

Ik (h)erkende je (nog) niet.

‘over hoogbegaafde onderpresteerders’

Tjeerd van den Berg

Studentnummer: 2134885

Lesplaats: Rotterdam

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist 2008-2010.

Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en afstuderen.

Begeleid door: Martien Groenevelt

Juli 2010

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Voorwoord

Iedereen neemt wel eens besluiten en start acties op waarvan je achteraf wel eens denkt; dat had anders en beter gemoeten. Indien de oorzaak bij jezelf ligt, dan moet je acties ondernemen om dit te verbeteren. Immers, kinderen en ouders zijn in grote mate afhankelijk van jouw professioneel handelen.

Ingegeven door het ophanden zijnde passend onderwijs¹ (Meersbergen, 2009) en omdat ik vond dat ik mijzelf - als leerkracht - kon verbeteren bij het opstellen en uitvoeren van handelingsplannen voor kinderen met een gedrag- en/of leerstoornis, ben ik de opleiding gedragsspecialist gaan volgen.

Gaandeweg de opleiding ben ik mij steeds meer gaan interesseren voor hoogbegaafde kinderen met leer- en/of gedragsproblemen op school. Dat klonk voor mij als een contradictie. Een hoogbegaafde met problemen? Echter, terugdenkende aan alle kinderen waaraan ik les gegeven heb, weet ik nu zeker dat ik een hoogbegaafde leerling in de klas heb gehad waarvan ik nu weet ... dat had anders en dat had beter gemoeten.

Indien mijn onderzoek een (kleine) bijdrage kan leveren aan een verdere ontwikkeling van mijn eigen competenties en die van mijn collega's, dan is dit onderzoek meer dan geslaagd.

In dit voorwoord wil ik al wel vast melden dat ik in het nawoord zal ingaan op wat dit praktijkonderzoek heeft 'los' gemaakt en wat dit al voor het komend schooljaar 2010-2011 zal betekenen.

Ik wil de lezers erop wijzen dat het grote aantal bijlagen in dit verslag het gevolg is van mijn worsteling met de richtlijnen betreffende het maximaal aantal woorden per hoofdstuk en mijn streven zo volledig mogelijk te willen zijn. Ik hoop dat dit de geïnteresseerde lezer dit niet zal ontmoedigen.

Noot: Dit verslag is geschreven in de manlijke vorm, het spreekt voor zich dat overal ook de vrouwelijke vorm gebruikt had kunnen worden. Verder noem ik mijzelf in dit verslag 'de onderzoeker'.

¹ Passend onderwijs staat voor maatwerk in het onderwijs. Voor elk kind en iedere jongere onderwijs dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en talenten. Geen kind tussen wal en schip dus.

Dankwoord

Ik wil allereerst mijn medestudenten en docenten bedanken voor hun inbreng tijdens de afgelopen twee studie jaren. Ik ging op onze donderdagavond altijd met meer energie naar huis dan dat ik vooraf had!

Verder wil ik mijn '*critical friend*', Christel Grootsholten, zeer bedanken. Jouw nuchtere kijk op mijn ideeën was meer dan broodnodig! Vanzelfsprekend bedank ik Martien voor zijn essentiële adviezen.

Daarnaast bedank ik alle collega's op mijn school voor het enthousiast meewerken aan mijn onderzoek. In het bijzonder bedank ik mijn collega GJ voor het kritisch doorlezen en zijn opmerkingen en verder de intern begeleiders en mijn directrice voor hun enthousiasme, hun inbreng en samenwerking.

Ik wil de kinderen van mijn groep 8A zeer bedanken, omdat ze mij ronduit hebben verteld dat het afgelopen moest zijn 'met dat telkens maar uitgeroosterd zijn de laatste weken van het schooljaar' ...ze wilden de meester bij het einde van hun basisschool.

Mijn dochter bedank ik voor het lezen en aanbrengen van enkele correcties en als laatste bedank de andere huisgenoten ... ja, ik *moet* weer even wat gaan tikken....

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is gericht op het ‘opsporen’ van in potentie hoogbegaafde onderpresteerders in samenhang met het wel of niet hebben van een voor hen (adequaat) handelingsplan. Belangrijk uitgangspunt is dat er gekeken wordt naar gedragskenmerken en/of eigenschappen en pas in het laatste stadium (en alleen indien nodig) naar de resultaten van methode of niet-methode gebonden testen. Een tweede doel was om door een literatuurstudie, mijzelf en mijn collega’s, achtergrondinformatie te geven over de relatie tussen hoogbegaafdheid en cognitie enerzijds en de relatie tussen hoogbegaafdheid en sociaal emotionele ontwikkeling anderzijds. Deze informatie was mijn inziens essentieel.

Een afgeleide van dit praktijkonderzoek is een inventarisatie van potentiële curatieve interventies aangaande hoogbegaafde onderpresteerders en het doen van aanbevelingen, aan het management, ten aanzien van preventieve beleidsmaatregelen aangaande hoogbegaafdheid.

Op basis van een uitgebreide literatuurstudie zijn er door mij drie praktisch toepasbare ‘kijkwijzers’^{2,3,4} geselecteerd om deze leerlingen te kunnen (h)erkennen. De eerste kijkwijzer is gesplitst in ‘kijkwijzer 1a/1b’ en zijn door mij omgezet in twee enquêtes⁵. Beide enquêtes zijn door de leerkrachten van groep 3 tot en met 7 ingevuld, die gezamenlijk 534 leerlingen in de klas hebben. De eerste enquête is gebruikt als ‘quickscan’ met als doelgroep alle leerlingen en de tweede enquête is gedetailleerde vervolgenquête met als doelgroep de leerlingen voortkomend uit de ‘quickscan’. De twee enquêtes zijn gebaseerd op een door de Stichting voor de LeerplanOntwikkeling (SLO) opgestelde lijst cq. ‘kijkwijzer’ waarbij ieder aandachtspunt minstens door drie wetenschappelijke auteurs is genoemd als zijnde een kenmerk/eigenschap voor onderpresterende hoogbegaafde kinderen. ‘Kijkwijzer 2 en 3’ zijn gebruikt als extra invalshoek bij de evaluaties - door onderzoeker en intern begeleiders - van de twee enquêtes. Al met al kan ik zeggen dat er in potentie hoogbegaafde onderpresterende leerlingen zijn (h)erkend op basis van deze drie kijkwijzers.

Dit praktijkonderzoek is met veel enthousiasme ontvangen en uitgevoerd, wat er mede voor gezorgd heeft, dat ik werd ingehaald door de tijd wat betreft *Het doel in het onderzoek korte termijn (§1.7.1)* en *Het doel van het onderzoek langere termijn (§1.7.2)*. In dit verslag ga ik daar niet op in, echter in het **nawoord** vertel ik waar dit onderzoeksproces al tot geleid heeft.

² Zie bijlage 12: Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988). – kijkwijzer 3.

³ Zie bijlage 17: Begaafd versus hoogbegaafd. (Irvine, 2000, in Gerven, 2004). – kijkwijzer 2.

⁴ Zie bijlage 18: Basis van enquête 1 (Quickscan). – kijkwijzer 1a’, Bijlage 19: Eigenschappen onderpresteerders in literatuur opgesteld door SLO, Bijlage 20: Basis van enquête 2 (‘kijkwijzer 1b’, detail), op basis van SLO. – kijkwijzer 1.

⁵ Zie bijlage 21: Flowchart Enquêtes, vragen en beslistmomenten, Bijlage 22: Print-out van de eerste elektronische enquête (quickscan), Bijlage 23: Print-out van de tweede elektronische enquête (Vervolg).

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Dankwoord	3
Inleiding	7
1 Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Het onderzoeksthema	10
1.2 Beschrijving van de probleemverkenning om tot goede onderzoeksvragen te komen.	10
1.3 Wat is de huidige situatiebeschrijving en de gewenste situatie?	11
1.4 Wat is de verlegenheidssituatie?.....	11
1.5 Waarom zou het onderzoek voor mij als voor de omgeving belangrijk kunnen zijn?	11
1.6 Wat is de onderzoeksvraag?	11
1.7 Wanneer is onderzoek voor mij succesvol?	12
1.8 Wat is er al bekend en voorhanden over dit onderwerp?.....	13
1.9 Hoe pak ik 'dit' aan?.....	13
1.10 Hoe ga ik met de resultaten om?	13
2 Theoretisch kader / achtergrond.....	14
2.1 Hoogbegaafdheid.....	15
2.2 Factoren die kunnen bijdragen aan een verstoorde sociaal emotionele ontwikkeling	17
2.3 Risicofactoren als gevolg van dat 'andere denken' dat 'andere leren'..	17
2.4 Definities onderpresteren.....	18
2.5 Onderpresteren vanuit het perspectief van thuis, school en persoonlijkheidsfactoren.	20
2.6 Signalen van onderpresteerders	22
2.7 Quotes uit de literatuur over onderpresteren en signaleren	22
2.8 Cognitieve, leer- en werkhouding en persoonlijkheidskenmerken.	22
3 Onderzoeksopzet.....	24
3.1 Welke onderzoeksvorm heb ik gekozen en waarom?.....	24
3.2 Wat voor soort resultaten levert dit onderzoek op?	25
3.3 Hoe is het onderzoek opgebouwd.....	25
3.4 Welke afwegingen heb ik vooraf gemaakt bij de data-verzamelingsinstrumenten?	27
3.5 Het platform / de context waarbinnen de onderzoeksvraag wordt onderzocht.	27
3.6 Triangulatie.....	28
4 Uitkomsten onderzoek / data analyse en resultaten.	29
4.1 Instrumenten ten behoeve van signalering en/of diagnostiek.....	29
4.2 Verantwoording voor de keuze van de SLO-kijkwijzers.	29
4.3 Andere 'kijkwijzers' en/of hulplijsten uit de literatuur.	31
4.4 Validiteit en betrouwbaarheid van de enquêtes en evaluaties.	33
4.5 Uitkomsten van de twee enquêtes.	34
4.6 Beleid (preventief).....	38
4.7 Interventies bij onderpresteerders (curatief).....	39
5 Conclusies.....	42
5.1 Algemene conclusies.	42
5.2 Conclusies aangaande de individuele leerling.	48
5.3 Aanbevelingen	49

6	Evaluatie onderzoek.....	50
	Nawoord.....	53
7	Literatuur.....	55
8	Bijlagen.....	58
9	Lijst met figuren.....	122
10	Lijst met tabellen.....	122

Inleiding

Situatiebeschrijving

Mijn basisschool wil de komende schooljaren de nadruk leggen op een verdere verbetering en ontwikkeling van het huidige aangepaste onderwijs voor kinderen met stoornis en/of specifieke leer- en/of gedragsproblemen. Dit sluit volledig aan bij de huidige ontwikkelingen van passend onderwijs (Meersbergen, 2009). Conform de wens van de inspectie zal er meer aandacht zijn voor het individuele kind binnen groepshandelingsplannen. Aansluitend moeten de individuele handelingsplannen t.a.v. gedrag- en/of werkhouding meer aandacht krijgen. Mijn praktijkonderzoek sluit volledig aan bij deze ontwikkelingen.

Waarom heb ik als thema gekozen voor onderpresterende hoogbegaafde leerlingen?

Gedurende de opleiding kreeg ik interesse in het fenomeen dat er hoogbegaafde kinderen zijn die gedrag- en/of leerproblemen kunnen ontwikkelen. Voor mij was dat een contradictie en contradicties zijn interessant...

Daarnaast was mijn ontmoeting met een oud-leerling uit groep 8 een belangrijk moment bij de keuze van mijn thema. Deze leerling heeft destijds niet het juiste handelingsplan gehad. Hij heeft - terugdenkend - wel alle signalen uitgezonden en kenmerken vertoont die passen bij een absolute onderpresteerder⁶. Echter door het niet juist interpreteren van zijn gedrag- en werkhoudingsproblemen is er niet adequaat gehandeld. Het vervolgonderwijs is voor hem geen succes geworden.

Wat cijfers over onderpresteerders

Maar 64% van de hoogbegaafde leerlingen krijgt een advies voor een vwo-school (Wolters, 2009) en een hoog percentage hoogbegaafde onderpresteerders verlaat voortijdig, dus ongediplomeerd, het voortgezet onderwijs (Willeke van der Molen, 2005). Echter, stelt Wolters (2009) onderpresteren ontstaat vaak al op zeer jonge leeftijd. Op school is 30 procent van de kinderen met een IQ rond de 130 en 60 procent van de kinderen met een IQ van 150 een onderpresteerder (Wolters, 2009). Het belang van tijdig herkennen en erkennen van een hoogbegaafdheid is om zo eventueel relatief of absoluut onderpresteren vóór te zijn (Gerven, 2002).

⁶ Zie § 2.4 Definities onderpresteren.

Mooij (2007, in Wolters, 2009) meldt dat het percentage onderpresteerders in de groepen 4, 6 en 8 vrij stabiel zijn. Voor taal ligt het rond de 20% en voor rekenen rond de 16%. Bij rekenen zijn er twee keer zoveel meisjes als jongens die onderpresteren. Hoe lager de opleiding van ouders hoe groter de kans op onderpresteren. Verder presteren Turkse kinderen lager dan op grond van hun intelligentie verwacht zou worden, in het bijzonder op taalvaardigheid. Andere risicogroepen zijn volgens Butler-Por (1993, in Wolters, 2009) zeer creatieve kinderen, begaafde meisjes, kinderen met een lager sociaal economische status, eenzijdig begaafde kinderen, kinderen met een disharmonisch ontwikkelingsprofiel, kinderen met een handicap en kinderen met combinaties van bovengenoemde risico's. Kinderen die 'zittenblijvers' zijn, presteren vaak onder hun niveau, maar ook (hoog)begaafde kinderen die reeds versneld hebben kunnen nog steeds onderpresteren.

Wat kan er gebeuren met een onderpresteerder die niet (h)erkend wordt?

Mooij (1991):

“Naarmate het onderwijsaanbod langere tijd niet is afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de hoogbegaafde leerling, zal dit tot gevolg hebben dat zijn competentiemotivatie met betrekking tot school weinig of niet ontwikkeld of gestimuleerd wordt. Het gevolg is dat de schoolmotivatie⁷ relatief zwak tot negatief wordt. Dit kan zich uiten in een afname van schoolgedrag (niet naar school willen gaan), een geringe schoolbekwaamheid en een geringe schoolgerichtheid. De reactie van de ouders naar hun kind is veelal dat het kind toch naar school moet gaan. Tevens ziet dit kind dat andere kinderen wel met plezier naar school blijven gaan. Een hoogbegaafd kind kan dan reeds vroeg in een conflictsituatie terecht komen: enerzijds wil het wel naar school ‘omdat dit hoort en iedereen dit positief vindt’; anderzijds ervaart het kind zelf dat het op school eigenlijk niet op zijn plaats is en niet kan doen waar het graag mee bezig is. De voortdurende ontkenning van de mogelijkheden van het kind en het steeds vragen om de eigen mening en gevoelens in te ruilen, is in feite een schizofrene situatie waarin de persoonlijkheid van het hoogbegaafde kind geweld wordt aangedaan.

In dergelijke gevallen kan de leerling voor de leerkracht en/of medeleerlingen ordeverstoring gedrag gaan vertonen. Veel leerkrachten zullen richten op de disciplineren van dit kind. Deze manier van handelen kan de ontkenning van de mogelijkheden van het kind versterken. Een dergelijk conflict kan er toe leiden dat het deze kinderen psychisch en lichamelijk niet goed gaat en er zich zelfs psychosomatische problemen voordoen.”

⁷ Zie bijlage 10: Prestatiespiraal & Bijlage 11: Relatie tussen motivatie en prestatie (Dweck)

Wat betekent dit voor onze school?

Ten eerste verwacht ik dat er bij ons op school, in dergelijke orde verstorende gevallen, eveneens handelingsplannen gericht op disciplineren zijn opgesteld. Verder verwacht ik dat er voor (in potentie) hoogbegaafde kinderen met sterk afnemende schoolmotivatie – hoe goed bedoelt dan ook – handelingsplannen zijn opgesteld gericht op het verbeteren van de werkhouding. In beide gevallen niet de juiste aanpak. Erger nog, het is het paard achter de wagen spannen, met andere woorden er is een verlegenheidssituatie.

De betrokkenen bij mijn onderzoek.

In eerste instantie de directie, intern begeleiders van alle vier de locaties en alle betrokken leerkrachten en natuurlijk (indirect) de leerlingen en indien de resultaten daartoe aanleiding ook 'opgespoorde' onderpresterende hoogbegaafde leerlingen en hun ouders.

Aangezien het onderzoek plaatsvond in mei en juni is in overleg met de internbegeleiders en de directrice besloten dat ik mijn onderzoek richt op de *toekomstige* groepen 4 t/m 8, het onderzoek betreft alle 534 leerlingen van de huidige groepen 3 tot en met 7, deze zijn verdeeld over 19 groepen. Besloten is dat de huidige groepen 1 en 2 buiten het onderzoek vallen omdat bij kleuters niet wordt gesproken over hoogbegaafdheid maar eerder over een ontwikkelingsvoorsprong⁸ en dit vraagt om een andere signalering en diagnostiek.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 wordt onder andere de aanleiding van de probleemstelling nader toegelicht en het onderzoeksthema en onderwerp uitgewerkt tot onderzoeksvraag en subvragen. Hoofdstuk 2 bevat het theoretisch kader van het onderzoek. Dit kader wordt geschetst op basis van een uitgebreide literatuurstudie. In hoofdstuk 3 wordt onder andere de aanpak/opzet van het onderzoek en de verbanden met de literatuur beschreven. Hoofdstuk 4 bevat een beschrijving en presentatie van de onderzoeksdata en een eerste aanzet tot analyse. In hoofdstuk 5 worden onder andere de conclusies verder uitgewerkt, de aanbevelingen opgesteld en de terugkoppeling gemaakt met de onderzoeksvraag en de vooraf opgestelde eigen verwachtingen. Hoofdstuk 6 bevat de evaluatie en reflectie van het onderzoek.

⁸ "Ten aanzien van de leerlingen in groep 1 en 2 is het raadzaam de term "hoogbegaafd" achterwege te laten. Juist omdat hoogbegaafdheid op deze leeftijd nog niet goed vast te stellen is, is het verstandiger bij deze leerlingen te spreken van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong." (Gerven, 2001)

1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Het onderzoeksthema

Onderpresteren door hoogbegaafde⁹ kinderen.

1.1.1 Het onderwerp van het onderzoek

Herkennen van hoogbegaafde leerlingen, die relatief of absoluut onderpresteren, op basis van gedragskenmerken/eigenschappen.

1.2 Beschrijving van de probleemverkenning om tot goede onderzoeksvragen te komen.

Er van uitgaande dat 2,5% (Gerven, 2008) van de bevolking hoogbegaafd is, houdt in dat er op onze school (bijna 900 leerlingen) ongeveer tweeëntwintig hoogbegaafde leerlingen moeten zijn.

Wij werken vanuit ons zorgplan niet met een specifiek instrument voor signalering en diagnostiek van hoogbegaafdheid. Mogelijk is dat de reden waarom er momenteel *maar* drie leerlingen zijn die als hoogbegaafde zijn gesignaleerd en gediagnosticeerd – en dan nog op initiatief van de ouders. In feite weten wij niet goed *wie* en *waar* ‘onze’ hoogbegaafde leerlingen zijn.

Er zijn natuurlijk leerlingen op onze school die door hun positieve werkhouding en altijd hoge A-scores bij de Cito laten zien dat zij meer aankunnen dan het standaard lesprogramma. Voor deze leerlingen is er op onze school een HandelingsPlan voor Cito-A leerlingen (HP-A). Het HP-A, richt zich in feite *alleen* op die kinderen die zich dus cognitief positief onderscheiden. Dit zijn 'gewone' sterk cognitieve (intelligente) kinderen met een goede werkhouding. Veel van deze kinderen zijn begaafd in hun leren en een adequaat HP-A zal deze begaafde kinderen veel kunnen bieden, echter hoogbegaafdheid vraagt om een andere aanpak. Een 'standaard' HP-A voldoet veelal niet bij een hoogbegaafd kind; als ze ooit al een *juist* handelingsplan hebben gehad, wat geleid kan hebben tot demotivatie en vervolgens tot mogelijk onderpresteren.

Veel van deze - niet herkende en/of erkende - hoogbegaafde kinderen presteren onder. De literatuur onderscheidt in een schoolse situatie twee soorten van onderpresteerders^{10,11} de relatieve en de absolute onderpresteerder.

Maar wat gebeurt er met de in potentie hoogbegaafde kinderen die zich cognitief niet (meer)

⁹ Zie § 3.1 Hoogbegaafdheid.

¹⁰ Zie § 2.4.1.1 Absoluut onderpresteren en § 2.4.1.2 Relatief onderpresteren.

¹¹ Zie § 2.4 Definities onderpresteren.

positief onderscheiden? Welke gedragskenmerken hebben deze onderpresterende kinderen? En kun je aan de hand van deze gedragskenmerken deze onderpresterende leerlingen alsnog signaleren. En zijn ze nog te helpen? Mijn praktijkonderzoek gaat vooral in op de bovenstaande vragen.

1.3 Wat is de huidige situatiebeschrijving en de gewenste situatie?

Het is niet irreëel te denken dat er op onze school inadequate handelingsplannen zijn opgesteld en in uitvoering zijn voor in potentie hoogbegaafde leerlingen en dat er hoogbegaafde leerlingen zijn die 'onzichtbaar' zijn voor leerkracht en/of intern begeleiders. Er is een inhaalslag nodig om bij alle kinderen op onze school te onderzoeken of er in potentie hoogbegaafde kinderen zijn voor wie dit geldt. De gewenste situatie is dit in de toekomst te voorkomen.

1.4 Wat is de verlegenheidssituatie?

Leerkrachten en IB'ers zijn in meer of mindere mate handelingsverlegen als het gaat om het signaleren, diagnosticeren en begeleiden van hoogbegaafde kinderen en van hoogbegaafde kinderen die onderpresteren.

1.5 Waarom zou het onderzoek voor mij als voor de omgeving belangrijk kunnen zijn?

Er zijn tal van risico's waar een 'normale' ontwikkeling van een hoogbegaafd kind aan bloot kan staan. Indien mijn onderzoek kan bijdragen aan het inzichtelijk maken van deze risico's is dit voor mij en tevens voor de leerling, ouders, leerkrachten en intern begeleiders belangrijk.

Als aankomend gedragspecialist wil ik mij ten doel stellen dat ik:
met advies en praktisch onderzoek, de internbegeleiders en leerkrachten ondersteun met het signaleren van (onderpresterende) hoogbegaafde leerlingen op basis van gedragskenmerken.
Daarnaast wil ik leerkrachten en internbegeleiders adviseren met de aanpak/interventies van hoogbegaafde onderpresteerders.

1.6 Wat is de onderzoeksvraag?

Ik onderzoek of er op mijn school in potentie hoogbegaafde onderpresteerders zijn die op basis van hun gedragskenmerken een handelingsplan voor gedrag en werkhouding hebben gekregen in plaats van een handelingsplan voor hoogbegaafdheid of juist geen handelingsplan hebben of een *inadequaat* individueel- of groepshandelingsplan HP-A¹² hebben of een HP-A hebben gehad maar na evaluatie niet meer, ten einde te komen tot:

¹² noot: Handelings Plan-A als kinderen een langere tijd hoge CITO-A scores hebben gehaald voor begrijpend lezen, spelling en rekenen (HP-A).

- het doen van aanbevelingen aan leerkrachten en intern begeleiders om te komen tot een curatieve aanpak in de vorm van op het individu gerichte interventies.
- het opstellen van aanbevelingen voor de signalering van hoogbegaafde onderpresteerders op basis van gedragskenmerken.
- het opstellen van aanbevelingen gericht op nemen van preventieve maatregelen om gedrags- en of werkhoudingsproblemen bij in potentie hoogbegaafde kinderen te voorkomen.

1.6.1 Subvragen

Ik wil mijn hoofdvraag verder uitwerken door de onderstaande vragen te beantwoorden:

1. Welke definities zijn er voor (hoog)begaafdheid/ontwikkelingsvoorsprong?
2. Welke relaties zijn er tussen cognitieve ontwikkeling, de sociaal emotionele ontwikkeling (SEO) en hoogbegaafdheid?
3. Welke factoren kunnen bedreigend zijn voor de cognitieve ontwikkeling en SEO van een hoogbegaafd kind?
4. Wat is onderpresteren en op welke wijze uit zich dat bij hoogbegaafde leerlingen?
5. Op basis van welke (gedrags)kenmerken zijn onderpresterende (hoog)begaafde kinderen te signaleren?
6. Welke (curatieve) interventies zijn voor handen bij relatieve of absolute hoogbegaafde onderpresteerders?
7. Welke preventieve maatregelen kunnen wij nemen als school om (hoog)begaafde kinderen te signaleren en te diagnosticeren?

1.7 Wanneer is onderzoek voor mij succesvol?

Als aan de onderstaande korte termijn doelen kan worden voldaan en wanneer een goede aanzet is gegeven om structureel aan de langere termijn doelen te werken.

1.7.1 Het doel in het onderzoek korte termijn.

- Dat ik door dit onderzoek, waarmee een inhaalslag wordt bewerkstelligd, weet welke in potentie hoogbegaafde kinderen geen of een inadequaat handelingsplan hebben.
- Dat dit de aanzet is tot opstellen van interventies (curatief) voor gesignaleerde hoogbegaafde onderpresteerders.
- Dat dit de aanzet is tot het formuleren van beleid aangaande hoogbegaafdheid (preventief).

1.7.2 Het doel van het onderzoek langere termijn.

- Dat wij als school voortaan weten welke kinderen hoogbegaafd zijn en/of een (grote) ontwikkelingsvoorsprong hebben (bij kleuters). Signaleren en diagnosticeren bij de instroom.
- Dat alle leerkrachten en intern begeleiders niet handelingsverlegen zijn in geval van potentiële hoogbegaafden (inclusief kleuters).
- Een optimale leer- en leefomgeving voor alle hoogbegaafde leerlingen gedurende de gehele schoolperiode. Dat houdt onder andere in dat er onderwijs wordt gegeven aan hoogbegaafden welke aansluit bij hun zone van naaste ontwikkeling.

1.8 Wat is er al bekend en voorhanden over dit onderwerp?

Er is veel onderzoek verricht naar hoogbegaafdheid en ook naar onderpresteren door hoogbegaafden. Onder andere naar: de oorzaak en het gevolg van onderpresteren; curatieve en preventieve interventies; aantallen onderpresteerders. Kenmerkend is dat wordt aangegeven dat relatieve onderpresteerders lastig zijn te signaleren en dat dat in mindere mate geldt voor absoluut onderpresteerders - immers die vallen qua gedrag wel op. Voor de eerste groep geldt dat met de juiste interventies deze kinderen relatief snel op hun niveau gaan presteren. Voor de laatste groep geldt dat eenmaal gesignaleerd en gediagnosticeerd (als ze daaraan mee willen werken) dit niet automatisch inhoudt dat een absoluut onderpresterende leerling weer 'aan de praat te brengen is', daar is een langere adem voor nodig (Mooij, 1991; Kuipers, 2009; Gerven & Drent, 2004).

1.9 Hoe pak ik 'dit' aan?

Het 'opsporen' van onderpresterende hoogbegaafden gebeurt op basis van subjectieve gedragskenmerken en niet op basis van cognitieve resultaten zoals Cito-scores. Bij dit onderzoek worden de volgende instrumenten gebruikt; literatuurstudie, enquêtes, gezamenlijke evaluaties (leerkracht, intern begeleiders en onderzoeker) van de resultaten van de enquêtes en dossierstudie.

1.10 Hoe ga ik met de resultaten om?

De uitkomsten van het praktisch onderzoek zullen in de praktijk gebruikt worden voor het opstellen en/of aanpassen van (individuele) handelingsplannen (curatief) in overleg met leerkracht, intern begeleider en eventueel ouders en leerling. Ik ga niet in op eventuele verschillen tussen de leerkrachten, leerlingen en of ouders. In presentaties zijn de resultaten geanonimiseerd. Verder gebruik ik de opbrengst van mijn literatuurstudie als middel om tot aanbevelingen te komen aangaande beleid en deskundigheidsbevordering.

2 Theoretisch kader / achtergrond

Dit hoofdstuk is voor een groot deel de weerslag van mijn literatuurstudie en is de theoretische basis van mijn onderzoek. Hoogbegaafde onderpresterende leerlingen is een complex geheel. Ik heb met deze literatuurstudie mij ten doel gesteld een adequaat beeld te schetsen betreffende de diversiteit aan factoren die een bedreiging kunnen zijn voor de cognitieve en de sociaal emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen.

Tevens wil ik praktische handvatten aanreiken die in de dagelijkse praktijk van nut zijn in de vorm van 'kijkwijzers' t.b.v. eerder signaleren. Veel verklarende informatie heb ik omwille van mijn gestelde doel - een adequaat beeld te schetsen - in de bijlagen opgenomen.

De kennisopbrengst van deze literatuurstudie zal ik tevens aanwenden bij de (tussen)evaluaties die ik met leerkrachten, intern begeleiders en in de laatste fase van het onderzoek eventueel met leerlingen en ouders zal hebben.

2.1 Hoogbegaafdheid

2.1.1 Beschrijvende definitie van (hoog)begaafdheid.

Mönks¹³ (1985) stelde dat (hoog)begaafdheid een maatgevend begrip is dat verwijst naar waarneembaar gedrag. Zangh en Steinberg (1995, in Gerven, 2009) benoemen dat dit onderscheidende gedrag wordt veroorzaakt door impliciete veronderstelling die verwijzen naar maatschappelijke waarden die aan dergelijk gedrag worden toegekend. Er zijn 5 criteria die deze impliciete veronderstellingen in essentie omschrijven. Sternberg en Zhang hebben deze 5 criteria weergegeven in hun pentagonale model. Deze criteria gelden voor alle definities van begaafdheid (Gerven, 2009).

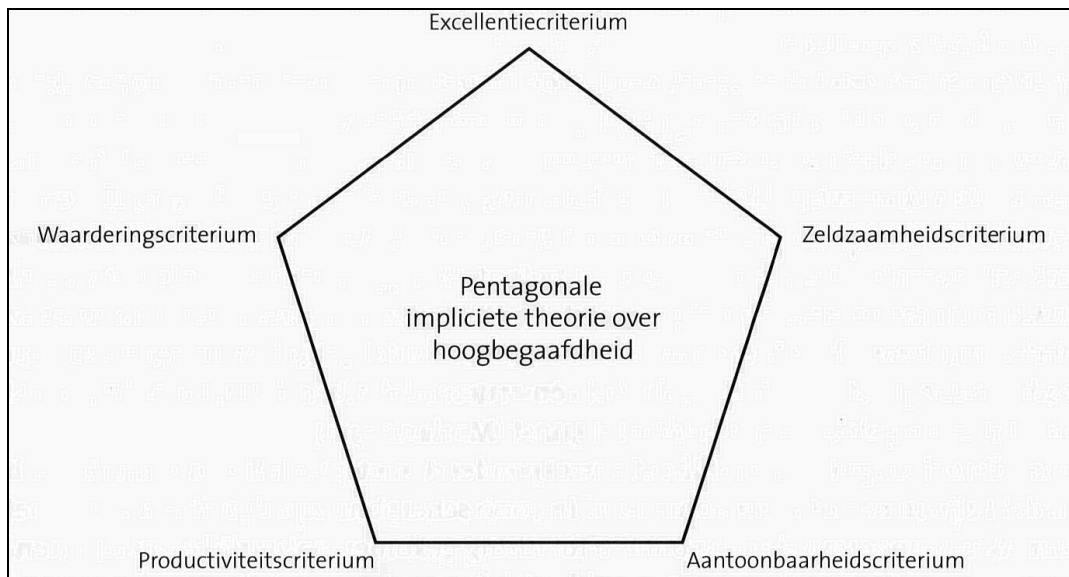


Figure 1 De vijf individuele noodzakelijke en gezamenlijke dekkende criteria van de pentagonale impliciete theorie over hoogbegaafdheid (Steinberg & Zhang, 1995)

Een persoon is minimaal op een of meerdere gebieden superieur aan zijn leeftijdsgenoten. Deze extreme beheersing van een vaardigheid moet tevens zeldzaam zijn. Deze unieke, superioriteit moet wel leiden tot iets (productiviteit). Verder moet je als persoon jouw hoogbegaafdheid tonen, het in potentie zijn is niet genoeg. Het belangrijkste criterium is dat een unieke superieure geleverde prestatie wel een belangrijke waarde moeten hebben voor de samenleving (Gerven, 2009).

2.1.2 Verklarende definities

Door de jaren heen werd de definitie van wat (hoog)begaafdheid is telkens wat verbreed. Met name werd er aan creativiteit en creërend vermogen, leiderschap, kunst een steeds belangrijkere

¹³ Zie bijlage 2: Toelichting op triadisch model van Mönks/Renzulli en vervolgmodellen van Gagné en Heller.

rol toegekend. Al met al is het nog niet eenduidig wat hoogbegaafdheid is, vandaar dat men naast beschrijvende ook onderzoek is gegaan naar verklarende definities¹⁴.

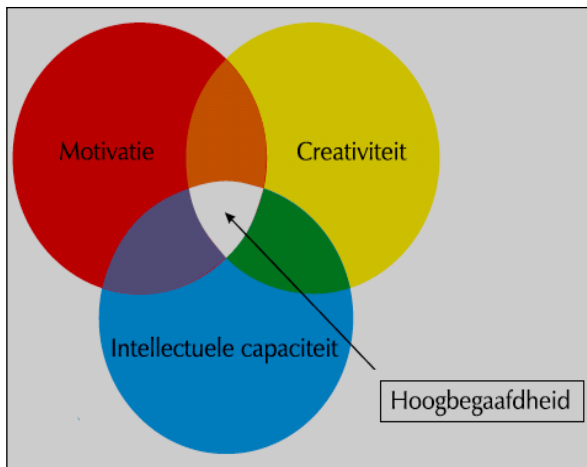


Figure 2 Renzulli drie ringenmodel

In 1978 definieerde Renzulli dat een hoogbegaafde leerling moet beschikken over de onderstaande aanlegfactoren: een hoog intellectueel¹⁵ vermogen (IQ>130); motivatie, taakgerichtheid en doorzettingsvermogen om een taak te volbrengen; creatief vermogen om op een unieke en vindingrijke wijze oplossingen te bedenken.

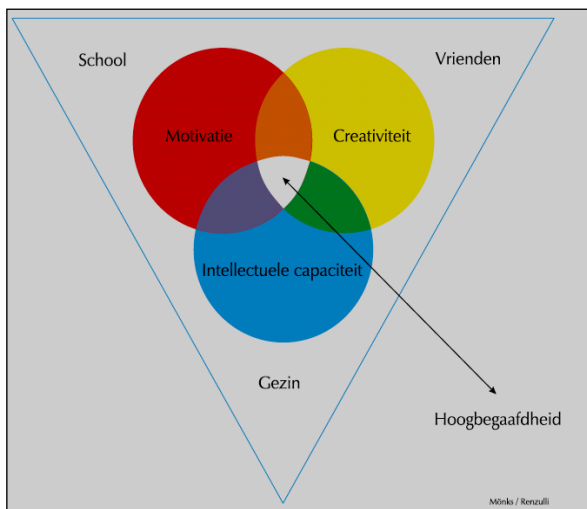


Figure 3 Monks; Renzulli en drie omgevingsfactoren

Mönks nam het triadisch model van Renzulli als uitgangspunt. Hij voegde er drie omgevingsfactoren aan toe die van belang zijn om hoogbegaafd potentieel optimaal tot zijn recht te laten komen: gezin, school en peers (ontwikkelingsgelijken).

In de modellen die volgden op het triadisch model is een verdere specificering van de factoren die invloed zijn op het wel of niet presteren op hoogbegaafd niveau. Zoals in de modellen van Gagné¹⁶ en Heller & Ziegler¹⁷. Het mag duidelijk zijn een hoogbegaafd iemand heeft hoge intelligentie, maar een hoog intelligent persoon is niet automatisch hoogbegaafd. Verder stelt Brunia (z.j.) dat een 'slim' meer begaafd kind geen hoogbegaafd kind is en ook niet als zodanig behandeld moet worden!

