

Guiding the Gifted Child

‘toegespitst op de onderpresteerder’



studentnummer: 2151429

opleiding: Specialist Hoogbegaafdheid, Fontys OSO

begeleiders: Ilja Hoogenberg en Helma de Keijzer

*Eindrapportage actieonderzoek in het kader van de
leerroute Master SEN Specialist Hoogbegaafdheid.*

Gert-Jan Korpershoek

mei 2011

‘Gifted children thrive best in a school where there is an atmosphere of warmth, affection, and understanding.’

naar Peggy Kord¹



“I can suck pudding up my nose and blow it out the corner of my eye, but they *still* won’t put me in the gifted class at school!”

Figuur 1: bron: www.glasbergen.com

Naam: Gert-Jan Korpershoek

Adres: Laan oud-Indiëgangers 84

Postcode: 7463 CD

Plaats: Rijssen

Telefoon: 0548-521110

e-mail: g.j.korpershoek@solcon.nl



Studentnummer: 2151429²

Opleiding: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Specialist Hoogbegaafdheid

Module: BG12 Leer- en onderzoekslijn

Lesplaats: Utrecht

Datum: 31 mei 2011

Begeleiders: Ilja Hoogenberg en Helma de Keijzer

¹ ‘Gifted children thrive best in a home where there is an atmosphere of warmth, affection, and understanding.’ (Peggy Kord)

² © 2011 GJK. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag zonder voorafgaande toestemming van de schrijver vervaelvoudigd en/of openbaar worden gemaakt.

Inhoudsopgave:

Inhoudsopgave:	3
Voorwoord.....	5
Samenvatting:	6
Inleiding:.....	7
§ 1 Even voorstellen	7
§ 2 Schoolorganisatie	7
§ 3 Plusgroep	8
§ 4 Actieonderzoek.....	8
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
§ 1.1 Aanleiding.....	9
§ 1.2 Probleemstelling	9
§ 1.3 Gewenste situatie	10
§ 1.4 Doelstelling	10
§ 1.5 Onderzoeksvraag	11
§ 1.6 Deelvragen	11
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	12
§ 2.1 Definitie van begaafdheid	12
§ 2.2 Signalering en Diagnostiek	13
§ 2.3 Passend Onderwijs.....	13
§ 2.4 Plusgroep in de school	14
§ 2.5 Onderpresteren	15
§ 2.6 Motivatie	15
§ 2.7 Handelingsgericht werken	16
§ 2.8 De rol van de leerkracht	16
§ 2.9 Oplossingsgericht onderwijs	16
§ 2.10 De rol van ouders	17
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	18
§ 3.1 Deelvragen	18
§ 3.2 Respondenten	19
§ 3.3 Onderzoeksmethodologie.....	19
§ 3.4 Onderzoeksinstrumenten.....	20
§ 3.4.1 Gesprek.....	20
§ 3.4.2 Enquête	20
§ 3.4.3 Het digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid (DHH).....	21
§ 3.4.4 Cito LOVS.....	21
§ 3.5 Interventie t.a.v. de leerling.....	21
§ 3.5.1 Rekenen	22
§ 3.5.2 Taal	22
§ 3.5.3 Logboek.....	22
§ 3.5.4 Gesprek.....	22
§ 3.6 Samenwerking met de leerkracht.....	22

§ 3.7 Tijdsplanning onderzoek.....	23
§ 3.7 Ethiek.....	24
§ 3.8 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	24
Hoofdstuk 4 Datapresentatie en data-analyse	25
§ 4.1. Gesprekken	25
§ 4.1.1 Begingesprekken ouders – leerkracht	25
§ 4.1.2 Eindgesprekken ouders – leerkracht	26
§ 4.1.3 Begingesprekken leerling.....	26
§ 4.1.4 Wekelijkse gesprekken met de leerling n.a.v. het logboek.	27
§ 4.1.5 Eindgesprekken leerling.....	28
§ 4.2 Begin enquête leerkrachten	29
§ 4.3 Eind enquête leerkrachten	30
§ 4.4 DHH prestatie, motivatie en onderpresteren.....	31
§ 4.5 Cito LOVS.....	32
Hoofdstuk 5 Interpretatie en conclusie	34
§ 5.1 Deelvragen	34
§ 5.1.1 ten aanzien van de leerlingen	34
§ 5.1.2 ten aanzien van mijn collega's	35
§ 5.1.3 ten aanzien van mijzelf	36
§ 5.2 Conclusies	36
§ 5.2.1 ten aanzien van de leerlingen	37
§ 5.2.2 ten aanzien van de leerkrachten.....	38
§ 5.2.3 ten aanzien van mijzelf	38
§ 5.2.4 Samenvatting conclusies	38
§ 5.3 Advies.....	38
Hoofdstuk 6 Reflectie	40
§ 6.1 Evaluatie	40
§ 6.2 Opbrengst.....	40
§ 6.3 Persoonlijke ervaringen	41
Nawoord.....	43
Literatuur	44
Bijlage 1: Structuur begingesprek leerkrachten en ouders	46
Bijlage 2: Structuur eindgesprek leerkrachten en ouders	47
Bijlage 3: Structuur begingesprek leerling	48
Bijlage 4: Structuur wekelijks gesprek leerling	49
Bijlage 5: Logboek leerling	50
Bijlage 6: Structuur eindgesprek leerling	52
Bijlage 7: Enquête 1 leerkracht / IB-er.....	53
Bijlage 8: Enquête 2 leerkracht / IB-er.....	56
Bijlage 9: Data gesprekken, logboek en enquêtes	59

Voorwoord

Met veel plezier heb ik in de schooljaren 2009-2011 de opleiding Specialist Hoogbegaafdheid gevolgd. Ondanks de tijdsinvestering die deze studie wekelijks vroeg, is het zeer inspirerend geweest om de theorie in de lespraktijk van elke dag te integreren.

Door mijn professionalisering hoop ik een bijdrage te leveren aan het Passend Onderwijs dat recht wil doen aan iedere leerling.

Dit meesterstuk, gemaakt in het kader van de leer- en onderzoekslijn (LOL) van de Fontys opleiding speciale onderwijszorg, is een weergave van het onderzoek dat ik op mijn school heb uitgevoerd. In dit onderzoek heb ik mij toegespitst op de onderpresterende hoogbegaafde leerling.

Opmerkingen:

- Overall waar in dit verslag gesproken wordt over de leerling, kan zowel een meisje als een jongen bedoeld zijn. Ik maak wel gebruik van de bezittelijke voornaamwoorden 'zijn' en 'haar'.
- Voor de theoretische onderbouwing van mijn onderzoek heb ik mij moeten beperken, omdat voor elk hoofdstuk een maximum aantal woorden geldt. Ik verwijs voor meer informatie naar de literatuurlijst.

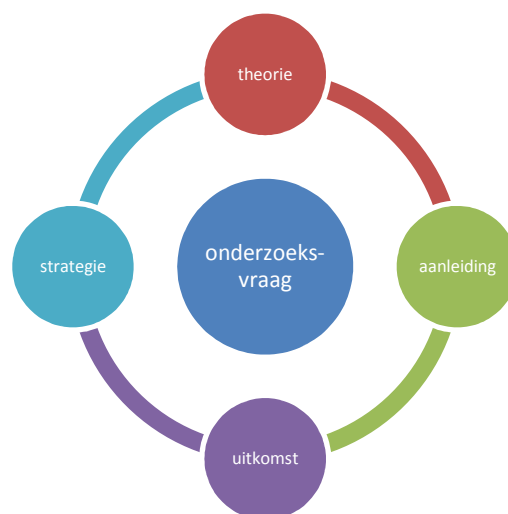
Ik wens u veel leesplezier en hoop hiermee een bijdrage te leveren aan beter onderwijs voor onderpresterende leerlingen.

Gert-Jan Korpershoek

Samenvatting:

Dit onderzoek is ontstaan vanuit mijn schoolpraktijk, waarin enkele hoogbegaafde leerlingen niet presteerden volgens de verwachtingen van de leerkracht. Het verschijnsel onderpresteren is te definiëren als *'langdurig minder presteren dan op grond van iemands capaciteiten verwacht zou mogen worden.'* (Kaufmann, 1991). In mijn school kwam ik ze tegen; leerlingen met een hoog IQ en lage prestaties, (hoog)begaafd, maar ongemotiveerd.

Van daaruit kwam ik tot de vraag *'Hoe kan ik als plusgroep-coördinator in samenwerking met mijn collega's onderpresterende hoogbegaafde leerlingen effectief begeleiden in hun eigen groep?'* (hoofdstuk 1). In het kader van mijn opleiding tot specialist hoogbegaafdheid kreeg ik de gelegenheid om dit te onderzoeken.



Vanuit de literatuur over onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen (hoofdstuk 2) en de uitkomsten van het doortoetsen (als onderdeel van de nulmeting), heb ik de strategie gekozen om het leerstofaanbod taal en rekenen voor een drietal leerlingen aan te passen. Deze interventie moet zorgen voor betere prestaties en een verhoging van het welbevinden op school (hoofdstuk 3).

De wekelijkse gesprekken en de eindmeting hebben me in staat gesteld te kijken naar de resultaten van deze begeleiding. De data van hoofdstuk 4 laten zien dat zowel prestaties als welbevinden beïnvloed worden door bovengenoemde interventie. Verdere conclusies en aanbevelingen zijn te lezen in hoofdstuk 5.

Tot slot eindigt dit verslag met een evaluatie van de opbrengsten die dit onderzoek voor mijn situatie heeft gehad (hoofdstuk 6). Ik kan iedere leerkracht die te maken heeft met onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen aanraden om een soortgelijke actie op te pakken en te ervaren welk effect dit op de prestaties en het welbevinden van (hoog)begaafde kinderen heeft.

Inleiding:

§ 1 Even voorstellen

Sinds het halen van mijn onderwijsbevoegdheid in 1995, werk ik fulltime in het basisonderwijs. In de afgelopen 15 jaar heb ik vooral leservaring opgedaan in de groepen 5 t/m 8.

Al tijdens mijn PABO-opleiding koos ik voor een specialisatie ICT & techniek, en ben daardoor ook vanaf het begin van mijn loopbaan betrokken bij de ICT ontwikkeling op school. Tevens heb ik een lerarenopleiding wiskunde (MO-A) met succes afgerond. Dit schooljaar (2010-2011) sta ik ongeveer de helft van mijn werktijdfactor voor een groep 5. Daarnaast ben ik:

- ICT-er.³
- Lid van de Medezeggenschapsraad (MR) en secretaris van de Gemeenschappelijke Medezeggenschapsraad (GMR).
- Coördinator van de plusgroep voor (hoog)begaafde kinderen.
- Begeleider van de schaakclub op school.

In schooljaar 2009-2010 ben ik samen met een collega gestart met een plusgroep. Om theorie en praktijk te integreren en het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen te professionaliseren, ben ik daarnaast begonnen aan de opleiding Specialist Hoogbegaafdheid van Fontys Hogescholen in Utrecht. Dit was een nieuwe opleiding in het scholingsaanbod voor leraren en voor mij een bevestiging voor een visie die zich al langer bij mij ontwikkelde: ook (hoog)begaafde leerlingen hebben begeleiding nodig hebben om optimaal te kunnen functioneren.

§ 2 Schoolorganisatie

Ik werk op een grote protestants christelijke basisschool, die in schooljaar 2010-2011 het aantal van 700 leerlingen zal overschrijden. De school heeft twee locaties en meer dan 60 medewerkers.

Het onderwijs is gericht op differentiatie binnen het leerstofjaarklassensysteem. Binnen de jaargroep wordt rekening gehouden met goede en zwakke leerlingen. Meer- of hoogbegaafde kinderen krijgen verdieping en/of verbreding van de stof. Een kind kan voor een bepaald vak een eigen leerweg krijgen, versnellen (een groep over-

³ Informatie- en Communicatietechnologie

slaan) of vertragen (leerjaarverlenging / blijven zitten). In een beleidsplan is hierover het één en ander uitgewerkt.⁴

De organisatie wordt aangestuurd door een managementteam (MT) van 1 directeur met 3 bouwcoördinatoren. Verder zijn er in de zorgstructuur van de school 4 intern begeleiders (IB-ers) en diverse remedial teachers (RT-ers)⁵ werkzaam.

§ 3 Plusgroep

Vanuit visie en formatieve mogelijkheden is er gekozen voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen in een plusgroep. Aanvankelijk kwam deze visie vooral van de adjunct-directeur en werd deze groep begeleid door een ouder. Dit initiatief heeft in schooljaar 2009-2010 een vervolg gekregen in de vorm van een plusgroep, die door 2 leerkrachten wordt begeleid. Het doel van deze plusgroep is het realiseren van verbreding voor (hoog)begaafde leerlingen en het ontmoeten van ontwikkelingsgelijken, met als aandachtspunt de sociaal-emotionele vorming.

§ 4 Actieonderzoek

Het onderwijs is voortdurend in beweging. Nieuwe ontwikkelingen vragen om nieuwe oplossingen. Om de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen te optimaliseren wil ik in mijn praktijksituatie een actieonderzoek uitvoeren. De keuze voor een actieonderzoek heeft te maken met het doel ervan. Bij een actieonderzoek gaat het om de leraar die voortdurend bezig is om de inhoud van het curriculum en de manier waarop hij onderwijs geeft, te verbeteren (Kallenberg 2010).

⁴ Aldus de schoolgids 2010-2011

⁵ Verder zullen de afkortingen gebruikt worden.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

§ 1.1 Aanleiding

Al vanaf het begin van mijn schoolloopbaan als leerkracht voel ik me aangetrokken tot het begeleiden van de leerling die meer aan kan dan de reguliere lesstof. Ik heb een aantal jaren muziek gegeven en een schaakclub geleid. Deze verbreding vond vooral *na* schooltijd plaats, terwijl ik zag dat deze (hoog)begaafde leerlingen zich soms verveelden in de klas en *onder* schooltijd behoefte hadden aan extra uitdaging. Als groepsleerkracht probeer ik die extra uitdaging te geven in de vorm van compacten en verrijken, maar mogelijkheden voor verbreding binnen de groep zijn er niet altijd.

De aanleiding voor het doen van dit onderzoek ligt vooral in de praktijkervaring van het begeleiden van de plusgroep. Ik merk dat mijn rol als leerkracht binnen de school verandert. Omdat ik naast het begeleiden van de plusgroep ook een opleiding⁶ volg, word ik geregeld betrokken bij de zorg c.q. begeleiding van onderpresterende leerlingen. Dit behoort volgens de nu geldende functieomschrijving niet tot mijn takenpakket, maar tot de verantwoordelijkheid van de IB-er. De school is het traject richting het vaststellen van het zorgprofiel in gegaan. Nieuwe situaties vragen om nieuwe oplossingen. Hierbinnen zal de zorg aan (hoog)begaafde leerlingen en de functie van specialist hoogbegaafdheid, plusgroep-coördinator of excellentiespecialist zeer waarschijnlijk een plek gaan krijgen.

§ 1.2 Probleemstelling

Op dit moment is de organisatie rond het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen niet bevredigend. Ik merk dat er onder de leerlingen in de plusgroep kinderen zijn die opleven zodra ze in de plusgroep aan de slag kunnen, maar in de klas soms ongemotiveerd zijn of hun werk niet naar behoren doen. Verder hoor ik binnen mijn team opmerkingen en vragen als: *‘Worden deze leerling door hun speciale behandeling niet op een voetstuk geplaatst?’*, *‘Een plusgroep loopt het risico een elitair groepje te worden.’* en *‘Deze leerlingen redden zich ook wel zonder begeleiding.’* Ik zie daarom de noodzaak van een doordachte en een door het team gedragen visie op het bege-

⁶ Specialist Hoogbegaafdheid van Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Utrecht.

leiden van (hoog)begaafde leerlingen. Middels dit onderzoek wil ik laten zien dat (hoog)begaafde leerlingen wel degelijk zorg nodig hebben.

Sinds schooljaar 2010-2011 wordt onze school geconfronteerd met leerlingen die zich speciaal bij onze school aanmeldde, omdat zij getest hoogbegaafd waren en graag mee wilden draaien in de plusgroep. Helaas verliep de opvang van deze leerlingen niet gesmeerd, omdat niet alle betrokkenen tegelijk om tafel hebben gezeten. De aanmelding op school werd verzorgd door de directeur. De begeleiding in de plusgroep werd besproken met de IB-er en de plusgroep-coördinator, terwijl de leerkracht slechts zijdelings betrokken werd.

Ook heb ik als begeleider van de plusgroep geen tijd om leerkrachten te ondersteunen in de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen in hun klas. Ik merk dat daar wel behoefte aan is, want ik kreeg diverse hulpvragen van collega's.

Verder is er één IB-er betrokken bij het excellentieprogramma op schoolniveau, terwijl een andere IB-er bovenschols opereert en meedenkt over het excellentieprogramma van de schoolvereniging.

Tot slot is het onduidelijk wie verantwoordelijk is voor het ontwikkelen van visie en beleid op schoolniveau.

§ 1.3 Gewenste situatie

De ideale situatie zou voor mij een hechte samenwerking zijn tussen directie, leerkrachten, IB-ers, plusgroep-coördinatoren en ouders in de begeleiding van (onderpresterende) (hoog-) begaafde leerlingen, waarbij iedereen zich bewust is van zijn eigen mogelijkheden en verantwoordelijkheden.

§ 1.4 Doelstelling

Ik heb als thema voor mijn actieonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN gekozen voor het begeleiden van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen. Hoewel ik hierboven verschillende problemen signaleer, wil ik met dit plan alleen onderzoeken hoe ik in samenwerking met mijn collega's kan komen tot een effectieve leerlingbegeleiding bij onderpresterende leerlingen. Ik hoop zicht te krijgen op het effect dat mijn handelen heeft op de prestaties en het welbevinden van de onderpresterende leerling.

Door middel van mijn interventie verwacht ik dat de prestaties van de leerling op reken- en taalgebied stijgen, het welbevinden verbetert en de groepsleerkracht handvatten krijgt voor de begeleiding van deze leerlingen.

§ 1.5 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik als plusgroep-coördinator in samenwerking met mijn collega's onderpresterende hoogbegaafde leerlingen effectief begeleiden in hun eigen groep?

§ 1.6 Deelvragen

Ik heb de onderzoeksvraag gesplitst in een aantal deelvragen ten aanzien van de leerlingen, mijn collega's (waaronder de IB-er) en mijzelf.

