



Aan de pluimen herkent men de vogel.

*Hoe leerkrachten begeleid kunnen worden
om te komen tot kennis en vaardigheden
om leer- en persoonlijkheidseigenschappen
van (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen.*



Afbeelding 1

bron: www.araratcc.vic.edu.au/.../mod2/mod2_1_6.htm

Valerie de Kovel – de Later

Studentnummer: 2065237

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: specialist hoogbegaafdheid

Begeleid door: Ilja Hoogenberg / Helma de Keijzer

Mei 2011



Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding.	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	9
§ 1.1 Aanleiding.	9
§ 1.2 Signalering.	9
§ 1.3 Begeleiding.	10
§ 1.4 De onderzoeksvraag.	11
§ 1.5 Deelvragen.....	11
§ 1.6 Doelstelling.	11
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.	13
§ 2.1 Hoe volwassenen kennis en vaardigheden verwerven.	13
§ 2.2 Leerstijlen, begeleiding en werkvormen.	15
§ 2.3 Competenties.....	16
§ 2.4 Leren op de werkvloer.....	16
§ 2.5 Het geven van trainingen/workshops.	16
§ 2.6 Kenmerken van hoogbegaafdheid.	17
§ 2.7 Signaleren en handelingsgericht werken.	18
§ 2.8 Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH).....	19
§ 2.9 Samenvatting.	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	21
§ 3.1 Opbouw van het onderzoek 21	21
§ 3.2 Onderzoeksvorm / onderzoeksmethodiek.....	23
§ 3.3 Data verzamelingen analyse.....	24
§ 3.4 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid.....	25
§ 3.5 Triangulatie.	26
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....	27
§ 4.1 Startvragenlijst.	27
§ 4.2 Workshop.....	30



§ 4.3 Observatielijst en gesprek.....	31
§ 4.4 Signaleringslijst en gesprek.	32
§ 4.5 Casusbespreking.	32
§ 4.6 Eindvragenlijst.....	32
Hoofdstuk 5 Conclusies.....	38
§ 5.1 Effecten van de ondernomen interventies.....	38
§ 5.2 Competentiegericht leren.	39
§ 5.3 Beantwoorden van de deelvragen.....	40
§ 5.4 Beantwoorden van de onderzoeksvraag.....	43
§ 5.5 Aanbevelingen.	44
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek.	45
§ 6.1 Reflectie op het onderzoeksproces.....	45
§ 6.2 Reflectie op het eindproduct.	47
§ 6.3 Persoonlijke reflectie.	47
Nawoord.....	49
Literatuurlijst.	50
Bijlage 1 Competentieprofiel voor leerkrachten.....	52
Bijlage 2 Suggesties om competenties te verwerven.....	54
Bijlage 3 Leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen.	55
Bijlage 4 Profielen van hoogbegaafde leerlingen.	56
Bijlage 5 Tijdsplanning.	58
Bijlage 6 Observatielijst leer- en persoonlijkheidseigenschappen (hoog)begaafde kinderen.	59
Bijlage 7 Vragenlijst signalering (hoog)begaafde leerlingen.....	60
Bijlage 8 Evaluatieformulier workshop.	65
Bijlage 9 Casus Jeroen.	66
Bijlage 10 Eindvragenlijst signalering (hoog)begaafde kinderen	68
Bijlage 11 Aantekeningen logboek interventies.....	73
Bijlage 12 Ingevulde vragenlijst signalering (hoog)begaafde leerlingen.....	76
Bijlage 13 Ingevulde eindvragenlijst signalering (hoog)begaafde kinderen	80



Samenvatting.

Als je vogels wilt leren herkennen, heb je boeken nodig. Daar staat precies in waar je op moet letten, welke kenmerken bij welke soort vogel horen. Maar goed leren onderscheiden van vogels kan niet alleen met boekenkennis. Je zult ook het veld in moeten, naar buiten en dan op zoek gaan naar de vogels om je heen. Je ogen en oren open, goed kijken naar gedragingen en geluiden van de vogels.

Het zien van (hoog)begaafdheid is te vergelijken met het leren herkennen van een vogel. In de klas zitten allerlei vogels van diverse pluimage. Het ene kind laat meer zien dan het andere. Het (hoog)begaafde kind laat soms zien wat hij in huis heeft, soms ook niet. Door goed te kijken naar kinderen kun je zien welke eigenschappen een kind heeft. En als je dan weet, door boekenkennis, welke eigenschappen kenmerkend zijn voor (hoog)begaafde kinderen, zul je ze ook gaan herkennen als je je oren en ogen maar goed open houdt.

Ik ben de specialist hoogbegaafdheid in de school en heb de kennis, vaardigheden en attitude opgedaan om hoogbegaafdheid te herkennen. Echter, ik ben niet de leerkracht van elke groep in de school. De leerkracht is degene die signaleert en uit onderzoek (Bakker en Busato, 2008) is gebleken dat niet iedere leerkracht dat zomaar kan. Ik heb de kennis en vaardigheden wel, maar hoe breng ik mijn kennis over op mijn collega's? Hoe begeleid ik hen wanneer zij de kennis en vaardigheden willen verwerven om hoogbegaafdheid te herkennen? Daar gaat dit onderzoek over. Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik, als specialist hoogbegaafdheid, mijn collega's begeleiden bij het verwerven van kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen te herkennen?

In **hoofdstuk 1** beschrijf ik wat voor mij de aanleiding was om dit onderwerp te kiezen. Ik beschrijf hoe er bij aanvang van het onderzoek gesignaleerd wordt in mijn school en waarom het van belang is samen te werken met de leerkracht. In dit hoofdstuk staat mijn onderzoeksvraag, staan de deelvragen en mijn doelen.



Hoofdstuk 2 is een weergave van het literatuuronderzoek dat ik heb gedaan. Naar voren komt hoe volwassenen kennis en vaardigheden verwerven, welke leerstijlen mensen kunnen hebben en hoe de begeleiding daarop aangepast kan worden. Er wordt een beeld gegeven van mogelijke werkvormen om competenties te verwerven. Ook aan bod komt aan welke voorwaarden moet worden voldaan om te zorgen voor gemotiveerd leren. In dit hoofdstuk zijn de kenmerken van (hoog)begaafdheid te vinden en wordt beschreven wat signaleren lastig maakt, waarom binnen het handelingsgericht werken signaleren met een gestructureerd instrument van belang is en wat het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid inhoudt.

In **hoofdstuk 3** wordt beschreven hoe het onderzoek is opgebouwd, voor welke onderzoeksvorm en methodiek is gekozen en hoe ik mijn data heb verzameld. Daarnaast is beschreven hoe voldaan is aan de voorwaarden om een onderzoek te krijgen dat ethisch verantwoord, betrouwbaar en valide is. Tot slot wordt een beeld gegeven van hoe triangulatie is toegepast.

Hoofdstuk 4 bevat een overzicht van de verzamelde data en resultaten.

In **hoofdstuk 5** trek ik conclusies uit de verzamelde data en geef ik antwoord op mijn deelvragen en onderzoeksvraag, gebaseerd op het literatuuronderzoek zoals weergegeven in hoofdstuk 2 en de data zoals weergegeven in hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 6 geeft een terugblik over het doorlopen onderzoeksproces, het eindresultaat en een algemene reflectie.



Inleiding.

Ik ben werkzaam als remedial teacher op een reguliere, christelijke dorpsschool en houd me vanuit die achtergrond bezig met kinderen die moeite hebben met lezen, spelling en rekenen. Daarbij werk ik ook vaak preventief, met name in de onderbouw. Ik heb een aantal jaren een eigen klas gehad. Naast mijn reguliere werk als remedial teacher val ik regelmatig in voor alle collega's. Ik kom daardoor in alle groepen wat me goed zicht geeft op wat kinderen leren gedurende hun tijd op de basisschool. Ik houd mij al jaren bezig met kinderen die leerproblemen hebben. In 2008 werd duidelijk dat mijn zoon hoogbegaafd is, waarmee mijn interesse werd gewekt voor meer- en hoogbegaafde kinderen. Uit een behoefte om meer te leren over hoogbegaafdheid ben ik begonnen met de opleiding Master Special Educational Needs (SEN) met als specialisatie hoogbegaafdheid.

Aan de school waar ik werk zijn 13 onderwijsgegenden verbonden. Er wordt les gegeven aan ongeveer 180 leerlingen. Een aantal jaar geleden zijn we gestart met de invoering van het handelingsgericht werken; een systematische manier van werken in de school, waarbij leerkrachten zich richten op de onderwijsbehoeften van ieder kind. Pameijer en van Beukering zeggen hierover: *“Aan de basis van het werken met onderwijsbehoeften staat het accepteren van het feit dat kinderen verschillen. Het gaat erom wat dit kind van deze ouders, in deze groep bij deze leraar op deze school voor de komende periode nodig heeft.”* (2007, p.15)

Bij het handelingsgericht werken (HGW) is er dus expliciete aandacht voor de afstemming op de behoeften van het kind, waarbij de ondersteuningsbehoeften voor de leerkracht ook belangrijk zijn. Pameijer en van Beukering vragen: *“Wat heeft deze leraar nodig om het voor dit kind gewenste onderwijs te kunnen bieden? Welke begeleiding is wenselijk en ook haalbaar?”* (2007, p. 15)

In onze schoolgids staat: *“Op de School met de Bijbel wordt onderwijs gegeven vanuit een positief christelijke levensvisie (...). Vanuit deze overtuiging proberen wij op school een samenleving te scheppen, waarin elk kind zich veilig en geaccepteerd voelt. Een schoolklimaat waarin we ons onderwijs proberen af te stemmen op hetgeen een kind kan (de bij HGW geformuleerde onderwijsbehoeften). Om dit te realiseren is het noodzakelijk tegemoet te komen aan enkele, voor elk mens, fundamentele behoeften:*



- *Geloof en plezier hebben in je eigen kunnen.*
- *Ervaren dat je medemensen jou waarderen en met jou om willen gaan.*
- *Ervaren dat je zelfstandig en onafhankelijk iets voor elkaar kunt krijgen. ”*

(versie 2010-2014, p. 26-27)

Ik onderschrijf deze visie van harte. De afgelopen jaren hebben wij ons als team gericht op kinderen die moeite hebben met leren en inmiddels is ook de behoefte ontstaan om (hoog)begaafde kinderen beter te kunnen begeleiden. Als remedial teacher ondersteun ik leerkrachten in hun hulp aan zwakkere leerlingen en vanuit mijn toekomstige rol als specialist hoogbegaafdheid wil ik hen begeleiden in het, op een adequate en effectieve wijze, tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen. Om dit te kunnen doen is het uiteraard wel nodig te weten om welke kinderen het gaat.

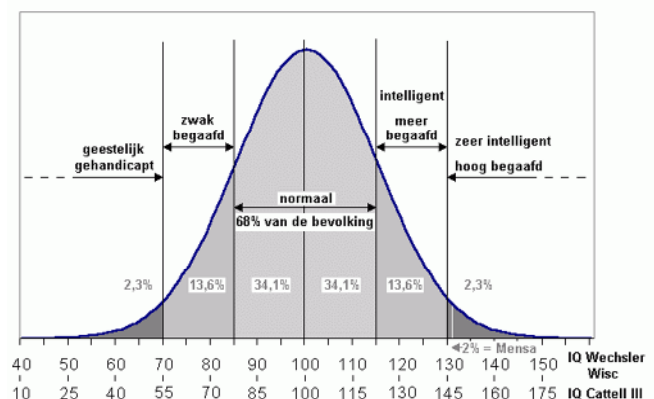
De Rijksuniversiteit van Groningen heeft, in opdracht van de Inspectie voor het Onderwijs, in het voorjaar van 2010 onderzoek gedaan naar het onderwijsaanbod aan (hoog)begaafden binnen het basisonderwijs. In hun rapport is te lezen:

“Met behulp van de normaalverdeling van intelligentie is het mogelijk om een indicatie te geven van het percentage leerlingen waar het om gaat:

- *een IQ tussen de 120 en 130 (begaafd):*
7,6% van de leerlingen,
- *een IQ tussen de 130 en 145 (hoogbegaafd):*
2,3% van de leerlingen en
- *een IQ boven de 145 (zeer begaafd):*
0,1% van de leerlingen.

De groep begaafden, hoog- en zeer begaafden

vormt samen ongeveer tien procent van de hele leerling populatie. Nederland telt ruim 1,5 miljoen leerlingen in het basisonderwijs, volgens deze criteria zijn er dus bijna 40.000 leerlingen (5.000 leerlingen per leerjaar) hoog- of zeer begaafd. Dat betekent dat er op een gemiddelde basisschool vijf hoog- of zeer begaafde leerlingen zitten en er bijna elk jaar een nieuwe hoog- of zeer hoogbegaafde leerling in het basisonderwijs instroomt.” (Doolaard en Oudbier, 2010, §2.1). Als ik de leerlingen op



Figuur 1 Normaalverdeling van intelligentie.

Bron: www.hoogbegaafdvlaanderen.be/03_Testen/waarde...



mijn school de revue laat passeren, kan ik er op dit moment geen vijf aanwijzen die mogelijk hoogbegaafd zijn. De vraag rijst dan: zijn ze er niet of zien mijn collega's en ik ze niet?

Het tijdschrift Talent en de Aob¹ onderzochten begin 2008 hoe leerkrachten aankijken tegen het onderwijs aan hoogbegaafden. Uit dat onderzoek blijkt dat slechts achtentwintig procent van de leerkrachten aangeeft dat ze hoogbegaafde kinderen kunnen signaleren. Zestien procent van de leerkrachten geeft aan nog nooit een hoogbegaafde leerling in de klas te hebben gehad. Als reactie hierop zegt Lianne Hoogeveen, coördinator van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) aan de Radbouduniversiteit: *“Ik denk dat het in theorie wel mogelijk is dat een docent in het primair onderwijs nog nooit een hoogbegaafde leerling in de klas heeft gehad. Maar waarschijnlijk is het niet. Je kunt ervan uit gaan dat er gemiddeld één kind per klas hoogbegaafd is.”* (Bakker en Busato, 2008). De vraag rijst waarom deze kinderen niet herkend worden. Ligt de focus van de leerkrachten nog te veel op de kinderen die niet zo goed presteren? Daarnaast vraag ik me af of leerkrachten weten op welke signalen ze alert moeten zijn als het gaat om (hoog)begaafdheid. Deze vragen zijn, naar mijn mening, een praktijkonderzoek waard.