¹⁴ Zie bijlage 2: Toelichting op triadisch model van Mönks/Renzulli en vervolgmogelijkheden van Gagné en Heller.

¹⁵ Zie bijlage 1. Intelligentie.

¹⁶ Zie bijlage 3. Differentiatie van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (2000)

¹⁷ Zie bijlage 4. Multifactorenmodel van Heller (Heller & Ziegler, 2000)

2.2 Factoren die kunnen bijdragen aan een verstoorde sociaal emotionele ontwikkeling¹⁸

Ontwikkeling bekeken vanuit het perspectief van de ontwikkelingspsychologie.

Ten aanzien van de sociaal emotionele ontwikkeling kan gezegd worden dat niet één onderzoek heeft hard gemaakt dat hoogbegaafde kinderen minder sociaal vaardig zijn dan de niet hoogbegaafden. Uit onderzoek blijkt juist het tegenovergestelde (Lehman & Erdwins 1981, in Gerven, 2009). Wel verloopt hun sociaal emotionele ontwikkeling op een aantal punten anders dan bij niet hoogbegaafden.

Doordat bij hen de onderstaande punten anders verlopen dan bij niet hoogbegaafde kinderen van hun eigenleeftijd is er een *risico* dat er zich problemen kunnen ontwikkelen:

- Het begrijpen en inschatten van emoties 'Theorie of Mind' (ToM).
- Het ontwikkelen van vriendschappen.
- Het doorlopen van de sociale stadia van ego-ontwikkeling (Bruin-de Boer & Gerven, 2009).

Ik adviseer de lezer bijlage 5 te lezen om meer inzicht in de factoren, die vanuit het perspectief van de ontwikkelingspsychologie een mogelijke bedreiging op de ontwikkeling van het kind zijn, te krijgen. In de bijlage worden de bovenstaande punten uitgebreid toegelicht.

2.3 Risicofactoren als gevolg van dat 'andere denken' dat 'andere leren'.¹⁹

Ik adviseer de lezer bijlage 7 te lezen om de mogelijke risico's van dat 'andere denken' dat 'andere leren' juist in te schatten. In deze bijlage worden de onderstaande punten uitgebreid toegelicht.

- Doener/denker of abstract/concreet.
- Divergent/associatief of convergent/methodisch
- Logisch-analytisch of automatiserend-reproductief
- Inductief of deductief
- Chaotisch of gestructureerd
- Conceptueel denken (creativiteit en fantasie)
- Intuïtief denken.
- De verbaal-performaal kloof²⁰

¹⁸Zie bijlage 5. Factoren die een bedreiging kunnen zijn op de sociaal emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen bekeken het perspectief van de ontwikkelingspsychologie.

¹⁹ Zie bijlage 7. Risicofactoren als gevolg van dat 'andere denken' dat 'andere leren' bij hoogbegaafde kinderen.

²⁰ Zie bijlage 8: De verbaal-performaal kloof.

2.4 Definities onderpresteren

“Naarmate een hoogbegaafd kind in het onderwijs steeds te weinig en op een te schoolse wijze moet doen en dus beneden zijn niveaus van kennis en zelfstandigheid moet presteren, wordt het kind een hoogbegaafde onderpresteerder. *Onderpresteren is in feite een reactie op een niet-adequate onderwijsomgeving.*”(Mooij, 1991, p. 161).

Mooij (1991):

Onderpresteren kan worden gedefinieerd als een grote discrepantie tussen de schoolprestaties van een kind en een uiting van de echte bekwaamheid van het kind, zoals deze naar voren komt in observaties van leerkrachten of ouders, of in metingen (test) wat betreft prestatie, creativiteit of intelligentie (p. 158).

De onderwijspraktijk heeft graag handvatten die kunnen helpen bij het herkennen van (onder)presterende hoogbegaafde kinderen, zodat deze kinderen meer zichtbaar voor hen worden. Betts en Neihart (1988) hebben 6 profielen²¹ van begaafde leerlingen opgesteld. Deze 6 profielen zijn gebaseerd op de jarenlange praktijkervaring in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs en kunnen als dergelijk signaleringshandvat dienen.

2.4.1 Vormen van onderpresteren

2.4.1.1 Absoluut onderpresteren

Het kind presteert duidelijk onder het gemiddelde van de omgeving. Ze vertonen kenmerken zoals minderwaardigheidsgevoelens, zijn wantrouwend en onverschillig en zonder motivatie. Ze voelen zich hulpeloos, nemen geen verantwoordelijkheid meer voor wat ze doen, echter tegelijkertijd willen ze autonoom zijn en verzetten zich tegen de invloed van ouders en leerkrachten. Ze hebben een werk- en leerprobleem; ze werken niet of te snel, maken taken niet af, zijn niet kritisch t.o.v. gemaakt werk, daarnaast hebben ze veelal een hekel aan automatiseren²² hebben ze een verstrooide luisterhouding²³ en laten zich leiden door invallen van het ogenblik, hebben geen zelfdiscipline, zijn gemakkelijk af te leiden, voelen zich beknot in hun (denk)vrijheid en kunnen sterk antiautoritair gedrag vertonen. Zij leggen de 'locus of control' extern. Voor de toekomst offeren zij niets op en zijn afhankelijk in hun werk, nemen dus geen initiatief ("Onderpresteren",

²¹ Zie bijlage 12: Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988).

²² Zie § 8.7.3 Logisch-analytisch of automatiserend-reproductief.

²³ Zie § 8.13.1.2 Selectieve luisterstrategie; ook wel het Three-times-problem genoemd.

z.j.;Kuipers, 2009; Mooij, 1991).

Noot: Een interne locus of control duidt erop dat iemand gelooft dat hij/zij zelf verantwoordelijk is voor het succes (of het falen) van zijn pogingen om een doel te bereiken. Hij schrijft het resultaat (of het gebrek aan resultaat) toe aan zijn eigen gedrag, zijn eigen karakter en zijn goede en slechte eigenschappen. Een externe locus of control duidt erop dat iemand meent dat de resultaten (of het gebrek aan resultaten) van zijn pogingen om een doel te bereiken toe te schrijven zijn aan oorzaken buiten zichzelf, zoals geluk, zijn sociale positie, andere mensen, enzovoort. Interne en externe locus of control sluiten elkaar niet uit.

2.4.1.2 Relatief onderpresteren

Het kind presteert volgens of boven het gemiddelde van de omgeving maar toch lager dan het niveau waarop het gezien de eigen vaardigheden zou moeten presteren. Omdat men de cognitieve schoolse prestaties niet als referentiepunt kan gebruiken, is deze vorm van onderpresteren moeilijk te herkennen. Deze kinderen kunnen zichzelf in bij bijvoorbeeld, groepsgesprekken, brainstormsessies, spreekbeurten, etc. 'verraden' door 'plotseling' signalen te afgeven van groot analytisch vermogen en diep inzicht. ("Onderpresteren", z.j.;Kuipers,2009).

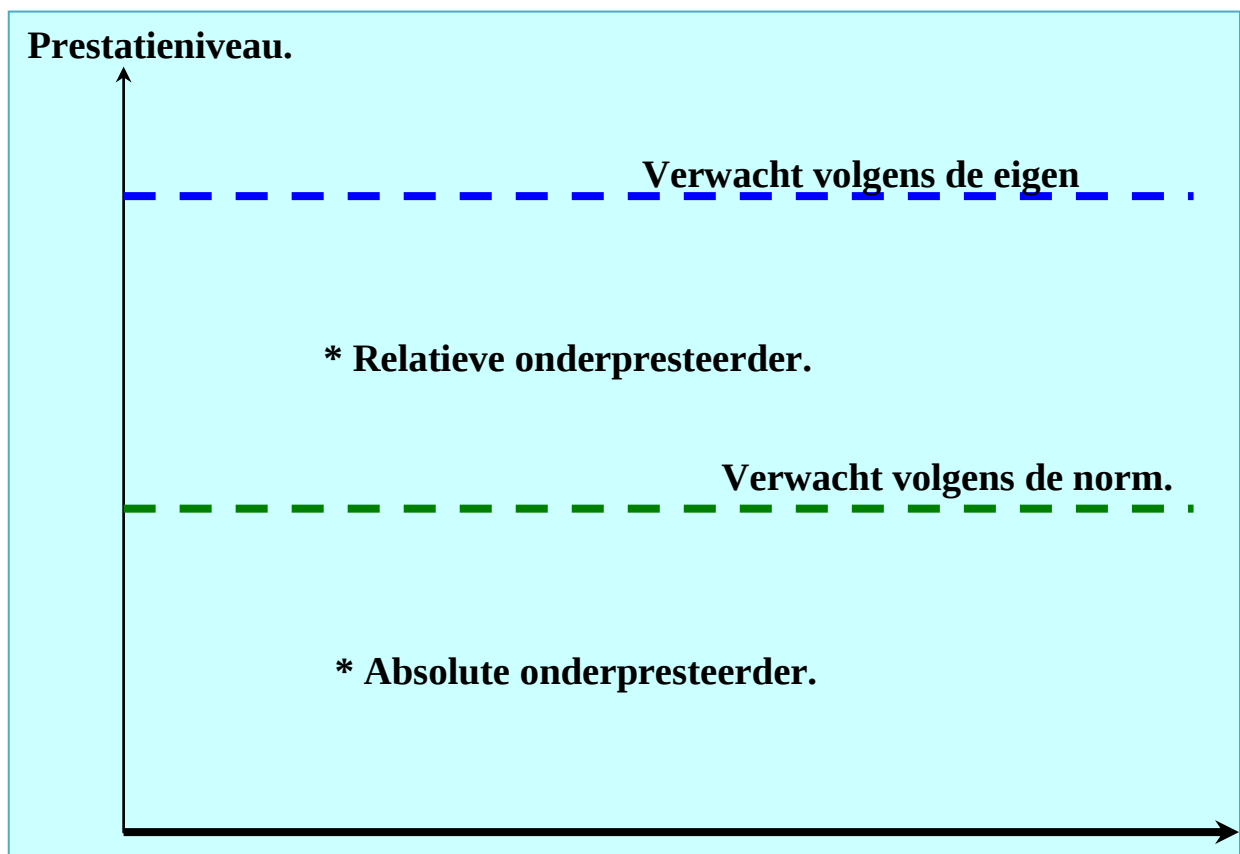


Figure 4 Relatief en absoluut onderpresteren.

2.4.1.3 De situationele en de chronische onderpresteerder.

De situationele onderpresteerder presteert onder bij een bepaald vak, een bepaalde leerkracht, in een specifieke omgeving. De oorzaak van dergelijk onderpresteren ligt vaak buiten de leerling (externe factoren). De chronische onderpresteerder presteert overal minder dan verwacht mag worden veelal door interne factoren en/of in combinatie met externe factoren.

Het is mogelijk dat een hoogbegaafde kleuter²⁴ thuis vlot leest, de woorden begrijpt (maar ze soms emotioneel gezien nog niet kan verwerken) en op school gewoon vrolijk mee doet met de snellere kindjes van de klas die eerste lettertjes leren, waardoor het voor ouders heel moeilijk wordt begrip te vinden in de school om wat extra uitdaging voor dat kind te voorzien, want dat kind toont verschillend gedrag thuis en op school." ("Literatuur rond onderpresteren samengevat", z.j.).

Een ander punt is of een kind dat onderpresteert dat wel als vervelend ervaart, hierbij moet ogenschouw worden genomen dat mensen alleen veranderen als ze dat zelf willen en of dit eigenlijk niet een vorm is van afsluiten, van vluchtgedrag.

2.5 Onderpresteren vanuit het perspectief van thuis, school en persoonlijkheidsfactoren.

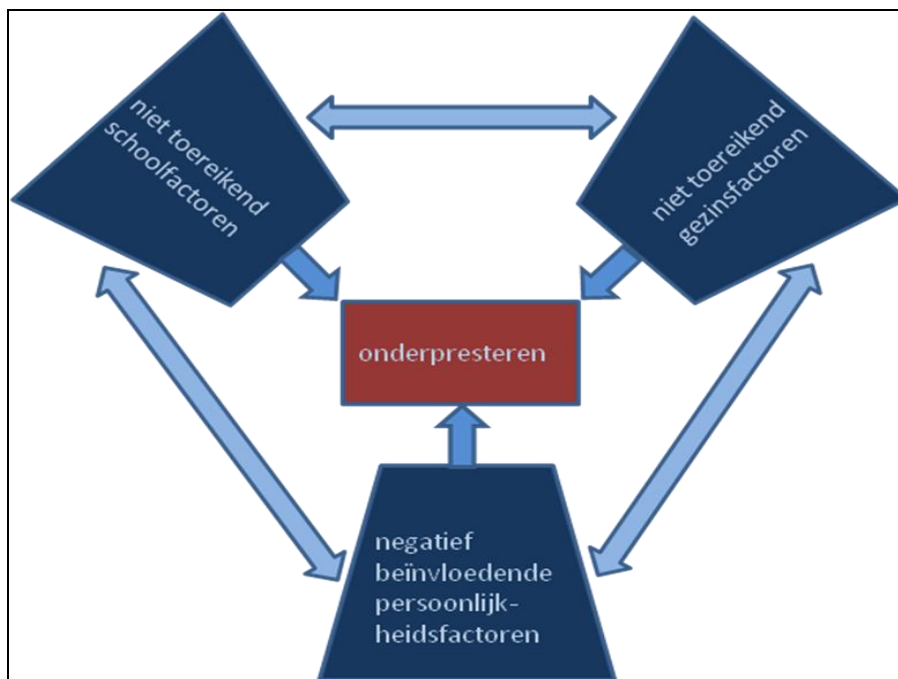


Figure 5 Factoren van invloed op onderpresteren.

²⁴ Ten aanzien van de leerlingen in groep 1 en 2 is het raadzaam de term "hoogbegaafd" achterwege te laten. Juist omdat hoogbegaafdheid op deze leeftijd nog niet goed vast te stellen is, is het verstandiger bij deze leerlingen te spreken van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong." (Gerven, 2001)

2.5.1 Risicofactoren op school²⁵

De onderstaande punten, bekeken vanuit perspectief van thuis, school en persoonlijkheidsfactoren, kunnen bijdragen aan het onderpresteren worden in bijlage 13 uitgebreid toegelicht.

- Inadequaat leerstofaanbod.
- Selectieve luisterstrategie; ook wel het Three-times-problem genoemd.
- Negatieve houding ten opzicht van school.
- Verborgene belangen.

Ik adviseer de lezer bijlage 13 te lezen om een meer compleet beeld te krijgen.

2.5.2 Risicofactoren in de persoonlijkheid²⁶

De onderstaande punten, bekeken vanuit perspectief van persoonlijkheid die kunnen bijdragen aan het onderpresteren worden in bijlage 14 uitgebreid toegelicht.

- Endogene (interne) risicofactoren.
- Sociale dyssynchroniciteit.²⁷
- Innerlijke dyssynchroniciteit.²⁸
- Multipotentialiteit.

Ik adviseer de lezer bijlage 14 te lezen om een meer compleet beeld te krijgen.

2.5.3 Risicofactoren thuis²⁹

Door hun dyssynchrone ontwikkeling lopen hoogbegaafde kinderen meer risico door hun directe omgeving - ook thuis - niet of verkeerd begrepen te worden. Dit kan onder andere resulteren in een niet gewenste houdingen in het gezin, doordat het kind op een voetstuk wordt geplaatst, onrealistische toekomst beelden worden opgeworpen waaraan het kind intuïtief voelt dat het daar niet aan kan voldoen, geen of te weinig stimulatie vanuit de ouders.

²⁵ Zie bijlage 13: Onderpresteren bekeken vanuit perspectief van thuis, school en persoonlijkheidsfactoren

²⁶ Zie bijlage 14: Risicofactoren in de persoonlijkheid.

²⁷ Zie bijlage 9. Dyssynchroniciteit.

²⁸ Zie bijlage 9. Dyssynchroniciteit.

²⁹ Zie bijlage 15: Risicofactoren thuis

2.6 Signalen van onderpresteerders

Idealiter 'ontdekt' school al in de kleuterklas dat het kind een grote ontwikkelingsvoorsprong heeft. Een signaal dat het kind mogelijk hoogbegaafd is. Ouders zullen doorgaans al hebben aangegeven dat zij herkennen dat hun kind op veel terreinen snelle ontwikkelingen doormaakt. Een in potentie hoogbegaafde kleuter kan door zijn vroeg ontwikkelde vermogen tot aanpassen aan de sociale omgeving al na zes weken op school zich volkomen zijn gaan aanpassen aan welke norm de groep stelt met betrekking tot prestaties (Gerven, 2009), en zijn dan reeds aan het onderpresteren. Op school en zeker thuis kan het kind signalen³⁰ van onbehagen afgeven. Indien school bekend is met de signalen van onderpresterende kleuters is er nog veel te repareren. Echter de ervaring leert dat pas in de hogere leerjaren van het basisonderwijs onderpresterende hoogbegaafde kinderen worden herkend en erkend als de signalen die deze kinderen afgeven als irritant en storend worden ervaren. Is de onderpresterende leerling een 'stille' leerling, dan zijn er voor menig leerkracht urgenter gevallen die de aandacht krijgen...

Er zijn vele signalen om onderpresteerders te herkennen. Je moet daar als leerkracht wel in getraind worden (D'hondt & Rossen, 1999). Onderpresteerders kunnen zich 'verraden' door het 'plotseling' geven van diep inzicht in complexe materie en/of het 'zo maar' leveren van goede prestaties, niet passend bij het profiel van de leerling, en deze toeschrijven aan externe factoren en/of het beduidend beter presteren bij niet methode gebonden toetsen.

2.7 Quotes uit de literatuur over onderpresteren en signaleren³¹

Ik heb in bijlage 16 quotes uit de literatuur opgenomen over onderpresteren. Deze quotes geven een completer beeld van hoe in de literatuur over onderpresteren en signaleren wordt geschreven.

2.8 Cognitieve, leer- en werkhouding en persoonlijkheidskenmerken.

Wetende dat (hoog)begaafde leerlingen goed en snel kunnen leren, verwacht je eigenlijk dat er op school weinig tot geen problemen zullen optreden. Dat geldt echter niet voor alle (hoog)begaafde leerlingen. Het is dan ook belangrijk problemen zo snel mogelijk te signaleren, zodat deze zoveel mogelijk vóórkomen en opgelost kunnen worden. Tot welk concreet gedrag en leereigenschappen dit bij hoogbegaafde leerlingen kan leiden is door diverse wetenschappers uitvoerig onderzocht.

³⁰ Afnemende betrokkenheid in de kring, mindersamenspel, clwonesk gedrag, meer naar leiding toetrekken, de baas spelen, algehele ontevredenheid, thuis veel aandacht eisen, boze buien, huilen, buikpijn, hoofdpijn, bedplassen. (Gerven, 2009),

³¹ zie bijlage 16: Quotes vanuit de literatuur over onderpresteren en signaleren.

Er circuleren tal van lijsten met positieve en negatieve eigenschappen. De Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) heeft twee lijsten opgesteld waarbij ieder aandachtspunt minstens door drie wetenschappelijke auteurs is genoemd als zijnde een kenmerk voor niet-onderpresterende hoogbegaafde kinderen en voor onderpresterende hoogbegaafde kinderen³², deze lijsten kunnen zeer wel dienen als 'kijklijst' cq. 'kijkwijzer' bij het 'opsporen' van onderpresteerders.

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (z.j.) schrijft; op deze wijze kunnen leerkrachten de eerste signalen van onderpresteren herkennen en mogelijk erkennen. De leerling kan dan al in een vroeg stadium onderwijs aangeboden krijgen dat aansluit bij zijn capaciteiten en zo kunnen veel problemen worden voorkomen.

³² Zie bijlage 20: Basis van enquête 2 ('kijkwijzer 1b', detail), op basis van SLO 'kijkwijzer'

3 Onderzoeksopzet

3.1 Welke onderzoeksvorm heb ik gekozen en waarom?

Ik heb voor mijn praktijkonderzoek het actieonderzoek gekozen. Indien ik mijn onderzoeksvraag en onderzoeksopzet toets aan de onderstaande uitspraken dan voldoet mijn onderzoek aan de uitgangspunten van een actieonderzoek.

- "Praktijkonderzoek betekent: systematisch en gericht informatie verzamelen naar aanleiding van een probleem dat gerezen is in het kader van een verbeteringsproces in de praktijk." (Harinck, 2006, p.89).
- Actieonderzoek is volgens Klechtermans (2001) "een strategie voor het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door direct betrokkenen, met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in die situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie". (Kallenberg, 2007, p. 64).
- Bij actieonderzoek; "Het verbeteringsproces staat daarbij primair, het onderzoek is bijkomstig, of wel incrementeel, het wordt ingevoegd daar waar het echt nodig is. Om het verbeteren te ondersteunen wordt de onderzoeksinformatie tijdig en op transparante wijze teruggevoerd in het verbeteringsproces." (Harinck, 2006, p. 89). Het terugvoeren van de onderzoeksinformatie is het cyclische aspect in het actieonderzoek.
- "Actieonderzoek wordt vaak omschreven als cyclisch, dat wil zeggen dat het verloopt volgens een aantal opeenvolgende fases. Als zo'n cyclus is afgerond en de kennis gebruikt is om het eigen onderwijs op een hoger niveau te brengen, kunnen er weer nieuwe vragen ontstaan." (Harinck, 2006, p. 50).
- "Actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren" (Harinck, 2006, p. 50).
- Opbrengst van mijn onderzoek zullen zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens zijn. (Harinck, 2006, p. 71-79).

In mijn nawoord zal ik verder toelichten waarom – ik vind – dat dit onderzoek als actieonderzoek geslaagd is.

3.2 Wat voor soort resultaten levert dit onderzoek op?

Het onderzoek levert mogelijk een aantal (in potentie) hoogbegaafde leerlingen op die onderpresteren (kwantitatieve opbrengst). Aanbevelingen ten aanzien van welke curatieve interventies er voor onderpresterende hoogbegaafde kinderen zijn en een aanbeveling om te komen tot een beleidsmatige aanpak (preventief) ten aanzien van hoogbegaafdheid in het algemeen (kwalitatieve opbrengst).

3.3 Hoe is het onderzoek opgebouwd

3.3.1 Literatuur onderzoek en toepassing opbrengst in de praktijk

Ik start mijn onderzoek met een literatuurstudie over onderpresterende hoogbegaafden en tracht zoveel mogelijk aspecten die daarop betrekking hebben - in school en thuissituatie - in kaart te brengen.

Vanuit mijn rol als gedragsspecialist ben ik zeer geïnteresseerd in verklarende aspecten en factoren die kunnen leiden tot onderpresteren. Mijn aandacht gaat uit naar:

- Endogene factoren en externe factoren die een negatieve invloed hebben op de cognitieve en sociaal emotionele ontwikkeling.
- Eigenschappen en/of gedragskenmerken van hoogbegaafde onderpresteerders.
- Kijkwijzers die kunnen bijdragen aan een signalering en/of diagnostiek.
- Curatieve en preventieve aanpak bij onderpresterende kinderen.

Met name het punt 'kijkwijzers' die kunnen bijdragen aan het herkennen van hoogbegaafde leerlingen op basis van eigenschappen en/of gedragskenmerken hebben mijn aandacht. Deze 'kijkwijzers' wil ik gebruiken als instrument om te (h)erkennen.

De opbrengst van deze literatuurstudie zal ik tevens aanwenden bij de evaluaties die ik met leerkrachten, intern begeleiders en in de laatste fase van het onderzoek eventueel met leerlingen en ouders zal hebben.

3.3.2 Leerling onderzoek middels enquêtes, evaluaties en dossieronderzoek³³.

Onderstaande staat ook schematisch weergegeven in een flowchart opgenomen bijlage 21.

1. Op basis van de uitkomst van deze literatuurstudie, wil ik komen tot twee (elektronische) enquêtes. Beide enquêtes worden ingevuld door de leerkracht. Beide enquêtes zijn gericht op het 'opsporen' van unieke leerlingen en zijn geen middel tot het vergaren van algemene gegevens. De eerste enquête dient als 'quickscan'. De tweede enquête is een

³³ Zie bijlage 21: Flowchart Enquêtes, vragen en beslismomenten.

vervolgenquête.

2. Op basis van de resultaten van de eerste enquête wordt door de intern begeleider i.o.m. de onderzoeker besloten of een leerling in aanmerking komt voor een gedetailleerde vervolgenquête. Deze vervolgenquête wordt eveneens ingevuld door de leerkracht. Let wel, er zijn drie typen van de tweede vervolgenquête. Welke type de leerkracht moet beantwoorden voor een bepaalde leerling hangt af van de antwoorden uit de eerste enquête. Deze 3 typen van de vervolgenquête sluiten volledig aan bij de onderzoeksvraag.

Vervolgenquête type1: *(leerling heeft een handelingsplan (HP))*

- Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.
- Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.
- Zit nu in een groepsplan HP-A
- Heeft nu een individueel HP-A.

Vervolgenquête type 2: *(leerling heeft geen HP)*

- Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.
- Heeft geen groepsdandelingsplan HP-A moet deze wel krijgen.
- Heeft geen handelingsplan nodig.
- Heeft een handelingsplan gedrag en werkhouding nodig.

Vervolgenquête type 3: *(leerling had ooit een HP)*

- Heeft ooit een groepsplan HP-A gezeten, maar na evaluatie niet meer.

3. De resultaten van de tweede enquête worden door de onderzoeker, de intern begeleider(s) en directrice samen geëvalueerd. Bij deze bespreking wil ik meerdere invalshoeken aandragen bij de 'vaststelling' of een in potentie hoogbegaafde leerling wel of niet onderpresteert. Ik denk hierbij aan 'kijkwijzers' uit de literatuuropbrengst. Verder is de persoonlijke ervaring van de intern begeleider van groot belang. Indien ouders in een eerder stadium reeds hebben aangegeven dat hun kind onderpresteert dan wordt dit meegenomen in het besluitvormingsproces. Cito-uitslagen worden, alleen indien nodig, aan het einde bij deze evaluatie betrokken, dit omdat de Cito-uitslagen van onderpresteerders niet het juiste beeld kunnen geven.

3.4 Welke afwegingen heb ik vooraf gemaakt bij de data-verzamelingsinstrumenten?

Ik heb gekozen om de enquêtes elektronisch af te nemen. De enquêteformulieren zal ik ontwerpen m.b.v. Google-documenten waarmee het proces van versturen, verzamelen en verwerken van de data vereenvoudigd wordt.

De eerste enquête wordt zo opgesteld dat het niet duidelijk is dat het onderzoek gericht is op het 'opsporen' van hoogbegaafde onderpresteerders, dit om de leerkracht zo objectief mogelijk te laten zijn bij het invullen. De vragen zijn gericht op het snel in beeld krijgen van de potentiële doelgroep zoals gesteld in de onderzoeksvraag. Enkele vragen zijn verplicht om in te vullen om zo een eenduidig beeld te kunnen geven. Bij de tweede verdiepende enquête kies ik voor vierpuntsschaal³⁴ (vaak, regelmatig, soms, nooit).

De uitnodigingen naar mijn collega's om beide enquêtes in te vullen zijn allemaal persoonlijk gesteld. In de tweede enquête zal ik ook de naam van de geselecteerde leerlingen vermelden. Dit alles omdat ik er vanuit ga dat een persoonlijke benadering het aantal non-respondenten laag zal houden.

3.5 Het platform / de context waarbinnen de onderzoeksvraag wordt onderzocht.

Het onderzoek richt zich alleen op het 'opsporen' van eventueel onderpresteren door hoogbegaafde leerlingen op basis van eigenschappen/gedragsskenmerken van onderpresteerders. Kleuters worden niet in dit onderzoek betrokken, echter er is al wel besloten, dat dit als aanvullend onderzoek, met andere signaleringsinstrumenten, moet worden gedaan. 'Signaleren aan de voordeur.'

Ons huidige handelingsplan is een plan voor zowel gedrag als voor werkhouding; binnen dit plan zijn er de volgende aandachtsgebieden: opvoeden, stimuleren, geen discussie aangaan, zorgen dat je het kind niet vergeet, verantwoordelijkheid geven op basis van respect, vertrouwen geven, zeer duidelijk structuur brengen, geborgenheid geven, steeds praten over de directe gevolgen van handelen in de klas, leren haalbare eisen te stellen. Geen van deze aandachtspunten houdt specifiek rekening met de signalering/diagnostiek en aanpak van onderpresterende hoogbegaafde kinderen. Het huidige handelingsplan voor gedrag- en werkhouding blijft *buiten* dit onderzoek, omdat ik onze huidige handelingsplannen *niet* onderzoek en *niet* in dit praktijkonderzoek betrek.

Wij werken met een sociaal emotioneel volgsysteem (SEV), op basis van SEV-gegevens kan eventueel een handelingsplan gedrag en werkhouding opgesteld worden. Ik betrek deze SEV-

³⁴ Zie bijlage 20: Basis van enquête 2 ('kijkwijzer 1b', detail), op basis van SLO

gegevens *niet* in dit onderzoek, omdat ik *niet* onderzoek of er wellicht gevallen zijn waar onderpresterende hoogbegaafde kinderen op basis van het SEV wel of niet een correct handelingsplan hebben gekregen.

Hoewel onderpresteren een gevolg kan zijn van een (versluisde) leer- en/of een persoonlijkheidsstoornis (Kuipers, J.;Gerven, E. van, 2009) sluit ik op voorhand deze kinderen niet uit in mijn onderzoek, maar benoem ze niet als onderpresteerder.

3.6 Triangulatie

Voor dit onderzoek gebruik ik literatuur uit binnen- en buitenland. Verder gebruik ik data uit leerlingdossiers en indien gewenst objectieve toetsresultaten, daarnaast betrek ik alle leerkrachten, intern begeleiders en directie bij het onderzoek en indien nodig ook ouders en leerlingen. Bij leerling evaluaties tracht ik zoveel mogelijk invalshoeken aan te dragen in de vorm van praktische ‘kijkwijzers’.

4 Uitkomsten onderzoek / data analyse en resultaten.

In de onderstaande paragrafen geef ik kort de opbrengsten/resultaten weer. Welke ‘kijkwijzers’ zijn in mijn praktijkonderzoek praktisch toepasbaar? Welke interventies zijn mogelijk bij onderpresteerders (curatief)? Welke preventieve beleidsmaatregelen kun je als organisatie nemen? Welke leerlingen zouden een hoogbegaafde onderpresteerder kunnen zijn afgaande op eigenschappen/gedragskenmerken?

Deze opbrengsten/resultaten sluiten aan bij de in mijn onderzoeksvraag gestelde vragen en doelen.

4.1 Instrumenten ten behoeve van signalering en/of diagnostiek.

Hieronder staan drie instrumenten genoemd die hulp bieden bij de signalering en/of diagnostiek van hoogbegaafdheid. Let wel het stellen van een officiële diagnose mag alleen verricht worden door bijvoorbeeld een orthopedagoog.

1. Si-Di-R protocol (Bruin-de Boer & Kuipers, 2004).
2. Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid³⁵ - DHH (Gerven & Drent, 2004).
3. Kijkwijzers van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).

4.2 Verantwoording voor de keuze van de SLO-kijkwijzers.

Ik heb voor dit praktijkonderzoek gekozen voor de SLO-kijkwijzers en niet voor het Si-Di-R protocol of DHH protocol. Deze protocollen zijn mijns inziens instrumenten die niet *zo maar* in te zetten zijn als middel. De inzet van één van deze twee instrumenten zou eerder een (deel)resultaat kunnen/moeten zijn van een beleid ten aanzien van hoogbegaafdheid en dat is momenteel nog niet volledig uitgekristalliseerd op mijn school.

De SLO-kijkwijzers, die gebaseerd zijn op de eigenschappen/gedragskenmerken van hoogbegaafde kinderen, zijn echter goed te gebruiken bij het signaleren van potentiële hoogbegaafdheid en/of onderpresteren door hoogbegaafden. Beide 'kijkwijzers'^{36,37} zijn op basis van literatuurstudies opgesteld.

Verder is mijn onderzoek een inhaalslag waarbij ik - door alle leerkrachten erbij te betrekken - indirect alle leerlingen van groep 3 tot en met 7 bij dit onderzoek betrek. In totaal 19 klassen met 534 leerlingen. Het inzetten van het Si-Di-R protocol (niet digitaal) of het DHH (digitaal) zou te arbeidsintensief zijn, omdat leerkracht, ouders, leerling (eventueel medeleerlingen) en mogelijke derden bij het onderzoek betrokken worden.

³⁵ <http://www.dhh-po.nl> (DHH).

³⁶ Zie bijlage:18: Basis van enquête 1 (quickscan), op basis van SLO 'kijkwijzer 1a'.

³⁷ Zie bijlage 20: Basis van enquête 2 ('kijkwijzer 1b', detail), op basis van SLO 'kijkwijzer 1b'.

Het Si-Di-R protocol heeft geen aparte module om onderpresteren te signaleren en het DHH meldt dat het signaleringsdeel wordt overgeslagen als reeds bekend is dat het om hoogbegaafdheid gaat. En dat is nu juist waar het in mijn onderzoek omgaat; wij weten dat niet, ik tracht ze op te sporen. Een ander belangrijk punt, waardoor ik heb gekozen voor de SLO-lijst en niet voor Si-Di-R en DHH protocol, is dat deze ook resultaten van toetsen betrekken bij de signalering en diagnostiek. In mijn onderzoek betrek ik deze gegevens juist niet, omdat relatieve en absolute hoogbegaafde onderpresteerders je hierbij op het verkeerde been kunnen zetten.

4.2.1 Kijkwijzers van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) verwerkt tot enquêtes.

De kijkwijzers van de SLO heb ik 'omgebouwd' tot elektronische enquêtes³⁸. De SLO heeft een korte en uitgebreide kijkwijzer^{39,40} met eigenschappen/gedragskenmerken over onderpresterende hoogbegaafden opgesteld op basis van literatuurstudie. De korte 'kijkwijzer' noem ik voortaan 'kijkwijzer 1a' en de uitgebreide 'kijkwijzer 1b'.

De eerste enquête⁴¹ ('kijkwijzer 1a') is een quickscan van 11 vragen, de tweede enquête^{42,43} bestaat uit 52 vragen waaraan ik een vierpuntsschaal aan heb toegevoegd.

4.2.1.1 Analyse/interpretatie van de antwoorden bij de eerste enquête.

In deze en de volgende paragraaf leg ik uit hoe de beide enquêtes te interpreteren.

In de eerste enquête ('kijkwijzer 1a') worden de vragen 1.1, 2.1 en 3.1 van de verkorte vragenlijst van het SLO gebruikt. Het zijn elf vragen; de eerste zes vragen zijn positieve (gedrags)kenmerken en vanaf vraag 7 t/m 11 zijn de vragen gericht op negatieve (gedrags)kenmerken.

De SLO (z.j.) stelt dat alleen negatieve kenmerken wijzen op een ander probleem dan onderpresteren. Indien er niet één positief kenmerk werd genoemd door de leerkracht werd er geen vervolgenquête gestuurd, in alle andere gevallen wel. De antwoorden op de vragen moeten eigenlijk verdeeld zijn in positieve en negatieve, maar krijgen alleen betekenis in combinatie met elkaar en niet alle kenmerken komen tegelijkertijd bij een onderpresteerder voor!

³⁸ Zie bijlage 21: Flowchart Enquêtes, vragen en beslismomenten.

³⁹ Zie bijlage:18: Basis van enquête 1 (Quickscan) op basis van SLO 'kijkwijzer 1a'.

⁴⁰ Zie bijlage:19: Eigenschappen onderpresteerders in literatuur opgesteld door SLO.

⁴¹ Zie bijlage 22: Print-out van de eerste elektronische enquête (Quickscan)

⁴² Zie bijlage 20: Basis van enquête 2 ('kijkwijzer 1b', detail), op basis van SLO 'kijkwijzer 1b'.

⁴³ Zie bijlage 23: Print-out van de tweede elektronische enquête ('kijkwijzer 1b', vervolg).

4.2.1.2 Analyse/Interpretatie van de antwoorden bij de tweede enquête.

De eerste 15 vragen in 'kijkwijzer 1b' zijn verdeeld over 6 aandachtsgebieden met positieve (gedrags)kenmerken en vanaf vraag 16 t/m 52 zijn de vragen verdeeld over 5 aandachtsgebieden met negatieve (gedrags)kenmerken.

