



Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

**Studiejaar
2017-2018**

Begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen

Jaar:	2017 – 2018
Naam:	Suzan Brent
Studentnummer:	2404826
Onderzoeksbegeleider:	Esther Somers
Domeinexpert:	Suzanne Raaijmakers

Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Probleemstelling.....	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1 (Hoog)begaafde kinderen.....	7
2.2 De behoefte van (hoog)begaafde leerlingen	7
2.2.1 Autonomie.....	8
2.2.2 Zone van naaste ontwikkeling	8
2.3 Het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen	9
2.3.1 Metacognitie	9
2.3.2 Taxonomie van Bloom.....	9
2.3.3 Verrijken en verrijkingsmateriaal	10
2.4 Onderzoeksvragen.....	11
3. Opzet van het onderzoek	12
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling.....	12
3.2 Respondenten	12
3.3 Instrumenten.....	13
3.3.1 Enquête	13
3.3.2 Observatie	13
3.3.3 Groepsinterview	14
3.4 Wijze van data-analyse.....	14
3.4.1 Enquête	14
3.4.2 Observatie	14
3.4.3 Groepsinterview	14
4. Resultaten.....	15
4.1 Enquête	15
4.2 Observatie	16
4.3 Interview.....	17
5. Conclusies en aanbevelingen	18
5.1 Conclusies.....	18
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	20
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	20
Litratuurlijst	22
Bijlagen	24
Bijlage 1 Vragenlijst	24
Bijlage 2 Observatie.....	28

Bijlage 3 Interviewleidraad.....	30
Bijlage 4	31
Bijlage 5 Tabel taxonomie van Bloom	32

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen uit de middenbouw om inzicht te krijgen in hoeverre de leerkrachten in staat zijn deze kinderen goede begeleiding en een passend aanbod te geven. Vanuit de probleemanalyse is gebleken dat de leerlingenpopulatie op de casusschool erg divers is. Leerkrachten differentiëren nu op drie niveaus, maar weten nog niet hoe zij (hoog)begaafde kinderen kunnen begeleiden in de klas. De onderzoeksvraag in het huidige onderzoek is: 'In hoeverre beschikken de leerkrachten van groep 3, 4 en 5 van de casusschool over kennis, vaardigheden en attitude voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen?'. Om deze vraag te beantwoorden is een enquête uitgezet en beantwoord door de leerkrachten van groep 3, 4 en 5. Verder is in ieder leerjaar een observatie uitgevoerd om het leerkrachthandelen in beeld te krijgen. Ook heeft een groepsinterview plaatsgevonden met (hoog)begaafde leerlingen van de casusschool. Na het analyseren van de resultaten is gebleken dat een aantal leerkrachten nog niet over genoeg kennis en vaardigheden beschikt. Een belangrijke aanbeveling is dat de leerkrachten meer kennis dienen te verkrijgen over de taxonomie van Bloom. Ook dienen zij het model van Bloom in te zetten om verrijkingsmateriaal voor (hoog)begaafde kinderen te ontwerpen. Verder is het voor de casusschool belangrijk dat zij metacognitieve vaardigheden bij (hoog)begaafde kinderen gaan stimuleren en ontwikkelen. Ook het bevorderen van autonomie is belangrijk voor de onderwijsbehoeftes van (hoog)begaafde kinderen. In het theoretisch kader worden de begrippen autonomie, metacognitie en de taxonomie van Bloom verhelderd.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

In het kader van passend onderwijs verdienen alle kinderen een zo passend mogelijke plek in het onderwijs. Onderwijs dat leerlingen uitdaagt, dat uitgaat van hun mogelijkheden en rekening houdt met hun beperking (OCW, z.d.). Dit geldt dus ook voor (hoog)begaafde kinderen. In de Nederlandse maatschappij wordt ook steeds meer aandacht geschonken aan (hoog)begaafdheid en talentenontwikkeling in het onderwijs. Deze aandacht heeft meer begrip en kennis opgeleverd voor (hoog)begaafde kinderen in het onderwijs. Alhoewel modellen over (hoog)begaafdheid al bestaan sinds de jaren 80 (Mönks, 1985), ondervindt men nog steeds problemen met het herkennen, signaleren en begeleiden van deze kinderen.

De casusschool valt onder de stichting SKPO (Stichting voor Katholiek en Protestants-Christelijk Onderwijs). De SKPO vindt brede ontwikkeling en talentontwikkeling van kinderen belangrijk, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen en goed voorbereid zijn op hun toekomst. De SKPO is een talentnetwerk gestart voor de betrokkenen in de scholen bij meer-en hoogbegaafde leerlingen. Op deze manier kunnen zij samen delen waar ze mee bezig zijn, uitwisselen waar ze tegenaan lopen en krijgen ze theorie en inzichten rondom meer- en hoogbegaafdheid.

Momenteel telt de casusschool meer dan 400 leerlingen verdeeld over 19 groepen en 35 personeelsleden. Op de casusschool is sprake van een grote diversiteit qua leerlingenpopulatie, terwijl het onderwijs zelf maar drie verschillende niveaus kent. De school werkt namelijk met instructie-, basis- en plusgroepen. De leerlingen worden ingedeeld in deze niveaus aan de hand van de CITO-score, gedrag en werkhouding. De leerkrachten differentiëren binnen deze drie niveaus. De school merkt dat de niveauverschillen binnen één groep erg divers zijn. En zoals aangetoond in studies, levert dit problemen op in de vorm van signalering, begeleiding en het curriculum (Mooij, 2007). Door deze problemen verliest de casusschool leerlingen aan de stichting SALTO (Stichting Algemeen Toegankelijk Onderwijs) die sinds september 2009 fulltime onderwijs aanbiedt aan hoogbegaafde leerlingen uit de regio Eindhoven. De betreffende school die dit onderwijs aanbiedt, bevindt zich tevens in dezelfde wijk. De leerlingen op deze school werken in Omnio groepen. Zij werken samen met gelijkgestemden en samen met gespecialiseerde leerkrachten om hun sociale en cognitieve competenties optimaal te ontwikkelen.

In het kader van passend onderwijs heeft de casusschool onder andere een interne leerling-ondersteuner ingezet. Zij ondersteunt leerkrachten bij het bieden van specifieke begeleiding aan leerlingen die extra uitdaging of extra instructie nodig hebben.

Echter, gebleken is dat dit nog niet de volledige problematiek oplost die gepaard gaat met hoogbegaafdheid. Daarom heeft de casusschool dit jaar twee veranderingen doorgevoerd als aanvulling op de leerling-ondersteuner. Ten eerste heeft de casusschool een interesseteam opgezet over ontwikkelingsvoorsprong en talentenontwikkeling. Het doel van dit interesseteam is het krijgen van nieuwe inzichten. De casusschool wil het aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen verstevigen. Verschillende onderwerpen komen aan de orde binnen dit thema. Zo wordt aandacht geschonken aan het opstellen van criteria, ontwikkeling en uitbreiding van aanbod en begeleiding. Ten tweede, in het kader van brede ontwikkeling van kinderen, besteedt de school aandacht aan vaardigheden voor de toekomst zoals O3-leren (onderzoekend, ontdekkend en ontwerpand leren). O3-leren biedt ruimte voor creativiteit van kinderen, wat aansluit op de onderwijsbehoefte van (hoog)begaafde leerlingen (Drent & Van Gerven, 2012). De school bevindt zich in een startfase en is nog onderzoekende in de uitvoering hiervan.

Voor de casusschool is het van belang dat zij meer inzicht krijgen in de uitbreiding van aanbod en begeleiding van kinderen met (hoog)begaafdheid. De leerkrachten van groep 3, 4 en 5 beamen het probleem. Zij geven aan dat zij behoefte hebben aan meer kennis over (hoog)begaafde kinderen. Verder weten zij niet goed welke materialen zij zouden kunnen aanbieden. Zij willen weten wat ze kunnen doen als bijvoorbeeld plustaken niet voldoende zijn om deze kinderen uit te dagen. Daarbij hebben zij de vraag wat van deze kinderen verwacht kan en mag worden. Zij staan ervoor open om hun handelen uit te breiden of aan te passen. Zij weten op dit moment nog niet hoe ze dit kunnen aanpakken. Ook geven de leerkrachten van de middenbouw aan dat zij over weinig tijd en ruimte beschikken om deze kinderen extra begeleiding te kunnen geven. In de klas wordt voornamelijk gedifferentieerd naar verschillende niveaus. Op de casusschool hebben de leerkrachten de behoefte aan meer informatie en handvatten over de begeleiding van deze kinderen.

1.2 Probleemstelling

De manier en aanpak van begeleiding aan (hoog)begaafde kinderen staat in dit onderzoek centraal. Leerkrachten staan ervoor open om hun handelen uit te breiden of te veranderen, maar weten nu nog niet hoe ze dit moeten aanpakken. De niveauverschillen binnen één groep zijn divers, terwijl het onderwijsaanbod maar op drie verschillende niveaus wordt aangeboden. De casusschool heeft al stappen gezet om zich verder te ontwikkelen en verdiepen in ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid. De casusschool heeft informatie nodig over de begeleiding en aanpak van (hoog)begaafde leerlingen.

Dit onderzoek is gericht op het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen uit de middenbouw om inzicht te krijgen in hoeverre de leerkrachten in staat zijn deze kinderen goede begeleiding en een passend aanbod te geven.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk kom als eerst de definitie van (hoog)begaafdheid aan bod, waarbij gekeken wordt naar verschillende modellen en opvattingen van psychologen. Hierbij worden relaties gelegd tussen verschillende definities. In het tweede deel staat de behoefte van (hoog)begaafde leerlingen centraal. Hier wordt gesproken over de psychologische behoeftes van kinderen. Tot slot wordt beschreven welke leerkrachtvaardigheden nodig zijn om (hoog)begaafde kinderen te begeleiden.

