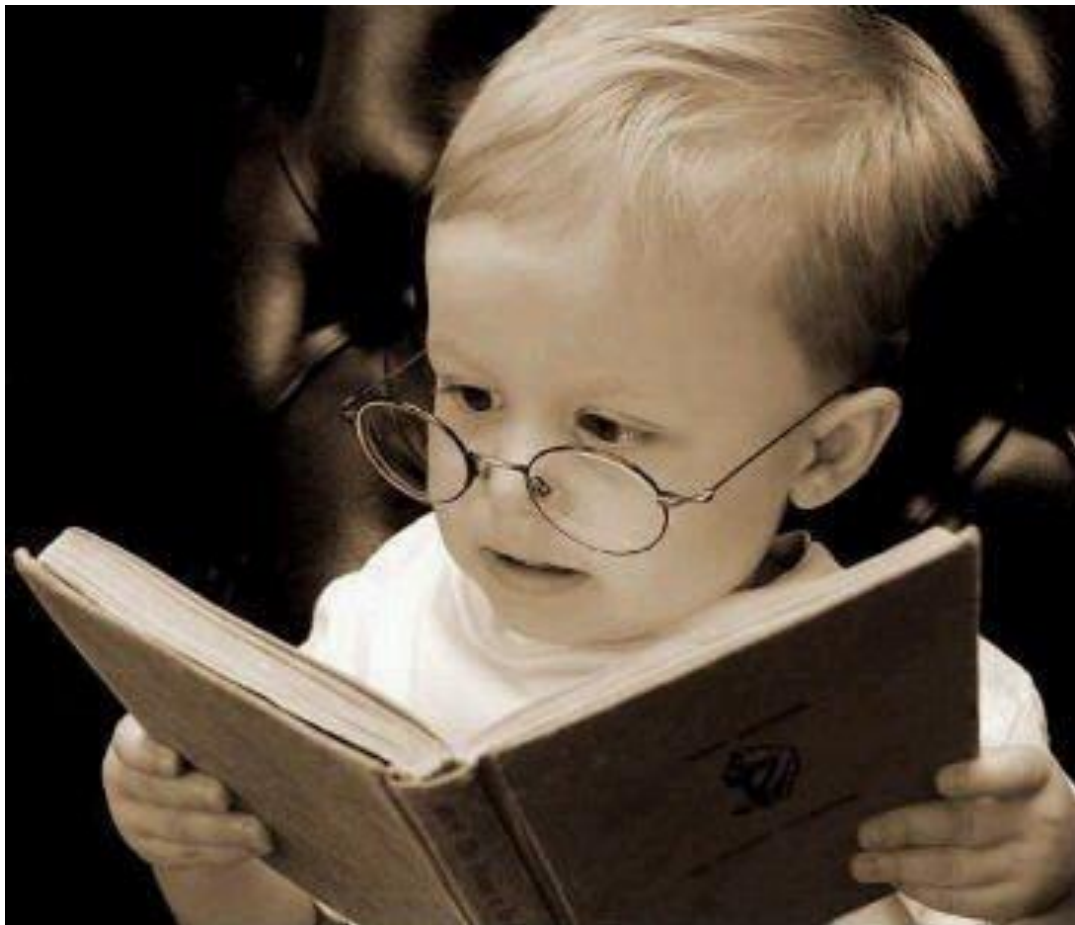


LEERKRACHTCOMPETENTIES EN HOOGBEGAAFDHEID

In welke mate achten leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf competent in het begeleiden van geïndiceerde hoogbegaafde leerlingen?



(Jaspers, A. (2012).)

Onderzoeker: Judith Tuin

Onderzoeker: Judith Tuin
Studentnummer: 78555
Minor: Special Educational Needs
Begeleider: Dirk Korf
Datum: Januari 2012
Emailadres: judith.tuin@student.stenden.com

VOORWOORD

Voor u ligt mijn scriptie met als onderwerp 'De competentiebeleving van leerkrachten van VCBO Kollumerland met betrekking tot het begeleiden van geïndiceerd hoogbegaafde leerlingen'.

In het vierde jaar van de Opleiding tot Leerkracht Basisonderwijs heb ik de minor Special Educational Needs (SEN) gevolgd. Binnen deze minor is mijn scriptie en het bijbehorende onderzoek tot stand gekomen. In dit onderzoeksverslag kunt u lezen hoe wat de aanleiding van het onderzoek is, hoe dit onderzoek tot stand is gekomen en wat de conclusies zijn.

Graag wil ik dhr. D. Korf bedanken voor de begeleiding tijdens mijn hele onderzoek. Tevens wil ik mevr. W. Bok bedanken voor haar hulp met de verbetering van mijn enquête. Ook wil ik mevr. E. Brouwer en dhr. P. Boersema bedanken voor het aanleveren van informatie voor het hoofdstuk over zorgleerlingen. Als laatste wil ik de leerkrachten van VCBO Kollumerland bedanken dat ze bereid waren mijn enquête aan te leveren.

Groningen, juni 2012

Judith Tuin

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	3
Inhoudsopgave.....	4
Inleiding	7
1. Geschiedenis van onderwijs aan zorgleerlingen	9
1.1 Macro- en mesoniveau: De overheid en schoolbesturen	9
1.1.1 Geschiedenis van het onderwijs aan zorgleerlingen.....	9
1.1.1.1 Geschiedenis voor 1901.....	9
1.1.1.2 1901-1985: Het buitengewoon onderwijs	9
1.1.1.3 1985-1995 ISOVSO.....	10
1.1.1.4 1998 Weer Samen Naar School (WSNS)	11
1.1.2 Speciaal Basisonderwijs (SBO)	11
1.1.3 Speciaal Onderwijs (SO).....	11
1.1.3.1 Cluster 1	12
1.1.3.2 Cluster 2	12
1.1.3.3 Cluster 3.....	12
1.1.3.4 Cluster 4.....	12
1.1.4 Recente ontwikkelingen: passend onderwijs, 1-zorgroute en zorgplicht	13
1.2 Microniveau: In de klas	14
1.3 Conclusie	15
2. Theoretische achtergrond.....	16
2.1 Wat zijn op dit moment de meest bekende en gebruikte wetenschappelijke theorieën over (hoog)begaafdheid;	16
2.1.1 Inleiding	16
2.1.2 Wanneer is een kind (hoog)begaafd	16
2.1.3 Conclusie	19
2.2. Wat zijn de kenmerken van hoogbegaafde kinderen	20
2.2.1 Inleiding.....	20
2.2.2 Persoonskenmerken van (hoog)begaafde kinderen	20
2.2.3 Valkuilen in de herkenning van persoonskenmerken	22
2.2.4 Conclusie.....	22

2.3. Waar hebben (hoog)begaafde kinderen behoefte aan met betrekking tot begeleiding vanuit huis en school;.....	23
2.3.1 Inleiding.....	23
2.3.2 Behoeften van (hoog)begaafde kinderen met betrekking tot hun omgeving.....	23
2.3.3 Conclusie	25
2.4. Wat zijn de competenties die leerkrachten nodig hebben om hoogbegaafde kinderen te kunnen begeleiden volgens de recente literatuur?	27
2.4.1 Inleiding.....	27
2.4.2 Competenties.....	27
2.4.3 Conclusie	27
2.5. Wat houden de meervoudige intelligenties van Howard Gardner in?	28
2.5.1 Inleiding.....	28
2.5.2 Meervoudige intelligenties.....	28
2.5.3 Conclusie	30
3. Verantwoording onderzoek	31
3.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen.....	31
3.1.1 Probleemstelling:	31
3.1.2 Onderzoeksvragen:	31
3.2 Doelstelling.....	32
3.3 Ethische verantwoording	32
3.4 Eenheidsbegrip en eigenschapsbegrip.....	32
3.5 Onderzoeksontwerp	33
3.6 Type onderzoek	33
3.7 Populatie en steekproef.....	33
3.8 Keuze interview of observatie	33
3.9 Testen van onderzoeksinstrument.....	34
3.10 Operationalisering	34
3.11 Meetniveau	35
3.12 Betrouwbaarheid	35
3.13 Validiteit	36
3.14 Storende factoren	36
4. Data-presentatie.....	37
4.1 Gegevensverwerking.....	37
4.2 Ontbrekende gegevens	37

4.3	Codering en hercodering.....	37
4.4	Samengevoegde gegevens	38
5.	Data-analyse.....	39
5.1	Meerkeuzevragen	39
5.2	Stellingen.....	50
6.	Uitwerking onderzoeksvragen.....	62
6.1	In hoeverre is het het al dan niet gevolgd hebben van de excellentiecursus van invloed op de competentiebeleving van de leerkracht met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen ?	62
6.2	In hoeverre is het hebben van ervaring in begeleiding van hoogbegaafde kinderen van invloed op het denken van het hebben van competenties die nodig zijn voor deze begeleiding?	63
6.3	In hoeverre is het aantal jaren dat een leerkracht voor de klas staat van invloed op het denken te hebben van competenties die nodig zijn voor deze begeleiding?	64
6.4	In hoeverre is het hebben opgedaan van competenties, vaardigheden en kennis van invloed op de competentiebeleving van leerkrachten in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen?	66
6.5	In hoeverre denken leerkrachten dat zij een hoogbegaafde leerling in hun klas kunnen begeleiden?	67
6.6	Op welke manier(en) passen leerkrachten van VCBO Kollumerland de dagelijkse lespraktijk aan op de hoogbegaafde leerling?.....	68
7.	Conclusie en aanbevelingen.....	69
	Conclusie theoriegedeelte	69
	Conclusie praktijkgedeelte	69
	Aanbevelingen.....	70
8.	Literatuurlijst	71
	Boeken:	71
	Internet:	71
9.	Bijlagen.....	73
	Bijlage 1: Competentielijst paragraaf 4.2 uit:.....	73
	Bijlage 2: Competentielijst paragraaf 4.2 uit:.....	74
	Bijlage 3: Verantwoording onderzoek	85
	Bijlage 4: Begeleide brief enquête + Enquête	90
	Bijlage 5: Enquête	92
	Bijlage 6: Antwoorden op open vragen enquête	100

INLEIDING

In de laatste jaren ging de aandacht op het gebied van zorg voornamelijk naar de zwakkere leerlingen (CPS, 2012). Daarmee is op veel scholen de aandacht voor sterkere leerlingen wat naar de achtergrond gedrongen. Hiermee is ook de aandacht voor hoogbegaafde leerlingen minder geworden. Daarnaast weten veel leerkrachten niet goed hoe ze met hoogbegaafde leerlingen om moeten gaan (Cedin, 2012).

Op mijn lio-school is de afgelopen vijf jaar hard gewerkt door de leerkrachten om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Eerst hebben de leerkrachten zich gericht op de begeleiding van minder begaafde kinderen en op het beleid dienaangaande. Dat loopt nu allemaal zoals ze het graag zouden willen. Vanaf dit jaar wil de school zich gaan richten op de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben doordat zij begaafder zijn dan de gemiddelde leerlingen. Dit wil de school doen omdat de school vindt dat de begeleiding op dit moment niet toereikend genoeg is om te kunnen voorzien in de leerbehoeften van begaafde leerlingen. Er is geen extra materiaal, geen protocol, geen signaleringslijsten en de leerkrachten achten zichzelf niet bekwaam genoeg. Daarnaast zit er sinds vorig jaar een leerling op school die geïndiceerd hoogbegaafd is. De leerkrachten van mijn lio-school willen zich voorbereiden om deze leerling te kunnen begeleiden. Zij gaan hiervoor verschillende activiteiten ondernemen komend jaar. Zo volgen zij een cursus wetenschap en hoogbegaafd bij het CEDIN, gaan ze protocollen maken en willen zij aandacht gaan besteden aan het materiaal dat er is voor extra werk. Het onderwijs op mijn lio-school is gedeeltelijk ingericht op de meervoudige intelligenties van Gardner. Het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen moet ook binnen de meervoudige intelligenties passen. Volgens van Gerven (2009) is het heel belangrijk dat de leerkrachten bij het opzetten van beleid voor hoogbegaafde kinderen over de juiste competenties beschikken. Hierbij stelt zij dat leerkrachten eigenlijk allemaal minimaal een basisscholing hoogbegaafdheid moeten krijgen om meer kennis en vaardigheden op te doen voor de begeleiding van hoogbegaafde kinderen.

Omdat er meerdere scholen in de vereniging bezig zijn met de verbetering van het onderwijs aan begaafder leerlingen kwam de vraag of ik wilde onderzoeken in welke mate de leerkrachten zich op dit moment competent voelen in om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden.

Tijdens dit onderzoek heb ik gewerkt met de volgende onderzoeksvraag:

In welke mate achten leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf competent om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden en hoe gaan zij in de dagelijkse lespraktijk met deze leerlingen om en in hoeverre komt dit overeen met wat de toonaangevende literatuur hierover zegt.

In het eerste hoofdstuk kunt u informatie vinden over de geschiedenis aan zorgleerlingen. Dit hoofdstuk is ingedeeld op macro-, meso- en microniveau. Hier wordt tevens de zorgstructuur van mijn lio-school besproken. In het tweede hoofdstuk kunt u de theoretische onderbouwing van mijn scriptie vinden. Het tweede hoofdstuk is ingedeeld in de volgende literatuurvragen:

- Wat zijn op dit moment de meest bekende en gebruikte wetenschappelijke theorieën over hoogbegaafdheid?
- Wat zijn de kenmerken van hoogbegaafde kinderen?
- Wat zijn de begeleidingsbehoeften van hoogbegaafde kinderen?
- Wat zijn de competenties die leerkrachten nodig hebben om hoogbegaafde leerlingen te kunnen begeleiden volgens recente literatuur?
- Wat houden de meervoudige intelligenties van Howard Gardner in?

In het derde hoofdstuk is mijn onderzoeksverantwoording te lezen. Hier zijn onder andere de probleemstelling, onderzoeksvragen en zaken als storende factoren van mijn onderzoek te vinden. Dan volgt het vierde hoofdstuk waarin de data-presentatie te vinden is. In hoofdstuk 5 vindt u een uitgebreide analyse

van de data. In hoofdstuk 6 vindt u de uitwerking van mijn onderzoeksvragen. Hoofdstuk 7 bestaat uit de conclusie, in hoofdstuk 8 volgen de aanbevelingen. In hoofdstuk 9 kunt u een literatuurlijst vinden met literatuur die gebruikt is om dit onderzoek theoretisch te onderbouwen. In het laatste onderdeel, hoofdstuk 10, zijn alle bijlagen te vinden.

Nb. Wanneer er in mijn verslag wordt gesproken over hoogbegaafde kinderen enkel in de schoolsituatie dan wordt de term 'hoogbegaafde leerlingen' gebruikt. Wanneer het zowel over de school- als de thuissituatie gaat dan wordt er gesproken over 'hoogbegaafde kinderen'.

1. GESCHIEDENIS VAN ONDERWIJS AAN ZORGLEERLINGEN

1.1 MACRO- EN MESONIVEAU: DE OVERHEID EN SCHOOLBESTUREN

In de volgende paragrafen zal het onderwijs aan zorgleerlingen worden besproken op macroniveau (de overheid/wetgeving) en op mesoniveau (de schoolbesturen). Deze twee niveaus zijn in één paragraaf beschreven omdat zij zover door elkaar lopen dat het lastig is onderscheid te maken tussen beiden. Daarom vindt u macro- en mesoniveau in hoofdstuk 1.1. Het microniveau kunt u vinden in paragraaf 1.2.

1.1.1 GESCHIEDENIS VAN HET ONDERWIJS AAN ZORGLEERLINGEN

1.1.1.1 GESCHIEDENIS VÓÓR 1901

De echte geschiedenis begint wanneer in 1901 de leerplichtwet wordt ingevoerd. Vanaf dan kunnen ouders hun kind niet meer thuishouden en moet het kind naar school. Voor die tijd schaamden veel mensen zich voor hun gehandicapte kind en werd het weggestopt of probeerden ze een simpel baantje te vinden voor deze kinderen (Ieraar24.nl). Toch waren er ook voor 1901 al schooltjes en mensen die probeerden kinderen met een handicap of leerachterstand op te vangen (Bakker e.a., 2006). Deze scholen vielen echter niet onder een wetgeving. Een voorbeeld van zo iemand was de Monnik Pedro Ponce de León die rond 1580 dove kinderen gebarentaal leert en ze leert lezen en schrijven. In 1790 werd in Groningen de allereerste school voor leerlingen met bijzondere leerbehoeften geopend (de Groot, 1999). De predikant Guyot opent dan de allereerste school voor dove kinderen. Vele jaren later, in 1855, komt er in Den Haag de eerste 'idiotenschool'. Een school voor ernstig verstandelijk beperkte kinderen. De toestroom naar dit soort scholen was tot en met 1901 niet groot. Het ging slechts om enkele honderden per jaar. Dat veranderde in 1901. Vanaf toen moesten alle kinderen naar school.

1.1.1.2 1901-1985: HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

In 1901 kwam de eerste leerplichtwet. Daardoor konden ouders hun kinderen niet meer thuis houden. Ook zorgleerlingen moesten hierdoor naar school. Het aantal scholen voor deze 'debiele' kinderen steeg enorm. Volgens een aantal mensen kwamen er, door de erkenning van zorgleerlingen, ook veel nieuwe zorgleerlingen bij. Leerkrachten klaagden dat deze kinderen een belemmering waren voor de andere kinderen in de groep. Ook werden deze kinderen het mikpunt van pesterijen (Bakker e.a., 2006). In 1903 werd er een onderzoek gedaan door inspecteurs van het onderwijs. De uitkomst: negenhonderd kinderen zaten thuis omdat er geen school was waar ze heen konden. Zevenduizend kinderen met een speciale zorgbehoefte zaten op het gewone lagere onderwijs en konden daar niet meekomen, aldus Bakker e.a. (2007). Door deze alarmerende geluiden kwam er in 1920 een beleid voor deze kinderen. Tot en met 1985 werd het onderwijs aan zorgleerlingen 'buitengewoon lager onderwijs' (BLO) genoemd. Volgens deze wet ging het om:

Kinderen die wegens ziels- of lichaamsgebreken of uit maatschappelijke oorzaak niet in staat zijn geregeld en met vrucht gewoon onderwijs te volgen of wier gedrag het noodzakelijk maakt hen buitengewoon onderwijs te geven.

(Bakker e.a., 2006, p. 558)

Er werd een onderwijsinspecteur voor het BLO ingevoerd. Deze inspecteur zorgde er eerst voor dat de 'achterlijke' kinderen hun eigen scholen kregen. Dat kwam omdat dit de grootste groep was. Vanaf 1923 hoorden hier doven, blinden en zwakbegaafden bij. Dit is vastgelegd in een Koninklijk Besluit (KB). In de leerplichtwet stond alleen dat "de kinderen naar school toe moesten". Als de overheid dit zou aanpassen naar "de kinderen moeten naar een passende school" dan zou de overheid voor genoeg scholen moeten zorgen. Dat de overheid dit niet deed had als gevolg dat alsnog veel kinderen die volgens de wet BLO mochten volgen,

dit niet kregen. Deze kinderen verlieten de school vaak terwijl ze nog helemaal niet goed konden lezen en schrijven, laat staan rekenen.

De overheid was terughoudend omdat het BLO erg veel geld zou kosten wanneer er aan elke zorgbehoefte een school gekoppeld moest worden. Veel handicaps konden niet bij elkaar vanwege de specifieke zorgbehoeften (Bakker e.a., 2007). Of een kind op het BLO werd geplaatst ging in overleg met het hoofd van de BLO school en de school waar het kind op dat moment onderwijs kreeg. Eerst moesten leerlingen beginnen op het gewone lagere onderwijs om te worden geobserveerd of wilden scholen een leerling eerst tenminste twee jaar de gewone lagere school laten proberen. Vanaf 1913 kwam er een IQ-regeling en werden mensen het erover eens dat leerlingen baat hadden bij een zo snel mogelijke behandeling. Daardoor werd het vanaf 1913 makkelijker om een leerling naar het BLO te krijgen. In het BLO voor 'achterlijke' kinderen werd onderwijs gegeven in beweging, natuur, huishouding en als het mogelijk was arbeidzaamheid. Meisjes leerden handarbeid, handwerken en tuinieren. Orde en tucht waren ook belangrijke zaken die onderwezen werden in het BLO. Doven en blinden, waar met het verstand niets mis was, leerden communiceren via handalfabet of braille. Zo konden zij toch goed uit de voeten in de maatschappij en leerden zij met hun beperkingen om te gaan aldus Bakker e.a. (2006). Na de tweede wereldoorlog ontdekte men dat er nog problemen waren met de indeling van de scholen. Zwaar 'debiele' kinderen zaten bij licht 'debiele' kinderen in de klas. Zij hinderden elkaar in het onderwijs. Ook waren er veel scholen voor BLO die niet als zodanig bekend stonden. Dat waren bijvoorbeeld scholen die bij een instituut hoorden. Er kwam onderscheid in de mate en ernst van de handicap. Er kwamen veel nieuwe schooltypen voor BLO bij. Een aantal bekenden zijn scholen voor moeilijk lerende en moeilijk opvoedbare kinderen (MLK en MOK scholen), scholen voor zeer moeilijk lerende en zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMLK en ZMOK scholen) en scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM-scholen) (de Groot, 1999). Dit werd vastgelegd in een nieuw KB in 1949.

In 1967 kwam er weer een nieuw KB. Dit keer werd het mogelijk om ook scholen op te zetten voor kleine kinderen die speciale onderwijsbehoeften hadden. Ook moesten scholen een toelatingsbeleid maken voor de toelating van kinderen tot het BLO. Voor elke BLO moest er een commissie komen.

Door groeiende wetenschappelijke kennis en aandacht groeiden deze scholen enorm. In 1938 gingen 13.000 leerlingen naar deze scholen. In 1985 waren dit maar liefst 106.000. Vanaf toen werd er steeds meer op een kritische manier gekeken naar het BLO. In 1975 kwam de onderwijsminister met de Contourennota. Hierin stonden de knelpunten van het BLO beschreven. Er stond onder andere in dat de leerlingen die een school voor BLO bezochten, vaak in een maatschappelijk isolement zaten, dat de leerkrachten niet over genoeg kennis en mogelijkheden beschikten om deze leerlingen goed op te vangen in het regulier onderwijs en dat het ontbrak aan een eenduidig toelatingsbeleid voor het BLO. Dit alles leidde tot de invoering van de Interimwet op het Speciaal Onderwijs en het Voortgezet Speciaal Onderwijs in 1985 (ISOVSO).

1.1.1.3 1985-1995 ISOVSO

De inhoud van de KB van 1967 verschilt niet zo van de ISOVSO van 1985. Het gaat hier vooral om de vormgeving. De overheid wilde streven naar een zo klein mogelijk verschil in wetgeving tussen het reguliere en buitengewone onderwijs. De groei van het buitengewone onderwijs moest worden ingeperkt. De adviesraad voor het basisonderwijs komt in 1985 met een model voor tien jaar voor de periode ISOVSO. Deze adviesraad wil het speciaal onderwijs indelen in drie groepen. De eerste groep bestaat uit : MLK, LOM-kinderen en In hun Ontwikkeling Bedreigde Kleuters (IOBK). De tweede groep bestaat uit kinderen die doof en slechthorend zijn, blinde kinderen, kinderen met een spraak-/taalprobleem, langdurig zieke kinderen, lichamelijk gehandicapte kinderen, meervoudig gehandicapte kinderen en kinderen die scholen bezochten die verbonden waren aan pedagogische instituten. De derde groep bestond uit ZMLK en ZMOK aldus de Groot (1999). Tevens komt in er in 1985 voor het reguliere basisonderwijs De Wet op Basisonderwijs uit. Deze wet voegt de kleuterschool en de reguliere basisschool samen. Omdat deze nieuwe naam niet meteen leidde tot daadwerkelijke veranderingen kwam er in 1998 een nieuwe wet (Van Eijkeren, 2005).

1.1.1.4 1998 WEER SAMEN NAAR SCHOOL (WSNS)

In 1998 kwam er weer een nieuwe wet op basisonderwijs uit 'De Wet op Primair onderwijs'. Dit had te maken met de invoering van het WSNS-beleid. Met dit beleid moesten er samenwerkingsverbanden worden gemaakt. Een aantal reguliere scholen maakte een samenwerkingsverband met een school voor speciaal onderwijs. Er werd extra geld gegeven aan de samenwerkingsverbanden om extra zorg te kunnen bieden. Het was een maatregel om geld te besparen maar ook om ervoor te zorgen dat kinderen niet meer onnodig naar het speciaal onderwijs hoefden. De Wet op Primair onderwijs zegt weinig over de invulling van het onderwijs omdat er in Nederland volgens de Grondwet zelf bepaald mag worden hoe er onderwijs wordt gegeven. Er zijn wel kerndoelen als richtlijn. Ook verdwijnt de term speciaal basisonderwijs zoals de term toen werd gebruikt. Het werd Speciale school voor basisonderwijs. Daarmee verdwenen ook alle afzonderlijke termen. Alle LOM, MLK en IOBK-scholen werden vanaf 1998 onder speciale scholen voor basisonderwijs gerekend. De rest bleef speciaal onderwijs aldus van Eijkeren (2005). Het was de bedoeling dat er werd gewerkt vanuit het idee dat kinderen verschillen. Het is de kunst de kinderen als verschillend te zien en niet kinderen met extra zorgbehoeften als 'problemen'. Op deze manier, en met extra geld en kennis vanuit het samenwerkingsverband, zouden er minder leerlingen naar het speciale basisonderwijs moeten. De overheid had als doel om niet meer dan twee procent van de leerlingen uit een samenwerkingsverband door te sturen naar de speciale school voor basisonderwijs in het samenwerkingsverband. Ook moeten de samenwerkingsverbanden in het WSNS een zorgplan opstellen. Hierin staan alle voorzieningen die er zijn om kinderen op te vangen binnen het samenwerkingsverband. Een interne begeleider, een interne coördinator voor leerkrachten, wordt het vaste aanspreekpunt binnen de school. Ook moeten scholen nu een leerlingvolgsysteem (LVS) gaan bijhouden. Hierin worden alle belangrijke resultaten van kinderen bijgehouden. Het bekendste LVS is dat van het CITO waarbij alle kinderen twee á drie keer per jaar worden getoetst (van Eijkeren, 2005).

Mijn mening:

Het lijkt erop dat er met de wet WSNS opeens weer structuur komt in het onderwijs. Er wordt meer samengewerkt door middel van de samenwerkingsverbanden en minder kinderen vallen buiten de boot. Ik denk wel dat het voor mensen verwarrend kan zijn dat de term 'speciaal onderwijs' eerst werd gebruikt voor SBO. Verder denk ik dat de invoering van het LVS ook voor structuur heeft gezorgd al hoor ik van leerkrachten dat zij vinden dat de inspectie zich te veel bezig houdt met het LVS en niet naar het kind kijkt, maar alleen naar de cijfertjes.

1.1.2 SPECIAAL BASISONDERWIJS (SBO)

Het SBO valt ook, net als het reguliere onderwijs, onder de Wet op Primair onderwijs. De kinderen op een SBO moeten dezelfde kerndoelen halen als kinderen op het reguliere onderwijs. Het verschil zit hem in de tijd. Leerlingen op een SBO mogen er langer over doen om doelen te halen en zullen misschien ook niet alle doelen halen. Een SBO zit in een samenwerkingsverband met een aantal reguliere scholen. De kinderen die op deze reguliere scholen uitvallen gaan in de meeste gevallen naar de SBO in hun samenwerkingsverband. SBO's hebben een ondersteunende functie in het samenwerkingsverband. Ook hebben zij een onderwijsfunctie voor kinderen die het in het reguliere basisonderwijs niet redden. Kinderen die op een SBO terecht komen hebben vaak al een lange weg van teleurstellingen achter de rug. Het lukte niet op school en soms vielen ze buiten de groep. Ze hebben veel zelfvertrouwen nodig om het op school weer opnieuw te proberen (van Eijkeren, 2005). Kinderen die uitvallen op het reguliere basisonderwijs kunnen worden aangemeld bij een Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL). Deze kijkt of een leerling geschikt is voor het SBO en of echt alles is geprobeerd om de leerling op het reguliere basisonderwijs op te vangen. Op het SBO worden leerlingen opgevangen die vroeger op LOM, MLK en IOBK-scholen zaten.

1.1.3 SPECIAAL ONDERWIJS (SO)

Voor kinderen die én niet op het regulier onderwijs én niet op het SBO terecht kunnen is er het Speciaal Onderwijs (SO). Dit is een verwarrende term omdat van 1985-1998 alle onderwijs aan zorgleerlingen 'Speciaal onderwijs' werd genoemd. Het huidige SO valt niet onder de Wet op Primair Onderwijs maar onder een aparte wet. De Wet op Expertisecentra. Kinderen die hierheen gaan hebben baat bij zulke gespecialiseerde zorg en

kunnen echt niet kunnen worden opgevangen in het reguliere onderwijs of SBO. Het SO was ingedeeld in twintig clusters. Dat is teruggebracht naar vier.

1.1.3.1 CLUSTER 1

Kinderen die scholen bezoeken uit cluster 1 zijn blinde of slechtziende kinderen of kinderen die een meervoudige handicap hebben waar blind- of slechtziendheid een onderdeel van is (van Eijkeren, 2005). Scholen voor dit cluster zijn over het hele land verspreid. In principe krijgen ze dezelfde vakken als kinderen op reguliere scholen. Daarnaast krijgen ze vakken als braille, toetsenbordvaardigheid en bewegingsonderwijs/verkeer om zich in de maatschappij te kunnen redden, aldus van Eijkeren (2005).

1.1.3.2 CLUSTER 2

Onder cluster 2 vallen kinderen die doof of slechthorend zijn, kinderen met spraakproblemen of kinderen met een meervoudige handicap waar doofheid/spraakproblemen een onderdeel van zijn. Hier zijn in Nederland vier scholen voor. Kinderen leren hier gebarentaal en ze leren hun stem te gebruiken.

Kinderen van cluster 1 en 2 worden soms voor een aantal dagen in de week nog opgevangen in het reguliere onderwijs zodat ze nog wel contact hebben met de kinderen uit hun buurt en leren hoe het is om in een maatschappij te leven waar mensen niet de beperkingen hebben waar zij mee leven (van Eijkeren, 2005).

1.1.3.3 CLUSTER 3

Onder dit cluster vallen kinderen die eerder op ZMLK scholen zaten, kinderen met een lichamelijke handicap, langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap en kinderen met een meervoudige handicap waar één van de voorgaande problemen er één van is (Van Eijkeren, 2005)..

1.1.3.4 CLUSTER 4

Het laatste cluster vangt kinderen op die vroeger op een ZMOK school zaten, langdurig zieke kinderen met een andere oorzaak dan een lichamelijke en kinderen die een school bezoeken die bij een pedagogische instelling hoort (Van Eijkeren, 2005).

Ook de scholen van het SO werken samen. Dat doen zij in regionale expertisecentra waar scholen samenwerken die onder hetzelfde cluster vallen. Deze expertisecentra hebben een aantal taken. Zo moeten zij een Commissie van Indicatiestelling (Cvi) aanstellen. Een Cvi heeft, net als een PCL in het SBO, de taak om een leerling te begeleiden van het reguliere basisonderwijs naar het SO. Ze ondersteunen ouders met het proces door de Cvi en ze helpen ouders van een geïndiceerd kind bij het zoeken naar een geschikte school voor hun kind (Van Eijkeren, 2005). Zoals eerder genoemd kunnen kinderen uit cluster 1 en 2 soms een aantal dagen per week een reguliere school bezoeken. Dit geldt eigenlijk voor alle kinderen in het SO. Ouders mogen er, in overleg met de reguliere basisschool in kwestie, voor kiezen om hun kind naar het reguliere onderwijs te sturen. Dit kan alleen als de problematiek niet te groot is voor de reguliere basisschool. Voor deze kinderen is er de zogenaamde 'leerlinggebonden financiering' (lgf), in de volksmond ook wel het 'Rugzakje'. Wanneer een kind een indicatiestelling heeft gehad en de ouders ervoor kiezen om het kind naar een reguliere basisschool te sturen, kunnen zij zo'n rugzakje aanvragen. De school krijgt dan extra geld om de leerling te kunnen opnemen en begeleiden. Recente ontwikkelingen zorgen er echter voor dat dit rugzakje binnenkort wordt afgeschaft. Dit gaat via Passend Onderwijs. Daarover kunt u iets lezen in de volgende paragraaf.

Mijn mening

Afgelopen jaar zat op mijn stageschool in groep 8 een jongen met PDDNOS die geld kreeg via het rugzakje. Hij had dat als 6-jarige gekregen toen het echt nodig was. De school kreeg nog steeds dat geld voor hem terwijl de klachten al ver waren afgenomen. De school had het geld eigenlijk niet meer nodig en kocht er nu leuke boeken van voor in de klas. Op dat moment denk ik inderdaad dat er best hier en daar bezuinigd kan worden op het rugzakje. Ik weet echter niet of het bedrag dat de samenwerkingsverbanden in de toekomst krijgen wel genoeg is om voor de kinderen die het echt nodig hebben voor genoeg hulp te kunnen zorgen. Daar heb ik geen zicht op.

*Mening lio-coach;
"Ik vind het erg jammer dat er geen rugzakje meer beschikbaar is. We krijgen er steeds meer taken bij maar steeds minder geld om deze voor elkaar te krijgen".*

1.1.4 RECENTE ONTWIKKELINGEN: PASSEND ONDERWIJS, 1-ZORGROUTE EN ZORGPLICHT

In de vorige hoofdstukken kon u iets lezen over de ontwikkelingen die onderwijs aan zorgleerlingen de afgelopen eeuwen heeft doorgemaakt en hoe dat onderwijs op dit moment is vormgegeven. Er staan echter grote veranderingen op de planning. Door de afschaffing van alle verschillende scholen met de Wet op primair onderwijs (1998) is ervoor

gezorgd dat een heel aantal kinderen beter op scholen terecht konden waar ze onderwijs kregen dat paste bij hun zorgbehoeften. Ook werd de enorme toestroom naar het speciaal onderwijs ingeperkt. Toch vindt de overheid op dit moment dat er nog steeds veel kinderen onnodig naar het SBO of SO gaan. (Ieraar24). Daarnaast moet de overheid wederom gaan bezuinigen en blijken er nog te veel kinderen te zijn waarvoor geen plaats is. Deze kinderen komen daarom thuis te zitten. Daarom is in november 2011 een wetsvoorstel 'Passend Onderwijs' naar de Tweede Kamer gegaan (www.passendonderwijs.nl).

Passend onderwijs houdt in dat scholen zorg op maat moeten gaan bieden. Alle kinderen dienen binnen een samenwerkingsverband een plekje te vinden. Dat wil niet zeggen dat een school alle leerlingen moet plaatsen. Ze moeten er echter wel binnen het samenwerkingsverband een plekje voor zoeken. De besturen van de samenwerkingsverbanden moeten zorgen dat er genoeg aanbod binnen de samenwerking is om deze kinderen op te vangen. Dit principe heet 'zorgplicht'. Scholen hebben zorgplicht.

De scholen moeten op dit moment zorgen dat de relaties met de samenwerkingsverbanden worden gelegd of verbeterd en dat ze ook relaties leggen/verbeteren met instanties als jeugdzorg. Uiteindelijk is het de bedoeling dat wanneer ouders hun kind aanmelden bij een school, deze school binnen een aantal weken een passende plek voor de leerling moeten vinden. Is dat niet op hun eigen school, dan op een andere school in het samenwerkingsverband. Ouders hoeven dus niet zelf meer op zoek naar scholen die geschikt zijn voor hun kind wanneer deze specifieke zorgbehoeften heeft (www.passendonderwijs.nl). Ook stellen scholen een onderwijszorgprofiel op. In dat profiel wordt beschreven hoe het op dat moment gaat met het niveau van de zorg op een school. Op basis van dit zorgprofiel kunnen leerlingen makkelijker op een school in het samenwerkingsverband worden geplaatst omdat er geregistreerd is welke school welke zorg aanbiedt (www.giralisgroep.nl).

Samen met het passend onderwijs gaat de leerlinggebonden financiering ('het rugzakje') er ook uit. Ook dit is een bezuinigingsmaatregel. Op 1 augustus 2012 gaat passend onderwijs in. Vanaf dan krijgt elk samenwerkingsverband een bepaald bedrag. Vanuit dat bedrag moet alle zorg worden betaald van alle leerlingen binnen het samenwerkingsverband. Deze maatregel vervangt het rugzakje.

*Mening directeur lio-school;
"Passend onderwijs is voor mij: Optimaal begeleiden van het unieke kind. Samen groeien (met een duidelijke visie op zorg) naar een volgende stap om kind nabij onderwijs zo optimaal mogelijk te realiseren.*

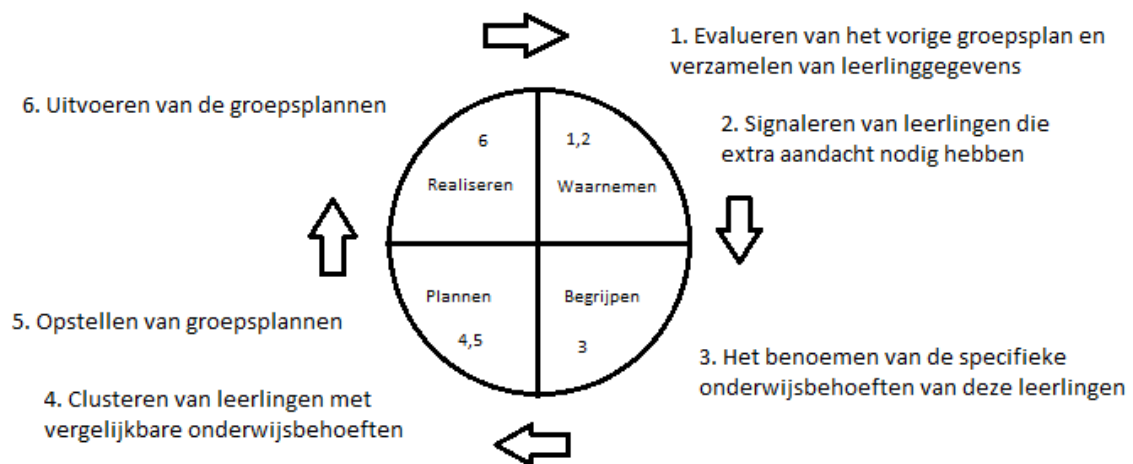
Wat betreft het afschaffen van de rugzak. Wij hebben nauwelijks rugzakleerlingen (1 per school). Dus dit heeft op onze school geen invloed."

