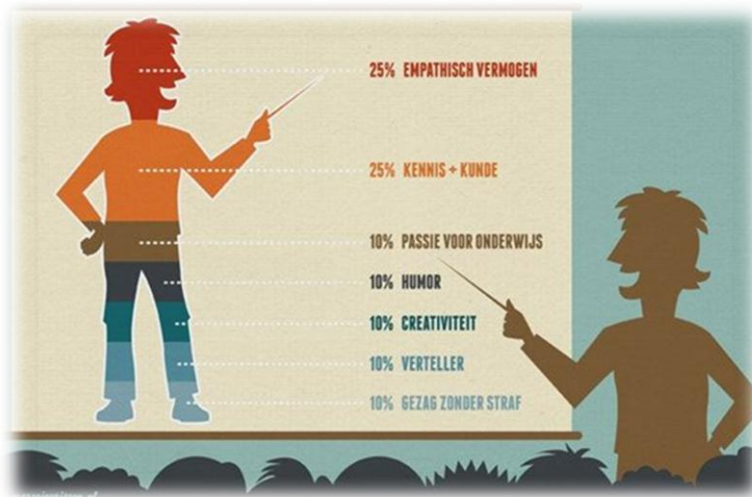




CHRISTELIJK  
HOGESCHOOL  
EDE

## Begaafd(en) lesgeven?!

(In hoeverre) is er een verband tussen de kennis van de leerkracht over hoogbegaafdheid en de attitude en beeldvorming van de leerkracht ten opzichte van de hoogbegaafde leerling?

Afstudeeronderzoek  
Marije van Essen - L4A  
Annelize van Tilburg-Takken  
mei 2013





## Inhoud

|                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Inhoud .....</b>                                                                   | <b>3</b>  |
| <b>Voorwoord.....</b>                                                                 | <b>6</b>  |
| <b>Samenvatting .....</b>                                                             | <b>7</b>  |
| <b>Deelvraag 1: Wat is hoogbegaafdheid? .....</b>                                     | <b>8</b>  |
| 1.1 <i>Intelligentie</i> .....                                                        | 8         |
| 1.2 <i>IQ-test</i> .....                                                              | 9         |
| <i>Conclusie</i> .....                                                                | 10        |
| <b>Deelvraag 2: Wat zijn kenmerken van hoogbegaafdheid? .....</b>                     | <b>11</b> |
| 2.1 <i>'Slimme kleuters'</i> .....                                                    | 11        |
| 2.1.1 <i>Leereigenschappen</i> .....                                                  | 12        |
| 2.1.2 <i>Persoonlijkheidseigenschappen</i> .....                                      | 13        |
| 2.2 <i>Begaafdheidskenmerken</i> .....                                                | 14        |
| 2.3 <i>Profielen hoogbegaafde leerlingen</i> .....                                    | 15        |
| <i>Conclusie</i> .....                                                                | 16        |
| <b>Deelvraag 3: Welke verschillende theorieën over hoogbegaafdheid zijn er? .....</b> | <b>17</b> |
| 3.1 <i>Meerfactorenmodel</i> .....                                                    | 17        |
| 3.2 <i>Multifactorenmodel</i> .....                                                   | 18        |
| 3.3 <i>'De luiken-theorie'</i> .....                                                  | 20        |
| <i>Conclusie</i> .....                                                                | 23        |
| <b>Deelvraag 4: Wat betekent hoogbegaafdheid voor de leerling? .....</b>              | <b>24</b> |
| 4.1 <i>Onderwijsbehoeften</i> .....                                                   | 24        |
| 4.2 <i>Stimulerende factoren</i> .....                                                | 26        |
| 4.3 <i>Belemmerende factoren</i> .....                                                | 27        |
| 4.3.1 <i>Disharmonisch ontwikkelingsprofiel</i> .....                                 | 27        |
| 4.3.2 <i>Onderpresteerders</i> .....                                                  | 28        |
| 4.3.3 <i>Verveling</i> .....                                                          | 29        |
| 4.3.4 <i>Sociaal-emotionele ontwikkeling</i> .....                                    | 30        |
| 4.3.5 <i>Sociale status</i> .....                                                     | 30        |
| 4.3.6 <i>Perfectionisme &amp; Faalangst</i> .....                                     | 31        |
| 4.3.7 <i>Dyslexie</i> .....                                                           | 32        |
| 4.3.8 <i>A.D.H.D.</i> .....                                                           | 32        |
| 4.3.9 <i>Syndroom van Asperger</i> .....                                              | 33        |
| <i>Conclusie</i> .....                                                                | 35        |

|                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Deelvraag 5: Wat betekent hoogbegaafdheid voor het onderwijs? .....</b>                                           | <b>36</b> |
| 5.1 <i>Compacting</i> .....                                                                                          | 36        |
| 5.2 <i>Verrijking</i> .....                                                                                          | 37        |
| 5.3 <i>Versnellen</i> .....                                                                                          | 38        |
| <i>Conclusie</i> .....                                                                                               | 39        |
| <b>Deelvraag 6: Hoe kan hoogbegaafdheid gesignaleerd worden? .....</b>                                               | <b>40</b> |
| 6.1 <i>Signalering</i> .....                                                                                         | 40        |
| 6.1.1 <i>Signalering bij aanmelding</i> .....                                                                        | 40        |
| 6.1.2 <i>Signalering tijdens de schoolloopbaan</i> .....                                                             | 41        |
| 6.2 <i>De taak van de leerkracht</i> .....                                                                           | 41        |
| <i>Conclusie</i> .....                                                                                               | 42        |
| <b>Methode van onderzoek .....</b>                                                                                   | <b>43</b> |
| <i>De opzet van het praktijkonderzoek</i> .....                                                                      | 43        |
| <i>Soorten vragen</i> .....                                                                                          | 44        |
| <i>Onderzoeksgroep</i> .....                                                                                         | 45        |
| De leeftijd van de leerkrachten .....                                                                                | 45        |
| De groep waarin de leerkrachten werken.....                                                                          | 46        |
| Het aantal jaren werkervaring in het onderwijs.....                                                                  | 46        |
| Het jaartal wanneer de leerkracht de opleiding, die bevoegdheid geeft om voor de klas te staan, heeft afgerond ..... | 47        |
| De hoeveelheid kennis die de leerkracht heeft opgedaan in de opleiding .....                                         | 48        |
| <i>Doel van het onderzoek</i> .....                                                                                  | 48        |
| <i>Uitwerking: opgestelde deelvragen</i> .....                                                                       | 48        |
| <i>Hypotheses</i> .....                                                                                              | 49        |
| <i>De waarde van het onderzoek</i> .....                                                                             | 50        |
| <b>Deelvraag 7: Wat is attitude &amp; beeldvorming? .....</b>                                                        | <b>51</b> |
| 7.1 <i>Wat is attitude?</i> .....                                                                                    | 51        |
| 7.1.1 <i>Waarom is attitude zo belangrijk?</i> .....                                                                 | 52        |
| 7.1.2 <i>Een voorbeeld</i> .....                                                                                     | 53        |
| 7.2 <i>Wat is beeldvorming?</i> .....                                                                                | 54        |
| 7.2.1 <i>Waarom is beeldvorming zo belangrijk?</i> .....                                                             | 54        |
| 7.2.2 <i>Een voorbeeld</i> .....                                                                                     | 55        |
| <i>Conclusie</i> .....                                                                                               | 55        |

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Deelvraag 8: Is er een verband tussen de kennis en de attitude &amp; beeldvorming? .....</b> | <b>56</b> |
| 8.1 De invloed van de kennis op de attitude & beeldvorming .....                                | 56        |
| 8.2 De invloed van de kennis op de attitude .....                                               | 59        |
| 8.3 De invloed van de kennis op de beeldvorming .....                                           | 62        |
| Conclusie .....                                                                                 | 65        |
| <b>Deelvraag 9: Wélke kennis heeft invloed op de attitude &amp; beeldvorming? .....</b>         | <b>66</b> |
| 9.1 Algemene kennis .....                                                                       | 66        |
| 9.2 Kleuters .....                                                                              | 67        |
| 9.3 Kenmerken hoogbegaafde leerlingen .....                                                     | 69        |
| 9.4 Theorieën .....                                                                             | 71        |
| 9.5 Aanpak .....                                                                                | 73        |
| Conclusie .....                                                                                 | 75        |
| <b>Deelvraag 10: Welke kenmerken hebben invloed op de kennis van de leerkracht? .....</b>       | <b>76</b> |
| 10.1 De leeftijd .....                                                                          | 76        |
| 10.1.1 De leeftijd en de kennis .....                                                           | 76        |
| 10.1.2 De leeftijd en de attitude/beeldvorming .....                                            | 79        |
| 10.2 Het jaar van afstuderen .....                                                              | 81        |
| 10.3 De bouw waarin de leerkracht werkt .....                                                   | 84        |
| 10.4 De ervaring .....                                                                          | 86        |
| Conclusie .....                                                                                 | 89        |
| <b>Eindconclusie .....</b>                                                                      | <b>90</b> |
| <b>Discussie .....</b>                                                                          | <b>91</b> |
| <b>Aanbevelingen .....</b>                                                                      | <b>94</b> |
| <b>Literatuuropgave .....</b>                                                                   | <b>95</b> |
| <b>Bijlagen .....</b>                                                                           | <b>97</b> |
| Bijlage 1: Enquête .....                                                                        | 98        |
| Bijlage 2: Puntenverdeling .....                                                                | 110       |
| Bijlage 3: Scores per deelgebied van de kennis .....                                            | 116       |

## Voorwoord

In de afgelopen jaren op de Pabo ben ik met veel leerlingen in aanraking gekomen. Ik merkte in mijn stages dat er wél aandacht werd besteed aan zorgleerlingen die onder het gemiddelde niveau presteren. In de eerste twee jaar ben ik echter geen enkele leerkracht tegengekomen die aandacht schonk aan een (hoog)begaafde leerling.

In mijn derde jaar kwam ik in mijn stage een jongen tegen die gediagnosticeerd is als hoogbegaafd. Hij was een jonge leerling die helemaal niet opviel. Als ik naar zijn gegevens in het Leerlingvolgsysteem keek, kon ik niet zien dat hij hoogbegaafd was. Hij scoorde op de meeste gebieden net op het gemiddelde en soms zelfs onder het gemiddelde. Het hele jaar heeft hij mijn aandacht niet losgelaten. Ik kon maar niet bevatten hoe dit kon gebeuren! Hoe kan een jongen zo gemiddeld of laag scoren terwijl hij hoogbegaafd is?

Vanaf dat moment wist ik dat ik mijn afstudeeronderzoek wilde gaan doen over hoogbegaafdheid. Ik wist ook dat ik me vooral wilde richten op kenmerken van hoogbegaafdheid en het omgaan met met hoogbegaafde leerlingen.

Met interesse heb ik dit afstudeeronderzoek geschreven. Ik heb er heel veel van geleerd en ben gemotiveerd geraakt om leerlingen die hoogbegaafd zijn te helpen om gemotiveerd te blijven en te blijven presteren. Ik ben gaan inzien dat ook deze leerlingen vallen onder de zorgleerlingen, zij het op een andere manier. Ik ben blij dat ik nu dit afstudeeronderzoek heb afgerond. Ik ben veel te weten gekomen over hoogbegaafdheid in zijn algemeenheid, maar ook over hoe met deze leerlingen om te gaan.

In het hele proces ben ik gesteund en op weg geholpen door mijn afstudeerbegeleider Annelize van Tilburg-Takken. Op deze plaats wil ik haar bedanken voor haar meedenken en stimuleren. Op momenten dat ik vast liep, heeft zij mij geholpen om verder te komen.

Ook wil ik mijn meelezers bedanken voor hun meedenken. Door het meelezen van deze mensen ben ik me soms bewust geworden van een ander licht wat op het onderwerp geworpen kan worden.

Tot slot wil ik de leerkrachten bedanken die mee hebben geholpen aan dit onderzoek. Door het invullen van de enquête hebben zij het mij mogelijk gemaakt om inzicht te krijgen in de kennis, de attitude en de beeldvorming zoals die bij de leerkracht van dit moment aanwezig is.

Ik wens u en jou veel leesplezier bij het lezen van dit afstudeeronderzoek, wat hopelijk ook nieuwe inzichten bij u en jou teweeg brengt!

Marije van Essen

## Samenvatting

In dit afstudeeronderzoek heb ik mij gericht op de kennis van de leerkracht ten opzichte van de hoogbegaafde leerling. Hierbij heb ik allereerst een literatuuronderzoek gedaan, gevolgd door een praktijkonderzoek. Als rode draad voor dit onderzoek heb ik de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

*‘(In hoeverre) is er een verband tussen de kennis van de leerkracht over hoogbegaafdheid en de attitude en beeldvorming van de leerkracht ten opzichte van de hoogbegaafde leerling?’*

Vanuit deze vraag heb ik een literatuurstudie gedaan waarin ik antwoord geef op de volgende zes vragen:

- *Deelvraag 1: Wat is hoogbegaafdheid?*
- *Deelvraag 2: Wat zijn kenmerken van hoogbegaafdheid?*
- *Deelvraag 3: Welke verschillende theorieën over hoogbegaafdheid zijn er?*
- *Deelvraag 4: Wat betekent hoogbegaafdheid voor de leerling?*
- *Deelvraag 5: Wat betekent hoogbegaafdheid voor het onderwijs?*
- *Deelvraag 6: Hoe kan hoogbegaafdheid signaleerd worden?*

Ik heb hierin de basiskennis onderzocht. Met basiskennis bedoel ik in dit verband: ‘de kennis die een leerkracht nodig heeft om de hoogbegaafde leerling het onderwijs te kunnen bieden wat de leerling nodig heeft om te blijven presteren’. Ik heb gekeken naar IQ, intelligentie. Kenmerken van hoogbegaafde leerlingen komen aan het licht. Ook heb ik gekeken naar verschillende typen hoogbegaafde leerlingen. Vervolgens heb ik mijn licht geworpen op een aantal theorieën en hun visie op hoogbegaafdheid. Hierna heb ik de focus gelegd op de leerling en wat hij nodig heeft en wat de leerkracht kan doen. Tot slot heb ik gekeken naar signalering en het belang daarvan. Uit dit onderzoek blijkt dat kennis heel belangrijk is.

In mijn praktijkdeel heb ik de volgende deelvragen beantwoord:

- *Deelvraag 7: Wat is attitude & beeldvorming?*
- *Deelvraag 8: Is er een verband tussen de kennis en de attitude & beeldvorming?*
- *Deelvraag 9: Welke kennis heeft invloed op de attitude & beeldvorming?*
- *Deelvraag 10: Welke kenmerken van de leerkracht hebben invloed op de kennis?*

In het licht van deze vragen heb ik een enquête opgesteld die ik heb afgenomen bij de leerkrachten van drie scholen. Ik heb de gegevens verwerkt en met elkaar vergeleken. Daaruit kan geconcludeerd worden dat delen van de kennis invloed heeft op de attitude of beeldvorming. Niet alle kennis is daar belangrijk in. Ook niet alle kennis heeft invloed op de attitude én beeldvorming. Sommige kennis beïnvloedt de attitude, andere kennis beïnvloedt de beeldvorming.

De school, met wie ik dit onderzoek heb opgezet, wilde graag handvatten voor het werken met hoogbegaafdheid. In eerste instantie zou ik kijken naar verschillende beleidsplannen op het gebied van hoogbegaafdheid, zodat de school een plusklas op kon gaan zetten. Al onderzoekende in de literatuur kwam ik erachter dat er allereerst gekeken moet worden naar de kennis van de leerkracht, voor er een plusklas o.i.d. wordt opgezet. Daarom heb ik uiteindelijk een iets ander pad bewandeld, wat zeker ook interessante en bruikbare data oplevert voor de desbetreffende school.

## Deelvraag 1: Wat is hoogbegaafdheid?

In de eerste deelvraag wil ik ingaan op een aantal algemene zaken rondom hoogbegaafdheid. ‘Wat is hoogbegaafdheid?’ zal het eerste onderdeel zijn. Daarin wil ik ingaan op de term ‘intelligentie’ die vaak gekoppeld wordt aan hoogbegaafdheid. Wat betekent deze term? Vervolgens wil ik kijken naar het IQ en de betekenis daarvan met betrekking tot hoogbegaafdheid.

### 1.1 Intelligentie

Volgens van Dale ben je hoogbegaafd als je ‘*uitzonderlijk intelligent*’<sup>1</sup> bent. Dit betekent dus dat je een hoge intelligentie hebt. Als we vervolgens kijken naar het woord ‘intelligent’ levert dit veel verwarring op. Wat is intelligentie eigenlijk? Er zijn veel verschillende opvattingen over intelligentie. Hieronder volgt een tweetal opvattingen.

Howard Gardner heeft intelligentie omschreven in acht verschillende intelligenties: de verbale intelligentie, de logisch-mathematische intelligentie, de ruimtelijke intelligentie, de muzikale intelligentie, de motorische intelligentie, de intrapersonlijke intelligentie, de interpersoonlijke intelligentie en de naturalistische intelligentie. Deze worden ook wel de ‘meervoudige intelligenties van Gardner’ genoemd. Een kenmerk van hoge intelligentie is volgens Gardner dat je de kennis ook toe kunt passen in de omgeving waarin je leeft. Pas als het een functie heeft in de sociale omgeving mag het intelligentie genoemd worden (Mönks & Ypenburg, 2011). Een voorbeeld van een persoon met muzikale intelligentie is Stravinsky. Picasso beschikt over een ruimtelijke intelligentie. Een overeenkomst tussen deze mensen is dat ze een groot doorzettingsvermogen hadden en hun doel met passie nastreefden (Mönks & Ypenburg, 2011). Ieder mens heeft de acht intelligenties in zich, maar niet allemaal in dezelfde mate<sup>2</sup>.

Robert Sternberg beschreef drie soorten intelligentie: de creatieve intelligentie, de praktische intelligentie en de analytische intelligentie (Mönks & Ypenburg, 2011). Deze drie facetten dienen in evenwicht te zijn, wil er sprake zijn van intelligentie (Oden, 2002). Onder creatieve intelligentie verstaat Sternberg:

*‘het vermogen om verbanden te leggen die een ander niet snel zou zien’* (Mönks & Ypenburg, 2011, p.25).

Praktische intelligentie betekent dat iemand in staat is zijn<sup>3</sup> ideeën te realiseren. Analytische intelligentie heeft alles te maken met wat gemeten wordt bij een IQ-test. Dit verstaat men onder intelligentie (Mönks & Ypenburg, 2011). Om een goed beeld te krijgen wat de analytische intelligentie inhoudt, is het geven van uitleg over de IQ-test raadzaam.

---

<sup>1</sup> van Dale, <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=hoogbegaafd&lang=nn>, geraadpleegd op 21 mei 2013.

<sup>2</sup> Pharos, ‘De acht vormen van intelligentie volgens Gardner’, <http://pharosnl.nl/menu/hoogbegaafd-nieuws/hoogbegaafdheid-artikelen/acht-vormen-van-intelligentie/>, geraadpleegd op 17 oktober 2012.

<sup>3</sup> Hier is ook ‘haar’ op zijn plaats. In het vervolg is dit altijd zo als het over de bezittelijke vorm gaat, tenzij anders vermeld. Als er ‘haar’ staat, betekent dit dat het om een vrouw gaat.

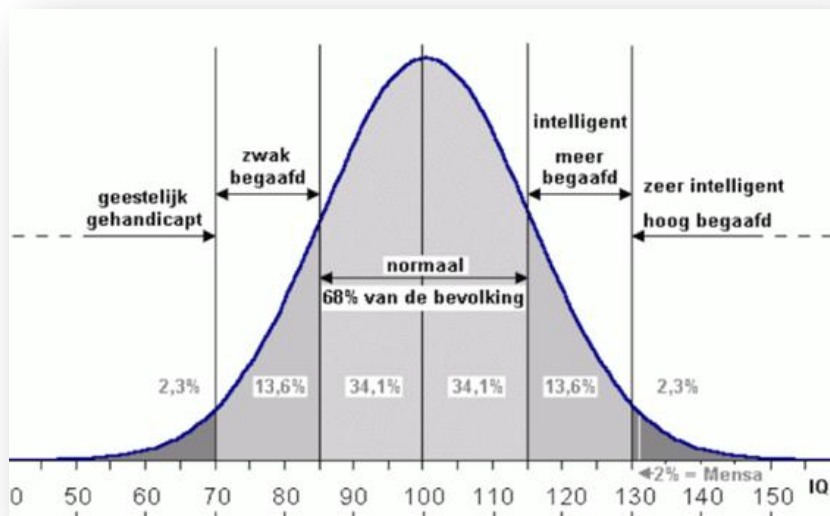
## 1.2 IQ-test

De intelligentie van mensen wordt vaak uitgedrukt in IQ. Dit staat voor Intelligentie-Quotiënt. Het IQ kan worden gemeten met een speciale test, de door Binet ontwikkelde standaardtest. Daarmee kan de mentale leeftijd van iemand worden uitgedrukt in verhouding tot zijn kalenderleeftijd. Het IQ wordt berekend met de volgende wiskundige formule:

$$\frac{\text{Mentale leeftijd}}{\text{Kalenderleeftijd}} \times 100 = \text{IQ}$$

Figuur 1: Het IQ

Het kan dus gebeuren dat een leerling van 10 jaar een mentale leeftijd heeft van een 12-jarige. Dit betekent dat zijn IQ 120 is ( $12/10 \times 100$ ). Als een leerling een 'normaal' IQ heeft, komt het uit op 100. Een leerling van 10 met een mentale leeftijd van 10, heeft een IQ van 100 (Wind & Feenstra, 2003). In het onderstaande figuur staat aangegeven hoe mensen scoren op het gebied van het IQ. Er zijn twee schalen waar in dit figuur mee gerekend wordt: de schaal van David Wechsler en de schaal van Raymond Cattell. De meest bekende is die van David Wechsler. De schaal van David Wechsler wordt in het vervolg van mijn onderzoek gebruikt, vanwege de herkenbaarheid in andere onderzoeken en de literatuur.



Figuur 2: De intelligentieschaal van David Wechsler

In figuur 2 is te zien dat een groot deel van de bevolking (68,2%) 'normaal begaafd' is. Het IQ van deze mensen varieert van 85-115. Daaronder worden mensen getypeerd als 'zwak begaafd' of zelfs 'geestelijk gehandicapt' (IQ onder 70). Boven de grens van 115 zijn mensen 'meer begaafd' of 'zeer intelligent/hoogbegaafd' (IQ boven 130). Op deze laatste groep mensen, en met name leerlingen, leg ik in dit onderzoek de focus. Op basis van het bovenstaande figuur kan ik het volgende concluderen: 'hoogbegaafde mensen zijn mensen met een IQ boven 130' (Wind & Feenstra, 2003).

Toch wordt in deze omschrijving nog een aantal heel belangrijke zaken vergeten. Met deze definitie wordt tekort gedaan aan hoogbegaafde leerlingen. Mensen denken heel verschillend over hoogbegaafde leerlingen. Dat gebeurt ook onder wetenschappers. Alleen de term 'hoge intelligentie' volstaat niet. De vraag die rest is dan: Waar draait het nog meer om bij hoogbegaafdheid? Zijn er meer factoren of kenmerken die een rol spelen in hoogbegaafdheid, naast het hebben van een hoog IQ?

## Conclusie

Hoogbegaafdheid is een veelbesproken onderwerp. Van Dale geeft aan dat een leerling hoogbegaafd is als er sprake is van een 'uitzonderlijke intelligentie'. Wat intelligentie vervolgens inhoudt, is iets waar de meningen over verdeeld zijn.

Gardner omschrijft iemand als intelligent wanneer de verworven kennis ook in de praktijk kan worden gebracht. In de acht meervoudige intelligenties dient dus een praktisch element naar voren te komen.

Sternberg heeft een onderverdeling gemaakt van intelligentie. Die bestaat namelijk uit drie onderdelen: de creatieve intelligentie, de praktische intelligentie en de analytische intelligentie. Deze laatste kan worden gemeten met de intelligentietest, waarin de score wordt uitgedrukt in het IQ. Als deze score boven de 130 uitkomt, is er sprake van hoogbegaafdheid.

De grote vraag is wat hoogbegaafdheid nog méér is. Is dat alleen de intelligentie? Of worden daarmee nog belangrijke zaken over het hoofd gezien? Het is belangrijk dat de leerkracht kennis heeft over wat hoogbegaafdheid daadwerkelijk inhoudt. Hoogbegaafdheid is immers meer dan de analytische intelligentie.

## Deelvraag 2: Wat zijn kenmerken van hoogbegaafdheid?

Hoogbegaafdheid heeft te maken met de intelligentie van een leerling. Toch is daar niet alles mee gezegd, zoals de conclusie van deelvraag 1 aangeeft. Leerlingen die hoogbegaafd zijn, hebben kenmerken die voor de leerkracht duidelijkheid geven. Door deze kenmerken kan een leerkracht vroegtijdig in de gaten krijgen dat er sprake is van hoogbegaafdheid. Het is daarom heel belangrijk dat de leerkracht op de hoogte is van deze kenmerken. In deze deelvraag kijk ik allereerst naar de ‘slimme kleuter’. Wat is dat? En wat zijn de kenmerken van deze kleuters. Vervolgens ga ik in op de begaafdheidskenmerken, die als signalen gelden voor de overige leerlingen van de basisschool. Tot slot wil ik kijken naar profielen van hoogbegaafde leerlingen. Hierdoor krijgt de leerkracht inzicht in verschillende hoogbegaafde leerlingen en zal hij<sup>4</sup> het gedrag van leerlingen beter begrijpen.

### 2.1 ‘Slimme kleuters’

Hoogbegaafdheid kan al op jonge leeftijd worden gesignaleerd. Veel mensen beweren dat je al bij baby’s en peuters kunt zien of ze hoogbegaafd zijn of juist minder begaafd zijn. Drent en Van Gerven (2012) stellen dat er over het algemeen niet op die jonge leeftijd al conclusies getrokken kunnen worden over het wel of niet aanwezig zijn van begaafdheid bij baby’s of peuters. Als een kind in de kleuterleeftijd is, is er meer te zien van hoogbegaafdheid of begaafdheid. Toch is ook dan voorzichtigheid geboden. Het is namelijk niet te voorspellen hoe de ontwikkeling op latere leeftijd zal zijn. Sommige kleuters ontwikkelen zich sprongsgewijs, wat het moeilijk maakt om te voorspellen in welke lijn de ontwikkeling zal verlopen. Ondanks dat er geen diagnose gesteld kan worden bij jonge leerlingen, kan er toch worden gesproken van ‘slimme kleuters’ (Drent & Van Gerven, 2012).

*‘Dit zijn kinderen tussen 4 en 6 jaar waarbij de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van begaafde leerlingen waarneembaar zijn (Drent & Van Gerven, 2012, p. 56).’*

Dit is vaak te zien aan een ontwikkelingsvoorsprong. Er is geen duidelijke definitie te geven van een ontwikkelingsvoorsprong. Dit heeft te maken met de ontwikkelings sprongen die zeer onregelmatig kunnen zijn. De vraag is vervolgens wat dan wél wijst op een ontwikkelingsvoorsprong. Een vuistregel die wordt gebruikt in het bepalen van het wel of niet hebben van een ontwikkelingsvoorsprong is het volgende. Een ontwikkeling waarbij de didactische ontwikkelingsverschillen binnen een gebied van nul tot zes maanden vallen, behoort onder de normale ontwikkeling voor een kleuter. Als er zich echter gedrag voordoet dat buiten die zes maanden valt, is dat een duidelijkere indicatie. Als het gaat om gedrag dat meer dan een jaar afwijkt van de standaard, is het vrijwel zeker dat je te maken hebt met een ‘slimme kleuter’ die zich zal ontwikkelen tot een (hoog)begaafde leerling (Drent & Van Gerven, 2012).

Omgaan met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong is niet eenvoudig. Deze kleuters zijn niet makkelijk te herkennen. Niet iedere kleuter zoekt ‘moeilijker’ werk. Veel kleuters passen zich aan het niveau van de klas aan. Het gevolg daarvan is dat de kleuter als het ware gaat ‘onderduiken’. De leerkracht kan de capaciteiten van de leerlingen niet meer terug zien. Hierdoor kan het leerstofaanbod niet meer uitdagend gemaakt worden, omdat de leerling niet laat zien wat hij kan.

---

<sup>4</sup> Hier is ook ‘zij’ op zijn plaats. In het vervolg is dit altijd zo, tenzij anders vermeld. Als er ‘zij’ staat, betekent dit dat het om een vrouw gaat.

Het gebrek aan uitdaging zorgt voor problemen. Dit uit zich vaak in de thuissituatie. Daar ontstaan problemen, omdat de leerling de uitdaging gaat zoeken die hij op school niet krijgt. Deze problemen zullen zich na verloop van tijd ook op school manifesteren. Dit kan leiden tot een vicieuze cirkel die doorbroken dient te worden. Helaas is dat niet zo eenvoudig (Van Gerven, 2001).

Potentiële 'slimme kleuters' geven signalen af die wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong. Deze signalen zijn zichtbaar op vier gebieden. Een kleuter hoeft niet op alle gebieden een voorsprong te hebben. Als deze op één of twee gebieden voorkomt kan al wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong. Vaak is deze voorsprong tijdelijk van aard. Later blijkt dat de voorsprong niet wees op een hoogbegaafde leerling. De vier gebieden waarin ontwikkelingsvoorsprong te zien is, zijn de volgende:

1. Cognitieve ontwikkeling;
2. Motorische ontwikkeling;
3. Sociaal en emotionele ontwikkeling;
4. Niet-cognitieve schoolse vaardigheden (Drent & van Geven, 2002).

### 2.1.1 Leereigenschappen

Omdat deze vier gebieden nog geen concrete voorbeelden geven, kijk ik nog verder naar kenmerken die wijzen op hoogbegaafdheid. Dan kom ik uit bij persoonlijkheidseigenschappen en leereigenschappen van potentiële hoogbegaafde kleuters, die zichtbaar worden bij de 'slimme kleuter'. Ook hierbij geldt dat de 'slimme kleuter' niet op alle gebieden voor hoeft te lopen. Het kan ook gaan om één of twee gebieden. Op de andere gebieden volgen ze een normale ontwikkeling. Vaak zullen zulke leerlingen zich in de verdere ontwikkeling uiteindelijk ontwikkelen volgens de normale lijn en zal er geen sprake zijn van hoogbegaafdheid. Leereigenschappen die te maken hebben met 'slimme kleuters' (Drent & Van Gerven, 2012):

- **Snel van begrip:** 'slimme kleuters' begrijpen snel wat ze moeten doen. De instructietaal kunnen ze goed interpreteren. Het kan zelfs gebeuren dat een leerling vraagt naar de 'bekende weg', omdat de opdracht eigenlijk te eenvoudig is en hij verwacht meer te horen. Dit kan er voor zorgen dat je als leerkracht denkt dat de leerling eigenlijk helemaal niet zo slim is. Door de nieuwsgierigheid van de kleuter, zal hij soms eenvoudige vragen stellen, omdat hij het tot in de puntjes wil weten.
- **Grote denkstappen en leerstappen:** kleuters die een ontwikkelingsvoorsprong hebben, zullen grotere stappen in hun denken maken dan andere kleuters. Ze kunnen complexere taken oplossen. Ze kunnen goed vooruitdenken, terwijl leeftijdsgenoten nog bezig zijn met de vraag wat ze moeten doen.
- **Goed geheugen:** deze leerlingen kunnen situaties terughalen die al lang geleden gebeurd zijn. Deze kleuter kan de leerkracht verrassen met een uitspraak over het verleden, iets dat meer bij oudere leerlingen past.
- **Groot probleemoplossend vermogen en creatieve oplossingen:** 'slimme kleuters' zijn in staat om met bijzondere oplossingen voor problemen te komen.
- **Brede interesse en kennis:** deze leerlingen weten vaak al veel over dingen om zich heen. Ze zijn erg enthousiast om dit met anderen te delen. Soms zelfs zó enthousiast dat ze moeilijk op hun beurt kunnen wachten. Ze kunnen teleurgesteld zijn als andere kleuters het niet begrijpen of niet dezelfde belangstelling hebben. Een gevolg kan zijn dat de kleuter zich op de leerkracht richt en gezien kan worden als een aandachtstrekker.
- **Toepassen van verworven kennis en het integreren van oude kennis met nieuwe kennis:** normaalgesproken kunnen kleuters dit niet, maar de 'slimme kleuter' is hiertoe wel in staat. Deze eigenschap uit zich vooral op rekenkundig vlak. De leerling kent het begrip vier en weet dat vier in iedere situatie hetzelfde is, of het gaat om blokken of olifanten. Ook het ruimtelijk inzicht van een 'slimme kleuter' is ver ontwikkeld.

- **Groot analytisch vermogen:** deze leerlingen kunnen een verhaal vertellen met een goede samenhang. Deze kinderen kunnen het begin, het midden en het eind van een verhaal onderscheiden. Ook kunnen deze leerlingen moeilijkere vragen aan, waarbij ze onderdelen in het verhaal moeten onderscheiden.

### 2.1.2 Persoonlijkheidseigenschappen

Er zijn ook enkele persoonlijkheidseigenschappen die kenmerkend zijn voor 'slimme kleuters' met een ontwikkelingsvoorsprong (Drent & Van Gerven, 2012):

- **Taalvaardig:** 'slimme kleuters' maken zinnen die boven hun leeftijdsniveau liggen. Over het algemeen is hun taalgebruik complexer. Ze gebruiken ook moeilijke woorden waarvan ze de betekenis kennen. Deze kinderen kunnen een gesprek voeren waarin vraag en antwoord aan bod komen (Drent & Van Gerven, 2012). Een 'probleem' bij deze leerlingen is dat ze dingen heel letterlijk nemen. Een leerkracht die zegt: 'jij mag in de poppenhoek'. Dit kan voor een slimme kleuter overkomen als een keuzemoment. De leerling kiest vervolgens iets wat hij zelf wil. De leerkracht interpreteert dit als 'niet luisteren'. Dit kan heel moeilijk zijn, omdat de uiteindelijke oorzaak bij het taalgebruik van de leerkracht ligt (Van Gerven, 2001).
- **Geestelijk vroeg rijp:** deze kleuters uiten soms uitspraken die je bij een oudere leerling zou verwachten. Dit kan leiden tot problemen in de communicatie met andere kleuters, omdat zij nog niet zover zijn. 'Slimme kleuters' in groep één vinden wellicht meer aansluiting bij leerlingen uit groep twee.
- **Houden van uitdaging; hebben doorzettingsvermogen:** deze leerlingen willen graag nieuwe ontdekkingen doen. Een manier om dit te stimuleren is door ontdekkend leren toe te passen. Als alles al vastgelegd is, stimuleert dat de leerling minder om te leren. Dit 'strakke leren' zorgt er ook voor dat het doorzettingsvermogen verdwijnt, terwijl deze kleuters dat wél bezitten.
- **Perfectionisme:** 'slimme kleuters' zijn perfectionistisch. Ze willen het goed doen, maar ook uitvoeren tot in de details. Soms mist de leerling een vaardigheid, bijvoorbeeld de fijne motoriek, waardoor hij deze activiteit niet kan uitvoeren. Dat leidt tot frustratie bij de leerling. Als dit erger wordt, kan dat ten koste gaan van het doorzettingsvermogen.
- **Sociale competentie:** op sociaal en emotioneel gebied lopen deze kleuters vaak voor. De leerling heeft behoefte aan vriendschap. Ook beschikt hij over de behoefte en het vermogen zich aan te passen aan de groep. Dit kan ook negatief uitwerken; de leerling wordt onzichtbaar of past zich zó erg aan, dat hij niet tot persoonlijkheidsontwikkeling komt (Drent & Van Gerven, 2012).
- **Empatisch vermogen:** de 'slimme kleuter' kan zich inleven in de situatie van een ander. Hij is in staat deze situaties te generaliseren. Een nieuwsbericht op het journaal over een oorlog kan heel veel angsten teweeg brengen, omdat de kleuter denkt dat de oorlog ook naar hem toe komt.
- **Fantasievol:** aan fantasie geen gebrek bij de 'slimme kleuter'. In spel zijn ze creatief; ze kunnen van niets een spel maken waarin de fantasie op de vrije loop gaat. Zo'n leerling neemt vaak de leiding, waardoor leerkrachten hem<sup>5</sup> als een leerling zien die 'de baas wil spelen'. De leerling echter denkt dat hij andere leerlingen mee kan trekken in zijn interessante spel (Van Gerven, 2001). Aansluitend hierop noemt Van Gerven (2012) dat 'slimme kleuters' behoefte hebben aan autonomie. Deze leerlingen willen eerder zelf dingen beslissen. Deze leerlingen zullen in het spelen met anderen het spel naar hun hand zetten (Van Gerven, 2012).

Deze kenmerken hebben allemaal betrekking op 'slimme kleuters' en potentiële hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast zijn er ook kenmerken die bij oudere leerlingen wijzen op hoogbegaafdheid? Het Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie (SLO) spreekt over een aantal begaafdheidskenmerken welke van toepassing zijn op de (hoog)begaafde leerling.

<sup>5</sup> Hier is ook 'haar' op zijn plaats. In het vervolg is dit altijd zo, tenzij anders vermeld. Als er 'haar' staat, betekent dit dat het om een vrouw gaat.

## 2.2 Begaafdheidskenmerken

Het SLO schrijft over begaafdheidskenmerken<sup>6</sup>. Belangrijk hierbij is dat leerlingen die (hoog)begaafd zijn niet per definitie aan alle kenmerken 'voldoen'. En andersom werkt dit ook zo. Leerlingen die een aantal kenmerken bezitten uit deze beschrijving, zijn niet per definitie hoogbegaafd. Het kan ook om een begaafde leerling gaan, zonder dat er sprake is van hoogbegaafdheid. De begaafdheidskenmerken zijn de volgende:

- **Hoge intelligentie:** hierbij wordt bedoeld dat de leerling een IQ van 130 of hoger heeft. Als dit zo is, kan dit een indicatie zijn van de aanwezigheid van hoogbegaafdheid (Brouwer & Ahlers, 2011).
- **Vroege ontwikkeling:** deze leerlingen zijn geestelijk vroeg rijp. Ze hebben een ontwikkelingsvoorsprong. Dat is ook de reden dat deze leerlingen de (leer)stof uit hogere jaren zich gemakkelijk eigen kunnen maken. Daarnaast denken ze vroeg na over de zin van het leven<sup>6</sup>.
- **Uitblinken:** hoogbegaafde leerlingen blinken vaak in één of meer gebieden uit, zoals taal of wiskunde. De woordenschat is zeer goed en het gebruik van deze woorden is adequaat. Dit betekent dat ze weten wat de moeilijke woorden, die ze gebruiken, betekenen en dat ze in een goed zinsverband worden geplaatst.
- **Leren:** leerlingen die hoogbegaafd zijn, hebben een goed geheugen. Nieuwe informatie kunnen ze goed onthouden en verwerken. Het begrijpen van de stof gaat aanzienlijk sneller met als gevolg dat het maken van opdrachten en huiswerk sneller gaat.
- **Verbanden:** het leggen van verbanden tussen oorzaak en gevolg gaat gemakkelijk. Deze leerlingen hebben hierover een goed overzicht.
- **Analyseren van problemen:** hoogbegaafde leerlingen kunnen problemen snel analyseren. De aard van het probleem wordt snel vastgesteld, waarna de leerling vaak met vindingrijke oplossingsmethoden komen. Dit kan problemen opleveren als blijkt dat ze de, door hun aangeleerde, oplossingsmethode los moeten laten.
- **Denksprongen:** de denksprongen die een hoogbegaafde leerling maakt, zijn groter dan bij een gemiddelde leerling. Daarom heeft hij minder tijd nodig voor het schoolwerk.
- **Abstractie:** ze kunnen goed abstract denken. Deze leerlingen hebben geen voorbeelden nodig om de lesstof te concretiseren, omdat ze al een goed beeld hebben van de kennis.
- **Zelfstandigheid:** hoogbegaafde leerlingen worden liever niet geholpen. In groepsverband zijn ze initiatiefnemers en nemen ze vaak de leiding. Ze willen het ook graag op hun eigen manier doen.
- **Motivatie:** bij hoogbegaafde leerlingen is het belangrijk dat het onderwerp interesse wekt. Als dat zo is, is motivatie aanwezig en zijn ze ook heel leergierig. Ze zullen zich volledig inzetten. Als het onderwerp echter geen interesse wekt, zal de motivatie laag zijn en de wil om zich te verdiepen minimaal.
- **Creativiteit:** hoogbegaafde leerlingen zijn vaak origineel. Ze hebben veel verbeelding en maken soms ineens een sprong naar een zijspoor.
- **Perfectionisme:** deze leerlingen zijn heel precies, ze zijn perfectionistisch. Half werk is 'not done'.
- **Humor:** hoogbegaafde leerlingen hebben vaak een apart gevoel voor humor.
- **Concentratie:** de concentratie bij deze leerlingen is vaak hoog en kan lang vastgehouden worden.

Drent & Van Gerven (2002) stellen dat deze begaafdheidskenmerken in potentie bij iedere hoogbegaafde leerling aanwezig zijn. Of deze ook tot uiting komen, hangt af van motivatie, creativiteit en persoonlijkheidskenmerken van de leerling zelf (Drent & Van Gerven, 2002). Ook begaafde leerlingen kunnen veel van deze kenmerken bezitten. Bij een leerling, die een IQ heeft dat op hoogbegaafdheid wijst én op een goede manier functioneert, zullen deze leereigenschappen veel uitdrukkelijker zichtbaar worden (Drent & Van Gerven, 2012).

---

<sup>6</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'Begaafdheidskenmerken', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/begaafdheidskenmerken/>, geraadpleegd op 25 september 2012.

En dan nog is iedere hoogbegaafde leerling anders en zal hij een ander profiel hebben. Daarom is het goed om als leerkracht te kijken naar profielen van hoogbegaafde leerlingen en hierover kennis op te doen.

### 2.3 Profielen hoogbegaafde leerlingen

Zoals hierboven is gebleken, is geen hoogbegaafde leerling hetzelfde. De ene hoogbegaafde leerling zal heel erg opvallen door zijn humor, terwijl de ander dat in mindere mate heeft. Aan de hand van deze verschillen worden er zes profielen van hoogbegaafde leerlingen genoemd.