2.1 (Hoog)begaafde kinderen

In het begin van de twintigste eeuw werd hoogbegaafdheid beschreven vanuit een hoog intelligentiequotiënt (IQ). IQ is een getal waarin intelligentie wordt uitgedrukt. De gemiddelde intelligentie is een IQ-score van 100. Vanaf een IQ van minimaal 120 wordt gesproken van begaafde leerlingen. Pas vanaf een IQ van 130 is sprake van hoogbegaafdheid. Deze score is extreem hoog op een IQ-test. Van alle leerlingen heeft 2 tot 3% een IQ-score van 130 of hoger. Dit betekent dat in elke klas, als het gelijk verdeeld zou zijn, ongeveer één hoogbegaafde leerling zou moeten zitten (Hornstra & Bakx, 2015).

Maar intelligentie is niet het enige aspect van (hoog)begaafdheid. Renzulli (1978) voegde ook de aspecten motivatie en creativiteit toe. In het drie-factoren-model wordt gesproken van hoogbegaafdheid bij een combinatie van hoge intellectuele capaciteiten, motivatie en een creatief denkvermogen. Mönks (1985) breidde dit model verder uit. Hij zette de drie aspecten in een omgeving, waarbij gezin, school en vrienden de belangrijkste factoren zijn. Volgens hem kunnen deze omgevingsfactoren ervoor zorgen dat de leerling tot begaafde prestaties kan komen. Deze theorie wordt verduidelijkt in het Meerfactorenmodel van Mönks (1985).

Span en Nelissen (2000) leggen bij hun visie op hoogbegaafdheid de nadruk op de prestaties van de (hoog)begaafde leerling. Verder leggen zij de nadruk op de eigen rol die het kind speelt bij het ontwikkelen van zijn begaafdheid. Zij zijn van mening dat pas gesproken kan worden over hoogbegaafdheid wanneer een kind regelmatig en gedurende een langere tijd op een hoog niveau prestaties levert. Bovendien moet het gaan over prestaties over een breed terrein en niet alleen op een specifiek gebied. Daarnaast is een sterke exploratiedrang nodig en zijn bepaalde persoonlijkheidseigenschappen onontbeerlijk.

Door Althuisen, De Boer en Van Kordelaar (2014) is een nieuw perspectief naar voren gebracht. Volgens hen zijn (hoog)begaafde kinderen, hoogalerte kinderen. Deze kinderen worden gekenmerkt door een bepaalde mate van alertheid op verschillende vlakken. Zij gebruiken de formule: A: c, g, z -> { v, i, e, h, ... }. Alertheid: op cognitief gebied, gevoelsmatig gebied en op zintuiglijk gebied. Volgens hen uit die alertheid zich bijvoorbeeld door veel vragen stellen, veel creatieve ideeën genereren, heftige emoties en de lat hoog leggen (Bakx, De Boer, Van den Brand, & Van Houtert, 2016).

2.2 De behoefte van (hoog)begaafde leerlingen

Kinderen die (hoog)begaafd zijn, leren anders dan niet-begaafde kinderen. Zij hebben daarom dus ook andere behoeftes. Een opvallende leereigenschap van (hoog)begaafde kinderen, volgens Drent en Van Gerven (2012), is dat zij over een brede algemene kennis beschikken en snel van begrip zijn. Deze leerlingen zijn goed in staat om verworven kennis toe te passen en nieuwe kennis te integreren met oude kennis.

Drent en Van Gerven beschrijven ook een aantal persoonlijkheidseigenschappen. Volgens hen zijn (hoog)begaafde kinderen vaak creatief en komen ze met originele oplossingen. Verder houden zij van uitdagingen, beschikken ze over een groot doorzettingsvermogen en zijn zij perfectionistisch ingesteld. Een belangrijke personeigenschap die ook duidelijk naar voren komt, is dat (hoog)begaafde kinderen behoefte hebben aan een hoge mate van autonomie.

2.2.1 Autonomie

Leerkrachten die met hoogbegaafde kinderen werken, kunnen de motivatie van deze leerlingen verhogen door rekening te houden met de drie psychologische basisbehoeften. Alle kinderen hebben behoefte aan autonomie, relatie en competentie. Deze behoeften bevorderen de intrinsieke motivatie van kinderen (Ryan & Deci, 2000).

(Hoog)begaafde kinderen hebben over het algemeen meer behoefte aan autonomie (Drent & Van Gerven, 2012). Volgens de theorie van Ryan en Deci (2000) staat autonomie voor zelfbepaling. Dit betekent dat de leerling het gevoel heeft dat hij de handelingen zelf kiest. Daarbij merkt de leerling dat deze keuze voortdurend wordt ondersteund door zijn omgeving. Vaak hebben (hoog)begaafde leerlingen wel een beeld van wat ze zouden willen leren. Het is belangrijk dat zij daarin gesteund worden door hun leerkracht. Om de autonomie bij (hoog)begaafde leerlingen te belichten, kan de leerkracht een gesprek houden met deze leerlingen. In dit gesprek kunnen doelen gesteld worden voor de komende periode. De inbreng van de leerling is in dat gesprek erg belangrijk. De leerling krijgt op die manier het gevoel autonoom te kunnen handelen.

De 'waaromvraag' is bij (hoog)begaafde leerlingen ook een belangrijk punt. Leerlingen kunnen ook autonomie ervaren als het hen duidelijk is waarom ze iets moeten doen. Dan kunnen ze achter de reden staan van de opdracht. Verder kan de keuze hoe een leerling de doelen gaat voltooien ook zorgen voor autonomie. Door aan te mogen geven op welke manier de leerling graag zou willen leren, krijgt het kind een rol in zijn eigen leerproces. Doelen die behaald moeten worden staan vaak vast, maar hoe de doelen behaald kunnen worden kan samen besproken worden. De leerlingen hebben wel hulp nodig bij het nemen van beslissingen en het oplossen van problemen. De leerkracht zorgt dat leerlingen kunnen handelen naar eigen behoeften en interesses en begeleidt hen daarin. De werkwijze en doelen zullen ook geëvalueerd moeten worden door de leerkracht en leerling. Het proces is zeker zo belangrijk als het resultaat (Bakx et al., 2016).

2.2.2 Zone van naaste ontwikkeling

De volgende belangrijke basisbehoefte van (hoog)begaafde leerlingen is competentie. Alle leerlingen voelen zich graag competent (Ryan & Deci, 2000). Zij willen merken dat ze in staat zijn om een taak uit te voeren. Het is de taak aan de leerkracht om (hoog)begaafde leerlingen opdrachten te geven die niet te eenvoudig zijn. Kinderen zullen niets tot weinig leren van opdrachten die te eenvoudig zijn. De theorie van Vygotsky (1978) beaamt dit. Vygotsky stelt dat de leerkracht bij de zone van naaste ontwikkeling moet aansluiten. De zone van naaste ontwikkeling is het aanspreken van het kind op een niveau dat net buiten het bereik is van wat een kind op eigen kracht kan. Dit houdt in dat de leerstof uitdagend genoeg moet zijn, zodat leerlingen een stap maken in hun ontwikkeling (Vygotsky, 1978). De leerkracht moet een situatie ontwerpen waarbinnen de leerling iets leert, creëert of ontwikkelt dat hij daarvoor nog niet kon.

De derde psychologische basisbehoefte is relatie. Ook deze behoefte speelt een grote rol in de ontwikkeling van (hoog)begaafde kinderen. Bij 'relatie' gaat het om de band die de leerling met de leerkracht ervaart (Ryan & Deci, 2000). Leerlingen die geen goede relatie ervaren met hun leerkracht, zijn vaak minder gemotiveerd om te leren (Bakx, 2016). Bakx (2015) heeft de vijf A's opgesteld om leerkrachten te helpen met hun pedagogische sensitiviteit. Daarin wordt beschreven dat de leerkracht de kinderen moet **A**ankijken en hen **A**andacht moet geven. Verder wordt beschreven dat **A**uthentiek werken van belang is. En tot slot **A**lert en **A**ttent zijn richting de leerlingen.

2.3 Het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen

Kennis, gedrag en attitude van de leerkracht speelt een belangrijke rol in het begeleiden van hoogbegaafde kinderen. Een zekere mate van kennis over (hoog)begaafdheid is noodzakelijk. Het heeft, net als bij leerlingen, te maken met de intrinsieke motivatie van de leerkracht. De leerkracht heeft het zelf in de hand om iets te veranderen (Bakx et al., 2016).

2.3.1 Metacognitie

Een leerstrategie die door veel (hoog)begaafde kinderen gebruikt wordt is de 'ik zie het en ik weet het' strategie (Bakx, et al., 2016). Deze strategie kan tot problemen leiden in het voortgezet onderwijs of hoger onderwijs. Daarom moet op de basisschool gewerkt worden aan de metacognitieve vaardigheden van (hoog)begaafde leerlingen.

Het Instituut Voor Metacognitie Onderzoek (2016) stelt: "Metacognitie is een bepalende factor voor een effectief leerproces die door instructie kan worden bevorderd. Docenten dienen daarin een cruciale voorbeeldrol te spelen." In het kort gezegd betekent metacognitie het 'denken over denken' of het 'leren over leren'. Voor (hoog)begaafde leerlingen is het van groot belang om metacognitieve kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Omdat (hoog)begaafde leerlingen een heel eind komen met hun intelligentie, zetten zij hun metacognitieve vaardigheden niet altijd in. Hierdoor hebben (hoog)begaafde leerlingen vaak geen idee hoe ze moeten leren.