*Mijn mening
Toen ik voor het eerst hoorde van passend onderwijs was ik verontwaardigd. Ik dacht dat ze het hele SBO zouden afschaffen en alle zorgleerlingen zo terug zouden plaatsen in de reguliere schoolbanken. Toen kwam er tijdens onze minorbijeenkomsten een mevrouw die ons vertelde wat het passend onderwijs precies inhield. Het SBO zou gewoon blijven. Er zouden wel veel dingen veranderen. Het rugzakje zou verdwijnen en reguliere scholen zouden meer hun best moeten doen om het kind op een reguliere basisschool te plaatsen. Ik begreep het idee toen beter en kon er wel wat in zien. Toch denk ik dat het dom is om te bezuinigen op zaken als de zorg en het onderwijs. Dat zijn zaken die mensen zo nodig hebben. Als het dan echt moet dan begrijp ik zulke maatregelen. Wat ik echter niet begrijp is dat er weer 5000 ontslagen gaan vallen. Juist met passend onderwijs lijkt het mij belangrijk dat er meer hulp komt in de school om de zorgleerlingen die nu minder naar het SBO gaan op te vangen. Dat er dan juist mensen uit gaan, daar kan ik met mijn hoofd niet bij!*

Om zorg op maat te kunnen bieden kunnen scholen op groepsniveau bijvoorbeeld gaan werken met de 1-zorgroute. Het idee achter de 1-zorgroute is dat de leerkracht denkt vanuit de onderwijsbehoeften van de leerlingen (www.cedgroep.nl). Het is de bedoeling dat leerkrachten gaan werken met groepsplannen. Handelingsplannen (individueel) worden alleen nog opgesteld wanneer dat echt noodzakelijk is. Leerkrachten gaan met deze groepsplannen aan de slag. Daarnaast vinden er heel regelmatig groeps- en leerling besprekingen plaats met andere leerkrachten. Wanneer er op een groepsbespreking blijkt dat een leerling meer aandacht nodig heeft, wordt hij/zij in een leerlingbespreking besproken. Er wordt gewerkt met een cyclus. Deze cyclus wordt minimaal drie keer per jaar uitgevoerd. In het schema hieronder kunt u zien hoe deze cyclus in zijn werk gaat.

*Mening directeur lio-school;
"De 1-Zorgroute streeft naar vroegtijdige signalering en adequate begeleiding van leerlingen met specifieke zorgbehoeften. Doel is een éénduidige zorgroute, waarin voor alle betrokkenen de beslismomenten en de stappen transparant en op elkaar afgestemd zijn. De 1-Zorgroute past dan ook helemaal in passend onderwijs en de zorgplicht. Het biedt leerkrachten en intern begeleiders steun om planmatig om te gaan met de vaak grote verschillen in onderwijsbehoeften tussen leerlingen in een groep."*

Cyclus 1-Zorgroute



1.2 MICRONIVEAU: IN DE KLAS

Voor dit hoofdstuk heb ik gesproken met de directeur van mijn lio-school en met mijn lio coach. Zij hebben onder andere hun mening gegeven over een aantal zaken die eerder in dit hoofdstuk genoemd zijn. Deze kunt u vinden in de groene blokjes die verspreid zijn door de paragraaf. In het vorige hoofdstuk heeft u kunnen lezen over algemene zaken rondom zorgleerlingen. In deze paragraaf zullen specifieke zaken worden besproken die in mijn lio-school voorkomen op het gebied van zorg.

Op mijn lio-school komen ze onder andere in aanraking met dyslectische leerlingen, leerlingen met gedragsstoornissen, leerlingen met leerachterstanden en leerlingen die vooruitlopen op de groep. (meer)

Een belangrijk onderdeel van de visie van mijn lio-school is het uitgangspunt dat de leerling niet naar de leerstof hoeft te komen maar dat de leerstof naar de leerling wordt gebracht. Dit houdt in dat leerlingen in principe in hun eigen jaargroep kunnen blijven zitten en de leerstof uit een hogere of lagere groep naar hen toe wordt gebracht. Van de achttien leerlingen in mijn lioklas werken er acht vooruit, met andere lesstof of met de vorige groep mee. Het gaat dan niet om alle lesstof maar om een bepaald vak waar een leerling extra begeleiding voor nodig heeft of juist in uitblinkt. Zo werken er in groep 6 vier leerlingen met rekenen vooruit op de rest van de groep. De andere vijf hebben juist relatief veel moeite met rekenen en krijgen vaak extra instructie, maar zij

werken wel op het reguliere tempo het rekenboek door met af en toe een herhalingsweek. In groep 7 zit één meisje dat met het vak spelling werkt in het boek van groep 8. Groep 8 is zelf verder in het spellingsboek. Met instructie kan zij dus niet met groep 8 mee doen. Een jongen in groep 7 werkt met spelling juist met groep 6 mee. Hij doet ook mee met de instructie van groep 6. Een tweede jongen uit groep 7 krijgt voor rekenen de methode Maatwerk aangeboden. Als laatste zit er in groep 8 een leerling die het volledige rekenwerk voor de basisschool af heeft. Hij kan dus niet met een groep hoger meewerken. Voor hem moet er speciaal werk worden gezocht. Daarnaast is er voor de leerlingen met een leerachterstand ook extra hulp in de vorm van extra begeleiding door de leerkracht.

Op mijn lio-school zitten ongeveer 50 leerlingen. Hieronder kunt u de uitstroom vinden van groep 8 van de afgelopen twee jaar.

De uitstroom van groep 8 2009-2010:

2x LWO VMBO BB (rugzakleerling + zorgleerling)

2x VMBO KB

2x HAVO/VWO

De uitstroom van groep 8 2010-2011:

1x VMBO KB

2x HAVO/VWO

1.3 CONCLUSIE

In het afgelopen hoofdstuk heeft u kunnen lezen hoe onderwijs aan zorgleerlingen in de afgelopen eeuwen vorm heeft gekregen. Ook heeft u kunnen lezen wat er in de wet vastgesteld is over het onderwijs aan zorgleerlingen. Als laatste is het onderwijs aan zorgleerlingen op mijn lio-school beschreven. In het volgende hoofdstuk wordt de voor mijn onderzoek relevante literatuur besproken.

2. THEORETISCHE ACHTERGROND

In het vorige hoofdstuk heeft u kunnen lezen hoe het onderwijs aan zorgleerlingen in de afgelopen jaren vorm heeft gekregen en hoe dit onderwijs is vastgelegd in de wet. In dit hoofdstuk vindt u de hele theoretische achtergrond van mijn onderzoek. Dit deel van mijn scriptie is van belang om mijn eigen kennis van het onderwerp te vergroten en om een daadwerkelijk onderzoek en ontwerp te kunnen maken. In dit theoretische deel is gebruik gemaakt van een aantal van tevoren opgestelde theoretische onderzoeksvragen. Het hoofdstuk is ingedeeld in paragrafen. In elke paragraaf kunt u een onderzoeksvraag vinden die besproken wordt. Dit zijn de volgende:

- Wat zijn op dit moment de meest bekende en gebruikte wetenschappelijke theorieën over hoogbegaafdheid?
- Wat zijn de kenmerken van hoogbegaafde kinderen?
- Wat zijn de begeleidingsbehoeften van hoogbegaafde kinderen?
- Wat zijn de competenties die leerkrachten nodig hebben om hoogbegaafde leerlingen te kunnen begeleiden volgens recente literatuur?
- Wat houden de meervoudige intelligenties van Howard Gardner in?

2.1 WAT ZIJN OP DIT MOMENT DE MEEST BEKENDE EN GEBRUIKTE WETENSCHAPPELIJKE THEORIEËN OVER (HOOG)BEGAAFDHEID;

2.1.1 INLEIDING

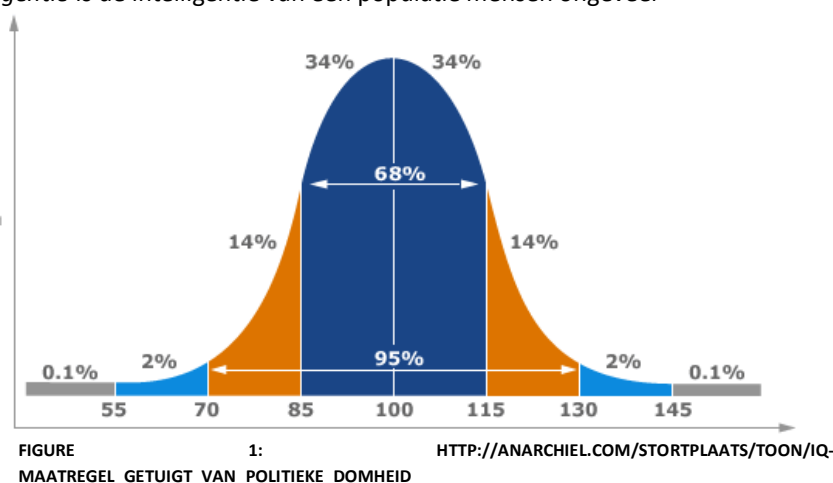
Er zijn verschillende soorten slimme kinderen volgens *Welling (2005)*. Er zijn slimme kinderen, hoogintelligentie en hoogbegaafde kinderen, kinderen met veel creativiteit en kinderen met een hoge motivatie. Er is veel geschreven over intelligentie en (hoog)begaafdheid. In dit hoofdstuk zal het gaan over de meer- en hoogbegaafde kinderen. Dit omdat ik het belangrijk vind om zelf te weten wat hoogbegaafdheid inhoudt.

2.1.2 WANNEER IS EEN KIND (HOOG)BEGAAFD

Volgens van Zanten (1999) is men vanaf het begin van de twintigste eeuw al testen aan het ontwikkelen om intelligentie en begaafdheid te kunnen meten.

Volgens de *normaalverdeling van intelligentie* is de intelligentie van een populatie mensen ongeveer als volgt verdeeld (figuur 1¹).

Volgens Van Gerven (2009) denken mensen bij begaafdheid gelijk aan intelligentie en een hoog IQ. Veel wetenschappers zijn het daar niet mee eens. Zij kijken verder dan alleen de intelligentie. Volgens Van Gerven gaat het bij wetenschappers altijd om het begrip excellentie, het uitblinken in iets. Veel wetenschappers verbinden de mate van uitblinken aan hoever leeftijdsge-noten gemiddeld zijn op dat gebied. Wanneer iedereen het kan is het niet meer zo bijzonder.



¹ Deze intelligentiecurve is gebaseerd op de intelligentieverdeling van Wechsler.

Omdat er zoveel mensen iets over (hoog)begaafdheid hebben geschreven zijn er zeer veel modellen en theorieën over gemaakt. Het zijn er te veel om op te noemen. Daarom worden hier de soorten modellen genoemd. Alle gemaakte modellen vallen onder één of meerdere van deze vier (Monks, 1995).

- Capaciteitenmodellen: dit soort modellen heeft als uitgangspunt dat kinderen in aanleg al een hoog IQ hebben. Dit blijft door hun leven ongeveer gelijk maar de bijzondere prestaties zullen pas komen wanneer de kinderen wat ouder of volwassen zijn. Zaken die niet cognitief zijn worden hier helemaal buiten beschouwing gelaten.
- Cognitieve-componentenmodellen: bij deze modellen staat informatieverwerken centraal. Hoe verwerken kinderen deze informatie? Het eindresultaat is hierbij niet het belangrijkste. Deze modellen zijn geschikt om op vroege leeftijd (hoog)begaafdheid te signaleren. Bij jonge kinderen kan het namelijk opvallen wanneer ze heel zelfstandig en productief kunnen denken.
- Prestatie georiënteerde modellen: deze modellen gaan over de prestaties van (hoog)begaafde kinderen maar ook de mogelijkheid tot prestatie (potentie) omdat niet alle kinderen de ontwikkelingskansen krijgen om de prestaties te leveren terwijl ze wel (hoog)begaafd zijn.
- Sociaal-cultureel georiënteerde modellen: in dit model staat de aanleg centraal in combinatie met de sociale omgeving.

In 1978 formuleerde de psycholoog Renzulli een model waarin verschillende factoren samenspeelden om te bepalen of een kind (hoog)begaafd was. Dit is een zogenaamd meer-factoren-model omdat dit model enkele van de vier hierboven beschreven modellen combineert. Renzulli onderscheidde volgens *Welling (2005)* de volgende kenmerken om te kunnen bepalen of een kind (hoog)begaafd is:

- Creativiteit: dat wil zeggen dat een kind op een vindingrijke manier problemen kan oplossen. Dit doen ze door eigen ervaringen te combineren met het probleem.
- Motivatie: (hoog)begaafde kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd. Dat betekent dat ze veel doorzettingsvermogen hebben. Ze hebben er plezier in een taak uit te voeren.
- Intellectuele capaciteit: hier gaat het om een hoog IQ. Het IQ is dus maar één van de drie punten waarnaar gekeken wordt. Volgens Mönks en Renzulli moet dit IQ in elk geval rond of boven de 130 liggen.

Mönks (1995) was het hier echter niet geheel mee eens. Wat indien een kind bovenstaande drie punten wel bezat maar er werd door de omgeving niets mee gedaan? Zouden ze dan ook zo ontwikkeld kunnen worden? Wanneer een kind in aanleg alle drie de punten had maar door de omgeving niet zou worden geholpen en gestimuleerd dan zou het kind waarschijnlijk nog niet tot volle bloei komen (Kieboom, 2007). Daar vond Mönks dat de omgeving van een (hoog)begaafd kind ook aan het model moest worden toegevoegd. Het gaat bij omgeving om het gezin, de school en de ontwikkelingsgelijken (vrienden) van de leerlingen. Het model kwam er daardoor als volgt uit te zien (Figuur 2). In de loop der jaren is er echter wel wat kritiek op dit model geuit. Ten eerste was de psycholoog Gagné het niet eens met de IQ verdeling. (van Gerven, 2009). Hij vond dat dit nog verder moest worden aangescherpt en kwam met het volgende specifiekere lijstje:

- Begaafd: IQ tussen 120-130 (7,57%)
- Hoogbegaafd: IQ tussen de 130 en 145 (2,3%)
- Zeer hoogbegaafd: IQ hoger dan 145 (0,1268%)
- Exceptioneel hoogbegaafd: IQ hoger dan 160 (0,0032%)

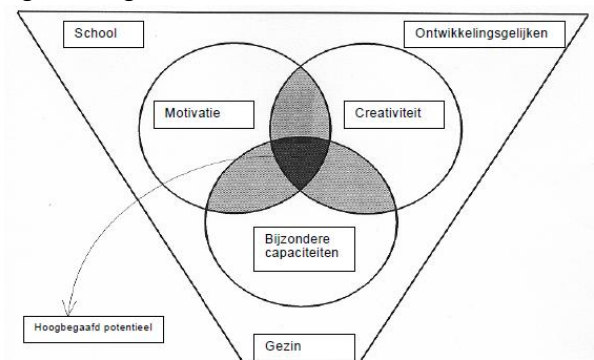


FIGURE 2: [HTTP://WWW.EMMAUSPASTORAAT.NL/BLOG/THEORIE-FRANZ-MONKS-1975/](http://www.emmauspastoraat.nl/blog/theorie-franz-monks-1975/)

Het tweede punt van kritiek komt ook van Gagné en gaat erom dat niet alle (hoog)begaafde kinderen tot hoge prestaties komen. Dit is natuurlijk gedeeltelijk door de omgeving te verklaren die door Mönks aan het model is toegevoegd, maar dat lost niet alles op. Motivatie is een belangrijk punt in het bepalen of een kind hoogbegaafd is maar veel (hoog)begaafde kinderen presteren onder door verveling en onderbegrip. Wanneer een kind onderpresteert kan het wel (hoog)begaafd zijn maar voldoet niet aan het onderdeel motivatie. Hij pleit er daarom voor om het woord motivatie buiten de cirkels te zetten zodat het niet meer bij de aanlegkant staat maar bij de beïnvloedende kant. Gagné vond ook dat creativiteit niet per se een voorwaarde hoefde te zijn. Creativiteit was volgens hem ook een uiting van hoogbegaafdheid. Gagné heeft daarom het differentiatiemodel Begaafdheid en Talent ontwikkeld (zie figuur 3). Hierin is duidelijk dat er volgens hem veel meer factoren van invloed zijn op (het tot uiting komen van) (hoog)begaafdheid aldus Van Gerven (2009).

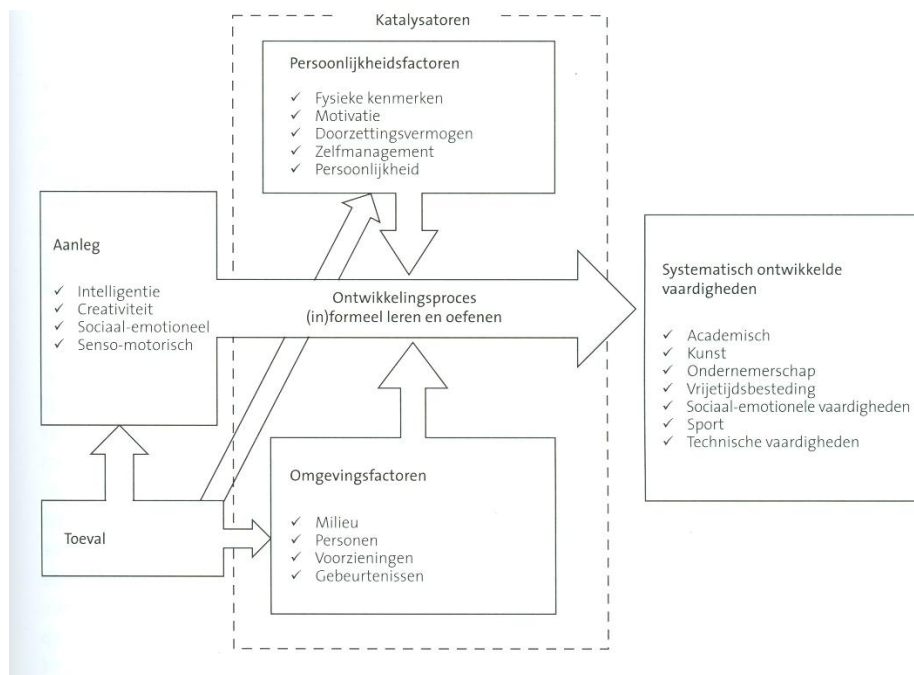


FIGURE 3: DIFFERENTIATIEMODEL GAGNÉ UIT: VAN GERVEN 2009

In dit model zijn niet alleen meer de motivatie te vinden maar ook de persoonskenmerken die hier eventueel voor nodig zijn zoals zelfregulatie. De omgevingsfactoren zijn enorm uitgebreid. Gagné heeft aan zijn model ook de verschillende soorten gebieden toegevoegd waar hoogbegaafdheid zich in kan uiten (Van Gerven, 2009).

Het meest recente model komt van de wetenschapper Joseph Heller. Hij heeft de modellen van Renzulli en Mönks samengevoegd met de meervoudige intelligenties van Gardner. Het model is vergelijkbaar met het model van Gagné volgens Van Gerven (zie figuur 4). Het model gaat ervan uit dat er nog meer factoren invloed zijn op intelligentie. Namelijk de factor aanleg. Er zijn een heel aantal persoonskenmerken van invloed op het karakter van het kind. Deze kenmerken hoeven niet per se cognitief te zijn aldus Kieboom (2007). Hoe meer 'negatieve' kenmerken in een kind zitten, hoe lastiger het voor een kind is om intelligentie om te zetten in prestaties. Heller breidde, net als Gagné, de omgevingsfactoren uit. Als de omgeving niet (voldoende) aanreikt wat een kind nodig heeft om zijn intelligentie te ontwikkelen zal het risico groot zijn dat het kind niet tot zijn optimale prestaties kan komen.

Wetenschappers worden het er volgens Kieboom (2007) steeds meer over eens dat er ook vele omgevingsfactoren van invloed zijn op het tot uiting komen van (hoog)begaafdheid en intelligentie. Het is dus niet alleen een kwestie van slim zijn.

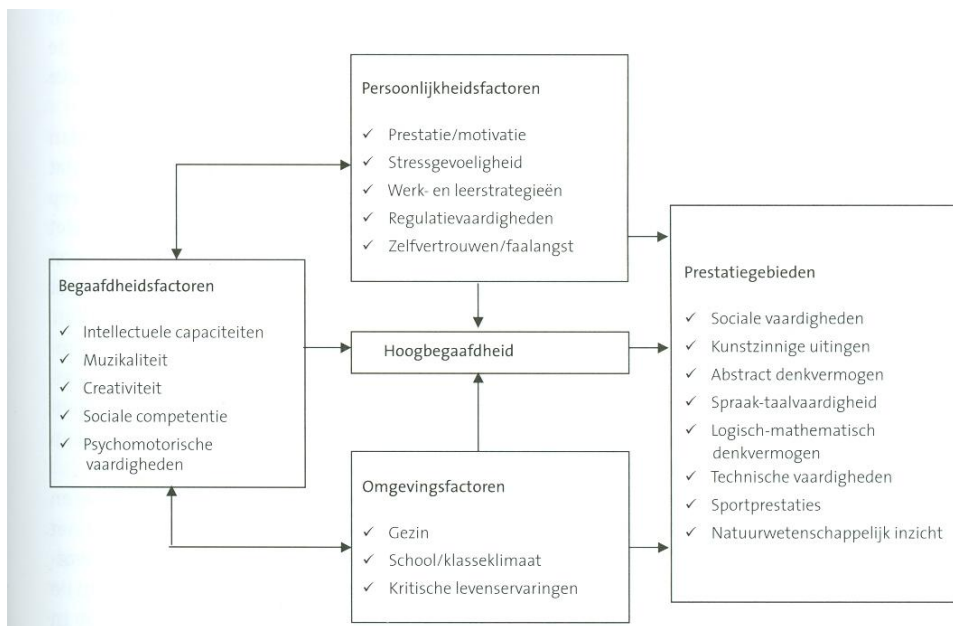


FIGURE 4: MULTIFACTORENMODEL HELLER UIT: VAN GERVEN 2009

2.1.3 CONCLUSIE

Of een kind hoogbegaafd is hangt af van drie persoonskenmerken: creativiteit, motivatie en hoge intelligentie. De meningen verschillen over hoe hoog die intelligentie moet zijn. Daarnaast zijn steeds meer wetenschappers het erover eens dat het niet alleen gaat om het slim zijn van het kind maar dat er veel meer factoren een rol spelen zoals de omgeving, de school en de tijd en aandacht die ouders eraan besteden. Iets kan in aanleg wel aanwezig zijn maar als er niets mee gedaan wordt dan ontwikkelt het zich ook niet.

In het volgende hoofdstuk kunt u lezen wat de persoonskenmerken zijn van hoogbegaafde kinderen.

2.2. WAT ZIJN DE KENMERKEN VAN HOOGBEGAAFDE KINDEREN

2.2.1 INLEIDING

In het vorige hoofdstuk heeft u kunnen lezen over de verschillende theorieën en modellen die er zijn over hoogbegaafdheid en aan welke zaken een kind volgens een aantal wetenschappers moet voldoen om hoogbegaafd genoemd te kunnen worden. In de praktijk hebben (hoog)begaafden een heel aantal bijzondere persoonskenmerken. Om te kunnen ontdekken of een kind (hoog)begaafd is moet een ouder, leerkracht of andere deskundige goed weten wat deze kenmerken van deze kinderen zijn en waarin zij zich onderscheiden van andere kinderen. Wanneer een leerkracht of ouder dit niet weet kunnen zij niet op een adequate manier met dat kind omgaan ('t Hondt, 2010). Hieronder volgen de persoonskenmerken van (hoog)begaafde kinderen. Hieraan kunnen ouders en leerkrachten mogelijk (hoog)begaafde kinderen herkennen.

2.2.2 PERSOONSKENMERKEN VAN (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN

In boeken over (hoog)begaafdheid staan zeer uitgebreide kenmerken van kinderen met (hoog)begaafdheid. Globaal komen deze allemaal overeen. Om alles toch enigszins overzichtelijk te houden zijn de specifieke kenmerken **vet** gemaakt. Begaafde kinderen hoeven niet per se alle kenmerken te hebben. Vaak zijn het er echter wel een heel aantal.

Iets wat bijna alle bronnen als eerste aangeven is het **snel van begrip zijn** van (hoog)begaafde kinderen (*Van Gerven, 2002, Van Gerven, 2009 en Welling, 2005*). Veel dingen lijken hen weinig moeite te kosten en ze lossen complexe problemen vrij snel op. Ze zijn ook **geïnteresseerd in het oplossen van complexe problemen**. Ze kunnen ook verschillende kennis samenvoegen en combineren in problemen aldus *Van Gerven (2005)*. Een nadeel hiervan is dat begaafde kinderen af en toe te moeilijk denken wanneer het om een probleem gaat. De oplossing is zo duidelijk dat ze hem over het hoofd zien. Ze **houden niet van herhaling** en hebben vaak een **heel hoog leertempo**. Door al deze eigenschappen maken zij zich de lesstof zo snel eigen dat zij vaak voorlopen op leeftijdsgenootjes en zo klassendoorbrekend kunnen werken (*Pharos, 1999 en Van Gerven, 2005*). Doordat (hoog)begaafde kinderen zo snel van begrip zijn willen ze ook vaak snel. Ze kunnen hierdoor heel **ongeduldig** overkomen. Dit is vooral in de klas lastig. Dit probleem oplossen kunnen zij volgens Van Gerven ook doen door hun *groot analytisch inzicht*. Ze zegt hierbij dat kinderen door het analytische inzicht problemen heel nauwkeurig kunnen bekijken. *Van Zanten (1999)* zegt dit ook. In dit oplossen gaan zij niet uit van standaard oplossingsmethoden. Ze lossen problemen op met veel **originaliteit en creativiteit** (*Pharos, 1999 en Van Gerven, 2002*). Dit kan soms erg grappig zijn omdat begaafde kinderen ook regelmatig met de meest bijzondere en doordachte oplossingen komen, puur vanuit hun intuïtie. Wanneer iemand vraagt hoe ze bij het antwoord zijn gekomen dan weten ze dat eigenlijk niet. Ze 'dachten' het gewoon.

Een ander kenmerk van (hoog)begaafde kinderen is de **grote en brede interesse**. Ook kunnen zij in bepaalde zaken extra geïnteresseerd zijn en weten zij hier veel vanaf volgens *Welling (2005)*. Begaafde kinderen hebben over het algemeen ook een **zeer goed geheugen**. Ze kunnen informatie heel snel uit hun geheugen opdiepen en toepassen (*Van Gerven, 2009*). Begaafde kinderen zijn overigens niet alleen breed geïnteresseerd op het gebied van cognitieve interesse maar hebben ook een **grote sociale interesse**. Ook al vallen ze, volgens *Kieboom (2007)*, vaak buiten de groep, toch hebben ze een groot vermogen om zich **in te leven in anderen**. Hun brede cognitieve interesse kan dit volgens *Van Gerven* versterken. Ook zijn alle in deze paragraaf aan bod gekomen schrijvers het er over eens dat begaafde kinderen vaak een **zeer sterk rechtvaardigheidsgevoel** hebben. Dit heeft volgens *Kieboom* ook te maken met hun inlevingsvermogen. Ze kunnen zich zo sterk inleven in slachtoffers van bijvoorbeeld natuurrampen dat ze boos worden omdat het zo onrechtvaardig is dat dit soort dingen juist die arme mensen overkomt.

(Hoog)Begaafde kinderen zijn regelmatig goed te herkennen aan hun **'dure' taalgebruik**. De taal die ze gebruiken past eigenlijk niet bij hun leeftijd. Volgens *Welling (2005)* hebben begaafde kinderen op jonge leeftijd al een hele grote passieve woordenschat. Volgens *Van Gerven (2002)* drijven (hoog)begaafde kinderen ouders en leerkrachten wel eens tot wanhoop met hun overtuigingskracht. Elke discussie die je met een begaafd kind aangaat lijkt het kind te winnen. 't *Hondt (2010)* onderschrijft dit en stelt tevens dat deze eigenschap bij begaafde kinderen **soms tot manipulatief gedrag** leidt omdat ze door hebben dat ze verbaal zo sterk zijn dat ze mensen kunnen overtuigen met hun taal.

Begaafde kinderen zijn niet alleen op taalgebied **vroeg rijp** maar zijn dit ook **op geestelijk gebied**. Als op zeer jonge leeftijd denken zij na over ingewikkelde zaken in het leven zoals dood en leven ('t *Hondt, 2010*). Wanneer ze dit ook nog met hun 'dure' taalgebruik verwoorden kunnen ze op mensen **veel ouder overkomen** dan ze in werkelijkheid zijn, stelt *Van Gerven*.

Om de **intrinsieke motivatie** die (hoog)begaafde kinderen hebben te blijven stimuleren is het belangrijk dat zij uitgedaagd worden en moeilijke taken toebedeeld krijgen. Dit betekent volgens 't *hondt (2010)* niet dat je een kind gaat uitbuiten en overstimuleren maar wel dat het genoeg wordt uitgedaagd. Begaafde kinderen **smullen van de zogenaamde 'breinbrekers'** volgens *Van Gerven (2002)*. Dit hoort bij hun brede interesse en bij hun geestelijke vroeg rijpheid. Hierdoor zijn ze vaak **geïnteresseerd in het oplossen van moeilijke maatschappelijke problemen**. Deze sterke motivatie van (hoog)begaafde kinderen heeft ook nog een andere kant. Wanneer iets voor hen te moeilijk is, haken ze vaak meteen af. **Ze vinden het moeilijk om door te zetten**. Ze zijn het niet gewend dat ze dingen niet meteen kunnen. Daarom moeten deze kinderen vaak hard leren om door te zetten. (hoog)Begaafde kinderen willen ook graag perfect zijn en **streven naar perfectionisme**. Dit kan natuurlijk goed werk opleveren maar kan ook een gevaar zijn in het leggen van te hoge eisen aan zichzelf. Dit kan ook de motivatie tegenhouden omdat ze bang zijn dat iets ze niet lukt aldus *Van Gerven en 't Hondt*.

Over het algemeen zijn (hoog)begaafde kinderen door hun probleemoplossend vermogen erg goed in staat om **zelfstandig te werken en denken**. Volgens *Van Gerven* vinden zij het niet fijn wanneer een volwassene ze de hele tijd begeleidt. Ze willen graag dingen zelf uitzoeken en zelf ontdekken. Volgens 't *hondt* is het heel belangrijk om kinderen zelf te laten weten dat je ze vertrouwt en is het belangrijk om ze zelf **verantwoordelijkheidsgevoel** voor zaken aan te leren zodat ze een grotere mate van zelfstandigheid kunnen bereiken. Dit stellen begaafde kinderen vaak zeer op prijs.

Iets dat volgens *Kieboom (2007)* ook vaak tot uiting komt bij (hoog)begaafde kinderen is **hypergevoeligheid**. Dit hangt ook gedeeltelijk samen met het inlevingsvermogen en rechtvaardigheidsgevoel. Dit soort kinderen valt volgens 't *Hondt* vaak buiten de groep en krijgt soms kwetsende opmerkingen te verduren (zie paragraaf 3.2.5). Ook kunnen zij dingen zich te zwaar aantrekken. Dingen die wij helemaal niet zo belangrijk vinden kunnen zij in hun hoofd heel groot maken. Zo dat zij zich er echt naar van gaan voelen (*Kieboom, 2007*). Doordat deze kinderen zich sneller iets aantrekken van gebeurtenissen en meningen van anderen, hebben zij een **groter risico** op een **negatief zelfbeeld** dan andere kinderen. Dit wordt gevoed door de negatieve opmerkingen die begaafde kinderen soms van hun omgeving te verduren krijgen. Ze zijn volgens 't *Hondt* vaak geïnteresseerd in 'verboden' kennis. Dat wil zeggen dat ze geïnteresseerd zijn in dingen waar ze zich nog helemaal niet mee bezig 'dienen' te houden. Hierdoor gaan ze zich soms aanpassen aan hun omgeving en doen ze extra hun best om normaal te doen en zich aan de regels te houden.

Iets waar ouders en leerkrachten regelmatig tegenaan zullen lopen in de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen is volgens 't *Hondt* de eigenschap dat deze kinderen **zeer kritisch** zijn en werkelijk **alles doorhebben**. Ze zijn scherp en hebben een ongelofelijke **hekel aan hypocrisie**.

Wanneer een ouder een verhaal iets rooskleuriger vertelt dan dat het geval was in de ogen van het begaafde kind dan kan dat kind de ouder voor pijnlijke situaties zetten. Ze eisen letterlijk dat iedereen zich aan gemaakte afspraken en regels houdt. Ook dit heeft direct te maken met hun grote liefde voor rechtvaardigheid. Deze kinderen hebben sneller het gevoel dat iemand liegt of de regels niet nakomt.

Uit deze eigenschappen kunnen ook de drie in het vorige hoofdstuk genoemde eigenschappen worden gehaald (zie hoofdstuk 1). Namelijk **motivatie, creativiteit en een hoge intelligentie**. Deze drie eigenschappen zijn in de praktijk dus opgedeeld in verschillende kenmerken.

2.2.3 VALKUILEN IN DE HERKENNING VAN PERSOONSKENMERKEN

In paragraaf 2.2 heeft u kunnen lezen over de persoonskenmerken van (hoog)begaafde kinderen. Toch zitten hier volgens *Welling (2005)* wel een aantal valkuilen in. Doordat zij in het basisonderwijs niet altijd onderwijs krijgen op hun niveau kunnen er problemen ontstaan waarvan de kenmerken niet meer op hoogbegaafdheid lijken. Daardoor kunnen leerkrachten soms lastig zien dat een kind hoogbegaafd is. Volgens *Drent (1999)* zijn dat onder andere:

- Verveling: doordat een leerling zich in de klas zo verveelt omdat hij niet op zijn eigen niveau wordt aangesproken kan er probleemgedrag optreden waardoor het moeilijker wordt om (hoog)begaafdheid te signaleren.
- Onderprestatie: dit staat in verband met de verveling. Wanneer een kind langdurig op een te laag niveau wordt aangesproken kan het zijn motivatie verliezen om aan de slag te gaan of zich ergens voor in te zetten. Hierdoor zal het kind juist hele lage resultaten behalen en kan het tegenovergestelde van (hoog)begaafdheid worden vermoed.
- Faalangst of perfectionisme: doordat (hoog)begaafde kinderen niet geleerd hebben om fouten te maken worden ze soms heel perfectionistisch. Ze willen iets zo goed doen dat ze er veel langer de tijd voor nemen en op die manier juist een langzame leerling lijken.
- Leren leren: Dit punt heeft meer te maken met voortgezet onderwijs. Wanneer het kind op het basisonderwijs niet heel erg veel aandacht heeft gehad, maar zich wel heeft gered dan krijgt het misschien gymnasium advies. Wanneer het daar vervolgens zit kan het kind afstromen naar havo of lager doordat het zich een studiehouding heeft aangeleerd die niet handig is op voortgezet onderwijs. Ze hebben dus niet leren leren.
- Problemen op sociaal gebied: Kinderen met (hoog)begaafdheid zijn vaak al rijper dan leeftijdsgenootjes. Hierdoor vallen ze vaak buiten de groep. Ook dit probleem kan afleiden van de diagnose (hoog)begaafdheid.

2.2.4 CONCLUSIE

In dit hoofdstuk heeft u kunnen lezen wat de speciale kenmerken zijn van (hoog)begaafde kinderen. Kort samengevat zijn dat de volgende eigenschappen. (Hoog)Begaafde kinderen zijn snel van begrip, hebben een groot analytisch vermogen, kunnen complexe problemen oplossen, doen dit origineel en hebben veel creativiteit. Ook hebben zij een brede interesse, zowel cognitief als sociaal, en zijn ze goed in staat zich in te leven in anderen. Ze hebben daarom ook een sterk rechtvaardigheidsgevoel. Op geestelijk en talig gebied zijn ze vaak vroeg rijp. Ze hebben grote intrinsieke motivatie maar vinden het moeilijk om door te zetten wanneer iets niet meteen lukt. Het is belangrijk dat ze een groot verantwoordelijkheidsgevoel krijgen. Ze zijn hypergevoelig en heel kritisch, hebben een hekel aan hypocrisie en zijn extra vatbaar voor een negatief zelfbeeld. Het dient duidelijk te zijn dat (hoog)begaafde kinderen niet per se over alle kenmerken hoeven te beschikken om toch (hoog)begaafd te zijn.

Deze speciale kenmerken vragen om een speciale (diplomatieke) begeleiding. Over de begeleidingsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen kunt u lezen in het volgende hoofdstuk.

2.3. WAAR HEBBEN (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN BEHOEFTE AAN MET BETREKKING TOT BEGELEIDING VANUIT HUIS EN SCHOOL;

2.3.1 INLEIDING

In de vorige paragraaf heeft u kunnen lezen over de bijzondere kenmerken die kunnen voorkomen bij (hoog)begaafde kinderen. Deze kenmerken hoeven natuurlijk niet allemaal bij elke leerling voor te komen. In deze paragraaf wordt verder ingegaan op de behoeften die (hoog)begaafde leerlingen hebben met betrekking tot begeleiding, begrip en aanvaarding door hun omgeving. Dit heb ik opgenomen in mijn literatuuronderzoek omdat ik hier meer informatie uit hoop te halen over de competenties die leerkrachten nodig hebben om hoogbegaafde kinderen te kunnen begeleiden. Deze informatie wordt gebruikt om te verwerken in de enquête.

2.3.2 BEHOEFTE VAN (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN MET BETREKKING TOT HUN OMGEVING

't Hondt (2010) onderscheidt acht specifieke punten waar (hoog)begaafden behoefte aan hebben.

2.3.2.1 (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN HEBBEN BEHOEFTE AAN BEGRIP EN AANVAARDING

Veel begaafde kinderen hebben het gevoel dat zij anders zijn dan anderen ('t Hondt, 2010). Op het gebied van hun interesse in cognitie passen zij niet bij hun leeftijdsgenoten terwijl hun sociale ontwikkeling weer wel bij hun leeftijd past. Door hun specifieke kenmerken (zie paragraaf 2.2) kunnen zij heel anders zijn dan bijvoorbeeld hun klasgenootjes. Het is belangrijk dat volwassenen dit begrijpen en er moeite voor doen om zich in de wereld van deze kinderen in te leven. Volgens Amsing e.a. (2009) worden begaafde kinderen regelmatig als lastig gezien en ervaren doordat hun problemen niet serieus worden genomen. Ze zijn snel klaar met hun werk en moeten dan extra werk doen of anderen helpen. Hierdoor raken ze gedemotiveerd en kunnen ze inderdaad ook lastig gedrag vertonen. Wanneer er begrip en aanvaarding is voor deze kinderen zullen ze worden geaccepteerd. De omgeving kan dan in de speciale behoeften gaan voorzien.