- De **succesvolle leerling** presteert goed en haalt goede cijfers. Deze leerling stelt zich afhankelijk op ten opzichte van anderen en heeft behoefte aan goedkeuring en bevestiging. In het werk is hij perfectionistisch en mijdt hij risico's. De activiteiten die hij onderneemt, zijn veilig en gaan niet buiten de regels<sup>7</sup>. Het lijkt allemaal goed te gaan met deze leerling. Toch is het probleem dat deze leerling onder zijn niveau presteert. Deze leerling lijkt de ideale leerling, maar vergeet zijn eigen interesses. Hij wil niet anders zijn, dus wil hij niet hoger presteren dan anderen. Deze leerling leert zo niet hoe het is om te leren<sup>8</sup>.
- De **uitdagende leerling** is een leerling die anderen overtuigt dat hij alles weet. Anderen corrigeren doet hij door veel lawaai te maken. Deze leerling houdt ervan om de discussie en competitie aan te gaan. Ook de regels stelt hij ter discussie, wat lastig kan zijn voor de leerkracht. Hij daagt daar als het ware de leerkracht mee uit. Een uitdagende hoogbegaafde leerling is eerlijk en direct<sup>9</sup>. Tegelijkertijd vraagt hij op de verkeerde manier om aandacht. Het zelfbeeld van deze leerling is laag en wil zich daarom nog meer laten zien<sup>10</sup>.
- De **onderduikende leerling** doet precies wat het woord zegt. Het gaat onderduiken, hij wil niet opvallen. Net als de succesvolle leerling wil hij geen ander werk doen dan andere leerlingen. De resultaten moeten ook precies op het gemiddelde zijn. Deze leerling ontkent vaak zijn hoogbegaafdheid. Dit type hoogbegaafdheid uit zich meestal bij meisjes. Bij een test presteren ze soms hoog, omdat ze niet weten wat 'normaal' is. In de klas weten ze wel hoeveel fouten ze mogen maken en passen ze hun werk daar op aan<sup>10</sup>. Op sociaal vlak vindt deze leerling het belangrijk om geaccepteerd te worden. Toch valt het deze leerling lastig om een band met leerlingen of de leerkracht op te bouwen<sup>10</sup>.
- De **drop-out leerling** is een leerling die heel erg beïnvloed wordt door zijn hoogbegaafdheid. Door omstandigheden die de leerling negatief beïnvloeden, wordt de leerling een drop-out leerling. Dit betekent dat een leerling bijvoorbeeld gaat spijbelen. Of de leerling gaat storend gedrag vertonen. Wat ook vaak voorkomt, is dat de leerling fysiek aanwezig is, maar in gedachten ergens anders. Hierdoor missen ze veel uitleg, waardoor schoolwerk niet af komt<sup>10</sup>. Dit zijn de leerlingen die vaak creatief zijn. Daarnaast valt op dat deze leerlingen zichzelf en anderen bekritisieren en regels ontduiken. Als dit lang duurt, is het moeilijk om het weer 'goed' te krijgen. Ze krijgen een negatief zelfbeeld en kunnen daar niet meer uit komen<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'De succesvolle leerling', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/succesvol/>, geraadpleegd op 27 november 2012.

<sup>8</sup> Pharos, Landelijke vereniging van ouders van hoogbegaafde kinderen, 'Profielen', <http://www.pharosnl.nl/?378>, geraadpleegd op 27 november 2012.

<sup>9</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'De uitdagende leerling', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/uitdagend/>, geraadpleegd op 27 november 2012.

<sup>10</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'De onderduikende leerling', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/onderduikend/>, geraadpleegd op 27 november 2012.

<sup>11</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'De drop-out', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/drop-out/>, geraadpleegd op 28 november 2012.

- De **dubbel gelabelde leerling** is een leerling die naast de hoogbegaafdheid nog een ander 'label' met zich meedraagt. Voorbeelden daarvan zijn ADHD, dyslexie, autisme, etc. Door deze twee labels door elkaar kan de leerling niet laten zien hoe slim hij is, maar valt hij ook niet op. De scores zijn gemiddeld<sup>12</sup>. Deze leerling legt gemakkelijk contact. Daarnaast kan het in de les een storende leerling zijn die niet bij de les is. Dit kan zich uiten in gedragsproblemen. In het werk is hij chaotisch, houdt van nieuwe en complexe situaties, is goed in het oplossen van problemen en heeft een trage informatieverwerking<sup>13</sup>.
- De **zelfstandige leerling** is een leerling die aan alle kanten een positief beeld laat zien. De leerling is goed in sociale vaardigheden. In het werken is hij zelfstandig en werkt aan eigen (SMART-<sup>14</sup>) doelen. Daarnaast is hij flexibel en kan hij kennis toepassen. Deze leerling accepteert zichzelf en heeft geen bevestiging nodig<sup>15</sup>. Het is een leerling die goed functioneert<sup>12</sup>.

## Conclusie

Hoogbegaafdheid kan al op jonge leeftijd gesignaleerd worden. Zelfs bij de jonge kleuter kan al gesproken worden over een 'slimme kleuter'. Bij deze leerlingen wordt gesproken over een ontwikkelingsvoorsprong. Deze kan op vier gebieden naar voren komen: de cognitieve ontwikkeling, de motorische ontwikkeling, de sociaal en emotionele ontwikkeling en de niet-cognitieve schoolse vaardigheden. Ook zijn er een aantal leereigenschappen welke kenmerkend zijn voor de 'slimme kleuter'. Deze kleuters zijn snel van begrip, maken grote denkstappen, hebben een goed geheugen et cetera. Tot slot zijn er ook persoonlijkheidseigenschappen (zoals taalvaardig, fantasievol, etc.) die de 'slimme kleuter' bezit.

Voor de oudere leerlingen zijn er, naast de hoge intelligentie, begaafdheidskenmerken te noemen. Enkele van deze kenmerken zijn: een vroege ontwikkeling doorlopen, goed in het leggen van verbanden, het maken van grote denksprongen, perfectionistisch en humoristisch. Voor de leerkracht is het heel moeilijk om de hoogbegaafde leerling 'op te sporen', omdat er zoveel verschillende typen hoogbegaafde leerlingen zijn, uitgedrukt in de profielen: de succesvolle leerling, de uitdagende leerling, de onderduikende leerling, de drop-out leerling, de dubbel gelabelde leerling en de zelfstandige leerling. Bij het signaleren van een hoogbegaafde leerling is het belangrijk om voor ogen te houden dat er zoveel verschillende leerlingen zijn, ook onder de hoogbegaafde leerlingen. Om oog hiervoor te krijgen, dient de leerkracht kennis op te doen over de verschillende kenmerken en vormen van hoogbegaafdheid.

Voor de leerkracht is het essentieel om voor ogen te houden dat een 'slimme kleuter' of een hoogbegaafde leerling niet alle kenmerken hoeft te bezitten. Ook bij een aantal kenmerken kan er sprake zijn van hoogbegaafdheid. Andersom geldt dit ook: een gemiddelde leerling kan ook een aantal kenmerken bezitten, zonder hoogbegaafd te zijn.

---

12 Pharos, Landelijke vereniging van ouders van hoogbegaafde kinderen, 'Profielen', <http://www.pharosnl.nl/?378>, geraadpleegd op 28 november 2012.

13 SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'De dubbel gelabelde leerling', [http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/leer\\_gedrag/](http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/leer_gedrag/), geraadpleegd op 28 november 2012.

14 SMART-doelen: doelen die Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdsgebonden zijn. Soms wordt er gesproken over SMARTI-doelen, waarbij de 'I' staat voor Inspirerend.

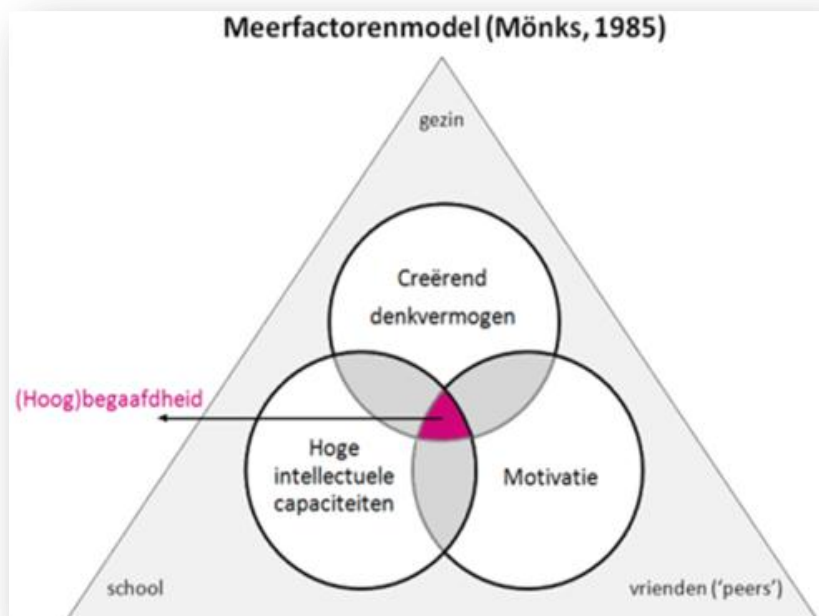
15 SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'De zelfstandige leerling', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/zelfstandig/>, geraadpleegd op 28 november 2012.

### Deelvraag 3: Welke verschillende theorieën over hoogbegaafdheid zijn er?

Er wordt heel verschillend gedacht en gekeken naar hoogbegaafdheid. In de loop van de tijd zijn er verschillende mensen die theorieën hebben ontwikkeld met betrekking tot hoogbegaafdheid. Een aantal belangrijke theorieën zal ik hieronder noemen. Wat houden deze theorieën in?

#### 3.1 Meerfactorenmodel

Als eerste noem ik het model van Frank Mönks, het meerfactorenmodel. Dit model is gebaseerd op de bevindingen van Joe Renzulli, die de aanlegfactoren beschreven heeft<sup>16</sup>. Mönks heeft verder onderzoek gedaan naar deze factoren en komt tot de conclusie dat er stimulering nodig is om te kunnen ontwikkelen. De hoogbegaafdheid wordt pas herkend als iemand bijzondere prestaties levert. Veel mensen worden echter belemmerd in de realisering van deze aanleg tot hoogbegaafdheid. De persoonlijkheidskenmerken die Renzulli noemt die bij hoogbegaafde mensen aanwezig zijn, zijn *'buitengewone capaciteiten'*, *'motivatie'* en *'creativiteit'* (Mönks & Ypenburg, 2011). Het model van Renzulli is aangepast tot het meerfactorenmodel wat hieronder te vinden is:



Figuur 3: Het Meerfactorenmodel van Frank Mönks

Creativiteit is volgens Renzulli het tegenovergestelde van reproductie. Iemand kan precies nadoen wat een ander hem voordoet, maar bij hoogbegaafde leerlingen is dat anders. Dit soort leerlingen zoekt zelf oplossingen voor een probleem, bijvoorbeeld een rekensom (Wind & Feenstra, 2003). Toegespitst op leerlingen van de basisschool, waar dit onderzoek hoofdzakelijk voor wordt geschreven, betekent het onderdeel 'hoge intellectuele capaciteiten' meestal 'intelligentie die bovengemiddeld is'. Dit wordt gemeten met een presentatie- of intelligentietest en uitgedrukt in IQ.

<sup>16</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'Mönks', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/monks/>, geraadpleegd op 2 oktober 2012.

Motivatie betekent in dit schema dat leerlingen de wil hebben om aan een taak te beginnen. Je voelt je er naar toegetrokken. Er is sprake van doorzettingsvermogen (Mönks & Ypenburg, 2011).

Een mens is een sociaal wezen. Dit betekent dat er sociale factoren om een hoogbegaafde leerling zijn. Deze factoren hebben invloed op de leerling. Een goede wisselwerking tussen deze sociale factoren 'gezin', 'school' en 'vrienden (peers)' is heel belangrijk. Dat vraagt sociale vaardigheden van de leerling in kwestie en mensen in de omgeving die deze leerling kansen geven.

Alle onderdelen van dit model hebben invloed op elkaar. We spreken pas van hoogbegaafdheid '*als alle zes genoemde factoren dusdanig in elkaar grijpen, dat een harmonieuze ontwikkeling mogelijk is*' (Mönks & Ypenburg, 2011, p.19).

### 3.2 Multifactorenmodel

Een ander bekend model is het multifactorenmodel van Heller. Dit model is een samenvoeging van het meerfactorenmodel van Renzulli en Mönks en de theorie van Gardner over Meervoudige Intelligentie (Van Gerven, 2001). Heller zelf heeft ook een omschrijving van hoogbegaafdheid gegeven. Hij<sup>17</sup> zegt dat hoogbegaafden hun talent niet '*noodzakelijkerwijs uiten in de vorm van uitzonderlijke prestaties, maar dat zij op grond van hun aanleg en stimulerende omgeving makkelijker dan gemiddeld begaafde mensen tot die uitzonderlijke prestatie komen*' (Drent & Van Gerven, 2002, p. 17).

Mensen die deze prestatie niet leveren, terwijl we dit wel verwachten op grond van de capaciteiten, noemen we onderpresteerders. De vraag blijft nog wel bestaan hoe het komt dat de ene mens of leerling wél tot die prestatie komt en de andere niet. Daarvoor heeft Heller het model ontwikkeld (Drent & Van Gerven, 2012).

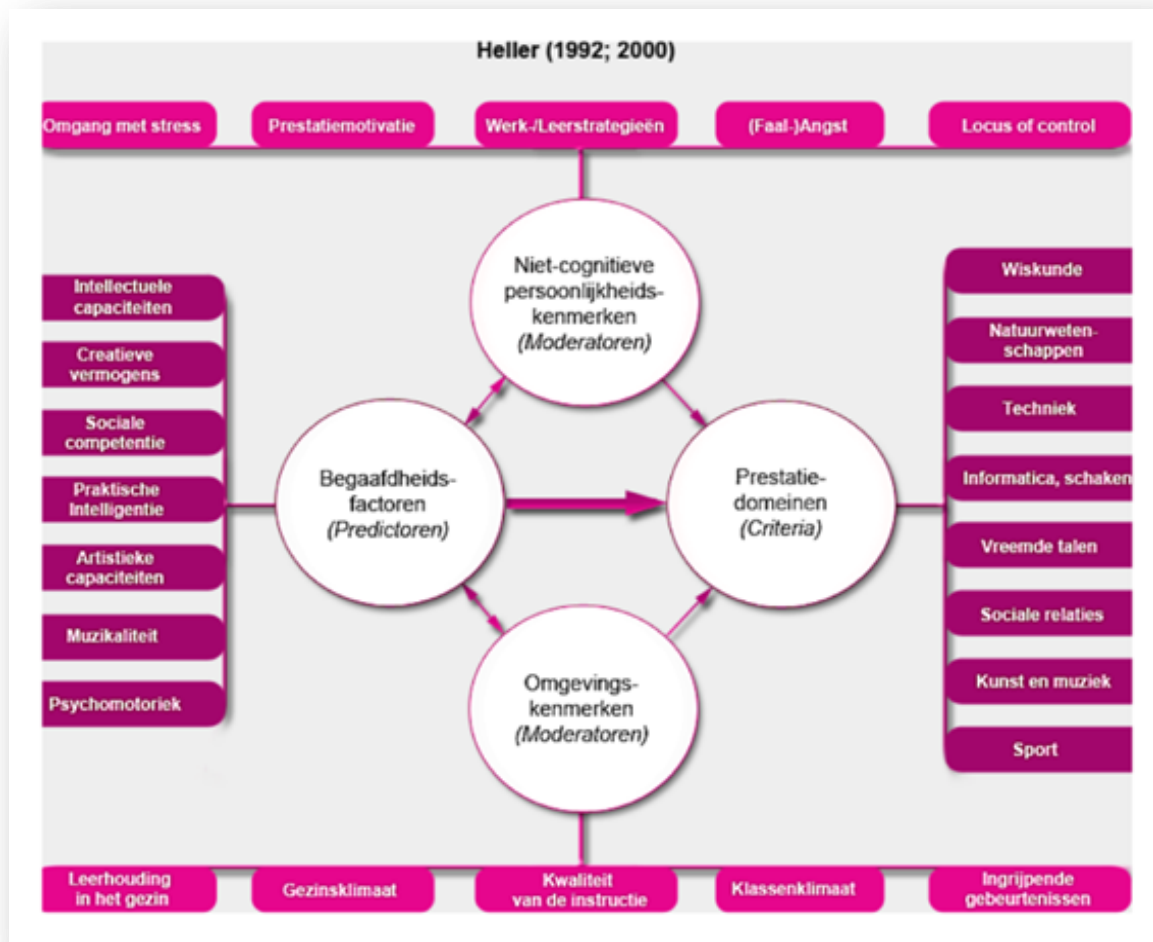
In het figuur op de volgende pagina (figuur 4) is te zien dat Heller een aantal factoren aan elkaar koppelt. De begaafdheidsfactoren, niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren hebben met elkaar een dynamiek. Als die dynamiek optimaal is, zal dit leiden tot prestaties op één of meer van de prestatiedomeinen, onderscheiden door Gardner in zijn<sup>18</sup> theorie over Meervoudige Intelligentie. Volgens Heller zijn de zeven begaafdheidsfactoren onafhankelijk van elkaar en kunnen ze geuit worden op de acht prestatiedomeinen. Een persoon die hoogbegaafd is, presteert op alle domeinen bovengemiddeld en op een aantal gebieden uitzonderlijk.

Er zijn ook factoren die niet cognitief zijn, maar wel invloed hebben op de prestaties. Dat zijn de niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken. Ook omgevingskenmerken kunnen invloed hebben op de prestaties (Drent & Van Gerven, 2012). In het model van Renzulli en Mönks zijn er naast de persoonskenmerken ook '*factoren in de omgeving van het kind*' (Drent & Van Gerven, 2002, p.16) die invloed hebben op prestaties.

---

<sup>17</sup> Hier gaat het over Heller en is alleen 'hij' op zijn plaats.

<sup>18</sup> Hier gaat het over Howard Gardner en is alleen 'zijn' op zijn plaats.



**Figuur 4: Het Multifactorenmodel van Heller**

In het model van Heller zijn deze omgevingskenmerken verder uitgewerkt in: leersituatie in gezin, gezinsklimaat, kwaliteit van instructie, groepsklimaat en ingrijpende gebeurtenissen. Hierbij gaat het om een goede omgang met de begaafdheid van een zoon of dochter, broer of zus. Het kind moet de ruimte krijgen om te ontplooiën en ouders moeten deze ontplooiing stimuleren. Te veel stimulering van ouders kan ervoor zorgen dat hun kind weigert om nog een prestatie te leveren (Drent & Van Gerven, 2012). Op school is het belangrijk dat de instructie leerlingen uitdaagt.

*‘Begaafde leerlingen ervaren het onderwijs veelal als te saai en te weinig uitdagend.’*  
(Drent & Van Gerven, 2012, p.19)

Het is daarom belangrijk om deze groep leerlingen uitdaging aan te bieden. Als de leerling deze uitdaging niet krijgt, is het gevaar van onderpresteren groot. Tot slot hebben ingrijpende gebeurtenissen ook invloed op de prestatie. Drent en Van Gerven (2012) beschrijven een voorbeeld van een ingrijpende gebeurtenis waarbij de leerling voor een loyaliteitsconflict wordt geplaatst.

Volgens van Dale is loyaliteit 'trouw zijn'<sup>19</sup>. Als een leerling geconfronteerd wordt met ouders en een leerkracht die het niet eens zijn met de aanpak van de hoogbegaafde leerling, komt de leerling voor een conflict te staan. Hoe moet hij nu presteren? Moet dat nog wel of hoeft dat niet meer? Dit kan invloed hebben op het verdere presteren in de schoolcarrière van de leerling.

Samengevat, met dit model van Heller kan men goed zicht krijgen op de reden van het wel of niet leveren van uitzonderlijke prestaties.

*'Want alleen een optimale dynamiek leidt tot de prestaties op begaafd niveau.'* (Drent & Van Gerven, 2012)

### 3.3 'De luiken-theorie'

In haar boek spreekt Tessa Kieboom (2007) over twee luiken. Het eerste luik is het 'cognitieve luik'. Daarbij gaat het om de cognitieve vaardigheden van leerlingen, wat in de bovenstaande theorieën ook naar voren komt. Daarnaast is er sprake van een 'zijnsluik'. Leerlingen die hoogbegaafd zijn, zitten op een andere manier in elkaar dan de gemiddelde leerling. Het 'zijnsluik' bestaat uit vier kenmerken die ook bij 'gewone' leerlingen kunnen voorkomen. Het verschil zit in het omgaan met die kenmerken. Bij een hoogbegaafde leerling zal de ouder of leerkracht anders moeten reageren op deze kenmerken (Kieboom, 2007). De vier kenmerken zijn in het figuur hieronder ook terug te vinden. Ik wil ze nu kort toelichten en aangeven wat hierin belangrijk is in het omgaan door de leerkracht.



Figuur 5: Het Zijnsluik van Tessa Kieboom

<sup>19</sup> van Dale, <http://vandale.nl/opzoeken?pattern=loyaliteit&lang=nn>, geraadpleegd op 6 november 2012.

## 1. Perfectionisme

Veel van de ouders, waartegen wordt gezegd dat hun kind perfectionistisch is, zullen het niet geloven. De tas van de desbetreffende leerling is een chaos, net als de kamer. Bij perfectionisme in het zijnsluit gaat het niet om zulk perfectionisme. Het perfectionisme dat hoogbegaafde leerlingen kennen, is dat ze de lat extreem hoog leggen voor zichzelf. Half is niet goed genoeg. Het gevaar hiervan is dat de leerling de zelfopgelegde lat niet kan halen, waardoor ze bang worden om te falen. Dit kan ervoor zorgen dat het kind iets niet meer wil doen of het snel opgeeft. Een voorbeeld:

*Casus 1: Frank moet op school een giraffe tekenen. Als hij de opdracht krijgt, raakt hij gestrest. Hij kijkt naar de kleurpotloden op tafel en ziet dat er geen kleur tussen zit die écht goed is. Dan kijkt hij naar het voorbeeld op het digibord. Wat een mooie giraffe! Frank weet nu zeker dat hij de giraffe nooit zó mooi kan maken als op het voorbeeld. 'Dan maak ik hem maar helemaal niet', denkt Frank. Hij legt zijn potloden neer, schuift het papier aan de kant en slaat zijn armen over elkaar terwijl hij met een nors gezicht naar buiten kijkt.*

Deze jongen is wel degelijk perfectionistisch. Toch zal een leerkracht dit heel snel zien als luiheid. Dit perfectionisme is iets waarmee de leerkracht, maar ook de leerling, moet leren omgaan. Hoogbegaafde leerlingen kunnen heel slim zijn, maar toch problemen hebben met hun perfectionisme. Het zal ze belemmeren. Als leerkracht is het daarom erg belangrijk om door de bril van het perfectionisme te kijken. Bij het geven van een opdracht, bijvoorbeeld een tekenopdracht zoals Frank die kreeg, kan de leerkracht bedenken dat het problemen op gaat leveren. Door duidelijk te maken dat er een bepaalde kleur potlood niet aanwezig is of dat het niet precies hoeft te lijken, is de hoogbegaafde leerling niet verplicht om de tekening perfect te maken. Het zal minder moeilijk zijn om de tekening te maken, want de leerling beseft dat fouten maken mag (Kieboom, 2007).

## 2. Rechtvaardigheidsgevoel

*'Hoogbegaafde kinderen hebben een opvallend groot rechtvaardigheidsgevoel (Kieboom, 2007, p. 30)'.*

Dit betekent dat hij erg gefocust is op regels, beloften en afspraken die nagekomen moeten worden. Vaak worden deze aspecten gekoppeld aan autisme, wat niet geheel onlogisch is. De overeenkomsten zijn zeker aanwezig en daarom zorgt dit voor veel verkeerde diagnoses.

*Casus 2: Juf Vera komt de klas binnen. 'Jongens en meisjes, ik heb slecht nieuws! Morgen zouden we naar een boerderij gaan om te kijken hoe kaas gemaakt wordt. Dit kan helaas niet doorgaan.' Door heel de klas klinken geluiden van leerlingen die het jammer vinden, maar ze leggen het gauw naast zich neer. Op Chantal na. Ze steekt haar vinger op! 'Juf, waarom gaat het niet door? Het was afgesproken!'*

De leerkracht kan op verschillende manieren reageren op gedragingen die wijzen op een groot rechtvaardigheidsgevoel. Hij kan het kort houden door te zeggen dat het niet anders is, of hij kan uitleggen waarom het niet doorgaat. Voor een hoogbegaafde leerling is het laatste heel belangrijk. Deze leerling zal willen weten waarom het niet door gaat en neemt geen genoegen met een half antwoord. Het is niet vreemd dat een leerkracht dit verbindt aan autistisch gedrag. Toch moet daarmee opgepast worden. Deze leerling heeft een sterk rechtvaardigheidsgevoel en wil weten waarom het beloofde niet door kan gaan. Regels zijn regels en daar zal een hoogbegaafde leerling iedereen aan houden. Soms maakt dit een leerling niet populair, omdat dit arrogant en betweterig kan overkomen.

### 3. Hoog-sensitiviteit

Als iemand sensitief is, betekent dit dat die persoon 'overgevoelig'<sup>20</sup> is. Als iemand hoog-sensitief is, betekent dit dat iemand eigenlijk 'hoog-overgevoelig' is. De persoon is extra overgevoelig. Eén van de gevolgen van deze overgevoeligheid kan zijn dat de persoon erg angstig is. In de klas kan dit zich op de volgende manier uiten:

*Casus 3: In de pauze heeft Sjaak de bal van de kinderen van groep 4 op het dak van het schuurtje geschoten. Nu de pauze voorbij is, gaat de conciërge, meester Dirk, het plein op. Hij klimt op de ladder en stapt het dak op. De kinderen van groep 4 stuiven naar het raam. 'Oh, kijk wat meester Dirk doet!' Alleen Menno blijft op zijn stoel zitten. 'Weet de meester niet hoe gevaarlijk dat is! Straks valt de ladder om...', mompelt hij in zichzelf.*

Deze leerling is hoog-sensitief. Hij ziet het gevaar, terwijl dat er nog niet eens is. Als de klas een dagje weg zal gaan, zal deze leerling zich eerst afvragen of alles wel veilig is. Hij maakt zich zorgen over zaken waar een 'normaal' kind zich geen zorgen maakt. Het gevolg is dat ouders soms beslissen om hun kind thuis te houden. Het is te moeilijk. Hun kind kan het niet aan. Toch is het natuurlijk het beste als de leerling gewoon mee kan. De leerkracht kan de leerling extra informatie geven of er kan een kijkje vooraf worden genomen. Ook in contact met andere leerlingen en het maken van opdrachten is de hoog-sensitiviteit van hoogbegaafde leerling te peilen. Een leerling zal gauw denken dat een andere leerling niet met hem wil spelen, omdat hij denkt dat de ander hem haat. Bij opdrachten zijn hoogbegaafde leerlingen enorm betrokken en ze kunnen maar niet begrijpen dat een andere leerling dat niet is (Kieboom, 2007).

### 4. Kritische ingesteldheid

Hoogbegaafde leerlingen zijn heel kritisch. Bij allerlei verschillende zaken stellen ze kritische vragen: over mensen, afspraken, waarden, etc. Het oordeel dat een leerling daaruit vormt, is blijvend. Het zal niet, of nauwelijks, meer veranderen. Als een hoogbegaafde leerling dit oordeel aan het begin van het schooljaar ontwikkeld heeft, verandert dat (bijna) niet meer. Als regels niet vanaf het eerste moment duidelijk zijn, is dit moeilijk voor een hoogbegaafde leerling. Hij zal meer gebaat zijn bij duidelijke regels die strikt gehanteerd worden. Deze leerlingen zullen ook niet gauw van hun standpunt terug komen. Ze zullen niet zomaar hun mond houden, ook al is dat soms verstandiger.

<sup>20</sup> van Dale, <http://vandale.nl/opzoeken?pattern=sensitief&lang=nn>, geraadpleegd op 27 november 2012.

De leerkracht wordt als het ware ook getest. Kan de leerkracht met respect, begrip en oprechte gevoelens reageren? Of zal de leerkracht een vraag van de leerling vlug afwimpelen, omdat het een vraag is die een leerling niet 'mag' stellen (Kieboom, 2007)?

*Casus 4: Freek komt thuis uit school. Het was de eerste schooldag van het jaar en hij heeft een nieuwe juf, juf Veronique. Ze mochten vragen stellen aan de juf. Freek had gevraagd of ze ook over vlinders gaan leren, zijn favoriete dieren. De juf had geantwoord met: 'Dat moeten we nog even zien; misschien vindt niemand het interessant.' 'De juf is stom', zegt Freek*

## Conclusie

In deze derde deelvraag ben ik ingegaan op een drietal verschillende theorieën. Deze theorieën kijken met een heel andere blik naar leerlingen met hoogbegaafdheid.

Het meerfactorenmodel kijkt met name naar de prestaties van de leerling. Deze worden beïnvloed door de intelligentie, de motivatie en de creativiteit van de leerling, met daarop aansluitend de omgeving van de leerling. Hierbij wordt mijns inziens tekort gedaan aan de leerling zelf.

Heller voegt hieraan een aantal persoonlijkheidskenmerken toe. Dit zijn kenmerken die te maken hebben met het presteren, zoals het kunnen omgaan met stress en het bezitten van faalangst. Daarnaast maakt hij onderscheid tussen de verschillende domeinen waarop de leerling kan presteren.

Een groot verschil met de eerst genoemde theorieën en de theorie van Kieboom, is dat Kieboom de focus legt op maar twee onderdelen. De hoogbegaafde leerling zal herkend kunnen worden op basis van twee luiken: 'het cognitieve luik' en 'het zijnsluik'. De hoogbegaafde leerling presteert niet alleen, maar heeft ook persoonlijke kenmerken welke om een specifieke benadering van de leerkracht vragen. Deze kenmerken zijn perfectionisme, rechtvaardigheidsgevoel, hoog-sensitiviteit en de kritische ingesteldheid. De theorie van Kieboom laat zien dat de leerling niet alleen maar een prestatiekanon is, maar nog veel meer: een sociaal wezen dat ook problemen kan ondervinden. Dat brengt zij<sup>21</sup> heel mooi aan het licht.

Daarom is dit de theorie die mij het meeste aanspreekt, er wordt een belangrijke focus gelegd op de sociale aspecten van de hoogbegaafde leerling. Mijn visie klinkt hierin duidelijk door, namelijk dat ik het belangrijk vind dat leerlingen zichzelf kunnen zijn. Het is goed dat iedere leerkracht duidelijk kan omschrijven wat voor hem belangrijk is als het om hoogbegaafdheid en het gehele onderwijs gaat. Welke theorie past bij de visie van de desbetreffende leerkracht?

---

<sup>21</sup> Hier gaat het over Tessa Kieboom en is alleen 'zij' op zijn plaats.

## Deelvraag 4: Wat betekent hoogbegaafdheid voor de leerling?

*‘Het is dan van belang om de reguliere leerstof aan te passen aan de mogelijkheden en behoeften van de hoogbegaafde leerling (Nederstigt, 2003, p. 33).’*

Dit betekent dat het belangrijk is dat onderwijs zoveel mogelijk wordt aangepast aan de leerling, niet aan de groep in zijn geheel. Iedere leerling kan immers een andere aanpak nodig hebben. Enkele onderwerpen die hiermee te maken hebben en ik in deze deelvraag wil bespreken zijn: onderwijsbehoeften, stimulerende factoren en belemmerende factoren. Deze facetten wil ik toespitsen op de hoogbegaafde leerling.

### 4.1 Onderwijsbehoeften

In het onderwijs worden leerlingen beoordeeld op hun prestaties. Op grond daarvan wordt het onderwijs aangepast. Een leerling krijgt verlengde instructie of krijgt meer tijd om de opdrachten te maken. Toch gebeurt het ook heel vaak dat een leerkracht problemen signaleert, maar er niets mee doet. Omdat hij niet weet waar hij moet beginnen, omdat hij vast wil houden aan de methode, of omdat hij gewoon bang is om iets te doen. Dat is al één probleem, maar dit is niet het enige. Zelfs al kan en wil de leerkracht wat doen, heeft hij niet altijd de goede leerling in beeld. Er wordt gefocust op leerlingen onder het gemiddelde. Maar er zijn ook leerlingen die bovengemiddeld scoren en een aangepast leeraanbod nodig hebben. Daar wordt steeds meer aandacht aan besteed.

In onderwijsland zijn er op dit moment veel ontwikkelingen gaande. Zo ook de volgende onderwijsontwikkelingen: opbrengstgericht- en handelingsgericht werken. Er wordt veel gesproken over handelingsplannen, groepsplannen, onderwijsbehoeften, etc. Maar waarom wordt er zoveel gesproken over onderwijsbehoeften? Een mooi citaat vond ik in het boek van Oostdam (2009, p. 24):

*‘Anders kijken betekent gericht zijn op ontwikkelingsmogelijkheden. Niet denken wat er mis is met het kind, maar denken in onderwijsbehoeften’.*

Opbrengstgericht werken is het concept wat op deze uitspraak aansluit.

*‘Meetgestuurd onderwijs ligt qua betekenis dicht bij de betekenis die het Ministerie en anderen geven aan de term opbrengstgericht werken, maar geeft explicieter aan dat het gaat om het daarbij benutten van (meet)gegevens (Ledoux, 2009, p. 12).’*

We kunnen dus stellen dat meetgestuurd onderwijs en opbrengstgericht werken synoniemen van elkaar zijn. Het verloop van meetgestuurd onderwijs gaat via de evaluatieve cirkel. Hierin staat het formuleren van doelen voor de leerling persoonlijk, maar ook voor de school in haar algemeenheid, centraal. Het gaat bij opbrengstgericht werken om het streven naar maximale opbrengsten (Meulenbeek, 2010).



Figuur 6: de evaluatieve cirkel

Ook handelingsgericht werken sluit aan bij de onderwijsbehoeften. Bij handelingsgericht werken geldt het volgende:

*‘Onderwijsbehoefte staan centraal (Pameijer, 2009, p. 16).’*

Beide onderwijsvernieuwingen benadrukken dat onderwijsbehoeften heel belangrijk zijn. Door deze vernieuwingen komt aan het licht dat het onderwerp ‘onderwijsbehoeften’ heel actueel is. Bij het gebruik van onderwijsbehoeften worden leerdoelen geformuleerd. Daarbij gaat het om de vraag wat de leerling nodig heeft om deze leerdoelen te behalen, gezien de achtergrond, het beheersingsniveau en de specifieke didactische en pedagogische maatregelen die de leerling nodig heeft (Oostdam, 2009).

Iedere leerling is anders. Zo zijn ook de onderwijsbehoeften per leerling anders. De verschillende profielen van hoogbegaafde leerlingen, genoemd in deelvraag 2, laten dat zien. Daarom is het ook heel moeilijk om onderwijsbehoeften voor de hoogbegaafde leerling te formuleren als we gaan kijken naar de profielen. Er is dan niet één lijn te volgen, omdat iedere leerling anders reageert. Toch kan er iets gezegd worden over behoeften die hoogbegaafde leerlingen hebben. Deze onderwijsbehoeften kunnen geformuleerd worden op grond van de theorieën, welke zijn uitgewerkt in deelvraag 3. Dat waren de volgende drie theorieën:

1. Allereerst het model van Mönks. Hij<sup>22</sup> spreekt over drie factoren die belangrijk zijn bij hoogbegaafdheid: motivatie, creërend denkvermogen, buitengewone intellectuele capaciteiten. Deze factoren wijzen op hoogbegaafdheid (Mönks & Ypenburg, 2011).

<sup>22</sup> Hier gaat het over Heller en is alleen ‘hij’ op zijn plaats.

2. Daarnaast het model van Heller. Hij spreekt over tien factoren (niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren) die de prestaties beïnvloeden: omgang met stress, prestatiemotivatie, werk/leerstrategieën, (faal-)angst, locus of control, leerhouding in het gezin, gezinsklimaat, kwaliteit van de instructie, klassenklimaat, ingrijpende gebeurtenissen.
3. Tot slot de theorie van Kieboom over het 'cognitieve luik' en het 'zijnsluik' (perfectionisme, rechtvaardigheidsgevoel, hoog-sensitiviteit en kritische ingesteldheid) van hoogbegaafde leerlingen. Deze kenmerken wijzen op hoogbegaafdheid (Kieboom, 2007).

De theorie die mij het meeste aanspreekt, is de theorie van Kieboom. Deze theorie lijkt qua insteek op die van Heller, maar geeft dit met andere woorden weer. De woorden 'cognitieve luik' en 'zijnsluik' laten zien dat er een verschil is tussen wat een leerling kan en wie hij is. En dat is precies wat er bij onderwijsbehoeften ook bedoeld wordt. Een leerling kan heel slim zijn, maar dit zegt niets over de persoon zelf. In het 'zijnsluik' komt dat naar voren. Hoe is de leerling? Daarom wil ik van deze theorie een aantal voorbeeld-onderwijsbehoeften geven, gekoppeld aan de casussen welke genoemd worden in deelvraag 3.

- **Perfectionisme (casus 1):** Frank heeft een leerkracht nodig die met hem in gesprek gaat over wat wel en niet mogelijk is in de tekening, vanwege het ontbreken van een aantal materialen.
- **Rechtvaardigheidsgevoel (casus 2):** Chantal heeft een leerkracht nodig die haar duidelijk wil maken dat er wat tussen de afspraak op de boerderij is gekomen en waarom dit zo is, zonder dat er irritatie ontstaat.
- **Hoog-sensitiviteit (casus 3):** Sjaak heeft klasgenoten nodig die hem accepteren hoe hij is, vanwege zijn 'angstgevoelens'.
- **Kritische ingesteldheid (casus 4):** Freek heeft klasgenoten nodig die hem helpen om, ondanks zijn sterke mening, te luisteren naar de mening van anderen en zijn eigen mening eventueel bij te stellen.

De onderwijsbehoeften die hier boven zijn geformuleerd, hebben vooral betrekking op het sociaal-emotioneel welzijn van leerlingen. Er zijn ook nog cognitieve, motorische en vele andere soorten onderwijsbehoeften te formuleren. Naast deze verschillende soorten onderwijsbehoeften, zal ook iedere leerling wat anders nodig hebben. De één zal op cognitief vlak moeten leren, de ander op sociaal vlak.

## 4.2 Stimulerende factoren

Naast behoeften die de leerling kan hebben, kunnen er ook factoren of omstandigheden zijn die de leerling kunnen stimuleren in het leren. Hoogbegaafde leerlingen hebben opdrachten nodig waarbij ze creatief en probleemoplossend kunnen werken (Drent & Van Gerven, 2012). En als leerlingen die mogelijkheid aangeboden krijgen, moeten ze nog gestimuleerd worden om aan de slag te gaan. Stimuleren betekent volgens van Dale dat iemand '*geprikkeld of aangemoedigd*' wordt<sup>23</sup>. Dit komt sterk overeen met motiveren. Leerlingen moeten gemotiveerd worden om aan de slag te gaan. Dit kan op twee manieren.

- Bij **intrinsieke motivatie** gaat het om motivatie van binnenuit. Iemand voelt zich geprikkeld en voert de taak uit. Er is geen tussenkomst van een ander.
- Bij **extrinsieke motivatie** gaat het om motivatie die van buitenaf komt. De reden waarom ze handelen, komt van buiten de persoon. Van buitenaf worden ze geprikkeld (Valcke, 2007). Bij de leerling kan dit gaan om een leerkracht of groepsgenoot.

Samen zijn dit stimulerende factoren, die belangrijk zijn voor de (hoogbegaafde) leerling.

<sup>23</sup> van Dale, <http://vandale.nl/opzoeken?pattern=stimuleren&lang=nn>, geraadpleegd op 29 november 2012.

### 4.3 Belemmerende factoren

Er zijn meerdere factoren die het voor de leerling moeilijk maken om tot resultaten te komen. Dat is bij iedere leerling zo, maar zeker ook bij hoogbegaafde leerlingen. Ik wil nu een aantal factoren en problemen noemen en toelichten die vaak bij hoogbegaafde leerlingen terugkomen.

#### 4.3.1 Disharmonisch ontwikkelingsprofiel

Deze ‘stoornis’ wordt genoemd als mogelijke oorzaak van het probleem van het ontbreken van goede prestaties bij hoogbegaafde leerlingen, terwijl deze prestaties wel in de verwachting liggen. Het disharmonisch ontwikkelingsprofiel wordt ook wel de ‘verbaal-performaalkloof’ genoemd. Eigenlijk betekent dit niets meer dan dat er een kloof is tussen het denkvermogen (verbaal) en het handelingsvermogen (performaal). Deze kloof kan met een de intelligentietest WISC-R getest worden. Die test laat scores zien op verbaal en performaal vlak. Als deze scores teveel (meer dan twaalf punten) van elkaar verschillen, is er sprake van een disharmonisch ontwikkelingsprofiel (Van Gerven, 2001). Bij leerlingen tot negen jaar komt het vaker voor dat dit verschil groot is. Toch hoeft het niet altijd voor problemen te zorgen. Heel belangrijk is dat de deskundige na de test gaat achterhalen of er een verklaring is voor het verschil. De performale onderdelen worden op snelheid getest. Een leerling met faalangst zal hier moeite mee hebben. De leerling kan ook beïnvloed worden door gevoelens van onzekerheid, precisie en moeheid. Daarnaast kan het zijn dat hij over minder motorische vaardigheden beschikt. Een disharmonisch ontwikkelingsprofiel zal dan wel aan het licht komen, maar er ligt een ander probleem aan de grondslag. Daarom moet er opgepast worden dat de conclusie niet te snel getrokken wordt (Drent & Van Gerven, 2002).

Een aantal kenmerken van deze leerlingen (Drent & Van Gerven, 2002):

- Deze leerling is verbaal heel sterk;
- In het handelen, loopt hij achter, in vergelijking met de verbale kant;
- Deze leerling vindt het moeilijk om overzicht te houden, vast te houden aan structuur en structuur aan te brengen (Van Gerven, 2001);
- De werkhouding is slecht, in verband met concentratieproblemen;
- Automatiseren (van bijvoorbeeld tafels) verloopt moeizaam;
- Motorische ontwikkeling verloopt niet soepel;
- Werken onder tijdsdruk is moeilijk.

Voor de leerkracht zijn dit kenmerken en signalen waar wat mee gedaan kan worden. Van Gerven (2001) schrijft hier het volgende over. Per kenmerk geeft zij een aantal handvatten. Door de motorische problemen, kan het schrijven achterblijven. Extra oefeningen, om de motoriek met betrekking tot het schrijven te verbeteren, kan veel schelen. Ook kan de leerling dispensatie krijgen van een aantal handelingen. In plaats van het opschrijven van de hele som, hoeft de leerling alleen het antwoord op te schrijven. Dit kost minder tijd. De leerkracht kan wel zien hoe de beheersing is. Het maken van een planning vraagt veel begeleiding van de leerkracht. De leerkracht zal moeten helpen met een reële tijdsplanning, zodat de dag niet té vol raakt. Een rustige werkplek is voor deze leerling ook heel belangrijk vanwege de concentratieproblemen. Deze handvatten hebben allemaal betrekking op de negatieve kanten van de leerling. Er kan ook wat gedaan worden met de positieve kant van de leerling, door de opdrachten te verbaliseren. De leerling kan letterlijk praten met andere leerlingen of de leerkracht, maar kan ook leren om in zichzelf te overleggen en dit op papier te zetten. Een positieve benadering heeft altijd nog de beste uitwerking (Van Gerven, 2001).

#### 4.3.2 Onderpresteerders

Een andere factor die het signaleren van hoogbegaafdheid moeilijker maakt, is het feit dat deze leerlingen kunnen gaan onderpresteren. Dit gebeurt vaker dan bij leerlingen die niet hoogbegaafd zijn. Onderpresteren betekent dat er een discrepantie ontstaat tussen de schoolprestaties van een leerling en de capaciteiten die je van deze leerling mag verwachten. Deze leerlingen presteren langdurig onder hun eigen niveau.

