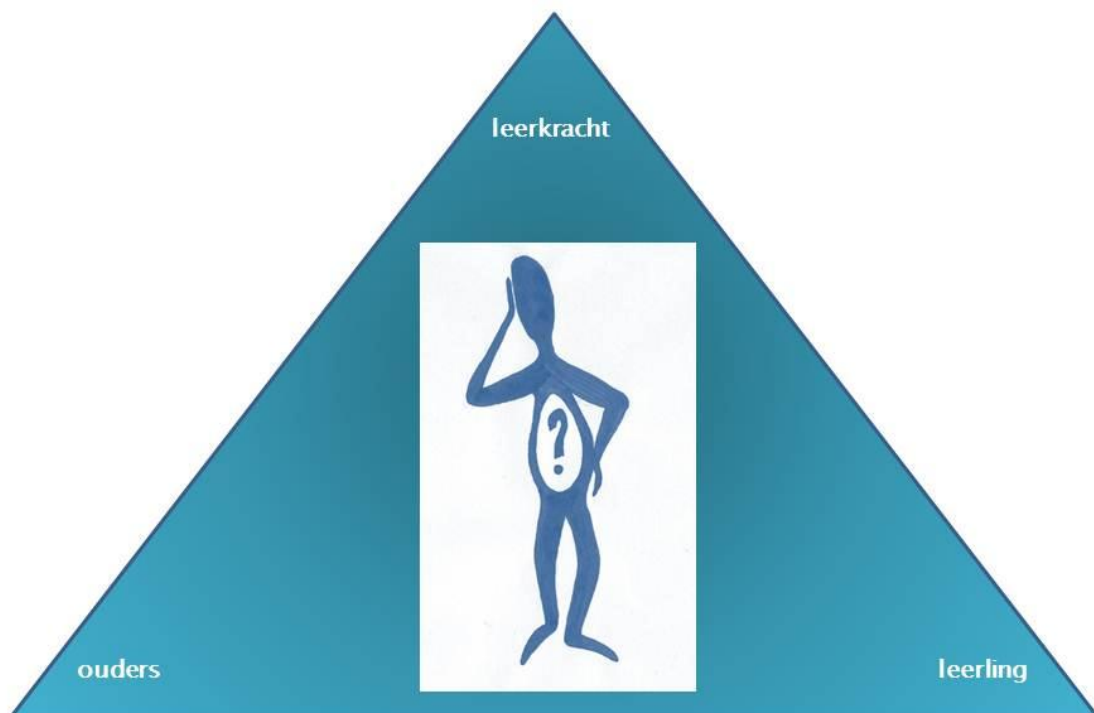


Onderpresteren

Waarop baseer je een vermoeden?

Door: Ruth Schippers



Studentnummer: 1404635
Praktijkgericht onderzoek in het kader van de opleiding M SEN
Leerroute: Interne Begeleiding PO
Juni 2012
Begeleid door: Drs. Jan Schrurs
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard

Voorwoord

Het thema van dit onderzoek komt op de eerste plaats voort uit persoonlijke interesse en affiniteit met (hoog)begaafdheid. Over onderpresteren wist ik eigenlijk vrij weinig.

Ik las er wel eens wat over, maar over het algemeen bleef het bij theoretische beschouwingen. Ik had ook nog helemaal geen ervaring met onderpresteerders. Dacht ik.

En dit is nou precies waarom ik uiteindelijk dit onderzoek wilde doen. Had ik inderdaad geen ervaring met onderpresteerders, of had ik ze tot nu toe gewoon niet herkend?

Het is mijn wens, dat ik met de praktische handreikingen die ik doe naar aanleiding van mijn bevindingen, collega's kan helpen meer oog te krijgen voor deze vaak nog 'onzichtbare' groep kinderen in de school. Niet alleen de collega's van mijn eigen school, maar wellicht ook collega's van andere scholen.

Ik heb onderzoek doen, ervaren als een intensief proces. Ik had het dan ook niet kunnen volbrengen zonder de volgende mensen:

Mijn critical friends uit mijn eigen LOL-groep en leerroute-groep. Ik ben hen heel dankbaar voor de tijd en aandacht die ze hebben besteed aan het lezen van mijn stukken. Ik heb geleerd hoe waardevol feedback kan zijn en ook hoe leerzaam het kan zijn om feedback te geven.

Mijn LOL-begeleider uit het eerste jaar. Zonder haar warme betrokkenheid, maar ook kritische bedenkelijkheid was ik waarschijnlijk niet tot de inzichten gekomen die ik nu verworven heb.

Mijn LOL-begeleider uit het tweede jaar. Zijn nuchtere en zakelijke benadering waren zeer behulpzaam bij het structureren van mijn onderzoek.

Mijn vorige locatieleider. Zonder zijn open en vragende houding was ik nooit tot dit onderzoek gekomen.

Mijn IB-er, huidige locatiedirecteur en collega's. Hun feedback, belangstelling, geduld en facilitering hebben ervoor gezorgd dat ik een onderzoek kan afleveren dat voor onze school zinvol is.

Mijn man. Voor zijn eindeloze geduld. Voor al die dagen in vakanties, vrije dagen en weekenden dat hij met de kinderen was en ik verdween met mijn laptop.

Mijn kinderen. Zij hebben hun mama de afgelopen twee jaar best veel moeten missen.

En tot slot mijn moeder. Zoveel uren, dagen, weken heb ik bij haar in alle rust kunnen studeren. Net als vroeger was ze weer even de moeder die tegen me zei: 'Kind heb je al wat gedronken?' of 'Neem je even pauze?'

Bedankt allemaal!

Juni 2012,
Ruth Schippers

Inhoud

Voorwoord	2
Inleiding	5
Competenties en leerdoelen	5
Het verslag	5
1. Probleemstelling	7
1.1 De aanleiding	7
1.2 Verantwoording	7
1.3 Inclusie	7
1.4 Doel	8
2. Verkenning	10
2.1 Onderzoeksstrategie	10
2.2 Theoretisch kader	10
2.3 DHH (van Gerven & Drent, 2007)	12
2.4 Interviews	12
2.5 Resultaten van verkenning	13
3. Verbeteractie 1: Signaleren	14
3.1 Planning	14
3.2 Verwerking van de gegevens	14
3.3 Conclusie en reflectie	15
3.4 Voortgang	15
4. Verbeteractie 2: Diagnostiek	16
4.1 Planning	16
4.2 Conclusie	17
Het proces	17
Het resultaat	17
4.3 Reflectie	18
4.4 Voortgang	18
5. Verbeteractie 3: Begeleiden	19
5.1 Planning	19
5.2 Realiseren	20
5.3 Evalueren	20
5.4 Conclusie en reflectie	20
6. Conclusies en aanbevelingen	22
6.1 Signaleren	22
Conclusie	22
Aanbevelingen met betrekking tot de signaleringsfase:	23
6.2 Onderzoeken	23

Aanbevelingen	24
6.3 Begeleiden	24
Aanbevelingen met betrekking tot de begeleiding	25
7. Reflectie	26
7.1 Discussie onderzoek	26
Aanpak	26
Uitvoerbaarheid	26
Acceptatie	26
Effectiviteit	26
Tevredenheid over de aanpak	26
7.2 Reflectie op eigen leerproces	27
7.3 Reflectie op kwaliteitszorg, teamleren en leiding geven aan verandering	28
Samenvatting	31
Literatuurlijst	32

Inleiding

Dit onderzoek gaat over onderpresteren bij (hoog)begaafdheid. Aangezien we als school al enige tijd bezig zijn met schoolontwikkeling rond (hoog)begaafdheid, is de keuze voor dit onderwerp goed te verantwoorden. Bij de start van dit onderzoek hadden we als school nog geen zicht op mogelijke onderpresteerders. Ook kennis over deze groep (hoog)begaafden ontbrak ons nog grotendeels. Het belangrijkste doel van dit onderzoek is dan ook zicht krijgen op deze groep leerlingen.

Competenties en leerdoelen

Het onderzoek richt zich op de volgende facetten:

- Kennis en inzicht verwerven over (hoog)begaafde onderpresteerders
- Het signaleren van mogelijke onderpresteerders
- Het begeleiden van mogelijke onderpresteerders

Ik wil op de eerste plaats kennis en inzicht verwerven over onderpresteren bij (hoog)begaafdheid. Er is al veel over geschreven, dus de eerste fase van het onderzoek bestaat grotendeels uit literatuurstudie. Daarnaast raadpleeg ik (ervarings)deskundigen, bezoek ik een workshop over onderpresteren en voer ik een documentstudie uit. Vervolgens is het voor mij de kunst om de verbanden te leggen met de praktijk en mijzelf. Het toepassen van de kennis en inzichten. Het verwerken van de gegevens die ik uiteindelijk verzamel, vraagt om het vermogen tot juiste oordeelsvorming. Deze competenties zijn allemaal duidelijk terug te vinden in dit verslag en zitten verweven in de acties die ik beschreven heb.

Een andere competentie die nadrukkelijk aandacht krijgt, maar die in mindere mate terug te lezen is in dit stuk, is helder en ondubbelzinnig communiceren.

De communicatie met leerlingen en ouders is uiteraard wel terug te vinden, maar de communicatie op schoolniveau in mindere mate.

Dit is een competentie die in mijn geval extra aandacht verdient, omdat die in mijn toekomstige rol als IB-er zeer belangrijk is en omdat ik eigenlijk graag dingen zelf uitpuzzel, bedenk en doe.

Communicatie speelt op allerlei niveaus een rol binnen dit onderzoek. Communicatie met de directie over de inhoud van het onderzoek. Met collega's, om hen op de hoogte te houden van de voortgang en zo al voor te bereiden op een mogelijke verbetering in de signalering. Maar ook bovenschol. Het delen van mijn bevindingen met collega's van andere scholen tijdens een bestuursbrede studiedag.

Tot slot is het voor mij een grote vraag of ik in staat zal zijn een onderzoekende houding aan te nemen. Ik heb nog niet eerder praktijkonderzoek gedaan. Het aannemen van die onderzoekende houding is dan ook mijn belangrijkste doel ten aanzien van het doen van onderzoek in het algemeen.

Kennisblokken

In dit onderzoeksverslag sluit ik ook drie kennisblokken af:

- Kwaliteitszorg
- Leiding geven aan verandering
- Teamleren

De uitwerking van de blokken zal vooral in het eerste hoofdstuk naar voren komen en vervolgens zullen in hoofdstuk 6 de conclusies en aanbevelingen in het licht van teamleren en leidinggeven uitgewerkt worden. In hoofdstuk 7 zal ik in de reflectie een aparte paragraaf wijden aan deze kennisblokken.

Het verslag

In hoofdstuk 1 is de probleemstelling uitgewerkt en plaats ik de onderzoeksvraag in de context van mijn school. Ik heb in dit hoofdstuk ook mijn visie op inclusie en de mate van inclusie op onze school uitgewerkt en het doel van het onderzoek verder toegelicht.

Hoofdstuk 2 vertegenwoordigt de verkenningsfase. In dit hoofdstuk beschrijf ik het theoretisch kader en mijn bevindingen naar aanleiding van literatuurstudie, interviews en documentstudie. De resultaten van de verkenning vormen het uitgangspunt voor het daadwerkelijke actieonderzoek.

Vanaf hoofdstuk 3 is er sprake van (verbeter)acties.

In hoofdstuk 3 beschrijf ik de signaleringsfase. De wijze van signaleren is gebaseerd op de resultaten van de verkenningsfase en in feite een pilot. Ik wilde in deze fase zelf uitproberen of mijn conclusies inderdaad ertoe zouden leiden, dat ik beter zicht zou krijgen op mogelijke onderpresteerders.

Hoofdstuk 4 is het verslag van de onderzoeksfase. De kinderen die gesignaleerd zijn worden ingevoerd in de module diagnostiek van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (van Gerven & Drent, 2007).

In hoofdstuk 5 beschrijf ik de begeleidingsfase, oftewel de handelingsfase. Ook heb ik hier al een eerste (tussen)evaluatie uitgewerkt.

In hoofdstuk 6 vat ik mijn conclusies samen en doe ik aanbevelingen. De belangrijkste aanbevelingen hebben te maken met de manier van signaleren en het gebruik maken van beschikbare informatie.

In hoofdstuk 7 reflecteer ik op het hele onderzoek en op mijn leerdoelen.

1. Probleemstelling

1.1 De aanleiding

De aanleiding voor mijn onderzoek is op de eerste plaats een persoonlijke affiniteit met en interesse voor (hoog)begaafdheid in het algemeen. Ik ben zelf namelijk moeder van een hoogbegaafde zoon. Hij doet het goed op school. Hij heeft inmiddels een groep overgeslagen en scoort nog steeds hoog. Voor als nog zit hij lekker in zijn vel. Toch kan ik me soms afvragen of hij wel echt op zijn niveau werkt, of dat hij zich bijvoorbeeld aanpast aan zijn klasgenoten.

De uiteindelijke vraag die ik graag beantwoord wil zien is uiteraard gekoppeld aan mijn werkpraktijksituatie, en komt voort uit een hele simpele vraag:

Zijn er op onze school eigenlijk wel onderpresteerders?

Dit vroeg de locatiedirecteur van mijn school zich hardop af tijdens een overlegmoment over dit onderzoek. De vraag leek te simpel voor woorden, maar wij moesten tot onze verbazing concluderen dat we geen antwoord hadden. Na een fase van zoeken en afwegen ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Hoe kan school P (hoog)begaafde onderpresteerders signaleren en begeleiden, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen?

1.2 Verantwoording

Onderpresteren bij (hoog)begaafden is volgens D'hondt en van Rossen (1999) zo wijd verspreid, dat je er vanuit mag gaan dat het op iedere school voorkomt. Dus ook op onze school. De school is al enige jaren bezig met professionalisering van het team en ontwikkeling van beleid rondom (hoog)begaafdheid. De school is klein met ongeveer 130 leerlingen en 8 teamleden. Alle groepen zijn gecombineerd. Het team heeft bijscholing gehad over hoogbegaafdheid (2006-2007). Deze bijscholing werd verzorgd door 'Consent'. De inhoud van toen zijn opgefrist in het voorjaar van 2010. Sinds schooljaar 2009-2010 neemt de school deel aan een pilot rond hoogbegaafdheid binnen het bestuur. Inmiddels is de pilot overgegaan in een netwerk. Samen met de IB-er ga ik een paar keer per jaar naar de bijeenkomsten en worden bevindingen teruggekoppeld naar het team. Zo blijft het een levend thema en kunnen concrete stappen gezet worden.

De onderzoeksvraag is ook goed te verantwoorden vanuit het oogpunt van kwaliteitszorg. Ik heb een documentstudie gedaan om tot die verantwoording te komen¹. Samenvattend kan uit de analyse van de verschillende documenten geconcludeerd worden dat het gezien vanuit kwaliteitszorg een logische en noodzakelijke stap is om het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen te verbeteren. Dit impliceert meteen de onderpresteerders.

1.3 Inclusie

"Het gaat erom een onderwijssysteem te ontwikkelen dat in staat is alle leerlingen adequaat onderwijs te bieden in dezelfde omgeving. Dus ongeacht hun sekse, hun sociaal culturele achtergrond, hun intellectuele vermogen en ongeacht hun lichamelijke of zintuiglijke beperkingen" is een citaat van Van Leeuwen in 'Inclusief Bekwaam' (Claasen e.a., 2009, p. 14). Als ik de missie/visie van onze school² erbij pak en hem nog eens lees, merk ik weer dat deze visie ook echt mijn eigen visie is op kinderen en leren. Natuurlijk is zo'n visie heel breed en algemeen, maar het gaat om de waarden die eruit spreken. Ik wil hier een aantal kernpunten benoemen en die vervolgens koppelen aan mijn eigen visie en aan het onderzoek.

- *We hebben vertrouwen in de wil van kinderen om zich te ontwikkelen.*
Deze zin staat in het eerste deel van onze visie, en het is meteen de spijker op z'n kop. Het gaat hier namelijk over de intrinsieke motivatie om (nieuwe dingen) te leren, die in principe

¹ Voor de uitwerking van deze documentstudie verwijs ik naar bijlage 1

² Zie bijlage 3

in ieder kind aanwezig is. In het licht van mijn onderzoek is dit interessant, want juist bij onderpresteerders is onder andere die motivatie vaak een probleem. Ze zien niet het nut om werk op school te maken dat ze al beheersen, waardoor ze afhaken of gaan vermijden. (Bosch-Stuijns, 2011). We zullen dus als school actief moeten willen zoeken naar manieren om de intrinsieke motivatie van juist deze leerlingen weer te activeren.

- *We geloven in de mogelijkheden van **ieder** kind en volgen het in zijn ontwikkelingslijn.*
Ook deze zin spreekt het vertrouwen uit dat wij (en ik) hebben in **alle** kinderen. We zijn overigens wel vaak geneigd om ons sneller aan te passen aan de mogelijkheden van kinderen die het moeilijker hebben. Kinderen die het (heel) goed doen laten we nog wel eens langer wachten. Wij als school hebben er nu gezamenlijk voor gekozen om ons juist ook meer aan te passen aan de kinderen die het (veel) beter doen dan de rest.³ Inclusief dus, zowel naar beneden als naar boven.
- *We hebben zicht op de grote lijnen en daardoor kunnen we goed omgaan met verschillen tussen kinderen. Kinderen die instructie nodig hebben, krijgen die ook en kinderen die het al zelf kunnen, dragen een stuk eigen verantwoordelijkheid. Niet alle kinderen maken evenveel of dezelfde werkjes, maar worden wel op eigen mogelijkheden aangesproken.*
Deze passage toont dat wij adaptief willen werken. Goed kijken naar wat een leerling wel of niet nodig heeft en de stof daarop aanpassen. Ook hier spreekt de visie weer dat vertrouwen uit. Dit is zeker ook de kernwaarde die ikzelf ten aanzien van de leerlingen wil uitdragen. Vertrouwen in wat ze kunnen en willen.

Als ik de waarde vertrouwen vertaal naar mijn onderzoek blijkt hij eigenlijk heel toepasselijk. Bij (hoog)begaafde leerlingen is het juist heel belangrijk om te vertrouwen op hun mogelijkheden. Daarbij moeten we niet bang zijn, om stof over te slaan, of ze andere dingen te laten doen, zodat hun motivatie niet daalt door bijvoorbeeld verveling. Er is dan namelijk wel sprake van werken aan de zone van naaste ontwikkeling, in plaats van werken in de zone van actuele, of zelfs gepasseerde ontwikkeling (van Gerven (red.), 2009). Vertrouwen betekent dus ook loslaten. Als ik dit doortrek naar (hoog)begaafde onderpresteerders is het vertrouwen zo niet *nóg* belangrijker. Nu niet alleen in het kind, maar ook in onszelf en onze eigen bevindingen en inzichten. We moeten kunnen vertrouwen op onze kennis over (hoog)begaafdheid en onderpresteerders. Dit vertrouwen kunnen we opbouwen door goede (team)scholing en het opdoen van gerichte ervaring en evaluatie. Ik wil met dit onderzoek vooral ervaring opdoen en deze delen met mijn team, zodat we het onderwijs voor deze kinderen verder kunnen verbeteren.

1.4 Doel

Het doel van mijn onderzoek - de aanleiding- (Harinck, 2007) is zicht krijgen op deze momenteel voor ons 'onzichtbare' kinderen. En als ik zicht heb op eventuele onderpresteerders zal ik ze ook moeten begeleiden. Wat is dan de beste manier? Van Gerven (2001) vraagt zich dan ook af hoe we deze kinderen weer zover kunnen krijgen dat ze prestaties op eigen niveau gaan leveren. Welke (onderwijs)behoefte hebben deze kinderen, en hoe kan ik mijn onderwijs dan zo verbeteren dat deze kinderen daarvan profiteren?

Ideaal gezien zouden we door ons onderwijsaanbod en onze benadering van (hoog)begaafde kinderen onderpresteren moeten voorkomen. Voorkomen is tenslotte altijd beter dan genezen. De prognose van remediëren bij onderpresteren is vrij ongunstig, omdat het een zeer moeilijke en complexe aangelegenheid kan zijn (D'hondt en van Rossen, 1999). De aanbevelingen die ik naar aanleiding van mijn onderzoek hoop te kunnen doen, zullen dus zowel curatief als preventief van aard zijn.

³ Zie bijlage 1

Dit onderzoek richt zich op de praktijk binnen mijn eigen school. Ik voer dit onderzoek op de eerste plaats uit in mijn eigen klas. Vanuit mijn (toekomstige) rol als IB-er zal ik mijn team moeten betrekken bij verbeteringen en ontwikkelingen binnen de zorg. Om dit goed te kunnen doen zal ik me bewust moeten zijn van mijn eigen leiderschapsstijl en van de kwaliteiten en valkuilen van mijn team. Hoe leren mijn collega's? Wat weten ze al? Hoe kan ik hen het best begeleiden? Waar staan wij als Lerende Organisatie? Omdat ik dit onderzoek dus niet alleen voor mijzelf doe, heb ik een analyse van de school en van mijn team gemaakt⁴, zodat ik beter zicht krijg op hoe ik mijn bevindingen en het verloop van mijn onderzoek kan overdragen.

Voor wie is dit onderzoek interessant:

- Op de eerste plaats voor (hoog)begaafde onderpresterende kinderen zelf. Dit is tenslotte de groep waar het om draait. Betere signalering en begeleiding komen ten goede van het kind.
- Direct daaraan gekoppeld zal het ook voor hun ouders interessant zijn, omdat we hun kind beter begeleiden en het kind hopelijk daardoor beter in zijn vel zit.
- Voor mijn collega's zal het interessant zijn, omdat ik ze concrete handvatten hoop te geven voor signalering en aanpak.
- Ook voor scholen in het netwerk binnen ons bestuur zal dit onderzoek interessant zijn. Ik zal mijn bevindingen delen in een workshop over onderpresteren op de studiedag van ons bestuur.

⁴ Zie bijlage 4

2. Verkenning

2.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek heeft de vorm van een actieonderzoek (Ponte, 2002). Er zijn een aantal vragen die ikzelf en de school in elk geval beantwoord zou willen zien:

1. Hoe kan de school mogelijk (hoog)begaafde onderpresteerders signaleren?
2. Heb ik mogelijk (hoog)begaafde onderpresteerders bij mij in de klas?
3. Welke onderwijsbehoeftes hebben deze kinderen? Hoe kunnen wij als school daar adequaat bij aansluiten?

Deze drie vragen kunnen beschouwd worden als de deelvragen binnen het onderzoek. Daarbij kan de eerste deelvraag gezien worden als de vraag die de verkenningsfase vertegenwoordigt. Hoe signaleer ik mogelijke onderpresteerders?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden heb het volgende gedaan:

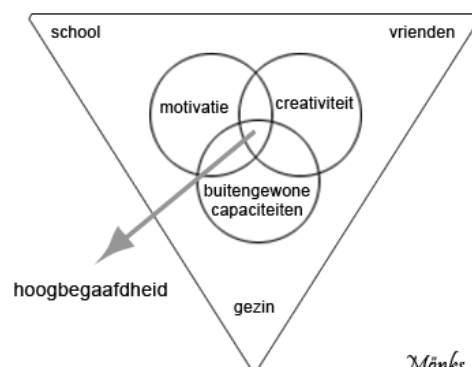
- Verdiepen in de theorie van onderpresteren bij (hoog)begaafdheid.
- Documentstudie Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) (van Gerven & Drent, 2007).
- Interview met ervaringsdeskundigen van twee andere scholen over het gebruik van DHH en hun ervaring met het signaleren van mogelijke onderpresteerders.

2.2 Theoretisch kader

Allereerst heb ik bij het woord (hoog)begaafd ervoor gekozen om 'hoog' tussen haakjes te plaatsen, omdat ik mijn onderzoek wil richten op zowel begaafde als hoogbegaafde leerlingen. Het verschil tussen begaafd en hoogbegaafd wordt verfijnd door Gagné (van Gerven, 2009). Hij maakt onderscheid in vier categorieën waar het gaat om intelligentie:

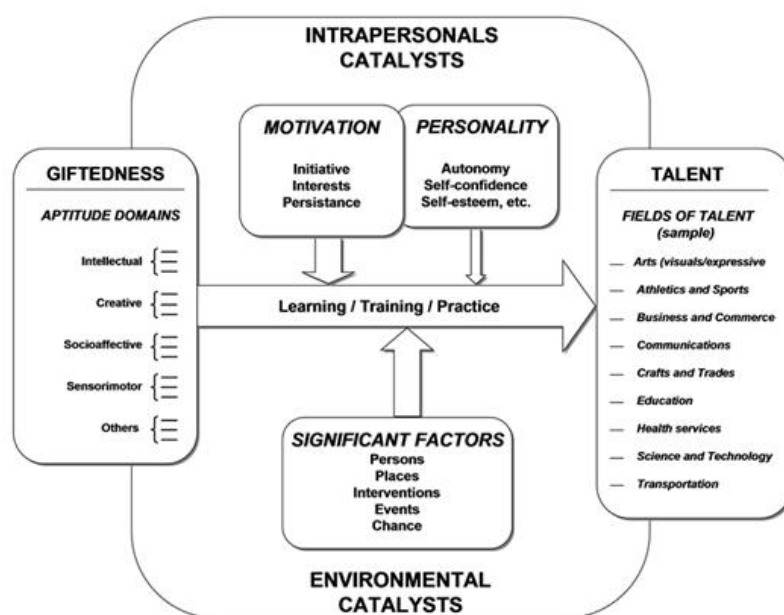
- Begaafd: $IQ > 120 < 130$
- Hoogbegaafd: $IQ > 130 < 145$
- Zeer hoogbegaafd: $IQ > 145$
- Exceptioneel hoogbegaafd: $IQ > 160$

Intelligentie is meestal het eerste waar mensen aan denken als ze horen over (hoog)begaafdheid. Er zijn echter meer factoren die een rol spelen. Zo formuleerde Renzulli in 1978 (van Gerven, 2009) een definitie van begaafdheid waarin drie kernfactoren optreden als mogelijke verklaring: een bovengemiddelde intelligentie (buitengewone capaciteiten), een hoog niveau van taakgerichtheid (motivatie) en een hoog niveau van creativiteit. Deze drie aanlegfactoren, samengevat in het drie-ringenmodel, zijn in Nederland het bekendst geworden als onderdeel van Mönks' triadisch (interdependentie)model. Mönks plaatst drie omgevingsfactoren (gezin, ontwikkelingsgelijken (vrienden) en school) als aanvulling of verklaring in een driehoek om het model van Renzulli heen (figuur 1).



Figuur 1: het triadisch interdependentiemodel Renzulli/Mönks

Dit model is zeer gangbaar en kom je dan ook het meest tegen. Voor mijn onderzoeksvraag zijn de opvattingen van Gagné (1985) (van Gerven, 2009) extra interessant. Hij constateerde dat door de factor motivatie als essentieel kenmerk van begaafdheid te zien, onderpresteerders in het model van Mönks worden buitengesloten. De factor motivatie verplaatst Gagné daarom naar de buitenzijde van het model als persoonlijkheidsfactor. Bovendien voegt hij hier nog een aantal factoren aan toe (figuur 2). Gagné maakt ook onderscheid tussen begaafdheid en talent. Hij is de enige die in zijn model het proces van (in)formeel leren en oefenen heeft verwerkt. Begaafdheid kan namelijk wel bestaan zonder dat er sprake is van leren, maar talent kan niet ontstaan zonder leerproces.



— Figuur 2: differentiatiemodel van begaafdheid en talent van Gagné

In de literatuur zijn verschillende zienswijzen te vinden ten aanzien van onderpresteren bij (hoog)begaafde kinderen. *‘Onderpresteren is langdurig aanmerkelijk minder presteren dan wat men op basis van de aanwezige mogelijkheden zou verwachten’* (D’Hondt & van Rossen, 1999). Jan Kuipers (2009) voegt daar nog aan toe dat er geen sprake mag zijn van een leer- en/of persoonlijkheidsstoornis. Met aanwezige mogelijkheden worden niet alleen de cognitieve capaciteiten bedoeld, maar ook bijvoorbeeld creativiteit, zelfbeeld en sociale vaardigheden. Van Gerven (2001) beschrijft twee vormen van onderpresteren:

- De relatieve onderpresteerders: Deze leerlingen maken hun werk en scoren op toetsen alsof zij gemiddelde leerlingen zijn. Zij presteren dus wel onder hun eigen niveau, maar vallen niet op in de groep.
- De absolute onderpresteerders: Zij functioneren niet alleen onder hun eigen niveau, maar ook beneden het groepsniveau.

Een ander interessant verschil wordt beschreven door Delisle en Galbraith (2002). Zij spreken van underachievers en selective consumers, oftewel onderpresteerders en ‘selectieve consumenten’. Eigenlijk zeggen ze dat de selectieve consumenten geen echte onderpresteerders zijn. Dit zijn over het algemeen de kinderen die onder andere rebels en opstandig gedrag kunnen vertonen, zich zeer onafhankelijk opstellen, wisselvallige resultaten laten zien, maar vaak toch een behoorlijke dosis zelfvertrouwen (lijken te) hebben. Dit zijn de kinderen die het vertikken iets te doen, omdat ze het al lang weten. De onderpresteerder daarentegen, is volgens Delisle en Galbraith (2002) een kind dat onder andere de neiging heeft zich terug te trekken, erg onzeker kan zijn, zeer perfectionistisch is en

een laag zelfbeeld heeft. Ook de onderpresteerder behaalt ‘zwakke’ resultaten, maar zal dit veel gelijkmatiger doen. Deze resultaten zijn voor de onderpresteerder een bevestiging van zijn eigen domheid, waardoor het kringetje rond is.

Delisle en Galbraith (2002) gaan er vanuit dat onderpresteren gedrag is, dat is aangeleerd. En omdat gedrag is aangeleerd zeggen zij, dat je het ook weer kunt afleren, hoewel dit een langdurig proces kan zijn. Bij het zoeken naar onderpresteerders is het dus heel belangrijk om oog te hebben voor bepaalde gedragingen. Delisle en Galbraith (2002) hebben in hun boek een lijst opgenomen van mogelijk zichtbaar gedrag. Deze lijst kan behulpzaam zijn bij het herkennen van specifieke gedragingen. Daarom heb ik ervoor gekozen om hem op te nemen in de bijlage⁵.

Het onderscheid dat Delisle en Galbraith (2002) maken is ook te herkennen bij de profielen van Betts en Neihart (2010). De profielen die het best passen bij de vormen die Delisle en Galbraith (2002) noemen, zijn in mijn ogen ‘de onderduikende leerling’ (ontkent zijn of haar begaafdheid, vermijdt uitdaging, zoekt sociale acceptatie en wisselt in vriendschappen) en ‘de drop-out’ (is creatief, zoekt buitenschoolse uitdaging, isoleert zich zelf, verstoort, presteert gemiddeld of minder, bekritiseert zichzelf en anderen). De onderduikende leerling is dan te vergelijken met de onderpresteerder en de drop-out met de ‘selective consumer’.