2.3.2.2 (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN HEBBEN BEHOEFTE AAN RESPECT VOOR HUN PERSOONLIJKHEIDSKENMERKEN

Voor alle kinderen is het belangrijk dat hun opvoeding aansluit bij hun persoonskenmerken. Dit geldt dus ook voor hoogbegaafden. Volgens Hamers (2003) is dit voor ouders van hoogbegaafde kinderen echter extra moeilijk omdat zij er regelmatig tegenaan lopen dat de geldende regels niet passen bij de ontwikkeling van hun begaafde kind. Het is heel belangrijk dat ouders er snel achter komen dat hun kind (hoog)begaafd is omdat ze een kind pas goed kunnen begeleiden wanneer ze weten wat er aan de hand is ('t Hondt, 2010). Kinderen die (hoog)begaafd zijn kunnen bijvoorbeeld niet goed in hun vel zitten of zelfs last hebben van lichamelijke klachten doordat zij zich totaal niet begrepen voelen door hun omgeving. Op school gaan deze kinderen zich vervelen waardoor ze ook niet meer naar school willen. Wanneer er vroegtijdig aandacht wordt besteed aan deze kinderen voorkomt men dit soort klachten. Ook is het belangrijk dat de omgeving zich inleeft in de persoonlijkheidskenmerken van het (hoog)begaafde kind. Zoals u in paragraaf 2.2 heeft kunnen lezen, hebben deze kinderen een aantal bijzondere persoonlijkheidskenmerken. Het inleven hierin zorgt dat het kind zich begrepen voelt en dat het zich niet zo 'anders' voelt als zijn leeftijdsgenootjes.

2.3.3 (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN HEBBEN BEHOEFTE AAN AANSPORING EN BEMOEDIGING

Omdat (hoog)begaafde kinderen vaak meer aankunnen dan hun leeftijdsgenootjes is het belangrijk dat zij worden uitgedaagd op hun eigen niveau. Het is belangrijk dat de omgeving helpt om dit te bereiken. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht of ouder zelf het goede voorbeeld geeft door te laten zien dat zij plezier hebben in hun hobby's en nieuwsgierig zijn naar nieuwe dingen. Door voor te lezen, kinderen verantwoordelijkheden te geven in het huis en door ze te stimuleren tot deelname

aan andere buitenschoolse activiteiten kan men de de interesses van het kind vergroten. Hierdoor kunnen ze meer activiteiten en hobby's vinden die passen bij hun niveau en ontwikkeling. (*'t Hondt, 2010 & Van der Ploeg, 2011*)

2.3.2.4 (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN HEBBEN BEHOEFTE AAN EEN 'KLANKBORD'

Het ontbreken van een luisterend oor is iets waar (hoog)begaafde kinderen al van jongs af aan mee in aanraking komen. Leeftijdsgenootjes herkennen niet waar (hoog)begaafde kinderen over praten en daarom wordt er vaak slecht naar deze kinderen geluisterd. Ook volwassenen vinden het wel eens moeilijk om het geduld op te brengen om te luisteren omdat (hoog)begaafde kinderen af en toe over, in volwassen ogen niet interessante onderwerpen, heel erg kunnen uitweiden. (Hoog)Begaafde kinderen kunnen best eens flink ongeduldig overkomen op mensen omdat ze het zat zijn om te wachten op alles. Daarom moeten ze af en toe hun ei kwijt om weer rustig te worden. Ze ontdekken en denken zoveel op één dag dat het belangrijk is om hun gedachten het einde van de dag aan iemand kwijt te kunnen. *'t Hondt (2010)* gebruikt het woord 'klankbord'. Ze hebben een klankbord nodig waar ze al hun ontdekkingen aan kwijt kunnen. Als er nooit iemand is die naar het kind luistert kan een kind storend gedrag gaan vertonen om maar aandacht te krijgen of ze krijgen een verstoorde spraak omdat ze, in de tijd waarin ze wél aandacht krijgen, alles proberen te vertellen wat ze kwijt willen. Daarnaast komen (hoog)begaafde kinderen vaak vroeg in aanraking met gevoelens die de meeste kinderen later of helemaal niet ervaren. Ze denken veel dieper na, proberen problemen op te lossen die te groot voor ze zijn en werken veel sneller. Daarom hebben zij het 'klankbord' nodig om hun gevoelens te uiten. Deze kinderen moeten wel eerst leren om hun gevoelens te uiten en leren hoe opgelucht het soms kan voelen als het kind gewoon af en toe alles mag vertellen wat het dwars zit zonder dat kind erom veroordeeld wordt.

2.3.2.5 (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN HEBBEN EEN BIJZONDERE BEHOEFTE AAN TROOST

Ieder mens loop in zijn leven tegen problemen aan (*'t hondt, 2010*). Mensen voldoen niet aan verwachten en iedereen krijgt tegenslagen te verwerken. Dit geldt ook voor (hoog)begaafde kinderen. Voor hen is het soms echter nog net even wat lastiger omdat zij ook van hun omgeving soms lelijke opmerkingen moeten verdragen. Hierdoor kunnen (hoog)begaafde kinderen erg gekwetst raken. Een ander punt is, zoals u al eerder hebt kunnen lezen, het buiten de groep vallen door de vroegrijpheid van het kind. Zij hebben bepaalde gevoelens die anderen nog niet hebben. Zelfs de meest sociale (hoog)begaafde kinderen hebben nog wel eens het gevoel er niet bij te horen. Ze hebben daardoor behoefte aan troost. *Van der Ploeg (2011)* onderschrijft dit en zegt daarnaast dat begaafde kinderen ook gevoeliger kunnen zijn dan 'gemiddelde' kinderen. Tegenslagen of beledigingen van leeftijdsgenootjes kunnen zij zich hierdoor extra sterk aantrekken.

2.3.2.6 (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN HEBBEN BEHOEFTE AAN CONSEQUENTHEID EN DISCIPLINE

(Hoog)Begaafde kinderen hebben doorgaans een goede mate van zelfsturing. Toch hebben zij ook behoefte aan discipline en moeten zij een aantal vaardigheden leren die alle kinderen moeten leren. Leerkrachten en ouders moeten hierbij samenwerken. Zo moeten (hoog)begaafde kinderen volgens *'t Hondt (2010)* het volgende leren²:

Het leren uitstellen van de onmiddellijke behoeftebevrediging (geduld);

Leren doorzetten, ook wanneer het hen eens niet meteen lukt;

Leren doorzetten, ook wanneer ze niet in de nabije toekomst een positieve opmerking of beloning voor hun werk kunnen verwachten;

² *'t Hondt (2010)*, pagina 52

Volgens de website *hoogbegaafdheid.nu* horen deze vaardigheden bij de belangrijkste vaardigheden die nodig zijn om een (hoog)begaafd kind zich optimaal te laten ontwikkelen. Het kan moeilijk zijn om (hoog)begaafde kinderen deze vaardigheden aan te leren omdat zij verbaal vaak heel goed uit te voeten kunnen. Ze kunnen veel argumenten aanleveren waarom zij iets niet zouden hoeven doen. Een ander probleem is dat ouders soms erg beschermend kunnen zijn voor kinderen die 'anders' zijn. Ze sparen zulke kinderen voor alles. Daardoor leert het kind niet zelfstandig te zijn. Toch is het voor de ouders ook best lastig om goed om te gaan met een (hoog)begaafd kind. Volgens *Van der Ploeg (2011)* kunnen ouders er soms heel onzeker van worden dat een kind cognitief bijvoorbeeld al erg veel voor elkaar krijgt maar motorisch nog onhandig is. Zij hebben dan soms het gevoel dat er echt iets ernstig mis is met hun kind. Ze worden onzeker over hun manier van handelen. Ook het feit dat er zoveel uiteenlopende ideeën bestaan over hoogbegaafdheid maakt het voor mensen die deze kinderen moeten begeleiden niet makkelijker.

2.3.2.7 (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN HEBBEN BEHOEFTE AAN DIPLOMATIEK INZICHT VAN HUN OUDERS

Volgens *Van der Ploeg (2011)* reageren alle ouders anders op hun (hoog)begaafde kind. De ene ouder heeft veel te hoge verwachtingen van zijn kind, de ander vindt het zo interessant dat ze overal over hun kind praten en opscheppen en weer een ander is juist bang voor opschepperij en verstopt het probleem van zijn of haar kind. Het is erg belangrijk dat ouders (en leerkrachten!) op een diplomatieke manier met hun kinderen omgaan. (Hoog)Begaafde kinderen lopen het risico te weinig feedback te krijgen. Waarom zou iemand feedback geven als het toch wel goed is? Deze kinderen hebben echter ook behoefte aan feedback. Een kind kan wel (hoog)begaafd zijn maar het moet ook op zijn of haar eigen niveau kunnen werken. Volgens *Van Gerven (2009)* hebben begaafde kinderen minstens net zoveel baat bij begeleiding en feedback dan 'gemiddelde' kinderen. Overleg met het kind wat het wil en gaat doen. (Hoog)Begaafde kinderen houden ervan wanneer ze in discussies en keuzes met betrekking tot hun begeleiding worden betrokken. Ouders en leerkrachten moeten diplomatiek genoeg zijn om deze 'open communicatie' aan te kunnen en te kunnen begeleiden.

2.3.2.8 (HOOG)BEGAAFDE KINDEREN HEBBEN ER BAAT BIJ DAT HUN OMGEVING OVER GEZOND VERSTAND BESCHIKT

Dit staat in direct verband met de vorige paragraaf. Met open communicatie wordt niet bedoeld dat kinderen te allen tijde worden bijgestaan en dat ze altijd met iemand over alles kunnen praten. Er moet wel ruimte zijn om te praten. De omgeving van een (hoog)begaafd kind moet een kind aanmoedigen om zelfstandig aan het werk te gaan en eerst zelf te proberen om een probleem op te lossen. Ouders en leerkrachten moeten een balans vinden tussen luisteren en stimuleren enerzijds en zelf laten proberen anderzijds. (Hoog)Begaafde kinderen hebben er nou net géén behoefte aan om als bijzonder te worden behandeld aldus 't Hondt (2010).

2.3.3 CONCLUSIE

In de voorgaande paragrafen heeft u kunnen lezen wat de behoeften zijn van hoogbegaafde kinderen met betrekking tot de begeleiding vanuit school en thuis. Zo hebben hoogbegaafde kinderen behoefte aan begrip en aanvaarding door de omgeving, mensen die zich in hen inleven en begrijpen dat ze andere persoonskenmerken hebben dan andere kinderen. Verder hebben ze mensen in de omgeving nodig die hen aansporen om hobby's te zoeken en ze nieuwsgierig te maken voor bepaalde onderwerpen om daar voldoening uit te halen. Ook hebben deze kinderen behoefte aan een klankbord. Iemand die luistert naar hun problemen en gevoelens maar ook naar hun nieuwe ontdekkingen. Ondanks dat hoogbegaafde kinderen met leerstof vaak voorlopen op hun leeftijdsgenootjes moeten leerkrachten er toch op letten om ze discipline en consequentheid aan te

leren. Dit omdat hoogbegaafde kinderen wel eens de neiging hebben op te geven wanneer iets niet meteen lukt. Dat zijn ze namelijk niet gewend. Ouders en leerkrachten moeten diplomatiek inzicht hebben om te werken met hoogbegaafde kinderen. Als laatste hebben hoogbegaafde kinderen er vooral belang bij dat ouders en leerkrachten over gezond verstand beschikken en niet het kind voortdurend de hemel in prijzen of niet meer van feedback te voorzien omdat ze 'toch zo slim' zijn.

In het volgende hoofdstuk wordt in gegaan op de concrete competenties die nodig zijn om hoogbegaafde kinderen te begeleiden.

2.4. WAT ZIJN DE COMPETENTIES DIE LEERKRACHTEN NODIG HEBBEN OM HOOGBEGAAFDE KINDEREN TE KUNNEN BEGELEIDEN VOLGENS DE RECENTE LITERATUUR?

2.4.1 INLEIDING

In het vorige hoofdstuk heeft u kunnen lezen over de behoeften van hoogbegaafde kinderen met betrekking tot de begeleiding die zij krijgen van ouders en school. In dit hoofdstuk worden daar competenties aan verbonden die een leerkracht volgens de literatuur dient te hebben. Deze competenties komen, in een compacte vorm, terug in de enquêtes voor de leerkrachten.

2.4.2 COMPETENTIES

Voor het opzetten van de competentielijst bij de enquête is contact opgenomen met een aantal organisaties. Dit omdat het vinden van een lijst zeer lastig was. De lijsten die bestaan zijn bovenschools of gaan over beleid. Over het microniveau is niet veel te vinden. Uiteindelijk is er voor de enquête gebruik gemaakt van drie lijsten. Deze lijsten kunt u vinden in de bijlage.

Als eerste is er gebruik gemaakt van de competentielijsten uit het boek 'Slim beleid' van Van Gerven (2008). Deze lijst is opgesteld voor al het schoolpersoneel om te kunnen kijken of de school over de competenties beschikt die nodig zijn om een beleid voor hoogbegaafde kinderen op te zetten. De lijst is ingedeeld in schalen. Het is de bedoeling dat de school ten minste 75% van de competenties denkt te hebben alvorens zij een beleid opzet (Van Gerven, 2008). U kunt deze lijst vinden in bijlage 1.

De tweede lijst is een zelfbeoordelingslijst van het CPS. Deze lijst is mij aangeboden door Margriet Buwalda. Een medewerkster van het CEDIN, een organisatie voor educatieve dienstverlening. Zij werkt op de afdeling cursussen die met hoogbegaafdheid te maken hebben. De lijst is door het CPS in 2006 ontwikkeld voor scholen die 'begaafdheidsprofiel scholen' wilden worden. Dat zijn scholen die extra aandacht besteden aan het begaafde kind. Bij deze informatie hoort een zelfbeoordelingslijst voor kwaliteitscriteria. In 2010 is de lijst aangepast. Deze lijst kunt u vinden in bijlage 2.

De laatste lijst die is gebruikt is een overzicht van behoeften die begaafde kinderen hebben. Aan deze behoeften zijn een aantal competenties gekoppeld die van belang zijn. Deze lijst komt uit het boek 'Hoogbegaafde kinderen opvoeden' van D'Hondt (2010). Een beknopte weergave van deze lijst kunt u vinden in paragraaf 3.

2.4.3 CONCLUSIE

In deze paragraaf heeft u kunnen lezen van welke gegevens er gebruik is gemaakt voor de opzet van de enquête en waar u deze kunt vinden. In de volgende paragraaf gaat het over de meervoudige intelligenties. Dit omdat het eindontwerp van deze scriptie zal gaan over hoogbegaafdheid en meervoudige intelligentie.

2.5. WAT HOUDEN DE MEERVOUDIGE INTELLIGENTIES VAN HOWARD GARDNER IN?

2.5.1 INLEIDING

In de vorige paragraaf heeft u gelezen wat de competenties zijn die leerkrachten nodig hebben om hoogbegaafde kinderen te kunnen begeleiden. Deze competenties worden verwerkt in de enquête die gehouden gaat worden onder leerkrachten. Tevens werkt mijn lio-school met de meervoudige intelligenties van Howard Garner. Het is de bedoeling dat mijn eindproduct, een kast met materialen voor het buitenspelen, ook wordt ingericht vanuit deze meervoudige intelligenties. Om deze reden kunt u hieronder informatie vinden over de meervoudige intelligenties van Howard Gardner en zijn beweegredenen achter deze theorie. Dit wordt niet meteen gelinkt aan hoogbegaafdheid omdat meervoudige intelligentie er juist van uitgaat dat iedereen wel ergens intelligent in is.

2.5.2 MEERVOUDIGE INTELLIGENTIES

De meervoudige intelligentie komt van Howard Gardner. Hij kwam in 1983 met deze theorie aldus Van de Grind (2005). Volgens Van de Grind vond Gardner het gebruik van IQ-tests nutteloos. Een kind kan wel heel slim zijn maar als het kind niet productief is dan komt er niets van de slimheid terecht (zie onderzoeksvraag 1). Volgens Gardner is intelligentie het vermogen om met kennis problemen op te lossen of nieuwe dingen te maken (Gardner, 2002). Gardner stelt dat mensen verschillende intelligenties hebben. Iemand kan dus op een IQ test een lage score halen maar toch gebieden hebben waar hij intelligent in is. Hoge intelligentie is hier dus niet het kernwoord maar wel op welke manier iemand intelligent is. Gardner had hier zeven deelintelligenties bij. Deze deelintelligenties kunt u lezen in paragraaf 5.2.1 tot en met 5.2.7. Toch vindt Gardner dat niet alles zomaar als intelligentie bestempeld kon worden. Gardner stelde hierbij zes criteria op om zijn theorie te ondersteunen (Van de Grind, 2005) en om te kijken of het talent de naam 'intelligentie' zou verdienen.

Zo wilde hij als eerste zeker weten dat er mensen waren die door bijvoorbeeld een hersenbeschadiging één of meer intelligenties hadden verloren maar die nog wel hun andere intelligenties konden gebruiken. Zo onderstreepte hij zijn idee van de deelintelligenties (Van de Grind, 2005). Het tweede criterium werd gevormd door het idee dat, of men het er nu mee eens is of niet, mensen door de evolutie heen altijd verschillende intelligenties moeten hebben gehad. Als mensen vroeger geen ruimtelijke intelligentie hadden gehad, hadden ze nooit de weg kunnen vinden. We weten dat dit wel het geval is en daarom weten we zeker dat mensen vroeger ook al over deze deelintelligenties beschikten aldus Gardner (2002). Het derde criterium is dat het talent een aantal deelvastigheden heeft die minimaal bij de persoon aanwezig moeten zijn om het intelligentie te laten zijn op dat gebied. Iemand met een talige intelligentie moet bijvoorbeeld wel minimaal woordbetekenissen kunnen leren. Deze criterium is er voor elke deelintelligentie. De vierde is dat iemand moet kunnen werken met symbolen. Voor muziek zijn dat noten, voor rekenen getallen en voor taal zijn het letters (Van de Grind, 2005). Het talent moet, als vijfde criterium, kunnen worden omschreven in stapjes en het laatste is dat er mensen moeten zijn die in een talent genie zijn. Zo zijn er bijvoorbeeld musici, sporters en wiskundigen. Zij blinken in één intelligentie erg uit. Gardner heeft oorspronkelijk zeven intelligenties aan deze criteria gelinkt. Later kwamen er drie bij waarvan er één bekend is geworden. Hieronder volgen de acht bekendste intelligenties in deelparagrafen. De twee onbekende extra intelligenties worden later besproken.

2.5.2.1 LOGISCH-WISKUNDIGE OF LOGISCH-MATHEMATISCHE INTELLIGENTIE

Kinderen die logisch-wiskundig zijn ingesteld houden van het bedenken van oplossingen, van getallen en symbolen en van het maken van relaties tussen vraagstukken. Volgens Kagan (2006) vinden deze kinderen het fijn om problemen te analyseren en er zo een oplossing voor te bedenken. Gardner noemt deze mensen ook wel reken-/redeneerkracht. Beroepen die hierbij passen zijn onder andere wiskundige en wetenschapper (Gardner, 2002).

2.5.2.2 LINGUIÏSTISCHE/TALIGE INTELLIGENTIE

Het gaat hier om taal. Werken met woorden. Kinderen die talig intelligent zijn houden ervan om te schrijven, lezen, spellen en stellen. Ook houden ze er vaak van om gedichten, verhalen en brieven te schrijven (Kagan, 2006). Kinderen die talig intelligent zijn leren het best door een gesproken uitleg, een tekst of een discussie. Mensen die 'woordknap' zijn komen volgens Gardner (2002) vaak in beroepen terecht als dichter, schrijver of journalist.

De twee hiervoor genoemde intelligenties zijn degene die in de school het meeste voorkomen. Kinderen die wiskundig of talig zijn ingesteld komen volgens Gardner (2002) het best tot hun recht in de school. Aan de zes volgende intelligenties wordt volgens hem beduidend minder aandacht geschonken.

2.5.2.3 MUZIKAAL-RITMISCHE INTELLIGENTIE

De muzikale intelligentie vindt Gardner (2002) een intelligentie die qua structuur erg overeenkomt met de talige intelligentie. Kinderen met deze intelligentie houden van dansen, muziek luisteren en muziek maken. Zij kunnen ook vaak goed overweg met de muzieksymbolen (Kagan, 2006). Deze kinderen leren sneller door ergens een wijsje of een liedje bij te bedenken.

2.5.2.4 LICHAMELIJKE BEWEGINGSINTELLIGENTIE

De beweegslimme kinderen houden van lichamelijke activiteiten. Van sporten en van het gebruik van grove en fijne motoriek. Vaak zijn ze ook goed met gebaren en gezichtsuitdrukkingen. Dat wordt gebruikt voor bijvoorbeeld toneelspelen. Deze kinderen leren het beste door beweging en door praktische activiteiten. Ze vinden het vaak leuk om op een beeldende manier verslag uit te brengen van een activiteit. Beroepen zijn sporter, acteur, danser (Kagan, 2006) maar Gardner (2002) heeft het hier behalve over sport ook over mensen die met hun handen werken zoals ambachtslieden en chirurgen.

2.5.2.5 VISUEEL-RUIMTELIJKE INTELLIGENTIE

Wanneer het over de visueel-ruimtelijke intelligentie gaat, hebben we het over plaatjes en beelden. Deze kinderen houden van tekenen, knutselen, ontwerpen en schetsen. Ook kunnen deze kinderen vaak goed overweg met kaarten en plattegronden en kunnen zij bijvoorbeeld bouw pakketjes van lego of hout in elkaar zetten. Deze kinderen kunnen goed leren door gebruik te maken van plaatjes, filmpjes, modellen, tabellen en grafieken (Kagan, 2002). Ook hier is volgens Gardner (2002) het aantal passende beroepen zeer groot. Het gaat hier volgens hem over beeldhouwers, fotografen, schilders en schaakmeesters.

2.5.2.6 INTERPERSOONLIJKE INTELLIGENTIE

Kinderen met inter-persoonlijke intelligentie kunnen zich erg goed inleven in andere mensen. Volgens Kagan (2006) zijn deze mensen goed in het maken van vrienden, het onderhouden van contacten en het leiden van groepen. Zij leren het beste door middel van interactie want ze kunnen goed met en van andere mensen leren. Dokters, psychologen en leerkrachten zijn typische beroepen voor inter-persoonlijk intelligente mensen (Gardner, 2002).

2.5.2.7 INTRAPERSOONLIJKE INTELLIGENTIE

Intrapersoonlijke mensen zijn vaak wat meer in zichzelf gekeerd. Ze hebben een duidelijk beeld van zichzelf en kunnen deze punten goed gebruiken om hun leven in te richten volgens Gardner (2002). Deze mensen houden van denken, alleen zijn en peinen. Deze kinderen leren door op zichzelf te reflecteren, hun werk te evalueren en af en toe stille denktijd te krijgen. Deze mensen worden vaak filosoof, dichter of religieus leider aldus Kagan (2006).

2.5.2.8 NATURALISTISCHE INTELLIGENTIE

Dit is een intelligentie die in eerste instantie niet in het rijtje was opgenomen. Dit is de bekendste van de drie intelligenties die Gardner later heeft toegevoegd. Natuurslimme kinderen zijn gek op de natuur. Op dieren, planten, stenen en natuurverschijnselen. Vaak verzamelen ze dingen uit de natuur. Ze leren graag door middel van excursies en buiten werken en zijn vaak goed in observeren. Volwassenen met natuurintelligentie zijn vaak ook met hun levensstijl bezig. Ze willen zo ecologisch mogelijk te werk gaan aldus Kagan (2006). Biologen, boswachters, astronomen en dierenverzorgers hebben vaak deze naturalistische intelligentie.

Naast deze naturalistische intelligentie heeft Gardner nog twee intelligenties later aan het rijtje toegevoegd. Het gaat hier om de spirituele en de existentiële intelligentie. Deze twee hebben veel van elkaar weg en gaan om spiritualiteit, mystiek, gevoel voor religie en transcendentie. Veel mensen maken spirituele intelligentie belachelijk. Existentiële mensen zijn geïnteresseerd in de zin van het leven. Ze denken na over ervaringen zoals leven, dood, ellende, ziekte en honger. Zij kunnen op helemaal opgaan in een kunstwerk of nadenken over de ultieme vormen van liefde (Gardner, 2002). Deze twee intelligenties zijn niet erg bekend geworden. Oorzaak hiervan wordt nergens genoemd.

2.5.3 CONCLUSIE

In deze paragraaf zijn de meervoudige intelligenties van Howard Gardner gesproken. Howard Gardner heeft deze theorie in 1983 opgezet en hij wilde bewijzen dat elk mens wel ergens intelligent in was. Hij stelde hierbij tien diverse intelligenties op waarvan er acht bekend zijn geworden. Bij elke intelligentie hoort een aantal speciale kenmerken die mensen met de betreffende intelligentie bezitten.

Een uitgebreide conclusie van hoofdstuk 2 kunt u vinden in hoofdstuk 7, pagina 69.

3. VERANTWOORDING ONDERZOEK

Een beknopte versie van de ‘verantwoording onderzoek’ kunt u vinden in de bijlage ‘verantwoording onderzoek’ aan het einde van dit verslag.

3.1 PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

3.1.1 PROBLEEMSTELLING:

Ik onderzoek de mate waarin leerkrachten van VCBO Kollumerland zich bekwaam achten in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen **omdat ik wil weten** of deze leerkrachten zich competent genoeg voelen om een hoogbegaafde leerling te begeleiden en hoe zij hun vaardigheden in praktijk inzetten in de dagelijkse begeleiding van hoogbegaafde kinderen en hoe dit zich verhoudt tot recente literatuur **ten einde** de scholen van het VCBO Kollumerland een beter beeld te laten krijgen van de benodigde en reeds aanwezige competenties om dit mee te kunnen nemen in het opzetten van een beleid voor hoogbegaafde kinderen.

3.1.2 ONDERZOEKSVRAGEN:

HOOFDVRAAG:

In welke mate achten leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf competent om geïndiceerd hoogbegaafde leerlingen te begeleiden en hoe gaan zij in de dagelijkse lespraktijk met deze leerlingen om en in hoeverre komt dit overeen met wat de toonaangevende literatuur hierover zegt?

THEORETISCHE ONDERZOEKSVRAGEN:

- Wat zijn op dit moment de meest bekende en gebruikte wetenschappelijke theorieën over hoogbegaafdheid?
- Wat zijn de kenmerken van hoogbegaafde kinderen?
- Wat zijn de begeleidingsbehoeften van hoogbegaafde kinderen?
- Wat zijn de competenties die leerkrachten nodig hebben om hoogbegaafde leerlingen te kunnen begeleiden volgens recente literatuur?
- Wat houden de meervoudige intelligenties van Howard Gardner in?

PRAKTISCHE ONDERZOEKSVRAGEN:

- In hoeverre is het het al dan niet gevolgd hebben van de excellentie cursus van invloed op de competentiebeleving van de leerkracht met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen?
- In hoeverre is het hebben van ervaring in begeleiding van hoogbegaafde kinderen van invloed op het denken de competenties te hebben die nodig zijn voor deze begeleiding?
- In hoeverre is het aantal jaren dat een leerkracht voor de klas staat van invloed op het denken de competenties te hebben die nodig zijn voor deze begeleiding?
- In hoeverre is het hebben opgedaan van competenties, vaardigheden en kennis van invloed op de competentiebeleving van leerkrachten in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen?
- In hoeverre denken leerkrachten dat zij een hoogbegaafde leerling in hun klas kunnen begeleiden?
- Op welke manier(en) passen leerkrachten van VCBO Kollumerland de dagelijkse lespraktijk aan op de hoogbegaafde leerling?

3.2 DOELSTELLING

Baarda en de Goede (2007) stellen in hun boek dat het belangrijk is om een onderzoeksdoelstelling te hebben. Een onderzoeksdoelstelling gaat niet over het oplossen van een probleem maar slechts over de kennis en of inzichten die met het onderzoek verzameld gaan worden. De doelstelling voor mijn onderzoek is de volgende:

Ik wil inzicht krijgen in de mate waarin leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf competent achten in het begeleiden van hoogbegaafde kinderen in hun klas en dit vergelijken met toonaangevende literatuur.

Een aantal scholen binnen de vereniging van mijn lio-school is op dit moment bezig met de verbetering van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Zowel voor wat betreft het lesmateriaal voor de leerling als de kennis van de leerkrachten. Wanneer mijn onderzoek is afgerond is inmiddels ook een cursus afgerond rond hoogbegaafdheid. De scholen in VCBO Kollumerland zullen met mijn onderzoek onder andere kunnen kijken of deze enquête de kennis en competentiebeleving van leerkrachten heeft vergroot. Daarnaast kunnen zij zelf zien hoe het staat met de competentiebeleving van de leerkrachten binnen de vereniging. Mijn onderzoek heeft dus profijt voor de scholen binnen VCBO Kollumerland. Mijn lio-school zal profijt hebben van mijn ontwerp aangezien ik voor hen een kast ontwerp waar leerlingen materialen voor het buitenspelen kunnen vinden, gericht op de meervoudige intelligenties. Deze kast zou er komen maar nu ik dit van hen overneem hoeven zij dit niet meer te doen.

3.3 ETHISCHE VERANTWOORDING

Bij het letten op ethische verantwoording zijn drie punten van belang. De respondent moet op vrijwillige basis aan het onderzoek kunnen meewerken, de gegevens moeten op anonieme wijze worden verwerkt en de gegevens mogen niet zonder toestemming aan derden worden gegeven (*Baarda en de Goede, 2007*).

Op basis van de vorige punten ben ik van mening dat mijn onderzoek ethisch verantwoord is. De respondenten in mijn onderzoek mogen zelf weten of zij meedoen aan dit onderzoek. De directeurs van de scholen in de vereniging gaan de enquêtes wel aanbevelen op verzoek van de directeur van mijn lio-school maar of de leerkrachten de enquête wel of niet invullen is aan hen. In mijn enquête zijn de vragen zo gesteld dat achteraf toch ongeveer gezien kan worden welke leerkracht het heeft ingevuld. Dit is zo gedaan omdat ik benieuwd ben of er verschil is tussen de verschillende scholen. Een aantal scholen volgt namelijk een cursus en een aantal scholen niet. Ik ben benieuwd of dit effect heeft op de competentiebeleving van de leerkrachten. In mijn onderzoek worden echter de namen van de scholen gecodeerd weergegeven waardoor iemand die het onderzoek leest niet weet over welke scholen het gaat. De gegevens worden dus niet geheel anoniem verzameld maar wel anoniem verwerkt. Als derde verspreid ik de gegevens niet zonder toestemming van mijn lio-school. Ik heb bijvoorbeeld wel toestemming om de gegevens die uit de enquête komen te versturen naar de scholen die hebben meegedaan aan het onderzoek. Voor de anonimiteit zijn hier ook de namen van de scholen gecodeerd.

3.4 EENHEIDSBEGRIIP EN EIGENSCHAPSBEGRIIP

Volgens *Baarda en de Goede (2007)* wil het éénheidsbegrip zeggen 'het begrip dat aangeeft over welke onderzoekseenheden er een uitspraak wordt gedaan.' Dat is in mijn onderzoek: de leerkrachten van VCBO Kollumerland.

Daarnaast is er nog het eigenschapsbegrip. *Baarda en de Goede (2007)* omschrijven dit als het kenmerk dat gemeten wordt. Het eigenschapsbegrip is in mijn onderzoek: de mate van het zich competent voelen om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden.

3.5 ONDERZOEKSONTWERP

Voor de vorm van mijn onderzoek heb ik gekozen voor het gebruik van een enquête. De reden dat hiervoor is gekozen, is dat mijn onderzoekspopulatie bestaat uit ongeveer 70 personen. Deze groep is niet te groot om in zijn geheel te onderzoeken maar wel wanneer dat in een interview of observatie gedaan zou moeten worden. Een observatie was geen optie omdat het niet bij mijn onderzoek past. De te onderzoeken kenmerken zijn niet in een observatie af te lezen. Voor een interview is de groep veel te groot. In dat geval zouden er met alle leerkrachten afspraken moeten worden gemaakt, zouden alle scholen bezocht moeten worden en moeten alle vragen later op een ingewikkelde manier verwerkt worden. Wanneer men kiest voor enquête kan er relatief eenvoudig en goedkoop een grote groep leerkrachten bereikt worden en komen de resultaten al gedeeltelijk verwerkt terug. Daarom is, in overleg met mijn lio-school, besloten om voor een enquête te kiezen. Het nadeel is wel dat alle vragen in één keer duidelijk moeten zijn, dat leerkrachten eventueel niet alle vragen volledig beantwoorden en dat de kans op non-respons groter is (*Baarda en de Goede, 2007*). In overleg met mijn lio-school is besloten om de enquête door de directeur te laten versturen. Dit geeft een serieuzere boodschap af aan de leerkrachten over het belang van de enquête. Tevens hebben we afgesproken dat er een herinneringsbrief verstuurd zou worden. Uiteindelijk heeft mijn enquête een respons opgeleverd van 32. Dat is bijna 50%, een respons waar ik zeer tevreden over ben. Wanneer er gebruik was gemaakt van een steekproef was de respons niet hoog genoeg geweest.

3.6 TYPE ONDERZOEK

Mijn onderzoek is beschrijvend. Ik ben niet op zoek naar een theorie. Er worden ook geen hypothesen of theorieën geformuleerd of beantwoord. Het is vooral een onderzoek naar feiten. Volgens *Baarda en de Goede (2007)* is dat de essentie van een beschrijvend onderzoek. Ik vraag in mijn enquête naar de mate waarin leerkrachten zich competent voelen om geïndiceerd hoogbegaafde leerlingen te begeleiden. Ik ga uiteindelijk geen instrumenten ontwerpen om deze competenties, indien nodig, te verbeteren.

3.7 POPULATIE EN STEEKPROEF

Volgens *Baarda en de Goede (2007)* zijn onderzoekseenheden de personen waar in het onderzoek een uitspraak over wordt gedaan. Alle onderzoekseenheden die in het onderzoek worden betrokken, worden bij elkaar de populatie genoemd. Mijn populatie bestaat uit alle leerkrachten van VCBO Kollumerland. Deze populatie is gekozen omdat de helft van de scholen van deze vereniging op dit moment bezig is met een 'Excellentietraining talent en hoogbegaaftheid'. Tevens zijn zij bezig met het opzetten van beleid voor hoogbegaafde kinderen. Het is voor hen allemaal handig om te weten wat er uit mijn onderzoek komt. De verwachting is daarom dat de motivatie om mijn enquête in te vullen in deze populatie hoger ligt dan wanneer de enquête naar een willekeurig aantal scholen wordt verstuurd. Ook komt het aantal leerkrachten op ruim zestig. Met een non-respons van 50% komen er nog ruim 30 enquêtes terug. De directeur van mijn lio-school heeft aangegeven dat hij mijn enquête zal promoten op een directiebijeenkomst. Op deze manier weten de directeurs van de betreffende scholen ook van de enquête en kunnen zij eventueel het belang van het invullen nogmaals aangeven bij de leerkrachten.

Wanneer de populatie te groot is om te onderzoeken kan ervoor worden gekozen om een steekproef te nemen. Dat wil zeggen dat slechts een deel van de populatie in het onderzoek wordt betrokken. Omdat de populatie van mijn onderzoek niet groot genoeg is om een steekproef uit te voeren heb ik ervoor gekozen om mijn hele populatie in het onderzoek te betrekken.

3.8 KEUZE INTERVIEW OF OBSERVATIE

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor het interview en dan wel het schriftelijke interview. Dit omdat er geen theorie of werkwijze wordt getest op een groep. Ik ben puur uit op het verzamelen van ervaringen van

leerkrachten. Niet of een bepaalde werkwijze deze competenties vergroot. Daarom is er gebruik gemaakt van een enquête en wordt er niet met controlegroepen gewerkt. Het voordeel van het werken met een schriftelijke enquête is volgens *Baarda en de Goede (2007)* dat er relatief goedkoop tot zelfs gratis een grote groep mensen bereikt kan worden. Ook kan er op deze manier anoniem worden gewerkt. Een bijkomend voordeel is het werken via internet. De enquête kan digitaal worden gemaakt en de resultaten worden digitaal verwerkt. Gezien het grote aantal vragen in mijn enquête gaat het analyseren van de data veel tijd kosten. Wanneer er via internet gewerkt wordt komt een deel van de informatie al geanalyseerd terug. Dit scheelt tijd. Het nadeel van de keuze voor schriftelijk interview is dat de kans op non-respons veel hoger ligt dan wanneer er wordt geobserveerd of mondeling geïnterviewd. Ook moeten de vragen meteen duidelijk zijn, de leerkracht kan mij niet om verduidelijking vragen. Als laatste is er een kans dat niet alle vragen volledig worden ingevuld.

3.9 TESTEN VAN ONDERZOEKINSTRUMENT

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een schriftelijke digitale enquête. Volgens *Baarda en de Goede (2007)* is het raadzaam om het onderzoeksinstrument te testen voor deze wordt verstuurd naar de respondenten. Toch is er een redelijke kans dat de respons laag zal uitvallen. Dit heeft te maken met de, voor het basisonderwijs, enorm drukke tijd waarin de enquêtes moeten worden verzonden. Daarom is ervoor gekozen om mijn enquête niet te testen onder een aantal respondenten maar onder een aantal medestudenten. Zij hebben de enquête ingevuld en er feedback op gegeven. Hieruit kwam wel een aantal belangrijke zaken naar voren dat verbeterd moest worden. Tevens heb ik de enquête meerdere malen uitgebreid besproken met een leerkracht van mijn lio-school die goed in het onderwerp zit. Vanuit mijn lio-school is de enquête goedgekeurd.

3.10 OPERATIONALISERING

Volgens *Baarda en de Goede (2007)* veranderen eigenschapsbegrippen in variabelen wanneer ze meetbaar worden. Om dat te bereiken moeten de eigenschapsbegrippen worden geoperationaliseerd. Dat wil zeggen dat de begrippen zo zijn uitgelegd dat ze nog maar voor één uitleg vatbaar zijn en minder abstract worden. In paragraaf 3.4 heeft u kunnen lezen dat mijn eigenschapsbegrip het volgende is: *De mate van het zich competent voelen om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden*. Deze begrippen komen voort uit mijn hoofdvraag *‘In welke mate achten leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf competent om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden en hoe gaan zij in de dagelijkse lespraktijk met deze leerlingen om en in hoeverre komt dit overeen met wat de toonaangevende literatuur hierover zegt?’*. Deze begrippen komen tevens terug in mijn onderzoeksvragen. Deze onderzoeksvragen komen immers voort uit mijn hoofdvraag.