Iedere vraag is verdeeld in de vierpuntsschaal: vaak - regelmatig - soms - nooit.

Des te meer het antwoord *vaak* wordt gegeven op de eerste 15 vragen, hoe meer positieve kenmerken herkend worden door de leerkracht. En bij vraag 16 t/m 52 is de interpretatie; hoe meer het antwoord *vaak* wordt gegeven des te meer kenmerken van een negatief gedrag worden herkend door de leerkracht. Stel dat bij vraag 1 t/m 15 alleen het antwoord *nooit* wordt gegeven dan herkent de leerkracht *geen* enkel positief kenmerk bij een onderpresteerder en wordt bij 16 t/m 52 altijd het antwoord *nooit* gegeven dan herkent de leerkracht geen enkel negatief kenmerk.

Ik heb bij de verwerking en interpretatie van de data van de tweede enquête in eerste instantie gewerkt met het toekennen van waarden aan de antwoorden; *vaak 1p, regelmatig 2p, soms 3p en nooit 4p*. Stel als de eerste 15 vragen zijn met *vaak* beantwoordt dan levert dit 15 punten op; gedeeld door 15; dat is een gemiddelde van 1 punt, dat is dan een leerling die zeker positieve kenmerken vertoont van hoogbegaafdheid. Door de toegekende punten op te tellen en te middelen dacht ik een eenvoudige beoordeling te bewerkstelligen. Ik heb het uiteindelijk niet gedaan, omdat ik vond dat alle antwoorden op de vragen in relatie met elkaar - van ieder uniek kind - gezien moet worden.

4.3 Andere 'kijkwijzers' en/of hulplijsten uit de literatuur.

4.3.1 Relatie tussen motivatie en prestaties (Dweck. C)⁴⁴

Dweck heeft door lang onderzoek de belangrijkste oorzaken van faalangst en onderpresteren in kaart gebracht en hoe we dit gedrag kunnen voorkomen en corrigeren. In bijlage 11 wordt de relatie tussen motivatie en prestatie schematisch weergegeven.

4.3.2 Prestatiespiraal⁴⁵

Deze spiraal geeft een duidelijk overzicht welke fasen een leerling kan doorlopen in relatie tot motivatie en prestatie. Hoe verder leerling in neerwaartse spiraal, hoe meer negatieve kenmerken in steeds sterkere mate waarneembaar Brunia R. (z.j.). De afbeelding in de bijlage 10 geeft dit in schematische vorm helder weer.

⁴⁴ Zie bijlage 11: Relatie tussen motivatie en prestaties (Dweck. C).

⁴⁵ Zie bijlage 10: Prestatiespiraal.

4.3.3 Begaafd versus hoogbegaafd⁴⁶.

Deze ‘kijkwijzer’ geeft een opsomming van de verschillen tussen een meer begaafd iemand⁴⁷ en een hoogbegaafd iemand (Irvine, 2000, in Gerven, 2004). Deze lijst heb ik aan de intern begeleiders en leerkrachten voorgelegd als extra handvat bij de afweging begaafd of hoogbegaafd? In de praktijk kwam het er op neer dat er bij iedere vraag een antwoord gekozen werd, waarna het aantal B's (begaafd) en HB's (hoogbegaafd) geteld werden. De uitkomsten zijn gebruikt als extra input bij het gezamenlijke besluitvormingsproces en zijn opgenomen in de presentatie van de data. Ik noem deze ‘kijkwijzer’ in het vervolg ‘kijkwijzer 2’.

4.3.4 Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988)⁴⁸

De onderwijspraktijk wil graag handvatten die kunnen helpen bij het herkennen van hoogbegaafde kinderen, zodat deze kinderen meer zichtbaar worden. Deze zes profielen zijn een soort van ‘kijkwijzer’ en gebaseerd op de jarenlange praktijkervaring in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs. De profielen geven de leerkracht en IB'er een extra handvat om te bepalen of een leerling op niveau, onder eigen niveau (relatief) of onder het niveau van de klas presteert (absoluut). De uitkomsten zijn gebruikt als extra input bij het gezamenlijke besluitvormingsproces en zijn opgenomen in de presentatie van de data. Ik noem deze ‘kijkwijzer’ in het vervolg ‘kijkwijzer 3’.

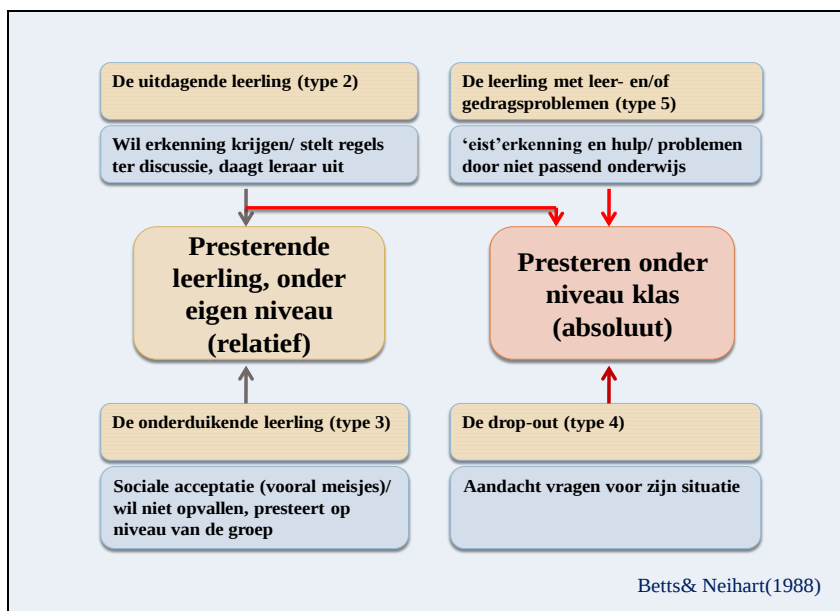


Figure 6 Vier van de zes profielen die kunnen leiden tot relatief of absoluut onderpresteren.

⁴⁶ Zie bijlage 17: Begaafd versus hoogbegaafd.

⁴⁷ Zie bijlage 1: Intelligentie

⁴⁸ Zie bijlage 12: Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988).

4.4 Validiteit en betrouwbaarheid van de enquêtes en evaluaties⁴⁹.

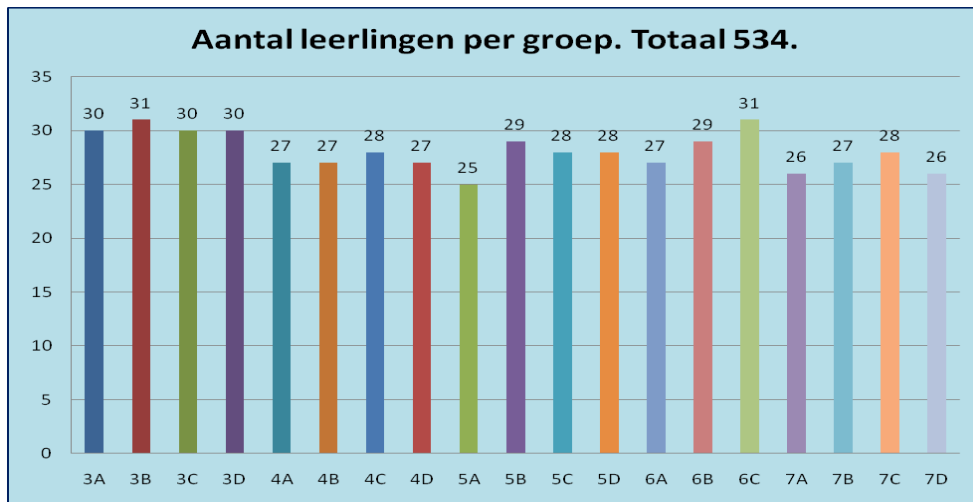
Er is niet eerder - zo ver ik weet - op deze wijze - met deze drie 'kijkwijzers' - getracht binnen een relatieve grote populatie (534 leerlingen) hoogbegaafde onderpresteerders op te sporen. Daarom kan ik geen uitspraak doen over de betrouwbaarheid van mijn onderzoek. Iedere leerling is uniek; veralgemeniseren van de antwoorden is niet mogelijk, iedere leerling moet geëvalueerd worden als een apart geval.

In bijlage 26 staat meer informatie over de validiteit en betrouwbaarheid van het besluitvormingsproces na tweede enquête.

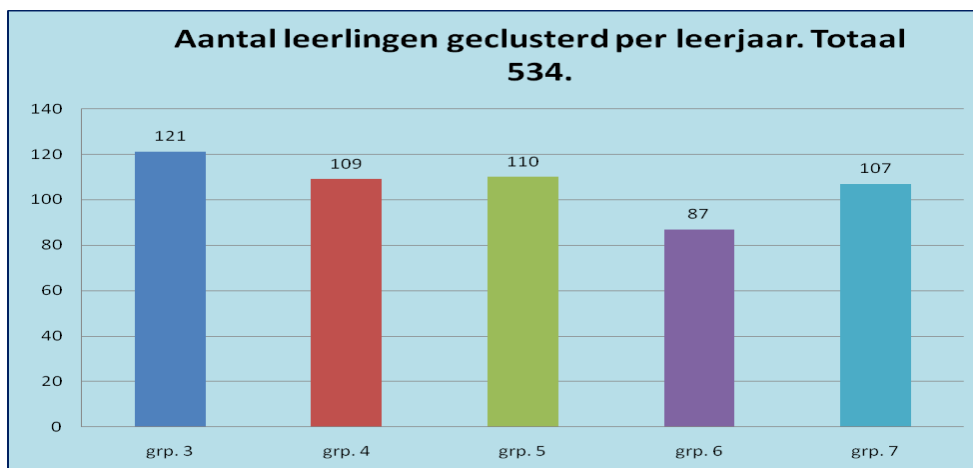
⁴⁹ Zie bijlage: Subjectieve input in het besluitvormingsproces.

4.5 Uitkomsten van de twee enquêtes.

De eerste enquête ('kijkwijzer 1a') is verstuurd aan de 19 leerkrachten van groep 3 t/m 7 (totaal 534 leerlingen).



Grafiek 1 Aantal leerlingen per groep.



Grafiek 2 Aantal leerlingen per leerjaar.

In totaal zijn er 19 enquêtes verstuurd naar de leerkrachten en er zijn 19 ingevulde enquêtes ontvangen. Er waren derhalve geen non-respondenten. Middels deze eerste enquête zijn er 39 leerlingen genoemd met mogelijke eigenschappen/gedragsskenmerken van onderpresterende hoogbegaafde leerlingen. Deze 39 leerlingen zijn besproken tijdens de eerste evaluatie (onderzoeker en intern begeleider). Van de 39 leerlingen waren er 4 met een stoornis in het autisme spectrum⁵⁰. Deze 4 leerlingen krijgen geen vervolgonderzoek maar blijven wel binnen de onderzoeksgroep. Bij 5 leerlingen hadden de leerkrachten alleen negatieve kenmerken opgegeven⁵¹ en vallen (vooralsnog) buiten het vervolgonderzoek⁵².

⁵⁰ Onderpresteren kan het gevolg kan zijn van een (versluisde) leer- en/of een persoonlijkheidsstoornis (Kuipers, 2009).

⁵¹ De stichting voor de leerplanontwikkeling (z.j.) stelt dat alleen negatieve kenmerken wijzen op een ander probleem.

⁵² Zie ook § 4.2.1.1 § 4.2.1.2. Interpretatie van de antwoorden bij de eerste en tweede enquête.

Bij de 30 overgebleven leerlingen was de verdeling van de antwoorden als in onderstaande tabel;

ENQUÊTE 1 (kijkwijzer 1a)		Vraag 1.1				Vraag 1.2				Vraag 1.3	Totalen
Antwoorden op vragen uit de eerste enquête		Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.	Zit nu in een groepsplan HP-A	Heeft nu een individueel HP-A	Heeft geen handelingsplan nodig.	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	Heeft geen groepshandelingsplan HP-A moet deze wel krijgen.	Heeft een handelingsplan gedrag en werkhouding nodig.	Heeft ooit een groepsplan HP-A gezeten, maar na evaluatie niet meer.	
Kenmerken a.d.h.v. korte SLO kijkwijzer	Alleen negatieve	5	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	Alleen Positieve	0	0	4	1	2	4	0	0	0	11
	Gemengd	5	2	5	2	4	1	0	0	0	19
	Totalen	10	2	9	3	6	5	0	0	0	35
ASS	Autistisch spectrum	0	1	1	0	1	1	0	0	0	4
Eind totalen		10	3	10	3	7	6	0	0	0	39
Aantal voor vervolgenquêtes		5	2	9	3	6	5	0	0	0	30

Tabel 1 Overzicht antwoorden op 1^{ste} enquête: vraag 1.1, 1.2 en 1.3 in samenhang met de antwoorden op korte kijkwijzer SLO⁵³.

⁵³ Zie voor verder uitleg; § 4.1.1.1 § 4.1.1.2. Interpretatie van de antwoorden bij de eerste en tweede enquête.

Na evaluatie van de eerste enquête waren er dus nog 30 leerlingen over voor de vervolgenquêtes. Deze zijn verstuurd naar 17 leerkrachten (2 groepen hadden na evaluatie geen leerlingen voor de vervolgenquête). Van de 30 verstuurde vervolgenquêtes was de verdeling als volgt; vervolgenquête versie 1 is 19 maal verstuurd, versie 2 is 11 maal verstuurd

Enquête 2 (kijkwijzer 1b)		Totaal verstuurde tweede enquêtes.	Aantal leerlingen
VRAAG D	Versie 1	Vraag D uitgesplitst	
	Vraag D	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	5
		Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.	2
		Zit nu in een groepsplan HP-A	9
		Heeft nu een individueel HP-A.	3
	Versie 2		
	Vraag D	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	5
		Heeft geen groepshandelingsplan HP-A moet deze wel krijgen.	0
		Heeft geen handelingsplan nodig.	6
		Heeft een handelingsplan gedrag en werkhouding nodig.	0
	Versie 3		
	Vraag D	Heeft ooit een groepsplan HP-A gezeten, maar na evaluatie niet meer.	0
		Totaal	30

Tabel 2 Verstuurde 2^{de} enquête, uitgesplitst naar versie 1, versie 2 en versie 3.

De bovenstaande uitsplitsing van vraag D in de tweede enquête sluit weer volledig aan bij de onderzoeksvraag. Er zijn drie varianten⁵⁴ van deze enquête deze verschillen alleen bij vraag D als direct gevolg van antwoorden uit de eerste enquête.

⁵⁴ Zie §3.3.2 Leerling onderzoek middels enquêtes, evaluaties en dossieronderzoek⁵⁴.

Tabel 3 Evaluatie leerlingen op basis van de drie kijkwijzers.

Evaluatie (IB-er, betreffende LK en onderzoeker), per leerling, op basis van antwoorden uit de tweede enquête, kijklijst B vs HB (Irvine, 2000, in Gerven, 2004) en begaafdheidsprofielen van Betts en Neihart (1988).					
		Kijkwijzer 1b. Gezamenlijk oordeel (IB en onderzoeker) over wel of niet onderpresteren op basis van enquête 2	Kijkwijzer 2. Begaafd vs hoogbegaafd Intern begeleider/LK (Irvine, 2000)	Kijkwijzer 3. Begaafdheids profiel 1 - 6 keuze Intern begeleider/LK Betts en Neihart (1988)	Eindoordeel IB, LK mogelijk hoogbegaafde onderpresteerder?
Leerling	Huidige status handelingsplan	J/N?	Oordeel	Nr.	
1	Heeft geen handelingsplan nodig.	J	HB	3	J
2	Heeft geen handelingsplan nodig.	J	HB	3	J
3	Heeft geen handelingsplan nodig.	J	HB	1	N
4	Heeft geen handelingsplan nodig.	N	HB	1	N
5	Heeft geen handelingsplan nodig.	N	HB	1	N
6	Heeft geen handelingsplan nodig.	N	HB	6	N
7	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	J	HB	3	J
8	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	N	HB	3	J
9	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	N	B	6	N
10	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	N	HB	1	N
11	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	N	HB	6	N
12	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	J	HB	5	J
13	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	J	HB	5	J
14	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	N	HB	5	J
15	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	N	B	4	N
16	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	N	B	5	N
17	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.	N	B	5	N
18	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.	N	B	5	N
19	Heeft nu een individueel HP-A.	J	HB	3	J
20	Heeft nu een individueel HP-A.	N	B	1	N
21	Heeft nu een individueel HP-A.	N	HB	6	N
22	Zit nu in groepsplan HP-A	J	HB	2	J
23	Zit nu in groepsplan HP-A	J	HB	2	J
24	Zit nu in groepsplan HP-A	N	HB	3	J
25	Zit nu in groepsplan HP-A	J	HB	1	N
26	Zit nu in groepsplan HP-A	N	B	2	N
27	Zit nu in groepsplan HP-A	N	B	5	N
28	Zit nu in groepsplan HP-A	N	B	6	N
29	Zit nu in groepsplan HP-A	N	HB	6	N
30	Zit nu in groepsplan HP-A	N	HB	6	N

De interpretatie van de antwoorden van de leerkrachten op de tweede enquête, zoals weergegeven in Tabel 3, is door onderzoeker en intern begeleider gedaan. Naast het interpreteren van de antwoorden⁵⁵, is tevens gebruik gemaakt van de 'kijkwijzers begaafd versus hoogbegaafd'⁵⁶ en de 'kijkwijzer' zes begaafdheidsprofielen⁵⁷, om het beeld compleet te maken is er in twijfel gevallen ook naar de laatste Cito-scores gekeken. Voor ieder geval geldt; elke leerling is uniek. Een voorlopige conclusie is dat er mogelijk onderpresterende hoogbegaafde leerlingen zijn met een inadequaat handelingsplan.

4.6 Beleid (preventief)

4.6.1 Beleidsmatige aanpak

Voor zorgleerlingen moet de begeleidingsstructuur zijn vastgelegd in een zorgplan. Als je als school merkt dat je handelingsverlegen bent op een bepaald gebied dan vraagt dat om aanpassing van je beleid. In de nabije toekomst moet er passend onderwijs worden geboden. Een doorgaande lijn – ook voor de hoogbegaafde kinderen - en wel gedurende de gehele schoolperiode. Hoogbegaafde leerlingen zijn ook zorgleerlingen omdat deze groep kinderen speciale didactische en pedagogische wensen en behoeftes hebben. Voor deze groep dienen tal van aandachtspunten vastgelegd te worden in een beleidsplan. Zoals: wat is passend onderwijs en wanneer vinden wij dat we passend onderwijs bieden? Welke protocol hanteren we? Welke signalering en diagnostiek? Welke keuze-mogelijkheden zijn er voor begeleiding en onderwijs? Hoe gaan we om met leertijdverkorting?

Ik wil de lezer wijzen op het **nawoord**, hierin leg ik uit wat - mede als gevolg van dit praktijkonderzoek - tot op heden al is bereikt op het gebied van beleid ten aanzien van hoogbegaafden op mijn school. Als basis voor dit beleidsproces gebruiken we het boek van Eleonoor van Gerven 'Slim beleid'.

4.6.2 'Slim Beleid'

'Slim Beleid' (Gerven, 2008) is de optelsom van alle aandachtspunten in al haar boeken aangaande beleid voor hoogbegaafden die Van Gerven zelf en/of samen met anderen heeft geschreven in de loop der jaren. Het is een uitstekende verhandeling die basisscholen zal helpen om tot een doordacht beleidsplan voor hoogbegaafde leerlingen te komen. Ik heb mijn directie geadviseerd om dit boek te gebruiken bij het formuleren van beleid betreffende hoogbegaafdheid.

⁵⁵ Zie ook § 4.2.1.1 & § 4.2.1.2. Interpretatie van de antwoorden bij de eerste en tweede enquête.

⁵⁶ Zie bijlage 17: begaafd versus hoogbegaafd (1988).

⁵⁷ Zie bijlage 12: zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988).

4.6.3 Het beleidshulpmiddel Hoogbegaafdenwijzer Basisonderwijs⁵⁸

“Dit instrument biedt aandachtspunten bij het opstellen van beleid voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs, het implementeren van dit beleid in de praktijk en het vastleggen van dit beleid in een beleidsdocument. Het instrument is ontwikkeld door SLO in overleg met leerkrachten van (hoog)begaafde kinderen, intern begeleiders en onderwijsadviseurs “ (Stichting Leerplan Ontwikkeling. z.j).

4.7 Interventies bij onderpresteerders (curatief)

Bijlage 28: Informatie over begeleiding van onderpresteerders bevat informatie over begeleiding van onderpresteerders. Ik adviseer de lezer deze informatie te lezen om zo een beeld te krijgen hoe om te gaan met en wat te verwachten van het werken met een absolute onderpresteerder.

Hieronder volgt een opsomming aan mogelijke interventies.

4.7.1 De Rationeel Emotieve Therapie bij onderpresteren

De kern van RET komt erop neer het kind letterlijk tot andere gedachten te brengen. RET gaat uit van het G-denken.

Spoor 1: gebeurtenissen - gedachten - gevoel - gedrag - gevolg - geloof - ☹

Spoor 2: gebeurtenissen - anderen gedachten - ander gevoel - ander gedrag - ander gevolg - ander geloof - ☺ (Kuipers, 2009).

4.7.2 Socratisch motiveren bij onderpresteren

Is gebaseerd op de wijze van gespreksvoering door Socrates. In een gesprekkencyclus wordt de leerling aan de hand van gerichte systematisch vragen gedwongen de eigen houding te erkennen, te evalueren en te veranderen. Het principe van deze gesprekken berust, net als bij de oplossingsgerichte gesprekken op het uitgangspunt dat de leerling leert omgaan met procedures van denken. Denken over denken, leren over leren (metacognitie). Er zijn twee principes. De houding van niet-weten; de gespreksleider is een co-onderzoeker. Ten tweede het afwijzen van de typische leraarsrol; eerder de bewaker van de vorm en het verloop van het gesprek. Er zijn vijf stappen die de vorm van de werkwijze bepalen (Kuiper, 2009).

4.7.3 Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988).

Helder overzicht op basis gedragskenmerken. Er zijn zes begaafdheidsprofielen opgesteld met daar aan gerelateerd; herkenning en schoolbegeleiding. Zie bijlage⁵⁹ voor een opsomming van interventie mogelijkheden (schoolbegeleiding) die afhankelijk zijn van het bij het kind horende begaafdheidsprofiel.

⁵⁸ Zie bijlage 27: Het beleidshulpmiddel: Hoogbegaafdenwijzer Basisonderwijs.

⁵⁹ Zie bijlage 12: zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988).

4.7.4 Oplossingsgericht werken met hoogbegaafden.

- De vanzelfsprekendheid om de leerling te betrekken bij zijn eigen leerproces. De leerling is zelf de expert en eigenaar van zijn probleem en van de oplossing voor het probleem.
- Geen enkel probleem is voortdurend aanwezig.
- Het stellen van haalbare duidelijke doelen.
- Snelle follow-up.
- We zoeken naar competenties, krachtbronnen; niet naar problemen!
- Situaties waar succes is geweest, de positieve uitzonderingen - hoe klein dan ook - staan centraal.
- Gebruik de positieve kracht van de omgeving (supporters).
- Oplossingsgerichte taal gebruiken; complimenteren, geven van (juiste) feedback. (Swet, 2009; Kuipers, 2009).

4.7.5 Het stappenplan van Rimm⁶⁰.

Hier staat het handelen van de leerkracht centraal. Dit stappenplan, het zogenaamde ‘trifocal model’, is een samenwerking van kind, ouders en school, waarbij de ‘locus of control’ bij de leerling moet komen te liggen, d.w.z. dat de leerling controle krijgt over zijn eigen handelen en gevoelens.

4.7.6 Het 10-stappenplan van Whitley⁶¹

Hier staat de betrokkenheid van ouders centraal. Ouders kunnen een belangrijke rol spelen in het onderpresteergedrag van hun kinderen. (Peters, z.j.)

Nellen (z.j.): “ Het is een langdurig traject waarbij de ouder volhardend, doortastend en consequent moet zijn.” Zie bijlage 10-stappenplan Whitley.

4.7.7 Aanpassingen op school

School zal allereerst de onderpresterende hoogbegaafde moeten herkennen en erkennen. Daarnaast moet je als school met dit kind meedenken en vragen naar **zijn** beleving van het probleem. Het kan goed zijn dat de leerling in kwestie vindt dat hij helemaal geen probleem heeft, dan is er geen wens om te veranderen... .

Er zijn tal van aanpassingen die gericht zijn op het bieden van passend onderwijs zoals:

- intensieve samenwerking met ouders/verzorgers.
- op het individu afgestemde verrijkingstof (Termeer, 2009).
- het compacten (Drent, 2009) van de leerstof.
- het top-down aanbieden van leerstof.
- ruimte bieden aan 'dat andere denken'⁶².
- het aanspreken van de leerling op het juiste kennisniveau.
- het net zolang doortesten tot de zone van naaste ontwikkeling is bepaald.

⁶⁰ Zie bijlage 24: Uitleg over het stappenprogramma van Rimm.

⁶¹ Zie bijlage 25: Uitleg over het tien stappenprogramma van Whitley.

⁶² Zie bijlage 7: Risicofactoren als gevolg van dat 'andere denken' dat 'andere leren' bij hoogbegaafde kinderen

- het creëren van een omgeving waar interactie mogelijk is met ontwikkelingsgelijken.
- versnellen of juist niet.
- een leerkracht die bekend is met welke factoren kunnen bijdragen aan een verstoorde sociaal emotionele ontwikkeling⁶³.

⁶³ Zie bijlage 5: Factoren die kunnen bijdrage aan een verstoorde sociaal emotionele ontwikkeling bij hoogbegaafde kinderen.

5 Conclusies

Als we de onderzoeksvraag op § 1.6 nog eens bekijken en vervolgens kijken naar de resultaten van het onderzoek, dan is de onderzoeksvraag *grotendeels* beantwoord. Tevens zijn de subvragen beantwoord. Ik zal dit in de onderstaande paragrafen toelichten.

Er zijn in potentie hoogbegaafde onderpresterende leerlingen opgespoord op basis van eigenschappen/gedragskenmerken. Het woord *grotendeels* klinkt echter niet als een volmondig ‘ja’ immers er zijn altijd variabelen waar je rekening mee te houden hebt. Zo zijn alle inputgegevens in het besluitvormingsproces⁶⁴ die leiden tot het antwoord op de vraag ‘wel of niet een hoogbegaafde onderpresterder’ in dit onderzoek subjectieve gegevens. De Cito-gegevens die in het onderzoek tijdens de tweede evaluatie werden betrokken (alleen indien nodig!) zijn in het geval van onderpresterende hoogbegaafde leerlingen niet altijd betrouwbaar omdat ze schriftelijk zijn afgenomen en niet mondeling (Mooij, T. (1991) & Nelissen, J. & Span, P. (1999)).

Uit de data gebaseerd op de eerste en tweede enquête (‘kijkwijzer 1b’) beide ingevuld door de leerkracht, en de ‘kijkwijzer 2’ *Begaafd versus Hoogbegaafd*⁶⁵ en de ‘kijkwijzer 3’ *Begaafdheidsprofielen*⁶⁶ (ingevuld door onderzoeker op basis van interview met intern begeleider&leerkracht) wil ik twee soorten conclusies trekken namelijk algemene en op het individu gericht.

5.1 Algemene conclusies.

In Tabel 1 zien we dat de eerste ‘kijkwijzer 1a’ (quickscan) enquête⁶⁷ had als resultaat dat er 39 leerlingen⁶⁸ op basis van de algemene kenmerken⁶⁹ door de leerkrachten van groep 3 tot en met groep 7 waren ‘geselecteerd’. Bij vijf van deze leerlingen waren alleen negatieve kenmerken aangegeven door de leerkracht. Richtlijn⁷⁰ van het SLO is dat er bij deze leerlingen dan sprake is van andere problemen dan onderpresteren. Deze vijf leerlingen zijn daarom niet geselecteerd voor vervolgenquête. Ik heb – samen met de intern begeleiders - deze leerlingen toch nader ‘bekeken’ met behulp van de tweede ‘kijkwijzer’ en derde ‘kijkwijzer’. Daaruit volgde dat deze vijf leerlingen

⁶⁴ Zie bijlage 26: Subjectieve input in het besluitvormingsproces.

⁶⁵ Zie bijlage 17; *Begaafd versus hoogbegaafd*. (Irvine, 2000, in Gerven, 2004)

⁶⁶ Zie bijlage 12: *Zes profielen van begaafde leerlingen* Betts en Neihart (1988)

⁶⁷ Print-out van de eerste elektronische enquête (Quickscan) blz. .

⁶⁸ Zie Tabel Antwoorden op 1ste enquête vraag 1.1, 1.2 en 1.3 in samenhang met de antwoorden op korte kijkwijzer SLO.

⁶⁹ Basis van enquête 1 (Quickscan), op basis van SLO ‘kijkwijzer’ blz.

⁷⁰ De stichting voor de leerplanontwikkeling (z.j.) stelt dat alleen negatieve kenmerken wijzen op een ander probleem.

zeker niet als hoogbegaafd werden ervaren en dat profiel 2 (de uitdagende leerling) of profiel 5 (de leerling met gedrag- en leerprobleem) van toepassing waren. Het niet (door)selecteren van deze leerlingen lijkt dan ook terecht.

Verder zijn er vier leerlingen waarvan werd aangegeven dat zij een stoornis hebben. Kuipers (2009) stelt dat onderpresteren een gevolg kan zijn van een (versluisde) leer- en/of een persoonlijkheidsstoornis. Deze vier leerlingen zijn daarom niet geselecteerd voor de (vervolg)enquête. Ik heb – samen met de intern begeleiders- deze vier leerlingen toch nader ‘bekeken’ op basis van de uitkomsten van hun bestaande psychodiagnostische rapporten. Er is 1 leerling met een IQ hoger 125 en lager dan 130, deze leerling wordt door de intern begeleider ook herkend als potentieel (hoog)begaafd. Uit enquête 1 (en ook het dossier) blijkt dat deze leerling nu geen handelingsplan HP-A nodig heeft. Deze leerling zal idealiter een geïntegreerd handelingsplan moeten krijgen voor de stoornis in het autismespectrum en voor de potentiële (hoog)begaafdheid. De andere drie hebben een IQ-score lager dan 120 en vallen daarom op basis van hun IQ buiten het hoogbegaafde domein⁷¹

Kijkend naar resultaten opgenomen in Tabel 4⁷² dan is het eindoordeel van de intern begeleider en de onderzoeker, betreffende alle handelingsplannen op basis van enquête 1 en 2 (‘kijkwijzer 1a/b’), dat 33,3% als hoogbegaafde onderpresteerder wordt (h)erkend.

Verder zien we dat op basis van de vragenlijst *Begaafd versus hoogbegaafd* (‘kijkwijzer 2’) dat 70% van de leerlingen als hoogbegaafd wordt (h)erkend door de intern begeleider. Een hoog percentage. De andere 30% dus als begaafd.

De derde ‘kijkwijzer’ laat een verdeling zien in de zes begaafdheidsprofielen⁷³ die een indicatie zijn voor: werkend op niveau, relatief onderpresterend of absoluut onderpresterend. Clusteren we de data enigszins dan zien we dat *op niveau werken* (type 1 en 6) 43,3% is, *relatief onderpresterend* (type 2 en 3) 30% is en dat *absoluut onderpresterend* (type 4 en 5) 26,7% is. Deze cijfers zeggen meer als we ze bekijken in het licht van de bestaande handelingsplannen.

5.1.1 Resultaten in het licht van de bestaande handelingsplannen.

Er zijn vijf leerlingen met een *HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag*. Vier leerlingen worden herkend in het profiel type 5: *gedrags- en leerproblemen en zoekend naar erkenning en hulp/ problemen door niet passend onderwijs* (absoluut onderpresterend). Drie van deze vijf leerlingen worden herkend op basis van de kijkwijzers als zijnde in potentie hoogbegaafde

⁷¹ Zie bijlage 1: Intelligentie.

⁷² Zie Tabel 4 Deze tabel is de uitwerking, na evaluatie, aangaande deze 30 leerlingen op basis van de die kijkwijzers.

⁷³ Zie bijlage 12: Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988).

onderpresteerder. Het is zeer wel mogelijk dat deze leerlingen een gedragsprobleem hebben ontwikkeld omdat hun hoogbegaafdheid niet is (h)erkend. Deze drie handelingsplannen moeten zeker worden herzien en leerlingen vallen binnen de doelgroep. Enquête 2 ('kijkwijzer 1b') gaf over één van de drie leerlingen aan dat deze niet een hoogbegaafde onderpresteerder zou zijn, echter 'kijkwijzer 3' gaf aan dat deze (leerling nr. 7) een type 5 leerling zou zijn (een leerling met gedrag- en/of leerproblemen). Op basis hiervan is deze leerling alsnog als hoogbegaafde onderpresteerder erkend.

Er zijn twee leerlingen met een *HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding*; 'kijkwijzer 1a/b' en 'kijkwijzer 2' vertellen ons dat we hier niet te maken hebben met twee onderpresterende hoogbegaafde leerlingen, echter met mogelijke begaafde leerlingen met een gedrag- en leerprobleem. Deze vallen buiten de doelgroep. Het 'feit' dat er geen onderpresterende hoogbegaafde leerlingen zijn met een *HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding* verbaasde mij enigszins. Ik had dit wel verwacht. Mogelijk dat dit te maken heeft dat absoluut onderpresterende leerlingen⁷⁴ eerder zijn te herkennen dan relatieve onderpresteerders.

Kijkend naar leerlingen met *Zit nu in groepsplan HP-A*, dan zien we dat er negen leerlingen zijn die op basis van de twee enquêtes zijn geselecteerd. De interpretatie van de tweede enquête zegt dat er drie leerlingen zijn die (mogelijk) hoogbegaafd zijn en onderpresteren, 'kijkwijzer 2' (B. versus HB.) laat zien dat er zes leerlingen als hoogbegaafd worden herkend. Clusteren we de data bij 'kijkwijzer 3' enigszins dan zien we dat er vier leerlingen *op niveau werken* (type 1 en 6), er vier *relatief onderpresteren* (type 2 en 3) en één *absoluut onderpresterend* (type 4 en 5). Het is lastig een algemene conclusie te trekken behalve dat er drie hoogbegaafde leerlingen zijn die een handelingsplan HP-A hebben en die wel of niet op niveau presteren, waarvan bij één leerling bekend is dat hij/zij een IQ van > 130 heeft en 1 jaar jonger is dan de klasgenoten. Wie dit zijn valt alleen te concluderen uit de individuele gegevens (zie volgende paragraaf). Mogelijk dat er leerlingen zijn die binnen de doelgroep vallen.

Er zijn drie leerlingen met *Heeft nu een individueel HP-A*. 'Kijkwijzer 1b' geeft aan dat er een leerling is die in potentie een hoogbegaafde onderpresteerder is. 'Kijkwijzer 2' (B. versus HB.) laat zien dat er twee leerlingen als hoogbegaafd worden herkend. 'Kijkwijzer 3' laat zien dat er twee leerlingen op niveau werken (type 1 en 6), er één relatief onderpresteert (type 2 en 3). Wie dit is valt alleen te concluderen uit de individuele gegevens (zie volgende paragraaf).

⁷⁴ Zie paragraaf 2.4.1: Vormen van onderpresteren.

Er zijn vijf leerlingen met *Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen*. Vier van de vijf wordt niet als hoogbegaafde onderpresteerder (h)erkend) op basis van de enquêtes. ‘Kijkwijzer 2’ (B. versus HB.) laat zien dat er vier leerlingen als hoogbegaafd worden herkend. ‘Kijkwijzer 3’ laat zien dat er drie leerlingen *op niveau werken* (type 1 en 6), er *twee relatief onderpresteren* (type 2 en 3). Twee van deze vijf leerlingen wordt herkend op basis van de kijkwijzers als zijnde in potentie hoogbegaafde onderpresteerder. Wat inhoudt dat één leerling (in Tabel 5 leerling nr. 4) die niet als hoogbegaafde onderpresteerder uit enquête 2 naar voren kwam op basis van ‘kijkwijzer 3’ als type nr. 3 (de onderduikende leerling) alsnog als onderpresteerder is gekwalificeerd.