Tot slot is het belangrijk om te weten dat (hoog) begaafde onderpresteerders zowel positieve als negatieve kenmerken kunnen laten zien. Er bestaan verschillende lijsten met kenmerken, aldus Jan Kuipers (2009), daarom heb ik ervoor gekozen een verzamellijst met literatuurverwijzingen (SLO, 2011) op te nemen in de bijlage⁶. Niet alle kenmerken hoeven bij elk kind voor te komen, maar er moeten wel zowel positieve als negatieve kenmerken zichtbaar zijn. Voordat deze checklist gebruikt kan worden moet wel eerst een diagnose van begaafdheid gesteld zijn (Kuipers, 2009). Deze lijst kan dus niet ingezet worden als signaleringslijst binnen de school. Hij kan hooguit dienen als extra controlemogelijkheid wanneer er een vermoeden is op basis van andere gegevens.

2.3 DHH (van Gerven & Drent, 2007)

Signaleren betekent vooral herkennen. Zoals al aangegeven in hoofdstuk 1 weten we op dit moment niet of er (hoog) begaafde onderpresteerders zijn op school. Ze worden (nog) niet herkend. Wat is nodig om ze wel te herkennen?

Naast de theorie over wat onderpresteren nou eigenlijk is en welke kenmerken er mogelijk zichtbaar zijn, is een signaleringsinstrument het meest voordehand liggend om aan te denken. In februari 2011 heeft de school voor het DHH (van Gerven & Drent, 2007) gekozen. Na bestudering van het protocol blijkt het volgende:

Het protocol vraagt bij eerste invoering van een leerling of er een vermoeden is van onderpresteren. Zo ja, dan dient de signaleringsfase overgeslagen te worden en meteen gestart te worden met de diagnostische fase. Dit vermoeden dient echter wel ergens op gebaseerd te zijn, waardoor ik gedwongen ben verder te zoeken.

2.4 Interviews

Ik informeer binnen het netwerk hoogbegaafdheid van ons bestuur bij welke scholen het DHH (van Gerven & Drent, 2007) al in gebruik is. Ik vind één school. Daarnaast is er een studiegenoot die met het DHH werkt op haar school. Beiden zijn bereid een interview te geven⁷. In de interviews komt het belang van de informatie van ouders naar voren. Wat een kind op school niet laat zien laat hij thuis vaak wel zien. Dat er een discrepantie bestaat tussen het gedrag van het kind thuis en dat op school kan een eerste signaal van onderpresteren zijn (van Gerven, 2001). En zoals M in interview 2 aangeeft: *“Een ouder zal zijn kind nooit voor gek zetten, dus we moeten deze signalen van ouders heel serieus nemen.”* Zij benadrukt het belang van een goed intakeformulier, dat ouders altijd invullen bij de aanmelding van hun kind. Dit zal meestal aan het begin van de schoolloopbaan zijn, als kinderen

⁵ Zie bijlage 5

⁶ Zie bijlage 6

⁷ Zie bijlage 7

net vier worden. Op die manier heb je als school meteen bij de start informatie in handen. Het belang van deze vroegsignalering ligt met name in het feit dat kinderen die zo'n ontwikkelingsvoorsprong hebben, zich vaak razendsnel aanpassen aan de norm van de groep, waardoor ze niet meer zo opvallen, aldus M. Deze bewering wordt bevestigd door D'Hondt & van Rossen (1999). Zij stellen, dat door een vroegtijdige opsporing van onderpresterende hoogbegaafden, liefst vanaf kleuterleeftijd, beginnende scheefgroei nog gemakkelijk rechtgetrokken kan worden. Kuipers (2009) benoemt het feit, dat ouders zich vaak niet serieus genomen voelen door school als ze iets met betrekking tot hun (hoog)begaafde kind willen bespreken. Kortom, we hebben de ouders nodig in de signaleringsfase.

2.5 Resultaten van verkenning

Na het bestuderen van literatuur, het DHH (van Gerven & Drent, 2007) en het afnemen van de interviews durf ik de volgende conclusies te trekken:

Allereerst is de aanname dat je met een goed protocol (DHH) alles in handen hebt om (hoog)begaafde kinderen te signaleren niet correct. Zeker als het gaat om onderpresteerders. Bij het protocol moet je namelijk de signaleringsfase overslaan als je onderpresteren vermoedt. Er is echter een nieuw onderdeel aan het protocol toegevoegd. De QuickScan. Dit onderdeel kan worden ingezet vóór de signaleringsfase om heel snel een overzicht van een hele klas te krijgen. Deze QuickScan wordt ingevuld door de leerkracht. Dit is natuurlijk altijd een optie om te doen. Zeker omdat dan niet het risico bestaat dat het voor bepaalde leerlingen niet ingevuld wordt, omdat er vanuit gegaan wordt dat het bij hen toch niet nodig is.

Op de tweede plaats zijn er de signalen die de ouders geven. Wanneer zij aangeven dat hun kind thuis bepaalde vaardigheden laat zien, die het op school niet toont, dan kan dit een signaal zijn, dat een kind (hoog)begaafd is, maar neigt naar onderpresteren.

Ten derde kunnen we alert zijn op bepaalde gedragingen van de leerling en hun werkhouding of taakgerichtheid. Welke dit zouden kunnen zijn, is terug te vinden in de samengestelde lijst met kenmerken in de bijlage⁸, die is gebaseerd op kenmerken die genoemd zijn door Drent (1998), Kuipers (1999), Mooij (1991) en Pluymakers & Span (1999).

Er moet dus sprake zijn van triangulatie. De leerkracht, de ouders en de leerling zelf. We hebben alle drie de partijen nodig voor een zo gedegen mogelijke signalering. Toen ik me hiervan bewust geworden was, ben ik gaan kijken welke instrumenten we al gebruiken om bepaalde signalen te registreren. Dit heeft het volgende opgeleverd:

1. De leerkracht heeft met het DHH een krachtig signaleringsinstrument in handen, zeker nu de QuickScan erbij is gekomen. Wel is het belangrijk om naast de gegevens uit het DHH, ten alle tijden zelf kritisch te blijven nadenken, en bevindingen telkens te toetsen aan wat je zelf weet, wat ouders zeggen en wat uit gesprekken met de leerling zelf blijkt.
2. De ouders moeten zeker ook een stem krijgen in het geheel. Vanuit de praktijk gedacht zou dit in eerste instantie het kennismakingsformulier kunnen zijn, dat ouders invullen wanneer ze hun kind hebben aangemeld.
3. Tot slot is er natuurlijk de leerling zelf. Met zijn gedrag kan hij een duidelijk signaal afgeven, dat er iets mis is. De gedragskenmerken uit de hierboven genoemde samengestelde lijst zijn deels terug te vinden in de vragenlijsten van Viseon (Volginstrument Sociaal Emotionele Ontwikkeling, van Cito). Dit is een instrument waarmee de school momenteel de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen volgt.

⁸ Zie bijlage 6

3. Verbeteractie 1: Signaleren

Ik heb de fase signaleren uitgevoerd in mijn eigen klas. Het gaat hier dan om signalering van mogelijk (hoog)begaafde kinderen, die mogelijk onderpresteren. Ik vermeld hier opzettelijk twee keer mogelijk. Op de eerste plaats moet er sprake zijn van (hoog)begaafdheid. Dit kan alleen na psychologisch onderzoek vastgesteld worden. Deze diagnose mogen wij als school zelf niet stellen. Wij kunnen alleen spreken van een (sterk) vermoeden. Als we het dan ook nog hebben over onderpresteren dan is er dus sprake van een sterk vermoeden van mogelijk onderpresteren. De leerlingen van groep 6/7 (24) vormen bij deze verbeteractie de onderzoeksgroep.

3.1 Planning

De triangulatie die in de conclusie van de verkenningsfase genoemd is, heb ik ingezet in de signaleringsfase:

- Leerling
- Ouders
- Leerkracht

Leerling:

Ik heb gebruik gemaakt van Viseon (Volginstrument Sociaal Emotionele Ontwikkeling, van Cito). Dit signaleringsinstrument geeft onder andere een beeld van het gedrag, de werkhouding en het schoolbeeld van een leerling. Er is zowel een leerkrachtlIJst als een leerlinglijst.

Ouders:

Toen deze kinderen op school kwamen, hanteerde de school nog geen kennismakingsformulier waarin we vragen stelden over de voorschoolse ontwikkeling. Vragen die specifiek zouden kunnen duiden op een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong. Dit formulier is er sinds 2007 wel en is in 2011 vernieuwd. Het is echter vooral gericht op instromers in de onderbouw. Ik heb dit formulier enigszins aangepast, zodat het wat meer gericht is op kinderen die al langer op school zitten, maar de basis is overeind gebleven. De keuze voor deze lijst heb ik gemaakt, omdat ik uit wil gaan van de gegevens die we nu ter beschikking hebben. Op die manier is de uitkomst van mijn onderzoek ook beter te vertalen naar de rest van school. Ik heb de ouders middels een brief⁹ ingelicht over mijn onderzoek, met het verzoek of ze de vragenlijst¹⁰ naar eigen inzicht wilden invullen.

Leerkracht:

Ik heb de QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) ingevuld voor de hele klas. Ik heb hiervoor gekozen, omdat deze scan vóór de signaleringsmodule van het protocol kan worden afgenomen. Met name de stelling: *Prestaties wijken af bij mijn verwachtingen* en de overlap met een aantal stellingen die de ouders ook moeten beantwoorden, hebben mij overtuigd van het mogelijke nut van deze scan.

3.2 Verwerking van de gegevens

De verschillende instrumenten hebben een enorme hoeveelheid informatie opgeleverd. Terugkerend naar de theorie en de kenmerken van onderpresteren bij (hoog)begaafdheid moeten er zowel positieve als negatieve kenmerken zichtbaar zijn bij het kind (Kuipers, 2009). Bovendien komen niet alle kenmerken tegelijkertijd bij een onderpresteerder voor. Op basis van alles wat ik gelezen heb, de lijsten die ik bestudeerd heb, de gesprekken die gevoerd zijn, heb ik de volgende keuzes gemaakt:

Positieve kenmerken

Positieve kenmerken zitten vooral in de vragenlijst van de ouders en de QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007). Dit zijn (op een paar vragen in de oudervragenlijst na) met name de positieve kenmerken die bij (hoog)begaafdheid zichtbaar kunnen zijn.

⁹ Zie bijlage 8

¹⁰ Zie bijlage 9

Niet alle vragen in de vragenlijst hebben direct betrekking op kenmerken van (hoog) begaafdheid. Dit heeft te maken met het feit dat de lijst is gebaseerd op het algemeen kennismakingsformulier. Er zijn twaalf (van de twintig) vragen die mogelijk relevant zijn voor mijn onderzoek. Deze heb ik geel gemarkeerd in de vragenlijst in de bijlage¹¹.

Negatieve kenmerken

Wanneer er in combinatie met bovengenoemde positieve kenmerken ook een aantal negatieve kenmerken zichtbaar worden dan is er mogelijk sprake van onderpresteren. Voor de negatieve kenmerken heb ik naar Viseon gekeken en dan met name de volgende punten:

- Werkhouding
- Gedrag
- schoolbeeld

Wanneer op een van deze punten een C, D of E gescoord is, heb ik het meegenomen als een negatief kenmerk, en dus als een mogelijk signaal voor onderpresteren.

De ouders hebben bovendien ook aangegeven of hun kind graag naar school gaat. Dit gegeven heb ik afgezet tegen het schoolbeeld van het kind zelf. Het is natuurlijk goed mogelijk dat een kind het heel leuk vindt om naar school te gaan, omdat het daar lekker speelt en werkt met vriendjes, terwijl het beeld van de school zelf niet positief is. Ik ben me bewust van deze nuances, maar heb deze uitspraken toch beschouwd als een uiting van onbehagen of ongenoegen over de school in het algemeen.

3.3 Conclusie en reflectie

De werkwijze in de signaleringsfase wijkt af van de gebruikelijke werkwijze binnen het DHH (van Gerven & Drent, 2007). Ik heb gezocht naar onderbouwing van mijn vermoedens van onderpresteren. Hierbij heb ik ervoor gekozen instrumenten in te zetten die de school al in huis heeft en (gedeeltelijk) al gebruikt:

- De QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007)
- De oudervragenlijst
- Viseon (Volginstrument Sociaal Emotionele Ontwikkeling, van Cito)

Het resultaat van de QuickScan van mijn groep is verrassend. Veel kinderen worden door de scan doorverwezen naar de signaleringsfase of de diagnostische fase. Voor mijn onderzoek zijn er echter nog meer gegevens nodig, want ik ben specifiek op zoek naar mogelijke onderpresteerders.

De oudervragenlijst geeft een aanvulling op de positieve kenmerken van (hoog)begaafdheid. Ook hier komen een aantal positieve nominaties naar voren, die meewegen bij de signalering.

Tot slot is er naar een aantal onderdelen van Viseon gekeken. Bij een C, D of E-score leverde dit een nominatie op als zijnde een negatief kenmerk.

Al deze gegevens heb ik in een tabel samengevoegd waarbij de positieve of negatieve nominaties groen zijn gekleurd¹². Bij drie kinderen is een meerderheid van de vakjes groen. Bij deze kinderen zijn zowel de positieve als de negatieve kenmerken zichtbaar. Over twee kinderen ben ik niet verbaasd. Bij S1 en L2 had ik al een vermoeden, dat nu met tastbare gegevens wordt bevestigd. F3 is voor mij de echte verrassing. Deze leerling valt in de klas niet zo op, maar vertoont in dit overzicht de meeste kenmerken.

Samengevat kan ik op grond van deze gegevens dus concluderen dat er in mijn groep drie leerlingen zijn waarbij het vermoeden bestaat dat zij onderpresteren bij mogelijke (hoog)begaafdheid.

3.4 Voortgang

De drie leerlingen die bij de signaleringsfase naar voren gekomen zijn neem ik mee naar de volgende fase van mijn onderzoek. Deze fase bestaat uit het doorlopen van de module diagnostiek van het DHH (van Gerven & Drent, 2007).

¹¹ Zie bijlage 9

¹² Zie bijlage 10

4. Verbeteractie 2: Diagnostiek

Er zijn drie leerlingen naar voren gekomen vanuit de signaleringsfase. F, L en S voldoen aan genoeg kenmerken om onderpresteren te vermoeden. De fase 'waarnemen' in de cyclus van handelingsgericht werken (HGW) (Pameijer & van Beukering, 2006) is in feite nu afgerond. De tweede actie is dan te beschouwen als de fase 'begrijpen' in de cyclus HGW, waarbij we eerst een onderzoeksfase nodig hebben, voordat we kunnen indiceren (Pameijer & van Beukering, 2006). Het doel van het diagnostisch onderzoek met de module diagnostiek van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) was tweeledig:

1. Het al dan niet bevestigd krijgen van het vermoeden van onderpresteren
2. Begrijpen van specifieke onderwijsbehoeftes van elke leerling

4.1 Planning

Voorafgaand aan de module diagnostiek is in het DHH een intakegesprek opgenomen dat gevoerd moet worden met de ouder(s) en waarbij de leerling zelf eventueel ook aanwezig is. Dit gesprek gaat uit van een aantal vragen die gesteld zijn op het HGW (Pameijer & van Beukering, 2006). Zo wordt besproken wat als probleem ervaren wordt, welke oplossingen er mogelijk al zijn te bedenken, en wat beschermende en belemmerende factoren zijn voor de leerling. Het DHH verwijst bij dit onderdeel naar het boek van Pameijer en van Beukering (2006). Deze gesprekken heb ik gevoerd met ouders en leerlingen en vormen zo het begin van de fase begrijpen bij HGW. De verslagen van deze gesprekken vindt u in de bijlage¹³.

Vervolgens is gestart met de module diagnostiek. Deze module bestaat uit een aantal onderdelen:

- Gegevens LVS groep 6-8
- Oudervragenlijst
- Leerkrachtvragenlijst
- Doortoetsen groep 3-8
- Leerlingenvragenlijst
- Verslag leerlinggesprek

De conclusies en grafieken van de module diagnostiek zijn samengevat in een eindverslag¹⁴ per leerling. In deze samenvattingen heb ik het tweede gesprek met de ouders geïntegreerd. Ook is het verslag toegevoegd van het gesprek, dat afzonderlijk is gevoerd met de leerlingen.

Het gesprek met ouders had tot doel om de resultaten van het onderzoek te bespreken en eventuele verschillen van inzicht tussen ouders en leerkracht te verhelderen. Het gesprek met de leerlingen had een meer oplossingsgericht karakter. Hier ben ik uitgegaan van de vraag wat de kinderen zelf graag anders zouden zien. Deze vraag is gebaseerd op de mirakelvraag, één van de hulpmiddelen die mogelijk zijn in een oplossingsgericht gesprek (Cauffman & van Dijk, 2009). Zo heb ik de resultaten van het diagnostisch onderzoek proberen te koppelen aan de wensen en meningen van de leerlingen zelf. Tevens heb ik op die manier het zelf oplossend vermogen van de kinderen proberen aan te spreken. Het is volgens Le Fevere de Ten Hove (2008) namelijk een valkuil om als leerkracht zelf met oplossingen te komen. Dit werkt contraproductief. De kunst is, om goed en zonder voorbehoud te luisteren en de aangedragen oplossingen van de leerlingen serieus te nemen. Uiteraard met oog voor uitvoerbaarheid en haalbaarheid.

¹³ Zie bijlage 11

¹⁴ Zie bijlage 12

4.2 Conclusie

Het proces

De intakegesprekken¹⁵ verliepen prettig en zonder verrassende uitkomst. De ouders waren allen bereid om mee te werken aan het onderzoek en waren nieuwsgierig naar een eventuele uitkomst.

Ik heb het DHH (van Gerven & Drent, 2007) als een zeer overzichtelijk en gestructureerd instrument ervaren. De voortgang kan goed in de gaten gehouden worden. Toen alles was ingevuld, kon ik de resultaten bekijken in een uitgebreide conclusie, met grafieken, adviezen en sterkte- en zwakteanalyses per item. Aangezien het gebruik van het DHH nieuw is op onze school, en de hoeveelheid informatie aanzienlijk, heb ik met de IB-er besloten om een contactmoment met mevrouw W (extern deskundige op het gebied van hoogbegaafdheid) te benutten om de gegevens samen te bestuderen en te bespreken. Na eerst zelf de gegevens bestudeerd te hebben, had dit gesprek een aanvullend karakter. Er werden accenten zichtbaar en mogelijke keuzes voor het vervolg konden op basis van dit gesprek beter gemaakt worden. Ook heb ik geleerd dat het vooral zaak is om op discrepanties te letten bij de mening van leerkracht en ouders. Dit zouden in elk geval de punten moeten zijn, die als basis dienen voor het vervolgesprek met de ouders. Zo kunnen verschillen in inzicht verhelderd worden.

Op basis van de gedane handreikingen, heb ik een eerste opzet van de eindverslagen¹⁶ geschreven. Daarin zijn de gegevens uit het DHH samengevat en opmerkelijke verschillen van inzicht tussen ouders en mijzelf verwerkt. Dit conceptverslag heeft als praatpapier gediend tijdens het vervolgesprek met de ouders.

Het gesprek met ouders was gedeeltelijk informatief, maar zeker ook bedoeld als verheldering op een aantal punten. De punten die nadrukkelijk aan de orde zijn geweest, heb ik in de verslagen verwerkt, waarbij ik gekozen heb voor een cursief lettertype, zodat zichtbaar is dat dit aanvullingen zijn vanuit het oudergesprek.

Tot slot heb ik ook gesprekken gevoerd met de leerlingen. Deze gesprekken hebben me meer inzicht gegeven in de wensen en ideeën van de kinderen zelf.

Het resultaat

In de eindverslagen per leerling staan alle conclusies op basis van het onderzoek en de gesprekken bij elkaar. Hier zal ik een kort overzicht van de belangrijkste opbrengsten geven.

Onderpresteren: Eén van de onderdelen die in de conclusie van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) bekeken kunnen worden is het item onderpresteren. Dit onderdeel is het eerste waar ik naar gekeken heb in het kader van dit onderzoek en de vraag of er mogelijk sprake is van onderpresteren. Het protocol geeft hier alleen bij F aan dat dit inderdaad mogelijk het geval is. Bij S en L heeft het protocol op basis van de vragenlijsten en ingevoerde resultaten van toetsen onvoldoende aanwijzingen om er vanuit te gaan dat zij mogelijk onderpresteren.

Leer- en persoonlijkheidseigenschappen: Bij alle kinderen zien de ouders en ikzelf kenmerken van begaafdheid terug. Toch laten geen van deze kinderen een grote didactische voorsprong zien bij spelling, begrijpend lezen en rekenen behalve L, die bij rekenen een voorsprong heeft van 7 – 12 maanden.

Prestatiemotivatie: Dit is bij alle kinderen een punt van zorg. Geen van hen is erg gemotiveerd voor (schoolse) taken. Dit wordt zowel door de ouders als door mijzelf herkend. De kinderen geven hier ook dingen over aan, zoals dat ze zich vaak vervelen op school.

Werk- en leerstrategieën: Alledrie de kinderen neigen tot het gebruik van minder effectieve werk- en leerstrategieën. Dit is een punt waarmee in de begeleiding rekening gehouden zal moeten worden,

¹⁵ Zie bijlage 11

¹⁶ Zie bijlage 12

zeker wanneer de kinderen met aparte programma's zouden gaan werken en een zelfstandige verwerking van hen verwacht wordt.

Sociaal functioneren: Eigenlijk geldt voor alledrie de kinderen dat dit te beschouwen is als een beschermde factor. Ze geven allen aan dat ze voldoende vrienden hebben, en dat ze liever samen met andere werken dan alleen aan een aparte opdracht of taak. In de lijsten van S leek hier nog wel een discrepantie te zitten tussen de mening van de ouders en van mijzelf. In het vervolgesprek is dit opgehelderd, en er is momenteel geen reden tot zorg.

Zelfbeeld: Dit is een belemmerende factor voor de kinderen. Het protocol geeft bij hen alledrie aan dat ze een negatief zelfbeeld lijken te ontwikkelen. Het protocol geeft suggesties, hoe daar mee om te gaan. Dit komt vooral neer op het gesprek aangaan met de leerling, benoemen wat verwacht wordt, kinderen laten vertellen hoe ze dingen denken aan te pakken en het werk gefaseerd aanbieden, zodat ze succeservaringen kunnen opdoen. Ook moet het niveau aangepast worden aan de capaciteiten van het kind.

Perfectionisme: Het protocol geeft bij geen van de drie kinderen aan dat er reden is voor grote zorg. Toch lijken ze allemaal wel perfectionistische trekjes te vertonen. In de begeleiding zal hier wel op gelet moeten worden.

Faalangst: Bij F is er geen reden tot zorg op dit punt. Bij S en bij L zijn er zorgitems met name op het gebied van perfectionisme en zelfbeeld, die mogelijk zouden duiden op een leerling die last heeft of kan krijgen van faalangst. De punten van zorg zijn hierboven al genoemd en staan verder beschreven in de eindverslagen.

4.3 Reflectie

De module diagnostiek is alles bij elkaar een omvangrijk traject. Tijd is een factor die parten heeft gespeeld. Begin februari zijn de intakegesprekken gevoerd. Vervolgens is direct gestart met de vragenlijsten en het doortoetsen. Doordat we ervoor gekozen hebben om de resultaten eerst met een extern deskundige te bespreken is het proces vertraagd. Dit gesprek kon pas eind maart plaatsvinden. Dit heeft tot gevolg gehad, dat de volgende fasen van het HGW (Pameijer & van Beukering, 2006), namelijk het clusteren van leerlingen, het maken van een (handelings)plan en het uitvoeren ervan, pas begin mei kon starten. Daar staat wel tegenover dat het een zeer uitgebreid en gedegen onderzoek is geworden, waarbij zoveel mogelijk aspecten zijn belicht en waarbij in iedere fase (intake, diagnostiek, vervolgesprek) de triangulatie is toegepast.

Gezien het onderwerp van dit onderzoek ligt het voor de hand om de volgende actie alleen met F voort te zetten. Zij is tenslotte de enige waarbij mogelijk sprake is van onderpresteren volgens het DHH (van Gerven & Drent, 2007). Wanneer ik echter naar de conclusies van de andere twee kinderen kijk, zijn er duidelijk een aantal overeenkomsten zichtbaar. Dit heeft tot gevolg, dat ook bij deze kinderen een aanpassing in het onderwijsaanbod nodig lijkt om beter aan te kunnen sluiten bij hun onderwijsbehoeftes.

4.4 Voortgang

Het DHH (van Gerven & Drent, 2007) geeft bij de sterkte-, en zwakteanalyses handelingsadviezen en suggesties om beter aan te sluiten bij die behoeftes. Daarnaast zal ik vooral gebruik maken van de opbrengsten uit de gesprekken met ouders en leerlingen, waarbij met name de leerlingen hebben kunnen aangeven wat ze belangrijk vinden of zouden willen veranderen. Dit is gezien de lage prestatiemotivatie ten aanzien van schoolse taken op dit moment het eerste wat mijns inziens aangepakt moet worden. Wanneer de kinderen mede-eigenaar worden van hun eigen (leer)proces is de verwachting dat de betrokkenheid groeit. Deze gedachtegang is zowel in het handelingsgericht werken (Pameijer & van Beukering, 2006), als in het oplossingsgericht werken (Cauffman & van Dijk, 2009) terug te vinden.

Ik zal voor alle drie de kinderen een handelingsplan opstellen, waarbij ik zoveel mogelijk zal kijken naar de mogelijkheid om te clusteren. Bovendien zijn er in de klas mogelijk nog meer kinderen die kunnen profiteren van een aangepast onderwijsaanbod.

5. Verbeteractie 3: Begeleiden

Terugkerend naar mijn onderzoeksvraag, zijn we nu aanbeland bij het tweede deel van die vraag: *Hoe kan de school deze kinderen begeleiden, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen?* De fasen waarnemen en begrijpen van HGW (Pameijer & van Beukering, 2006) zijn doorlopen. Het plannen en realiseren zijn de volgende stappen.

In dit hoofdstuk volgt de beschrijving van de planning van de handelingsfase. Naar aanleiding van de diagnostiek heb ik een aantal keuzes gemaakt, die als eerste worden aangepakt.

5.1 Planning

Voor de kinderen schrijf ik handelingsplannen. Bij het opstellen van de handelingsplannen waren er twee mogelijkheden. In het DHH (van Gerven & Drent, 2007) zijn in de module leerlingbegeleiding formats opgenomen voor zowel didactische als pedagogische handelingsplannen. Basisschool P hanteert echter een eigen format voor handelingsplannen. Ik moest dus een afweging maken welk format ik zou gaan gebruiken. Ik heb ervoor gekozen het format van de school te hanteren. Dit format is zo opgesteld, dat alle handelingsgerichte aspecten er al in zijn opgenomen. Bovendien zijn de overige collega's goed bekend met dit format, waardoor de continuïteit beter gewaarborgd kan worden. De collega die deze kinderen volgend jaar in de klas krijgt, zal gemakkelijker kunnen aansluiten op een format dat bekend is. Daarnaast is het in deze fase voor mijzelf ook praktischer om met een bekend format te werken, waardoor ik sneller aan de slag kan.

In deze plannen heb ik rekening gehouden met de volgende zorgitems die naar voren zijn gekomen in de diagnostische fase:

- Onderwijsaanbod
- Prestatiemotivatie
- Leer- en werkstrategieën

Bij alle kinderen was de prestatiemotivatie een zorgitem. Het onderwijsaanbod wordt daarom gedeeltelijk aangepast qua niveau door middel van compacten en verrijken en er wordt een aanpassing gemaakt qua interesse. D'hondt en van Rossen (1999) geven aan dat de school het zelfbeeld van het kind moet opkrikken door werk, dat bijvoorbeeld is gebaseerd op eigen interesses en van Gerven (2001) heeft het over het motiveren van binnenuit, door bijvoorbeeld meer ruimte te geven.

S en L werkten al volgens de principes van compacten en verrijken bij rekenen. L moet op het gebied van rekenen wel nog veel meer uitgedaagd worden. Bij F wordt nu ook gestart met compacten. Compacten houdt in dat de leerstof ingedikt wordt, zodat er tijd over blijft om te verrijken door het aanbieden van extra of andere leerstof in en buiten het vakgebied (Bosch-Sthijns, 2011).

F en L starten ook met compacten bij taal. Dit was door F zelf aangegeven in het leerlinggesprek. Tot slot kies ik ervoor om het niveau van begrijpend lezen voor L en F te verhogen. Zij gaan teksten lezen op het niveau voor leerjaar 2 vmbo en onderbouw havo/vwo. L had hier in het intakegesprek al om gevraagd.

Daarnaast vindt er dus ook een aanpassing plaats in het aanbod qua interesse om de motivatie van de kinderen te stimuleren. De kinderen hebben eerst aangeven welke thema's of onderwerpen hen vooral interessant leken middels een interessevragenlijst uit Dienstencentrum Onderwijs Beroep en Arbeid (1996). F en L gaan aan de slag met de Zelfstandig Leergids (Goertz & Betts, 1994). Hierbij gaan ze zelfstandig aan de slag met hun eigen gekozen thema, waarbij ze ook de vrijheid hebben om het op hun eigen manier uit te werken. De Leergids bestaat uit een aantal bladen, die hen begeleiden bij het nemen van de juiste stappen. S start op eigen verzoek met een cursus Spaans. Tot slot worden er tijdens de handelingsfase keuzes gemaakt voor een aantal 'aanpakkaarten' (Bosch-Sthijns, 2011), die de kinderen ondersteunen in hun leer- en werkstrategieën.

De handelingsplannen zijn opgenomen in de bijlage¹⁷.

Het is belangrijk hier nog te vermelden dat bij alle geplande activiteiten is gekeken naar de clustering van deze leerlingen met andere kinderen in de klas, die mogelijk ook profiteren van dit aanbod. Dit heeft voordelen voor die andere kinderen, maar is ook van belang voor de kinderen uit het onderzoek. Zij hebben namelijk alledrie aangegeven, dat ze geen uitzonderingspositie wilden. Het liefst werken ze samen met anderen. Deze clustering wordt niet apart vermeld in de handelingsplannen.

De handelingsfase kan nu gestart worden. In verband met de tijdsplanning zal er na 3 weken een (tussen)evaluatie plaatsvinden.

5.2 Realiseren

De aanpassingen in het aanbod, beschreven in de handelingsplannen, zijn doorgevoerd. Ook heeft er wekelijks een terugkoppeling met de kinderen plaatsgevonden op de dinsdagmiddag. Tijdens dit contactmoment heb ik vooral de nadruk gelegd op het proces rondom de zelfstandig werkmomenten met de cursus Spaans voor S en de Zelfstandige Leergids (Goertz & Betts, 1994) voor F en L. Ik heb geprobeerd de kinderen te bevragen op wat ze tot dan toe hadden gedaan en hoe ze verder dachten te gaan. Ook hebben we iedere week duidelijk afspraken gemaakt over de voortgang.