Veenman (2012) heeft onderzoek gedaan naar metacognitie. Het gaat om de vaardigheid van de leerling om het eigen leergedrag te organiseren, sturen en controleren. Verschillende vaardigheden spelen hierbij een rol, zoals voorspellen, een planning maken, monitoren, evalueren en reflecteren op het eigen leergedrag. Om intelligentie optimaal te kunnen gebruiken zijn metacognitieve vaardigheden nodig. Begaafde kinderen ontwikkelen deze vaardigheden niet vanzelf. Voor hen is het van belang dat ze opdrachten aangeboden krijgen die complex zijn en waarbij meerdere vaardigheden ingezet moeten worden. Volgens Veenman (2012) heeft de leerkracht een voorbeeldrol. De leerkracht kan in zijn lessen metacognitieve vaardigheden verwerken door vragen te stellen over de aanpak van de les. Aan het begin van de les kan bijvoorbeeld het leerdoel aangegeven worden door de leerkracht (voorspellen/plannen). Vervolgens kan de leerkracht tijdens de les vragen stellen over het verloop van de leerdoelen (monitoren). Tot slot kunnen de leerdoelen geëvalueerd worden (evalueren en reflecteren).

Verder kan de leerkracht de leerlingen coachen in hun proces. Dit kan bijvoorbeeld door de leerlingen zelf een planning te laten maken en hier tussendoor en na afloop op te evalueren. Het is daarbij van belang om de stappen samen met de leerling te bespreken en hier samen op te reflecteren. Leerlingen kunnen dan nieuwe leerdoelen formuleren en bekijken wat de volgende keer beter of anders kan (Veenman, 2012).

Begaafde kinderen hebben dus behoefte aan andere opdrachten dan niet-begaafde kinderen. Volgens Janson (2015) wordt er te weinig beroep gedaan op het creatieve denkvermogen van (hoog)begaafde kinderen. Hierdoor komen ze ook onvoldoende toe aan het 'leren over leren'. Leerkrachten kunnen begaafde leerlingen helpen om hun manier van denken te ontplooiën door gebruik te maken van de Taxonomie van Bloom (Bloom, 1956).

2.3.2 Taxonomie van Bloom

De taxonomie van Bloom (Bloom et al., 1956) kan ingezet worden bij het werken met leerlingen op verschillende niveaus. In het model van Bloom wordt een verschil gemaakt tussen het lagere-orde-denken en het hogere-orde-denken. Het lagere-orde-denken doet een beroep op onthouden, begrijpen en toepassen. Dit kan ingezet worden als een leerkracht wil evalueren in hoeverre een leerling iets begrijpt. Het hogere-orde-denken doet een beroep op analyseren, evalueren en creëren. Hogere-orde vragen zijn vragen die leerlingen aan het denken zetten. De vragen richten zich op het probleemoplossend vermogen van de leerlingen. Ze stimuleren het kritisch nadenken. De onderste

drie manieren (lagere-orde-denken) zijn gericht op feiten en de bovenste drie (hogere-orde-denken) op concepten en structuren. De vormen van hogere-orde-denken sluiten dus aan bij de theorieën over metacognitie (Schrover, 2015).

De denkniveaus van de taxonomie van Bloom kunnen gebruikt worden op verschillende momenten in de lessen. Het kan namelijk ingezet worden bij het formuleren van lesdoelen en leerdoelen. Het kan ook ingezet worden bij het introduceren van een nieuw thema, het voeren van leergesprekken en bij het geven van feedback in de klas. Door te werken met denkvragen op verschillende denkniveaus, kan in de klas worden gedifferentieerd naar de onderwijsbehoeften van leerlingen.

De taxonomie van Bloom kan ook ingezet worden bij het ontwerpen van verrijkende opdrachten. Verrijkingsmateriaal kan een beroep doen op metacognitieve vaardigheden van (hoog)begaafde leerlingen. Deze opdrachten kunnen uitdaging bieden om het creatieve denkvermogen van kinderen te verhogen (Bakx et al., 2016)

2.3.3 Verrijken en verrijkingsmateriaal

Veel methodes werken met suggesties voor differentiatie door verschillende niveauopdrachten of uitdagende werkboeken. Voor sommige leerlingen zal dit voldoende uitdaging zijn, maar voor (hoog)begaafde kinderen is meer nodig. Reguliere leerstof is voornamelijk gericht op het herinneren, begrijpen en toepassen van aangeboden kennis (Drent & Van Gerven, 2014). Verrijking kan bijdragen aan de tegemoetkoming in de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Het doel van verrijking is de leerlingen een curriculum te bieden dat dieper en breder is dan het algemene curriculum. Het is bedoeld om de leerling 'uit te dagen en groei te bieden in zijn talentgebieden' (Schiever & Maker, 2003). De opdrachten die (hoog)begaafde leerlingen krijgen, horen uit te stijgen boven het niveau van de reguliere leerstof. Verrijkende stof kan (hoog)begaafde leerlingen aanzetten tot kritisch denken en dus tot het hogere-orde-denken. Kinderen moeten dan een beroep doen op denktaken als analyseren, evalueren en creëren.

Aan het verrijkingsmateriaal worden eisen gesteld die zijn afgeleid van de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen. Bij verrijkingsopdrachten moet op verschillende aspecten gelet worden. De opdrachten horen over een open vraagstelling te beschikken en een hoge complexiteit te hebben. Verder is het belangrijk dat de opdrachten een probleemoplossend karakter hebben, waarin meerdere oplossingsstrategieën mogelijk zijn. Ruimte voor creativiteit is daarbij van belang (Drent & Van Gerven, 2014).

Om ruimte te maken voor verrijking, moet de leerstof voor (hoog)begaafde kinderen compacter worden. Dit wil zeggen dat overbodige herhalingsstof en oefenstof over worden geslagen door (hoog)begaafde leerlingen. Deze leerlingen hebben minder herhaling nodig dan andere kinderen in de klas (Drent & Van Gerven, 2002). Van de leerkracht vraag dit enige creativiteit en inzet. De leerkracht zal andere uitdagende opdrachten bij de reguliere les moeten bedenken (Bakx, et al., 2016). De taxonomie van Bloom kan hierbij ondersteunend zijn. Doordat de leerkracht gaat werken op basis van compacten en verrijken worden de leerstappen van de leerlingen vergroot. De leerkracht stuurt leerlingen aan op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en creatief denken. Hierdoor gaat de leerling reiken naar de zone van naastgelegen ontwikkeling (Drent & Van Gerven, 2014).

2.4 Onderzoeksvragen

Op basis van de probleemanalyse en het theoretisch kader zijn een hoofdvraag en vier deelvragen geformuleerd.

Hoofdvraag

In hoeverre beschikken de leerkrachten van groep 3, 4 en 5 van de casusschool over kennis, vaardigheden en attitude voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen?

Deelvragen

1. Welke vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen te begeleiden zijn zichtbaar in het leerkrachthandelen?
2. Hoe ervaren leerkrachten het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen?
3. Over welke kennis rondom (hoog)begaafdheid beschikken de leerkrachten?
4. Hoe ervaren (hoog)begaafde kinderen de begeleiding van hun leerkrachten?

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

Om in kaart te brengen in hoeverre de leerkrachten van de casusschool beschikken over kennis, vaardigheden en attitude voor het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen, wordt een beschrijvend onderzoek uitgevoerd.

Om op een goede manier de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te verhogen, wordt triangulatie toegepast door gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden en verschillende groepen respondenten (Kallenberg et al., 2012). Als onderzoeksmethoden is gekozen voor een semigestructureerd interview, een semigestructureerde observatie en een digitale enquête. Het interview en de observatie vallen onder kwalitatief onderzoek. De enquête valt onder kwantitatief onderzoek.

Om antwoord te krijgen op deelvraag 2 en 3 wordt in week 14 een digitale enquête afgenomen. De respondenten krijgen één week de tijd om de enquête in te vullen. De enquête geeft ook verdere inzichten op deelvraag 1. Voor een enquête is gekozen, omdat het een betrouwbare manier is om data te verzamelen over attitudes, opinies en gevoelens (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007).

Deelvraag 1 richt zich op de vaardigheden van de leerkracht, daarom is gekozen voor een niet-participerende observatie. De observaties worden afgenomen in week 15. De observaties vinden allemaal in de ochtend plaats bij een vergelijkbaar soort les, zodat de condities waaronder geobserveerd worden zoveel als mogelijk gelijk zijn aan elkaar.

Om een antwoord te kunnen geven op deelvraag 4, wordt een semigestructureerd groepsinterview afgenomen. Omdat tijdens een semigestructureerd interview ruimte is om door te vragen, is gekozen voor dit type interview (Kallenberg et al., 2012). Deze wordt afgenomen in week 15.

3.2 Respondenten

Het onderzoek vindt plaats in de groepen 3, 4 en 5. Alleen de leerkrachten van deze groepen nemen deel aan het onderzoek. In de middenbouw werken dertien leerkrachten, elf vrouwen en twee mannen. Negen leerkrachten werken parttime en vier leerkrachten fulltime. Een vrouwelijke leerkracht is een invaller voor langere tijd, zij wordt niet meegenomen in het onderzoek (N1=12). De respondenten zijn van verschillende leeftijden, uiteenlopend van midden 20 tot begin 60 jaar.

De enquête werd afgenomen onder twaalf respondenten (N1=12). De respons was 75%.

Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de huidige begeleiding op de casusschool, wordt de observatie in ieder leerjaar een keer afgenomen. Deze wordt afgenomen bij een leerkracht in groep 5, een leerkracht in groep 4 en een leerkracht in groep 3 (N2=3). Deze leerkrachten zijn willekeurig gekozen.