De enquête is zo opgezet dat dit geen leerlingen kunnen zijn die nu een ander handelingsplan hebben. Deze twee leerlingen vallen binnen de doelgroep. Het zijn wellicht leerlingen waarvan de leerkracht en intern begeleider zien dat ze op niveau presteren, maar dat er wel iets gedaan moet worden om dit zo te houden. Wie dit zijn is alleen te concluderen uit de individuele gegevens (zie volgende paragraaf).

Er zijn geen leerlingen met *Heeft geen groepshandelingsplan HP-A moet deze wel krijgen*. Dit verbaasde mij niet gezien het hoge aantal *Zit nu in een groepsplan HP-A* (negen leerlingen). Een mogelijke conclusie is dat als leerlingen goed presteren op school dit wordt herkend.

Er zijn zes leerlingen waar voor geldt *Heeft geen handelingsplan nodig*. Alle zes worden als hoogbegaafd (herkend) op basis van ‘kijkwijzer 2’ en drie als onderpresteerder op basis van de tweede enquête. ‘Kijkwijzer 3’ geeft aan dat vier op niveau zouden presteren en twee relatief onderpresteren. Een conclusie is dat er vier leerlingen hoogbegaafd zijn die prima presteren zonder handelingsplan en dat er twee zijn die relatief onderpresteren en nog geen handelingsplan hebben. Voor de laatste twee geldt dat dat sowieso zal moeten. Nader onderzoek is nodig wat de basis is van hun goede presteren zonder handelingsplan. Deze leerlingen hebben in de toekomst, bij een andere leerkracht, mogelijk wel extra hulp nodig.

Er zijn geen leerlingen in de categorie *Heeft een handelingsplan gedrag en werkhouding nodig*. Dat is positief. Stel dat er hoogbegaafde leerlingen waren waarvoor dit wel zou opgaan dan zouden ze een inadequaat handelingsplan kunnen krijgen.

Dat er geen leerlingen zijn in de laatste groep *Heeft ooit een groepsplan HP-A gezeten, maar na evaluatie niet meer*, heeft mij verbaasd. Ik verwachtte dat dit wel het geval zou zijn en dat deze leerlingen nu een handelingsplan voor gedrag of werkhouding zouden hebben. Het zou betekenen dat iedereen die ooit een HP-A heeft gekregen dit nu nog zou hebben. Ik zou op een ander moment samen met de intern begeleiders nader onderzoek willen doen naar de evaluaties van de bestaande HP-A's.

Tabel 4. Deze tabel is de uitwerking, na evaluatie, van de tweede enquête (30 leerlingen) op basis van de drie kijkwijzers.

Gestart met 534 leerlingen. De eerste enquête leverde 39 potentiële onderpresteerders op. Na de eerste evaluatie zijn er 30 leerlingen geselecteerd voor de vervolgenquête. Deze tabel is de uitwerking, na evaluatie, aangaande deze 30 leerlingen op basis	Aantal leerlingen vervolgenquête	Kijkwijzer 1. Gezamenlijk oordeel (IB en onderzoeker) over wel of niet onderpresteren op basis van enquête 2 (ingevuld door leerkracht)		Kijkwijzer 2. Begaafd vs hoogbegaafd (Intern begeleider) (Irvine, 2000)		Kijkwijzer 3. Begaafheids profiel 1 - 6 keuze (Intern begeleider) Betts en Neihart (1988) Type (onder)presteerders						Ja, leerling is onderpresterend uitgesplitst per handelingsplan [Hoogbegaafd en onderpresterend]	Percentage onderpresterende per handelingsplan
		J	N	B	HB	Op niveau 1	Relatief 2	Relatief 3	Absoluut 4	Absoluut 5	Op niveau 6		
De diverse keuzes in handelingsplannen in enquête 1 en 2.													
Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	5	2	3	2	3	0	0	0	1	4	0	3	60.0%
Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.	2	0	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0.0%
Zit nu in groepsplan HP-A	9	3	6	3	6	1	3	1	0	1	3	3	33.3%
Heeft nu een individueel HP-A.	3	1	2	1	2	1	0	1	0	0	1	1	33.3%
Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	5	1	4	1	4	1	0	2	0	0	2	2	40.0%
Heeft geen groepshandelingsplan HP-A moet deze wel krijgen.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
Heeft geen handelingsplan nodig.	6	3	3	0	6	3	0	2	0	0	1	2	33.3%
Heeft een handelingsplan gedrag en werkhouding nodig.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
Heeft ooit een groepsplan HP-A gezeten, maar na evaluatie niet meer.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
Totale	30	10	20	9	21	6	3	6	1	7	7	11	
Percentages		33.3%	66.7%	30.0%	70.0%	20.0%	10.0%	20.0%	3.3%	23.3%	23.3%	36.7%	

Tabel 5. Conclusies per leerling.

Leerling	Groep	Conclusies per leerling.	Kijkwijzer 1. Gezamenlijk oordeel (IB en onderzoeker) over wel of niet onderpresteren op basis van enquête 2	Kijkwijzer 2. Begaafd vs hoog begaafd Intern begeleider/ LK (Irvine, 2000)	Kijkwijzer 3. Begaafheids profiel 1 - 6 keuze Intern begeleider /LK Betts en Neihart (1988)	Beeld van laatste CITO's						Bijzonderheden	IQ	Eindoordeel IB, LK mogelijk hoogbegaafde onderpresteerder?
		Huidige status handelingsplan	J/N?	Oordeel	Nr.	Rek	Ordenen	Taal v KI	Bgplz	Spelling	LezenDMT		Getest	
1	3	Heeft geen handelingsplan nodig.	J	HB	3	A	A+	A+			C			J
2	4	Heeft geen handelingsplan nodig.	J	HB	3	A+	A+	A+	A+	A	A			J
3	7	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	J	HB	3	A			A+	A+	A+			J
4	3	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	N	HB	3	A+	A+	A			A+			J
5	3	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	J	HB	5	C	A+	A+			B			J
6	4	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	J	HB	5	C	A+	B	C	C	C			J
7	5	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	N	HB	5	A+			D	D	E			J
8	7	Heeft nu een individueel HP-A.	J	HB	3	C			B	C	B			J
9	5	Zit nu in groepsplan HP-A	J	HB	2	A+			A+	A+	A+			J
10	6	Zit nu in groepsplan HP-A	J	HB	2	A			B	A+	A	1 jr. jonger	>130	J
11	5	Zit nu in groepsplan HP-A	N	HB	3	A+			A+	A+	A+	Erg onzeker, faalangstig		J
12	3	Heeft geen handelingsplan nodig.	J	HB	1	B	A+	A+			A+			N
13	4	Heeft geen handelingsplan nodig.	N	HB	1	A+	A+	A+	A+	A+	A+			N
14	5	Heeft geen handelingsplan nodig.	N	HB	1	A			A	A+	C			N
15	4	Heeft geen handelingsplan nodig.	N	HB	6	B	A+	B	A	A	A			N
16	3	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	N	HB	1	A+	A	B			B			N
17	6	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	N	B	6	A+			A+	A+		1 jaar jonger		N
18	3	Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.	N	HB	6	A+	A+	A+			A+		>130	N
19	5	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	N	B	4	A+			D	D	E			N
20	4	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.	N	B	5	B	B	B	B	B	B			N
21	3	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.	N	B	5	C	B	B			B			N
22	6	Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.	N	B	5	B			B	C	B			N
23	7	Heeft nu een individueel HP-A.	N	B	1	A			B	A	A			N
24	7	Heeft nu een individueel HP-A.	N	HB	6	A+			A+	A+	A+		>130	N
25	5	Zit nu in groepsplan HP-A	J	HB	1	B			A	A	A			N
26	5	Zit nu in groepsplan HP-A	N	B	2	C			A	D	E			N
27	3	Zit nu in groepsplan HP-A	N	B	5	C	C	B			C			N
28	7	Zit nu in groepsplan HP-A	N	B	6	B			A	A	A			N
29	5	Zit nu in groepsplan HP-A	N	HB	6	A			A+	C	B	Onderzoek naar dyslexie.		N
30	7	Zit nu in groepsplan HP-A	N	HB	6	A+			A+	A+	A+			N

5.2 Conclusies aangaande de individuele leerling.

De geanonimiseerde Tabel 5 laat zien dat er uiteindelijk elf leerlingen zijn – dat is ongeveer 2,1 % van de 534 leerlingen - die als hoogbegaafde *onderpresteerder* zijn (h)erkend. Vier ervan hebben nu geen handelingsplan, bij twee van de vier wordt aangegeven dat dit wel het geval zou moeten zijn. Drie hebben een handelingsplan voor gedrag. Er is één leerling die nu reeds een individueel HP heeft en drie zitten in een groepsplan HP-A.

Kijkend naar de Cito-scores en niet naar de ‘kijkwijzers’ dan kun je stellen dat in Tabel 5, leerling 5, 6 en 7 uit de categorie *Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag*, op basis van hun Cito- resultaten **niet** als hoogbegaafde leerling zouden zijn (h)erkend. Voor leerling nr. 8 uit de groep *Heeft nu een individueel HP-A* geldt dat de leerkracht en de intern begeleider zelf hadden vastgesteld dat deze leerling een in potentie hoogbegaafde leerling zou kunnen zijn ondanks de magere Cito-scores, dit onderzoek bevestigt dit vermoeden. Leerling nr. 10 (IQ>130) is door dit onderzoek als hoogbegaafde *onderpresteerder* (h)erkend. De rest van de leerlingen nr. 1, 2, 3, 4, 9 en 11 zouden **alleen** op basis van hun Cito-scores in aanmerking gekomen zijn voor *in potentie (hoog)begaafd*, dit onderzoek heeft hen echter ook als mogelijk *onderpresteerder* (h)erkend.

Er is niet één leerling die uiteindelijk als hoogbegaafde *onderpresteerder* is geselecteerd, maar waarbij ‘kijkwijzer 2’ *Begaafd versus Hoogbegaafd* aangaf dat hij/zij begaafd was!

Wat betreft de andere negentien leerlingen die niet als hoogbegaafde *onderpresteerder* zijn beoordeeld:

- Er zijn twee leerlingen (nr. 12 en nr. 25 in Tabel 5) die als hoogbegaafde *onderpresteerder* uit de tweede enquête naar voren kwamen, maar die op basis van ‘kijkwijzer 3’ als een type 1 leerling (succesvolle leerling) niet als *onderpresteerder* zijn geselecteerd.
- Er zijn negen leerlingen die als begaafd (h)erkend werden.
- Er zijn acht leerlingen die op basis van ‘kijkwijzer 2’ als hoogbegaafd werden (h)erkend, maar die op basis van ‘kijkwijzer 1b en 3’ als niet onderpresterend werden gezien.

Let wel voor het signaleren van hoogbegaafde leerlingen heeft het SLO een andere kijkwijzer⁷⁵ opgesteld dan voor het signaleren van onderpresterende hoogbegaafde leerlingen.

⁷⁵ Zie bijlage 29: Eigenschappen hoogbegaafden in literatuur opgesteld door SLO.

De eindconclusie is dat er elf leerlingen zijn, dat is 2,1 procent van de doelgroep, waarvan leerkracht, intern begeleider en onderzoeker denken dat ze hoogbegaafd zijn en onderpresteren. Uitgaande van de norm dat ca. 2,5 % bevolking hoogbegaafd is, wil zeggen dat er ongeveer veertien leerlingen van de 534 hoogbegaafd zouden kunnen zijn.

Er zijn op mijn school tot op heden drie leerlingen middels psychodiagnostisch onderzoek gediagnosticeerd als hoogbegaafd, deze leerlingen (Tabel 5: nr. 10, nr. 18 en nr. 24) komen alle drie in het praktijkonderzoek voor. Leerling nr. 10 is door dit onderzoek als hoogbegaafde onderpresteerder (h)erkend. Het lijkt erop dat elf onderpresteerders van de veertien in potentie hoogbegaafde leerlingen veel is. Verder onderzoek zou dit moeten uitwijzen. In mijn nawoord ga ik verder in hoe dit **reeds** is aangepakt.

5.3 Aanbevelingen

Voor wat betreft de aanbevelingen aan leerkrachten en intern begeleiders om te komen tot een curatieve aanpak in de vorm van op het individu gerichte interventies wil ik drie belangrijke kanttekeningen maken. Ten eerste is de samenwerking tussen school en ouders/kind is essentieel, ten tweede is een dergelijk plan maatwerk en ten derde moet je om een onderpresteerder weer ‘aan de praat te krijgen ‘een lange adem hebben’.

Ik verwijs naar *hoofdstuk 4 paragraaf 4.7 Interventies bij onderpresteerders (curatief)* voor een overzicht van de mogelijke vormen van interveniëren bij onderpresteerders.

Ik verwijs naar *hoofdstuk 4 paragraaf 4.6 Beleid (preventief)* voor wat betreft de aanbevelingen gericht op het nemen van preventieve beleidsmaatregelen. Ik kan al wel opmerken dat deze beleidsmaatregelen de aanzet zijn tot een veranderingsproces dat de gehele school aangaat. Ik raad de lezer aan om zeker het nawoord te lezen. Hier staat wat een en ander al concreet betekent voor de dagelijkse praktijk op mijn school.

6 Evaluatie onderzoek

Ik heb erg lang gedaan (maanden) over het kiezen van een – voor iedereen - acceptabel thema en onderwerp. Terugdenkend komt dat door vier redenen.

Ten eerste omdat ik uit feedback ervoer dat veel mijn potentiële onderwerpen niet zo zeer op het domein van gedragsspecialist lagen, maar eerder op het vlak van remedial teaching of intern begeleider. Als ik de notities in mijn logboek over die periode nalees dan waren deze ‘verkeerde’ thema’s en onderwerpen veelal gerelateerd aan leerproblemen en aan de didactische en pedagogische aanpak daarvan. Zaken die ik in mijn dagelijkse praktijk graag wil(de) verbeteren. Ik vond, en vind trouwens nog, dat gedragsproblemen voortkomend uit leerproblemen ook op het domein van een gedragsspecialist (die ook leerkracht is) kunnen liggen en dat dit niet het alleen het domein is van een remedial teacher en/of intern begeleider.

De tweede reden van mijn lange twijfelen lag in het feit dat ik een te groot onderzoeksdomeinen op het oog had en ik dat niet als zodanig ervoer. Het terugbrengen van een algemeen idee tot de werkelijke essentie – voor jou en anderen! - is een lastig proces. Het dwingt tot reflectie; wat wil ik en waarom wil ik dat? Dat waren lastige vragen. Iets *niet* doen vanuit de gedachte van beheersbaarheid vind ik moeilijk. Het is alles of niets, terwijl ik natuurlijk ook weet dat ieder (groot) probleem uit deelproblemen bestaat. Het is een belangrijk leerpunt voor mij; ik ben achteraf dan ook zeer blij dat goede feedback ervoor gezorgd heeft dat de onderzoeksvraag is wat hij nu is. De gezamenlijk GS10 bijeenkomsten *begeleide intervisie en afstuderen* zijn een derde reden omdat ze mij op een verkeerd spoor hebben gezet. Deze bijeenkomsten waren – voor mij – niet verhelderend. De aangeboden informatie kwam op mij over als ‘ik moet een - zo goed als - wetenschappelijk verantwoorde scriptie gaan opleveren....’ Ik heb dit verwarrende beeld uiteindelijk losgelaten mede door goede sturing van mijn begeleider die mij aanzette tot het gebruiken van mijn eigen zienswijze en verstand.

Het laatste punt waardoor ik maanden heb geworsteld met kiezen van een onderwerp is dat ik bovenal een denker ben en zeker geen doener laat staan een dromer. Ik wil niet stellen dat een praktijkonderzoek eerder thuis hoort bij een doener of beslisser, integendeel, maar **ik** kan **niet** doen voordat **ik** *besloten* heb dat **ik** er zeer goed over *nagedacht* heb. Ik moet eerst de theorie beheersen voordat ik iets kan ondernemen. Mijn literatuurlijst is daarvan het bewijs en tweederde van de boeken had ik al gelezen voordat ik maar één letter op papier had gezet en dat kost tijd. Deze manier van werken past geheel bij mij.

Ik heb het praktijkonderzoek op mijn school met veel inzet en enthousiasme opgezet en uitgevoerd. En ik kan niet anders zeggen dat mijn collega's dat hebben beantwoord met evenveel inzet en enthousiasme. Het uitvoeren van dit onderzoek in mijn eigen werkomgeving was voor mij een zeer leerzaam proces. De laatste weken van het schooljaar zijn zwaar en toch hebben al mijn collega's en intern begeleiders – soms uren – van hun tijd geïnvesteerd in mijn onderzoek. Ik heb door reacties van mijn collega's ervaren dat mijn wekenlange inspanning voor hen betekende dat zij zagen – dat ondanks hun zeer drukke dagelijkse bezigheden – er een reële handelingsverlegenheid werd aangepakt; iets dat zij zelf ook wilden.

Uiteindelijk ben ik door een persoonlijke (levens)ervaring op een onderwerp uitgekomen, waarvan ik direct wist *'dit is het juist, dit is mijn onderwerp en dit blijft het onderwerp'*. Ik voelde *de wil* om dit onderwerp op te pakken en er veranderingen mee ingang te gaan zetten. Mijn begeleider voelde dit direct aan – na ongeveer tien eerdere afwijzingen – en zei: 'Hé, hé en nu aan de slag....' Dat aan de slag in een groepje is mij enigszins tegengevallen; niet door personen!, maar door de grote verschillen in voortgang. Een voortgang die veelal wordt bepaald door iemands (drukke) dagelijkse bezigheden. Hoewel er een raamplanning is opgesteld kon ik mij daaraan niet houden; iets dat niet alleen voor mij gold. Al zeer snel lagen de fasen van het denk- en schrijfproces zover uiteen dat het eerder individuele sessies waren tijdens een groepsbijeenkomst. De individuele aandacht heb ik dan ook als veel effectiever en efficiënter ervaren. Mijn *critical friend* is wel essentieel geweest en visa versa.

Terugkijkend is er een verandering in mijn denken over onderwijs gekomen na deze opleiding. Passend onderwijs (en inclusief onderwijs) vond ik niet wenselijk, omdat er zeer grote organisatorische problemen bij komen kijken die door de politiek niet adequaat opgelost kunnen worden. Nu, na de opleiding, vind ik passend onderwijs / inclusief onderwijs een principiële keuze; segregatie is *nooit* acceptabel. De omgeving kan *altijd* veranderen. Wel moet ik direct mijn stokpaardje van stal halen en opmerken dat ik vind dat bijzonder onderwijs de grootste segregatie is van allemaal...

Zowel de literatuurstudie als het 'opsporen' van hoogbegaafde onderpresteerders heeft veel tijd in beslag genomen. Meer dan ik had vermoed. De literatuurlijst is uitgebreid en het heeft weken geduurd om deze op te stellen, maar is absoluut nodig en past bij mijn manier van werken. Het 'elektronisch' maken van de enquêtes heeft eveneens veel tijd gekost, echter deze is zeker terugverdiend gedurende het enquêteproces. Zowel de verwerking van de data van de eerste als van

de tweede enquête (1^{ste} kijkwijzer) is hierdoor sterk vereenvoudigd. Let wel niet de interpretatie van de data. Het op persoonlijke naam versturen van de enquêtes kostte veel tijd, maar heeft er voor gezorgd dat er nul non-respondenten zijn.

De meeste tijd is echter gaan zitten in de (tussen)evaluaties met de intern begeleiders. Na de tweede enquête is iedere leerling op basis van de drie kijkwijzers ‘bekeken’ en beoordeeld. Het plannen van de afspraken, het voorbereiden van de evaluaties en het verwerken van de resultaten en het weer terugkoppelen naar leerkracht en intern begeleider kostte veel tijd. Uiteindelijk heeft al deze inspanning wel resultaat gehad!

Ik besluit met de constatering dat deze opleiding de aanzet is geweest van een veranderingsproces, niet alleen voor mijzelf, maar ook voor mijn werkomgeving en dat dit tot gevolg heeft dat er flinke veranderingen zijn het komend schooljaar. Ik zal dit uitleggen in het hieronder staande nawoord.

Nawoord

Kijkend naar *Het doel in het onderzoek op de korte termijn*⁷⁶ en *Het doel van het onderzoek langere termijn*⁷⁷, zoals opgeschreven in dit onderzoeksverslag kan ik zeggen dat ik door de tijd ben ingehaald. Een van de *doelen in het onderzoek op de korte termijn* is dat dit onderzoek de aanzet zal zijn tot het formuleren van preventief beleid voor hoogbegaafdheid. Dit is al realiteit. Acties om de langere termijn doelen realiseren worden nu uitgevoerd.

Mede ingegeven door het ophanden zijnde passend onderwijs, ontwikkelde parallel aan mijn praktijkonderzoek zich steeds meer de vanzelfsprekende gedachte;

Wat te doen met hoogbegaafde leerlingen waarmee het nu (nog) goed gaat op school? Wat te doen met al die hoogbegaafde kinderen die nog op onze school zullen gaan komen? Hoe op de lange termijn om te gaan met de ‘opgespoorde’ onderpresterende hoogbegaafde kinderen?

Dat vraagt om meer dan het juiste interventieplan bij een onderpresteerder. Het betreft de hele school. Een hoger kennisniveau voor iedereen en er zullen verbeteringen moeten komen en niet voor even... .

Gedurende mijn literatuuronderzoek kwam ik in contact met de Leonardo Stichting. Deze stichting helpt schoolbesturen met het initiëren en uitrollen van een type onderwijs waaraan alleen hoogbegaafde kinderen (als zodanig gediagnosticeerd) voor in aanmerking komen. Dit contact heeft geleid tot een voorlichtingsavond in het maart 2010 - op mijn school - voor alle scholen horende bij ons schoolbestuur. Het was een druk bezochte avond, waar duidelijk uiteen is gezet wat het Leonardo concept inhoud. Momenteel loopt het haalbaarheidsonderzoek. Echter, het gehele traject is onzeker en er zijn voordelen maar zeker ook nadelen bij het Leonardo concept (het uiteenzetten valt buiten dit onderzoeksverslag).

Hangende besluit van het bestuur, blijft onverlet de vraag; maar hoe pakken wij NU onze handelingsverlegenheid aan? Wij als (grote) school (ca. 900 leerlingen) kunnen niet wachten. Immers er is (nu) de terechte verwachting bij ouders en we hebben elf (mogelijke) onderpresterende leerlingen opgespoord. Mijn directie heeft, in overleg met mij, daarom besloten om het komend schooljaar een plusklas op te starten. Ik heb voor alle geïnteresseerde ouders reeds een presentatie gegeven over hoogbegaafdheid en wat een plusklas eventueel voor hen en hun kinderen zal gaan betekenen.

⁷⁶ Zie § 1.7.1 blz. 12.

⁷⁷ Zie § 1.7.2 blz. 13.

Dit heeft geresulteerd in de volgende acties:

- Er is een kleine projectgroep (intern begeleiders, directrice en gedragsspecialist/onderzoeker) ingesteld.
- Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) is aangeschaft en is door mij geïmplementeerd.
- Alle leerkrachten hebben – nog voor de zomervakantie! - voor deze kinderen signaleringslijsten of de lijsten t.b.v. diagnostiek (mijn onderpresteerders) in het DHH protocol ingevuld.
- Alle onderpresterende leerlingen uit mijn praktijkonderzoek en alle leerlingen die zijn geselecteerd op basis van hoge Cito-scores zijn door mij ingevoerd in het DHH protocol.
- Alle ouders met in potentie hoogbegaafde kinderen zijn door mij benaderd en zijn verzocht voor aanvang van het schooljaar 2010-2011 – via internet – *signaleringslijst voor ouders* of *de diagnostiekljst voor ouders* in te vullen. Ook de kinderen vanaf groep 5 die mogelijk onderpresteren hebben hun vragenlijsten ingevuld.
- Ik heb een conceptbeleidsplan geschreven – op basis van het boek Slim beleid (Gerven, 2007) - voor de komende jaren, dit zal het komend schooljaar verder uitgewerkt worden.
- Komend schooljaar ben ik volledig uitgeroosterd om deze plusklas definitief vorm te geven.
- Na de herfstvakantie 2010 zal ik in de ochtenden in de klassen (op locatie) ondersteunen en in de middagen aan deze kinderen – in mijn eigen klaslokaal - les geven. Betreft hoogbegaafden kinderen uit de groepen 2 t/m 8.
- Parallel aan het ‘opsporen’ van hoogbegaafde onderpresteerders heb ik samen met de vier internbegeleiders en de directrice die leerlingen geselecteerd - op basis van hoge Cito-scores - die daardoor mogelijk in aanmerking komen voor deze plusklas.
- Op initiatief van de directie krijgen alle leerkrachten in het eerste deel van het schooljaar 2010-2011 op zeven woensdagen een cursus over hoogbegaafdheid (o.a. ook over het DHH). Ik heb de te behandelen onderwerpen in deze cursus i.o.m. het door mij geselecteerd scholingsbureau aangedragen.
- Bij de intake van nieuwe leerlingen wordt voortaan een aangepast intakeformulier gebruikt; op basis van een bijlage uit *Slim Beleid* (Gerven, 2008).
- Op 8 oktober 2010 zal ik op de algemene scholingsdag voor alle scholen van ons bestuur een presentatie geven over onderpresterende hoogbegaafde leerlingen en wat te doen...

7 Literatuur

Bruin-de Boer, A. & Gerven, E. van (2009). *De sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen*. In E. van Gerven (Red.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 188-211). Assen: Van Gorcum.

Brunia R. (z.j.). Op 22 april 2010 ontleend aan <http://www.hintnoordzuidholland.nl/leden/DocumentenLeden/Rob%20Brunia,%20Onderpresteren.pdf>

Carl D'hondt & Hilde Van Rossen (1999). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten*. Leuven, Apeldoorn: Garant.

(Drent, S. 2009). Compacten. In E. van Gerven (Red.), *Handboek Hoogbegaafdheid*, (pp. 74-85). Assen: Van Gorcum.

Gerven, E. van (2002). *Zicht op hoogbegaafdheid. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht:Lemma

Gerven, E. van (2004) *Attent op talent: omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Gerven, E. van (2008). *Slim beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Gerven, E. van (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.

Gerven, E. van & Drent (2000) *Een doorgaande leerlijn voor hoogbegaafde leerlingen. Een praktische gids voor de basisschool*. Utrecht:Lemma

Gerven, E. van & Drent (2004) *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Gerven, E. van, Drent, S. (z.j.). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid*. Op 18 april 2010 ontleend aan <http://www.dhh-po.nl/>

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Windesheim OSO-boeken Garant.

Het onderzoek van Carol Dweck (z.j.). *Belangrijkste oorzaken van faalangst en onderpresteren*. Op 08-05-2010 ontleend aan <http://www.eduratio.be/dweck.html>

HIQ. (z.j.). *Profielen van hoogbegaafde leerlingen*. Op 23 juni 2010 ontleend aan <http://www.hiq.nl/service-artikelen-profielen.php>

James T. Webb, Elizabeth A. Meckstroth, Stephanie S. Tolan (2002). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen een praktische gids voor ouders en andere opvoeders*. vert. [uit het Engels] en bew.: Karel Jurgens en Frank de Mink. Assen : Koninklijke Van Gorcum.

Kallenberg, T., & Koster, B., & Onstek, J., & Scheepstra, W (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Koorevaar, J. (z.j.). *De hoogbegaafde leerling op de basisschool. Een individueel profiel*. Uitgave van Kyran advies&begeleiding.

Kuipers, J. (2009). *Onderpresteren*. In E. van Gerven (Red.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 166-186). Assen: Van Gorcum.

Literatuur rond onderpresteren samengevat (z.j.). Op 2 april 2010 ontleend aan http://www.hoogbegaafdvlaanderen.be/06_HB_op_school/onderpresteren/onderpresteren_literatuur.html

Luken, T. (2008) Kuipers, *De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing*. In M. & Meijers, F. (red.), *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pp. 127-151). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Meersbergen, E. van (2009). GS00SM09 *Introductie en oriëntatie op Master SEN*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Mooij, T. (1991). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen: richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

Molen, W. van der. (2005). *Omgaan met begaafde kinderen op de basisschool en het opzetten van een verrijkingsklas*. Antwerpen Apeldoorn: Garant.

Mönks, F.J. & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school* (tweede druk). Alphen a/d Rijn: Samsom.

Nelissen, J. & Span, P. (1999). *Begaafde kinderen op de basisschool. Suggesties voor didactisch handelen*. Tilburg: JSW-boek is een uitgave van Bekadidact, Voortz. van: Onderwijskundige reeks. ISBN 90-262-2428-1

Nellen, M & Boogaard, L. (2010). Op 22 april 2010 ontleend aan http://www.maynellenabc.nl/Pharos_11022010.pdf

Nellen, M. (z.j.). Op 22 april 2010 ontleend aan [http://www.maynellenabc.nl/Tien-stappenplan Whitley.htm](http://www.maynellenabc.nl/Tien-stappenplan%20Whitley.htm)

Paternotte, A. (2003). Over de binnen- en buitenkant van de ander. *Theory of Mind*. Uitgave Vereniging Balans.

Peters, W. (z.j.). Op 22 april 2010 ontleend aan [http://www.hintnoordzuidholland.nl/leden/DocumentenLeden/Willy%20Peters,%20Onderpresteren .pdf](http://www.hintnoordzuidholland.nl/leden/DocumentenLeden/Willy%20Peters,%20Onderpresteren.pdf)

Pharos. (2008). Op 08 mei 2010 ontleend aan <http://www.pharosnl.nl/?v-p-kloof>

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). (z.j.). Hoogbegaafdenwijzer Basisonderwijs. Op 22 maart 2010 ontleend aan <http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/school/00007/00002/>

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). (z.j.). Eigenschappen onderpresteerders. Op 22 maart 2010 ontleend aan <http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/start/00003/00001/>

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). (z.j.). Eigenschappen HB-ers. Op 22 maart 2010 ontleend aan <http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/start/00002/00001/>

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). (z.j.). Signaleren en diagnosticeren. Op 22 maart 2010 ontleend aan <http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/school/00001/>

Swet, 2009; *Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief*. In E. van Gerven (Red.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 38 - 56). Assen: Van Gorcum.

Termeer, P. (2009). *Verrijkingsonderwijs*. In E. van Gerven (Red.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 86-101). Assen: Van Gorcum.

Wolters, P. (2009). *Werken met protocollen*. In E. van Gerven (Red.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 22-36). Assen: Van Gorcum.

WSNS 's-Hertogenbosch.(z.j.).Het hoogbegaafde kind en zijn denkprocessen. Op 25 maart 2010 ontleend aan http://www.digidact.nl/Digidact_C01/default.asp?CustID=525&ComID=6&modid=3158&itemid=0&time=8110

8 Bijlagen

8	Bijlagen.....	58
8.1	Bijlage 1: Intelligentie.....	59
8.2	Bijlage 2: Toelichting op triadisch model van Mönks/Renzulli en ook Gagné en Heller.	61
8.3	Bijlage 3: Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent van Gagné (2000).....	63
8.4	Bijlage 4: Multifactoren­model van Heller (Heller & Ziegler, 2000).....	64
8.5	Bijlage 5: Factoren die een bedreiging kunnen zijn op de SEO.	65
8.6	Bijlage 6: Stadia van ego-ontwikkeling (Luken, 2008;Bruin-de Boer&Gerven, 2009). ...	69
8.7	Bijlage 7: Risicofactoren als gevolg van dat 'andere denken' dat 'andere leren'.	70
8.8	Bijlage 8: De verbaal performaal kloof.....	75
8.9	Bijlage 9: Dyssynchroniciteit.....	77
8.10	Bijlage 10: Prestatiespiraal.....	79
8.11	Bijlage 11: Relatie tussen motivatie en prestaties (Dweck. C).....	80
8.12	Bijlage 12: Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988).	81
8.13	Bijlage 13: Onderpresteren bekeken vanuit perspectief van thuis, school.....	85
8.14	Bijlage 14: Risicofactoren in de persoonlijkheid.....	87
8.15	Bijlage 15: Risicofactoren thuis.....	88
8.16	Bijlage 16: Quotes vanuit de literatuur over onderpresteren en signaleren.	89
8.17	Bijlage 17: Begaafd versus hoogbegaafd. (Irvine, 2000, in Gerven, 2004).....	90
8.18	Bijlage 18: Basis van enquête 1 ('kijkwijzer 1a', quickscan).	91
8.19	Bijlage 19: Eigenschappen onderpresteerders in literatuur opgesteld door SLO.	94
8.20	Bijlage 20: Basis van enquête 2 ('kijkwijzer 1b', detail), op basis van SLO.....	96
8.21	Bijlage 21: Flowchart Enquêtes, vragen en beslismomenten.....	98
8.22	Bijlage 22: Print-out van de eerste elektronische enquête ('kijkwijzer 1a', quickscan).	99
8.23	Bijlage 23: Print-out van de tweede elektronische enquête ('kijkwijzer 1b', vervolg).....	103
8.24	Bijlage 24: Stappenplan van Rimm (1986).....	109
8.25	Bijlage 25: Tien stappenprogramma van Whitley.	111
8.26	Bijlage 26 : Subjectieve input in het besluitvormingsproces.	115
8.27	Bijlage 27: Het beleidshulpmiddel: Hoogbegaafdenwijzer Basisonderwijs.....	116
8.28	Bijlage 28: Informatie over begeleiding van onderpresteerders.	117
8.29	Bijlage 29: Eigenschappen hoogbegaafden in literatuur opgesteld door SLO.	119
9	Lijst met figuren.....	122
10	Lijst met tabellen.....	122

8.1 Bijlage 1: Intelligentie

Weschler (1958, in Gerven, 2009) definieerde:

"Intelligentie is een globaal concept dat betrekking heeft op het vermogen van het individu om gericht te handelen, rationeel te denken en effectief om te gaan met de omgeving." (pp. 12-13).

Op deze definitie van intelligentie is de in Nederland meest gebruikte intelligentietest gebaseerd, de WISC-III. De test geeft een indicatie van het algemene intelligentieniveau van een kind en geeft een indruk van de cognitieve vaardigheden waar het kind over beschikt. Met deze test kan men er achter komen of er sprake is van hoogbegaafdheid

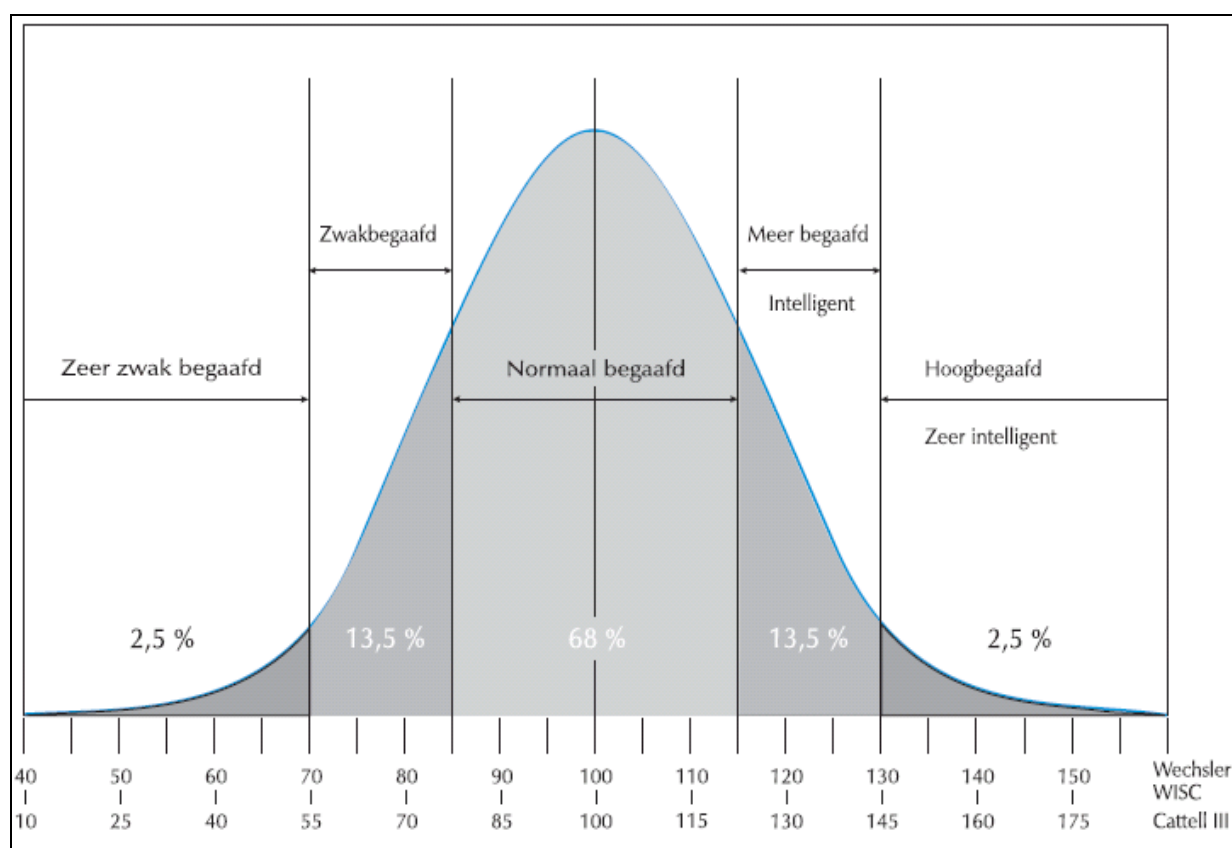


Figure 7 Weschler WISC-III

Er is geen algemeen geaccepteerde definitie van hoogbegaafdheid. De minimale definitie is, dat hoogbegaafde mensen een IQ hebben van 130 en hoger. Ongeveer $\pm 2,5\%$ van de bevolking heeft een zo'n hoog IQ.