Ten aanzien van leerlingen:

- Welke begeleiding krijgen (hoog)begaafde leerlingen nu al in hun groep?
- Welke begeleiding hebben de leerlingen nodig?

Ten aanzien van mijn collega's:

- Welke signalen interpreteren mijn collega's als onderpresteren bij (hoog)begaafde leerlingen?
- Welke hulp hebben mijn collega's nodig bij de signalering van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?
- Welke hulp hebben mijn collega's nodig bij de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?
- Hoe wordt mijn begeleiding door mijn collega's ervaren?

Ten aanzien van mijzelf:

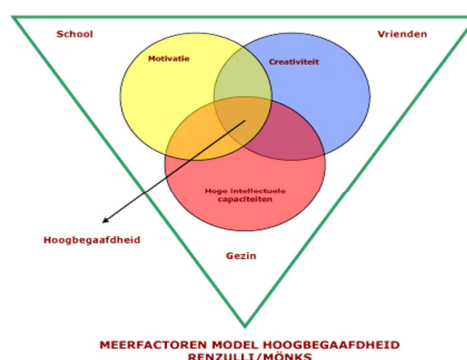
- Welke hulp kan ik als plusgroep-coördinator mijn collega's bieden in de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen in hun eigen groep?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wil ik een theoretisch onderbouwing geven van de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen. Hierbij wil ik onderzoeken wat de literatuur zegt over de zorg aan onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen.

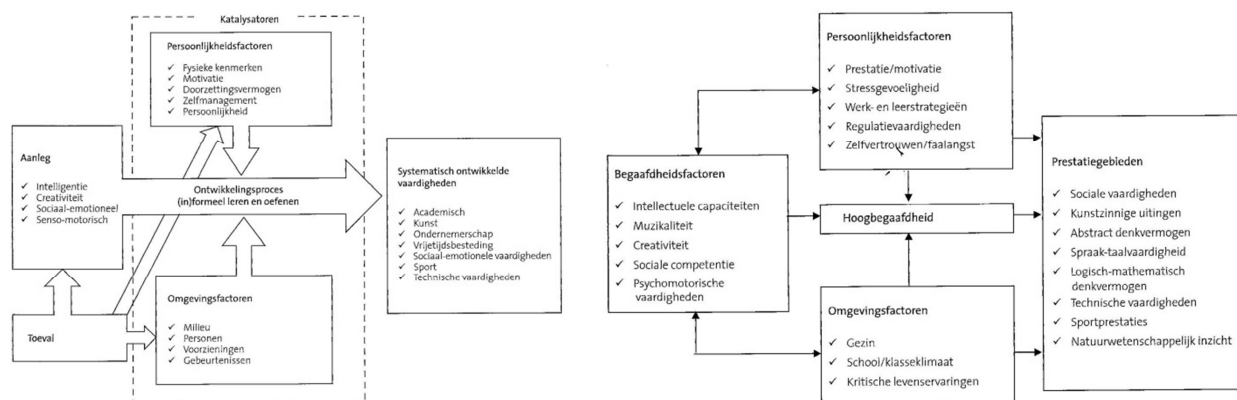
§ 2.1 Definitie van begaafdheid

Voordat er zorg aan (hoog)begaafde leerlingen gegeven kan worden, moeten deze leerlingen gesignaleerd zijn. Om leerlingen te kunnen signaleren, moet er kennis zijn van wat hoogbegaafdheid is. Hoogbegaafdheid is een complex begrip, omdat het iets over de intelligentie zegt, over iemands persoonlijkheid én over diens omgeving (Van Gerven, 2008). In Nederland is het drie-ringenmodel van Mönks als onderdeel van het *Triadisch Interdependentiemodel* (Renzulli) het meest bekend geworden. Een hoge intelligentie, gecombineerd met een hoog niveau van taakgerichtheid en creativiteit, samen met stimulerende omgevingsfactoren (school, gezin en ontwikkelingsgelijken), zijn nodig om tot hoogbegaafde prestaties te komen.



Figuur 2: Triadisch Interdependentiemodel Renzulli/Mönks
Bron: <http://www.hiq.nl/hb.php>

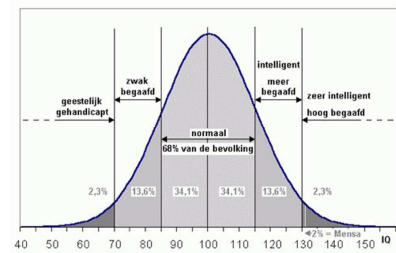
Toch is hiermee niet alles gezegd. Voortschrijdend inzicht op dit gebied laat zien dat er ook sprake kan zijn van onderpresterende en ongemotiveerde hoogbegaafde leerlingen. In het bovenstaande model komt de onderpresterende leerling niet in beeld, omdat bij deze leerling de factor motivatie vaak ontbreekt. Gagné (2000) en Heller



Figuur 3. Differentiatie model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (links) en Multifactor model van Heller (rechts) overgenomen uit Van Gerven (2009)

(2000) gaven de factor motivatie een plek binnen de persoonlijkheidsfactoren van de hoogbegaafde leerling, die van invloed zijn op de prestaties van hoogbegaafden (Van Gerven, 2009).

Volgens de normaalverdeling van de intelligentie (zie figuur 4) komt hoge intelligentie bij ongeveer 2,5% van alle mensen voor.



Figuur 4: Normaalverdeling van de intelligentie
bron: <http://www.leerwiki.nl/>

§ 2.2 Signalering en Diagnostiek

Voor het signaleren van hoogbegaafde leerlingen wordt veelal aan het IQ-getal⁷ gedacht. Toch is het hebben van een minimaal IQ van 130 niet het uitgangspunt voor het signaleren van hoogbegaafde leerlingen of de plaatsing van deze leerlingen in een plusgroep. Het bezitten van juiste leer- en persoonlijkheidseigenschappen is zeker zo belangrijk om tot hoge prestaties te komen. In het basisonderwijs wordt vaak naar een combinatie van indicatoren gekeken. Dit wordt gedaan aan de hand van reeds bekende intelligentiescores, scores op (Cito LOVS⁸)-toetsen, signalering met behulp van instrumenten (vragenlijsten), verzoek van ouders, voordracht door leraar, wens van de leerling zelf (Janson, 2009). Hulpmiddelen of protocollen die hierbij gebruikt kunnen worden zijn: het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH), het Signaleren, Diagnosticeren en Remediëren-protocol (SiDi-R)⁹ en het instrument van Begaafdheid in Beweging (Wolters, 2009).

§ 2.3 Passend Onderwijs

Vanuit de gedachte dat leerlingen die aan de 'bovenkant' uitvallen net zo goed recht op extra zorg hebben als elke andere uitval, is de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen gerechtvaardigd. Een passend leerstofaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen is te realiseren door middel van onderwijsaanpassingen. Veelgebruikte middelen hiervoor zijn compacten en verrijken of versnellen. Compacten is het zodanig schrappen in de reguliere leerstof die voor alle leerlingen bedoeld is, dat deze ge-

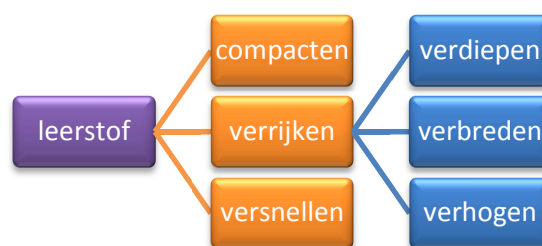
⁷ Intelligentie Quotiënt

⁸ Leerling- en Onderwijs-Volg-Systeem. Een computerprogramma om de vorderingen van de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs te volgen.

⁹ Inmiddels opgevolgd door SiDi 3.

schikt wordt voor (hoog)begaafde leerlingen (Drent, 2009). Als het compacten wordt toegepast, kan de vrijgekomen tijd gebruikt worden voor het verrijken.

Bij verrijking worden extra educatieve ervaringen aangeboden, zonder een leerling in een hoger schooljaar te plaatsen (Mooij e.a., 2004). Het verrijken kan onderscheiden worden in verdiepen en verbreden (Termeer, 2009). Verdiepen wil zeggen dat de vaardigheden en concepten die geleerd worden binnen hetzelfde vakgebied liggen. Verbreden is het aanbieden van leerstof waarvan de vaardigheden en leerdoelen buiten het reguliere curriculum vallen. Gallagher (1985) onderscheidt ook nog het verhogen. De kennis en vaardigheden uit het basisprogramma worden dan aangeboden op een hoger abstractieniveau, of geplaatst in een kader van meer algemene wetmatigheden.



Figuur 5: aanpassing in de leerstof

Versnellen of leertijdverkorting is het versneld doorlopen van de leerstof om een ononderbroken ontwikkeling te realiseren. Dit blijkt niet het meest geschikte onderwijsarrangement voor de (hoog)begaafde leerling, omdat het niet permanent voldoende uitdaging biedt. Deze leerlingen ontwikkelen na doorstroming in een hogere groep vaak na korte tijd weer een nieuwe (cognitieve) voorsprong op hun groepsgenoten (Van Gerven 2009). Versnellen kan wel effectief zijn voor sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, maar zal altijd het gepaard moeten gaan met compacten en verrijken (Mooij e.a., 2007).

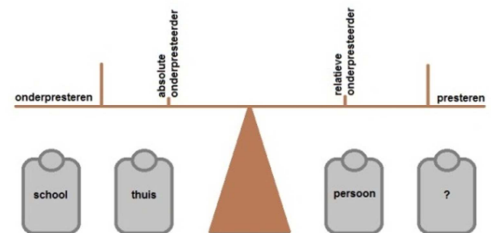
§ 2.4 Plusgroep in de school

Binnen de traditioneel klassikale structuur van veel basisscholen biedt een plusgroep (verrijkings- of verbredingsgroep) meer mogelijkheden om het aanbod te verbreden dan de reguliere groep (Bok, 2008). Het samenbrengen van hoogbegaafde leerlingen schept de mogelijkheid passende doelen te realiseren op (meta)cognitief, sociaal en creatief gebied. Dit samenbrengen gebeurt vanuit de wetenschap dat intensieve contacten en samenwerking met peers noodzakelijk zijn om zich tot hoogbegaafde volwassene te kunnen ontwikkelen (Drent & Van Gerven 2007).

§ 2.5 Onderpresteren

Onderpresteren is kort en bondig gedefinieerd: *‘langdurig minder presteren dan op grond van iemands capaciteiten verwacht zou mogen worden.’* (Kaufmann, 1991). Kuipers (2009) geeft als definitie *‘Onderpresteren is langdurig aanmerkelijk minder presteren dan men op basis van de aanwezige mogelijkheden mag verwachten, zonder dat er sprake is van een (versluierde) leer- en/of persoonlijkheidsstoornis en waarbij het kind de gegeven situatie mogelijk als onbehaaglijk of problematisch ervaart.’* Onderpresteren en demotivatie kan ontstaan als gevolg van een inadequaat leerstofaanbod dat onvoldoende beroep doet op de leereigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen. Andere factoren die het onderpresteren beïnvloeden zijn: te weinig ruimte voor creatief denken, te weinig aandacht voor metacognitieve vaardigheden of ontoereikende pedagogisch didactische kwaliteiten van de leerkracht. Naast ontoereikende schoolfactoren kunnen ook gezinsfactoren zoals een hoog verwachtingspatroon en sociale relaties de prestaties beïnvloeden. *‘Het is een sluipend (onbewust) interactief proces tussen leerling, leerkracht en ouders’* (Kuipers, 2009).

Onderpresteerders zijn te onderscheiden in absolute en relatieve onderpresteerders. De eerste categorie leerlingen presteren niet alleen onder hun eigen niveau, maar ook beneden het groepsgemiddelde. De laatste categorie leerlingen presteert weliswaar beneden hun eigen capaciteiten, maar blijven wel steeds rond het groepsgemiddelde of net daarboven hangen. Zij bevinden zich op het continuüm tussen de uitersten presteren en onderpresteren bevinden. Onder invloed van diverse factoren (school, thuis en persoonlijkheid) slaat de ‘wip’ (zie figuur 5) door naar de ene of de andere kant.



Figuur 6: continuüm presteren – onderpresteren

§ 2.6 Motivatie

Motivatie wordt wel de x-factor of sleutel tot presteren genoemd. Uitdaging, support en acceptatie zijn hierbij beïnvloedende factoren (Van Gerven, 2009). Uiteindelijk moet de motivatie van binnenuit komen (Drent & Van Gerven, 2002) en de leerling zelf ervaren dat hij de motivatie kan aansturen. Reis & McCoach (2000) noemen ver-

veling een oorzaak van onderpresteren. Ook Sousa (2003) noemt *'lack of motivation'* als een van de oorzaken van onderpresteren.

§ 2.7 Handelingsgericht werken

Het handelingsgericht werken, dat de laatste jaren in het onderwijs veel belangstelling krijgt, beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. Voor de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen zijn de uitgangspunten van deze doelgerichte- en planmatige werkwijze zeer geschikt (Pameijer e.a., 2009). De onderwijsbehoeften van de leerling in zijn omgeving staan centraal. De samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen, ouders en begeleiders speelt daarbij een cruciale rol.

Pameijer & Beukering (2007) beschrijven de fasen voor het handelingsgericht werken, die als cyclisch proces doorlopen moeten worden. Voor de begeleiding van leerlingen is het van belang dat wensen en verwachtingen op elkaar afgestemd zijn. Gesprekken vanaf de intake tot en met de fase van advies zijn hiervoor onmisbaar. In de praktijk is flexibiliteit noodzakelijk voor het toepassen van deze handelingsgerichte diagnostiek.

§ 2.8 De rol van de leerkracht

Voor een gelukkige schoolcarrière van de (hoog)begaafde leerling is het van belang dat de leerkracht een goede relatie heeft met de leerling. Hierbij moet het (hoog)begaafde kind binnen een goed pedagogisch klimaat aandacht krijgen, zich serieus genomen en gewaardeerd voelen (Webb e.a., 2008). Deze afstemming vraagt, zeker in grote groepen, veel van leerkrachten. Een goede zorgstructuur binnen de schoolorganisatie zal daarvoor aanwezig moeten zijn (Welling, 2005). Maar wat is er mooier om te zien dan een kind dat gelukkig wordt door passend onderwijs?

§ 2.9 Oplossingsgericht onderwijs

Het oplossingsgericht werken (Kienhuis 2008) betreft de (hoog)begaafde leerling bij zijn eigen leerproces. Dit betekent dat handelingsplannen niet zonder meer door de leerkracht met ouders worden vastgesteld, maar in overleg met de leerling (Måhlberg en Sjöblom 2008). Er wordt altijd breed gekeken naar: sterke kanten en talenten, verschillende intelligentiegebieden, de creatieve talenten, motivatie, de voorgeschie-

denis van een leerling, en vooral ook hoe problemen vroeger succesvol werden aangepakt en krachten in de omgeving (Van Swet, 2009).

Bij het oplossingsgericht werken is een oplossingsgerichte gespreksvoering onmisbaar bij de begeleiding van leerlingen. Hoewel oplossingsgerichte gesprekken hun oorsprong hebben in de therapiewereld, zijn ze goed bruikbaar binnen het onderwijs. Kienhuis (2008) heeft beschreven hoe een oplossingsgericht gesprek er uit kan zien. De stappen zijn: contact maken, context verhelderen, doelen stellen, krachtbronnen identificeren, uitzonderingen analyseren, toekomstgerichtheid en schalen. In alle onderdelen staat het geven van complimenten centraal.

Het Socratisch motiveren, gespreksvoering gebaseerd op de wijze van gespreksvoering van Socrates, is daarbij een bruikbare methode. In de gesprekken wordt de leerling aan de hand van gerichte systematisch vragen gedwongen de eigen houding te erkennen, te evalueren en te veranderen (Kuipers 2009).

§ 2.10 De rol van ouders

Het is van belang dat ouders en school een goed contact met elkaar onderhouden, want ouders hebben een enorme voorsprong op de leerkracht in het kennen van hun eigen kind. Zij kunnen door hun betrokkenheid signalen uit de thuissituatie doorspeelen naar school, zodat het (hoog)begaafde kind vroegtijdig ontdekt wordt en de begeleiding kan worden gestart. Pameijer (e.a., 2009) halen het onderzoek van Marzano (2007) aan, dat laat zien dat een goede communicatie tussen school en ouders het sociaal-emotioneel functioneren, de werkhouding en de schoolprestaties van leerlingen doet toenemen. Ook Klaassen (2008) heeft dit aangetoond. Het zou geweldig zijn als de ouders de leerkracht kunnen ondersteunen, zodat deze het kind op de juiste wijze gaat begeleiden (Welling, 2005).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Mijn actieonderzoek richt zich op drie leerlingen en hun leerkrachten. Deze collega's hebben aangegeven dat zij signalen van onderpresteren (demotivatatie, een laag werktempo en/of lage resultaten) waarnemen bij hun hoogbegaafde leerling. Omdat zij met betrekking tot de begeleiding van deze onderpresterende hoogbegaafde leerling met hulpvragen naar mij kwamen, heb ik dit onderwerp voor mijn onderzoek gekozen. Het onderzoek is opgezet rond een onderzoeksvraag, gesplitst in een aantal deelvragen. Door op deze deelvragen een antwoord te krijgen, kan ik een antwoord geven op de onderzoeksvraag: *Hoe kan ik als plusgroep-coördinator in samenwerking met mijn collega's onderpresterende hoogbegaafde leerlingen effectief begeleiden in hun eigen groep?*

§ 3.1 Deelvragen

Ik heb de onderzoeksvraag gesplitst in een aantal deelvragen ten aanzien van mijzelf, mijn collega's (waaronder de IB-er) en de leerlingen.

Ten aanzien van leerlingen:

- Welke begeleiding hebben de leerlingen nodig?
- Welke begeleiding krijgen (hoog)begaafde leerlingen nu al in hun groep?

Ten aanzien van mijn collega's:

- Welke signalen interpreteren mijn collega's als onderpresteren bij (hoog)begaafde leerlingen?
- Welke hulp hebben mijn collega's nodig bij de signalering van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?
- Welke hulp hebben mijn collega's nodig bij de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?
- Hoe wordt mijn begeleiding door mijn collega's ervaren?

Ten aanzien van mijzelf:

- Welke hulp kan ik als plusgroep-coördinator mijn collega's bieden in de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen in hun eigen groep?