Ik wil in dit onderzoek inzicht krijgen in hoe ik op een effectieve manier mijn collega's kan begeleiden in het verwerven van de kennis en vaardigheid om mogelijk (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen. Op basis van het verkregen inzicht wil ik mijn handelen als specialist hoogbegaafdheid in de rol van begeleider van collega's verbeteren.

Ik hoop in dit onderzoek te leren hoe ik ervoor kan zorgen dat mijn begeleiding als nuttig wordt ervaren door mijn collega's. Ik hoop te leren welke instrumenten ik kan inzetten om mijn collega's te helpen de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen en ik hoop te leren hoe ik mijn collega's een gestructureerd instrument als het DHH in kan laten zetten in het signaleren van (hoog)begaafde kinderen.

¹Algemene Onderwijs Bond



Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.

§ 1.1 Aanleiding.

Een aantal jaren geleden vroeg de leerkracht van de groep 2 waar mijn zoontje in zat (mijn kinderen bezoeken een andere school dan waar ik werkzaam ben) aan mij of hij misschien hoogbegaafd zou kunnen zijn. Zij zag daar signalen van, terwijl ik dat als leerkracht en remedial teacher niet had opgemerkt. Haar vraag zette mij wel aan het denken en riep bij mij een aantal vragen op: waarom had ik in relatie tot mijn beroep niet gezien dat mijn kind mogelijk hoogbegaafd is? Heb ik eigenlijk wel eens hoogbegaafde kinderen in mijn klas gezien? Welke kinderen op mijn eigen school zouden hoogbegaafd kunnen zijn? Ik realiseerde me dat het me ontbrak aan kennis en vaardigheden om de hoogbegaafden van onze school te signaleren. Daarnaast vroeg ik me af of mijn collega's in staat waren hoogbegaafde leerlingen te signaleren. De leerkracht van mijn zoon had gebruik gemaakt van het SiDi-R protocol (De Bruin - de Boer & Kuipers, 2004) en kon op basis daarvan conclusies trekken en een handelingsplan opstellen. Wij hadden op school geen protocol om hoogbegaafdheid te signaleren en diagnosticeren.

§ 1.2 Signalering.

In juni 2010 hebben we als school het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid² (Van Gerven & Drent, 2007) aangeschaft. Dit kwam voort uit handelingsverlegenheid van de interne begeleider met betrekking tot diagnosticering van een mogelijk hoogbegaafde kleuter. Op mijn advies is toen gekozen voor het DHH. Dit protocol wordt nu alleen gebruikt als diagnostisch hulpmiddel, maar niet als signaleringsinstrument.

Drent en van Gerven (2009, p. 18) zeggen over signalering het volgende:

“Signaleren betekent feitelijk niets anders dan de signalen die door de leerling, de ouders van de leerling of andere betrokkenen bij de leerling, afgegeven worden, opvangen en op een juiste wijze interpreteren. Om dit goed te kunnen doen is een gestructureerde aanpak noodzakelijk. Zo moet gezorgd worden dat alle mogelijke bronnen worden benut, er geen overhaaste conclusies worden getrokken en er een duidelijk vervolgplan met betrekking tot het al dan niet overgaan tot diagnostisch

² Verder DHH genoemd.



onderzoek uitgezet wordt. Er zijn diverse manieren om dit protocol vorm te geven. Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Van Gerven & Drent, 2007) is één van die manieren.”

Dat we het DHH niet gebruiken als signaleringsinstrument wil niet zeggen dat we nu helemaal geen mogelijk (hoog)begaafde kinderen signaleren. Op dit moment worden mogelijk (hoog)begaafde kinderen gesignaleerd op basis van prestaties. Daarbij kijken we naar prestaties op de toetsen van het leerlingvolgsysteem en naar prestaties bij de methodegebonden toetsen. Deze wijze van signaleren zorgt ervoor dat kinderen alleen gesignaleerd worden als ze goede prestaties laten zien. Kuipers (2004, p. 31) zegt echter: *“Welke signalen zijn relevant en welke niet, welke signalen duiden nu juist wel op een hoge begaafdheid en welke niet? Het gaat hierbij vooral om die signalen die wijzen op een groot leervermogen en niet alleen die signalen die wijzen op hoge prestaties van het kind. Er kan namelijk een discrepantie zijn tussen de potentie tot leren (leervermogen) en de prestaties. Een kind zal op school wellicht niet altijd laten zien wat het denkt, voelt en kan en daardoor kan een mogelijke begaafdheid verborgen blijven.”*

Op basis van de hierboven aangegeven theorie veronderstel ik dat er nu op mijn school (hoog)begaafde kinderen zijn die niet opgemerkt worden.

§ 1.3 Begeleiding.

Zoals ik al eerder aangaf, zijn wij op onze school bezig met de invoering van het handelingsgericht werken. Pameijer en van Beukering (2007) geven aan dat de leerkracht de onderwijsprofessional is die het kind als leerling het beste kent. Hij heeft zicht op de onderwijsleersituatie en op de veranderingsmogelijkheden hierin en neemt beslissingen over het onderwijsaanbod. Hij blijft daarbij te allen tijde verantwoordelijk voor het onderwijs aan al zijn leerlingen. Zonder samenwerking met de leerkracht ontbreekt het mij aan inzicht in het concrete onderwijsaanbod voor iedere leerling, terwijl ik als specialist hoogbegaafdheid de professional ben op het gebied van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Ik kan de leerkracht tegemoet komen in zijn ondersteuningsbehoeften met betrekking tot het onderwijs aan de (hoog)begaafde leerlingen in zijn klas en kan door samenwerking vaststellen waar de (on)mogelijkheden van de leerkracht liggen. Samenwerking met de leerkracht is dus



van groot belang om het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling.

§ 1.4 De onderzoeksvraag.

Bovenstaande overwegingen hebben geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik, als specialist hoogbegaafdheid, mijn collega's begeleiden bij het verwerven van kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen te herkennen?

§ 1.5 Deelvragen.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, heb ik een aantal deelvragen geformuleerd:

1. Hoe moet mijn begeleiding eruit zien, zodat de begeleiding als effectief ervaren wordt door mijn collega's en mijzelf?
2. Welke werkvormen en instrumenten kan ik inzetten om mijn collega's te helpen de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen?
3. Hoe kan ik een gestructureerd instrument als het DHH inzetten om mijn collega's te helpen de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die zij nodig hebben om (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen?

§ 1.6 Doelstelling.

Aan het eind van dit onderzoek:

- Beschik ik over de kennis en vaardigheden om op een effectieve manier mijn collega's te begeleiden, zodat zij de begeleiding als effectief ervaren.
- Beschik ik over kennis en vaardigheden om instrumenten in te zetten om kennis en vaardigheden bij mijn collega's te helpen ontwikkelen.



- Beschik ik over de kennis en vaardigheden om het DHH in te zetten, zodat het protocol ook gebruikt gaat worden.

Ik verwacht dat het beantwoorden van de onderzoeksvraag mij handvatten geeft om in de toekomst vergelijkbare situaties te kunnen aanpakken.

Mijn onderzoek richt zich op het begeleiden van leerkrachten en kan nuttig zijn voor anderen die zich daar eveneens mee bezig houden, ongeacht het onderwerp van de begeleiding. Ik verwacht als resultaat van mijn onderzoek begeleidingsstrategieën te leren die toepasbaar zijn op meerdere onderwijssituaties.

Ik verwacht dat dit onderzoek leidt tot een andere manier van signaleren van mogelijk (hoog)begaafde kinderen in onze school doordat mijn collega's kennis en vaardigheden ontwikkelen om leer- en persoonlijkheidseigenschappen bij (hoog)begaafde kinderen te gaan zien.

Tot slot verwacht ik dat ik mij verder ontwikkel in de rol van specialist hoogbegaafdheid richting mijn collega's door het doen van dit onderzoek.



Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.

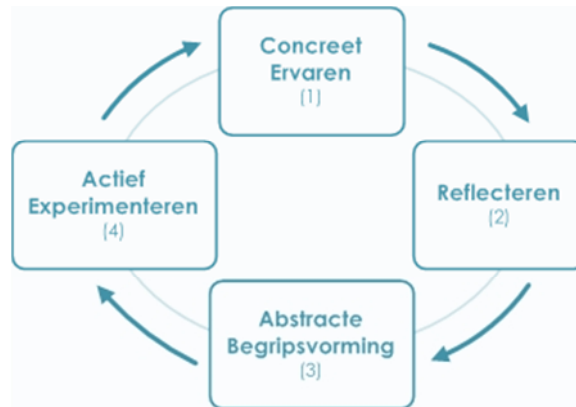
§ 2.1 Hoe volwassenen kennis en vaardigheden verwerven.

Volwassenen hebben al vele leerervaringen achter de rug. Anders dan kinderen doen zij steeds meer ervaringen op in een steeds beperktere categorie van situaties. Immers, volwassenen hebben al een keuze gemaakt in het beroepsleven en doen ervaringen op binnen hun werkgebied. Daarnaast beperken volwassenen zich ook op sociaal-cultureel gebied tot een geringer aantal situaties, namelijk tot situaties waarin men zich over het algemeen veilig en prettig voelt (Thijssen in Simons, 1991, Visser, 1998). Dit heeft gevolgen voor de manier waarop volwassenen nieuwe kennis en vaardigheden verwerven. Visser (1998) beschrijft in dit kader vier basisprincipes, specifiek gericht op het leren van leerkrachten:

1. *Het structureringsprincipe*: leerkrachten dienen actief en structurerend met de stof bezig te zijn om te kunnen leren. Dit geldt vooral voor het verwerven van vaardigheden.
2. *Het feedbackprincipe*: leerkrachten kijken in de loop der jaren met meer vooroordelen naar nieuwe kennis en vaardigheden, waardoor te gauw vertekeningen en misverstanden kunnen ontstaan. Snelle feedback is van belang om dit te voorkomen.
3. *Het herkenbaarheidsprincipe*: leerkrachten moeten nieuwe kennis en/of vaardigheden kunnen herkennen en plaatsen.
4. *Het toepasbaarheidsprincipe*: leerkrachten beoordelen nieuwe kennis en/of vaardigheden op de relevantie van toepasbaarheid in de (zeer) nabije toekomst.



Naast deze vier principes is het van belang te kijken naar de leerstijl van volwassenen. Een veelgebruikt model om leerstijlen te analyseren, is dat van Kolb (Plas, 2008). Hij onderscheidt vier opeenvolgende fases in het leerproces:

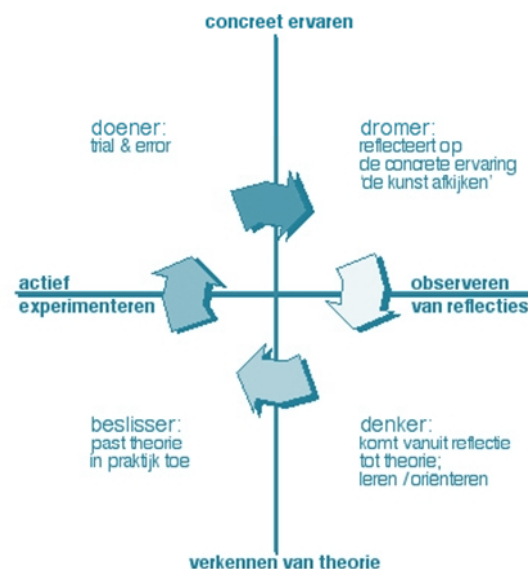


Figuur 2 Leercirkel van Kolb.

Bron: http://www.holleboomsupport.nl/coaching_2.html

Volgens Kolb (Plas, 2008) is leren een cyclisch proces; de fasen volgen elkaar logisch op en herhalen zich steeds in vaste volgorde. Ieder mens heeft een voorkeur voor één of meerdere fasen uit het cyclische proces. Een combinatie van de twee meest dominante fasen vormen de voorkeursstijl van leren. Kolb (Plas, 2008) onderscheidt daarbij vier leerstijlen.

1. De divergente leerstijl (de 'dromer')
2. De assimilatieve leerstijl (de 'denker')
3. De convergente leerstijl (de 'beslisser')
4. De accommodatieve leerstijl (de 'doener')



Figuur 3 Leerstijlen van Kolb.