Een andere invalshoek over intelligenties is de meervoudige Intelligentie van Howard Gardner. Meten van intelligentie gebeurt, zoals bij de WISC-II test, aan de hand van cognitieve prestaties op het gebied. Gardner, psycholoog van de Harvard-universiteit, stelt een persoon meer dan alleen cognitief intelligent kan zijn.

Onderstaande lijst geeft daarvan een summier overzicht.

1. verbaal/linguïstische intelligentie (woordknap)
2. logisch/mathematische intelligentie (rekenknap)
3. visueel/ruimtelijke intelligentie (beeldknap)
4. muzikaal/ritmische intelligentie (muziekknop)
5. lichamelijke/kineshetische intelligentie (beweegknap)
6. interpersoonlijke intelligentie (mensknop)
7. intrapersoonlijke intelligentie (zelfknop)
8. natuurgerichte intelligentie (natuurknop).

(Gardner, 1983)

Er is wel eens kritiek op de theorie van Gardner omdat er onvoldoende empirische aanknopingspunten zouden zijn voor de door hem onderscheiden (sub)vormen van intelligentie. De intelligenties van Gardner zijn niet specifiek meetbaar bestaat het gevaar dat deze intelligenties ten onrechte aan een leerling worden toegekend. Hierdoor kunnen onvoorziene problemen in de ontwikkeling ontstaan zoals de mogelijkheid tot het ontwikkelen van faalangst door niet kunnen voldoen aan verwachtingen en/of vanuit de drang tot perfectionisme.

8.2 Bijlage 2: Toelichting op triadisch model van Mönks/Renzulli en vervolgsmodellen van Gagné en Heller.

Wie op *school* niet wordt uitgedaagd op zijn niveau zal gaande weg zijn creativiteit minder sterk ontwikkelen, dit kan een afname van motivatie⁷⁸ tot gevolg hebben wat weer kan leiden tot onderpresteren. De sociale omgeving, met name het *gezin*, moet het kind de begeleiding en stimulering bieden wat leidt tot een harmonieuze ontwikkeling. *Ontwikkelingsgelijken/peers* vinden aansluiting vanwege interesses, ontwikkelingsgelijkheid en wederzijds begrip.

Naast een hoge intelligentie⁷⁹, creativiteit en motivatie⁸⁰ zijn deze de factoren gezin, peers (ontwikkelingsgelijken) en school belangrijk. Zijn deze zes factoren in ruime mate aanwezig dan kan hoogbegaafdheid zich ontwikkelen wat kan leiden tot superieure unieke zeldzame prestaties. Let wel, een in potentie hoogbegaafd kind dat geen optimale omgeving heeft, zal zich niet optimaal kunnen ontwikkelen. De hoogbegaafdheid zal dan niet tot uiting komen. Andersom, een kind dat een optimale omgeving heeft, maar één van de drie persoonskenmerken van Renzulli mist, kan niet hoogbegaafd zijn volgens deze definitie van Renzulli en Mönks.

Een punt van kritiek op het model van Renzulli en Mönks, al geuit in 1985 door, is dat de factor motivatie als kritisch kenmerk van hoogbegaafdheid wordt gezien, onderpresteerders worden daardoor in dit model buitengesloten (Gerven, 2009). Gagné stelde dat motivatie niet langer gezien moet worden als een aanlegfactor, maar als een beïnvloedende factor op de natuurlijke aanleg van een kind. Gagné⁸¹ plaatst motivatie daarom naar de buitenzijde van zijn model over hoogbegaafdheid.

Kijken we naar de verklarende definities van (hoog)begaafdheid dan zien we in de modellen die volgden op het triadisch model een uiteenrafeling laat zien van factoren die van invloed zijn op het wel of niet leveren van prestaties op (hoog)begaafd niveau. Zo spelen naast omgevingsfactoren, aanleg en begaafdheid en persoonlijkheidsfactoren een essentiële rol in de modellen die volgden op het triadisch model van Mönks/Renzulli. Zo is de factor motivatie, naast onder andere fysieke kenmerken, doorzettingsvermogen, zelfmanagement, stress,

⁷⁸ zie bijlage 10: Prestatiespiraal.

⁷⁹ zie bijlage 1: Intelligentie.

⁸⁰ zie bijlage 11: Relatie tussen motivatie en prestaties.

⁸¹ zie bijlage 3: Differentiatie model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (Gagné 2000)

faalangst en leerstrategieën, in het model van Gagné en ook in het multifactorenmodel van Heller⁸² een persoonlijkheidsfactor geworden. Was de output van bij het model van Renzulli hoogbegaafdheid, in de modellen van Gagné⁸³ en Heller is de output talent. Talent dat zich kan uiten op diverse gebieden. Gagné (2000) stelde dat begaafdheid een aanlegfactor is en dat talent daarvan de output is. Van belang is te melden dat Gagné expliciet het formeel en informeel leren benoemt. Hij definieert leren als een ontwikkelingsproces dat bestaat uit de omzetting van bepaalde aangeboren capaciteiten (aanleg) in vaardigheden op diverse domeinen (talenten) onder invloed van persoonlijkheids- en omgevingsfactoren.

In de definities van Gagné, schrijft van Gerven (2009), zien we dat begaafdheid kan bestaan zonder dat er sprake is van leren, maar dat talent niet kan ontstaan zonder enige leerproces. Mensen die hun begaafdheden niet omzetten in talenten/vaardigheden presteren onder hun niveau.

⁸² zie bijlage 4. Multifactorenmodel van Heller (Heller & Ziegler, 2000)

⁸³ zie bijlage 3: Differentiatie model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (Gagné 2000)

8.3 Bijlage 3: Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent van Gagné (2000).

Francoys Gagné vergelijkt in twee artikelen (uit 1985 en 1991) uitvoerig de begrippen begaafdheid of gave (giftedness) en talent (talent) en geeft een model om uit te leggen hoe talent in elkaar zit en welke rol gaven daarin spelen.

Gagné ziet gaven of begaafdheden als natuurlijke mogelijkheden of aanleg. Talent daarentegen zijn ontwikkelde mogelijkheden of vaardigheden. De gaven bevinden zich in domeinen van menselijke aanleg: intellectueel, creatief, sociaal-affectief, sensomotorisch. De talenten bevinden zich in domeinen van menselijke activiteit: academisch, technisch, artistiek, interpersoonlijke of atletisch. Gagné beschouwt de beide opsommingen van domeinen als uitputtend. Alle soorten aanleg, respectievelijk talent zijn volgens hem wel in een van de genoemde domeinen onder te brengen.

Om de gaven ‘om te zetten’ in talent zijn katalysatoren nodig: intrapersonlijke zoals nieuwsgierigheid, doorzettingsvermogen, motivatie, zelfstandigheid en omgevingsgebonden katalysatoren zoals: mensen (stimulansen door en voorbeelden in gezin, school, vriendjes, rolmodellen), fysieke omgeving (opgroeien in de bergen, bij water, in de stad bepaalt met welke activiteiten je wel en niet in aanraking komt). Daarnaast speelt een dosis toeval (geluk) een belangrijke rol.

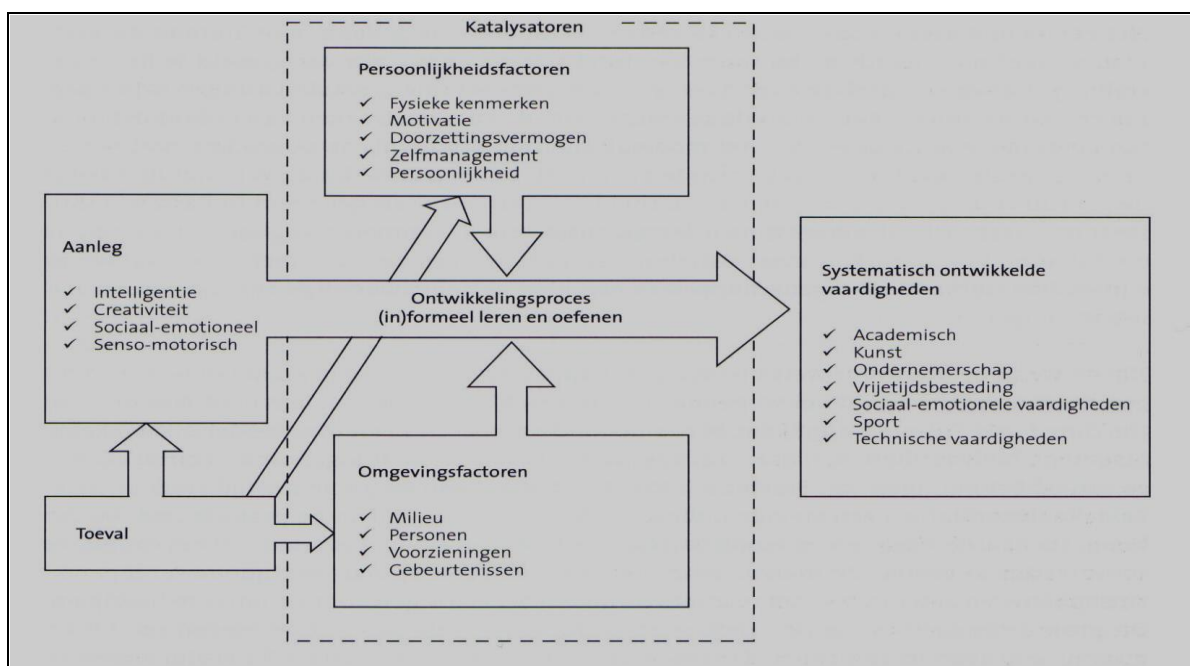


Figure 8 Differentiatie­model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (Gagné 2000) overgenomen uit Gerven (2009)

8.4 Bijlage 4: Multifactorenmodel van Heller (Heller & Ziegler, 2000)

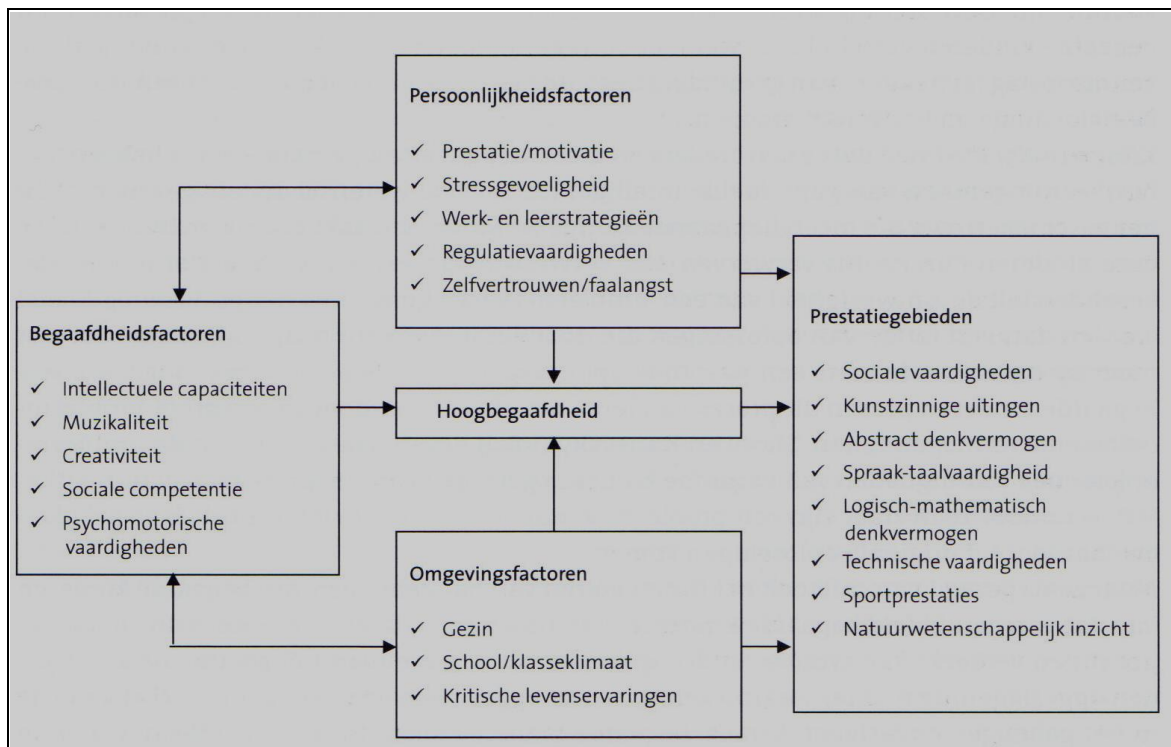


Figure 9 Multifactorenmodel van Heller (Heller & Ziegler, 2000) overgenomen uit Gerven (2009)

Heller beschrijft het samenspel tussen (niet-cognitieve), begaafdheden, omgevingsfactoren en prestatiegebieden .

Links in het model bevinden zich de potentiële begaafdheden van een kind. Intellectuele, creatieve, sociale, muzikale,... vaardigheden. Onderaan zie je de omgeving: thuis, school, kritische levenservaringen, ...

Bovenaan vind je de praktische vaardigheden i.v.m. de persoonlijkheidskenmerken van het kind: kan het omgaan met stress, hoe sterk is de prestatiedrang, kan het tegenslagen goed verwerken (veerkracht) en metacognitieve aspecten zoals regulatievaardigheden.

En dan tenslotte zie je rechts output, door Gagné talent genoemd; de prestatiegebieden: wiskunde, wetenschappen, kunst, sport,...

8.5 Bijlage 5: Factoren die een bedreiging kunnen zijn op de sociaal emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen bekeken het perspectief van de ontwikkelingspsychologie.

De sociaal emotionele ontwikkeling verloopt op een aantal punten anders dan bij niet-hoogbegaafden. Doordat bij hen: het begrijpen en inschatten van emoties ('Theorie of Mind'); het ontwikkelen van vriendschappen; het doorlopen van de sociale stadia van ego-ontwikkeling, anders verloopt dan bij niet hoogbegaafde kinderen van hun eigenleeftijd is er een risico dat er zich problemen kunnen ontwikkelen (Bruin-de Boer & Gerven, 2009).

8.5.1 Sociaal emotionele ontwikkeling bekeken vanuit de ontwikkelingspsychologie

8.5.1.1 Theorie of Mind

Paternotte (2003):

"Theorie of Mind' (ToM) is het vermogen en de vaardigheid die kinderen ontwikkelen om aan anderen en zichzelf gevoelens, gedachten, wensen en bedoelingen toe te schrijven en op basis daarvan het gedrag van anderen te voorspellen. Door zich te verplaatsen in de 'binnenkant', (de mind) van anderen, kunnen ze gedrag, de 'buitenkant', begrijpen en voorspellen. Het verwerven van deze vaardigheid is een basisvoorwaarde voor de ontwikkeling van sociaal vaardig gedrag bij kinderen."

De cognitieve ontwikkeling speelt hierbij een belangrijke rol. De 'Theory of Mind' heeft betrekking op sociaal begrip, sociaal inzicht en sociale sensitiviteit. Sociale sensitiviteit wordt in deze theorie gezien als denkvaardigheid en als voorwaarde om te komen tot sociaal begrip en sociaal inzicht. De ontwikkeling van een kind verloopt in ruwweg drie stadia volgens de ToM. Er zijn overlappende gedeelten van de stadia in de tijd (Bruin-de Boer & Gerven, 2009). Op de basisschool zullen kinderen het tweede en derde stadium doorlopen. In het *eerste stadium* (tussen 0-3 jaar) staan er vier ontwikkelingstaken centraal: het vermogen tot perceptie en imitatie; emotieherkenning; het doen-alsof-spel [en onderkennen van verschil tussen mentale en fysische wereld (vanaf 3 jaar)]. Rond groep 1 op de basisschool start ongeveer het *tweede stadium*. De kinderen ontwikkelen het 'first order belief' (ongeveer vanaf 4 jaar), het 'false belief' (ongeveer tussen de 4-6 jaar) en het 'second order belief' (ongeveer vanaf 6 jaar). Bij de ToM wordt onderscheid tussen 'first order belief' (het vermogen om je iets te kunnen

voorstellen in de relatie tot een ander; bijvoorbeeld: Waarom denk je dat ik een jas aan heb? en het 'second order belief' (denken over denken). 'Second order belief' ontwikkelt zich veelal later zo rond het zesde jaar wanneer kinderen kunnen denken: Michel **denkt** dat Sofie **denkt** dat hij kwaad op haar is. Bovendien kunnen kinderen dan bedrog en misleiding begrijpen en de rol hiervan in foute overtuigingen ('false belief'). Piet denkt dat het koekje in de trommel zit maar hij kan misleid worden doordat iemand het in de koelkast heeft gestopt. Piet zal dan toch in de trommel gaan kijken omdat hij niet weet dat het ergens anders is opgeborgen. Piet had een 'false belief'. 'False belief' kunnen doorgronden is een teken van het bezitten van een Theory of Mind. Het *derde stadium* is het stadium van verdere ontwikkeling van het 'second order belief' begrip en van de (complexe) humor (vanaf 8 jaar). Het kind raakt in staat om verschillende dimensies binnen een situatie te bekijken en onderling te vergelijken. Humor is daarbij de ultieme poging je te verplaatsen in het perspectief van een ander (Paternotte 2003; Bruin-de Boer & Gerven 2009)

Paternotte (2003) schrijft:

"Vanuit de constatering dat ToM een belangrijke basisvaardigheid is voor het ontwikkelen van sociaal vaardig gedrag ontstaat de vraag of ToM ook betrouwbaar te meten is bij kinderen. Vanuit de kennis over de sterke en zwakke kanten van kinderen op ToM-taken zou dan kennis te verkrijgen zijn over te trainen onderdelen. Steerman e.a. ontwikkelden daarvoor in 1994 de ToM-screeningschaal en later de hiergenoemde ToM-test die informatie oplevert over de mate waarin een kind beschikt over sociaal begrip, sociaal inzicht en sociale sensitiviteit. De test meet de drie stadia waarlangs ToM zich ontwikkelt."

8.5.1.2 Aangaan van sociale relaties

Gelijktijdig en onderinvloed van de Theory of Mind ontwikkelt het gedrag van het kind als het sociale relaties aangaat. Hierin zijn vier stadia te onderscheiden: het egocentrische stadium; het stadium van wederzijdse behoeftebevrediging; het stadium van wederzijdsheid; het stadium van intimiteit. Tussen de 0 en 3 jaar wordt het kind zich bewust van anderen. De relatie blijft beperkt spelen in één ruimte zonder werkelijk samenspel. Tussen de 3 en de 7 jaar, in de egocentrische fase. Het kind is beter in het starten van een communicatie dan werkelijk reageren of luisteren naar de ander. Er is sprake van een gezamenlijk activiteit echter de ander komt "in het spel van pas". Parallel aan de egocentrische periode verloopt het stadium van de wederzijdse behoefte bevrediging. Circa het zesde jaar zijn kinderen in staat om dingen vanuit

meerdere perspectieven te bekijken en zien we dat vriendschappen vanuit wederzijds begrip ontstaan. Er is spel omdat alleen spelen niet de voorkeur heeft en de ander - op dat moment - aardig vinden. Er is meer en meer de bereidheid zich aan te passen aan wat beide willen, maar het spel moet wel eerlijk gaan. Vanaf ongeveer 9 jaar ontstaan er vriendschappen op basis van de behoefte aan intimiteit. De relaties worden aangegaan op het delen van ervaringen en belevingen. Tevens ontwikkelen groepsrelaties en er worden subgroepen gevormd. In deze periode is het delen van geheimen belangrijk, echter dit lukt op die leeftijd zelden, waardoor ruzies ontstaan.

8.5.1.3 Sociale stadia van Ego-ontwikkeling

De periode waarin het kind zich leert zien in relatie tot de omgeving is Ego-ontwikkeling . Het is de "de bril waarmee wij onszelf en anderen in sociale interacties en relaties waarnemen". Een individu doorloopt negen opeenvolgende stadia⁸⁴. Kinderen op de basisschool ontwikkelen zich in het algemeen tot het stadium van zelfbewustheid. Een 4-jarige is sterk gericht op zichzelf en het eigen belang. Een kleuter kan zich enig mate van algemene regels eigen maken, maar is nog niet in staat regels specifiek toe te passen in iedere situatie. De sociale wereld van een 4-jarige breidt zich snel uit, met gevolgen voor het ego. Een kleuter zal snel leren dat het juist toepassen van sociale regels belangrijk zijn voor zelfhandhaving en groepsvorming.

Samenvattend; Deze ego-ontwikkeling, de 'ToM' en de ontwikkeling van sociale relaties beïnvloeden elkaar en kunnen niet zonder elkaar. Een sociale identiteit is het beeld dat een kind van zichzelf heeft van de betekenis die het heeft voor andere personen. Deze identiteit ontwikkelt het kind in relaties met andere kinderen. Een zelfbeeld is iets anders dan een sociale identiteit. Het ontwikkelen van een sociale identiteit vindt plaatst door veel sociale interactie met ontwikkelingsgelijken. Het zelfbeeld dat het kind is van invloed op de ontwikkeling van de sociale identiteit. De sociale identiteit bepaalt hoe het kind zich zal opstellen binnen oppervlakkige relaties en ook bij vriendschapsrelaties (Bruin-de Boer & Gerven, 2009).

8.5.2 Factoren die kunnen leiden tot (faal)angst.

Veel hoogbegaafde kinderen hebben een groot voorstellingsvermogen en hoog streefniveau, ze verwachten wat van zichzelf. Ze weten wat ze (straks) kunnen bereiken, hebben de ervaring dat dit veelal lukt en vaak zonder echte inspanning en ze zijn vaak perfectionistisch ingesteld.

⁸⁴ Zie bijlage 6: Stadia van ego-ontwikkeling (Luken, 2008; Bruin-de Boer & Gerven, 2009).

Echter, wat ze zich al kunnen inbeelden lukt ze niet altijd te realiseren. De druk die ze dan bij zichzelf (en/of vanuit de omgeving) voelen wordt zo groot dat zij (faal)angstig kunnen ontwikkelen. Neemt dit angstige gevoel toe, dan kan het kind er voor kiezen (moeilijk) werk te vermijden. Vaak wordt dit door een leerkracht en/of ouders gezien als gebrek aan vertrouwen en zij gaan daarnaar handelen wat juist averechts kan werken. Het kind verlangt eerder eerlijke, serieuze en opbouwende kritiek en moet begeleid worden in het stellen van realistische doelen.

Een ander punt dat faalangst kan bewerkstelligen is dat het 'leren' altijd vanzelf ging, zonder inspanning, het kind heeft daardoor geen echte ervaring met leer- en werkstrategieën opgebouwd. Het heeft in de eerste leerjaren niet geleerd, of zelfs afgeleerd(!) denk risico's aan te gaan, onzekerheden op te zoeken, buiten de kaders te denken. Echter, de cijfers waren altijd goed; dit kan geleid hebben tot een zelfbeeld van 'ik ben goed zonder wat te doen! In de hogere leerjaren wanneer er meer een beroep wordt gedaan op leer- en werkstrategieën (onder impuls van de leerkracht) en/of een incidentele onvoldoende wordt gehaald, kan er voor zorgen het zelfbeeld sterk onder druk komt te staan. Wederom met gevolg dat vermindering van lastiger werk wordt gehanteerd. Faalangst en perfectionisme kunnen zó de overhand krijgen dat ze de oorzaak zijn van menig onderpresterend kind.

8.5.3 Overige kenmerken die een risicofactor kunnen zijn

Daarnaast zijn de hoogbegaafde kinderen vaak al vroeg verbaal veel sterker dan hun leeftijdsgenootjes, hebben ze andere interesses (verbreding&verdieping), houden zich al eerder dan hun leeftijdsgenoten aan de spelregels en verwachten dat ook van hun mede spelers, hebben een hoge mate van aanpassingsdrang (observeren de groep en passen zich aan aan de norm), willen aardig gevonden worden omdat ze ervaren dat ze anders zijn (clownesk gedrag, hulpje van de juf, de voorbeeldige leerling), ze kunnen ondiplomatiek zijn (verbeteren van iedereen die een foutje maakt, flapuit, volwassenen aanspreken op inconsequent gedrag/handelen), worden sommige te beschermd opgevoegd (door angstgevoelens bij de ouders), kunnen ze antiautoritair zijn (gaan over alles en nog wat in discussie), ze hebben vaak een groot gevoel voor onrechtvaardigheid.

8.6 Bijlage 6: Stadia van ego-ontwikkeling (Luken, 2008; Bruin-de Boer & Gerven, 2009).

1	Presociale stadium	<i>Er is geen sociaal georiënteerd gedrag.</i>
2	Impulsieve stadium.	Het kind is in dit stadium vooral impulsief. Duldt geen uitgestelde aandacht. Weinig inzicht in causaliteit en regels. Straf is een soort willekeurig arriverende wraak.
3	Zelfbeschermende stadium.	Het kind begrijpt nu regels meer en snapt waarom het gunstig kan zijn zich hieraan te houden. Het is echter voornamelijk hedonistisch en onmiddellijke behoeftebevrediging staat voorop. Als iets misgaat ligt de verantwoordelijkheid bij anderen, bij omstandigheden of eventueel bij iets waar men zich niet verantwoordelijk voor voelt ("mijn ogen")
4	Conformistische stadium.	Hier is het standpunt verschoven van egocentrisch naar groepsgecentreerd. De persoon identificeert zich met de groep waar zij of hij deel van uitmaakt. Het belang van een ander is ook "mijn" belang; dan wil ik dat ook.
5	Zelfbewuste niveau.	Dit stadium wordt aangemerkt als een overgangsfase: het kind is in wezen nog conformistisch, wat blijkt uit een grote gevoeligheid voor waardering en bezorgdheid over eventuele afwijzing en verlating. Tegelijkertijd is de blik meer naar binnen gericht en bestaat er een behoefte aan eigenheid. Er is sprake van een toegenomen zelfbewustzijn. Het kind heeft meer dan in de voorgaande fase oog voor individuele verschillen.
6	Verantwoordelijke stadium ('conscientious stage').	Het eigen geweten fungeert in dit stadium als richtinggevend in plaats van externe autoriteit of groepsnorm. Als de persoon in stadium 3 regels gehoorzaamt om straf te voorkomen en in stadium 4 en 5 om door de groep geaccepteerd te worden, dan evalueert het kind in stadium 6 de regels zelf in het licht van de eigen gevoelens en gedachten (hetgeen overigens best tot conformistisch gedrag kan leiden, wat in dit geval echter zelfgekozen is). In dit stadium is de persoon in staat zelf eigen lange termijn doelen te stellen.
7	Individualistische stadium.	De eigen individualiteit en (emotionele) onafhankelijkheid komt hierin centraal te staan. Excessieve gevoelens van verantwoordelijkheid voor anderen verdwijnen. Men accepteert individuele verschillen beter. Men krijgt zicht op de eigen en andermans persoonlijke ontwikkeling en men onderscheidt scherper personen van hun rollen.
8	Autonome stadium.	Dit stadium kenmerkt zich door een ontwikkeld vermogen om met ambiguïteit om te gaan en om uiteenlopende ideeën te integreren. Er is respect voor de autonomie van anderen en een wil tot zelfontplooiing en maatschappelijke verantwoordelijkheid.
9	Geïntegreerde stadium	De volwassene is zich bewust van de plaats van zijn eigen individualiteit in de samenleving en ziet dat hij daarvoor zelf verantwoordelijk is.

Tabel 6 Stadia van ego-ontwikkeling.

8.7 Bijlage 7: Risicofactoren als gevolg van dat 'andere denken' dat 'andere leren' bij hoogbegaafde kinderen.

Laten we eerst kijken naar de risicofactoren die er zijn als school het 'andere leren', die 'andere manier van denken', niet herkend en/of erkend.

8.7.1 Doener/denker abstract/concreet

Veel leerkrachten die extra werk krijgen pakken de leskisten vol met experimenten en proefjes. Leuk voor de kinderen die graag concreet en daadwerkelijk handelen en dan uiteindelijk een resultaat behalen. Er zijn echter ook hoogbegaafde kinderen die veel liever hun leerproces starten met lezen (abstract theoretisch) en daarover nadenken (reflecteren) en bewust observeren om vervolgens een dergelijke opdracht in theorie te willen oplossen, zij slaan het 'zelf doen' liever over. Een dergelijke hoogbegaafde abstracte denker kan thuis komen en helemaal niet enthousiast zijn over dat extra verdiepende 'doe werk'. Zo zijn er hoogbegaafde kinderen, met een grote 'verbaal-performaal kloof'⁸⁵, die een hekel hebben om na het (abstract) denken deze 'denkopbrengst' om te moeten zetten in daadwerkelijk handelen (Koorevaar, z.j.).

WSNS 's-Hertogenbosch.(z.j.):

Concreet denken is denken over onderwerpen die tastbaar zijn. Bij abstract denken kan men zich voorstellingen maken over zaken die niet in de realiteit zichtbaar zijn. Hoogbegaafde kinderen kunnen eerder dan leeftijdsgenoten abstract denken. Ze bereiken ook een hoger niveau van abstractie.

Praktische gevolgen:

- Ze stellen regels ter discussie
- Zij hebben een groot rechtvaardigheidsgevoel, wat tot veel discussie kan leiden of het ervaren van onrecht aangedaan.
- Soms /geen aansluiting vinden in de groep
- Communicatie met leeftijdsgenoten vormt vaak een probleem
- Ze stellen hogere eisen aan vriendschappen dan leeftijdsgenoten. Gevolg: gekwetst worden, bij jonge kinderen zie je soms woede uitbarstingen of enorme huilbuien uit frustratie.
- Intellectueel vaardig, kan niet tegen onbegrijpelijke stupiditeiten. Ze leggen vaak hun oplossingen te compact uit aan anderen; verwarring.
- Leren vaak zichzelf lezen en rekenen.

⁸⁵ Zie bijlage 8: Verbaal performaal-kloof.

8.7.2 Divergent/associatief of convergent/methodisch

De associatieve divergente denker is gespitst op verschillen, zoekt naar verbanden, hanteert en ontwikkelt diverse oplossingsstrategieën, ze zijn creatief in het bedenken van eigen methodes en systemen. Al met al flexibele denkers en springen voor menig luisteraar van de hak op de tak. Ze raken gefrustreerd als van verwacht en/of opgelegd wordt dat ze volgens vast routines en vaste methodes moeten werken. De convergente methodische denker is een classificeerder en categoriseerder. Dit type hoogbegaafde is gespitst op overeenkomsten, werkt razendsnel volgens bewezen oplossingsstrategieën. Het opdoen en verwerken van nieuwe kennis kost hen inspanning. Deze kinderen moet je als leerkracht niet zonder plan van aanpak laten werken aan hun extra verbredings- en verdiepingsstof. Het risico bestaat dat ze gaan twijfelen aan hun eigen leervermogens en vermijdingsgedrag gaan vertonen. Er zijn hoogbegaafde kinderen die kunnen switchen tussen beide denkstijlen (Koorevaar, z.j.).

WSNS 's-Hertogenbosch.(z.j.):

Convergent denken versus divergent denken

Convergent denken is gericht op het vinden van één oplossing of de beste uit een paar oplossingen. Voor de meeste kinderen is dit de manier waarop ze meestal denken.

Bij divergent denken is men bezig om zoveel mogelijk oplossingen te bedenken, die mogelijkwerijs tot een oplossing van het probleem of het bereiken van het gestelde doel leiden. Deze manier van denken is kenmerkend voor hoogbegaafde kinderen.

Zij slaan informatie ook op door veel links te leggen tussen nieuwe informatie en al aanwezige kennis. Om divergent te kunnen denken, moet een kind beschikken over veel kennis en diverse denkmethoden (divergent denken leidt altijd weer naar convergent denken – het komen tot één oplossing).

Praktische gevolgen:

- Zij hebben moeite met meerkeuzevragen. Open vragen zijn beter; je kunt dan de redenering van het kind volgen.
- Doordat deze kinderen de kennis van het ene schoolvak toepassen in het andere schoolvak geven zij vaak vreemde antwoorden.
- Zij vragen veel om nieuwe kennis te kunnen verbinden aan wat ze al weten.
- Ze willen verschillen en overeenkomsten duidelijk hebben, halen andere vakken erbij. Soms roept dit irritatie op.
- Zij kunnen problemen hebben bij opdrachten waar geen verband in zit (woordrijtjes, tafels leren e.d.)

- De opdracht lezen zij vaak gebrekkig, doordat zij al verbanden leggen met aanwezige kennis. Dit kan leiden tot zoeken in andere richtingen dan bedoeld.
- Zij hebben grote behoefte aan complexe taken, anders vinden zij het al gauw saai.
- Zij kunnen zich in een probleem vastbijten, eventueel teveel energie in de verkeerde dingen stoppen.

8.7.3 Logisch-analytisch of automatiserend-reproductief

Een logisch analytische brein bekijkt een situatie vanuit vogelperspectief, observeert, analyseert, selecteert, categoriseert en zoekt de grote lijn in wat hij waarneemt. Het automatiserende, reproducerende brein is gericht op details, is precies in het waarnemen en opslaan van wat het waarneemt. Er zijn kinderen die beide strategieën goed kunnen hanteren; de grote lijn ontwaren en dan in detail vastleggen. Een risico is er voor die kinderen die de eerste jaren op school alles op basis hun uitstekende geheugen hebben gedaan en te weinig cognitief zijn uitgedaagd, zij hebben vaak hulp nodig om over te schakelen van de automatische reproducerende strategie naar de logisch analytische stijl. Andersom is er ook een risico, een sterk logisch analytisch denkend kind is veelal niet op zijn sterkst als het rijtjes moet leren en opdreunen. Een herkenbaar probleem dat sterk logisch analytisch denkende kinderen hebben is zij de tafels niet automatiseren en dus - voor ons doen - matig tot slecht beheersen. De tafel van 27 is echter ook geen probleem; 12×27 is hetzelfde als 6×54 als 3×108 is 1×324 ; de tafel van 7 gaat op dezelfde wijze bv. 4×7 is gelijk aan 2×14 is 1×28 . Dat kan je als leerkracht behoorlijk op het verkeerde been zetten (Koorevaar, z.j.).

WSNS 's-Hertogenbosch.(z.j.):

De manier van denken waarbij je stap voor stap alles afweegt tegenover de logica van het moment; denken met je linkerhersenhelft.

Hoogbegaafde kinderen zijn rationele denkers bij uitstek. Zij hebben een hoog ontwikkelde logica, die bovendien versterkt wordt door grote kennis.

Praktische gevolgen:

- Zij gaan graag in discussie, discussiëren in detail en zijn kritisch (ook naar zichzelf toe).
- Zij zijn gevoelig voor het niet-logische binnen de taal. (Hoe kun je nu vragen aan een jong mens hoe oud hij is geworden?)
- Als de vraag te ruim omschreven is, komen zij vaak tot een ander antwoord (wel met goede logische redenering).