§ 3.2 Respondenten

De respondenten van mijn onderzoek zijn:

- twee leerlingen uit groep 6 en een leerling uit groep 5.
- hun ouders
- hun vijf leerkrachten
- de IB-er van de groepen 5 en 6
- ikzelf als plusgroep-coördinator.

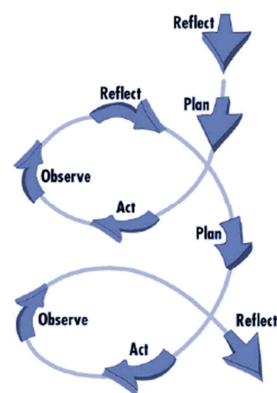
§ 3.3 Onderzoeksmethodologie

Ik heb me in dit onderzoek op de begeleiding van onderpresterende leerlingen gericht. Elke stap van de interventie heb ik in samenwerking met de leerkracht gedaan. Voor de begeleiding heb ik gebruik gemaakt van het stappenplan van Drent & Van Gerven (2009). Stap 1 is de zogenoemde startfase, stap 2 de interventie en stap 3 de afsluiting van het onderzoek.

Stap 1: Eerst heb ik een 'foto' van het huidige functioneren van de leerlingen gemaakt, een zogeheten 'nulmeting'. In samenwerking met de leerkracht heb ik het didactisch niveau van de leerling voor de vakken rekenen, begrijpend lezen en spelling vastgesteld.

Stap 2: Gedurende een periode van 6 weken heb ik samen met de leerkrachten voor de leerling een aangepast leerstofaanbod gerealiseerd door middel van compacten en verrijken voor rekenen en taal. Met de leerling heb ik tijdens deze periode aan de hand van een logboek motiverende gesprekken gevoerd over hoe het aangepaste leerstofaanbod door hem wordt ervaren.

Stap 3: Als afsluiting van de interventie heb ik onderzocht welk effect mijn begeleiding op de leerkracht en de leerling heeft gehad. De uitkomsten hiervan kunnen aanleiding zijn om een nieuw actieplan op te zetten. Mijn actieonderzoek betreft één cyclus. Ik ben ook degene die het actieonderzoek stuurt (Harinck 2010).



figuur 6 cyclisch onderzoek

Bron: <http://www.qualiteit.nl/hand.htm>

§ 3.4 Onderzoeksinstrumenten.

Voor de begin- en eindfase (stap 1 en 3) van het onderzoek heb ik diverse onderzoeksinstrumenten ingezet. In deze paragraaf wil ik hiervan een overzicht en verantwoording geven.

§ 3.4.1 Gesprek

Voorafgaand aan de begeleiding heb ik een semigestructureerd gesprek¹⁰ gehad met de ouders en de leerkrachten. Een actieonderzoek gebeurt volgens Harinck (2010) meestal in dialoog met collega's. Deze semigestructureerde gesprekken gingen over de begeleiding van de leerlingen, de aanpassingen in de leerstof, de prestaties en hun welbevinden.

Aan ouders heb ik gevraagd om bij dit gesprek aanwezig te zijn, omdat ik voor een volledig beeld van de leerling ook gegevens uit de thuissituatie wil hebben. Hiervoor heb ik ook aan ouders gevraagd om de diagnostische vragenlijsten van het DHH in te vullen.

Met de leerling heb ik ook een semigestructureerd gesprek¹¹ gehad. Dit gesprek heeft mij informatie opgeleverd met betrekking tot de deelvragen van de leerling.

Het onderzoek heb ik zowel bij de leerkracht (en ouders) als bij de leerling, met eenzelfde gesprek¹² afgesloten.

§ 3.4.2 Enquête

Naast de gesprekken heb ik ook gekozen voor het afnemen van een enquête¹³ bij leerkrachten, zowel bij de start van de interventie als bij de afsluiting daarvan. Middels de enquête bij de start van het onderzoek, heb ik informatie gekregen over de signalen die mijn collega's van onderpresterende leerlingen krijgen en de mogelijkheden die zij hebben voor de begeleiding. Verder heeft de eindenquête mij informatie gegeven over de opbrengst van mijn begeleiding. Hiermee worden de deelvragen m.b.t. de leerkracht beantwoord.

¹⁰ Voor een overzicht van de gesprekslijn, zie bijlage 1

¹¹ Zie bijlage 3

¹² Zie bijlage 2 en 6

¹³ Zie bijlage 7 en 8

§ 3.4.3 Het digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid (DHH)

Om de ernst van de situatie met betrekking tot het onderpresteren van de hoogbegaafde leerling in kaart te brengen, is het DHH ingevuld. Ik heb er voor gezorgd dat ouders en leerkrachten op dit online instrument konden inloggen en de diagnostische vragenlijsten hebben ingevuld. De resultaten van de Cito toetsen zijn ingevoerd om de didactische voorsprong van de leerling te bepalen. De adviezen op de onderdelen prestatie-motivatie, zelfbeeld en perfectionisme zijn bekeken en met de leerkrachten en ouders besproken.

§ 3.4.4 Cito LOVS

De leerkrachten en ik hebben gebruik gemaakt van het Cito LOVS met gegevens van de leerlingen uit voorgaande jaren. Voor het doortoetsen van de leerlingen heb ik gebruik gemaakt van de Cito toetsen voor rekenen, begrijpend lezen en spelling. De leerling is in een niet-klassikale omgeving doorgetoetst om hem de mogelijkheid te geven om zijn antwoorden toe te lichten (Drent & Van Gerven 2009). Het gaf mij als begeleider de mogelijkheid om door te vragen als de redenering er achter voor mij niet duidelijk was. Dit doortoetsen is gedaan tot er een B-score werd behaald. Zo heb ik naast de gesprekken en de enquête een derde informatiebron voor mijn onderzoek. Dit levert triangulatie en een grotere vergelijkbaarheid op (Kallenberg 2010).

§ 3.5 Interventie t.a.v. de leerling

Mijn eigenlijke interventie is fase 2 van mijn onderzoek. Gedurende een periode van 6 weken heb ik in samenwerking met de leerkracht het leerstofaanbod voor rekenen, taal (begrijpend lezen en/of spelling) voor de leerling aangepast. Deze aanpassing heeft betrekking op:

- uitdaging: het compacten en verrijken. Het compacten van rekenen is voor deze leerlingen niet nieuw, voor taal wel.
- support: aanmoediging en waardering door middel van gesprekken. De leerling houdt hiervoor een logboek bij en ik heb wekelijks een gesprek.

§ 3.5.1 Rekenen

Voor rekenen is het compacten met de routeboekjes van de Stichting Leerplan Ontwikkeling Nederland (SLO) ingezet. Deze routeboekjes geven de leerling richtlijnen voor het indikken van de lesstof uit de bij ons op school gebruikte rekenmethode 'Wereld in getallen'. De vrijgekomen tijd is er door de leerling gewerkt met verrijkingsmateriaal van Rekentijger¹⁴ (groep 5) of Kien¹⁵ (groep 6).

§ 3.5.2 Taal

Voor het compacten van de taalmethode 'Taal Actief', heb ik ook gekozen voor de routeboekjes van het SLO. Voor spelling heeft het SLO geen routeboekje beschikbaar en heb ik gekozen voor het samenstellen van een eigen woordpakket volgens het Begeleid Ontdekkend Leren (Koning, 2009). De verrijkingsopdrachten voor taal heb ik gekozen uit 'Plustaak taal' en 'Plustaak begrijpend lezen'.¹⁶

§ 3.5.3 Logboek

De leerling heeft gedurende 6 weken elke schooldag een logboek¹⁷ bijgehouden. Hierin heeft hij de opmerkingen gemaakt met betrekking tot hoe het aangepaste werk in de groep wordt ervaren.

§ 3.5.4 Gesprek

Iedere dinsdagmiddag heb ik een gesprek met de leerling gehad over zijn ervaringen met betrekking tot dit leerstofaanbod in de klas.¹⁸ Hierin heb ik ook geprobeerd de leerling (Socratisch) te motiveren voor zijn werk door mogelijke problemen oplossingsgericht te benaderen.

§ 3.6 Samenwerking met de leerkracht

Na het invullen van de vragenlijst van het DHH en het doortoetsen, heb ik de uitkomsten hiervan met de leerkracht gedeeld. Iedere week heb ik ook even een gesprek met de leerkracht over de begeleiding van de leerling in de klas. Ik heb de leerkracht

¹⁴ Rekentijger is een uitgave van Zwijsen.

¹⁵ Kien (uitgeverij Malmberg) rekenen biedt rekenopgaven als aanvullende lesstof op elke reguliere rekenmethode.

¹⁶ Plustaak Taal is een uitgave van Delubas.

¹⁷ Zie bijlage 5

¹⁸ Voor de structuur van dit gesprek zie bijlage 4

gevraagd de leerling te helpen tijdens het werken met compacten en verrijken. Omdat de leerkrachten allemaal grote groepen (ongeveer 30 kinderen) hebben, zijn ze niet in de gelegenheid om het doortoetsen uit te voeren. Daarom heb ik dit op me genomen. De contacten tijdens de begeleidingsperiode beperken zich tot overleg en afstemming.

§ 3.7 Tijdsplanning onderzoek

Week	Datum	Actie	Hulpmiddelen
week 3 – 4	17 – 28 januari 2011	Stap 1 (start): • beginsituatie in kaart brengen • gesprek met ouders en leerkracht • enquête leerkracht • gesprek leerling • toestemming vragen om gegevens te gebruiken voor een onderzoek. • doortoetsen leerling tot Cito B-score • invullen DHH	• Cito LOVS • gesprek • enquête • Cito toetsen • DHH
week 5 – 11	31 januari – 18 maart 2011	Stap 2 (interventie): • In samenwerking met de leerkracht zet ik het compacten in voor rekenen en taal. • In overleg met de leerkrachten worden de verrijkingsopdrachten voor rekenen en taal ingezet. • De leerling houdt een logboek bij. • Ik heb wekelijks een gesprek met de leerling.	• routeboekjes SLO • Rekentijger, Kien en Plus-taak taal en begrijpend lezen • logboek • gesprek

Week	Datum	Actie	Hulpmiddelen
week 12 – 13	21 – 31 maart 2011	Stap 3 (afroding): • eindsituatie in kaart brengen • gesprek met ouders en leerkracht • enquête leerkracht • gesprek leerling	• gesprek • enquête

§ 3.7 Ethiek

Dit onderzoek is volgens de door Boerman (2008) genoemde principes uitgevoerd. Het onderzoek vermeldt bronnen en de resultaten zijn gebaseerd op feiten (principe 1). Alle betrokkenen zijn open geïnformeerd en onderzoeksgegevens worden anoniem gepubliceerd (principe 2 en 5). In de verslaglegging spelen alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek een rol, ook als deze tegenstrijdige gegevens bevatten (principe 3). Dit onderzoek is in samenwerking met collega's, begeleiders en critical friends en volgens de eisen van Fontys OSO uitgevoerd (principe 3 en 6).

§ 3.8 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende bronnen (triangulatie). Ik heb gebruik gemaakt van literatuur uit binnen- en buitenland, enquêtes, gesprekken en toetsresultaten. Goed onderzoek is valide en daarmee herhaalbaar. Het moet datgene onderzoeken waarop het zich volgens de probleemstelling en de onderzoeksvragen richt. (Kallenberg, 2010). Mijn onderzoek richt zich op het reguleren en positief veranderen van gedrag van mijzelf, mijn collega's en kinderen. Het is daarbij niet mogelijk alle invloeden op het gedrag van kinderen uit te sluiten en alleen het effect van mijn onderzoek te meten.

Omdat het onderzoek zich beperkt tot drie leerlingen en zes leerkrachten is vooral gebruik gemaakt van kwalitatieve gegevens. Ik heb leerling gegevens en toetsresultaten uit diverse betrouwbare toolkits gebruikt in dit onderzoek. De enquêtes heb ik uitgebreid besproken met de begeleider en critical friends van Fontys OSO. Om een zo valide mogelijk onderzoek te doen, heb ik de vraagstelling in gesprekken en in de enquête zo objectief en helder mogelijk gehouden.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie en data-analyse

In dit hoofdstuk maak ik een analyse van de data die uit het onderzoek zijn gekomen. Ik groepeer de data rond de onderzoeksinstrumenten uit § 3.4 en § 3.5.

§ 4.1. Gesprekken

Voor de data vanuit de gesprekken, de logboeken en de enquêtes geef ik hieronder een korte samenvatting.¹⁹

§ 4.1.1 Begingesprekken ouders – leerkracht

Leerling 1 (groep 5)

A. zit nu een half jaar bij ons op school. In één jaar is hij verhuisd en heeft hij op drie basisscholen gezeten. Hij voelt zich erg thuis en krijgt voor rekenen compacting en verrijking. Zijn resultaten zijn niet laag, maar onder het niveau dat we volgens zijn onderzoeksverslag verwachten. Dit geldt ook voor zijn werktempo.

A. gaat drie dagen in de week naar de TSO / BSO. Hij voetbalt twee keer in de week. Door dit drukke programma komt hij niet altijd aan het huiswerk (typen en muziek) van de plusgroep toe. Hij is ook wel wat makkelijk.

Leerling 2 (groep 6)

B. heeft veel vriendinnen de groep en scoort op alle vakken goed tot zeer goed. De leerkrachten maken zich zorgen over de demotivatie die ze zien in haar werkhouding. Ze werkt in de klas met compacten en krijgt uitdaging voor rekenen. Ze werkt daarbij vaak samen met twee andere leerlingen uit de klas. Ouders zien ook dat het leren B. erg makkelijk afgaat. Ze heeft een onvermoeibare honger naar uitdaging. In dit alles is B. zeer zelfstandig.

Leerling 3 (groep 6)

C. gaat met plezier naar school en zegt dat ze wat leert. Ze heeft thuis veel activiteiten, waar ze 'wel bij vaart'. Ze maakt daarvoor een huiswerkplanning. C. legt voor zichzelf 'de lat erg hoog', wat geregeld voor frustratie zorgt. Leerkrachten hebben voor rekenen en schrijven al aanpassingen gedaan in het leerstofaanbod.

¹⁹ Een volledig verslag van de gesprekken is opgenomen in bijlage 9.



De prestaties van C. zijn niet optimaal, bij de Cito toetsen (juni 2010) voor rekenen en spelling zwak tot matig. In de klas is C. soms gefrustreerd over de (planning van) de takenkaart. Ze kan moeilijk onder tijdsdruk werken.

§ 4.1.2 Eindgesprekken ouders – leerkracht

Leerling 1

A. is fijngevoelig. Als hij zich persoonlijk aangesproken voelt, komen zijn frustraties er soms ineens uit. Door de vele activiteiten in de week is A. soms erg moe. De inzet voor huiswerk is niet optimaal. Moeder vindt dat hij veel huiswerk krijgt. Dat levert A. soms stress op. Anderzijds neemt A. niet altijd zijn verantwoording. Ondanks de aanpassingen in de leerstof mist de leerkracht nog steeds de 'drive' bij A.

Leerling 2

B. zit beter in haar vel dan 8 weken terug. Het compacten en verrijken verloopt natuurlijk en gesmeerd. Ze geniet ook erg van haar eigen dictee. B.'s motivatie is vooruit gegaan. Het 'norse gezicht' is minder, behalve bij begrijpend- en klassikaal lezen. Toch kan ze zich hierin wel schikken. Ze wil zeker niet vervroegd doorstromen naar een volgende groep.

Leerling 3

Ouders geven aan dat zowel de emotionele stabiliteit, de prestaties als het welbevinden van C. is verbeterd. Ze heeft vriendinnetjes zowel in de buurt als van school. Haar sociale contacten met leeftijdsgenoten zijn niet altijd even handig. In het reflecteren hierop boekt ze vooruitgang. Ze heeft soms een 'bui', maar blijft hier minder lang in 'hangen'. Ze heeft haar motivatie weer teruggekregen en wil het volgende rapport voor spelling ook een A score hebben! C. moet duidelijk wennen aan moeilijkere leerstof en komt met vragen bij de leerkracht.

§ 4.1.3 Begingesprekken leerling

Leerling 1

A. heeft het goed naar zijn zin op school. Rekenen gaat goed, zijn taken krijgt hij niet altijd af. Hij zegt dat hij wordt afgeleid door medeleerlingen. Herhaling is saai. Cijfer voor de school: 8.

Leerling 2

B. houdt van moeilijk werk en toetsen. Ze haalt goede resultaten. Zij houdt niet van samenwerken, alleen werken is leuker, want dat gaat sneller. Rekenen en taal zijn gewoon, spelling is saai. Cijfer voor de school: 6.

Leerling 3

C. vindt het leuk op de Julianaschool. Rekenen vindt ze veel van hetzelfde. Spelling vindt ze moeilijk, omdat ze geregeld fouten maakt. Taal vindt ze soms leuk, soms niet leuk. Cijfer voor de school: 6.

§ 4.1.4 Wekelijkse gesprekken met de leerling n.a.v. het logboek.

De data vanuit de logboeken valt tegen. De leerlingen vergeten dit vaak in te vullen. Als ze dit wel doen zijn het vaak korte woorden als 'leuk', 'saai' en 'gaap'.

Leerling 1

A. zegt dat hij zijn taken wel af krijgt, maar niet altijd aan extra reken- en taalwerk toe komt. A. vindt het spannend als het moeilijker wordt. De manier van compacten en verrijken vindt hij prima. Hij zegt dat Plustaak taal erg leuk is om samen te doen. Wat hij niet leuk vindt is een B-score halen op een Cito toets. A. waardeert de schooldagen met cijfers van 7 tot 10+.

Leerling 2

B. werkt het liefst alleen. Ze komt niet altijd aan haar extra werk toe. Het extra werk maakt het leuker op school. Dit doet ze wel graag samen. Het rekenwerk vindt ze vaak makkelijk, de instructie duurt haar vaak te lang. Ze moet wennen aan het routeboekje voor taal. De eigen spelling vindt ze geweldig en haalt hiermee hoge cijfers. Ze geeft de dagen cijfers tussen de 7 en 9.

Leerling 3

C. zegt dat het goed gaat in de klas. Soms heeft ze wel frustraties. Ze probeert niet te huilen, maar dat lukt niet altijd. Het routeboekje voor rekenen en taal vindt ze erg handig. De samenwerking met andere 'verrijkers' gaat goed. C. wil foutloos werken. Ze wil graag volgende Cito toets spelling een A-score halen. Aan het extra taalwerk komt ze niet altijd toe. Plustaak begrijpend lezen vindt ze leuk.