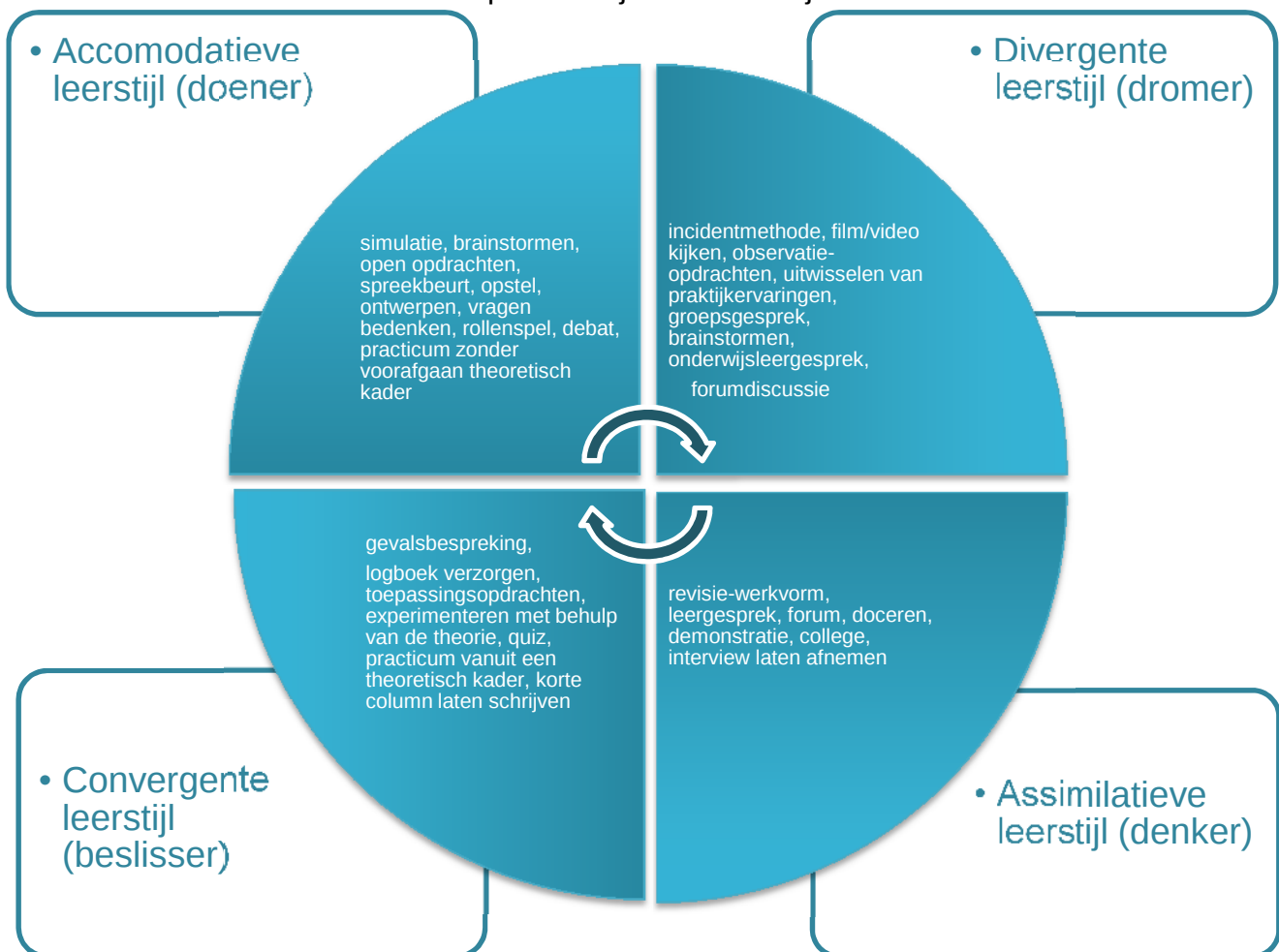
Bron:

http://www.tql.nl/00/tql/detailsextern/58577/4498/58047/10/0/Wat_is_de_leercyclus_van_Kolb.html



§ 2.2 Leerstijlen, begeleiding en werkvormen.

Begeleiders zijn mensen die leerprocessen beïnvloeden (Plas, 2008). Om effectief te kunnen begeleiden is het van belang de manier van begeleiden aan te passen aan de voorkeursstijl van de lerende. De vraag rijst of het noodzakelijk is dat ik van ieder persoon die ik begeleid moet weten wat zijn leerstijl is, immers dit zal niet in iedere situatie mogelijk zijn. Kolb (Plas, 2008) geeft aan dat er sprake is van leren als de leercirkel volledig doorlopen is. Ongeacht de voorkeursleerstijl moet iedere lerende dus de volledige leercirkel doorlopen waarbij het van belang is dat er werkvormen gekozen worden die aansluiten bij alle fases van het leerproces. Door steeds een werkvorm te kiezen die start bij een andere fase kom je tegemoet aan de verschillende voorkeursleerstijlen (Plas, 2008). In de onderstaande figuur staat beschreven welke werkvormen passen bij welke leerstijlen.



Figuur 4 Werkvormen passend bij de leerstijlen.



§ 2.3 Competenties.

Leren kan gezien worden als het ontwikkelen van competenties (kennis, vaardigheden en houding). Een competentieprofiel geeft richting aan de professionaliteitsontwikkeling van zowel individuen als teams (WOSO, 2004). Van Gerven (2008) heeft vastgesteld welke competenties nodig zijn om handen en voeten te geven aan een beleid voor (hoog)begaafde kinderen. Om (hoog)begaafdheid te kunnen signaleren, zijn een aantal basiscompetenties nodig. In bijlage 1 zijn deze competenties beschreven. Om de benodigde competenties te verwerven zijn er verschillende werkvormen mogelijk. Van Gerven (2008) geeft enkele suggesties, welke beschreven zijn in bijlage 2.

§ 2.4 Leren op de werkvloer.

De manier waarop leerkrachten leren, verschilt wezenlijk niet veel van de manier waarop studenten leren (Lieberman, 1995). Het is belangrijk dat leerkrachten zich blijven ontwikkelen, maar kennis en ideeën opgedaan buiten de dagelijkse praktijk (meestal extrinsiek gemotiveerd) blijken meestal niet lang te beklijven (Lieberman, 1995). Leren van en met collega's in de dagelijkse praktijk (vanuit intrinsieke motivatie) blijkt de meest effectieve manier te zijn om veranderingen in de school tot stand te brengen. Door te leren op de werkvloer wordt ook recht gedaan aan de vier basisprincipes voor het leren van volwassenen (Visser, 1998). Vaardigheden doe je op in de dagelijkse praktijk (structureringsprincipe), snelle feedback krijg je in de praktijk (feedbackprincipe), het kunnen herkennen, plaatsen en vlot kunnen toepassen van nieuwe kennis en/of vaardigheden vindt het snelst plaats in de dagelijkse praktijk (herkenbaarheidsprincipe en toepasbaarheidsprincipe). Redenen genoeg om als begeleider in te zetten op het verwerven van kennis en vaardigheden in de dagelijkse praktijk.

§ 2.5 Het geven van trainingen/workshops.

Veel van de suggesties die Van Gerven (2008) beschrijft ter verwerving van de benodigde competenties om (hoog)begaafde kinderen te kunnen signaleren, hebben te maken met het volgen van een opleiding, cursus dan wel training/workshop.



Een training heeft tot doel deelnemers iets te leren (De Galan, 2011). Voor leerkrachten is het belangrijk dat er geleerd wordt in de context van de dagelijkse praktijk (Lieberman, 1995), want dan zal er daadwerkelijk verandering in de dagelijkse onderwijspraktijk plaats vinden. Als het doel van de training is dat er een daadwerkelijke verandering plaatsvindt in de dagelijkse praktijk, zal de inhoud van de training daarop moeten aansluiten. Alleen het overdragen van kennis voldoet dan niet. Daarnaast is het van belang rekening te houden met de verschillende voorkeursleerstijlen van Kolb (Plas, 2008) door gebruik te maken van verschillende werkvormen waarbij iedere deelnemer aan zijn trekken komt.

Samengevat komt het erop neer dat een effectieve training plaats moet vinden op de werkplek, de inhoud gerelateerd moet zijn aan de dagelijkse praktijk van de deelnemers en er rekening gehouden moet worden met de verschillende leerstijlen. Als aan deze voorwaarden wordt voldaan, is de kans op een succesvolle verandering in de school het grootst.

§ 2.6 Kenmerken van hoogbegaafdheid.

Een belangrijk kenmerk van hoogbegaafdheid blijkt in de theorie (Webb e.a. 2005, Drent & van Gerven, 2009, Kieboom, 2007, van Houten – v.d. Bosch, 2005) een hoge intelligentie te zijn. Kinderen in het basisonderwijs worden niet standaard getest om te bepalen hoe hoog hun IQ is en dat is ook niet nodig omdat hoogbegaafde kinderen over een aantal leer- en persoonlijkheidseigenschappen³ beschikken die men minder of niet ziet bij kinderen met een gemiddelde of lage intelligentie. Veel mensen beschikken over enkele van deze eigenschappen zonder dat zij hoogbegaafd genoemd kunnen worden en niet iedere hoogbegaafde beschikt in dezelfde mate over dezelfde eigenschappen. Het gaat om een combinatie van een hoge intelligentie met een groot aantal van deze leer- en persoonlijkheidseigenschappen (Drent en van Gerven, 2009, VanTassel-Baska, 1998).

³ Zie bijlage 3.



§ 2.7 Signaleren en handelingsgericht werken.

Webb e.a. (2005) stellen dat leerkrachten hoogbegaafde kinderen meestal herkennen op basis van observaties van het gedrag in de klas en/of van groepsgewijs afgenomen vorderingentests, maar deze methode van herkenning ziet echter veel hoogbegaafden over het hoofd. Betts en Neihart (1988) hebben zes profielen⁴ gemaakt van hoogbegaafden die laten zien dat veel hoogbegaafden niet herkend worden, omdat er sprake is van onderpresteren, omdat gedragsproblemen de boventoon voeren, omdat het kind zijn talent ontkent of omdat er ook sprake is van een stoornis zoals ADHD⁵, dyslexie of PDD-NOS⁶.

Het signaleren van mogelijke begaafdheid is dus niet zo eenvoudig, maar wel noodzakelijk en de vraag is: hoe kunnen we adequaat signaleren?

Op mijn school werken we handelingsgericht en belangrijke uitgangspunten daarbij zijn systematiek en transparantie (Pameijer en van Beukering, 2007). Door gebruik te maken van een protocol om hoogbegaafdheid te signaleren wordt de gewenste werkwijze duidelijk; de kwaliteit van de procedure wordt door het protocol verhoogd. Belangrijke informatie verzamelen we systematisch en voor iedere betrokkene is duidelijk wat er gebeurt. Pameijer en van Beukering (2007) geven aan dat het belangrijk is dat de kennis en het instrument dat gehanteerd wordt, zoveel mogelijk wetenschappelijk verantwoord is. Dat wil zeggen dat de kennis aanvaard is binnen de beroepsgroep, het instrument kwalitatief goed is (voldoende objectief, betrouwbaar en valide) en dat de effecten van de maatregelen (zo mogelijk) aangetoond zijn.

Op basis van het bovenstaande is het duidelijk dat het werken met een protocol voor de signalering van hoogbegaafdheid bijdraagt aan een adequate herkenning van mogelijk hoogbegaafde kinderen.

⁴ Zie bijlage 4.

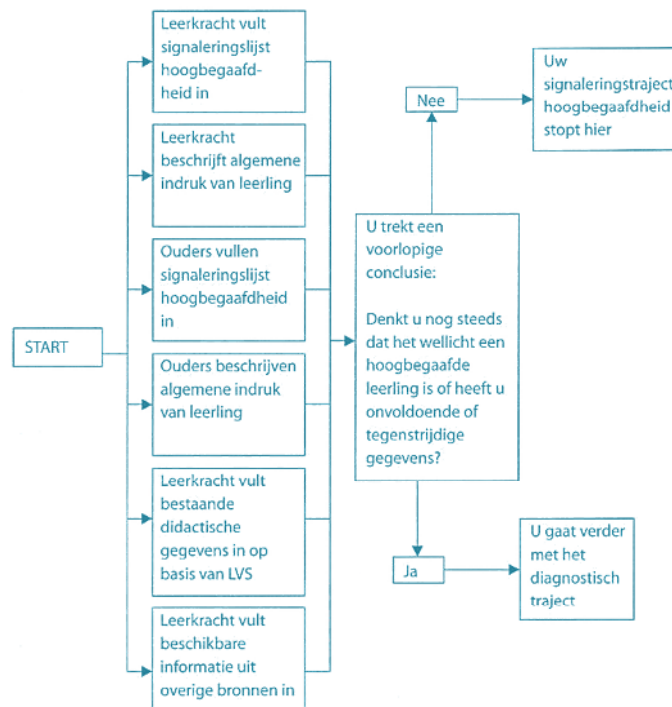
⁵ Attention Deficit / Hyperactivity Disorder, in het Nederlands: aandachtstekort / hyperactiviteit stoornis

⁶ Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified, in het Nederlands: een pervasieve ontwikkelingsstoornis, niet anders omschreven.



§ 2.8 Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH).

Op onze school is het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Drent en Van Gerven, 2007) aanwezig. Het DHH is een compleet systeem voor de signalering, diagnostiek en begeleiding van mogelijk hoogbegaafde kinderen in het basisonderwijs. In het onderstaande stroomschema wordt uiteen gezet hoe het proces van signalering eruit ziet binnen het DHH:



Figuur 5 Stroomschema signalering in het DHH.

Bron: Drent en van Gerven (2009)

Het softwareprogramma DHH genereert een richtlijn voor de interpretatie van de gegevens uit drie belangrijke bronnen: de signaleringslijst van de leerkracht, de signaleringslijst van de ouders en de bestaande didactische gegevens. Deze drie onderdelen zijn dan ook verplicht om in te vullen waarna het programma een advies geeft voor het vervolg. Als twee van de drie onderdelen positief geïndiceerd zijn of als alleen het onderdeel didactische gegevens positief geïndiceerd is, krijgt men het advies door te gaan met de module diagnostiek.

'Hoe meer bronnen gebruikt worden, des te beter dit is.'

(Drent en Van Gerven, 2009)



§ 2.9 Samenvatting.

Op basis van de theorie denk ik dat ik mijn collega's kan begeleiden bij het verwerven van de benodigde competenties om hoogbegaafde kinderen te kunnen herkennen door te kiezen voor een aantal didactische werkvormen, passend bij de vier verschillende leerstijlen, waarmee de collega's op de werkvloer gaan leren. Hierbij dien ik rekening te houden met de vier basisprincipes van Visser (1998). Als ik daarnaast de signaleringslijst van het DHH gebruik als uitgangspunt voor de didactische werkvormen, kom ik tegemoet aan de principes van het handelingsgericht werken en introduceer ik het gebruik van een protocol voor een adequate signalering van hoogbegaafde kinderen. In het volgende hoofdstuk beschrijf ik voor welke didactische werkvormen ik gekozen heb en hoe mijn onderzoekstraject er verder uit ziet.



Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.

In hoofdstuk 1 heb ik beschreven hoe ik gekomen ben tot mijn onderzoeksvraag. In hoofdstuk 2 heb ik mijn onderzoeksvraag theoretisch onderbouwd. In dit hoofdstuk leg ik uit welke acties ik heb ondernomen om een antwoord te verkrijgen op mijn onderzoeksvraag.

§ 3.1 Opbouw van het onderzoek

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik, als specialist hoogbegaafdheid, mijn collega's begeleiden bij het verwerven van kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen te herkennen?

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Hoe moet mijn begeleiding eruit zien, zodat mijn collega's de begeleiding als effectief ervaren?
2. Welke instrumenten kan ik inzetten om mijn collega's te helpen de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen?
3. Hoe kan ik de signaleringslijst voor leerkrachten uit het DHH inzetten om mijn collega's te helpen de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die zij nodig hebben om (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen?

Om antwoord te kunnen geven op mijn vragen heb ik mijn onderzoek verdeeld in vijf fasen.