Het begrip **zich competent voelen** is in mijn meetinstrument meetbaar geworden door 24 stellingen die de leerkracht kon beantwoorden. Deze lijst met stellingen is geformuleerd aan de hand van toonaangevende literatuur. Dit kunt u terugvinden in paragraaf 2.4. Deze literatuur geeft aan dat het hebben van deze competenties een leerkracht in staat zou moeten stellen om een hoogbegaafde leerling in de klas te begeleiden. U vindt hier tevens de bronnen van de verzamelde informatie. Aan de hand van het antwoord dat de leerkracht geeft op de stellingen kan worden afgelezen of de leerkracht over de competentie denkt te beschikken. Uiteindelijk zit de belangrijkste vraag van de enquête verstopt in één van de stellingen, te weten stelling 9 van de enquête: *‘Denkt u een hoogbegaafde leerling in uw groep te kunnen begeleiden?’* Al deze stellingen kunt u vinden in bijlage 4 waar u de volledige enquête aantreft.

Verder zit in de hoofdvraag het begrip **hoogbegaafd** verwerkt. Van welke definitie dit onderzoek uitgaat, kunt u lezen in paragraaf 2.1. Daar vindt u een uitwerking van literatuur rondom dit begrip en de bijbehorende bronnen van de literatuur. In mijn enquête is dit begrip nauwelijks geoperationaliseerd omdat ik niet wilde vertellen wat het volgens toonaangevende literatuur is maar omdat het de bedoeling was dat de leerkrachten dit voor zichzelf zouden aangeven, bij wijze van controle. In de enquête is de leerkracht gevraagd naar zijn idee achter het begrip hoogbegaafdheid en de persoonlijkheidskenmerken die hierbij kunnen horen. Deze

antwoorden zijn vergeleken met de in paragraaf 2.1 beschreven literatuur. Ook voorbeelden van deze vragen kunt u vinden in bijlage 4 waar de volledige enquête te vinden is.

De gegevens zijn gestructureerd verzameld. Volgend Baarda en de Goede (2007) wil dit zeggen dat van tevoren vaststaat welke gegevens er verzameld gaan worden. Ik wist van tevoren precies wat ik de leerkrachten wilde gaan vragen. Tevens is er met mijn onderzoeksinstrument op een directe wijze data verzameld. Dit wil volgens Baarda en de Goede (2007) zeggen dat de informatie rechtstreeks aan de respondenten gevraagd is. Informatie is niet via een omweg verkregen.

Waarom er voor gekozen is om deze begrippen te meten middels een enquête kunt u lezen in hoofdstuk 3.8. Ook het meetniveau wordt behandeld elders in dit verslag. In hoofdstuk 5 kunt u bij de data-analyse per vraag vinden op welk meetniveau de vragen zijn gesteld. Een kort overzicht van het meetniveau kunt u vinden in hoofdstuk 3.11. De betrouwbaarheid en validiteit van het meetinstrument kunt u vinden in hoofdstuk 3.12 en 3.13.

3.11 MEETNIVEAU

Er is in mijn onderzoek gebruik gemaakt van alle vier de meetniveaus die in *Baarda en de goede (2007)* worden genoemd. Een voorbeeldvraag die in mijn enquête voorkomt op nominaal niveau is het geslacht van de leerkracht. De meeste vragen zijn van ordinaal niveau. Er wordt hier gevraagd naar gegevens waarvan de antwoorden van te voren worden opgesteld (meerkeuze). Deze gegevens zijn echter niet in getallen uit te drukken. Een ordinale vraag uit mijn enquête is: 'Op welke school geeft u op dit moment les?' De scholen van de vereniging staan eronder genoemd en de leerkracht kan zijn/haar school aanvinken. Het derde niveau, interval, gaat over gegevens die in getal zijn uit te drukken maar geen absoluut nulpunt heeft. Bijvoorbeeld temperatuur. Een vraag op intervalniveau uit mijn enquête is: 'Wat is het IQ van de hoogbegaafde leerling in de klas'. Een IQ van 50 is ongeveer het laagst. Daarom heeft intelligentie geen nulpunt. Het hoogste niveau, het rationiveau, gaat over gegevens die in een getal zijn uit te drukken en een natuurlijk nulpunt hebben. Het gaat hierbij om de vraag 'Hoeveel kinderen heeft u op dit moment in uw klas'.

3.12 BETROUWBAARHEID

Volgens Baarda en de Goede (2007) wil betrouwbaarheid zeggen: De mate waarin het onderzoek afhankelijk is van toeval. Om te voorkomen dat de uitslag van mijn onderzoek op toeval is gebaseerd, is er in mijn enquête gebruik gemaakt van controlevragen. Dat wil zeggen dat er over de begrippen die gemeten worden meerdere vragen worden gesteld, zowel open als gesloten. Op deze manier wordt duidelijk wat de leerkracht antwoordt op de afzonderlijke vragen. Wanneer de leerkracht vervolgens een totaal verschillend antwoord geeft op dezelfde soort vragen is duidelijk dat de uitkomst niet heel betrouwbaar is. De leerkracht heeft misschien toevallig maar wat aangekruist of heeft de vraag misschien niet goed begrepen.

De in mijn enquête gestelde controlevragen zijn door een fout van mij slechts half ingevuld. Meer hierover kunt u lezen in hoofdstuk 3.14 waar de storende factoren worden beschreven. Hierdoor is het mogelijk dat de betrouwbaarheid van mijn onderzoek is aangetast. Het is namelijk niet helemaal duidelijk of de leerkrachten die het niet hebben ingevuld het antwoord niet wisten of er gewoon geen zin in hadden. Op deze manier kunnen de niet gegeven antwoorden niet zomaar als fout worden meegerekend. Misschien wisten de leerkrachten het antwoord wel maar is dat niet gegeven. Het is in dat geval niet duidelijk te zeggen dat de kennis niet aanwezig is.

Meer storende factoren die de betrouwbaarheid kunnen hebben aangetast kunt u vinden in hoofdstuk 3.14.

3.13 VALIDITEIT

Validiteit is het begrip dat aanduidt of er gemeten wordt wat de onderzoeker ook wil meten. Wanneer een onderzoek betrouwbaar is, wil dat nog niet zeggen dat deze ook valide is. Andersom is dat wel zo. Wanneer een onderzoek niet valide is, kan het onmogelijk betrouwbaar zijn.

Om mijn onderzoek valide te laten zijn is gekeken naar de begrippen die er gemeten moesten worden door middel van de enquête. Deze begrippen kunt u vinden in paragraaf 3.10 'operationalisering'. Aan de hand van deze begrippen zijn de enquêtevragen geformuleerd. Dit is gedeeltelijk samen gedaan met een leerkracht van mijn lio-school, Wendy Bok. Zij zit goed in het onderwerp en kan de school vertegenwoordigen. Op deze manier wist ik ook zeker dat de vragen die gesteld zouden worden in de enquête van belang waren voor mijn onderzoek. Om de begrippen goed te kunnen meten zijn over alle begrippen meerdere vragen gesteld in de enquête. Niet alleen gesloten vragen maar ook open vragen. Op deze manier kunnen de gegeven antwoorden op de enquêtes worden gecontroleerd.

3.14 STORENDE FACTOREN

Dat zijn factoren die de uitslag van het onderzoek beïnvloeden. Dit kan bijvoorbeeld een tussentijdse gebeurtenis zijn waardoor mensen anders reageren op het onderzoek dan voor deze gebeurtenis. Ook kunnen zaken als humeur van invloed zijn. Dit soort zaken is zeer lastig te voorkomen (Baarda en de Goede, 2007) en het is vooral belangrijk om hiermee rekening te houden wanneer er gebruik wordt gemaakt van een steekproef aldus Baarda en de Goede (2007). In mijn onderzoek kunnen de volgende factoren storend zijn geweest.

Allereerst de tijd waarin het onderzoek werd uitgevoerd. De enquête is na het sinterklaasweekend verzonden en moest terug voor vrijdag 23 december. Dit betekende de periode tussen sinterklaas en Kerst. Dit is voor leerkrachten al een buitengewoon drukke tijd. De verwachting was dan ook dat de respons hierdoor minder zou zijn. Tevens zou de eventuele drukte ervoor kunnen zorgen dat een leerkracht wat minder in zijn vel zit. Bijvoorbeeld door stress. Dit zou een negatieve uitwerking kunnen hebben doordat het humeur de enquête negatief beïnvloed heeft. Uiteindelijk heb ik toch 50% van de verstuurde enquêtes terug gekregen. Dit is best een heel hoog percentage. Of het uiteindelijk meer zou zijn geweest wanneer de enquête in een minder drukke periode zou zijn verzonden, is niet na te gaan. Het zou een storende factor kunnen zijn geweest.

Een andere storende factor is dat het niet verplicht was om de open vragen in te vullen. De leerkrachten konden deze vraag zonder beantwoording doorklikken. Dit heb ik niet ontdekt doordat mijn testpersonen de open vragen gewoon hebben ingevuld. Hierdoor heeft ongeveer de helft van de leerkrachten uiteindelijk zonder beantwoording de controlevragen doorgelikt. De mensen die de vragen wel hebben beantwoord hebben dit, overeenkomstig de literatuur, goed gedaan. Men zou dus kunnen denken dat de mensen die de controlevragen niet hebben ingevuld, het antwoord niet wisten op de vraag. Het zou echter ook een kwestie van tijdnood kunnen zijn geweest. Omdat dit niet is na te gaan, wordt het moeilijker om uitspraken te doen over de controlevragen.

Ook is er nog de kans dat er sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven. Dit kan te maken hebben met het feit dat de leerkracht moest aangeven op welke school hij/zij les geeft en voor welke groep hij/zij op dit moment staat. Zo viel het mij bijvoorbeeld op dat er zeven leerkrachten hebben aangegeven dat zij op school 2 voor de klas staan terwijl het bekend is dat daar, alles bij elkaar, slechts vijf leerkrachten zijn. Er moeten dus twee leerkrachten ten onrechte hebben aangegeven dat zij op school 2 werken. Hierdoor kan niet eerlijk meer worden nagegaan of er ook verschillen zijn tussen de scholen onderling.

4. DATA-PREPARATIE

Er wordt aangegeven hoe de gegevens verwerkt zijn en wat voor codering is toegepast; wat is er bijv. met ontbrekende gegevens gebeurd?

4.1 GEGEVENSVERWERKING

In mijn onderzoeksinstrument is gebruik gemaakt van 18 meerkeuzevragen, 24 stellingen en 3 open vragen. De meerkeuzevragen heb ik in het volgende hoofdstuk verwerkt in cirkeldiagrammen. Dit heb ik zo gedaan omdat er bij de ene vraag veel meer keuzeoptyes waren dan bij de andere vraag. Wanneer tien keuzeoptyes worden verwerkt, in bijvoorbeeld een staafdiagram, dan wordt de afbeelding heel groot. Een cirkeldiagram blijft altijd overzichtelijk, ongeacht het aantal keuzemogelijkheden.

De stellingen in mijn onderzoek zijn daarentegen wel verwerkt in een staafdiagram. Dit omdat hier een vast aantal keuzeoptyes waren. Namelijk vijf. Tevens kan er in een staafdiagram in één oogopslag worden gezien welke optie het meest gekozen is. Bij een stelling is het tevens handig te weten welke optyes er niet gekozen zijn. In een cirkeldiagram wordt de hele keuzeoptye dan weggelaten, deze kan niet meer teruggevonden worden in het overzicht. Met een staafdiagram staat de optie wel in het diagram. Er staat echter geen balkje achter.

De open vragen dienen ter ondersteuning en/of controle van een aantal vragen. Deze waren er om extra informatie te verkrijgen over de kennis van de leerkrachten. In dat geval had de meerkeuzevraag weggelaten kunnen worden was alleen de open vraag nodig. Op deze wijze konden echter ook gelijk de antwoorden worden gecontroleerd. Met deze informatie kan iets worden gezegd over de betrouwbaarheid waarmee de leerkracht de enquête heeft ingevuld.

4.2 ONTBREKENDE GEGEVENS

Mijn onderzoeksinstrument is verzonden naar ruim 60 leerkrachten. Uiteindelijk heeft het een respons opgeleverd van 32 leerkrachten. Bij de meerkeuzevragen en stellingen was er geen sprake van ontbrekende gegevens. Dit is wel het geval bij de open vragen. Door een fout van mij is er bij deze drie vragen de optie 'antwoorden verplicht' niet aangevinkt. Doordat mijn testpersonen de hele enquête hebben gemaakt is mij dit niet opgevallen. Hierdoor hebben niet alle leerkrachten de open vragen beantwoord. Bij de analyse van de gegevens in hoofdstuk 5 heb ik de gegevens die wel zijn ontvangen omgerekend in percentages. In dat geval is duidelijk aangegeven dat de percentages in dit geval niet moeten worden omgerekend naar 32 respondenten maar naar het aantal dat de vraag wel heeft ingevuld. Het vermoeden is dat de leerkrachten die de vraag niet hebben ingevuld het antwoord hierop niet wisten of geen tijd/zin meer hadden om dit in te vullen. Dit maakt het voor mij lastig te beoordelen omdat de ontbrekende antwoorden niet zomaar fout gerekend kunnen worden. Misschien wist de leerkracht het antwoord namelijk wel maar heeft hij het om onbekende reden niet gegeven.

4.3 CODERING EN HERCODERING

Voor mijn onderzoek heb ik nauwelijk gebruik gemaakt van het coderen van gegevens. Slechts één vraag van de enquête is gecodeerd. In de enquête stonden de namen van de scholen vermeld. Dit heb ik in hoofdstuk 5, vraag 4, veranderd in school '1' tot en met school '8'. Dit is om de anonimiteit van de leerkrachten te vergroten zodat mijn verslag kan worden gelezen zonder dat de lezer kan achterhalen welke school welke gegevens heeft verstrekt.

De stellingen zijn niet gehercodeerd omdat de stellingen allemaal positief geformuleerd zijn. Daarmee wordt bedoeld dat elke keer wanneer de leerkracht 'helemaal mee eens' als antwoord geeft dit betekent dat hij/zij denkt de competentie volledig te beheersen en wanneer er 'helemaal mee oneens' wordt geantwoord

betekent dit dat hij/zij vindt dat hij/zij de competenties totaal niet beheerst. Hier wordt niet vanaf geweken. Daarom zijn er **geen** schalingen omgedraaid bij het verwerken van de gegevens.

4.4 SAMENGEVOEGDE GEGEVENS

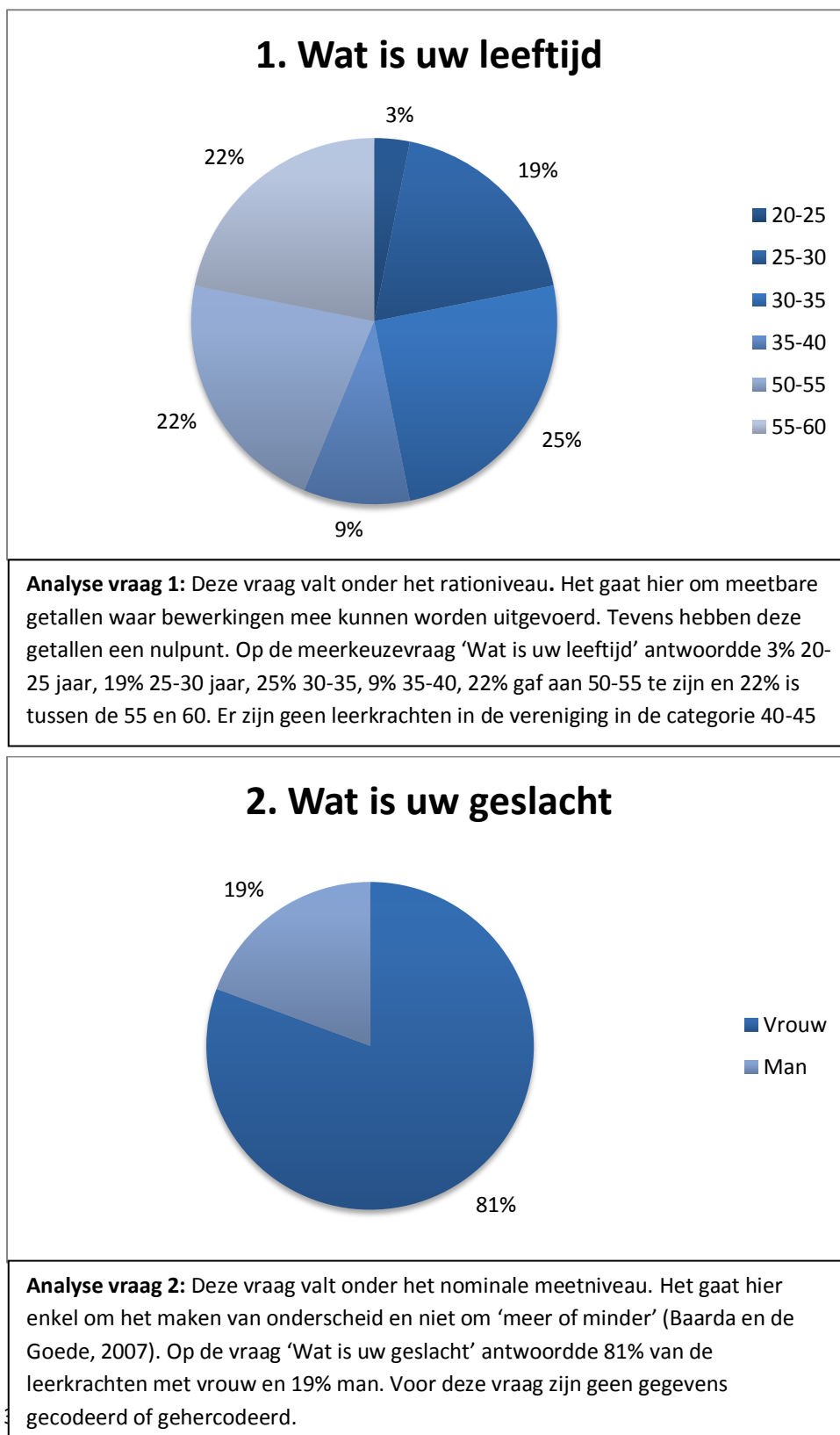
Bij het beantwoorden van mijn praktijk onderzoeksvragen heb ik gegevens samengevoegd. Zo kon bijvoorbeeld worden vastgesteld of de deelname aan een cursus invloed heeft gehad op het denken van de leerkrachten over de competenties te beschikken. Er zijn veel zaken waarvan is onderzocht of dit invloed heeft gehad op het denken over de competenties te beschikken om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden.

Alle gevraagde competenties zijn op zo'n manier gebruikt dat 1 betekende dat de leerkracht meende de competentie helemaal niet te beheersen en dat 5 betekende dat de leerkracht dacht de competentie volledig te beheersen. Er zijn 24 competenties gevraagd in mijn onderzoeksinstrument. Wanneer een leerkracht 120 punten zou halen (24 keer 'helemaal mee eens' aangegeven, $24 \times 5 = 120$) zou hij alle competenties optimaal denken te beheersen. Bij elke vraag is gekeken hoeveel punten de leerkracht scoorde op de competenties. Deze gegevens zijn gecombineerd met de gegevens waarvan de invloed gemeten werd.

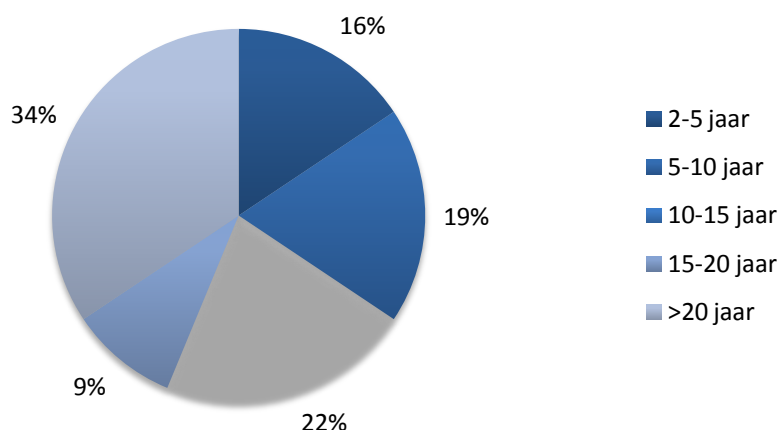
5. DATA-ANALYSE

In mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van 18 meerkeuzevragen, 24 stellingen en 3 open vragen om eerder gegeven antwoorden te kunnen controleren. Hoe ik deze informatie heb verkregen heeft u kunnen lezen in hoofdstuk 4. De hieronder volgende informatie is de puur in getallen uitgedrukte uitslag van mijn enquête. In hoofdstuk 6 kunt u de inhoudelijke uitspraken lezen. Daar vindt u de praktijkgerichte onderzoeksvragen.

5.1 MEERKEUZEVRAGEN

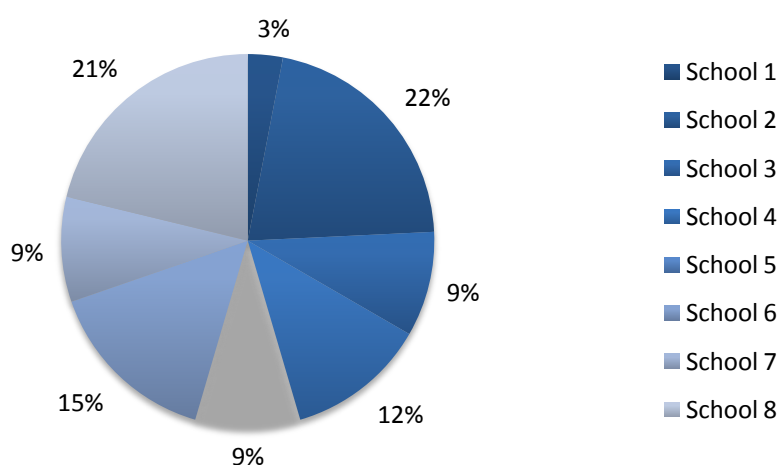


3. Hoe lang staat u al voor de klas



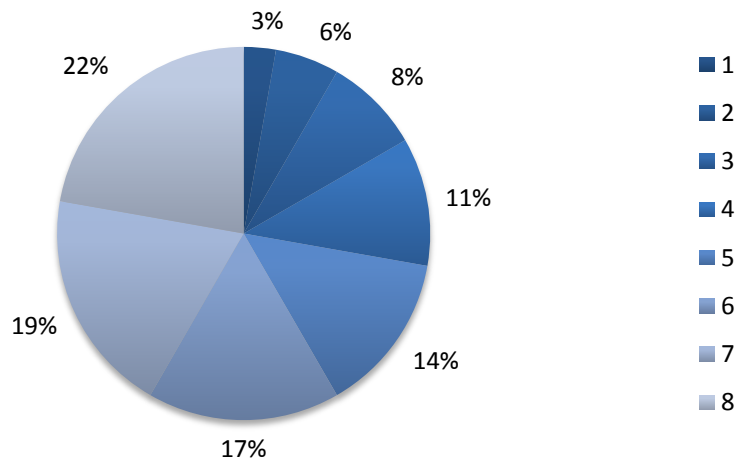
Analyse vraag 3: Ook deze vraag valt onder het rationiveau. Op de vraag 'Hoelang staat u voor de klas' antwoordde het grootste deel >20 jaar. Te weten 34%. De overige gegevens zijn als volgt verdeeld: 16% staat 2-5 jaar voor de klas, 19% staat 5-10 jaar voor de klas 22% geeft aan 15-20 jaar voor de klas te staan. Voor deze vraag zijn geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

4. Op welke school geeft u les



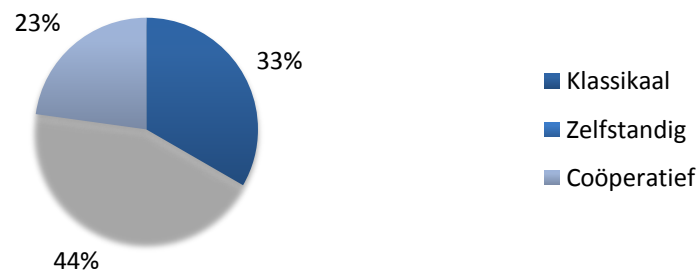
Analyse vraag 4: Deze vraag valt onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Op welke school geeft u les' antwoordde 3% school 1, school 2 22%, school 3 9%. School 4 is door 12% van de leerkrachten aangegeven als hun school, 9% school 5, 15% school 6, 9% school 7 en als laatst 21% school 8. Ik vermoed echter dat in het kader van anonimiteit een aantal leerkrachten deze vraag niet naar waarheid heeft ingevuld. Sommige scholen hebben namelijk een hoger percentage leerkrachten dan er daadwerkelijk leerkrachten op de school zijn. Voor deze vraag zijn de gegevens gecodeerd. De namen van de scholen zijn vervangen door een getal. Op de enquête werden wel de echte namen weergegeven.

5. Voor welke groep(en) staat u



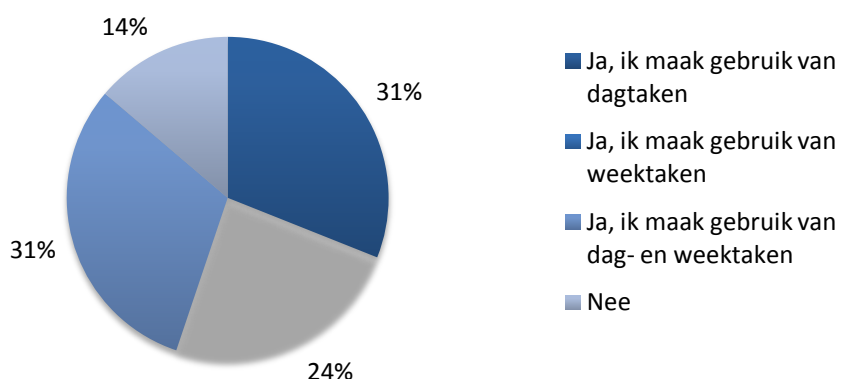
Analyse vraag 5: Deze vraag valt onder het rationiveau. Op de meerkeuzevraag 'Voor welke groep(en) staat u' zijn de percentages als volgt verdeeld: 3% groep 1, 6% groep 2, 8% groep 3, 11% groep 4, 14% groep 5, 17% groep 6, 19% groep 7 en 22% groep 8. Er moet hier rekening worden gehouden met het feit dat sommige leerkrachten voor een combinatiegroep staan. Ik heb de gegevens omgerekend om alle gegevens op een totaal van 100% te krijgen. Geen gecodeerde gegevens.

6. Welke organisatie/klassenmanagement hanteert u?



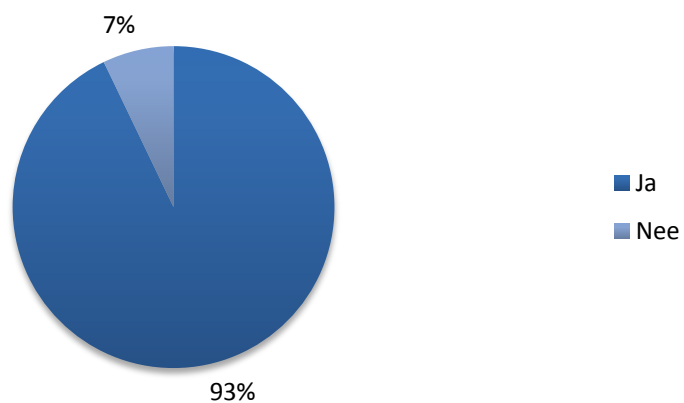
Analyse vraag 6: Deze vraag valt onder het rationiveau. Op de meerkeuzevraag 'Welke organisatie/klassenmanagement hanteert u' antwoordde 33% klassikaal, 44% zelfstandig en 23% coöperatief. Omdat sommige leerkrachten meerdere werkvormen naast elkaar hanteren kwam het eindpercentage boven de 100%. Dit heb ik omgerekend. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

7. Maakt u gebruik van dag- of weertaken



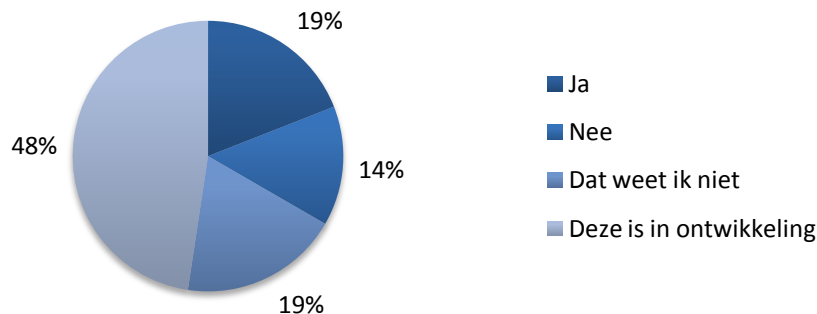
Analyse vraag 7: Deze vraag valt onder het nominale niveau. Van de leerkrachten die de enquête hebben ingevuld geeft 31% aan dat zij gebruik maken van dagtaken, 24% maakt gebruik van weertaken en 31% maakt gebruik van dag- en weertaken en 14% van de leerkrachten maakt zowel van dag- als weertaken geen gebruik. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

8. Brengt u differentiatie aan binnen de dag- en/of weertaken



Analyse vraag 8: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Brengt u differentiatie aan binnen de dag- en/of weertaken' antwoordde met ja 93% en met nee 7%. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

9. Is er op uw school een beleid voor de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen



Analyse vraag 9: Deze vraag valt onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Is er op uw school beleid voor hoogbegaafde leerlingen' antwoordde 19% ja, 14% nee, 19% dat weet ik niet en 48% dat deze in ontwikkeling is. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

Bij deze vraag hoort open vraag 1: 'Kunt u, in uw eigen woorden, omschrijven wat de visie van uw school is op de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen'. Wanneer er geen beleid is maar wel een visie weet ik toch een beetje hoe er op de school naar hoogbegaafde leerlingen wordt gekeken. Van de 32 leerkrachten hebben 14 deze vraag beantwoord met de visie van de school op hoogbegaafde leerlingen. De andere leerkrachten wisten deze visie zo niet te beantwoorden of hebben dit wellicht door tijdsgebrek of geen zin niet gedaan. Bijna 44% van de leerkrachten heeft deze vraag dus beantwoord.

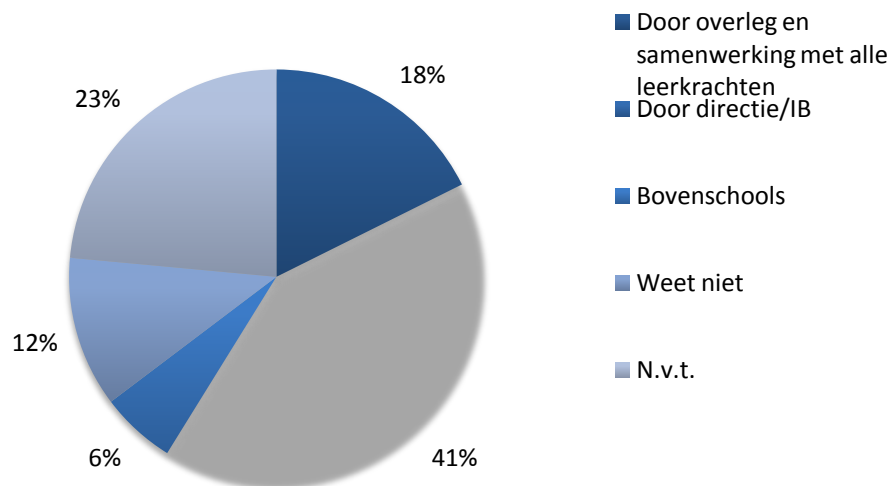
Zij gaven onder andere de volgende antwoorden:

"De school waar ik nu sinds augustus 2011 werkzaam ben heeft een plusklas opgericht. Deze leerlingen worden een keer per week begeleid door een leerkracht (ongeveer een uur) Dit gebeurt buiten de klas. De leerlingen krijgen opdrachten die ze de rest van de week zelfstandig moeten uitvoeren. De school vindt het dus belangrijk dat deze leerlingen extra aandacht krijgen."

"Wij hebben een algemene visie opgesteld, deze slaat ook op hoogbegaafde leerlingen. School 2 is een open christelijke basisschool. In alles straalt de school een verbinding uit van saamhorigheid, structuur, fleur en kleur. Er wordt met enthousiasme en gedrevenheid gewerkt aan de ontwikkeling van kinderen tot 'Wereldkinderen'. Op deze wijze kunnen ze hun eigen plek in de wereld vinden, passend bij hun talenten. Zo zijn ze in staat de regie te nemen over hun eigen leven in samenspel met hun omgeving. We bieden ze daarvoor een omgeving die: veilig, respectvol, positief stimulerend, uitdagend/inspirerend, breed in aanbod, cognitief, sociaal emotioneel, creatief, levensbeschouwelijk en fysiek is. We vinden samenwerking met anderen essentieel voor de ontwikkeling van het kind, daarom werken we graag samen met ouders, peuterspeelzaal, tussenschoolse opvang, andere basisscholen in de oosthoek, versterkende externe instanties en de inwoners van het dorp. Wij stimuleren zelfstandig werken, bieden onderwijs op maat en werken groepsdoorbrekend"

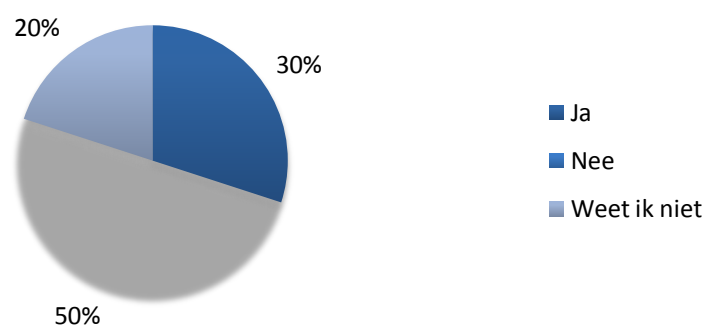
De overige gegeven antwoorden op deze vraag kunt u vinden in bijlage 5.

10. Op welke manier is dit beleid tot stand gekomen?



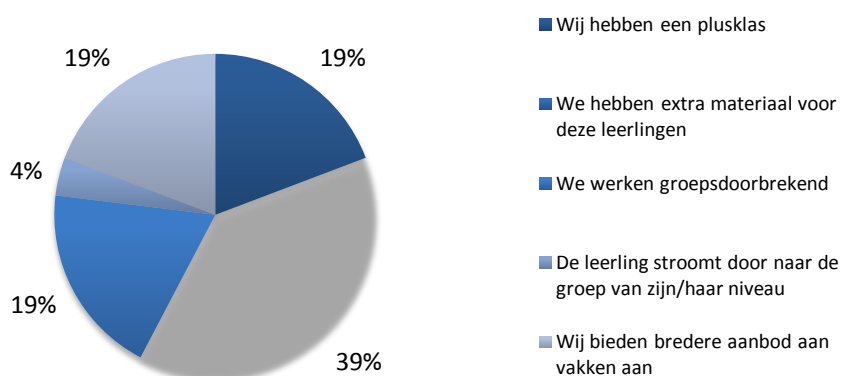
Analyse vraag 10: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Op welke manier is dit beleid tot stand gekomen' antwoordde met 'door overleg en samenwerking met alle leerkrachten' 18%. 'Door directie/IB' werd door 41% van de leerkrachten als antwoord gegeven, 6% gaf aan dat dit bovenschools geregeld is, 12% weet niet hoe het beleid tot stand is gekomen en 23% van de leerkrachten gaf aan dat er nog geen beleid voor hoogbegaafde leerlingen is door het antwoord 'nvt' te geven. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

11. Is er op uw school extra formatie om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden



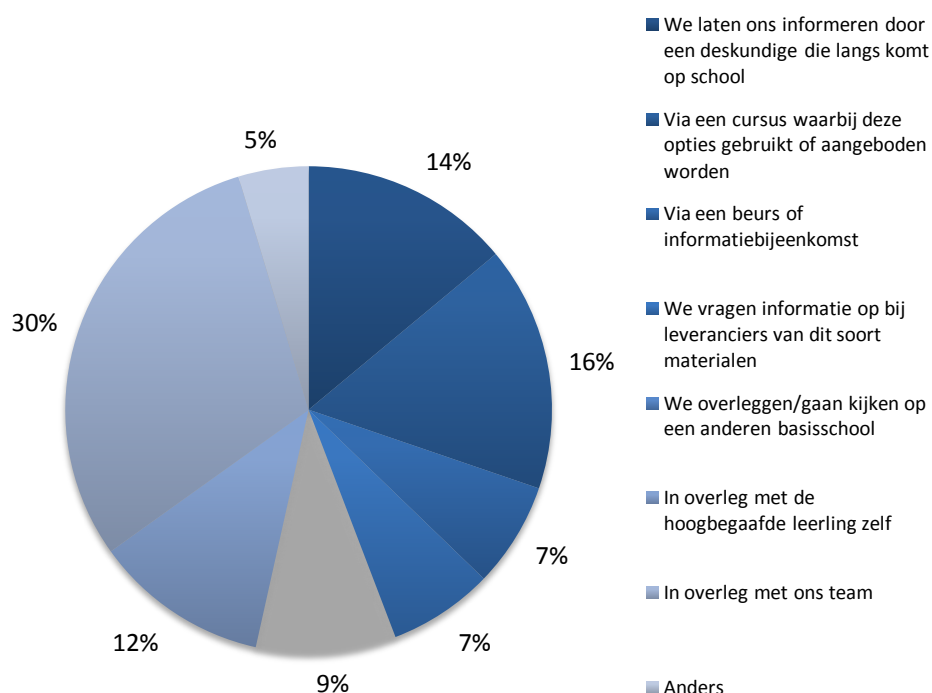
Analyse vraag 11: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Is er op uw school extra formatie om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden' antwoordde 30% met ja, 50% met nee, 20% van de leerkrachten gaf aan dat zij dit niet weten. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

12. Hoe worden hoogbegaafde leerlingen op uw school begeleid



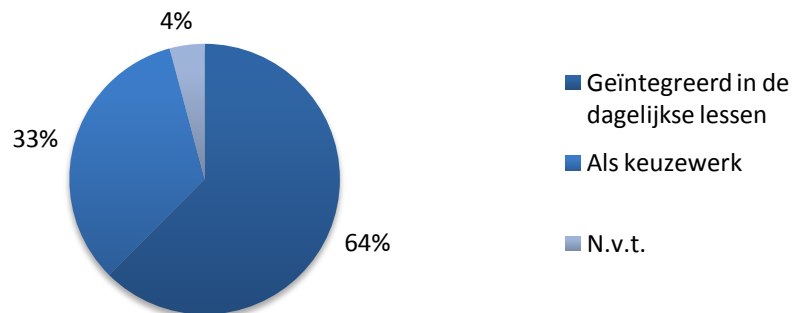
Analyse vraag 12: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Hoe worden hoogbegaafde leerlingen op uw school begeleid' antwoordde 19% van de leerkrachten dat er een plusklas op de school is. Het grootste deel, 39% van de leerkrachten, gaf aan dat er extra materiaal aanwezig is voor de leerlingen, 19% van de leerkrachten werkt groepsdoorbrekend, 4% van de leerkrachten gaf aan dat de leerling dorstroomt naar de groep van zijn/haar niveau en 19% van de leerkrachten gaf aan dat er een breder aanbod aan vakken wordt aangeboden voor hoogbegaafde leerlingen. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

13. Hoe komt u school tot de keuze welke extra materialen/methoden/e.d. er worden aangeboden aan hoogbegaafde leerlingen?