Van de hoogbegaafde leerlingen valt 15% tot 50% onder de groep die aanzienlijk onderpresteert op intellectueel en creatief gebied. In de maatschappij hield men zich lange tijd vast aan het idee dat 'slimme kinderen' ook goed presteerden. Onderzoek naar onderpresteren is pas van de laatste tijd (Morisano & Shore, 2010). Een probleem bij onderpresteren is dat *'The underachievement of gifted students remains an enigma'* (Morisano & Shore, 2010, p. 2). Morisano & Shore (2010) geven hier aan dat hoogbegaafde leerlingen die onderpresteren een mysterie blijven. Er zijn wel onderzoekers die een theorie hebben over de redenen van onderpresteren:

Een eerste groep onderzoekers denkt dat het onderpresteren veroorzaakt wordt door een combinatie van factoren: van de leerling zelf, van de ouders en van de school. Anderen denken dat de afname van motivatie bij de leerlingen leidt tot vermindering van de prestaties. Er zijn onderzoekers die dit niet kunnen onderschrijven. Zij denken dat een leerling, ook al zijn de prestaties laag, wel geïnteresseerd en gemotiveerd blijft voor leeractiviteiten die niet te maken hebben met de prestaties. Een laatste gedachte is dat leerlingen die hoogbegaafd zijn, niet zelfredzaam zijn als het gaat om het schoolwerk. Als een leerling iets niet begrijpt, komt hij niet op het idee om het aan de leerkracht te vragen. De leerling kan een uur naar een opdracht staren, zonder verder te komen.

Morisano & Shore (2010) geven een mooie opsomming van mogelijke factoren die ervoor zorgen dat leerlingen onderpresteren:

- Geografisch-ecologische factoren;
- Etnische factoren;
- Economische factoren;
- Geslachtsfactoren;
- Educatieve achterstand;
- Culturele factoren;
- Lichamelijke of psychische problemen;
- Familiale factoren;
- Gebrek aan respect voor maatschappelijke normen;
- Zeer creatief zijn.

Doolaard & Oudbier (2010) geven een tweetal mogelijke redenen van onderpresteren:

1. De (school)omgeving van de leerling
2. De persoonlijke- en familieomstandigheden

Er zijn dus verschillende theorieën over de oorzaken van onderpresteren. De theorie die mij het meeste aanspreekt is de theorie van Doolaard e.a. (2010) dat de leerling gaat onderpresteren door een combinatie van factoren: de leerling zelf, de ouders en de school. Ik ben van mening dat het niet alleen kan liggen aan de motivatie. De motivatie van de leerling neemt wel degelijk af als er sprake is van onderpresteren. Toch is dit niet alles. De oorzaak van de motivatieafname kan liggen bij de leerling zelf, de school of de ouders.

Er zijn twee typen onderpresteerders (Van Gerven & Drent, 2001):

1. Relatieve onderpresteerders: deze leerlingen presteren onder hun eigen niveau. Toch halen ze wel het gemiddelde van de groep. Ze leveren prestatie alsof ze een gemiddelde leerling zijn. Zo ondervinden ze geen problemen met de overgang, maar laat een leerling zijn capaciteiten niet zien. Deze leerlingen lijken prima te functioneren.
2. Absolute onderpresteerders: deze leerlingen presteren onder het gemiddelde niveau. Hierdoor vallen deze leerlingen op. De absolute onderpresteerder is moeilijk te signaleren, omdat hun prestaties niet wijzen op aanwezigheid van begaafdheid.

Het gevaar bij relatieve onderpresteerders is dat ze na verloop van tijd absolute onderpresteerders zullen worden. Het is dan een negatieve spiraal die doorbroken dient te worden.

#### 4.3.3 Verveling

Leerlingen die hoogbegaafd zijn, hebben een grote leershonger. Dit zorgt voor problemen als die honger niet gestild wordt (Kieboom, 2007). Er ontstaat verveling *'als het kind te weinig uitdaging vindt in de leerstof op school* (Nederstigt, 2003, p. 25).*'* Juist omdat deze leerlingen iedere dag weer te maken krijgen met onderwijs waarin geen uitdaging is, komen er problemen aan het licht. Deze leerlingen hebben immers in de loop van hun leven al heel veel kennis opgedaan. Als een leerkracht dan een nieuw onderwerp aansnijdt, komt het alsnog vaak voor dat de hoogbegaafde leerling er al heel veel van weet (Kieboom, 2007).

Vaak is bij deze leerlingen te zien dat er meer interesse is voor de wereldoriënterende vakken. Bij vakken als rekenen en taal wordt er heel veel herhaald. Tafels worden keer op keer doorgenomen. Bij wereldoriëntatie is dat niet zo, wat deze vakken interessanter maakt voor de hoogbegaafde leerling. Ook de leerling zelf kan van toegevoegde waarde zijn in de les. De leerling kan moeilijke vragen stellen, waardoor de les voor hem, maar ook voor klasgenoten, nóg interessanter wordt. Toch kan dit ook voor problemen zorgen, omdat de leerling teveel vragen stelt of het enthousiasme verdwijnt, waardoor hij zich gaat vervelen of afhaakt (Kieboom, 2007). De leerkracht kan niet altijd zien als de leerling zich verveelt. Soms zal een leerling inderdaad ongeïnteresseerd gedrag laten zien, terwijl een ander juist de indruk geeft dat hij betrokken is. Op school werkt hij goed mee, maar thuis is deze leerling heel moeilijk. Ouders schuiven de problemen af op de school, die niet genoeg doet voor hun kind. De leerkracht schuift de schuld af op de ouders die van de leerling een probleemkind maken.

Er zijn enkele complicaties die door de verveling naar voren kunnen komen.

- Allereerst kan een leerling extra veel aandacht vragen, maar ook de lessen en de orde verstoren. De leerling zal zijn frustraties wellicht afreageren op klasgenoten. Door het gedrag zullen anderen afgeleid worden en van het werk afgehouden worden (Nederstigt, 2003). *'Het probleem hierbij is dat dit kind al snel wordt afgedaan als 'erg lastig', en niemand zich ooit zal afvragen: verveelt hij zich misschien?'* (Kieboom, 2007, p. 78).
- Daarnaast zijn er ook leerlingen die zich verbergen. Ze leggen zich neer bij de manier van lesgeven. Het kan toch niet veranderd worden. Door die gelatenheid, worden deze leerlingen binnenvetters, met als gevolg dat ze depressief kunnen worden.
- Als derde zijn er leerlingen die ziekelijke symptomen vertonen. Ze krijgen koorts en hoofdpijn. De leerkracht belt de ouder om de leerling op te halen, maar nog voor de leerling thuis is, is het over.
- Een laatste groep leerlingen wordt agressief. Ze zijn snel aangebrand en reageren heftig. Ook thuis uit zich dat (Kieboom, 2007).

#### 4.3.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Maar al te vaak wordt er beweerd dat hoogbegaafde leerlingen een andere sociaal-emotionele ontwikkeling doorlopen dan de cognitieve ontwikkeling (Nederstigt, 2003). De sociale ontwikkeling heeft betrekking op de manier waarop een leerling omgaat met de manier waarop hij benaderd wordt. Hierbij gaat het om vriendschapsverwachtingen, trouw en loyaliteit. Bij de emotionele ontwikkeling gaat het om zaken die te maken hebben met de relatie van zichzelf tot de omgeving. Het gaat over het zelfbeeld en omgaan met gevoelens. Belangrijk hierbij is dat de hoogbegaafde leerling sociaal en emotioneel het meeste tot bloei komt als hij zich bevindt in een omgeving met mensen die gelijk denken.

Voor leerlingen met een IQ tot 145 hoeft dit geen problemen op te leveren, omdat zij volgens een 'normale' lijn sociaal en emotioneel ontwikkelen. Zij vinden in hun omgeving wel een aantal andere kinderen die op gelijke golflengte zitten. Leerlingen met een IQ boven 145 lopen wel veel kans dat er problemen ontstaan. Deze leerlingen zullen weinig andere kinderen vinden die op dezelfde golflengte zitten met betrekking tot de sociale en emotionele ontwikkeling. Deze leerlingen zullen vaak contact zoeken met veel oudere kinderen en volwassenen. In de schoolsituatie is dit echter een probleem, omdat de leerlingen het grootste deel van de dag doorbrengen met leeftijdsgenoten. Het gevolg kan zijn dat de leerling in een sociaal isolement raakt (Drent & Van Gerven, 2012).

*'Meestal zie je dat een kind beter sociaal functioneert als de sociale situatie om het kind heen beter bij hem past (Drent & Van Gerven, 2012, p. 133).*

Dit gebeurt in het Leonardo-onderwijs, waar hoogbegaafde leerlingen bij elkaar komen. Tot slot zijn er ook leerlingen die een normale sociaal-emotionele ontwikkeling doorlopen, maar wel op cognitief gebied uitblinken. Dit is lastig voor de omgeving, maar wel belangrijk om in de gaten te houden. Anders kan het gebeuren dat de leerkracht veel te hoge eisen stelt aan sociale opdrachten, terwijl de leerling dat niet aankan. Ze worden overvraagd (Drent & Van Gerven, 2012).

Voor de leerkracht betekent dit dat het belangrijk is om een veilig pedagogisch klimaat te creëren. Hierin is het belangrijk dat leerlingen elkaar op sociaal gebied accepteren. Daarnaast kan er een plusklas ontwikkeld worden waarin alle hoogbegaafde leerlingen op één (of meerdere) moment(en) in de week bij elkaar komen. Deze leerlingen zitten op dezelfde golflengte. Soms kunnen problemen ook opgelost worden door het volgen van een sociale vaardigheidstraining. Hierbij is het wel weer belangrijk dat deze training door ontwikkelingsgelijken wordt gevolgd (Drent & Van Gerven, 2012).

#### 4.3.5 Sociale status

De hierboven genoemde sociale ontwikkeling heeft invloed op de sociale status van de leerling. Leerlingen maken onbewust een sociale rangorde. Iedere leerling zal op een sport van de ladder terechtkomen. Hoe hoger op de ladder, hoe hoger de sociale status. Een aantal factoren heeft invloed op de status. Allereerst het gedrag dat de leerling vertoont in samenwerking en hulpvaardigheid. Daarnaast is de houding van de leerling heel belangrijk. Een leerling die stevig in zijn schoenen staat, zal hoger op de ladder terecht komen en ook makkelijker kunnen stijgen. De houding van de leerkracht ten opzichte van de leerling is ook belangrijk. Die nemen andere leerlingen over.

Als een hoogbegaafde leerling een grote didactische voorsprong heeft en daarnaast ook op sociaal vlak niet binnen de groep past, zal dit geen positieve uitwerking hebben op de positie op de ladder. Het is niet zo dat een leerling die hoogbegaafd is altijd lager terecht komt op de sociale ladder. Dat heeft alles te maken met het gedrag van de leerling en in hoeverre deze leerling zich aan kan passen aan het sociale gedrag in de klas (Van Gerven, 2001).

#### 4.3.6 Perfectionisme & Faalangst

In deelvraag 3 heb ik al gesproken over perfectionisme. Hoogbegaafde leerlingen ultiem het perfectionisme in het heel hoog leggen van de lat (Kieboom, 2007). De leerlingen ervaren al op jonge leeftijd dat ze in staat zijn om moeilijke problemen zonder veel moeite op te lossen. Ze komen er achter dat er weinig uitdaging in zit, terwijl dit voor een 'normale' leerling wel het geval zou zijn. De taak bevat dus geen uitdaging en daarom wordt de lat steeds hoger gelegd (Van Gerven, 2001). Doordat de lat soms zo verschrikkelijk hoog ligt, wordt deze leerling bang om te falen (Kieboom, 2007). Er is nooit tevredenheid over de eigen prestaties (Van Gerven, 2001). Dit kan ervoor zorgen dat de leerling bepaalde activiteiten niet afmaakt of er niet eens aan begint, uit angst om te falen (Kieboom, 2007). Faalangst heeft dus alles met perfectionisme te maken.

*'(Hoog)begaafde kinderen behoren tot de groep leerlingen waarbij dit streven naar perfectionisme behoorlijk uit de hand kan lopen (Van Gerven, 2001, p. 117).'*

Toch falen hoogbegaafde leerlingen (bijna) nooit. Ze hebben geen ervaring met dat fenomeen. Dit maakt echter niet dat ze niet bang zijn om te falen. Ook al is falen iets wat niet (vaak) voorkomt, zorgt het voor angst om te falen. Omdat ze dit falen niet kennen, gaan ze hun eigen inzet ook niet waarderen. De oorzaak van de goede prestatie wordt buiten zichzelf gezocht. Als het dan op een gegeven moment tóch voorkomt dat een leerling faalt, kan hij daar niet mee omgaan. Dit is immers een nieuwe ervaring (Van Gerven, 2001).

De leerkracht kan hiervoor een aantal dingen aanbieden.

- Als eerste is voldoende uitdaging heel belangrijk voor de emotionele ontwikkeling. Dit kan namelijk een positieve uitwerking hebben en faalangst voorkomen (Drent & Van Gerven, 2012). Door de moeilijker leerstof doet de leerling een gezonde dosis faalangstervaringen op (Van Gerven, 2001). De leerling raakt bekend met faalangst, waardoor het de eigen inzet meer gaat waarderen. Wat goed gaat én wat fout gaat is immers te wijten aan zichzelf.
- Ten tweede is het stellen van eisen aan een opdracht heel belangrijk. De leerling kan zelf beoordelen of de opdracht daar aan voldoet.
- Als derde is de houding van de leerkracht ook heel essentieel. Die kan onbewust heel hoge eisen stellen ten opzichte van leerling. Hoogbegaafde leerlingen kunnen heel zelfstandig werken. Toch is het belangrijk dat ook zij begeleiding krijgen hoe ze iets aan moeten pakken en niet alles zelfstandig moeten doen. In de aanpak is de leerkracht ook nodig om die eventueel bij te sturen als de aanpak niet handig of niet effectief is. Tot slot de evaluatie. Daarbij gaat het niet om goed of fout. Het moet ook gaan om het proces. Welke rol had de leerling in het succes of het falen (Drent & Van Gerven, 2012)? Dit is heel belangrijk voor de leerling.

#### 4.3.7 Dyslexie

Als een leerling dyslexie heeft, betekent dit dat er problemen ontstaan met lezen en schrijven. Bij hoogbegaafde leerlingen wordt dit pas laat herkend (Van Gerven, 2001). Door de hoge intelligentie kunnen de problemen van de leerling ‘verborgen’ blijven, het wordt gecompenseerd (Drent & Van Gerven, 2002). In iedere fase in de schoolloopbaan zijn signalen te zien die wijzen op dyslexie.

In groep 1 en 2 valt op dat de leerlingen verbaal sterk zijn. Op het gebied van tijd en ruimte blijven ze echter achter. Soms vermijden deze leerlingen de lees- en schrijfhoek, terwijl je dit juist wel zou verwachten. In groep 3 is te zien dat de leerlingen in eerste instantie enthousiast zijn. De leerstap is dan niet zo groot, omdat ze al het één en ander kunnen. De leesontwikkeling blijft echter wel achter bij de verwachting. Er ontstaan vooral problemen bij niet-klankzuivere woorden. De leerling lijkt lui. Hij neemt niet de moeite om de woorden te leren. In groep 4 vormt het aanleren van de tafels een probleem. Er moeten sommen geautomatiseerd (ingeoefend) worden, wat erg moeilijk is voor dyslecten. Wat het extra moeilijk maakt is de herhaling, wat toch al niet prettig is voor een hoogbegaafde leerling. In de bovenbouw moet er steeds meer geautomatiseerd worden, bijvoorbeeld bij topografie. Daarnaast moeten er meer schriftelijke producten gemaakt worden. Het werktempo daalt en de concentratie en motivatie nemen af (Drent & Van Gerven, 2012).

Het is heel belangrijk dat de leerling veel leeskilometers gaat maken, maar dan wel op het eigen niveau. De leerling moet niet continu uitgedaagd worden met moeilijkere boeken. Dat levert alleen maar frustratie op. Hoogbegaafde leerlingen zijn verbaal heel sterk. Daarom kan er op een andere manier hulp geboden worden. De leerkracht kan in gesprek gaan en feedback geven aan de leerling om zo samen te bespreken waar het fout gaat. Ook het geven van grammaticale basisregels is voor een hoogbegaafd dyslectische leerling haalbaar. Door de structuur in taal te leren kennen, kan de leerling ook beter gaan spellen. Boeken met grote letters of luisterboeken kunnen voor dyslectische hoogbegaafde leerlingen een uitkomst zijn. Ze raken zo gewend aan de boekentaal, maar worden wel geholpen. Ook hier is het benadrukken van sterke kanten weer belangrijk (Van Gerven, 2001).

#### 4.3.8 A.D.H.D.

ADHD betekent: ‘Attention Dificit Hyperactivity Disorder’. In het Nederlands: een Aandachtstekort Stoornis met Hyperactiviteit. De symptomen van ADHD en hoogbegaafdheid tonen overlap. Daarom worden deze nogal eens door elkaar gehaald. Als een leerling beide ‘stoornissen’ bezit, geeft dit problemen. Een bepaald kenmerk kan te maken hebben met ADHD én met hoogbegaafdheid. Daarnaast versterken de stoornissen elkaar ook. Leerlingen die ADHD hebben, hebben moeite met concentreren. Maar ook hoogbegaafde leerlingen hebben concentratieproblemen, als er gebrek is aan uitdaging. Als niet allebei de diagnoses worden gesteld, kan er geen passende begeleiding worden gegeven. Zo krijgt de leerling niet wat hij nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Drent en Van Gerven (2012, p. 141) geven een mooie tabel weer waarin nog meer kenmerken te zien zijn die bij beide naar voren kunnen komen.

| <b>Kenmerken van ADHD</b>                                                                        | <b>Mogelijke signalen van een hoogbegaafde leerling</b>                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Heeft een verminderd doorzettingsvermogen bij taken die niet direct tot resultaat leiden.</i> | <i>Heeft een laag doorzettingsvermogen bij taken die onbelangrijk lijken.</i>                                      |
| <i>Beschikt niet over het vermogen zich te concentreren in bijna iedere situatie.</i>            | <i>Heeft alleen aandacht voor die dingen die hem werkelijk interesseren of uitdagen.</i>                           |
| <i>Is impulsief en zoekt onmiddellijke behoeftebevrediging.</i>                                  | <i>Het intellectuele vermogen lijkt zich sterker en sneller te ontwikkelen dan het vermogen tot zelfreflectie.</i> |
| <i>Heeft moeite met de acceptatie van autoriteit en gezag.</i>                                   | <i>Durft autoriteit ter discussie te stellen, verleent autoriteit bij verdiensten.</i>                             |
| <i>Lijkt rusteloos en bovenmatig actief in vergelijking met andere kinderen.</i>                 | <i>Heeft veel behoefte aan uitdagende activiteiten.</i>                                                            |
| <i>Kan maar moeizaam regels en voorschriften trouw opvolgen.</i>                                 | <i>Durft regels, gewoontes en tradities in twijfel te trekken of ter discussie te stellen.</i>                     |

**Figuur 7: ADHD en hoogbegaafdheid**

Het bovenstaande figuur laat zien dat er veel overlap is tussen kenmerken van leerlingen met ADHD en kenmerken van leerlingen die hoogbegaafd zijn. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de leerkracht een leerling die hoogbegaafd is nogal eens verward met een leerling die ADHD heeft (Drent & Van Gerven, 2012).

ADHD kenmerkt zich met name door de aandachts- en werkhoudingsproblemen. Hierdoor kunnen leerlingen met ADHD de opdrachten die ze maken niet zó goed maken als zou moeten. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht sturend optreedt. Hierdoor zal de leerling eerder het gewenste resultaat leveren, wat ook belangrijk is voor het zelfvertrouwen en zelfbeeld van de leerling. Door een duidelijke structuur zal de leerling niet bij de pakken neer gaan zitten, maar aan de slag kunnen gaan. Als deze structuur keer op keer gebruikt zal worden, zal de leerling deze uiteindelijk (voor een groot deel) eigen gaan maken, waardoor de leerling zélf gestructureerd kan gaan werken (Drent & Van Gerven, 2012).

#### **4.3.9 Syndroom van Asperger**

Het syndroom van Asperger is een stoornis die binnen het autistische spectrum valt. Leerlingen die deze stoornis hebben, hebben moeite met samenhangend denken. Ook het verwerken van prikkels en het verbinden van deze prikkels tot een samenhang is moeilijk (Drent & Van Gerven, 2012). De problemen uit zich tot slot in de sociale omgang, communicatie en verbeelding. Deze drie kenmerken vallen binnen de Triade van autisme<sup>24</sup>.



**Figuur 8: De Triade van autisme**

<sup>24</sup> Participate, [http://www.participate-autisme.be/go/nl/what\\_is\\_autisme/de\\_triade.cfm](http://www.participate-autisme.be/go/nl/what_is_autisme/de_triade.cfm), geraadpleegd op 11 december 2012.

Er zijn enkele kenmerken die bij het syndroom van Asperger horen, maar ook voorkomen bij leerlingen die hoogbegaafd zijn. Deze kenmerken zijn overeenkomsten, maar daarnaast ook verschillen. Het kenmerk laat zien dat hoogbegaafdheid en het syndroom van Asperger dicht bij elkaar, maar tegelijkertijd ook mijlenver bij elkaar vandaan liggen.

- Het eerste kenmerk is het **taalgebruik**. Beide groepen leerlingen, met het syndroom van Asperger en hoogbegaafdheid, gebruiken moeilijke woorden die niet bij de leeftijd passen. Toch is er een verschil. Hoogbegaafde leerlingen kunnen logisch redeneren en zijn verbaal sterk. Het verbale gedrag van de leerling gebeurt ook op een juiste manier. Leerlingen met het syndroom van Asperger uiten veel moeilijke woorden en zinnen, maar deze leerlingen gebruiken ze incorrect. Het klopt niet wat ze zeggen. Daarnaast hebben deze leerlingen veel moeite met spreekwoorden en gezegdes.
- Een tweede kenmerk is dat de **algemene kennis** van deze leerlingen ver ontwikkeld is. De algemene kennis is breed, met daarbij een specifieke interesse voor een bepaald onderwerp. Hoogbegaafde leerlingen kunnen de kennis aan elkaar verbinden, iets wat leerlingen met het syndroom van Asperger niet kunnen. De kennis van hoogbegaafde leerlingen ontwikkelt zich veel breder, op heel veel gebieden. Bij leerlingen met het syndroom van Asperger is de kennis op een aantal gebieden heel ver ontwikkeld. Ze kunnen echter niet flexibel omgaan met deze kennis.
- Het derde kenmerk is dat leerlingen **op zichzelf gericht** zijn. Ze ondervinden moeite met sociale contacten en communiceren minder handig. Bij hoogbegaafde leerlingen heeft dit alles te maken met het leven in een ander ontwikkelingsniveau. Bij leerlingen met het syndroom van Asperger komt dit voort uit 'onkunde'. Deze leerlingen vinden het moeilijk om oogcontact te maken en de lichaamstaal van anderen te interpreteren. De sociale vaardigheden van deze leerlingen zijn minder ver ontwikkeld dan bij 'gewone' leerlingen.
- Ook bij de **motoriek** zijn overeenkomsten te zien. Deze loopt bij beide groepen leerlingen niet soepel. Bij hoogbegaafde leerlingen komt dit omdat ze zó bezig zijn met hun cognitie, dat het bewegen er bij inschiet. De achterstand die ze oplopen, kunnen ze snel weer inhalen. Bij leerlingen met het syndroom van Asperger blijft de beweging houterig.
- Een laatste kenmerk uit zich op het gebied van **angsten**. Deze leerlingen worden beide belemmerd door angst- en depressiegevoelens. Hoogbegaafde leerlingen ontwikkelen deze angst door het diep nadenken over de wereld en alles wat ze tegenkomen. Soms uit zich dit in faalangst. Bij leerlingen met het syndroom van Asperger ontstaan vaak 'vreemde' vormen van angst of dwangneuroses. Sommige leerlingen willen niet aangeraakt worden, omdat dat angsten oproept. Anderen ontwikkelen angst door het ontbreken van structuur of één van de andere behoeften van een leerling met het syndroom van Asperger (Drent & Van Gerven, 2012).

In de begeleiding van leerlingen met het syndroom van Asperger vraagt dit van de leerkracht de volgende aanpassingen in deze drie gebieden: de sociale relaties, de communicatie en de structuur.

- Wat betreft de sociale relaties is het verminderen van samenwerken en groepswork heel belangrijk. Dit zijn situaties waarbij de structuur ontbreekt. En als er samengewerkt moet worden, is het belangrijk dat er plekken zijn waar de leerling heen kan vluchten als het teveel wordt.
- Als het gaat om de communicatie is het geven van heldere communicatie een streven. De informatie die leerling krijgt moet duidelijk en visueel zijn. De taal die de leerkracht gebruikt, dient eenvoudig te zijn en zonder figuurlijk taalgebruik.
- Tot slot de structuur. Deze kan aangebracht worden door niet teveel te improviseren en veel gebruik te maken van schema's en planningen. Veranderingen in het dagprogramma dienen van tevoren besproken te worden met de leerling. De visuele materialen die gebruikt worden, moeten eenvoudig zijn (Drent & Van Gerven, 2012).

Al de genoemde factoren kunnen de prestaties van leerlingen met hoogbegaafdheid op een negatieve manier beïnvloeden. In het onderwijs kunnen een aantal permanente aanpassingen worden gedaan die een deel van de belemmerende factoren kunnen voorkomen of verhelpen. Niet iedere vorm van aanpassing zal bij elke leerling passen, omdat er ook belemmerende factoren kunnen zijn die ervoor zorgen dat de leerling niet binnen de desbetreffende aanpassing kan functioneren.

## Conclusie

Hoogbegaafdheid heeft een grote invloed op leerlingen. Allereerst zijn er onderwijsbehoeften van de hoogbegaafde leerling die verschillen van de gemiddelde leerling. Dit maakt het voor de leerkracht lastig, maar ook voor de leerling. De leerling moet soms op een andere manier geholpen worden, wat ook voor de leerling vervelend kan zijn. Daarom is het belangrijk dat de leerkracht kennis heeft van deze verschillen, zodat iedere leerling tot zijn recht komt. Dit voorkomt ook dat de leerling zich 'anders' gaat voelen, omdat de aanpassing soepel verloopt. Vervolgens zijn er stimulerende factoren, welke alles te maken hebben met de intrinsieke en extrinsieke motivatie die de leerling heeft. Als een leerling hoogbegaafd is, is deze motivatie nóg meer van betekenis dan als hij een gemiddelde leerling zou zijn. Tot slot zijn er factoren die de leerling belemmeren om te presteren, de belemmerende factoren. Als de leerkracht niet op de hoogte is van de belemmerende factoren, genoemd in paragraaf 4.3, zal dit de leerkracht ook belemmeren in het aanpassen van het onderwijs aan de onderwijsbehoeften van de leerling. Als dit niet goed gebeurt, zal ook hierbij aan de leerling tekort worden gedaan.

Kortom: hoogbegaafdheid betekent voor de leerling dat er een aangepast aanbod moet zijn van het onderwijs, waarin rekening wordt gehouden met de onderwijsbehoeften en belemmerende factoren van de leerling. Zonder kennis van de leerkracht kunnen er zaken verkeerd beoordeeld worden. Er ontstaat eenvoudig verwarring omdat kenmerken van bijvoorbeeld ADHD overlap vertonen met de kenmerken van hoogbegaafdheid. Als het onderwijs niet goed aangepast wordt, kan dit grote gevolgen hebben voor de leerling en zijn prestaties.

## Deelvraag 5: Wat betekent hoogbegaafdheid voor het onderwijs?

In deelvraag 4 ben ik ingegaan op een aantal belemmerende factoren. Deze geven aan dat het onderwijs van hoogbegaafde leerlingen aanpassingen vereist. Armend (2005) schrijft in een artikel over hoogbegaafdheid. Daarin geeft hij<sup>25</sup> aan dat aanpassingen van het onderwijs belangrijk zijn. Hoogbegaafde leerlingen leren sneller en denken dieper na. De kwalitatieve en kwantitatieve capaciteiten van de hoogbegaafde leerling verschillen van de gemiddelde leerling. Hierdoor hebben ze de kans nodig om meer te verdiepen, minder te herhalen en aan verkorte opdrachten te werken (Armend, 2005). Deze manieren van aanpassingen zijn verwerkt in de volgende concepten: compacting, verrijking en versnellen. Deze wil ik uitwerken door aan te geven wat de aanpassing inhoudt en waarom dit belangrijk is. Tot slot geef ik ook weer wat er belangrijk is bij de onderwijsaanpassingen.

### 5.1 Compacting

*'Compacting en verrijking zijn...complementair aan elkaar. Compacting is daarbij voorwaardelijk voor het kunnen bieden van verrijking (Drent & Van Gerven, 2012, p. 102).'*

Compacting en verrijking zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. Met compacting wordt de lesstof verminderd. Dit betekent dat de leerling minder werk maakt uit de methode. De herhalingsopdrachten uit de methode kunnen worden overgeslagen en van de oefenopdrachten hoeft maar een klein deel (25-50%) worden gemaakt. Ook de instructie wordt verkort aangeboden. Dit alles zorgt ervoor dat de leerkracht veel moet plannen en uitdenken (Brouwer & Ahlers, 2011). Daarom is het prettig om op de hoogte te zijn van de routeboekjes die SLO voor hoogbegaafde leerlingen heeft ontwikkeld. Deze routeboekjes geven een richtlijn van wat er overgeslagen of ingekort kan worden. De leerkracht kan dit nog aanpassen, maar heeft op deze manier wel handvatten<sup>26</sup>.

Er zijn twee redenen waarom compacting noodzakelijk is. Als eerste hebben hoogbegaafde leerlingen andere leereigenschappen. De lesstof gericht op een gemiddeld intelligentieniveau, waar hoogbegaafde leerlingen bovenuit komen. Om te voorkomen dat de leerlingen gedemotiveerd worden, moet er aan hun leerbehoeften worden voldaan. Dit betekent dat de leerkracht compacting inzet, waardoor de leerling minder instructie en herhaling krijgt en grotere leerstappen kan nemen. De tweede reden is dat de hoogbegaafde leerling behoefte heeft aan open vraagstellingen die hij creatief kan oplossen. Dit kan door verrijking. Compacting is een voorwaarde om te kunnen verrijken. En dat is juist wat de hoogbegaafde leerling nodig heeft (Drent & Van Gerven, 2012).

Compacting is iets wat wordt ingezet in alle fasen van de les.

- Allereerst tijdens de instructie, die voor de hoogbegaafde leerling kort en doelmatig moet zijn. De leerkracht kan eerst een korte instructie geven, zodat deze leerling aan de slag kan gaan. Voor de andere leerlingen kan er een verlengde instructie worden gegeven.
- Daarnaast kan compacting tijdens het verwerken van de instructie worden ingezet. De leerling hoeft minder oefenopdrachten te maken, waardoor er tijd over blijft om te verrijken.

<sup>25</sup> Hier gaat het over Armand en is alleen 'hij' op zijn plaats.

<sup>26</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'Compacten', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/onderwijs/aanpassingen/compacten/>, geraadpleegd op 11 december 2012.

- Tot slot is er compacting mogelijk in het bespreken van de opdrachten. De hoogbegaafde leerling hoeft niet alle stof van de les te bespreken, omdat hij ook niet alle opdrachten heeft gemaakt. De leerkracht kan van te voren de opdrachten bespreken die de hoogbegaafde leerling heeft gemaakt, zodat er doorgewerkt kan worden aan het verdiepende programma tijdens de bespreking met de rest van de klas (Drent & Van Gerven, 2002).

## 5.2 Verrijking

Een andere manier van onderwijsaanpassing die Armand (2005) noemt, is het verrijken van het onderwijs. Het doel hiervan is een onderwijsprogramma samenstellen dat breder en dieper is dan het gewone onderwijsaanbod (Brouwer & Ahlers, 2011). De stof van verrijking kan worden onderverdeeld in twee vormen. De eerste is de verdiepingsstof, dat wil zeggen een verdieping op de gewone lesstof. Voor de leerling betekent dit meer kennis over het onderwerp en het aanleren van meer vaardigheden over een onderwerp. Dit onderwerp valt binnen de lesstof. De tweede vorm is de verbredingsstof. Deze stof komt bovenop het gewone lesstofaanbod (Drent & Van Gerven, 2002).

Er zijn enkele redenen waarom het geven van verrijking belangrijk is. Als eerste: omdat er naast verrijking ook compacting plaatsvindt, is het geven van verrijking noodzakelijk. Een leerling zou anders heel snel door de leerstof gaan en aan het einde van het jaar geen materialen meer hebben. Het doorstromen naar de volgende groep is dan onvermijdelijk (Drent & Van Gerven, 2002). De tweede reden waarom verrijking noodzakelijk is, is vanwege het ontwikkelingsniveau van de hoogbegaafde leerling. Door de verrijking doet de leerling veel kennis en vaardigheden op en verlaat de leerling de basisschool met een ontwikkelingsperspectief (Drent & Van Gerven, 2012). Als laatste is het belangrijk, omdat de leerling dan gaat leren volgens de zone van de naaste ontwikkeling, bedacht door Vygotsky. Dit betekent lesstof van een niveau hoger dan het beheersingsniveau van de leerling. Belangrijk is dat het wel behapbare informatie blijft.

Dit principe van leren volgens de zone van de naaste ontwikkeling komt sterk overeen met het concept van 'leren leren'. Hoogbegaafde leerlingen krijgen veel stof aangeboden die ze al beheersen. Ze vragen ernaar om iets te leren (D'Hondt & van Rossen, 2002). Als dit niet gebeurt en alle stof eenvoudig is en het zonder inspanning beheerst kan worden, zullen de leerlingen niet weten hoe ze moeten leren. In een vervolgopleiding kan dit voor problemen zorgen<sup>27</sup>.



Figuur 9: De zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky

<sup>27</sup> Mens en samenleving, <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/diversen/27509-hoogbegaafdheid-bij-kinderen.html>, geraadpleegd op 10 januari 2013.

Er zijn enkele eisen waaraan de verrijkingstof moet voldoen. Verrijking betekent niet dat de leerling meer opdrachten van hetzelfde krijgt, maar dat er daadwerkelijk verrijking is. Het niveau is hoger, maar moet wel bruikbaar blijven. Het Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie geeft een aantal eisen waaraan het onderwijs moet voldoen<sup>28</sup>:

- Het moet de creativiteit van de leerling stimuleren;
- De opdrachten moeten open zijn in de vragen (Drent & Van Gerven, 2012);
- In de opdrachten gaat het om een abstractieniveau dat hoog is;
- De opdrachten zijn complex;
- Het moet een meerwaarde bevatten;
- De onderzoekende houding van de leerling wordt gestimuleerd;
- Er wordt een beroep gedaan op de zelfstandigheid en de metacognitieve vaardigheden van de leerling;
- Het moet een reflectieve houding uitlokken;
- Het lokt interactie uit.

Verrijking is heel geschikt voor hoogbegaafde leerlingen, maar ook voor de begaafde leerlingen. Als het gaat om verrijking voor de begaafde leerling, noemt men dit de eerste leerlijn. De tweede leerlijn is voor hoogbegaafde leerlingen. De tweede leerlijn is vakoverstijgend. Het stipt nieuwe onderwerpen aan, dit in tegenstelling tot de eerste leerlijn. In de eerste leerlijn gaat het over het begrijpen van de stof, terwijl het in de tweede leerlijn meer gaat over analyseren. De leerling is in de tweede leerlijn veel meer bezig met creatief oplossen en bepaalt daarin zelf de stappen. De materialen moeten wel toegelicht worden door de leerkracht voor de leerling ermee aan de slag kan gaan (Drent & Van Gerven, 2012).

### 5.3 Versnellen

*‘Met versnellen bedoelen wij het op de een of andere manier bekorten van de basisschoolperiode (Van Gerven & Drent, 2000).’*

Versnellen is een onderwijsaanpassing met grote gevolgen. Als compacting en verrijking niet toereikend zijn, kan de leerkracht overwegen om te versnellen. Dit kan op verschillende vlakken:

- Vroeg instromen in groep 1;
- Een groep overslaan;
- Meerdere groepen in één jaar doorlopen;
- Versnellen van één of meerdere vakgebieden<sup>29</sup>.

Er zijn enkele redenen waarom de leerling in aanmerking komt voor versnellen. De eerste reden is dat de leerling een didactische voorsprong heeft van bijna een jaar of meer. Deze leerling kan dan niet zonder versnelling, omdat het reguliere programma geen nieuwe informatie meer aanbiedt. De tweede reden kan de sociaal-emotionele ontwikkeling betreffen. De leerling zit niet op zijn plek in de klas en kan op sociaal-emotioneel vlak beter omgaan met oudere kinderen. Hierbij moeten geen problemen ontstaan voor de didactische ontwikkeling (Van Gerven & Drent, 2001).

---

<sup>28</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, ‘Verrijken’, <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/onderwijs/aanpassingen/verrijken/>, geraadpleegd op 11 december 2012.

<sup>29</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, ‘Versnellen’, <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/onderwijs/aanpassingen/versnellen/>, geraadpleegd op 11 december 2012.

Een voordeel van vervroegd doorstromen is dat de leerling cognitief én vaak ook sociaal-emotioneel meer aansluiting vindt bij oudere klasgenoten. In sommige gevallen zal de sociaal-emotionele ontwikkeling nog ontoereikend zijn om door te mogen stromen. Het vervroegd doorstromen heeft ook een nadeel wat aan het eind van de basisschoolperiode naar voren komt. Een jonge leerling moet dan naar het middelbaar onderwijs. De middelbare school zal eerst gesprekken willen met de ouders en leerkrachten, om overtuigd te worden van het feit dat de leerling het middelbaar onderwijs aankan (Drent & Van Gerven, 2002).

Voordat de leerling ook daadwerkelijk zal mogen doorstromen, zal hij aan een aantal criteria moeten voldoen. Allereerst moet de intelligentie hoog zijn of wijzen op hoogbegaafdheid. De leerling moet kenmerken hebben die aantonen dat het doorstromen geen problemen oplevert. Daarnaast moet er sprake zijn van een didactische voorsprong. Richtlijn hiervoor is een voorsprong van bijna een jaar op meerdere vakgebieden. Tot slot is de sociaal-emotionele ontwikkeling ook van wezenlijk belang. De leerling zal aansluiting moeten vinden bij de klasgenoten van één leerjaar hoger. Als de verwachting is dat de leerling geen aansluiting zal vinden, is doorstromen geen gewenste oplossing (Drent & Van Gerven, 2002).

Natuurlijk zijn er ook buiten het reguliere klassenonderwijs mogelijkheden om hoogbegaafde leerlingen meer uitdaging te bieden. Hierbij denk ik aan het Leonardo-onderwijs en de plusklas. Op het Leonardo-onderwijs wil ik verder niet ingaan, omdat ik me richt op het reguliere onderwijs. Over de plusklas wil ik alleen zeggen dat er veel van de genoemde informatie in de deelvragen ook daar toegepast kan worden.

## **Conclusie**

Zoals eerder al vermeld, is het belangrijk dat de leerkracht kennis heeft van de (on)mogelijkheden van de leerlingen, ook van de hoogbegaafde leerling. Deze leerlingen hebben een ontwikkelingsvoorsprong. Dit betekent dat de leerlingen niet alle lessen zullen volgen zoals de gemiddelde leerling dat doet. De hoogbegaafde leerlingen moeten de mogelijkheid krijgen om het onderwijsaanbod sneller te doorlopen. Dit kan door compacting. Hierbij krijgt de leerling dezelfde stof aangereikt. De verwerking gaat echter op een compactere manier. De herhalingsstof komt te vervallen en de oefenstof zal verkort aan de orde komen. Een andere manier is verrijking. Dit kan door verdieping op het onderwerp of verrijking in de vorm van nieuwe informatie. Verrijking en compacting worden vaak samen gehanteerd. Een derde manier is versnellen. Vervroegd doorstromen in groep 1, een klas overslaan twee jaar in één jaar doorlopen en versnellen van één of meer vakgebieden vallen allemaal onder het versnellen. Aan de leerkracht hierin de opdracht om zich te verdiepen in deze vormen en voor de leerling te bedenken waardoor de leerling het beste tot zijn recht komt. Ook hier komt het stukje kennis weer prominent aan bod.

## Deelvraag 6: Hoe kan hoogbegaafdheid gesignaleerd worden?

In het onderwijs wordt heel veel gedaan aan het signaleren van ontwikkelingsstoornissen en leerproblemen. Leerlingen waarvan vermoed wordt dat er sprake is van een stoornis (bijvoorbeeld ADHD) worden uitgebreid geobserveerd. Er komen gesprekken en de diagnose wordt gesteld. Ook met het oog op hoogbegaafdheid is het belangrijk dat het onderwijs inspeelt op onderwijsbehoeften van leerlingen, zodat iedere leerling tot zijn recht komt. Daarom is het zo belangrijk dat hoogbegaafdheid gesignaleerd kan worden door leerkrachten. Vaak denkt men dat het signaleren van hoogbegaafdheid eenvoudig is. Een hoogbegaafde leerling levert immers uitzonderlijke prestaties? Toch is dit niet altijd het geval, zoals in deelvraag 4 ook al bleek<sup>30</sup>. Daarom is het signaleren van hoogbegaafdheid zo lastig, maar daarmee niet minder essentieel.

### 6.1 Signalering

Om leerlingen goed te kunnen begeleiden, is het belangrijk om eerst te signaleren wat er precies aan de hand is. Door signalering kan een leerkracht leerlingen op het spoor komen die extra aandacht nodig hebben (Van Gerven & Drent, 2000). In het huidige onderwijs worden er veel leerlingen gesignaleerd om ze te kunnen labelen. Dit is echter geen doel op zich, maar een middel om beter te kunnen handelen. Als het uitsluitend gaat om het plakken van een label op een leerling, komen alleen de beperkingen van de leerling in beeld. Er wordt gekeken naar wat er aan de leerling mankeert, in plaats van dat er vanuit onderwijsbehoeften wordt gedacht en gewerkt. Uiteindelijk gaat het er bij het signaleren om dat de leerling geholpen wordt. Daarom is het formuleren van onderwijsbehoeften belangrijk, om zo de sterke kanten van een leerling aan het licht te brengen (Brouwer & Ahlers, 2011). Het is heel belangrijk om vroegtijdig te signaleren. Zo zijn de gevolgen in te perken. Een leerling die al heel lang ‘loopt’ met hoogbegaafdheid, maar er geen aangepast onderwijsaanbod voor krijgt, zal niet aan zijn trekken komen of gaan onderpresteren (Mönks & Ypenburg, 2011). Signalering is in principe noodzakelijk voor iedere leerling. Iedere leerling wordt op dezelfde criteria onderzocht. Belangrijk hierbij is dat de meetinstrumenten niet te tijdrovend zijn. Als er immers een hele klas gesignaleerd dient te worden, vraagt dit tijd. Het meetinstrument kan ervoor zorgen dat het zo min mogelijk tijd kost (Drent & Van Gerven, 2002). Signalering kan op twee momenten (Van Gerven & Drent, 2000):

1. Signalering bij aanmelding
2. Signalering tijdens de schoolloopbaan

#### 6.1.1 Signalering bij aanmelding

Als het gaat om signalering bij de aanmelding, zijn er twee informatiebronnen. Allereerst de ouders. Bij de aanmelding van de leerling wordt er een intakegesprek met de ouders gehouden. In een intakegesprek kan de ontwikkeling van de leerling worden besproken. Ouders zijn niet de enige informatiebron waarbij een leerkracht deze informatie kan krijgen. Ook vóór de periode dat de leerling naar school gaat, kunnen er al duidelijke signalen zijn van een ontwikkelingsvoorsprong (Van Gerven & Drent, 2001). Zoals al eerder is vermeld, spreken we bij kleuters niet over hoogbegaafdheid, maar over een ontwikkelingsvoorsprong (Drent & Van Gerven, 2002). In een intakegesprek, waarin de leerkracht erachter wil komen of er sprake kan zijn voor hoogbegaafdheid, is het belangrijk dat er vragen worden gesteld die een indicatie geven van hoogbegaafdheid (Van Gerven & Drent, 2001).