De kinderen hebben het werk alle drie goed opgepakt en zijn op weg met hun eigen projecten. We hebben bovendien concrete afspraken gemaakt over hoe we de resultaten in de laatste schoolweken gaan presenteren.

5.3 Evalueren

Hoewel we pas op de helft van de handelingsfase waren, heb ik ten behoeve van dit onderzoek toch al een (tussen)evaluatie gepland. Ik heb ervoor gekozen om bij de kinderen opnieuw Viseon (Volginstrument Sociaal Emotionele Ontwikkeling, van Cito) af te nemen. Op die manier is er een gelijke voor- en nameting. Bij de afname heb ik erop gelet dat de procedure zoveel mogelijk hetzelfde was. De leerlingen hebben zelfstandig hun vragenlijst aan de computer ingevuld. Ik heb, net als in november, de leerkrachtlijst voor S weer ingevuld en A en mijn duopartner, voor F en L. Wat ik nu niet evalueer zijn de leerresultaten. Dit is een bewuste keuze. Op de eerste plaats had ik een verbetering van de resultaten niet als doelstelling in de handelingsplannen opgenomen. Op de tweede plaats is het denk ik sowieso nog te vroeg om op dit vlak al vooruitgang te kunnen zien.

5.4 Conclusie en reflectie

De afname van Viseon laat een mooi beeld zien¹⁸. Alledrie de kinderen laten in meerdere of mindere mate een verbetering op de punten uit de signaleringsfase zien:

- Gedrag
- Werkhouding
- Schoolbeeld

Het schoolbeeld is bij alle kinderen verbeterd. Ze komen dus weer met meer plezier naar school. Of dit ook volledig te danken is aan de aanpassingen in het aanbod betwijfel ik. Dat het bijgedragen heeft geloof ik wel. Dit durf ik te beweren, omdat ik zie dat de kinderen met veel plezier en enthousiasme aan hun projecten werken.

Het gedrag wordt in Viseon door de leerkracht beoordeeld. Ook hier zien we een substantiële verbetering bij alle drie de kinderen. Hierbij moet wel rekening gehouden worden met het feit dat het gedrag bij Viseon op een redelijk subjectieve manier gemeten wordt. Wanneer je als leerkracht

¹⁷ Zie bijlage 13

¹⁸ Zie bijlage 14

het gedrag van een kind echt als probleemgedrag ervaart, dan moet daar expliciet naar gekeken worden. Dit kan dan bijvoorbeeld door een aparte observatie, waarbij vooraf goed nagedacht is over het doel. Hiermee verhoog je de validiteit van een observatie aanzienlijk (Janson & Memelink, 2005).

Bij het punt werkhouding is het minste verschil zichtbaar. Dit kan wellicht verklaard worden, door het feit dat het tijd nodig heeft om hieraan te werken. De manier waarop een kind een taak aanpakt, verander je niet snel. Dit vraagt om inzicht van de leerling, in zijn eigen manier van werken. Dit soort metacognitieve kennis is zeer belangrijk en moet regelmatig met de leerling besproken worden (Kuipers, 2009). Dat heb ik de afgelopen weken ook consequent gedaan, maar de periode was maar kort. Deze periode van het jaar is bovendien eigenlijk niet zo geschikt om dit soort projecten nog te starten. Er zijn veel onderbrekingen, door excursies, schoolreis, entreetoets, enzovoorts.

Tot slot komt deze evaluatie in mijn ogen erg vroeg. De handelingsfase is amper begonnen en de rust en structuur in de klas is steeds moeilijker te handhaven met alle extra's in deze laatste periode van het schooljaar. De conclusies die er liggen zijn wel een goed startpunt voor volgend jaar. De collega die met deze kinderen aan de slag gaat, zal de draad moeten oppakken en de ingeslagen weg moeten vervolgen. Dan kunnen er misschien nog meer resultaten geboekt worden en zullen deze kinderen wellicht ook nog betere leerresultaten gaan laten zien.

Aan het eind van dit schooljaar zal ik dan ook met kinderen en ouders het handelingsplan evalueren en de lijnen uitzetten voor het volgend jaar.

6. Conclusies en aanbevelingen

Doordat dit onderzoek de vorm heeft gekregen van een actieonderzoek, zijn tussentijds telkens al conclusies per verbeteractie beschreven. Dit was nodig om de voortgang van het onderzoek goed te kunnen onderbouwen.

Dit hoofdstuk wil ik daarom gebruiken om alles samen te vatten en de kern van mijn onderzoek weer te geven. Tevens wil ik mijn bevindingen positioneren ten opzichte van de onderwijsontwikkelingen op basisschool P in het kader van kwaliteitszorg, en de lerende organisatie (Senge, 2001).

Voordat ik mijn conclusies uiteen ga zetten, wil ik hier nogmaals het volgende benadrukken. Wij kunnen als school nooit een diagnose (hoog)begaafdheid vaststellen. Wat wij wel kunnen, is bij twijfel of een vermoeden van onderpresteren handelingsgericht onderzoek (Pameijer & van Beukering, 2006) doen, om meer zicht te krijgen op de onderwijsbehoeftes van kinderen. Dat is dan ook, wat ik uiteindelijk heb gedaan.

6.1 Signaleren

Conclusie

In het eerste deel van het onderzoek heb ik wat mij betreft de belangrijkste bevinding gedaan. Het betreft hier concrete handvatten om een vermoeden van onderpresteren bij mogelijke (hoog)begaafdheid te onderbouwen.

Ik kan hier om te beginnen dus zeggen, dat mijn onderzoeksvraag toch niet goed was. De vraag had eigenlijk moeten zijn: *Hoe kan school P het vermoeden van onderpresteren onderbouwen?*

Als leerkracht kun je soms het idee hebben dat er 'meer' in een leerling zit dan eruit komt. Uit het onderzoek blijkt dat het mogelijk is met informatiebronnen die wij als school ter beschikking hebben dit vermoeden concreter te maken.

In de fase 'waarnemen' van handelingsgericht werken (HGW) (Pameijer & van Beukering, 2006) heb ik de volgende gegevens tegen elkaar afgezet:

- Viseon (Volginstrument Sociaal Emotionele Ontwikkeling, van Cito)
- Een oudervragenlijst (gebaseerd op ons nieuw kennismakingsformulier) en de
- QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007)

Er kwamen hierdoor kinderen uit mijn klas naar voren die aan zowel positieve als negatieve kenmerken voldeden van mogelijk onderpresteren bij (hoog)begaafdheid (Kuiper, 2009). Bij twee van deze leerlingen had ik inderdaad al een vermoeden, maar bij één leerling niet. Deze leerling zou ik nooit aangemerkt hebben als mogelijk onderpresteerder als ik dit onderzoek niet had gedaan. Ook collega's bij wie zij voorgaande jaren in de klas heeft gezeten, hebben haar niet als zodanig opgemerkt. Het is met name de combinatie van informatiebronnen geweest, die ervoor heeft gezorgd dat zij eruit sprong.

Samengevat kan ik hier concluderen dat het combineren van gegevens uit Viseon, met informatie verkregen van ouders en de QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) het vermoeden van onderpresteren bij mogelijke (hoog)begaafdheid kan onderbouwen. Door dit vermoeden zo concreet zichtbaar te maken, is de stap naar het DHH beter te verantwoorden. Wanneer namelijk alleen naar Viseon gekeken zou worden, sluit je de positieve kenmerken van (hoog)begaafdheid uit. Door alleen naar de QuickScan te kijken ben je misschien geneigd te denken dat een leerling te laag presteert en dus niet (hoog)begaafd kan zijn. Tot slot is de dialoog met ouders (eventueel naar aanleiding van de kennismakingslijst) heel belangrijk. Hier moet je als leerkracht wel voor openstaan.

Het gebruik van de drie genoemde informatiebronnen in de school is wisselend:

- *Viseon*
Wordt sinds een aantal jaren schoolbreed gebruikt en is volledig geïmplementeerd. De resultaten worden besproken in de groepsbesprekingen.

- *Kennismakingsformulier*
Is in het voorjaar van 2011 vernieuwd. Daarbij is gebruik gemaakt van het voorbeeldformulier in 'Slim Beleid' (van Gerven, 2008, bijlage 6). Het formulier wordt bij aanmelding van een leerling aan de ouders meegegeven door de locatieleider, met de vraag dit in te vullen. Momenteel is het zo, dat niet alle formulieren ook daadwerkelijk bij de leerkracht terecht komen. Wanneer zij het formulier wel krijgt, leest ze het door ter voorbereiding op het gesprek, en bevraagt ouders ook op opvallende punten. De leerkracht is goed op de hoogte van punten die mogelijk duiden op een ontwikkelingsvoorsprong.
- *QuickScan van het DHH* (van Gerven & Drent, 2007)
Het DHH is in het schooljaar 2010-2011 aangeschaft, maar nog niet volledig geïmplementeerd. Tot op heden ben ik de enige geweest die het protocol actief heeft ingezet. Zowel de QuickScan als de vervolgm modules zijn nu alleen door mij doorlopen. Ik heb ervoor gekozen om mijn eigen klas als onderzoeksgroep te nemen en dus vooral op operationeel niveau te werken als het om kwaliteitszorg en borging gaat (Kleijnen (red.) 2004). De PDCA-cyclus is binnen elke verbeteractie duidelijk zichtbaar. Daarnaast heb ik op tactisch niveau het team vooralsnog alleen geïnformeerd over de voortgang van dit onderzoek en het gebruik van het DHH (van Gerven & Drent, 2007).

Aanbevelingen met betrekking tot de signaleringsfase:

- Allereerst adviseer ik het gebruik van de QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) opnemen in het beleidsplan voor (hoog)begaafdheid en daarmee een vaste plek in het 'toetsrooster' geven. De drie vaste momenten die het protocol aanbeveelt kunnen overgenomen worden:
 - Zes weken na instroom in groep 1
 - Zes weken na instroom in groep 3
 - Aan het eind van groep 5
 Op deze manier verwacht ik, dat collega's uitgedaagd worden het protocol ook verder te gaan gebruiken, en heeft de IB-er direct meer inzicht in de mogelijke signalen in de groepen. Het invullen van de QuickScan in groep 1 kan dan gekoppeld worden aan de informatie die ouders geven op het kennismakingsformulier. Deze combinatie van gegevens kan dan als basis dienen voor het eerste gesprek.
- Dit brengt mij bij mijn tweede aanbeveling.
Het is van groot belang, dat alle kennismakingsformulieren bij de leerkracht van groep 1 terecht komen. Dit vraagt om een aanpassing in de procedure. Ook is het goed om het gebruik van het formulier te evalueren met de leerkracht en te kijken of er een koppeling gemaakt kan worden tussen de gegevens van de QuickScan en de informatie in op het kennismakingsformulier.

Deze aanbevelingen gelden voor het schooljaar 2012-2013. In de bijlage heb ik een beschrijving toegevoegd over de aanpak met betrekking tot leiding geven aan deze verandering en teamleren¹⁹.

6.2 Onderzoeken

Met alleen het herkennen van de signalen van mogelijk onderpresteren was ik er nog niet. Voor ik over kon gaan tot handelen (begeleiden), moest ik eerst onderzoeken of mijn vermoedens gegrond waren. Bij een vermoeden is er tenslotte altijd nog twijfel. Dit is een goede reden, om het DHH (van Gerven & Drent, 2007) in te zetten.

Het DHH is een zeer uitgebreid, maar ook zeer gestructureerd instrument, waarmee onderzocht kan worden welke onderwijsbehoeftes mogelijk (hoog)begaafde kinderen hebben. Het heet dan ook

¹⁹ Zie bijlage 15

Digitaal Handelingsprotocol, en is daarmee meer dan alleen een signaleringsprotocol. Er is sprake van een duidelijke triangulatie van informatie, omdat zowel de leerkracht, als de ouders en de leerling vragenlijsten invullen. Daarnaast moet de leerling doorgetoetst worden, om zijn eventuele voorsprong vast te kunnen stellen.

Dit laatste is vooral bij vermoedelijke onderpresteerders van belang. De handleiding van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) geeft expliciet aan, dat onderpresterende leerlingen vaak beter gaan scoren naarmate het afgenomen niveau hoger wordt.

Het interpreteren van de gegevens van de drie leerlingen die ik heb onderzocht, leverde nog een onverwachte overweging op. Het DHH (van Gerven & Drent, 2007) gaf bij slechts één van de drie aan, dat er mogelijk sprake zou zijn van onderpresteren. De andere twee kinderen vertoonden echter veel kenmerken die overeen kwamen met die ene leerling. Dit heeft mij doen besluiten om het onderwijsaanbod voor alledrie de kinderen aan te passen en zelfs te kijken of er nog meer kinderen in de klas zitten, die mogelijk baat hebben bij deze afstemming. Het gaat tenslotte uiteindelijk niet om het label dat we een kind opplakken, maar om de onderwijsbehoeftes van het kind. Wanneer de onderwijsbehoeftes van een aantal kinderen overeenkomen, kunnen we bij HGW (Pameijer & van Beukering, 2006) overgaan tot clustering van die leerlingen, zodat er zoveel mogelijk kinderen profiteren van de aanpassingen.

Aanbevelingen met betrekking tot de module diagnostiek van het DHH (van Gerven & Drent, 2007):

- In de beginfase van implementatie van het DHH (van Gerven & Drent, 2007), waar we nu in zitten, is het goed om bij een vermoeden van onderpresteren de module diagnostiek helemaal te doorlopen. Ik ben deze mening toegedaan, omdat ik denk, dat het ons als IB-er en leerkrachten zal helpen steeds beter de signalen te herkennen. Daarbij komt, dat we zelf ook vaardiger worden in het hanteren van het protocol, waardoor de te investeren tijd mogelijk ook minder wordt.
- Het is van belang een goede planning in de tijd te maken, om te voorkomen dat er te lang gewacht wordt met het starten van de handelingsfase. Er moet uiteraard wel genoeg tijd zijn om de hele module zorgvuldig te doorlopen.
- Wanneer besloten wordt de module diagnostiek van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) te doorlopen is de intakefase een belangrijke eerste stap in het kader van handelingsgericht werken (Pameijer & van Beukering, 2006).
- Het voeren van gesprek(ken) met de leerling is naar mijn mening een onontbeerlijk onderdeel van het onderzoek, omdat zeker bij (hoog)begaafde kinderen het van groot belang is open te staan voor de individualiteit van elk kind, aldus Ypenburg & Mönks (2011).

6.3 Begeleiden

Het tweede deel van mijn onderzoeksvraag ging over de begeleiding van (hoog)begaafde onderpresteerders. Het opmerkelijke is eigenlijk, dat ik wel kinderen heb begeleid, maar dat ik niet weet of het ook daadwerkelijk (hoog)begaafde onderpresteerders zijn. Ik had hooguit het vermoeden, en dat vermoeden is bovendien bij slechts één leerling bevestigd.

Bij de begeleiding heb ik mij voornamelijk op een aantal zorgitems gericht die bij de diagnostische module naar voren waren gekomen. Dit waren geen items die met leerprestaties te maken hadden, maar met motivatie en werkhouding.

Dit zijn ook de twee punten die het meest naar voren komen in de literatuur wanneer het gaat om het begeleiden van (hoog)begaafde onderpresteerders. Kuipers (2009) en Drent & van Gerven (2002) zetten in op motivatie van binnenuit, evenals D'Hondt & van Rossen (1999) die ook de link leggen naar verbetering van het zelfbeeld. Bosch-Stijns (2011) richt haar pijlen vooral op werkhouding. Zoals ik beschreven heb in Hoofdstuk 5, is het nu misschien nog te vroeg om conclusies te trekken naar aanleiding van de begeleiding. Ik heb dit dan ook maar heel voorzichtig gedaan. Bovendien hebben deze conclusies alleen waarde voor de drie leerlingen, die het betreft. De opbrengst is hooguit een startpunt voor verder (actie)onderzoek op leerling- en klasniveau, maar ook op

schoolniveau. Kunnen we op school komen tot afspraken over de begeleiding van vermoedelijke onderpresteerders, en zo ja, hoe leggen we die vast?

Alles bij elkaar is het in mijn ogen een zinvol traject geweest. Het heeft namelijk een meetbaar resultaat bij Viseon opgeleverd en een positieve ervaring voor de kinderen en voor mij. Ik doel niet alleen op de handelingsfase, maar op het hele traject, vanaf de signalering tot nu. Ik denk dat de gerichte aandacht die er is geweest voor ieder kind afzonderlijk, zowel van mij als van hun ouders, de kinderen al goed heeft gedaan. Van Gerven (2001) benoemt dit als het accepteren van de begaafdheid. De kinderen hebben ervaren dat ze gezien worden en dat geaccepteerd wordt dat zij nog iets anders nodig hebben dan alleen de reguliere lesstof.

Aanbevelingen met betrekking tot de begeleiding:

- In deze fase van het gebruik van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) op schoolniveau, is het niet aan te bevelen het handelingsplan uit het protocol te gebruiken. Beter kan gekozen worden voor het format van de school.
- In de module leerlingbegeleiding (DHH) kan wel gebruik gemaakt worden van de adviezen en aanbevelingen die het protocol geeft ten aanzien van specifieke onderdelen. Het is dan van belang dat vooraf goed nagedacht wordt over de accenten die gelegd moeten worden in de begeleiding. Hierbij kan er sprake zijn van een belemmerende factor, namelijk de aan-, of liever gezegd afwezigheid van genoemde materialen op school.

7. Reflectie

7.1 Discussie onderzoek

Aanpak

Beginnen bij het begin.

Het heeft even geduurd, maar uiteindelijk begreep ik dat de helft van het onderzoek draait om een goede oriëntatie op het onderwerp. Een verkenning van alle mogelijkheden en een goede analyse van de deelaspecten van de onderzoeksvraag. Over wie gaat? Welke theorie is beschikbaar over het onderwerp? Wat ga je doen? Wat wil je weten? Pas nadat ik dat allemaal helder had, kon ik echt met het onderzoek beginnen. Een goede onderzoeksvraag is dus echt essentieel.

Uitvoerbaarheid

Verbeter de wereld, begin bij jezelf.

Vanaf oktober 2011 kon ik een concrete planning maken, kreeg ik toestemming van mijn locatieleider het onderzoek uit te gaan voeren en haalde mijn LOL-begeleider de voet van de rem. De eerste verbeteractie was essentieel. Kon ik werkelijk een gefundeerd vermoeden uitspreken met de informatiebronnen die we al op school hebben? Deze vraag heeft de uitvoerbaarheid vergroot. Ik heb het wiel niet zelf uitgevonden. Ik hoefde alleen maar te verzamelen en te combineren. Bovendien heb ik er in deze testfase voor gekozen het onderzoek te versmallen tot mijn eigen groep. Hierdoor was ik alleen afhankelijk van mijn eigen planning.

Acceptatie

Niet meer maar anders.

Door leerlinggegevens die we al hebben te combineren, is het onderzoek niet alleen uitvoerbaar geworden, maar ook acceptabel. Dat is, denk ik, de kracht van mijn bevindingen. Er worden geen enorme aanpassingen verwacht en de methode is toch geschikt om vermoedelijke onderpresteerders mee te signaleren. Deze verbetering heeft op de eerste plaats gevolgen voor mijn collega's. Het vraagt echter geen grote aanpassingen van hen. Alleen dat ze anders met gegevens omgaan. Daardoor is het wel acceptabel voor hen. De methode is ook acceptabel voor deskundigen, aangezien we geen diagnoses gaan stellen, maar alleen beter gaan kijken. Tot slot is heldere communicatie met ouders hierbij cruciaal, want voor hen moet ook duidelijk zijn, dat het om vermoedens gaat. In dit onderzoek is die communicatie heel goed verlopen en zijn ouders heel tevreden over het verloop van het traject.

Effectiviteit

Niet geschoten is altijd mis.

Ik ben ervan overtuigd, dat het onderwijs voor mijn doelgroep, onderpresterende (hoog)begaafde kinderen, door dit onderzoek kan verbeteren. De kunst is namelijk op de eerste plaats ze te herkennen, maar dat gaat niet vanzelf. Ik beweer niet, dat nu alle onderpresteerders geholpen zijn, maar wel dat we vaker kinderen zullen herkennen en na diagnostisch onderzoek met het DHH (van Gerven & Drent, 2007) beter kunnen begeleiden.

Tevredenheid over de aanpak

Wie het kleine niet eert.

Door feedback van mijn begeleider in het eerste jaar heb ik uiteindelijk het onderzoek uitgevoerd in mijn eigen groep. Deze beslissing is heel goed geweest. Op deze manier kon ik eerst 'testen' of mijn idee zou werken. Hierdoor is het onderzoek uitvoerbaar gebleven. Dit zou ik een volgende keer weer zo doen als dat mogelijk is.

Mijn ongeduld in de verkenningfase heeft me opgebroken. Ik wilde te snel naar de oplossing en de antwoorden. Hier zou ik een volgende keer wat meer achterover willen leunen.

7.2 Reflectie op eigen leerproces

Weten wat je eigenlijk echt wilt weten is niet eenvoudig.

Bij de vraagstelling ben ik uitgegaan van twee dingen:

- Mijn eigen interesse in (hoog)begaafdheid
- De schoolontwikkeling van basisschool P.

Ik ben met een hele brede vraagstelling begonnen, die in eerste instantie weinig concreet was. De vraag had te maken met het verbeteren van het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op onze school. Ik heb in de beginfase verschillende gesprekken gevoerd met critical friends van de opleiding en de directie van mijn eigen school. Deze gesprekken hadden een zoekend karakter en schoten nog alle kanten op.

Deze fase in het onderzoek heb ik als heel lastig ervaren. Je wilt onderzoek doen naar iets wat je interesseert, maar het moet ook nuttig zijn voor je school. Toen ik begon met de opleiding lag er geen vraag voor me klaar. Ik heb wel geleerd, dat het zoeken naar de juiste vraag, een essentieel onderdeel is van je onderzoek. Ook als er wel al een onderzoeksthema ligt, moet je heel goed nadenken over die vraag. Als je vraag niet helder is kan je niks.

Zo simpel?

De tweede horde die genomen moest worden was de aanpak. Waar moest ik beginnen? Deze fase vond ik misschien nog wel het moeilijkst van het hele onderzoek. In deze fase hebben mijn critical friends en mijn LOL-begeleider een cruciale rol gespeeld. Met name mijn begeleider floot me telkens weer terug. Ik had vooral de neiging om al vanuit oplossingen te denken. Ik dacht dat ik de antwoorden al had. Ik wist al hoe ik de kinderen zou moeten begeleiden voordat ik ze überhaupt gevonden had. Het leek zo logisch op dat moment, maar was volledig de omgekeerde wereld. Niets wat ik bedacht had, was concreet. Wat heel wezenlijk is gebleken voor mij, is dat in deze fase van het onderzoek voor mij de sleutel lag. Dit realiseer ik me nu pas. Ik kon niet verder voordat ik die gevonden had. Ik heb heel veel tijd genomen om de theorie te bestuderen, het DHH (van Gerven & Drent, 2007) te bekijken en de interviews af te nemen. Ik heb de informatie die ik daarmee heb verzameld meerdere malen opgepakt en weer weggelegd. Nog eens gelezen en weer aan de kant geschoven. Samengevat en geschrapt. Tot ik er moedeloos van werd. Dit heeft letterlijk maanden geduurd. Totdat ik opeens een doorgang zag. Door alle theorie was de afstand tot de praktijk te groot geworden. Pas toen ik de verbinding kon leggen tussen de gegevens uit het DHH (van Gerven & Drent, 2007) over onderpresteerders en de theorie uit de literatuur, waarin gesproken wordt over negatieve en positieve kenmerken (Kuipers, 2009), kon ik echt de juiste vraag stellen die alles aan het rollen heeft gebracht, namelijk: *Waar baseer ik een vermoeden van onderpresteren op?*

Vanaf dat moment kon ik pas werkelijk mijn kennis en inzicht (Dublin Descriptor A), opgedaan tijdens de vele uren literatuurstudie, gaan toepassen (Dublin Descriptor B) en leken alle stukjes op hun plek te vallen. Toen ik uiteindelijk op het spoor van actieonderzoek (Ponte, 2002) werd gezet leek het helemaal te kloppen. Alles wat ik tot dan toe had gedaan was onderdeel van de verkenningsfase. Zo had ik het nog niet bekeken en het is voor mij de belangrijkste ontdekking geweest in het hele onderzoeksproces. Deze fase zou ik het liefst willen vergelijken met het oplossen van een cryptische puzzel. Je kunt er dagen mee bezig zijn en op het moment dat je het antwoord ziet, weet je dat het klopt.

Bij dit praktijkonderzoek gaat het om leerlingen waarbij er alleen sprake is van een vermoeden van onderpresteren. Dit realiseerde ik mij pas in de loop van het onderzoek. Wij kunnen nooit met zekerheid zeggen: 'Kijk, dat is een onderpresteerder', tenzij er een diagnose hoogbegaafdheid is gesteld. Onze informatie is dus nooit volledig. Toch geloof ik, dat ik met deze methode (het combineren van beschikbare gegevens) in staat ben een gefundeerd oordeel te formuleren (Dublin Descriptor C). Dit oordeel is namelijk gebaseerd op mijn kennis en inzicht ten aanzien van (hoog)begaafdheid en onderpresteren. Ik heb in dit onderzoek duidelijk onderbouwd, waarom ik

denk, dat juist deze combinatie van gegevens cruciale signalen leveren voor mogelijk onderpresteren.

Hier direct aan verbonden is heldere communicatie. Deze competentie is op verschillende niveaus aan de orde geweest tijdens dit onderzoek.

Allereerst de communicatie met directie, critical friends en LOL-begeleider om helder te krijgen waar het onderzoek nou eigenlijk over moest gaan. Praktijkonderzoek hangt sterk af van de context waarin het onderzoek plaatsvindt. Het is daarom onmogelijk onderzoek te doen zonder intensieve communicatie met belanghebbenden.

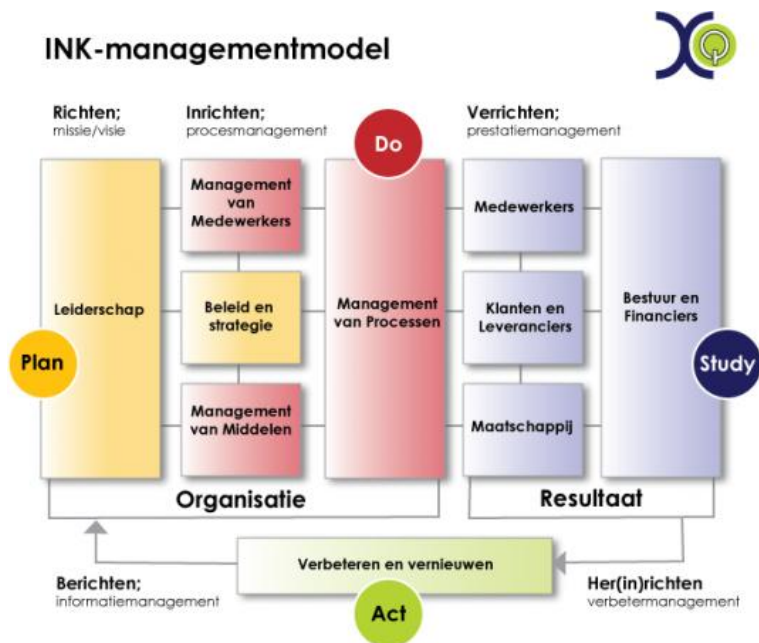
Vervolgens de communicatie met ouders en kinderen. In deze fase was het heel belangrijk geen vermoedens te presenteren als feiten. Ik heb telkens benadrukt dat het om vermoedens ging. Dat we geen labels gingen plakken, maar wel grondig kijken naar wat deze kinderen misschien anders nodig zouden hebben. Regelmatige terugkoppeling naar ouders was in deze fase heel prettig en dwong mij ook op koers te blijven. De communicatie met ouders en kinderen is bovendien een cruciaal aspect binnen HGW (Pameijer & van Beukering, 2006). Zeker het traject vanaf de intake en module diagnostiek sluit naadloos aan bij HGW. In het schooljaar 2012-2013 start onze school officieel met HGW. Dit onderzoek kan daar dus prima bij aansluiten.

Tot slot is er de communicatie met het team en bovenschoolse communicatie. Communicatie met het team was één van de competenties waar ik nadrukkelijk aan wilde werken tijdens dit onderzoek. Ik heb dan ook een aantal vergaderingen tijd gekregen om mijn onderzoek toe te lichten. Mijn eerste bevindingen heb ik op een bestuursbrede studiedag gepresenteerd in een workshop. Dit was een hele waardevolle ervaring. De belangrijkste ontdekking was dat, naarmate mijn onderzoek vorderde en ik meer grip kreeg op het verloop en de resultaten, ik beter in staat was mijn kennis over te dragen. Dit lijkt een open deur, maar zo heb ik het nou eenmaal ervaren. Onderzoek heeft me geholpen. Het voelt als een bodem die verstevigd is.

Samengevat heeft het onderzoek me eigenlijk inzicht gegeven in de samenhang van de Dublin Descriptoren. Tot nu toe benaderde ik deze competenties los van elkaar, maar dat is niet juist. Descriptor A en B zijn nog logisch verbonden. Kennis en inzicht en de toepassing ervan. Dit is tevens de verbinding tussen theorie en praktijk. Mijn eigen persoon komt daar bij wanneer om oordeelsvorming (Descriptor C) wordt gevraagd. Hoe verhoud ik mij tot de theorie en de praktijk? Wat betekent dat voor mij en voor mijn praktijk? Deze triade is prachtig naar voren gekomen in mijn verkenningsfase. En dan? hoe communiceer je dat met belanghebbenden? Communicatie kan dan de verbinding tussen de theorie en de praktijk zijn, waarbij Descriptor A en B verbonden worden door Descriptor D. Kennis en inzicht en de toepassing ervan kunnen echter ook bijgedragen aan een betere communicatie, juist doordat de verbinding tussen theorie en praktijk goed heeft plaats gevonden. Dit is naar mijn mening in dit onderzoek voor mij het geval geweest. Tot slot zorgen al deze competenties ervoor dat de vereiste leervaardigheden en een onderzoekende houding, Descriptor E, zich voldoende kunnen ontwikkelen.

7.3 Reflectie op kwaliteitszorg, teamleren en leiding geven aan verandering

Toen ik begon aan dit onderzoek had ik voor ogen dat het een breed onderzoek moest worden voor de hele school. Een verbetering van het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen op onze school. Vanuit kwaliteitszorg was dit doel goed te verantwoorden. Die verantwoording heb ik dan ook vrijwel meteen bij de start van het onderzoek geschreven, omdat het zinloos is iets te onderzoeken wanneer het niet bij de schoolontwikkeling past. Gaandeweg het onderzoek merkte ik dat ik steeds meer inzoomde, en uiteindelijk heb ik ervoor gekozen het praktijkgedeelte alleen in mijn eigen groep uit te voeren. Nu is de tijd rijp om mijn bevindingen alsnog naar schoolniveau te vertalen.