§ 4.1.5 Eindgesprekken leerling

In deze samenvattingen vermeld ik alleen de nieuwe informatie uit de gesprekken.

Leerling 1

A. heeft nog niet alle tafeldiploma's gehaald. Op de vorige school werden deze nog niet aangeboden in groep 4. Cijfer voor de school: 8. De school zou een cijfer 9 kunnen krijgen als er langer uit de Bijbel verteld werd en er langer pauze werd gehouden.

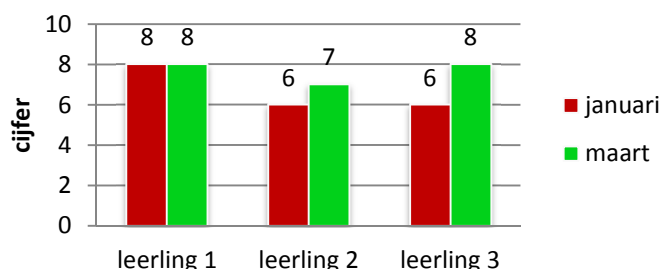
Leerling 2

B. vindt de spelling, taal en rekenen leuker door het routeboekje en extra werk. Ze verveelt zich nog steeds, hoewel het minder is dan eerst. Haar klasgenoten vinden het niet eerlijk en zeggen soms dat zij minder hoeft te doen en dat ze raar is. Lezen vindt ze erg saai, de methode is niet leuk en de leesboeken zijn niet uitdagend genoeg. Cijfer voor de school een 7. Als er voor begrijpend lezen een nieuwe methode komt, wordt het cijfer hoger.

Leerling 3

C. vindt dat het in vergelijking met 2 maanden terug beter gaat op school. Ze vindt dat ze beter kan omgaan met haar boosheid. Het werken onder tijdsdruk vindt ze nog wel moeilijk. Ze is blij met de routeboekjes en Plustaak taal en begrijpend lezen. Na lang denken geeft ze de school het cijfer 8. Het cijfer zou hoger zijn als ze niet vaak meer boos wordt.

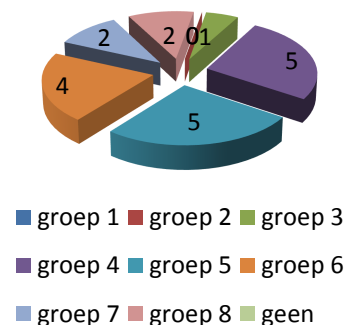
Cijfer voor de school



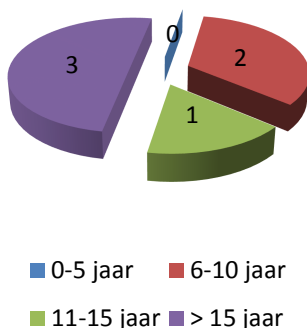
§ 4.2 Begin enquête leerkrachten

De collega's hebben ruime ervaring met lesgeven in de groepen 3 t/m 8. Anders is het gesteld met de ervaring in de begeleiding van onderpresteerders.

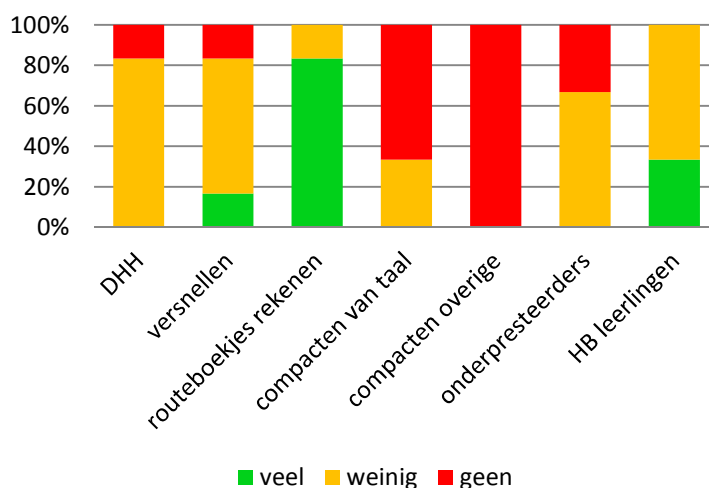
Les gegeven in



Leservaring



Ervaring met...



De definitie van onderpresteren die mijn collega's geven bevat unaniem de inhoud 'minder presteren dan verwacht mag worden'. Daarnaast worden 'verveling' en 'sociaal-emotionele problematiek' als signalen genoemd.

Voor de hulp aan onderpresterende leerlingen in de klas noemen mijn collega's vooral het werken op eigen niveau door middel van compacten en verrijken van rekenen. Eén leerkracht noemt daarbij 'het eisen stellen'.

Mijn collega's willen vooral leren hoe ze een onderpresteerder kunnen signaleren en vervolgens begeleiden. Daarbij vinden ze kennis van specifieke kenmerken van hoogbegaafdheid en het beschikken over uitdagende materialen belangrijk. Zij vinden een deskundige begeleiding van onderpresterende hoogbegaafde leerlingen, waarbij rekening gehouden wordt met leerling en leerkracht, een voorwaarde.

§ 4.3 Eind enquête leerkrachten

De visie op onderpresteren is (behalve bij de IB-er) bij alle 6 collega's gewijzigd of verdiept. Hierin speelt bewustwording en signalering een grote rol.

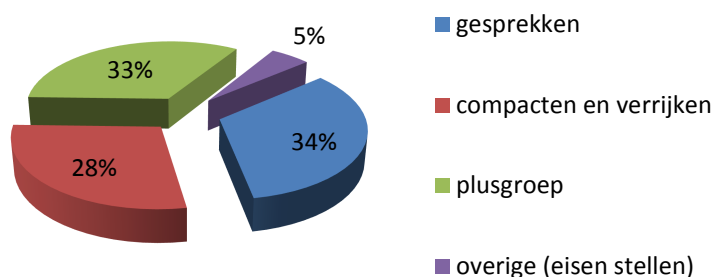
Wat betreft het verschil in werkhouding van de leerling voor- en na begeleiding, merkt de leerkracht van leerling 1 weinig verschil. De overige leerkrachten zien allemaal een positieve ontwikkeling.

Om aan de onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hulp te kunnen geven hebben mijn collega's behoefte aan het weten van het didactisch niveau waarop ze de instructie en het leerstofaanbod (met extra materiaal) kunnen aanpassen.

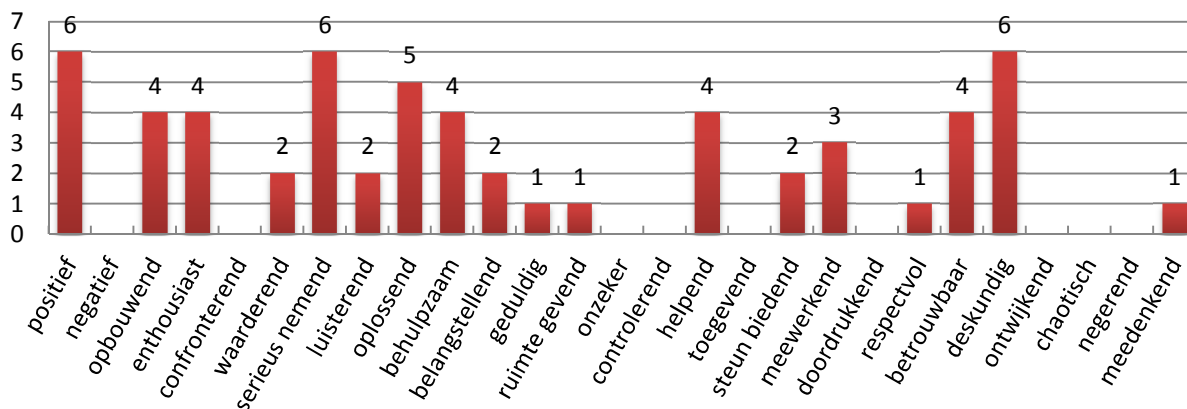
Van mijn begeleiding hebben de collega's geleerd dat je deze leerlingen serieus moet nemen, moet aanspreken op hun niveau, leren begrijpen en moet zoeken naar hun onderwijsbehoeften.

Mijn collega's zien gesprekken, de inzet van compacten en verrijken en de begeleiding in de plusgroep ongeveer als even effectief. Het eisen stellen kan als onderdeel van de begeleiding gezien worden. De IB-er gaf alle onderdelen als gelijke prioriteit aan.

Effectiviteit begeleiding



De begeleiding hebben alle betrokken collega's als positief ervaren. De cijfers die ze daarvoor gaven zijn gemiddeld een 8,3! Zij hebben daarbij gedacht aan mijn handreikingen voor extra materiaal, het deskundig en serieus ingaan op vragen en oplossen van problemen. De IB-er vond het leuk, leerzaam en boeiend om dit proces mee te maken.



Naast de 'sterren', zijn er ook 'wensen'. De leerkrachten geven terug dat ik in mijn enthousiasme en productiviteit soms wat geduld moet hebben. In gesprekken kan ik volgens de IB-er meer ingaan op wat iemand zegt.

§ 4.4 DHH prestatie, motivatie en onderpresteren

Uit het DHH heb ik de onderdelen prestatie, motivatie en onderpresteren samengevat.

Leerling 1

IQ > 130. De score van de ouders op prestatiemotivatie bevindt zich in de alertheidzone, terwijl uit de leerkrachtobservatie naar voren komt, dat de leerkracht zich over de prestatiemotivatie van A. eigenlijk geen zorgen maakt.

De leer- en persoonlijkheidseigenschappen van A. zijn onder de huidige omstandigheden maar heel beperkt waarneembaar.

De toetsresultaten op het niveau van de groep waarin de leerling op dit moment functioneert, zijn op begaafd niveau. Uit de verzamelde gegevens is niet direct af te leiden dat A. mogelijk minder presteert dan verwacht zou mogen worden.

Leerling 2

De score van de leerkracht op prestatiemotivatie bevindt zich in de alertheidzone, terwijl uit de ouderobservatie naar voren komt, dat zij zich over de prestatiemotivatie van B. eigenlijk geen zorgen maken. De toetsresultaten van het didactisch onderzoek op het niveau van de groep waarin de leerling op dit moment functioneert, maken zichtbaar dat B. op dit moment presteert op het niveau een (hoog)begaafde leerling. Ze heeft op de drie belangrijkste vakgebieden een didactische voorsprong van meer dan 12 maanden. Uit de verzamelde gegevens is niet direct af te leiden

dat B. mogelijk minder presteert dan verwacht zou mogen worden.

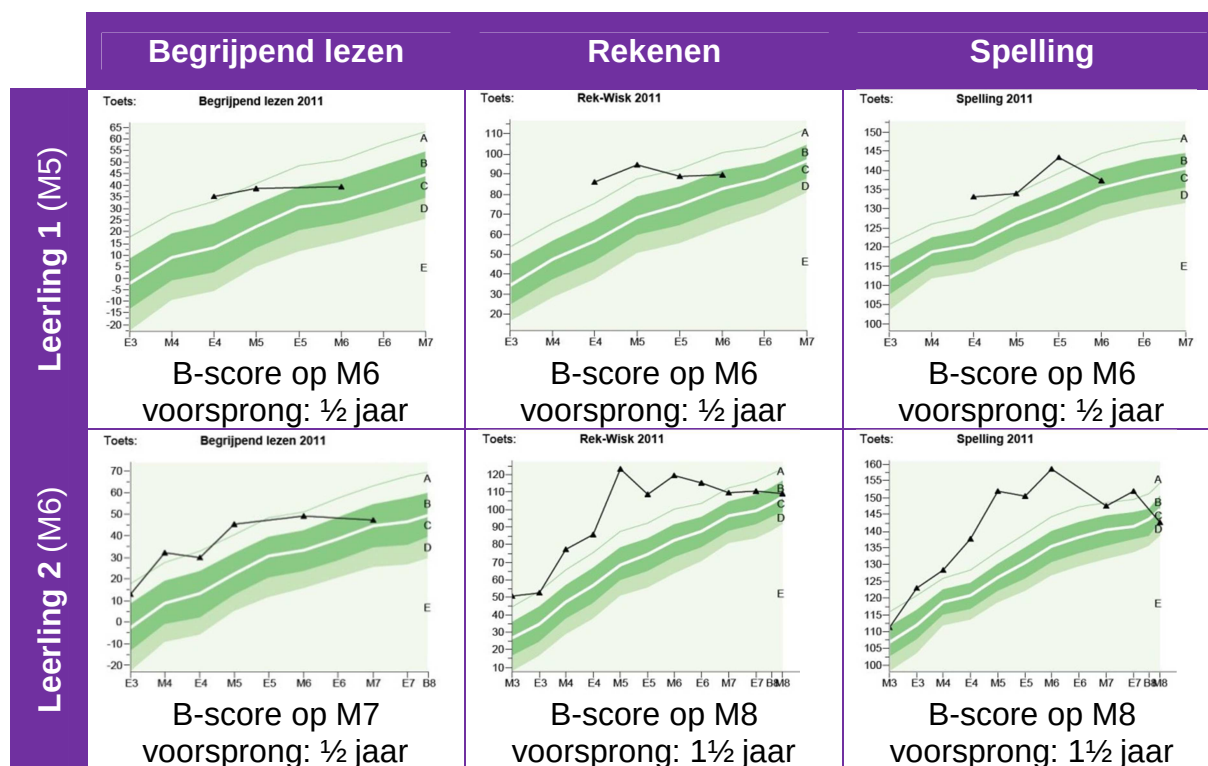
Leerling 3

Uit de observatielijst blijkt dat C. niet gemotiveerd lijkt voor het verrichten van schoolse taken. De toetsresultaten zijn niet passend bij een leerling die op begaafd niveau zou kunnen presteren.

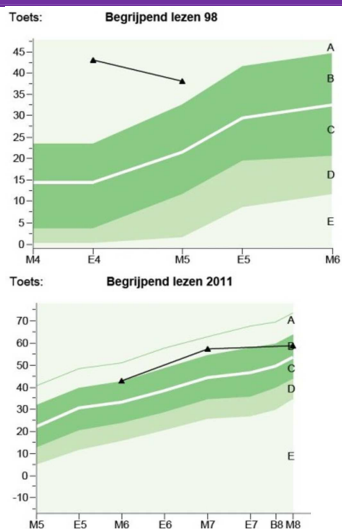
C. heeft een intelligentie op hoogbegaafd niveau, maar de lage prestaties op het huidige leerstofjaarniveau, vormen een indicatie dat C. minder presteert dan eigenlijk verwacht mag worden. Omdat C. ook nauwelijks of geen gebruik maakt van handige werk- en leerstrategieën, lijkt het zeer waarschijnlijk dat we te maken hebben met een onderpresterende leerling.

§ 4.5 Cito LOVS

Door middel van het doortoetsen op de vakken begrijpend lezen, rekenen en spelling zijn de onderstaande grafieken gecreëerd.

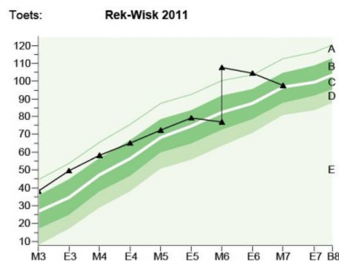


Begrijpend lezen



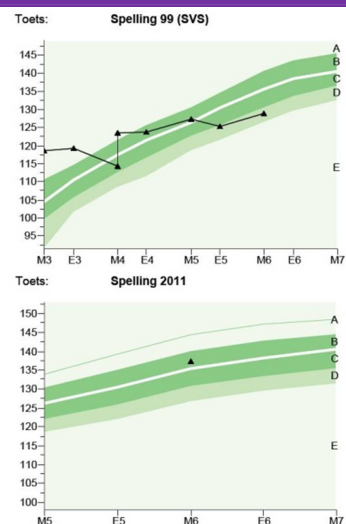
B-score op M8
voorsprong: 1½ jaar

Rekenen



B-score op M7
voorsprong: ½ jaar

Spelling



B-score op M6
voorsprong: geen

Hoofdstuk 5 Interpretatie en conclusie

De resultaten uit het vorige hoofdstuk wil ik interpreteren om vervolgens conclusies te trekken. Ik doe dit aan de hand van de deelvragen, geformuleerd in § 1.6 en § 3.1 en gerelateerd aan de literatuur uit hoofdstuk 2.

§ 5.1 Deelvragen

De deelvragen zijn een uitsplitsing van mijn onderzoeksvraag en geven antwoorden ten aanzien van de leerlingen, mijn collega's en mijzelf.

§ 5.1.1 ten aanzien van de leerlingen

'Welke begeleiding hebben de leerlingen nodig?'

De gegevens uit de gesprekken, toetsen en logboeken van de leerlingen maken duidelijk dat de leerlingen een aangepast leerstofaanbod nodig hebben, waarin compacten en verrijken (voor rekenen en taal) een plek heeft. Vooral op de gebieden waarin zij een ruime voorsprong hebben op de groep, is uitdaging van belang om verveling, demotivatie en onderpresteren te voorkomen. Leerling 2 heeft daarom spelling, leerling 3 heeft begrijpend lezen op eigen niveau gekregen. Het blijkt uit dit onderzoek dat de motivatie van de leerling daardoor verbetert. Het onderzoek bevestigt wat de literatuur er over schrijft (Van Gerven, 2009).

Verder is het belangrijk dat zij erkend worden in hun mogelijkheden en gestimuleerd worden hun vermogen om te zetten in prestaties. Daarbij moeten de (haalbare) doelen afgestemd zijn op de leerling. De samenwerking met ontwikkelingsgelijken (in de klas en/of in de plusgroep) kan een stimulerende factor genoemd worden (Drent & Van Gerven 2007).

Met name op het gebied van taal, waar onderpresteren meer voor komt dan bij andere vakken, zijn goede compacting- en verrijkingsprogramma's van belang. Volgens onderzoek (Mooij e.a., 2007) blijken meisjes daarbij bijzondere aandacht nodig te hebben.

'Welke begeleiding krijgen (hoog)begaafde leerlingen nu al in hun groep?'

De leerlingen werkten alle drie alleen met een routeboekje en verrijkingsstof voor het vak rekenen. Het samenwerken met ontwikkelingsgelijken speelde daarbij al wel een

rol. Onderpresteren blijkt volgens Mooij (e.a., 2007) ook afhankelijk van het vak te zijn. Onderwijsgevendens kunnen beter omgaan met een voorsprong met rekenen dan met taal (Mooij e.a., 2007). Het feit dat er voor rekenen al iets gedaan werd bevestigt deze stelling.