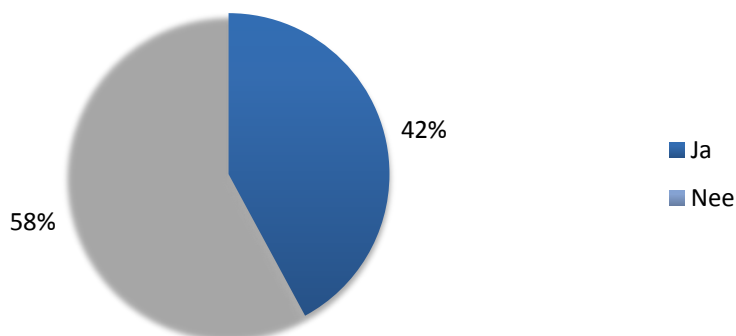
Analyse vraag 13: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Hoe komt uw school tot de keuze welke extra materialen/methoden/e.d. er worden aangeboden aan hoogbegaafde leerlingen' antwoordde 14% van de leerkrachten dat zij zich laten informeren door een deskundige die langskomt op de school. 16% vergrijpt de informatie door een cursus waarbij deze materialen worden gebruikt, 7% haalt dit via een beurs of informatiebijeenkomst. Ook 7% van de leerkrachten vragen informatie op bij de leveranciers van deze materialen, 9% overlegt met een andere basisschool of gaat daar kijken, 12% zoekt deze materialen in overleg met de leerling zelf uit. Het grootste deel van de leerkrachten, te weten 30% stelt dit samen in overleg met het team en 5% doet dit op een andere manier. Als antwoorden op 'anders namelijk' werden gegeven dat elke leerkracht voor zich materialen uitzoekt en dit daarna met het team bespreekt. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

14. Op welke manier zou u deze extra materialen/methoden/e.d. voor hoogbegaafde leerlingen inzetten



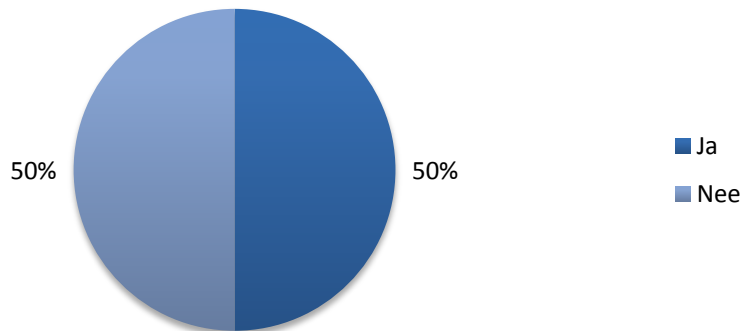
Analyse vraag 14: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Op welke manier zou u deze extra materialen/methoden/e.d. inzetten' antwoordde met 64% dat ze dit zouden willen intergreren in de dagelijkse lessen, 33% zou dit aanbieden in de vorm van keuzewerk en 4% gaf als antwoord 'niet van toepassing'. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

15. Heeft u op dit moment een hoogbegaafde leerling in de klas



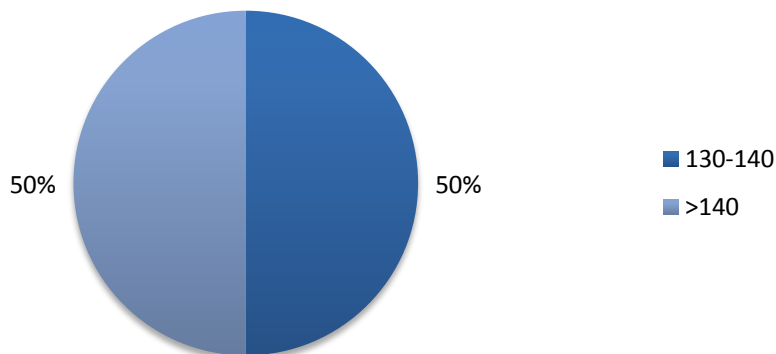
Analyse vraag 15: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Heeft u op dit moment een hoogbegaafde leerling in de klas' antwoordde met ja 48% en met nee 58%. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

16. Is er een IQ-bepaling geweest voor deze leerling



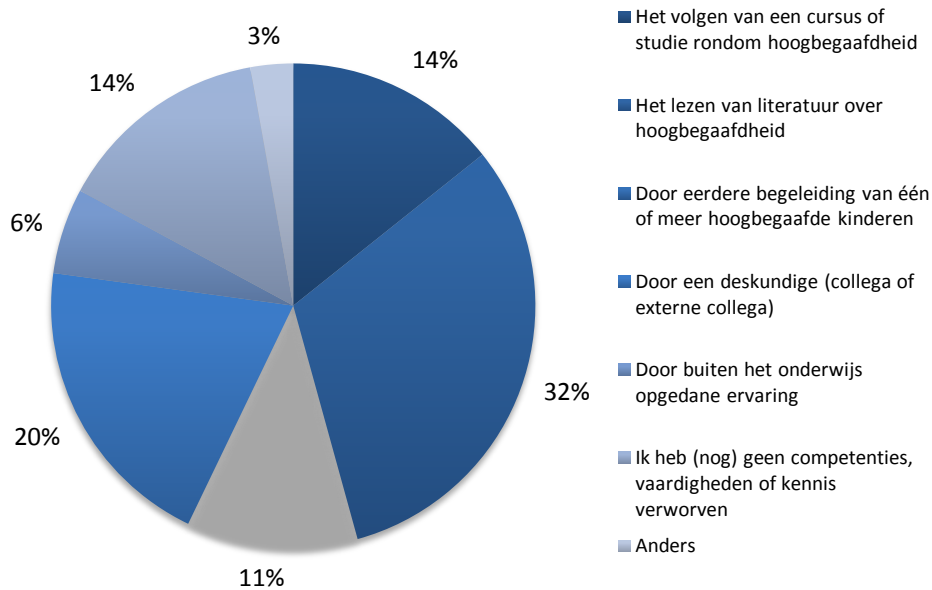
Analyse vraag 16: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Is er een IQ-bepaling geweest voor deze leerling' antwoordde met ja 50% en met nee 50%. **Deze vraag is alleen ingevuld door leerkrachten die bij de vorige vraag hebben aangegeven dat zij een hoogbegaafde leerling in de klas hebben op dit moment.** Dit zijn 15 van de 32 leerkrachten, te weten 48%. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

17. Welk IQ kwam er voor de betreffende leerling uit deze bepaling



Analyse vraag 17: Deze vraag valt ook onder het intervalniveau. Dat wil zeggen dat er met meetbare gegevens wordt gewerkt maar dat deze geen absoluut nulpunt hebben. Op de vraag 'Welk IQ kwam er voor de betreffende leerling uit deze bepaling' antwoorde 50% 130-140 en 50% een IQ hoger dan 140. De overige antwoordopties zijn door geen enkele leerkracht gekozen. Deze opties werden echter wel weergegeven om te kijken of het kind echt hoogbegaafd bleek te zijn. **Deze vraag is alleen ingevuld door leerkrachten die bij de vorige vraag hebben aangegeven dat zij een hoogbegaafde leerling in de klas hebben op dit moment.** Dit zijn 15 van de 32 leerkrachten, te weten 48%. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

18. Hoe heeft u uw competenties, vaardigheden en kennis, met betrekking tot het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen, opgedaan?



Analyse vraag 18: Deze vraag valt ook onder het nominale niveau. Op de meerkeuzevraag 'Hoe heeft u uw competenties, vaardigheden en kennis met betrekking tot het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen opgedaan' antwoordde met 24% 'het volgen van een cursus of studie rondom hoogbegaafdheid', 32% 'door het lezen van literatuur over hoogbegaafdheid', 11% 'door eerdere begeleiding van één of meer hoogbegaafde leerlingen', 20% 'door een deskundige (collega of externe collega)'. 'Door buiten het onderwijs opgedane ervaring' werd door 6% van de leerkrachten als keuze gegeven, 14% koos 'ik heb (nog) geen competenties, kennis of vaardigheden verworven'. 'Anders, namelijk' werd door 3% gekozen. Dit betrof 1 leerkracht die als antwoord gaf dat ze nog geen competenties had verworven maar, als de middelen er zouden zijn, ze dit wel zou kunnen en zo competent zou kunnen worden. Deze gegevens zijn ook weer handmatig omgerekend naar percentages omdat er meerdere antwoordmogelijkheden zijn. Er zijn voor deze vraag geen gegevens gecodeerd of gehercodeerd.

5.2 STELLINGEN

De stellingen zijn in groepen gesteld aan de leerkrachten. Elke stelling is hier wel apart aangegeven maar zal in groepen worden geanalyseerd. Alle stellingen die in dit hoofdstuk worden behandeld vallen onder het ordinale niveau. De gegevens zijn niet in een getal uit te drukken. Het gaat echter wel over meer of minder. Een leerkracht kan het in meerdere of mindere mate eens zijn met de stelling.

Analyse stelling 1 tot en met 5. Onderwerp: Algemene kennis

Met deze rij stellingen wilde ik kijken wat de leerkrachten weten over hoogbegaafdheid en wilde ik tevens nog een aantal algemene vragen stellen. Binnen dit onderwerp vallen stelling 1 tot en met 5.

Op stelling 1 met de vraag 'Ik kan een definitie geven van het begrip hoogbegaafdheid' antwoordde 18% met helemaal eens, 23% mee eens, 41% gaf aan neutraal te zijn en 18% was het hier niet mee eens. Er waren geen leerkrachten die het helemaal oneens waren met deze stelling.

Op stelling 2 met de vraag 'Ik kan een aantal persoonlijkheidskenmerken van een hoogbegaafde leerling noemen' antwoordde 18% met helemaal eens, ongeveer 53% was het met de stelling eens, 23% gaf aan neutraal te zijn en 6% was het met deze stelling oneens. Wederom is de optie 'helemaal mee oneens' niet gekozen.

Op stelling 3 met de vraag 'Ik kan een aantal kenmerken van de werkhouding van een hoogbegaafde leerling noemen' antwoordde 12% van de leerkrachten dat ze het daar helemaal mee eens waren. Mee eens was 59% van de leerkrachten, 23% van de leerkrachten stond neutraal tegenover deze stelling, 6% was het met de stelling oneens. Ook hier werd de optie 'helemaal mee oneens' niet gekozen.

Op stelling 4 met als vraag 'Ik kan reflecteren op mijn eigen pedagogisch handelen t.o.v. een hoogbegaafde leerling' antwoordde met helemaal mee eens 12%, mee eens werd door 47% van de leerkrachten gekozen. Neutraal werd gekozen door 35% van de leerkrachten. Mee oneens is door 6% van de leerkrachten gekozen. Helemaal mee oneens is ook bij deze vraag nooit gekozen.

Als laatste **stelling 5** met als vraag 'Ik kan een beredeneerd aanbod aan lesstof aanbieden aan hoogbegaafde leerlingen'. Van de leerkrachten koos 6% de optie helemaal mee eens, 35% koos voor mee eens, 47% was neutraal, 6% koos de optie mee oneens en ook 6% was het helemaal oneens met deze stelling.

Analyse open vraag 2 en 3, horend bij stelling 1 en 2. Bij vraag stelling 1 en 2 horen 2 open vragen ter controle van de gegeven antwoorden. Uit stelling 1 en 2 kan informatie worden gehaald maar zegt niet of de leerkrachten ook genoeg kennis hebben van het begrip 'hoogbegaafd' om te concluderen dat een leerling hoogbegaafd is. Wanneer zij hier antwoorden geven die niet overeen komen met wat de literatuur stelt dat een hoogbegaafde leerling is, dan kan het zijn dat de leerkracht een onjuiste conclusie heeft getrokken. Wanneer de leerkracht daarnaast aangeeft dat de leerling geen IQ-bepaling heeft gehad, mag worden geconcludeerd dat er helemaal niet per se sprake hoeft te zijn van een hoogbegaafde leerling.

De eerste open vraag die hierbij hoort is **open vraag 2**. De vraag luidde "Kunt u, in uw eigen woorden, omschrijven wat u verstaat onder het begrip hoogbegaafd". Er zijn 19 leerkrachten die deze vraag hebben beantwoord. De andere leerkrachten hebben dit niet gedaan, dit kan verschillende redenen hebben. Bijvoorbeeld gebrek aan tijd of het niet weten. Van de 19 antwoorden zijn alle 19 antwoorden, juiste antwoorden. Sommige leerkrachten hebben dit zeer beknopt gedaan, toch zijn de antwoorden wanneer ik deze vergelijk met de bestudeerde literatuur allemaal antwoorden waar het begrip hoogbegaafd (gedeeltelijk) wordt uitgelegd op een juiste manier. De volgende antwoorden zijn onder andere gegeven:

'Leerlingen die een IQ hebben van meer dan 130. Zich voor bijna alle vakgebieden interesseren en de wil hebben om te leren.'

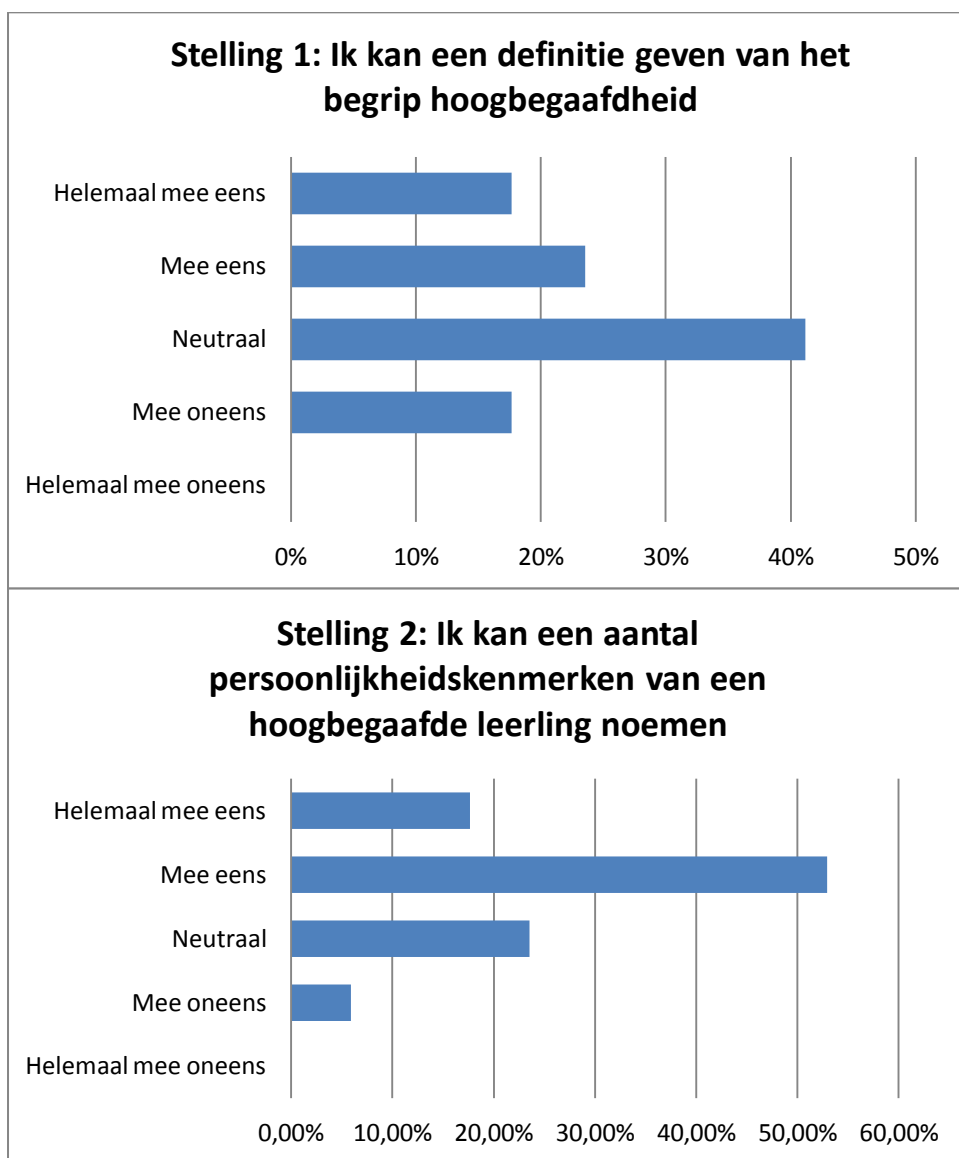
'Kinderen die snel kunnen doorzien wat de bedoeling van een taak is, het een uitdaging vinden om ingewikkelde materie te ontcijferen. Kinderen die zich erkend willen voelen.'

'Ik denk dat je van hoogbegaafdheid kunt spreken als er een IQ-onderzoek is geweest waaruit dit blijkt. Ik moet eerlijk zeggen dat ik nog niet met hoogbegaafde kinderen heb gewerkt. Ik spreek zelf vaker van meerbegaafde kinderen. Daar versta ik kinderen onder die alleen A scores halen op de CITO en de methodegebonden toetsen erg goed maken. We toetsen dan waar deze kinderen ongeveer zitten in hun ontwikkeling en proberen daar zo goed mogelijk bij aan te sluiten'

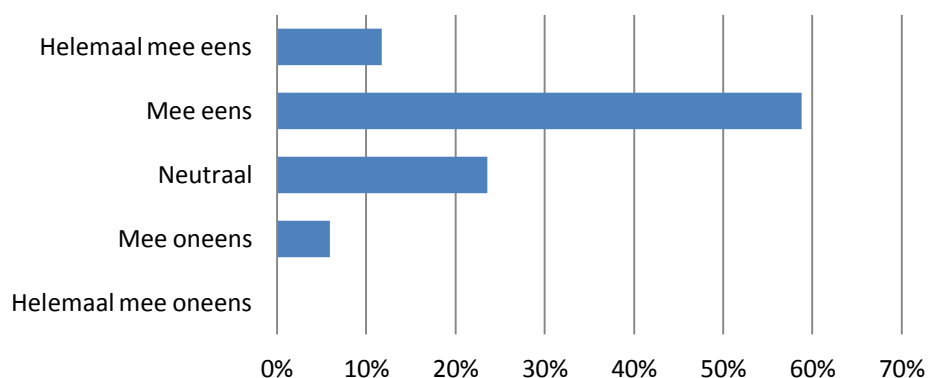
De tweede open vraag die bij stelling 1 en 2 hoort is **open vraag 3**. Hier hebben ook 19 leerkrachten antwoord gegeven. Drie van de 19 gaven aan dat zij open vraag 3 tegelijk met open vraag 2 hebben beantwoord. Deze zijn daarom ook niet opgenomen in de bijlage. De overige 16 leerkrachten gaven antwoorden waarvan, vergeleken met de literatuur in onder andere paragraaf 2.1, ook alle 16 juist bleken. Echter niet elke leerkracht gaf een even volledig beeld.

Onder andere de volgende antwoorden zijn gegeven:

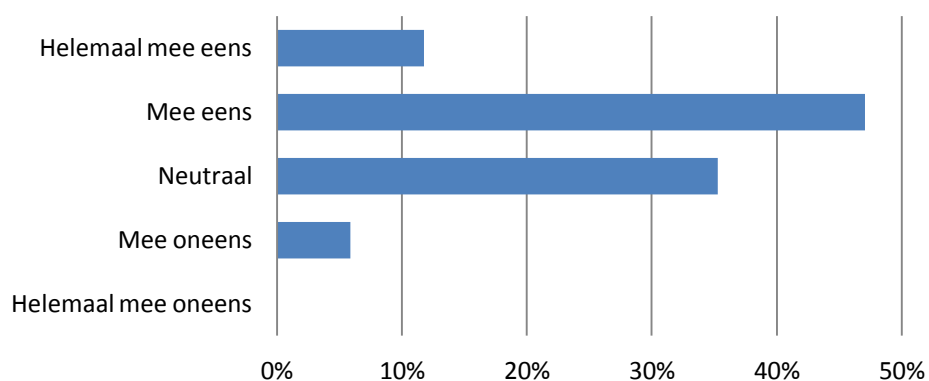
'Hoge intelligentie, creatief, sterke motivatie, nieuwsgierig, open houding ten aanzien van leren, brede belangstelling.'



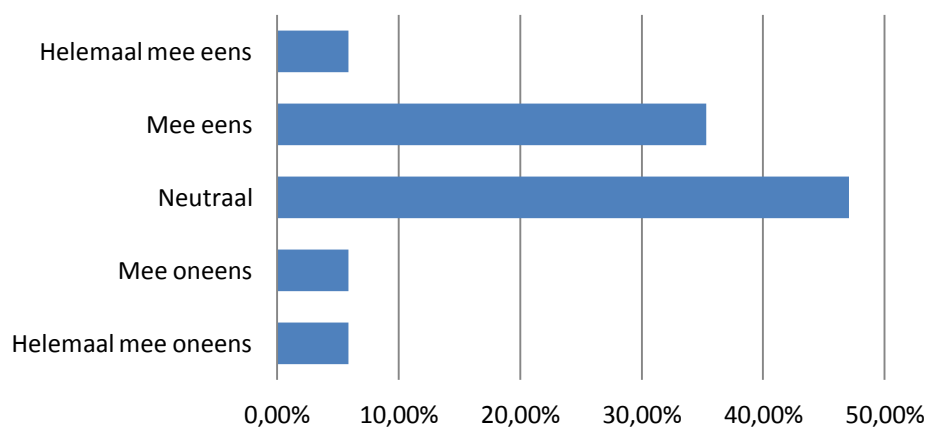
Stelling 3: Ik kan een aantal kenmerken van de werkhouding van een hoogbegaafde leerling noemen



Stelling 4: Ik kan reflecteren op mijn eigen pedagogisch handelen t.o.v. hoogbegaafde leerlingen



Stelling 5: Ik kan een beredeneerd aanbod aan leerstof aanbieden aan hoogbegaafde leerlingen

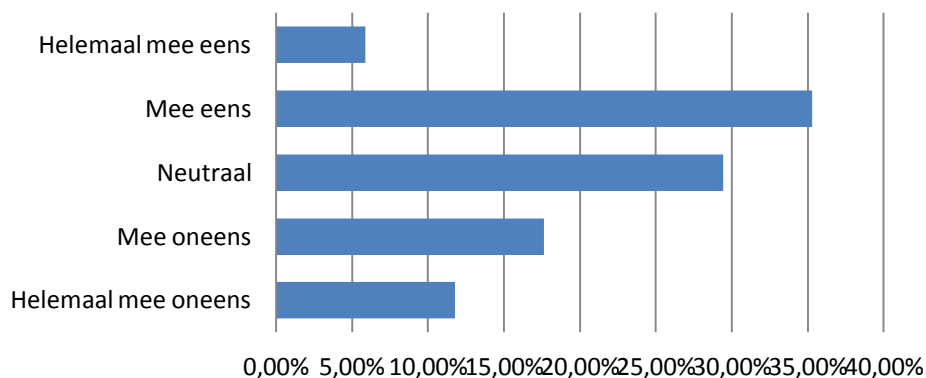


Analyse stelling 6 en 7. Onderwerp: Signalering en diagnostiek

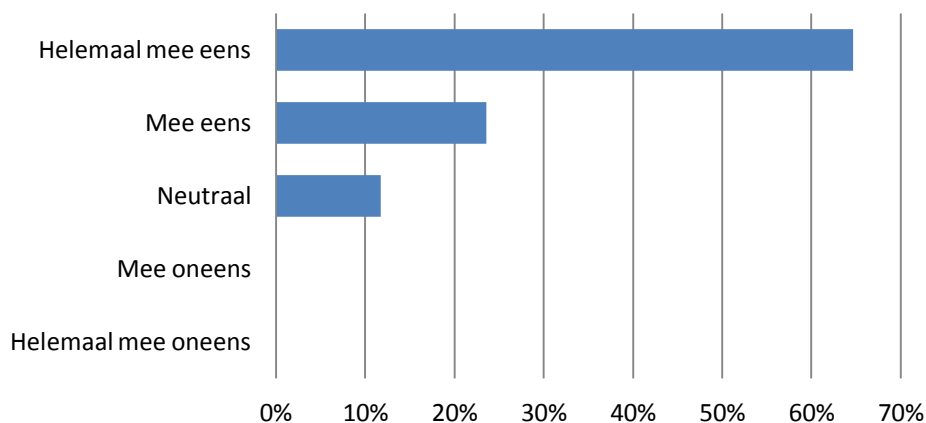
Op **stelling 6** met de stelling 'Ik kan met een professionele houding toetsresultaten van hoogbegaafde leerlingen analyseren' antwoordde 6% dat ze het er helemaal mee eens zijn en 35% dat ze het er mee eens zijn. Neutraal werd door 29% gekozen. Mee oneens was 18% van de leerkrachten, helemaal mee oneens is hier door 12% van de leerkrachten gekozen.

Op **stelling 7** met de stelling 'Ik vraag om hulp aan collega's en/of RT en/of IB wanneer ik er zelf niet uitkom' antwoordde wel 65% dat zij het hier helemaal mee eens waren. Ruim 23% was het eens met de stelling en 12% stond neutraal tegenover deze stelling. Mee oneens en helemaal mee oneens werd door niemand gekozen.

Stelling 6: Ik kan met een professionele houding toetsresultaten van hoogbegaafde leerlingen analyseren



Stelling 7: Ik vraag om hulp aan collega's en/of IB en/of RT wanneer ik er zelf niet uitkom



Analyse stelling 8 tot en met 16. Onderwerp: Leerlingbegeleiding

Deze stellingen gaan zowel over de leerlingbegeleiding van hoogbegaafde leerlingen als de andere leerlingen in de groep.

Stelling 8 luidde als volgt: 'Ik kan bepalen waarom een hoogbegaafde leerling wel of niet geschikt is voor vervroegde doorstroming'. Een groep van 6% was het helemaal eens met deze stelling, 41% was het hiermee eens. Neutraal is door 35% van de leerkrachten gekozen. Mee oneens door 12% en helemaal mee oneens door 6% van de leerkrachten.

Stelling 9 was 'Ik kan een hoogbegaafde leerling begeleiden in mijn groep'. Helemaal mee eens werd door 18% van de leerkrachten gekozen, 35% koos mee eens. Neutraal was goed voor 41% van de stemmen en 6% van de leerkrachten koos mee oneens. Helemaal mee oneens is door geen enkele leerkracht gekozen bij deze vraag.

Stelling 10 had als stelling 'Ik kan meerdere leerlingen en didactische niveaus binnen mijn groep aanbieden'. Helemaal mee eens is hier gekozen voor 41% van de leerkrachten, mee eens voor 47%. Neutraal is door 6% gekozen, evenals de optie mee oneens. Helemaal mee oneens is ook hier niet gekozen.

Stelling 11 luidde 'Ik heb kennis van de kerndoelen van het basisonderwijs'. Van alle leerkrachten was 41% het hier helemaal mee eens. Mee eens is gekozen door 47% van de leerkrachten, neutraal 12%. Mee oneens en helemaal mee oneens is bij deze vraag niet gekozen.

Stelling 12 sluit aan bij stelling 11 'Ik heb kennis van de tussendoelen die per leerjaar zijn geformuleerd'. Helemaal mee eens is gekozen door 23% van de leerkrachten, mee eens door 65%. Neutraal is gekozen door 12% van de leerkrachten. Mee oneens en helemaal mee oneens is ook hier niet gekozen.

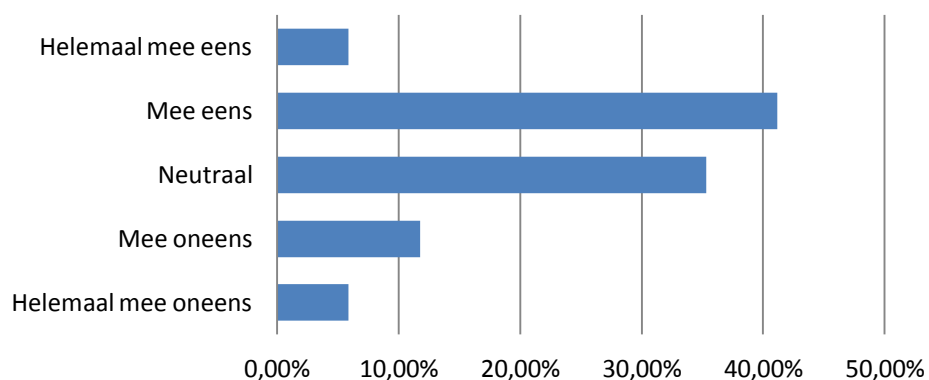
Stelling 13 was 'Ik weet welke verrijkmogelijkheden de methoden die ik gebruik, aanbieden'. Helemaal mee eens is door 41% van de respondenten gekozen, mee eens door 53% en neutraal door 6%. Mee oneens en helemaal mee oneens is niet gekozen.

Stelling 14 'Ik kan meerdere werkvormen naast elkaar hanteren' werd met 'helemaal mee eens' beantwoord door 29% van de leerkrachten en door 59% met mee eens. Neutraal werd door 12% geantwoord.

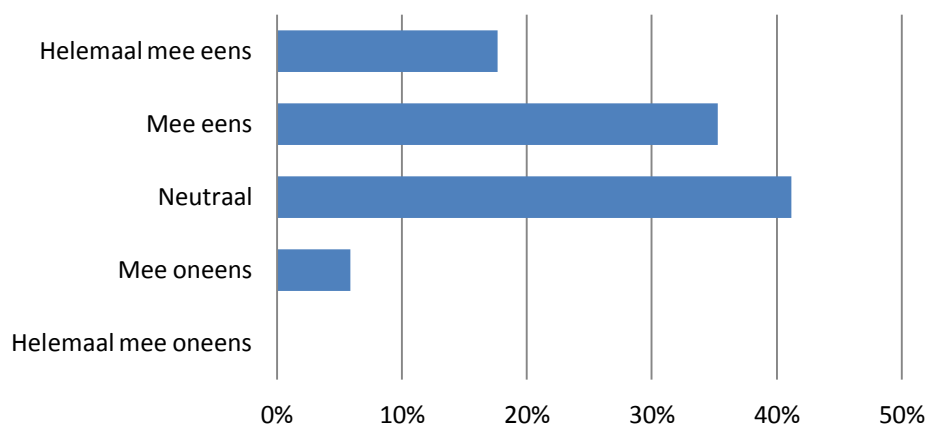
Op **stelling 15** met de vraag 'Ik kan in mijn onderwijs rekening houden met de verschillende leerstijlen van leerlingen' antwoordde 18% helemaal mee eens, 74% van de leerkrachten antwoorde het er mee eens te zijn. Neutraal wederom 12% en mee oneens en helemaal mee oneens is niet gekozen.

De laatste stelling van dit onderwerp was **stelling 16** met als stelling 'Ik kan ruimte en tijd vinden om een hoogbegaafde leerling begeleidings- en instructiemomenten te verlenen'. Helemaal mee eens was 18% van de leerkrachten. Mee eens werd door 35% gekozen. Neutraal door 29% en mee oneens door 18%. Helemaal mee oneens werd door geen enkele leerkracht gekozen.

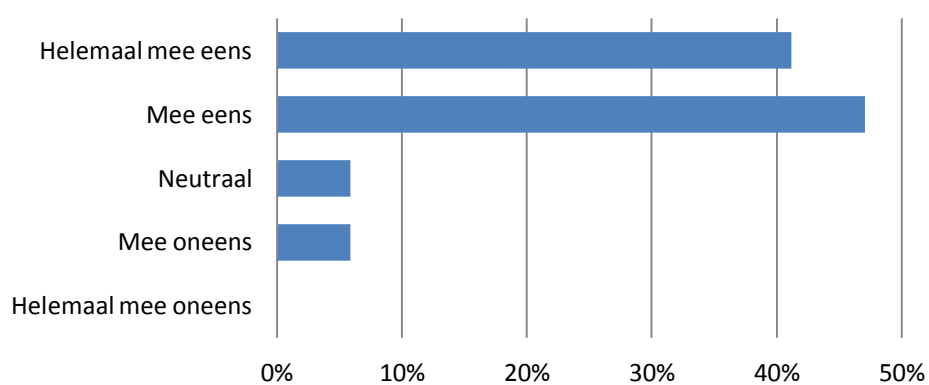
**Stelling 8: Ik kan bepalen waarom een
hoogbegaafde leerling wel of niet geschikt is
voor een vervroegde doorstroming**

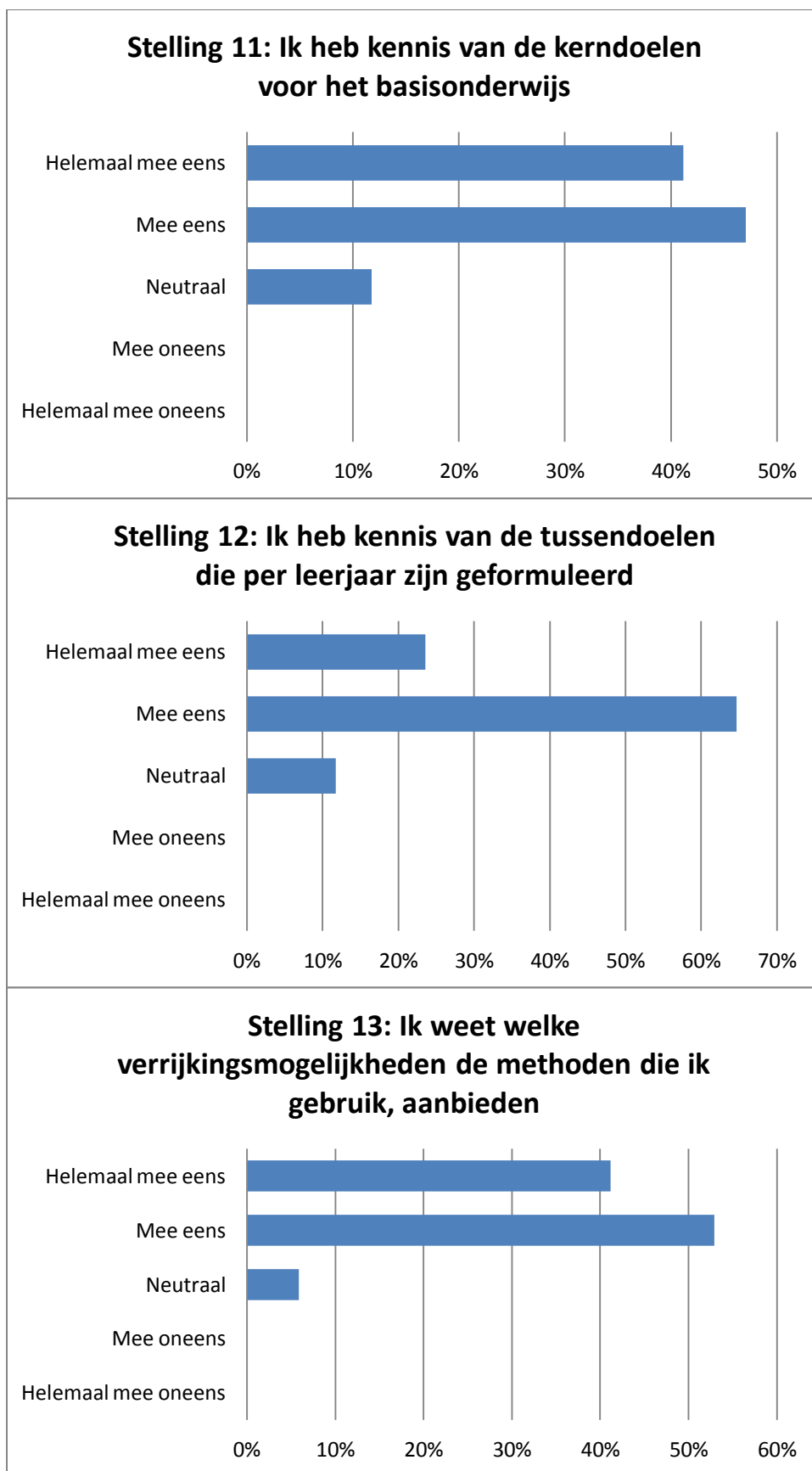


**Stelling 9: Ik kan een hoogbegaafde leerling
begeleiden in mijn groep**

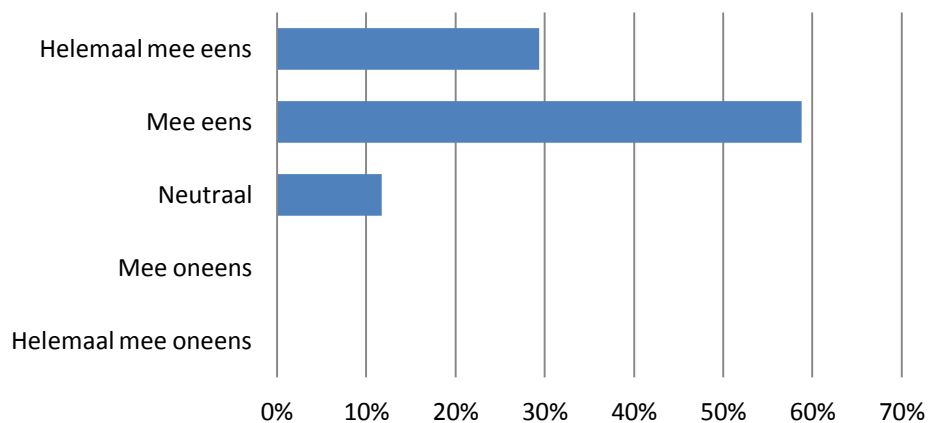


**Stelling 10: Ik kan meerdere leerlingen en
didactische niveaus binnen mijn groep
aanbieden**

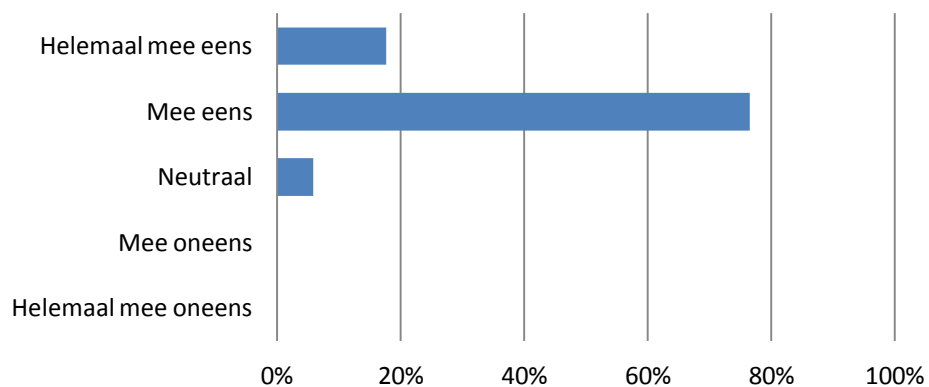




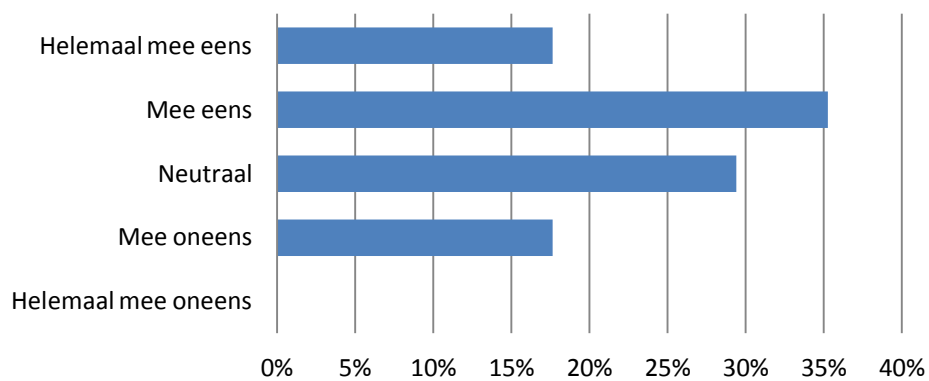
Stelling 14: Ik kan meerdere werkvormen naast elkaar of tegelijkertijd hanteren



Stelling 15: Ik kan in mijn onderwijs rekening houden met de verschillende leerstijlen van leerlingen



Stelling 16: Ik kan ruimte en tijd vinden om hoogbegaafde leerlingen begeleidings- en instructiemomenten te verlenen



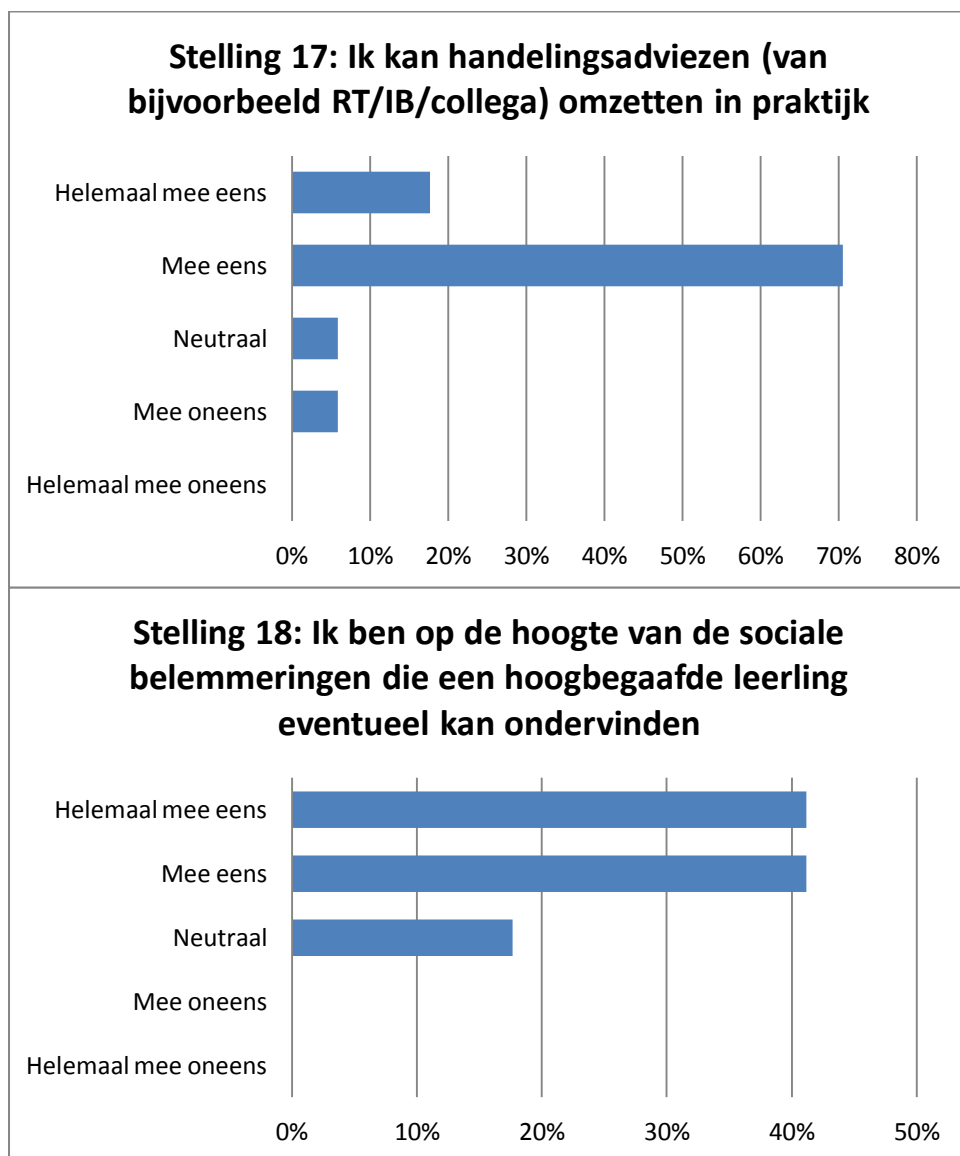
Analyse stelling 17 tot en met 19. Onderwerp: Bijzondere zorg

Dit onderwerp gaat over de speciale zorg die hoogbegaafde leerlingen soms nodig hebben. Dit onderwerp telt 3 stellingen.