Figuur 3: INK-model in combinatie met PDCA. (bron: <http://www.xqmp.nl/nl/quality/ink.html>)

Het mooie van dit proces is, dat wanneer ik het INK-model erover heen leg opeens duidelijk voor mij wordt, welke route we als school bewandeld hebben.

Met het schrijven van het beleidsplan voor (hoog)begaafdheid en de aanschaf van het DHH opereerde de school vooral links in het model. Het paste in onze visie, en was goed te verantwoorden vanuit bijvoorbeeld inspectie, 'Kind op de gang' en KMPO. Dit heb ik ook zelf onderzocht doormiddel van documentstudie²⁰. Beleid en strategie, en management van middelen zijn de punten waar het om draaide. Management van medewerkers is vervolgens blijven liggen, doordat er op andere terreinen ook keuzes zijn gemaakt. Door mijn onderzoek heb ik wel het rechter gedeelte van het model gevuld. Ik heb op eigen initiatief (onafhankelijk), maar toch nauw verbonden met de verbetering, mijn onderzoek verricht. Binnen dit actieonderzoek heb ik zelf de PDCA-cyclus een aantal keer in het klein doorlopen. Van daaruit kan ik nu aanbevelingen doen voor daadwerkelijke implementatie van het DHH, zodat alsnog het hele team meegenomen kan worden in de verbetering(management van medewerkers en processen).

Dit onderzoek heeft mij de gelegenheid gegeven te werken aan de eerste drie eigenschappen van effectief leiderschap die Covey (2010) noemt en die samen de basis leggen voor onafhankelijkheid. Nu in de slotfase van dit onderzoek valt die keuze prachtig op zijn plek. Het is daadwerkelijk een overwinning op mijzelf geworden. Om dit onderzoek te brengen waar het nu is moest ik proactief te werk gaan, met het eind voor ogen. Ik moest keuzes maken over wat wel en wat niet te doen. Door dit allemaal op te pakken, is mijn zelfvertrouwen enorm gegroeid, en is de tijd nu ook rijp om de verbetering te vertalen naar schoolniveau. Ik ben nu in staat om mijn aanbevelingen over te dragen op mijn team.

Ik denk dat ik nu beter begrijp wat mijn team nodig heeft en hoe ik ze kan betrekken bij de verdere implementatie van het DHH. Doordat ik in dit onderzoek de gelegenheid heb gehad dit zo uitgebreid en in alle rust uit te zoeken, begrijp ik beter de systemen en de modellen die gebruikt worden in de literatuur met betrekking tot teamleren en leiding geven.

Dat is voor mij de grootste winst als ik kijk naar mijn ontwikkeling ten aanzien van leidinggeven en teamleren. Inzicht in de grotere gehelen en die kunnen vertalen naar mijn praktijk.

Voor de toekomst betekent dit, dat als ik op enig moment aan de slag ga als IB-er, het van groot belang is, mijn team eerst goed te leren kennen. Dan kan ik ook beter anticiperen op wat het nodig

²⁰ Zie bijlage 1

heeft en welke stijl bij wie het beste past. Voordat je tot synergie kunt komen met een team moet je eerst begrijpen (Covey, 2010).

Voor nu ligt de uitdaging bij volgend jaar. Dan mag ik mijn aanbeveling ten aanzien van de QuickScan inbrengen in het team. Dat zie ik met vertrouwen te gemoed.

Samenvatting

In dit actieonderzoek (Ponte, 2002) ben ik op zoek gegaan naar antwoorden op de volgende vragen:

- Hoe kan school P. (hoog)begaafde onderpresteerders signaleren?
- Hoe kan de school deze kinderen beter begeleiden, zodat zij zich zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen.

De verkenningsfase was vooral bedoeld om antwoord te krijgen op de eerste vraag. Ik heb daartoe de volgende methodetriangulatie toegepast:

- Literatuurstudie
- Documentstudie (DHH, van Gerven & Drent, 2007)
- Interviews

Uit deze verkenningsfase bleek, dat ik eigenlijk antwoord wilde hebben op een andere vraag, namelijk: *Waarop kan ik een vermoeden van onderpresteren baseren?*

Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat een kind aan zowel positieve als negatieve kenmerken moet voldoen (Kuipers, 2009) om aangemerkt te kunnen worden als mogelijk onderpresteerder. Aan de hand van bestaande lijsten ben ik op zoek gegaan naar gegevens die we als school hebben, en die informatie kunnen geven over positieve kenmerken van (hoog)begaafdheid en negatieve kenmerken in bijvoorbeeld werkhouding, motivatie of schoolbeeld. Vanuit bronnentriangulatie heb ik de volgende keuzes gemaakt:

- Ouders: kennismakingsformulier bij aanmelding van hun kind
- Leerling: Viseon (Volginstrument Sociaal Emotionele Ontwikkeling, van Cito)
- Leerkracht: QuickScan van het DHH (Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid) (van Gerven & Drent, 2007)

Deze bevindingen heb ik vervolgens toegepast in mijn eigen groep van 24 kinderen. Waarbij uitgegaan is van de cyclus Handelingsgericht Werken (HGW) (Pameijer & van Beukering, 2006).

Fase Waarnemen:

Signaleren door het combineren van gegevens uit de oudervragenlijst gebaseerd op kennismakingsformulier, Viseon en de QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007).

In deze fase heb ik 3 leerlingen gesignaleerd die mogelijk onderpresteren.

Fase begrijpen:

Onderzoek middels de module diagnostiek van het DHH om te kijken of mijn vermoeden bevestigd wordt door het protocol en welke onderwijsbehoeftes de kinderen hebben.

Bij één leerling geeft het protocol aan dat er inderdaad mogelijk sprake is van onderpresteren.

De fasen plannen en realiseren van HGW (Pameijer & van Beukering, 2006) waren bedoeld om antwoord te krijgen op het tweede deel van mijn onderzoeksvraag. Hoe kan ik deze kinderen begeleiden?

Omdat de zorgitems bij alledrie de kinderen grote overeenkomsten vertoonden, heb ik ervoor gekozen om de handelingsfase met alledrie te doorlopen. Als uitgangspunt voor de handelingsplannen heb ik de zorgitems prestatiemotivatie, schoolbeeld en leer- en werkstrategie genomen.

Het onderwijsaanbod is aangepast door over te gaan tot (nog meer) compacten en verrijken en het aanbieden van de mogelijkheid een project uit te voeren dat volledig vanuit hun eigen interesse is gekozen.

Evaluatie heeft plaatsgevonden door middel van een tweede afname van Viseon. De bevindingen zijn positief. Voortzetting van de aangepaste aanpak in het nieuwe schooljaar, zal moeten uitwijzen of de verbetering ook daadwerkelijk door deze begeleiding wordt bewerkstelligd en stand houdt.

Literatuurlijst

- Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. (2007). *Management of Organizational Behaviour: Leading Human Resources*. Prentice Hall (samenvatting)
- Belbin, M. (2010) *Teamrollen op het werk*. Den Haag: Academic Service
- Betts, G. & Neihart, M. (2010). Revised Profiles of the Gifted & Talented. Binnengehaald 4 juni 2012, van <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/>
- Bosch-Stijns, W. (2011). *Handleiding Methode Aanpakkaarten. Speciaal ontwikkeld voor kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (1999). *Leren veranderen, een handboek voor de veranderaar*. Alphen aan de Rijn: Samson
- Cauffman, L. & Dijk, D.J., van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs
- Claasen, W., e.a. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs. LEOZ Deelproject 4*. Antwerpen Apeldoorn: Garant
- Covey, S.R. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Delisle, J.R., Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: how to meet their social and emotional needs (H6)*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- D'hondt, C., & Rossen, H. van (1999). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis. Een gids voor ouders en leerkrachten*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant
- Drent, S., & Gerven, E. van (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma
- Gerven, E. van (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma
- Gerven, E. van & Drent, S. (2007). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (versie upgrade 2011)*. Assen: Van Gorcum
- Gerven, E. van, Guyt, B., Drent, S., Kuipers, J. & Bruin-de Boer, A. de (2004). *De dialoog als begeleidingsvorm. Attent op talent (H4)*. Utrecht: Lemma
- Gerven, E. van (2008). *Slim beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum
- Gerven, E. van (2009). Ontwikkelingen in het denken over begaafdheid. In E. van Gerven (red.). *Handboek Hoogbegaafdheid*. (pp. 6-21) Assen: Van Gorcum
- Goertz, J. & Betts, G. (1994) (Nederlandse vertaling en bewerking: Termeer, P. (1997)). *De zelfstandige leergids*. Greeley, Colorado: APLS
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Hooft, L. (2007). *De omgang met hoogbegaafde kinderen. Gids voor ouders, onderwijs en zorg. Deel II*. Wateringen

- Janson, D. en Memelink, D. (2005). *Observeren kun je leren*. Baarn: HBuitgevers
- Jutten, J. (2007). *De systeemdenker in actie – leiding geven in een lerende school*. Echt: Jan Jutten Training en Ontwikkeling
- Kleijnen, R., (Red.), (2004). *Grensoverschrijdende Integrale Leerlingenzorg, een (re)actief proces. (Hoofdstuk 2)*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Kuipers, J. (2009). Onderpresteren. In E. van Gerven, (red.). *Handboek Hoogbegaafdheid, (pp. 166-187)*. Assen: Van Gorcum
- Le Fevere de Ten Hove, M. Callens, N. Gheysen, T. & Maene W. (2008). *Survivalkit voor leerkrachten. Oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant
- Lingsma, M. (2007). *Aan de slag met teamcoaching*. Amsterdam: Nelissen
- Meulen, B.F. van der, Vlaskamp, C., Houten-van den Bosch, E.J. e.a. (2005). Hoogbegaafde leerlingen onder orthopedagogische aandacht. In K. P. van den Bos (red.). *Interventies in de orthopedagogiek (pp. 66-80)*. Rotterdam: Lemniscaat
- Mönks, F. en Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: Boom onderwijs
- Mooij, T. (2007). Ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen en schoolse kenmerken. *Kind en Adolescent (Volume 28, nr. 4)*, 167-172
- Pameijer, N. en Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen
- Senge, P. e.a. (2001). *Lerende scholen – Het ‘vijfde disciplineboek’ voor scholen*. Den Haag: Academic service
- Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum
- Whitley, M.D., Ph.D. (2001). *Bright Minds, Poor Grades. Understanding and motivating your underachieving child*. New York: Perigee

Bijlagen

Bijlage 1	35
Bijlage 2	39
Bijlage 3	40
Bijlage 4	41
Bijlage 5	46
Bijlage 6	47
Bijlage 7	52
Bijlage 8	57
Bijlage 9	58
Bijlage 10	59
Bijlage 11	60
Bijlage 12	66
Bijlage 13	76
Bijlage 14	85
Bijlage 15	88

Bijlage 1

Verantwoording onderzoeksvraag

Mijn onderzoeksvraag komt voort uit het feit dat wij al enige jaren bezig zijn rond het thema (hoog)begaafdheid. De school heeft zich tot doel gesteld het onderwijs voor (hoog)begaafden te verbeteren. Dit ontwikkelpunt staat vermeld in het zorgdocument 2009-2010 in het hoofdstuk 'zorgverbreding naar de bovenkant', en wordt daar nader gespecificeerd²¹. Ik heb de volgende documenten bestudeerd om tot een verantwoording te komen in het kader van kwaliteitszorg:

1. Inspectierapport april 2010
2. KMPO (Kwaliteitsvragenlijst Primair Onderwijs) april 2010
3. Verslag: Kind op de Gang!® (AVS) februari 2011
4. Digitale checklist '(Hoog)begaafdenwijzer Basisonderwijs' (SLO, 2010)

Na een analyse van de informatie uit deze stukken zal ik ook ingaan op mijn eigen positie en rol binnen dit verbeteringstraject.

1. Inspectierapport april 2010

De school heeft een inspectierapport ontvangen met bevindingen van het onderzoek dat is uitgevoerd in het kader van het vierjaarlijks bezoek. 'Tijdens dit onderzoek heeft de inspectie de kwaliteit van het onderwijs op de school beoordeeld met een beperkte set indicatoren, waarmee zij conform de Wet op het Onderwijs (WOT) kan beoordelen of de school op belangrijke onderdelen onderwijs van voldoende kwaliteit biedt' (rapport onderzoek vierjaarlijks bezoek). Deze indicatoren hebben onder andere betrekking op de kwaliteitszorg. Uit dit rapport komen een aantal verbeterpunten naar voren. Sommige van deze punten kunnen direct gekoppeld worden aan passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen.

- Kwaliteitsaspect 1: Opbrengsten

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ontwikkelen zich naar hun mogelijkheden.

Op dit punt scoort de school onvoldoende. De inspectie geeft ten aanzien van dit punt aan dat de school zich op dit moment oriënteert hoe zij kan gaan werken met een ontwikkelingsperspectief voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Om een dergelijk ontwikkelingsperspectief vast te stellen, dienen leraren enerzijds rekening te houden met de capaciteiten van een leerling en zijn didactische prestaties en anderzijds aandacht te besteden aan compenserende en beperkende factoren.

Interessant om hier te vermelden is dat ik in het kader van mijn eerste casus een onderzoekje heb gedaan naar de mate van inclusie op onze school. Eén van de ontwikkelpunten die daaruit naar voren kwam bij leerkrachten was dat we hogere verwachtingen zouden mogen/moeten hebben van onze leerlingen.

Dit sluit mooi op elkaar aan, en levert in beide gevallen al aanknopingspunten voor extra aandacht aan (hoog)begaafde leerlingen.

- Kwaliteitsaspect 2: De school heeft een systeem voor kwaliteitszorg

Bij dit aspect scoort de school op vier van de zes punten onvoldoende. Het rapport geeft aan dat met name de zelfevaluatie nog niet voldoet. Dit betreft onder meer een goede analyse van de leerlingenpopulatie, om heel basaal de hulpvragen van de leerlingen vast te kunnen stellen. Centraal staat de vraag: wie is de 'P.leerling' en wat zijn zijn onderwijsbehoeften? Dit punt bevestigt volledig de simpele vraag die aanleiding was van mijn onderzoek, namelijk: 'heeft onze school eigenlijk wel onderpresteerders?' We weten het dus blijkbaar inderdaad niet! Helemaal geen gekke vraag dus, en bovendien zeer scherp geanalyseerd door de inspecteur. Het gaat nu in mijn geval om (hoog)begaafde kinderen, maar dit punt kun je

²¹ Zie bijlage 2

natuurlijk over de hele populatie leggen. De verbetering ten aanzien van het beleid voor (hoog)begaafde kinderen zou je dus zeker vanuit dit punt kunnen verantwoorden.

2. KMPO (kwaliteitsvragenlijst Primair Onderwijs) april 2010

De keuze voor dit instrument is niet door de school zelf gedaan, maar door het bestuur. De vragenlijsten zijn dan ook op alle scholen binnen het bestuur afgenomen. De vragenlijsten zijn opgebouwd uit verschillende domeinen en rubrieken. In het INK-model (Instituut Nederlandse Kwaliteit) is een verdeling gemaakt tussen organisatiegebieden en resultaatgebieden. Om voor mezelf een beeld te krijgen, heb ik eerst met behulp van de vragenlijst *‘waar moet op gelet worden bij de keuze voor een kwaliteitsinstrument’* gecontroleerd of al die gebieden vertegenwoordigd zijn in dit instrument (zie bijlage...). Wat direct in het oog springt, is dat deze vragenlijst mijns inziens vooral naar het domein organisatie kijkt. Binnen het domein resultaat ligt de nadruk op de waardering van de ondervraagde doelgroepen en niet op de eindresultaten. De ondervraagden zijn onderverdeeld in vier groepen:

- Management
- Personeel
- Leerlingen
- Ouders

Vervolgens heb ik gekeken of er vragen in de lijst staan die betrekking (kunnen) hebben op (sinaling van) (hoog)begaafdheid. Dit zijn er een paar en deze zijn samengevoegd in tabel 1. Bij de scoring is gebruik gemaakt van een vierpuntsschaal, van oneens naar eens. Het adviesbureau (Van Beekveld & Terpstra Organisatieadviesbureau) heeft een externe benchmark toegevoegd, waarbij onze school wordt afgezet tegen de ‘gemiddelde school’. Voor de beoordeling van de afwijkingen ten opzichte van de externe benchmark, wordt een afwijking van 0.3 punt of meer als relevant beschouwd.

Tabel 1: Resultaten KMPO relevante vragen met betrekking tot (hoog)begaafdheid

	Management	Personeel	Leerlingen	Ouders
Lessen				
Leerlingen worden uitgedaagd om zich maximaal te ontwikkelen.	3.0 (-0.3)	3.5 (0.1)	3.2 (-0.2)	3.7 (0.4)
Begeleiding				
De school houdt rekening met individuele verschillen tussen leerlingen, waardoor zij zich goed ontwikkelen.	3.0 (-0.5)	3.7 (0.2)		3.6 (0.1)
Leren				
Leerkrachten hebben realistische verwachtingen van leerlingen	3.5 (-0.1)		3.8 (0.1)	3.8 (0.2)
De lesstof sluit aan bij het niveau van de leerlingen.	3.0 (-0.5)			3.6 (0.1)
Zorg				
De school biedt adequate extra zorg en begeleiding	3.0 (-0.5)		3.5 (0.1)	3.5 (0.2)

Het springt direct in het oog dat het management een stuk kritischer tegen deze punten aankijkt dan het personeel, de leerlingen en de ouders. De meest opvallende discrepantie is bij het eerste punt zichtbaar. Met name de ouders zijn hier juist heel positief. Zij vinden dat hun kinderen voldoende uitgedaagd worden, terwijl het management op zijn minst vindt dat het beter kan. Het is duidelijk dat het ambitieniveau van het management op alle punten hoger ligt dan bij de andere doelgroepen.

3. Managementrapport 'Kind op de Gang'® (Algemene Vereniging Schoolleiders) februari 2011

Op basis van de schooleigen kenmerken werden doormiddel van de simulatietool 'Kind op de Gang'® (KOG) de volgende opbrengsten geleverd:

- Zorgprofiel door de ogen van het team: hoe kunnen we omgaan met speciale onderwijsvragen?;
- Plan van aanpak voor de ontwikkeling van nieuwe expertise in het omgaan met leerlingen met speciale onderwijsvragen.

De opbrengst van de studiedag was een bewustwording van bekwaamheden en de positionering van de school met het oog op Passend Onderwijs. Daarnaast werd een aanzet gemaakt tot beleidsontwikkeling rond adaptief onderwijs en zorgplicht.

Het zorgprofiel dat deze dag heeft opgeleverd geeft een overzicht van verschillende soorten handicaps, leer- en gedragsproblemen en ook hoogbegaafdheid. Bij elk item wordt aangegeven of het een kunde, ambitie, midden of grens betreft. Hoogbegaafd wordt door ons als team als ambitie aangeduid. Met andere woorden een ontwikkelpunt. Het team verwacht op dit punt een gezamenlijk streven naar kennisontwikkeling. Verder wil men in staat zijn om kinderen goed te signaleren en daarover met elkaar te communiceren.

Kortom, het team kiest hier voltallig en eensgezind voor het verder ontwikkelen van goed onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Dit brengt met zich mee dat er een volledig mandaat is voor dit verbetertraject. Dit is een zeer positieve uitslag.

4. Digitale checklist '(Hoog)begaafdenwijzer Basisonderwijs' (SLO, 2010)

Omdat wij als school al deelnemen aan het netwerk (hoog)begaafdheid binnen ons bestuur en wij dus sowieso een beleidsplan moeten schrijven hebben de IB en ik (wij vormen samen de werkgroep (hoog)begaafdheid op onze school) op 01-12-2010 de checklist van het SLO ingevuld. Uit deze checklist hebben we twee punten gehaald die als eerste moeten gebeuren binnen dit traject. Allereerst het borgen van de signalering. (signalering op dit moment gerealiseerd: 63%. De gewenste situatie: 93%). Op het moment van invullen was er (nog) geen signaleringsprotocol aanwezig. Wij hebben nu sinds april 2011 het DHH (digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid) in huis. Dit protocol moet geïmplementeerd worden. Daarnaast willen we dit jaar een eerste concept beleidsplan geschreven hebben, en besproken in het team. Dit (start)document kan dan de komende jaren verder verfijnd worden. (beleid op het moment van invullen gerealiseerd: 33% Gewenste situatie: 100%).

Afspraken:

De IB-er schrijft het conceptbeleidsplan. De implementatie van het DHH en de verdere vormgeving aan het traject zullen we samen doen. Mijn onderzoek naar onderpresteerders loopt hier parallel aan. Op schoolniveau ligt de nadruk op de implementatie van het DHH en het (concept)beleidsplan (hoog)begaafdheid.

Conclusie en mijn eigen rol binnen het traject

Samenvattend kan uit de hierboven beschreven analyse van de verschillende documenten geconcludeerd worden dat het gezien vanuit kwaliteitszorg een logische en noodzakelijke stap is om het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen te verbeteren. Die noodzaak spreekt duidelijk uit het

inspectierapport. Daarnaast laat het management van zich horen in het KMPO-onderzoek. Tot slot schaart het team zich als één man achter dit thema tijdens de studiemiddag 'Kind op de Gang!'®. Opmerkelijke afwezigheid in dit rijtje is wel de groep ouders en kinderen. Misschien is het zo dat er in de onderwijswereld al meer bewustzijn is rondom dit onderwerp. Het verdient daarom in elk geval aanbeveling om de ouders goed te informeren over dit onderwerp en de voortgang van de ontwikkelingen op onze school.

De uiteindelijke doelstelling van mijn onderzoek is vooral gericht op inhoudelijke kwaliteitsverbetering van de zorg, waar de implementatie van het DHH en het schrijven van een beleidsplan met name gericht zijn op verbetering van de aansturing. Dit laatste moet de basis vormen waarop je kunt terugvallen. Het is in elk geval nuttig om dit onderscheid te maken, zodat het voor iedereen zichtbaar is. Kwaliteitszorg dient zich namelijk te richten op drie aspecten (Kleijnen (red.) 2004):

- De activiteiten van de leerlingenzorg (inhoud)
- Het beleid
- Kwaliteit van leerlingenzorg in onderlinge samenhang bewaken

Met mijn onderzoek lever ik dus eigenlijk een aanvulling op de inhoudelijke verbetering.

Ik zal binnen dit traject in relatie tot kwaliteitszorg en –borging vooral op operationeel niveau te werk gaan:

Operationeel niveau:

- Gebruik DHH (van Gerven & Drent, 2007)
- Toepassen van gegevens en kennis
- Kritisch evalueren van het gebruik zodat eventuele afspraken bijgesteld kunnen worden

Bijlage 2

Fragment uit het zorgdocument 2009-2010

Zorgverbreding naar de bovenkant.

In het schoolplan 2007-2011 is de gezamenlijke visie verwoord van basisschool P. Met betrekking tot het onderwijsaanbod wordt gesteld dat leerkrachten de gelegenheid moeten bieden aan leerlingen om op hun eigen niveau te werken. Dit betekent dat er tegemoet gekomen moet worden aan de ontwikkelingsbehoeften van álle leerlingen, in meerdere óf mindere mate begaafd.

Het Informatiepunt Hoogbegaafdheid Primair Onderwijs (ondergebracht bij SLO / Stichting Leerplanontwikkeling) heeft hiertoe een **checklist** gepubliceerd met de volgende onderdelen:

1. Algemeen (visie, noodzaak, draagvlak)
2. Signalering en diagnostisering in de praktijk
3. Aanpassingen in onderwijsaanbod en begeleiding
4. Evaluatie
5. Het opstellen van een beleidsstuk

Dit kan als uitgangspunt dienen voor verder **te ontwikkelen beleid** voor meer-/hoogbegaafde leerlingen.

Het is van belang dat het beleid in gezamenlijkheid ontwikkeld wordt en op basis van scholing en informatieoverdracht, in samenwerking met ouders.

De leerlingbegeleiding omvat 4 fasen, die nader uitgewerkt dienen te worden:

1. *Signalering: intakegesprekken met ouders; menstekening; observatie door de leerkracht; signaleringslijst; leerlingbespreking; externe consultatie; informatie inwinnen bij ouders.*
2. *Diagnostisering: analyseren van gegevens; onderkennen van de diverse typeringen zoals onderpresteerders, soc.-emotionele problemen; dyssynchroniteit; versnelling.*
3. *Begeleiding: handelingsplanning; compacten; verrijken; verdiepen; versnellen; materialen; projecten; doorstroming VO; toptoets.*
4. *Evaluatie: beschrijving van manier van evalueren, tijdstippen, leerlingbesprekingen.*

Op schoolniveau zal bekeken moeten worden of er groepsoverstijgend gekozen wordt voor plusklassen, inzet formatie voor specifieke zorgverbreding, begeleiding van externen, scholing, e.d. Er zal een korte en een lange termijn planning gemaakt moeten worden.

Er zullen afspraken gemaakt moeten worden m.b.t. signalering op schoolniveau, groepsniveau, klasbezoeken, professionalisering van één of meerdere leerkrachten, uitbreiding orthotheek, enz. Er zal een financiële planning gemaakt moeten worden op schoolniveau.

Ouders dienen tijdig geïnformeerd te worden over de plannen van de school evenals de MR.

Informatie dient opgenomen te worden in de schoolgids en plannen moeten SMART beschreven worden in het jaarplan.

Het ontwikkelaspect dient te worden opgenomen in het jaarlijkse vergaderrooster en regelmatig terug te keren in studiemiddagen.

Bijlage 3

Motto: Basisschool P, de basis voor nu en later!

Basisschool P is een veilige haven voor kinderen, ouders en leerkrachten. Goed in je vel zitten staat bij ons centraal en is de basis om met plezier te leren. Dit bereiken we door vertrouwen te hebben in de wil van kinderen om zich te ontwikkelen. We geloven in de mogelijkheden van ieder kind en volgen het in zijn ontwikkelingslijn. Kinderen krijgen de ruimte om eigen initiatieven te nemen en antwoorden te zoeken op eigen vragen.

We creëren een sfeer waarin kinderen zich prettig en gerespecteerd voelen. We geven kinderen vertrouwen door ze eigen keuzes te laten maken binnen duidelijke grenzen. We hebben zicht op de grote lijnen en daardoor kunnen we goed omgaan met verschillen tussen kinderen. Kinderen die instructie nodig hebben, krijgen die ook en kinderen die het al zelf kunnen, dragen een stuk eigen verantwoordelijkheid. Niet alle kinderen maken evenveel of dezelfde werkjes, maar worden wel op eigen mogelijkheden aangesproken. De leerkracht blijft steeds coach en maatje. Deze manier van werken vraagt om een flexibel rooster.

We hebben een uitnodigende leeromgeving met bv. Leer- en ontdekhoeken waarin kinderen individueel of samen aan de slag gaan. Door de grotere zelfstandigheid van kinderen krijgen leerkrachten de tijd om individuele kinderen of kleine groepjes extra te begeleiden. Wij werken met groep gebonden methodes, maar gaan er flexibel mee om. Daarnaast worden computers, spelletjes en niet-schoolse materialen ingezet. Tijdens groepsdoorbrekende activiteiten kunnen kinderen van verschillende leeftijden met en van elkaar leren.

Bijlage 4

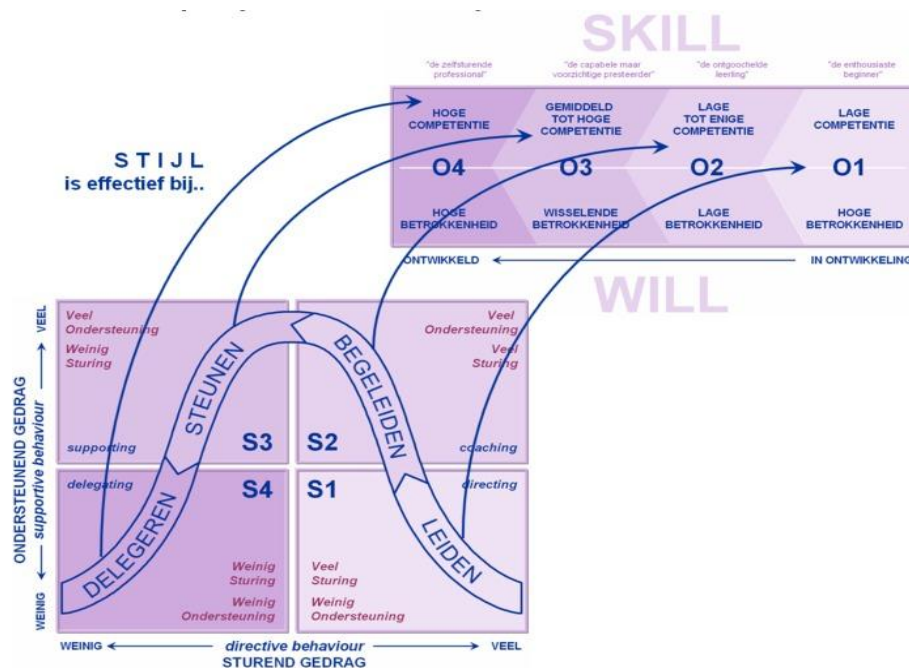
Leiding geven en teamleren

In mijn (toekomstige) rol als IB-er zal ik mijn team moeten betrekken bij verbeteringen en ontwikkelingen binnen de zorg. Om dit goed te kunnen doen zal ik me als IB-er bewust moeten zijn van mijn eigen leiderschapsstijl en van de kwaliteiten en valkuilen van mijn team. Hoe leren mijn collega's? Wat weten ze al? Hoe kan ik hen het best begeleiden? Dit onderzoek heeft verbetering van de signalering en begeleiding van (hoog)begaafde onderpresteerders tot doel. Ik ga dit onderzoek uitvoeren, maar hoe vertaal ik dit naar mijn collega's? Omdat ik dit onderzoek dus niet alleen voor mijzelf doe, voeg ik in deze bijlage een analyse van de school en van mijn team toe, zodat ik beter zicht krijg op hoe ik mijn bevindingen en het verloop van mijn onderzoek kan overdragen. In dit stuk ga ik dus nog niet heel specifiek in op de werkelijke verandering. Daar zal ik in Hoofdstuk 7 aandacht aan besteden als ik mijn conclusies en aanbevelingen t.a.v. het onderzoek uitwerk.

Leiderschap

Is leiderschap een vaardigheid die je kunt leren? Met deze vraag ben ik begonnen aan de module *leiding geven aan verandering*. Deze vraag komt niet uit de lucht vallen. Als het over leidinggeven gaat voel ik mij nog tamelijk onzeker. Ik voel me geen, wat ze noemen, geboren leider. Maar wat maakt iemand eigenlijk tot een goed leider?

Het model Situationeel Leiderschap II: Het geïntegreerde concept, van Blanchard en Hersey (Blanchard, 2007) spreekt me aan.