De eerste fase betreft een literatuuronderzoek en het bepalen van de beginsituatie. Het literatuuronderzoek staat beschreven in hoofdstuk 2. Bij het bepalen van de beginsituatie wordt duidelijk welke kennis en vaardigheden mijn collega's al hebben. Met deze kennis kan ik de tweede fase starten.



Tijdens de tweede fase staat het ontwikkelen en plannen van de aanpak centraal. Op basis van de bestudeerde theorie en de beginsituatie van mijn collega's heb ik een plan opgesteld om mijn collega's te begeleiden. Mijn plan bestaat uit de volgende stappen:

1. *Het geven van een workshop met als onderwerp:*
 - de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen.
 - kennismaken met en het gebruik van het DHH.
2. *Het geven van een observatieopdracht aan de collega's: 'observeer een mogelijk (hoog)begaafde leerling met behulp van de observatielijst'⁷*
3. *Het geven van de opdracht om de signaleringslijst voor leerkrachten uit het DHH in te vullen voor een leerling waarvan de collega vermoedt dat er sprake kan zijn van (hoog)begaafdheid.*
4. *Het voeren van een begeleidingsgesprek met elke leerkracht apart.*
Onderwerpen: uitkomsten ingevulde signaleringslijst, kennis van leer- en persoonlijkheidseigenschappen, waar loopt men nog tegen aan?
5. *Het bespreken van een fictieve leerling (casuïstiek)⁸, met beide leerkrachten tegelijk.*

In de derde fase voer ik mijn plan van aanpak uit en verzamel ik data⁹. In de vierde fase bekijk en evalueer ik de resultaten van mijn aanpak. De vijfde fase bestaat uit het trekken van conclusies en op basis van deze conclusies maak ik aanpassingen op het plan.

⁷ Zie bijlage 6.

⁸ Zie bijlage 9.

⁹ Voor gevolgd tijdpad: zie bijlage 5.



Schematisch ziet mijn onderzoek er als volgt uit:



Figuur 6 De fases van een actieonderzoek.

Bron: Kallenberg (2010)

§ 3.2 Onderzoeksvorm / onderzoeksmethodiek.

Mijn onderzoek richt zich op de vraag hoe ik mijn handelen en dat van mijn collega's op systematische en planmatige manier kan verbeteren in mijn eigen praktijk. Om dit te onderzoeken is een actieonderzoek een geschikt middel (Ponte 2002, Kallenberg 2007, Harinck 2009). Een actieonderzoek gebeurt meestal in dialoog met collega's. Het is een cyclisch proces dat verloopt volgens een aantal stappen. Opgedane kennis wordt gebruikt om de begeleiding van mijn collega's op een hoger niveau te brengen.

Bij dit onderzoek zijn 2 collega's betrokken. Zij geven beiden fulltime les aan een eigen groep. Eén van hen geeft les in de onderbouw, de ander in de bovenbouw. De keuze voor deze collega's is gemaakt op basis van vrijwilligheid.



§ 3.3 Data verzamelingen analyse.

Om antwoorden te krijgen op mijn vragen heb ik data nodig. Eerst bekijk ik in welke fasen van het onderzoek ik data nodig heb. Dat blijkt in fase 1, 3 en 4 te zijn. Daarna bepaal ik welke data ik nodig heb en vervolgens besluit ik met welke instrumenten ik deze data wil verzamelen (Harinck, 2009). Hieronder staat beschreven voor welke instrumenten ik kies en wat ik ermee onderzoek.

Fase 1: analyse van het onderwerp

Vragenlijst voor de leerkracht.¹⁰

Om de beginsituatie van mijn collega's in kaart te brengen kies ik voor een schriftelijke vragenlijst. Een vragenlijst is een gestructureerd instrument, geschikt om nauwkeurige informatie mee te verzamelen (Harinck, 2009). Met de vragenlijst achterhaal ik of mijn collega's ervaring hebben met (hoog)begaafde kinderen, op basis van welke criteria zij (hoog)begaafdheid signaleren, welke leer- en persoonlijkheidseigenschappen zij al kennen en of ze daar concreet, waarneembaar gedrag bij kunnen noemen. Ook gebruik ik de vragenlijst om te peilen wat de begeleidingsbehoeften van mijn collega's zijn. Daardoor kan ik de inhoud van de workshops afstemmen op de begeleidingsbehoeften van mijn collega's.

Fase 3: uitvoeren en implementeren van acties

Logboek¹¹

In deze fase geef ik een workshop, een observatie- en werkopdracht, voer ik twee begeleidingsgesprekken en houd ik een casusbespreking. Om te onderzoeken wat deze acties opleveren, houd ik een logboek bij om op mijn eigen handelen te reflecteren (Ponte, 2002).

Evaluatieformulier¹²

Om te onderzoeken wat de effecten zijn van de workshop, vraag ik mijn collega's om een evaluatieformulier in te vullen (Harinck, 2009).

¹⁰ Zie bijlage 7.

¹¹ Zie bijlage 11.

¹² Zie bijlage 8.



Fase 4: resultaten bekijken en evalueren

Vragenlijst¹³

In deze laatste fase maak ik gebruik van een vragenlijst om de resultaten van de genomen interventies te bekijken en te evalueren. In de vragenlijst zijn vragen opgenomen waarmee gemeten wordt in hoeverre de kennis van leer- en persoonlijkheidseigenschappen is toegenomen. Het beantwoorden van deze vragen vraagt meer denktijd waardoor ik kies voor de schriftelijke vragenlijst en niet voor een interview.

§ 3.4 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid.

In mijn onderzoek houd ik rekening met de regels die gelden voor ethiek, validiteit en betrouwbaarheid (Boerman, 2008).

Om mijn onderzoek zo ethisch mogelijk te laten zijn presenteer ik alle bronnen zo transparant en navolgbaar mogelijk. Ik werk zorgvuldig, waarborg anonimiteit en vraag toestemming aan alle betrokken personen. De betrokken personen werken vrijwillig mee en zijn van tevoren op de hoogte gebracht van wat er van hen verwacht wordt. Ik ben zo volledig mogelijk en neem alle relevante gegevens op in het eindverslag. Het gehele onderzoekstraject wordt ondersteund door een begeleider van Fontys OSO en vier critical friends van de opleiding. Hun feedback en ondersteuning wordt door mij serieus genomen en verwerkt in het onderzoeksverslag.

Ik tracht mijn onderzoek zo betrouwbaar en valide mogelijk te maken. De gebruikte vragenlijsten worden nagelopen op helderheid, nauwkeurigheid en consistentie door de begeleider van Fontys OSO en mijn critical friends (Kallenberg, 2010). Ik doe mijn onderzoek bij twee collega's, waardoor ik verkregen conclusies met elkaar kan vergelijken (Kallenberg, 2010). Ik maak gebruik van de signaleringslijst van het DHH dat een betrouwbaar, professioneel ontwikkeld instrument is.

¹³ Zie bijlage 10.



§ 3.5 Triangulatie.

In het onderzoek maak ik gebruik van triangulatie. Dit betekent dat ik verschillende gegevensbronnen gebruik, zoals vragenlijsten, een logboek en evaluatieformulieren (Harinck, 2009). De verkregen informatie komt van twee verschillende mensen, uit twee verschillende groepen in mijn school. Ik maak gebruik van de literatuur en zet alle verkregen gegevens naast elkaar (Kallenberg, 2010).



Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.

In dit hoofdstuk presenteer ik de verzamelde data.

§ 4.1 Startvragenlijst.

De startvragenlijst¹⁴ geeft informatie over de beginsituatie van de collega's.

	Leerkracht 1	Leerkracht 2
Aantal jaar in het onderwijs/ervaring:	<i>Langer dan 15 jaar.</i>	<i>Tussen de 6 en de 10 jaar.</i>
Wel eens een hoogbegaafd kind in de klas gehad?	<i>Ja, bijna elk jaar weer.</i>	<i>Ja, maar niet vaak.</i>
Hoe komt het dat aan hoogbegaafdheid wordt gedacht?	<i>Interesse, redentie, prestatie, slordigheid, ongemotiveerd, enthousiasme bij uitdagende opdrachten,</i>	<i>Presteerde op alle fronten goed en was niet altijd gemotiveerd, soms desinteresse, langzaam werktempo</i>
Zitten er nu (hoog)begaafde kinderen in de klas?	<i>Ja, maar ik weet niet of ik ze allemaal herkend heb. Ik denk dat het gaat om 8 kinderen van de 23.</i>	<i>Ja, maar ik weet niet of ik ze allemaal herkend heb. Ik denk dat het gaat om 2 van de 25 kinderen.</i>
Welke criteria worden er gebruikt om mogelijke (hoog)begaafdheid te bepalen?	<i>Toetsgegevens, werkhouding, interesse</i>	<i>Toetsen</i>
Kennis van leer- en persoonlijkheids-eigenschappen:	<i>Noemt er twee van de signaleringslijst van het DHH: moeite hebben met het feit dat het werk niet</i>	<i>Kent er geen.</i>

¹⁴ Voor de volledige lijst: zie bijlage 12.



<i>foutloos is</i> (perfectionisme) en <i>interesse op speciaal gebied</i> (sterk opgaan in een onderwerp dat hem aanspreekt). Noemt daarnaast: <i>eigen manier van probleemoplossing, meer willen weten dan de basisstof, niet meedoen met klassikale activiteiten, in zichzelf gekeerd, sociale vaardigheden minder, werk afraffelen of juist erg langzaam werken, geen uitdaging zoeken, moeilijke opdrachten uit de weg gaan, omdat ze foutloos willen werken.</i>		
Voorbeelden van concreet, waarneembaar gedrag:	Verwijst naar de antwoorden gegeven bij de vorige vraag (zie hierboven).	Geeft aan 'niet echt' voorbeelden te kunnen geven.
Eigen inschatting van de kennis van leer- en persoonlijkheids-eigenschappen op een schaal van 1 - 5 waarbij 1 betekent 'geen kennis' en 5 'veel kennis'.	Plaatst zichzelf op het cijfer drie. Waarom? <i>Door eerdere ervaringen, info gehoord en gelezen, door aan de slag te gaan met de kinderen krijg je meer ervaring, er zijn nog steeds nieuwe feiten die ik</i>	Plaatst zichzelf op het cijfer één. Waarom? <i>Nog niet echt mee te maken gehad.</i>



	<i>niet weet, met name over de manier van werken.</i>	
Wat wil men leren?	<i>De eerste belangrijke kenmerken waar je op moet letten, hoe ga je hiermee aan de slag, omgang. Praktische invulling.</i>	<i>Waar moet je op letten. Wat moet ik doen om zo iemand te kunnen signaleren en dan verder.</i>
Wat vraagt men van mij?	<i>Info, materiaal die praktisch haalbaar is in elke groep, samen verdiepen in deze leerlingen</i>	<i>Praktische tips.</i>
Eigen inschatting van hoe men begeleid wordt bij het werken met hoogbegaafde kinderen op een schaal van 1 – 5 waarbij 1 betekent dat men <i>niet</i> begeleid wordt en 5 dat men <i>heel goed</i> begeleid wordt:	Plaats de begeleiding op het cijfer vier. Waarom? <i>Je doet het goed, je staat open voor mijn vragen en doet er wat mee, vaak te weinig tijd om er dieper op in te gaan.</i>	Plaats de begeleiding op het cijfer één. Waarom? <i>Nog niet echt aan de orde bij ons op school.</i>
Overige vragen:	Geen.	<i>Als er dan eventueel leerlingen zijn die begaafd/hoogbegaafd zijn, op wat voor manier kun je deze kinderen toch 'bij' de groep houden zonder dat er weer een 'zorggroepje' bij komt. Dit wat betreft de</i>



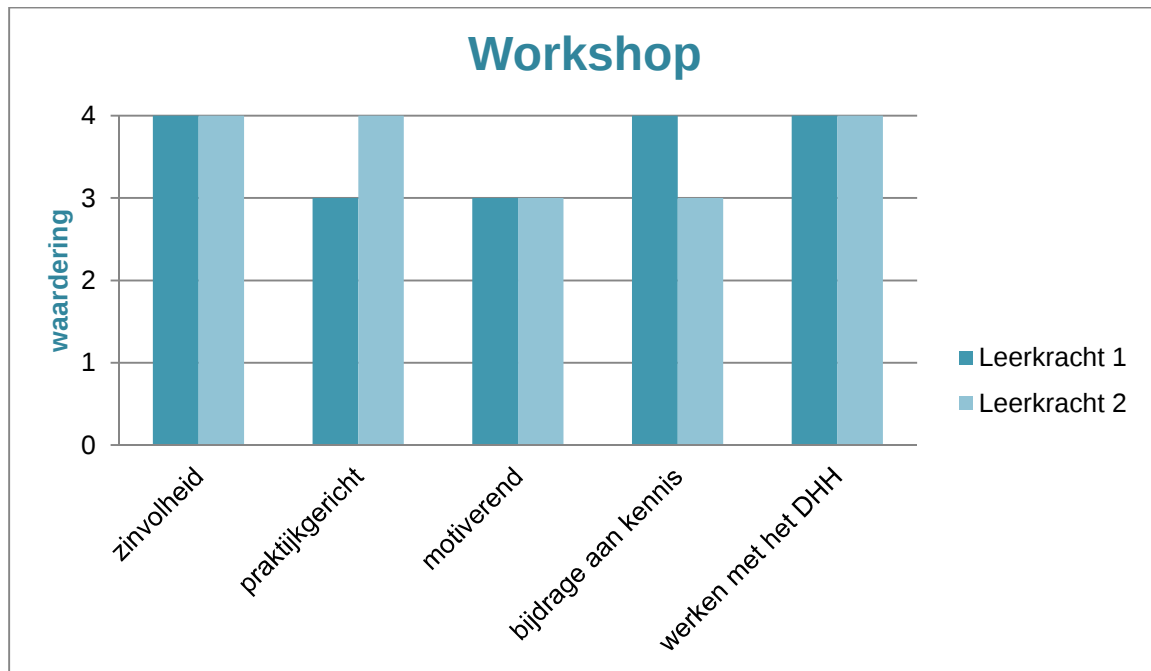
	<i>organisatie.</i>	
Wat men mij wil meegeven:	<i>Blijf zo enthousiast als je nu bent, met in het achterhoofd dat wij met nog veel meer dingen bezig zijn die onze tijd opslokken.</i>	<i>Succes met de voorbereiding (van de workshop)</i>

§ 4.2 Workshop.