---

<sup>30</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, ‘Signalering’, <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/signalering/>, geraadpleegd op 20 november 2012.

Naast ouders, als belangrijke bron, kunnen leerkrachten ook informatie verkrijgen via een peuterspeelzaal of een ander vorm van kinderopvang. Om aan die informatie te komen, is het gebruik van een overdrachtsformulier belangrijk. In dat formulier kunnen aspecten worden aangestipt die te maken hebben met een ontwikkelingsvoorsprong.

Tot slot kan de leerkracht zelf ook een rol spelen in de signalering bij aanmelding. Door middel van observatie kan de leerkracht een beeld krijgen van de leerling. Belangrijk hierbij is dat de leerkracht dit doet in de eerste twee maanden dat een leerling op school zit. Leerlingen die hoogbegaafd zijn, zijn geneigd om zich snel aan te passen, omdat ze niet op willen vallen. In de eerste twee maanden zal een leerling dat (nog) niet doen, waardoor hoogbegaafdheid of een ontwikkelingsvoorsprong aan het licht kan komen (Drent & Van Gerven, 2001).

### 6.1.2 Signalering tijdens de schoolloopbaan

Het grootste verschil met signaleren bij aanmelding is dat het signaleren tijdens de schoolloopbaan gedaan wordt aan de hand van de schoolprestaties van de leerling. Waar het in het intakegesprek gaat om de ontwikkeling, gaat het nu om de cijfers en andere prestaties (Drent & Van Gerven, 2002). Dit is lastig, omdat het vaak gebeurt dat een leerling in groep acht inmiddels al onderpresteert of onderduikt. De leerkracht kan op een aantal dingen letten. Allereerst de gegevens in het Leerling-volgsysteem (LVS). Als een leerling allemaal A-scores behaalt, zal dit opvallen. Toch is dit niet alles. Ook een leerling die C-scores haalt, kan hoogbegaafd zijn. Daarom is een observatie van leereigenschappen ook heel belangrijk. Behoeftes aan een korte instructie, weinig behoefte aan herhaling, hoge concentratie, etc. Als uit de gegevens van het LVS én de leereigenschappen duidelijke aanwijzingen volgen die kunnen wijzen op hoogbegaafdheid, kunnen de ouders geraadpleegd worden. Zij kunnen de leerkracht op de hoogte brengen van de ontwikkeling van de leerling vóór de schoolperiode. Tot slot kan hoogbegaafdheid ook gesignaleerd worden met behulp van een observatielijst. Omdat alle leerlingen gesignaleerd worden, moet deze observatielijst niet teveel tijd innemen (Van Gerven & Drent, 2001).

Na de signalering kan het nodig zijn om nog meer onderzoek te doen (Nederstigt, 2003). Dit kan zijn omdat de leerkracht nog niet voldoende informatie heeft om met zekerheid de diagnose 'hoogbegaafdheid' te kunnen stellen (Van Gerven & Drent, 2001). Als de leerkracht, door het verdere onderzoek, kan vaststellen dat er sprake is van hoogbegaafdheid, is het tijd voor de aanpak.

## 6.2 De taak van de leerkracht

Om te kunnen signaleren, is het noodzakelijk dat de leerkracht kennis heeft. De leerkracht moet op de hoogte zijn van signalen die kunnen wijzen op hoogbegaafdheid of onderpresteren. Daarnaast moet de leerkracht weet hebben van de verschillende profielen van hoogbegaafdheid, zodat kenmerken van een leerling in een kader kunnen worden geplaatst. Als de leerkracht deze kennis bezit, is hij in staat om hoogbegaafdheid vroegtijdig te signaleren. De meerwaarde hiervan is dat hoogbegaafde leerling dan al op jonge leeftijd onderwijs op maat krijgt, waardoor problemen kunnen worden voorkomen<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> SLO, Informatiepunt Onderwijs, Hoogbegaafdheid en Excellentie, 'Signalering', <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/signalering/>, geraadpleegd op 20 november 2012.

Ben Deater (2012) heeft in zijn<sup>32</sup> boek *‘Hoogbegaafde kinderen’* onderzoek gedaan naar de mate van kennisverwerving op het gebied van hoogbegaafdheid, binnen verschillende Pabo’s in Nederland. Hij<sup>33</sup> constateert dat het belangrijk is dat een leerkracht kennis heeft van hoogbegaafdheid, omdat de leerkracht *‘buiten de kaders’* (Deater, 2012, p. 410) moet kunnen denken, *‘een groot invoelend vermogen’* (Deater, 2012, p. 411) moet hebben en moet willen inspelen op wat de leerling nodig heeft. Een treffende opmerking in zijn boek is het volgende:

*‘Hoogbegaafde kinderen worden in het onderwijs nog steeds structureel didactisch verwaarloosd’* (Deater, 2012, p. 411).’

Kennis is dus een vereiste in het werken met hoogbegaafde leerling. Het verwerven van die kennis over het geven van onderwijs aan leerlingen gebeurt tijdens de Hbo-opleiding, de Pabo. Op de verschillende Pabo’s in Nederland wordt aandacht besteed aan hoogbegaafdheid in het standaard curriculum en/of via thema’s. In de thema’s gaat het over passend onderwijs, verschillen in de klas, materialen, de plusklas, verrijken en versnellen. Daarnaast krijgen Pabo-studenten vaak de mogelijkheid tot het verdiepen van de kennis ten opzichte van hoogbegaafdheid. Dit gebeurt dan binnen een bepaalde minor over speciale behoeften, speciale zorg en het Leonardo-onderwijs. Deze onderdelen zijn echter keuzemogelijkheden. Slechts een enkele Pabo besteedt aandacht aan visievorming, uitgangspunten, doelen en de werkwijze van de Leonardo-stichting. De meeste Pabo’s hebben ook niet de interesse om het Leonardo-onderwijs in het curriculum te verwerken. Ook het idee van een Leonardo-Pabo wordt niet al te enthousiast ontvangen (Deater, 2012).

## Conclusie

Als een leerkracht zijn leerlingen optimaal wil kunnen begeleiden, is het allereerst belangrijk om te signaleren of er sprake is van een ontwikkelingsstoornis of een leerprobleem. Hierbij gaat het niet om het kunnen plakken van een label. Het gaat hierbij juist om het optimaal kunnen begeleiden van de leerlingen. Het signaleren kan gedaan worden bij de aanmelding van de leerling. De vormen hiervoor zijn: in gesprek gaan met de ouders, informatie inwinnen bij de peuterspeelzaal of een andere instantie waar de leerling bij betrokken is geweest of signalering van de leerkracht zelf. Daarnaast kan er gesignaleerd worden tijdens de schoolloopbaan. Het grote verschil met signalering bij de aanmelding is dat hier gekeken wordt naar cijfers en bij de aanmelding naar de ontwikkeling van de leerling.

Soms zal er na de signalering nog verder onderzoek nodig zijn. Pas dan kan er gesproken worden van hoogbegaafdheid en kan de aanpak beginnen. De kennis van de leerkracht over hoogbegaafde leerlingen is ook hier weer essentieel. Helaas wordt er op dit moment op de Pabo’s in Nederland nog té weinig aandacht besteed aan hoogbegaafdheid. Pabo’s hebben nu ook (nog) niet de intentie om het onderwijsaanbod zo aan te passen dat de aankomende leerkracht van kennis over hoogbegaafdheid wordt voorzien. Wellicht dat dit in de toekomst nog zal veranderen. Tot die tijd zullen de aankomende leerkrachten het moeten doen met de weinige kennis die wordt aangereikt in de opleiding.

---

<sup>32</sup> Hier gaat het over Ben Deather en is alleen ‘zijn’ op zijn plaats.

<sup>33</sup> Hier gaat het over Ben Deather en is alleen ‘hij’ op zijn plaats.

## Methode van onderzoek

In dit onderdeel van mijn afstudeeronderzoek maak ik de koppeling tussen de theorie en de praktijk. Het theoriedeel bevat informatie die de leerkracht over hoogbegaafdheid kan verkrijgen. In het praktijkdeel is deze theorie de basis. Vanuit de opgedane kennis heb ik het praktijkdeel opgezet en uitgevoerd. Ik zal nu uiteenzetten hoe mijn praktijkonderzoek is opgezet en welke type vragen ik heb gebruikt. Hierna zal ik de gegevens van de onderzoeksgroep uitwerken. Daarbij kijk ik naar de leeftijd, de groep waarin ze werken, de ervaring, het jaartal waarin de opleiding is afgerond en de opgedane kennis in de opleiding. Vervolgens vertel ik wat het doel van dit onderzoek is en stel ik deelvragen op. Tot slot zal ik mijn hypothesen opstellen en de waarde van dit onderzoek beschrijven.

## De opzet van het praktijkonderzoek

In het praktijkonderzoek heb ik, zoals hierboven vermeld, gebruik gemaakt van de kennis die ik in het eerste deel van mijn afstudeeronderzoek heb onderzocht. Het onderzoek dat ik heb gedaan is een kwalitatief patronenonderzoek. Het doel was om te kijken of er verbanden zijn tussen de kennis en de attitude en beeldvorming van de leerkracht. Ik heb een enquête opgezet, welke te vinden is in bijlage 1.

Ik heb gebruik gemaakt van een schriftelijke enquête. Het voordeel hiervan is dat die gemakkelijk uit te voeren is. Nadelen zijn dat de respons klein is en je niet kunt doorvragen (Kallenbach, 2007). Met name het eerste heb ik gemerkt. Ik heb slechts 16 reacties terug ontvangen, wat de onderzoeksgroep heel klein maakt. Voor een patronenonderzoek is feitelijk een onderzoeksgroep van tussen de 25-40 personen vereist. Dit maakte het soms lastig om conclusies te trekken. Toch heb ik op grond van de gegevens van deze kleine groep personen mijn uitwerking verricht.

Allereerst heb ik vragen gemaakt aan de hand van het literatuuronderzoek dat ik heb verricht. Vervolgens heb ik de vragen in de goede groep geplaatst: 'kennis', 'attitude' of 'beeldvorming'. Een aantal vragen ging over de kennis over hoogbegaafdheid en hoogbegaafde leerlingen. Deze vragen heb ik verdeeld over vijf thema's binnen de groep 'kennis'. De overige vragen heb ik in de groepen 'attitude' en 'beeldvorming' geplaatst.

1. Kennisvragen:
  - a. Algemeen;
  - b. Kleuters;
  - c. Kenmerken hoogbegaafde leerlingen;
  - d. Theorieën;
  - e. Aanpak;
2. Vragen over de attitude van de leerkracht ten opzichte van hoogbegaafde leerlingen.
3. Vragen over de beeldvorming van de leerkracht ten opzichte van hoogbegaafde leerlingen.

Hierna heb ik iedere vraag een aantal punten toegekend. De te behalen punten per vraag zijn verschillend, omdat in sommige vragen meer van de leerkracht wordt gevraagd. Vragen waarbij alleen 'ja/nee' ingevuld kan worden, zijn eenvoudiger te beantwoorden dan open vragen. Bij vragen waar een aantal goede en foute stellingen staan, wordt om meer kennis gevraagd. Bij vragen waar de leerkracht meerdere antwoorden of stellingen kan aankruisen, kunnen ook punten verdiend worden voor antwoorden of stellingen die fout zijn. Als de leerkracht deze niet aankruist, betekent dit dat de leerkracht hiervan weet dat het niet goed is. Dit wetende is ook een goed antwoord. Bij deze vragen kan het niet aankruisen van stellingen dus ook punten opleveren. De verdeling van de punten is te vinden in bijlage 2.

Op het moment dat ik de enquêtes binnen kreeg, heb ik de antwoorden van de leerkracht bekeken en de punten gegeven. Deze punten heb ik in een Excel-bestand verwerkt en werden automatisch gekoppeld aan de goede groep (kennis, attitude of beeldvorming) of thema (algemeen, kleuters, kenmerken hoogbegaafde leerlingen, theorieën, aanpak). Uiteindelijk heb ik de punten omgerekend in percentages, om een beter beeld te krijgen van de daadwerkelijke scores.

Bij de kennisvragen heb ik de maximaal haalbare scores laten variëren per vraag. Dit heb ik gedaan omdat er in de ene vraag naar meer kennis wordt gevraagd dan in andere vragen. Bij sommige vragen heb ik één punt gegeven bij het aankruisen van een deel van het antwoord. Bij andere vragen was pas een punt te krijgen bij het aankruisen van bijvoorbeeld twee goede stellingen. Dit heb ik gedaan, omdat de leerkrachten anders bij deze vragen door gokken al veel punten zouden kunnen halen. Als er bijvoorbeeld 15 stellingen staan, kruist de leerkracht er al gauw zeven of acht aan (de helft). Als er in totaal tien goed zijn, heeft de leerkracht al minimaal twee á drie punten behaald, zonder écht na te denken. De kans dat de leerkracht door gokken al meer dan drie punten haalt is aanzienlijk.

In het onderdeel 'algemene kennis' kon de leerkracht maximaal 12 punten halen. Bij 'kleuters' maximaal 18 punten, bij 'kenmerken hoogbegaafde leerlingen' maximaal 21 punten, bij 'theorieën' maximaal 11 punten en bij 'aanpak' maximaal 12 punten. In totaal kon de leerkracht 74 punten halen bij het kennisdeel. Bij de attitude waren dit 25 punten en bij de beeldvorming waren dit 16 punten.

### Soorten vragen

De vragen die ik in mijn enquête heb gebruikt, zijn heel verschillend. Kallenbach (2007) geeft aan dat gesloten vragen de meest gebruikte vragen zijn voor een enquête. Ik heb voornamelijk gesloten vragen gebruikt. Daarnaast heb ik ook een aantal open vragen gemaakt om de leerkracht de kans te geven iets meer uit te wijden op een antwoord. Zo kan de leerkracht laten zien wat hij weet over dit onderwerp.

De gesloten vragen die ik heb ingezet zijn:

- Ja/nee-vragen: Dit type vragen geeft een helder beeld. Zo krijg je feitelijke informatie (Kallenbach, 2007). Varianten hierop heb ik ook ingezet, zoals 'eens/oneens', 'meerfactorenmodel/multifactorenmodel', etc.
- Meerkeuzevragen: Er zijn twee soorten meerkeuzevragen. Meerkeuzevragen waarbij er één mogelijkheid kan worden aangekruist en meerkeuzevragen waarbij er meer dan één antwoord kan worden aangekruist (Kallenbach, 2007). Beide typen vragen heb ik gebruikt. Soms waren er meer antwoorden goed en kon de leerkracht dus ook meer antwoorden aankruisen.

## Onderzoeksgroep

De enquête is naar leerkrachten van drie scholen gestuurd. Deze drie scholen vallen onder de PCPONWK (vereniging protestants christelijk primair onderwijs Nieuwerkerk aan den IJssel). Het gaat hierbij om de Elimschool, de Gideonschool en de Rehobothschool. De leerkrachten van deze scholen hebben drie weken de tijd gehad om de enquête in te vullen. De enquête zelf heb ik gemaakt in Gmail, zodat ik de gegevens gelijk in een Excel-bestand toegestuurd kreeg. Uiteindelijk hebben zestien leerkrachten meegedaan aan het onderzoek door de enquête ingevuld terug te sturen. Om een goed beeld te krijgen van de onderzoeksgroep, zet ik een aantal gegevens op een rij. Ik kijk naar:

- De leeftijd van de leerkrachten;
- De groep waarin de leerkrachten werken;
- Het aantal jaren werkervaring in het onderwijs;
- Het jaartal wanneer de leerkracht de opleiding, die bevoegdheid geeft om voor de klas te staan, heeft afgerond;
- De hoeveelheid kennis die de leerkracht heeft opgedaan in de opleiding;

### De leeftijd van de leerkrachten

In de enquête konden de leerkrachten invullen hoe oud ze zijn. Daarbij konden ze kiezen uit een aantal mogelijkheden:

- Jonger dan 20 jaar;
- Tussen de 20-30 jaar;
- Tussen de 31-40 jaar;
- Tussen de 41-50 jaar;
- Tussen de 51-60 jaar;
- Ouder dan 60 jaar;

In de onderstaande tabel zijn de gegevens over de leerkracht te vinden:

| Leeftijd            | Jonger dan 20 jaar | Tussen de 20-30 jaar | Tussen de 31-40 jaar | Tussen de 41-50 jaar | Tussen de 51-60 jaar | Ouder dan 60 jaar |
|---------------------|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Aantal leerkrachten | 0                  | 6                    | 3                    | 2                    | 5                    | 0                 |

Als ik naar de bovenstaande tabel kijk, zie ik dat de leeftijden van de leerkrachten, die mee hebben gedaan aan het onderzoek, verspreid liggen. Een groot deel van de leerkrachten is tussen de 20-30 jaar. Dit zijn zes van de zestien leerkrachten, wat ongeveer één derde deel van de deelnemende leerkrachten is. Ook ongeveer één derde van de deelnemende leerkrachten is tussen de 51-60 jaar oud. Tussentussen ligt een groep leerkrachten van tussen de 31-50 jaar oud. Dit is ook weer ongeveer één derde van de deelnemende leerkrachten. Hier kan dus gesproken worden over drie groepen leerkrachten:

| Jongere leerkrachten (tussen de 20-30 jaar) | Gemiddelde leeftijd (tussen de 31-50 jaar) | Oudere leerkrachten (Tussen de 51-60 jaar) |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 6                                           | 5                                          | 5                                          |

In het vervolg worden deze drie groepen ook gebruikt.

### De groep waarin de leerkrachten werken

In de enquête konden de leerkrachten aangeven in welke groep ze (op dit moment) werkzaam zijn. De verdeling van deze gegevens is als volgt:

| Groep               | 1/2 | 3 | 4 | 5/6 | 6 | 7 | 8 | IB'er |
|---------------------|-----|---|---|-----|---|---|---|-------|
| Aantal leerkrachten | 4   | 3 | 2 | 2   | 2 | 1 | 1 | 1     |

De leerlingen in het basisonderwijs zijn verdeeld over acht groepen. Deze acht groepen zijn verdeeld over drie bouwen: de onderbouw, de middenbouw en de bovenbouw. De onderbouw is groep 1 en 2. De middenbouw is groep 3, 4 en 5 en de bovenbouw is groep 6, 7 en 8<sup>34</sup>. De bovenstaande gegevens in de bouwen verdelende, geeft het volgende beeld:

| Onderbouw<br>(groep 1 en 2) | Middenbouw<br>(groep 3, 4 en 5) | Bovenbouw<br>(groep 5/6, 6, 7 en 8) |
|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| 4                           | 5                               | 6                                   |

Hierbij heb ik de leerkrachten die in groep 5/6 werken in de bovenbouw geplaatst, omdat de leerkrachten dan het beste verdeeld zijn over de verschillende bouwen. In deze tabel is te zien dat er in totaal vijftien leerkrachten verdeeld zijn. Eén leerkracht werkt op dit moment niet in een groep, omdat zij IB'er is, dus is uitgesloten van deze verdeling.

### Het aantal jaren werkervaring in het onderwijs

Voor het verwerken van de gegevens kan het belangrijk zijn om te weten hoe het met de ervaring van de leerkracht is. In de volgende tabel is weergegeven hoe de (werk)ervaring van de leerkrachten verdeeld is:

| Aantal jaren<br>ervaring | 0-5<br>jaar | 6-10<br>jaar | 11-15<br>jaar | 16-20<br>jaar | 21-25<br>jaar | 26-30<br>jaar | 31-35<br>jaar | 36-40<br>jaar |
|--------------------------|-------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Aantal<br>leerkrachten   | 2           | 5            | 3             | 1             | 2             | 1             | 1             | 1             |

In deze tabel is te zien dat de meeste leerkrachten, die mee hebben gedaan aan het onderzoek, minder dan zestien jaar ervaring hebben.

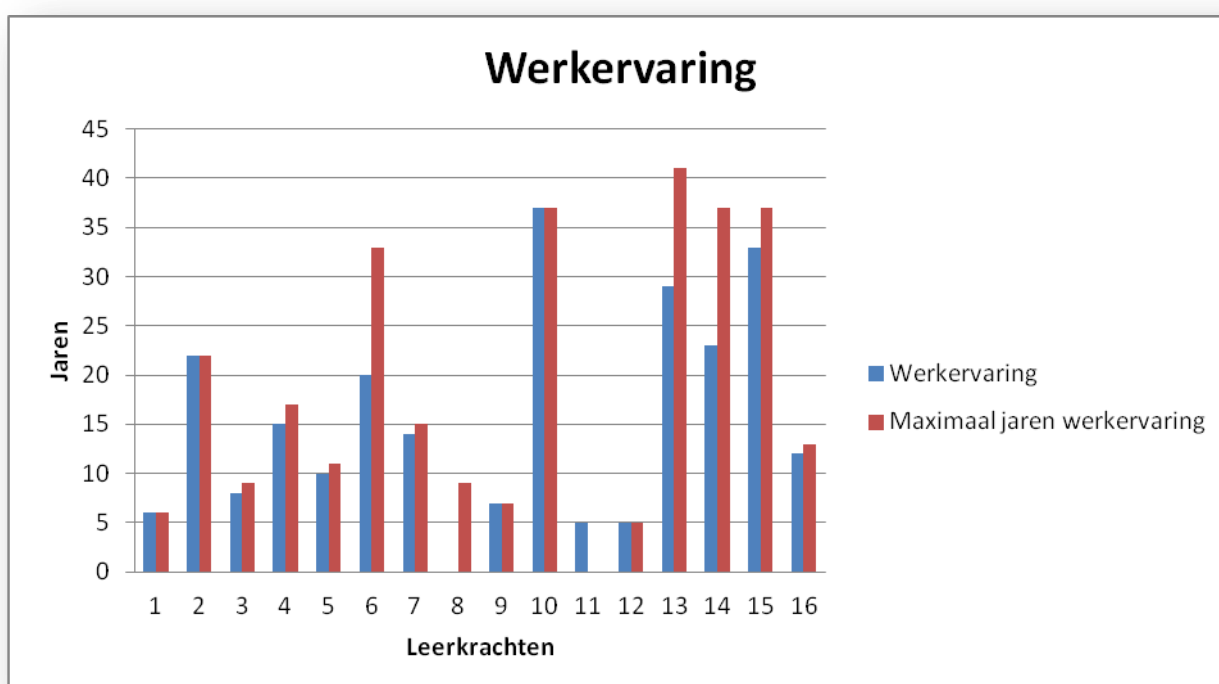
<sup>34</sup> <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/38361-basisonderwijs-in-nederland.html>, geraadpleegd op 29 april 2013.

### Het jaartal wanneer de leerkracht de opleiding, die bevoegdheid geeft om voor de klas te staan, heeft afgerond

Het jaartal waarin de leerkrachten de opleiding hebben afgerond, verschilt aanzienlijk. Eén van de leerkrachten heeft de kleuterweek afgerond. Een ander heeft de BaO gedaan. Voor de gegevens wanneer de leerkracht de opleiding heeft afgerond neem ik deze mee in de volgende tabel. Van één leerkracht is niet bekend wanneer de opleiding is afgerond. Het gaat hier om een leerkracht van tussen de 20-30 jaar. Dit betekent dat zij niet eerder dan in 2001 is afgestudeerd.

| Jaartal             | Tussen 1970-1980 | Tussen 1981-1990 | Tussen 1991-2000 | Tussen 2001-2010 |
|---------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Aantal leerkrachten | 5                | 0                | 4                | 7                |

De bovenstaande gegevens lijken een verhouding te hebben met de jaren werkervaring. Als de leerkrachten na de opleiding direct zijn begonnen met werken, is er een maximaal aantal jaren werkervaring. In de onderstaande grafiek heb ik het maximaal aantal jaren werkervaring en het daadwerkelijk aantal jaren werkervaring naast elkaar gezet. Dit geeft het volgende beeld.



Hierin is te zien dat de meeste leerkrachten niet gelijk aan het werk zijn gegaan in het onderwijs. Sommige leerkrachten hebben zelfs jarenlang geen werkervaring opgedaan binnen het onderwijs (leerkracht 6, leerkracht 13, leerkracht 14, leerkracht 15). Een andere reden kan zijn dat de leerkrachten er tijdelijk tussenuit zijn gegaan. Welke reden dit heeft is voor het onderzoek niet belangrijk. Wel is in deze tabel te zien dat de werkervaring en de maximale werkervaring bij de meeste leerkrachten dicht bij elkaar in de buurt liggen, dus dat veel leerkrachten vanuit de studie (bijna) gelijk in de onderwijspraktijk zijn gestapt.

### De hoeveelheid kennis die de leerkracht heeft opgedaan in de opleiding

De kennis die de leerkracht in de opleiding heeft opgedaan, is een onderwerp dat verbonden is aan het onderzoek. Heeft dit invloed op de kennis die de leerkracht bezit? Of kan de leerkracht ook op een andere manier kennis opdoen over hoogbegaafdheid. In de enquête konden de leerkrachten één van de onderstaande opties aankruisen met betrekking tot de opgedane kennis over hoogbegaafdheid in de opleiding:

- a. Ieder jaar;
- b. Eén keer in de opleiding;
- c. Niet;
- d. Alleen bij keuzeprogramma's;
- e. Dat weet ik niet meer;
- f. Anders:

De antwoorden die werden gegeven, zijn als volgt verdeeld:

| Kennisverwerving in de opleiding | Ieder jaar | Eén keer in de opleiding | Niet | Alleen bij keuzeprogramma's | Dat weet ik niet meer |
|----------------------------------|------------|--------------------------|------|-----------------------------|-----------------------|
| Aantal leerkrachten              | 1          | 4                        | 5    | 2                           | 4                     |

Slechts één van de leerkrachten heeft ieder jaar te maken gekregen met kennisoverdracht in de opleiding met betrekking tot hoogbegaafdheid. De andere leerkrachten geven aan dat de kennis die ze hebben verkregen in de opleiding zeer minimaal is. Dit gegeven kan uiteindelijk een reden zijn wanneer de kennis van de leerkracht nu ook nog minimaal is.

### Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is het verkrijgen van een antwoord op de gestelde hoofdvraag:

*'(In hoeverre) is er een verband tussen de kennis van de leerkracht over hoogbegaafdheid en de attitude en beeldvorming van de leerkracht ten opzichte van de hoogbegaafde leerling?'*

Aan het eind van het onderzoek wil ik antwoord geven op de vraag of de kennis invloed heeft op de attitude & beeldvorming (deelvraag 8). Daarnaast kijk ik ook welke kennis daar eventueel voor zorgt (deelvraag 9). Tot slot kijk ik naar andere factoren die ervoor kunnen zorgen dat de kennis van de leerkracht hoog (of juist laag) uitkomt (deelvraag 10).

### Uitwerking: opgestelde deelvragen

Na het uitrekenen van de scores ben ik begonnen met de uitwerking van de gegevens. Ik heb percentages als uitgangspunt gebruik voor het onderzoek, omdat deze het duidelijkste beeld geven van hoe de scores daadwerkelijk zijn. Aan de hand van de hoofdvraag heb ik mijn uitwerking opgezet.

In het literatuuronderzoek heb ik de kennis van de leerkracht op een rij gezet, wat ik in de enquête heb verwerkt. In het literatuurdeel heb ik niet alle kennis over hoogbegaafdheid uitgewerkt. Ik heb alleen de kennis gebruikt waar veel over geschreven is, de 'basiskennis'. Kennis over kenmerken, de manieren van onderwijs geven aan hoogbegaafde leerlingen, belemmeringen en onderwijsbehoeften, wat er in de theorie wordt gezegd over hoogbegaafdheid en over wat hoogbegaafdheid eigenlijk is. Allemaal kennis die de leerkracht zeker van pas zal komen in het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Of deze kennis daadwerkelijk belangrijk is, zal blijken uit het onderzoek wat ik uit heb gewerkt. Wellicht dat sommige gekozen kennisgebieden niet van belang zijn voor het geven van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

Over de attitude en beeldvorming geef ik informatie in deelvraag 7. Vanuit deze kennis heb ik ook op het gebied van attitude en beeldvorming vragen opgesteld. Op grond van de hoofdvraag van mijn hele afstudeeronderzoek heb ik deelvragen gemaakt voor het literatuurdeel, maar ook voor het praktijkdeel. De volgende vragen heb ik aan de hand van mijn hoofdvraag gemaakt. Op deze vragen wil ik, in het verwerken van de enquête, antwoord verkrijgen.

- Deelvraag 7: Wat is attitude & beeldvorming?
- Deelvraag 8: Is er een verband tussen de kennis en de attitude & beeldvorming?
- Deelvraag 9: Wélke kennis heeft invloed op de attitude & beeldvorming?
- Deelvraag 10: Welke persoonlijkheidsfactoren hebben invloed op de kennis van de leerkracht?

## Hypotheses

Bij de onderzoekende deelvragen is het goed om te bedenken wat voor uitkomst ik verwacht, hypothesen op te stellen. Daarom kijk ik nu voor de deelvragen 8-10 naar hypothesen.

### *Deelvraag 8: Is er een verband tussen de kennis en de attitude & beeldvorming?*

Ik vermoed dat de kennis zéker invloed zal hebben op de attitude en beeldvorming. Hoe meer kennis de leerkracht heeft, hoe beter de leerkracht zichzelf houding kan geven. En hoe meer kennis, hoe beter het beeld is dat de leerkracht van de hoogbegaafde leerling heeft. Door de kennis wordt de attitude en beeldvorming beter.

1. De hoeveelheid kennis beïnvloedt de attitude. Hoe meer kennis, hoe hoger de attitude;
2. De hoeveelheid kennis beïnvloedt de beeldvorming. Hoe meer kennis, hoe correcter de beeldvorming;

### *Deelvraag 9: Wélke kennis heeft invloed op de attitude & beeldvorming?*

Ik denk dat de kennis over kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen invloed zal hebben op de beeldvorming. Daarin beantwoorden de leerkrachten vragen over de leerlingen zélf. Hoe zien ze de leerlingen? Hoe kunnen de leerlingen gesignaleerd worden? De kennis over de aanpak zal de attitude van de leerkracht beïnvloeden. Hoe meer kennis over de aanpak, hoe beter de attitude.

1. De kennis over kleuters beïnvloedt de beeldvorming;
2. De kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen beïnvloedt de beeldvorming;
3. De kennis over de aanpak beïnvloedt de attitude;
4. De attitude en beeldvorming worden niet beïnvloed door de kennis deelgebieden: algemene kennis en kennis over theorieën;

*Deelvraag 10: Welke persoonlijkheidsfactoren hebben invloed op de kennis van de leerkracht?*

Ik denk dat de leeftijd van de leerkracht invloed heeft op de hoeveelheid kennis die deze leerkracht bezit over hoogbegaafdheid. Hoe jonger de leerkrachten, hoe meer kennis er in huis is. Dit komt doordat de oudere leerkrachten niet zijn opgeleid met het werken in niveaugroepen en dergelijke. Dat is pas van de laatste jaren. Ook denk ik dat de leerkrachten die korter geleden zijn afgestudeerd meer kennis hebben over hoogbegaafdheid. Dit heeft te maken met het bovenstaande, namelijk dat er meer aandacht is gekomen voor niveaugroepen. Het maakt niet uit in welke bouw de leerkracht werkt. In iedere bouw (onderbouw, middenbouw en bovenbouw) is evenveel kennis. Het aantal jaar onderwijservaring heeft invloed op de attitude en beeldvorming. Hoe meer ervaring, hoe hoger deze scores komen. Kleuterleerkrachten hebben meer kennis over 'kleuters' dan andere leerkrachten, omdat zij met deze leerlingen werken. .

1. Hoe jonger de leerkracht, hoe meer kennis de leerkracht bezit;
2. Hoe korter geleden de leerkracht is afgestudeerd, hoe meer kennis de leerkracht bezit;
3. De bouw waarin de leerkracht werkt, heeft geen invloed op de kennis;
4. Hoe meer onderwijservaring de leerkracht heeft, hoe meer kennis deze leerkracht bezit;
5. Kleuterleerkrachten hebben de meeste kennis op het gebied van kleuters;

### **De waarde van het onderzoek**

Als er geen verband is tussen de kennis en de attitude & beeldvorming, kan er niets gezegd worden over de waarde van het opdoen van kennis. Als het verband er wél is, en er is een positieve uitwerking, kan er gezegd worden dat kennis belangrijk is. Als het verband er wél is, en er is een negatieve uitwerking, kan er gezegd worden dat kennis niet voldoende is.

Door het verkrijgen van inzichten in deze gegevens, kan er een ontwikkeling plaats gaan vinden in het onderwijs waarin leerkrachten worden opgeleid, de Pabo's. Daarnaast kan dit voor scholen des te meer een reden zijn om eerst cursussen te volgen voor de school overgaat tot het opzetten van bijvoorbeeld een plusklas. Als er echter blijkt dat de kennis niet belangrijk is, kan dit een reden zijn om het opzetten van een plusklas te versnellen omdat het vergaren van kennis niet noodzakelijk is.

## Deelvraag 7: Wat is attitude & beeldvorming?

In deze deelvraag geef ik meer informatie over twee essentiële woorden van mijn onderzoek: attitude en beeldvorming. Wat houden deze woorden in en wat betekenen deze woorden in dit onderzoek? Wat is het belang van attitude? Wat is het belang van beeldvorming. Tot slot zal ik bij beide woorden een voorbeeld geven waarin duidelijk wordt wat het daadwerkelijke verschil tussen deze woorden inhoudt.

### 7.1 Wat is attitude?

Er zijn verschillende instanties die een omschrijving geven van wat attitude is. Volgens van Dale is attitude '*gedrag, gedragslijn*'<sup>35</sup>. Het gaat hier dus om het gedrag wat een leerkracht uit. Het gedrag dat in een gedragslijn kan worden gezien, omdat alle gedragingen met elkaar te maken hebben.

Volgens Wikipedia is attitude het volgende: 'een voorspelbare manier waarop de leerkracht denkt over iets of iemand, zich voelt ten opzichte van iets of iemand en de gedragingen die daarop volgen'<sup>36</sup>. Als we beide omschrijvingen samenvoegen, kan ik de volgende omschrijving geven. Deze omschrijving onderkent Kerp (2009) in zijn<sup>37</sup> boek '*Attitude. Een mooi woord, maar wat heb jij eraan?*':

*Attitude = hoe wij denken, voelen en handelen ten opzichte van iets of iemand (Kerp, 2009).*

Toch is de attitude niet het enige dat het gedrag beïnvloedt. Volgens Brug, e.a. (2007) wordt het gedrag beïnvloed door drie overwegingen:

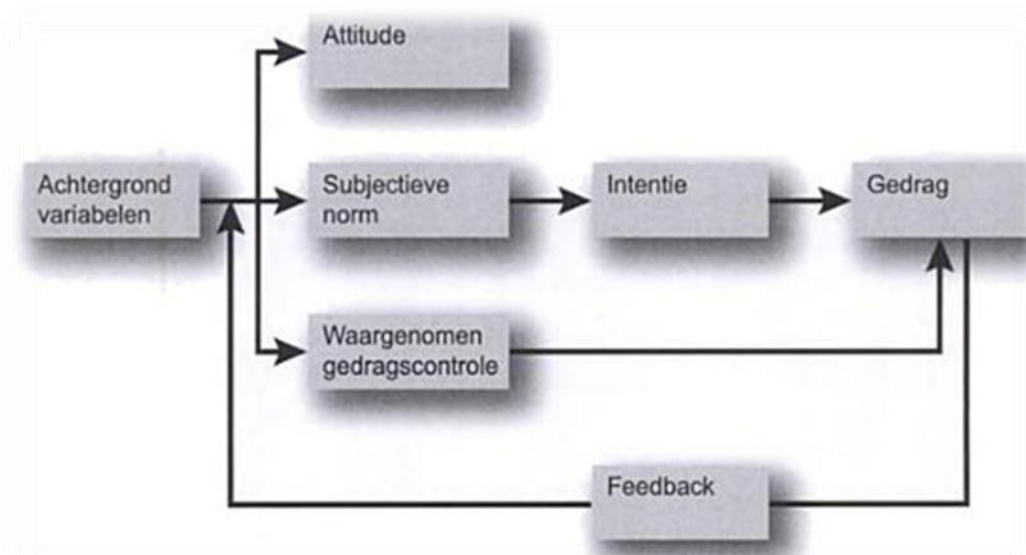
1. De opvattingen van de persoon: *attitude*;
2. De opvattingen van anderen: *subjectieve normen*;
3. Het inschatten van de eigen mogelijkheden om het gedrag uit te voeren: *waargenomen gedragscontrole*.

Deze drie overwegingen komen terug in de '*Theory of Planned Behavior*', ontwikkeld door Ajzen (Brug, e.a., 2007).

<sup>35</sup> van Dale, <http://vandale.nl/opzoeken?pattern=attitude&lang=nn>, geraadpleegd op 28 januari 2013.

<sup>36</sup> van Dale, <http://nl.wikipedia.org/wiki/Attitude>, geraadpleegd op 28 januari 2013.

<sup>37</sup> Hier gaat het over Kerp en is alleen 'zijn' op zijn plaats.



Figuur 10: Theory of Planned Behavior

De drie overwegingen kunnen worden beïnvloedt door achtergrondvariabelen. Hierbij kan gedacht worden aan dingen als geslacht, leeftijd, religie en persoonlijkheidseigenschappen (Contento, 2010).

- De eerste van de drie overwegingen, alvorens er een actie plaatsvindt, is de attitude. Hierbij gaat het hier om de houding ten opzichte van anderen of bepaalde gedragingen. Dit kan een negatief of positief oordeel teweegbrengen (Contento, 2010). Dit kan uiteindelijk doorslaggevend zijn in het wel of niet handelen volgens een bedacht patroon. Als iemands attitude negatief staat tegenover die handeling, kan dit ervoor zorgen dat er anders gehandeld wordt.
- Het tweede is de sociale druk die iemand kan voelen om het gedrag wel of juist niet uit te voeren. Belangrijke mensen om de persoon heen kunnen een sociale druk uitvoeren door intenties goed of juist niet goed te keuren.
- Bij de derde overweging gaat het om de verwachting van het gedrag (Ajzen, 2005). Verwacht men dat het nieuwe gedrag effectief uitgevoerd kan worden? Het gaat hier over het inschatten van de eigen mogelijkheden.

Uit de drie overwegingen komt een intentie, wat uiteindelijk leidt tot gedrag.

De definitie van de attitude, genoemd door Kerp (2009), gebruik ik als uitgangspunt voor het opzetten van mijn enquête, waarin ik de attitude van de leerkracht wil meten ten opzichte van de hoogbegaafde leerling.

### 7.1.1 Waarom is attitude zo belangrijk?

Ieder persoon heeft te maken met attitude. Deze kan zowel positief als negatief zijn ten opzichte van de ander (Kerp, 2009). Als je een negatieve attitude hebt ten opzichte van een ander, betekent dit dat je een negatief oordeel hangt aan die persoon. 'Hij is onaardig' bijvoorbeeld. Deze attitude heeft invloed op de uiteindelijke gedragingen van de desbetreffende persoon, zoals de Theory of Planned Behavior onderschrijft:



Figuur 11: Het belang van attitude (Kerp, 2009)

De attitude is, samen met de twee andere overwegingen, de aanleiding voor het nemen van een beslissing en het uitvoeren van acties. Omdat de attitude van de leerkracht veel invloed heeft op het handelen, heb ik onderzocht wat het verband is tussen de kennis van de leerkracht over hoogbegaafdheid en de attitude ten opzichte van de hoogbegaafde leerling. Als daar een verband tussen te vinden is, kan er gewerkt worden aan de attitude van de basisschoolleerkracht. Een belangrijk kenmerk van de leerkracht is dan:

*‘Dat betekent dat de leerkracht niet alleen moet zorgen dat de uitdaging in de groep aanwezig is, maar er zeer zeker ook voor moet zorgen dat die uitdaging ook door het kind wordt opgepakt. De manier om daarvoor te zorgen is door met de eigen houding van de leerkracht uit te stralen dat deze in het kind herkent dat het ‘wat meer kan’ en dit ook accepteert (Van Gerven, 2002).’*

### 7.1.2 Een voorbeeld

Als de attitude van een leerkracht tegenover een leerling negatief is, zal de beslissing en de actie op het verkeerde gedrag van de leerling ook negatief zijn. Als de leerkracht tóch positief wil reageren, zal er iets moeten veranderen in de attitude ten opzichte van de leerling.

*Rita vindt Joris maar een druk en vervelend jongetje. Haar beeld over Joris is: het is een druk en vervelend jongetje. Als Joris dit gedrag in de klas laat zien, reageert Rita boos of geïrriteerd. Het gebeurt regelmatig dat ze Joris naar de gang stuurt om rustig te werken. Als Rita echter probeert om deze leerling positief te zien door te kijken naar positieve kanten (hij kan heel goed zelfstandig werken), dan zal dit positieve gedrag ook meer op gaan vallen. Rita zal Joris positieve benaderen, waardoor het negatieve naar de achtergrond verdwijnt.*

In het bovenstaande voorbeeld zijn een aantal aspecten van attitude te zien. Het gaat bij de attitude over het denken, het voelen en het handelen. Als ik dit bij Rita ga bekijken, ziet dit er zo uit:

|                 |                                                                          |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>Denken</b>   | Als ze aan Joris denkt, denkt Rita aan een ‘druk en vervelend’ jongetje. |
| <b>Voelen</b>   | Rita voelt zich snel boos of geïrriteerd worden op Joris.                |
| <b>Handelen</b> | Rita stuurt Joris naar de gang om rustig te werken.                      |

## 7.2 Wat is beeldvorming?

Het op de vorige pagina genoemde citaat van Van Gerven (2002) heeft te maken met de beeldvorming van de leerkracht. Ieder persoon krijgt te maken met beeldvorming. Het beeld dat de leerkracht heeft, heeft invloed op het gedrag. Voornamelijk op het non-verbale gedrag. *‘Wat we over iemand denken, stralen we uit (OVGB, 1999).’* Dit non-verbale gedrag wordt beantwoord door gedrag van de leerling. In een gunstig geval, klopt dit non-verbale gedrag met de werkelijkheid. Het gevaar echter van de beeldvorming is dat de leerkracht een verkeerd beeld vormt, verkeerde non-verbale signalen uitzendt en verkeerde signalen ontvangt van de leerling. Dit werkt belemmerend in de communicatie met de leerling (OVGB, 1999).