Figuur 4: Situationeel Leiderschap II: Het geïntegreerde concept van Hersey en Blanchard

In dit model wordt uitgegaan van het gegeven dat iedereen in verschillende stadia van ontwikkeling kan verkeren als het om een taak of verandering gaat. Blanchard (2007) zegt dat je je leiderschapsstijl moet aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van degene aan wie je leiding geeft, om het beste in anderen naar boven te brengen. Dit geldt dus ook voor mij met mijn team. Het voltallige team van de school welteverstaan. De verandering gaat ons tenslotte allemaal aan.

Het model is gebaseerd op twee overtuigingen:

- *Mensen willen zich ontplooien.*
Deze overtuiging komt overeen met de visie die Weggeman (2007) uitwerkt. Ook hij gaat uit van het gegeven dat kenniswerkers intrinsiek gemotiveerd zijn om te werken, en dus om zich te ontwikkelen. Te veel regels en procedures zouden remmend werken. Dubbel mooi in deze context is dat wij dit vertrouwen in de wil tot ontwikkeling ook uitspreken in onze visie als het over onze leerlingen gaat. Mijn leiderschap in de klas is daar zeker op gebaseerd. Dit geldt ook voor mijn collega's. Ik werk in een zeer gemotiveerd team, dat gelooft in haar leerlingen en openstaat voor verandering indien dit het in het belang van de kinderen is.
- *Een 'ideale' leiderschapsstijl bestaat niet.*
Dit punt ondervangt de mogelijke valkuil bij de eerste overtuiging. Namelijk een 'laat maar waaaien' stijl, en een het komt wel goed instelling. Je moet je leiderschapsstijl aanpassen aan de situatie. Er zijn situaties waarbij wel meer sturing en begeleiding noodzakelijk zijn.

Van de vier leiderschapsstijlen die in het model zitten, neig ik zelf vooral naar steunen (S3) en delegeren (S4). Te veel sturing geven aan anderen ligt niet in mijn aard, en past ook niet bij mijn huidige positie binnen ons team. Ik ben collega met de collega's. Toch zal ik goed moeten observeren in mijn team, of er niet een collega is die wel meer sturing of begeleiding nodig heeft. Goed luisteren en een open communicatie zijn dus heel belangrijk. Deze voornemens raken aan de drie vaardigheden van een Situationeel Leider (Blanchard, 2007):

- Diagnose stellen.
Dit houdt in dat ik het ontwikkelingsniveau van mijn collega's ten aanzien van het verandertraject moet vaststellen.
- Flexibiliteit.
Ik moet proberen mijn stijl aan te passen naarmate collega's zich ontwikkelen.
- Partnerschap.
Vrije communicatie met collega's is belangrijk; óók over mijn stijl van leidinggeven. Vanuit mijn positie is het wellicht nog belangrijker mandaat te krijgen van een collega, omdat je misschien opeens een andere rol vervult.

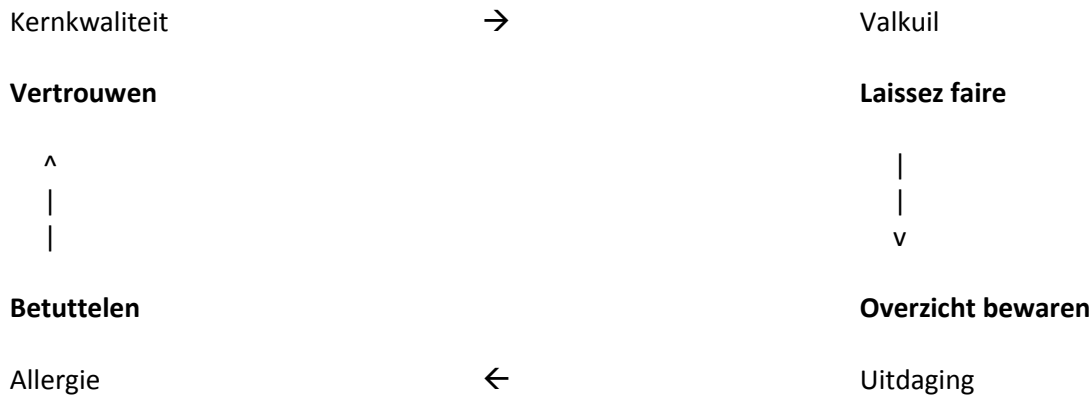
Het feit dat ik dit onderzoek eerst in mijn eigen groep uitvoer, en pas daarna 'vertaal' naar mijn team geeft mij de ruimte en de mogelijkheid eerst aan mijn eigen basis te werken. Zo kan ik mijn zelfvertrouwen opbouwen ten aanzien van de verandering. In feite kan ik dan werken aan de eerste drie eigenschappen van effectief leiderschap (Covey, 2010):

- Wees proactief.
- Begin met het einde voor ogen.
Goed helder hebben wat het doel is van dit traject.
- First things first.
Zorgen voor een goede planning.

Ik weet van mezelf dat deze competenties aandacht vragen. Als het mij lukt om deze competenties verder te ontwikkelen gedurende dit onderzoek, kan ik ze vervolgens ook beter vertalen naar mijn collega's. Dan kan ik proactief, met een duidelijk en onderbouwd doel het traject verder uitbreiden naar de rest van de school, waarbij dan ook de drie vaardigheden van Blanchard (2007) een belangrijke rol gaan spelen.

Daarnaast zijn er ook kwaliteiten waar ik gebruik van kan maken. De belangrijkste heb ik uitgewerkt in een kernkwadrant:

Kernkwaliteit waarvan ik gebruik denk te gaan maken



Mensen zeggen wel eens dat ik te veel geloof in het goede van de mensen. Dit klinkt misschien negatief, maar dit sluit wel aan bij mijn kernkwaliteit. Namelijk: **vertrouwen**. Dit is mijn kernwaarde. Dit vertrouwen keert telkens terug en is blijkaar heel wezenlijk voor mij. Bovendien heb ik in Hoofdstuk 1 beschreven hoe deze kernwaarde ook in onze visie terugkomt. Vanuit de kernkwaliteit heb ik het kwadrant verder uitgewerkt. Een valkuil kan zijn: **Laissez faire of goed gelovigheid**. Denken: 'Het komt wel goed.' Geen vinger aan de pols houden. Niet goed evalueren of borgen. Daar ligt dan dus mijn uitdaging: **overzicht bewaren**. Juist wel regelmatig een terugkoppeling plannen, een evaluatie doen en een vinger aan de pols houden (leiderschapsstijl S3). Ik zal hier niet snel doorschieten in mijn allergie: **Betuttelen**.

team

Als ik spreek over mijn team, dan gaat het over het hele team van de school. Dit zijn zeven groepsleerkrachten, de IB-er en de locatieleider.

Mijn indruk van mijn team is dat wij een gevorderd team zijn.

Dit zou volgens Lingsma (2007) fase M3 zijn, en misschien zelfs bij momenten M4. Wij zijn inmiddels echt een team met veel onderlinge interactie.

Er zijn geen eilandjes (meer) binnen onze school. We durven van elkaar te leren en zijn trots op onze school. Dit kwam bijvoorbeeld heel mooi naar voren toen twee collega's vol verwachting gingen kijken op een andere school. Ze kwamen teleurgesteld en tegelijk opgetogen terug. Ze hadden allebei sterk het gevoel dat we het zelf al heel goed doen.

Iedereen binnen ons team voelt zich zeer betrokken met en mede verantwoordelijk voor de school. Dit komt regelmatig naar voren in teamvergaderingen, waarbij iedereen altijd goed betrokken is en voor de nodige inbreng zorgt. Aangezien we een aantal 'voorzitters' in ons team hebben levert dit soms ook de nodige levendigheid op. De betrokkenheid en verantwoordelijkheid werd ook heel sterk zichtbaar tijdens de studiemiddag "kind op de gang", waarbij we het profiel van onze school helder moesten krijgen.

We maken gebruik van elkaars kwaliteiten. Als er bijvoorbeeld vragen zijn over het lezen zal iedereen aankloppen bij T., voor culturele activiteiten komt men bij mij en M. heeft het meeste ervaring met coöperatieve werkvormen. We zijn niet bang om gezichtsverlies te lijden omdat we iets niet weten. Iedereen durft te vragen.

Teamrollen (Belbin, 2010)

Nadat ik eerst zelf een inschatting heb gemaakt van mijn team, heb ik mijn collega's gevraagd de 123-groepsrollentest (<http://www.123test.nl/groepsrollentest/>) in te vullen.

Naast voorzitters (de locatieleider, de IB-er en één leerkracht) hebben we vooral ook een aantal pragmatici. Dit zijn de echte produktietijgers in ons team (3 leerkrachten en ook de IB-er scoort hoog bij deze rol). Zij dragen vaak bij aan een proactieve sfeer. Niet te lang praten, maar gewoon lekker aan de slag. Tot slot zijn de groepswerkers in ons team goed vertegenwoordigd. Vier leerkrachten scoorden hoog bij deze rol. Daar ben ik er zelf ook een van. De aanwezigheid van deze laatste groep zal ongetwijfeld bijdragen aan het groepsgevoel en de betrokkenheid bij elkaar.

Het wordt nu ook zichtbaar dat we een aantal 'rollen' in ons team missen. Hoewel de locatieleider ook bij de 'plant' hoog scoorde, missen we in mijn ogen ook een aantal rollen. Zo lijken we geen brononderzoeker, zorgdrager of waarschuwer te hebben. Wel is er één collega duidelijk vormgever.

Ik moet hier nu wel een kanttekening plaatsen. Wij zijn een kleine school met een klein team. Binnen één jaar tijd zijn er een aantal verschuivingen geweest in het team. Er is een nieuwe meer-scholen directeur gekomen (vooral bovenscholen management), een nieuwe IB-er en een half jaar geleden een nieuwe locatieleider. Daarnaast gaat één collega naar een andere school en krijgen we er een nieuwe collega voor terug. Dit zijn nogal wat wisselingen binnen een team van tien mensen. Dit allemaal in acht genomen denk ik toch dat we nog steeds sterk staan als team. Wel zullen deze wijzigingen in de samenstelling meegenomen moeten worden. Het is daarom goed dat we in januari 2012 onze missie en visie nog eens kritisch onder de loep te nemen. Staan wij nog steeds voor deze waarden, of zijn er al veranderingen waarneembaar? Het is in deze fase heel belangrijk om onze collectieve ambitie (Weggeman, 2007) (opnieuw) te formuleren, en eventueel de koers bij te stellen.

Lerende organisatie

Ik heb allereerst aan de hand van de kleuren van verandering van de Caluwé (de Caluwé en Vermaak, 1999) gekeken welke kleur het best bij mij past en bij de school.

	Dingen/mensen zullen veranderen, als je.....
Geeldruk	belangen bij elkaar kunt brengen ze kunt dwingen tot het innemen van (bepaalde) standpunten/meningen win-win situaties kunt creëren/coalities kunt vormen de voordelen kunt laten zien van bepaalde opvattingen (macht, status, invloed) de neuzen kunt richten
Blauwdruk	van tevoren een duidelijk resultaat/doel formuleert een goed stappenplan maakt van A naar B de stappen goed monitort en op basis daarvan bijstuurt alles zoveel mogelijk stabiel houdt en beheerst de complexiteit zoveel mogelijk reduceert
Rooddruk	mensen op de juiste manier prikkelt, bijvoorbeeld door straf- of lokmiddelen geavanceerde HRM-instrumenten inzet voor belonen, motiveren, promoveren, status mensen iets teruggeeft voor wat zij jou geven
Groendruk	ze bewust maakt van nieuwe zienswijzen/eigen tekortkomingen (bewust onbekwaam) ze kunt motiveren om nieuwe dingen te zien/te leren/te kunnen geschikte gezamenlijke leersituaties kunt creëren
Witdruk	uitgaat van de wil en wens en de 'natuurlijke weg' van de mens zelf, betekenis toevoegt de eigen energie van mensen laat komen dynamiek/complexiteit wilt zien eventuele blokkades wegneemt symbolen en rituelen gebruikt

Figuur 5: Kleuren van verandering van de Caluwé (bron: <http://minorhrd.wikispaces.com/Kleurrijk+Veranderen>)

Ik ben zelf vooral in mijn denken hoofdzakelijk 'groen'. Dit rijmt met mijn eerdere beschouwing over leidinggeven. Ik geloof namelijk niet dat je een verandering kunt afdwingen. Mensen moeten zelf

gaan geloven in de verandering en gemotiveerd in die leersituatie stappen. Te veel sturing past niet bij deze kleur, en de uitkomst is lang niet altijd zeker. Hier ligt wel ook weer een lastig punt. Met een duidelijk doel voor ogen kun je wel wat 'blauw' gebruiken. Aan de andere kant kun je met groendenken ook een duidelijk doel voor ogen hebben, alleen ligt dat niet zo strikt vast, en ook de weg ernaartoe ligt nog niet vast. Dat is iets wat je samen moet ontdekken. Ik realiseer me wel dat ik in mijn doen soms nog neig naar de kleur 'geel'. Deze kleur gaat ervan uit dat de neuzen allemaal dezelfde kant op moeten. Ik doe snel water bij de wijn, om er maar voor te zorgen dat iedereen tevreden is. Ik houd de belangen dus graag bij elkaar.

Het groendrukdenken heeft een grote vlucht genomen in het gedachtegoed van de 'lerende organisatie' (Senge, 2001). Om nu zicht te krijgen in hoeverre collega's zich herkennen in de vijf disciplines van de lerende organisatie heb ik mijn collega's de vragenlijst 'onze school als lerende organisatie' van Jan Jutten (2007) voorgelegd. Een deel van de collega's heeft de lijst ingevuld. In tabel 2 staat schematisch de uitslag van die vragenlijst:

Tabel 2: Vragenlijst "Onze school als lerende organisatie"

Naam	Systeemdenken	Persoonlijk Meesterschap	Gezamenlijke Visie	Mentale Modellen	Teamleren
A	22	28	33	29	28
B	28	26	25	29	32
C	26	31	29	25	30
D	23	28	29	31	27
E	25	27	33	27	28
Totaal	124	140	149	141	145
Totaal max. haalbaar	200 (minimaal 50)	200	200	200	200

Ieder blok omvat tien uitspraken over concrete situaties, waarop vier antwoorden mogelijk zijn:

- Niet: 1 punt
- Enigszins: 2 punten
- Grotendeels: 3 punten
- Geheel: 4 punten

Het maximaal aantal punten dat per blok behaald kan worden is dus $10 \times 4 = 40$ punten, minimaal 10. Systeemdenken komt als laagste uit de bus. Dit verbaast me niet. De termen die gebruikt worden in de vragenlijst zijn voor veel collega's onbekend. We hebben geen cursus gehad van Jan Jutten, en hoewel het gedachtegoed van de lerende organisatie wel degelijk heeft wortel geschoten, is dat veelal voor collega's op onbewust niveau. Je zou dus kunnen zeggen dat we gedeeltelijk onbewust bekwaam zijn. Dat is jammer. Als we ons meer bewust zouden zijn van de grotere gehelen, dan zouden we ook eerder snappen waarom bepaalde dingen gaan zoals ze gaan, of waarom bepaalde beslissingen genomen worden. Ik zou er dan ook voor willen pleiten dit soort processen en ontwikkelingen af en toe inzichtelijk te maken voor het team. In het kader van dit onderzoek over (hoog)begaafdheid en onderpresteren zal ik in elk geval regelmatig mijn vorderingen terugkoppelen in teamvergaderingen. Deze momenten zijn vooraf ingepland met de locatieleider, zodat de voortgang helder is voor het hele team.

Het is mooi om te zien dat de gezamenlijke visie zo hoog scoort. Degene die lager scoort is destijds niet aanwezig geweest bij de ontwikkeling van die visie. Hier wordt meteen nog eens het belang onderstreept dat die gezamenlijke visie weer eens onder de loep genomen wordt.

Bijlage 5

Verschillen op het eerste oog, tussen onderpresteerders en 'selective consumers', zoals opgenomen in het boek van Delisle en Galbraith (2002).

Onderpresteerders....	Selective Consumers....
... zien en snappen hun eigen probleem niet.	... kunnen het probleem en de oplossing zelf goed uitleggen.
... zijn afhankelijk en reactief.	... zijn onafhankelijk en proactief.
... hebben de neiging zich terug te trekken.	... neigen tot rebelleren.
... respecteren autoriteit of zijn er bang voor.	... zien hun leraar als tegenstander. Kunnen opstandig zijn.
... hebben structuur en duidelijke grenzen nodig.	... behoeven weinig structuur; hebben ruimte nodig.
... laten gelijkmatige zwakke resultaten zien.	... laten resultaten zien die verschillen per leraar of vakgebied.
... hebben meestal ondersteuning vanuit de thuissituatie nodig.	... kunnen meestal geholpen worden vanuit school.
... kunnen veranderen op de lange duur.	... kunnen plotseling 'omslaan'.
... zijn vaak perfectionistisch. Het is nooit goed genoeg.	... zijn regelmatig tevreden met hun behaalde resultaten.
... hebben een laag zelfbeeld als het op school aankomt..	... hebben een redelijk goed zelfbeeld met betrekking tot school.

Wat zijn nou overeenkomsten tussen onderpresteerders en 'selective consumers'? Er zijn er minstens vier te noemen:

1. Sociale contacten met klasgenoten kunnen moeizaam zijn.
2. Ze geven de voorkeur aan een 'warm' klimaat in de klas; dus het mag geen 'leerfabriek' zijn.
3. Het is voor beiden nodig dat ze hun gedrag en houding veranderen.
4. Ze hebben wellicht begeleiding of therapie nodig om het beter te kunnen gaan doen op school.

Bijlage 6

Literatuurverwijzingen

Overzicht van eigenschappen van (hoog)begaafde onderpresteerders met verwijzing naar enkele bronnen

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

Cluster kenmerk		Bijbehorende kenmerken	Bronnen
1.	Grote en uitzonderlijke kennis (+)	heeft kennis die nog niet in de groep is behandeld	1
		heeft uitzonderlijk grote kennis van feiten	3, 4
		grote algemene ontwikkeling	4
2.	Grote interesse (+)	heeft op veel gebieden belangstelling en houdt ervan dingen te onderzoeken	3, 4
		leest veel of verzamelt in vrije tijd op andere manieren veel informatie	4
		begrijpt en onthoudt onderwerpen uitstekend als hij geïnteresseerd is	3, 4
		interesse bij moeilijkere onderwerpen bij een werkstuk of spreekbeurt	1
3.	Wisselend schoolwerk (+)	bij meer ingewikkelde vragen geeft leerling vaak het goede antwoord	1
		heeft groot verschil in kwaliteit mondeling en schriftelijk werk	3, 4

		komt goed uit de verf bij individueel onderwijs op maat	4
4.	Positief thuiswerk (+)	werkt thuis verder aan zelf gekozen schoolprojecten	3
		ontwikkelt thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten	4
5.	Grote verbeelding (+)	heeft levendige verbeelding, is creatief	3, 4
6.	Hoge mate van sensitiviteit (+)	is sensitief in zijn waarneming van zichzelf en anderen	3
		is gevoelig	4
7.	Afnemende prestaties, wisselend schoolwerk (-)	steeds minder goede resultaten halen	1, 3
		presteert beneden (groeps)niveau bij rekenen taal of lezen	3
		presteert op school redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau)	4
		slordig schrijven	2
		houdt niet van 'drill and practice', van instampen of inprenten	3, 4
		mist bepaalde leerinhouden	2
		mist instructiemomenten	2
		selectief enthousiasme, voor nieuwe onderwerpen, maar niet voor uitwerkingen	2

8.	Negatief gedrag (-)	lastig en onaangepast gedrag	1, 2
		steeds om aandacht vragen	1
		verveling	2
		kan wegdromen	2
		wijst pogingen van leraar of om hem te leren zich te gedragen volgens groepsnormen	3
9.	Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling (-)	ontevreden over verrichte werkzaamheden	3, 4
		vermijdt nieuwe activiteiten (om mislukking te voorkomen)	3, 4
		geeft blijk van negatieve zelfwaardering	3
		heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn	4
		doet niet graag mee aan groepsactiviteiten	3, 4
		heeft weinig vriendjes of vriendinnetjes	3
		is minder populair bij leeftijdsgenootjes	4
		zoekt vriendjes onder gelijkgestemden	4
10.	Geringe	zeer laag werktempo	1

	taakgerichtheid (-)	huiswerk vaak niet af	3, 4
		stelt onrealistische doelen (te hoog of te laag)	3, 4
		snel afgeleid, moeite met taakgericht werken	2, 3, 4
		impulsief	4
		geen duidelijk leertraject voor ogen	2
		geen planner	2
		korte spanningsboog	2
		vergeetachtig	2
		voelt zich hulpeloos	4
		wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn	4
11.	Negatieve houding (-)	wisselende motivatie	2
		hekel aan routine	2
		verzet zich tegen autoriteit	4
		neemt geen verantwoordelijkheid voor eigen daden (wijt mislukken aan anderen of aan de situatie)	4
		staat onverschillig of afwijzend tegenover de school	3, 4

Bronnen

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

Bijlage 7

Vorbereiding interview over DHH

Mijn doel bij dit interview is:

- meer zich krijgen op hoe het protocol in de praktijk werkt. Dit is voor mij ook een voorbereiding op het implementeren van het protocol op onze school.
- Te weten komen of het protocol geschikt is om onderpresteerders te signaleren, of wat extra aandachtspunten zijn bij het signaleren en diagnosticeren van onderpresteerders.

Het interview zelf:

1: Zicht krijgen op de mate van ervaring van de geïnterviewde (kwantitatief)

- Sinds wanneer hebben jullie het protocol in huis?
- Bij hoeveel kinderen is het protocol inmiddels ingezet?
- Hoeveel jongens? Welke jaargroepen?
- Hoeveel meisjes? Welke jaargroepen?

2: Zicht krijgen op hoe het protocol tot nu toe wordt gebruikt / ingezet (kwalitatief)

- Hoe hebben jullie het protocol ingevoerd? (implementatie team)
- Wordt het protocol bij alle leerlingen afgenomen?
- Zo niet; welke criteria worden gehanteerd om te bepalen bij welke kinderen het wel wordt afgenomen?
- Wie heeft welke verantwoordelijkheden t.a.v. het afnemen van het protocol? Bijvoorbeeld, wie bepaalt wanneer het protocol wordt ingezet? Wie vult de onderdelen in? Etc. Welke verantwoordelijkheden liggen bij de eigen leerkracht. Welke bij de IB?

3: Onderpresteerders

- Op de site staat bij veel gestelde vragen de vraag: Klopt het dat het DHH onderpresteerders mist? (antwoord: *In het protocol zijn juist een aantal mogelijkheden opgenomen om onderpresteerders op te sporen. Ten eerste wordt bij het vermoeden van onderpresteren geadviseerd de module signalering over te slaan, omdat het beeld hier nog te globaal is. Daardoor kunnen onderpresteerders gemist worden. Ten tweede wordt in de fase diagnostiek nadrukkelijk gekeken naar de leer- en persoonlijkheidseigenschappen die kenmerkend zijn voor onderpresteerders en wordt aangegeven of er mogelijk sprake is van onderpresteren. Tot slot kan via het doortoetsen een onderpresteerder worden opgespoord. Leerlingen die onderpresteren hebben vaak een didactische voorsprong op de groep terwijl de resultaten die passend zijn bij het groepsniveau tegenvallen. Doortoetsen in module 2 is dus een must wanneer men onderpresteerders op wil sporen. (www.dhh-po.nl: veel gestelde vragen.))*
- Hebben jullie ervaring met onderpresteerders?
- Hoe heeft het protocol gewerkt bij deze kinderen?
- Mag ik daar een voorbeeld van zien?

4: tot slot eigen mening

- Waarom is het DHH volgens jullie een goede keuze als protocol?
- Wat zijn in jullie ervaring valkuilen waar wij bij de aanschaf rekening mee zouden moeten houden?

De mate van ervaring van de geïnterviewde (M, IB van de school en L, externe ter ondersteuning bij het implementeren van HB-beleid):

- Sinds wanneer hebben jullie het protocol in huis?
- Bij hoeveel kinderen is het protocol inmiddels ingezet?
- Hoeveel jongens? Welke jaargroepen?
- Hoeveel meisjes? Welke jaargroepen?

De school heeft het DHH sinds schooljaar 2008-2009 in huis.

Sinds vorig schooljaar zijn ze er actief mee aan de slag, dus sinds september 2009.

Het protocol is sindsdien bij 8 leerlingen ingezet.

Na de eerste signaleringsfase is bij 3 leerlingen besloten niet verder te gaan met het traject. Dit waren alle drie jongens. Een van de jongens zat al in groep 7. Bij de andere twee is in samenspraak met de ouders besloten dat het op dat moment (nog) niet echt urgent was, en dat ze als het ware op de wachtlijst staan.

De overige leerlingen zijn 3 meisjes die nu in groep 3 zitten. (twee daarvan hebben een versnelling doorlopen van groep 1 naar groep 3).

Verder zijn er nog twee jongens meegenomen uit groep 4 en groep 6.

- Hoe hebben jullie het protocol ingevoerd? (implementatie team)
- Wordt het protocol bij alle leerlingen afgenomen?
- Zo niet; welke criteria worden gehanteerd om te bepalen bij welke kinderen het wel wordt afgenomen?
- Wie heeft welke verantwoordelijkheden t.a.v. het afnemen van het protocol? Bijvoorbeeld, wie bepaalt wanneer het protocol wordt ingezet? Wie vult de onderdelen in? Etc. Welke verantwoordelijkheden liggen bij de eigen leerkracht. Welke bij de IB?

M en L hebben samen delen van een aantal teamvergaderingen benut om het team vertrouwd te maken met het gegeven hoogbegaafdheid. Het ging in deze vergaderingen vooral om de overdracht van kennis. Wat is hoogbegaafdheid? Wat zijn kenmerken?

In deze fase hebben ze in samenspraak met het team criteria opgesteld, die helpen bij het eerste signaleringsmoment. Een deel van de criteria die zij hanteren zijn gebaseerd op een lijst met kenmerken van onderpresteerders. Deze lijst zal L mij nog toesturen.

Alle leerlingen door de eerste signaleringsfase heen halen is volgens M en L niet te doen. Dit zou veel te veel tijd kosten aangezien voor elke leerling dan 90 vragen beantwoord dienen te worden.

Er zijn inmiddels dus een aantal leerlingen ingevoerd in het protocol. Dit is tot nu toe gedaan door L en/of M. De betreffende leerkrachten hebben uiteraard wel de leerkrachtlijst ingevuld.

De volgende stap in het implementatieproces is, dat de leerkrachten nu ook zelf het hele protocol zullen gaan invullen. Deze stap wordt nog eens voorafgegaan door een teamvergadering, waarin o.a. nog een casus besproken zal gaan worden aan de hand van het protocol.

Uiteindelijk is het dus de bedoeling dat voor deze leerlingen dezelfde weg bewandeld wordt als bij andere zorgleerlingen. De leerkracht biedt zorg op zorgniveau 1 en 2 en consulteert de IB indien nodig.

- Hebben jullie ervaring met onderpresteerders?
- Hoe heeft het protocol gewerkt bij deze kinderen?
- Mag ik daar een voorbeeld van zien?

Ze hebben zeker ervaring met onderpresteerders. Zij ervaren juist met dit protocol dat er prima richtlijnen worden gegeven voor deze leerlingen. Aandachtspunten waar je je als leerkracht op kunt richten.

Ze hebben bij één leerling de signaleringsfase overgeslagen, zoals het protocol ook aangeeft, omdat het vermoeden bestond dat deze leerling onderpresteerde. Daarentegen hebben ze niet doorgetoetst.

Met name de slotconclusie en handelingsadviezen, zeker ook ten aanzien van onderpresteerders vinden M en L zeer waardevol.

Je krijgt het zo op een presenteerblaadje. Daarbij moet wel opgemerkt worden, dat je vervolgens als leerkracht en/of IB heel goed moet gaan kijken wat past bij het kind. Wellicht zijn er dingen geprobeerd, of wordt er een suggestie gedaan die niet uitvoerbaar is. Het protocol geeft héél veel, en het is aan de leerkracht om eruit te halen wat voor hemzelf en dit kind passend is.

Iets anders wat heel duidelijk naar voren komt is het belang van gesprekken. Zowel met de leerling, als met de ouders. Deze dienen helemaal meegenomen te worden in het traject. Ouders kunnen zeer waardevolle informatie geven, die essentieel is voor een zo volledig beeld van het kind en zijn behoeftes.

Deze laatste twee aspecten gelden overigens voor alle kinderen die in het protocol worden ingevoerd.

- Waarom is het DHH volgens jullie een goede keuze als protocol?
- Wat zijn in jullie ervaring valkuilen waar wij bij de aanschaf rekening mee zouden moeten houden?

Het DHH is volgens M een goede keuze omdat alles erin zit. Het is compleet. Daarbij tekent zij aan dat het inderdaad overweldigend kan zijn in het begin, maar dat met wat tijdsinvestering je stap voor stap grip kunt krijgen op het protocol. Verder moet je keuzes durven maken. Het protocol is niet zaligmakend, en je moet dus je eigen inzicht en ervaring inzetten om tot een juist gebruik te komen. Dit kan alleen door opbouwen van ervaring, het protocol gebruiken dus.

Eerder is al aangegeven dat het protocol heel gefaseerd wordt ingevoerd, en dat ze nog een stap te zetten hebben. Het is dus niet raadzaam om het protocol plompverloren te droppen in je team. Zeker gezien de complexiteit en uitgebreidheid van het geheel.

Verder hebben zij in de startfase leerkrachten de lijsten op papier laten invullen, waardoor sommigen bij de keuze tussen het één of het ander tussen de bolletjes gingen inzitten. Dit is digitaal niet mogelijk, en het is dus belangrijk leerkrachten erop te wijzen dat ze toch echt een keuze moeten maken.

Tot slot:

Er zijn tijdens het interview een aantal dingen gezegd, die ik wel mee wil nemen, omdat ze zinvol kunnen zijn bij de implementatie:

- Tijdens de algemene ouderavond moeten we erop bedacht zijn, dat ouders weerstand kunnen bieden. Het gaat hier om ouders die bezorgd zijn over hun eigen kind, en of dat nog wel genoeg aandacht zal krijgen als er extra aandacht gaat naar deze leerlingen.
- L gebruikt het vooroordelenspel om discussies los te krijgen binnen de groep. (APS)
- Het belang van een diagnostisch gesprek met de leerling, met name over de beleving van het onderwijs

De mate van ervaring van de geïnterviewde (M, IB van de school):

- Sinds wanneer hebben jullie het protocol in huis?
- Bij hoeveel kinderen is het protocol inmiddels ingezet?
- Hoeveel jongens? Welke jaargroepen?
- Hoeveel meisjes? Welke jaargroepen?

Het DHH wordt nu echt gebruikt sinds drie en een half jaar.

In totaal helemaal afgenomen bij 16 leerlingen verdeeld over de groepen 1 t/m 8.