Om erachter te komen wat de collega's vonden van de workshop heb ik hen een evaluatieformulier laten invullen na afloop van de workshop. Het evaluatieformulier bevatte vijf stellingen. De stellingen waren:

1. *Deze workshop was zinvol.*
2. *Deze workshop was praktijkgericht.*
3. *Deze workshop heeft mij gemotiveerd.*
4. *Deze workshop heeft bijgedragen aan mijn kennis over leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafden.*
5. *Door deze workshop weet ik hoe ik kan werken met de signaleringsmodule van het DHH.*

Bij elke stelling konden de collega's een cijfer geven van één tot en met vier. Het cijfer één stond voor het antwoord 'nee', het cijfer vier voor het antwoord 'ja'. Hieronder staat in de grafiek weergegeven wat de cijfers voor de betreffende stellingen waren.



De collega's werden in staat gesteld een aanvullende opmerking te plaatsen op het evaluatieformulier. Leerkracht 1 schreef: *'Volgende keer? Toepassing in de praktijk'* Leerkracht 2 schreef: *'Er is mij meer duidelijk geworden over het signaleren van begaafde leerlingen'*.

In de eindvragenlijst is de leerkrachten opnieuw gevraagd naar hun mening over de workshop. Beiden gaven aan de workshop effectief te hebben gevonden. Daarnaast werd gemeend dat de workshop tegemoet gekomen is aan de basisprincipes van Visser (1998).

§ 4.3 Observatielijst en gesprek.

Beide leerkrachten hebben de observatielijst ingevuld voor één leerling uit de klas waarvan zij denken dat de leerling mogelijk (hoog)begaafd is. Gegevens verkregen uit het logboek geven aan dat beide leerkrachten het soms lastig vinden om concreet, waarneembaar gedrag te zien dat kan horen bij een leer- en/of persoonlijkheidseigenschap. Leerkracht 1 had vooral moeite met concreet, waarneembaar gedrag op het gebied van denkvermogen van een kind. Leerkracht 2 vond het lastig om te bepalen of hij een eigenschap nu wel of niet kon vaststellen bij de leerling, aangezien de leerling de eigenschap niet in alle situaties laat zien. Uit het logboek blijkt dat deze moeite ook terug te zien is bij het bespreken van de casus.



§ 4.4 Signaleringslijst en gesprek.

Naar aanleiding van de observatielijst is de signaleringslijst ingevuld. Gegevens verkregen uit het logboek geven aan dat de leerkrachten het makkelijker vonden de signaleringslijst in te vullen ná het invullen van de observatielijst. Uit de eindvragenlijst blijkt dat het invullen van de signaleringslijst als effectief ervaren is.

In het logboek staat vermeld dat leerkracht 1 de signaleringslijst vóór en na het invullen van de observatielijst heeft ingevuld. Dit omdat ze de observatielijst kwijt was.

§ 4.5 Casusbespreking.

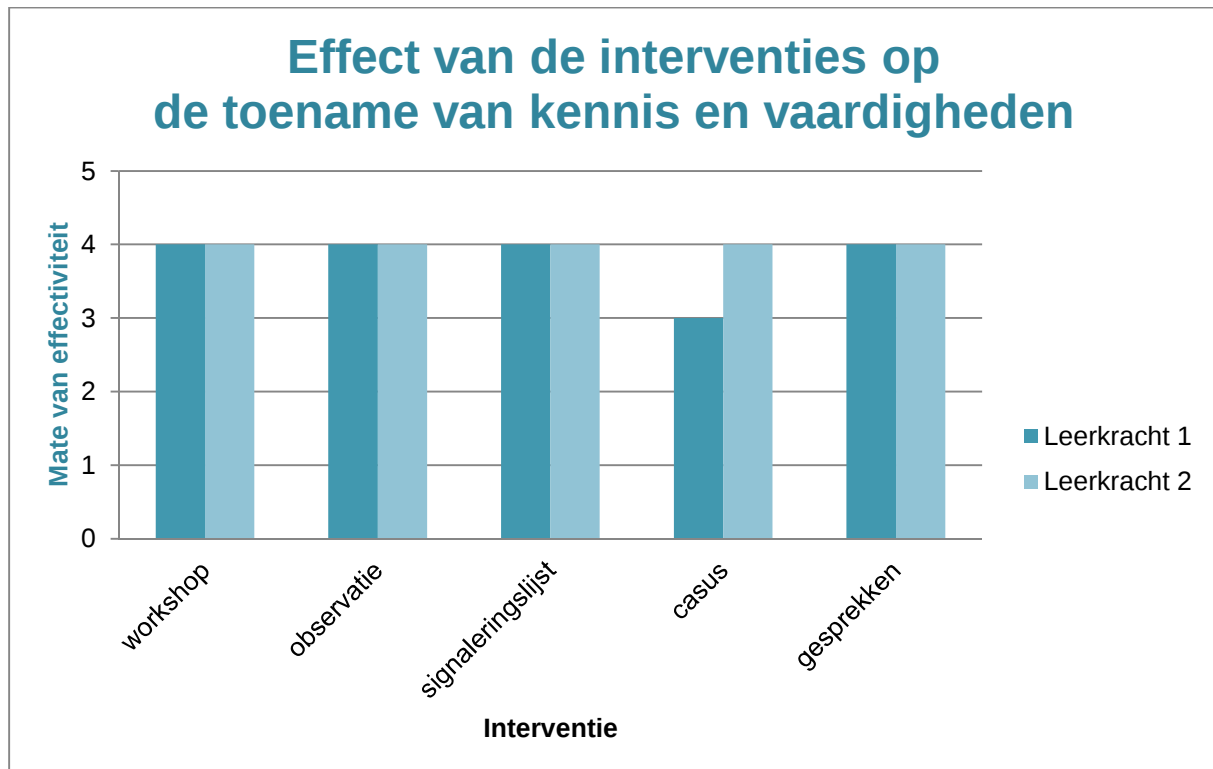
Het bespreken van een casus is als prettig ervaren, zo blijkt uit het logboek. Ook in de eindvragenlijst geven de leerkrachten aan het bespreken van de casus als effectief te hebben ervaren. De leerkrachten bleken in staat om met behulp van de observatielijst leer- en persoonlijkheidseigenschappen te zien in de beschreven casus. Leerkracht 1 was hier beter toe in staat dan leerkracht 2. Leerkracht 2 merkte op dat het lastig is als een leerling een eigenschap maar af en toe laat zien. Daarbij kan een eigenschap horen bij (hoog)begaafdheid, maar hoeft dat niet.

§ 4.6 Eindvragenlijst.

In de eindvragenlijst¹⁵ waren open en meerkeuzevragen opgenomen. Een aantal vragen waren identiek aan de vragen in de startvragenlijst.

De eerste vraag had betrekking op het effect van de ondernomen actie op de toename in kennis en vaardigheden om hoogbegaafde kinderen te kunnen signaleren. De leerkrachten konden dit aangegeven op een schaal van 1 – 5 bolletjes waarbij het eerste bolletje staat voor ‘in het geheel niet’ (effectief) en het laatste voor ‘in zeer grote mate’ (effectief).

¹⁵ Zie bijlage 13.



Uit de grafiek is af te leiden dat zowel leerkracht 1 als leerkracht 2 de ondernomen acties in grote mate effectief vonden. Leerkracht 1 beoordeelde de casusbespreking als iets minder effectief.

Om te bepalen in hoeverre de interventies voldeden aan de basisprincipes van Visser (1998) is de leerkrachten gevraagd welke uitspraken van toepassing waren op de acties. Hierbij dient opgemerkt te worden dat leerkracht 1 meerdere kruisjes gezet heeft per actie, leerkracht 2 heeft per actie slechts 1 kruisje gezet.

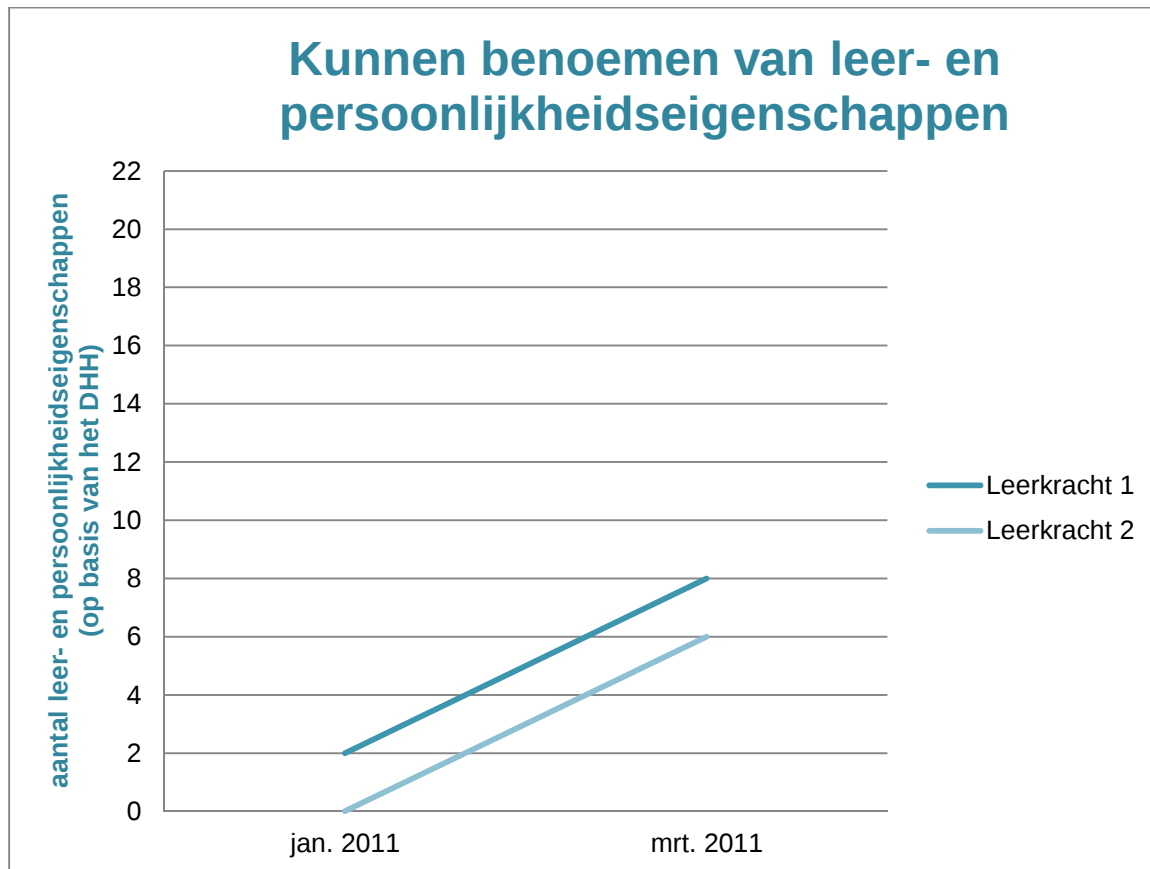
	Ik kon er actief mee aan de slag.	Ik kreeg snelle feedback.	Ik kon de kennis direct toepassen in de praktijk.	De aangeboden kennis borduurde voort op mijn reeds aanwezige kennis.
Volgen van de workshop:	2	1	1	1
Doen van een observatie met de observatielijst.	1	0	2	1



Invullen van de signaleringslijst.	1	0	1	1
Bespreken van een casus.	1	2	0	1
Het voeren van tussentijdse gesprekken.	1	2	0	1

Er is gevraagd welke criteria de collega's nu gebruiken om vast te stellen of er mogelijk sprake is van (hoog)begaafdheid. Leerkracht 1 noemt nu: *opvallend gedrag, taalgebruik en prestaties. Dit kan positief en negatief zijn*. Leerkracht 2 noemt nu: *observering werkhouding, interesse, cijfers, gesprek*.

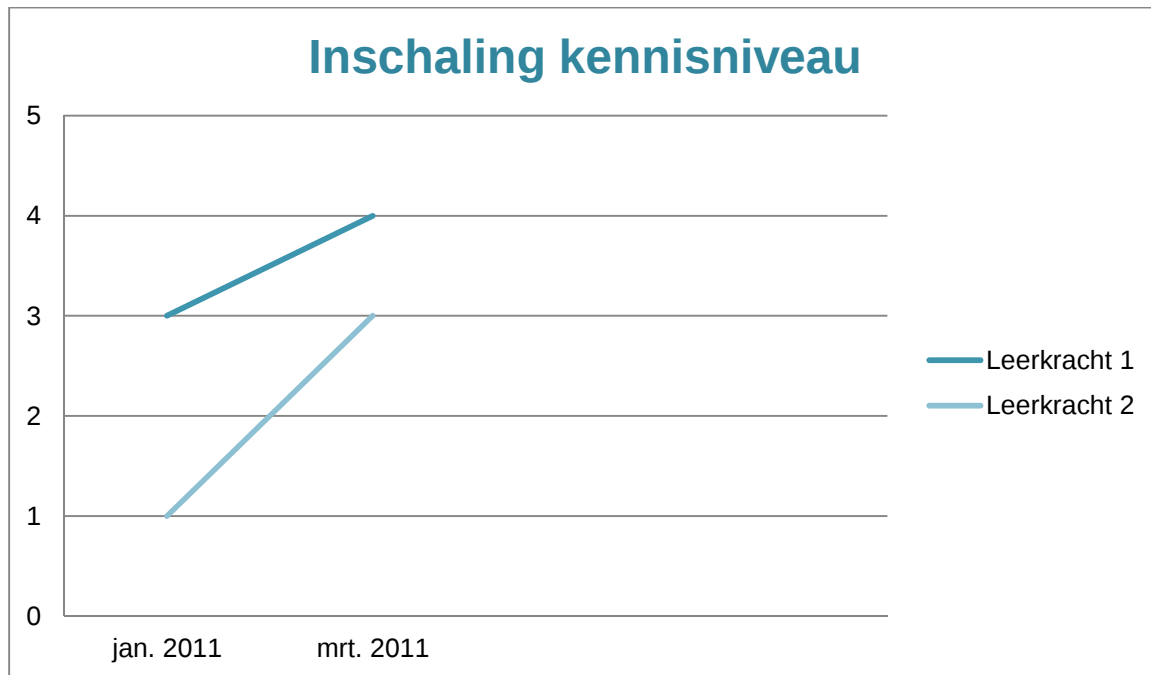
In de startvragenlijst en in de eindvragenlijst is gevraagd enkele leer- en persoonlijkheidseigenschappen te noemen van hoogbegaafde kinderen. In de grafiek hieronder is te zien hoeveel eigenschappen de collega's in januari noemden en hoeveel ze er in maart noemen.