De tweede respondentgroep van dit onderzoek bestaat uit de (hoog)begaafde kinderen uit de middenbouw (N3=9). Het groepsinterview wordt afgenomen bij de (hoog)begaafde kinderen uit leerjaar 3, 4 en 5. Vijf kinderen zitten in groep 5, drie kinderen in groep 4 en één kind in groep 3. De leeftijden van deze kinderen verschillen van zes tot negen jaar. In totaal worden twee interviews afgenomen. In het eerste interview worden vier kinderen bevraagd en in het tweede interview vijf kinderen.

3.3 Instrumenten

De onderzoeksmethoden die in dit onderzoek zijn gebruikt, zijn een digitale enquête, een niet-participerende observatie en een semigestructureerd interview.

3.3.1 Enquête

De enquête is online uitgezet met het programma SurveyMonkey. Het eerste deel van de enquête gaat over de kennis waarover leerkrachten beschikken als het gaat om het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen. Om dit te weten te komen, worden schaalvragen ingezet. Omdat dat soort vragen ervoor zorgen dat respondenten kunnen aangeven in welke mate zij over bepaalde kennis beschikken (Kallenberg et al., 2011). Volgens Grit en Julsing (2012) zijn schaalvragen een passend instrument om de kennis van mensen over een bepaald onderwerp te onderzoeken. Daarom is gekozen om met stellingen te werken. De respondenten kunnen kiezen uit antwoordmogelijkheden oplopend van *helemaal mee eens* tot *helemaal mee oneens*. Zij geven dan aan in welke mate de stelling overeenkomt met hun eigen opvatting. De enquête is gebaseerd op kernbegrippen uit het theoretisch kader. Zo wordt in de vragenlijst aandacht besteed aan autonomie, de taxonomie van Bloom en verrijkmateriaal. Een voorbeeld van een stelling uit het eerste deel is: *'Ik weet hoe ik hogere-orde-denkvragen kan toepassen in de praktijk'*.

Het tweede deel gaat in op de attitude van leerkrachten ten opzichte van het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen. Om dit te weten te komen, worden tevens schaalvragen ingezet. Een voorbeeld van een stelling uit het tweede deel is: *'Ik word enthousiast van het werken met (hoog)begaafde leerlingen'*.

Het derde deel van de vragenlijst gaat in op de vaardigheden van de leerkrachten. In dit deel van de enquête kunnen de respondenten meerdere antwoorden per vraag geven. De respondent kan dan alle antwoorden die van toepassing zijn aankruisen. Als geen van de antwoorden van toepassing is op de respondent, kan deze een eigen antwoord invullen (Verhoeven, 2016). Deze vragen zijn afkomstig uit een eerder onderzoek over de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen (Aantjes, 2015). Een voorbeeld van een vraag uit het derde deel is: *'Wanneer begaafde leerlingen eigen opdrachten krijgen, wat voor opdrachten zijn dit dan?'*. De enquête is terug te vinden in bijlage 1.

3.3.2 Observatie

Om het gedrag van de leerkrachten in beeld te brengen, is gekozen voor een niet-participerende semigestructureerde observatie. Door gebruik te maken van observaties kunnen de vaardigheden van de leerkrachten, op het gebied van het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen, duidelijk in beeld gebracht worden (Kallenberg et al., 2012). Tijdens de observatie wordt gekeken naar waarneembare verbale en non-verbale gedragingen. Het theoretisch kader is het uitgangspunt van het observatieformulier. Verder is gebruikgemaakt van een observatieschema van een eerder uitgevoerd onderzoek over de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen (Aantjes, 2015). Het observatieformulier bestaat uit een schema met meerdere observatiepunten. In het schema zijn open en gesloten observatiepunten. Aan de hand van literatuur uit het theoretisch kader zijn zes observatiepunten opgesteld. In het observatieschema is exact aangegeven op welke aspecten en gedragingen gelet gaat worden tijdens het waarnemen. Zo wordt gekeken welke niveaus van het hogere-orde-denken door een leerkracht wordt gebruikt en hoe de leerkracht aandacht besteedt aan metacognitieve vaardigheden. Ook wordt de (hoog)begaafde leerling voor een gedeelte geobserveerd. Wat doet de begaafde leerling bijvoorbeeld als de opdrachten klaar zijn. De observatie is een directe observatie, daarom worden alle waarnemingen meteen geregistreerd en vastgelegd in het observatieschema (Van der Vonk & Van Lanen, 2012). Het observatieformulier is opgenomen in bijlage 2.

3.3.3 Groepsinterview

Om inzicht te krijgen in de ervaringen van (hoog)begaafde leerlingen, wordt een semigestructureerd groepsinterview afgenomen. In een semigestructureerd interview is ruimte om door te vragen, daarom is voor deze wijze gekozen (Kallenberg et al., 2012). Vanwege het aantal respondenten (N3=9) is gekozen voor twee groepsinterviews. De vragen zijn opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. Een voorbeeld van een vraag in het interview is: *'Wat krijg je in de klas voor opdrachten als je klaar bent met de verwerking van de les?'*. De interviewleidraad is opgenomen in bijlage 3.

3.4 Wijze van data-analyse

3.4.1 Enquête

Niet alle vragen zijn meegenomen in het beantwoorden van de deelvragen. Deze vragen bleken minder relevant te zijn voor de beantwoording. De antwoordmogelijkheden van de schalenvragen worden omgezet in cijfers met een gelijke afstand: 1 tot en met 4. Cijfer 1 staat voor 'helemaal mee eens' oplopend tot cijfer 4 'helemaal mee oneens'. De scores van de respondenten worden opgeteld en gedeeld door het aantal respondenten. Op deze manier wordt het gemiddelde uitgerekend (Van Der Vonk & Van Lanen, 2012). Het gemiddelde wordt weergegeven in tabel 4.1, ook de standaarddeviatie wordt weergegeven.

3.4.2 Observatie

De gesloten observatiepunten worden tijdens het observeren geturfd en aantallen worden genoteerd. De open observatiepunten worden uitgeschreven. Alleen relevante delen, die belangrijk zijn voor het beantwoorden van de deelvragen, worden uitgeschreven (Van Der Vonk & Van Lanen, 2012). De uitgeschreven observaties worden gelabeld en worden in kernbegrippen geformuleerd. Kernbegrippen die worden beschreven zijn bijvoorbeeld de taxonomie van Bloom en metacognitie.

3.4.3 Groepsinterview

Het interview wordt met behulp van audio opgenomen, op deze manier wordt de validiteit en betrouwbaarheid verhoogt (Kallenberg et al., 2012). De opnames worden naderhand afgeluisterd. Het interview wordt systematisch verwerkt, het materiaal wordt gereduceerd en de grote lijnen en belangrijke thema's worden eruit gehaald (Kallenberg et al., 2012). Niet relevante informatie, die niet bijdraagt aan het beantwoorden van de deelvragen, wordt geschrapt. Om de uitspraken naar een abstracter niveau te tillen, wordt gebruikgemaakt van labels. Uitspraken worden samengevat onder een codering die uit het materiaal naar voren komt en die relevant is voor de deelvragen (Kallenberg et al., 2012). Tot slot worden verbanden gelegd tussen de categorieën.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten weergegeven. Deze resultaten worden per onderzoeksinstrument beschreven.

4.1 Enquête

Uit de enquête blijkt dat 77,78% van de respondenten (N1=9) niet het gevoel heeft dat hij voldoet aan de onderwijsbehoeftes van (hoog)begaafde kinderen in zijn klas. 22,22% heeft wel het gevoel voldoende te doen aan de onderwijsbehoeftes van (hoog)begaafde kinderen in de klas.

Tabel 4.1 is ontstaan uit de analyse van de data verkregen uit de enquête. Deze tabel gaat over de kennis die de respondenten beschikken rondom het onderwerp (hoog)begaafdheid. In onderstaande tabel zijn de gemiddelde antwoorden weergegeven. Verder is gekeken naar de standaarddeviatie.

	Gemiddelde	standaarddeviatie
Vraag 1 Ik heb kennis over het model van Bloom.	2,6	0,82
Vraag 2 Ik weet hoe ik hogere-orde-vragen kan toepassen	2,7	0,79
Vraag 3 Ik ken de definitie van autonomie	1,6	0,48
Vraag 4 Ik weet hoe ik autonomie kan bevorderen bij (hoog)begaafde leerlingen.	2,4	0,50
Vraag 5 Ik ken de definitie van metacognitie	2,4	0,50
Vraag 6 Ik weet hoe ik metacognitieve vaardigheden kan ontwikkelen en stimuleren bij (hoog)begaafde kinderen.	2,8	0,33
Vraag 7 Ik ken de definitie van de zone van naaste ontwikkeling.	1,5	0,69
Vraag 8 Ik weet hoe ik kan aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van (hoog)begaafde kinderen.	2,3	0,99
Vraag 9 Ik heb kennis van verrijking en verrijkingsmaterialen.	2,1	0,64
Vraag 10 Ik weet hoe ik passend verrijkingsmateriaal voor (hoog)begaafde kinderen kan ontwerpen.	3,1	0,85
Vraag 11 Ik heb kennis van de definitie van compacten.	2,3	1,02

Tabel 4.1 Gemiddelde scores over de kennis rondom (hoog)begaafdheid van respondenten (N1=9).

In de tabel is te zien dat bij vraag 6 de standaarddeviatie laag is. Dat geeft aan dat de respondenten allemaal dicht rond het gemiddelde hebben gescoord. Bij vraag 11 is een hoge standaarddeviatie te zien. Dat betekent dat de respondenten hier heel verschillend en niet allemaal dicht rond het gemiddelde hebben geantwoord.

De resultaten van de analyses van de enquêtes geven weer dat alle respondenten (N1=9) bekend zijn met de definitie van autonomie, maar dat vier respondenten niet weten hoe ze autonomie kunnen bevorderen bij (hoog)begaafde leerlingen. Vijf respondenten (N1=9) geven aan kennis te hebben

over de taxonomie van Bloom. Vier respondenten geven aan dat zij geen kennis beschikken over de taxonomie van Bloom.