7 jongens en 9 meisjes.

Bij de meeste kinderen gestart ergens in groep 1 t/m 5, maar het is mogelijk dat kinderen gedurende een paar jaar gevolgd worden met het protocol en dan kom je in groep 8 uit.

De school is sterk gericht op het vroeg signaleren van mogelijk (hoog)begaafde kinderen.

Door de ervaring die je opdoet, ga je steeds beter signaleren en dus ook eerder. Zo kun je met name dreigende onderpresteerders er al bij de kleuters uit pikken.

- Hoe hebben jullie het protocol ingevoerd? (implementatie team)
- Wordt het protocol bij alle leerlingen afgenomen?
- Zo niet; welke criteria worden gehanteerd om te bepalen bij welke kinderen het wel wordt afgenomen?
- Wie heeft welke verantwoordelijkheden t.a.v. het afnemen van het protocol? Bijvoorbeeld, wie bepaalt wanneer het protocol wordt ingezet? Wie vult de onderdelen in? Etc. Welke verantwoordelijkheden liggen bij de eigen leerkracht. Welke bij de IB?

De school heeft een werkgroep hoogbegaafdheid, waar M zelf deel van uitmaakt. Zij en een collega hebben voor de invoering van het DHH een aantal cursussen gevolgd bij Eleonoor van Gerven en Silvia Drent. De kennis die ze daar hebben opgedaan in combinatie met het DHH en het boek Slim Beleid (van Gerven & Drent, ...), hebben ze gebruikt om het beleidsplan te schrijven. Dit is door de werkgroep goedgekeurd en zo door het team gesluit. Zij zijn daarna zelf verder gegaan met de implementatie van het DHH en houden hun kennis bij middels cursussen.

Het protocol wordt niet bij alle leerlingen afgenomen. Ook de QuickScan zien zij niet als meerwaarde voor de signalering. Dit hangt mede samen met de ervaring die ze inmiddels hebben opgedaan.

Het belangrijkste criterium dat gehanteerd wordt is twijfel. Wanneer er twijfel bestaat, of de leerling zit niet goed in zijn vel en er is een vermoeden dat dit komt door bijvoorbeeld kenmerken die samenhangen met begaafdheid, dan wordt overwogen om een leerling in het protocol in te voeren. Een ander zeer belangrijk criterium kan nog zijn als ouders een heel andere mening hebben dan de leerkracht. Dit kan duiden op onderpresteren!

Tijdens de groepsbesprekingen worden de leerlingen besproken door de leerkracht en de IB-er. Als er een leerling is waar twijfel over bestaat, zullen de leerkracht en IB-er samen de knoop doorhakken om het protocol al dan niet in te vullen. Zij dragen samen de verantwoordelijkheid voor de voortgang van het traject.

- Hebben jullie ervaring met onderpresteerders?
- Hoe heeft het protocol gewerkt bij deze kinderen?
- Mag ik daar een voorbeeld van zien?

Er is een heel duidelijk voorbeeld van een onderpresterende kleuter geweest. Bij dit kind is het protocol niet ingezet, maar is de school telkens in gesprek gebleven met de ouder. Die bleef bij hoog en bij laag beweren dat het kind thuis heel andere dingen liet zien, terwijl het kind in de klas er als een peutertje bij zat. Na heel veel gesprekken met ouder en kind, met leerkracht en IB-er is er bij het kind een knop omgegaan en doet hij het nu fantastisch. Ze heeft helaas geen concreet voorbeeld van een onderpresterende leerling die met behulp van het DHH begeleid is.

- Waarom is het DHH volgens jullie een goede keuze als protocol?
- Wat zijn in jullie ervaring valkuilen waar wij bij de aanschaf rekening mee zouden moeten houden?

Het protocol is een goede keuze omdat er zoveel en duidelijke handelingsadviezen in staan. Vooral de adviezen op sociaal-emotioneel gebied vind M erg fijn.

Een valkuil in het begin kan zijn, dat een wat sceptische leerkracht de vragenlijst negatiever invult dan zou moeten. Een idee zou kunnen zijn om in het begin de lijsten altijd met zijn tweeën in te vullen; bijvoorbeeld met de IB-er samen of met de vorige leerkracht. Leerkrachten moeten het gevoel hebben dat ze er profijt van kunnen hebben.

Tot slot:

Er zijn tijdens het interview een aantal dingen gezegd, die ik wel mee wil nemen, omdat ze zinvol kunnen zijn bij de implementatie:

- De signalen die je als school kunt krijgen van ouders zijn super belangrijk. Altijd in gesprek blijven met ouders, zeker als de zienswijze erg verschilt.
- Het protocol is vooral heel prettig, omdat de handelingsadviezen zeer bruikbaar zijn, ook op sociaal-emotioneel gebied.

Bijlage 8

Sittard, 7 november 2011

Beste ouders,

Zoals u wellicht wel weet, volg ik sinds vorig jaar een opleiding op de Fontys Hogeschool in Sittard.

Binnen deze opleiding is het de bedoeling dat ik een praktijkonderzoek uitvoer op mijn eigen school.

Aangezien ik samen met C., onze Intern Begeleider, al enige tijd bezig ben met het thema (hoog)begaafdheid en wij als school hier ook stappen in maken, heb ik ervoor gekozen mijn onderzoek hier ook op te richten. Specifiek wil ik (hoog)begaafdheid en onderpresteren onderzoeken.

Hebben wij (hoog)begaafde onderpresteerders binnen de school en zo ja, hoe kunnen we deze kinderen dan het beste begeleiden?

Ik heb inmiddels het nodige denkwerk verricht en het is dan nu ook de hoogste tijd dat er wat onderzocht gaat worden. Daarvoor heb ik gekozen voor de leerlingen uit onze eigen klas. Voor de start zou ik u willen vragen een soort intakeformulier in te vullen over uw eigen kind.

Misschien denkt u nu: “Maar mijn kind is toch niet hoogbegaafd!?”

Toch zou ik willen vragen om de lijst naar eigen inzicht in te vullen, zodat ik een zo compleet mogelijk beeld van de hele groep kan krijgen.

U kunt erop vertrouwen dat ik discreet omga met persoonlijke gegevens over uw kind.

Bij voorbaat bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,
Juf Ruth



Bijlage 9 Vragenlijst ouders

naam kind:.....

Hieronder leest u steeds twee bij elkaar horende uitspraken. U kiest eerst welke uitspraak het best bij uw kind past. Vervolgens geeft u aan of de uitspraak heel sterk (<< of >>) van toepassing is of alleen maar een beetje van toepassing (< of >).

	Mijn kind:	<<	<	>	>>	Mijn kind:
1	Is energiek.					Is vaak moe.
2	Neemt initiatieven.					Neemt een afwachtende houding aan.
3	Zoekt contact met oudere kinderen.					Zoekt contact met jongere kinderen.
4	Is snel geraakt (gevoelig).					Is niet zo snel geraakt (minder gevoelig).
5	Gaat in discussie om gelijk te krijgen.					Gaat niet in discussie om gelijk te krijgen.
6	Toont zelfvertrouwen.					Is niet zo zeker van zichzelf.
7	Bedenkt vaak ongebruikelijke oplossingen.					Bedenkt niet zo vaak ongebruikelijke oplossingen.
8	Houdt van doespelletjes.					Houdt van denkspelletjes.
9	Werkt of speelt geconcentreerd.					Is snel uit zijn/haar concentratie gehaald.
10	Is snel ontmoedigd als iets niet lukt.					Geeft niet snel op maar probeert het juist opnieuw.
11	Verveelt zich gauw.					Verveelt zich niet snel.
12	Kan dingen goed onder woorden brengen/uitleggen.					Vindt het juist moeilijk om dingen te verwoorden.
13	Heeft een goed geheugen.					Vergeet vaak dingen.
14	Stelt veel vragen.					Stelt niet veel vragen.
15	Leest veel of verzamelt in vrije tijd op andere manieren veel informatie.					Leest niet zoveel en is niet zoveel op zoek naar informatie.
16	Weet veel over verschillende dingen.					Weet niet zoveel over verschillende dingen.
17	Heeft een levendige verbeelding.					Heeft niet bijzonder veel fantasie.
18	Heeft een hekel aan herhaling en automatiseren (bv. tafeltjes)					Heeft geen moeite met herhaling of automatiseren.
19	Is snel van begrip.					Heeft tijd nodig voor hij/zij het begrijpt.
20	Gaat graag naar school.					Gaat niet graag naar school, of staat onverschillig tegenover school.

Bijlage 10

Overzicht signalering (hoog)begaafde onderpresteerders

Nominatie ouders: Vragenlijst bevat 12 stellingen die typerend (kunnen) zijn voor (hoog)begaafde kinderen. Wanneer ouders meer dan de helft van de vragen zeer positief beoordelen, beschouw ik dat als een nominatie.

Nominatie leerkracht: Middels QuickScan van het DHH. De QuickScan geeft aan of je verder kunt gaan naar de module signaleren of diagnostiek.

Sociaal-emotioneel beeld: Werkhouding, schoolbeeld en gedrag worden bekeken vanuit Viseon. Werkhouding wordt zowel door de leerkracht, als door de leerling beoordeeld. Schoolbeeld door de leerling en gedrag door de leerkracht. C, D of E wordt beschouwd als signaal. Ouders beoordelen in de vragenlijst ook of kind graag naar school komt. (++) is zeer graag, + is graag, - is niet zo graag, -- is helemaal niet graag)

Tabel 3: Overzicht signalering (hoog)begaafde onderpresteerders

	Vragenlijst <i>ouders</i>	Quickscan DHH <i>leerkracht</i>	Viseon werkhouding		Viseon schoolbeeld <i>leerling</i>	vragenlijst <i>ouders</i>	Viseon gedrag <i>leerkracht</i>
			<i>Leerkracht</i>	<i>leerling</i>			
Groep 6							
F1	5	Nee	B	A	B	++	B
S1	9	Ja	B	A	D	-	C
N	6	Nee	B	B	B	++	B
A1	3	Nee	E	A	C	++	D
M1	2	Nee	E	B	C	+	C
Y	9	Ja	B	A	D	+	B
L1	1	Nee	B	A	C	++	B
R1	7	Ja	A	A	A	+	A
F2	3	Ja	A	A	A	++	B
J1	1	Nee	C	B	A	++	C
Groep 7							
V	7	Ja	B	A	C	++	C
A2	6	Ja	A	A	A	++	A
X	0	Ja	A	A	C	++	A
S2	6	Nee	C	B	B	++	D
F3	8	Ja	C	C	C	+	C
A3	3	Nee	C	B	A	++	D
C1	8	Ja	B	C	B	++	B
A4		Nee	B	B	C		C
R2	1	Nee	C	A	A	++	C
L2	3	Ja	C	D	E	++	E
I	6	Ja	B	B	B	++	C
C2	1	Nee	B	C	B	+	B
J2	12	Ja	A	A	C	++	B
M2	7	Ja	B	B	B	++	B

Bijlage 11

Intakeformulier HGW in het kader van DHH module diagnostiek

Gebaseerd op format *formulier intake en strategie* HGW (Pameijer en Beukering, 2006) en op de items in de intake module van het DHH (van Gerven en Drent, versie 2007)

Naam kind:F.....

Geboortedatum: ...08-09-2011.....

Groep:7.....

1. Reden van aanmelding? Waaruit bestaan de problemen en zorgen? Wat zijn positieve aspecten en kansen? Denk aan concrete voorbeelden en situaties.

1a. Problemen en zorgen volgens de leerkracht:

In het kader van praktijkonderzoek:

Positieve nominatie vragenlijst ouders. (8 van de 12 vragen die echt betrekking kunnen hebben op (mogelijk) hb scoren zéér positief)

Positieve nominatie QuickScan DHH.

Aantal aspecten in Viseon: F zelf scoort in haar lijst op werkhouding en schoolbeeld een C.

Leerkracht scoort ook op werkhouding en gedrag een C. Is allemaal wat middelmatig.

Bij mij bestaat de indruk dat F misschien wel meer kan dan ze laat zien.

1b. Problemen en zorgen volgens de ouders:

Het (werk)tempo van F is al jaren een probleem. Dit blijft een punt van zorg voor de ouders en vooral een vraag: Hoe gaan we hier mee om?

Ze is intelligent genoeg!

F is vaak wat "chaotisch".

1c. Problemen en zorgen volgens het kind:

F kan op dit moment niets bedenken waar ze zich zorgen over maakt of wat ze als probleem ervaart.

Wat gaat juist goed?

1d. Positieve aspecten en kansen volgens de leerkracht:

F is over het algemeen een sociale leerling. Betrokken bij groepsgesprekken. Goede inbreng. Kan goed redeneren. Kan behoorlijk extravert zijn (voorleeskampioen, toneelstukje Geronimo)

1e. Positieve aspecten en kansen volgens de ouders:

Ouders noemen:

Vrolijk en leergierig.

F kan goed luisteren. Echt belangstelling hebben voor een ander en horen horen wat die vertelt.

Wordt later toneelspeler of zo!

1f. Positieve aspecten en kansen volgens het kind:

Er zijn best vaak ruzietjes in de klas, maar ik ben daar nooit bij. Ik ben geen 'ruziemaker'.

2. Wat zijn de vragen? Welke wensen en verwachtingen hebben de betrokkenen? Wat is hun perspectief? Wat zou goed en slecht nieuws zijn?

2a. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van de leerkracht:

Ik wil graag onderzoeken of F (mogelijk) hoog- of meer begaafdheid zou kunnen zijn. Dit wil ik doen via de module diagnostiek van het DHH. Na het doorlopen van deze module geeft het protocol

handelingsadviezen waarmee ik F misschien beter kan begeleiden. Het protocol geeft géén diagnose hb!!

2b. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van de ouders:

Ouders zijn nieuwsgierig naar de uitslag.

Ze zijn op zich blij dat dit een keer op deze manier ter sprake komt.

2c. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van het kind:

F zou graag meer eigen verantwoordelijkheid willen dragen, zowel thuis als op school.

3. Waarom zijn de problemen er volgens de betrokkenen? Welke verklaringen zien zij?

3a. Verklaringen volgens de leerkracht:

3b. Verklaringen volgens de ouders:

3c. Verklaringen volgens het kind:

Geen van allen kunnen op dit moment echt verklarende factoren noemen. Wellicht biedt het onderzoek antwoorden.

4. Relevante informatie uit de voorgeschiedenis

5. Genomen maatregelen (of interventies) tot nu toe en de effecten daarvan.

5a. In de school binnen de klas:

Er zijn eigenlijk nooit echt interventies nodig geweest.

F heeft wel eens extra moeten oefenen met spelling, en haar tempo was altijd erg laag.

Daarbij zijn verschillende methodes ingezet (timetimer, voor bespreken van hoeveelheid, kleurenklok, doorwerken als de rest iets anders ging doen) Dit hielp eigenlijk allemaal niet echt.

Te veel nadruk op haar tempo leek averechts te werken. Ouders bevestigen dit.

Bepaalde plekken in de klas (uit de loop bijvoorbeeld) vond F prettiger dan andere. Ze ervaart drukte in de klas als remming.

5b. In de school buiten de klas:

5c. Buiten de school:

5d. Wat werkte goed en hoe kwam dat?

5e. Wat werkte niet goed en hoe kwam dat?

Teveel nadruk op haar tempo werkte averechts.

Intakeformulier HGW in het kader van DHH module diagnostiek

Gebaseerd op format *formulier intake en strategie* HGW (Pameijer en Beukering, 2006) en op de items in de intake module van het DHH (van Gerven en Drent, versie 2007)

Naam kind: L
Geboortedatum: ...21-02-2011.....
Groep: 7

6. Reden van aanmelding? Waaruit bestaan de problemen en zorgen? Wat zijn positieve aspecten en kansen? Denk aan concrete voorbeelden en situaties.

1a. Problemen en zorgen volgens de leerkracht:

In het kader van praktijkonderzoek (zijn er onderpresteerders (hb) op onze school, en zo ja hoe herken je ze dan? En hoe begeleid je die dan?)

Oudervragenlijst levert geen nominatie op.

Quickscan DHH, ingevuld door de leerkracht wel.

Vision: L scoort zelf heel zwak op werkhouding en schoolbeeld.

Leerkracht geeft ook nog gedrag aan als zorgelijk.

L kan heel grillig zijn in haar prestaties. Daarbij laat haar gedrag ook een grillig beeld zien.

Ze is niet tevreden op school, heeft een negatief beeld daarvan. Dit heeft ongetwijfeld effect op haar werkhouding en daarmee op haar prestaties.

1b. Problemen en zorgen volgens de ouders:

- *Concentratie. L lijkt zich maar te kunnen concentreren op één ding. Iets anders kan ze dan niet onthouden. (meerdere taken/opdrachten?)*
- *L is een streber. Ze raakt erg gefrustreerd als iets niet lukt.*

1c. Problemen en zorgen volgens het kind:

- *L vindt zelf veel saai. Dat komt omdat ze meestal alles al weet.*
- *Ze kan zich slecht concentreren door geluiden en andere dingen die om haar heen gebeuren*

Wat gaat juist goed?

1d. Positieve aspecten en kansen volgens de leerkracht:

L is een slim en sociaal kind. Kan snelle denksprongen maken. Heeft gevoel voor humor.

1e. Positieve aspecten en kansen volgens de ouders:

L is volgens moeder snel van begrip. Ze heeft dingen heel snel door. Is slim.

L is ook lief en staat vaak voor anderen klaar.

1f. Positieve aspecten en kansen volgens het kind:

L zegt ook dat ze snel van begrip is en dat ze het heel gezellig kan hebben met anderen. Ze heeft veel vrienden en vriendinnen.

7. Wat zijn de vragen? Welke wensen en verwachtingen hebben de betrokkenen? Wat is hun perspectief? Wat zou goed en slecht nieuws zijn?

2a. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van de leerkracht:

Ik wil middels de module diagnostiek onderzoeken of er mogelijk sprake is van onderpresteren. De module geeft géén diagnose hb, maar wel handelingsadviezen waarmee we L mogelijk beter kunnen begeleiden, zodat zij zich beter gaat voelen op school.

2b. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van de ouders:

Benieuwd naar vervolg.

2c. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van het kind:

L hoopt dat het minder saai wordt op school.

Ook zou ze graag moeilijker begrijpend lezen willen doen.

8. Waarom zijn de problemen er volgens de betrokkenen? Welke verklaringen zien zij?

3a. Verklaringen volgens de leerkracht:

L haakt af doordat ze dingen heel snel door heeft. Dit demotiveert haar, waardoor haar inzet (werkhouding) vermindert.

3b. Verklaringen volgens de ouders:

L heeft een oudere broer die autistisch is. Dit zorgt voor veel onrust en zorg in het gezin. Ze heeft onlangs meegedaan aan een 'brusjes' cursus. Toch zal deze situatie ook effect hebben op L.

3c. Verklaringen volgens het kind:

L kan geen verklaring noemen, behalve dat het te makkelijk is op school, vooral rekenen.

9. Relevante informatie uit de voorgeschiedenis

L heeft door de jaren heen af en toe periodes gehad, dat ze heel gevoelig kon reageren. Ook dit schooljaar laat ze dit weer zien een paar keer bij A (één van de twee leerkrachten). Die signalen zijn dus niet echt nieuw.

L heeft één broer die autistisch is, en voor veel onrust zorgt in het gezin. Dit heeft zeker zijn invloed op L.

10. Genomen maatregelen (of interventies) tot nu toe en de effecten daarvan.

5a. In de school binnen de klas:

- *Routeboekje rekenen en in aanvulling daarop plustaak, rekentoppers en V-bladen uit de methode.*

5b. In de school buiten de klas:

5c. Buiten de school:

- *Recent de 'brusjes' cursus, om te leren omgaan met een broer met autisme en beter te begrijpen wat er met hem aan de hand is.*

5d. Wat werkte goed en hoe kwam dat?

5e. Wat werkte niet goed en hoe kwam dat?

- *Hier wordt meteen duidelijk dat er eigenlijk nog nooit echt veel is ondernomen om goed naar de onderwijsbehoeftes van L te kijken. We kunnen dan dus ook niet spreken van dingen die goed of minder goed werkten.*

Intakeformulier HGW in het kader van DHH module diagnostiek

Gebaseerd op format *formulier intake en strategie* HGW (Pameijer en Beukering, 2006) en op de items in de intake module van het DHH (van Gerven en Drent, 2007)

Naam kind:S.....
Geboortedatum:26-10-2002.....
Groep:6.....

1. Reden van aanmelding? Waaruit bestaan de problemen en zorgen? Wat zijn positieve aspecten en kansen? Denk aan concrete voorbeelden en situaties.

1a. Problemen en zorgen volgens de leerkracht:

Reden van aanmelding: Naar aanleiding van praktijkonderzoek. Signaleringsfase (mogelijke) (hoog)begaafde onderpresteerders. Ik als leerkracht maak me vooral zorgen over de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het is voor de Kerst een paar keer gebeurd dat hij andere kinderen (onbedoeld) kwetste. Ik maak me ook zorgen over het schoolbeeld van S. Is dit nog steeds zo negatief als in Viseon naar voren is gekomen?

1b. Problemen en zorgen volgens de ouders:

Naar aanleiding van punten die aangegeven worden door de leerkracht zijn ouders wel nieuwsgierig, maar hebben geen specifieke hulpvraag.

1c. Problemen en zorgen volgens het kind:

S geeft zelf aan dat hij geen probleem ervaart op dit moment. Hij voelt zich op dit moment ook weer prettiger op school dan eerder dit schooljaar.

Wat gaat juist goed?

1d. Positieve aspecten en kansen volgens de leerkracht:

Zijn werkhouding is over het algemeen goed. Hij is gevoelig en (heel) slim.

1e. Positieve aspecten en kansen volgens de ouders:

*Groot empathisch vermogen. Kan zich erg goed inleven in gevoelens van anderen.
Hij kan erg goed omgaan met jongere kinderen en dieren.
Hij is een doorzetter.
Slim.*

1f. Positieve aspecten en kansen volgens het kind:

*Kan goed vrienden maken.
Gevoel voor humor.*

2. Wat zijn de vragen? Welke wensen en verwachtingen hebben de betrokkenen? Wat is hun perspectief? Wat zou goed en slecht nieuws zijn?

2a. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van de leerkracht:

Ik wil door middel van de module diagnostiek beter inzicht krijgen in de mogelijkheden van S. Daarnaast hoop ik vooral bruikbare handelingsadviezen te krijgen, waarmee we beter tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeftes van S.

2b. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van de ouders:

Vooral nieuwsgierig naar mogelijke adviezen.

2c. Vragen en verwachtingen/wensen/perspectief van het kind:

3. Waarom zijn de problemen er volgens de betrokkenen? Welke verklaringen zien zij?
3a. Verklaringen volgens de leerkracht: 3b. Verklaringen volgens de ouders: 3c. Verklaringen volgens het kind:
4. Relevante informatie uit de voorgeschiedenis
5. Genomen maatregelen (of interventies) tot nu toe en de effecten daarvan.
5a. In de school binnen de klas: <i>Routeboekje en verrijking / verdieping in de vorm van Plustaak en V-bladen op het gebied van rekenen. Ook in eerdere jaren al eens opgestart, maar weer gestopt, omdat leerkracht van mening was, dat S (nog) niet de juiste werkhouding had.</i> 5b. In de school buiten de klas: 5c. Buiten de school: 5d. Wat werkte goed en hoe kwam dat? 5e. Wat werkte niet goed en hoe kwam dat? <i>Aangezien we hier met een mogelijke onderpresteerder te maken hebben is er in het verleden nog niet heel veel ondernomen, omdat er op het eerste oog niet veel mis leek te zijn.</i>

Bijlage 12

Eindverslag Diagnostiek van F.

Schoolverloop:

Groep 1, Groep 2, Groep 3, Groep 4, Groep 5, Groep 6, Groep 7

Geboortedatum:

08-09-2001

Groepsleerkracht:

Ruth Schippers

Groep:

Groep 7

Geslacht:

Vrouw

Doublure:

Nee

Is uit psychodiagnostisch onderzoek gebleken dat de leerling hoogbegaafd is?

IQ onbekend

Heeft u het vermoeden dat er sprake is van onderpresteren?

Ja (signalering overslaan)

Heeft in het verleden al eens een vervroegde doorstroming plaatsgevonden (uitgaande van peildatum 1 januari)?

Nee

Transactionele samenvatting leerkracht

Ouders en leerkracht zitten qua nieuwsgierigheid en vragen op één lijn. Het is goed dat we eens nader naar de onderwijsbehoeftes van F gaan kijken, en onderzoeken of er manieren zijn om haar beter te begeleiden op school.

Transactionele samenvatting ouders

Ouders zijn nieuwsgierig naar de uitslag. Ze zijn blij dat dit een keer op deze manier ter sprake komt. Ze zien dat F veel capaciteiten heeft en talenten, maar dat die op school nooit zo gezien of (h)erkend zijn.

Strategie

Ik wil verder onderzoek naar de leerling doen want: Ik wil weten wat het educatieve behoefteprofiel van de leerling is. Op deze vragen moet het onderzoek me antwoord gaan geven:

Is ons vermoeden van onderpresteren gegrond? Hoe kunnen wij F eventueel beter begeleiden, zodat zij met meer plezier naar school komt. Met welke onderwijsbehoeftes moeten we rekening houden.

Leer- en persoonlijkheidseigenschappen:

Leerkracht herkent kenmerken van begaafdheid sterker dan ouders. De didactische prestaties zijn echter onvoldoende hoog om ze als positieve indicatie voor begaafdheid in de conclusie mee te wegen.

Prestatiemotivatie:

Op het onderdeel prestatiemotivatie is er zowel bij de ouders als bij de leerkracht reden tot zorg. *Een opvallend verschil in de lijsten is dat ouders aangeven dat F uit zichzelf uitdagende opdrachten kiest, maar dat de leerkracht aangeeft dat F juist uitdagingen vermijdt op leergebied. Ik ben benieuwd wat ze dan kiest thuis. Waarop is de uitspraak van ouders gebaseerd?*

Ouders: F is thuis erg competitief met S, haar één jaar oudere broer. Ze meet zich vaak met hem en wil niet voor hem onderdoen. Hierdoor zal ze thuis vaker de uitdaging opzoeken, omdat ze moet wedijveren met S.

Dit onderdeel verdient uitdrukkelijk extra aandacht!

Werk- en leerstrategieën:

De score van ouders en leerkracht bevinden zich beide in de alertheidszone. Toch is hier ook een verschil te zien. *School geeft met name aan dat F zich moeilijk langer kan concentreren (droomt snel weg), dat ze langzaam werkt en dat ze op zich snel aan de slag gaat, maar meestal als laatste klaar is. Ouders geven dit veel minder aan. Waar komt dit verschil in beleving vandaan? Kunnen ouders voorbeelden geven van momenten dat F wel heel taakgericht en geconcentreerd bezig kan zijn?*

Ouders: Vooral wanneer F zelf boeken kan kiezen om te lezen. Dit vindt ze heerlijk!

Uit deze opmerking valt wellicht af te leiden dat F beter gemotiveerd is en zich dus beter kan concentreren als ze iets doet waar ze zelf voor heeft gekozen!.

Bij het aanbieden van verrijking zal er wel rekening gehouden moeten worden met het feit dat F waarschijnlijk minder efficiënte strategieën zal toepassen.

Sociaal Functioneren:

Hier is een sterke discrepantie zichtbaar. School scoort in de wenselijkheidszone. Ouders in de alertheidszone. *Kan het zijn dat F in staat is om tot in hoge mate aangepast gedrag in de school situatie te laten zien, maar dat ze thuis niet dezelfde noodzaak tot aanpassing ervaart.*

Ouders: F is sociaal heel vaardig. Ze heeft veel activiteiten buiten school, zoals sport, scouting en muziekles, waar ze enorm van geniet. Het enige dat ze moeilijk vindt, is wanneer anderen hun afspraken niet nakomen. Daar kan ze moeilijk mee omgaan.

Zelfbeeld:

F lijkt op school een positiever zelfbeeld te tonen dan thuis. Wellicht geeft ze thuis meer signalen af van een negatief zelfbeeld dan op school. Kunnen ouders hier nog wat toelichting op geven? Ook hier lijkt F namelijk aangepast gedrag te laten zien op school. Wat zijn signalen waar we alert op moeten zijn.

Ouders kunnen hier verder niet echt iets aanvullen. Dat ze zich misschien op school meer aanpast lijkt hen niet onwaarschijnlijk.

Wellicht dat in het leerlingengesprek hierover meer duidelijkheid komt.

Perfectionisme:

Hier lijkt geen reden tot grote zorg.

Wat het meest opvalt in dit onderdeel, is weer het trage werktempo van F. Dat kan soms duiden op een perfectionistische benadering van de leerstof. *Hoe zien ouders dit? Herkennen ze dit?*

Ouders herkennen dit wel.

Onderpresteren:

De prestaties op huidig leerstofjaarniveau zijn niet hoog en er is evenmin sprake van een didactische voorsprong. Uit het onderzoek blijkt echter wel dat de score van de ouders en/of de score van de leerkracht met betrekking tot de factor leer- en persoonlijkheidseigenschappen zich in een grensgebied bevindt. **Omdat F ook maar beperkt gebruik maakt van handige werk- en leerstrategieën lijkt het zeer waarschijnlijk dat F een onderpresteerder is.** Het ontbreken van handige werk- en leerstrategieën lijkt een mogelijke oorzaak van het probleem.

Faalangst:

Geen aanleiding om te vermoeden dat er sprake is van faalangst.

Didactische gegevens:

Expressie springt eruit, maar verder laat ze geen grote voorsprong zien.

Resultaten leerlingenvragenlijst:

Bij prestatiemotivatie scoort ze op een aantal punten laag. Ze wil het liefst hetzelfde werk als andere kinderen, komt niet altijd graag naar school, ziet zichzelf soms als doorzetter.

Bij perfectionisme zien we geen grote uitschieters in het rood.

Sociaal welbevinden scoort ze zelf over de grote linie (gematigd) positief. Twee uitschieters naar beneden: Andere kinderen begrijpen mij goed (soms) en ik denk dat ik de beste van mijn groep ben (nooit).

Bij werk- en leerstrategieën scoort F zelf ook matig. Ze vindt het moeilijk om werkstukken te maken, is nooit als eerste klaar, matige concentratie, ze stelt een taak die moeilijk lijkt uit en denkt niet altijd eerst na voordat ze aan iets begint.

Leerlinggesprek

18-04-2012

Ik start met de vraag of F iets wil weten over het onderzoek en de uitslagen. Na een aarzeling wil ze toch wel weten hoe ze de toetsen uiteindelijk gemaakt heeft. Ik vertel haar dat ze de toetsen ruimvoldoende gemaakt heeft, maar dat er geen grote voorsprong zichtbaar is geworden. Hier reageert ze eigenlijk heel neutraal op (noch blij, noch teleurgesteld). Blijkbaar had ze hier geen grote verwachtingen van.