§ 5.1.2 ten aanzien van mijn collega's

Voor het beantwoorden van de vraag *'Welke signalen interpreteren mijn collega's als onderpresteren bij (hoog)begaafde leerlingen?'*, heb ik vooral gekeken naar de uitslag van de enquête in § 4.2. Hoewel het begrip onderpresteren heel verschillend wordt geïnterpreteerd (Reis & McCoach, 2000), en Kuipers (2009) het een van de meest raadselachtige en frustrerende problemen van (hoog)begaafde leerlingen noemt, kunnen mijn collega's het verschijnsel behoorlijk omschrijven. Zij hebben hierbij de hele leerling in beeld. Naast de (tegenvallende) prestaties zijn ook demotivatie en leerhouding belangrijke signalen (Kaufmann, 1991 & Kuipers, 2009).

De tweede deelvraag, *'Welke hulp hebben mijn collega's nodig bij de signalering van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?'* is te beantwoorden vanuit de nulmeting. Hiervoor blijkt informatie van diverse partijen nodig te zijn; van de ouders als de experts in de thuissituatie en van school door de prestaties in beeld brengen door middel van (door)toetsen. Daarnaast is de informatie over de leerling vanuit het LOVS of leerling dossier en gesprekken met de leerling zelf van belang. Het DHH is daarbij een handige toolkit, die al deze gegevens samenbrengt en een advies formuleert. Mijn collega's hebben hulp nodig in het gebruik van de toolkit en het interpreteren van de informatie en adviezen.

Op de derde deelvraag, *'Welke hulp hebben mijn collega's nodig bij de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?'* geven mijn collega's aan dat ze het didactisch niveau van de leerling willen weten om de leerstof op het juiste niveau af te stemmen. Verder hebben hulp nodig in het samenstellen van het verrijkingsmateriaal op de gebieden taal, begrijpend lezen en spelling. Mijn collega's zijn niet allemaal op de hoogte van de beschikbare materialen.

Verrassend vind ik de uitkomst dat mijn collega's de begeleiding in de plusgroep, het compacten en verrijken en de gesprekken ongeveer als even effectief zien. Dat geeft

voor mij aan dat wij op school het één moeten doen, maar het ander niet moeten nalaten.

De ontbrekende ervaring bij mijn collega's op het begeleiden van onderpresteerders en het gebruik van routeboekjes voor taal of overige vakken is niet zo verwonderlijk, want de aandacht voor de begaafde leerling is pas een paar jaar bij ons op school aanwezig.

Verder is ook het doortoetsen van leerlingen een onderdeel waarbij mijn collega's externe hulp nodig hebben. Binnen de huidige klassengrootte is de één op één situatie van het doortoetsen geen haalbare situatie.

Tot slot is het voor mijn collega's van belang dat er binnen de school expertise is op het gebied van hoogbegaafdheid (en onderpresteren), waar ze voor begeleidingsadviezen een beroep op kunnen doen.

'Hoe wordt mijn begeleiding door mijn collega's ervaren?' Mijn collega's waarderen mijn begeleiding unaniem met de woorden positief, serieus nemend en deskundig.

§ 5.1.3 ten aanzien van mijzelf

'Welke hulp kan ik als plusgroep-coördinator mijn collega's bieden in de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen in hun eigen groep?'

Als plusgroep-coördinator en inmiddels specialist hoogbegaafdheid ben ik de aangewezen persoon binnen de school om de leerkracht te ondersteunen bij de signalering en begeleiding van de onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen. Door de kennis en vaardigheden die ik in de afgelopen twee jaar heb ontwikkeld, ben ik in staat om als expert een deskundig advies te geven. Ik kan mijn collega's voorzien van routeboekjes c.q. richtlijnen voor compacten (ook op andere gebieden dan rekenen), bruikbaar verrijkingsmateriaal en begeleidingstips.

Om de leerstof in de groep zoveel mogelijk af te stemmen op het didactisch niveau van de leerling is goede samenwerking met de leerkracht een voorwaarde.

§ 5.2 Conclusies

Omdat dit een kwalitatief onderzoek op de begeleiding van drie leerlingen betreft, die een variabele uitkomst heeft, is het moeilijk om algemene conclusies te trekken. Toch zijn er constanten te ontdekken.

§ 5.2.1 ten aanzien van de leerlingen

Hoewel leerling 1 vanuit het DHH niet als onderpresteerder gesignaleerd werd, behoort deze leerling wel tot de risicogroep van 'relatieve onderpresteerders'. Zijn prestaties zijn goed, maar beneden verwachting. De toetsen zijn wel op niveau, maar het huiswerk en de inzet in de klas blijven achter. De begeleiding heeft daarin weinig verbetering gebracht. Het turbulente schoolverleden en drukbezette thuissituatie lijkt de oorzaak te zijn van de wat tegenvallende inzet. De waardering voor de school is dan ook gelijk gebleven. Dat een thuissituatie een significante rol speelt in de begeleiding bij (hoog)begaafde leerlingen is bekend vanuit de literatuur (Sousa, 2003, Mooij e.a., 2007). Omdat de leerling pas 8 maanden bij ons op school zit, zullen we deze situatie over een poosje opnieuw bekijken en nieuwe actiepunten oppakken.

Ook leerling 2 is volgens het DHH geen onderpresteerder te noemen. Zij liep wel het risico om dit te worden. Janson (2009) haalt Kaufmann (1994) aan die onderpresteren als een reactie op ontmoediging beschouwt. Reis & McCoach (2000) noemen in dit verband ook verveling. De begeleiding over de afgelopen 2 maanden is voor haar preventief te noemen.

Leerling 3 was een absolute onderpresteerder te noemen, waarvoor naast een niet-optimaal-afgestemd leerstofaanbod ook sociaal-emotionele oorzaken aan te wijzen zijn. De leerling moet leren doorzetten bij moeilijkere leerstof. Niettemin heeft de begeleiding een duidelijke invloed op haar prestaties teweeg gebracht. Het doortoetsen was voor haar zeer motiverend, zodat zij een sprong omhoog maakte voor de vakken rekenen en spelling. De begeleiding is curatief te noemen.

De waardering voor school is bij leerling 2 en 3 in twee maanden respectievelijk één en twee punten gestegen!

Het doortoetsen dat ingezet werd voor het bepalen van het didactisch niveau, blijkt een effectief middel om de onderpresteerder te helpen. Het erkent de leerling in zijn mogelijkheden en stimuleert hen tot presteren. Omdat doortoetsen van tijdelijke aard is, blijft een uitdagend leerstofaanbod onmisbaar. Aangepast onderwijs is daarom voor (hoog)begaafde leerlingen geen luxe, maar noodzaak (Kuipers, 2009).

§ 5.2.2 ten aanzien van de leerkrachten

De bij mijn onderzoek betrokken collega's zijn ervaren leerkrachten in het lesgeven, maar hadden weinig tot geen ervaring in het begeleiden van onderpresteerders. De grootste handelingsverlegenheid is er bij het bepalen van het didactische niveau en het begeleiden van deze leerlingen. Het doortoetsen in een één op één setting is door hen daarbij niet mogelijk. Mijn begeleiding over de 2 maanden van dit actieonderzoek wordt als zeer positief en deskundig ervaren.

§ 5.2.3 ten aanzien van mijzelf

Door mijn flexibele taken als ICT-er en (G)MR-lid, was ik in staat om de leerlingen onder schooltijd door te toetsen en met hen wekelijks een gesprek te voeren. De overuren die ik hierbij gemaakt heb zijn niet voor herhaling vatbaar en alleen in het kader van een studie te rechtvaardigen. Door deze interventies heb ik wel zicht gekregen op het effect van mijn handelen op de prestaties en het welbevinden van de onderpresterende leerling. Samenwerking met alle partijen (kind, ouders en leerkrachten) is noodzakelijk om het hele kind in beeld te krijgen en levert bij de begeleiding het beste resultaat op (Klaassen, 2008).

§ 5.2.4 Samenvatting conclusies

Door middel van het doortoetsen, het aanpassen van het leerstofaanbod en de wekelijkse gesprekken is het welbevinden van de leerlingen tot het niveau voldoende-goed gestegen. De leerkracht heeft bruikbare handvatten gekregen om de leerling op het juiste didactische niveau begeleiden. De doelstelling uit § 1.4 is gehaald.

Om in de toekomst als plusgroep-coördinator deze categorie leerlingen effectief te begeleiden, zal ik de gesprekken met de leerling en het doortoetsen een plek moeten geven binnen de tijd die ik hiervoor beschikbaar heb.

§ 5.3 Advies

Hoewel ik tevreden over de zorgstructuur binnen de school, kan er op het gebied van (hoog)begaafde leerlingen nog wel wat verbeterd worden. Ik wil naar aanleiding van mijn onderzoek het advies geven om alle leerkrachten op de hoogte te brengen van de richtlijnen van het compacten. Daarbij moeten ze kennis hebben van de verschillende routeboekjes (rekenen en taal) en het daarvoor beschikbare verrijkingsmateri-

aal. Als de leerkrachten de vaardigheden hebben om deze aanpassingen in hun groep vorm te geven, verdient het leesonderwijs voor deze leerlingen de aandacht.

Bij de leerkrachten heb ik veel 'goodwill' geproefd voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen. Aan hen geef ik het advies om meer *met*, dan *over* de leerling te praten. In deze gesprekken moet er ook aandacht zijn voor de relatie met klasgenoten (Webb e.a., 2008).

Het ligt voor de hand om de voorwaarde van het ontmoeten van ontwikkelingsgelijken te realiseren in een plusgroep, maar ook binnen de groepen is het mogelijk om hieraan tegemoet te komen.

Ik weet dat bovenstaande punten de komende jaren een plek zullen krijgen in het beleid voor hoogbegaafdheid dat ik mede zal ontwikkelen. Aan mijzelf geef ik het advies om alleen activiteiten op te pakken wanneer het past binnen de tijd die ik daarvoor beschikbaar heb. Beter is het weinige werk goed te doen dan vele activiteiten half.

Hoofdstuk 6 Reflectie

In dit hoofdstuk wil ik mijn persoonlijke ervaringen met betrekking tot het doen van dit onderzoek en de opbrengsten daarvan voor mijn werkdomein evalueren.

§ 6.1 Evaluatie

Aanvankelijk wilde ik onderzoek doen naar de invloed die het begeleiden van leerlingen in een plusgroep heeft op hun algehele motivatie voor school en schoolwerk. Dit zou een vervolg onderzoek kunnen zijn. Achteraf ben ik blij dat ik toch voor dit actieonderzoek heb gekozen. Het begeleiden van leerlingen in een plusgroep betreft op mijn school momenteel een dagdeel in de week, terwijl het aangepaste leerstofaanbod voor leerlingen een veel groter deel van de schoolweek betreft.

Ik zag tegen de uitvoering van het onderzoek enorm op. Ik kon de wekelijkse bijeenkomsten in Utrecht, het lezen van literatuur en het inleveren van de toetsopdrachten bij elke module net bijbenen en met voldoende afsluiten. Om in de schoolpraktijk naast mijn verantwoording als groepsleerkracht, plusgroep-begeleider²⁰, ICT-er en het secretariaat van de GMR ook nog een onderzoek te doen, was me eigenlijk te veel. Ik heb hiervoor veel vrije (avond)uren, schoolvakanties en zaterdagen moeten investeren. Gelukkig bezit ik een goede gezondheid en heb ik een gestructureerde werkhouding. Daardoor heb ik de beschikbare tijd efficiënt benut.

Toen ik tijdens het schrijven van de eerste hoofdstukken veel kritische kanttekeningen van mijn begeleider en critical friends kreeg, belandde ik zelf bijna in de modus onderpresteren. Ik heb zelfs overwogen om de studie te vervolgen zonder actieonderzoek. Na een bemoedigende LOL-bijeenkomst ging ik dan toch weer aan de slag. Nu ik terugkijk op deze periode, zie ik wel dat het mij en mijn collega's zicht op de begeleiding van (hoog)begaafde onderpresteerders heeft opgeleverd. Ik heb in de praktijk ervaren dat een aangepast leerstofaanbod en persoonlijke aandacht leerlingen motiveert tot presteren. Ik had het daarom niet willen missen.

§ 6.2 Opbrengst

Ik vind het voor mezelf verrijkend dat ik nu in de praktijk heb ervaren dat de gesprekken met leerlingen en het aanpassen van het leerstofaanbod een positief effect op

²⁰ Vanwege uitval van mijn collega heb ik van september tot december twee plusgroepen begeleid.



kinderen heeft. Vanuit de literatuur (Van Gerven, 2009; Drent & Van Gerven, 2002) wist ik al dat het begeleiden van onderpresteerders ‘millimeterwerk’ is. Ik ben daarom zeer content met de verbeterende prestaties van leerling 3 op de Cito toetsen. Als beloning op twee maanden begeleiding zie ik ook de stijging van het welbevinden van de leerlingen.

Het doortoetsen van de leerlingen tot een Cito B-score is in de onderzoeksmethodologie de nulmeting genoemd, maar kan met recht een interventie genoemd worden. De eerste reden hiervoor is dat het doortoetsen, zeker als de leerling een didactische voorsprong van bijna 24 maanden heeft, erg veel tijd kost. Ik ben hier met leerling 2 bijna twee weken mee bezig geweest. Een tweede reden is dat de leerling door de extra aandacht en uitdaging zich serieus genomen voelt en een innerlijke motivatie tot presteren krijgt.

Verder hebben 6 leerkrachten van dichtbij gezien hoe ik deze leerlingen heb begeleid. Dit heeft hun handvatten gegeven om hiermee verder te gaan. Hun visie op het begeleiden van (hoog)begaafde onderpresteerders is verbreed en/of verdiept. Het was mooi om in de eind-enquête van één leerkracht terug te krijgen dat ze door mijn begeleiding geleerd heeft meer *met* de leerling in gesprek te gaan dan *over* de leerling te praten. Dit was ook één van mijn leerpunten die als rode draad door de opleiding loopt.

§ 6.3 Persoonlijke ervaringen

Positieve punten van dit onderzoek zijn voor mij de opbloeiende leerlingen. Zij vonden het geweldig dat ze doorgetoetst werden, een wekelijks gesprek met mij hadden en mee mochten werken aan een onderzoek! Wanneer ik ze kwam ophalen bij hun groep, gingen ze vaak dansend met mij mee.

Waar ik tijdens mijn onderzoek tegenaan liep is de overvolle agenda van veel collega's. Mijn onderzoek viel precies in een zeer drukke periode. De start van mijn onderzoek viel samen met de jaarlijkse themaweek, de afname van de Cito M-toetsen, het eerste rapport en de daarop volgende 10-minutengesprekken met alle ouders. Ik wilde het doortoetsen als onderdeel van de nulmeting door de leerkrachten zelf laten uitvoeren. Het bleek al vrij snel dat dit niet mogelijk was. De gemiddelde groepsgrootte bij ons op school is ongeveer 28 leerlingen. Met alle overige zorg in deze groepen is het doortoetsen in een één op één relatie een te grote belasting.

Mijn collega's wilden in de zorg voor kinderen graag meewerken, toch moest ik hen geregeld herinneren aan gemaakte afspraken. Hierdoor werd het DHH soms wat later ingevuld, kwamen enquêtes laat binnen en waren gesprekken moeilijk te plannen. Ik zou een volgend onderzoek liever in een voor ons wat rustiger periode plannen, in maart / april bijvoorbeeld.

Het feit dat dit een actieonderzoek betrof, waarbij de onderzoeker zelf deel uitmaakt van het onderzoek vond ik erg lastig. Dit maakt het onderzoek subjectief. De relevantie voor andere leerkrachten daalt mijns inziens daardoor. Natuurlijk zijn er objectieve factoren, die bij elke school en elke leerling hetzelfde zijn, en kan mijn onderzoek een leereffect hebben.

Ik heb de periode van onderzoek doen (de voorbereiding, uitvoering en verslaglegging) als zeer intensief ervaren. Gelukkig heb ik elke keer de tijd gevonden om alles te realiseren. Door de gesprekken met leerkrachten en de betrokkenheid bij de categorie onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen heeft me des te meer doen beseffen dat scholing voor leerkrachten noodzakelijk blijft (Mooij e.a., 2007).

Nawoord

Voor de begeleiding tijdens dit onderzoek wil ik de begeleiders vanuit Fontys OSO, Ilja Hoogenberg en Helma de Keijzer bedanken. Onmisbaar waren ook mijn 'critical friends', Roswitha Dorenbos, Valerie de Kovel, Teun Ooms en Linda Veringa, die (als constante factor) mij gedurende de periode van mijn actieonderzoek regelmatig hebben voorzien van hun 'feedforward'. Mede dankzij hun tips, adviezen en bemoediging is dit onderzoeksverslag tot stand gekomen.

Verder wil ik de betrokkenen op school, de leerlingen, hun ouders, hun leerkrachten en de IB-er en bedanken voor de medewerking aan dit onderzoek. Zij hebben mij in staat gesteld deze opleiding te volgen en dit onderzoek uit te voeren.

Een woord van dank is ook op zijn plek aan mijn vrouw Maria en mijn kinderen, die mij gedurende deze twee jaren heel wat uurtjes hebben moeten afstaan.

Literatuur

- Boerman, M. (2008) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek, binnengehaald op 7 december van www.fontys.nl
- Bok, M. de (2008) *Geen geïsoleerd groepje*. Talent, 10, 3, 14-16 en *De opkomst van de plusschool*. Talent, 10, 4, 20-23.
- Drent, S & Gerven, E. van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Drent, S & Gerven, E. van (2011). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid*. Webbased instrument voor de identificatie en het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen uit groep 1 tot en met 8 van het basisonderwijs. Assen: Van Gorcum.
- Gallagher, J.J. (1985). *Teaching the Gifted Child*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Harink, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Hoogeveen, L., Hell, J. van & Mooij, T., Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen*. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Janson, D.J. (2009) Verrijkingsgroepen. In E. van Gerven (red.) *Handboek hoogbegaafdheid*. (pag. 116-127). Assen: Van Gorcum.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn, Utrecht, Zutphen: Thieme-Meulenhoff
- Kaufmann, F.A. (1991) *De moed om te slagen: een nieuwe kijk op onderprestatie*. *Ninth World Conference on gifted and talented children*. Den Haag.
- Kaufmann, F.A. (1994) De moed om goed te doen: een andere kijk op onderpresteren. In: F. Mönks (1995), *ECHA Pre-conference Workshops 1994 (4-10)*. Nijmegen: Centrum voor Begaafdheidsonderzoek.
- Klaassen, C. (2008) *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Koning, L. (2009). *Het moet anders met hoogbegaafden*. *Introductie van Begeleid Ontdekkend Leren (bol)*. Praxis bulletin 27, 2.
- Kord, P. (2000) *Gifted Children Deserve Love and Consistency*. Geraadpleegd op http://www.suite101.com/articles.cfm/simply_gifted.