Verder geven vijf respondenten (N1=9) aan kennis te hebben over de definitie van metacognitie, vier respondenten geven aan geen kennis te hebben over de definitie metacognitie. Acht respondenten weten niet hoe ze metacognitieve vaardigheden kunnen ontwikkelen en stimuleren bij (hoog)begaafde kinderen. Een respondent weet dit wel.

Acht respondenten (N1=9) zijn bekend met de definitie van de zone van naaste ontwikkeling, één respondent is dit niet. Vier respondenten (N1=9) weten niet hoe ze kunnen aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van (hoog)begaafde kinderen. Vijf respondenten geven aan wel te weten hoe ze kunnen aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling.

Zeven respondenten (N1=9) geven aan kennis te hebben over verrijking en verrijkingsmaterialen, twee respondenten beschikken niet over deze kennis. Vijf respondenten (N1=9) weten niet hoe ze verrijkingsmateriaal kunnen ontwerpen. Vier respondenten weten dit wel.

Drie respondenten (N1=9) hebben geen kennis over de definitie van compacten, zes respondenten weten wel wat de definitie van compacten betekent.

In de enquête is ook de attitude van de respondenten bevraagd. Twee respondenten (N1=9) worden niet enthousiast van het werken met (hoog)begaafde leerlingen, zeven respondenten geven aan wel enthousiast te zijn hierover. Acht respondenten (N1=9) vinden het een uitdaging om met (hoog)begaafde leerlingen te werken, één respondent vindt het geen uitdaging. Vier respondenten (N1=9) zien (hoog)begaafde leerlingen liever buiten de klas werken (bijv. plusklas), vijf respondenten zijn het hier niet mee eens. Zes respondenten (N1=9) vinden het belangrijk om verrijkingsmateriaal te ontwerpen voor (hoog)begaafde kinderen. Drie respondenten vinden het niet belangrijk om verrijkingsmateriaal te ontwerpen. Een respondent (N1=9) wil zich niet verder verdiepen in (hoog)begaafdheid. En een respondent (N1=9) zou niet meer willen weten over hoogbegaafdheid. Zeven respondenten (N1=9) vinden het lastig hun onderwijs aan te passen aan (hoog)begaafde kinderen.

4.2 Observatie

In totaal zijn drie leerkrachten geobserveerd (N2=3) aan de hand van het observatieschema. Uit de analyse van de data verkregen uit de observaties, blijkt dat de respondenten handelen volgens de taxonomie van Bloom. De vragen die de respondenten stellen tijdens de les doen een beroep op het niveau van onthouden, begrijpen en toepassen. Deze niveaus vallen onder het lagere-orde-denken. Alle drie de respondenten doen een beroep op begrijpen en onthouden. Eén respondent doet ook een beroep op toepassen. Vragen die een beroep doen op het hogere orde denken worden niet gesteld door de respondenten. Het hogere-orde-denken wordt benadrukt met de plusopdrachten die de kinderen maken. Bij alle respondenten is zichtbaar dat de kinderen na het basiswerk ander of extra werk krijgen. Deze opdrachten doen een beroep op analyseren en evalueren. Bij alle respondenten is het basiswerk voor de kinderen ingekort.

Verder is gekeken naar de metacognitieve vaardigheden van de leerkrachten. Twee van de drie respondenten benoemen het leerdoel van de les. Daarvan benoemt één respondent het doel meerdere keren gedurende de les en controleert of deze begrepen is. Eén respondent benoemt het doel helemaal niet. Geen van de respondenten heeft een gezamenlijke afsluiting en evalueert het doel van de les.

Bij alle drie de respondenten was zichtbaar dat de instructiegroep extra instructie krijgt tijdens de verwerking van de les. Eén respondent liep na deze instructie rond om vragen te beantwoorden. Daarbij keek de respondent ook naar het werk van de kinderen en maakte opmerkingen over het gemaakte werk. De andere twee respondenten blijven begeleiding geven aan de instructiegroep. Twee respondenten stellen tijdens de verwerking geen vragen aan de plusgroep. Alle respondenten begeleiden de (hoog)begaafde kinderen bij vragen.

4.3 Interview

Uit de analyse van de data verkregen uit de interviews blijkt dat de respondenten (N3=9) over het algemeen tevreden zijn over de begeleiding van hun leerkracht. Namelijk acht van de negen respondenten geven aan dat ze tevreden zijn met de begeleiding die zij krijgen. Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat de leerkracht voornamelijk begeleiding geeft wanneer de kinderen vragen hebben. Vijf respondenten geven aan dat ze één dag in de week extra tijd krijgen om vragen te stellen en begeleiding krijgen. Alle respondenten (N3=9) geven aan dat de leerkracht komt helpen als zij een vraag hebben. Dit blijkt ook uit de volgende reactie: *“Ik vind de begeleiding van de leerkracht¹ goed, want als wij het niet snappen legt de leerkracht heel goed uit wat we moeten doen.”* Vier van de negen kinderen geven aan dat de leerkracht meer aandacht geeft aan de andere kinderen in de groep: *“Soms krijgen we extra aandacht van de leerkracht. Maar de leerkracht geeft meer aandacht aan de instructiegroep en basisgroep. Bij ons niet zoveel.”* Een respondent vertelt het volgende: *“Ik ben blij dat de leerkracht niet alleen aan de andere kinderen denkt en dat hij ook aan de pluskinderen denkt. En dat hij niet denkt: laat maar zitten, zij kunnen toch alles zelf.”*

Verder komt uit de analyse dat zeven van de negen respondenten niet alle opdrachten hoeven te maken. Hieruit blijkt dat de leerkrachten de opdrachten voor de kinderen compacten. Twee respondenten geven aan dat zij wel altijd mee moeten doen met de opdrachten: *“In het begin vind ik de opdrachten zo makkelijk en dan ga ik heel snel de opdrachten opschrijven, dan probeer ik goed en zo snel mogelijk bij de moeilijkere opdrachten te komen.”*

Alle respondenten (N3=9) hebben verteld dat zij na hun basiswerk aan de slag mogen gaan met pluswerk of andere werkjes. Dit verschilt van pluswerkboeken tot werkbladen. Maar nog steeds geven vier van de negen respondenten aan dat zij graag moeilijkere opdrachten zouden willen krijgen: *“Soms is het best wel makkelijk, ik zou het fijn vinden om soms iets moeilijkere opdrachten te krijgen.”*

¹ Om de anonimiteit te waarborgen zijn de termen ‘leerkracht’ en ‘hij’ gebruikt i.p.v. juf/meester en hij/zij.

5. Conclusies en aanbevelingen

In paragraaf 5.1 wordt antwoord gegeven op de deelvragen en de hoofdvraag. In paragraaf 5.2 wordt een kritische reflectie beschreven rondom het onderzoek. En in paragraaf 5.3 worden op basis van de conclusie enkele aanbevelingen gegeven.

5.1 Conclusies

Deelvraag 1: Welke vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen te begeleiden zijn zichtbaar in het leerkrachthandelen?

Een aantal vaardigheden zijn belangrijk voor het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen. Deze worden per alinea besproken.

Volgens Drent en Van Gerven (2002) is het belangrijk dat de leerstof voor (hoog)begaafde kinderen compacter wordt gemaakt, omdat deze kinderen minder behoefte hebben aan herhalingsopdrachten. Uit de observatie is gebleken dat de leerkrachten (N2=3) de leerstof voor (hoog)begaafde kinderen daadwerkelijk compacten.

De taxonomie van Bloom was zichtbaar in het leerkrachthandelen. De leerkrachten zetten voornamelijk de lagere-orde-vragen in, terwijl de (hoog)begaafde leerlingen behoefte hebben aan hogere-orde-denkvragen (Bloom, 1956). In de enquête was zichtbaar dat de leerkrachten niet weten hoe dit toegepast kan worden in de praktijk.

Tevens kwam in de enquête naar voren dat acht leerkrachten (N1=9) niet weten hoe metacognitieve vaardigheden kunnen worden gestimuleerd in de praktijk. Begaafde leerlingen komen een heel eind met hun intelligentie, hierdoor hebben deze leerlingen vaak geen idee hoe ze moeten leren (Instituut Voor Metacognitie Onderzoek, 2016). In de observatie is gebleken dat een enkeling aandacht besteed aan metacognitieve vaardigheden.

Tot slot was het zichtbaar dat de leerkrachten de kinderen na het basiswerk laten werken aan plustaken.

Deelvraag 2: Hoe ervaren leerkrachten het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen?

De attitude van de leerkracht speelt een belangrijke rol in het begeleiden van hoogbegaafde kinderen (Bakx, et al., 2016). Vijf van de negen leerkrachten zien (hoog)begaafde leerlingen liever buiten de klas werken (bijv. plusklas). Dit zou afgeleid kunnen worden aan het feit dat de leerkrachten niet over de nodige kennis beschikken om deze leerlingen optimaal te kunnen begeleiden. Zeven van de negen leerkrachten geven aan het lastig te vinden om hun onderwijs aan te passen aan (hoog)begaafde leerlingen. Acht van de negen leerkrachten geeft aan meer te willen weten over (hoog)begaafdheid en zich hier meer in te willen verdiepen. Ook geven zeven van de negen leerkrachten aan enthousiast te worden van het werken met (hoog)begaafde kinderen. De leerkrachten vinden het dus lastig om (hoog)begaafde kinderen te begeleiden, maar willen graag meer leren over (hoog)begaafdheid.

Deelvraag 3: Over welke kennis rondom (hoog)begaafdheid beschikken de leerkrachten?

Voor het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen, heeft de leerkracht een zekere kennis nodig. Deze kennis wordt per alinea beschreven.