- Hoogbegaafde kinderen hebben snel overzicht over het grote geheel en zicht op de gevolgen. Zij gaan vaak te snel voor hun omgeving, zien al problemen waar anderen zich nog oriënteren.
- Zij maken grote stappen in de leerstof. Dit is helaas ook een valkuil, doordat ze soms te snel denken dat ze het weten.
- Zij moeten leren, dat herkennen nog geen kennen is.

8.7.4 Inductief of deductief

Denkt een kind deductief dan wil het eerst 'het algemene' kennen, het systeem en de subsystemen. Ken je die, dan kun je daar kennis vanuit afleiden. Een inductieve denker denkt andersom, die begint bijvoorbeeld te denken van uit specifieke waarnemingen en redeneert dan naar algemene regels toe. Stel als je snapt hoe 1-tallen, tientallen, honderdtallen, duizendtallen, enz. werken, dan hoef je niet de tussenliggende getallen uit je hoofd te leren, die deduceer je. Of wil je eerst de wiskundige bewerkingen min, plus beheersen en daarna pas ermee rekenen dan is dat deductief denken. Het aanbieden van lessen waar deductief redeneren is vereist is niet de sterkste kant van het (basis)onderwijs, terwijl veel hoogbegaafden dit goed kunnen. Het hoogbegaafde kind kan zich verzetten, weezin ontwikkelen tegen alleen inductief redeneren, wat zich weer kan uiten in bijvoorbeeld een slechte werkhouding (Koorevaar, z.j.).

8.7.5 Chaotisch of gestructureerd

Dit wijst op de stijl van werken. De in potentie hoogbegaafde 'rommelaar' zet niets onder elkaar, schrijft geen leestekens, hoofdletters, maar een brij van woorden. Chaotisch werken kan een teken zijn van niet goed kunnen structureren, van niet goed ordenen en/of plannen. Het komt bij creatieve divergente en methodische convergente denkers voor. De eerste vallen dan onder de noemer 'slordige verstrooide professor' zij hebben een 'broertje dood' aan dat nutteloze verplichte nette werken. Deze kinderen kunnen een echte weezin ontwikkelen tegen die verplichting. Voor de convergente denkers die zo goed kunnen onthouden, precies en goed indelen en exact denken is het frustrerend dat het er als een rommeltje uitkomt. Hier bestaat het risico dat het kind 'struikelt' over zijn eigen gedachten als het zich schriftelijk moet uiten en veel fouten maakt, ook hier kan de reactie het uiteindelijk ontwikkelen van (faal)angst zijn. De perfectionistisch ingestelde nette verwerker krijgt een tempo probleem omdat te veel concentratie opgaat aan alleen het netjes moeten werken (Koorevaar, z.j.).

8.7.6 Intuïtief denken

WSNS 's-Hertogenbosch.(z.j.):

Een manier van denken, waarbij zowel de creativiteit als de emoties een rol spelen, een manier van denken die snel oplossingen kan brengen.

Praktische gevolgen:

- Hoogbegaafde kinderen voelen vaak perfect stemmingen aan en kijken door uiterlijk vertoon heen.
- Hoogbegaafde kinderen zijn vaak zeer sensitief zonder dat zij zich daar bewust van zijn. Zij nemen emoties vaak over van anderen en voelen spanningen (die voor anderen niet zichtbaar zijn) snel aan.
- Jonge hoogbegaafde kinderen kunnen zeer onbevangen diep verborgen zaken benoemen en brengen anderen in verlegenheid.
- Zij weten vaak het antwoord, maar kunnen dan niet uitleggen hoe ze aan het antwoord komen.
- Zij moeten leren leren op jonge leeftijd. Zij moeten leren zich ergens voor in te spannen en leren fouten te maken.

8.7.7 Conceptueel denken (creativiteit en fantasie)

WSNS 's-Hertogenbosch.(z.j.):

Deze manier van denken richt zich op het uitwerken van ontwerpen, detaillering van een geheel. Fantasie en creativiteit leiden tot nieuwe ideeën, toekomstbeelden (uitvinders).

Praktische gevolgen:

- Hoogbegaafde kinderen kunnen vaak op een heel creatieve wijze concepten in hun hoofd uitwerken, terwijl het hen voor de praktische uitvoering aan middelen ontbreekt (valkuil).
 - kloof tussen verbaal – per formaal
 - niveau motorische ontwikkeling kan in de weg staan
 - soms beginnen ze niet aan de uitwerking, omdat die al bij voorbaat niet aan hun ideeën kan voldoen
- Zij hebben vaak flitsende, gekke, onnozele en soms vreemde ideeën.
- Zij starten met de uitvoering, maar maken het werk niet af.
- Zij kunnen met meerdere zaken tegelijk bezig zijn en hebben daarom behoefte aan meerdere werkplekken tegelijk.

8.8 Bijlage 8: De verbaal performaal kloof.

Een ander punt dat van invloed kan zijn op de ontwikkeling is een (te) grote verbaal-performaal kloof (v/p-kloof). Een disharmonisch ontwikkelingsprofiel, in de volksmond de verbaal/performaal-kloof onderzocht; een (te) onevenwichtig opgebouwd intelligentieprofiel.

Koorevaar (z.j.) schrijft, verbale intelligentie omvat het redeneren met taal of (talige) symbolen. Taalbegrip, woordenschat, maar ook rekenen valt eronder (immers cijfers en wiskundige termen zijn ook talige symbolen). Bij het verbale denkproces moeten de relevante onderdelen van een probleem juist worden benoemd, om dan met logisch denken tot een resultaat te komen. Kinderen met een hoge verbale intelligentie zijn verbaal sterk, kan talige informatie uitstekend verwerken en onthouden en het zijn goede begrijpende lezers en goede rekenaars.

Performale intelligentie is het zonder talige ondersteuning redeneren. Hieronder vallen ruimtelijk inzicht (zien), motorische handelingen (lichaamsbewustzijn, voelen en aansturen). problemen met het planmatig handelen (tijd) valt er ook onder de v/p-kloof. Omdat er geen of veel minder tussenkomst van taal is bij dergelijke denkprocessen spreekt men ook wel van een 'intuïtieve' vorm van denken. Koorevaar (z.j.) meldt dat uit onderzoek is gebleken dat de v/p-kloof bij hoogbegaafden eerder voorkomt dan bij anderen. Er is dispuut over de vraag hoe groot de v-/p-kloof mag zijn voordat het überhaupt een probleem is of wordt. Toch, veel hoogbegaafde kinderen met een grote v/p-kloof hebben een hekel om het resultaat van abstract denken om te moeten zetten in daadwerkelijk handelen (Koorevaar, z.j.). in extremen kan een performaal zwak kind motorisch (erg) onhandig zijn.

Het motorisch proces bestaat grofweg uit drie fases: het waarnemen van een impuls; het plannen en organiseren van een reactie op die impuls; en het uitvoeren van die geplande activiteit. Ieder kind met een (grote) V/P-kloof kan hiermee problemen ondervinden dus ook het hoogbegaafde kind.

Het omzetten van een talige instructie in ruimtelijk motorisch handelen kan leiden tot 'kortsluiting'. Denk hierbij aan een gymnastiekleerkracht die vertelt hoe je een bijvoorbeeld moet dribbelen met de bal tussen de poortjes door en als hij fluit dat je dan moet gaan zitten, maar eerst twee keer moet klappen, dat gaat niet lukken...

Verder heeft het kind problemen met plannen in de tijd en volgordelijk denken. Moet een dergelijk kind handelen in door anderen gewenst tempo en dan ook nog in een goede volgorde kan bij die uitstekende leerling tot frustraties leiden en bij leerkrachten tot grote verbazing en verkeerde reacties. Het risico bestaat dat dergelijke kinderen het kneusje van de gym zijn, of de naam heeft van brokkenpiloot, het zelfvertrouwen neemt dan af een (faal)angst kan ontstaan. Een hoogbegaafd kind met een v/p-kloof kan vanuit zijn eventueel perfectionistisch denken en daaraan gekoppelde zelfbeeld vermijdingsgedrag gaan vertonen wanneer het fysiek moet handelen. Het kan ook zo zijn dat er zoveel intellectuele capaciteit en concentratie wordt verbruikt door het hoogbegaafde kind dat dit sterk ten koste gaat van de motorische aandacht.

Pharos (2008):

“De term verbaal-performaal-kloof is ontstaan als een gevolg van de meetmethode die bij de WISC III gehanteerd wordt. Men meet enerzijds het verbale IQ mee, en anderzijds het performale IQ. Het verbale IQ is een meting van alles wat betrekking heeft op woordenschat, taalgevoel, redeneringsvermogen, enz... , rekensommen worden in de vorm van (verbale) redactiesommen aangeboden, maar rekenen in het algemeen telt niet mee in de waarde van het Verbale IQ. Het performale IQ is een meting van hoe je praktisch omgaat met je kennis. Hoe los je bijvoorbeeld een praktisch probleem op. Motorische vaardigheden spelen hierbij een rol, maar evengoed een aantal inzichten, zoals bijvoorbeeld het ruimtelijk inzicht. Dit onderdeel is meer praktisch handelend dan kennis gerelateerd: figuren leggen, onvolledige tekeningen, blokpatronen, plaatjes in een logische volgorde leggen, etc. Op een non-verbale, handelende manier maak je zichtbaar wat je kunt.

Een disharmonisch ontwikkelingsprofiel betekent een verschil in verbale prestaties tegenover performale prestaties of andersom. De term verbaal-performaal kloof verwijst naar een gemeten verschil in de prestaties op de onderdelen van de WISC III die tot het verbale en performale IQ worden gerekend. Wanneer dit verschil 15 punten of meer is, is er in statistisch opzicht sprake van een significant verschil.”

8.9 Bijlage 9: Dyssynchroniciteit.

Endogene (interne) risicofactoren. D'hondt & Rossen (1999) stellen dat tempoverschillen tussen de verstandelijke ontwikkeling, de sociale en lichamelijke/motorische ontwikkeling (dyssynchroniciteit) risico's met zich kan meebrengen. Er wordt een onderscheid aangebracht in sociale dyssynchroniciteit en innerlijke dyssynchroniciteit (Terrassier, 1975, in D'hondt & Rossen, 1999).

8.9.1 Sociale dyssynchroniciteit

Sociale dyssynchroniciteit houdt in dat een hoogbegaafde opvalt binnen de sociale groepen school, gezin en leeftijdsgenoten. Op school is er een opvallend verschil in het actuele peil van verstandelijk functioneren en de aangeboden lesstof. Het kind krijgt geen passend onderwijs. School biedt geen toereikend onderwijs. Het kind komt als een eenling in zijn klas te staan. In het gezin kan er een discrepantie ontstaan tussen het verwachtingsbeeld dat de ouders hebben van hun hoogbegaafde kind, maar ook tussen het verwachtingsbeeld van het kind ten opzichte van de ouders. Dit zal een adequate communicatie in de weg staan. Het kind kan een 'vreemde' worden binnen het gezin. Met leeftijdsgenoten wordt het verschil in chronologische en mentale leeftijd steeds duidelijker. Het hoogbegaafde kind zoekt veelal dan vriendschap met oudere kinderen, evenwel deze oudere vrienden zijn lichamelijke verder ontwikkeld en hebben doorgaans andere interesses waardoor dergelijke vriendschappen onbevredigend kunnen zijn. Het niet hebben van ontwikkelingsgelijken is een risico.

8.9.2 Innerlijke dyssynchroniciteit

D'hondt & Rossen (1999):

Onder innerlijke dyssynchroniciteit verstaat Terrassier de disharmonie tussen de vroege intellectuele ontwikkeling en de andere dimensies van de persoonlijkheid die zich op normale ritme ontplooiën (p. 23).

Dyssynchroniciteit tussen psychomotorische en intellectuele ontwikkeling⁸⁶. Het kind kan bijvoorbeeld al lezen, maar het schrijfniveau is op beginniveau.

Dyssynchroniciteit tussen de verschillende aspecten van de intellectuele ontwikkeling. Dit kan tot uiting komen als een disharmonisch profiel op intelligentietests. Het kind

⁸⁶ zie bijlage: 8. Verbaal-performaal kloof.

scoort hoog op alle aspecten, echter op een enkel(en) domein(en) kan het extreem goed presteren.

Dyssynchroniciteit tussen intelligentie en affectieve ontwikkeling leidt er vaak toe dat dit kind zijn gevoelens gaat verdringen. Hoogbegaafde kinderen kunnen zich bezig houden met zeer basale levensvragen. Vragen vanuit hun intellect, maar waar het gevoel nog niet mee om kan gaan (onrijp). Deze gevoelens zoeken toch steeds een uitweg o.a. in nachtmerries en psychosomatische klachten (Terrassier, 1975, in D'hondt & Rossen, 1999; Kuipers, 2009). Een 'onbewust' verdedigingsmechanisme kan dan inwerking treden; het kind brengt zijn eigen emoties terug tot - door allen geaccepteerde - rationele gedachten en/of het maakt zich emotioneel los van iedere ervaring of situatie.

8.10 Bijlage 10: Prestatiespiraal

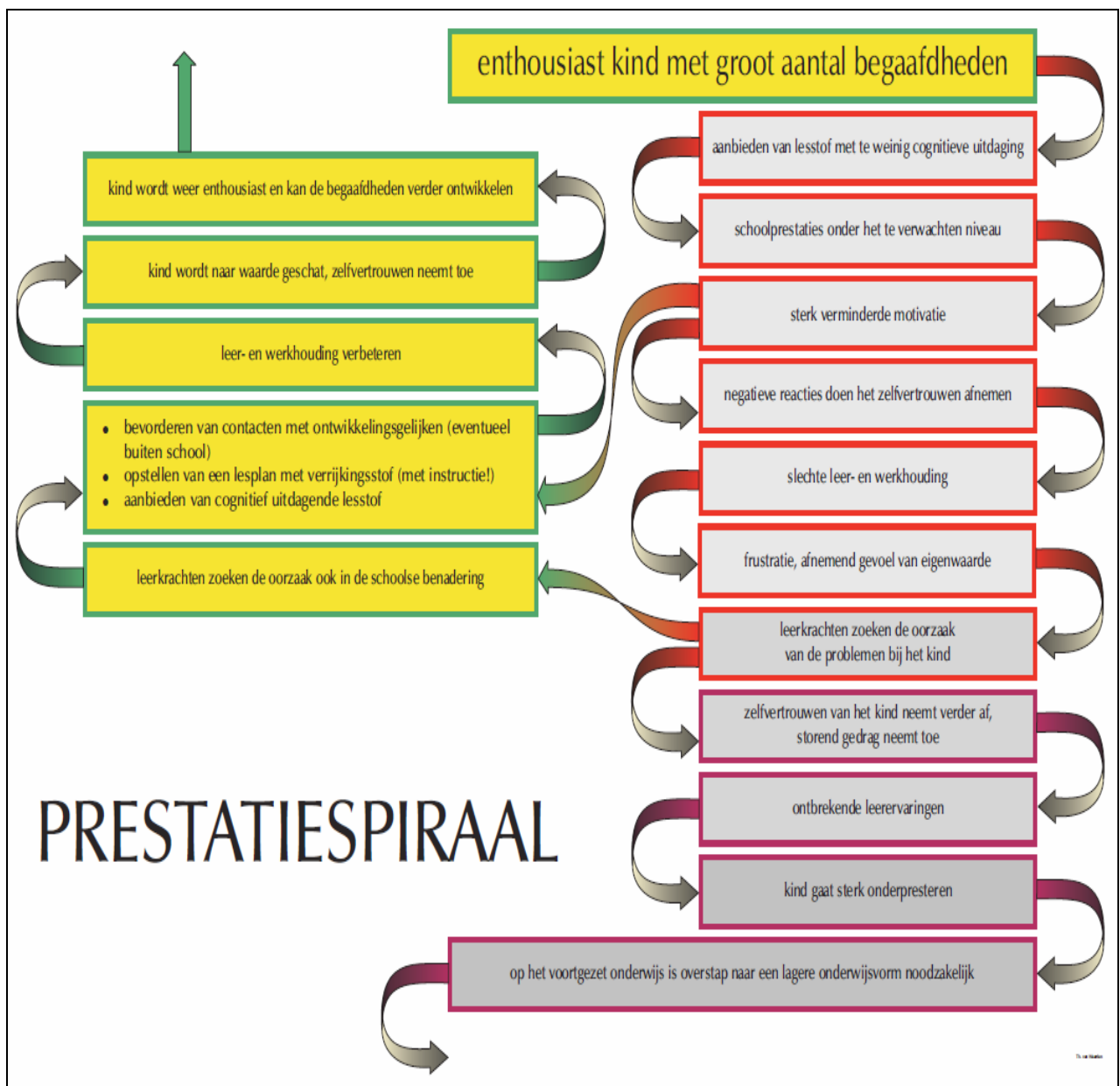


Figure 10 Prestatiespiraal.

Brunia R. (z.j.) stelt: Hoe verder leerling in neerwaartse spiraal, hoe meer negatieve kenmerken in steeds sterkere mate waarneembaar zijn. Bij relatieve onderpresteerders met name nog positieve kenmerken zichtbaar. Bij hen is niet direct sprake van gevoelens van onbehagen.

8.11 Bijlage 11: Relatie tussen motivatie en prestaties (Dweck. C)

Dweck heeft middels lang onderzoek de belangrijkste oorzaken van faalangst en onderpresteren in kaart gebracht en hoe we dit gedrag kunnen voorkomen en corrigeren.

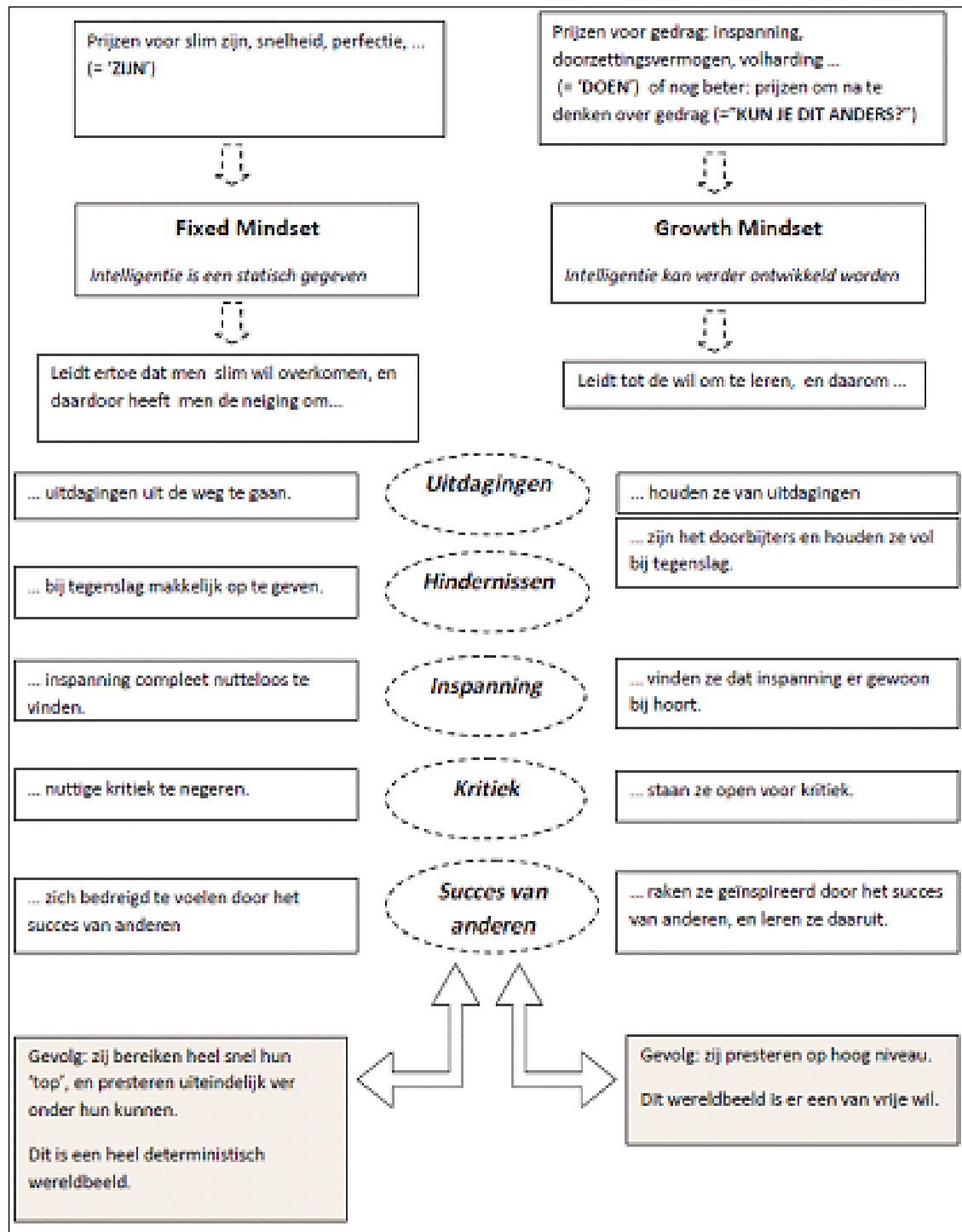


Figure 11 Het onderzoek van Carol Dweck (z.j.)

8.12 Bijlage 12: Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988).

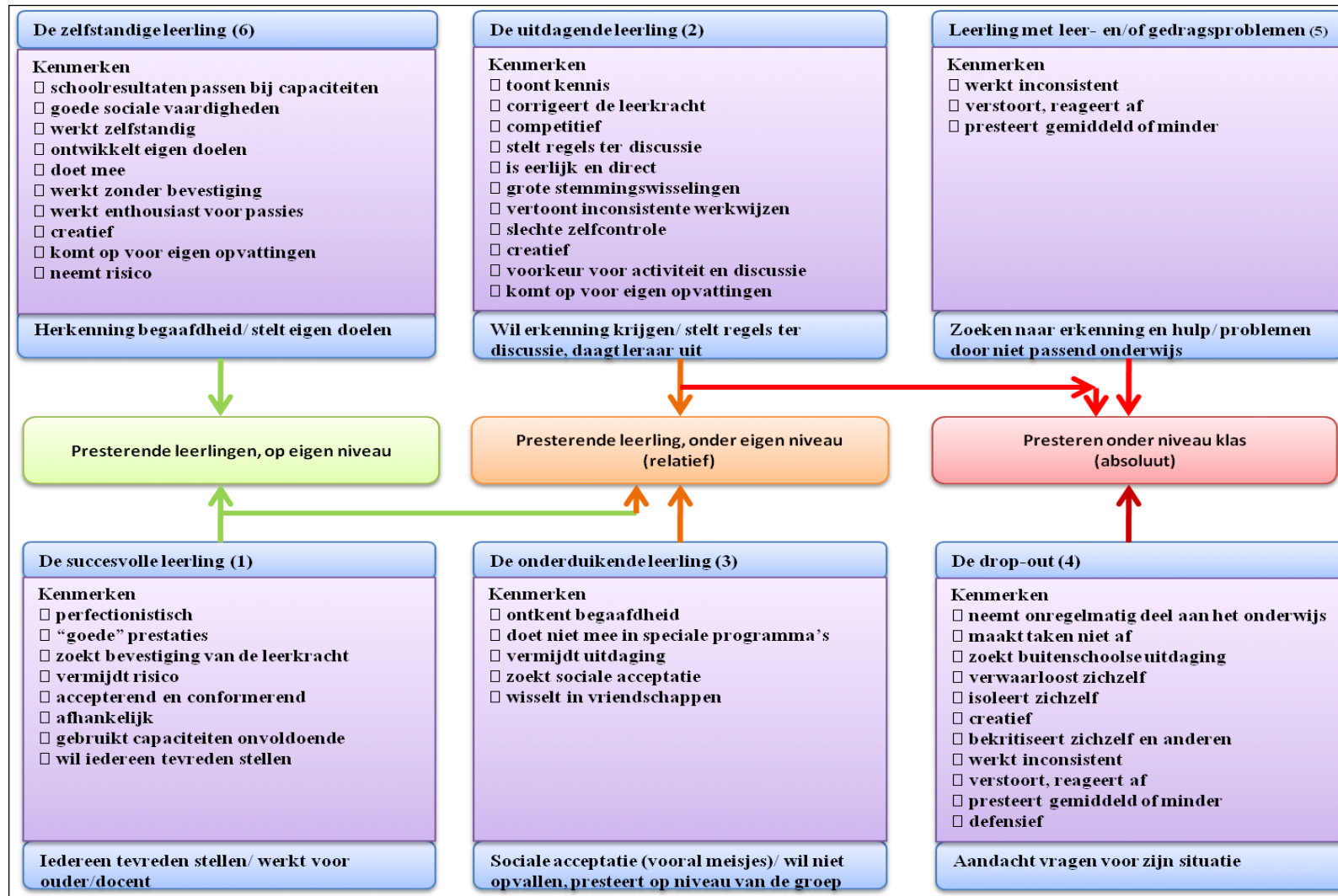


Figure 12 Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart.

'Kijkwijzer 3'.

De onderwijspraktijk wil graag handvatten die kunnen helpen bij het herkennen van (hoog)begaafde kinderen, zodat deze kinderen meer zichtbaar worden. Deze zes profielen zijn gebaseerd op de jarenlange praktijkervaring in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs.

Profielen van hoogbegaafde leerlingen			
	Gedragsskenmerken	Herkenning	Begeleiding van school
Profiel I De succesvolle leerling. Deze leerling werkt hard en levert goede prestaties. Herkenning kan dan ook makkelijk plaatsvinden met prestatietests en andere standaardinstrumenten.	• perfectionistisch • goede prestaties • zoek bevestiging van de leerkracht • vermijdt risico • accepterend en conformerend • afhankelijk	• schoolprestaties • prestatietests • intelligentietests • nominatie door leerkracht	• versneld en verrijkt curriculum • ontwikkelen van persoonlijke interesses • vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstof inkorting • contact met ontwikkelingsgelijken • ontwikkeling van vaardigheden voor zelfstandig leren • mentor • begeleiding van school- en beroepsloopbaan
Profiel II De uitdagende leerling. Deze leerling vertoont irritant gedrag en kan in de klas behoorlijk lastig zijn. Het herkennen moet meer indirect gebeuren, omdat de scores op standaardinstrumenten onvoorspelbaar uit zullen komen.	• corrigeert de leerkracht • stelt regels ter discussie • is eerlijk en direct • grote stemmingswisselingen • vertoont inconsistente werkwijzen • slechte zelfcontrole • creatief • voorkeur voor activiteit en discussie • komt op voor eigen opvattingen • competitief	• nominatie door medeleerlingen • nominatie door ouders • interviews • geleverde prestaties • nominatie door volwassene buiten het gezin • creativiteitstests	• tolerant klimaat • zoveel mogelijk bij passende leerkracht plaatsen • cognitieve en sociale vaardigheden trainen • directe en heldere communicatie met de leerling • gevoelens toestaan • mentor • zelfwaardering opbouwen • gedrag besturen met contracten • verdieping
Profiel III De onderduikende leerling. De onderduikende leerling. Deze leerling zoekt het sociale verkeer als een vluchtweg. Bij de groep horen is een belangrijke	• ontkent begaafdheid • doet niet mee in programma's voor meer begaafde leerlingen • vermijdt uitdaging • zoekt sociale acceptatie • wisselt in vriendschappen	• nominatie door begaafde medeleerlingen • nominatie door ouders • prestatietests • intelligentietests • prestaties	• begaafdheid herkennen en adequaat opvangen • niet participeren in speciale activiteiten toestaan • sexe-rol modellen geven (vooral meisjes) • doorgaan met informeren over opleidings- en

doelstelling.			beroepsmogelijkheden
Profiel IV De drop-out. Deze leerling is behoorlijk ver van het goede spoor geraakt en heeft een vrij intensieve begeleiding nodig om aan het onderwijsproces deel te kunnen (blijven) nemen. De uiteenlopende resultaten laten zien dat deze leerling wel meer kan, maar dat het onregelmatig getoond wordt.	• neemt onregelmatig deel aan onderwijs • maakt taken niet af • zoekt buitenschoolse uitdaging • verwaarloost zichzelf • isoleert zichzelf • creatief • bekritiseert zichzelf en anderen • werkt inconsistent • verstoort, reageert af • presteert gemiddeld of minder • defensief	• analyse van verzameld werk • informatie van leerkrachten uit het verleden • discrepantie tussen intelligentiescore en geleverde prestaties • inconsistenties in prestaties • creativiteitstests • nominatie door begaafde medeleerlingen • geleverde prestaties in niet-schoolse settings	• diagnostisch onderzoek • groepstherapie • niet-traditionele studievoordigheden • verdieping • mentor • niet-traditionele leerervaringen buiten de klas
Profiel V De leerling met leer- en/of gedragsproblemen. Deze leerling valt ook op door inconsistenties. Hier blijkt echter ook in het intelligentieprofiel sprake te zijn van grote schommelingen. Deze leerling is mogelijk partieel begaafd (een significant verschil tussen V(erbaal)IQ en P(erformaal)IQ).	• werkt inconsistent • presteert gemiddeld of minder • verstoort, reageert af	• sterk uiteenlopende resultaten op onderdelen van een intelligentietest • herkenning door relevante anderen • herkenning door leerkracht met ervaring met onderpresteerders • interview • wijze van presteren	• plaatsing in programma voor begaafden • voorzien van benodigde bronnen • niet-traditionele leerervaringen • begin met onderzoek en ontdekkingen • tijd met ontwikkelingsgelijken doorbrengen (niet persé leeftijdgenoten) • individuele begeleiding
Profiel VI De zelfstandige leerling. Deze leerling is het meest evenwichtig van allemaal en herkent	• goede sociale vaardigheden • werkt zelfstandig • ontwikkelt eigen doelen • doet mee • werkt zonder bevestiging	• bereikte schoolresultaten • producten • prestatietests • interviews • nominatie door leerkracht, klasgenoot, ouders, zichzelf	• ontwikkelen van een lange-termijn plan voor studie • versneld en verrijkt curriculum • belemmeringen in tijd en plaats wegnemen • vooraf testen,

men gemakkelijk. Het is voor deze leerling vooral belangrijk dat een aantal belemmeringen uit de weg worden geruimd, zodat hij/zij zich optimaal kan ontwikkelen.	• werkt enthousiast voor passies • creatief • komt op voor eigen opvattingen • neemt risico	• intelligentietests • creativiteitstests	uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstof inkorting • mentor • begeleiding van school- en beroepsloopbaan. • vervroegde toelating tot vervolgopleiding
Overgenomen uit Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. <i>Gifted Child Quarterly</i>, 32(2), 248-253. © vertaling: CBO-KUN. Deze hoogbegaafde leerlingen hebben verschillende vormen van ondersteuning nodig vanuit school. Versnelling en verrijking in verschillende vormen horen daarbij. Ook het contact met ontwikkelingsgelijken (intellectuele peers) kan een positief effect hebben. Eerder hebben deze leerlingen behoefte aan het leren van leer-vaardigheden, het versterken van hun zelfbeeld, goede informatie over school- en beroepskeuze en een goede diagnostisering. Misschien wel het belangrijkste is voor deze groep het ontwikkelen van een vertrouwensband met een persoonlijke mentor. Deze mentor heeft in eerste instantie de taak om individuele projecten te begeleiden, maar speelt daarnaast een belangrijke rol in het ontwikkelen van zelfvertrouwen. Belangrijk is verder nog te vermelden dat een leerling niet een profiel voor het leven heeft. Door interne en externe oorzaken kan hij of zij van het ene type in het andere type veranderen. De leerling kan in negatieve of in positieve zin veranderen. De manier waarop men hem of haar begeleidt dient als gevolg daarvan (en indien nodig) aangepast te worden.			

Tabel 7 HIQ (zj.) Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988)

8.13 Bijlage 13: Onderpresteren bekeken vanuit perspectief van thuis, school en persoonlijkheidsfactoren.

8.13.1 Risicofactoren op school

Hoogbegaafden met problemen op school? Dat klinkt als een contradictie. Een hoogbegaafde moet toch per definitie een overpresteerder zijn? Er zijn echter tal van risico's waar een 'normale' ontwikkeling van een hoogbegaafd kind aan bloot kan staan.

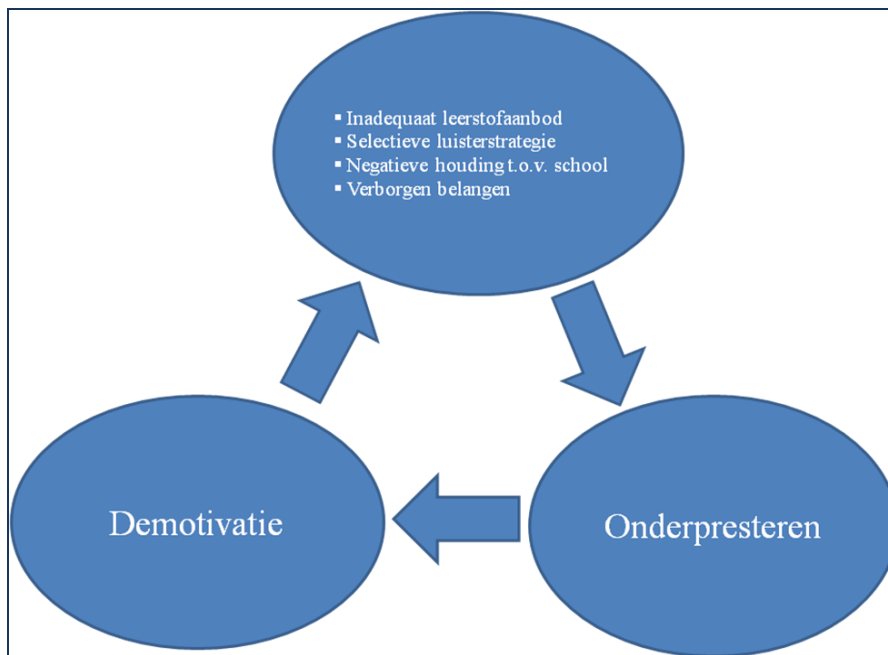


Figure 13 Viciuze cirkel van onderpresteren. (Gerven, 2002).

8.13.1.1 Inadequaar leerstofaanbod.

In het onderwijs is het leerstofaanbod vooral afgestemd op de gemiddelde leerling. Er zijn inmiddels tal van aanpassingen gedaan op het leerstofaanbod voor leerlingen die net onder of boven dat gemiddelde uitsteken. Ook aan de leerstof voor extremen, zoals hoogbegaafdheid, wordt steeds meer aandacht geschonken. Echter het tijdig signaleren is dan wel een vereiste. Mocht de leerkracht de signalen van hoogbegaafdheid niet op oppikken en/of is de leerling nog niet in staat dit aan een voor de leerkracht herkenbare manier duidelijk te maken, dan kan de verveling toeslaan, de motivatie daalt en het kind verliest zijn concentratie bij het schoolse werk. Het gevolg hiervan kan zijn dat er fouten worden gemaakt, het werk komt niet meer af en de omgeving wordt voor dit kind veel interessanter dan het eigen werk.

Een leerkracht vangt deze signalen veelal wel op en besluit dan dikwijls, omdat het werk niet meer aan de kwaliteits- en kwantiteitseisen voldoet, het kind meer oefeningen en herhalingsstof te geven en het kind minder autonomie te geven dan het had. Het is denkbaar dat een leerkracht

wel eens zal mopperen over de werkhouding en het gedrag. Dit is het moment dat de vicieuze cirkel van onderpresteren begint. Immers het in potentie hoogbegaafde kind zal zich nog meer gaan vervelen met als gevolg dat zijn motivatie nog verder daalt en hij zelfs mogelijk storend gedrag gaat vertonen of zichzelf volledig onzichtbaar maakt. Het onderpresterende kind is gevangen in een vicieuze cirkel die een neerwaartse spiraal vertoont (Gerven, 2002, 2000).

8.13.1.2 Selectieve luisterstrategie; ook wel het Three-times-problem genoemd.

"Hij luistert niet, wanneer ik de instructies geef." Een instructie bestaat doorgaans uit drie stappen: ten eerste; het activeren van de voorkennis; ten tweede wordt de stof mondeling doorgenomen met de kinderen; de aandacht verslapt en hij zal wegdrijven met zijn gedachten. Tot slot wordt de vervolg- of aanvullende instructie gegeven. Dit dringt niet meer door tot het kind. Hij heeft het dus niet gehoord.