- Måhlberg, K. en Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G. Hell, J. van & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen: eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Pameijer, N.K. & Beukering, J.T.E. van (2007) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Pameijer, N.K., Lange, S. de & Beukering, J.T.E. van (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Reis, S.M. & McCoach, D.B. (2000). *The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go?* Binnengehaald 16 augustus 2010 van <http://gcq.sagepub.com/content/44/3/152> door Teun Ooms.
- Sousa, D.A. (2003) 'Underachieving gifted students.' (pag. 187-207) In Sousa, D.A. *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks: Corwin Press inc.
- Swet, J. van (2009). Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief. In E. van Gerven (red.) *Handboek hoogbegaafdheid*. (pag. 38-56). Assen: Van Gorcum.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S.S. (2000) 'Omgaan met uitdaging en stress'. (pag. 83-101) In Webb, J. T., Meckstroth, E. A. & Tolan, S.S. *De Begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Vertaling en bewerking door K. Jurgens en F. de Mink. Assen: Van Gorcum.
- Welling, F. (2005). *Kinderen en slim zijn. Waarom slim zijn soms knap lastig is*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos-Z&K Uitgevers.
- Wolters, P. (2009). Werken met protocollen. In E. van Gerven (red.) *Handboek hoogbegaafdheid*. (pag. 22-37). Assen: Van Gorcum.

Bijlage 1: Structuur begingespreek leerkrachten en ouders

Voor het voeren van de gesprekken in fase 1 en 3 van mijn onderzoek heb ik een semi gestructureerd plan opgezet.

1. Opening en welkom aan
 - ouders
 - leerkrachten / begeleiders
 - IB-er
2. Doel van het gesprek
 - Huidige functioneren leerling met alle betrokkenen in kaart brengen
3. Thuis:
 - Wat gaat goed?
 - Hoe functioneert de leerling thuis?
 - Wat zijn verbeterpunten?
4. School:
 - Wat gaat goed?
 - Hoe is het welbevinden?
 - Welke begeleiding krijgt de leerling nu?
 - Welke signalen van onderpresteren zijn er?
 - Wat zijn verbeterpunten?
5. Voorstel begeleiding
 - Doortoetsen leerling
 - Invullen DHH
 - Inzet van compacten en verrijken
 - Toestemming vragen ouders voor begeleiding leerling
 - Toestemming vragen voor begeleiding van leerkracht
 - Medewerking van collega's
 - Publicatie van anonieme gegevens
6. Afsluiting
 - nieuwe afspraak plannen na ongeveer 8 weken.

Bijlage 2: Structuur eindgesprek leerkrachten en ouders

Voor het voeren van de gesprekken in fase 1 en 3 van mijn onderzoek heb ik een semi gestructureerd plan opgezet.

1. Opening en welkom aan
 - ouders
 - leerkrachten / begeleiders
 - IB-er
2. Doel van het gesprek
 - Het functioneren leerling met alle betrokkenen evalueren
3. Thuis:
 - Wat gaat goed?
 - Hoe functioneert de leerling thuis?
 - Wat zijn verbeterpunten?
4. School:
 - Wat gaat goed?
 - Hoe zijn de prestaties?
 - Hoe gaat het compacten en verrijken
 - Hoe is het welbevinden?
 - Wat zijn verbeterpunten?
5. Van de begeleiding:
 - DHH
 - Gesprekken
 - Uit de plusgroep
6. Afsluiting
 - Begeleiding
 - Onderzoeksverslag
 - Evaluatie in juni/juli

Bijlage 3: Structuur beginesprek leerling

1. Welkom en doel van het gesprek

- Praten over het werk in de klas en zoeken naar verbeterpunten.

2. Algemeen:

- Wat gaat goed?
- Hoe denk je dat jouw klasgenoten het vinden dat jij soms ander werk doet?
- Wat zijn verbeterpunten?

3. Rekenen:

- Wat gaat goed?
- Routeboekje?
- Wat zijn verbeterpunten?

4. Taal (spelling / begrijpend lezen):

- Wat gaat goed?
- Routeboekje?
- Wat zijn verbeterpunten?

5. Voorstel begeleiding

- Doortoetsen
- Invullen DHH
- Compacten en verrijken
- Wekelijks gesprek

6. Afsluiting

- Welk cijfer geef je de school nu op een schaal van 1-10?

Slecht

1

2

3

4

5

6

7

8

9

Perfect

10

- Wat moet er gebeuren om een hoger cijfer te geven?
- Vragen / opmerkingen?

Bijlage 4: Structuur wekelijks gesprek leerling

1. Welkom en doel van het gesprek
 - Hoe gaat het nu in de klas?
 - Wat heb je in je logboek opgeschreven?
2. Rekenen:
 - Wat gaat goed?
 - Wat zijn verbeterpunten?
3. Taal (spelling / begrijpend lezen):
 - Wat gaat goed?
 - Wat zijn verbeterpunten?
4. Algemeen:
 - Waar ben je tevreden over?
5. Afsluiting
 - Vragen / opmerkingen?

Bijlage 5: Logboek leerling

Beste ...,

Ik wil graag weten hoe je het rekenen en taal in je groep ervaart. Daarvoor wil ik je vragen dit logboek bij te houden. Ik ben benieuwd hoe je het rekenen, taal en spelling vindt. Ook mag je wat opschrijven over je extra werk en andere dingen uit de klas. Wil je hier elke dag iets van opschrijven? Je mag er ook elke dag een waardering in de vorm van een cijfer bij zetten:

- 1: afschuwelijk
2. verschrikkelijk
3. heel slecht
4. slecht
5. onvoldoende
6. matig
7. voldoende
8. goed
9. erg goed
10. perfect!

Elke dinsdagmiddag wil ik een kort gesprekje met jou hebben over de opmerkingen die je er bij schrijft.

Alvast hartelijk dank,

meester Korpershoek

Datum	Opmerkingen	Cijfer
Week 1		
maandag 31 januari	Rekenen:	
	Taal:	
	Algemeen:	
dinsdag 1 februari	Rekenen:	
	Taal:	
	Algemeen: Vanmiddag gesprekje	
woensdag 2 februari	Rekenen:	
	Taal:	
	Algemeen:	
donderdag 3 februari	Rekenen:	
	Taal:	
	Algemeen:	
vrijdag 4 februari	Rekenen:	
	Taal:	
	Algemeen:	

Bijlage 6: Structuur eindgesprek leerling

1. Welkom en doel van het gesprek

- Hoe gaat het nu in de klas?
- Waarin is er vooruitgang geboekt?

2. Algemeen:

- Waar ben je tevreden over?
- Hoe vinden jouw klasgenoten het vinden dat jij soms ander werk doet?
- Hoe vind je het in de plusgroep?
- Wat kan verbeterd worden?

3. Rekenen:

- Waar ben je tevreden over?
- Hoe werkt het routeboekje?
- Wat vind je van Rekentijger / Kien?
- Wat zijn verbeterpunten?

4. Taal / spelling / begrijpend lezen:

- Waar ben je tevreden over?
- Hoe werkt het routeboekje?
- Wat zijn verbeterpunten?

5. Gesprekken

- Wat vond je van het wekelijks gesprek met mij?

6. Afsluiting

- Welk cijfer geef je de school nu op een schaal van 1-10?

Slecht											Perfect
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

- Waarom geef je dit cijfer?
- Heb je nog vragen / opmerkingen?

Bijlage 7: Enquête 1 leerkracht / IB-er

Beste collega,

Deze vragenlijst bestaat uit 11 vragen. Er zijn meerkeuze vragen en open vragen, makkelijke en wat moeilijkere vragen. Wil je deze lijst invullen en aan mij terug geven. Je mag deze persoonlijk aan mij geven of in mijn postvak stoppen.

Alvast hartelijk dank voor het invullen.

Ingevuld door: _____

1. In welke groep(en) heb je lesgegeven?

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ groep 1 | ☐ groep 4 | ☐ groep 7 |
| ☐ groep 2 | ☐ groep 5 | ☐ groep 8 |
| ☐ groep 3 | ☐ groep 6 | ☐ geen |

2. Hoeveel jaar geef je al les?

- | | |
|------------------------------------|---|
| ☐ 0-5 jaar | ☐ 11-15 jaar |
| ☐ 6-10 jaar | ☐ langer dan 15 jaar |

3. Vul bij de onderstaande zinnen in hoeveel ervaring je er mee hebt:

Invullen van het DHH	☐ veel	☐ weinig	☐ geen
eigen leerweg (versnellen)	☐ veel	☐ weinig	☐ geen
routeboekjes voor rekenen	☐ veel	☐ weinig	☐ geen
compacten van taal	☐ veel	☐ weinig	☐ geen
compacten van andere vakken	☐ veel	☐ weinig	☐ geen
Begeleiden van onderpresteerders	☐ veel	☐ weinig	☐ geen
Begeleiden van hoogbegaafde leerlingen	☐ veel	☐ weinig	☐ geen

4. Wat is volgens jou een definitie van onderpresteren?

5. Welke signalen van onderpresteren zie je bij de leerling in je huidige groep?

6. Hoe is de werkhouding van de onderpresterende (hoog)begaafde leerling uit je groep?

7. Welke hulp kun je onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen in de klas geven?

8. Wat zou je willen leren in het begeleiden van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?

9. Wat zou je graag veranderd zien in de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?

10. Hoe zou ik je daarbij kunnen helpen?

11. Welke tip of opmerking wil je me meegeven?

Met vriendelijke groeten,
Gert-Jan Korpershoek

Bijlage 8: Enquête 2 leerkracht / IB-er

Beste collega,

Als afsluiting van mijn onderzoek wil ik je nogmaals een aantal vragen stellen. Deze vragenlijst bestaat uit 8 vragen. Opnieuw meerkeuze- en open vragen. Wil je deze lijst invullen en aan mij terug geven. Je mag deze persoonlijk aan mij geven of in mijn postvak stoppen. Alvast hartelijk dank.

Ingevuld door: _____

1. Is jouw visie op onderpresteren sinds de begeleiding gewijzigd?

☐ ja. Hoe?

☐ nee.

2. Hoe is de werkhouding van de (hoog)begaafde leerling op dit moment als je het vergelijkt met 8 weken terug?

3. Welke hulp kun je onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen in de klas geven?

4. Wat heb je geleerd van de begeleiding van onderpresterende (hoog)-begaafde leerlingen?

5. Welke begeleiding zie je voor de leerling als het meest effectief? Score de nummers 1 (meest effectief) t/m 4 (minst effectief).

- _____ gesprekken aan de hand van een logboek
- _____ inzet van compacten en verrijken
- _____ de deelname aan plusgroep
- _____ ...

6. Hoe heb je de periode van hulp en begeleiding ervaren?

7. Welk cijfer geef je mijn begeleiding op een schaal van 1-10?

Slecht *Perfect*
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Waaraan denk je bij dit cijfer? _____

_____.

8. Hoe omschrijf je mijn begeleiding? (meerdere antwoorden mogelijk)

- | | | |
|---|---|---------------------------------------|
| ☐ positief | ☐ behulpzaam | ☐ meewerkend |
| ☐ negatief | ☐ belangstellend | ☐ doordrukkend |
| ☐ opbouwend | ☐ geduldig | ☐ respectvol |
| ☐ enthousiast | ☐ ruimte gevend | ☐ betrouwbaar |
| ☐ confronterend | ☐ onzeker | ☐ deskundig |
| ☐ waardierend | ☐ controlerend | ☐ ontwijkend |
| ☐ serieus nemend | ☐ helpend | ☐ chaotisch |
| ☐ luisterend | ☐ toegevend | ☐ negerend |
| ☐ oplossend | ☐ steun biedend | ☐ _____ |

9. Welke wens (punt ter verbetering) wil je me meegeven?

10. Welke opmerkingen wil je nog kwijt?

Met vriendelijke groeten,
Gert-Jan Korpershoek

Bijlage 9: Data gesprekken, logboek en enquêtes

Begingesprekken ouders – leerkracht

Leerling 1

A. heeft een onstuimige periode achter de rug: een verhuizing en een wisseling van Montessorischool via Leonardoschool naar de huidige school. Na een half jaar bij ons op school willen we met alle betrokkenen het huidige functioneren van A. in kaart brengen met het doel zijn begeleiding te optimaliseren.

School: De leerkracht ziet dat A. zich thuis voelt bij ons op school. Hij ontspant op school, voelt zich veilig en geniet erg van de Bijbelverhalen. In de klas compact hij met rekenen en werkt samen met twee andere leerlingen met rekentijgers. Toch ligt zijn werktempo niet op het niveau dat je van hem zou verwachten. Ook bijt hij zich niet vast in extra werk zoals je zou verwachten. Denkt hij te moeilijk? Hoe komt het dat hij wat langzaam werkt? Waarom dit stukje onderpresteren?

Thuis: Moeder herkent de signalen die de leerkracht beschrijft. A. voelt zich veilig bij ons op school. Hij heeft baat bij de structuur in de groep. Ze vinden dat de keus voor deze school een goede is geweest. A. is soms wel wat makkelijk. De christelijke identiteit zuigt A. letterlijk in zich op. Hij zingt thuis en gaat graag mee naar de kerk. Ouders zien ook dat hij soms wat baldadiger / uitdagender / vrijer wordt met weerwoorden en stoer gedrag. Moeder vertelt ook dat hij een droom heeft gehad dat hij niet meer hoogbegaafd was. Hij vraagt zich soms af of hij wel slim is. Hij spiegelt zich erg aan anderen. Ook in de plusgroep doet hij dit.

A. gaat drie dagen in de week naar de TSO / BSO. Hij voetbalt ook twee keer in de week. Door dit drukke programma komt hij niet altijd aan het huiswerk (typen en muziek) van de plusgroep toe.

Leerling 2

School: B. heeft een sociale groep met veel vriendinnen. Haar resultaten zijn prima. Zij scoort op alle vakken goed tot zeer goed. Ook de Cito-toetsen in januari heeft zij uitstekend gemaakt.

De leerkrachten hebben aangegeven dat zij zich zorgen maken om het gedrag van B. Zij laat de laatste weken een demotivatie zien in haar werkhouding. Dit uit zich door een wat norse uitstraling op haar gezicht en het zuchten bij sommige opdrachten. Haar enthousiasme laat hierbij soms te wensen over.

Ze werkt in de klas met compacten en krijgt uitdaging voor rekenen. Ze werkt daarbij leuk samen met twee andere leerlingen uit de klas.

Vorig jaar hebben leerkrachten overwogen om haar voor begeleiding in de plusgroep aan te melden, maar in gesprek met ouders heeft ze eerst typeles en muziekles opgepakt. Dit bleek een goede actie te zijn. De typeles heeft ze afgerond en muziekles doet ze met veel plezier.

Thuis: Ouders herkennen de signalen die de leerkracht noemt. Ouders zien ook dat het leren B. erg makkelijk afgaat. Zo geeft vader het voorbeeld van een mobiele telefoon waarmee ze erg snel overweg kon. Moeder noemt de snelheid waarmee ze heeft leren typen. Ze herkennen de onvermoeibare honger naar uitdaging. In dit alles is B. zeer zelfstandig. Ze merken ook dat B. soms wat puberachtig gedrag heeft. Ze wordt mondiger, heeft vaak een weerwoord en kan soms zelfs een grote mond geven. Verder gaat ze met veel plezier naar tennis en heeft ze een brede vriendenkring (muziek, tennis, school, buurt enz.)

Leerling 3

Thuis: Ouders merken dat het structurele beeld van C. verbetert:

- C. gaat met meer plezier naar school, zegt thuis dat ze wat leert op school en vindt zelfs de gymles leuk!
- Ze maakt een huiswerkplanning.
- Ze heeft veel activiteiten thuis, waar ze 'wel bij vaart'.
- Gaat met plezier naar de plusgroep.

C. legt voor zichzelf 'de lat erg hoog', wat soms voor frustratie zorgt.

School: Leerkrachten hebben al een aantal aanpassingen gedaan in de leerstof:

- Rekenen compacten en verrijken.
- Geen schrijven meer.
- Aangepast geschiedeniswerk.

Toch zijn de prestaties van C. nog niet altijd optimaal. In de klas is C. soms gefrustreerd over de (planning van) de takenkaart. Ze kan dan in huilen uitbarsten en vindt dit merkbaar niet leuk. Ze signaleren dat het aantal 'boze buien' afneemt. Hoewel C. het moeilijk vindt, worden kleine succeservaringen gevierd.

C. heeft vooral moeite met tijdsdruk. Ook moet de aandacht in deze grote groep verdeeld worden.



Haar prestaties op de Cito toetsen waren tot juni 2010 voor rekenen en spelling zwak tot matig.

Eindgesprekken ouders – leerkracht

Leerling 1

Thuis is A. vrolijk en heeft goede sociale contacten. Hij heeft het naar zijn zin bij de juf en zit er goed op z'n plek. Hij geniet van de lesstof van groep 5.

A. is fijngevoelig. Hij voelt zich snel persoonlijk aangesproken en kan dan behoorlijk uitvallen. Alsof zijn frustraties er ineens uitkomen. Als voorbeeld wordt een voorval op het voetbalveld genoemd.

Naar aanleiding van bovenstaande ontwikkelt zich een gesprek dat A. zich de laatste tijd erg moe voelt. Hij gaat 3 dagen in de week naar de TSO en BSO, heeft door de weeks 2 keer voetbaltraining en op zaterdag vaak een wedstrijd. Heeft hij aandacht tekort? Hij is wel de middelste in het gezin, de baby vraagt ook de nodige aandacht... Is hij hoog gevoelig?

Het typen voor het typediploma heeft hem daarvoor ook wel wat stress opgeleverd. Daarbij komt dat hij zijn tafeldiploma nog niet heeft gehaald, omdat de tafels op zijn vorige school nog niet waren aangeboden.

Moeder geeft aan dat op zijn vorige school het huiswerk veel minder is. Daartegenover is het eerlijk te vermelden dat als A. de tijd heeft hij ook niet altijd zijn verantwoording oppakt.