Leerkrachten kunnen (hoog)begaafde leerlingen helpen om hun manier van denken te ontplooiën door gebruik te maken van de Taxonomie van Bloom (Bloom, 1956). Vijf van de negen leerkrachten zijn bekend met de definitie van de taxonomie van Bloom. Ook geven vijf van de negen leerkrachten aan niet te weten hoe de taxonomie van Bloom ingezet kan worden in de klas.

Volgens Veenman (2012) heeft de leerkracht een voorbeeldrol als het gaat om het aanleren van metacognitieve vaardigheden. De kennis rondom metacognitie is nog onvoldoende aanwezig. Acht van de negen leerkrachten weten niet hoe metacognitieve vaardigheden ontwikkeld en gestimuleerd

kunnen worden bij (hoog)begaafde kinderen. Terwijl vijf leerkrachten aangeven wel op de hoogte te zijn van de definitie.

De kennis over autonomie is wel aanwezig bij alle leerkrachten. Echter, vier van de negen leerkrachten geeft aan niet te weten hoe zij deze kennis in kunnen zetten in de praktijk. Dit geldt ook voor de definitie van de zone van naaste ontwikkeling. Acht van de negen leerkrachten weten wat de definitie inhoudt, maar vier van de negen leerkrachten weten niet hoe dit toegepast kan worden in de praktijk. Dit is ook terug te zien bij de kennis over verrijking en verrijkingsmaterialen. Zeven van de negen leerkrachten hebben kennis over verrijking en verrijkingsmaterialen, maar daarvan weten vijf leerkrachten niet hoe verrijkingsmateriaal ontworpen kan worden voor (hoog)begaafde kinderen.

Deelvraag 4: Hoe ervaren (hoog)begaafde kinderen de begeleiding van hun leerkrachten?

Over het algemeen zijn de (hoog)begaafde kinderen tevreden over de begeleiding van hun leerkracht. De kinderen geven aan dat zij voornamelijk begeleiding krijgen als zij hier om vragen. De behoefte aan autonomie is voor (hoog)begaafde kinderen over het algemeen hoger dan bij niet-begaafde kinderen (Drent & Van Gerven, 2012). Dat betekent echter niet dat (hoog)begaafde kinderen geen behoefte meer hebben aan begeleiding of instructie. De kinderen hebben ook hulp nodig bij het nemen van beslissingen en het oplossen van problemen (Bakx et al., 2016). Vijf kinderen krijgen één keer in de week extra tijd om vragen te stellen en begeleiding te krijgen.

Vier begaafde kinderen zouden graag moeilijkere werkjes krijgen van de leerkracht. Deze kinderen hebben behoefte aan verrijkingsmateriaal, wat volgens Drent en Van Gerven (2014) kan bijdragen aan de tegemoetkoming in de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

Hoofdvraag: In hoeverre beschikken de leerkrachten van groep 3, 4 en 5 van de casusschool over kennis, vaardigheden en attitude voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen?

De hoofdvraag kan beantwoord worden met behulp van de deelvragen. Door deelvraag 3 wordt het duidelijk dat de nodige kennis nog niet aanwezig is bij alle leerkrachten. De kennis over de definitie van de taxonomie van Bloom en de definitie van metacognitie is nog onvoldoende aanwezig. Vier leerkrachten kennen de definitie van Bloom niet. Tevens kennen vier leerkrachten de definitie van metacognitie niet. De kennis over de definitie van verrijking, autonomie en de zone van naaste ontwikkeling is grotendeels wel aanwezig. Twee leerkrachten zijn nog niet bekend met deze termen. Door deelvraag 1, 3 en 4 wordt het duidelijk dat nog niet alle leerkrachtvaardigheden voor het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen aanwezig zijn bij de leerkrachten. De vaardigheden die een beroep doen op de taxonomie van Bloom zijn nog onvoldoende aanwezig. Vijf leerkrachten weten niet hoe ze dit kunnen inzetten in de praktijk. Verder is de vaardigheid rondom metacognitie niet aanwezig. Namelijk acht van de negen leerkrachten weten niet hoe ze dit kunnen inzetten in de klas. Verder zijn de leerkrachtvaardigheden rondom autonomie, verrijkingsmaterialen en zone van naaste ontwikkeling nog onvoldoende aanwezig. De helft van de leerkrachten zijn hiermee nog onvoldoende bekend.

Acht leerkrachten staan ervoor open om zich meer te verdiepen in (hoog)begaafdheid en zouden meer willen weten over dit onderwerp. Verder zijn zeven leerkrachten enthousiast over het werken met (hoog)begaafde leerlingen. Over het algemeen is de attitude van de leerkrachten tegenover hoogbegaafdheid positief.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Het onderzoek was sterker geweest als alle respondenten van de casusschool de enquête hadden ingevuld. De enquête is gemaakt met het programma SurveyMonkey. Achteraf bleek dat de mail waarmee de enquête is verstuurd in de ongewenste mailbox terecht is gekomen. Hierdoor hebben drie leerkrachten de mail niet gevonden en niet ingevuld. Het onderzoek had toch een representatieve doelgroep. Alle leerjaren zijn evenveel vertegenwoordigd in de enquête.

Het is sterk dat de leerlingen als tweede respondentgroep bij het onderzoek werden betrokken. Door hen te interviewen, is het onderzoek betrouwbaarder geworden. Het interview zorgde voor goede inzichten en heeft een bijdrage geleverd aan het beantwoorden van de hoofdvraag. Voor een volgende keer zou het sterk zijn om ook bij de leerkrachten een interview af te nemen. Dit zou waardevol zijn voor het onderzoek, omdat de enquête dan toegelicht zou kunnen worden. De gegeven antwoorden zouden dan verduidelijkt kunnen worden en meer betekenis kunnen hebben (Kallenberg et al., 2012).

De observatiemomenten hadden beter gekund. Het onderzoek was sterker geweest als meerdere leerkrachten waren geobserveerd. Ook was het sterker geweest als dezelfde leerkrachten vaker waren geobserveerd bij verschillende lessen. Op deze manier had een breder beeld geschetst kunnen worden van het leerkrachthandelen.

De casusschool heeft dit schooljaar een interessegroep opgestart. Deze groep is maar één keer bij elkaar gekomen om bevindingen te bespreken, dit was waardevol voor het onderzoek. Ideeën en literatuur zijn met elkaar besproken en gedeeld. Hierdoor heeft het onderzoek nieuwe inzichten gekregen over bruikbare literatuur. Het was voor het onderzoek waardevol geweest als deze groep vaker bij elkaar was gekomen om informatie met elkaar te delen. Dit had het onderzoek nieuwe en bruikbare inzichten en literatuur kunnen opleveren.

Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat scholing op het gebied van kennis en vaardigheden nodig is om (hoog)begaafde kinderen beter te kunnen begeleiden op de casusschool. Voor de school is het waardevol om te weten welke aspecten belangrijk zijn bij het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen. Door het onderzoek is duidelijk geworden welke vaardigheden nog verder ontwikkeld moeten worden door de leerkrachten.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het probleem van de casusschool, zoals beschreven in de probleemstelling, is dat leerkrachten niet weten hoe zij (hoog)begaafde kinderen kunnen begeleiden en een passend aanbod kunnen aanbieden.

Het antwoord op deelvraag 3 van het onderzoek maakt duidelijk dat nog niet alle leerkrachten van de casusschool over alle nodige kennis beschikken om (hoog)begaafde kinderen te begeleiden. Dit betekent dat de leerkrachten kennis moeten verwerven rondom (hoog)begaafdheid. Deze kennis is van belang om beter bij de onderwijsbehoeftes van (hoog)begaafde kinderen te kunnen aansluiten.

Als eerste aanbeveling dienen de leerkrachten te leren wat de taxonomie van Bloom inhoudt. Uit de observaties is gebleken dat de leerkrachten alleen lagere-orde-vragen stellen. De leerkrachten dienen te leren hoe zij hogere-orde-vragen kunnen inzetten in de klas. Het is van belang dat (hoog)begaafde kinderen worden uitgedaagd in de klas. Hogere-orde-vragen zorgen ervoor dat leerlingen worden uitgedaagd om kritisch na te denken (Bloom, 1956). Verder dienen de leerkrachten kennis op te doen over metacognitie. De interessegroep zou dit kunnen oppakken en

het team kunnen informeren over de nodige kennis. Ook zouden leerkrachten zelf kennis op kunnen doen door bijvoorbeeld het theoretisch kader van dit onderzoek te bestuderen.

Verder maakt het antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek duidelijk dat de leerkrachten over enkele belangrijke leerkrachtvaardigheden beschikken en over enkele nog niet. Dit betekent dat de leerkrachten van de casusschool leerkrachtvaardigheden dienen te ontwikkelen. Deze leerkrachtvaardigheden zijn van belang om de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen te verbeteren.

Uit de enquête is gebleken dat de leerkrachten niet weten hoe zij kennis rondom (hoog)begaafdheid kunnen toepassen in de praktijk. Dit leidt tot de tweede aanbeveling, namelijk dat de leerkrachten moeten leren hoe zij metacognitieve vaardigheden kunnen stimuleren bij (hoog)begaafde kinderen. Volgens Veenman (2012) beschikt 45% van de begaafde leerlingen niet per definitie over metacognitieve vaardigheden. Het is dus van belang dat de leerkrachten aan de kinderen in de klas metacognitieve vaardigheden aanleren. Dit is belangrijk voor zowel de (hoog)begaafde als de niet-begaafde kinderen. In bijlage 4 is een lijst met tips en adviezen opgenomen voor de leerkrachten op de casusschool (Bakx, et al. 2016, p. 127).