8.13.1.3 Negatieve houding ten opzicht van school.

Voor een onderpresterend kind is school een noodzakelijk kwaad geworden, het kind ontwikkelt een groeiende weerstand tegenover de school die hem toch geen adequate leerstof en de leerkracht hem toch niet begrijpt. Plaatsvervangende teleurstelling van de ouders straalt mogelijk ook af op het kind, waardoor de weerstand tegen school wordt versterkt.

8.13.1.4 Verborgene belangen

Het belang van een kind op een basisschool is over het algemeen dat het niet te veel wil opvallen, niet anders willen zijn dan de anderen, deze wens kan resulteren in relatief onderpresteren.

8.14 Bijlage 14: Risicofactoren in de persoonlijkheid

8.14.1 Tempoverschillen

8.14.1.1 Endogene (interne) risicofactoren.

D'hondt & Rossen (1999) stellen dat tempoverschillen tussen de verstandelijke ontwikkeling, de sociale en lichamelijke/motorische ontwikkeling (dyssynchroniciteit) risico's met zich kan meebrengen. Er wordt een onderscheid aangebracht in sociale dyssynchroniciteit en innerlijke dyssynchroniciteit (Terrassier, 1975, in D'hondt & Rossen, 1999).

8.14.1.2 Sociale dyssynchroniciteit⁸⁷

Sociale dyssynchroniciteit kan leiden tot het niet hebben van vrienden en/of ontwikkelingsgelijken wat op zich een risico is.

8.14.1.3 Innerlijke dyssynchroniciteit⁸⁸

Dyssynchroniciteit tussen psychomotorische en intellectuele ontwikkeling⁸⁹. Bijvoorbeeld; het kind kan bijvoorbeeld al lezen, maar het schrijfniveau is op beginniveau.

Dyssynchroniciteit tussen de verschillende aspecten van de intellectuele ontwikkeling. Dit kan tot uiting komen als een disharmonisch profiel op intelligentietests.

Dyssynchroniciteit tussen intelligentie en affectieve ontwikkeling leidt er vaak toe dat dit kind zijn gevoelens gaat verdringen. Deze gevoelens zoeken toch steeds een uitweg o.a. in nachtmerries en psychosomatische klachten (Terrassier, 1975, in D'hondt & Rossen, 1999; Kuipers, 2009).

8.14.2 Multipotentialiteit

Het lijkt op voorhand fijn om op veel gebieden capaciteiten te hebben. Hoogbegaafden die excelleren op meerdere gebieden worden door het schoolsysteem op latere leeftijd 'gedwongen' te kiezen. Als negatieve keuzes overheersen kan een gevoel van ontevredenheid en gemiste kansen ontstaan en zelfs een existentiële depressie (Kuipers, 2009)

⁸⁷ zie bijlage 9. Dyssynchroniciteit.

⁸⁸ zie bijlage 9. Dyssynchroniciteit.

⁸⁹ zie bijlage 8. Verbaal-performaal kloof.

8.15 Bijlage 15: Risicofactoren thuis

Hoogbegaafde kinderen uit zwakkere milieus lopen eerder de kans op het stellen van ondermaatse verwachtingen deze kunnen leiden tot een innerlijke dwang tot conformeren (D'hondt & Rossen, 1999), het kind past zich aan aan 'de mores' van het gezin.

Ouders van hoogbegaafde kinderen moeten tijd vrijmaken voor uitleg, en accepteren dat overleg en onderhandeling veelal op basis van reële argumenten gaat.

Bij hoogbegaafde kinderen begint de strijd om de autonomie al veel vroeger vaak al met zes of zeven jaar daar niet goed mee om gaan is een risico voor wederzijds begrip.

Een hoogbegaafd kind vergeet namelijk weinig of niets. Inconsequent gedag van de ouder(s) wordt direct herkent. Als je afspraken maakt blijf daar dan bij! Of leg van te voren uit dat het om een eenmalig incident gaat. Geef veel informatie en goede antwoorden.

8.16 Bijlage 16: Quotes vanuit de literatuur over onderpresteren en signaleren.

"Het kan voor een leerkracht moeilijk zijn een onderpresterende hoogbegaafde leerling te onderkennen. Het moeilijkst is de hoogbegaafdheid te onderkennen wanneer, na een aantal jaren regulier onderwijs, de leerling in de ogen van de leerkrachten en de medeleerlingen bijvoorbeeld een stereotype "gemiddelde leerling" of een "notoire ordeverstoorder" is geworden." (Mooij, 1991, p. 73).

"Onderpresteren ontstaat vaak al op zeer jonge leeftijd. De kans is groot dat deze groep leerlingen, ondanks het gebruiken van procedures en protocollen, niet als begaafd of hoogbegaafd herkend en benaderd wordt. Er is blijkbaar meer voor nodig. Het weet hebben van interactieprocessen⁹⁰ en beïnvloedingsfactoren⁹¹ in de schoolomgeving, het herkennen van inadequate leerstrategieën⁹² en het kunnen interpreteren van verdeckte signalen van een negatief zelfbeeld⁹³ en faalangst⁹⁴ zullen meer aandacht dienen te krijgen dan nu vaak het geval is. Is het mogelijk om in dit complexe geheel van leren en persoonlijkheidsontwikkeling systematisch te werken aan verbetering?" (Wolters, 2009, pp. 30-31).

Leerkrachten onderkennen hoogintelligente leerlingen (gemeten volgens intelligentietest) vaak niet. "Een verklaring kan zijn dat leerkrachten hun oordeel baseren op de schoolvorderingen van een leerling. Met name de onderpresteren van een leerling wordt signalering van hoogbegaafdheid ernstig bemoeilijkt." (Mooij, 1991, p. 74).

Wanneer een kind relatief slecht presteert op meerdere schoolvakken of een slechte werkhouding toont, is het zeker nodig om door middel van observatie in de klas, gesprekken met de leerkracht, leerling en ouders en door het gebruik van een of meer psychodiagnostische tests te achterhalen wat er precies aan de hand is. Er kan mogelijk sprake zijn van onderpresteren (Mooij, 1991, p. 75).

⁹⁰ zie bijlage 5: Factoren die een bedreiging kunnen zijn op de sociaal emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen bekeken het perspectief van de ontwikkelingspsychologie.

⁹¹ zie bijlage 5: Factoren die een bedreiging kunnen zijn op de sociaal emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen bekeken het perspectief van de ontwikkelingspsychologie.

⁹² zie bijlage 5.

⁹³ zie bijlage 5.

⁹⁴ zie bijlage 5.

8.17 Bijlage 17: Begaafd versus hoogbegaafd. (Irvine, 2000, in Gerven, 2004)

‘Kijkwijzer 2’

		Begaafd versus hoogbegaafd.	H	HB
1	B:	Beantwoordt de vragen		
	HB:	Discussieert in detail, is kritisch, bewerkt stellingen		
2	B:	Presteert bovengemiddeld in de klas		
	HB:	Kan bovengemiddeld maar ook gemiddeld of beneden gemiddeld presteren.		
3	B:	Hoort bij de top van de groep		
	HB:	Vaak een groep van 1 achter de anderen		
4	B:	Luistert met interesse		
	HB:	Laat sterke gevoelens en opinies zien		
5	B:	Leert gemakkelijk		
	HB:	Weet het vaak al		
6	B:	6-8 herhalingen nodig voor meesterschap		
	HB:	Meesterschap na 1-2 repetities		
7	B:	Begrijpt ideeën		
	HB:	Ontwikkelt en bewerkt ideeën		
8	B:	Geniet van leeftijdgenoten		
	HB:	Prefereert vaak ouder gezelschap		
9	B:	Begrijpt de bedoeling of betekenis		
	HB:	Onderzoekt de toepassingen		
10	B:	Is tevreden over eigen leren/kunnen		
	HB:	Is hoogst zelfkritisch.		
11	B:	Kopieert nauwkeurig		
	HB:	Creëert nieuwe projecten		
12	B:	Houdt van school		
	HB:	Geniet van leren		
13	B:	Technicus		
	HB:	Uitvinder		
14	B:	Maakt zijn werk af		
	HB:	Start projecten.		
		Totaal		

Tabel 8 Begaafd versus hoogbegaafd. (Irvine, 2000, in Gerven, 2004)

8.18 Bijlage 18: Basis van enquête 1 ('Kijkwijzer 1a'/quickscan).

'Kijkwijzer 1a.' Korte lijst met kenmerken van onderpresteerders, opgesteld door Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling (SLO), (z.j.) op basis van literatuurstudie.

Onderstaande lijst is verwerkt in de eerste (elektronische) 'quickscan' enquête⁹⁵.

- ☐ Grote en uitzonderlijke kennis.
- ☐ Grote interesse.
- ☐ Wisselend schoolwerk (bekijken in relatie tot kenmerk 7).
- ☐ Positief thuiswerk.
- ☐ Grote verbeelding.
- ☐ Hoge mate van sensitiviteit.
- ☐ Afnemende schoolprestaties (bekijk in relatie tot kenmerk 3).
- ☐ Negatief gedrag.
- ☐ Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling.
- ☐ Geringe taakgerichtheid.
- ☐ Negatieve houding.

Uitleg.

1. Grote en uitzonderlijke kennis

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak kennis die nog niet in de groep is behandeld en een grote algemene ontwikkeling.

2. Grote interesse

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben op veel gebieden belangstelling en ze houden ervan om dingen te onderzoeken, bijvoorbeeld door in hun vrije tijd veel te lezen of op een andere manier informatie te verzamelen. Als een onderwerp (dat vaak wat moeilijker is) hun interesse heeft, begrijpen en onthouden ze veel.

3. Wisselend schoolwerk (bekijken in relatie tot kenmerk 7)

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen laten vaak wisselend schoolwerk zien: afnemende prestaties (zie kenmerk 7) maar bij ingewikkelde vragen juist wel het goede antwoord weten, mondeling beter presteren dan schriftelijk en beter uit de verf komen bij individueel onderwijs op maat dan bij het regulier groepsonderwijs.

⁹⁵ zie bijlage 22: Print-out van de eerste elektronische enquête (Quickscan).

4. Positief thuiswerk

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen werken thuis vaak verder aan zelfgekozen schoolprojecten en ontwikkelen thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten.

5. Grote verbeelding

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak een levendige, grote verbeelding en zijn creatief.

6. Hoge mate van sensitiviteit

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen geven vaak blijk van een enorme sensitiviteit: ten opzichte van zichzelf, maar ook van anderen.

7. Afnemende schoolprestaties (bekijken in relatie tot kenmerk 3)

Opvallend is dat de schoolprestaties van onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen afnemen; ze presteren (vooral in schriftelijk werk) beneden niveau, in elk geval beneden hun eigen niveau, maar soms zelf ook beneden groepsniveau. Vaak schrijven ze slordig, houden ze niet van instampen en inprenten, missen ze leerinhouden en instructiemomenten en zijn ze slechts selectief enthousiast: wel voor nieuwe onderwerpen, niet voor uitwerkingen.

8. Negatief gedrag

In de klas vertonen onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen vaak negatief gedrag; ze zijn lastig en onaangepast, vragen steeds om aandacht, vervelen zich, dromen weg en wijzen pogingen van de leraar om zich aan de groepsnormen te conformeren, af.

9. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen zijn vaak ontevreden over zichzelf en de verrichte werkzaamheden, vermijden nieuwe activiteiten uit angst voor mislukking, hebben minderwaardigheidsgevoelens, zijn wantrouwend of onverschillig en doen niet graag mee aan groepsactiviteiten, zijn minder populair bij leeftijdsgenootjes en zoeken vriendjes onder gelijkgestemden.

10. Geringe taakgerichtheid

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen zijn vaak weinig taakgericht. Ze hebben een laag werktempo, hebben hun huiswerk vaak niet af, stellen zichzelf onrealistische doelen, zijn snel afgeleid, vergeetachtig en/of impulsief, hebben geen duidelijk leertraject voor ogen, hebben een korte spanningsboog, voelen zich hulpeloos, willen niet geholpen worden en willen zelfstandig zijn.

11. Negatieve houding

Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak een wisselende motivatie, hebben een hekel aan routine, verzetten zich tegen autoriteit, nemen geen verantwoordelijkheid voor hun eigen daden en staan onverschillig of afwijzend tegenover de school.

8.19 Bijlage 19: Eigenschappen onderpresteerders in literatuur opgesteld door SLO.

‘Kijkwijzer 1a’

- De kenmerken van onderpresteerders zijn te verdelen in positieve en negatieve, maar krijgen alleen betekenis in combinatie met elkaar!
- Niet alle kenmerken komen tegelijkertijd bij een onderpresteerder voor!

Cluster kenmerk	Bijbehorende kenmerken	Bronnen
1. Grote en uitzonderlijke kennis (+)	heeft kennis die nog niet in de groep is behandeld	1
	heeft uitzonderlijk grote kennis van feiten	3, 4
	grote algemene ontwikkeling	4
2. Grote interesse (+)	heeft op veel gebieden belangstelling en houdt ervan dingen te onderzoeken	3, 4
	leest veel of verzamelt in vrije tijd op andere manieren veel informatie	4
	begrijpt en onthoudt onderwerpen uitstekend als hij geïnteresseerd is	3, 4
	interesse bij moeilijkere onderwerpen bij een werkstuk of spreekbeurt	1
3. Wisselend schoolwerk (+)	bij meer ingewikkelde vragen geeft leerling vaak het goede antwoord	1
	heeft groot verschil in kwaliteit mondeling en schriftelijk werk	3, 4
	komt goed uit de verf bij individueel onderwijs op maat	4
4. Positief thuiswerk (+)	werkt thuis verder aan zelf gekozen schoolprojecten	3
	ontwikkelt thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten	4
5. Grote verbeelding (+)	heeft levendige verbeelding, is creatief	3, 4
6. Hoge mate van sensitiviteit (+)	is sensitief in zijn waarneming van zichzelf en anderen	3
	is gevoelig	4
7. Afnemende prestaties, wisselend schoolwerk (-)	steeds minder goede resultaten halen	1, 3
	presteert beneden (groeps)niveau bij rekenen taal of lezen	3
	presteert op school redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau)	4
	slordig schrijven	2
	houdt niet van 'drill and practice', van instampen of inprenten	3, 4
	mist bepaalde leerinhouden	2
	mist instructiemomenten	2
	selectief enthousiasme, voor nieuwe onderwerpen, maar niet voor uitwerkingen	2
8. Negatief gedrag (-)	lastig en onaangepast gedrag	1, 2
	steeds om aandacht vragen	1
	verveling	2
	kan wegdromen	2
	wijst pogingen van leraar of om hem te leren zich te	3

	gedragen volgens groepsnormen	
9. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling (-)	ontevreden over verrichte werkzaamheden	3, 4
	vermijdt nieuwe activiteiten (om mislukking te voorkomen)	3, 4
	geeft blijk van negatieve zelfwaardering	3
	heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn	4
	doet niet graag mee aan groepsactiviteiten	3, 4
	heeft weinig vriendjes of vriendinnetjes	3
	is minder populair bij leeftijdsgenootjes	4
	zoekt vriendjes onder gelijkgestemden	4
10. Geringe taakgerichtheid (-)	zeer laag werktempo	1
	huiswerk vaak niet af	3, 4
	stelt onrealistische doelen (te hoog of te laag)	3, 4
	snel afgeleid, moeite met taakgericht werken	2, 3, 4
	impulsief	4
	geen duidelijk leertraject voor ogen	2
	geen planner	2
	korte spanningsboog	2
	vergeetachtig	2
	voelt zich hulpeloos	4
	wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn	4
11. Negatieve houding (-)	wisselende motivatie	2
	hekel aan routine	2
	verzet zich tegen autoriteit	4
	neemt geen verantwoordelijkheid voor eigen daden (wijlt mislukken aan anderen of aan de situatie)	4
	staat onverschillig of afwijzend tegenover de school	3, 4

1. Drent, S. (1998). Hoogbegaafde kinderen kunnen meer: praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs. Voorschoten: Ajodakt.
2. Kuipers, J. (1999). Si-BeL; observatielijst voor Signalering en Identificatie van Begaafde Leerlingen in het primair onderwijs. Leeuwarden: GCO Fryslân.
3. Mooij, T. (1991). Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen: richtlijnen voor passend onderwijs. Muiderberg: Coutinho.
4. Pluymakers, M. & Span, P. (1999). Onderpresteren. In: Nelissen, J. & Span, P. (red.) Begaafde kinderen op de basisschool; suggesties voor didactisch handelen (pp. 91-101). Tilburg: Zwijsen (momenteel uitgegeven door Bekadidact in Baarn).

8.20 Bijlage 20: Basis van enquête 2 ('kijkwijzer 1b', detail), op basis van SLO

Enquête leerkracht bij leerling met een HP gedrag en/of werkhouding/ eigenschappen onderpresteerders in literatuur						
		De kenmerken van onderpresteerders zijn te verdelen in positieve en negatieve, maar krijgen alleen betekenis in combinatie met elkaar! Niet alle kenmerken komen tegelijkertijd bij een onderpresteerder voor!	vaak	regel- matig	soms	nooit
Cluster kenmerk		Bijbehorende kenmerken	☐	☐	☐	☐
1. Grote en uitzonderlijke kennis	1	heeft kennis die nog niet in de groep is behandeld	☐	☐	☐	☐
	2	heeft uitzonderlijk grote kennis van feiten	☐	☐	☐	☐
	3	grote algemene ontwikkeling	☐	☐	☐	☐
2. Grote interesse	4	heeft op veel gebieden belangstelling en houdt ervan dingen te onderzoeken	☐	☐	☐	☐
	5	leest veel of verzamelt in vrije tijd op andere manieren veel informatie	☐	☐	☐	☐
	6	begrijpt en onthoudt onderwerpen uitstekend als hij geïnteresseerd is	☐	☐	☐	☐
	7	interesse bij moeilijkere onderwerpen bij een werkstuk of spreekbeurt	☐	☐	☐	☐
3. Wisselend schoolwerk	8	bij meer ingewikkelde vragen geeft leerling vaak het goede antwoord	☐	☐	☐	☐
	9	heeft groot verschil in kwaliteit mondeling en schriftelijk werk	☐	☐	☐	☐
	10	komt goed uit de verf bij individueel onderwijs op maat	☐	☐	☐	☐
4. Positief thuiswerk	11	werkt thuis verder aan zelf gekozen schoolprojecten	☐	☐	☐	☐
	12	ontwikkelt thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten	☐	☐	☐	☐
5. Grote verbeelding	13	heeft levendige verbeelding, is creatief	☐	☐	☐	☐
6. Hoge mate van sensitiviteit	14	is sensitief in zijn waarneming van zichzelf en anderen	☐	☐	☐	☐
	15	is gevoelig	☐	☐	☐	☐
7. Afnemende prestaties, wisselend schoolwerk	16	steeds minder goede resultaten halen	☐	☐	☐	☐
	17	presteert beneden (groeps)niveau bij rekenen taal of lezen	☐	☐	☐	☐
	18	presteert op school redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau)	☐	☐	☐	☐
	19	slordig schrijven	☐	☐	☐	☐
	20	houdt niet van 'drill and practice', van instampen of inprenten	☐	☐	☐	☐
	21	mist bepaalde leerinhouden	☐	☐	☐	☐
	22	mist instructiemomenten	☐	☐	☐	☐
	23	selectief enthousiasme, voor nieuwe onderwerpen, maar niet voor uitwerkingen	☐	☐	☐	☐
8. Negatief gedrag	24	lastig en onaangepast gedrag	☐	☐	☐	☐

	25	steeds om aandacht vragen	☐	☐	☐	☐
	26	verveling	☐	☐	☐	☐
	27	kan wegdromen	☐	☐	☐	☐
	28	wijst pogingen van leraar of om hem te leren zich te gedragen volgens groepsnormen	☐	☐	☐	☐
9. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling	29	ontevreden over verrichte werkzaamheden	☐	☐	☐	☐
	30	vermijdt nieuwe activiteiten (om mislukking te voorkomen)	☐	☐	☐	☐
	31	geeft blijk van negatieve zelfwaardering	☐	☐	☐	☐
	32	heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn	☐	☐	☐	☐
	33	doet niet graag mee aan groepsactiviteiten	☐	☐	☐	☐
	34	heeft weinig vriendjes of vriendinnetjes	☐	☐	☐	☐
	35	is minder populair bij leeftijdsgenootjes	☐	☐	☐	☐
	36	zoekt vriendjes onder gelijkgestemden	☐	☐	☐	☐
10. Geringe taakgerichtheid	37	zeer laag werktempo	☐	☐	☐	☐
	38	huiswerk vaak niet af	☐	☐	☐	☐
	39	stelt onrealistische doelen (te hoog of te laag)	☐	☐	☐	☐
	40	snel afgeleid, moeite met taakgericht werken	☐	☐	☐	☐
	41	impulsief	☐	☐	☐	☐
	42	geen duidelijk leertraject voor ogen	☐	☐	☐	☐
	43	geen planner	☐	☐	☐	☐
	44	korte spanningsboog	☐	☐	☐	☐
	45	vergeetachtig	☐	☐	☐	☐
	46	voelt zich hulpeloos	☐	☐	☐	☐
	47	wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn	☐	☐	☐	☐
11. Negatieve houding	48	wisselende motivatie	☐	☐	☐	☐
	49	hekel aan routine	☐	☐	☐	☐
	50	verzet zich tegen autoriteit	☐	☐	☐	☐
	51	neemt geen verantwoordelijkheid voor eigen daden (wijst mislukken aan anderen of aan de situatie)	☐	☐	☐	☐
	52	staat onverschillig of afwijzend tegenover de school	☐	☐	☐	☐

8.21 Bijlage 21: Flowchart Enquêtes, vragen en beslismomenten.

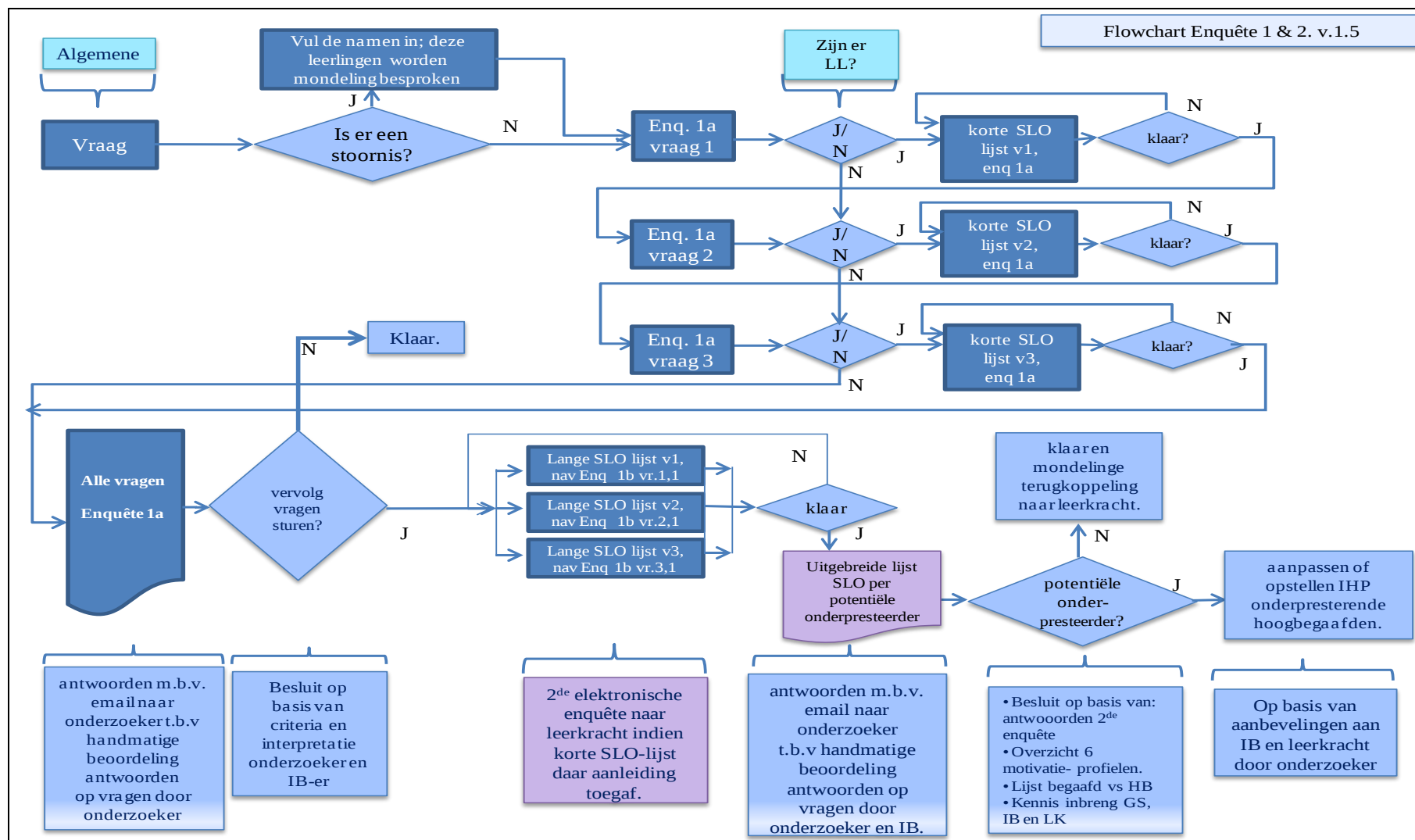


Figure 14 Flowchart Enquêtes, vragen en beslismomenten.

Link naar eerste enquête: <https://spreadsheets0.google.com/a/singelschiedam.nl/viewform?hl=nl&formkey=dEhjeIVNa1d4NUNmQURZRIJCYW9qNUE6MA-gid=0>

Link naar tweede enquête:

<https://spreadsheets0.google.com/a/singelschiedam.nl/viewform?hl=nl&formkey=dGVnQTK3VEZKRkRRc1lZT3ZMT25IM0E6MA#gid=0>

8.22 Bijlage 22: Print-out van de eerste elektronische enquête (Quickscan).

‘Kijkwijzer 1a’

	Voorbeeld Tjeerd van den Berg <tvandenberg@singelschiedam.nl>
---	---

Vragenlijst over handelingsplannen in uw klas.

1 bericht

Google Documenten <nobody@google.com>

5 juni 2010 11:37

Aan: tvandenberg@singelschiedam.nl

Bedankt voor het invullen van het Vragenlijst over handelingsplannen in uw klas.
Dit is wat we van u hebben ontvangen:

Vragenlijst over handelingsplannen in uw klas.

Deze enquête is opgesteld door T. van den Berg.

Uitgangspunt:

Je kunt niet twee handelingsplannen tegelijk hebben, echter voor kinderen met een (gediagnosticeerde) stoornis kan dit wel zo zijn. De enquête houdt hier rekening mee.

Verder is het is niet van belang om aan te geven welk specifiek handelingsplan (HP) voor gedrag en werkhouding een kind heeft.

Een HP-A is voor kinderen die een langere tijd achtereen hoge CITO-A scores hebben gehaald.

Voor de duidelijkheid het gaat hier niet om cognitieve handelingsplannen zoals spelling, taal, begrijpend lezen, rekenen en/of zaakvakken.

Vul je groepsnummer in *

7A

Zijn er in uw klas kinderen met een handelingsplan als gevolg van een gediagnosticeerde stoornis? *

Denk hierbij aan ADHD, ADD, PDD-NOS, Asperger, Gilles de la Tourette etc., maar ook bijvoorbeeld dyslexie, dyscalculie.



Ja



Nee

U hebt gekozen voor de optie dat u 1 of meerdere kinderen in de klas heeft met een gediagnosticeerde stoornis.

Wilt u de namen van deze kinderen hieronder invullen, dan neem ik met u contact op om deze kinderen verder mondeling met u te bespreken.

Wat zijn de namen van de kinderen? *

Leerling X. PDD-NOS

Vraag 1.

Vanaf deze vraag betreft het kinderen die GEEN gediagnosticeerde stoornis hebben.

1. Zijn er kinderen die een handelingsplan gedrag en werkhouding of een individueel/groepshandelings plan A (HP-A) hebben? * Voor de duidelijkheid het gaat hier niet om cognitieve handelingsplannen zoals spelling, taal, begrijpend lezen, rekenen en/of zaakvakken.



Ja

☐ Nee

Eerste verkorte SLO-lijst na vraag 1

Versie v1

1.1 Is er een leerling [met een HP voor gedrag en werkhouding] of [een individueel/groepshandelings plan A (HP-A)] met één of meer van de onderstaande kenmerken? Zo ja, vink dan de kindkenmerken van dat kind aan a.u.b. Lees voor het aanvinken eerst even alle kenmerken door. 1.1 Invullen voor een eerste leerling

- ☒ 1. Grote en uitzonderlijke kennis.
- ☐ 2. Grote interesse.
- ☐ 3. Wisselend schoolwerk (bekijken in relatie tot kenmerk 7).
- ☒ 4. Positief thuiswerk.
- ☐ 5. Grote verbeelding.
- ☐ 6. Hoge mate van sensitiviteit.
- ☒ 7. Afnemende schoolprestaties (bekijk in relatie tot kenmerk 3).
- ☐ 8. Negatief gedrag.
- ☐ 9. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling.
- ☐ 10. Geringe taakgerichtheid.
- ☒ 11. Negatieve houding.

Naam van de leerling

Leerling Y.

Klaar? *

- ☒ Ja
- ☐ Nee, er zijn nog meer leerlingen die ik bij deze vraag wil invullen.

Vraag 2

2. Zijn er kinderen in jouw klas zonder handelingsplan voor gedrag en werkhouding of individueel/groeps HP-A, maar waar jij van denkt dat dit toch wel nodig is? * Voor de duidelijkheid het gaat hier niet om cognitieve handelingsplannen zoals spelling, taal, begrijpend lezen, rekenen en/of zaakvakken. En in het geval van een HP-A om specifieke verrijkingsstof, compacten van leerstof, etc..

- ☒ Ja
- ☐ Nee

De korte SLO-lijst na vraag 2.1

Versie v2.

2.1 Is er een leerling [die geen enkel handelingsplan heeft!] met één of meer van de onderstaande kenmerken? Zo ja, vink dan de kindkenmerken van dat kind aan a.u.b. Lees voor het aanvinken eerst even alle kenmerken door. 2.1 Invullen voor een eerste leerling.

- ☐ 1. Grote en uitzonderlijke kennis.
- ☒ 2. Grote interesse.
- ☐ 3. Wisselend schoolwerk (bekijken in relatie tot kenmerk 7).
- ☐ 4. Positief thuiswerk.
- ☒ 5. Grote verbeelding.
- ☐ 6. Hoge mate van sensitiviteit.
- ☐ 7. Afnemende schoolprestaties (bekijk in relatie tot kenmerk 3).
- ☒ 8. Negatief gedrag.
- ☐ 9. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling.
- ☐ 10. Geringe taakgerichtheid.
- ☐ 11. Negatieve houding.

Naam van de leerling
Leerling Z.

Klaar? *

- ☒ Ja
- ☐ Nee, er zijn nog meer leerlingen die ik bij deze vraag wil invullen.

Vraag 3

3. Zijn er kinderen zijn er jouw klas die ooit een handelingsplan (HP-A) hadden vanwege CITO-A scores, maar nu niet meer? * Voor de duidelijkheid het gaat hier niet om cognitieve handelingsplannen zoals spelling, taal, begrijpend lezen, rekenen en/of zaakvakken. Maar om specifieke verrijkingsstof, compacten van leerstof, etc..

- ☒ Ja
- ☐ Nee

De korte SLO-lijst na vraag 3.1

Versie v3.

3.1 Is er een leerling [die ooit een handelingsplan (HP-A) had vanwege bv. hoge CITO-scores, maar nu niet meer?] met één of meer van de onderstaande kenmerken? Zo ja, vink dan de kindkenmerken van dat kind aan a.u.b. Lees voor het aanvinken eerst even alle kenmerken door. 3.1 Invullen voor een eerste leerling.

- ☒ 1. Grote en uitzonderlijke kennis.
- ☒ 2. Grote interesse.
- ☒ 3. Wisselend schoolwerk (bekijken in relatie tot kenmerk 7).
- ☐ 4. Positief thuiswerk.
- ☐ 5. Grote verbeelding.
- ☐ 6. Hoge mate van sensitiviteit.

- ☐ 7. Afnemende schoolprestaties (bekijk in relatie tot kenmerk 3).
- ☒ 8. Negatief gedrag.
- ☐ 9. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling.
- ☐ 10. Geringe taakgerichtheid.
- ☐ 11. Negatieve houding.

Naam van de leerling
Leerling V.

Klaar? *



Ja



Nee, er zijn nog meer leerlingen die ik bij deze vraag wil invullen.

Einde

Dank voor uw medewerking.

Mogelijk gemaakt door [Google Documenten](#) [Misbruik rapporteren](#) - [Servicevoorwaarden](#) - [Aanvullende voorwaarden](#)

8.23 Bijlage 23: Print-out van de tweede elektronische enquête (Vervolg).

(Kijkwijzer 1b)

	Voorbeeld Tjeerd van den Berg <tvandenberg@singelschiedam.nl>
---	---

Vervolg enquête HP-gedrag en/of werkhouding

1 bericht

Google Documenten <nobody@google.com>

5 juni 2010 11:47

Aan: tvandenberg@singelschiedam.nl

Bedankt voor het invullen van het Enquête HP-gedrag en/of werkhouding
Dit is wat we van u hebben ontvangen:

Enquête HP-gedrag en/of werkhouding

In te vullen door de leerkrachten van groep 3 tot en met 7 van de Singel.

Op basis van de antwoorden die u heeft gegeven op de eerste enquête zijn er door mij en uw IB'er, leerlingen uit uw klas geselecteerd waarbij ik u nu vraag voor deze leerlingen een tweede enquête in te vullen.

Duur per enquête circa 10-15 min.