Van Dale omschrijft de beeldvorming als volgt: *‘de geleidelijk ontstaande opvatting over iets<sup>38</sup>’*. Ook Wikipedia geeft een omschrijving over beeldvorming: *‘het ontstaansproces van een beeld (in de media) over een persoon, organisatie of zaak, dat niet noodzakelijkerwijs met de werkelijkheid of de feiten hoeft overeen te komen...<sup>39</sup>’*.

Het gaat bij de beeldvorming dus hoe men staat tegenover iets of iemand. Wat je denkt over iemand is een beeldvorming. Dit hoeft niet altijd te kloppen met de werkelijkheid. De definitie van de beeldvorming. Hieronder geef ik nogmaals de definitie van de attitude weer.

*Attitude = hoe wij denken, voelen en handelen ten opzichte van iets of iemand (Kerp, 2009).*

In deze definitie is te zien dat de attitude bestaat uit meerdere facetten. Eén van die facetten is de beeldvorming. Hoe je denkt over een ander is de beeldvorming. Bij deze beeldvorming komt nog geen gevoel naar voren. De definitie van attitude kan daarom, dit wetende, ook als volgt worden geformuleerd:

*Attitude = de beeldvorming, ons voelen en handelen ten opzichte van iets of iemand (Kerp, 2009).*

### 7.2.1 Waarom is beeldvorming zo belangrijk?

Omdat hoogbegaafde leerlingen overgevoelig (kunnen) zijn, voelen ze het snel aan als de leerkracht een negatief of incorrect beeld van de leerling heeft. Want zoals al eerder gezegd: *‘wat we over iemand denken, stralen we uit (OVGB, 1999).’* Een positieve beeldvorming is daarom heel belangrijk. Daarom heb ik ook dit onderdeel in de enquête verwerkt, zodat ik een duidelijk beeld heb van het beeld dat de leerkracht vormt van de hoogbegaafde leerling. Daarnaast kijk ik of dit beeld beïnvloed wordt door de kennis die de leerkracht al dan niet bezit. Ook zou de beeldvorming invloed kunnen hebben op de attitude, omdat deze alles met elkaar te maken hebben.

<sup>38</sup> van Dale, <http://vandale.nl/opzoeken?pattern=beeldvorming&lang=nn>, geraadpleegd op 6 mei 2013.

<sup>39</sup> Wikipedia, <http://nl.wikipedia.org/wiki/Beeldvorming>, geraadpleegd op 6 mei 2013.

### 7.2.2 Een voorbeeld

Aan de hand van hetzelfde voorbeeld wil ik aangeven waar de facetten van de beeldvorming terugkomen.

*Rita vindt Joris maar een druk en vervelend jongetje. Haar beeld over Joris is: het is een druk en vervelend jongetje. Als Joris dit gedrag in de klas laat zien, reageert Rita boos of geïrriteerd. Het gebeurt regelmatig dat ze Joris naar de gang stuurt om rustig te werken. Als Rita echter probeert om deze leerling positief te zien door te kijken naar positieve kanten (hij kan heel goed zelfstandig werken), dan zal dit positieve gedrag ook meer op gaan vallen. Rita zal Joris positieve benaderen, waardoor het negatieve naar de achtergrond verdwijnt.*

Rita vormt een aantal beelden van Joris.

- Joris is vervelend;
- Joris is druk;

Als Rita deze beelden zou veranderen, zou er ook veel veranderen in haar handelen. Dit laat zien dat de beeldvorming en de attitude alles met elkaar te maken hebben. In het vervolg van dit onderzoek zal er onderscheid gemaakt worden tussen de beeldvorming en de attitude. De beeldvorming betekent in dit verband het beeld dat de leerkracht van de leerling vormt, namelijk hoe de leerkracht over de leerling denkt en voelt. De attitude is hierin de houding, dus het handelen van de leerkracht.

### Conclusie

De attitude is de houding die de leerkracht heeft ten opzichte van de leerlingen. Het gaat hierbij om het handelen ten opzichte van de leerlingen, maar ook over het denken en voelen ten opzichte van de leerling. Bij de beeldvorming gaat het om het beeld dat de leerkracht van de leerling vormt, hoe de leerkracht over de leerling denkt. Het gaat hierbij om een oordeel dat aan de leerling wordt gehangen. De beeldvorming is dus een aspect van de attitude. In het verdere van dit onderzoek is de beeldvorming: hoe de leerkracht over de leerling denkt en voelt. De attitude is het handelen ten opzichte van de leerling. Het is belangrijk om deze verschillen duidelijk te hebben, voor het lezen van het praktijkdeel, omdat er anders verwarring kan ontstaan.

## Deelvraag 8: Is er een verband tussen de kennis en de attitude & beeldvorming?

In deze deelvraag kijk ik welke resultaten de afgenomen enquête heeft opgeleverd. Is er, met behulp van die gegevens, iets te zeggen over een verband tussen de hoeveelheid kennis en de attitude & beeldvorming? Heeft de kennis invloed op de attitude & beeldvorming? Heeft de kennis invloed op één van beide, of op allebei? Heeft de beeldvorming invloed op de attitude?

### 8.1 De invloed van de kennis op de attitude & beeldvorming

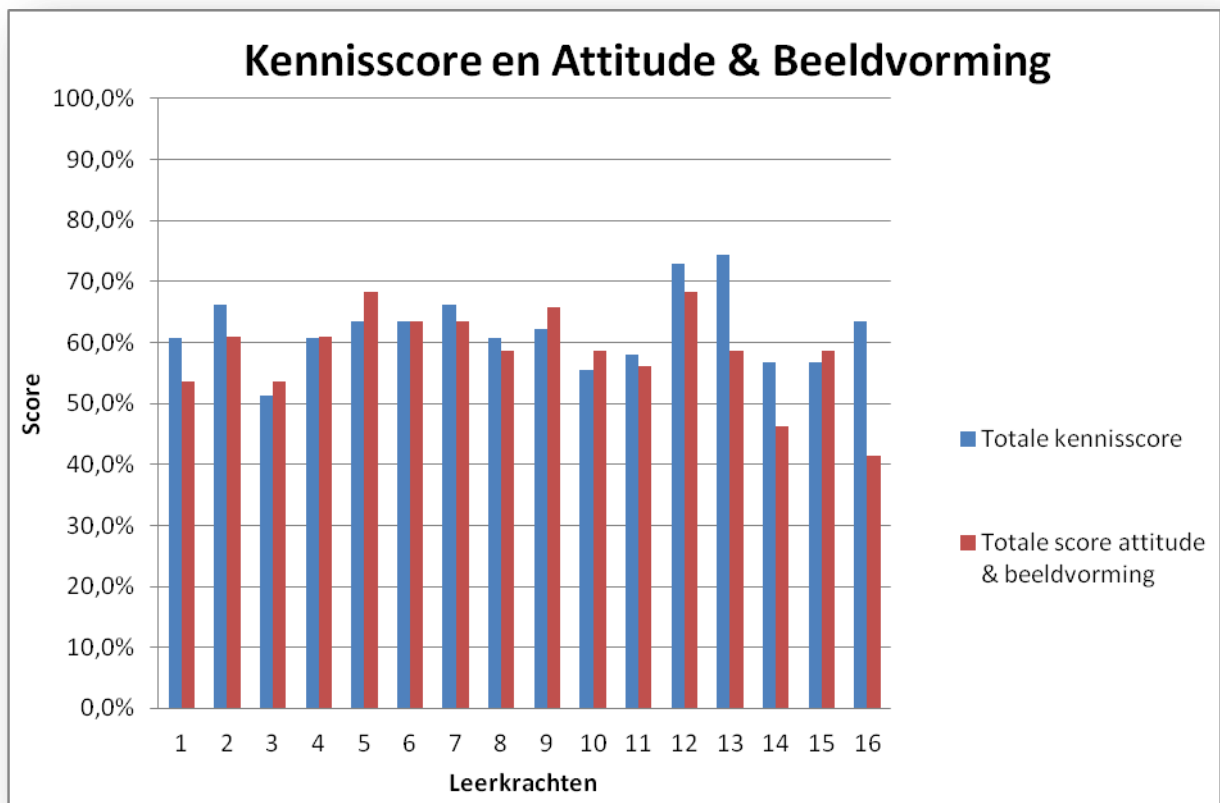
Het is belangrijk hoe de attitude en beeldvorming zijn ten opzichte van de leerlingen. In de enquête (bijlage 1) hebben de leerkrachten ingevuld wat ze weten over de verschillende kennisvragen. Vervolgens hebben ze vragen beantwoord die betrekking hebben op de attitude & beeldvorming. De scores van de leerkrachten zijn weergegeven in punten. Deze heb ik vervolgens doorgerekend naar percentages. De percentages zijn onder te verdelen in onvoldoende, voldoende en goed, zoals ook in het Leerlingvolgsysteem Parnassys wordt gebruikt. 'Onvoldoende' betekent hier dat de score minder dan 60% is. Bij 60% is er sprake van een 'voldoende' en pas boven de 80% heeft de leerkracht een 'goed' behaald<sup>40</sup>.

| Score       | Percentage |
|-------------|------------|
| Onvoldoende | 0%-59%     |
| Voldoende   | 60%-79%    |
| Goed        | 80%-100%   |

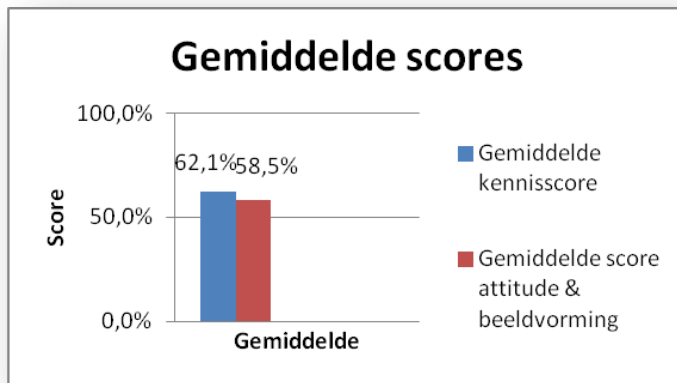
| Maximaal te behalen | Totale kennisscore |       | Totale score attitude & beeldvorming |       |
|---------------------|--------------------|-------|--------------------------------------|-------|
|                     | 74                 | 100%  | 41                                   | 100%  |
| Leerkracht 1        | 45                 | 60,8% | 22                                   | 53,7% |
| Leerkracht 2        | 49                 | 66,2% | 25                                   | 61,0% |
| Leerkracht 3        | 38                 | 51,4% | 22                                   | 53,7% |
| Leerkracht 4        | 45                 | 60,8% | 25                                   | 61,0% |
| Leerkracht 5        | 47                 | 63,5% | 28                                   | 68,3% |
| Leerkracht 6        | 47                 | 63,5% | 26                                   | 63,4% |
| Leerkracht 7        | 49                 | 66,2% | 26                                   | 63,4% |
| Leerkracht 8        | 45                 | 60,8% | 24                                   | 58,5% |
| Leerkracht 9        | 46                 | 62,2% | 27                                   | 65,9% |
| Leerkracht 10       | 41                 | 55,4% | 24                                   | 58,5% |
| Leerkracht 11       | 43                 | 58,1% | 23                                   | 56,1% |
| Leerkracht 12       | 54                 | 73,0% | 28                                   | 68,3% |
| Leerkracht 13       | 55                 | 74,3% | 24                                   | 58,5% |
| Leerkracht 14       | 42                 | 56,8% | 19                                   | 46,3% |
| Leerkracht 15       | 42                 | 56,8% | 24                                   | 58,5% |
| Leerkracht 16       | 47                 | 63,5% | 17                                   | 41,5% |
| Gemiddelde          | 45,9               | 62,1% | 24,0                                 | 58,5% |

<sup>40</sup> Toetsdefinities, <http://toetsdefinities.ingmar-webdesign.nl/toetsdefinities.html>, geraadpleegd op 29 april 2013.

In de tabel op de vorige pagina is te zien dat de meest leerkrachten op het gebied van kennis voldoende scores. Een aantal leerkrachten scoort op het gebied van kennis onvoldoende. De score op het gebied van attitude & beeldvorming komt iets lager uit. Hier zijn iets meer leerkrachten die onvoldoende scores. Bij veel leerkrachten is de score van de attitude & beeldvorming ongeveer gelijk aan de score op het gebied van kennis. Om dit nog beter in kaart te brengen, heb ik een grafiek gemaakt waarin te zien is hoe de kennis en attitude & beeldvorming zich met elkaar verhouden.



In de grafiek is te zien dat de kennis van de leerkracht en de attitude & beeldvorming bij de meeste leerkrachten gelijk loopt. Bij de meeste leerkrachten komt de kennisscore iets hoger uit. Dit is het geval bij de leerkrachten 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14 en 16. Bij een aantal leerkrachten is de score van de attitude & beeldvorming hoger. Dit is bij de leerkrachten 3, 4, 5, 9, 10 en 15. Bij leerkracht 6 is er geen verschil te zien. In de tabel is een verschil van 0,1% te zien. Hier kan gesteld worden dat de kennis en de attitude & beeldvorming gelijk is. Er zijn dus iets meer leerkrachten waarbij de score op het gebied van kennis hoger uitkomt. In de grafiek op de volgende pagina heb ik de gemiddelde scores van de kennis en de attitude & beeldvorming weergegeven.



In deze grafiek is een verschil te zien van 3,6% (62,1%-58,5%). Hiermee kan geconcludeerd worden dat de kennisscore invloed heeft op de totale score van de attitude en beeldvorming. Een vraag die hieruit voortkomt is: 'Heeft de kennis invloed op afzonderlijk de attitude en beeldvorming? Op deze beide vragen wil ik in de volgende paragrafen (8.2 en 8.3) ingaan.

## 8.2 De invloed van de kennis op de attitude

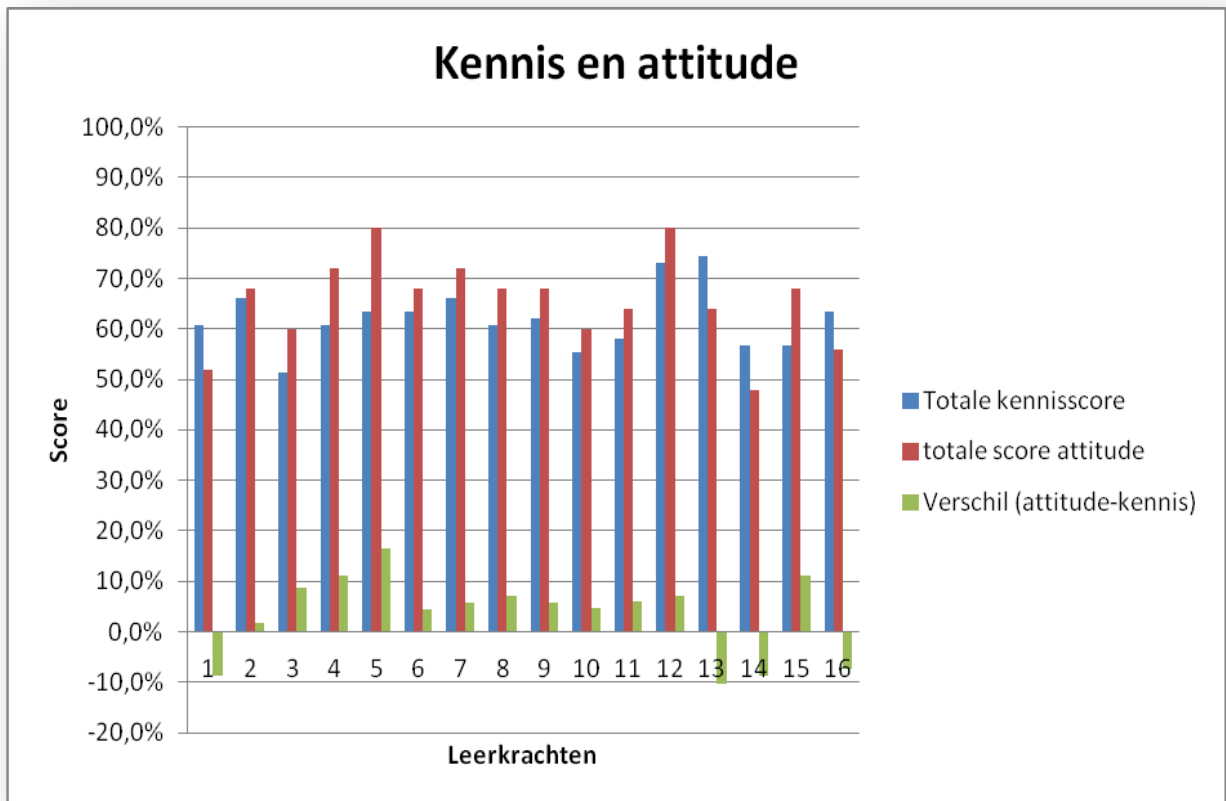
De vraag die uit de vorige paragraaf is ontstaan, is de volgende: 'Heeft de hoeveelheid kennis invloed op de attitude?' De totale kennisscore en de totale score van de attitude & beeldvorming lagen ongeveer gelijk, de uitzonderingen daar gelaten. Als we de score van de attitude & beeldvorming gaan splitsen, geeft dit dan hetzelfde beeld? Ook in deze tabel zijn de scores uitgewerkt in percentages, welke in de volgende scoreverdeling kunnen worden ingedeeld:

| Score       | Percentage |
|-------------|------------|
| Onvoldoende | 0%-59%     |
| Voldoende   | 60%-79%    |
| Goed        | 80%-100%   |

In de onderstaande tabel zijn de scores weergegeven. In de laatste kolom is het verschil tussen beide scores weergegeven. Hierbij is de score van de kennis afgetrokken van de score van de attitude. Een min-score laat zien dat de score op het gebied van de attitude lager is dan de kennisscore.

| Maximaal te behalen | Totale kennisscore |              | Attitude    |              | Verschil<br>(attitude-kennis) |
|---------------------|--------------------|--------------|-------------|--------------|-------------------------------|
|                     | 74                 | 100%         | 41          | 100%         |                               |
| Leerkracht 1        | 45                 | 60,8%        | 13          | 52,0%        | -8,8%                         |
| Leerkracht 2        | 49                 | 66,2%        | 17          | 68,0%        | 1,8%                          |
| Leerkracht 3        | 38                 | 51,4%        | 15          | 60,0%        | 8,6%                          |
| Leerkracht 4        | 45                 | 60,8%        | 18          | 72,0%        | 11,2%                         |
| Leerkracht 5        | 47                 | 63,5%        | 20          | 80,0%        | 16,5%                         |
| Leerkracht 6        | 47                 | 63,5%        | 17          | 68,0%        | 4,5%                          |
| Leerkracht 7        | 49                 | 66,2%        | 18          | 72,0%        | 5,8%                          |
| Leerkracht 8        | 45                 | 60,8%        | 17          | 68,0%        | 7,2%                          |
| Leerkracht 9        | 46                 | 62,2%        | 17          | 68,0%        | 5,8%                          |
| Leerkracht 10       | 41                 | 55,4%        | 15          | 60,0%        | 4,6%                          |
| Leerkracht 11       | 43                 | 58,1%        | 16          | 64,0%        | 5,9%                          |
| Leerkracht 12       | 54                 | 73,0%        | 20          | 80,0%        | 7,0%                          |
| Leerkracht 13       | 55                 | 74,3%        | 16          | 64,0%        | -10,3%                        |
| Leerkracht 14       | 42                 | 56,8%        | 12          | 48,0%        | -8,8%                         |
| Leerkracht 15       | 42                 | 56,8%        | 17          | 68,0%        | 11,2%                         |
| Leerkracht 16       | 47                 | 63,5%        | 14          | 56,0%        | -7,5%                         |
| <b>Gemiddelde</b>   | <b>45,9</b>        | <b>62,1%</b> | <b>16,4</b> | <b>65,5%</b> | <b>3,4%</b>                   |

Uit deze tabel is af te leiden dat de meeste leerkrachten een hogere score hebben op het gebied van de attitude dan de kennisscore. Bij een aantal leerkrachten (leerkrachten 1, 13, 14 en 16) is dit andersom. Gemiddeld is de score op het gebied van attitude iets hoger dan op het gebied van kennis. Dit verschil is echter maar 3,4%. Hieruit kan een voorzichtige conclusie getrokken worden dat de kennis van de leerkracht invloed heeft op de attitude. Hoe hoger de score, hoe positiever de attitude. Met een positieve attitude wordt hier bedoeld: de manier die in de literatuur wordt aangereikt, omdat de vragen over de attitude ook met behulp van deze literatuur zijn opgesteld. Om ook deze gegevens nog beter in kaart te brengen, heb ik van deze gegevens een grafiek gemaakt.



Uit de tabellen en grafiek is te concluderen dat de meeste leerkrachten op het gebied van attitude iets hoger scoren dan op kennisgebied. Het verschil tussen deze scores is in de laatste kolom van de tabel op de vorige pagina weergegeven. Het gemiddelde verschil laat ook zien dat de score op het gebied van attitude hoger is dan de kennisscore. Omdat dit verschil slechts 3,4% vertoont, kan gezegd worden dat de kennis invloed heeft op de attitude. Een aantal leerkrachten heeft, ondanks een hoge kennisscore, een lagere score op het gebied van attitude. Om te zien of er een verband is tussen deze leerkrachten, zet ik een aantal gegevens op een rij over de leerkrachten 1, 13, 14 en 16.

|                                     | Leerkracht 1           | Leerkracht 13        | Leerkracht 14        | Leerkracht 16        |
|-------------------------------------|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Leeftijd</b>                     | Tussen de 20-30 jaar   | Tussen de 51-60 jaar | Tussen de 51-60 jaar | Tussen de 31-40 jaar |
| <b>Groep</b>                        | 5/6                    | 3                    | 4                    | 4                    |
| <b>Jaartal van afstuderen</b>       | 2007                   | 1972                 | 1976                 | 2000                 |
| <b>Jaren werkervaring</b>           | 6                      | 29                   | 23                   | 12                   |
| <b>Opgedane kennis in opleiding</b> | 1 keer in de opleiding | Niet                 | Niet                 | Ieder jaar           |
| <b>Kennisscore</b>                  | 60,8%                  | 74,3%                | 56,8%                | 63,5%                |
| <b>Score attitude</b>               | 53,7%                  | 58,5%                | 46,3%                | 41,5%                |

In de tabel op de vorige pagina is te zien dat er geen lijn te zien is in de leeftijd van de leerkrachten. Deze verschillen erg van elkaar. Wat wél te zien is dat drie van deze leerkrachten werken in de middenbouw (groep 3, 4 en 5). In totaal zijn er vijf leerkrachten die werken in de middenbouw. 60% van de middenbouwleerkrachten scoort dus laag op het gebied van attitude. Hieruit kan gezegd worden dat er een spoor te zien is dat de kennis bij leerkrachten in de middenbouw een negatieve invloed heeft op de attitude. Bij de leerkrachten in de middenbouw is er geen positief verband tussen de kennis en de attitude. Op het gebied van het jaartal van afstuderen en het aantal jaren werkervaring is geen verband te zien. Bij drie leerkrachten is te zien dat er niet tot nauwelijks sprake is geweest van kennisoverdracht in de opleiding. Nu is dit geen geldig argument, omdat dit bij bijna alle leerkrachten zo is. Dit heb ik beschreven in het hoofdstuk 'methode van onderzoek'.

*Conclusies:*

Uit de gegevens over de attitude en de kennis kunnen twee conclusies worden getrokken.

1. Er is een positief verband tussen de kennis en de attitude;
2. De kennis heeft (mogelijk) een negatief verband met de attitude bij middenbouwleerkrachten;

### 8.3 De invloed van de kennis op de beeldvorming

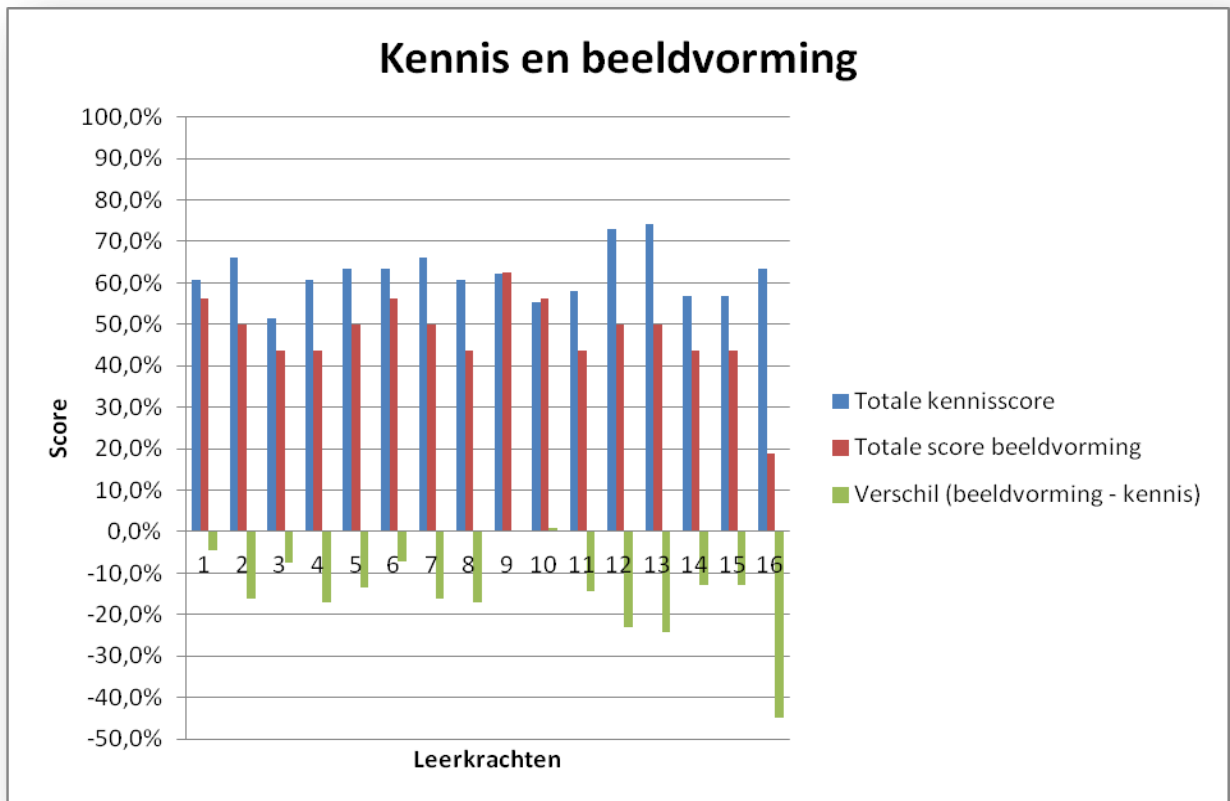
In paragraaf 8.1 heb ik geconcludeerd dat de kennis van de leerkracht een positief verband heeft met de attitude & beeldvorming. Ook de attitude heeft te maken met een positief verband met de kennis. Hoe zit het vervolgens met het beeld dat de leerkracht van een hoogbegaafde leerling heeft? Hoe ziet de leerkracht de leerling? In deze paragraaf heb ik dit uitgezocht. Hoe verhoudt de kennisscore zich met de score op het gebied van de beeldvorming? Is daar een verklaring voor? Ook hierbij maak ik gebruik van de gemaakte scoreverdeling:

| Score       | Percentage |
|-------------|------------|
| Onvoldoende | 0%-59%     |
| Voldoende   | 60%-79%    |
| Goed        | 80%-100%   |

In de onderstaande tabel zijn de scores weergegeven. In de laatste kolom is het verschil tussen beide scores weergegeven. Hierbij is de score van de kennis afgetrokken van de score van de beeldvorming. Een min-score betekent dat de score op het gebied van de beeldvorming lager is dan de kennisscore.

| <i>Maximaal te behalen</i> | Totale kennisscore<br>74      100% |              | Beeldvorming<br>16      100% |              | Vershil<br>(beeldvorming - kennis) |
|----------------------------|------------------------------------|--------------|------------------------------|--------------|------------------------------------|
| Leerkracht 1               | 45                                 | 60,8%        | 9                            | 56,3%        | -4,6%                              |
| Leerkracht 2               | 49                                 | 66,2%        | 8                            | 50,0%        | -16,2%                             |
| Leerkracht 3               | 38                                 | 51,4%        | 7                            | 43,8%        | -7,6%                              |
| Leerkracht 4               | 45                                 | 60,8%        | 7                            | 43,8%        | -17,1%                             |
| Leerkracht 5               | 47                                 | 63,5%        | 8                            | 50,0%        | -13,5%                             |
| Leerkracht 6               | 47                                 | 63,5%        | 9                            | 56,3%        | -7,3%                              |
| Leerkracht 7               | 49                                 | 66,2%        | 8                            | 50,0%        | -16,2%                             |
| Leerkracht 8               | 45                                 | 60,8%        | 7                            | 43,8%        | -17,1%                             |
| Leerkracht 9               | 46                                 | 62,2%        | 10                           | 62,5%        | 0,3%                               |
| Leerkracht 10              | 41                                 | 55,4%        | 9                            | 56,3%        | 0,8%                               |
| Leerkracht 11              | 43                                 | 58,1%        | 7                            | 43,8%        | -14,4%                             |
| Leerkracht 12              | 54                                 | 73,0%        | 8                            | 50,0%        | -23,0%                             |
| Leerkracht 13              | 55                                 | 74,3%        | 8                            | 50,0%        | -24,3%                             |
| Leerkracht 14              | 42                                 | 56,8%        | 7                            | 43,8%        | -13,0%                             |
| Leerkracht 15              | 42                                 | 56,8%        | 7                            | 43,8%        | -13,0%                             |
| Leerkracht 16              | 47                                 | 63,5%        | 3                            | 18,8%        | -44,8%                             |
| <b>Gemiddelde</b>          | <b>45,9</b>                        | <b>62,1%</b> | <b>7,6</b>                   | <b>16,6%</b> | <b>-14,4%</b>                      |

Uit deze tabel is af te leiden dat de leerkrachten lager scoren op het gebied van beeldvorming dan op kennisgebied. Om deze verschillen nog beter in kaart te brengen, heb ik op de volgende pagina een grafiek gemaakt van deze gegevens.



In de bovenstaande grafiek is te zien dat de leerkrachten op het gebied van de beeldvorming aanzienlijk lager scoren dan op kennisgebied. Bij bijna alle leerkrachten is dit het geval. De kennisscore van de leerkracht ligt rond het gemiddelde. De score van de beeldvorming is bij alle leerkrachten, met uitzondering van leerkracht 9, onvoldoende. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de kennis van de leerkracht met betrekking tot hoogbegaafdheid een negatief verband heeft met de beeldvorming. De kennis heeft daarom geen invloed op de beeldvorming. De leerkracht heeft dus een niet kloppend beeld van de hoogbegaafde leerling. Een kloppend beeld is het beeld dat wordt aangereikt vanuit de literatuur beschreven in deelvraag 1-6.

Opmerkelijk in deze grafiek is dat een aantal scores opvallen. Leerkracht 9 haalt een voldoende voor de beeldvorming. Deze score komt iets hoger uit dan de kennisscore. Bij leerkracht 10 is ook de score voor de beeldvorming hoger dan de kennisscore. Daarom wil ik naar beide leerkrachten kijken om te zien of er een verband tussen deze leerkrachten te ontdekken is. Is er een reden waarom zij op het gebied van beeldvorming hoger scoren dan op kennisgebied? Om hier een beeld van te krijgen, zet ik de gegevens van beide leerkrachten in een tabel naast elkaar.

|                                     | <b>Leerkracht 9</b>    | <b>Leerkracht 10</b> |
|-------------------------------------|------------------------|----------------------|
| <b>Leeftijd</b>                     | Tussen de 20-30 jaar   | Tussen de 51-60 jaar |
| <b>Groep</b>                        | 1/2                    | 6                    |
| <b>Jaartal van afstuderen</b>       | 2006                   | 1976                 |
| <b>Jaren werkervaring</b>           | 7                      | 37                   |
| <b>Opgedane kennis in opleiding</b> | 1 keer in de opleiding | Niet                 |
| <b>Kenniscore</b>                   | 62,2%                  | 55,4%                |
| <b>Score beeldvorming</b>           | 62,5%                  | 56,3%                |

In de tabel is te zien dat het hier om heel verschillende leerkrachten gaat. Op alle gebieden is een groot verschil te zien. Beide geven aan dat de opgedane kennis in de opleiding minimaal is, maar dat is bij (bijna) alle leerkrachten zo. Dit heb ik in het hoofdstuk 'methode van onderzoek' beschreven. Op grond van bovenstaande tabel en gegevens kan geen conclusie worden gedaan over de hogere beeldvorming ten opzichte van de kennis. Wellicht dat hier sprake is van een toevalligheid bij beide leerkrachten.

*Conclusie:*

Op grond van de gegevens die bekend zijn over de beeldvorming en de kennis, kan de volgende conclusie worden getrokken.

1. Er is geen verband tussen de kennis en de beeldvorming.

## Conclusie

In de scores is te zien dat de totale score van de kennis en de attitude & beeldvorming gelijk opgaan. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat de kennis invloed heeft op de attitude & beeldvorming. Als we de attitude en beeldvorming echter apart vergelijken met de kennis, komt er een heel ander beeld naar voren.

Bij bijna alle leerkrachten is de score van de attitude iets hoger dan de kennisscore. Het gemiddelde verschil is slechts 3,4%. Uit deze gegevens kan de conclusie worden getrokken dat de kennis van de leerkracht een positieve invloed heeft op de attitude. Een aantal leerkrachten past niet in dit beeld. Zij scoorden lager op het gebied van de attitude. De conclusie die hieruit getrokken kan worden, (na het bekijken van de gegevens in paragraaf 8.2) is dat 60% van de middenbouw-leerkrachten een lagere attitude hebben, ondanks de kennis die ze bezitten. Dit kan wijzen op een spoor van een negatief verband. Dit betekent dat de kennis die de middenbouwleerkracht bezit niet zorgt voor een hoge score op het gebied van attitude. Bij deze leerkrachten is geen verband tussen de kennis en attitude.

Op het gebied van de beeldvorming kan gezegd worden dat de kennis geen invloed heeft op de beeldvorming, omdat deze score bij (bijna) alle leerkrachten lager uitkomt. Een tweetal leerkrachten spreekt dit tegen, maar hier is geen verklaring voor te geven.

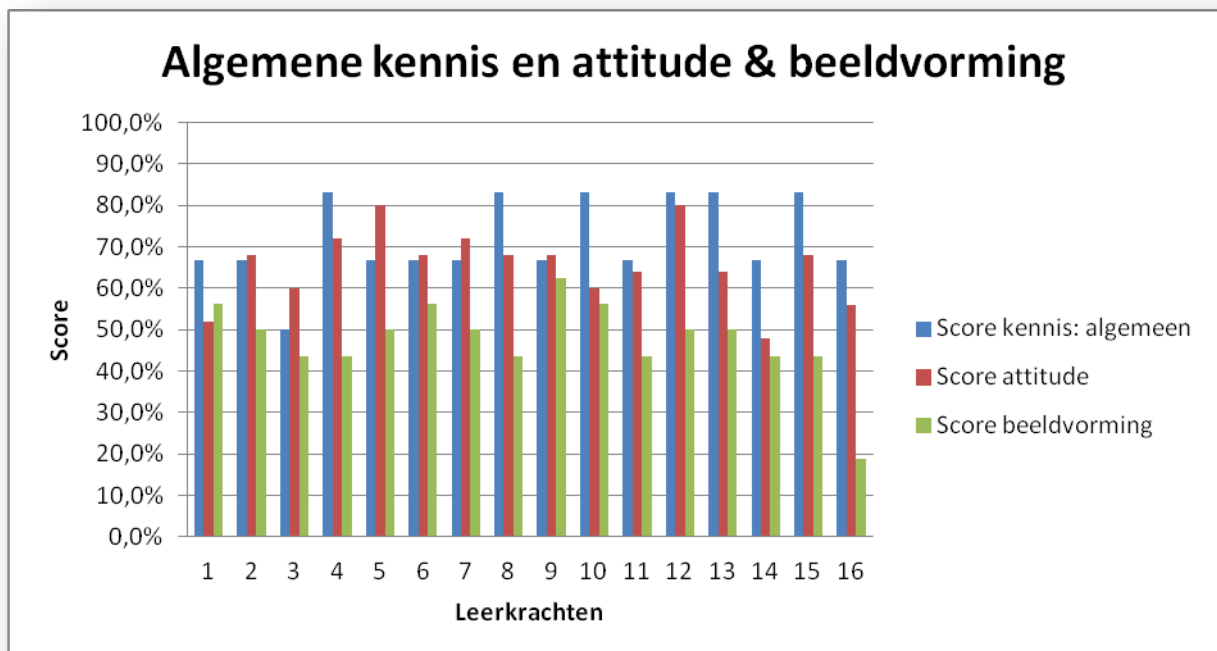
De vraag die nu blijft staan is: Welke thema's van de kennis hebben al dan niet invloed op de attitude en beeldvorming? Wellicht dat één of meerdere thema's van die kennis verantwoordelijk zijn voor een verband. In de volgende deelvraag kijk ik daarna: *'Wélke kennis heeft invloed op de attitude & beeldvorming?'*

## Deelvraag 9: Wélke kennis heeft invloed op de attitude & beeldvorming?

In de vorige deelvraag heb ik ontdekt dat de kennis in zijn geheel invloed heeft op de attitude. De beeldvorming wordt echter niet beïnvloed door de kennis. Deze is bij (bijna) alle leerkrachten lager dan de kennis. De vraag die nog belangrijk is om beantwoord te krijgen, is de volgende: 'Zijn er afzonderlijke delen van de kennis die van invloed zijn op de attitude en beeldvorming?' Bij het vergelijken van de gegevens heb ik gekeken naar de percentuele verschillen. Hoeveel procent is het verschil tussen de kennis en de attitude? Hoeveel procent is het verschil tussen de kennis en de beeldvorming?

### 9.1 Algemene kennis

De vragen over de algemene kennis gingen over de kennis die de leerkracht heeft over intelligentie en de IQ-test. Aan de hand van die gegevens heb ik gekeken of er een verband is tussen déze kennis en de attitude & beeldvorming. In bijlage 3 zijn de scores te vinden per deelgebied van de kennis.



In de bovenstaande grafiek is te zien dat de algemene kennis van de leerkracht over hoogbegaafdheid hoog is. De meeste leerkrachten scoren boven de 60%. De kennis die hierin getest wordt, is kennis die niet alleen mensen binnen het onderwijs aangereikt krijgen. Kennis over IQ is iets wat ook bij mensen buiten het onderwijs een bekend gegeven kan zijn. Wellicht dat dit de reden is dat de leerkrachten hier hoog op scoren. Het hoort bij de algemene ontwikkeling van ieder mens.

Deze algemene kennis verschilt gemiddeld -6,4% met de attitude. Het gemiddelde verschil met de beeldvorming is -24,2%. In de onderstaande tabel zijn deze verschillen in groepen verdeeld. Een min-score betekent hier dat de score van de attitude of beeldvorming lager uitvalt dan de score op het gebied van algemene kennis.

|              | >-30 | -30 tot -20 | -20 tot -10 | -10 tot 0 | 0 tot 10 | 10 tot 20 | 20 tot 30 | >30 |
|--------------|------|-------------|-------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----|
| Attitude     | 0    | 1           | 7           | 2         | 5        | 1         | 0         | 0   |
| Beeldvorming | 6    | 3           | 5           | 2         | 0        | 0         | 0         | 0   |

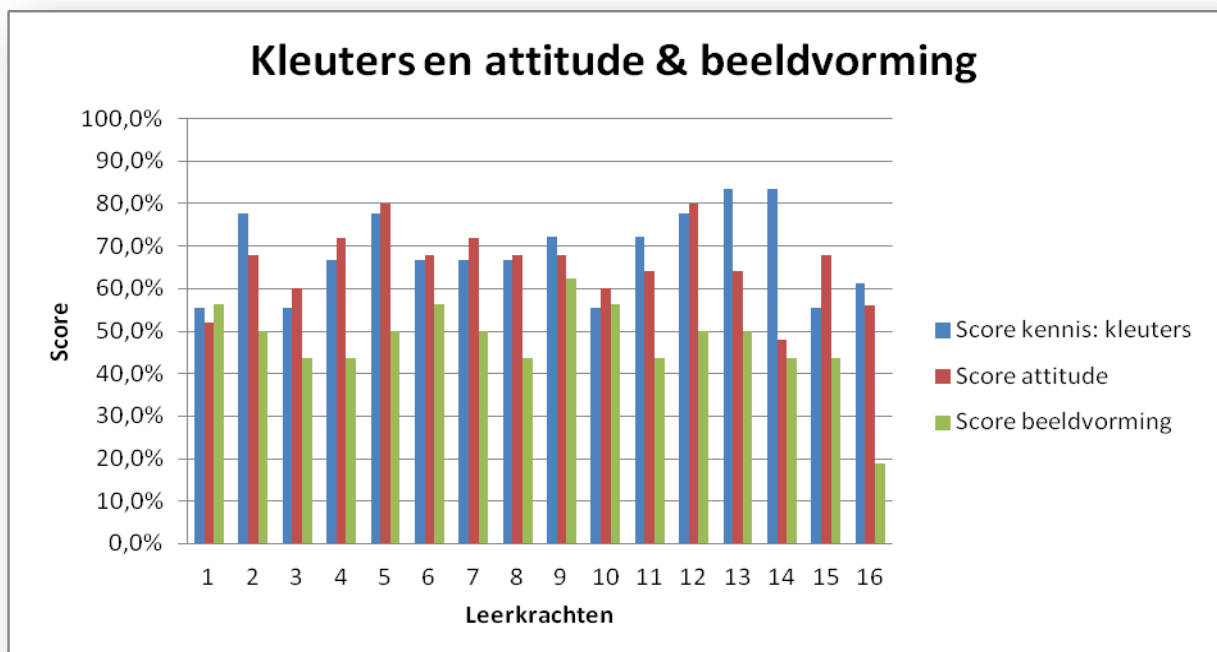
In de tabel op de vorige pagina is te zien dat de verschillen met de beeldvorming ten opzichte van de algemene kennis groter zijn dan de verschillen van de attitude met de algemene kennis. Dit was ook al te zien in de gemiddelde percentuele verschillen.

In de tabel is te zien dat er op het gebied van de attitude zes leerkrachten zijn waarbij het verschil tussen de 0% en 20% zit. Als het verschil tussen deze waarden ligt, zou er sprake kunnen zijn van een verband. Als dit hoger of lager ligt, kan er niet gesproken worden van een verband. 37,5% ( $6/16 \cdot 100$ ) van alle leerkrachten die mee hebben gedaan met het onderzoek hebben een verschil tussen de 0% en 20%. Er is dus geen verband tussen de algemene kennis en de attitude.

Er is ook te zien dat er bij alle leerkrachten een verschil is met de beeldvorming, dat ligt tussen de waarden 0 en -30. Er is geen verband tussen de algemene kennis en de beeldvorming.

## 9.2 Kleuters

De vragen over de kennis over kleuters gaat over het signaleren van 'slimme kleuters'. Daarnaast werd de leerkracht gevraagd kenmerken aan te kruisen die kenmerkend zijn voor de slimme kleuter. Ook werd er gevraagd naar de voorsprong van een slimme kleuter. Wat weet de leerkracht hierover? Aan de hand van die gegevens heb ik gekeken of er een verband is tussen de kennis over de 'slimme kleuter' en de attitude & beeldvorming. In bijlage 3 zijn de scores te vinden per deelgebied van de kennis.