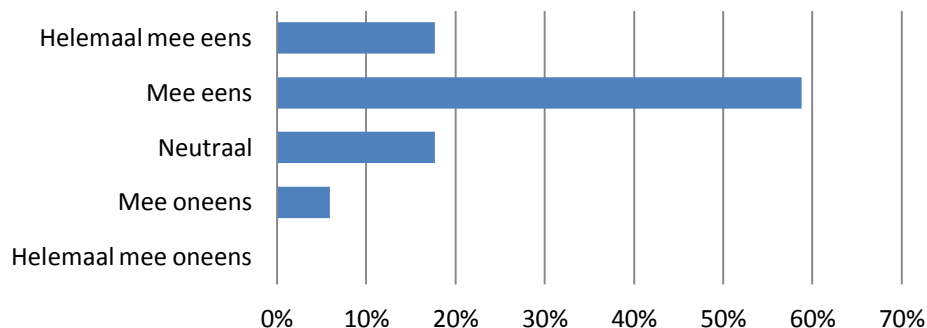
Stelling 17 luidde 'Ik kan handelingsadviezen (van bijvoorbeeld RT/IB/collega) omzetten in de praktijk'. Helemaal mee eens is geantwoord door 18% van de leerkrachten, Mee eens door 70% van de leerkrachten. Zowel neutraal als mee eens is door 6% van de leerkrachten gekozen. Helemaal mee oneens is nooit gekozen.

Stelling 18 'Ik ben op de hoogte van de sociale belemmeringen die een hoogbegaafde leerling eventueel kan ondervinden' werd met helemaal mee eens beantwoord door 41% van de leerkrachten. Hetzelfde geldt voor mee eens, ook 41%. Neutraal is gekozen door 18% van de leerkrachten. Mee oneens en helemaal mee oneens is niet gekozen.

Als laatste van dit onderwerp **stelling 19** 'Ik heb een beeld van de sociale verhoudingen binnen mijn groep en kan hierdoor mijn leerlingen in een effectieve samenwerkingsgroep plaatsen'. Helemaal mee eens is bij deze vraag door 18% van de respondenten gekozen. Mee eens door 59% . Neutraal is gekozen door 18% van de leerkrachten en neutraal door 6%. Helemaal mee oneens is niet gekozen.



Stelling 19: Ik heb een beeld van de sociale verhoudingen binnen mijn groep en kan hierdoor mijn leerlingen in een effectieve samenwerkingsgroep plaatsen



Analyse stelling 20 tot en met 24. Onderwerp: Naar de leerling

Op **stelling 20** 'Ik heb het empathisch vermogen me in te leven in de ervarings- en belevingswereld van hoogbegaafde leerlingen' antwoordde 76% van de leerkrachten dat ze het ermee eens waren. Neutraal is gekozen door 18% van de leerkrachten en mee oneens door 6% van de leerkrachten. Zowel helemaal mee eens als helemaal mee oneens is bij deze stelling niet gekozen.

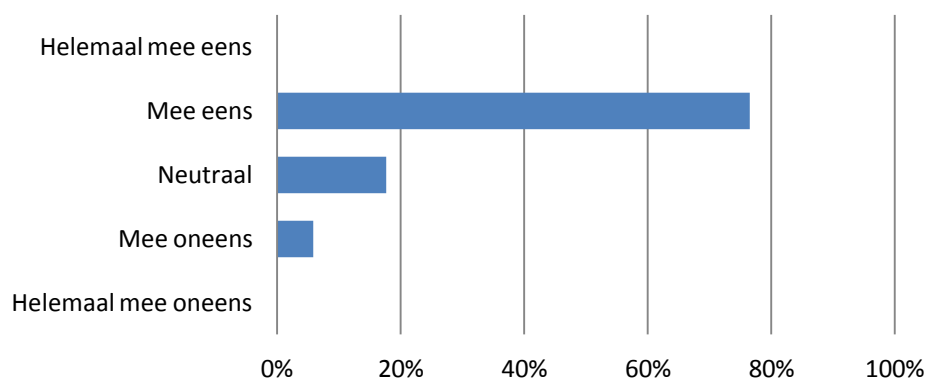
Stelling 21 luidde 'Ik ben in staat sociale verhoudingen en situaties te bespreken en evalueren met hoogbegaafde leerlingen' en werd door 12% van de leerkrachten met helemaal mee eens beantwoord. Mee eens werd door 59% gekozen en neutraal door 29% van de leerkrachten. Mee oneens en helemaal mee oneens is niet gekozen.

Stelling 22 met de vraag 'Ik kan een hoogbegaafde leerling meestal motiveren om aan het werk te gaan, ook wanneer hij/zij de taak niet leuk vindt' werd door 12% van de leerkrachten beantwoord met helemaal mee eens. Mee eens was goed voor 53% van de antwoorden. Neutraal werd door 35% gekozen. Mee oneens en helemaal mee oneens is niet gekozen.

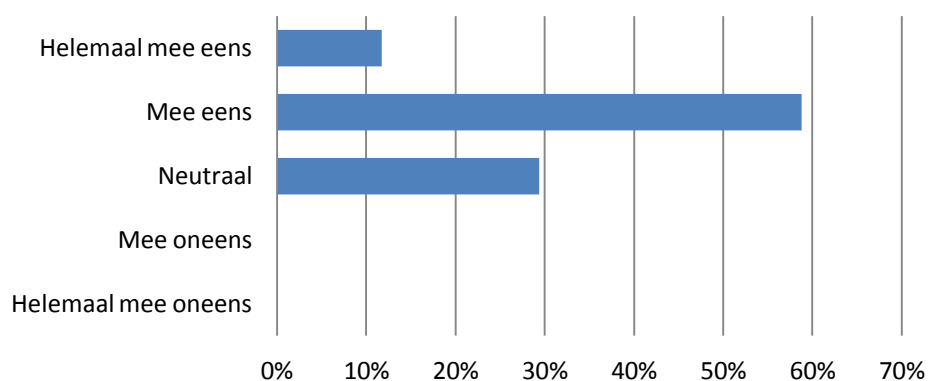
Op **stelling 23** 'Ik kan geduld opbrengen om naar een hoogbegaafde leerling te luisteren' gaf 29% van de leerkrachten aan het hier helemaal mee eens te zijn, 47% was het ermee eens. Ruim 23% van de leerkrachten stond neutraal tegevoer deze stelling. Ook hier is helemaal mee oneens en oneens niet gekozen.

De allerlaatste stelling van de enquête was **stelling 24**: 'Ik kan een hoogbegaafde leerling structuur en consequentie bieden'. Ruim 23% van de leerkrachten was het hier helemaal mee eens. Mee eens werd door 65% van de leerkrachten gekozen en neutraal door 12%. Mee oneens en helemaal mee oneens is niet gekozen bij deze vraag.

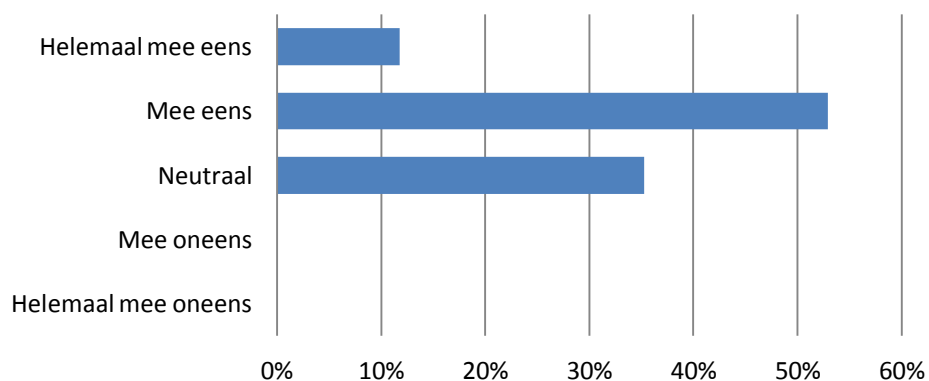
Stelling 20: Ik heb het empathisch vermogen me in te leven in de ervarings- en belevingswereld van hoogbegaafde leerlingen



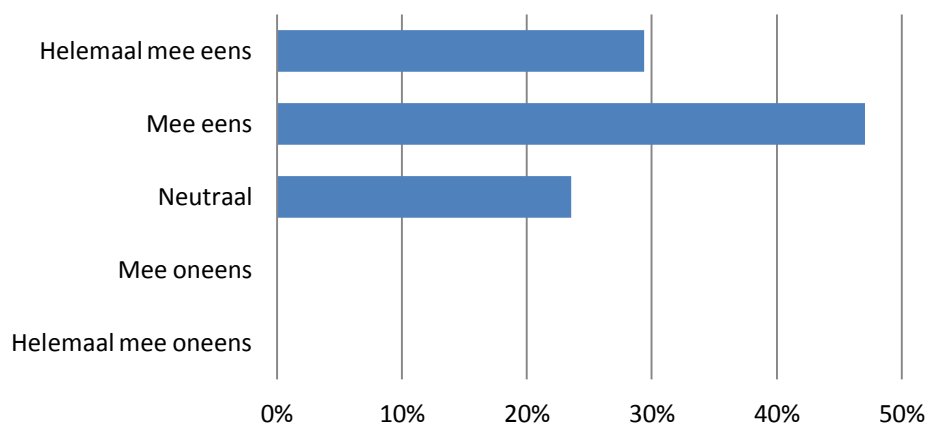
Stelling 21: Ik ben in staat sociale verhoudingen en situaties te bespreken en evalueren met hoogbegaafde leerlingen



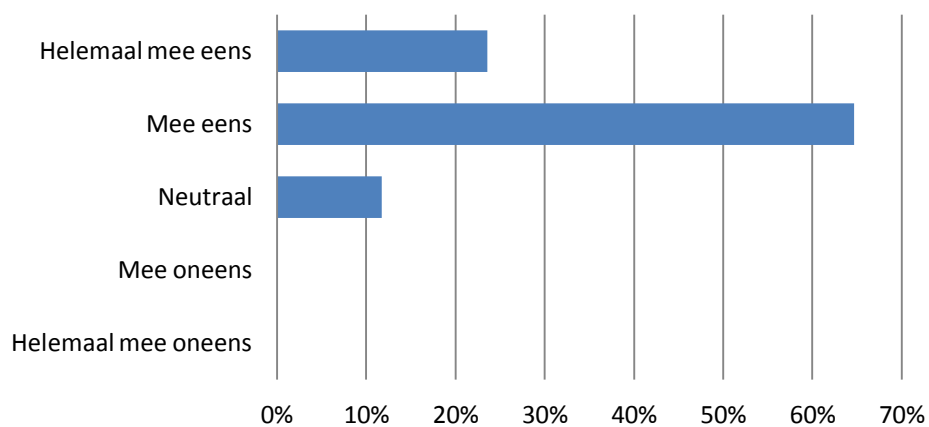
Stelling 22: Ik kan een hoogbegaafde leerling meestal motiveren om aan het werk te gaan, ook wanneer hij/zij de taak niet leuk vindt



Stelling 23: Ik kan geduld opbrengen om naar een hoogbegaafde leerling te luisteren



Stelling 24: Ik kan een hoogbegaafde leerling structuur en consequentie bieden



6. UITWERKING ONDERZOEKSVRAGEN

6.1 IN HOEVERRE IS HET HET AL DAN NIET GEVOLGD HEBBEN VAN DE EXCELLENTIECURSUS VAN INVLOED OP DE COMPETENTIEBELEVING VAN DE LEERKRACHT MET BETREKKING TOT HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN ?

Afgelopen jaar hebben drie scholen van de vereniging VCBO Kollumerland de cursus 'Excellentie in Wetenschap en Techniek' van onderwijsbureau CEDIN gevolgd. Deze cursus werd gegeven door Mevrouw M. Buwalda. Deze cursus was gericht op het verbeteren van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

De cursus had een aantal doelen. De doelen worden hier kort beschreven. Leraren weten (hoog) begaafde leerlingen te signaleren en weten hoe ze met (hoog)begaafde leerlingen om kunnen gaan, leraren weten hoe SiDi 3 (een signaleringsinstrument) werkt en kunnen het praktisch gaan gebruiken, leraren doen kennis op over Levelwerk en het opzetten van een plusklas of verrijkingsklas, leraren kennen de modellen van (hoog)begaafdheid en hebben kennis over (hoog)begaafde leerlingen, leraren weten wat compacten en verrijken is en weten meer over het opzetten van een leerlijn voor deze leerlingen, leraren zijn in staat om door middel van het stellen van open vragen het ontdekkend leren van leerlingen tijdens het werken met de techniektorens te bevorderen en als laatste: leraren zijn in staat de onderzoek- en ontwerpcyclus toe te passen. Deze doelen zijn ons toegezonden voor aanvang van de cursus door Mevrouw M. Buwalda.

Van de acht ondervraagde scholen hebben de leerkrachten van drie van de scholen de excellentie cursus van het CEDIN gevolgd. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van de stellingen die in de enquête voorkwamen. Aan de hand van 24 stellingen zijn de competenties die leerkrachten nodig hebben om een hoogbegaafde leerling te begeleiden (zie paragraaf 2.4) aan bod gekomen. Alle vragen zijn dusdanig gesteld dat het antwoord 'helemaal mee eens' altijd betekende dat de leerkracht het gevoel had de competentie volledig te beheersen. Aan deze antwoorden zijn punten verbonden (1 voor helemaal mee eens tot 5 voor helemaal mee eens). Er waren 24 vragen en daarom maximaal 120 punten te krijgen voor deze stellingen per leerkracht.

De leerkrachten die de excellentie cursus hebben gevolgd behaalden gemiddeld een score van 101,5 op de competentiebeleving in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. De leerkrachten van scholen die de excellentie cursus niet hebben gevolgd scoorden gemiddeld 92,9 punten. Zoals u kunt zien bij vraag 4 van de enquêtevragen 'Op welke school geeft u les?', zijn de scholen 1,2 en 3 niet oververtegenwoordigd in deze enquête, hetgeen de uitslag betrouwbaarder maakt.

Een mogelijke conclusie zou dus kunnen zijn dat het gevolgd hebben van de excellentie cursus wel degelijk invloed heeft op de competentiebeleving van de leerkrachten met betrekking tot de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. Er moet hier echter wel worden gezegd dat de uitslag misschien niet in zijn geheel aan de cursus te danken is. De scholen die mee hebben gedaan aan de excellentie cursus zijn beleid aan het schrijven voor hoogbegaafdheid en zijn in het algemeen veel met hoogbegaafdheid bezig. Misschien hebben zij daarbij ook vaardigheden verworven en is dit niet allemaal aan de cursus te danken.

6.2 IN HOEVERRE IS HET HEBBEN VAN ERVARING IN BEGELEIDING VAN HOOGBEGAAFDE KINDEREN VAN INVLOED OP HET DENKEN TE HEBBEN VAN COMPETENTIES DIE NODIG ZIJN VOOR DEZE BEGELEIDING?

In hoofdstuk 3.10 is beschreven welke kenmerken er gemeten zijn met behulp van mijn onderzoeksinstrument. In deze paragraaf gaat het om de combinatie van het hebben van ervaring in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen en de competentiebeleving. Het is interessant om te bekijken of er verschil is in de competentiebeleving bij deze verschillende groepen leerkrachten. Hiervoor is gebruik gemaakt van meerkeuzevraag 15 met de vraag 'Heeft u op dit moment een hoogbegaafde leerling in de klas?'. Deze vraag is beantwoord door 32 respondenten. Er was een behoorlijk aantal leerkrachten dat aangaf een hoogbegaafde leerling in de klas te hebben. Op de daarna volgende vraag hoe was vastgesteld dat de leerling ook daadwerkelijk hoogbegaafd was, gaf een aantal leerkrachten aan dat zij dit zelf vermoedden. Er was geen onderzoek geweest om dit vast te stellen. Uiteindelijk bleek 42% van de leerkrachten daadwerkelijk een hoogbegaafde leerling in de klas te hebben. Dit was vastgesteld op basis van een onderzoek. Alleen deze leerkrachten zijn meegerekend onder het antwoord 'ja' om er zeker van te zijn dat het ook echt om een hoogbegaafde leerling ging. Dit zijn 13 leerkrachten (42%).

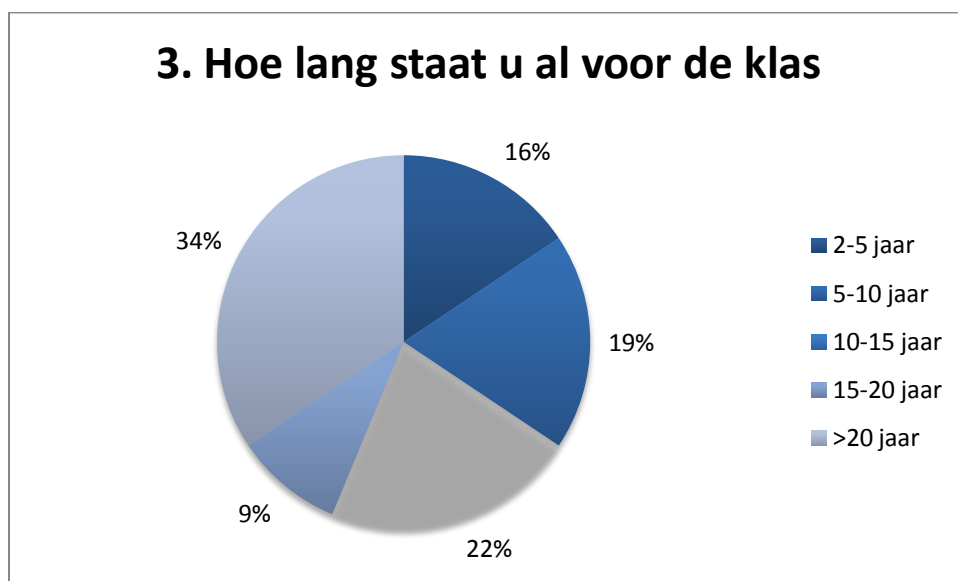
De competentiebeleving is afgemeten aan de stellingen. De leerkrachten konden aangeven op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens) in hoeverre zij **dachten** de competentie te beheersen. **Dit wil dus niet zeggen dat zij deze ook daadwerkelijk beheersen!** Bij elke vraag was 5 punten dus het maximaal denken te beheersen en 1 het minimaal/niet denken te beheersen. Wanneer een leerkracht dus bij alle stellingen '5' zou hebben gekozen zou dit moeten betekenen dat de leerkracht denkt alle competenties volledig te beheersen. Dit zou komen op een puntenaantal van 120 (24 stellingen x optie 5, $24 \times 5 = 120$). Van alle leerkrachten is het behaalde puntenaantal bij elkaar opgeteld. Daarna is onderscheid gemaakt tussen leerkrachten mét en leerkrachten zonder ervaring met begeleiden van een hoogbegaafde leerling.

De leerkrachten mét ervaring in de begeleiding van hoogbegaafde kinderen kwamen met alle punten opgeteld gemiddeld op een score van 84,6 punten. Wat zeer opmerkelijk is, is dat leerkrachten die aangaven géén ervaring te hebben in het begeleiden van een hoogbegaafde leerling gemiddeld op 97 punten uitkwamen. Dit is een verschil van 13 punten maar de mensen zonder ervaring scoren hoger terwijl er verwacht zou kunnen worden dat de mensen zonder ervaring lager zouden scoren. Er is wel een duidelijk verschil te meten tussen leerkrachten met en leerkrachten zonder ervaring. Het hebben van ervaring is dus van invloed op de competentie ervaring, maar in negatieve zin.

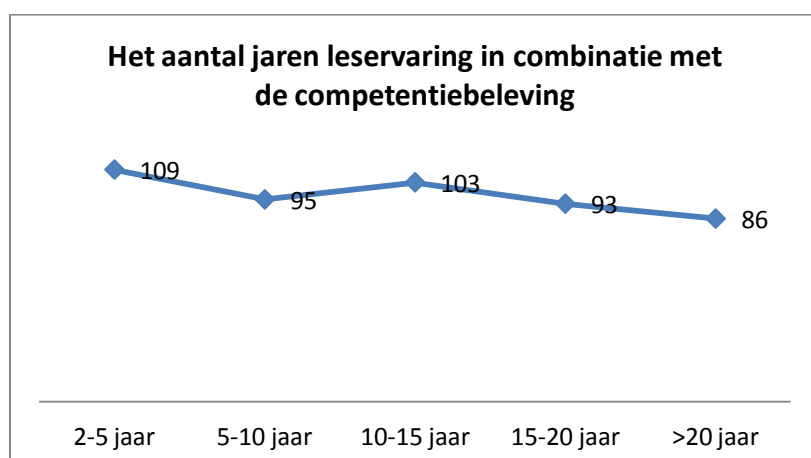
Een mogelijke conclusie zou kunnen zijn dat leerkrachten die geen ervaring hebben in het begeleiden van een hoogbegaafde leerling onderschatten wat er nodig is om een hoogbegaafde leerling te begeleiden. Misschien denken deze leerkrachten dat het makkelijker is om een hoogbegaafde leerling te begeleiden dan dat het daadwerkelijk is en hebben de leerkrachten die wel ervaring hebben met de begeleiding een reëler beeld van de competenties die zij in huis hebben en de mate van beheersing daarvan.

6.3 IN HOEVERRE IS HET AANTAL JAREN DAT EEN LEERKRACHT VOOR DE KLAS STAAT VAN INVLOED OP HET DENKEN TE HEBBEN VAN COMPETENTIES DIE NODIG ZIJN VOOR DEZE BEGELEIDING?

Vraag 3 van de enquête luidde 'Hoelang staat u al voor de klas?'. De antwoorden van deze vraag zijn vergeleken met de gegeven antwoorden op de 24 stellingen over de competentiebeleving. Alle vragen zijn dusdanig gesteld dat het antwoord 'helemaal mee eens' altijd betekende dat de leerkracht het gevoel had de competentie volledig te beheersen. Aan deze antwoorden zijn punten verbonden (1 voor helemaal mee oneens tot 5 voor helemaal mee eens). Er waren 24 vragen en daarom maximaal 120 punten te krijgen voor deze stellingen per leerkracht.



De uitslagen zijn als volgt. Er hebben aan deze enquête geen leerkrachten deelgenomen die minder dan 1 jaar voor de klas staan. In de categorie 2-5 jaar is een gemiddelde score van 109 gehaald. In de categorie 5-10 jaar was de score gemiddeld 95. Een behoorlijke daling in vergelijking met de vorige categorie. In de categorie 10-15 jaar was de score gemiddeld 103. Dit is een stijging ten opzichte van de vorige categorie. De groep 15-20 jaar behaalde een gemiddelde score van 93. De laatste groep, leerkrachten met meer dan 20 jaar ervaring in het onderwijs, haalde gemiddeld 86 punten. In een grafiek ziet dat er als volgt uit:



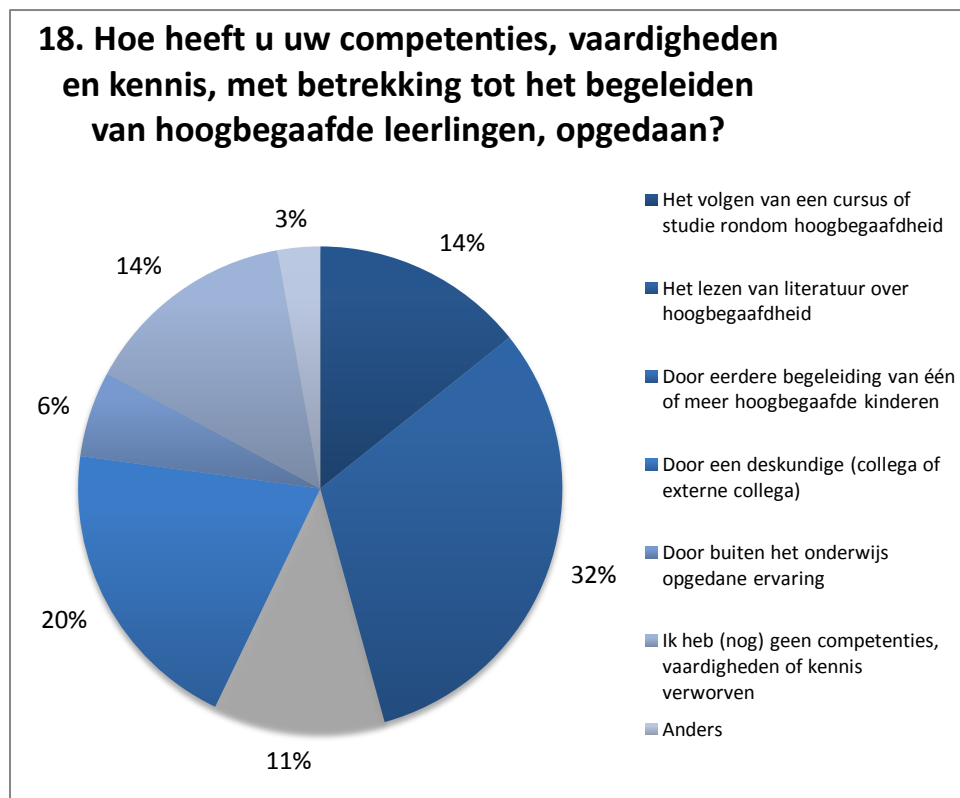
Hieruit blijkt dat er een lichte daling in de competentiebeleving te zien is in combinatie met het aantal jaren leservaring. Dit zou aan de ene kant opmerkelijk kunnen zijn aangezien leerkrachten die langer voor de klas

staan meer ervaring hebben met het lesgeven. Zij hebben in hun loopbaan als leerkracht veel meer kans gehad op het hebben van een (hoog)begaafde leerling in de klas. Aan de andere kant is het te verklaren uit het feit dat (hoog)begaafdheid vroeger niet zo bekend was. Kinderen waren dan 'gewoon slim'. Meer dan 20 jaar geleden werd daar geen extra aandacht aan besteed. Dat verwachtte men ook niet. Iedereen kreeg op dezelfde manier les. Deze leerkrachten hebben in hun opleiding waarschijnlijk niet veel over alle verschillende zorgleerlingen geleerd en hebben dat moeten bijleren. Dit in combinatie met alle onderwijsvernieuwingen zou best heel lastig kunnen zijn. Iets anders zou kunnen zijn dat leerkrachten die kort voor de klas staan zichzelf overschatten in de competenties omdat zij wellicht weinig ervaring hebben in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen.

Als conclusie kan hier gezegd worden dat er bij VCBO Kollumerland sprake lijkt te zijn van een mindere competentiebeleving in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in vergelijking met leerkrachten die minder lang voor de klas staan.

6.4 IN HOEVERRE IS HET HEBBEN OPGEDAAN VAN COMPETENTIES, VAARDIGHEDEN EN KENNIS VAN INVLOED OP DE COMPETENTIEBELEVING VAN LEERKRACHTEN IN DE BEGELEIDING VAN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN?

Van alle leerkrachten die aan deze enquête hebben deelgenomen, te weten 32, heeft 14% aangegeven nog geen competenties, vaardigheden of kennis op het gebied van hoogbegaafdheid te hebben opgedaan. In deze praktijkvraag wordt gekeken in hoeverre dit van invloed is op de competentiebeleving.



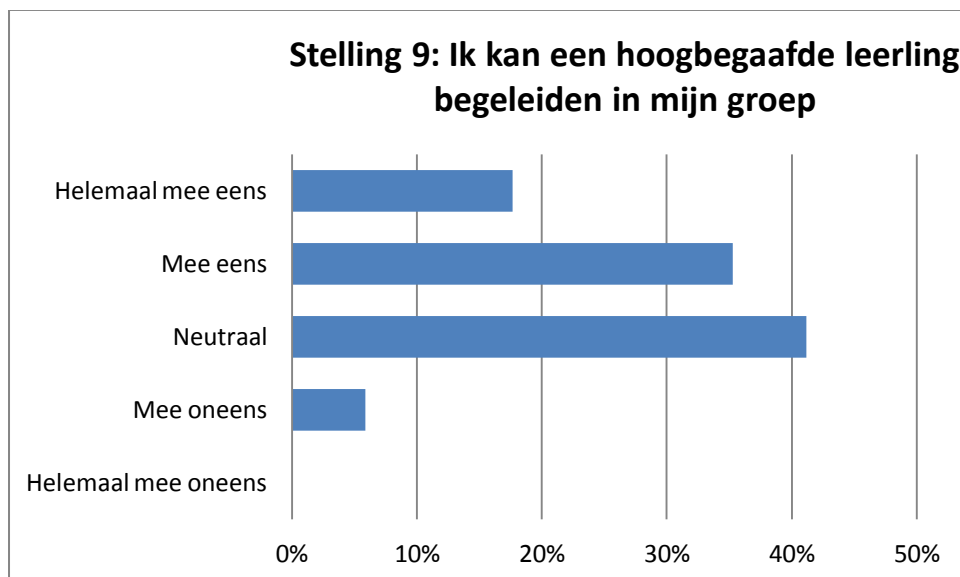
De antwoorden op deze vraag heb ik vergeleken met de gegeven antwoorden op de 24 stellingen over de competentiebeleving. Alle vragen zijn dusdanig gesteld dat het antwoord 'helemaal mee eens' altijd betekende dat de leerkracht het gevoel had de competentie volledig te beheersen. Aan deze antwoorden zijn punten verbonden (1 voor helemaal mee oneens tot 5 voor helemaal mee eens). Er waren 24 vragen en daarom maximaal 120 punten te krijgen voor deze stellingen per leerkracht.

Leerkrachten die aangaven op een bepaalde wijze competenties, vaardigheden en kennis op het gebied van hoogbegaafdheid te hebben verworven behaalden gemiddeld 100 van de 120 punten. Leerkrachten die aangaven nog geen competenties, vaardigheden of kennis te hebben opgedaan behaalden gemiddeld 89 punten. Dit is een opmerkelijk verschil. Het is opvallend dat **alle** leerkrachten, die hebben aangegeven nog geen competenties, vaardigheden of kennis op het gebied van hoogbegaafdheid hebben opgedaan, in de leeftijdscategorie 50 jaar en ouder vallen. Dit past bij de conclusies van paragraaf 6.3, waaruit bleek dat leerkrachten die lang voor de klas (>15 jaar) staan minder competenties denken te hebben dan de leerkrachten die korter voor de klas staan.

De conclusie die hier getrokken kan worden is dat het hebben opgedaan van competenties, vaardigheden en kennis zeker van invloed is op de competentiebeleving van de leerkrachten

6.5 IN HOEVERRE DENKEN LEERKRACHTEN DAT ZIJ EEN HOOGBEGAAFDE LEERLING IN HUN KLAS KUNNEN BEGELEIDEN?

Uiteindelijk is dit een heel belangrijke vraag in mijn onderzoek. Het slaat direct op mijn doel. In hoeverre denken de leerkrachten van VCBO Kollumerland dat zij een hoogbegaafde leerling in de eigen groep kunnen begeleiden. De onderstaande grafiek laat hiervan de uitslag zien.



Daaruit blijkt dat er niemand is die geheel oneens is met de stelling. Dat wil zeggen; er is geen enkele leerkracht die het helemaal niet ziet zitten een leerling in zijn groep te hebben. Toch ziet 6% van de leerkrachten het niet zitten om een hoogbegaafde leerling in de klas te hebben. Zij voelen zich blijkbaar niet competent genoeg om een leerling in de klas te hebben die hoogbegaafd is. De grootste groep, 41%, staat hier neutraal tegenover. Dat wil zeggen dat ze niet goed weten of ze een hoogbegaafde leerling in hun groep zouden kunnen begeleiden. Dit is best een grote groep aangezien leerkrachten in de toekomst toch meer te maken zullen krijgen met (hoog)leerlingen en de aanpassing van de lesstof voor deze leerlingen. Toch is er nog een relatief grote groep, 35%, die het wel ziet zitten om een hoogbegaafde leerlingen in de groep te begeleiden. Uiteindelijk is er een groep van 18% die het echt ziet zitten om een hoogbegaafde leerlingen in de groep te begeleiden.

Wat heel opvallend is, is dat er hier geen verschil is met leerkrachten die de excellentie cursus hebben gevolgd. Dit terwijl eerder bleek dat de leerkrachten die de excellentie cursus hebben gevolgd, zichzelf gemiddeld competentier achten dan de leerkrachten van scholen die deze cursus niet hebben gevolgd. Naar aanleiding van paragraaf 6.1 zou men kunnen verwachten dat het grootste gedeelte van de leerkrachten die 'mee eens' of 'helemaal mee eens' als antwoord gaven, van school 1, 2 of 3 zouden komen. Omdat zij zichzelf bij andere vragen competentier achtten.

Het is in dit geval lastig uit te drukken of leerkrachten zich daadwerkelijk competent genoeg voelen om een hoogbegaafde leerling in de groep te begeleiden. De cijfers in de grafiek schilderen op zich een duidelijk beeld, maar om de uitslag betrouwbaar te maken zou het moeten kloppen met de gegevens uit paragraaf 6.1. Dit is niet het geval.