Tevens dienen de leerkrachten te leren hoe zij autonomie kunnen bevorderen bij (hoog)begaafde leerlingen. Een autonomieondersteunende leraar zorgt dat leerlingen kunnen handelen op basis van eigen behoeften en eigen interesses, en dat hij ze daarin begeleidt (Bakx et al., 2016, p. 82-83). Op deze manier kan aandacht besteedt worden aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen.

Uit de observaties en enquête is gebleken dat de leerkrachten voornamelijk pluswerkboeken en andere pluswerken aanbieden aan de (hoog)begaafde kinderen. Volgens Drent en Van Gerven (2014) zijn uitdagende pluswerkboeken voor sommige kinderen niet genoeg. Als derde aanbeveling is het van belang dat leerkrachten leren hoe zij verrijkingsmateriaal kunnen ontwerpen voor (hoog)begaafde leerlingen. Aan de hand van de taxonomie van Bloom kunnen leerkrachten materiaal voor (hoog)begaafde kinderen ontwerpen. In bijlage 5 is een tabel opgenomen die de leerkrachten kunnen gebruiken als handvat. In de tabel is onder andere af te lezen wat mogelijke acties en producten zijn om doelgericht aan de verschillende niveaus van het model van Bloom te werken (SLO, z.d.).

De gegeven aanbevelingen zijn een begin om de kennis en leerkrachtvaardigheden van de leerkrachten op de casusschool te verbeteren. Als zij deze aanbevelingen opvolgen, zullen de leerkrachten een betere begeleiding kunnen geven aan (hoog)begaafde kinderen. Begaafde leerlingen zullen hierdoor meer uitgedaagd worden en onderwijsbehoeftes kunnen worden voorzien.

Litratuurlijst

- Aantjes, E. (2015). *Begaafde leerlingen in groep 5 t/m 8 op Basisschool X* (afstudeeropdracht) [HBO Kennisbank]. Geraadpleegd op 9 januari 2018, van https://hbo-kennisbank.nl/record/sharekit_marnix/oai:surfsharekit.nl:beb41da0-156a-4239-ad57-2865599dec5f
- Althuizen, M., Boer, E. de, & Kordelaar, N. de (2014). *Een andere kijk op hoogbegaafdheid*. Amsterdam: SWP.
- Baarda, B., Goede, M. de, & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek Enquêteren*. Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D. B., Goede, M. de, & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek* (2e ed.). Groningen/Houten: Noordhoff.
- Bakx, A., Boer, E. de, Brand, M. van den, & Houtert, T. van (2016). *Werken met begaafde leerlingen in de klas*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bloom, B. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I; Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school* (2e ed.). Bussum: Coutinho.
- Drent, S., & Gerven, E. van (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: LEMMA BV.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Grit, R., & Julsing, M. (2012). *Zo doe je een onderzoek* (2e ed.). Groningen/Houten: Noordhoff.
- Instituut Voor Metacognitie Onderzoek. (2016). *Kernconclusies van onderzoek*. Geraadpleegd op 6 december 2017, van <http://www.instituutvoormetacognitieonderzoek.nl>
- Janson, D. (2015). *Leren denken als basis voor succes op school*. Geraadpleegd op 16 januari 2018, van <http://wij-leren.nl/leren-denken.php>.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepma, W. (2012). *Ontwikkeling door onderzoek* (2e ed.). Amersfoort : ThiemeMeulenhoff.
- Mönks, F. J., & Span, P. (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker en van de Vegt.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Renzulli, J.S. (1978). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78

Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

SLO. (z.d.). *Blooming lessen*. Geraadpleegd op 23 april 2018, van <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom/blooming-lessen>

Veenman, M. V. (2012). Metacognition in Science Education: Definitions, Constituents, and Their Intricate Relation with Cognition. In *Metacognition in science education*. Springer, Dordrecht.

Verhoeven, N. (2016). *Wat is onderzoek?*. Amsterdam: Boom.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wegberg, D. van (2017). *Inclusief onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen* (afstudeeropdracht) [HBO Kennisbank]. Geraadpleegd op 15 januari 2018, van https://hbo-kennisbank.nl/record/sharekit_fontys/oai:surfsharekit.nl:e7b1abe3-2487-4da7-ae28-d9be11774092

Bijlagen

Bijlage 1 Vragenlijst

Beste leerkracht,

In het kader van mijn onderzoek rondom de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen hier op school, wil ik alle leerkrachten van de middenbouw vragen om deze vragenlijst in te vullen.

De vragenlijst bestaat uit verschillende onderdelen. Er worden vragen gesteld over de kennis, attitude en vaardigheden van jou als leerkracht. In totaal moeten er 26 vragen worden beantwoord. Bij de schaalvragen mag je maar één antwoord per vraag invullen. Bij de meerkeuze vragen zijn meerdere antwoorden mogelijk. Om een duidelijk beeld te krijgen, mogen er geen vragen overgeslagen worden. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 10 minuten in beslag nemen.

Ik wil je vragen de vragenlijst voor vrijdag 13 april in te leveren.

Alvast bedankt voor je medewerking.

Met vriendelijke groet,

Suzan Brent

Start vragenlijst:

1. In welke groep geef je momenteel les?

- ☐ Groep 3
- ☐ Groep 4
- ☐ Groep 5

2. Hoeveel leerlingen in jouw groep vallen onder de term '(hoog)begaafde leerling'?

3. Heb je het gevoel dat je genoeg doet om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de begaafde leerlingen in jouw klas?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

	Eén antwoord per vraag	Helemaal mee eens	Mee eens	Mee oneens	Helemaal mee oneens
1.	<i>De taxonomie van Bloom kan ingezet worden bij het werken met leerlingen op verschillende niveaus.</i> ➤ Ik heb kennis over de Taxonomie van Bloom				
2.	<i>De hogere-orde-vragen doen een beroep op analyseren, evalueren en creëren.</i> ➤ Ik weet hoe ik hogere-orde-vragen kan toepassen in de praktijk.				
3.	<i>(hoog)begaafde kinderen hebben over het algemeen meer behoefte aan autonomie</i> ➤ Ik ken de definitie van autonomie				
4.	<i>Er zijn verschillende manieren om autonomie bij (hoog)begaafde kinderen te bevorderen</i> ➤ Ik weet hoe ik autonomie kan bevorderen bij (hoog)begaafde leerlingen.				
5.	<i>Voor (hoog)begaafde leerlingen is het van groot belang om metacognitieve kennis en vaardigheden te ontwikkelen.</i> ➤ Ik ken de definitie van metacognitie				
6.	<i>(hoog)begaafde kinderen zetten hun metacognitieve vaardigheden niet altijd in</i> ➤ Ik weet hoe ik metacognitieve vaardigheden kan ontwikkelen en stimuleren bij (hoog)begaafde kinderen.				
7.	<i>Vygotsky stelt dat de leerkracht moet aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling.</i> ➤ Ik ken de definitie van de zone van naaste ontwikkeling.				
8.	<i>Het is de taak van de leerkracht om (hoog)begaafde kinderen opdrachten te geven die niet te eenvoudig zijn.</i> ➤ Ik weet hoe ik kan aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van (hoog)begaafde kinderen.				
9.	<i>Verrijking kan bijdragen aan de tegemoetkoming in de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.</i> ➤ Ik heb kennis van verrijking en verrijkingsmaterialen				
10.	<i>De opdrachten die (hoog)begaafde leerlingen krijgen, horen uit te stijgen boven het niveau van de reguliere leerstof.</i> ➤ Ik weet hoe ik passend verrijkingsmateriaal voor (hoog)begaafde kinderen kan ontwerpen.				
11.	<i>Om ruimte te maken voor verrijking, moet de leerstof voor (hoog)begaafde kinderen compacter worden.</i> ➤ Ik heb kennis van de definitie van compacten.				

Eén antwoord per vraag	Helemaal mee eens	Mee eens	Mee oneens	Helemaal mee oneens
1. Ik word enthousiast van het werken met begaafde leerlingen				
2. Ik vind het een uitdaging om met begaafde leerlingen te werken.				
3. Ik zie begaafde leerlingen liever werken buiten de klas (bijv. plusklas).				
4. Een begaafde leerling heeft weinig extra aandacht nodig, omdat zij alles snel begrijpen.				
5. Ik geef een begaafde leerling alleen extra uitleg als hij/zij daar om vraagt.				
6. Ik vind het belangrijk om verrijkingsmateriaal te ontwerpen voor begaafde leerlingen				
7. Ik verdiep me graag in het onderwerp (hoog)begaafdheid				
8. Ik zou meer willen weten over (hoog)begaafdheid				
9. Ik vind het lastig om mijn onderwijs aan te passen aan (hoog)begaafde leerlingen				

Bij de volgende vragen zijn meerdere antwoorden mogelijk.