In deze grafiek is te zien dat de meeste leerkrachten voldoende kennis hebben over kleuters, namelijk meer dan 60%. Een aantal leerkrachten (leerkracht 1, 3, 10 en 15) scoren onvoldoende. In de tabel op de volgende pagina is te zien hoe de verschillen tussen kennis over kleuters en de attitude en beeldvorming verdeeld zijn. Een min-score betekent hier dat de score van de attitude of beeldvorming lager uitvalt dan de score op het gebied van kleuters.

|                     | >-30 | -30 tot -20 | -20 tot -10 | -10 tot 0 | 0 tot 10 | 10 tot 20 | 20 tot 30 | >30 |
|---------------------|------|-------------|-------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----|
| <b>Attitude</b>     | 1    | 0           | 1           | 5         | 8        | 1         | 0         | 0   |
| <b>Beeldvorming</b> | 3    | 6           | 4           | 1         | 2        | 0         | 0         | 0   |

Het gemiddelde verschil tussen de kennis over kleuters en de attitude is -2,9%. Bovenstaande tabel laat zien dat het verschil bij negen van de zestien leerkrachten, 56,3% ( $9/16 \cdot 100 = 56,25$ ) tussen de 0% en 20% is. Op grond hiervan kan gezegd worden dat de kennis over kleuters een positieve invloed heeft op de attitude.

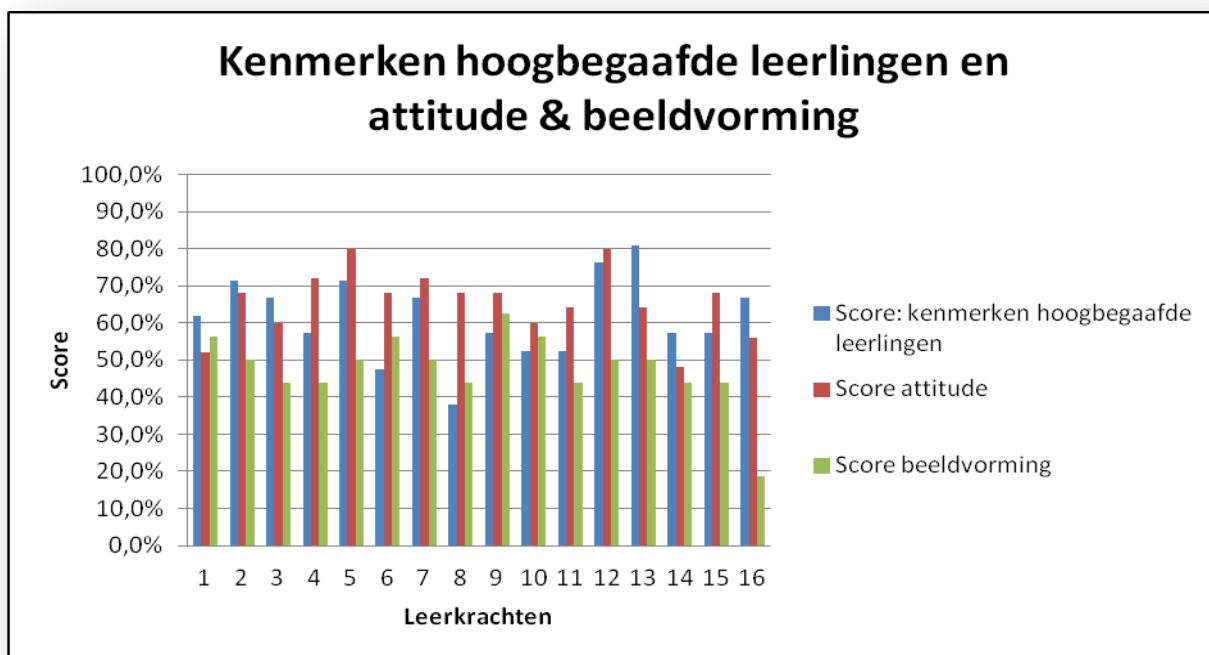
Het gemiddelde verschil tussen de kennis over kleuters en de beeldvorming is -20,7%. In de tabel is te zien dat alle bijna alle leerkrachten lager scoren op het gebied van de beeldvorming. Slechts twee leerkrachten scoren hier hoger. Daarom kan er gezegd worden dat de kennis over kleuters geen invloed heeft op de beeldvorming. Wel is het nog interessant om te kijken of er een reden zou kunnen zijn waarom er twee leerkrachten hoger scoren op het gebied van de beeldvorming hoger scoren. Daarom zet ik de gegevens van de leerkrachten 1 en 10 op een rij.

|                                     | <b>Leerkracht 1</b>    | <b>Leerkracht 10</b> |
|-------------------------------------|------------------------|----------------------|
| <b>Leeftijd</b>                     | Tussen de 20-30 jaar   | Tussen de 51-60 jaar |
| <b>Groep</b>                        | 5/6                    | 6                    |
| <b>Jaartal van afstuderen</b>       | 2007                   | 1976                 |
| <b>Jaren werkervaring</b>           | 6                      | 37                   |
| <b>Opgedane kennis in opleiding</b> | 1 keer in de opleiding | Niet                 |
| <b>Kennisscore kleuters</b>         | 55,6%                  | 55,6%                |
| <b>Score beeldvorming</b>           | 56,3%                  | 56,3%                |

Wat gelijk opvalt aan deze gegevens is dat de scores op het gebied van kleuters en de beeldvorming exact gelijk zijn. Hiervoor is echter vanuit de andere gegevens geen verklaring voor te geven. De leeftijd is heel verschillend. De groep waarin de leerkracht werkt laat wel een overeenkomst zien. Beide leerkrachten werken in de bovenbouw. Deze leerkrachten samen zijn 33,3% ( $3/6 \cdot 100 = 33,3$ ). Dit is onvoldoende bewijs om te zeggen dat de hoge score op het gebied van beeldvorming komt door de bouw waarin de leerkracht werkt.

### 9.3 Kenmerken hoogbegaafde leerlingen

De vragen over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen ging over de kenmerken die betrekking hebben op de hoogbegaafde leerling en of ál deze kenmerken bij een leerling aanwezig moeten zijn, wil de leerling hoogbegaafd zijn. Daarnaast moest de leerkracht antwoord geven op de vraag welke typen hoogbegaafde leerlingen er zijn. Wat weet de leerkracht hierover? Aan de hand van die gegevens heb ik gekeken of er een verband is tussen de kennis over de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen en de attitude & beeldvorming. In bijlage 3 zijn de scores te vinden per deelgebied van de kennis.



In de bovenstaande tabel is te zien dat de meeste leerkrachten een voldoende scoren op het gebied van kennis over hoogbegaafdheid. Er is één leerkracht die hier een 'goed' scoort. Daarnaast is er nog een leerkracht die bijna een 'goed' scoort. Wat hebben deze leerkrachten overeenkomstig dat ze de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen kennen? Daarvoor zet ik voor de leerkrachten 12 en 13 een aantal gegevens op een rij.

|                                                      | <b>Leerkracht 12</b>        | <b>Leerkracht 13</b> |
|------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------|
| <b>Leeftijd</b>                                      | Tussen de 20-30 jaar        | Tussen de 51-60 jaar |
| <b>Groep</b>                                         | 3                           | 3                    |
| <b>Jaartal van afstuderen</b>                        | 2008                        | 1972                 |
| <b>Jaren werkervaring</b>                            | 5                           | 29                   |
| <b>Opgedane kennis in opleiding</b>                  | Alleen bij keuzeprogramma's | Niet                 |
| <b>Kennisscore kenmerken hoogbegaafde leerlingen</b> | 77,8%                       | 83,3%                |
| <b>Score attitude</b>                                | 80,0                        | 64,0                 |
| <b>Score beeldvorming</b>                            | 50,0                        | 50,0                 |

Deze beide leerkrachten zijn heel verschillend. De gegevens die ik hierboven op een rij hebben gezet, geven geen verklaring voor de hoge kennisscore. Wel weet ik dat leerkracht 12 pas een cursus heeft gevolgd over hoogbegaafdheid. Wellicht dat dit ervoor zorgt dat de score op het vlak van kenmerken zo hoog is. Leerkracht 13 is een IB'er, wat een reden zou kunnen zijn dat de score zo hoog is.

Als we gaan kijken naar de verschillen tussen de scores op het gebied van kenmerken van hoogbegaafde leerlingen en de attitude en beeldvorming, geeft dit het volgende beeld. Een min-score betekent hier dat de score van de attitude of beeldvorming lager is dan de score op het gebied van kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen.

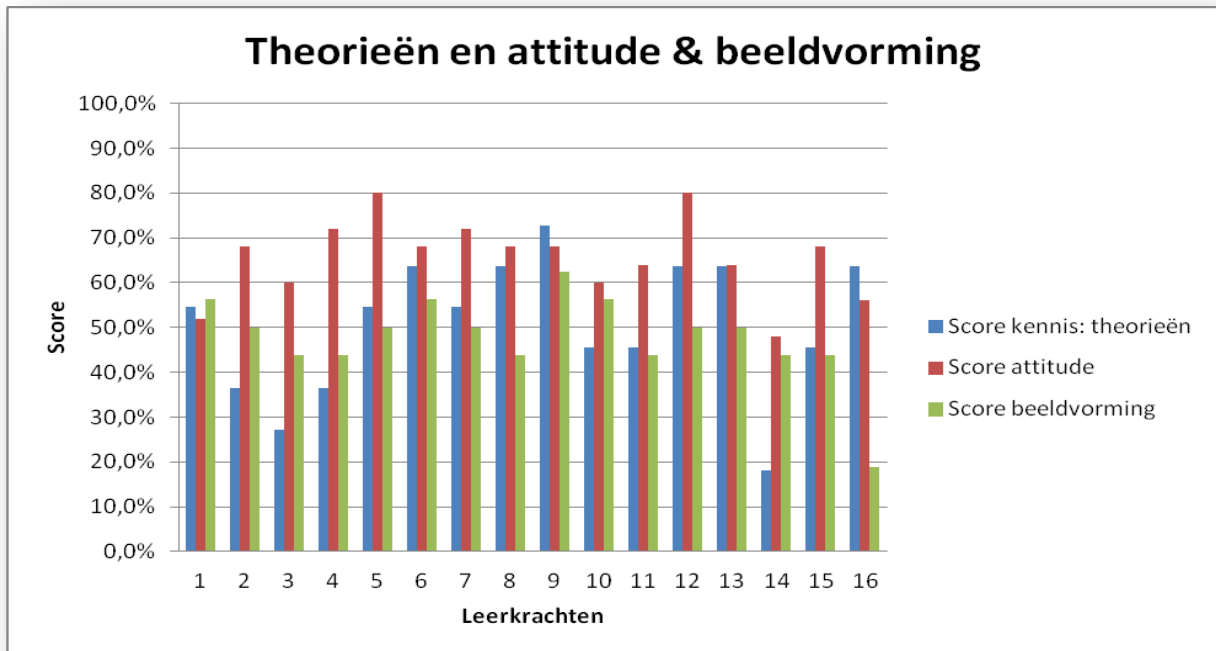
|                     | <b>&gt;-30</b> | <b>-30 tot -20</b> | <b>-20 tot -10</b> | <b>-10 tot 0</b> | <b>0 tot 10</b> | <b>10 tot 20</b> | <b>20 tot 30</b> | <b>&gt;30</b> |
|---------------------|----------------|--------------------|--------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|---------------|
| <b>Attitude</b>     | 0              | 0                  | 2                  | 4                | 4               | 4                | 2                | 0             |
| <b>Beeldvorming</b> | 2              | 4                  | 4                  | 2                | 4               | 0                | 0                | 0             |

Het gemiddelde verschil tussen de kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen en de attitude is 4,2%. Met de beeldvorming is dit -13,7%. Deze tabel laat zien dat er acht leerkrachten zijn waarbij het verschil tussen de attitude en de kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen tussen de 0% en 20% zit. Dit is 50% ( $8/16 \cdot 100 = 50,0$ ) van alle leerkrachten. Dit betekent dat er een verband zou kunnen zijn tussen deze kennis en de attitude. Dit is echter niet met zekerheid te zeggen, omdat het hier om 50,0% gaat. Hier is slechts een spoor van een verband te zien.

De kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen heeft alleen een negatieve invloed met de beeldvorming. 62,5% ( $10/16 \cdot 100 = 62,5$ ) van de leerkrachten scoort lager op het gebied van de beeldvorming. Dit betekent dat er geen verband is tussen de kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen en de beeldvorming

## 9.4 Theorieën

In de vragen over theorieën werd aan de leerkracht gevraagd welke theorieën bekend zijn. Daarnaast werd over een aantal theorieën meer gevraagd. Dit waren controlevragen, om te controleren of de leerkracht de theorieën wel écht (inhoudelijk) kent of alleen van naam. Wat weet de leerkracht hierover? Aan de hand van die gegevens heb ik gekeken of er een verband is tussen de kennis over de aanpak van hoogbegaafde leerlingen en de attitude & beeldvorming. In bijlage 3 zijn de scores te vinden per deelgebied van de kennis.



In deze tabel is te zien dat de kennis van de leerkracht over theorieën bij de meeste leerkrachten laag is. De leerkrachten 6, 8, 9, 12, 13 en 16 scoren hier een voldoende. De overige leerkrachten scoren onvoldoende. Om te zien of er een reden is dat deze leerkrachten voldoende scoren, heb ik een aantal gegevens in een tabel weergegeven.

|                                     | <b>Leerkracht<br/>6</b> | <b>Leerkracht<br/>8</b> | <b>Leerkracht<br/>9</b> | <b>Leerkracht<br/>12</b>     | <b>Leerkracht<br/>13</b> | <b>Leerkracht<br/>16</b> |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Leeftijd</b>                     | Tussen de 51-60 jaar    | Tussen de 20-30 jaar    | Tussen de 20-30 jaar    | Tussen de 20-30 jaar         | Tussen de 51-60 jaar     | Tussen de 31-40 jaar     |
| <b>Groep</b>                        | 8                       | 1/2                     | 1/2                     | 3                            | 3                        | 4                        |
| <b>Jaartal van afstuderen</b>       | 1980                    | 2004                    | 2006                    | 2008                         | 1972                     | 2000                     |
| <b>Jaren werkervaring</b>           | 20                      | 9                       | 7                       | 5                            | 29                       | 12                       |
| <b>Opgedane kennis in opleiding</b> | Niet                    | Weet ik niet meer       | 1 keer in de opleiding  | Alleen bij keuzepro-gramma's | Niet                     | Ieder jaar               |
| <b>Kennisscore theorieën</b>        | 63,6%                   | 63,6%                   | 72,7%                   | 63,6%                        | 63,6%                    | 63,6%                    |
| <b>Score attitude</b>               | 68,0%                   | 68,0%                   | 68,0%                   | 80,0%                        | 64,0%                    | 56,0%                    |
| <b>Score beeldvorming</b>           | 56,3                    | 43,8                    | 62,5                    | 50,0%                        | 50,0%                    | 18,8%                    |

Van deze leerkrachten zijn vier leerkrachten na 2000 afgestudeerd. Dat is 57,1% van alle leerkrachten die na 2000 zijn afgestudeerd ( $4/7 \cdot 100 = 57,1$ ). Deze leerkrachten hebben dus een korte tijd geleden hun opleiding afgerond. Dit zou een reden kunnen zijn dat deze leerkrachten een hoge score hebben op het gebied van kennis over theorieën. Veel theorieën zijn na 1975 bedacht. Dit betekent dat er in de opleiding voor die tijd geen kennis was over deze theorieën en dus ook niet werd overgedragen. Wellicht dat die kennis nu meer terugkomt in de opleiding, bij leerkrachten die na 2000 zijn afgestudeerd. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het jaartal van afstuderen invloed heeft op de hoeveelheid kennis die de leerkracht heeft over theorieën met betrekking tot hoogbegaafdheid. Hoe recenter de leerkracht is afgestudeerd, hoe hoger de kennis op dit gebied.

Heeft deze kennis ook invloed op de attitude en beeldvorming? Om dit in beeld te krijgen heb ik een tabel gemaakt van de verschillen in procenten.

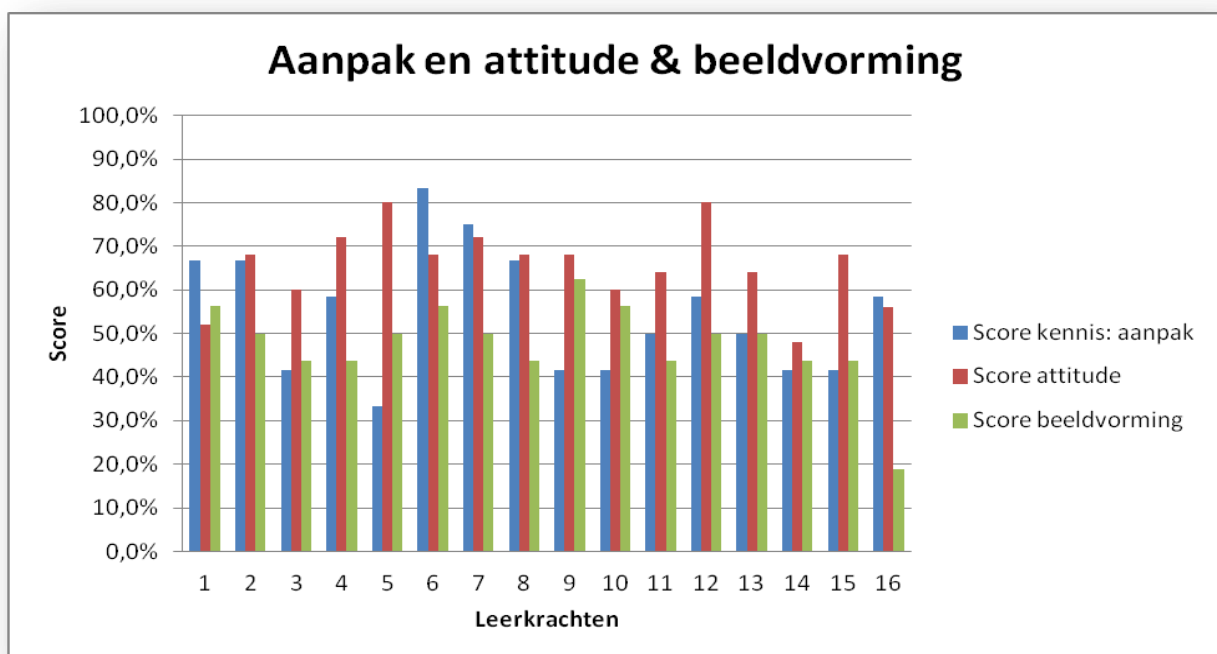
|                     | <b>&gt;-30</b> | <b>-30 tot -20</b> | <b>-20 tot -10</b> | <b>-10 tot 0</b> | <b>0 tot 10</b> | <b>10 tot 20</b> | <b>20 tot 30</b> | <b>&gt;30</b> |
|---------------------|----------------|--------------------|--------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|---------------|
| <b>Attitude</b>     | 0              | 0                  | 0                  | 3                | 3               | 4                | 3                | 3             |
| <b>Beeldvorming</b> | 1              | 0                  | 4                  | 5                | 2               | 3                | 1                | 0             |

Het verschil met de attitude en kennis over theorieën is bij zeven leerkrachten tussen de 0% en 20%. Het gemiddelde verschil is 14,9%. Deze twee gegevens geven onvoldoende bewijs om te zeggen dat er een verband is tussen deze kennis en de attitude. Het laat wel een spoor zien van een mogelijk verband. Wellicht zou er, als dit onderzoek op grotere schaal uitgevoerd zou worden, een verband zijn.

Het verschil met de beeldvorming is bij slechts vijf leerkrachten tussen de 0% en 20%. Het gemiddelde verschil is -2,9%. Dit zou de indruk geven dat er een verband is. Dit kleine percentage voor het gemiddelde verschil is te wijten aan de diversiteit in het verschil. Deze liggen verspreid tussen de -30% en 30%. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de kennis over theorieën met betrekking tot hoogbegaafdheid geen invloed heeft op het beeld dat de leerkracht van de leerling vormt.

## 9.5 Aanpak

Bij de vragen over aanpak ging het over zaken als compacten en verrijken. Wat houdt dit in? Wat betekent versnellen en hoe gaat dit in de praktijk? Daarnaast gingen ook een aantal vragen over het belang van signaleren. Wat weet de leerkracht hierover? Aan de hand van die gegevens heb ik gekeken of er een verband is tussen de kennis over de aanpak van hoogbegaafde leerlingen en de attitude & beeldvorming. In bijlage 3 zijn de scores te vinden per deelgebied van de kennis.



Op het gebied over kennis over de aanpak van hoogbegaafde leerlingen wordt laag gescoord. Slechts een enkele leerkracht scoort hier voldoende. Dit gaat om de leerkrachten 1, 2, 6, 7 en 8. Is hier een verklaring voor te vinden? Om daar achter te komen zet ik nu wat gegevens van deze leerkrachten naast elkaar.

|                                     | <b>Leerkracht<br/>1</b> | <b>Leerkracht<br/>2</b> | <b>Leerkracht<br/>6</b> | <b>Leerkracht<br/>7</b> | <b>Leerkracht<br/>8</b> |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>Leeftijd</b>                     | Tussen de 20-30 jaar    | Tussen de 41-50 jaar    | Tussen de 51-60 jaar    | Tussen de 31-40 jaar    | Tussen de 20-30 jaar    |
| <b>Groep</b>                        | 5/6                     | 6                       | 8                       | 3                       | 1/2                     |
| <b>Jaartal van afstuderen</b>       | 2007                    | 1991                    | 1980                    | 1998                    | 2004                    |
| <b>Jaren werkervaring</b>           | 6                       | 22                      | 20                      | 14                      | 9                       |
| <b>Opgedane kennis in opleiding</b> | 1 keer in de opleiding  | 1 keer in de opleiding  | Niet                    | Weet ik niet meer       | Weet ik niet meer       |
| <b>Kennisscore aanpak</b>           | 66,7%                   | 66,7%                   | 83,3%                   | 75,0%                   | 66,7%                   |
| <b>Score attitude</b>               | 52,0%                   | 68,0%                   | 68,0%                   | 72,0%                   | 68,0%                   |
| <b>Score beeldvorming</b>           | 56,3%                   | 50,0%                   | 56,3%                   | 50,0%                   | 43,8                    |

In de bovenstaande tabel is geen verband te zien tussen de leerkrachten die een hoge score hebben op het gebied van de aanpak. Er kan dus geen verklaring voor worden gegeven.

Om te zien of er een verband is met de attitude of beeldvorming, heb ik de volgende tabel gemaakt. Een min-score betekent dat de attitude of beeldvorming lager is dan de score op het gebied van kennis over de aanpak.

|                     | <b>&gt;-30</b> | <b>-30 tot -20</b> | <b>-20 tot -10</b> | <b>-10 tot 0</b> | <b>0 tot 10</b> | <b>10 tot 20</b> | <b>20 tot 30</b> | <b>&gt;30</b> |
|---------------------|----------------|--------------------|--------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|---------------|
| <b>Attitude</b>     | 0              | 0                  | 2                  | 2                | 3               | 5                | 3                | 1             |
| <b>Beeldvorming</b> | 1              | 3                  | 3                  | 3                | 4               | 2                | 1                | 0             |

Bij acht leerkrachten, 50%, ( $8/16 \cdot 100 = 50,0$ ) is het verschil met de attitude en de kennis over de aanpak tussen de 0% en 20%. Het totale verschil tussen de kennis over de aanpak en de attitude is 10,8%. Dit zou kunnen betekenen dat de kennis over de aanpak invloed kan hebben op de attitude. Omdat het slechts 50% van de leerkrachten betreft, kan er hier nog niet worden gesproken over een spoor van een bewijs. Wellicht dat er een duidelijkere uitslag zal zijn als de onderzoeksgroep groter is en dit onderzoek grootschalig wordt opgezet.

Bij zes leerkrachten is het verschil met de beeldvorming en de kennis over de aanpak tussen de 0% en 20%. Dit is 43,8% ( $7/16 \cdot 100 = 43,8$ ) van de leerkrachten. In totaal is het verschil -7,0%. Hier kan niet gesproken worden over een verband tussen deze kennis en de beeldvorming.

## Conclusie

In deze deelvraag heb ik gekeken welke kennis invloed kan hebben op de attitude en beeldvorming. In deelvraag 8 lijkt het dat de kennis en de attitude & beeldvorming een verband met elkaar hebben. Trekken we de attitude en beeldvorming echter uit elkaar, lijkt dit verband bij de beeldvorming verdwenen. Bij de attitude is dit verband er nog wel. Ik heb in deze deelvraag alle onderdelen van de kennis apart vergeleken met de attitude en beeldvorming.

Kennis die de attitude op een positieve manier beïnvloedt, is kennis over kleuters. Door kennis over zaken rondom 'slimme kleuters' wordt de houding van de leerkracht positief beïnvloed. Daarnaast zijn er nog kennisgebieden die een spoor van een verband laten zien. Dit gaat om de kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen, theorieën met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen en de aanpak. Deze kennis zou invloed kunnen hebben op de attitude, maar om dit vast te kunnen stellen is nog meer en uitgebreider onderzoek nodig.

De beeldvorming wordt door geen van de kennisgebieden beïnvloed. De beeldvorming is bij alle leerkrachten lager dan de kennis en de attitude. Hoe de beeldvorming wél wordt ontwikkeld is in dit onderdeel niet te achterhalen.

Er zijn dus zeker deelgebieden van de kennis die invloed hebben op de attitude. Hoe ver deze invloed gaat, is niet te zeggen. Wél kan hierdoor gesteld worden dat de kennisverwerving in de opleiding heel belangrijk is. Dit beïnvloedt de houding van de leerkracht ten opzichte van de hoogbegaafde leerling.

Een tweetal andere conclusies die uit deze gegevens zijn gekomen, zijn de volgende:

- De kennis van de leerkracht over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen kan worden beïnvloed door het feit dat de leerkracht een IB'er is. Dit verhoogt de score.
- Leerkrachten die na 2000 zijn afgestudeerd, hebben meer kennis over theorieën met betrekking tot hoogbegaafdheid.
- De attitude wordt beïnvloed door de kennis over kleuters.
- Er zijn sporen van een mogelijke invloed van de kennisgebieden kenmerken van hoogbegaafde leerlingen, theorieën en aanpak op de attitude.
- De beeldvorming wordt niet beïnvloed door de kennis.

## Deelvraag 10: Welke kenmerken hebben invloed op de kennis van de leerkracht?

In deze laatste deelvraag kijk ik of er factoren zijn in de algemene (persoonlijke) gegevens die invloed hebben op de hoeveelheid kennis. Ik kijk als eerste naar de leeftijd van de leerkracht. Heeft die invloed op de hoeveelheid kennis? Daarna kijk ik naar het jaar van afstuderen. Is daar iets te zien in de score die de leerkrachten behalen? Vervolgens kijk ik naar de bouw waarin de leerkracht werkt. Is er een verschil te zien tussen de scores per bouw? Hierin kijk ik ook naar de kleuterleerkrachten. Bezitten zij meer kennis over kleuters dan de andere leerkrachten? Tot slot ga ik in op de vraag of ervaring invloed heeft op de kennis op het gebied van attitude en beeldvorming.

### 10.1 De leeftijd

De leeftijden van de leerkrachten die hebben deelgenomen aan de enquête, zijn heel verschillend. Deze variëren van tussen de 20-30 jaar tot tussen de 51-60 jaar. In het hoofdstuk 'methode van onderzoek' heb ik deze gegevens in een tabel weergegeven. Dat is de onderstaande tabel:

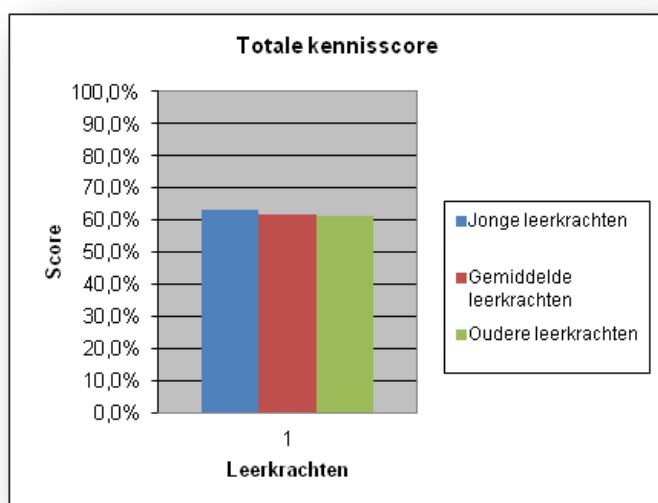
| Leeftijd            | Jonger dan 20 jaar | Tussen de 20-30 jaar | Tussen de 31-40 jaar | Tussen de 41-50 jaar | Tussen de 51-60 jaar | Ouder dan 60 jaar |
|---------------------|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Aantal leerkrachten | 0                  | 6                    | 3                    | 2                    | 5                    | 0                 |

Deze leerkrachten kunnen verdeeld worden in drie groepen:

1. Jonge leerkrachten: tot 30 jaar. Dit zijn zes leerkrachten.
2. Gemiddelde leerkrachten: Tussen de 31-50 jaar. Dit zijn vijf leerkrachten.
3. Oudere leerkrachten: 51 jaar en ouder. Dit zijn vijf leerkrachten.

#### 10.1.1 De leeftijd en de kennis

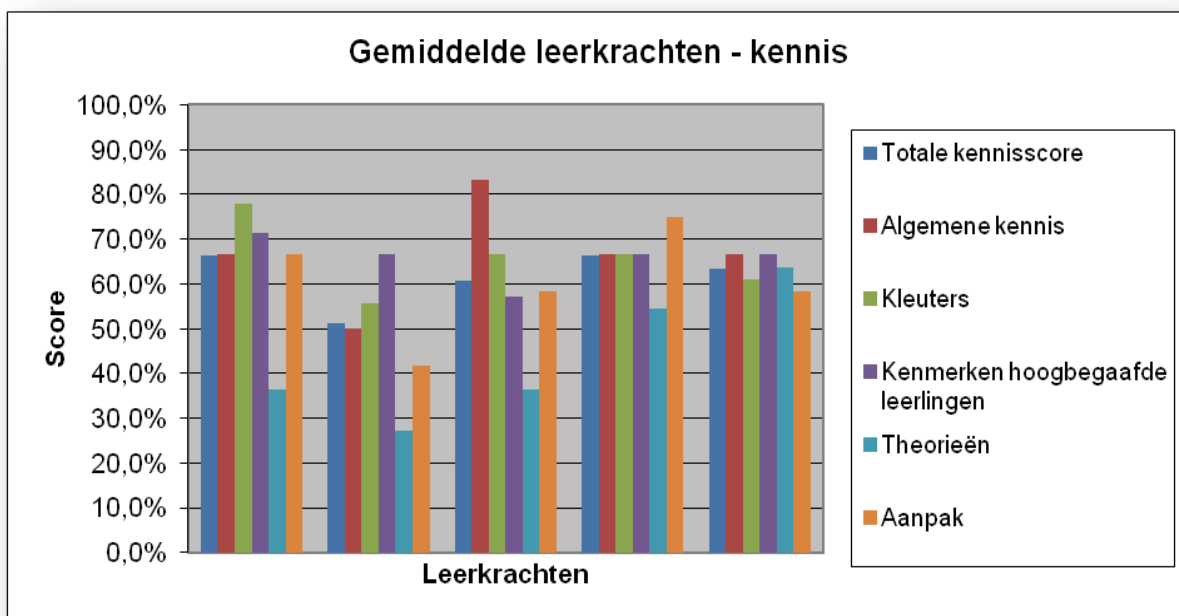
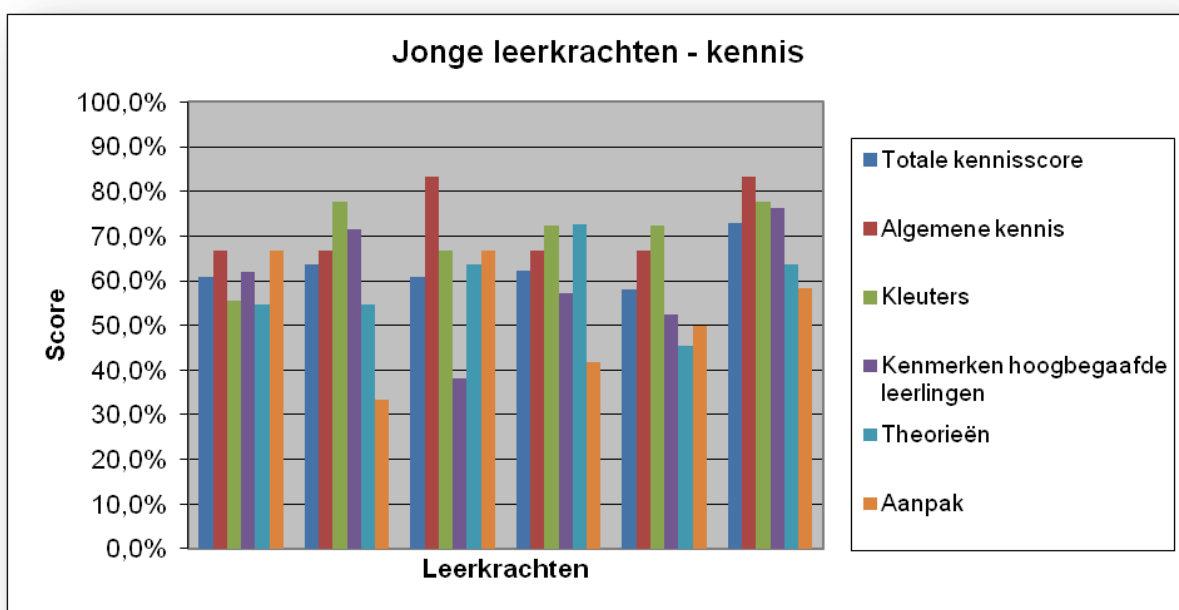
In onderstaande grafieken zijn de totale kennisscores van de jonge leerkrachten, gemiddelde leerkrachten en oudere leerkrachten weergegeven.

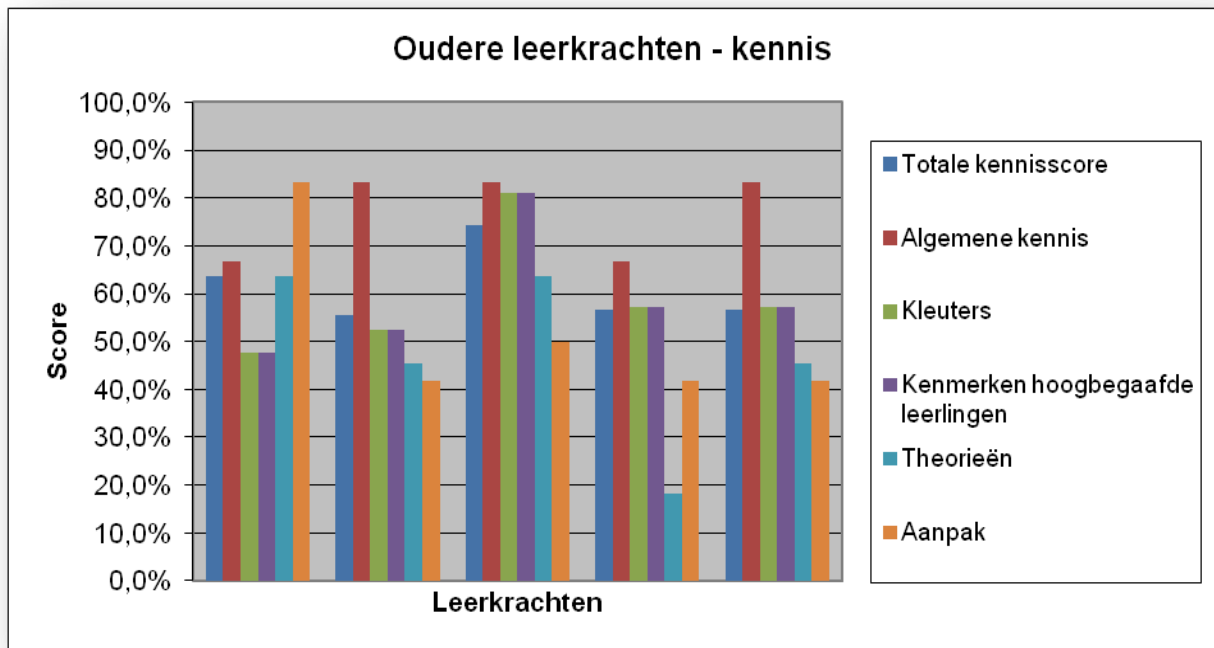


In de grafiek op de vorige pagina is te zien dat de totale kennisscores dicht bij elkaar liggen. De gemiddelde scores zijn als volgt verdeeld:

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| <b>Jonge leerkrachten</b>      | 63,1% |
| <b>Gemiddelde leerkrachten</b> | 61,6% |
| <b>Oudere leerkrachten</b>     | 61,4% |

De conclusie die hieruit gemaakt kan worden is dat jonge leerkrachten iets meer kennis hebben over hoogbegaafdheid. Dit roept wellicht de vraag op: is dit op alle kennisgebieden het geval? Daarom heb ik een grafiek gemaakt per leeftijdsgroep met daarin de gegevens van de kennisgebieden.





In de onderstaande tabel zijn de gemiddelde scores van de jonge, gemiddelde en oudere leerkrachten weergegeven. Bij de jonge leerkrachten wordt voornamelijk hoog gescoord op het gebied van kennis over kleuters (wat ook in de onderstaande tabel is te zien). Wat hierbij wel belangrijk is om te melden is dat vier jonge leerkrachten werken met kleuters. Een vijfde leerkracht werkt in groep 3. Wellicht dat dit daardoor komt. Deze groep jonge leerkrachten scoort ook hoog op het gebied van theorieën in vergelijking met de andere groepen leerkrachten. De theorieën zijn pas later opgesteld (na 1975). Dit kan betekenen dat de jongere leerkrachten meer informatie hebben gekregen over deze theorieën.

|                                | Totale kennisscore | Algemene kennis | Kleuters | Kenmerken hoogbegaafde leerlingen | Theorieën | Aanpak |
|--------------------------------|--------------------|-----------------|----------|-----------------------------------|-----------|--------|
| <b>Jonge leerkrachten</b>      | 63,1%              | 72,2%           | 70,4%    | 59,5%                             | 59,1%     | 52,8%  |
| <b>Gemiddelde leerkrachten</b> | 61,6%              | 66,7%           | 65,6%    | 65,7%                             | 43,6%     | 60,0%  |
| <b>Oudere leerkrachten</b>     | 61,4%              | 76,7%           | 68,9%    | 59,0%                             | 47,3%     | 51,7%  |

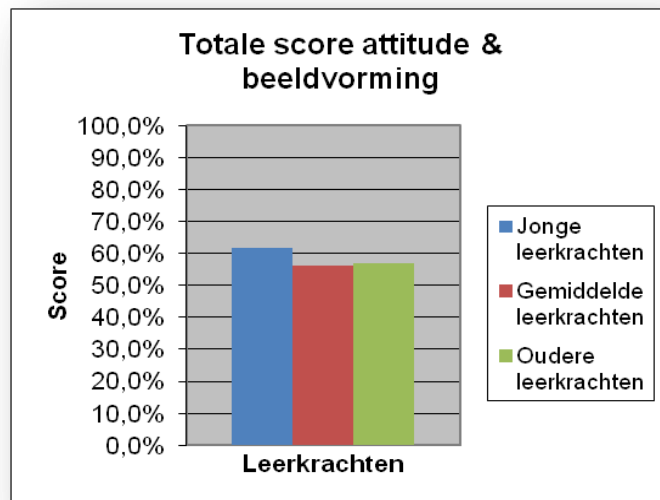
De gemiddelde leerkrachten scoren op bijna alle gebieden vrij laag. Voornamelijk op het gebied van theorieën wordt er laag gescoord. Dit kan komen doordat er in hun opleiding weinig kennis is overgedragen op dit gebied. Over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen weet deze groep de meeste informatie te geven. Op het gebied van de aanpak scoort deze groep ook het hoogste.

De oudere leerkrachten scoren hoog op het gebied van algemene kennis. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze leerkrachten door hun levenservaring veel algemene kennis hebben opgedaan. Op het gebied van de aanpak scoort deze groep het laagste.