6.6 OP WELKE MANIER(EN) PASSEN LEERKRACHTEN VAN VCBO KOLLUMERLAND DE DAGELIJKSE LESPRAKTIJK AAN OP DE HOOGBEGAAFDE LEERLING?

Uit het onderzoek bleek dat een groot aantal leerkrachten (ruim 90%) gebruik maakt van weektaken of dagtaken. Van deze groep maakt ook weer 90% gebruik van gedifferentieerde week- of dagtaken. Op deze manier kan de lesstof eventueel worden aangepast op de hoogbegaafde leerling die meer uitdaging nodig heeft of ander werk krijgt.

Op ongeveer 70% van de scholen is een beleid voor hoogbegaafde leerlingen of is dit beleid op dit moment in ontwikkeling. Dit geeft aan dat een groot gedeelte van de scholen bezig is om het onderwijs aan te passen om onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen mogelijk te maken.

Ook gaven alle leerkrachten aan dat er voor een hoogbegaafde leerling extra aandacht mogelijk zou zijn. Zo gaf 19% van de leerkrachten aan dat er een plusklas is, heeft 39% van de leerkrachten extra materiaal voor de leerlingen en werkt 19% groepsdoorbrekend. Van alle leerkrachten gaf 4% aan dat ze de leerling laten doorstromen en 19% biedt een breder aanbod aan vakken aan.

In de vereniging gaf 30% van de leerkrachten aan dat er extra formatie op de school is om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden.

De vraag op welke manier zij alle extra mogelijkheden zouden inzetten gaf 63% aan dat zij dit wilden integreren in de dagelijkse lespraktijk. Van alle leerkrachten zou 33% dit inzetten als keuzewerk en de leerling verder met de groep laten meewerken. De andere 4% had geen mening.

De leerkrachten gebruiken de volgende middelen om de dagelijkse lespraktijk aan te passen om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden. Dat doen zij door middel van dag- en weektaken die in 90% van de gevallen gedifferentieerd zijn, door het opzetten van een beleid voor deze leerlingen, door gebruik te maken van een plusklas en/of extra materiaal en/of groepsdoorbrekend te werken en/of het aanbieden van een breder vakkenaanbod. Ook is er op een deel van de scholen extra formatie voor deze leerlingen. Dit zijn niet altijd middelen die er alleen zijn voor de hoogbegaafde leerling maar ze kunnen wel worden gebruikt om het onderwijs aan de hoogbegaafde leerling aan te passen. Zaken als extra vakaanbod en formatie zijn er wel speciaal voor deze leerlingen.

7. CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk kunt u de conclusies en aanbevelingen van mijn onderzoek lezen. Dit onderzoek bestaat uit een theoretisch gedeelte en een praktijkgedeelte. Daarom bestaat mijn conclusie ook uit twee gedeeltes.

CONCLUSIE THEORIEGEDEELTE

Of een kind hoogbegaafd is hangt af van drie persoonskenmerken: creativiteit, motivatie en hoge intelligentie. De meningen verschillen over hoe hoog die intelligentie moet zijn. Daarnaast zijn steeds meer wetenschappers het erover eens dat het niet alleen gaat om het slim zijn van het kind maar dat er veel meer factoren een rol spelen zoals de omgeving, de school en de tijd en aandacht die ouders eraan besteden. Iets kan in aanleg wel aanwezig zijn maar als er niets mee gedaan wordt dan ontwikkelt het zich ook niet. (Hoog)begaafde kinderen zijn snel van begrip, hebben een groot analytisch vermogen, kunnen complexe problemen oplossen, doen dit origineel en hebben veel creativiteit. Ook hebben zij een brede interesse, zowel cognitief als sociaal, en zijn ze goed in staat zich in te leven in anderen. Ze hebben daarom ook een sterk rechtvaardigheidsgevoel. Op geestelijk en talig gebied zijn ze vaak vroeg rijp. Ze hebben grote intrinsieke motivatie maar vinden het moeilijk om door te zetten wanneer iets niet meteen lukt. Het is belangrijk dat ze een groot verantwoordelijkheidsgevoel krijgen. Ze zijn hypergevoelig en heel kritisch, hebben een hekel aan hypocrisie en zijn extra vatbaar voor een negatief zelfbeeld. Het dient duidelijk te zijn dat (hoog)begaafde kinderen niet per se over alle kenmerken hoeven te beschikken om toch (hoog)begaafd te zijn. Hoogbegaafde kinderen hebben ook verschillende behoeften vanuit ouders en school. Zo hebben hoogbegaafde kinderen behoefte aan begrip en aanvaarding door de omgeving, mensen die zich in hen inleven en begrijpen dat ze andere persoonskenmerken hebben dan andere kinderen. Verder hebben ze mensen in de omgeving nodig die hen aansporen om hobbies te zoeken en ze nieuwsgierig te maken voor bepaalde onderwerpen om daar voldoening uit te halen. Ook hebben deze kinderen behoefte aan een klankbord. Iemand die luistert naar hun problemen en gevoelens maar ook naar hun nieuwe ontdekkingen. Ondanks dat hoogbegaafde kinderen met leerstof vaak voorlopen op hun leeftijdsgenootjes moeten leerkrachten er toch op letten om ze discipline en consequentheid aan te leren. Dit omdat hoogbegaafde kinderen wel eens de neiging hebben op te geven wanneer iets niet meteen lukt. Dat zijn ze namelijk niet gewend. Ouders en leerkrachten moeten diplomatiek inzicht hebben om te werken met hoogbegaafde kinderen. Als laatste hebben hoogbegaafde kinderen er vooral belang bij dat ouders en leerkrachten over gezond verstand beschikken en niet het kind voortdurend de hemel in prijzen of niet meer van feedback te voorzien omdat ze 'toch zo slim' zijn.

CONCLUSIE PRAKTIJKGEDEELTE

Aan het begin van dit onderzoeksverslag is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

'In welke mate achten leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf competent om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden en hoe gaan zij in de dagelijkse lespraktijk met deze leerlingen om en in hoeverre komt dit overeen met wat de toonaangevende literatuur hierover zegt?'

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van een aantal deelvragen. Deze kunt u vinden in paragraaf 6. Uit het onderzoek bleek dat leerkrachten die minder dan vijftien jaar voor de klas staan een hogere competentiebeleving hebben dan de leerkrachten die meer dan vijftien jaar voor de klas staan. Ook bleek dat leerkrachten die de excellentie cursus van het CEDIN hebben gevolgd een hogere competentiebeleving hebben dan leerkrachten die dit niet hebben. Dit kan echter samengaan met het feit dat deze scholen een heel beleid op hoogbegaafdheid aan het schrijven zijn en deze hogere competentiebeleving niet in zijn geheel aan de cursus te danken is.

Ook bleek dat de leerkrachten die gebruik hebben gemaakt van cursussen en studies of op een andere manier extra competenties, vaardigheden en/of kennis hebben verworven een hogere competentiebeleving hebben dan leerkrachten die dit (nog) niet hebben gedaan. In paragraaf 6 wordt uitgebreider ingegaan op deze conclusies.

Wat opvalt aan de uitslagen van de enquêtes is dat leerkrachten die ouder zijn (>50 jaar oud) en langer voor de klas staan (>15 jaar) een veel lagere competentiebeleving hebben dan de jongere collega's en collega's die korter voor de klas staan. Een mogelijke oorzaak hiervoor kan zijn dat er vroeger minder aandacht was voor hoogbegaafde leerlingen en dat het voor de oudere leerkrachten lastig kan zijn om mee te gaan met alle onderwijsvernieuwingen van de laatste jaren. Wat ook opvalt is dat de leerkrachten die ervaring hebben met de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen een iets lagere competentiebeleving hebben dan de leerkrachten met weinig tot geen ervaring. Een mogelijke oorzaak hiervan kan zijn dat leerkrachten die weinig tot geen ervaring hebben, onderschatten wat het is om een hoogbegaafde leerling in de klas te hebben.

In de dagelijkse lespraktijk gebruikt ruim 90% van de leerkrachten weektaken of dagtaken. Zij werken hierbij gedifferentieerd en proberen op deze manier de lessen aan te passen aan de verschillende leerlingen. Ook wordt er gebruik gemaakt van een plusklas, is er op een aantal scholen extra materiaal, wordt er groepsdoorbrekend gewerkt en heeft een klein deel van de scholen een breder vakkenaanbod voor de (hoog)begaafde leerling.

Hieruit blijkt dat er op alle scholen van VCBO Kollumerland mogelijkheden zijn voor hoogbegaafde leerlingen, zij het in verschillende mate. Er is geen enkele school in de vereniging waarop geen aandacht is voor hoogbegaafde leerlingen.

Als laatste bleek uit de open vragen dat de leerkrachten van VCBO Kollumerland over het algemeen juiste definities kunnen geven van begrippen rondom hoogbegaafdheid wanneer dit wordt vergeleken met toonaangevende literatuur.

AANBEVELINGEN

Uit het onderzoek kwam duidelijk naar voren dat de leerkrachten die ouder zijn (>50 jaar oud) en langer voor de klas staan (>15 jaar) een veel lagere competentiebeleving hebben dan de jongere collega's en collega's die korter voor de klas staan. Ook bleek dat de leerkrachten die mogelijkheden hebben gehad om competenties en vaardigheden op dit gebied uit te breiden een hogere competentiebeleving hebben. Het lijkt mij belangrijk dat de leerkrachten die langer dan 15 jaar voor de klas staan en gemiddeld een lagere competentiebeleving hebben op het gebied van hoogbegaafdheid ook de mogelijkheid krijgen om hun competenties, vaardigheden en kennis op het gebied van hoogbegaafdheid te vergroten. Dit omdat er tegenwoordig steeds meer aandacht is voor leerlingenzorg en onderwijs dat past bij de individuele leerling.

Ook bleek dat er nog een groep van 10% is die klassikaal onderwijs geeft aan de leerlingen. Het is de vraag of zij daarbij gedifferentieerd werken. Leerkrachten moeten gedifferentieerd werken om het onderwijs aan te kunnen passen aan de behoeften van de leerlingen. Het gaat hierbij niet alleen om hoogbegaafde leerlingen maar om alle leerlingen. Ik denk dat het goed is om te kijken of deze leerkrachten differentiëren, anders moeten zij hierin worden begeleid.

8. LITERATUURLIJST

BOEKEN:

- Amsing H.T.A. & Spelberg, H. & Minnaert, A.E.M.G. (2009). *Het pedagogisch quotiënt: pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2007). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten van kwantitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Boulanger, M. & Peters, W. & Hoogeveen, L. (2000). *Help mijn dochter is hoogbegaafd*. Utrecht: LEMMA.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2008). *Slim Beleid: keuzes en consequenties bij beleidsvorming ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie, meervoudige intelligenties voor de 21^e eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Gind, W.A., van de (2005). *Intelligentie in een notendop, alles wat je altijd wilde weten*. Amsterdam: Bakker.
- Hamers, P & Leeuwen, K. van & Breat, C. & Verhofstadt-Denéve, L. (2003). *Moeilijke kinderen of kinderen die het moeilijk hebben?*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Den Haag: Centrum voor begaafdheidsonderzoek.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2006). *Meervoudige intelligentie, het complete MI boek deel 1*. Vlissingen: Bazalt.
- Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd. Als je geen (g)een einstein is*. Tiel: Lannoo.
- Ploeg, J. (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Welling, f. (2005). *Kinderen en slim zijn. Waarom slim zijn knap lastig is*. Utrecht: Kosmos-Z&K Uitgevers.
- Wind, W. & Feenstra, A. (2003). *Omgaan met hoogbegaafde leerlingen. Een praktische handreiking voor de pabo*. Bussum: Countinho.

INTERNET:

- CPS onderwijsontwikkeling (2012). Hoogbegaafdheid. Geraadpleegd op 14-05-2012.
- << http://www.cps.nl/nl/Sectoren/Voortgezet_onderwijs/Voortgezet_onderwijs-hoogbegaafdheid.html >>.
- Dekens, M. (2009). De 8 intelligenties van Howard Gardner. Geraadpleegd op 02-11-2011. <<<http://www.hoogbegaafdheid.net/index.php?page=22§ion=1>>>.
- Gijzen, W. (?). 1-Zorgroute. Geraadpleegd op 09-01-2012. <<<http://www.cedgroep.nl/basisonderwijs/zorg/zorgstructuur/begeleiding/1-zorgroute.aspx> >>
- Hooijmans, A. (2011). Passend onderwijs. Geraadpleegd op 09-01-2012. << .
- <http://www.giralisgroep.nl/onderwijs/leerlingenzorg-passend-onderwijs/passend-onderwijs/>>>,
- Jaspers, A. Bijles voor hoogbegaafden: geen probleem als de docent er normaal over doet. Geraadpleegd 29-05-2012 op: <<<http://www.wetenschap24.nl/nieuws/artikelen/2012/mei/Bijles-voor-hoogbegaafden.html>>>.
- Leight, L. (2011). IQ maatregel getuigt van politieke domheid. Geraadpleegd op 17-10-2011. <<http://anarchiel.com/stortplaats/toon/iq-maatregel_getuigt_van_politieke_domheid >>.
- Leraar24 (2012). Dossier passend onderwijs. Geraadpleegd op 09-01-2012. <<www.leraar24.nl/dossier/2859>>.
- Ministerie van OCW (2012). *Beleid en regelgeving rondom passend onderwijs*. Geraadpleegd op 09-01-2012 <<<http://www.passendonderwijs.nl/beleid-regelgeving/>>>.
- Sinke, D. (2011). Theorie – Franz Mönks. Geraadpleegd op 17-10-2011. <<<http://www.emmauspastoraat.nl/blog/theorie-franz-monks-1975/>>>.

- Pharos (1999). Checklist hoogbegaafdheid bij kinderen. Geraadpleegd op 25-10-2011.
<<<http://www.slimmekinderen.nl/hoogbegaafdheid.html>>>.
- Ponte.nl (2011). Behoeften hoogbegaafd kind. Geraadpleegd op 19-10-2011.
<<<http://www.hoogbegaafd.nu/behoeften-hoogbegaafd-kind.html>>>.
- Vereniging hoogbegaafdheid Vlaanderen (2011). Definities in literatuur: wat zeggen de Grote Namen?. Geraadpleegd op 25-10-2011.
<<http://www.hoogbegaafdvlaanderen.be/01_Hoogbegaafd/definities_in_lit.html>>.

9. BIJLAGEN

BIJLAGE 1: COMPETENTIELIJST PARAGRAAF 4.2 UIT:

Gerven, E. van (2008) *Slim beleid, keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum Pag. 128-143

BIJLAGE 2: COMPETENTIELIJST PARAGRAAF 4.2 UIT:

CPS (2010). Begaafdheidsprofielscholen. Geraadpleegd op 15-11-2011.

<< http://www.cps.nl/nl/Sectoren/Primair_onderwijs/Hoogbegaafdheid/Hoogbegaafdheid-Begaafdheidsprofielscholen.html>>

Deze lijst is gebruikt om de competentielijsten van de enquête samen te kunnen stellen. De link naar deze informatie is verkregen van Mevr. M. Buwalda van het onderwijsbureau CEDIN.

Zelfbeoordelingsinstrument Begaafdheidsprofiel Primair Onderwijs

Met een * aangegeven indicatoren zijn wenselijk doch niet voorwaardelijk voor het verkrijgen van het Begaafdheidsprofiel.

Thema 1: Organisatie en beleid

- | | |
|----|---|
| 0. | helemaal niet aanwezig |
| 1. | het is in voorbereiding |
| 2. | het is in uitvoering, maar voor verbetering vatbaar |
| 3. | er wordt aan voldaan |

1. Er is een visie op onderwijs en leren van hoogbegaafde leerlingen.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. In <i>het schoolplan</i> is de visie van de school op onderwijs beschreven.	0	0	0	0
2. In <i>het schoolplan</i> is de visie van de school op onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen beschreven.	0	0	0	0
3. In <i>het schoolplan</i> staat beschreven op welke wijze de school het <i>onderwijsaanbod</i> afstemt op de <i>pedagogische</i> (sociaal-emotionele) behoeften van hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
4. In <i>het schoolplan</i> staat beschreven op welke wijze de school het <i>onderwijsaanbod</i> afstemt op de <i>didactische</i> (cognitieve) behoeften van hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
5. In <i>het schoolplan</i> staat beschreven op welke wijze de school het <i>begeleidingsaanbod</i> afstemt op de <i>pedagogische</i> (sociaal-emotionele) behoeften van hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
6. In <i>het schoolplan</i> staat beschreven op welke wijze de school het <i>begeleidingsaanbod</i> afstemt op de <i>didactische</i> (cognitieve) behoeften van hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
7. Beschreven is welke keuze de school hierin heeft gemaakt, bijvoorbeeld het "draaideurmodel", compacten, verrijken en/of Plusklassen.	0	0	0	0
8. In de <i>schoolgids</i> is de visie op onderwijs in het algemeen beschreven	0	0	0	0
9. In de <i>schoolgids</i> is de visie op onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen beschreven.	0	0	0	0
10. Het beleid toegespitst op hoogbegaafde leerlingen, maakt integraal onderdeel uit van het algemene schoolbeleid.	0	0	0	0
11. De theoretische uitgangspunten die de school hanteert als het gaat om <i>onderwijs</i> aan hoogbegaafde leerlingen, zijn voor het hele team helder.	0	0	0	0
12. De theoretische uitgangspunten die de school hanteert als het gaat om <i>zorg voor en begeleiding</i> van hoogbegaafde leerlingen, zijn voor het hele team helder.	0	0	0	0
Opmerkingen/ aanvullingen standaard 1.1:				
2. Er is een jaarplan/actieplan/plan van aanpak of protocol voor het leren van hoogbegaafde leerlingen	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. Er is in <i>het jaarplan</i> duidelijk aangegeven welke activiteiten de school heeft gepland met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
2. In <i>het jaarplan</i> is eveneens beschreven hoe deze geplande activiteiten gerealiseerd gaan worden.	0	0	0	0
3. Er is geld/ budget beschikbaar voor de uitvoering van de in het plan beschreven activiteiten.	0	0	0	0
4. De uitvoer en monitoring van de geplande activiteiten worden periodiek (bijv. 4x per jaar) geëvalueerd.	0	0	0	0
5. De resultaten van de geplande activiteiten worden periodiek (bijv. 4x per jaar) geëvalueerd.	0	0	0	0
6. Het bevoegd gezag (swv en bestuur) wordt aan de hand van het jaarverslag (minimaal) jaarlijks geïnformeerd.*	0	0	0	0
7. De ouders worden aan de hand van het jaarverslag (minimaal) jaarlijks	0	0	0	0

geïnformeerd.*					
8.	Met het bevoegd gezag (swv en bestuur) wordt aan de hand van het jaarverslag (minimaal jaarlijks) de voortgang van de activiteiten besproken.*	0	0	0	0
9.	Met de ouders wordt de aan de hand van het jaarverslag (minimaal jaarlijks) de voortgang van de activiteiten besproken.*	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 1.2:					
3. De school kent flexibele leerarrangementen.		(Zelf)-beoordeling			
		0	1	2	3
1.	Er zijn verschillende aanvullingen op het curriculum mogelijk.	0	0	0	0
2.	De school kan omgaan met verschillen tussen leerlingen.	0	0	0	0
3.	De school heeft <i>de kennis</i> om voor groepen leerlingen eigen leerdoelen en trajecten op te stellen.	0	0	0	0
4.	De school heeft <i>ervaring</i> om voor groepen leerlingen eigen leerdoelen en trajecten op te stellen.	0	0	0	0
5.	De school heeft <i>de kennis</i> om voor individuele leerlingen eigen leerdoelen en trajecten op te stellen.	0	0	0	0
6.	De school heeft <i>ervaring</i> in het opstellen van eigen leerdoelen en trajecten voor individuele leerlingen.	0	0	0	0
7.	Het samenstellen van groepen leerlingen is geflexibiliseerd naar behoeften van leerlingen.	0	0	0	0
8.	De aanvullingen op het curriculum zijn zodanig dat er sprake is van een doorgaande (leer)lijn van groep 1 t/m 8.	0	0	0	0
9.	Er is ruimte om hoogbegaafde leerlingen met "ontwikkelingsgelijken" of "peers" te laten werken (bijv. apart lokaal).	0	0	0	0
10.	Er is 'tijd' ingepland zodat hoogbegaafde leerlingen "ontwikkelingsgelijken" of "peers" kunnen ontmoeten en met elkaar kunnen werken.	0	0	0	0
11.	Dit (punt 6, 7 en 8) is vastgelegd in het schoolplan/zorgplan.	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 1.3:					
4. Het leerkrachtenteam als geheel is bekend met en staat positief tegenover inspanningen gericht op het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.		(Zelf)-beoordeling			
		0	1	2	3
1.	Er is commitment bij het hele team om te investeren in <i>de afstemming van onderwijs</i> op (specifieke) behoeften van hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
2.	Er is commitment bij het hele team om te investeren in <i>de afstemming van zorg</i> op (specifieke) behoeften van hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
3.	Alle leerkrachten kennen de theoretische uitgangspunten van de school als het gaat om (hoog)begaafdheid.	0	0	0	0
4.	Alle leerkrachten houden rekening met de verschillende leerstijlen van leerlingen.	0	0	0	0
5.	Alle leerkrachten kunnen hoogbegaafde leerlingen herkennen/ signaleren.	0	0	0	0
6.	Alle leerkrachten kunnen hoogbegaafde onderpresteerders herkennen/signaleren.	0	0	0	0
7.	Alle leerkrachten kennen de mogelijkheden die de school biedt aan deze leerlingen.	0	0	0	0

Opmerkingen en aanvullingen standaard 1.4:				
5. Er zijn leerkrachten met specifieke taken voor hoogbegaafde leerlingen.				(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3
1. Er is sprake van scholingsbeleid (intern of extern) van leerkrachten.				0 0 0 0
2. Er is een ECHA opgeleide specialist hoogbegaafdheid (Specialist in gifted education-ECHA)*.				0 0 0 0
3. De ib'er of andere functionaris binnen de school coördineert de in de school opgezette (leer)lijn voor hoogbegaafde leerlingen.				0 0 0 0
4. Per bouw (onder-, midden-, bovenbouw) heeft een leerkracht scholing gevolgd in het geven van onderwijs en begeleiding aan hoogbegaafde leerlingen.				0 0 0 0
5. Minimaal twee leerkrachten zijn inzetbaar als tutor (omschrijving in bijlage).				0 0 0 0
6. Minimaal twee leerkrachten zijn inzetbaar als persoonlijk mentor (omschrijving in bijlage).				0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 1.5:				
6. Er zijn samenwerkingsrelaties met instanties buiten de school.				(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3
1. In het schoolplan is beschreven welke contacten de school onderhoudt met externe instanties zoals: vervolgopleidingen, instellingen.				0 0 0 0
2. Leerlingen kunnen buiten de school deelnemen aan onderwijs op maat, bijv. op het voortgezet onderwijs, bovenschoolse plusklassen, toptoets(groep 8).				0 0 0 0
3. Beschreven is welke leerjaren het betreft.				0 0 0 0
4. Beschreven is welke vakinhouden het betreft.				0 0 0 0
5. Beschreven is welke leerdoelen hierbij worden nagestreefd.				0 0 0 0
6. Beschreven is op welke wijze leerlingen hiervoor in aanmerking komen.				0 0 0 0
7. Beschreven is welke activiteiten dit voor leerlingen biedt.				0 0 0 0
8. Beschreven is op welke wijze de deelname en resultaten worden geëvalueerd.				0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 1.6:				

Thema 2: Onderwijs en leren

- | | |
|----|---|
| 0. | helemaal niet aanwezig |
| 1. | het is in voorbereiding |
| 2. | het is in uitvoering, maar voor verbetering vatbaar |
| 3. | er wordt aan voldaan |

1. Er is een aangepast en uitgebalanceerd curriculum voor alle leerjaren en alle onderdelen van het onderwijsaanbod.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. Binnen elk leerjaar (elke groep) is ruimte om extra onderdelen aan het curriculum toe te voegen.	0	0	0	0
2. Binnen elk leerjaar (elke groep) is ruimte om onderdelen uit het curriculum te schrappen.	0	0	0	0
3. Binnen de vakken zijn mogelijkheden voor verdieping, verbreding en verrijking.	0	0	0	0
4. Binnen de vakken zijn mogelijkheden om onderdelen te schrappen of te compacten.	0	0	0	0
5. Hoogbegaafde leerlingen kunnen (indien wenselijk) werken met individuele leervragen met eigen doelen.	0	0	0	0
6. Hoogbegaafde leerlingen mogen hierin eigen keuzes maken over onderdelen van het onderwijsaanbod.	0	0	0	0
7. Hierbij kan over leerjaren heen aan inhoud worden gewerkt.	0	0	0	0
8. Hierbij wordt uitgegaan van en beoordeeld op realistische en haalbare doelen.	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 2.1:				
2. Er is sprake van een variatie in instructie, didactiek, werk- en groeperingsvormen.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. Alle leerkrachten stemmen hun instructie en didactiek af op de leer- en denkstrategieën van hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
2. Er wordt in iedere klas/groep een variatie aan werkvormen gehanteerd.	0	0	0	0
3. Er wordt een variatie in het groeperen van leerlingen (naar niveau, interesse, leerdoel enzovoort) gehanteerd.	0	0	0	0
4. In werk- en/ of groeperingsvormen houden leerkrachten rekening met verschillende leerstijlen en strategieën.	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 2.2:				
3. Er is een leerlingvolgsysteem waarmee leerontwikkelingen en gedragsontwikkelingen in kaart worden gebracht.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. De school heeft een (geautomatiseerd) leerlingvolgsysteem (LVS).	0	0	0	0
2. De school brengt ook de leerontwikkelingen van hoogbegaafde leerlingen in kaart.	0	0	0	0
3. De school hanteert een systematiek voor het in kaart brengen van gedragsontwikkelingen en vorderingen.	0	0	0	0
4. Het leerlingvolgsysteem wordt gebruikt om zowel onderpresteren als presteren boven het gemiddelde te registreren.	0	0	0	0
5. Leerlingen kunnen werken met een portfolio om eigen vorderingen zichtbaar te maken.*	0	0	0	0

6. De leerlinggegevens van het leerlingvolgsysteem zijn uitgangspunt bij het afstemmen van onderwijs op het (leer)ontwikkelingsniveau van de leerling.	0	0	0	0
7. De leerlinggegevens van het leerlingvolgsysteem zijn eveneens uitgangspunt voor het bepalen van de specifieke zorg en begeleiding van de leerling.	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 2.3:				
4. Er is sprake van een klimaat waarin waardering is voor het leveren van (intellectuele) prestaties.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. Er is bij het hele team bereidheid om talent de ruimte te geven.	0	0	0	0
2. Er is een sfeer waarin de school/ alle leerkrachten de leerlingen uitdagen hun talenten te ontplooiën.	0	0	0	0
3. De sfeer tussen alle leerlingen onderling is zodanig, dat het leveren van (intellectuele) prestaties op onderdelen volledig geaccepteerd wordt.	0	0	0	0
4. De sfeer tussen alle leerlingen onderling is zodanig, dat het versnellen op onderdelen volledig geaccepteerd wordt.	0	0	0	0
5. De sfeer tussen alle leerlingen onderling is zodanig, dat het verdiepen en verbreden op onderdelen volledig geaccepteerd wordt.	0	0	0	0
6. De resultaten van activiteiten gericht op verdieping of verbreding worden gewaardeerd en zichtbaar gemaakt (bijvoorbeeld in de beoordeling op rapport, portfolio en presentaties).	0	0	0	0
7. De school is zichtbaar aanwezig in bovenschoolse competities of andere evenementen waarin de prestaties van leerlingen gemeten worden aan die van anderen.*	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 2.4:				
5. Er zijn op school specifieke leermiddelen, voorzieningen/ aanpassingen en ICT.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. Er zijn materialen en leermiddelen voor alle leerjaren/groepen beschikbaar voor leren naast het reguliere curriculum.	0	0	0	0
2. Dit is zichtbaar in de school/klas.	0	0	0	0
3. Er zijn computers, software en internetmogelijkheden beschikbaar voor leren naast het reguliere curriculum.	0	0	0	0
4. Dit is zichtbaar in de school/klas.	0	0	0	0
5. Alle leerkrachten zetten extra leermiddelen, voorzieningen en ICT in ten behoeve van het onderwijzen van (hoogbegaafde) leerlingen.	0	0	0	0
6. Er zijn ruimtes (studienissen, stiltelokalen, leertuinen, mediatheek, enz.) beschikbaar voor leren naast het reguliere curriculum.	0	0	0	0
7. Er is programmatische ruimte (<i>projecturen, dagdelen, periode</i>) beschikbaar voor leren naast het reguliere curriculum.	0	0	0	0
8. Er is ruimte voor buitenschoolse activiteiten, externe gastdocenten enz.*	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 2.5:				

6. Om optimaal leren en continuïteit in de (leer)ontwikkeling voor hoogbegaafde leerlingen mogelijk te maken, participeert de school in samenwerkingsverbanden en regionale netwerken.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. Met scholen primair onderwijs in het samenwerkingsverband (swv) zijn afspraken gemaakt over het realiseren van een <i>passend onderwijsaanbod</i> voor hoogbegaafde leerlingen die zijn ingeschreven op de gezamenlijke scholen.	0	0	0	0
2. Met scholen primair onderwijs in het swv zijn afspraken gemaakt over het realiseren van een <i>passende zorgstructuur</i> voor hoogbegaafde leerlingen die zijn ingeschreven op de gezamenlijke scholen.	0	0	0	0
3. In het regionaal gevormde netwerk 'passend onderwijs/ zorg' zijn met alle hierbij aangesloten scholen afspraken gemaakt over de opvang en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen.*	0	0	0	0
4. In dit regionale netwerk zijn ook met scholen voortgezet onderwijs afspraken gemaakt over de opvang van 'uitgeleerde basisschoolleerlingen'.*	0	0	0	0
5. Met de omgeving van de school (o.a. bedrijfsleven) zijn in het swv waarvan de school deel uitmaakt contacten voor 'buitenschools leren'.*	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 2.6:				
7. Om continuïteit van de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen mogelijk te maken zijn er afspraken met vervolgonderwijs.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. Er is sprake van een doorgaande leerlijn met betrekking tot hoogbegaafdheid naar het voortgezet onderwijs.	0	0	0	0
2. In overdracht van primair- naar voortgezet onderwijs is sprake van een 'warme' naast een 'koude' overdracht.	0	0	0	0
3. Ten behoeve van de overgang van primair- naar voortgezet onderwijs wordt gebruik gemaakt van een specifiek onderwijskundig rapport voor leerlingen met een begaafdheidsprofiel.*	0	0	0	0
4. Met het voortgezet onderwijs is een relatiernetwerk opgebouwd onder andere ten behoeve van het volgen van studieonderdelen.*	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 2.7:				

Thema 3: Zorg en begeleiding

- | | |
|----|---|
| 0. | helemaal niet aanwezig |
| 1. | het is in voorbereiding |
| 2. | het is in uitvoering, maar voor verbetering vatbaar |
| 3. | er wordt aan voldaan |

1. De identificatie van leerlingen met betrekking tot hoogbegaafdheid en zorg is op orde.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. De procedure van aanmelding tot en met plaatsing van hoogbegaafde leerlingen is vastgesteld en binnen de school gecommuniceerd.	0	0	0	0
2. De school heeft duidelijke procedures voor het herkennen en signaleren van behoefte aan zorg/ begeleiding voor hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
3. Er zijn duidelijke procedures voor de afstemming op deze behoefte.	0	0	0	0
4. Er wordt gebruik gemaakt van een breed spectrum van gekwalificeerde testen ten behoeve van het identificeren, signaleren en diagnosticeren van hoogbegaafdheid bij leerlingen.	0	0	0	0
5. Ouders spelen een belangrijke rol bij het identificeren en signaleren van hoogbegaafdheid van hun kind(eren).	0	0	0	0
6. Informatie uit het LVS wordt gebruikt om opvallende (leer)ontwikkelingen van hoogbegaafde leerlingen te evalueren.	0	0	0	0
7. Informatie uit het LVS wordt eveneens gebruikt om opvallende (leer)ontwikkelingen te evalueren van leerlingen die buiten de groep vallen.*	0	0	0	0
8. Er vinden (minimaal 3 x per jaar) leerling-besprekingen plaats, die leiden tot afspraken over de begeleiding van leerlingen.	0	0	0	0
9. De school gebruikt ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen een onderwijskundig rapport met op hoogbegaafde leerlingen toegesneden informatie.*	0	0	0	0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 3.1:				
2. De zorgstructuur is (mede) gericht op zorg aan hoogbegaafde leerlingen.	(Zelf)-beoordeling 0 1 2 3			
1. In het zorgplan is beschreven op welke wijze de zorg voor hoogbegaafde leerlingen wordt uitgevoerd.	0	0	0	0
2. De ib'er/bouwcoördinator/specialist hoogbegaafdheid, is verantwoordelijk voor de samenhang en afstemming van het geheel aan zorg.	0	0	0	0
3. De ib'er/bouwcoördinator/specialist hoogbegaafdheid, is verantwoordelijk voor de terugkoppeling van de geboden zorg naar ouders toe.	0	0	0	0
4. De school heeft structurele afspraken over het signaleren, diagnosticeren en begeleiden van hoogbegaafde leerlingen met een schoolbegeleider, schoolpsycholoog of orthopedagoog, die (ook) ervaren is in diagnostiek hoogbegaafde leerlingen.	0	0	0	0
5. Deze functionaris neemt deel aan intervisie of scholingsmomenten met betrekking tot hoogbegaafdheid.*	0	0	0	0
6. Het behoort tot de (zorg)cultuur van de school om te erkennen dat ook hoogbegaafde leerlingen zorg nodig (kunnen) hebben.	0	0	0	0
7. Er zijn relaties met instellingen of deskundigen buiten de school (3 ^e lijns zorg) waarop een beroep gedaan kan worden.	0	0	0	0
8. Hoogbegaafde leerlingen kunnen een beroep doen op specialistische begeleiding door een persoonlijk mentor (omschrijving in bijlage).	0	0	0	0
9. Hoogbegaafde leerlingen krijgen specialistische begeleiding ten behoeve van het "leren leren" (tutor).	0	0	0	0
10. Hoogbegaafde leerlingen krijgen specialistische begeleiding als er een vermoeden of sprake is van onderpresteren.	0	0	0	0
11. Hoogbegaafde leerlingen met een gedragsproblematiek krijgen gerichte begeleiding	0	0	0	0

passend bij de problematiek.	
12. Voor hoogbegaafde leerlingen is specialistische begeleiding mogelijk ten behoeve van ontwikkelingsstoornissen/ sociaal-emotionele vragen.	0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 3.2:	
3. Er is sprake van een geïntegreerde aanpak.	(Zelf)-beoordeling
	0 1 2 3
1. Alle leerkrachten zijn competent in het geven van specifieke begeleiding aan hoogbegaafde zorgleerlingen, in samenspraak met en met ondersteuning van de specialist hoogbegaafdheid.	0 0 0 0
2. Begeleiding vindt in de les plaats volgens gemaakte afspraken.	0 0 0 0
3. Alle leerkrachten zijn in staat uitvoering te geven aan opgestelde handelingsplannen.	0 0 0 0
4. Er vinden (les)observaties plaats met het doel leerkracht-leerling interacties te evalueren en zonodig hierop actie te ondernemen.*	0 0 0 0
5. Er is binnen de school een professionaliseringsbeleid ten behoeve van <i>het werken met handelingsplannen</i> .	0 0 0 0
6. Er is binnen de school een professionaliseringsbeleid ten behoeve van <i>het bieden van specifieke begeleiding aan hoogbegaafde (zorg)leerlingen</i> .	0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 3.3:	

Thema 4: Communicatie met ouders, leerlingen en omgeving

- | |
|--|
| 0. helemaal niet aanwezig
1. het is in voorbereiding
2. het is in uitvoering, maar voor verbetering vatbaar
3. er wordt aan voldaan |
|--|

1. Scholen in de omgeving zijn op de hoogte van de mogelijkheden van de school met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen.	(Zelf-)beoordeling 0 1 2 3
1. Peuterspeelzalen en kindercentra weten van de expertise van de school en wat zij hiervan mogen verwachten.* 2. PO-scholen binnen het swv weten wanneer zij een beroep kunnen doen op de expertise vanuit de school.* 3. PO-scholen in de omgeving weten welke opvangmogelijkheden de school biedt (bijv. plusklassen en ambulante begeleiding). 4. Procedures voor tussentijdse aanmelding zijn helder. 5. Er zijn schooloverstijgende afspraken tussen PO- en VO scholen binnen het regionale netwerk waartoe de school behoort over de afstemming van onderwijs/ zorg op hoogbegaafde leerlingen.	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 4.1:	
2. Leerlingen zijn op de hoogte van de mogelijkheden van de school met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen.	(Zelf-)beoordeling 0 1 2 3
1. Alle hoogbegaafde leerlingen weten welke planningsruimte zij kunnen benutten. 2. Alle hoogbegaafde leerlingen weten van welk inhoudelijk aanbod zij gebruik kunnen maken. 3. Alle hoogbegaafde leerlingen weten welke voorzieningen binnen en buiten de school zij kunnen benutten (zoals "peer"groepen, plusklas, mediatheek, ICT, toptoets, scholen voortgezet onderwijs).	0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 4.2:	
3. Ouders zijn betrokken bij de leerlingen en de school.	(Zelf-)beoordeling 0 1 2 3
1. De wijze waarop ouders betrokken worden bij de school is beschreven in de schoolgids. 2. Ouders spelen een actieve rol bij de realisering van uitdagende (leer)activiteiten voor hoogbegaafde leerlingen in de school.* 3. Ouders spelen een actieve rol bij de realisering van uitdagende (leer)activiteiten in het swv waarvan de school deel uitmaakt.* 4. Ouders wordt om feedback gevraagd op de door de school uitgevoerde (leer)activiteiten ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen. 5. Ouders geven feedback op ontwikkelingen en activiteiten met betrekking tot hoogbegaafdheid binnen de school. 6. Ouders weten wat zij met betrekking tot <i>het afstemmen van onderwijs</i> op de behoeften van hoogbegaafde leerlingen van de school mogen verwachten. 7. Ouders weten wat zij met betrekking tot <i>het afstemmen van zorg</i> op de behoeften van hoogbegaafde leerlingen van de school mogen verwachten. 8. Informatie van ouders over de kenmerken van hun hoogbegaafde kind speelt een belangrijke rol bij het afstemmen van het onderwijs. 9. Ouders spelen een actieve rol in de voorlichting naar andere ouders (bijvoorbeeld workshops, voorlichting, uitwisseling, ervaringen).*	0 0

Thema 5: Profijt voor andere leerlingen

- | |
|--|
| 0. helemaal niet aanwezig
1. het is in voorbereiding
2. het is in uitvoering, maar voor verbetering vatbaar
3. er wordt aan voldaan |
|--|

1. De school kent een flexibele planning voor alle leerlingen (van dag/week).	(Zelf-)beoordeling 0 1 2 3
1. Voor alle leerlingen is er sprake van een variatie in 'soorten' uren, zoals blokuren en gewone uren, dagdelen, verplicht of facultatief, zelfstudie, enzovoort.*	0 0 0 0
2. Alle leerkrachten hebben mogelijkheden om voor alle leerlingen de dagplanning flexibel in te richten.	0 0 0 0
3. Alle leerkrachten hebben mogelijkheden om voor alle leerlingen de weekplanning flexibel in te richten.	0 0 0 0
4. Alle leerlingen kunnen gebruik maken van groepsoverstijgende activiteiten.	0 0 0 0
5. Alle leerlingen kunnen gebruik maken van contacten die de school heeft met vervolgonderwijs ten behoeve van projectonderwijs en studieonderdelen.*	0 0 0 0
6. Alle leerlingen kunnen gebruik maken van de contacten die de school heeft in het kader van 'buitenschools' leren.*	0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 5.1:	
2. De school heeft voor alle leerlingen een uitgebreide zorgstructuur.	(Zelf-)beoordeling 0 1 2 3
1. Voor alle leerlingen functioneert een systeem van signalering van zorgbehoeften.	0 0 0 0
2. Er worden doelen en actiepunten geformuleerd en vastgelegd in een handelingsplan.	0 0 0 0
3. Bij de uitvoering van het handelingsplan zijn (indien van toepassing) meerdere leerkrachten betrokken.	0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 5.2:	
3. De school biedt voor alle leerlingen een ruime variatie aan toegepaste werk- en groeperingsvormen.	(Zelf-)beoordeling 0 1 2 3
1. Alle leerkrachten zijn in staat om met verschillen tussen leerlingen om te gaan door verschillende instructie, werk- en groeperingsvormen toe te passen.	0 0 0 0
2. Alle leerlingen hebben de mogelijkheid om een oplossings- en werkvorm te kiezen die het beste past bij hun eigen leerstijl en -strategie.	0 0 0 0
Opmerkingen en aanvullingen standaard 5.3:	

BIJLAGE 3: VERANTWOORDING ONDERZOEK

Bij het verantwoorden onderzoeksopzet:

Naam + studentnummer	Judith Tuin + 78555
Onderwerp	De mate waarin leerkrachten zich bekwaam achten voor het begeleiden van hoogbegaafde kinderen in het basisonderwijs.
E-mailadres	Judith.tuin@student.stenden.com
Datum	18-11-2011
1.1 Doelstelling	Ik onderzoek de mate waarin leerkrachten van VCBO Kollumerland zich bekwaam achten in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen omdat ik weten of deze leerkrachten zich competent genoeg voelen om een hoogbegaafde leerling te begeleiden en hoe zij deze competenties in praktijk zouden inzetten bij het gebruik van naar eigen criteria ingedeeld extra materiaal voor hoogbegaafde kinderen en hoe dit zich verhoudt tot recente literatuur ten einde de scholen van het VCBO Kollumerland een beter beeld krijgen van de benodigde en reeds aanwezige competenties en dit mee kunnen nemen in het opzetten van een beleid voor hoogbegaafde kinderen.
1.2 Ethische verantwoording	Ik verwacht weinig problemen te krijgen met ethische verantwoording. Mijn enquête is anoniem en ik vraag alleen naar algemene gegevens als geslacht en leerkrachtersvaring. Ik houd mijn enquête echter wel onder de leerkrachten van een bepaalde vereniging en ga de enquêtes brengen en halen. Het probleem daarmee zou zijn dan leerkrachten kunnen denken dat ik de enquêtes van de scholen gescheiden houd zodat ik kan zien hoe elke school scoort.
1.3 Onderzoeksvraag	In welke mate achten leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf competent om geïndiceerde hoogbegaafde leerlingen extra te begeleiden en in hoeverre komt dit overeen met wat de toonaangevende literatuur hierover zegt?
1.4 Type vraag (frequentie/verschil/samenhang)	Samenvattingvraag. Ik ben benieuwd naar de mate van competentie van leerkracht in samenhang met wat de literatuur hierover zegt.
1.5 Eenheden	Alle bovenbouwleerkrachten van VCBO Kollumerland
1.6 Eigenschappen	Competent zijn in begeleiding van hoogbegaafde kinderen, inzetten van competenties in dagelijkse lespraktijk.
1.8 Benodigde tijd en geld	Voor mijn didactisch contract, literatuuronderzoek, mijn enquête en opzet logboek verwacht ik in elk geval heel 4.1 nodig te hebben. Voor het hoofdstuk over zorgleerlingen, de afname en verwerking van mijn enquête en het maken van mijn product verwacht ik heel 4.2 nodig te hebben.