Op school vindt hij vooral rekenen leuk en makkelijk. Ook taal gaat hem goed af. Hij geniet heel erg van de Bijbelverhalen en toont ook dat hij een denker is in de vragen die hij stelt.

A. is vaak blij en onbevangen. Wel staat hij soms op scherp t.o.v. zijn klasgenootjes en kan hierover gefrustreerd raken. Hij heeft het afgelopen jaar erg veel indrukken opgedaan: verhuizing, 2 schoolwisselingen, geboorte van een zusje...

A's toetsresultaten zijn op begaafd niveau en heeft daarom aanpassingen in de leerstof gekregen. Hij compact voor rekenen en werkt als verrijking aan Rekentijgers en Plustaak taal. Hiervoor krijgt hij ondersteuning nodig van de leerkracht. De leerkracht geeft aan nog steeds de 'drive' te missen bij A. Door compacten moet A. aan zijn extra reken- en taalwerk toe komen. Is A. in staat zelf structuur aan te

brengen in zijn werk? Zit hij soms verstrikt in zijn denken, in zichzelf? Nu hij niet meer doorgetoetst wordt en niet meer wekelijks een gesprek met hem gevoerd wordt, moet zijn werk in de klas afgemaakt kunnen worden.

Als zijn eigen juf er niet is moet hij nog wel eens gewoon meedoen met de groep. Dit vindt hij niet eerlijk. De invalleerkrachten moeten op de hoogte zijn, A. zelf (en andere leerlingen die ook compacten) moet dit natuurlijk ook aangeven.

De inzet voor huiswerk is niet optimaal. Hij vergeet nog wel eens wat. Dit geldt zowel voor het huiswerk dat hij in de groep krijgt als de opdrachten vanuit de plus-groep.

Leerling 2

Thuis: B. zit beter in haar vel dan 8 weken terug. Haar gedrag is thuis verbeterd. Ze klaagt niet over school. Ze kan prima overweg met jongere, maar ook met oudere kinderen, die ze ontmoet op de tennis en muziekles. Ouders zijn tevreden.

School: B. vond het doortoetsen erg leuk. Hoewel ze slecht te spreken was over de Cito B-score (op groep 7 of 8 niveau), wordt ze in haar werk niet belemmerd door perfectionisme. Ze heeft goede leer- en werkstrategieën en is dan ook erg zelfstandig in het hanteren van haar routeboekjes en verrijkingswerk. Het compacten en verrijken verloopt natuurlijk en gesmeerd en komt tegemoet aan haar autonomie. Ze geniet ook erg van haar eigen dictee.

B's motivatie is vooruit gegaan. Het 'norse gezicht' is minder, behalve bij begrijpend- en klassikaal lezen. Toch kan ze zich hierin wel schikken.

Voor een passend leerstofaanbod in de klas krijgt ze routeboekjes (compacten) voor rekenen en taal. Verrijkingsopdrachten komen uit Kien, Plustaak taal. Voor spelling maakt ze wekelijks een eigen woordpakket.

Het klassikaal lezen is een verbeterpunt. B's leesniveau ligt erg hoog. Het is voor haar demotiverend om hieraan mee te doen. Dit wordt in groep 6 afgesloten. Ze wil zeker niet vervroegd doorstromen naar een volgende groep.

Leerling 3

Thuis: In vergelijking met ons gesprek in januari is zowel de emotionele ontwikkeling, de prestaties en het welbevinden verbeterd. Als de ontwikkeling de komende jaren zo doorzet ziet de toekomst voor C. (en ouders) er zonnig uit. C. heeft thuis

een agenda waarin ze alles plant. Ze gaat met plezier naar school, en zet zich in voor een spreekbeurt, presentatie en muziek. Ze heeft vriendinnetjes zowel in de buurt als van school. Haar sociale contacten met leeftijdsgenoten is niet altijd even handig. In het reflecteren hierop boekt ze vooruitgang. Ze heeft soms een 'bui', maar blijft hier minder lang in 'hangen'. Ze lijkt de negatieve punten niet meer zo uit te vergroten als eerst. Humor blijkt een goed middel om haar te benaderen. Ook een positieve vraagstelling voorkomt dat C. in de negatieve spiraal belandt.

School: De leerkracht herkent de vooruitgang. Ze kan zich steeds beter goedhouden. Af en toe gaat ze even naar een nevenruimte om af te koelen.

Ze heeft haar motivatie weer teruggekregen en wil het volgende rapport voor spelling ook een A score hebben!

In de klas werkt ze met routeboekjes (compacten) voor rekenen en taal. Verrijkingsoopdrachten komen uit Kien, Plustaak taal. De aanpassing ervaart C. als prettig. Ze is tevreden. Nieuwe stof daagt haar uit. Een passend leerstofaanbod voor begrijpend lezen komt ook uit Plustaak. Ze doet niet mee met de groep uit de huidige methode begrijpend lezen.

C. moet duidelijk wennen aan moeilijkere leerstof. Het is positief dat ze nu ook met vragen bij de leerkracht komt. Onderscheid in aanpak moet wel duidelijk zijn. Nu C. een meer passend leerstofaanbod heeft gekregen moet ze leren doorzetten. Als ze vanwege de moeilijkheid boos of gestrest wordt, moet ze volgens de regels van de 'gele pet'²¹ (liefdevol onverschillig) benaderd worden. Zij moet leren doorzetten. Hetzelfde geldt voor samenwerken. Om sociaal niet geïsoleerd te raken van de groep moet ze projecttaken rekenen en soortgelijke 'samentaken' met de groep meedoen. Negatief praten over medeleerlingen moet zoveel mogelijk voorkomen worden door wenselijk gedrag aan te leren en te prijzen.

Door een middag plusgroep, een morgen Helios (per 2 weken), doortoetsen en gesprekken is de takenkaart voor haar niet altijd haalbaar gebleken. Toch maakte ze er ook wel eens misbruik van door te lezen terwijl andere taken hogere prioriteit verdienden.

²¹ Van de Kanjertraining.

Begingesprekken leerling

Leerling 1

Algemeen: Leerling gaat met plezier naar school. Hij heeft een turbulente tijd door-
gemaakt. Binnen een jaar heeft hij naast een verhuizing twee schoolwisselingen
meegemaakt. Hij heeft het goed naar zijn zin op school. Rekenen gaat goed, het
werktempo is soms wat minder. De takenkaart krijgt hij niet altijd af.

Rekenen: eigenlijk gaat alles goed volgens de leerling. Tabellen zijn erg makkelijk.
De leerling heeft een routeboekje voor rekenen. Dit vindt hij erg fijn. Hij zegt zelf:
'Herhalen is saai!' Bij het extra werk uit rekentijgers werkt hij (indien mogelijk) sa-
men met 3 andere leerlingen.

Hij komt vaak niet toe aan het extra werk uit rekentijger, omdat zijn werktempo laag
ligt. Hij zegt dat hij wordt afgeleid door medeleerlingen.

Spelling: Hij zegt dat het woordpakket altijd goed wordt gemaakt. Het cijfer is
meestal een 9 of 10. De leerling werkt hierbij niet met een routeboekje en geeft
geen verbeterpunten.

Taal: De leerling vindt dat alles goed gaat. Ook hier geeft hij aan dat hij soms laat
klaar is en dat herhaling saai is.

Begeleiding: De leerling wordt doorgetoetst op de vakken begrijpend lezen, reke-
nen en spelling, krijgt een aangepast leerstofaanbod voor de vakken waarop meer
dan een jaar didactische voorsprong is en heeft een wekelijks gesprek met mij. Hij
gaat graag aan zijn typeles als hij klaar is met zijn werk.

Cijfer: De leerling geeft de school een cijfer 8.

Leerling 2

Algemeen: De leerling houdt van moeilijk werk. Toetsen vindt ze leuk, want die zijn
moeilijk. Ze zegt dat ze goed zelfstandig kan werken en zich goed kan concen-
treren. Het werken met de takenkaart vindt ze gewoon. Ze vertelt verder over haar
sport (tennis) en muziekles (klarinet).

Rekenen: De leerling haalt goede resultaten. Zij houdt van + taken omdat die moei-
lijker zijn. Ze houdt er niet van om samen te werken in een groepje. Het alleen wer-
ken vindt ze leuker, want dat gaat sneller. Ze houdt niet van de projecttaak van re-
kenen, omdat die vaak samen gedaan wordt. De leerling werkt met een routeboek-
je en heeft extra werk dat ze samen kan doen met een medeleerling.

Spelling: Ze zegt dat ze spelling niet moeilijk vindt, meestal 0 en fout heeft en weinig leert. Ze heeft geen apart programma voor spelling en doet alles gewoon mee. Ze vindt dit saai.

Taal: Taal vindt ze soms leuk, soms niet leuk. Geen routeboekje.

Begeleiding: De leerling wordt doorgetoetst op de vakken begrijpend lezen, rekenen en spelling, krijgt een aangepast leerstofaanbod voor de vakken waarop meer dan een jaar didactische voorsprong is en heeft een wekelijks gesprek met mij.

Cijfer: De leerling geeft de school een cijfer 6 en noemt hierbij als reden dat het te makkelijk is en dat is niet leuk.

Leerling 3

Algemeen: De leerling komt van een andere school. Ze vindt het veel leuker op de Julianaschool. De plusgroep is iets waar ze wekelijks van geniet. In de klas gaat het beter met schrijven. Verbeterpunten: omgaan met tijdsdruk bij tempotoets.

Rekenen: De leerling vindt rekenen makkelijk. Het is veel van hetzelfde. Ze werkt met een routeboekje en vindt dit leuk omdat ze dan makkelijke sommen mag overslaan. Het pluswerk is een rekenmapje met Kien. Ze zou graag een moeilijker rekenboek hebben. Vooral tabellen en de projecttaak vindt ze makkelijk. Klokijken (vooral digitaal) is een werkpunt.

Spelling: Ze zegt dat ze spelling een beetje moeilijk vindt, omdat ze geregeld fouten maakt. De lesjes overschrijven is saai.

Taal: Taal heeft leuke opdrachten en is gelukkig niet saai. Ze hoeft niet veel te denken. Geen routeboekje. Geen wijzigingsvoorstellen.

Begeleiding: De leerling wordt doorgetoetst op de vakken begrijpend lezen, rekenen en spelling, krijgt een aangepast leerstofaanbod voor de vakken waarop meer dan een jaar didactische voorsprong is en heeft een wekelijks gesprek met mij.

Cijfer: De leerling geeft de school een cijfer 6 en noemt hierbij vooral het rekenboek als reden.

Wekelijkse logboekgesprekken leerling

Leerling 1

Algemeen: A. vergeet geregeld zijn logboek in te vullen. Bij taal goed, grappig en makkelijk. Hij waardeert de school met cijfers van 7 tot 10+. A. heeft niet elke week

een takenkaart. Meestal krijgt hij de takenkaart wel af, maar komt niet altijd aan het extra reken- en taalwerk toe.

Hij zou graag een gehoorbeschermer hebben, want hij wordt naar zijn zeggen afgeleid door de leerling naast hem. Het liefst een privé kamer met computer...

A. vindt het leuker als het moeilijker wordt. Dat is spannend! Hij geeft aan dat hij stress heeft gehad voor het type examen. Nu hij dat gehaald heeft gaat hij weer met frisse moed aan zijn overige schoolwerk.

Rekenen: A. zag liever een plusboek rekenen, maar hij vindt de manier van compacten en verrijken ook prima. Als zijn eigen juf er niet is moet hij nog wel eens gewoon meedoen met de groep. Dit vindt hij niet eerlijk. Rekentijger kan hij soms met vier andere leerlingen doen. Hij schrijft verder bij rekenen de woorden goed, leuk en makkelijk op.

Taal: Voor het werken aan Plustaak taal heeft hij niet altijd de gelegenheid. Hij werkt samen met een meisje uit zijn groep dat ook deze verrijking heeft.

Leerling 2

Algemeen: Het doortoetsen vond B. erg leuk. In de klas werkt ze het liefst alleen. Het werktempo ligt haar bij het samenwerken vaak te laag, dat vindt ze irritant.

Door de plusgroep mist ze geschiedenis en soms het werken met de takenkaart. Daardoor komt ze niet altijd aan haar extra werk toe. Ze heeft in de plusgroep wel een vriendin (leerling 3) opgedaan. 'Die is even snel als ik en een beetje hetzelfde.', zegt ze. Het extra werk maakt het leuker op school.

Biologie, knutselen, kanjertraining, gymnastiek en drama zijn favoriete vakken. Saaie vakken vindt ze muziek, begrijpend lezen en klassikaal lezen. Ze geeft de dagen cijfers tussen de 7 en 9.

Rekenen: Het rekenwerk vindt ze vaak makkelijk, vooral de tempotoetsen. De instructie duurt haar vaak te lang. Projecttaken, waarbij B. samen met de klas moet werken vindt ze niet leuk. Het routeboekje en de verrijkingstaken maken het wel leuk. Het verrijkingswerk staat onder 'moetwerk' op de takenkaart en doet ze vaak samen met H. of K. en dat gaat goed.

Taal: Taal vindt ze leuk. Het wordt vaak mondeling gedaan, dat vindt ze prima. Ze moet wennen aan het routeboekje. Ze heeft zich al een keer vergist. Voor spelling stelt ze iedere 2 weken een eigen woordpakket samen. Ze oefent dit goed en haalt

hoge cijfers. Ze vindt het leuk! Dat geldt ook voor de Plustaak taal. Ze maakt elke week wel 1 of 2 bladzijden.

Leerling 3

Algemeen: C. heeft het naar haar zin in de klas. Het gaat goed zegt ze. Soms heeft ze wel frustraties, vooral als iets niet lukt. Het is helemaal erg als ze haar dan ook gaan uitlechten. C. probeert niet te huilen, maar dat lukt niet altijd.

In de loop van de weken (maart) zegt ze dat het huilen en boos worden beter gaat. Ze heeft ook gespeeld met B. (leerling 2), dat vond ze erg leuk.

In het logboek staan vaak de woorden 'gaap', 'simpel', 'saai' en 'makkelijk'.

Rekenen: Rekenen vindt ze goed gaan. De linker bladzijde is leuker dan de rechter. Het routeboekje vindt ze erg handig. Ze werkt aan Kien vaak samen met 3 andere kinderen uit de groep. Deze samenwerking gaat goed. Ze zegt wel dat ze de opdrachten minder leuk vindt als deze moeilijker worden. Ook de projectlessen vindt ze niet leuk om met de hele groep mee te doen. Ze raakt soms gefrustreerd als juf niet direct kan helpen. Het maken van tempotoetsen onder tijdsdruk is voor haar een moeilijke opgave. Ze blokkeert, schiet in de stress als ze iets langer over een som moet nadenken.

Taal: C. wil foutloos werken. Ze wil graag volgende Cito toets een A-score halen. Aan het extra taalwerk komt ze niet altijd toe, vooral als lessen klassikaal gedaan worden. Het extra werk (Plustaak taal en begrijpend lezen) vindt ze erg leuk om te doen. Lezen is haar favoriet.

Eindgesprekken leerling

Leerling 1

Algemeen: A. vindt dat hij goed kan samenwerken met diverse andere kinderen uit de klas. Het rekenen en taalwerk gaat goed. Hij gaat met plezier naar school. Hij speelt vaak met S. uit de klas. Bij gym is hij soms boos, omdat het volgens hem niet eerlijk gaat. Hij vindt het heel vervelend als andere kinderen op hem mopperen bij een klein foutje. Thuis is hij geregeld boos op zijn broer. Klasgenoten zeggen er niets van dat hij een gesprek heeft of naar de plusgroep gaat.

Rekenen: Het rekenwerk snapt A. meestal. Herhalen vindt hij saai. De juf zegt wanneer hij met Rekeningers mag werken. Het routeboekje kan hij prima hanteren. A. heeft nog niet alle tafeldiploma's gehaald. Op de vorige school werden deze nog

niet aangeboden in groep 4.

Taal: Plustaak taal doet hij samen met een medeleerling. Hij zegt dat Plustaak taal erg leuk is en vindt dit leuk. Wat hij niet leuk vindt is een B-score halen op een Cito toets.

Cijfer: De leerling geeft de school een cijfer 8. De school zou een cijfer 9 kunnen krijgen als er langer uit de Bijbel verteld werd en er langer pauze werd gehouden.

Leerling 2

Algemeen: B. vindt dat het veel beter gaat in de klas. Ze vindt de spelling, taal en rekenen leuker door het routeboekje en extra werk. Ze verveelt nog steeds, hoewel het minder is dan eerst. Door de middag plusgroep in de week mist ze de lessen geschiedenis. Dit vindt ze een nadeel, want hierdoor scoort ze minder op de toets.

Rekenen: B. is tevreden over het compacten. Reken Kien vindt ze heel leuk. Haar klasgenoten vinden het niet eerlijk hun zeggen soms dat zij minder hoeft te doen en dat ze raar is.

Taal: B. is tevreden over het compacten. Dit gaat prima. Plustaak taal en spelling vindt ze leuk. begrijpend lezen en klassikaal lezen vindt ze makkelijk en saai. Ze zegt alle antwoorden al te hebben als anderen het verhaal nog moeten lezen. Ook vindt ze de leesboeken die in de groep staan niet uitdagend genoeg.

Gesprekken: De gesprekken vond B. leuk, omdat ze gekoppeld waren aan extra werk en begeleiding.

Cijfer: Ze geeft de school een 7. Ze wil graag stoppen met klassikaal lezen. Ze ziet er naar uit dat er voor begrijpend lezen een nieuwe methode komt. Dan wordt het cijfer wellicht hoger.

Leerling 3

Algemeen: C. vindt dat het beter gaat op school. Ze heeft diverse vriendinnen. Haar huiswerk heeft ze gestructureerd met behulp van een agenda, die ze goed bijhoudt. Als ze elke dag 2 dingen doet heeft ze alle tijd voor haar huiswerk. Ze vindt dat ze beter kan omgaan met haar boosheid.

Rekenen: C. is blij met het routeboekje voor rekenen. Het werken met Kien doet ze soms alleen, soms samen. Het werken onder tijdsdruk vindt ze nog wel moeilijk. Ze maakte bij de laatste tempotoets 70 sommen in 4 minuten.