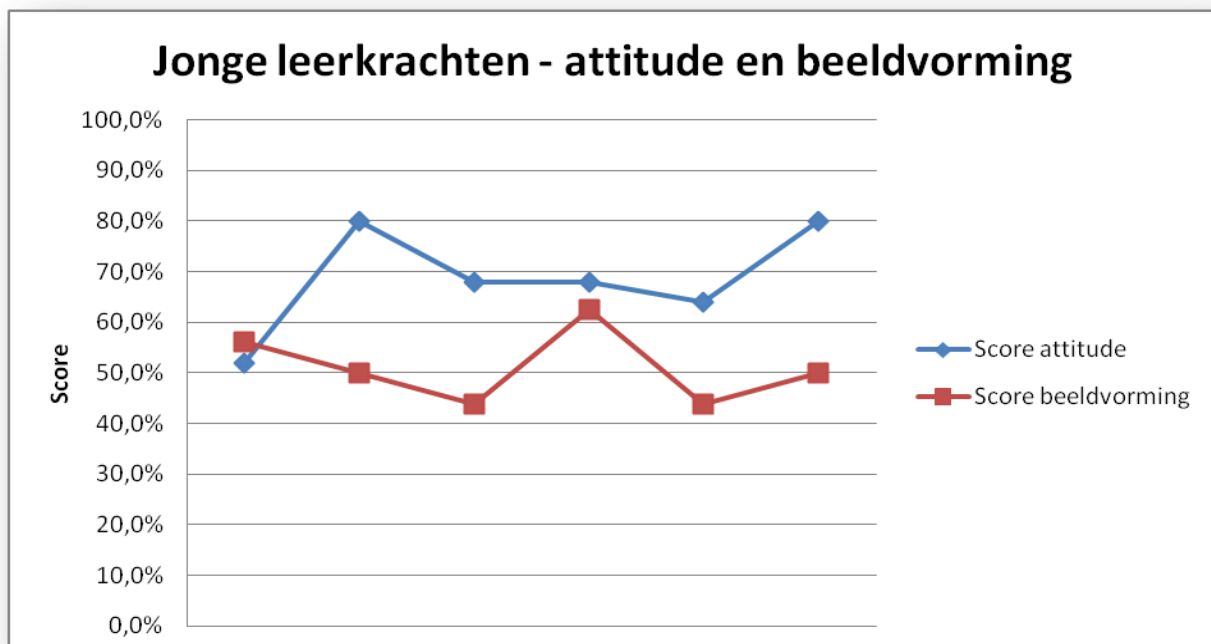
### 10.1.2 De leeftijd en de attitude/beeldvorming

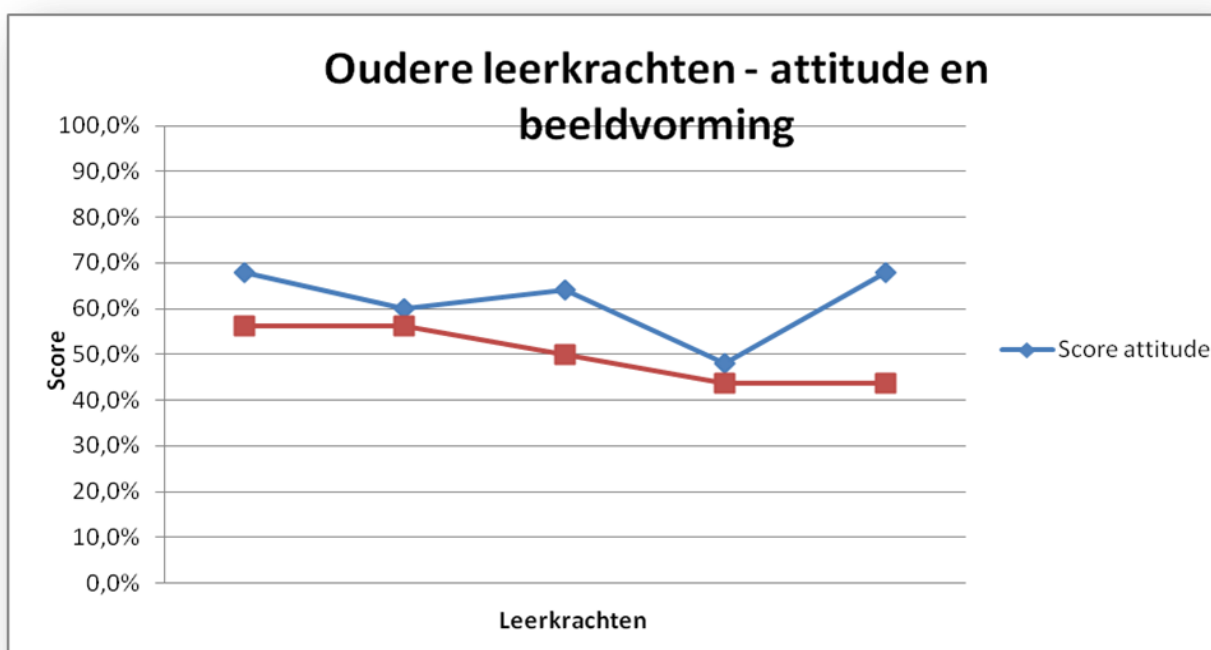
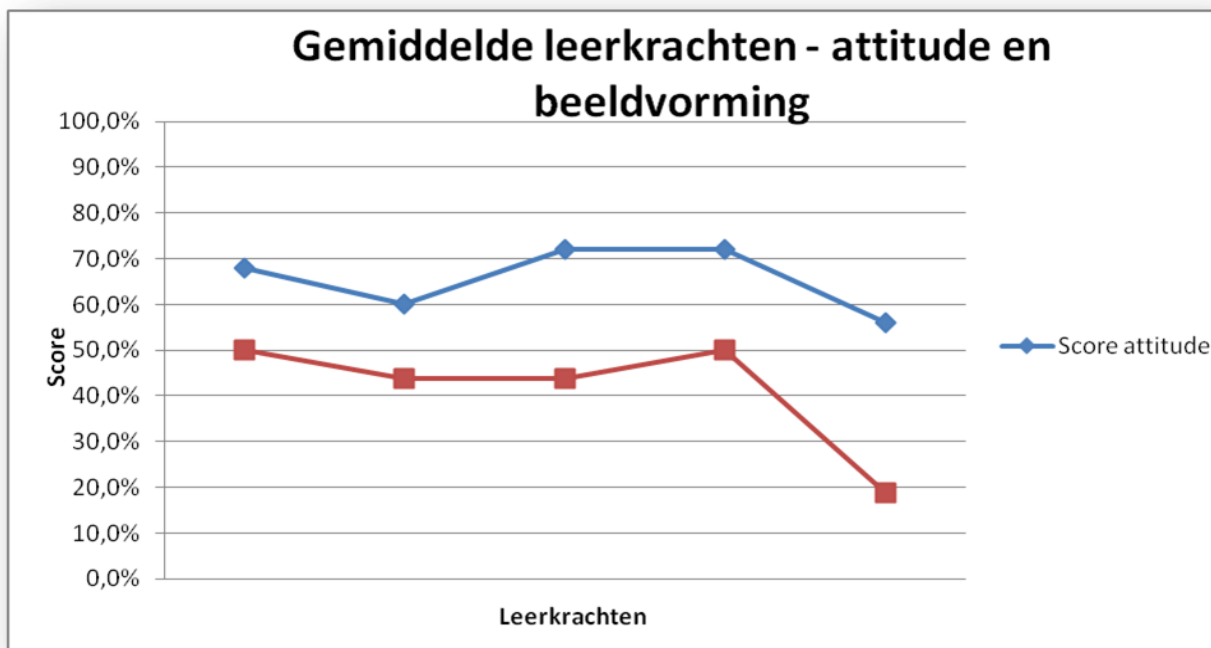
In de onderstaande grafiek zijn de gegevens van de drie groepen weergegeven met betrekking tot de attitude & beeldvorming. De attitude & beeldvorming zijn samen weergegeven. Naast deze grafiek zijn de gemiddelden van de drie groepen weergegeven. Hierin is te zien dat de jongere leerkrachten hoger scoren op het gebied van de attitude en beeldvorming. De oudere leerkrachten scoren hier het laagste in. Gezegd kan worden dat hoe jonger de leerkracht is, hoe hoger de score. Er kan niet gezegd worden dat een lage score komt doordat de leerkracht ouder is.

|                         | Attitude & beeldvorming |
|-------------------------|-------------------------|
| Jonge leerkrachten      | 61,8%                   |
| Gemiddelde leerkrachten | 56,1%                   |
| Oudere leerkrachten     | 57,1%                   |



Om te zien of het zowel met de attitude als met de beeldvorming zo is dat de jonge leerkrachten daar hoger op scoren, heb ik ze uit elkaar gehaald.





|                         | Attitude | Beeldvorming |
|-------------------------|----------|--------------|
| Jonge leerkrachten      | 68,7%    | 51,0%        |
| Gemiddelde leerkrachten | 65,6%    | 41,3%        |
| Oude leerkrachten       | 61,6%    | 50,0%        |

In de grafieken en tabel op de vorige pagina's is te zien dat de leerkrachten die een gemiddelde leeftijd hebben op het gebied van de beeldvorming laag scoren. De jonge leerkrachten scoren daarop het hoogste (gemiddeld). De oudere leerkrachten scoren hierin tussenin. Ook bij de beeldvorming komen de jonge leerkrachten het hoogste uit. Uit deze gegevens is te zien dat de jongere leerkracht het beste beeld vormt over hoogbegaafde leerlingen. Ook weten zij het beste hoe ze met deze leerlingen om moeten gaan. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze leerkrachten in de opleiding meer informatie krijgen over hoogbegaafde leerlingen en dat er meer aandacht is voor de leerlingen die anders dan gemiddeld scoren.

### *Conclusie*

Uit de bovenstaande tabellen en grafieken kunnen de volgende conclusies worden getrokken.

1. De jonge leerkracht heeft meer kennis over alles wat met hoogbegaafdheid te maken heeft;
2. De leeftijd heeft invloed op de algemene kennis. Hoe ouder de leerkracht, hoe hoger de kennis is;
3. De kennis over theorieën is iets dat de jonge leerkracht voornamelijk bezit, omdat dit tegenwoordig meer in de opleiding wordt verwerkt, aangezien de theorieën redelijk recent zijn opgesteld;
4. Jonge leerkrachten hebben een hogere score op het gebied van attitude & beeldvorming. Hieruit kan geconcludeerd worden dat zij een beter beeld vormen van hoogbegaafde leerlingen en ook beter met deze leerlingen om kunnen gaan in de klas;

## **10.2 Het jaar van afstuderen**

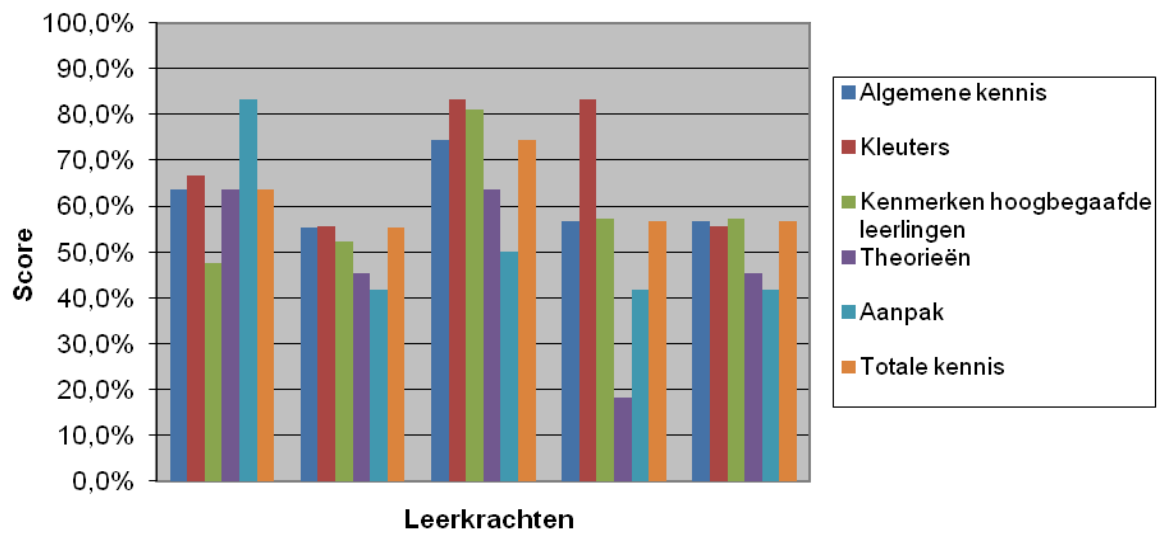
Heeft het jaar van afstuderen invloed op de kennis die de leerkracht heeft? Hierbij kijk ik alleen naar de kennis over hoogbegaafdheid. Hoe is deze bij de verschillende leerkrachten? Om een goed beeld te krijgen waar het over gaat, heb ik eerst een tabel gemaakt met daarin de leerkrachten en het jaar van afstuderen.

| <b>Jaartal</b>             | <b>Tussen 1970-1980</b> | <b>Tussen 1981-1990</b> | <b>Tussen 1991-2000</b> | <b>Tussen 2001-2010</b> |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>Aantal leerkrachten</b> | 5                       | 0                       | 4                       | 7                       |

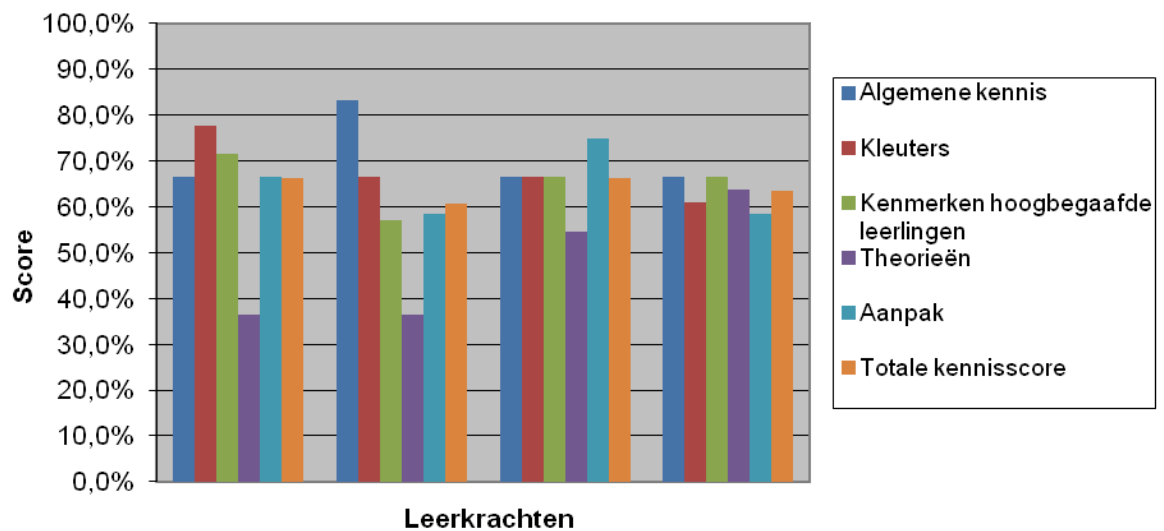
Op deze manier zijn grofweg drie groepen te onderscheiden:

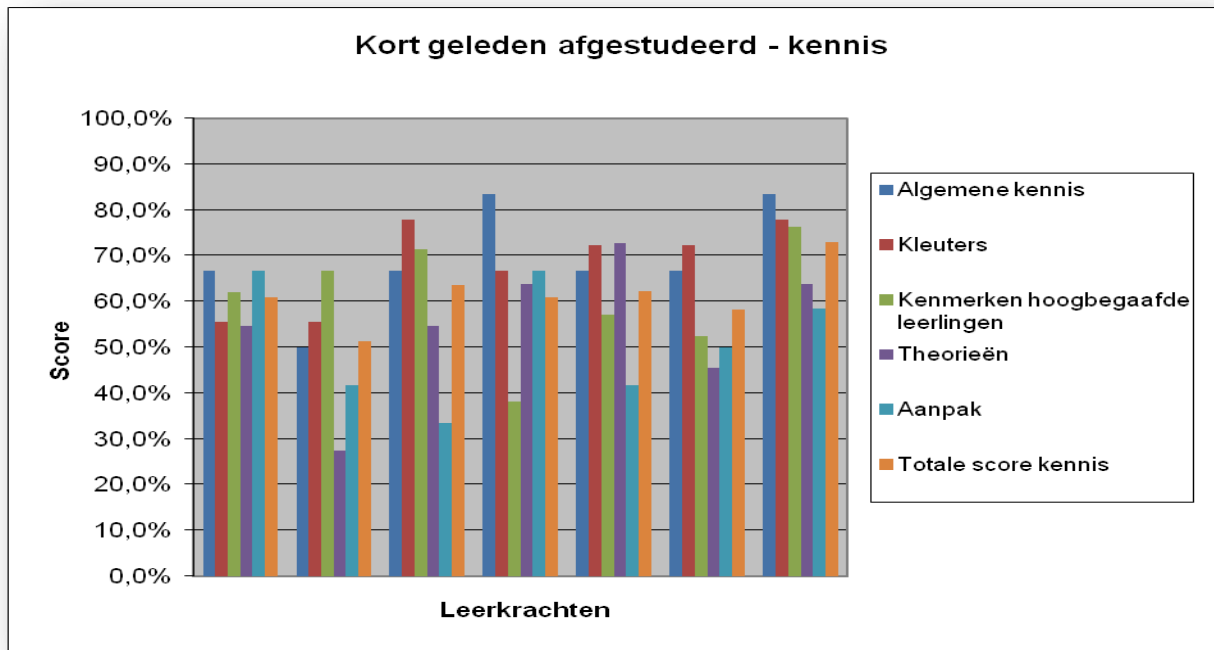
1. Lang geleden afgestudeerd; tussen 1970-1985. Dit zijn vijf leerkrachten.
2. Middellang geleden afgestudeerd; tussen 1986-2000. Dit zijn vier leerkrachten.
3. Kort geleden afgestudeerd; tussen 2001-2010. Dit zijn zeven leerkrachten.

### Lang geleden afgestudeerd - kennis



### Middellang geleden afgestudeerd - kennis





In de onderstaande tabel zijn de gegevens te vinden met de gemiddelde scores per groep weergegeven.

|                                        | Totale kennisscore | Algemene kennis | Kleuters | Kenmerken hoogbegaafde leerlingen | Theorieën | Aanpak |
|----------------------------------------|--------------------|-----------------|----------|-----------------------------------|-----------|--------|
| <b>Lang geleden afgestudeerd</b>       | 61,4%              | 76,7%           | 68,9%    | 59,0%                             | 47,3%     | 51,7%  |
| <b>Middellang geleden afgestudeerd</b> | 64,2%              | 70,8%           | 68,1%    | 65,5%                             | 47,7%     | 64,6%  |
| <b>Kort geleden afgestudeerd</b>       | 61,4%              | 69,0%           | 68,3%    | 60,5%                             | 54,5%     | 51,2%  |

In de grafieken en tabel is te zien dat de kennis bij de middellang geleden afgestudeerde leerkrachten het hoogste is. Deze leerkrachten scoren op bijna alle gebieden voldoende, met uitzondering van een aantal leerkrachten op het gebied van theorieën. Op het gebied van theorieën scoren de kort geleden afgestudeerde leerkrachten een stuk hoger. Op het gebied van algemene kennis scoren de lang geleden afgestudeerde leerkrachten aanzienlijk hoger. Op het gebied van de kleuters is het verschil minimaal. Over het geheel genomen is het verschil heel klein. Er kunnen een aantal dingen gezegd worden over het jaartal van afstuderen met betrekking tot de kennisscore.

#### Conclusies:

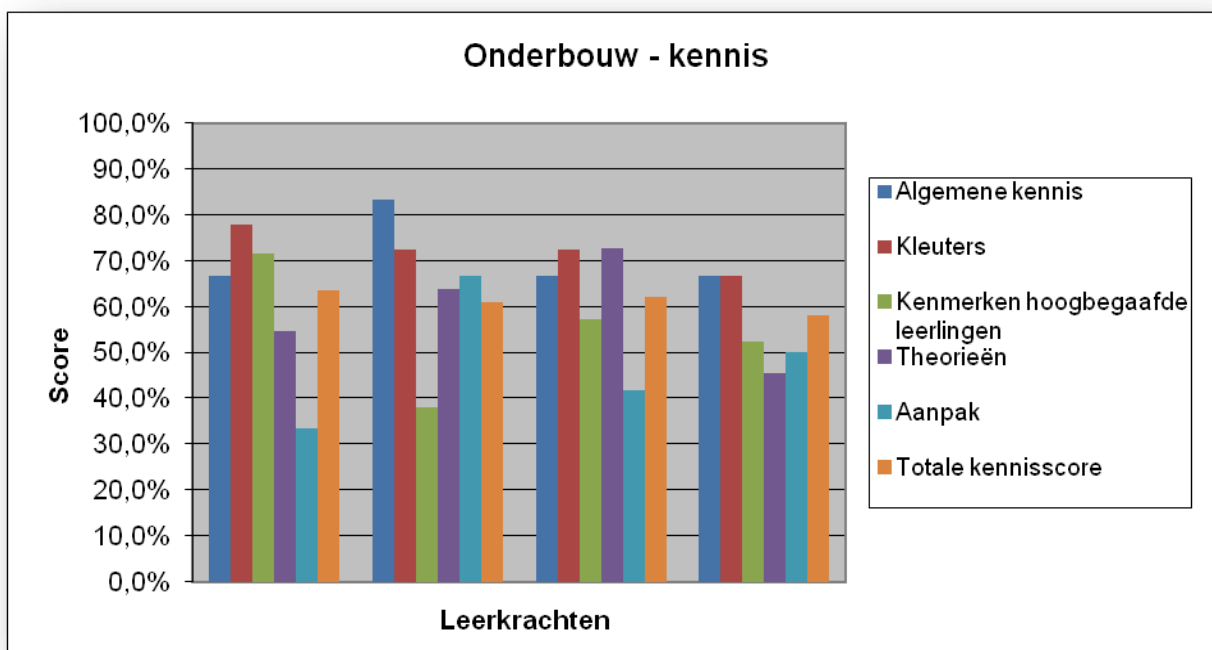
1. De kennis in zijn geheel wordt niet beïnvloed door het jaar van afstuderen;
2. De algemene kennis is hoger bij leerkrachten die lang geleden af zijn gestudeerd, voor 1986. Dit kan komen door de (levens)ervaring die de leerkrachten hebben;
3. Kennis over theorieën is het meest ontwikkeld bij leerkrachten die na 2000 zijn afgestudeerd. Dit kan komen doordat er meer aandacht voor theorieën is gekomen in de opleiding van nu, omdat de theorieën na 1975 zijn ontwikkeld;

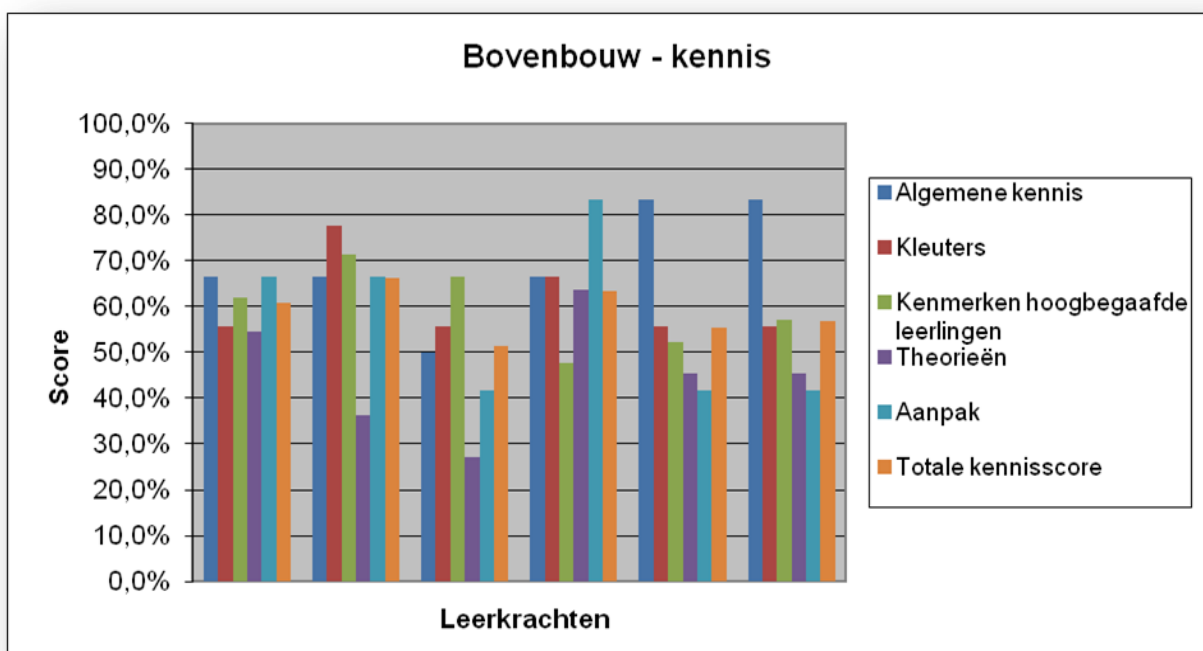
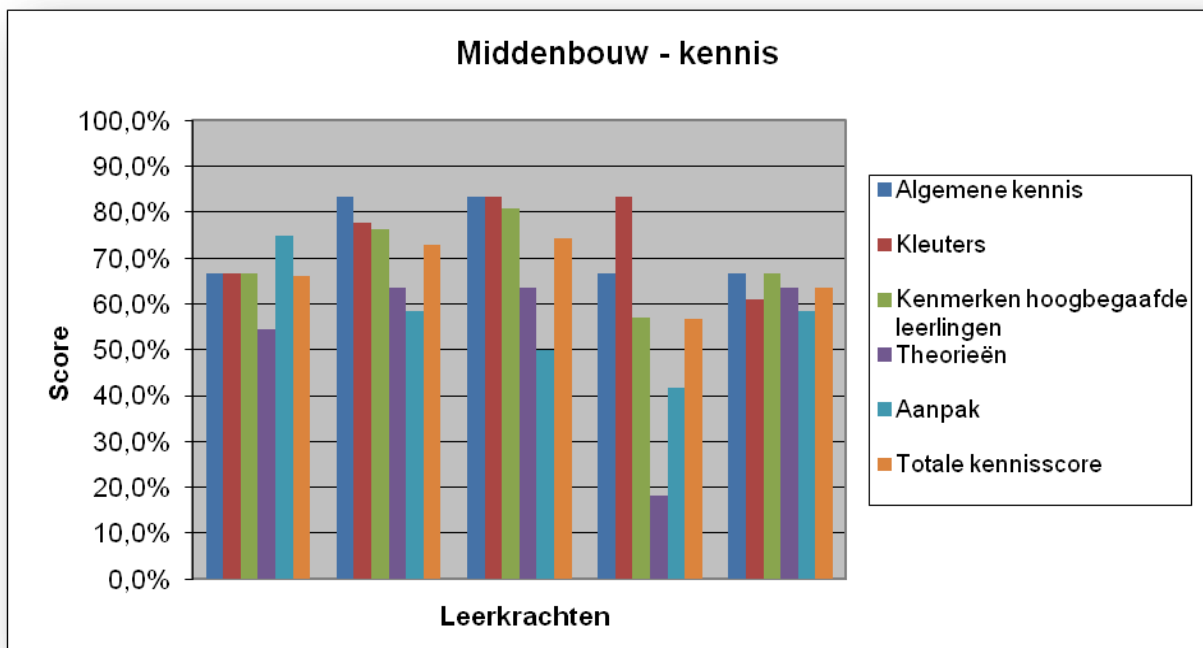
### 10.3 De bouw waarin de leerkracht werkt

In het hoofdstuk 'methode van onderzoek' heb ik beschreven hoe ik de leerkrachten heb verdeeld in de verschillende bouwen. Dit ziet er als volgt uit. Eén leerkracht is uitgesloten van deze gegevens, omdat zij IB'er is en er niet bekend is of zij ook voor een groep staat:

| Onderbouw<br>(groep 1 en 2) | Middenbouw<br>(groep 3, 4 en 5) | Bovenbouw<br>(groep 5/6, 6, 7 en 8) |
|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| 4                           | 5                               | 6                                   |

In de onderstaande grafieken heb ik weergegeven hoe de leerkrachten per bouw scoren op het gebied van kennis. Ik heb hier alleen gekeken naar de kennisgebieden.





|            | Totale kennisscore | Algemene kennis | Kleuters | Kenmerken hoogbegaafde leerlingen | Theorieën | Aanpak |
|------------|--------------------|-----------------|----------|-----------------------------------|-----------|--------|
| onderbouw  | 61,1%              | 70,8%           | 72,2%    | 54,8%                             | 59,1%     | 47,9%  |
| middenbouw | 66,8%              | 73,3%           | 74,4%    | 69,5%                             | 52,7%     | 56,7%  |
| bovenbouw  | 59,0%              | 69,4%           | 61,1%    | 59,5%                             | 45,5%     | 56,9%  |

In de grafieken en tabel op deze en de vorige pagina's is te zien dat de leerkrachten in de middenbouw het hoogste scoren. Het verschil bij de kennis over kleuters met de leerkrachten in de bovenbouw is heel groot. Dit is ook te verklaren met het feit dat de bovenbouwleerkrachten te maken krijgen met heel ander typen leerlingen en ver van kleuters afstaan.

Middenbouwleerkrachten staan dicht bij de leeftijd. Het is opmerkelijk dat de leerkracht uit de onderbouw niet het meeste weet over kleuters.

Wat ook opvalt, is dat de bovenbouwleerkracht veel beter weet hoe om te gaan met de hoogbegaafde leerling dan de onderbouwleerkracht. De middenbouwleerkracht weet daar ook beter mee om te gaan. Dit kan komen doordat hoogbegaafdheid pas officieel kan worden gesignaleerd als een leerling ouder is dan zes jaar. In de onderbouw zal er dus geen officiële vaststelling van hoogbegaafdheid zijn en zal de leerkracht wellicht ook minder weten over hoe om te gaan met de hoogbegaafde leerling. Op het gebied van de theorieën scoort de onderbouwleerkracht aanzienlijk hoger. Over het geheel gezien scoort de middenbouwleerkracht het hoogste.

#### *Conclusie:*

Uit de bovenstaande gegevens kan het volgende geconcludeerd worden:

1. De middenbouwleerkracht heeft de meeste kennis;
2. Op het gebied van de theorieën is de onderbouwleerkracht het beste ontwikkeld. Nu zijn deze vier leerkrachten allemaal tussen de 20-30 jaar. Deze leerkrachten hebben kort geleden hun opleiding afgerond en zijn in aanraking gekomen met kennis over theorieën;
3. De bovenbouwleerkracht heeft weinig kennis over kleuters, omdat ze ver van deze leerlingen afstaan;
4. De middenbouwleerkracht heeft de meeste kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen. Vanaf de leeftijd van 6 jaar kunnen leerlingen officieel getest worden op hoogbegaafdheid. Dit zou ermee te maken kunnen hebben;
5. De kennis van de onderbouwleerkracht over de aanpak is laag. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat er bij kleuters nog geen diagnose 'hoogbegaafdheid' kan worden gesteld;
6. Kleuterleerkrachten hebben niet de meeste kennis over kleuters;

## 10.4 De ervaring

Leerkrachten die langer in het onderwijs zitten, hebben veel meer verschillende leerlingen gezien. Hierdoor zullen ze (waarschijnlijk) ook meer in aanraking zijn gekomen met hoogbegaafde leerlingen. Betekent dit ook dat deze leerkrachten meer kennis hebben over hoogbegaafdheid? Om hier een goed beeld van te krijgen, kijk ik eerst naar de onderzoeksgroep. Hoe is de ervaring van deze leerkrachten verdeeld? In de onderstaande tabel zijn deze gegevens, welke ook te vinden zijn in het hoofdstuk 'methode van onderzoek'.

| Ervaring (in jaren) | Weinig ervaring<br>0-10 jaar | Gemiddelde ervaring<br>11-21 jaar | Veel ervaring<br>22-37 jaar |
|---------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| Leerkrachten        | 6                            | 5                                 | 5                           |

Grofweg zijn er dus drie groepen te onderscheiden, met welke ik ook naar de gegevens ga kijken. In de grafiek hieronder zijn de gemiddelden per groep weergegeven. De getallen onder de grafiek betekenen het volgende:

1 = Totale kennisscore

2 = Algemene kennis

3 = Kleuters

4 = Kenmerken hoogbegaafde leerlingen

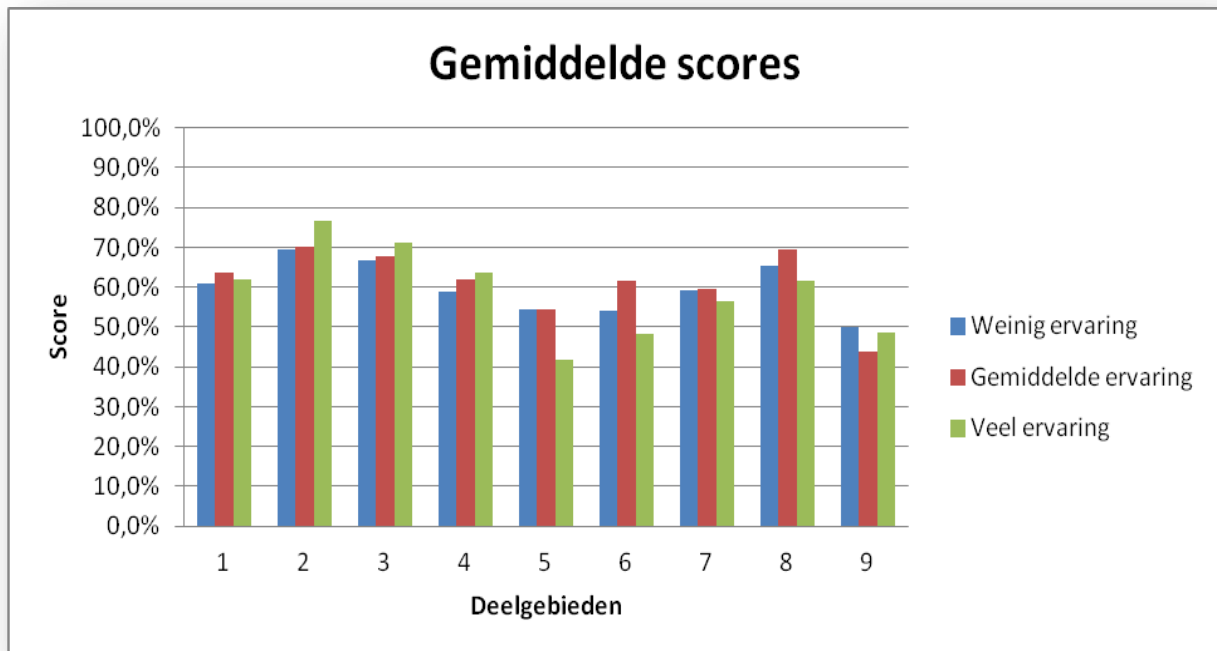
5 = Theorieën

6 = Aanpak

7 = Attitude + Beeldvorming

8 = Attitude

9 = Beeldvorming



In deze grafiek is te zien dat de leerkrachten met een gemiddelde ervaring (tussen de 11-21 jaar) vaak hoog scoren. In drie gevallen scoren zij het hoogste. In nog eens twee gevallen scoren zij, samen met de groep met weinig ervaring, het hoogste. De groep met weinig ervaring scoort maar één keer apart het hoogste. De leerkrachten met veel ervaring scoren drie maal het hoogste.

De algemene kennis is bij leerkrachten met veel ervaring aanzienlijk hoger. Ook de kennis over kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen is bij deze leerkracht hoger. De kennis over theorieën is bij deze leerkrachten heel laag, net als de kennis over de aanpak. De attitude, wat alles te maken heeft met de aanpak, is echter wel hoog. Ook al is de kennis over de aanpak niet hoog, het handelen is dat wel. Het beeld dat de leerkracht vormt is hier laag. Ondanks dat de kennis over kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen hoog is.

Bij de leerkracht met de gemiddelde ervaring is de kennis over de aanpak hoog, net als de attitude. Dat lijkt een logisch verband, wat bij de leerkrachten met veel ervaring echter niet te zien is. Deze leerkracht heeft een lage score op het gebied van de beeldvorming. Op het gebied van kennis over kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen scoort deze leerkracht hoog. Blijkbaar heeft deze kennis geen invloed bij deze leerkrachten op de beeldvorming.

Bij de leerkrachten met weinig ervaring is alleen de beeldvorming het hoogste van de drie groepen. Deze is echter nog laag. Verder scoort deze groep, vergeleken met de andere groepen, laag. Dit kan te maken hebben met het feit dat de ervaring ontbreekt.

*Conclusies:*

Uit de gegevens is het volgende af te leiden.

1. De leerkrachten met weinig ervaring heeft veelal de minste kennis;
2. De beeldvorming van de leerkrachten is laag, ondanks dat de score op het gebied van kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen (redelijk) hoog uitkomt;
3. De attitude van de leerkracht is hoog, ook als de kennis op het gebied van aanpak laag is;

## Conclusie

In deelvraag 10 heb ik gekeken naar een aantal eigenschappen van de leerkrachten die mee hebben gedaan met het onderzoek. Ik heb gekeken naar de leeftijd, het jaartal van afstuderen, de bouw waarin de leerkracht werkt en de werkervaring.

De totale kennis van de jonge leerkracht is hoger dan de kennis van de gemiddelde en oudere leerkrachten. De oudere leerkrachten hebben echter meer algemene kennis over hoogbegaafde leerlingen. Dit zou kunnen komen doordat deze leerkrachten veel (levens)ervaring hebben en informatie over het IQ onder algemene kennis van ieder persoon valt. De jonge leerkrachten hebben meer kennis over theorieën. Dit kan te maken hebben met het feit dat de theorieën na 1975 zijn opgesteld. Deze kennis kan nog niet heel lang in de Pabo's worden verstrekt, waardoor de oudere leerkrachten hier geen weet van hebben. De jonge leerkrachten hebben ook een hoge score op het gebied van attitude & beeldvorming. Blijkbaar hebben zij een beter beeld van deze leerlingen en kunnen ze op een goede manier met hoogbegaafde leerlingen omgaan. Dit kan komen door de hoge score op kennisgebied.

Het jaartal van afstuderen heeft geen invloed op de kennis. Wel is te zien dat leerkrachten die lang geleden zijn afgestudeerd (voor 1986) veel algemene kennis hebben. Dit is te verklaren met de leeftijd van de leerkracht. Dit zullen leerkrachten zijn die in de groep 'oudere leerkrachten' behoren. Ook hier was te zien dat deze leerkrachten veel algemene kennis hebben. Leerkrachten die kort geleden zijn afgestudeerd (na 2000) hebben de meeste kennis over theorieën. Deze leerkrachten horen bij de jonge leerkrachten. Bij deze groep leerkrachten was ook te zien dat ze de meeste kennis hebben over theorieën.

De kennis is het verst ontwikkeld bij de middenbouwleerkracht. De kennis over theorieën is bij onderbouwleerkrachten het hoogst. Deze leerkrachten zijn allemaal tussen de 20-30 jaar en zijn kort geleden afgestudeerd. Ook hier is het verband weer duidelijk te zien. De bovenbouwleerkracht heeft weinig kennis over kleuters. Dit kan te maken hebben met het feit dat deze leerkrachten bij oudere leerlingen werken en dus ver van kleuters afstaan. De middenbouwleerkracht heeft de meeste kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen. De onderbouwleerkracht heeft weinig kennis over de aanpak. Deze laatste twee conclusies kunnen veroorzaakt worden door de leeftijd waarop de leerlingen officieel getest kunnen worden op hoogbegaafdheid. Dat kan pas als de leerlingen zes jaar (of ouder) zijn. De onderbouwleerkracht werkt met deze leerlingen vóór de periode van officiële vaststelling van hoogbegaafdheid. Er is geen aanpak voor deze leerlingen opgezet. De middenbouwleerkracht zit midden in de periode van officiële vaststelling van hoogbegaafdheid en krijgt dus veel meer kennis mee over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen. Wat als laatste opvalt, is dat kleuterleerkrachten niet de meeste kennis hebben over 'slimme kleuters'. Blijkbaar heeft het werken met kleuters geen invloed op de kennis over deze leerlingen.

Leerkrachten met weinig ervaring hebben op de meeste vlakken de laagste scores. De beeldvorming is bij alle leerkrachten laag, ondanks de score op het gebied van kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen. Eerder is al vastgesteld dat de kennis geen invloed heeft op de beeldvorming. De attitude van de leerkracht is echter hoog, ondanks de lage score op het gebied van de aanpak. Ook hiervan is eerder al gezien dat deze kennis de attitude niet beïnvloedt.

## Eindconclusie

Terugkijkend op het literatuur- en praktijkonderzoek, heb ik gekeken of er een conclusie te stellen is op de onderzoeksvraag:

*‘(In hoeverre) is er een verband tussen de kennis van de leerkracht over hoogbegaafdheid en de attitude en beeldvorming van de leerkracht over de hoogbegaafde leerling’*

Er is zeker een verband te ontdekken tussen de attitude & beeldvorming en kennis. Als de attitude en beeldvorming worden gesplitst, is het verband met de beeldvorming verdwenen. Het verband met de attitude blijft bestaan.

Ook is er een verband tussen sommige delen van de kennis en de attitude of beeldvorming. Niet alle kennis is daar verantwoordelijk voor. In hoeverre deze kennis invloed heeft op de attitude of beeldvorming is iets dat verder onderzocht dient te worden. In deze gegevens is slechts een spoor te zien van invloed tussen beide factoren. Het verband tussen de kennis over kleuters en de attitude is aanwezig. Daarnaast zijn er sporen dat de kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen, de kennis over de aanpak en de kennis over theorieën een positief verband laten zien ten opzichte van de attitude.

Sommige kenmerken van de leerkracht hebben invloed op de kennis. De leeftijd laat een heel duidelijk verband zien. Ook het jaartal van afstuderen draagt bij aan de ontwikkeling van de leerkracht. Hieruit kan gezegd worden dat de leerkracht van nu beter wordt geschoold op het gebied van hoogbegaafdheid. Per bouw is de hoeveelheid kennis per thema verdeeld. De ervaring zorgt voor een meer kennis.

## Discussie

Aan het eind van mijn afstudeeronderzoek, wil ik terugkijken naar de onderzoeksvraag die ik voor dit afstudeeronderzoek heb opgesteld.

*‘(In hoeverre) is er een verband tussen de kennis van de leerkracht over hoogbegaafdheid en de attitude en beeldvorming van de leerkracht over de hoogbegaafde leerling’*

Aan de hand van tien deelvragen heb ik geprobeerd een antwoord te vinden op deze onderzoeksvraag.

- Deelvraag 1:* Wat is hoogbegaafdheid?
- Deelvraag 2:* Wat zijn kenmerken van hoogbegaafdheid?
- Deelvraag 3:* Welke verschillende theorieën over hoogbegaafdheid zijn er?
- Deelvraag 4:* Wat betekent hoogbegaafdheid voor de leerling?
- Deelvraag 5:* Wat betekent hoogbegaafdheid voor het onderwijs?
- Deelvraag 6:* Hoe kan hoogbegaafdheid signaleerd worden?
- Deelvraag 7:* Wat is attitude & beeldvorming?
- Deelvraag 8:* Is er een verband tussen de kennis en de attitude & beeldvorming?
- Deelvraag 9:* Welke kennis heeft invloed op de attitude & beeldvorming?
- Deelvraag 10:* Welke kenmerken hebben invloed op de kennis van de leerkracht?

In de eerste zes deelvragen heb ik ontdekt dat kennis van de leerkracht heel belangrijk is. Het is dé voorwaarde om te kunnen signaleren. En om te kunnen signaleren is het belangrijk dat de leerkracht een eigen visie vormt over hoogbegaafdheid. In deelvraag 3 heb ik een aantal theorieën aangereikt op grond waarvan de leerkracht een visie kan vormen. Welke theorie spreekt de leerkracht het meeste aan? Om deze visie vorm te geven in het onderwijs is het belangrijk dat de leerkracht vervolgens ook kennis heeft over typen hoogbegaafde leerlingen, kenmerken van deze leerlingen en de problemen die er kunnen ontstaan, waardoor het signaleren moeilijk wordt. Kortom: in deze deelvragen ben ik gaan beseffen hoe belangrijk kennis is, maar tegelijkertijd ook hoe weinig er met dit onderwerp wordt gedaan in de opleiding tot basisschoolleerkracht, de Pabo. Hoe de kennis het handelen van de leerkracht beïnvloedt, is in dit literatuuronderzoek nog niet aan bod gekomen. Dit heb ik onderzocht in het praktijkdeel van mijn afstudeeronderzoek.

In het praktijkdeel heb ik gekeken of er daadwerkelijk belang is bij het hebben van veel kennis. In deelvraag 7 heb ik gekeken naar de verschillen tussen de attitude en beeldvorming. Voor ik aan het uitwerken van de gegevens begon, was het goed om daar eerst duidelijkheid in te krijgen. In deelvraag 8 heb ik gekeken of er een verband was tussen de totale score van de kennis en de attitude & beeldvorming. Daaruit bleek dat de totale score van de kennis en de totale score van de attitude en beeldvorming gelijk opgingen. Er leek een verband te zijn. Als we de kennis en attitude met elkaar vergeleken, was er ook een verband te zien. Bij de beeldvorming en kennis was dit echter niet het geval. In de hypothesen had ik beschreven dat zowel de attitude als de beeldvorming beïnvloed zouden worden door de kennis. Dit is ten dele een correcte hypothese geweest. Wellicht dat de lage score op het gebied van de beeldvorming de reden zijn van de gebrekkige signalering in het onderwijs. Als het beeld van de leerkracht correcter zou zijn, zou de signalering ook beter worden verricht.