In de grafiek is duidelijk een toename van kennis te zien op het gebied van leer- en persoonlijkheidseigenschappen.

In de vragenlijsten is de leerkrachten gevraagd of ze voorbeelden konden geven van concreet, waarneembaar gedrag waaruit leer- en persoonlijkheidseigenschappen zichtbaar worden. In januari benoemde leerkracht 1 twee concrete gedragingen, in maart benoemt leerkracht 1 er tien. Leerkracht 2 wist geen concrete gedragingen te benoemen in januari, in maart benoemt hij er vier.

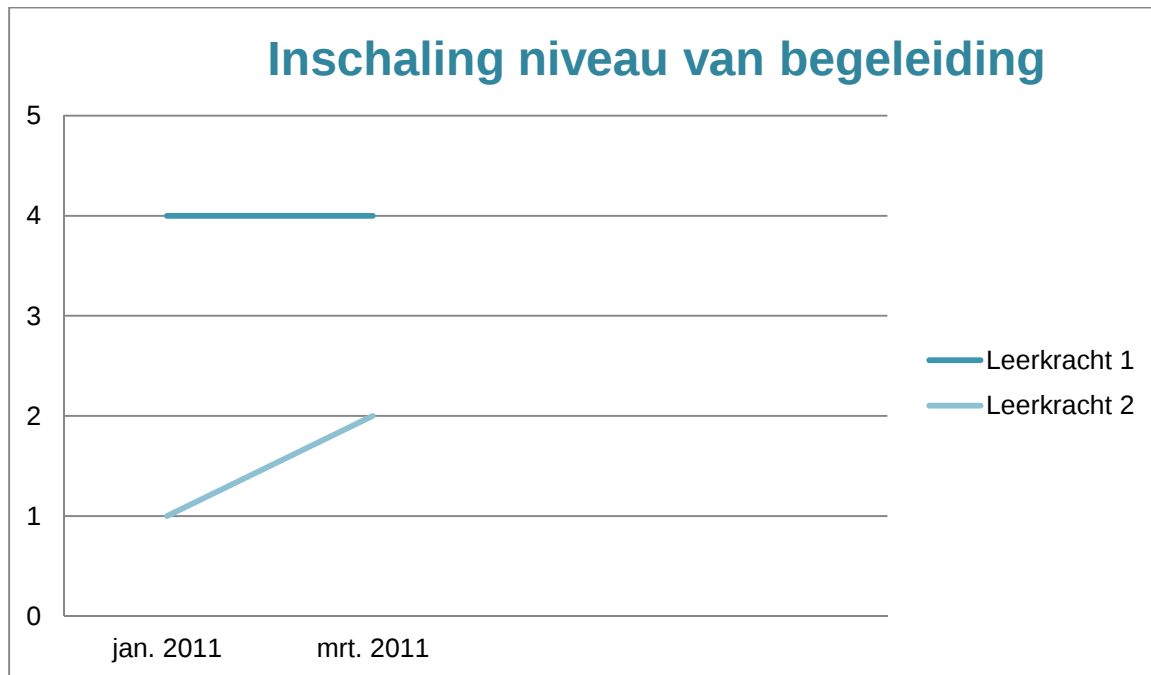
In de eindvragenlijst zijn de collega's opnieuw gevraagd hun kennisniveau in te schalen en aan te geven waarom ze zichzelf op dat cijfer plaatsen. Leerkracht 1 plaatst zichzelf nu op een vier, want *ik denk dat mijn kennis al redelijk in de goede richting gaat, maar dat er steeds weer nieuwe dingen duidelijk worden. Ik leer nog steeds. Dit heeft ook te maken met het feit dat sommige eigenschappen tegenstrijdig zijn. De één zoekt uitdaging en de ander ontwijkt het. De één is perfectionistisch en de ander werkt erg slordig.* Leerkracht 2 plaatst zichzelf nu op een drie, want *ik heb nog wel wat onthouden maar er is nog te weinig van blijven 'hangen' doordat ik er te weinig concreet mee werk.*



Leerkracht 1 is van mening dat ze nog niet zeker weet of ze alle mogelijk (hoog)begaafden kan signaleren, maar denkt wel dat ze een heel eind komt. Leerkracht 2 denkt dat hij nu wel alle mogelijk (hoog)begaafden kan signaleren.

Beide leerkrachten zijn van mening voldoende kennis te hebben om de signaleringsmodule van het DHH in te vullen.

Ook in de eindvragenlijst zijn de leerkrachten gevraagd de begeleiding in te schalen. Leerkracht 1 plaatst de begeleiding opnieuw op het cijfer vier, want *ik ben tevreden met wat er wordt geboden. Ik word geholpen op de momenten dat ik het nodig vindt. Er worden mogelijkheden geboden om verder te gaan. De praktische invulling in de klas is nog lastig. Vooral het omgaan met de werkhouding en de taakgerichtheid.* Leerkracht 2 plaatst de begeleiding op het cijfer 2, want *hebben er nog niet zo lang mee kennis gemaakt en er is dus ook nog niet veel begeleiding geweest. De vragen die ik had, zijn wel adequaat en goed beantwoord waar ik mee verder kan.*



Tot slot is de collega's gevraagd om twee sterren en een wens voor mij. De volgende sterren zijn genoemd:

1. *Blijf zo enthousiast als je nu bent, dat komt goed over en steekt de ander aan!*
2. *Je deelt je kennis, maar dringt het niet op.*
3. *Duidelijke uitleg.*
4. *Goed advies.*

Ook waren er twee wensen:

1. *Probeer tijdens de workshop de 'taaie kost' (theorie) kort en bondig te houden. Eventueel van te voren aan iedereen geven, zodat iedereen het van te voren kan doorlezen. Dit scheelt tijd. Het voorkomt dat mensen het 'saai' vinden. Dit komt ook omdat we er dan meestal al een werkdag op hebben zitten.*
2. *Hoe kun je deze leerlingen nu opdrachten geven waarin ze tot hun recht komen en ook niet in zo'n uitzonderingspositie in de klas komen te staan doordat ze ander, en misschien wel in de ogen van andere leerlingen, leukere opdrachten of leuker werk krijgen?*



Hoofdstuk 5 Conclusies.

§ 5.1 Effecten van de ondernomen interventies.

De eerste interventie waarmee de leerkrachten kennis en vaardigheden konden verwerven was de workshop. De grafiek in hoofdstuk 4 laat duidelijk zien dat de workshop over het algemeen goed gewaardeerd is. Uit het evaluatieformulier blijkt dat ze de workshop over het algemeen zinvol, praktijkgericht en motiverend vonden en dat de workshop bijdroeg aan de kennis over leer- en persoonlijkheidseigenschappen. Daarnaast weten de collega's nu hoe ze kunnen werken met de signaleringsmodule van het DHH.

Na de workshop is de leerkrachten gevraagd de observatielijst in te vullen voor één leerling uit hun groep bij wie zij dachten aan mogelijke (hoog)begaafdheid. Na het invullen van de observatielijst is de signaleringslijst ingevuld, op basis van de observatielijst. Leerkracht 1 heeft de signaleringslijst twee keer ingevuld, voor en na het invullen van de observatielijst. De twee ingevulde signaleringslijsten laten zien wat de waarde van de observatielijst is:

	Eerste keer ingevuld:	Tweede keer ingevuld:
Aantal items gescoord op 'geregeld':	zes	zes
Aantal items gescoord op 'bijna altijd':	tien	vijf
Positieve score:	72%	49%

Afgaande op de eerst ingevulde signaleringslijst zou er gedacht kunnen worden aan mogelijke hoogbegaafdheid bij deze leerling, immers 72% van de vragen werd positief ingevuld. Afgaande op de signaleringslijst ingevuld na de observatie geeft een ander beeld, nu wordt 49% van de vragen positief ingevuld. Dit laat zien dat het gebruik van de observatielijst het beeld van het kind duidelijker maakt dan wanneer de signaleringslijst ingevuld wordt zonder eerst een aantal dagen gericht te observeren.



De verkregen gegevens, zoals vermeld in hoofdstuk 4, laten zien dat deze interventies in grote mate effectief zijn geweest als het gaat om uitbreiden van kennis en vaardigheden om (hoog)begaafdheid te signaleren.

De volgende interventie bestond uit de bespreking van een casus. Beide leerkrachten hebben deze bespreking als prettig ervaren. Leerkracht 1 vond dat deze interventie minder bijdroeg aan het vermeerderen van kennis en vaardigheden dan de overige interventies. Leerkracht 2 vond deze interventie even effectief als de andere interventies.

Samenvattend concludeer ik dat alle ondernomen interventies door de collega's als effectief ervaren zijn.

§ 5.2 Competentiegericht leren.

In hoofdstuk twee heb ik aangegeven dat Van Gerven (2008) een competentieprofiel heeft opgesteld waaraan leerkrachten zouden moeten voldoen om (hoog)begaafdheid te kunnen signaleren. Competentie 3 luidt: *“Leerkrachten kunnen een observatie naar een leerling verrichten waarbij gericht bekeken wordt of en in hoeverre deze leer- en persoonlijkheidseigenschappen bij een leerling waarneembaar zijn.”* Concreet zal dit zichtbaar zijn wanneer de leerkracht eigenschappen kan herkennen en benoemen (minimaal 10 eigenschappen), dit ook kan in een fictieve casus en kan observeren en interpreteren op basis van deze eigenschappen. Uit de verkregen data van het onderzoek blijkt dat de leerkracht 1 aan het eind van de interventieperiode acht eigenschappen kan benoemen en daarnaast tien concrete gedragingen weet. Leerkracht 2 kan zes eigenschappen benoemen en vier concrete gedragingen. Opvallend was wel dat leerkracht 1 in de eindvragenlijst ten onrechte ‘onderpresteren’ en ‘hoge prestaties’ als leer- en persoonlijkheidseigenschappen benoemt. Beide leerkrachten kunnen leer- en persoonlijkheidseigenschappen benoemen in een fictieve casus en kunnen dat in een observatie ook. Samenvattend kan gesteld worden dat door beide leerkrachten nog niet geheel wordt voldaan aan deze competentie, maar dat ze wel op de goede weg zitten.



Het competentieprofiel van Van Gerven (2008) bevat ook een aantal competenties voor de gebruikers van het DHH. Te weten: *‘De leerkracht kan zelfstandig een dossier aanmaken in het DHH.’ ‘De leerkracht kan bij leerlingen de leer- en persoonlijkheidseigenschappen waarnaar in de module signalering gevraagd wordt, herkennen.’ ‘De leerkracht is in staat de stellingen van de vragenlijst binnen de context van hoogbegaafdheid te interpreteren en kan een observatie uitvoeren om deze vormen van gedrag bij de leerling te herkennen.’* Op basis van de verkregen gegevens kan ik concluderen dat beide leerkrachten voldoen aan deze competenties.

§ 5.3 Beantwoorden van de deelvragen.

1. *Hoe moet mijn begeleiding eruit zien, zodat de begeleiding als effectief ervaren wordt door mijn collega's en mijzelf?*

Visser (1998) beschreef vier basisprincipes waaraan het verwerven van kennis en vaardigheden door volwassenen zouden moeten voldoen om ervoor te zorgen dat er werkelijk nieuwe kennis en vaardigheden geleerd worden. De begeleiding in dit proces zou gericht moeten zijn op deze vier

Vier basisprincipes (Visser, 1998):

1. Het structureringsprincipe.
2. Het feedbackprincipe.
3. Het herkenbaarheidsprincipe.
4. Het toepasbaarheidsprincipe.

basisprincipes. In de eindvragenlijst was een vraag opgenomen waarbij de collega's konden aangeven in hoeverre de vier principes van toepassing waren op de ondernomen acties. Geconcludeerd kan worden dat alle acties voldaan hebben aan één of meerdere basisprincipes van Visser (1998). Ook is gevraagd in hoeverre de ondernomen acties hebben bijgedragen aan de toename in kennis en vaardigheden. Beide leerkrachten gaven aan dat alle acties in grote mate hebben bijgedragen.

De leerkrachten is gevraagd een oordeel te geven over de begeleiding. Beiden geven aan dat vragen goed en adequaat beantwoord worden en ze verder kunnen na de geboden hulp. De gegeven uitleg wordt als duidelijk gewaardeerd, de collega's ervaren dat mijn enthousiasme aanstekelijk werkt

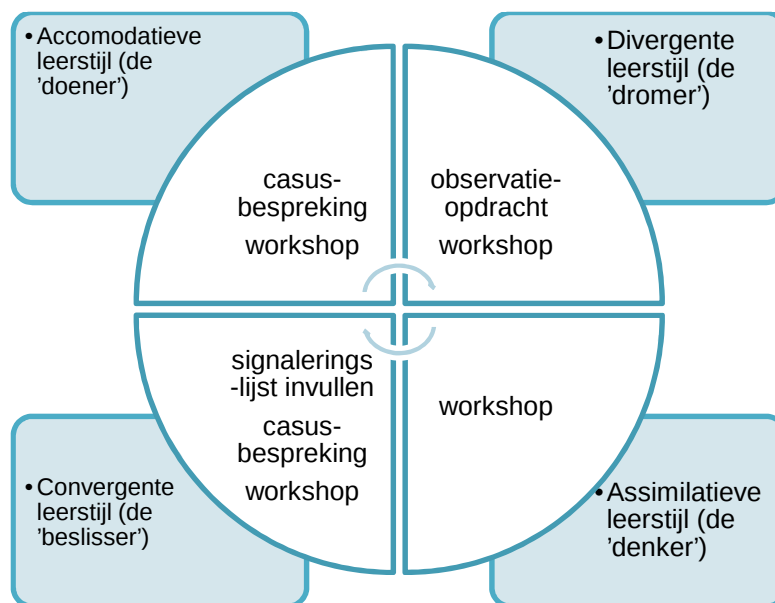


en dat mijn adviezen goed zijn. Ze vinden het prettig dat ik mijn kennis deel, maar niet opdring.