1.9 Benodigd geld	Geld voor het uitprinten en inbinden van werk. Eventuele benzinekosten voor het brengen en halen van de enquêtes. Budget voor het vullen van de materialenkast op mijn lio-school.
1.10 Bereikbaarheid en bereidheid respondenten	De scholen waar ik de enquête wil gaan afnemen liggen allemaal relatief dicht in de buurt van elkaar en van mijn woonplaats. Voor de bereikbaarheid verwacht ik geen grote problemen.
2.1 Is nadere informatie nodig?	O Ja, om mijn onderzoeksvragen te beantwoorden. Ik weet op dit moment niet genoeg van mijn onderwerp om een onderzoek uit te voeren.
2.2 Zoektermen	Nederlands:hoogbegaafd, hoogbegaafdheid, leerkrachtcompetenties, CEDIN, meervoudige intelligentie, leonardo, IQ, Mönks, Renzulli, Gardner, Gagné, differentiatie model, multifactorenmodel, persoonskenmerken hoogbegaafden, problematiek hoogbegaafdheid, begeleiden hoogbegaafde kinderen (en alle soorten synoniemen van voorgaande begrippen). Engels: gifted, Howard Gardner, multiple intelligence,
2.3 Randvoorwaarden voor het zoeken	Beschikking over computer met laptop, bibliotheekpas en mogelijkheid tot het lenen van boeken bij de bibliotheek en onderwijswerkplaats op school.
2.4 Informatiebronnen	<u>Internetsite:</u> • Dekens, M. (2009). De 8 intelligenties van Howard Gardner. Geraadpleegd op 02-11-2011. <<http://www.hoogbegaafdheid.net/index.php?page=22&section=1>> • Leight, L. (2011). IQ maatregels getuigt van politieke domheid. Geraadpleegd op 17-10-2011. <<http://anarchiel.com/stortplaats/toon/iq-maatregel_getuigt_van_politieke_domheid>> • Sinke, D. (2011). Theorie – Franz Mönks. Geraadpleegd op 17-10-2011. <<http://www.emmauspastoraat.nl/blog/theorie-franz-monks-1975/>> • Pharos (1999). Checklist hoogbegaafdheid bij kinderen. Geraadpleegd op 25-10-2011. <<http://www.slimmekinderen.nl/hoogbegaafdheid.html>> • Ponte.nl (2011). Behoeften hoogbegaafd kind. Geraadpleegd op 19-10-2011. <<http://www.hoogbegaafd.nu/behoeften-hoogbegaafd-kind.html>> • Vereniging hoogbegaafdheid Vlaanderen (2011). Definities in literatuur: wat zeggen de Grote Namen?. Geraadpleegd op 25-10-2011. <<http://www.hoogbegaafdvlaanderen.be/01_Hoogbegaafd/definities_in_lit.html>> • Zobegaafd.nl (2011). Wanneer ben je hoogbegaafd?. Geraadpleegd op 25-10-2011. <<http://www.zobegaafd.nl/artikelen/wanneer-ben-je-hoogbegaafd/>> <u>Boeken:</u> • Amsing H.T.A. & Spelberg, H. & Minnaert, A.E.M.G. (2009) <i>Het pedagogisch quotiënt: pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie</i>. Houten: Bohn Stafleu van Loghum • Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2007) <i>Basisboek methoden en technieken</i>.

	<i>Handleiding voor het opzetten van kwantitatief onderzoek.</i> Groningen: Wolters-Noordhoff • Boulanger, M. & Peters, W. & Hoogeveen, L. (2000) <i>Help mijn dochter is hoogbegaafd.</i> Utrecht: LEMMA • Drent, S. & Gerven, E. van (2008) <i>Slim Beleid: keuzes en consequenties bij beleidsvorming ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs.</i> Assen: Koninklijke van Gorcum • Gardner, H. (2002) <i>Soorten intelligentie, meervoudige intelligenties voor de 21^e eeuw.</i> Amsterdam: Nieuwezijds • Gerven, E. van (2009) <i>Handboek hoogbegaafdheid.</i> Assen: Koninklijke van Gorcum • Gind, W.A., van de (2005) <i>Intelligentie in een notendop, alles wat je altijd wilde weten.</i> Amsterdam: Bakker • Hamers, P & Leeuwen, K. van & Breat, C. & Verhofstadt-Denève, L. (2003) <i>Moeilijke kinderen of kinderen die het moeilijk hebben?.</i> Antwerpen/Apeldoorn: Garant • Mönks, F.J. & Ypenburg, Y.(1995) <i>Hoogbegaafde kinderen thuis en op school.</i> Den Haag: Centrum voor begaafdheidsonderzoek • Kagan, S. & Kagan, M. (2006). <i>Meervoudige intelligentie, het complete MI boek deel 1.</i> Vlissingen: Bazalt • Kieboom, T. (2007) <i>Hoogbegaafd. Als je geen (g)een einstein is.</i> Tielt: Lannoo. • Ploeg, J. (2011) <i>De sociale ontwikkeling van het schoolkind.</i> Houten: Bohn Stafleu van Laghum • Welling, f. (2005) <i>Kinderen en slim zijn. Waarom slim zijn knap lastig is.</i> Utrecht: Kosmos-Z&K Uitgevers • Wind, W. & Feenstra, A. (2003) <i>Omgaan met hoogbegaafde leerlingen. Een praktische handreiking voor de pabo.</i> Bussum: Countinho
2.5 Zoekplan	Doel: zie 1.1, zoektermen: zie 2.2 randvoorwaarden: zie 2.3, informatiebronnen: zie 2.4.
2.6 Gebruik bestaande gegevens	Ja, boeken en internet. De informatie voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen komt alleen maar uit bestaande bronnen. Voor mijn ontwerp maak ik gebruik van zowel bestaande bronnen als informatie verkregen uit een interview.
3.1 Mijn onderzoek is beschrijvend	Mijn onderzoek is beschrijvend, want ik ben niet op zoek naar een theorie. Ik ga ook geen hypothesen formuleren of beantwoorden. Ik ben vooral op zoek naar feiten. Ik vraag in mijn enquête naar de competenties van leerkrachten in de begeleiding van hoogbegaafden. Ik ben hier puur geïnteresseerd in de competenties en ga verder niet proberen om deze competenties te verbeteren.
4.1 Experiment ?	Nee (ga door naar 4.5)
4.5 Survey?	Ik maak gebruik van een survey, want ik wil geen theorie of werkwijze testen op een groep. Ik ben puur uit op het verzamelen van ervaringen van leerkrachten. Niet of een bepaalde werkwijze deze competenties vergroot. Daarom maak ik gebruik van een enquête en ga ik niet met controlegroepen werken.
5.1/2 Eenheden, populatie en	Mijn eenheden, te weten alle bovenbouwleerkrachten van VCBO Kollumerland

steekproef?	vormen tezamen de populatie Ik betrek de gehele populatie in mijn onderzoek
6.2 Dataverzamelingsmethode?	Ik maak gebruik van schriftelijk interview als dataverzamelingsmethode, omdat ik op deze manier veel mensen op een goedkope en relatief simpele manier kan bereiken. Tevens is het anoniem en daardoor minder gevoelig voor sociaal wenselijke antwoorden.
6.3 Ga ik (on)gestructureerd data verzamelen?	Ik ga gestructureerd data verzamelen, omdat ik wel weet wat voor antwoorden/reacties ik kan verwachten.
6.4 Ga ik (in)direct data verzamelen?	Ik ga direct data verzamelen, omdat het niet om bedreigende onderwerpen gaat, waarvan men zich meestal wel goed bewust is.
6.6 Betrouwbaarheid van de meting(en)	Mijn verwachting van de betrouwbaarheid van de meting(en) is redelijk hoog Omdat ik heb geprobeerd om zoveel mogelijk controlevragen in te zetten zodat ik kan controleren of de gegeven antwoorden met elkaar overeen komen. De anonimiteit van mijn enquête is echter niet heel hoog (in overleg met mijn lio-school) wat eventueel voor sociaal wenselijke antwoorden zou kunnen zorgen. Dit is natuurlijk weer niet goed voor de betrouwbaarheid.
6.7 Validiteit van de meting(en)	Mijn verwachting van de validiteit van de meting(en) is ook redelijk hoog Omdat ik meerdere vragen stel over de onderwerpen die ik wil weten. Op die manier verzamel ik denk ik redelijk veel informatie over de zaken die ik wil weten. De algemene gegevens hebben niet meteen betrekking op dingen die ik beoog te meten maar zijn belangrijk voor de achtergrond van de enquêtes. (Ik maak gebruik van: Het schriftelijke interview; ga door naar 8.1.
8.1a Voordeel gebruik interviews	Het voordeel van het gebruik van (schriftelijk!) interviews is: - Goedkoop - Anoniem - Ik kan in korte tijd veel mensen bereiken
8.1b Nadeel gebruik interviews	Het nadeel van het gebruik van interviews is: - Grotere kans op non-respons - Ik kan minder vragen stellen - Ik kan de vragen niet verduidelijken - Eventueel onvolledig ingevulde vragen
8.2 Mondeling, telefonisch of schriftelijk?	Ik kies voor een schriftelijk interview, omdat ik anders gewoon niet genoeg tijd heb om de interviews af te nemen.
8.3 Individueel of	Ik kies voor een individuele/groepsbenadering, omdat ik anders van elke school een moment moet weten waarop alle leerkrachten bij elkaar zitten om de enquête in te

groepsgewijs?	vullen. Bij een individuele benadering kunnen alle leerkrachten zelf de instructies volgen en op een moment dat het ze zelf uitkomt de enquête invullen.
8.4 Open en/of gesloten vragen?	Ik kies voor gesloten vragen, omdat de antwoordmogelijkheden hiermee worden beperkt en ik de antwoorden beter kan verwerken.
8.5 Voorbeelden van vragen	Hoe heeft u uw competenties, vaardigheden en kennis met betrekking tot begeleiden van hoogbegaafde kinderen verworven?
8.6 Voorbeelden van antwoord-mogelijkheden	Daarop kan als volgt geantwoord worden: ○ Het volgen van een cursus of studie rondom hoogbegaafdheid ○ Het lezen van literatuur over hoogbegaafdheid ○ Door eerdere begeleiding van één of meer hoogbegaafde kinderen ○ Door een deskundige (collega of extern) ○ Door buiten het onderwijs opgedane ervaring ○ Ik heb (nog) geen competenties, vaardigheden of kennis verworven ○ Anders, namelijk
8.7 Opbouw vragenlijst	De topics in mijn vragenlijst zullen als volgt gepresenteerd worden: Algemene gegevens Algemene gegevens over de huidige groep van de leerkracht Algemene kennis van de leerkracht over hoogbegaafdheid Kennis van de leerkracht over schoolbrede afspraken rondom hoogbegaafdheid De omgang van de leerkracht met de hoogbegaafde leerling in eigen klas De eigen competenties van de leerkracht
10.1 Codeerschema?	Nee, alle vragen in de bijlage zijn op zo'n manier gesteld dat het aankruisen van '1' altijd betekend dat de competentie er is en '4' altijd betekend dat de competentie er volgens de leerkracht niet is.
10.2 Hercoderen?	Ik ga niet gegevens hercoderen.
10.3 Kwaliteit van de gegevens	Ik ga de kwaliteit van de gegevens controleren door mijn enquête eerst op mijn lio-school uit te testen en de gegevens te bekijken. Heb ik zo genoeg, wat mis ik enz. Tevens vraag ik de mensen die hem hebben ingevuld of zij feedback willen geven. Zij weten tenslotte goed wat ze willen weten en of dat volgens hen ook gemeten wordt met de enquête.
10.4 Homogeniteit schalen?	Ik maak wel gebruik van schalen, waarvan ik de homogeniteit als volgt controleer: zie 10.3. Ik neem hierbij tevens door of de schalen goed zijn. Deze schalen heb ik gemaakt met de kennis uit Baarda en de Goede.
11.1a Karakter onderzoeksvraag?	In mijn onderzoeksvraag gaat het om een samenhang van de competenties die de leerkrachten zelf denken te hebben en de competenties die in toonaangevende literatuur worden genoemd.
11.1b Populatie of steekproef?	In mijn onderzoek gaat het om een populatie. Mijn populatie is tevens mijn steekproef.
11.1c Eenheden	Uiteindelijk zijn de gegevens van 32 eenheden verzameld.
11.3 Berekenen van samenhangen	Ik maak geen gebruik van een steekproef.

BIJLAGE 4: BEGELEIDE BRIEF ENQUÊTE + ENQUÊTE

Beste leerkracht,

Op dit moment ben ik bezig met mijn laatste jaar van de pabo. Vanaf januari zal ik mijn afstudeerstage gaan lopen op CBS 't Oegh in Munnekeziel. Voor ik dit mag doen moet ik eerst een onderzoek afronden dat ik doe in opdracht van CBS 't Oegh. Dit onderzoek gaat over de mate waarin leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf geschikt achten om hoogbegaafde leerlingen op school en in de klas op te vangen.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

“In welke mate achten leerkrachten van VCBO Kollumerland zichzelf competent om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden en hoe gaan zij in de dagelijkse lespraktijk met deze leerlingen om en in hoeverre komt dit overeen met wat de toonaangevende literatuur hierover zegt?”

Voor dit onderzoek wil ik graag een enquête houden onder alle leerkrachten van VCBO Kollumerland omdat een aantal scholen van deze vereniging bezig zijn met het opstellen van een beleid voor hoogbegaafden. Tevens hebben een aantal scholen van de vereniging meegedaan aan de cursus excellentie wetenschap en techniek. U zou mij erg helpen met het invullen van de enquête. Alle resultaten zullen anoniem worden verwerkt.

De enquête bestaat uit 29 vragen waarvan 19 meerkeuzevragen, 5 open vragen, 5 schalingsvragen. Het invullen van de enquête duurt ongeveer 10 minuten.

Via de onderstaande link komt u bij de enquête terecht. De enquête is beveiligd met een wachtwoord.

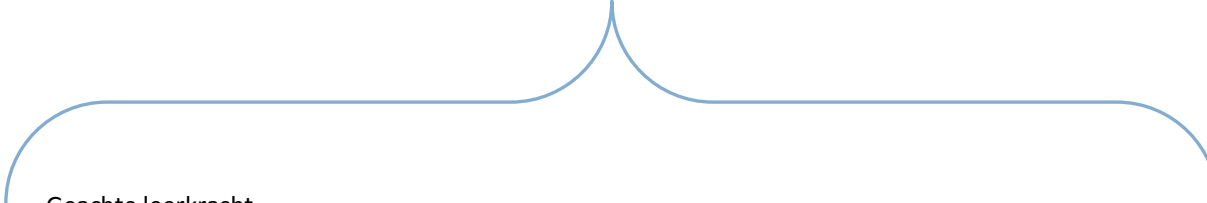
Link naar enquête: www.thesistools.com/web/?id=232526

Wachtwoord: 8902

Ik zou u willen vragen om deze enquête in te vullen **voor vrijdag 23 december 2011**. Bij voorbaat heel hartelijk bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Judith Tuin



Geachte leerkracht,

Een ruime week geleden heeft u een mail ontvangen met het verzoek een enquête in te vullen over de mate waarin leerkrachten van VCBO Kollumerland zich competent voelen om een hoogbegaafde leerling in zijn/haar klas te begeleiden. Dit in verband met mijn afstudeeronderzoek.

Een aantal leerkrachten heeft inmiddels de enquête ingevuld, hartelijk bedankt daarvoor.

Als u de enquête nog niet heeft ingevuld, wilt u dat dan alsnog doen? U helpt mij er erg mee. De enquête kan nog worden ingevuld tot en met vrijdag 23 december 2011.

Link naar de enquête: <http://www.thesistools.com/web/?id=232526>
Wachtwoord: 8902

Bij voorbaat hartelijk bedankt voor uw tijd en medewerking.

Met vriendelijke groeten,

Judith Tuin

judith.tuin@student.stenden.com



BIJLAGE 5: ENQUÊTE

Leerkrachten en hoogbegaafdheid

Beste leerkracht,

Hartelijk bedankt dat u de tijd wilt nemen om mijn enquête in te vullen. Dit is heel belangrijk voor mijn onderzoek die ik houd onder alle leerkrachten van VCBO Kollumerland.

Deze enquête zal gaan over de manier waarop leerkrachten en scholen omgaan met hoogbegaafde leerlingen. Het invullen zal ongeveer 10 minuten duren.

Vriendelijke groeten,
Judith Tuin

[Start](#)

Leerkrachten en hoogbegaafdheid

1.

Wat is uw leeftijd? *

- | | |
|---------|---------|
| - 20-25 | - 45-50 |
| - 25-30 | - 50-55 |
| - 30-35 | - 55-60 |
| - 35-40 | - 60< |
| - 40-45 | |

2.

Wat is uw geslacht? *

- Man
- Vrouw

3.

Hoelang staat u voor de klas? *

- <2 jaar
- 2-5 jaar
- 5-10 jaar
- 10-5 jaar
- >20 jaar

4.

Op welke school geeft u les?

- CBS Op de Hoogte – Burum
- CBS 't Oegh – Munnekezijsl
- CBS de Wegwijzer – Kollumerpomp
- CBS Tarissing – Oudwoude
- CBS de Bining – Triemen
- CBS Prins Bernhardschool –Kollum
- CBS Koningin Julianaschool – Kollum
- CBS Stapstien – Kollumerzwaag

5.

Voor welke groep(en) staat u?

- | | |
|-----|-----|
| - 1 | - 5 |
| - 2 | - 6 |
| - 3 | - 7 |
| - 4 | - 8 |

6.

Hoeveel leerlingen heeft u in de klas? *

Open/invul vraag

7.

Hoe werkt u in uw klas?

- Klassikaal
- Gedifferentieerd (2 niveaus)
- Gedifferentieerd (3 of meer niveaus)

8.

Maakt u gebruik van dag- of weektaken? *

- Ja, met 2 of 3 niveaus
- Ja, elke leerling een weektaak op zijn/haar niveau
- Nee

9.

Is er op uw school een beleid voor hoogbegaafde kinderen? *

- Ja
- Nee
- Weet ik niet
- In ontwikkeling

10.

Op welke manier is dit beleid tot stand gekomen?
(indien geen beleid: n.v.t)

- Door overleg en samenwerking met alle leerkrachten
- Door overleg en samenwerking met een aantal leerkrachten
- Door directie/RT/IB
- Bovenschools
- Weet ik niet
- N.v.t.
- Anders, namelijk:...

11.

Kunt u, in uw eigen woorden, omschrijven wat de visie van uw school op hoogbegaafdheid is?

Open/invul vraag

12.

Is er extra formatie op de school om hoogbegaafde leerlingen op te vangen?

- Ja, namelijk:...
- Nee
- Weet ik niet

13.

Kunt u in eigen woorden omschrijven wat u verstaat onder het begrip 'hoogbegaafdheid'?

Open/invul vraag

14.

Kunt u een aantal kenmerken noemen van een hoogbegaafde leerling?

Open/invul vraag

15.

Hoe worden hoogbegaafde leerlingen op uw school begeleidt?

- Wij hebben een plusklas
- We hebben extra materiaal voor deze leerlingen
- We werken klassendoorbekend
- De leerling stroomt door naar de groep van zijn/haar niveau
- Wij bieden extra vakken aan, zoals:...
- Anders, namelijk:...

16.

Hoe komt u school tot de keuze welke extra materialen/methoden e.d. er worden aangeboden voor hoogbegaafde kinderen?

- We laten ons informeren door een deskundige die langs komt op school
- Via een cursus waarbij deze opties gebruikt of aangeboden worden
- Via een beurs of informatiebijeenkomst
- We vragen informatie op bij leveranciers van dit soort materialen
- We overleggen/gaan kijken op een anderen basisschool
- In overleg met de hoogbegaafde leerling zelf
- In overleg met ons team
- Anders, namelijk:...

17.

Op welke manier zou u deze extra opties voor hoogbegaafde kinderen inzetten in uw dagelijkse lessen?

- Geïntegreerd in de dagelijkse lessen
- Als keuzewerk
- Af en toe, bijvoorbeeld als er een keer wat tijd over is
- Ik zou het niet inzetten
- Anders, namelijk:...

18.

Heeft u op dit moment een hoogbegaafde leerling in de klas? *

- Ja
- Nee

19.

Op welke manier is men tot de conclusie gekomen dat deze leerling hoogbegaafd is?

Open/invul vraag

20.

Er volgen nu 6 onderwerpen met elk maximaal 6 stellingen.

Kunt u hieronder aangeven in hoeverre u van uzelf vindt dat u de stellingen beheerst?

Onderwerp 1: Algemene kennis

Ik kan een definitie geven van het begrip hoogbegaafdheid

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
----------------------	----------	----------	---------------	---------------------------

Ik kan een aantal
persoonkenmerken van een
hoogbegaafd kind noemen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
----------------------	----------	----------	---------------	---------------------------

Ik kan een aantal leerkenmerken van een
hoogbegaafd kind noemen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
----------------------	----------	----------	---------------	---------------------------

Ik kan reflecteren op mijn eigen pedagogische handelen t.a.v. hoogbegaafde kinderen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik weet wat de consequenties zijn voor aanbod van de leerstof aan hoogbegaafde kinderen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

21.

Kunt u hieronder aangeven in hoeverre u van uzelf vindt dat u de stellingen beheerst?

Onderwerp 2: signalering en diagnostiek

Ik weet hoe ik een betrouwbaar oordeel kan geven over toetsresultaten van hoogbegaafde kinderen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik weet hoe ik een betrouwbaar oordeel kan geven over de prestaties van hoogbegaafde kinderen waarvoor geen toetsen beschikbaar zijn

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik vraag om hulp aan collega's en/of IB'er en/of RT'er wanneer ik er zelf niet uit kom

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik kan onderschik maken tussen gedrag van de leerling dat aan hoogbegaafdheid kan worden toegeschreven en gedrag dat uit andere factoren voortkomt.

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

22.

Kunt u hieronder aangeven in hoeverre u van uzelf vindt dat u de stellingen beheerst?

Onderwerp 3: Leerlingbegeleiding

Ik kan bepalen waarom een hoogbegaafd kind wel of niet geschikt is voor vervroegde doorstroming

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik ben in staat gedifferentieerd te werken

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik kan meerdere leerlijnen en didactische niveaus binnen een leerstofjaargroep aanbieden

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

23.

Kunt u hieronder aangeven in hoeverre u van uzelf vindt dat u de stellingen beheerst?

Onderwerp 4: Leerlijnen

Ik heb kennis van de kerndoelen van het basisonderwijs

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik heb kennis van de tussendoelen die per leerjaar zijn geformuleerd

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik weet welke verrijkmateriaal de methoden die ik gebruik aanbieden

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik kan meerdere werkvormen naast elkaar of tegelijkertijd hanteren (praten, denken, doen enz.)

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik kan in mijn lesgeven rekening houden met de verschillende leerstijlen van kinderen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik kan tijd vinden om leerlingen die werken met verrijkmateriaal beleidings-instructiemomenten aan te bieden

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

24.

Kunt u hieronder aangeven in hoeverre u van uzelf vindt dat u de stellingen beheerst?

Onderwerp 5: Bijzondere zorg

Ik kan handelingsadviezen (van bijvoorbeeld RT/IB/collega) omzetten in de praktijk

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik ben in staat onderpresteren te herkennen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik ben op de hoogte van de sociale risico's die hoogbegaafde leerlingen lopen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik weet welke samenwerkingsvormen er geschikt zijn binnen mijn huidige groep

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

25.

Kunt u hieronder aangeven in hoeverre u van uzelf vindt dat u de stellingen beheerst?

Onderwerp 6: Richting de leerling

Ik kan me inleven in de (meestal iets afwijkende) ervarings- en belevingswereld van hoogbegaafde kinderen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik ben in staat om sociale situaties te bespreken en evalueren met hoogbegaafde leerlingen

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik kan een hoogbegaafd kind meestal stimuleren aan het werk te gaan ook wanneer hij/zij de taak niet leuk vindt

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik kan geduld opbrengen om naar een hoogbegaafd kind te luisteren

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

Ik kan een hoogbegaafd kind vastheid en consequentie bieden

Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens
-------------------	----------	----------	------------	---------------------

26.

Hoe heeft u uw competenties, vaardigheden en kennis met betrekking tot begeleiden van hoogbegaafde kinderen verworven?

- Het volgen van een cursus of studie rondom hoogbegaafdheid
- Het lezen van literatuur over hoogbegaafdheid
- Door eerdere begeleiding van één of meer hoogbegaafde kinderen
- Door een deskundige (collega of extern)
- Door buiten het onderwijs opgedane ervaring
- Ik heb (nog) geen competenties, vaardigheden of kennis verworven
- Anders, namelijk:...

27.

Indien u graag wilt weten wat de uitslag van deze enquête is dan kunt u hieronder uw emailadres invullen.

- Nee, bedankt
- Ja, e-mailadres:...

Dit is het einde van de enquête

Heel hartelijk bedankt voor het invullen van deze enquête. Als u heeft aangegeven dat u graag informatie wilt over de uitslag dan zal u dit eind december/begin januari in uw mailbox ontvangen.

BIJLAGE 6: ANTWOORDEN OP OPEN VRAGEN ENQUÊTE

Open vraag 1: Kunt u, in uw eigen woorden, omschrijven wat de visie van uw school is op de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen?

- Ik weet niet wat onze visie is op de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen
- De school waar ik nu sinds augustus 2011 werkzaam ben heeft een plusklas opgericht. Deze leerlingen worden een keer per week begeleidt door een leerkracht (ongeveer een uur) Dit gebeurt buiten de klas. De leerlingen krijgen opdrachten die ze de rest van de week zelfstandig moeten uitvoeren. De school vindt het dus belangrijk dat deze leerlingen extra aandacht krijgen.
- Nee, nog niet
- We proberen ze extra stof te geven die ze zelf kunnen verwerken
- Ook deze leerlingen verdienen de aandacht. (naast de aandacht, die er vooral is voor de zwakkere leerlingen)
- Dat hoogbegaafde kinderen wel uitdaging dienen te houden.
- Het beleid is om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de ontwikkeling van het kind, dus ook bij hoog- of meerbegaafde kinderen. Het beleidsstuk is nog in ontwikkeling en zal binnenkort in het team aan de orde komen.
- Iedereen kind ontwikkelt zich op zijn/haar eigen manier.
- Per leerling bekijken wat we gaan doen
- Staat nog in de kinderschoenen. Een visie zal ongetwijfeld iets trachten te verwoorden op het gebied van uitdaging, inspringen op de mogelijkheden van het begaafde individu en wat dies meer zij
- Ieder kind heeft recht op passend onderwijs, zo ook hoogbegaafde leerlingen.
- Wij hebben een algemene visie opgesteld, deze slaat ook op hoogbegaafde leerlingen't Oegh is een open christelijke basisschool. In alles straalt de school een verbinding uit van saamhorigheid, structuur, fleur en kleur. Er wordt met enthousiasme en gedrevenheid gewerkt aan de ontwikkeling van kinderen tot "Wereldkinderen". Op deze wijze kunnen ze hun eigen plek in de wereld vinden, passend bij hun talenten. Zo zijn ze in staat de regie te nemen over hun eigen leven in samenspel met hun omgeving. We bieden ze daarvoor een omgeving die: veilig, respectvol, positief stimulerend, uitdagend/inspirerend, breed in aanbod, cognitief, sociaal emotioneel, creatief, levensbeschouwelijk en fysiek is. We vinden samenwerking met anderen essentieel voor de ontwikkeling van het kind, daarom werken we graag samen met: ouders, peuterspeelzaal, tussenschoolse opvang, andere basisscholen in de oosthoek, versterkende externe instanties en de inwoners van het dorp. Wij stimuleren zelfstandig werken, bieden onderwijs op maat en werken groepsdoorbrekend.
- Wij bieden onze hoogbegaafde leerlingen de ruimte om op zijn eigen niveau te werken binnen zijn leeftijdsgenotengroep. Hierbij vinden de sociale emotionele ontwikkeling het belangrijkste. Is het kind gelukkig? Dat is de centrale vraag hierbij.
- Leerlingen uitdagen in hun eigen beleavingswereld en de vaardigheden en verbreden. Denk aan webquesties, kien rekenen en Engelse boekjes lezen.
- Ieder kind is uniek. Er wordt gekeken naar ieder kind. Als een kind meer aan kan, wordt dit het kind ook geboden door groepsdoorbrekend te werken. Dit kan betekenen dat een kind van groep 2 wel in groep 3 zit, maar mee doet met de lesstof van groep 3.
- Voor ieder kind geldt dat we onderwijs op maat willen bieden.

Open vraag 2: Kunt u, in uw eigen woorden, omschrijven wat u verstaat onder het begrip hoogbegaafd?

- Boven het gemiddelde niveau
- Leerlingen die een IQ hebben van meer dan 130. Zich voor bijna alle vakgebieden interesseren en de wil hebben om te leren
- Kinderen die snel kunnen doorzien wat de bedoeling van een taak is, het een uitdaging vinden om ingewikkelde materie te ontcijferen. Kinderen die zich erkend willen voelen.
- Hoog i.q.
- Leerlingen die op alle onderdelen een A scoren
- Leerlingen, die op diverse terreinen iets extra's hebben. (komt tot uiting bij de CITO-toetsen= A)
- Kinderen met een IQ van boven de 120.

- Ik denk dat je van hoogbegaafdheid kunt spreken als er een IQ-onderzoek is geweest waaruit dit blijkt. Ik moet eerlijk zeggen dat ik nog niet met hoogbegaafde kinderen heb gewerkt. Ik spreek zelf vaker van meerbegaafde kinderen. Daar versta ik kinderen onder die alleen A scores halen op de CITO en de methodegebonden toetsen erg goed maken. We toetsen dan waar deze kinderen ongeveer zitten in hun ontwikkeling en proberen daar zo goed mogelijk bij aan te sluiten.
- Een kind die heel goed is in een aantal vakken, hier dan ook altijd A scores op haalt.
- Leerlingen die duidelijk meetbare intelligentie hebben, boven het groepsgemiddelde presteren, IQ v.a. 130. Maar ook creatief en veel doorzettingsvermogen
- Kinderen die een talent hebben om dingen te weten (snel te leren).
- Onder hoogbegaafd versta ik dat het kind op bepaalde terreinen een hoog vermogen heeft (bijv. het redeneervermogen)
- Intelligent zijn met vaak een speciale, andere manier van doen en denken en handelen.
- Leerling die op meerdere (leer) gebieden zeer hoog scoort.
- Bij hoogbegaafdheid heb je een hoge intelligentie (hoop IQ), ze vallen vaak op door hun 'wonderbaarlijke' en doordachte antwoorden. Deze kinderen vragen meestal door totdat ze tevreden zijn met het antwoord. Dit kan vaak een erg complex geheel zijn. Vaak denken ze over de zin van het leven. Ze maken grote sprongen op het leergebied.
- Een IQ boven de 130.
- Kinderen die meer begaafd zijn. Die de stof tijdens de les makkelijk aan kunnen waardoor ze kunnen compacten en in deze overgebleven tijd hun vaardigheden en kennis kunnen uitbreiden/verdiepen/verbreden.
- Als je hoogbegaafd bent heb je een IQ boven de 130. Dit geldt voor ongeveer 2 à 3% van onze bevolking. Je scoort doorgaans op alle leergebieden bij de beste 10% van je groep.
- Intelligent, cognitief sterk.

Open vraag 3: Kunt u een aantal kenmerken noemen van een hoogbegaafde leerling?

- Uitdaging nodig, snel klaar, hoge cijfers, korte instructie,
- Hoge intelligentie, creatief, sterke motivatie, nieuwsgierig, open houding ten aanzien van leren, brede belangstelling,
- Weinig instructie nodig, kan snelle en creatieve oplossingen bedenken (voor bijvoorbeeld rekenproblemen), brede belangstelling, m.n. voor zaken die de gemiddelde leerling al gauw boven de pet gaan. Gauw verveeld bij de 'gewone lesstof'.
- Snel begrip, brede interesse
- Is goed in rekenen, taal en lezen. Heeft daarnaast ook een meer dan normale belangstelling voor de wereldoriëntatie.
- Slim, vaak wat meer op zichzelf
- Hoge scores. Vaak weinig aansluiting met leeftijdsgenootjes. Sociaal-emotioneel brengt vaak problemen bij deze kinderen.
- Pikt informatie snel op is veel beter dan een gemiddelde leerling. Blinkt uit in een aantal vakken
- Nieuwsgierig, veel energie, brede interesse, opvallend taalgebruik, feitenkennis, groot empathisch vermogen, soms hoog sensitief, faalangstig vanwege perfectionisme
- Het kind schrijft slordig (niet altijd). Kan dingen snel begrijpen. Kinderen die hoogbegaafd zijn ervaren de lusten en de lasten. Het kind kan bijvoorbeeld ook met opzet slechter gaan presteren.
- Deze kinderen zijn vaak gefrustreerd, hebben soms neiging tot onderpresteren, vervelen zich, hebben geen klik met anderen.
- Snelle denker, overslaan gedachtensprongen, interesses buiten die van leeftijdsgenoten en daardoor vaak anders in de omgang
- Snel denken. Hoog IQ soms niet goed begrepen worden. Anders dan andere kinderen. Vervelen zich.
- Snelle taalontwikkeling, goed geheugen, brede interesse voor dingen, feiten goed kunnen onthouden, apart gevoel voor humor, kritisch, kan snel wiskundige vraagstukken aan.
- Vaak sociaal emotioneel zwak, minder aansluiting bij leeftijdsgenootjes, soms gefrustreerd. Honger in het leren, heeft veel uitdaging nodig.
- Snel van begrip, de stof goed beheersen die in de klas wordt aangeboden, meer aan kunnen dan de gemiddelde leerling

- Snel verveeld, grote woordenschat, gevoelig voor indrukken, niet altijd goed in de groep passen, hoeft iets maar 1 keer te zien of te horen en onthoudt het dan, kent veel feiten
- nieuwsgierig, leergierig, brede interesse, gevoel voor humor, goed geheugen.