1. Wat heeft u momenteel voor aanbod in de klas voor leerlingen die begaafd zijn?

- ☐ De leerlingen volgen het aanbod van de hele groep.
- ☐ De basisstof wordt ingekort (compacter gemaakt).
- ☐ De leerlingen maken de verrijkingsstof van de methode.
- ☐ De leerlingen maken extra werkbladen of werken in extra werkboeken vanuit de methode.
- ☐ De leerlingen krijgen door mij ontworpen verrijkingstaken.
- ☐ De leerlingen krijgen verrijkingsstof die aangepast wordt op de interesses van de leerlingen
- ☐ De leerlingen krijgen verrijkingsstof passend bij de manier van leren van de leerling.
- ☐ De leerlingen stellen eigen leervragen op en werken hier aan.
- ☐ Anders, namelijk

2. Bij welke vakken krijgen begaafde leerlingen verrijkingstof of andere opdrachten aangeboden?

- ☐ Rekenen
- ☐ Taal
- ☐ Spelling
- ☐ Begrijpend lezen
- ☐ Geschiedenis
- ☐ Aardrijkskunde
- ☐ Natuurkunde
- ☐ Anders, namelijk

3. Wanneer begaafde leerlingen eigen opdrachten krijgen, wat voor opdrachten zijn dit dan?

- ☐ Opdrachten waarbij leerlingen informatie moeten herinneren, herkennen, beschrijven en benoemen. Bijvoorbeeld door werkbladen in te vullen of mee te doen met een quiz.
- ☐ Opdrachten waarbij leerlingen betekenis geven aan informatie. Bijvoorbeeld door middel van het maken van een samenvatting, spreekbeurt of quiz.
- ☐ Opdrachten waarbij leerlingen strategieën, concepten, principes en theorieën in een nieuwe situatie gebruiken. Bijvoorbeeld door het houden van een presentatie, interview of het maken van een simulatie of een krant.
- ☐ Opdrachten waarbij leerlingen informatie opdelen in verschillende onderdelen. Bijvoorbeeld door het maken van een enquête, grafiek, verslag of checklist.
- ☐ Opdrachten waarbij leerlingen de waarde van ideeën, materialen en methode beoordelen door het ontwikkelen en toepassen van criteria. Bijvoorbeeld door het voeren van een debat, maken van een verslag, een beoordeling schrijven of een overtuigende speech houden.
- ☐ Opdrachten waarbij leerlingen nieuwe ideeën, oplossingen of producten creëren. Bijvoorbeeld door het maken van een film, verhaal, nieuw spel, schilderij of het schrijven en componeren van een lied.
- ☐ Anders, namelijk

Bijlage 2 Observatie

Groep:

Datum:

Vak:

Observatiepunten	Waarnemingen
• Hogere-orde-denkvragen Op welke niveaus van Bloom worden er vragen gesteld ○ Onthouden ○ Begrijpen ○ Toepassen ○ Analyseren ○ Evalueren ○ Creëren Worden vragen afgestemd op het niveau van de leerling?	
• Begeleiding leerkracht Hoe begeleidt de leerkracht begaafde leerlingen? Organisatorisch: in een apart groepje, individueel, alleen bij vragen. Inhoudelijk/didactisch: voordoen van strategieën, vraagstelling, e.d. Pedagogisch: complimenten, manier van aanspreken.	
• Begaafde leerlingen Wat doen begaafde leerlingen tijdens de instructie en verwerking? Wat doen leerlingen wanneer ze klaar zijn met de opdrachten?	

• Motivatie Op welke manier motiveert de leerkracht de leerlingen? Bijv.: ○ De leerkracht betreft de kinderen actief bij de instructie. ○ De leerkracht motiveert leerlingen om kritisch naar hun werk te kijken. ○ De leerkracht betreft kinderen actief bij de afsluiting/evaluatie.	
• Leerkracht Wat doet de leerkracht tijdens de verwerking? Bijv.: ○ De leerkracht geeft extra begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen. ○ De leerkracht stelt vragen aan de (hoog)begaafde leerlingen.	
• Metacognitie Wordt er door de leerkracht aandacht besteed aan metacognitieve vaardigheden? Bijv.: ○ Lesdoel vooraf benoemen ○ Lesdoel tussentijds monitoren ○ Evalueren lesdoel Worden de genomen stappen van de leerlingen geëvalueerd?	

Bijlage 3 Interviewleidraad

Doel van het interview: hoe ervaren (hoog)begaafde leerlingen de begeleiding van hun leerkracht?

Inleiding

Hallo allemaal, fijn dat jullie tijd willen maken om met mij in gesprek te gaan. Ik wil erachter komen hoe jullie in de klas werken en hoe jullie de begeleiding van jullie leerkracht vinden. Ik ga jullie dus een aantal vragen stellen over de lessen in de klas en de begeleiding die jullie hierbij krijgen. Het interview zal ongeveer twintig minuten duren. Ik zou het interview graag willen opnemen, zodat ik het nog een keer kan terugluisteren. Vinden jullie dat goed? Hebben jullie verder nog vragen voordat we met het interview beginnen?

Kern

Ik ben benieuwd hoe een les eruitziet bij jullie in de klas. Kunnen jullie mij vertellen wat jullie doen tijdens de instructie van een les?

Krijgen jullie wel eens een extra/andere instructie dan de rest van de klas? Zo ja, hoe ziet deze instructie er dan uit? Zo nee, zou je dit willen?

Verder ben ik benieuwd wat jullie doen tijdens de verwerking van een les. Kunnen jullie mij daar iets meer over vertellen?

Hoe begeleidt de juf/meester je bij het maken van de verwerking van de les? Geeft de juf/meester jou wel eens extra aandacht? Zo ja, wat doet de juf/meester dan?

Moeten jullie altijd alle opdrachten maken?

Wat mogen jullie doen als je klaar bent met de verwerking van de les? Mag je dit zelf kiezen?

Krijgen jullie wel eens de mogelijkheid om zelf te kiezen welke werkjes je doet om de lesdoelen te behalen? Zo ja, welke werkjes kies je dan? Zo nee, zou je dat graag willen?

Als een les is afgelopen, wordt er vaak nog geëvalueerd op het doel van de les. Hoe evalueren jullie op lesdoelen, persoonlijke doelen of gemaakte werkjes?

Zijn jullie tevreden met de opdrachten/lessen die jullie nu moeten maken? Zo ja, wat vind je dan zo goed aan deze opdrachten? Zo nee, wat voor opdrachten zou je interessant vinden om te maken?

Zijn jullie tevreden met de begeleiding van de juf/meester? Zo ja, wat vind je dan zo fijn aan deze begeleiding? Zo nee, wat voor begeleiding zou je dan willen krijgen?

Slot

Hebben jullie verder nog vragen of willen jullie nog graag iets vertellen?

Ik ga het interview nog een keer terugluisteren en ga de dingen die jullie hebben verteld, verwerken in mijn onderzoek. Jullie namen zullen niet worden genoemd in het onderzoek. Ik ga deze resultaten bespreken met de juffen en meesters op school. Ik wil jullie bedanken voor het gesprek.

Bijlage 4

Adviezen/tips/tools voor leerkrachten

Op klasniveau

- Zorg voor complexe opdrachten.
- Denk niet voor de leerling, maar stel vragen (coach)
- Laat de leerling(en) een eigen inschatting maken van de opdracht (taakoriëntatie, voorkennis activeren – laten opschrijven, mindmap).
- Laat de leerlingen zelf een planning maken.
- Evalueer tijdens en na de opdracht (laten opschrijven/mindmap).
- Reflecteer tijdens en na de opdracht; kijk terug naar de 'inschatting' en vergelijk.
- Laat leerlingen nieuwe leerdoelen formuleren; wat kan er de volgende keer beter/anders?
- Bespreek elke stap samen met de leerling(en) of (in combinatie) laat de leerlingen in groepjes elkaar feedback geven.
- Leer de leerlingen wat metacognitieve kennis en vaardigheden zijn.
- Laat zien dat je waardeert dat de leerlingen metacognitieve vaardigheden inzetten.
- Leg vorderingen van leerlingen vast in een document in overleg met je leerling.

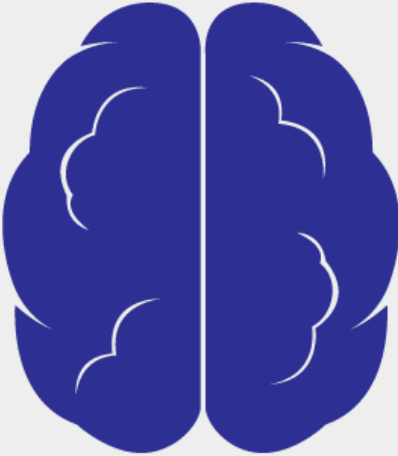
Op schoolniveau

- Start al vroeg (groep 1,2) met het oefenen van metacognitieve vaardigheden.
- Ontwikkel een doorgaande leerlijn waarvan metacognitieve vaardigheden en kennis deel uitmaken.
- Train leerkrachten om bij het coachen van leerlingen bewust aandacht te besteden aan metacognitieve kennis en vaardigheden.

Bijlage 5 Tabel taxonomie van Bloom

Blooming Lessen			
	Niveau	Acties	Producten
	Creëren Ontwikkelen van nieuwe ideeën, oplossingen of producten	Combineer Plan Ontwerp Maak Ontwikkel Onderzoek Stel op Formuleer Herschrijf	Film Verhaal Projectverslag Plan Nieuw spel Lied Media product Advertentie Schilderij
	Evalueren De waarde van ideeën, materialen en methoden beoordelen door het ontwikkelen en toepassen van criteria.	Beoordeel Orden Toets Meet Overtuig Selecteer Leg uit Concludeer Vergelijk Vat samen	Debat Verslag Evaluatie Beoordeling Conclusie Overtuigende speech
	Analyseren Het opdelen van informatie in de verschillende onderdelen	Analyseer Scheid Orden Leg uit Verbind Classificeer (De)construeer Vergelijk Selecteer Leid af	Enquete Mobiel Verslag Grafiek Spreadsheet Checklist Kaart

Blooming Lessen

	Niveau	Acties	Producten
	Toepassen Strategieën, concepten, principes en theorieën in nieuwe situaties gebruiken	Pas toe Demonstreer Bereken Vul aan Illustreer Toon Los op Onderzoek Pas aan	Illustratie Simulatie Beeldhouwwerk Demonstratie Presentatie Interview Opvoering Dagboek Krant
	Begrijpen Betekenis geven aan informatie	Interpreteer Vat samen Bespreek Onderscheid Classificeer Vergelijk Leg uit Concludeer Voorspel	Samenvatting Verzameling Spreekbeurt Voorbeeld Quiz Lijst Overzicht
	Onthouden Het kunnen ophalen van specifieke informatie	Benoem Definieer Beschrijf Toon Identificeer Verzamel	Quiz Definitie Feiten Werkblad Toets