A. Voor en achternaam leerling *
Leerling Y.

B. Geboortedatum dd-mm-jjjj
01-01-1999

C. Groep *

D. Welk handelingsplan heeft deze leerling nu? *

- ☒ Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op gedrag.
- ☐ Heeft nu een HP gedrag en werkhouding met de nadruk op werkhouding.
- ☐ Zit nu in een groepsplan HP-A
- ☐ Heeft ooit een groepsplan HP-A gezeten, maar na evaluatie niet meer.
- ☐ Heeft nu een individueel HP-A.
- ☐ Heeft geen individueel HP-A moet deze wel krijgen.
- ☐ Heeft een handelingsplan gedrag en werkhouding nodig met de nadruk op gedrag.
- ☐ Heeft een handelingsplan gedrag en werkhouding nodig met de nadruk op werkhouding.
- ☐ Anders:

1. Grote en uitzonderlijke kennis *

	Vaak	Regelmatig	Soms	Nooit
01 heeft kennis die nog niet in de groep is behandeld	☒	☐	☐	☐
02 heeft uitzonderlijk grote kennis van feiten	☒	☐	☐	☐
03 grote algemene ontwikkeling	☒	☐	☐	☐

2. Grote interesse *

	Vaak	Regelmatig	Soms	Nooit
04 heeft op veel gebieden belangstelling en houdt ervan dingen te onderzoeken	☐	☒	☐	☐
05 leest veel of verzamelt in vrije tijd op andere manieren veel informatie	☐	☒	☐	☐
06 begrijpt en onthoudt onderwerpen uitstekend als hij geïnteresseerd is	☐	☒	☐	☐
07 interesse bij moeilijkere onderwerpen bij een werkstuk of spreekbeurt	☒	☐	☐	☐

3. Wisselend schoolwerk *

	Vaak	Regelmatig	Soms	Nooit
08 bij meer ingewikkelde vragen geeft leerling vaak het goede antwoord	☒	☐	☐	☐
09 heeft groot verschil in kwaliteit mondelinge	☐	☒	☐	☐

en schriftelijk werk

10 komt goed uit de
verf bij individueel
onderwijs op maat



4. Positief thuiswerk *

Vaak

Regelmatig

Soms

Nooit

11 werkt thuis verder
aan zelf gekozen
schoolprojecten



12 ontwikkelt thuis op
eigen initiatief allerlei
activiteiten



5. Grote verbeelding *

Vaak

Regelmatig

Soms

Nooit

13 heeft levendige
verbeelding, is creatief



6. Hoge mate van sensitiviteit *

Vaak

Regelmatig

Soms

Nooit

14 is sensitief in zijn
waarneming van
zichzelf en anderen



15 is gevoelig



7. Afnemende prestaties, wisselend schoolwerk *

Vaak

Regelmatig

Soms

Nooit

16 steeds minder
goede resultaten halen



17 presteert beneden
(groeps)niveau bij
rekenen taal of lezen



18 presteert op school
redelijk tot slecht
(soms alleen onder het



eigen niveau)

19 slordig schrijven



20 houdt niet van 'drill and practice', van instampen of inprenten



21 mist bepaalde leerinhouden



22 mist instructiemomenten



23 selectief enthousiasme, voor nieuwe onderwerpen, maar niet voor uitwerkingen



8. Negatief gedrag *

Vaak

Regelmatig

Soms

Nooit

24 lastig en onaangepast gedrag



25 steeds om aandacht vragen



26 verveling



27 kan wegdromen



28 wijst pogingen van leraar of om hem te leren zich te gedragen volgens groepsnormen



9. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling *

Vaak

Regelmatig

Soms

Nooit

29 ontevreden over verrichte werkzaamheden



30 vermijdt nieuwe activiteiten (om mislukking te voorkomen)	☐	☒	☐	☐
31 geeft blijk van negatieve zelfwaardering	☐	☐	☒	☐
32 heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn	☐	☒	☐	☐
33 doet niet graag mee aan groepsactiviteiten	☒	☐	☐	☐
34 heeft weinig vriendjes of vriendinnetjes	☒	☐	☐	☐
35 is minder populair bij leeftijdsgenootjes	☒	☐	☐	☐
36 zoekt vriendjes onder gelijkgestemden	☐	☐	☒	☐
10. Geringe taakgerichtheid *				
	Vaak	Regelmatig	Soms	Nooit
37 zeer laag werktempo	☒	☐	☐	☐
38 huiswerk vaak niet af	☒	☐	☐	☐
39 stelt onrealistische doelen (te hoog of te laag)	☒	☐	☐	☐
40 snel afgeleid, moeite met taakgericht werken	☐	☒	☐	☐
41 impulsief	☒	☐	☐	☐
42 geen duidelijk leertraject voor ogen	☐	☒	☐	☐

43 geen planner	☐	☒	☐	☐
44 korte spanningsboog	☐	☐	☒	☐
45 vergeetachtig	☐	☐	☒	☐
46 voelt zich hulpeloos	☐	☒	☐	☐
47 wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn	☒	☐	☐	☐

11. Negatieve houding *

	Vaak	Regelmatig	Soms	Nooit
48 wisselende motivatie	☒	☐	☐	☐
49 hekel aan routine	☒	☐	☐	☐
50 verzet zich tegen autoriteit	☐	☒	☐	☐
51 neemt geen verantwoordelijkheid voor eigen daden (wijlt mislukken aan anderen of aan de situatie)	☐	☒	☐	☐
52 staat onverschillig of afwijzend tegenover de school	☒	☐	☐	☐

E. Opmerkingen door leerkracht
Voorbeeld leerling Y.

Mogelijk gemaakt door [Google Documenten](#) [Misbruik rapporteren](#) - [Servicevoorwaarden](#) - [Aanvullende voorwaarden](#)

8.24 Bijlage 24: Stappenplan van Rimm (1986)

Het handelen van de leerkracht centraal. Dit stappenplan, het zogenaamde ‘trifocal model’, is een samenwerking van kind, ouders en school, waarbij de ‘locus of control’ bij de leerling moet komen te liggen, d.w.z. dat de leerling controle krijgt over zijn eigen handelen en gevoelens.

Dit plan omvat zes stappen:

Stap 1. Beginsituatie in kaart brengen.

Dit betekent een uitvoerig onderzoek naar de cognitieve capaciteiten van de leerling, zijn leerstijl en zijn persoonlijkheid, maar ook een beschrijving van het gezin, van de plaats in de kinderrij, etc. Dit alles biedt, naast het in kaart brengen van de pijnpunten, ook de mogelijkheid te kijken naar compenserende factoren.

Stap 2. Samenwerking tussen school en ouders.

Naast de begeleiding van de rt-er of ib-er mag van de ouders worden verwacht dat zij affectieve ondersteuning bieden: loyaliteit ten opzichte van de begeleider op school, belangstelling en betrokkenheid. Op de volgende punten is eveneens de hulp van ouders gewenst:

- het kind leren hoe hij zijn tijd zo efficiënt mogelijk kan indelen;
- bespreken van de verschillende doelen met het kind;
- reële verwachtingen stellen;
- betrokkenheid bij het huiswerk;
- uitspreken van vertrouwen;
- positieve benadering van het kind;
- beschikbaar zijn;
- creëren van een gunstig thuisklimaat, bijv. een goede rustige werkplek.

Stap 3. Reële positieve verwachtingen van leerkrachten t.o.v. het kind.

Positieve verwachtingen leiden haast automatisch tot hogere prestaties.

Begeleiden van onderpresteerders .

Stap 4. Zoeken naar geschikte rolmodellen waarmee de hoogbegaafde onderpresteerder zich kan identificeren.

Identificatie kan plaatsvinden door sporthelden en /of popsterren uit te nodigen om over hun leven of carrière te komen vertellen, door het lezen van boeken waarin de hoofdpersoon het goed aanpakt.

Stap 5. Structuur aanbrengen in het onderwijsleerproces.

De taak moet verdeeld worden in kleine leerstappen, zodat de kans op succes maximaal is.

Directe feedback is mede van belang: gemaakt werk snel nakijken en teruggeven.

Het visualiseren van de vorderingen werkt erg goed: het kind kan een boekje of kaart krijgen, waarop de vorderingen in kaart worden gebracht.

Stap 6. Als laatste stap, stelt Rimm, moet het gedrag van het kind veranderd worden door zijn inzet te belonen, onafhankelijk van het leerresultaat.

8.25 Bijlage 25: Tien stappenprogramma van Whitley.

Nellen (z.j.):

“Het stappenplan is een langdurige traject waarbij de ouder volhardend, doortastend en consequent moet zijn.

Whitley (2001, in Peters, z.j.) stelt:

1. Creëer een sfeer van openheid, eerlijkheid en vertrouwen.

Het kind moet open en eerlijk zijn over zijn schoolresultaten. Hiervoor zul je als ouder een sfeer moeten scheppen waarin het kind dit ook daadwerkelijk kan. Het kind moet erop kunnen vertrouwen dat je hem wil helpen en geen preek of straf zult geven. Je doel is om hem te helpen zichzelf te leren helpen.

Je wil alles weten over school:

- Goede en slechte dingen over zijn schoolwerk;
- Wat deed hij in de les;
- Had hij zijn huiswerk af en ingeleverd;
- Krijgt hij binnenkort een overhoring of repetitie;
- Welk cijfer denkt hij daarvoor te kunnen halen;
- Zijn er projecten;
- En zo ja, wanneer moeten deze dan ingeleverd worden;
- Welk cijfer denkt hij daarvoor te kunnen halen;
- Welke cijfers heeft hij terug gekregen.

2. Stel lange en korte termijn doelen vast.

Het doel van deze stap is om het kind zelf doelen te laten vaststellen.

Korte termijn doelen kunnen zijn:

Een 5.4 ophalen naar een 5.5 door bij de volgende repetitie een 7 te halen. De lange termijn doelen kunnen zijn: overgaan dit jaar of een diploma halen.

Het kind kan zich hier tegen verzetten maar dit betekent alleen dat je goed bezig bent. Je vinger ligt op de zere plek.

3. Onderzoek hoe de doelen bereikt kunnen worden.

Onderzoek het huidige gedrag met betrekking tot school.

Duidelijk moet worden wat hij wil in het leven en wat hij zelf doet om dit te saboteren.

Focus op het recente verleden, dit kan door bijvoorbeeld de volgende vragen te stellen:

- Hoe laat kwam je uit school?
- Wat ging je toen eerst doen?
- Hoeveel tijd heb je aan je huiswerk besteed?
- Wanneer en hoe vaak nam je een pauze?
- Wat deed je de rest van de tijd, tv kijken, bellen, gamen?
- Hoe laat ging je naar bed?

Straal vooral uit dat jij alle tijd van de wereld hebt om dit te onderzoeken. Daarna kun je vragen stellen zoals:

- Hoe ga je deze cijfers concreet maken en krijgen wat je wil?
- Hoe ga je studeren, hoe pak je het aan?
- Hoeveel tijd heb je daar voor nodig?
- Wanneer ga je hiervoor studeren?
- Waar ga je studeren?
- Welke stof moet je kennen om dit doel te halen?

4. Selecteer één probleem en onderzoek daarbij het perspectief van je kind.

In stap 3 is duidelijk geworden hoe het kind zichzelf saboteert. Onderzoek één van deze problemen. Laat het kind aangeven welk probleem het als eerste aan wil pakken. Het kind moet het gevoel krijgen gehoord en begrepen te worden. Trek niet zelf conclusies over de onderliggende motieven maar vraag er naar. Belangrijk is dat de motieven, intenties en gevoelens helder worden. Wees reflectief hou het kind een spiegel voor.

5. Maak een verbinding tussen het probleem van het kind en het al dan niet halen van het gestelde doel.

Het doel van deze stap is om het kind te laten inzien dat zijn excuus of probleem de oorzaak is van het falen op school. Wees vooral helder en duidelijk, recht voor zijn raap, verpak de boodschap niet! Het kind kan dan beginnen te zien hoe hij zelf zijn eigen doelen onderuit haalt. Het gevolg is dat er een innerlijke druk gaat ontstaan om het te veranderen.

Als het kind nadat het begrijpt wat zijn eigen sabotageacties zijn nog niet bereid is om te veranderen en nog steeds niet zijn eigen verantwoordelijkheid wil nemen, dan is hij

nog niet volwassen genoeg en zal door de ouder op andere gebieden ook als nog niet volwassen genoeg behandeld moeten worden. Als je niet de verantwoordelijkheid voor de eigen huiswerk aan kan dan ben je niet volwassen genoeg om laat thuis te komen of auto te rijden. Het kind gedraagt zich onvolwassen en wordt dus ook als kind behandeld. Als duidelijk is wat de sabotageacties zijn en het kind wil veranderen dan volgt automatisch stap zes.

6. Help je kind om concrete plannen te maken om prestatieproblemen op te lossen.

Het kind moet zelf met de oplossingen komen. De tijd dat hij naar jou kijkt voor de oplossing en vervolgens gaat rebelleren tegen de oplossing is voorbij.

Dus: Geef geen oplossingen!!!! Dit veroorzaakt nieuwe afhankelijkheid!!!

Als het kind niet zelf met oplossingen komt, laat het dan naar zijn kamer gaan of aan de tafel gaan zitten totdat het een oplossing heeft gevonden. Geef aan dat jij het hele weekend de tijd gereserveerd hebt hiervoor. Het kind mag weer gaan nadat de door hem aangedragen oplossingen zijn besproken.

Als het kind een oplossing aandraagt waarvan jij weet dat die niet werkt laat het kind het dan toch uitproberen, als het mislukt kan het kind er niet onderuit om zich verantwoordelijk te gaan voelen.

7. Herdefinieer succes en falen als het al dan niet volgen van het eigen plan, analyseer de keuzes die hij maakt om te slagen of te falen.

Succes betekent het plan volgen en niet goede cijfers halen, de focus ligt op het plan volgen! De ouder helpt het kind om duidelijk te krijgen welke beslissingen hij moet nemen om te komen waar hij wil zijn. Een actie vandaag heeft gevolgen morgen, daarvoor draagt hij zelf de verantwoordelijkheid. Dit maakt kinderen bewust van het feit dat presteren en onderpresteren het gevolg is van keuzes die het kind maakt. Het kind wordt zich bewust van het feit dat het controle heeft over de keuzes die het maakt.

8. Initieer introspectie, onderzoek conflicten en gevoelens die ontstaan bij het volgen van het eigen plan.

Het kind moet leren om te praten over deze emoties en conflicten. Door deze stap kunnen de ouders toegang krijgen tot het centrale conflict in het kind, afhankelijk willen blijven en weerstand voelen tegen het onafhankelijk en verantwoordelijk worden. In

deze stap kunnen de ouders het kind helpen om zijn gevoelens te herdefiniëren van negatieve gevoelens over schoolwerk naar positieve gevoelens hierover. Het positief voelen kan gezien worden als een doel op zich. Ze hebben vaak negatieve gevoelens over school, ouders en leren. Het kind moet leren zich goed te voelen over het afronden van een taak(ook al is die stom) en het volgen van zijn eigen plan en het bereiken van zijn eigen doelen. Beperk je tot de gevoelens die met het concrete plan samen hangen en de taak waar de discussie ver gaat, ga niet te ver.

9. Maak afspraken om het gemaakte plan ook daadwerkelijk uit te voeren.

Het kind denkt vaak onbewust ik doe nu wel even leuk mee een paar dagen tot dit weer overwaait dan ga ik terug naar mijn oude gewoontes. De vraag die nu aan bod komt is: “Je hebt je plan nu goed uitgewerkt maar wat ga je nu echt doen?” Het kind zal waarschijnlijk verbaasd kijken omdat het zich betrappt voelt. Soms geven ze aan dat ze twifelen of het wel echt gaat lukken. Geef dan aan dat je denkt dat het kind nog afhankelijk is van de ouder en zeg dat je graag behulpzaam wil zijn als het niet lukt.”

10. Evalueer en analyseer de op elkaar volgende beslissingen die het kind genomen heeft die geleid hebben tot succes of falen.

Hierbij spelen innerlijke en uiterlijke gebeurtenissen een rol. Hoe voelde het kind zich en tot welke actie leidde dat. Het innerlijke en uiterlijke plaatje moet helder worden. Het doel van deze stap is dat het kind leert om zichzelf te monitoren. Het geeft het kind de vrijheid om keuzes te maken. Het leert zijn eigen gedragspatroon kennen.

8.26 Bijlage 26 : Subjectieve input in het besluitvormingsproces.

Het SLO meldt⁹⁶ dat de opgestelde uitgebreide 'kijkwijzer'⁹⁷ een middel is voor leerkrachten om onderpresteerders eerder op te merken. Om erachter te komen of een andere aanpak ook zou hebben gewerkt zou ik nader onderzoek moeten doen. Ik beperk me nu tot de resultaten van dit onderzoek.

Het resultaat van het besluitvormingsproces is afhankelijk van de kwaliteit van de input en de besluitvorming zelf. Het invullen door een leerkracht van een enquête over leerlingen is meer een subjectief dan een objectief. Alle input in dit onderzoek is derhalve subjectief. Zo zijn de Cito-gegevens die in het onderzoek tijdens de tweede evaluatie werden betrokken bij het onderzoek (alleen indien nodig) in het geval van onderpresterende hoogbegaafde leerlingen niet altijd betrouwbaar vanwege mogelijk matige motivatie en omdat ze schriftelijk zijn afgenomen en niet mondeling (Mooij, T. (1991) & Nelissen, J. & Span, P. (1999)). Immers, bij onderpresterende hoogbegaafde leerlingen is er een reële mogelijkheid dat de Cito-scores niet op het hoogste niveau zijn.

Om de besluitvorming vanuit meerdere invalshoeken te voeden breng ik bij beoordeling/evaluatie van de leerling zelf de 'kijkwijzer 2' begaafd versus hoogbegaafd⁹⁸ en de omschrijving van zes profielen aangaande begaafde leerlingen⁹⁹ (Betts en Neihart ,1988) in. Verder draag ik achtergrond kennis vanuit de literatuur aan over de relatie tussen motivatie & prestatie¹⁰⁰ en de ontwikkeling van het onderpresterende hoogbegaafde kind wat betreft sociaal emotionele¹⁰¹ en cognitieve ontwikkeling.

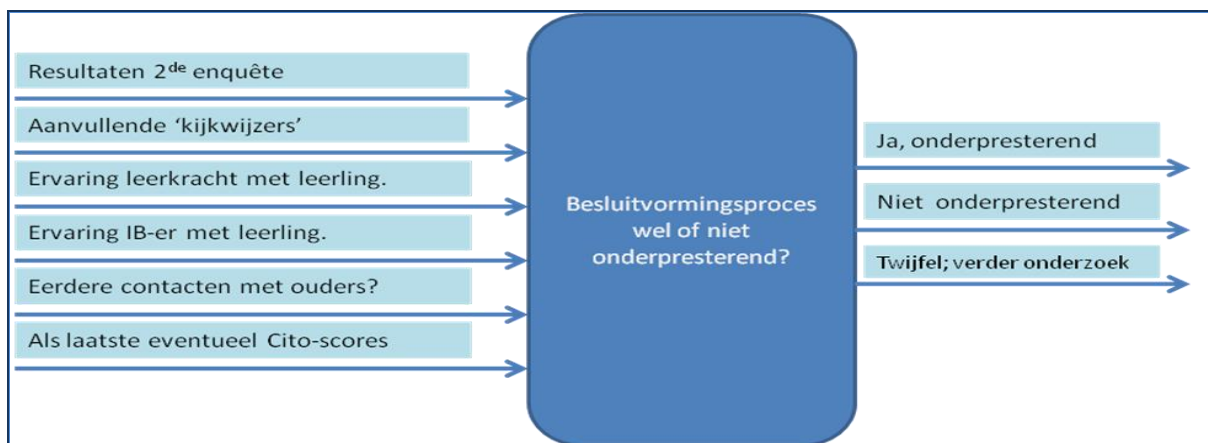


Figure 15 Besluitvormingsproces; evaluatie na tweede enquête

⁹⁶ Smolenaers (2010), Orthopedagoog Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid P.O

⁹⁷ zie bijlage 18: Basis van enquête 1 ('Kijkwijzer 1a'/Quickscan).

⁹⁸ zie bijlage 17: Begaafd versus hoogbegaafd. (Irvine, 2000, in Gerven, 2004)

⁹⁹ zie bijlage 12: Zes profielen van begaafde leerlingen (Betts en Neihart ,1988)

¹⁰⁰ zie bijlage 10: Prestatietabel.

¹⁰¹ zie bijlage 5: Risico's op de sociaal emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen bekeken het perspectief van de ontwikkelingspsychologie en bijlage risicofactoren als gevolg van dat 'andere denken' dat 'andere leren' bij hoogbegaafde kinderen.

8.27 Bijlage 27: Het beleidshulpmiddel: Hoogbegaafdenwijzer Basisonderwijs

Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) stelt:

“Het reguliere onderwijsaanbod is ontoereikend voor (hoog)begaafde leerlingen, vanwege hun specifieke leereigenschappen. Daarom is het van belang dat voor iedere leerling, waarbij deze eigenschappen worden vastgesteld, het leeraanbod wordt aangepast. Het uitgangspunt hierbij is dat alle leerlingen recht hebben op 'onderwijs op maat'; ook (hoog)begaafde leerlingen. Om te zorgen dat maatregelen geen ad hoc karakter krijgen en onderwijsaanpassingen door de hele school op uniforme wijze worden doorgevoerd is het van belang op schoolniveau duidelijke afspraken te maken - bijvoorbeeld in de vorm van een beleidsplan - over de wijze waarop de signalering, diagnosticering en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen plaatsvindt.

Geef voorlichting aan ouders over het beleid van de school ten aanzien van (hoog)begaafde leerlingen.

Het is belangrijk dat een school een duidelijk beleid voert in de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen en dit ook uitdraagt. Naast de mogelijkheden die een school wil bieden, is het ook goed om aan te geven waar de grenzen liggen. Wanneer het voor ouders duidelijk is waar de school voor staat, kunnen zij hun verwachtingspatroon daarop afstemmen. Bovendien geeft een duidelijk beleid ouders de mogelijkheid om de school hierop aan te spreken.

Een hulpmiddel hierbij kan het instrument 'Hoogbegaafdenwijzer Basisonderwijs' zijn. Dit instrument biedt aandachtspunten bij het opstellen van beleid voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs, het implementeren van dit beleid in de praktijk en het vastleggen van dit beleid in een beleidsdocument.

Dit instrument biedt aandachtspunten bij het opstellen van beleid voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs, het implementeren van dit beleid in de praktijk en het vastleggen van dit beleid in een beleidsdocument. Het instrument is ontwikkeld door SLO in overleg met leerkrachten van (hoog)begaafde kinderen, intern begeleiders en onderwijsadviseurs.”

8.28 Bijlage 28: Informatie over begeleiding van onderpresteerders.

De begeleiding van onderpresteerders kan pas echt succesvol zijn als de betrokken leerling zelf van mening is dat de situatie waarin hij zich bevindt hem belemmert (Kuipers, 2009)

Veel onderpresteerders hanteren de strategie van externe 'locus of control'¹⁰²; aangeleerde hulpeloosheid. Het kind moet o.a. weer leren:

- zich in te spannen voor een leertaak;
- te leren omgaan met fouten,
- zelfkritiek te hebben
- weer zelfbewust te zijn
- gedisciplineerd te zijn
- doorzettingsvermogen te ontwikkelen
- het accepteren van leerstrategieën.

Het hulp bieden bij onderpresterende leerlingen is verre van eenvoudig omdat het zo'n complex probleem is. School, ouders, kind en omgeving zullen erbij betrokken dienen te worden. En veelal is het een langdurig proces. Daarnaast is de onderpresteerder veelal niet eenvoudig te vinden. Het heeft bij onderpresteerders geen zin om te vragen of hij zijn werkhouding of prestaties wil verbeteren voordat er aanpassingen worden gedaan in het lesstofaanbod en de leerkracht nog geen verandering in zijn pedagogische grondhouding laat zien (Gerven, 2000). Is er een leerling waarvan wordt gemeend dat hij onderpresteert dan moet er met de ouders contact worden opgenomen. Het functioneren van het kind in de thuissituatie levert vaak belangrijke informatie op (Gerven, 2002). Vervolgens moet het werkelijk didactische niveau worden bepaald. Daarna kan pas bekeken worden hoe de leerling weer zodanig gemotiveerd kan worden dat hij weer prestaties op zijn eigen niveau gaat leveren. Het is niet eenvoudig maar er zijn een aantal openingen voor te vinden, maar allereerst moet de intrinsieke motivatie bij het teleurgestelde onderpresterende kind weer op gang worden gebracht.

Bij hoogbegaafden kinderen zie je dat extrinsieke motivatie, door de leerkracht, niet of nauwelijks werkt. De wil, van binnen uit het kind, om weer tot presteren te komen is door drie dingen op te wekken (Gerven, 2000).

Ten eerste een schoolomgeving die de hoogbegaafdheid van de onderpresteerder accepteert, respecteert en er juist naar kan handelen is natuurlijk een vereiste, daarbij is het tevens

¹⁰² Een interne locus of control duidt erop dat iemand gelooft dat hij/zij zelf verantwoordelijk is voor het succes (of het falen) van zijn pogingen om een doel te bereiken. Hij schrijft het resultaat (of het gebrek aan resultaat) toe aan zijn eigen gedrag, zijn eigen karakter en zijn goede en slechte eigenschappen. Een externe locus of control duidt erop dat iemand meent dat de resultaten (of het gebrek aan resultaten) van zijn pogingen om een doel te bereiken toe te schrijven zijn aan oorzaken buiten zichzelf, zoals geluk, zijn sociale positie, andere mensen, enzovoort. Interne en externe 'locus of control' sluiten elkaar niet uit.

essentieel dat het onderpresterende kind merkt dat hij daarin een belangrijke verantwoordelijkheid heeft. Het kind moet weer *leren* haalbare doelen te stellen en deze ook weer te verwezenlijken. Het onderpresterende kind moet daarbij adequaat begeleid worden. Het onderpresterende kind moet in dit motivatieherstellende proces zelf oplossingen kunnen aandragen (Gerven, 2002). Een oplossingsgerichte aanpak is hier een mogelijk middel (Kuiper, 2009).

Ten tweede door de feedback van de (vak)leerkracht. Het moet tijdig, gericht op taak en planning, positief en bovenal eerlijk zijn. Een niet te recht complimentje is geen goede feedback. Daar prikt de hoogbegaafde leerling zo doorheen. Wees echt geïnteresseerd als leerkracht. Zorg door het geven van positieve opbouwende feedback dat als er fouten worden gemaakt het kind zelf weer oplossingsstrategieën bedenkt.

Ten derde; ook hoogbegaafden hebben begeleiding en structuur nodig. Begeleid en breng structuur aan, maar schrijf niet voor. Verder moet het onderpresterende kind moet zich autonoom voelen, maar niet alleen. Het onderpresterende kind moet de vrijheid weer voelen dat hij weer de tijd en ruimte (figuurlijk en soms ook letterlijk) krijgt te werken en te leren. Belangrijk hierbij is dat het kind de eigen verantwoordelijkheid in het leerproces weer neemt en zonder dat uitmondt in ongestructureerdheid (Gerven, 2000, 2002).

Begeleiden van onderpresteerders is allereerst een curatief proces. Nadat de intrinsieke motivatie van het onderpresterende kind weer gestimuleerd zal de lesstof aangepast moeten worden om te zorgen dat het kind weer onderwijs op het eigen niveau krijgt oftewel passend onderwijs.

Tenslotte zijn er onderpresterende leerlingen waarbij alle goede bedoelingen niet of nauwelijks effect hebben. Deze leerlingen zijn zo vastgelopen dat ook een benadering zoals in de bovengenoemde drie punten geen positieve verandering tot gevolg heeft.

Wie bij een onderpresterende hoogbegaafde leerling de motor weer op gang wil krijgen, zal zich dus heel gericht bezig moeten houden met de motivatie¹⁰³ van het kind (Kuipers, 2009). Er zijn geen kant en klare oplossingen, ieder kind is uniek. Hieronder noem ik kort een aantal in de literatuur genoemde interventie mogelijkheden. Betrek als intern begeleider en leerkracht het kind en ouders bij de keuze van interventie en biedt niet alleen interventies aan gericht op de cognitie, maar ook op de sociaal emotionele ontwikkeling.

¹⁰³ Zie bijlage 11: Relatie tussen motivatie en prestaties (Dweck, C) en bijlage 10: Prestatiespiraal

8.29 Bijlage 29: Eigenschappen hoogbegaafden in literatuur opgesteld door SLO.

Volledig overzicht van de eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen vanuit literatuur

Cluster eigenschap	Bijbehorende eigenschappen	Bronnen
1. Intelligentie	heeft een IQ van meer dan 130	12
2. Vroege ontwikkeling	is geestelijk vroegrijp, heeft een ontwikkelingsvoorsprong	1, 3, 4, 6, 10
	is gericht op prikkels uit de omgeving	4
	heeft op jonge leeftijd al gevoel voor objectpermanentie	3
	heeft op jonge leeftijd ontwikkeling van psychomotoriek	3
	kan op jonge leeftijd lezen	2, 6, 16
	is eerder met spreken	6
	heeft vroege belangstelling voor cijfers en letters	5
	geeft vroeg blijk van gedetailleerde kennis van de omgeving	5
	kan al vroeg een voorbeeldmodel (onder andere lego) nabouwen	5
	tekent op hoger niveau dan leeftijdsgenoten	4, 5
	heeft een vroege ontwikkeling van getalbegrip	3, 6
	kan zich gemakkelijk leerstof uit hogere leerjaren eigen maken	10
	heeft op jonge leeftijd al gevoel voor symboliek	11
	kan al praten, lezen en schrijven op jonge leeftijd	11
	is geestelijk vroegrijp	12
3. Uitblinken meerdere gebieden	is zeer goed in rekenen/wiskunde	2
	heeft zeer goed taalgebruik	2, 8
	heeft een grote woordenschat/adequaat woordgebruik	1, 3, 6, 8, 10, 16
	kan vroeg praten in samengestelde zinnen	5
	is zeker niet goed in alles	13
4. Gemakkelijk kunnen leren	is snel van begrip	1, 2, 8, 10
	kan complexe aanwijzingen makkelijk volgen	1, 2, 8, 10
	heeft een goed opmerkingsvermogen	10
	kan leerstof snel verwerken;	1, 15
	heeft een zeer goed geheugen	1, 3, 4, 8, 9, 10, 16
	kan snel onthouden	1, 3, 4, 8, 9, 10, 16
	kan snel lezen	2, 6
	kan snel denken	7
	heeft een uitstekend geheugen en gebruik van informatie	11
	heeft een leertempo 2 tot 5 keer zo (hoog) dan de gemiddelde leerling	13
5. Goed leggen van (causale) verbanden	kan gemakkelijk (causale) verbanden en relaties leggen	2, 3, 16
	heeft de neiging om ideeën of dingen op een	16

	ongebruikelijke en niet voor de hand liggende manier te combineren	
	kan gemakkelijk betekenissen begrijpen	2
6. Makkelijk kunnen analyseren van problemen	kan snel problemen analyseren	1, 10, 12
	is vaardig in het toepassen van oplossingsmethoden in diverse situaties	1
	houdt vast in het oplossen van problemen	2, 7
	is vindingrijk in oplossingsmethoden	1, 4, 8, 10, 12
	heeft plezier in het oplossen van problemen	7
	heeft eigen (verschillende) oplossingsmethoden	6, 8, 10
	kan goed omgaan met problemen: ziet snel wat relevant is en komt sneller tot essentie	11
7. Het maken van grote denksprongen	kan grotere leerstappen maken	13, 15
	kan grote denksprongen maken	1
8. Voorkeur voor abstractie	kan goed abstract denken	2, 15, 16
	generaliseert van bijzonder naar algemeen	2
	overziet kennisgehelen	7
	is een productieve denker	1, 10, 12
9. Hoge mate van zelfstandigheid	heeft weinig behoefte aan instructie	4, 8
	wil dingen op eigen manier doen (bijvoorbeeld eigen manier van rekenen)	3
	wil zelf ontdekken	6, 8
	is zelfstandig	1, 2, 3, 10, 14, 15, 16
	toont initiatief	2, 4, 9, 14
	neemt leiding	4
	is verantwoordelijk voor eigen handelen	7
	reflecteert op eigen handelen	7
	geeft de voorkeur aan zelfregulatie: besteedt soms wat meer tijd aan plannen, maar komt sneller tot besluitvorming	11
	wil zelf en kan grotendeels zelf de benodigde kennis vergaren, onderzoeken, structureren en analyseren	15
10. Brede of juist specifieke interesse / hoge motivatie / veel energie	brede interesse	16
	vraagt eindeloos waarom (internet)	14
	heeft een hoge motivatie	8
	neemt geen genoegen met halve informatie/ halve oplossingen	4, 7
	heeft grote doorzettingsvermogen/volharding	9, 10
	is intrinsiek gemotiveerd	1, 10, 12, 16
	is bereid om moeilijke taken op te nemen	12
	is bereid om in eigen tijd verder te werken	14
	is snel betrokken op het werk	1, 3
	heeft veel energie/onvermoeibaar	3, 6
11. Creatief / origineel	maakt onverwachte zijsprongen	7, 9
	is origineel	1, 2, 4, 10, 12

	is een intuïtieve denker	1, 10
	heeft hekel aan routinetaken	14
	heeft grote verbeeldingskracht	2
	interesse in experimenteren en het dingen op andere manieren te doen/staat open voor nieuwe ervaringen	16
	pakt zaken graag anders aan	16
	is creatief	10, 14, 16
12. Perfectionistisch	is perfectionistisch	1, 3, 9, 10
13. Apart gevoel voor humor	heeft een apart gevoel voor humor	3, 4, 6, 16
	groot gevoel voor humor	16
14. Hoge mate van concentratie	langere aandachtsspanne, volharding en intense concentratie	15, 16
	is geconcentreerd	3, 7
	kan zich op jonge leeftijd buitengewoon lang concentreren	11
	hoge mate van concentratie, lange aandachtsspanningsboog met betrekking tot interessegebieden	16

Bronnen

1. Renzulli, J.S., Reis, S.M. & Smit, L.H. (1981). The revolving door identification model. Connecticut: Creative Learning Press.
2. Mooij, T. (red.) (1991). Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen. Muiderberg: Coutinho.
3. Mönks, F.J. & Ypenburg, I. (1995). Hoogbegaafde kinderen thuis en op school. Alphen aan de Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
4. Hoop, F. de & Janson, D.J. (1993). Omgaan met (hoog)begaafde kinderen. Baarn: Intro.
5. Drent, S. (1998). Hoogbegaafde kinderen kunnen meer: praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs. Voorschoten: Ajodakt.
6. D'Hondt, C. & Rossen, H. van (1999). Hoogbegaafde kinderen op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten. Leuven/Apeldoorn: Garant.
7. Lek, A. & Nelissen, J. (1999). Bollebozen geen bleke wijsneusjes. JSW, jaargang 80, nr. 10, pp. 16-21.
8. Heuvel, F. van den (1990). Hoogbegaafde kinderen. In: Muggazien Schoolbegeleidingsdienst Tilburg, jaargang 15, nr. 3, pp. 12-17.
9. Munck, E. de & Nelissen, J. Hoogbegaafden in de klas: uitdagend verrijkingsmateriaal houdt ook bollebozen bij de les. In: JSW jaargang 82, nummer 9, pp. 18-23.
10. Kuipers, J. (1999). Si-BeL; observatielijst voor Signalering en Identificatie van Begaafde Leerlingen in het primair onderwijs. Leeuwarden: GCO Fryslân.
11. Freeman, J. (1998). University of Middlesex, Educating the very able, Current International Research. Londen: The Stationary Office.
12. OMO. (2000). Hoogbegaafdheid ook uw zorg. Vught: OMO.
13. Kock (1999). Een curriculum voor hoogbegaafdheid. In: Congresbundel Ruimte voor leren; conferentie over hoogbegaafde leerlingen. Amersfoort: CPS.
14. Talent. (2000). Tijdschrift over hoogbegaafdheid en toptalent (nr. 6). Utrecht: Uitgeverij LEMMA.
15. Mooij, T. (1994). Hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming. Nijmegen: Instituut voor toegepaste wetenschappen van de stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
16. Webb, J.T., Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. (2000). De begeleiding van hoogbegaafde leerlingen: een praktische gids voor ouders en andere opvoeders. Assen: Van Gorcum

9 Lijst met figuren

Figure 1 De vijf individuele noodzakelijke en gezamenlijke dekkende criteria van de pentagonale impliciete theorie over hoogbegaafdheid (Steinberg & Zhang, 1995)	15
Figure 2 Renzulli drie ringenmodel	16
Figure 3 Monks; Renzulli en drie omgevingsfactoren	16
Figure 4 Relatief en absoluut onderpresteren.	19
Figure 5 Factoren van invloed op onderpresteren.	20
Figure 6 Vier van de zes profielen die kunnen leiden tot relatief of absoluut onderpresteren....	32
Figure 7 Weschler WISC-III	59
Figure 8 Differentiatie model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (Gagné 2000) ..	63
Figure 9 Multifactorenmodel van Heller (Heller & Ziegler, 2000) overgenomen uit Gerven....	64
Figure 10 Prestatiespiraal.	79
Figure 11 Het onderzoek van Carol Dweck (z.j.) Schema 1 en 2.	80
Figure 12 Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart.	81
Figure 13 Vicieuze cirkel van onderpresteren. (Gerven, 2002).	85
Figure 14 Flowchart Enquêtes, vragen en beslismomenten.	98
Figure 15 Besluitvormingsproces; evaluatie na tweede enquête	115

10 Lijst met tabellen

Tabel 1 Overzicht antwoorden op 1 ^{ste} enquête: vraag 1.1, 1.2 en 1.3 in samenhang met de antwoorden op korte kijkwijzer SLO.	35
Tabel 2 Verstuurde 2 ^{de} enquête, uitgesplitst naar versie 1, versie 2 en versie 3.	36
Tabel 3 Evaluatie leerlingen op basis van de drie kijkwijzers.	37
Tabel 4. Deze tabel is de uitwerking, na evaluatie, van de tweede enquête (30 leerlingen) op basis van de drie kijkwijzers.	46
Tabel 5. Conclusies per leerling.	47
Tabel 6 Stadia van ego-ontwikkeling.	69
Tabel 7 HIQ (z.j.) Zes profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart (1988)	84
Tabel 8 Begaafd versus hoogbegaafd. (Irvine, 2000, in Gerven, 2004)	90