Geconcludeerd kan worden dat mijn collega's de begeleiding gegeven via de gekozen didactische werkvormen als effectief ervaren op het moment dat er voldaan wordt aan de basisprincipes van Visser (1998) en als de begeleider een open, enthousiaste houding en kennis van zaken heeft. Daarnaast moet de begeleider goed advies kunnen geven zonder opdringerig te zijn.

2. *Welke werkvormen en instrumenten kan ik inzetten om mijn collega's te helpen de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn om (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen?*

In de begeleiding zijn een aantal verschillende werkvormen ingezet. De gekozen werkvormen sluiten aan bij de leerstijlen van Kolb (Plas, 2008).



Figuur 7 Leerstijlen en gebruikte werkvormen.

Ik was van tevoren niet op de hoogte van de leerstijl van de twee collega's. Dat is ook niet nodig, mits ik rekening houd met de verschillende leerstijlen in de keuze van de werkvormen (Plas, 2008). Uit de data-analyse blijkt dat alle ondernomen interventies voor de twee collega's effectief zijn geweest in het verwerven van kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen.



Op de vraag welke werkvormen en instrumenten ik kan inzetten om mijn collega's te helpen kennis en vaardigheden te verwerven, kan ik nu antwoorden dat het niet uitmaakt welke werkvorm je kiest, als je maar tegemoet komt aan de vier verschillende leerstijlen van Kolb (Plas, 2008).

3. *Hoe kan ik een gestructureerd instrument als het DHH inzetten om mijn collega's te helpen de kennis en vaardigheden te ontwikkelen die zij nodig hebben om (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen?*

Gebruik maken van een gestructureerd instrument als het DHH draagt bij aan een adequate herkenning van mogelijk hoogbegaafde kinderen (Van Gerven, 2009, Pameijer en Van Beukering, 2007). Door de signaleringslijst van het DHH in te zetten bij de diverse werkvormen, zijn de collega's vertrouwd geraakt met de lijst en de items die daarop staan. Uit de data-analyse blijkt een toename in kennis van de leer- en persoonlijkheidseigenschappen na de ondernomen acties. Blijkbaar helpt het om met één instrument te werken waardoor de leer- en persoonlijkheidseigenschappen steeds weer terug komen op andere manieren.

In de workshop is ook een instructie gegeven voor het werken met de signaleringsmodule van het DHH. Er is door de twee collega's mee geoefend tijdens de workshop en op een later moment nog eens. Uit de data-analyse blijkt dat beide collega's vinden genoeg kennis te hebben om nu te werken met het DHH om mogelijke (hoog)begaafdheid te signaleren.

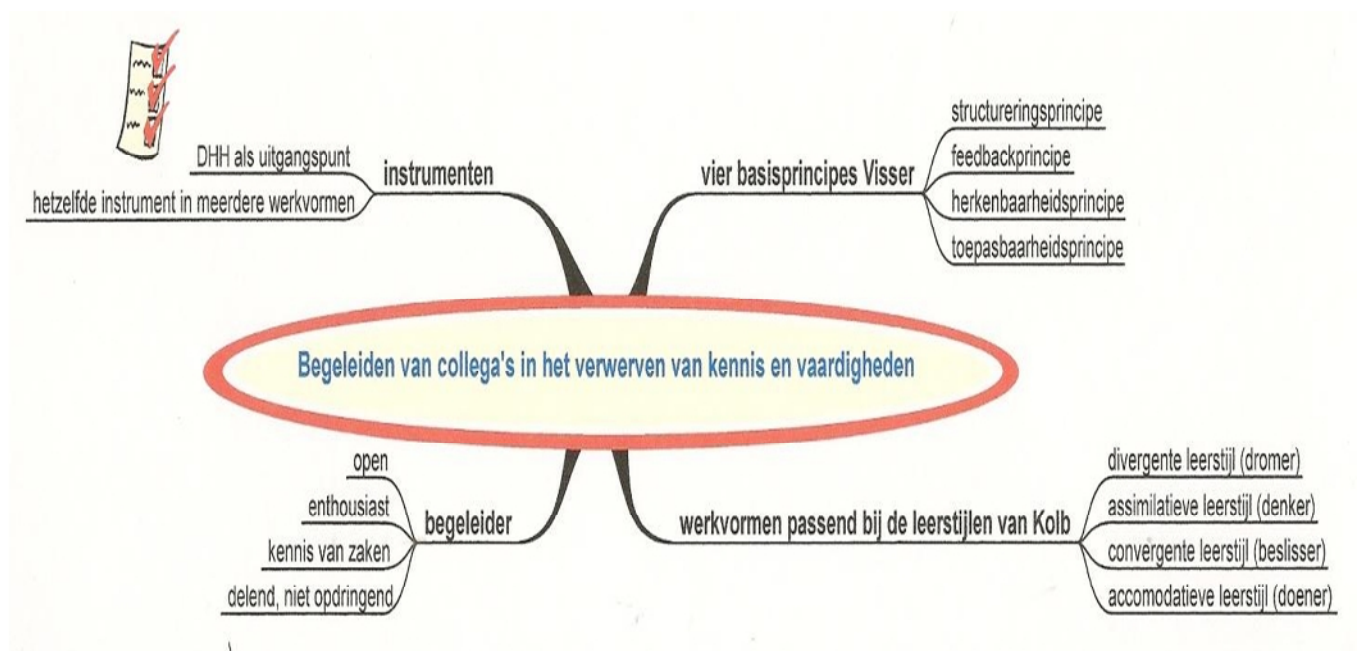
Op de vraag hoe ik een gestructureerd instrument als het DHH kan inzetten om te collega's te helpen kennis en vaardigheden te ontwikkelen die zij nodig hebben, kan ik antwoorden dat als een gestructureerd instrument als het DHH ingezet wordt als basis en uitgangspunt voor de verschillende werkvormen, dit instrument een zinvolle bijdrage levert aan de ontwikkeling van kennis en vaardigheden om mogelijk (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen.



§ 5.4 Beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Hoe kan ik, als specialist hoogbegaafdheid, mijn collega's begeleiden bij het verwerven van kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen te herkennen?

Ik kan mijn collega's begeleiden bij het verwerven van kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen te herkennen door rekening te houden met de vier basisprincipes van Visser (1998) die voorwaardelijk zijn voor het verwerven van kennis en vaardigheden bij volwassenen op de werkvloer. Door werkvormen te kiezen die tegemoet komen aan de verschillende leerstijlen zoals Kolb (Plas, 2008) die geformuleerd heeft, kan ik mijn collega's effectief kennis en vaardigheden laten verwerven. Een open en enthousiaste houding motiveert mensen. Collega's waarderen advies waaruit kennis van zaken spreekt. Het is verstandig kennis aan te bieden, maar niet op te dringen teneinde mogelijke weerstand te minimaliseren. Tot slot is het zinvol om een gestructureerd instrument als uitgangspunt voor de begeleiding in te zetten.



figuur 8 Mindmap begeleiden van collega's



§ 5.5 Aanbevelingen.

De collega's hebben op het evaluatieformulier van de workshop en op de eindvragenlijst aan kunnen geven wat zij nog graag zouden zien gebeuren op het gebied van hoogbegaafdheid. Beiden geven aan dat ze graag verdere praktische invulling aan het onderwerp in de klas zouden willen geven. Vragen die nog leven gaan niet over de signalering van mogelijk (hoog)begaafde kinderen maar over hoe de collega's het onderwijs aan deze kinderen vorm moeten geven binnen het concept van handelingsgericht werken.

Op basis van de bevindingen van dit onderzoek kan ik aanbevelen een volgende stap te maken in het competent maken van de collega's in het geven van onderwijs aan (hoog)begaafden door gebruik te maken van het antwoord op de onderzoeksvraag. Collega's begeleiden bij het verwerven van kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde kinderen onderwijs te geven binnen het concept van handelingsgericht werken, kan door dezelfde aanpak te hanteren die in dit onderzoekstraject is gehanteerd. Kanttekening daarbij is wel dat er voldoende tijd beschikbaar moet zijn om de collega's te begeleiden. Zoals leerkracht 1 opmerkte, is er meer dat de tijd van de leerkrachten opslokt dan alleen het onderwerp hoogbegaafdheid. Dit kan door een goed beleid te maken wat als uitgangspunt dient voor het geven van onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen.



Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek.

§ 6.1 Reflectie op het onderzoeksproces.

Onderzoek doen gaat niet zomaar. In het eerste jaar van de opleiding werd ons al gevraagd na te denken over een onderzoeksonderwerp. Ik had al vrij snel het idee dat ik iets wilde doen met het signaleren van hoogbegaafdheid. De reden om aan de opleiding tot specialist hoogbegaafdheid te beginnen lag tenslotte bij het feit dat ik zelf niet had gesignaleerd dat mijn eigen zoon hoogbegaafd is. Daarnaast vroeg ik me af of mijn collega's wel goed konden signaleren. In de eerste maanden van de opleiding leerde ik de leer- en persoonlijkheidseigenschappen kennen van de (hoog)begaafde kinderen en al vrij snel vroeg ik me af hoe ik mijn geleerde kennis over kon brengen op mijn collega's. Het signaleren van hoogbegaafdheid ligt tenslotte bij de leerkracht van de groep. In het verleden had ik wel eens een artikel over hoogbegaafdheid aan de collega's gegeven, maar dat leidde niet tot een werkelijke verandering in het onderwijs. Ik besloot mijn onderzoek te richten op de vraag hoe ik mijn collega's dan wel kan begeleiden in het verwerven van kennis en vaardigheden, specifiek gericht op het signaleren van (hoog)begaafdheid. Ik had de verwachting dat als ik een antwoord zou hebben op mijn vraag, dit antwoord ook zinvol zou kunnen zijn als het gaat om het verwerven van kennis en vaardigheden op andere gebieden binnen het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Daarnaast hoopte ik dat dit onderzoek me zou helpen te groeien in mijn rol als specialist hoogbegaafdheid door aan te pakken wat ik lastig vind: het begeleiden van mijn collega's waarbij het niet gaat over de ontwikkeling van kinderen maar over hun eigen ontwikkeling.

Het schrijven van hoofdstuk 1 was niet heel moeilijk. Er was genoeg literatuur beschikbaar om mijn reden voor onderzoek te kunnen onderbouwen. Het schrijven van hoofdstuk 2 was een ander verhaal. Dit hoofdstuk is een aantal keer herschreven, waarbij ik steeds meer toe spitste op de theorie die werkelijk van belang is in het kunnen gaan begeleiden van collega's. Het is een hoofdstuk geworden waar vele uren aan gewerkt is, maar waar ik wel heel tevreden mee ben.

Ik had prima in mijn hoofd wat ik wilde gaan doen in de school. Het was niet moeilijk collega's te vinden die mee wilden werken. Helaas waren mijn plannen in het begin veel te ambitieus en moest ik het steeds kleiner maken, wat ik wel betreurenswaardig



vond. Ik had graag met alle collega's willen werken en de signalering van (hoog)begaafde kinderen goed willen neerzetten in de school. Ik ben wel gaan inzien dat dit niet haalbaar was binnen het tijdsbestek dat we hadden. Met de ervaringen van dit hoofdstuk durf ik het nu wel aan meerdere collega's te gaan begeleiden om de signalering goed neer te zetten, maar ik heb ook geleerd dat het beter is om met een paar mensen te beginnen en dat uit te breiden dan met iedereen tegelijk aan de gang te willen. Starten met een paar mensen maakt dat het haalbaar blijft om te begeleiden naast alle andere werkzaamheden die een gespecialiseerde leerkracht heeft. Daarnaast kan het enthousiasme van een paar collega's een olievlekwerking hebben in de school waardoor het makkelijker wordt andere collega's te begeleiden.

Het schrijven van hoofdstuk 3 leverde niet veel problemen op, aangezien ik precies wist wat ik wilde gaan doen.

Het daadwerkelijk uitvoeren van de interventies vond ik één van de leukste onderdelen van het onderzoek. Helaas werd de moeder van één van de collega's ernstig ziek en overleed zij in de periode dat ik interventies uitvoerde. Ik voelde me daardoor erg bezwaard om tijd aan mijn collega te vragen voor mij. Gelukkig heb ik het onderzoek wel af kunnen ronden, mét haar bijdragen. Ik ben haar daar erg dankbaar voor. Deze ervaring heeft er wel voor gezorgd dat ik een volgende keer met minimaal drie collega's zou gaan werken. Dit aantal maakt de betrouwbaarheid van het onderzoek wat minder kwetsbaar, uitval van een collega levert mij dan minder stress op dan nu met twee collega's het geval was.

Het fijnste van het onderzoek vond ik wel de data-analyse en het verbinden van conclusies. Geweldig om theorie en praktijk aan elkaar te verbinden en met eigen ogen te zien dat er over het algemeen geen onzin staat in de literatuur. Ik had er veel plezier in om datgene wat in de theorie beweerd wordt uit te proberen in de praktijk.



§ 6.2 Reflectie op het eindproduct.

Ik ben erg tevreden met het eindproduct zoals dat nu hier ligt. Bladerend door alle bladzijden verwonder ik me erover dat in relatief zo weinig bladzijden zoveel uren werk zit. Ik denk dat ik een zinvol onderzoek heb gedaan. Ik weet nu hoe ik mijn kennis, opgedaan in deze opleiding, effectief kan gaan gebruiken om mijn collega's verder te begeleiden en beschik over de vaardigheden om dit ook daadwerkelijk te gaan doen. Ook voel ik me zekerder in mijn rol als specialist hoogbegaafdheid. Ik voel me competent genoeg om met mijn collega's te werken aan goed onderwijs voor hoogbegaafde kinderen in onze school.

§ 6.3 Persoonlijke reflectie.

“Ruim voordat het ei zich aankondigt, wordt de hen onrustig en beweeglijk. Tijdens deze onrustige periode laat zij ook vaak een kakelend geluid horen. Soms klinkt dit geluid in onze oren wat klaaglijk of zeurend. Na enige tijd gaat zij het legnest van haar keuze binnen. Meestal zit zij heel rustig, maar zo nu en dan schuift zij met de snavel wat nestmateriaal om zich heen of gooit dat op haar rug, zodat het ook rondom haar heen valt. Na enige tijd komt het ei eraan.” (Bron: <http://www.zobk.nl/foktipseileggen.pdf>)

Het maken van een meesterstuk als dit lijkt wel wat op het leggen van een ei door een kip. Er gaat een geruime periode van onrust aan vooraf waarin regelmatig klaaglijk gekakel is te horen. Na enige tijd wordt er toch rustig gewerkt achter de computer, de boeken liggen open op tafel, er wordt gezocht, getypt en dan komt uiteindelijk toch het eindproduct: het ei, of in mijn geval: het meesterstuk.