Vervolgens bleef de vraag staan of er wellicht delen van de kennis invloed hadden op de attitude of beeldvorming. Uit dit onderzoek bleek dat de attitude beïnvloedt wordt door de kennis over kleuters. Ook zijn er sporen te ontdekken van invloed op de attitude door de kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen, de kennis over de aanpak en de kennis over de theorieën. De beeldvorming wordt niet beïnvloed door de kennis. Ik had verwacht, wat ik ook heb beschreven in mijn hypothesen, dat de kennis over kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen invloed zou hebben op de beeldvorming. Dit is niet het geval. Ook bij de kennis over de aanpak had ik een verband verwacht op de attitude. Het spoor is aanwezig, maar er is nog onvoldoende bewijs dat dit ook daadwerkelijk zo is. Algemene kennis en kennis over theorieën zouden volgens mijn hypothesen geen invloed hebben op de attitude of beeldvorming. Alleen de kennis over theorieën laten een spoor van een verband zien met de attitude.

Ik heb tot slot gekeken naar enkele kenmerken van de leerkracht. Welke kunnen de kennisvorming van de leerkracht beïnvloeden? De leeftijd heeft invloed op de kennis. Hoe jonger de leerkracht, hoe hoger de gemiddelde kennisscore. Dit had ik ook beschreven in mijn hypothese. Toch scoort de oudere leerkracht hoger op het gebied van algemene kennis. Wellicht dat dit komt doordat deze leerkrachten meer (levens)ervaring hebben. De jonge leerkracht bezit veel kennis over theorieën. Deze zijn na 1975 ontstaan. Dat kan een reden zijn, omdat er pas later in de opleidingen kennis was over deze theorieën. Jonge leerkrachten scoren ook hoger op het gebied van de attitude en beeldvorming en zullen daardoor een beter beeld vormen en beter kunnen handelen in de klas.

Het jaartal van afstuderen heeft geen invloed op de kennisscore. Ik had verwacht dat de kennis hoger zou zijn bij kort geleden afgestudeerde leerkrachten. Ook in dit onderdeel is weer te zien dat de algemene kennis hoger is bij leerkrachten die lang geleden zijn afgestudeerd. Deze leerkrachten zijn ouder en dit klopt bij de gegevens over de leeftijd. De leerkrachten die na 2000 zijn afgestudeerd scoren hoog op het gebied van theorieën. Deze leerkrachten zijn jong. Ook dit is al eerder geconcludeerd.

In de middenbouw heeft de leerkracht de meeste kennis. De theorieën zijn het best bekend bij onderbouwleerkrachten. Deze vier leerkrachten zijn allemaal jong en kort geleden afgestudeerd. Dit is dus terug te zien in de bouw waarin de leerkracht werkt. De bovenbouwleerkracht heeft de minste kennis over kleuters. Waarschijnlijk komt dit doordat deze leerkrachten ver van de jonge leerling afstaan. De middenbouwleerkracht heeft verreweg de meeste kennis over kenmerken van hoogbegaafde leerlingen. In deze bouw kunnen leerlingen ook gediagnosticeerd en getest worden op hoogbegaafdheid. Wellicht dat dit er iets mee te maken heeft. De kennis van de onderbouwleerkracht over de aanpak is laag. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat er bij kleuters nog niet vaak de diagnose 'hoogbegaafdheid' is gesteld. Wat als laatste in dit onderdeel opvalt, is dat de kleuter-leerkrachten niet de meeste kennis hebben over kleuters. Blijkbaar heeft het werken met kleuters geen invloed op de kennis over deze leerlingen. Ik had hierbij verwacht dat de kleuterleerkracht wel degelijk meer kennis over kleuters zou hebben. Dit is niet bewezen. Ook had ik verwacht dat de bouw geen invloed zou hebben op de kennis. Gemiddeld genomen is dit verband er ook niet. Wel is dit verband te zien bij delen van de kennis.

Op het gebied van ervaring viel op dat leerkrachten met weinig ervaring de minste kennis hebben. Blijkbaar groeit kennis ook door de ervaring. Dit had ik ook beschreven in één van mijn hypothesen. De beeldvorming van veel leerkrachten is heel laag, terwijl de kennisgebieden kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen hoog zijn. Je zou verwachten dat deze kennisgebieden (waarin gevraagd wordt naar kenmerken) invloed hebben op de beeldvorming. Zoals al eerder vermeld is dit niet het geval. Tot slot viel op dat de attitude van de leerkracht hoog is, ook als de kennis op het gebied van aanpak laag is.

Beide onderdelen van mijn afstudeeronderzoek geven aan dat de kennis belangrijk is voor het handelen van de leerkracht. Hierin is een verband te zien. De literatuur onderschrijft wat ik in mijn praktijkdeel heb onderzocht. De conclusies die ik heb gesteld geven de bevestiging van iets wat men al vermoedde.

Ik ben heel tevreden over het onderzoek dat ik heb uitgevoerd. Van de leerkrachten, bij wie ik de enquête heb afgenomen, kreeg ik veelal positieve reacties. Ik zou er dan ook niet voor kiezen om het onderzoek op een andere manier op te zetten. Het grootste punt waar ik tegenaan liep, tijdens het verwerken van de enquêtes, was de puntenverdeling. Het was beter geweest als ik elke categorie 20% van het totaal te halen puntenaantal had toegekend. Op die manier waren de categorieën allemaal evenredig in aandeel geweest. Dit had andere, wellicht objectievere, resultaten teweeggebracht. Een volgende keer zou ik hier op letten en dit is ook een advies wat ik meegeef aan anderen die een dergelijk onderzoek willen opzetten.

Het onderzoek dat ik heb gedaan is nog niet 'af'. Er kan nog veel verder op doorgegaan worden. Ik heb geconcludeerd dat de kennis belangrijk is en dat dit invloed heeft op de attitude en beeldvorming. Daarbij heb ik ook aan kunnen tonen welke kennisgebieden daar verantwoordelijk voor zijn. In een vervolgonderzoek zouden de volgende onderwerpen nog onderzocht kunnen worden:

1. In welke mate heeft de kennis invloed op de attitude en/of beeldvorming (voortbordurend op de door mij onderzochte kennisgebieden die invloed hebben op de attitude en/of beeldvorming)?
2. Hoe kan de nodige kennis aangereikt worden op de Pabo?
3. Hoe komt het dat de kennis van kleuters en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen op het eerste zicht geen invloed heeft op de beeldvorming?
4. Hoe wordt de beeldvorming van de leerkracht gevormd en hoe kan deze verbeterd worden?

## Aanbevelingen

Zoals ik geconcludeerd heb, is het goed dat de leerkracht kennis opdoet. De kennis die de leerkracht heeft, is verantwoordelijk voor de attitude van de leerkracht.

Daarom zou het goed zijn als er in de opleiding tot basisschoolleerkracht, de Pabo, meer aandacht wordt besteed aan kennisvorming op het gebied van hoogbegaafdheid. Praktisch is dit wellicht lastig in te vullen, omdat er op veel vlakken kennis moet worden overgedragen. Het is aan de school hoe daar invulling aan wordt gegeven, maar op dit moment is de aandacht voor kennisoverdracht met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen miniem.

Daarnaast is het belangrijk dat een basisschool haar leerkrachten voorziet van kennis over hoogbegaafdheid. Niet iedere leerkracht zal dit nodig hebben, maar een groot deel van de leerkrachten zal hier baat bij hebben.

Uit het onderzoek blijkt dat het essentieel is om kennis te vergaren. Dit heeft met name invloed op de attitude van de leerkracht. Hieruit kan geadviseerd worden om eerst kennis te vergaren met het hele schoolteam, alvorens een plusklas of iets dergelijks op te zetten. Dit zorgt ervoor dat de leerkrachten ook in de klas een betere aanpak zullen hebben. Daarnaast heeft de leerkracht die de plusklas leidt ook meer kennis en kan zo deze leerlingen van de juiste aanpak voorzien.

## Literatuuropgave

### Gebruikte boeken en artikelen:

Ajzen, I. (2005). *Attitude, personality and behavior*. Polen: O.Z. Graf S. A.

Armend, R.A. (2005). *About the Emotional Needs of Gifted Kids*. Geraadpleegd op 11 december 2012 van <http://www.sengifted.org/archives/articles/an-interview-with-dr-edward-r-amend-about-the-emotional-needs-of-gifted-kids>.

Brouwer, G., Ahlers, L. (2011). *Knappe koppen in de klas. Wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs*. Amersfoort: Drukkerij Wilco.

Contento, I. (2010). *Nutrition Education: Linking Research, Theory, and Practice*. Sudbury: Jones and Barlett Publishers.

Deater, B. (2012). *Hoogbegaafde kinderen. Leonardo-onderwijs. Recht van het kind – Uitdaging voor ons*. Soesterberg: uitgeverij Aspekt.

D'Hondt, C., van Rossen, H. (2002). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Dr. Doolaard, S., Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 20 november 2012, van <http://www.rug.nl/gion/nieuws/RapportHoogbegaafdheid.pdf>.

Drent, S., Van Gerven, E. (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: uitgeverij Lemma.

Drent, S., Van Gerven, E. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Van Gerven, E. van (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht: uitgeverij Lemma.

Van Gerven, E., Drent, S. (2000). *Een doorgaande lijn voor hoogbegaafde leerlingen. Een praktische gids voor basisschoolbeleid*. Utrecht: uitgeverij Lemma.

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

Kerp, R. (2009). *Attitude. Een mooi woord, maar wat heb jij eraan?*. Kerp & Company

Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafdheid. Als je kind (g)een einstein is*. Tiel: drukkerij Lannoo.

Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Geraadpleegd op 10 januari 2013 van <http://dare.uva.nl/document/170475>.

Meulenbeek, O. (2010). *Betere opbrengsten met prestatimanagement*. Deventer: uitgeverij Kluwer.

Mönks, F., Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Morisano, D., Shore, B.M. (2010). *Underachievement and goal settings*. Can Personal Goal Setting Tap the Potential of the Gifted Underachiever? Geraadpleegd op 20 november 2012, van <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&hid=107&sid=e1c5ba28-3c70-47c6-952e-5745250e7cb5%40sessionmgr112>.

Nederstigt, I. (2003). *Hoogbegaafdheid...een gave?* Enschede: Print Partners Ipskamp.

Oden, E. (2002). Ontwikkel je intelligentie - Robert Sternberg. *Psychologie magazine*, 2002.

Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: HVA Publicaties.

OVGB (1999). *Schoolloopbaanbegeleiding in de basisschool*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Pameijer, N., van Beukering, T., de Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*.

Valcke, M. (2007). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.

Wind, W., Feenstra, A. (2003). *Omgaan met hoogbegaafde leerlingen. Een praktische handreiking voor de PABO*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

## Bijlagen

|            |                                    |
|------------|------------------------------------|
| Bijlage 1: | Enquête                            |
| Bijlage 2: | Puntenverdeling                    |
| Bijlage 3: | Score per deelgebied van de kennis |

## Bijlage 1: Enquête

Beste leerkracht, Op dit moment zit ik in het vierde jaar van de Pabo. Dat betekent dat ik bezig ben met mijn afstudeeronderzoek. Mijn afstudeeronderzoek gaat over hoogbegaafdheid, omdat dit een onderwerp is waar op dit moment veel aandacht voor is en dit onderwerp mijn interesse heeft gewekt. Ik heb in het eerste halfjaar informatie verzameld en wil het nu praktisch gaan maken. Daarvoor heb ik de hulp van u, als leerkracht, hard nodig. Ik wil namelijk door middel van een enquête informatie verzamelen over wat de leerkracht weet over hoogbegaafdheid. Daarnaast wil ik inzicht krijgen in de houding van de leerkracht t.o.v. hoogbegaafde leerlingen en de manier waarop ze met deze leerlingen omgaan. Door het invullen van deze enquête kunt u mij helpen om voldoende data te verzamelen. Hoe meer data ik verzamel, hoe meer valide de conclusies zijn die ik aan het eind van dit praktijkonderzoek kan beschrijven.

In deze enquête zult u een aantal vragen krijgen over hoogbegaafdheid. De vragen zullen gaan over uw kennis over hoogbegaafdheid, maar ook over uw houding ten opzichte van de hoogbegaafde leerling en de manier waarop u in het onderwijs met hoogbegaafde leerlingen werkt. De uitslag van de enquête zal mij een beeld geven over het verband tussen de kennis van de leerkracht en de houding en werkwijze van de leerkracht. Als er een duidelijk verband te zien is, kan dit een aanleiding zijn om verder te onderzoeken. In vervolgonderzoek zou dan onderzocht kunnen worden wélke kennis invloed heeft op de houding van de leerkracht. Deze kennis kan relevant zijn in de opleidingen (Pabo) en het bijscholen van leerkrachten.

De uitslag en verwerking van de enquête kunt u per mail ontvangen. Bij één van de vragen kunt u dit invullen. Hiervoor is wel een email-adres nodig. Op deze manier kunt u ook terugzien waar uw gegevens voor gebruikt zijn. Uiteraard blijven al deze gegevens bij mij en worden ze niet aan derden verstrekt. Het verwerken van de gegevens gebeurt anoniem. Onder de inzendingen zal ik een VVV-waardecheque verloten t.w.v. €15,00. U heeft tot uiterlijk dinsdag 2 april de tijd om de enquête in te vullen. Daarna kunnen uw gegevens niet meer verwerkt worden.

Voraf wil ik u alvast hartelijk bedanken voor het invullen van deze enquête!

Met vriendelijke groeten,

Marije van Essen Student, Pabo 4

\* Wilt u uw collega's binnen de school waarin u werkt ook aansporen om deze enquête in te vullen?

Wat is uw naam?

Wilt u de uitslag (conclusies) van de enquête per mail ontvangen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Zo ja, wat is uw email-adres?

*(dit hoeft u alleen in te vullen indien u de uitslag van de enquête graag ontvangt)*

Hoe oud bent u?

- ☐ Jonger dan 20 jaar;
- ☐ Tussen de 20-30 jaar;
- ☐ Tussen de 31-40 jaar;
- ☐ Tussen de 41-50 jaar;
- ☐ Tussen de 51-60 jaar;
- ☐ Ouder dan 60 jaar;

Op welke school werkt u?

- ☐ Gideonschool (locatie Kroonkruid);
- ☐ Gideonschool (locatie Esse);
- ☐ Elimschool;
- ☐ Rehobothschool;
- ☐ Anders:

In welke groep geeft u les?

*(op dit moment)*

Welke opleiding heeft u gevolgd? In welk jaar bent u afgestudeerd?

*(de opleiding die u de bevoegdheid geeft om les te geven)*

Hoeveel jaar onderwijservaring heeft u?

*(na de opleiding die u hierboven heeft genoemd)*

Hoe is uw kennis m.b.t. hoogbegaafdheid?

*(hoe schat u uw kennis in?)*

- ☐ Geen kennis;
- ☐ Weinig kennis;
- ☐ Gemiddeld;
- ☐ Veel kennis;
- ☐ Expert;

1. Wat is hoogbegaafdheid?

*(omschrijf dit in maximaal 3 zinnen)*

2. Volgens Robert Sternberg zijn er drie soorten intelligentie: praktische intelligentie, creatieve intelligentie en analytische intelligentie. In een IQ-test wordt het volgende aspect van intelligentie gemeten.

- ☐ Praktische intelligentie;
- ☐ Creatieve intelligentie;
- ☐ Analytische intelligentie;

3. Waar staan de letters 'I' en 'Q' voor in de afkorting 'IQ'?

*(omschrijf dit zo kort mogelijk)*

4. Boven welke IQ-waarde kan een leerling in de groep 'hoogbegaafd' worden geplaatst?

- ☐ IQ-waarde van 110 (en hoger);
- ☐ IQ-waarde van 120 (en hoger);
- ☐ IQ-waarde van 125 (en hoger);
- ☐ IQ-waarde van 130 (en hoger);
- ☐ IQ-waarde van 135 (en hoger);

5. Hoogbegaafdheid is ook bij kleuters al te signaleren?

- ☐ Ja;
- ☐ Nee;

6. Waarom denkt u dat?

*(omschrijf dit in maximaal 3 zinnen)*

7. Als een kleuter een ontwikkelingsvoorsprong heeft, noemt men dit een 'slimme kleuter'. Kruis aan welke persoonlijkheidseigenschappen bij de 'slimme kleuter' horen:

*(er zijn meerdere antwoorden mogelijk)*

- ☐ Snel van begrip;
- ☐ Heeft minder slaap nodig;
- ☐ Heeft een versnelde motorische ontwikkeling;
- ☐ Maakt grote denkstappen;
- ☐ Heeft een goed geheugen;
- ☐ Kan het maken van fouten bij zichzelf toestaan en logisch beredeneren;
- ☐ Komt met creatieve oplossingen;
- ☐ Heeft een brede interesse;
- ☐ Heeft veel kennis;
- ☐ Werkt liever alleen dan met een groepsgenoot die op een andere golflengte zit;
- ☐ Kan de kennis toepassen;
- ☐ Vertoont meer egocentrisch gedrag dan een andere kleuter;
- ☐ Kan oude kennis verbinden aan nieuwe kennis;
- ☐ Heeft een groot analytisch vermogen;

8. Het is moeilijk om een 'slimme kleuter' te signaleren, omdat...

*(kruis twee antwoorden aan)*

- ☐ ...deze leerlingen niet/nauwelijks geobserveerd kunnen worden;
- ☐ ...de leerling na zes weken gaat onderduiken: zich verstoppen voor de observerende leerkracht;
- ☐ ...de ontwikkeling van deze leerlingen via sprongen gaat, waardoor de voorsprong kan verdwijnen;
- ☐ ...de leerling na zes weken gaat onderduiken: stiekem gedrag vertonen;
- ☐ ...deze leerlingen eigenlijk té jong zijn om te beoordelen of er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong;
- ☐ ...de leerling na zes weken gaat onderduiken: zich aanpast aan het niveau van de klas;

9. Er is sprake van een ontwikkelingsvoorsprong als de kleuter...

- ☐ ...3 tot 6 maanden voorloopt;
- ☐ ...6 tot 12 maanden voorloopt;
- ☐ ...meer dan een jaar voorloopt;
- ☐ ...meer dan twee jaar voorloopt;

10. Welk van de onderstaande kenmerken heeft betrekking op de hoogbegaafde leerling?

*(er zijn meerdere antwoorden mogelijk)*

- ☐ Hoge intelligentie;
- ☐ Uitblinken in één of meer vakgebieden;
- ☐ Leerstof sneller begrijpen;
- ☐ Maakt niet snel ruzie;
- ☐ Snel in het analyseren van problemen;
- ☐ Maakt grote denksprongen;
- ☐ Kan goed abstract denken;
- ☐ Is erg zelfstandig;
- ☐ Motivatie is essentieel;
- ☐ Hoeft nooit vragen te stellen;
- ☐ Is altijd gemotiveerd om te leren;
- ☐ Is creatief;
- ☐ Is perfectionistisch;
- ☐ Heeft een apart gevoel voor humor;
- ☐ Heeft een hoge concentratie;
- ☐ Sociaal minder vaardig;

11. De ouders van Sophie vermoeden dat hun dochter hoogbegaafd is. Als zij de lijst met begaafdheidskenmerken langslopen, ontdekken ze dat Sophie niet aan alle begaafdheidskenmerken 'voldoet'. Ze leggen het idee naast zich neer. Ook al bezit Sophie een groot deel van de kenmerken, ze is niet hoogbegaafd.

**Klopt deze gedachte van de ouders van Sophie over het bezitten van de begaafdheidskenmerken (dat een hoogbegaafde leerling alle begaafdheidskenmerken bezit)?**

- ☐ Ja;
- ☐ Nee;

12. Waarom wel/niet?

13. Iedere leerling is anders. Zo is het ook met de hoogbegaafde leerling. Er zijn zes verschillende typen hoogbegaafde leerlingen. Kruis deze zes aan.

*(er zijn meerdere antwoorden mogelijk)*

- ☐ De succesvolle leerling;
- ☐ De uitdagende leerling;
- ☐ De slimme leerling;
- ☐ De onderduikende leerling;
- ☐ De drop-out leerling;
- ☐ De dubbel-gelabelde leerling;
- ☐ De sociale leerling;
- ☐ De lastige leerling;
- ☐ De zelfstandige leerling;
- ☐ De gemotiveerde leerling;

14. Welke theorieën over hoogbegaafdheid zijn bij u bekend?

*(er zijn meerdere antwoorden mogelijk)*

- ☐ Het meerfactorenmodel van Frank Mönks;
- ☐ Het multifactorenmodel van Heller;
- ☐ De luikentheorie van Tessa Kieboom;
- ☐ De meervoudige intelligentie van Howard Gardner;
- ☐ De theorie van Robert Sternberg over 3 soorten intelligenties;
- ☐ Anders:

15. Welk van onderstaande kenmerken hebben betrekking op het Meerfactorenmodel van Frank Mönks en welke op het Multifactorenmodel van Heller?

|                                                                                                   | Meerfactorenmodel     | Multifactorenmodel    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Het is een combinatie van 'buitengewone capaciteiten', 'motivatie' en 'creativiteit';             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Er zijn 5 omgevingskenmerken die invloed hebben op de leerling;                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gebaseerd op de meervoudige intelligentie van Gardner;                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| School, vrienden en 'peers' (=leeftijdsgenoten) zijn omgevingsfactoren;                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bestaat uit begaafdheidsfactoren, niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren; | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| De hoogbegaafde leerling presteert op alle domeinen gemiddeld, op sommige(n) bovengemiddeld;      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gebaseerd op bevindingen van Joe Renzulli;                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16. Tessa Kieboom noemt in haar tweeluikentheorie de volgende luiken: het cognitieve luik en het zijnsluik. Het zijnsluik bestaat uit vier onderdelen: perfectionisme, rechtvaardigheidsgevoel, hoog-sensitiviteit, kritische ingesteldheid. Over welk van deze onderdelen gaat de volgende casus?

**Frank moet op school een giraffe tekenen. Als hij de opdracht krijgt, raakt hij gestrest. Hij kijkt naar de kleurpotloden op tafel en ziet dat er geen kleur tussen zit die écht goed is. Dan kijkt hij naar het voorbeeld op het digibord. Wat een mooie giraffe! Frank weet nu zeker dat hij de giraffe nooit zó mooi kan maken als op het voorbeeld. 'Dan maak ik hem maar helemaal niet', denkt Frank. Hij legt zijn potloden neer, schuift het papier aan de kant en slaat zijn armen over elkaar terwijl hij met een nors gezicht naar buiten kijkt.**

- ☐ Perfectionisme;
- ☐ Rechtvaardigheidsgevoel;
- ☐ Hoog-sensitiviteit;
- ☐ Kritische ingesteldheid;

17. Tessa Kieboom noemt in haar tweeluikentheorie de volgende luiken: het cognitieve luik en het zijnsluik. Het zijnsluik bestaat uit vier onderdelen: perfectionisme, rechtvaardigheidsgevoel, hoog-sensitiviteit, kritische ingesteldheid. Over welk van deze onderdelen gaat de volgende casus?

**In de pauze heeft Sjaak de bal van groep 4 op het dak van het schuurtje geschoten. Nu de pauze voorbij is, gaat de conciërge, meester Dirk, het plein op. Hij klimt op de ladder en stapt het dak op. De kinderen van groep 4 stuiven naar het raam. 'Oh, kijk wat meester Dirk doet!' Alleen Menno blijft op zijn stoel zitten. 'Weet de meester niet hoe gevaarlijk dat is! Straks valt de ladder om...', mompelt hij in zichzelf.**

- ☐ Perfectionisme;
- ☐ Rechtvaardigheidsgevoel;
- ☐ Hoog-sensitiviteit;
- ☐ Kritische ingesteldheid;

18. Welk van de volgende factoren kan voor de hoogbegaafde leerling een belemmerende factor betekenen?

*(er zijn meerdere antwoorden mogelijk)*

- ☐ Disharmonisch ontwikkelingsprofiel;
- ☐ Onderpresteren;
- ☐ Vervelen;
- ☐ Klasgenoten die lager presteren;
- ☐ Perfectionisme;
- ☐ Faalangst;
- ☐ Syndroom van Asperger;
- ☐ Leerkracht die niet op hem/haar let;
- ☐ Anders:

19. Compacten en verrijken worden vaak gecombineerd. Welk van deze twee vormen vindt eerst plaats?

- ☐ Compacten
- ☐ Verrijken

20. Welk van onderstaande leermethoden horen bij versnellen?

|                                           | Ja                    | Nee                   |
|-------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Een klas overslaan;                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Extra rekenwerk maken;                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compacten van het werk (vooruit toetsen); | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vroeger instromen in groep 1;             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meerdere groepen in één jaar doorlopen;   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Minder sommen maken bij rekenen;          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Versnellen van één of meer vakgebieden;   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21. Waarom is vroegtijdig signaleren belangrijk?

(omschrijf dit in maximaal 3 zinnen)

22. Wanneer maakt u gebruik van signalering?

- ☐ Ik verricht geen signalering;
- ☐ Ik verricht bijna nooit signalering;
- ☐ Tijdens het schooljaar meerdere keren;
- ☐ Alleen de 'probleemleerlingen' observeer ik;
- ☐ Ik observeer alle leerlingen;

23. U heeft een opleiding gevolgd tot leerkracht basisonderwijs. Werd er in de opleiding aandacht geschonken aan hoogbegaafdheid?

- ☐ Ieder jaar;
- ☐ Één keer in de opleiding;
- ☐ Niet;
- ☐ Alleen bij keuzeprogramma's;
- ☐ Dat weet ik niet meer;
- ☐ Anders:

24. Is dat voor u voldoende geweest? Waarom wel/niet?

(omschrijf dit in maximaal 3 zinnen)

25. Wat zou u willen veranderen in de aanpak van de school wat betreft hoogbegaafdheid?  
(omschrijf dit in maximaal 3 zinnen)

26. Bent u het met de volgende stellingen eens of oneens?

|                                                                                                          | Eens                  | Oneens                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Hoogbegaafdheid is een leerprobleem                                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Een leerling met het syndroom van Down wijkt meer af van het gemiddelde IQ dan een hoogbegaafde leerling | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hoogbegaafdheid is hetzelfde als teveel geld op de bank                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ieder kind heeft talenten. Hoogbegaafdheid is het talent van het denken                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

27. Welke 3 kernwoorden vindt u horen bij hoogbegaafdheid?

28. 'Hoogbegaafdheid kan uitsluitend worden gemeten in een IQ-test.' Bent u het hier mee eens of mee oneens? Waarom?  
(omschrijf dit in maximaal 3 zinnen)

29. Thijs zit in groep 4. De klas heeft 27 leerlingen. Thijs is hoogbegaafd en heeft weinig vriendjes. Op het schoolplein speelt hij wel met andere kinderen uit de klas, maar dat eindigt vaak in een ruzie. De ander vindt dat Thijs de baas speelt en wil niet meer met hem spelen.

**Bij hoogbegaafde kinderen gebeurt het vaker dat er sociale problemen ontstaan. Welke reden(en) heeft dit volgens u?**

- ☐ De leerling is sociaal onhandig;
- ☐ Hoogbegaafde leerlingen hebben meer dan eens ook een vorm van ADHD of autisme;
- ☐ De leerling is sociaal té ver ontwikkeld;
- ☐ Anders:

30. Welk uitgangspunt onderschrijft het beste uw mening?

- Ik probeer tegemoet te komen aan de hulpvraag van de hoogbegaafde leerling in de klas;
- Ik zie de hoogbegaafde leerling liever vaker buiten de klas (plusklas, o.i.d.) werken, dan in de klas;
- De hoogbegaafde leerling heeft geen extra aandacht nodig, omdat hij of zij al slim genoeg is;
- De hoogbegaafde leerling krijgt pas extra hulp als hij of zij er zélf naar vraagt;
- Ik doe er genoeg aan om de hoogbegaafde leerling uit te dagen;

31. Op de school van meester Gijs wordt er veel aandacht geschonken aan Handelingsgericht werken (HGW). Belangrijk bij HGW is het inspelen op onderwijsbehoeften van leerlingen. Ook meester Gijs is daar hard mee bezig. Voor iedere leerling uit de klas maakt hij een lijst met onderwijsbehoeften. Vanuit die onderwijsbehoeften maakt hij een groepsplan en eventueel een handelingsplan, precies volgens het boekje. Op een dag komt de leerkracht van groep 6, juf Tineke, langs. 'Joh, die onderwijsbehoeften zijn niet zo belangrijk hoor! Zeker niet voor Jan, die is zo slim. Hoogbegaafd was hij toch?' 'Ja, dat klopt', zegt meester Gijs. 'Maar ook voor hem zijn onderwijsbehoeften heel essentieel. Daarin verschilt hij niet van andere leerlingen.'

**Bent u het eens met de mening van meester Gijs? Waarom wel/niet?**

*(omschrijf dit in maximaal 3 zinnen)*

32. Wat is voor u de reden om hoogbegaafdheid, maar ook andere 'problemen' bij leerlingen, te signaleren?

*(omschrijf dit in maximaal 3 zinnen)*

33. Welk van de volgende stelling(en) onderstreept uw mening en handelen?\*

|                                                                                                                                                          | Eens                  | Oneens                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Ik vind het altijd lastig om mijn onderwijs aan te passen aan een hoogbegaafde leerling;</b>                                                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Hoogbegaafde leerlingen kan ik niet meer geven dan ik nu doe;</b>                                                                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Hoogbegaafdheid is een probleem waar de leerkracht geen aandacht aan hoeft te geven;</b>                                                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>In het onderwijs is nog té weinig materiaal voor handen m.b.t. hoogbegaafdheid;</b>                                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Materialen die er zijn voor hoogbegaafden, gebruik ik niet;</b>                                                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Hoogbegaafdheid signaleer ik uitsluitend in de CITO-scores en methodegebonden toetsscores;</b>                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>De hoogbegaafde kleuter bestaat niet!</b>                                                                                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>'Anders kijken betekent gericht zijn op de ontwikkelingsmogelijkheden. Niet denken wat er mis is met het kind, maar denken in onderwijsbehoeften'</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Bijlage 2: Puntenverdeling

| Vraag   | Labels/extra informatie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Score    |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Vraag 1 | 1: hoog IQ;<br>2: i.c.m. persoonlijkheidskenmerken;<br>3: Kennis/intelligentie in praktijk ingezet;<br><br><i>*Per goed label: 2 punten</i>                                                                                                                                                                                                 | 6 punten |
| Vraag 2 | Goede antwoord: 'analytische intelligentie'                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 2 punten |
| Vraag 3 | 1: Intelligentie;<br>2: Quotiënt;<br><br><i>*Per goed label: 2 punten.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                  | 4 punten |
| Vraag 4 | Goede stelling: 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 2 punten |
| Vraag 5 | Goede antwoord: 'Ja'                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 1 punt   |
| Vraag 6 | 1: leerling kan ook voorlopen op de rest;<br>2: Er is sprake van een slimme kleuter;<br>3: Het kan op iedere leeftijd;<br><br><i>*Per goed label: 1 punt.</i>                                                                                                                                                                               | 3 punten |
| Vraag 7 | Goede stellingen: 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15<br>Foute stellingen: 2, 3, 7, 11, 13<br><br>0 of 1 goed = 0 punten<br><br>2 of 3 goed = 1 punt<br><br>4 of 5 goed = 2 punten<br><br>6 of 7 goed = 3 punten<br><br>8 of 9 goed = 4 punten<br><br>10 of 11 goed = 5 punten<br><br>12 of 13 goed = 6 punten<br><br>14 of 15 goed = 7 punten | 7 punten |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |          |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Vraag 8  | <p>Goede stellingen: 3, 6<br/>Foute stellingen: 1, 2, 4, 5</p> <p><i>*Per goed aangekruiste stelling: 1 punt.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                             | 6 punten |
| Vraag 9  | Goede stelling: 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 1 punt   |
| Vraag 10 | <p>Goede stellingen: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15<br/>Foute stellingen: 4, 9, 10, 11, 16</p> <p>0 of 1 goed = 0 punten</p> <p>2 of 3 goed = 1 punt</p> <p>4 of 5 goed = 2 punten</p> <p>6 of 7 goed = 3 punten</p> <p>8 of 9 goed = 4 punten</p> <p>10 of 11 goed = 5 punten</p> <p>12 of 13 goed = 6 punten</p> <p>14 of 15 goed = 7 punten</p> <p>16 goed = 8 punten</p> | 8 punten |
| Vraag 11 | Goede antwoord: 'nee'                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 1 punt   |
| Vraag 12 | <p>1: Een hoogbegaafde leerling hoeft niet alle kenmerken te bezitten;<br/>2: Ook andere leerlingen bezitten kenmerken;<br/>3: Niet iedere hoogbegaafde leerling is hetzelfde;</p>                                                                                                                                                                                                | 3 punten |
| Vraag 13 | <p>Goede stellingen: 1, 2, 4, 5, 6, 9<br/>Foute stellingen: 3, 7, 8, 10</p> <p>0 of 1 goed = 0 punten</p> <p>2 of 3 goed = 1 punt</p> <p>4 of 5 goed = 2 punten</p> <p>6 of 7 goed = 3 punten</p> <p>8 of 9 goed = 4 punten</p> <p>10 goed = 5 punten</p>                                                                                                                         | 5 punten |

|          |                                                                                                                                                                                                                      |          |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Vraag 14 | <p>0 of 1 aangekruist = 0 punten</p> <p>2 of 3 aangekruist = 1 punt</p> <p>4 of 5 aangekruist = 2 punten</p> <p>5 aangekruist+1 extra = 3 punten</p>                                                                 | 3 punten |
| Vraag 15 | <p>Goed antwoorden: 1a, 2b, 3b, 4a, 5b, 6b, 7a</p> <p>0 of 1 goed = 0 punten</p> <p>2 of 3 goed = 1 punt</p> <p>4 of 5 goed = 2 punten</p> <p>6 goed = 3 punten</p> <p>7 goed = 4 punten</p>                         | 4 punten |
| Vraag 16 | Goede antwoord: 'Perfectionisme'                                                                                                                                                                                     | 1 punt   |
| Vraag 17 | Goede antwoord: 'Hoog-sensitiviteit'                                                                                                                                                                                 | 1 punt   |
| Vraag 18 | <p>Goede antwoorden: 1, 2, 3, 5, 6, 7</p> <p>Foute antwoorden: 4, 8</p> <p>0 of 1 goed = 0 punten</p> <p>2 of 3 goed = 1 punt</p> <p>4 of 5 goed = 2 punten</p> <p>6 of 7 goed 3 punten</p> <p>8 goed = 4 punten</p> | 4 punten |
| Vraag 19 | Goede antwoord: 'Compacten'                                                                                                                                                                                          | 2 punten |
| Vraag 20 | <p>Goede antwoorden: Ja = 1, 4, 5, 7 en Nee = 2, 3, 6</p> <p>Per goede antwoord = 1 punt</p>                                                                                                                         | 7 punten |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Vraag 21 | <p>1: Dan kan er vroeger gestart worden met de aanpak;</p> <p>2: De leerling kan zo het beste groeien en succes boeken;</p> <p>3: De leerling kan zich als persoon ontwikkelen;</p> <p><i>*Per goed label: 1 punt.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                         | 3 punten |
| Vraag 22 | <p>Stelling 1 = 0 punten</p> <p>Stelling 2 = 1 punt</p> <p>Stelling 3 = 1 punt</p> <p>Stelling 4 = 2 punten</p> <p>Stelling 5 = 3 punten</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 3 punten |
| Vraag 23 | Aan deze vraag worden geen punten verleend                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 0 punten |
| Vraag 24 | <p><i>Indien te weinig:</i></p> <p>1: Ik ben niet goed genoeg geschoold, waardoor ik in mijn aanpak tekort kom;</p> <p>2: Ik let wel op de ondergrens, maar niet op leerlingen boven de bovengrens;</p> <p>3: Andere goede reden;</p> <p><i>Indien te veel:</i></p> <p>1: Ik verricht een goede aanpak t.o.v. hoogbegaafde leerlingen;</p> <p>2: Ik heb oog voor hoogbegaafde leerlingen;</p> <p>3: Andere goede reden;</p> <p><i>*Per goed label: 1 punt.</i></p> | 3 punten |
| Vraag 25 | <p>1: Leerlijn voor hoogbegaafdheid/meer kennisverwerving</p> <p>2: Plusklas o.i.d. (iets buiten de klas)</p> <p>3: Compacten, verrijken, versnellen, e.d. (iets in de klas)</p> <p>4: Meer materialen</p> <p><i>*Per goed label: 1 punt.</i></p>                                                                                                                                                                                                                  | 4 punten |
| Vraag 26 | Goede antwoorden: 1 = oneens, 2 = eens, 3 = oneens, 4 = eens                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 4 punten |

|          |                                                                                                                                                                                             |          |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Vraag 27 | 1: Een hoog IQ;<br>2: Persoonlijkheidskenmerken die bij hoogbegaafde leerlingen horen;<br><i>*Per goed label: 1 punt.</i>                                                                   | 2 punten |
| Vraag 28 | 1: Oneens;<br>2: De leerling is meer dan een hoog IQ;<br>3: De leerling zélf moet ook gezien worden;<br><i>*Per goed label: 1 punt.</i>                                                     | 3 punten |
| Vraag 29 | Goede stellingen: 2, 3<br>Foute stellingen: 1<br><br>0 goed = 0 punten<br><br>1 goed = 1 punt<br>2 goed = 2 punten<br><br>3 goed = 3 punten<br><br>3 goed + eigen redenen = 4 punten        | 4 punten |
| Vraag 30 | Stelling 1 = 4 punten<br>Stelling 2 = 1 punt<br>Stelling 3 = 0 punten<br>Stelling 4 = 2 punten<br>Stelling 5 = 3 punten                                                                     | 4 punten |
| Vraag 31 | 1: Eens;<br>2: Iedere hoogbegaafde leerling is anders dan een andere hoogbegaafde leerling;<br>3: Ook hoogbegaafde leerlingen hebben onderwijsbehoeften;<br><i>*Per goed label: 1 punt.</i> | 3 punten |

|               |                                                                                                                                                                                   |                   |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Vraag 32      | <p>1: Ook hoogbegaafde leerlingen hebben onderwijsbehoeften;<br/> 2: Ik wil graag onderwijs op maat geven;<br/> 3: Andere goede reden;</p> <p><i>*Per goed label: 1 punt.</i></p> | 3 punten          |
| Vraag 33      | <p>Goede antwoorden: Eens = 4, 8 en Oneens = 1, 2, 3, 5, 6, 7</p> <p><i>* Per stelling 1 punt.</i></p>                                                                            | 8 punten          |
| <b>Totaal</b> |                                                                                                                                                                                   | <b>116 punten</b> |

### Bijlage 3: Scores per deelgebied van de kennis

|                            | Totale score |              | Algemene kennis |              | Kleuters    |              |
|----------------------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|-------------|--------------|
| <i>Maximaal te behalen</i> | <b>74</b>    | <b>100 %</b> | <b>12</b>       | <b>100%</b>  | <b>18</b>   | <b>100%</b>  |
| Leerkracht 1               | 45           | 60,8%        | 8               | 66,7%        | 10          | 55,6%        |
| Leerkracht 2               | 49           | 66,2%        | 8               | 66,7%        | 14          | 77,8%        |
| Leerkracht 3               | 38           | 51,4%        | 6               | 50,0%        | 10          | 55,6%        |
| Leerkracht 4               | 45           | 60,8%        | 10              | 83,3%        | 12          | 66,7%        |
| Leerkracht 5               | 47           | 63,5%        | 8               | 66,7%        | 14          | 77,8%        |
| Leerkracht 6               | 47           | 63,5%        | 8               | 66,7%        | 12          | 66,7%        |
| Leerkracht 7               | 49           | 66,2%        | 8               | 66,7%        | 12          | 66,7%        |
| Leerkracht 8               | 45           | 60,8%        | 10              | 83,3%        | 12          | 66,7%        |
| Leerkracht 9               | 46           | 62,2%        | 8               | 66,7%        | 13          | 72,2%        |
| Leerkracht 10              | 41           | 55,4%        | 10              | 83,3%        | 10          | 55,6%        |
| Leerkracht 11              | 43           | 58,1%        | 8               | 66,7%        | 13          | 72,2%        |
| Leerkracht 12              | 54           | 73,0%        | 10              | 83,3%        | 14          | 77,8%        |
| Leerkracht 13              | 55           | 74,3%        | 10              | 83,3%        | 15          | 83,3%        |
| Leerkracht 14              | 42           | 56,8%        | 8               | 66,7%        | 15          | 83,3%        |
| Leerkracht 15              | 42           | 56,8%        | 10              | 83,3%        | 10          | 55,6%        |
| Leerkracht 16              | 47           | 63,5%        | 8               | 66,7%        | 11          | 61,1%        |
| <b>Gemiddelde</b>          | <b>45,9</b>  | <b>62,1%</b> | <b>8,6</b>      | <b>71,9%</b> | <b>12,3</b> | <b>68,4%</b> |

|                            | Kenmerken hoogbegaafde leerlingen |              | Theorieën  |              | Aanpak     |              |
|----------------------------|-----------------------------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| <i>Maximaal te behalen</i> | <b>21</b>                         |              | <b>11</b>  |              | <b>12</b>  |              |
| Leerkracht 1               | 13                                | 61,9%        | 6          | 54,5%        | 8          | 66,7%        |
| Leerkracht 2               | 15                                | 71,4%        | 4          | 36,4%        | 8          | 66,7%        |
| Leerkracht 3               | 14                                | 66,7%        | 3          | 27,3%        | 5          | 41,7%        |
| Leerkracht 4               | 12                                | 57,1%        | 4          | 36,4%        | 7          | 58,3%        |
| Leerkracht 5               | 15                                | 71,4%        | 6          | 54,5%        | 4          | 33,3%        |
| Leerkracht 6               | 10                                | 47,6%        | 7          | 63,6%        | 10         | 83,3%        |
| Leerkracht 7               | 14                                | 66,7%        | 6          | 54,5%        | 9          | 75,0%        |
| Leerkracht 8               | 8                                 | 38,1%        | 7          | 63,6%        | 8          | 66,7%        |
| Leerkracht 9               | 12                                | 57,1%        | 8          | 72,7%        | 5          | 41,7%        |
| Leerkracht 10              | 11                                | 52,4%        | 5          | 45,5%        | 5          | 41,7%        |
| Leerkracht 11              | 11                                | 52,4%        | 5          | 45,5%        | 6          | 50,0%        |
| Leerkracht 12              | 16                                | 76,2%        | 7          | 63,6%        | 7          | 58,3%        |
| Leerkracht 13              | 17                                | 81,0%        | 7          | 63,6%        | 6          | 50,0%        |
| Leerkracht 14              | 12                                | 57,1%        | 2          | 18,2%        | 5          | 41,7%        |
| Leerkracht 15              | 12                                | 57,1%        | 5          | 45,5%        | 5          | 41,7%        |
| Leerkracht 16              | 14                                | 66,7%        | 7          | 63,6%        | 7          | 58,3%        |
| <b>Gemiddelde</b>          | <b>12,9</b>                       | <b>61,3%</b> | <b>5,6</b> | <b>50,6%</b> | <b>6,6</b> | <b>54,7%</b> |