Vervolgens leg ik haar uit dat ik vooral wil gaan kijken naar de toekomst en vraag haar of ze eens wil nadenken over of er dingen zijn op school die ze graag anders zou willen zien of doen.

- Ze zou graag af en toe met jongere kinderen (kleuters) willen werken en spelen.
- Of hen voorlezen.

Verder komt ze eigenlijk niet, dus ik besluit haar de schaalvraag te stellen, waarbij ze een punt mag geven aan school. (0 is: school is verschrikkelijk en ik heb nooit zin. 10 staat voor: school is super en ik baal als het vakantie is.) Tussen de 0 en de 10 kiest zij voor een 8. Dit punt baseert ze op het feit dat we leuke activiteiten doen, zoals een sportdag, maar ook dat ze extra hulp bij spelling krijgt, dat er genoeg uitleg wordt gegeven en dat je verder mag gaan als je het al snapt.

Kortom, F is eigenlijk heel positief.

Ik probeer haar uit te dagen en vraag haar waar ze heel goed in is. Dan gebeurt er iets. Ze valt stil. Ze kijkt me niet aan. Na een tijdje stilte, dring ik aan. Ik zie dat er tranen in haar ogen springen. Ze trekt met haar mond, maar zwijgt nog steeds. Ik vraag wat er nu gebeurt en benoem wat ik zie. Dan komen de tranen. Na nog een tijd stilte komt er hortend en stotend uit dat ze het heel moeilijk vindt om 'op te scheppen', want zo noem ik het op een gegeven moment. Ik zeg dat, als je ergens heel goed in bent, je dat gerust mag laten zien of horen. Ik zeg dat dat lijkt op opscheppen, maar dat je best trots mag zijn. Dan komt het hoge woord eruit. Ze vindt het heel lastig om op school dingen te vertellen die ze thuis (of met haar ouders) doet. Skiën, muziekles, tennis etc. Ze wil zich niet voorlaten staan op dit soort privileges, want ze is zich er heel erg van bewust dat andere kinderen dit vaak niet hebben. Ik complimenteer haar voor haar gevoeligheid en inlevingsvermogen en zeg dat het heel knap is dat ze zich hier al zo bewust van is. Toch draai ik het ook even om, en benoem dat haar ouders vaak heel hard moeten werken en meestal niet thuis zijn of het druk hebben, terwijl dat bij andere kinderen misschien heel anders is. Dat daar de ouders wel vaker thuis zijn, en dat moet zij weer missen.

Tot slot bespreek ik toch met F, dat ik na de meivakantie wil starten met een andere aanpak. We gaan begrijpend lezen een niveau hoger doen. Bij rekenen gaan we het routeboekje inzetten en daarnaast werken met rekentoppers.

Dan geeft ze zelf nog aan dat ze taal vaak erg gemakkelijk vindt. Dus we spreken af dat we daar ook

het routeboekje gaan inzetten.

Verder gaat ze aan de slag met een zelfgekozen thema / onderwerp met behulp van de Zelfstandig Leergids.

De punten die ze zelf aangeeft speel ik door naar volgend schooljaar, waarbij ik met de collega's van de onderbouw ga kijken of het kleuterlezen nieuw leven ingeblazen kan krijgen.

Algemene conclusie:

Het protocol geeft aan dat we mogelijk te maken hebben met een onderpresteerder. Het advies is dan ook om de komende periode de leerstof aan te passen en het niveau te verhogen. Daarbij moet wel rekening gehouden worden met de mogelijk niet zo handige leer- en werkstrategieën van F.

Uit het gesprek met ouders trek ik voorzichtig de conclusie dat het belangrijk is, dat F zelf keuzes kan maken. Dit zal mogelijk haar prestatiemotivatie bevorderen.

Uit het gesprek met F zelf trek ik vooral de volgende conclusie: F wil niet te veel opvallen of expliciet buiten de groep geplaatst worden, want ze wil zich nergens op voor laten staan. Het is dus belangrijk om leerlingen zo te clusteren de volgende periode, dat F geen uitzonderingspositie krijgt. Het zal waarschijnlijk goed mogelijk zijn F te koppelen aan verschillende andere kinderen.

Eindverslag Diagnostiek L.

Schoolverloop:

Groep 1, Groep 2, Groep 3, Groep 4, Groep 5, Groep 6, Groep 7

Geboortedatum:

21-02-2001

Groepsleerkracht:

Ruth Schippers

Groep:

Groep 7

Geslacht:

Vrouw

Doublure:

Nee

Is uit psychodiagnostisch onderzoek gebleken dat de leerling hoogbegaafd is?

IQ onbekend

Heeft u het vermoeden dat er sprake is van onderpresteren?

Ja (signalering overslaan)

Heeft in het verleden al eens een vervroegde doorstroming plaatsgevonden (uitgaande van peildatum 1 januari)?

Nee

Transactionele samenvatting leerkracht na intakegesprek

De leerkracht lijkt sterker overtuigd van de capaciteiten van L dan de ouders. Aangezien vooral L zelf aangeeft dat ze het zo saai vindt op school is het heel belangrijk om eens nader te gaan kijken naar haar capaciteiten en mogelijkheden. Daaraan gekoppeld zijn voor ons handelen vooral de

onderwijsbehoeftes van groot belang.

Transactionele samenvatting ouders na intakegesprek

Ouders zijn benieuwd naar de uitslag. Staan achter het onderzoek, maar hebben geen hoge verwachtingen.

Strategie

Ik wil verder onderzoek naar de leerling doen want: Ik wil weten wat het educatieve behoefteprofiel van de leerling is. Op deze vragen moet het onderzoek me antwoord gaan geven:

Is ons vermoeden van onderpresteren gegrond? Hoe kunnen wij L beter begeleiden, zodat zij met meer plezier naar school komt en het minder saai vindt.

Leer- en persoonlijkheidseigenschappen:

Ouders herkennen beperkt de kenmerken van begaafdheid. Leerkracht herkent deze sterker. Didactische resultaten bieden geen bevestiging. Alleen bij rekenen zien we een voorsprong van 7-12 maanden.

Een apart punt in dit gedeelte:

Zowel leerkracht als ouders denken dat L het leuk vindt om moeilijke problemen op te lossen, terwijl ze zelf aangeeft dat ze dit helemaal niet graag doet!

Moeder licht toe dat L toch regelmatig puzzels en dergelijken maakt thuis. Wellicht heeft L deze vraag verkeerd geïnterpreteerd tijdens het invullen van de vragenlijst. Ik zal haar dit zelf nog vragen in het leerlinggesprek.

Prestatiemotivatie:

Dit brengt ons bij de prestatiemotivatie. Hierbij scoren zowel ouders als leerkracht in de zorgzone. Bij dit onderdeel vind ik eigenlijk de lijst van L zelf vooral boekdelen spreken. Ze geeft aan dat ze zich vaak verveelt, dat ze niet graag moeilijke puzzels of problemen oplost en dat ze graag zelf bepaalt wat ze wil leren! Dit verklaart in mijn ogen een groot deel van haar demotivatie. Bovendien geven ouders en leerkracht aan dat L niet graag naar school komt, niet actief meedoet met instructie of groepsactiviteiten en een hekel heeft aan automatiseren.

Een discrepantie is te zien bij de gerichtheid op hoge prestaties. Leerkracht denkt alleen wanneer een onderwerp haar echt aanspreekt, ouders denken meestal wel. L geeft zelf aan dat ze altijd foutloos wilt werken! Is een goed punt dan haar enige drive?

Moeder geeft aan dat L inderdaad behoorlijk perfectionistisch kan zijn en niet snel tevreden is met een minder goede beoordeling.

Werk- en leerstrategieën:

L past onvoldoende effectieve werk- en leerstrategieën toe. Ouders scoren in de zorgzone en de leerkracht in de alertheidzone. Hierop zal ze bij de begeleiding aandacht moeten krijgen.

Een duidelijke overeenkomst in mening is de mate van concentratie die niet lang volgehouden wordt. Dit geeft L overigens zelf ook aan!

Tegenstellingen:

informatie op een handige manier ordenen?

Ouders denken van niet, leerkracht wel.

Zelf geeft L aan dat ze het moeilijk vindt om hoofd- van bijzaken te onderscheiden.

In het algemeen laten de punten van ouders een beeld zien van een leerling die tamelijk ongestructureerd werkt, moeite heeft met planning en verwoorden van wat ze geleerd heeft. *Zouden we L impulsief kunnen noemen?*

Weet ze deze 'gebreken' op school te verbloemen?

Moeder benadrukt het feit dat L erg chaotisch kan zijn. (Dat heeft ze waarschijnlijk van mij).

Sociaal Functioneren:

ouders maken zich hier iets meer zorgen dan de leerkracht. L geeft zelf een positief beeld in haar lijst. Opmerkelijk punten:

Voelt zich in het algemeen begrepen door andere kinderen (ouders denken van niet, leerkracht juist wel)

*Balans tussen leiden en volgen (ouders denken dat ze vooral wil leiden, leerkracht denk balans te zien)
Verder ziet de leerkracht vooral meer beschermende factoren.*

Moeder verheldert dit punt: L wil graag aardig gevonden worden. Ze past zich soms erg aan. Zo heeft ze een vriendin die heel anders is dan zij. (L is wat jongensachtig en stoer, terwijl vriendin héél meisjesachtig is). L gaat bij deze vriendin helemaal mee in het spel van de ander.

Zelfbeeld:

L lijkt een ongunstig zelfbeeld te ontwikkelen. Ouders en leerkracht scoren beiden in de zorgzone. Ze heeft moeite met kritiek, en kan niet goed tegen een standje. Falen trekt ze zich erg aan. Over deze zorgitems zijn ouders en leerkracht het eens. Deze punten raken aan aspecten van perfectionisme en/of faalangst (gaan vaak hand in hand). Feit is dat L de lat ook voor zichzelf hoog legt. Dit is terug te zien bij een aantal punten in haar eigen lijst.

Opmerkelijk is het verschil: vraagt onnodig om hulp: ouders vaak. Leerkracht nooit.

Dit is wel een punt dat aandacht vraagt.

Perfectionisme:

Hier geeft het protocol aan dat op het eerste oog geen reden tot zorg lijkt te zijn. Als ik echter naar de zorgitems ga kijken, staan daar toch een aantal punten waar we in de begeleiding niet omheen kunnen volgens mij. (zie sterkte/zwakte analyse.)

Al pratend met moeder komen we tot de volgende conclusie op dit punt: L wil heel graag nieuwe dingen leren, maar als ze het niet direct overziet stelt ze het beginnen uit. Ze heeft dan iemand nodig die haar 'bij de hand neemt' en over de streep helpt.

Dit perfectionisme komt zeker tot uiting in haar sport. Ze judoot op tamelijk hoog niveau (dit is nieuw voor mij!). Ook hier legt ze de lat hoog. Geeft zich in wedstrijden helemaal, maar is daarna ook helemaal 'leeg'. Perfectionisme is in onze ogen dus wel degelijk een punt van aandacht.

Onderpresteren:

Uit de verzamelde gegevens is niet direct af te leiden dat L mogelijk onder presteert.

Faalangst:

zorgitems op het gebied van zelfbeeld en perfectionisme zouden kunnen duiden op een leerling die belemmerd wordt door faalangst. Persoonlijk denk ik niet dat dit al zo ernstig aan de orde is, maar er zijn een aantal factoren die we in de gaten moeten houden en waar we aan moeten werken.

Didactische gegevens:

Alleen bij rekenen laat ze een significante voorsprong van 7 tot 12 maanden zien.

Resultaten leerlingenvragenlijst:

Deze punten zijn al verwerkt in voorgaande punten, en afgezet tegen de vragenlijsten van de ouders en leerkracht.

Leerlinggesprek

18-04-2012

L heeft geen vragen over het onderzoek. Ze wil alleen weten hoe ze de toetsen heeft gemaakt. Ik vertel dat ze vooral rekenen héél goed heeft gedaan. Hier laat ze een flinke voorsprong zien. Ik stel de schaalvraag, waarbij ze een punt mag geven aan school. (0 is: school is verschrikkelijk en ik heb nooit zin. 10 staat voor: school is super en ik baal als het vakantie is.) Tussen de 0 en de 10 kiest zij voor een 6,5. Ze zegt dat ze het op dit moment niet zo heel leuk vindt op school. Vooral voor rekenen zou ze graag iets anders willen. Daarbij maakt ze de vergelijking met Rekentoppers die ze nu al krijgt. Het moet wel moeilijker en echt iets nieuws zijn, want Rekentoppers is niet echt nieuw, alleen iets

moeilijker. Ze wil echter niet alleen een apart programma. Ze wil graag 'normaal' zijn. Begrijpend lezen wil ze ook wel iets moeilijker. (dit had ze in het intakegesprek ook al gezegd). Spelling heeft ze moeite mee. Ze vindt het wel leuk! Ze geeft zelf aan, omdat het moeilijker is en ze er dan meer van kan leren. In het verleden heeft ze vaak aan de computer extra geoefend. Dit hielp, want, zegt ze, 'ik onthoud dingen beter als ik ze vaker heb gezien. Dan blijft het hangen.' Dit heeft dan toch vooral met spelling te maken, want eerder zegt ze juist dat ze vaak al weet wat ze moet doen. 'Ik weet dingen eerder dan dat het nodig is'. (vooral bij rekenen).

Algemene conclusie:

Ondanks het feit dan onderpresteren niet wordt bevestigd door het protocol, hebben we een hoop informatie ingewonnen over L. Vooral haar onderwijsbehoeftes en valkuilen zijn beter zichtbaar geworden. Ik ben wel overtuigd van de noodzaak om ons onderwijs bij te stellen voor L.

De volgende punten gaan we aanpakken:

- Rekenen: L wil echt nieuwe dingen leren. We moeten op zoek naar véél moeilijker materiaal. In het DHH op zoek naar adviezen.
- Spelling: Ze wil graag extra geholpen worden. Ze reikt zelf de oplossing van het extra oefenen aan de computer aan.
- Begrijpend lezen: We gaan een niveau hoger proberen. Nieuwsbegrip niveau C.
- Aan de slag met de Zelfstandig Leergids

Eindverslag Diagnostiek S.

Schoolverloop:

Groep 1, Groep 2, Groep 3, Groep 4, Groep 5, Groep 6

Geboortedatum:

26-10-2002

Groepsleerkracht:

Ruth Schippers

Groep:

Groep 6

Geslacht:

Man

Doublure:

Nee

Is uit psychodiagnostisch onderzoek gebleken dat de leerling hoogbegaafd is?

IQ onbekend

Heeft u het vermoeden dat er sprake is van onderpresteren?

Ja (signalering overslaan)

Heeft in het verleden al eens een vervroegde doorstroming plaatsgevonden (uitgaande van peildatum 1 januari)?

Nee

Transactionele samenvatting leerkracht

Naar aanleiding van signaleringsfase in praktijkonderzoek is S naar voren gekomen als eventueel mogelijke onderpresteerder. Ik wil door middel van de module diagnostiek beter inzicht krijgen in de mogelijkheden van S. Daarnaast hoop ik vooral bruikbare handelingsadviezen te krijgen, waarmee we beter tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeftes van S.

Transactionele samenvatting ouders

Ouders zijn positief over de persoonlijke benadering. Ze staan open voor 'diagnostisch onderzoek' en zijn nieuwsgierig naar mogelijke adviezen. De punten die in het gesprek aan de orde waren zijn geen grote verrassing voor de ouders. Fijn dat er eens goed naar gekeken wordt nu.

Strategie

Ik wil verder onderzoek naar de leerling doen want: Ik wil weten wat het educatieve behoefteprofiel van de leerling is. Op deze vragen moet het onderzoek me antwoord gaan geven:

Is ons vermoeden van onderpresteren gegrond? Hoe kunnen wij S eventueel beter begeleiden, zodat hij met meer plezier naar school komt. Met welke onderwijsbehoeftes moeten we rekening houden.

Leer- en persoonlijkheidseigenschappen:

zowel ouders als leerkracht herkennen voldoende leer- en persoonlijkheidskenmerken van een begaafde leerling. Echter, de didactische prestaties zijn wel minder hoog. Ook is het beeld niet echt eenduidig.

Prestatiemotivatie:

Zowel de ouders als de leerkracht scoren in de zorgzone wat betreft prestatiemotivatie. S lijkt niet gemotiveerd voor schoolse taken. In het vervolg zal ruimschoots aandacht besteed moeten worden aan het stimuleren van een positieve prestatiemotivatie.

Hierbij zullen we gebruik moeten proberen te maken van het feit dat hij verbaal sterker is dan bij schriftelijk werk.

Opmerkelijk aspect bij dit deel van de vragen was dat zowel ouders als leerkracht aangeven dat S actief meedoet bij de instructie en/of groepsactiviteiten. Dit is uiteraard positief, maar kan ook een risico inhouden, namelijk dat hij zich aanpast.

Dit komt ook terug in de lijsten van S zelf. Hij geeft daar ook aan dat hij het liefst hetzelfde werk doet als de andere leerlingen.

Het lijkt dus heel belangrijk, dat hij geen uitzonderingspositie krijgt.

Werk- en leerstrategieën:

Uit de lijsten blijkt dat zowel leerkracht als ouders de indruk hebben dat S op dit moment minder effectieve werk- en leerstrategieën toepast dan wenselijk zou zijn. De scores bevinden zich in de alertheidzone. Bij (verrijks)taken waarbij S zelfstandig moet werken zal hij toch nog wel wat begeleiding nodig hebben.

Het is belangrijk zicht te krijgen op wat S graag zou willen leren. Ouders geven namelijk wel aan dat S taakbewust is en zich langere tijd kan concentreren, terwijl de leerkracht dit in mindere mate herkent. *Bij wat voor taken laat S die concentratie en taakgerichtheid thuis vooral zien?*

Ouders: Als hij huiswerk moet maken, dan doet hij dat heel consequent. Hij wil dan geen hulp. Hij wil het zelf doen. Ook bijvoorbeeld het maken van de PowerPointpresentatie heeft hij grotendeels zelf gedaan. Hij hoeft dan maar één keer te zien hoe je bijvoorbeeld een plaatje invoegt en hij maakt het helemaal zelf af. Dan gaat hij ook door tot hij tevreden is.

Sociaal Functioneren:

Het lijkt erop dat S misschien thuis meer ongenoegen uit dan op school. De leerkracht scoort hier positiever dan de ouders. De leerkracht herkent veel meer beschermende factoren dan de ouders bij dit onderdeel.

Ook S zelf laat in zijn eigen lijst een positiever beeld zien dan ouders. Is dit sociaal wenselijk ingevuld? Er zijn vragen waar we als ouder en leerkracht lijnrecht tegenover elkaar lijken te staan.

bv. over het punt of S gepest wordt. Leerkracht geeft aan van niet (zelden), ouders zeggen wel (vaak). *Ouders: Dit is in het verleden wel zo geweest. Begin dit schooljaar heeft dit voornamelijk gespeeld. Nu gaat het wel veel beter.*

En of hij handig voor zichzelf kan opkomen (leerkracht denkt van niet, ouders juist wel)

Deze tegenstrijdigheden verhelderen met ouders.

Ouders: Thuis, met andere kinderen laat hij zich niet ondersneeuwen. Hij kan dan goed zijn eigen grenzen bepalen. Wanneer hij in het 'nauw' komt (een situatie die hij niet goed kan inschatten of kan overzien) dan kan het wel eens 'mis' gaan. Dan kan hij fel of kwetsend reageren.

Zelfbeeld:

Uit de lijsten blijkt dat S een ongunstig zelfbeeld lijkt te ontwikkelen. De ouders scoren in de zorgzone en de leerkracht in de alertheidzone. Ook bij dit onderdeel lijken ouders en leerkracht soms precies het tegenovergestelde te zien.

Kan hij wel of niet goed tegen een standje? (leerkracht denk niet, ouders wel)

Ouders geven aan dat wanneer je S goed uitlegt waarom je iets zegt er meestal geen probleem is. In het gesprek komt wel nog even ter sprake dat er in het verleden (vorig schooljaar) een incident is geweest, waarbij S op zijn kop kreeg voor iets dat hij echt niet gedaan had. Dit heeft heel veel indruk gemaakt, en daardoor is hij sinds dien onzekerder als een leerkracht hem aanspreekt. Dit moet nog eens besproken worden met hem. Ouders benadrukken dat voor S de 'waarheid' heel belangrijk is en dat hij een heel sterk rechtvaardigheidsgevoel heeft.

Wijst hij aangeboden hulp af? (leerkracht zegt van niet, ouders wel)

Ouders: Hun ervaring is dat S het over het algemeen eerst zelf wil proberen.

Vraagt vaak en onnodig om hulp? (ouders vinden van wel, leerkracht niet)

Hier hebben ouders vooral een stuk gemakzucht bedoeld. Hij vraagt (thuis) vaak onnodig hulp bij dingen die hij prima zelf kan.

Heeft hij een reëel beeld van eigen kunnen? (leerkracht dacht van wel, ouders niet)

Volgens ouders onderschat S zichzelf wel vaak.

Waar we het over eens zijn, is dat hij moeite heeft met kritiek en zich falen erg aan kan trekken.

Het advies vanuit het protocol is een open deur. We moeten veel aandacht besteden aan het stimuleren van een positief zelfbeeld!

Perfectionisme:

Ouders maken zich hier nadrukkelijker zorgen dan de leerkracht. Hoewel hier wel een aantal overeenkomsten zijn (foutloos willen werken, productgericht zijn, doet liever niets waarvan hij niet zeker weet of hij het kan en wil per se de beste zijn, zijn de zorgitems die overeenkomen) Ouders geven hier nog dat hij echt gefrustreerd kan raken en dat hij bv. opzettelijk zijn doelen te hoog of te laag stelt. De leerkracht geeft daarentegen nog een aantal positieve factoren aan zoals het feit dat hij over het algemeen tevreden lijkt over zijn prestaties en zonder problemen begint aan een moeilijker taak (of is die in zijn ogen misschien niet moeilijk?)

Zelf geeft S in elk geval wel aan dat hij graag foutloos wilt werken, en ook dat hij best precies werkt.

Hierover zeggen ouders dat dit wel aan het verbeteren is. Hij lijkt wat soepeler te worden dan voorheen. Hij groeit hierin. Ouders vermoeden dat sport (atletiek) hier wellicht bij helpt.

Onderpresteren:

Het protocol heeft uit de verzamelde gegevens geen aanleiding om te veronderstellen dat er sprake zou kunnen zijn van onderpresteren.

Faalangst:

Het zou mogelijk kunnen zijn dat we te maken hebben met een leerling die belemmerd wordt door faalangst. Dit wordt met name afgeleid uit specifieke items bij het onderdeel perfectionisme en zelfbeeld, en in mindere mate uit leer- en werkstrategieën. Het is niet waarschijnlijk dat door dit

laatste punt de eventuele problemen ontstaan.

Een ander belangrijk aspect bij S is zijn motivatie die natuurlijk samenhangt met de andere punten.

Didactische gegevens:

Geen didactische voorsprong zichtbaar. Ook niet bij het doortoetsen.

Resultaten leerlingenvragenlijst:

Deze heb ik bij voorgaande punten al toegevoegd.

Leerlinggesprek:

S oogt ontspannen. Hij lijkt er zin in te hebben, dit gesprek te voeren.

Als ik vraag hoe het gaat op school nu, zegt hij dat het goed gaat! Wat er dan goed gaat?

Hij vindt het rekenen leuk. Vooral de nieuwe stof nu over kommagetallen. Ook het routeboekje en het werken in Plustaak bevalt hem goed. Hij geeft aan, dat dit komt doordat het een goed gevoel geeft als je iets goed kan, en dan geldt wel voor hem met rekenen. Ik stel toch ook nog maar de schaalvraag, waarbij hij een punt mag geven aan school. (0 is: school is verschrikkelijk en ik heb nooit zin. 10 staat voor: school is super en ik baal als het vakantie is.) Tussen de 0 en de 10 kiest hij voor een 8,5! Heel hoog dus. Dit blijkt vooral te maken te hebben met het feit dat hij veel vrienden heeft volgens zijn zeggen. Ik laat ze noemen en hij noemt er een aantal. Als ik vraag als hij een punt zou moeten geven aan het echte 'school' gebeuren geeft hij een 7. Dit koppelt hij wederom vooral aan het rekenen. Spelling vindt hij minder positief. Het is veel en dan moet hij zich vaker haasten, wat hij heel onprettig vindt.

Op de vraag wat hij graag anders zou willen zien of doen heeft hij meteen een antwoord klaar: Hij wil heel graag Spaans leren. Hier heeft hij volgens mij al over nagedacht.

We maken de volgende afspraken:

- We zetten de manier van werken met rekenen voort. Hierover is hij heel tevreden.
- Hij brengt een pakket mee met Spaanse les, dat hij thuis heeft. Ik ga op school op zoek, want we hebben lesprogramma Spaans gehad in het verleden. Ik vergelijk de programma's en stel een plan op, waar hij (samen met iemand anders! Want hij wil het niet alleen doen!) mee aan de slag kan.

Algemene conclusie:

Uit het onderzoek blijkt in eerste instantie niet dat S mogelijk onderpresteert. Wel is duidelijk geworden, dat het belangrijk is om een aantal aspecten aan te pakken. De prestatiemotivatie in combinatie met zijn zelfbeeld en perfectionisme verdienen aandacht. In het gesprek met ouders blijkt het beeld van mij en hun redelijk eenduidig. Ook de mening in te zetten op de motivatie door hem uit te dagen met iets dat hij heel graag zelf wil leren zien we samen als mogelijke eerste stap naar een betere schoolbeleving. S heeft zelf heel heldere ideeën waar we mee aan de slag kunnen. Gedurende de komende periode zal tijdens de extra activiteiten wel gelet moeten worden op het aansturen van zijn werk- en leerstrategie.

Bijlage 13

Handelingsplan Basisschool P

Zorgniveau 2

Naam leerling(en): F	Leerkracht: R en A
Geboortedatum: 08-09-2001	Periode: mei – juni 2012
Groep: 7	Plan opgesteld door: R
	Datum: 02-05-2012

Vakgebied waarin hulp gewenst is.

- ☐ Technisch lezen / Leesvoorwaarden
- ☐ Taal / Spelling / Taalontwikkeling
- ☐ Rekenen / rekenvoorwaarden
- ☒ Werkhouding / Motivatie
- ☒ Sociaal-emotionele ontwikkeling
- ☐ Lichamelijke / Motorische ontwikkeling
- ☐ Begrijpend lezen

☐ Voor kleuters groep 1 en 2 / omschrijving concreet onderdeel:

☒ Groep 3 t/m 8 omschrijving concreet onderdeel:

Leren leren

Beginsituatie m.b.t. het vakgebied:

Toetsresultaten:

Viseon: Leerkracht: werkhouding 89 C, gedrag 135 C

Leerling: werkhouding 77 C, schoolbeeld 71 C

Deze aspecten van Viseon in combinatie met positieve nominatie begaafdheid door ouders en leerkracht zijn aanleiding mogelijk onderpresteren te vermoeden.

Positieve / compenserende factoren:

F is zeer sociaal en verbaal sterk. Kenmerken van begaafdheid worden in zekere mate door ouders en leerkracht herkend. Ze kan na afronding van een taak benoemen wat ze geleerd heeft. Past zich gemakkelijk aan aan anderen. Prefereert groepsactiviteiten. Vraagt niet onnodig om hulp.

Belemmerende factoren:

Heeft nauwelijks belangstelling voor schoolse taken, is een langzame werker, kan zich op school moeilijk langer concentreren en besteedt (extreem) veel aandacht aan de uiterlijke verzorging van haar werk.

Externe gegevens:

Er zijn geen externe gegevens uit onderzoek beschikbaar. Wel is op school diagnostisch onderzoek gedaan met behulp van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid.

Het protocol geeft aan dat het goed mogelijk is dat F onderpresteert.

Hulpvraag leerling:

Help mij om te ontdekken waar ik goed in ben en wat ik leuk vind om te leren,

Zodat ik weer met nog meer plezier naar school kom, en trots durf te zijn op wat ik kan.

Doelstelling:**Wat is het doel?**

Door de aanpassing van het onderwijsaanbod

- *Prestatiemotivatie van F verbeteren*
- *Verbeteren van de leer- en werkstrategieën*
- *Met meer plezier naar school*

Didactische inhoud :

- *Compacten en verrijken bij taal en rekenen.*
- *Verhogen van de moeilijkheidsgraad bij begrijpend lezen.*

Pedagogische inhoud:

- *Aansluiten bij de interesse van F met behulp van de Zelfstandig Leergids.*
- *Verbeteren van de leer- en werkstrategieën met behulp van Aanpakkaarten.*
- *In samenwerking met andere kinderen zodat gebruik gemaakt wordt van haar sociaal sterke kant.*

Materialen:

- *Routeboekjes (SLO) bij de methodes Taalactief en Rekenrijk (compacten)*
- *Schrijven is leuk / Praatjes bij plaatjes (verrijken)*
- *Rekentoppers (verrijken)*
- *Nieuwsbriep niveau C (niveau voor leerjaar 2 vmbo en onderbouw havo/vwo).*
- *Zelfstandig Leergids plus aanvullende materialen die nodig blijken voor haar thema.*
- *Aanpakkaarten uit 'Handleiding methode aanpakkaarten' van Bosch-Sthijns.*

Tijdsbesteding:

Compacten en verrijken:

Wanneer: *Tijdens de taal- en rekenlessen*

Hoe vaak: *Dagelijks*

Door wie: *R en A (eigen leerkrachten)*

Waar: *In eigen klaslokaal of in het verwerkingslokaal*

Verhogen moeilijkheidsgraad begrijpend lezen:

Wanneer: *Tijdens de lessen begrijpend lezen*

Hoe vaak: *op maandag en dinsdag*

Door wie: *R*

Waar: *In eigen klaslokaal of in het verwerkingslokaal*

Aansluiten bij de interesse van F:

Wanneer: *Instructie / feedbackmoment: Dinsdagmiddag om 13.00 uur*

Zelfstandig werken: dagelijks als extra werk

Let op: *Wanneer blijkt dat F door haar trage werktempo niet toekomt aan de Zelfstandig Leergids*

andere stof in hoeveelheid (nog meer) aanpassen, zodat ze wel hieraan toekomt!

Hoe vaak: *één keer per week instructie / feedback. Dagelijks zelfstandig werken.*

Door wie: *Instructie en feedback: R.*

Waar: *Verwerkingslokaal*

Evaluatie:

Wie: *R*

Wanneer: *week 22 2012 week 25 2012*

Door middel van: *Afname Viseon gesprek ouders en F*

Het resultaat: *Viseon: Leerkracht: werkhouding 98 C, gedrag 158 B*

Leerling: werkhouding 83 B, schoolbeeld 79 B

Vervolg:

Afspraken met ouders / leerling / overigen:

Handtekening:

Leerkracht:

Ouders:

Leerling:

Datum:

Handelingsplan Basisschool P

Zorgniveau 2

Naam leerling(en): L

Geboortedatum: 21-02-2001

Groep: 7

Leerkracht: R en A

Periode: mei – juni 2012

Plan opgesteld door: R

Datum: 02-05-2012

Vakgebied waarin hulp gewenst is.