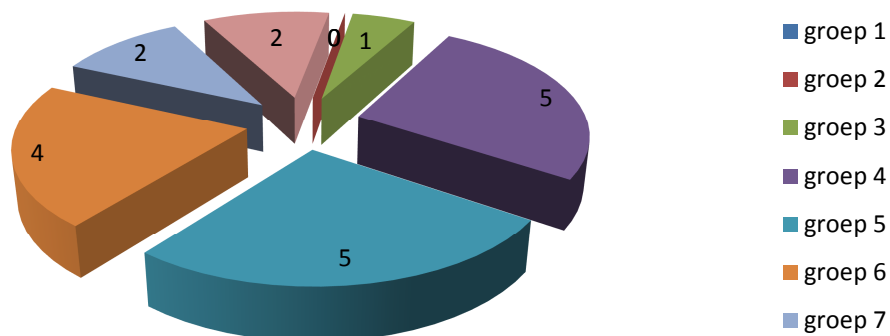
Taal: C. is blij met het routeboekje. Dit gaat prima. Plustaak taal en begrijpend lezen vindt ze erg leuk. Ze is blij dat ze niet meer met de methode Goed Gelezen hoeft mee te doen. De nieuwe methode Nieuwsbegrip wil ze als deze wordt ingevoerd graag weer met de groep meedoen.

Gesprekken: De wekelijkse gesprekken naar aanleiding van het logboek vindt ze leuk.

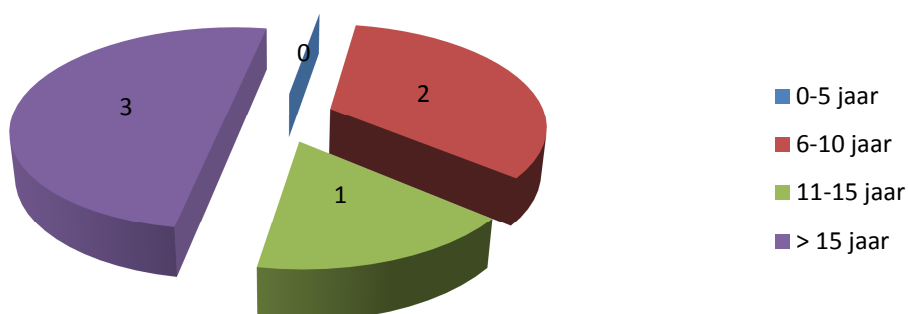
Cijfer: Na lang denken geeft ze de school een 8. Het cijfer zou hoger zijn als ze niet vaak meer boos wordt.

Samenvoeging begin enquête leerkrachten

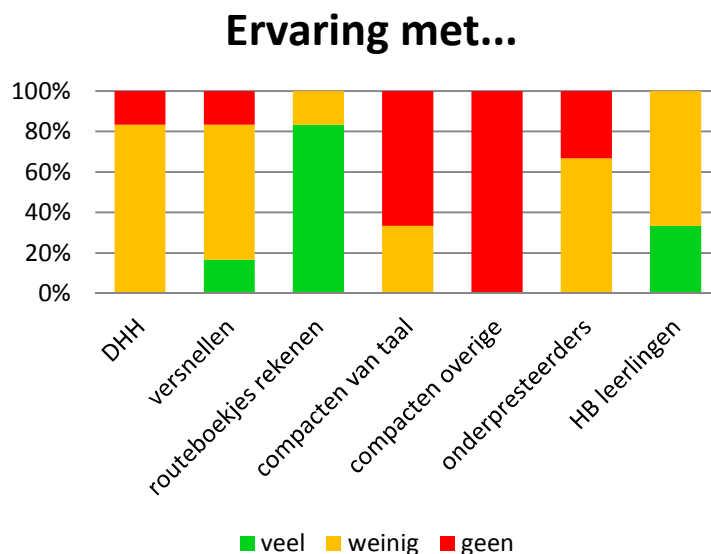
1. In welke groepen heb je lesgegeven?



2. Hoeveel jaar geef je al les?



3. Hoeveel ervaring heb je met:



4. Wat is volgens jou een definitie van onderpresteren?

- Niet ten volle laten zien wat je weet of kunt, om maar niet op te vallen in de groep.
- Als kinderen wel de kennis en vaardigheden hebben, maar door te weinig uitdaging lager gaan presteren.
- Dat kinderen uit verveling bewust lager gaan presteren dan ze kunnen.
- Als een leerling minder presteert dan je van hem of haar zou verwachten. Presteren onder je niveau.
- Een onderpresteerder laat niet zien wat hij of zij in zijn of haar mars heeft.
- Wanneer je veronderstelt dat een leerling op grond van zijn intelligentie moeiteloos zal presteren maar dit op school niet laat zien (waarbij je weet dat hij dat in andere situaties wel doet). Daarbij signaleer je dat zijn sociaal-emotioneel welbevinden ook niet optimaal is of afneemt!

5. Welke signalen van onderpresteren zie je bij de leerling in je huidige groep?

Leerling 1:

- laag werktempo
- niet direct enthousiast aan de slag gaan, ook niet bij het compacten

Leerling 2:

- houding wordt negatiever

Leerling 3:



- als de stof te makkelijk is, maakt ze meer fouten.
- geen doorzettingsvermogen
- blokkeren bij moeilijkheden
- korte spanningsboog
- weinig inzet

algemeen:

Negatief sociaal-emotioneel gedrag, weerstand tegen memoriseren, levert mondeling wel goede prestaties, in een één op één situatie met de leerkracht gaat het wel goed. Ook zie ik kinderen onderpresteren, omdat ze niet echt hebben geleerd om oplossingsstrategieën te gebruiken wanneer het moeilijk wordt.

6. Hoe is de werkhouding van de onderpresterende leerling uit je groep?

Leerling 1:

- goed, maar niet echt uitbundig.
- laat zich echt niet meer horen dan een ander (eerder iets minder)

Leerling 2:

- N.v.t.

Leerling 3:

- matig Met bijvoorbeeld de takenkaart is ze niet fanatiek bezig. Soms 'drukt' ze zich.
- matige werkhouding
- Het reguliere werk wordt snel als 'saai' bestempeld en ze heeft moeite om zich vast te bijten in het moeilijkere werk.
- niet echt gemotiveerd

7. Welke hulp kun je onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen in de klas geven?

- Ik zou eerst de reden van het onderpresteren willen weten, daaraan gekoppeld misschien meer compacten / uitdagingen aanbieden.
- begeleiding bij routeboekje rekenen en taal.
- eigen werk begrijpend lezen
- werk op eigen niveau
- grenzen stellen

- eisen duidelijk maken
- Steeds gedrag benoemen en bespreken hoe je een probleem kunt oplossen.
- Aanpassing in de leerstof, de leerling zelf de eigenaar laten worden van het probleem zodat hij gemotiveerd raakt om oplossingsstrategieën te bedenken en te leren gebruiken en vooral niet alleen leuke dingen doen, maar leren!

8. Wat zou je willen leren in het begeleiden van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?

- Hoe kom je er achter dat een kind onderpresteert?
- Welke uitdagingen kan ik daaraan gekoppeld bieden?
- Het diagnosticeren wat onderpresteren is.
- Hoe krijg je je vingers er achter wat onderpresteren is of wat anders.
- Welk gedrag hoort bij hoogbegaafdheid en wat is karakter. Hoe ga je daar mee om?
- Wat kan ik wel en niet vragen?
- Hoe om te gaan met blokkeren en negatief gedrag.
- Welke leerstof is wel boeiend en hoe combineer ik dat met de rest van de groep.
- Daarbij zou ik me ook zeker (heeft mijn interesse) willen verdiepen in het begeleiden van ouders van onderpresteerders. Wat ik inmiddels al heb geleerd is dat sommige ouders en hierdoor ook de onderpresteerder de locus of control buiten zichzelf legt. Het is jammer dat op zo'n manier het probleem alleen bij de omgeving ligt!

9. Wat zou je graag veranderd zien in de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?

- tot nu toe geen ervaring mee gehad
- Ik vind dat er al heel veel gebeurt, dat er al heel veel gedaan wordt. Nadeel is dat de kennis bij jou is, terwijl wij haar het grootste gedeelte van de tijd in de groep hebben.
- Hoe kan ik haar stimuleren meer door te zetten?
- Wat is mijn rol daarin?
- Er moet een volledig ander leerstofaanbod komen... maar dan niet op het niveau van 'lekker rommelen met K'nex'. Maar ook leerstof waar ze zich in

moet vastbijten. Dit vraagt gedegen voorbereiding. Hier zijn uren voor nodig. Wij hebben onze handen al vol aan deze groep.

- Ik zou graag met de hoogbegaafdheidsspecialist een goede leerroute willen bedenken voor het kind waarbij de draagkracht van de leerkracht niet uit het oog wordt verloren.

10. Hoe zou ik je daarbij kunnen helpen?

- Ik vind het al heerlijk zoals jij nu de leerling begeleidt. Omdat jij hem ook redelijk goed kent, kan ik makkelijk met vragen bij jou terecht. Het voelt nu niet meer als 'mijn zorg', maar als 'onze zorg'
- Op dit moment weet ik niet zo iets concreets, maar als ik vragen heb dan kom ik me wel melden.
- Ideeën aandragen???

11. Welke tip of opmerking wil je me meegeven?

- Erg fijn zoals je meedenkt over de leerling.
- Succes met je studie (2x)
- Bedankt voor alles wat je voor ons en B. doet.

Eind enquête leerkrachten

Samenvoeging eind-enquête leerkrachten

1. Is jouw visie op onderpresteren sinds de begeleiding gewijzigd?

- Ja, ik denk dat ik wel signaleerde dat er kinderen waren die onder presteerden, maar ik wist niet wat daar allemaal aan ten grondslag kon liggen.
- Ja, ik merk dat ik me nog meer bewust/verantwoordelijk voel voor het goed signaleren! En wat de gevolgen kunnen zijn wanneer dit niet gebeurt!
- Ja, ik ben me er meer van bewust geworden dat signaleren heel belangrijk is.
- Nee, visie niet, aanpak wel.
- Nee, de visie is wel verbreed, verdiept.
- Nee

2. Hoe is de werkhouding van de (hoog)begaafde leerling op dit moment als je het vergelijkt met 8 weken terug?

Leerling 1: weinig verschil

Leerling 2: Positief, veel gemotiveerder. Kan zelfstandig de opdrachten aan.

Een gemotiveerde werkhouding, geen norse blik meer, enthousiast en tegelijkertijd heel zelfstandig.

Beter geworden. We geven haar meer aandacht, bespreken dingen met haar en proberen zo samen de dingen op te lossen.

Leerling 3: Momenteel werkt de leerling redelijk, sinds afgelopen maandag is ze zelf op een positieve wijze met haar takenkaart aan de slag gegaan en is ze gemotiveerd om deze klaar te krijgen. Op het gebied van het leerwerk is ze deze week nog niet geblokkeerd. Op het sociale terrein is dat nog net even iets moeilijker, maar ook daar zie ik vooruitgang.

IB-er: Ik begrijp uit de gesprekken met de leerkrachten dat de werkhouding van deze kinderen positief verandert nu er tegemoet gekomen is aan hun pedagogische en didactische behoefte!

3. Welke hulp kun je onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen in de klas geven?

- Ik ben blij met het extra materiaal (taal bijv.)
- Doordat ik het niveau weet waar ze zit kan ik ze daarop aanspreken.
- Meer uitdaging; minder herhaling; zelfstandigheid; eisen stellen.
- Erkennen dat ze een andere aanpak vragen
- Aanpassen van de leerstof(zodanig dat tegemoet gekomen wordt aan hun intelligentie, aanleg, didactisch niveau)
- Aanleren van strategieën
- Deze leerlingen zelf de eigenaar van het betreffende (leer)probleem maken. Dit zal heb ik gemerkt wel onder begeleiding moeten omdat ze vaak geen leerervaringen hebben.
- Eigen opdrachten op niveau (takenkaart).
- Sneller aan het werk zetten (kortere instructie).
- Aangepaste leerstof op eigen niveau.
- Vervangende opdrachten (bijvoorbeeld een PPT maken)

4. Wat heb je geleerd van de begeleiding van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen?

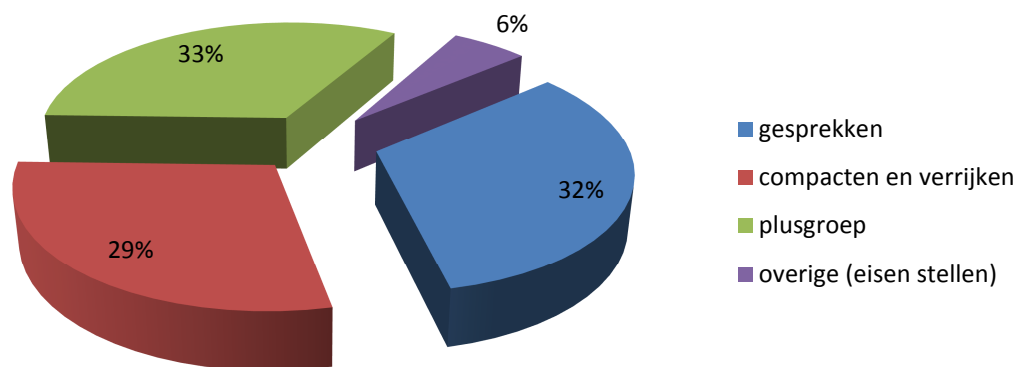
- Aanspreken op het niveau
- Serieus nemen
- Heel veel; het is het probleem van de leerling en niet van jou; veel praten; verwoorden wat je ziet; eisen stellen.
- Dat dit zeker net zo veel tijd vraagt als het begeleiden van kinderen met an-

dere problemen.

- Dat het nodig(ik voel me er nog meer verantwoordelijk voor) is deze kinderen te begrijpen en te begeleiden.
- Erg zinvol dat je deze groep leerlingen laat voldoen aan hun onderwijsbehoeften.
- Meer met de leerling zelf in gesprek gaan en niet over de leerling, maar met de leerling praten.

5. Welke begeleiding zie je voor de leerling als het meest effectief?

Effectiviteit begeleiding



6. Hoe heb je de periode van hulp en begeleiding ervaren?

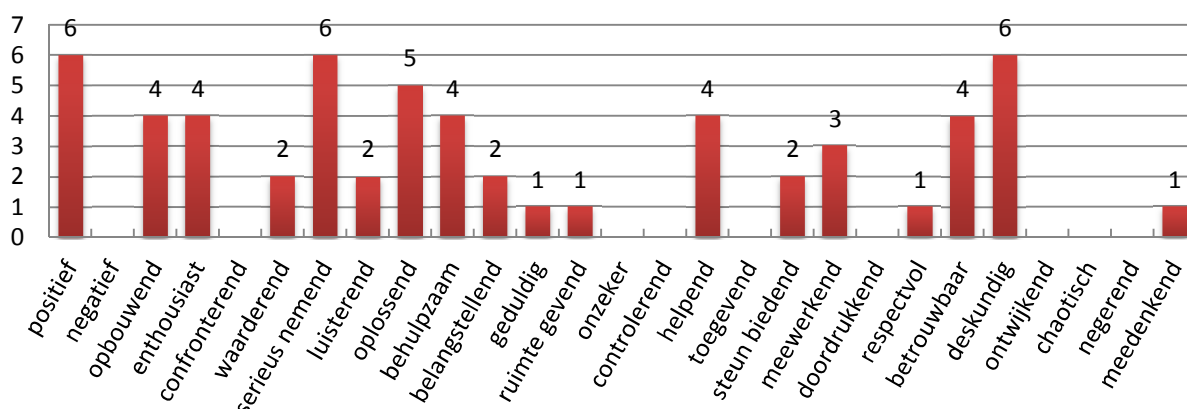
- Erg fijn, bedankt
- Zeer positief en leerzaam, zowel voor de leerling als voor mezelf
- Als positief. Ik kon altijd bij jou terecht met vragen. Wat ik soms wel storend vond, was dat A. geregeld uit de klas gehaald werd. Eerst voor het maken van de Cito toetsen daarna steeds voor gesprekje.
- Positief en heel accuraat en ook vanuit een (wetenschappelijk) theoretisch kader. Vind ik erg belangrijk! Daarbij heb je laten merken dat je een helikopterview hebt ontwikkeld.
- Heel positief. Ook de korte, duidelijke berichtjes over de mail geven een goed beeld over de gedane activiteiten.
- Positief! Fijn dat er iemand met je meedenkt en tips en adviezen heeft.

7. Welk cijfer geef je mijn begeleiding op een schaal van 1-10?

- 9 + 8 + 9 + 8 + 8 + 8

- Contact met ouders, begeleiding van B., extra materiaal aangereikt
- Je ging altijd serieus in op mijn vragen en problemen. Ik had nooit het gevoel teveel te zijn of te vaak met vragen te zitten. Ook kwam je later weer op bepaald problemen terug. Je gaf me een gevoel van herkenning door me te vertellen hoe het er soms bij de plusgroep aan toe ging met onze leerling.
- Je neemt A. en 'zijn probleem' heel serieus, maar probeert tegelijk A. zelf verantwoordelijk te maken voor zijn werk / werkhouding.
- Je theoretische bagage, je accuratesse, je positieve manier van werken en begeleiding!
- Het loopt mijns inziens heel goed. Ik zie immers de vrolijke, positieve houding en inzet van de leerling!
- Een prima cijfer, fijne begeleiding, gesprekken met ouders, leerstof aangepast.

8. Hoe omschrijf je mijn begeleiding?



9. Welke wens (punt ter verbetering) wil je me meegeven?

- Jij zit helemaal in de ICT-wereld, ik minder. Het duurt daarom soms langer voordat iets lukt of ik het begrijp.
- Blijf steeds terugkoppelen naar de groepsleerkracht. Ik denk hierbij bijvoorbeeld aan het werkje dat je A. mee naar huis hebt gegeven, terwijl ik de volgende dag met de groep hier weer mee bezig ging.
- Je luistert zeker, je kunt in gesprekken nog meer ingaan op wat iemand zegt, zodat de beleving en de herkenning meer plek krijgt in een gesprek.

10. Welke opmerking wil je nog kwijt?

- Het feit dat je regelmatig moest vragen of ik een bepaalde lijst of opdracht wilde doen of maken was geen onwil, maar tijdgebrek.
- Ik heb hier erg veel van geleerd. Veel succes met je studie!
- Sterkte met het afronden en alles wat daar bij komt kijken.
- Ik vond het echt heel leuk, leerzaam en boeiend mee te mogen gaan in jullie trektocht met missie en visie in de hoogbegaafdheidswereld.
- Gert-Jan, bedankt, succes met je studie.