- ☐ Technisch lezen / Leesvoorwaarden
- ☐ Taal / Spelling / Taalontwikkeling
- ☐ Rekenen / rekenvoorwaarden
- ☒ Werkhouding / Motivatie
- ☒ Sociaal-emotionele ontwikkeling
- ☐ Lichamelijke / Motorische ontwikkeling
- ☐ Begrijpend lezen

☐ **Voor kleuters groep 1 en 2 / omschrijving concreet onderdeel:**

☒ **Groep 3 t/m 8 omschrijving concreet onderdeel:**

Leren leren

Beginsituatie m.b.t. het vakgebied:**Toetsresultaten:**

Viseon: Leerkracht: werkhouding 96 C, gedrag 108 E

Leerling: werkhouding 61 D, schoolbeeld 57 E

Deze aspecten van Viseon in combinatie met positieve nominatie begaafdheid door ouders en leerkracht zijn aanleiding mogelijk onderpresteren te vermoeden.

Positieve / compenserende factoren:

Kenmerken van begaafdheid worden in zekere mate door ouders en leerkracht herkent. Is een snelle werker in gelijkmatig tempo. Doet graag mee aan groepsactiviteiten en is zeer sociaal. Ze komt op voor haar eigen mening. Begint zonder moeite aan een moeilijke taak. Is héél goed in rekenen. Leest graag en veel.

Belemmerende factoren:

Heeft nauwelijks belangstelling voor schoolse taken. Ze verveelt zich vaak en wil liever zelf bepalen wat ze wil leren. Hoewel ze niet gemotiveerd is, wil ze wel graag goed presteren. Ze kan zich niet lang concentreren. Hoewel ze heel sociaal is, past ze zich soms (te) veel aan aan anderen. Ze heeft moeite met kritiek en kan niet goed tegen een standje.

Externe gegevens:

Er zijn geen externe gegevens uit onderzoek beschikbaar. Wel is op school diagnostisch onderzoek gedaan met behulp van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid.

Hulpvraag leerling:

Help mij aan meer uitdaging,

Zodat ik weer met nog meer plezier naar school kom en het gevoel heb dat ik ook echt nieuwe dingen leer op school. Dingen die ik echt nog niet wist.

Doelstelling:**Wat is het doel?**

Door de aanpassing van het onderwijsaanbod

- *Prestatiemotivatie van L verbeteren*
- *Verbeteren van de leer- en werkstrategieën*
- *Met meer plezier naar school*

Didactische inhoud :

- *Compacten en verrijken bij taal en rekenen.*
- *Verhogen van de moeilijkheidsgraad bij begrijpend lezen.*
-

Pedagogische inhoud:

- *Aansluiten bij de interesse van L met behulp van de Zelfstandig Leergids.*
- *Verbeteren van de leer- en werkstrategieën met behulp van Aanpakkaarten.*
- *In samenwerking met andere kinderen zodat gebruik gemaakt wordt van haar sociaal sterke kant.*

Materialen:

- *Routeboekjes (SLO) bij de methodes Taalactief en Rekenrijk (compacten)*
- *Schrijven is leuk / Praatjes bij plaatjes (verrijken)*
- *Rekentijgers (verrijken)*
- *Nieuwsbrip niveau C (niveau voor leerjaar 2 vmbo en onderbouw havo/vwo).*
- *Zelfstandig Leergids plus aanvullende materialen die nodig blijken voor haar thema.*
- *Aanpakkaarten uit 'Handleiding methode aanpakkaarten' van Bosch-Sthijns.*

Tijdsbesteding:

Compacten en verrijken:

Wanneer: Tijdens de taal- en rekenlessen

Hoe vaak: Dagelijks

Door wie: R en A (eigen leerkrachten)

Waar: In eigen klaslokaal of in het verwerkingslokaal

Verhogen moeilijkheidsgraad begrijpend lezen:

Wanneer: Tijdens de lessen begrijpend lezen

Hoe vaak: op maandag en dinsdag

Door wie: R

Waar: In eigen klaslokaal of in het verwerkingslokaal

Aansluiten bij de interesse van L:

Wanneer: Instructie / feedbackmoment: Dinsdagmiddag om 13.00 uur

Zelfstandig werken: dagelijks als extra werk

Hoe vaak: één keer per week instructie / feedback. Dagelijks zelfstandig werken.

Door wie: Instructie en feedback: R.

Waar: Verwerkingslokaal

Evaluatie:

Wie: R

Wanneer: week 22 2012 week 25 2012

Door middel van: Afname Viseon gesprek met L en ouders

Het resultaat: Viseon: Leerkracht: werkhouding 111 B, gedrag 137 C

Leerling: werkhouding 62 D, schoolbeeld 66 D

Vervolg:

Afspraken met ouders / leerling / overigen:

Handtekening:

Leerkracht:

Ouders:

Leerling:

Datum:

Handelingsplan Basisschool P

Zorgniveau 2

Naam leerling(en): S

Geboortedatum: 26-10-2002

Groep: 6

Leerkracht: R en A

Periode: mei – juni 2012

Plan opgesteld door: R

Datum: 02-05-2012

Vakgebied waarin hulp gewenst is.

- ☐ Technisch lezen / Leesvoorwaarden
- ☐ Taal / Spelling / Taalontwikkeling
- ☐ Rekenen / rekenvoorwaarden
- ☒ Werkhouding / Motivatie
- ☒ Sociaal-emotionele ontwikkeling
- ☐ Lichamelijke / Motorische ontwikkeling
- ☐ Begrijpend lezen

☐ **Voor kleuters groep 1 en 2 / omschrijving concreet onderdeel:**

☒ **Groep 3 t/m 8 omschrijving concreet onderdeel:**

Leren leren

Beginsituatie m.b.t. het vakgebied:**Toetsresultaten:**

Vision: Leerkracht: werkhouding 100 B, gedrag 134 C

Leerling: werkhouding 102 A, schoolbeeld 61 D

Deze aspecten van Vision in combinatie met positieve nominatie begaafdheid door ouders en leerkracht zijn aanleiding mogelijk onderpresteren te vermoeden.

Positieve / compenserende factoren:

Kenmerken van begaafdheid worden in zekere mate door ouders en leerkracht herkent. Is een snelle werker in gelijkmatig tempo. Doet actief mee bij instructie en/of groepsactiviteiten. Is verbaal sterk. Kan benoemen wat hij geleerd heeft. Kan kritisch naar zichzelf kijken en komt op voor zijn eigen mening. Is een doorzetter.

Belemmerende factoren:

Hij lijkt weinig gemotiveerd voor schoolse taken. Past zich soms te veel aan (sociaal wenselijk gedrag). Kan zich op school minder lang concentreren. Wanneer een situatie niet goed ingeschat kan worden door S, kan hij negatief reageren op andere kinderen. Hij heeft goede uitleg nodig. Kan gemakzuchtig zijn, maar onderschat zichzelf ook wel eens.

Externe gegevens:

Er zijn geen externe gegevens uit onderzoek beschikbaar. Wel is op school diagnostisch onderzoek gedaan met behulp van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid.

Hulpvraag leerling:

Help mij aan meer uitdaging,

Zodat ik weer met nog meer plezier naar school kom.

Doelstelling:**Wat is het doel?**

Door de aanpassing van het onderwijsaanbod

- *Prestatiemotivatie van S verbeteren*
- *Verbeteren van de leer- en werkstrategieën*
- *Met meer plezier naar school*

Didactische inhoud :

- *Compacten en verrijken bij rekenen.*
-

Pedagogische inhoud:

- *Aansluiten bij de interesse van S met behulp van een cursus Spaans.*
- *Verbeteren van de leer- en werkstrategieën met behulp van Aanpakkaarten.*
- *In samenwerking met andere kinderen zodat gebruik gemaakt wordt van haar sociaal sterke kant.*

Materialen:

- *Routeboekjes (SLO) bij de methode Rekenrijk (compacten)*
- *Plustaak groep 6/7 en V-bladen uit methode Rekenrijk (verrijken)*
- *Cursus Spaans*
- *Aanpakkaarten uit 'Handleiding methode aanpakkaarten' van Bosch-Sthijns.*

Tijdsbesteding:

Compacten en verrijken:

Wanneer: Tijdens de rekenlessen

Hoe vaak: Dagelijks

Door wie: R en A (eigen leerkrachten)

Waar: In eigen klaslokaal of in het verwerkingslokaal

Aansluiten bij de interesse van S:

Wanneer: Instructie / feedbackmoment: Dinsdagmiddag om 13.30 uur

Zelfstandig werken: dagelijks als extra werk

Hoe vaak: één keer per week instructie / feedback. Dagelijks zelfstandig werken.

Door wie: Instructie en feedback: R.

Waar: Verwerkingslokaal

Evaluatie:

Wie: R

Wanneer: week 22 2012 week 25 2012

Door middel van: Afname Viseon gesprek S en ouders

Het resultaat: Viseon: Leerkracht: werkhouding 103 B, gedrag 143 B

Leerling: werkhouding 87 B, schoolbeeld 87 A

Vervolg:

Afspraken met ouders / leerling / overigen:**Handtekening:**

Leerkracht:

Ouders:

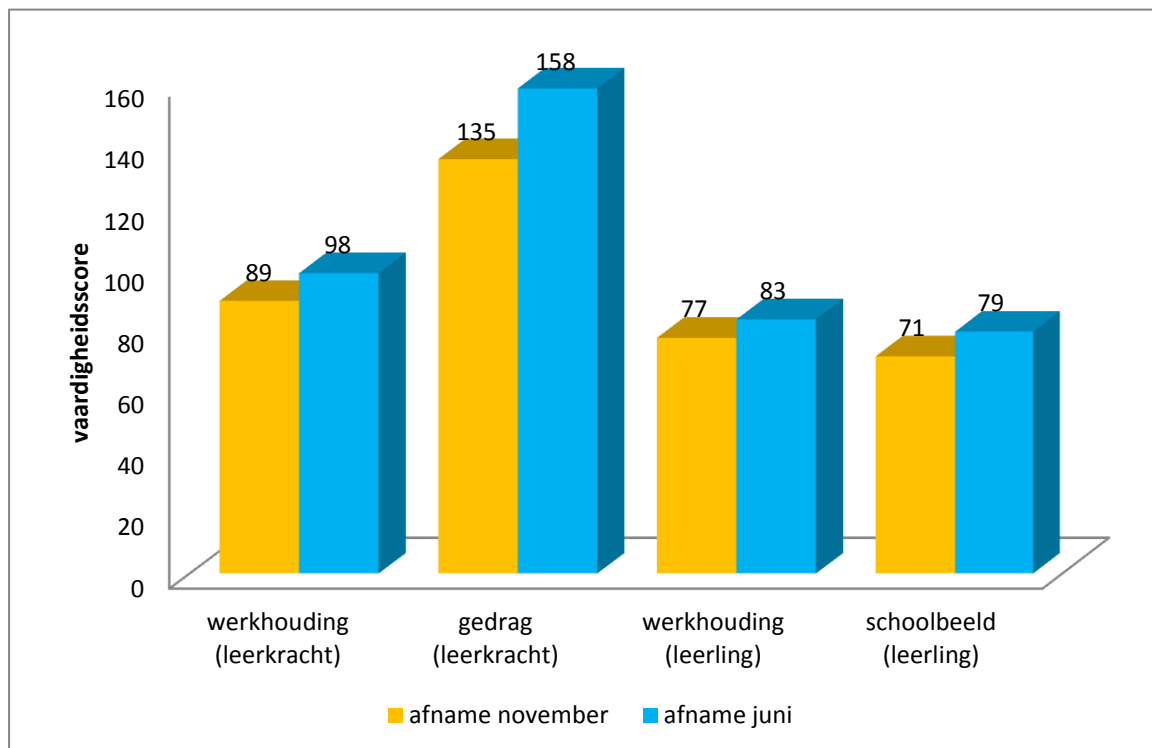
Leerling:

Datum:

Bijlage 14

Tabel 4: afname Viseon bij F.

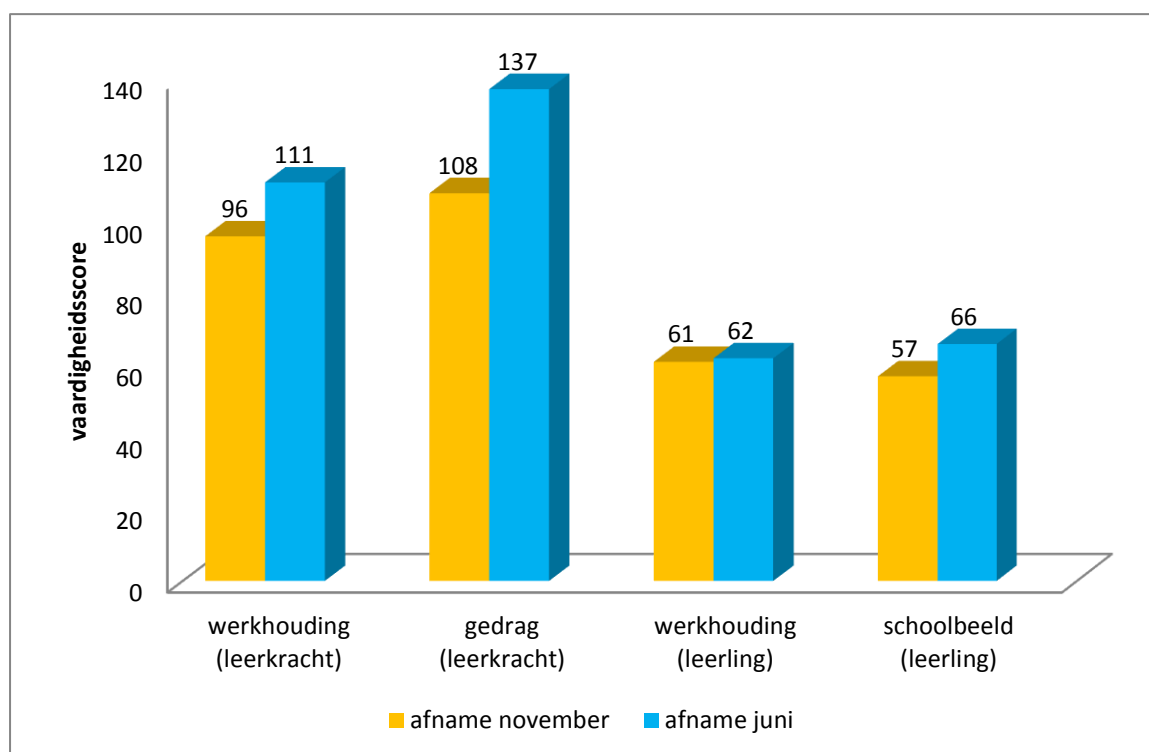
	November 2011	Juni 2012
Werkhouding (leerkrachtlijst)	89 C	98 C
Gedrag (leerkrachtlijst)	135 C	158 B
Werkhouding (leerlinglijst)	77 C	83 B
Schoolbeeld (leerlinglijst)	71 C	79 B



Grafiek 1: afname Viseon bij F.

Tabel 5: afname Viseon bij L.

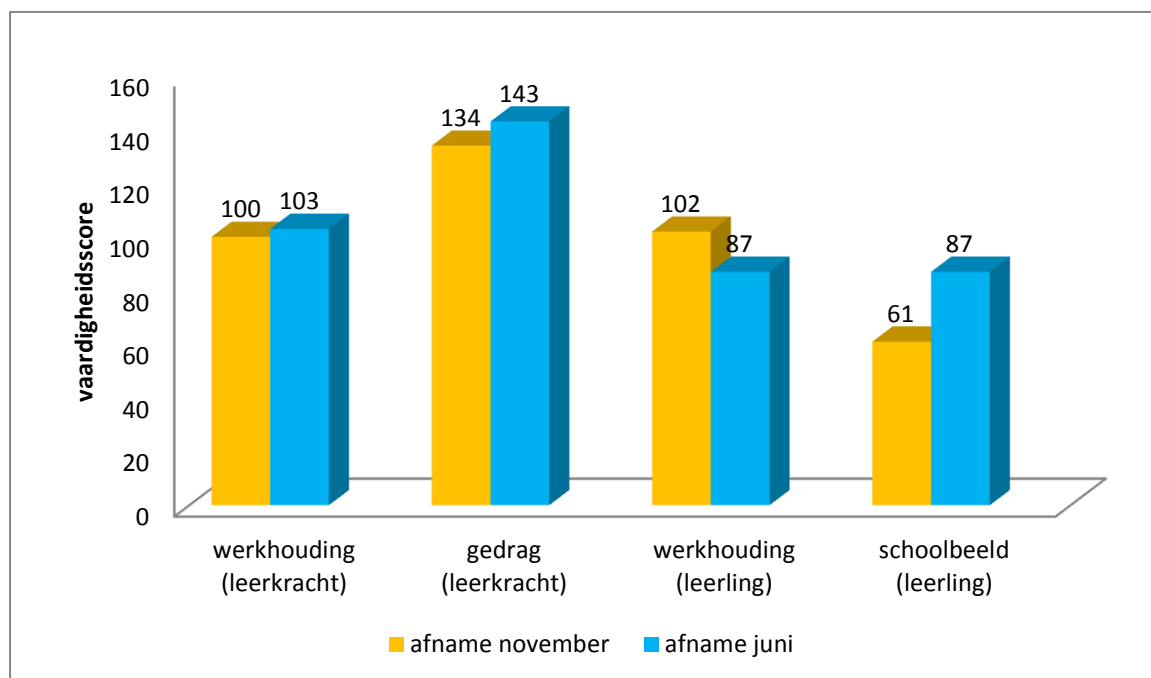
	November 2011	Juni 2012
Werkhouding (leerkrachtlijst)	96 C	111 B
Gedrag (leerkrachtlijst)	108 E	137 C
Werkhouding (leerlinglijst)	61 D	62 D
Schoolbeeld (leerlinglijst)	62 D	66 D



Grafiek 2: afname Viseon bij L.

Tabel 6: afname Viseon bij S.

	November 2011	Juni 2012
Werkhouding (leerkrachtlijst)	100 B	103 B
Gedrag (leerkrachtlijst)	134 C	143 B
Werkhouding (leerlinglijst)	102 A	87 B
Schoolbeeld (leerlinglijst)	61 D	87 A



Grafiek 3: afname Viseon bij S.

Bijlage 15

In hoofdstuk 6 heb ik een aantal aanbevelingen gedaan. In deze bijlage beschrijf ik hoe ik deze verbeteringen in het schooljaar 2012-2013 denk vorm te gaan geven. Daarbij houd ik rekening met de samenstelling van mijn team en mijn eigen leiderschapsstijl. In bijlage 4 heb ik al een algemene analyse van het team en mijzelf beschreven. Hier voeg ik de bevindingen van die analyse samen met de bevindingen van mijn onderzoek en de aanbevelingen die daaruit voortvloeien. Ook komt hier het aspect kwaliteitszorg bij, omdat er sprake zal zijn van een verschuiving van vooral werken op operationeel niveau, naar tactisch niveau. Wanneer ik spreek van 'mijn team', dan bedoel ik het hele team van basisschool P. Indien een actie betrekking heeft op specifieke collega's, dan benoem ik dat apart.

Aanbevelingen ten aanzien van het kennismakingsformulier

Op de eerste plaats is het van groot belang, dat alle kennismakingsformulieren bij de leerkracht van groep 1 terecht komen. De ouders ontvangen momenteel het formulier bij de aanmelding van hun kind. Het wordt dan verstrekt door de locatieleider. Het blijkt dat dit een specifieke reden heeft. De school wil op deze manier bij de aanmelding van een kind al aan ouders laten zien, dat zij waarde hecht aan informatie over de leerling. Dat er heel specifiek gekeken wordt naar kenmerken van kinderen.

Ik heb inmiddels ook navraag gedaan bij de leerkracht van groep 1 om een goede inschatting te kunnen maken van de beginsituatie. Zij gaf direct aan dat ze niet alle formulieren terugontvangt. Dit vormt voor haar een belemmering, omdat zij zich dan minder goed op het kennismakingsgesprek kan voorbereiden. Dit vraagt mijns inziens om een aanpassing in de procedure.

Uit een gesprek met de locatieleider blijkt, dat de procedure rondom de aanmelding van nieuwe leerlingen sowieso geëvalueerd gaat worden komend jaar, dus dit sluit mooi op elkaar aan. Gezien de kundigheid en ervaring van de leerkracht in groep 1, heb ik voorgesteld om haar te betrekken bij de beslissingen die genomen gaan worden op het gebied van het kennismakingsformulier. Zij heeft al aangegeven dat ze graag wilt meedenken en de locatiedirecteur is blij met deze aanvulling vanuit de onderbouw. Uiteraard wordt ook de IB'er bij deze evaluatie betrokken.

In feite sla ik met deze aanbeveling een brug tussen directie en onderbouw. De leerkracht van groep 1 ondervindt een probleem, maar heeft dit nog niet met de locatieleider besproken. De locatieleider kijkt op een heel andere manier naar de procedure. Door de resultaten van mijn onderzoek worden zowel de leerkracht van groep 1 als de locatieleider zich bewust van een tekort in de procedure. Dit is, in het licht van de kleuren van de Caluwé²² (de Caluwé en Vermaak, 1999), een prachtig voorbeeld van een groen proces. Ook zie je hier duidelijk de wil van de leerkracht om mee te denken en bij te dragen aan het proces. Daar hoeft ik als onderzoeker weinig meer aan bij te dragen. Gekoppeld aan het model Situationeel Leiderschap II²³, van Blanchard en Hersey (Blanchard, 2007) kan ik hier in feite meteen delegeren (S4) en het aan de locatieleider en de leerkracht van groep 1 toevertrouwen dat de procedure zo aangepast gaat worden, dat voortaan wel alle formulieren bij de juiste persoon terecht komen. Het enige dat ik wel kan doen, is op enig moment controleren of de procedure ook daadwerkelijk is aangepast. Dit heeft te maken met mijn kernkwaliteit 'vertrouwen'²⁴ en mijn valkuil 'laissez faire'.

Op de tweede plaats heb ik de leerkracht gevraagd of zij het kennismakingsformulier nu gebruikt bij het kennismakingsgesprek met de ouders. Dit gesprek vindt plaats als het kind ongeveer zes weken naar school komt. Zij gaf aan dat wanneer zij het formulier wel ontvangt, ze het weldegelijk gebruikt. Zij bevraagt ouders op opvallende punten en weet op welke punten op het formulier ze moet letten als het gaat om een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong. Deze punten kan ze concreet benoemen.

²² Zie bijlage 4 voor een overzicht van de veranderingskleuren van de Caluwé

²³ Zie bijlage 4 waarin het model is opgenomen

²⁴ Zie bijlage 4 waarin ik een kernkwadrant rondom deze kwaliteit heb uitgewerkt

Opvallend was wel, dat ze eerst vooral andere punten noemde, zoals medische aspecten, achterstand en problemen in de ontwikkeling. Ik moest echt benadrukken dat ik vooral de kenmerken bedoelde die mogelijk duiden op een ontwikkelingsvoorsprong, voordat ze aangaf, dat ze daar ook wel naar keek. Ik kon mij niet onttrekken aan het idee, dat dat minder haar aandacht had, dan de andere signalen. Dit is uiteraard een aanname. Dit is geen conclusie. Het volgende is wel duidelijk:

Er is nader onderzoek nodig naar het gebruik van het formulier ten aanzien van vroegsignalering van een mogelijk ontwikkelingsvoorsprong.

Ik wil dit onderzoek koppelen aan de verandering die ik aanbeveel ten aanzien van het gebruik van de QuickScan. Dit punt zal ik daarom in de volgende paragraaf uitwerken.

Aanbeveling ten aanzien van de QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007)

Deze verandering heeft betrekking op het hele team. Het gaat hier om het opnemen van de QuickScan van het DHH (van Gerven & Drent, 2007) in het toetsrooster voor de groepen 1 (na 6 weken), 3 (na 6 weken) en 5 (aan het eind van het schooljaar). Ik heb deze actie toegelicht en onderbouwd bij de directie. Die staat achter deze verandering. Uit mijn onderzoek is gebleken, dat het gebruik van de QuickScan een laagdrempelige actie is, waarmee je snel een eerste indruk van een groep hebt op het gebied van (hoog)begaafdheid of (bij kleuters) ontwikkelingsvoorsprong. Ik mag deze verandering meteen bij aanvang van het nieuwe schooljaar inbrengen in het team. Dit ga ik doen in een teamvergadering.

Ik heb tot nu toe iedere keer de voortgang van mijn onderzoek mogen toelichten in het team. Mijn collega's weten dus waar ik mee bezig ben geweest. Verder ben ik vooral op operationeel niveau (Kleijnen (red.) 2004) actief geweest in mijn eigen klas. Voor mij hield dit ook in dat ik kon werken aan de eerste trap, de basis van onafhankelijkheid, uit het model van Covey (2010). Werken aan mijn persoonlijke en individuele ontwikkeling; de eerste drie eigenschappen.

Figuur 6: de 7 eigenschappen van effectief leiderschap (Covey, 2010) (bron: http://123management.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_16_covey_zeven_eigenschappen.html)



De volgende trap in het model is de trap van de basis voor wederzijdse afhankelijkheid. Een verschuiving naar tactisch niveau (Kleijnen (red.) 2004). In feite gaan we nu pas over tot de verdere implementatie van het DHH (van Gerven & Drent, 2007). De PDCA-cyclus (Plan, Do, Check, Act) heb ik op operationeel niveau doorlopen. Nu gaan we verder met de PDCA op schoolniveau; de implementatie van de QuickScan (Do). Aan het eind van schooljaar 2012-2013 dient dit geëvalueerd te worden (Check) en kunnen vervolgstappen of verbeteringen gepland worden (Act). Ik wil het team meekrijgen met deze verandering. Ik realiseer mij, dat deze verandering alleen kan slagen als het team erachter staat. Tegelijk heeft het team mij nodig om de verandering in gang te zetten en te begeleiden. Wederzijdse afhankelijkheid dus.

De drie eigenschappen die nu belangrijk zijn:

- *Denk win-win*
We kunnen allemaal profiteren van deze verandering, maar vooral de kinderen.
- *Eerst begrijpen, dan begrepen worden*
Wanneer ik mijn aanbeveling aan het team heb uitgelegd, is het van groot belang goed te luisteren (en te kijken) naar verbale en non-verbale respons. Welke signalen krijg ik terug en wat vertellen ze mij? Is er weerstand, of juist overenthousiasme? Of komt er helemaal geen (verbale) reactie? Ook dit kan op weerstand duiden. Ik zal proberen dit te benoemen en te begrijpen. Horen wat er gezegd wordt (of niet gezegd wordt). Daarnaast zal ik zoeken naar aanvullingen, die mijn visie duidelijker onderbouwen als daar onduidelijkheid over is, of ik zal proberen collega's gerust te stellen, wanneer ze het idee hebben dat het alleen maar weer iets extra's is, dat de werkdruk verhoogt. Hier zijn denk ik ook de grotere verbanden belangrijk die ik heb beschreven in bijlage 1, over kwaliteitszorg. Daarmee bedoel ik bijvoorbeeld dat wij als team samen uitgesproken hebben dat we het onderwijs voor (hoog)begaafden willen blijven ontwikkelen (Kind op de Gang), dan moeten we dat ook structureel gaan aanpakken. Deze actie is mogelijk een eerste stap.
- *Synergie*
Komen er suggesties uit het team waar ik nog niet aan had gedacht? Leidt dit tot een nog beter of ander voorstel?

Ik zal dus na mijn uiteenzetting en toelichting van het voorstel vooral heel goed moeten luisteren, om te komen tot die synergie.

Deze vergadering vraagt denk ik om een andere 'veranderingskleur' (de Caluwé en Vermaak, 1999) dan groen. Ik wil mijn collega's graag de voordelen laten zien van de QuickScan, en zo de neuzen dezelfde kant op krijgen. Hier is de kleur geel voor nodig. Mijn team is verder een team waar veel produktietijgers in zitten, die graag willen weten waar ze aan toe zijn en wat ze moeten doen. Dan is het goed om duidelijkheid en een heldere planning te kunnen overleggen en de complexiteit zoveel mogelijk te beperken. Blauw dus (de Caluwé en Vermaak, 1999).

Na deze vergadering zal ik de collega's die het (het schooljaar 2012-2013) betreft, individueel bevragen op hoe zij eventueel begeleid of ondersteund zouden willen worden.

Dit brengt mij als eerste bij de leerkracht van groep 1. Bij haar gaat het nadrukkelijk om een combinatie van de QuickScan en het kennismakingsformulier. Het is belangrijk dat zij het voordeel gaat zien van de combinatie van deze gegevens in een vroeg stadium. Bovendien wil ik graag de bevindingen in dit onderzoek in mijn eigen groep toetsen aan de praktijk in groep 1. Klopt het ook in groep 1, dat kinderen eerder gesignaleerd worden als we de gegevens van de QuickScan bewust koppelen aan de informatie die we krijgen van de ouders? En zo ja, hoe gaan we daar dan mee om? Het gaat hier dan uiteraard niet over onderpresteren, maar over het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong. Dit is de sleutel van mijn onderzoek. Als we kinderen in een vroeg stadium signaleren en een passend onderwijsaanbod bieden, kunnen we misschien voorkomen dat ze gaan onderpresteren, of in elk geval beginnende scheefgroei gemakkelijker rechte trekken, zoals D'Hondt & van Rossen (1999) beweren.

Ook de leerkrachten van groep 3 (duo-partners) zal ik ondersteuning aanbieden. Groep 3 is voor hen beiden nieuw (één van de twee heeft ongeveer tien jaar geleden voor het laatst groep 3 gehad, de ander nog nooit). Er komt dus sowieso veel op hen af, zeker daar het een combinatie betreft met groep 4 van in totaal ongeveer 28 kinderen. Ik verwacht dat ze het prettig zullen vinden, als ik met hen meekijk naar de resultaten van de QuickScan en eventueel samen met hen bepaal of nader onderzoek met het DHH (van Gerven & Drent, 2007) noodzakelijk is. Tijdens de momenten waarop ik mijn onderzoek toelichtte in vergaderingen, hebben zij wel eens aangegeven, dat het hun wel heel omvangrijk leek om het DHH (van Gerven & Drent, 2007) in te vullen. Als ik hen ondersteun, kan ik misschien hun eerste zorg wegnemen. Afhankelijk van wat zij hier zelf aangegeven, zal dit

neerkomen op leiderschapsstijl S3 (steunen) of S2 (begeleiden) in het model Situationeel Leiderschap van Blanchard en Hersey (Blanchard, 2007).

De leerkracht van groep 5 zal aan het eind van het schooljaar (juni 2013) de QuickScan invullen voor haar groep. Ook haar zal ik ondersteuning aanbieden.