Het viel niet mee, om onderzoek te doen en een meesterstuk te maken tijdens het volgen van de andere modules van de opleiding. Het was vaak lastig de tijd te vinden om te werken aan het meesterstuk, terwijl andere opdrachten, werk en gezin ook tijd vroegen. Daarnaast had ik vaak het idee dat ik heel hard moest reiken naar mijn naaste zone van ontwikkeling. Maar toch, het is gelukt. Ik heb veel geleerd: van 'kleine' dingen zoals mijn ICT-vaardigheden en mijn schrijfvaardigheden tot grotere dingen als het gaan naar de kern, bijzaken te laten liggen en me te richten op hoofdzaken. Ik heb geleerd hoe ik mijn collega's het beste kan benaderen met mijn kennis. Mijn zelfvertrouwen is enorm gegroeid; ik heb zelf menigmaal verbaasd



gestaan over wat ik blijkbaar kon. Ik durf mezelf specialist hoogbegaafdheid te noemen en weet nu ook hoe ik concreet aan de slag kan in de dagelijkse praktijk. Ik heb opnieuw geleerd dat niet altijd alles loopt zoals ik zou willen. Er zijn nu eenmaal factoren, zoals ziekte, waar je geen invloed op hebt. Ik heb geleerd dat tijdsdruk positief kan werken: je gaat sneller naar de kern, maar ook negatief: het kan stress opleveren wanneer je het gevoel hebt dat het niet af komt. Ik ben van mening dat het doen van onderzoek en het maken van een meesterstuk zeker heeft bijgedragen aan mijn professionele ontwikkeling, een ontwikkeling waar ik trots op ben.

Voor ik begon met dit meesterstuk wist ik niet hoe ik mijn collega's het beste kon begeleiden, dit onderzoek heeft antwoord gegeven op mijn vragen. Van een collega die maar af en toe een artikeltje in een postvak deed, ben ik veranderd in een collega die weet hoe ik mijn collega's kan bereiken en hoe ik kan bijdragen aan een verandering in de school. Dit onderzoek heeft er ook toe geleid dat ik in de toekomst zeker nog eens een onderzoek zal doen als ik in een handelingsverlegenheid terecht kom. Waarschijnlijk zal dat onderzoek niet zo uitgebreid uitgewerkt worden als dit onderzoek, maar ik heb wel de waarde ontdekt van het doen van onderzoek en zal deze ontwikkelde vaardigheid blijven voeden.

Dit ei is gelegd..... op naar het volgende!



Nawoord.

Het volgen van een masteropleiding kan niet zonder steun van de omgeving. Een dankwoord is daarom op zijn plaats aan de vele mensen die mij gesteund hebben.

Mijn critical friends en medestudenten Teun, Roswitha, Gert-Jan en Linda: zonder jullie steun en feedback was het allemaal niet geworden tot wat het nu is.

Mijn begeleiders Ilja en Helma: bedankt voor de feedback en begeleiding. Jullie hebben me geholpen tot de kern te komen.

Mijn collega's in de school: zonder jullie vrijwillige medewerking bij mijn opdrachten was het allemaal niet gelukt. Geweldig dat jullie tijd voor me vrij maakten!

Mijn vriendin Tineke: de schoolperikelen rond jouw hoogbegaafde dochtertje heeft me mede gemotiveerd voor het doen van dit onderzoek. Dank je voor het kritisch bekijken van het gehele meesterstuk.

Mijn moeder: dank je voor het passen op de kinderen en het helpen in het huishouden. Het scheelde mij veel tijd en stress.

Mijn vader: dank je voor de kritische feedback op de eerste hoofdstukken. Jouw tips hebben me geholpen mijn schrijfvaardigheid te verbeteren.

Dan 'last but not least':

Mijn man Arie-Gerrit: je hoorde mijn verhalen, geklaag en gezucht aan, deelde in mijn successen en las alles voor de zoveelste keer door. Je bezorgde me een goede computer en gaf me de ruimte om te werken voor de studie. Voortaan zit je niet meer alleen op dinsdagavond!

Mijn kinderen: heerlijk om thuis te zien wat hoogbegaafdheid in de praktijk betekent, geweldig dat jullie me afstonden, zonder mopperen, aan de studiewerkzaamheden. Nu krijg ik weer volop tijd voor jullie!



Literatuurlijst.

- Bakker, P. & Busato, V. (2008) *Nederland verkwanselt talent. Onderzoek Talent en Onderwijsblad naar onderwijs voor hoogbegaafden*. Binnengehaald op 19 oktober 2010 van http://www.tijdschrift-talent.nl/index.php?url=article&atc_id=83
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988) 'Profiles of the gifted and talented' In: *Gifted Child Quarterly* 1988; 32; 248
- Bruin – de Boer, A. de, Kuipers, J. (2004) *SiDi-R protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs* Excerpt binnengehaald op 10 oktober 2010 van www.schoolsupport.nl/popbijlage.php?ID=1236
- Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Binnengehaald 18 nov. 2010 van de portal van Fontys OSO
- Doolaard, S. & Oudbier, M. (2010) *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Binnengehaald 19 oktober 2010 van <http://irs.ub.rug.nl/dbi/4c6d0d84d658b>
- Drent, S. & Gerven, E van (2007) *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum. Geraadpleegd 8 dec. 2009 op <http://www.dhh-po.nl/>
- Drent, S. & Gerven, E. van (2009). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. (4^e ongewijzigde druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Galan, K. de (2011) *Van deskundige naar trainer*. (3^e druk) Amsterdam: Pearson Education Benelux bv.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*, Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Gerven, E. van e.a. (2004) *Attent op talent*. Omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs. Utrecht: Lemma BV
- Gerven, E. van (2008) *Slim beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. (6^e ongewijzigde druk). Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Hoogeveen P. & Winkels, J. (2009) *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Houten - v.d. Bosch, E.J. van (2005) Hoogbegaafde leerlingen onder orthopedagogische aandacht. In: B.F. v.d. Meulen (red.) *Interventies in de orthopedagogiek*. (p.p. 66-76). Rotterdam: Lemniscaat. Geraadpleegd op 19 oktober 2010 op http://books.google.nl/books?id=I8HMxoEvFcC&printsec=frontcover&dq=interventies+in+de+orthopedagogiek&source=bl&ots=TSkcqN-9xd&sig=t16AdqxqGzPMH51OpSIGmOmtWyM&hl=nl&ei=qUK8TI75A86hOvPgtaAN&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCqQ6AEwAg#v=onepage&q&f=true



- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn/Zutphen/Utrecht: ThiemeMeulenhoff
- Kieboom, T. (2007) *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een einstein is*. (7^e druk) Tiel: Lannoo
- Kuipers, J. (2004) Signalering en diagnostiek op schoolniveau. Naar een gestructureerde aanpak. In: E. van Gerven e.a. *Attent op talent*. Utrecht: Lemma BV
- Lieberman, A. (1995) Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. In: *Innovating and evaluating science education: NSF Evaluation Forums*, 1992-94. Binnengehaald 19 dec. 2010 van http://128.150.4.107/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58
- Pameijer, N. en Beukering, T. van (2007) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. (4^e druk) Leuven/Voorburg: Acco
- Plas C. (2008) *Gemotiveerd leren*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv
- Ponte, P. (2002) *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: H. Nelissen B.V.
- Schoolgids C.B.S. Herwijnen, 2010-2014
<http://www.cbsherwijnen.nl/Schoolgids%20Herwijnen.pdf>
- Simons, P.R.J. (1991) Het leren van volwassenen. In H.P.M. Creemers e.a. (red.) *Onderwijskundig lexicon 2* (A-2500, p. 1-20), Alphen aan de Rijn/Brussel: Samson Uitgeverij. Binnengehaald op 21 febr. 2011 van <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-185314/5874.pdf>
- VanTassel - Baska, J. (1998) Characteristics and needs of gifted learners. In J. VanTassel - Baska (Ed.) *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd edition) (pp. 173-191.). Boston: Allyn and Bacon. Binnengehaald op 10 okt. 2010 van http://www.araratcc.vic.edu.au/webstudy/curriculumatwork/giftededucation/files/resources/articles/1_vantassel.pdf
- Visser, Y. (1998) *Coaching in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS
- Webb, J.T., Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. (2005) *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. (3^e druk). (Vert. en bew.: K. Jurgens en F. de Mink). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- WOSO (2004) *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant



Bijlage 1 Competentieprofiel voor leerkrachten (Van Gerven, 2008).

Basiscompetentie:

Dit blijkt uit:

1. Leerkrachten beschikken over theoretische kennis ten aanzien van het begrip hoogbegaafdheid.	A. Omschrijft de belangrijkste theoretische opvattingen. B. Bespreekt deze opvattingen met collega's. C. Draagt deze kennis ook over aan stagiaires. D. Verzorgt oudervoorlichting.
2. Leerkrachten kunnen praktisch onderscheid maken tussen de termen (hoog)begaafd, (hoog)intelligent, talent en ontwikkelingsvoorsprong.	A. Benoemt de verschillen tussen deze groepen. B. Trekt gevolgen m.b.t. de leerstof op basis van deze verschillen. C. Deelt leerlingen in niveaugroepjes in op basis van deze verschillen.
3. Leerkrachten kunnen een observatie naar een leerling verrichten waarbij gericht bekeken wordt of en in hoeverre deze leerlingen persoonlijkheidseigenschappen bij een leerling waarneembaar zijn.	A. Herkent en benoemt deze eigenschappen. - minimaal 5 leereigenschappen - minimaal 5 persoonlijkheidseigenschappen (Van Gerven, 2008, p. 23) B. Herkent en benoemt de eigenschappen in een fictieve casus. C. Observeert en interpreteert observatie op basis van deze eigenschappen.



Van Gerven (2008) heeft ook competenties opgesteld specifiek voor gebruikers van het DHH en het Si-Di R-protocol. Aangezien wij werken met het DHH, vermeld ik hier alleen de competenties specifiek voor gebruikers van het DHH, gericht op het signaleren van hoogbegaafdheid.

Competenties voor gebruikers van het DHH:

Dit blijkt uit:

4. De leerkracht kan zelfstandig een dossier aanmaken in het DHH.	
5. De leerkracht kan bij leerlingen de leer- en persoonlijkheidseigenschappen waarnaar in de module signalering gevraagd wordt herkennen.	Past competentie 3 toe.
6. De leerkracht en intern begeleider laten bij de afweging over het vervolgtraject naast de richtlijn en het advies uit het DHH informatie van ouders en eigen aanvullende informatie een rol spelen.	A. Durft besluiten te nemen op basis van deze informatie die afwijkt van het advies dat het computerprogramma geeft. B. Motiveert genomen beslissingen.
7. De leerkracht is in staat de stellingen van de vragenlijst binnen de context van hoogbegaafdheid te interpreteren en kan een observatie uitvoeren om deze vormen van gedrag bij de leerling te herkennen.	A. Past competentie 3 toe. B. Onderbouwt antwoorden op basis van concreet waarneembaar leerlinggedrag.

N.B. Competentie 7 is in het profiel van Van Gerven (2008) competentie 8. In het profiel van Van Gerven (2008) is competentie 7 een competentie van de intern begeleider, deze heb ik weggelaten uit dit leerkrachtprofiel.



Bijlage 2 Suggesties om competenties te verwerven (van Gerven, 2008).

- Het doen van een literatuurstudie.
- Het volgen van een zelfstudie hoogbegaafdheid.
- Door ervaring geleerd in de praktijk.
- In het verleden tijdens de opleiding geleerd.
- Geoefend in de eigen groep en dit in de bouw besproken.
- Deelname aan studiemiddag voor het team.
- Deelname aan workshops tijdens conferenties/studiedagen.
- Volgen van een cursus/training hoogbegaafdheid.
- Op basis van gebruikerservaring en gebruikersondersteuning binnen het DHH.
- Het volgen van een cursus hoogbegaafdheid gericht op kleuters.
- Instructie op gebruik van protocol door leden van het projectteam.
- Het volgen van een eendaagse training Werken met het DHH.
- Het volgen van een verdiepingscursus Handelingsgericht werken met het DHH.
- Het volgen van een training die hoort bij het werken met ons observatiesysteem.
- Het volgen van een IB-opleiding.
- Met behulp van de handleidingen van de methoden die we gebruiken.
- Een cursus adaptief onderwijs.
- Een training klassenmanagement.



Bijlage 3 Leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen.

Leereigenschappen:

- Is snel van begrip
- Maakt grote denk- en leerstappen
- Beschikt over een goed geheugen
- Heeft een brede algemene interesse en kennis
- Beschikt over een groot probleemoplossend vermogen
- Is in staat verworven kennis toe te passen
- Is in staat nieuwe kennis te integreren met oude kennis
- Beschikt over een groot analytisch vermogen

Persoonlijkheidseigenschappen:

- Is taalvaardig en kan spelen met taal
- Komt met creatieve en originele oplossingen
- Is geestelijk vroegrijp
- Houdt van uitdagingen
- Beschikt over een groot doorzettingsvermogen
- Is op een gezonde manier perfectionistisch ingesteld
- Is veelal een intuïtieve denker
- Heeft behoefte aan een hoge mate van autonomie
- Beschikt over het vermogen tot (zelf)reflectie
- Is sociaal competent

(Drent en Van Gerven, 2009)



Bijlage 4 Profielen van hoogbegaafde leerlingen.

Door Betts & Neihart (1988) is een indeling gemaakt van profielen van hoogbegaafde leerlingen. Deze indeling is gebaseerd op jarenlange praktijkervaring in begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs. In hun omschrijving geven Betts & Neihart niet alleen aan welk gedrag kenmerkend is voor de betreffende categorie, maar ook welke begeleiding van school uit gegeven zou moeten worden. Zij komen tot zes typische profielen. Deze zijn in de volgende tabel weergegeven:

	gedragskenmerken	herkenning	begeleiding van school
Profiel 1 de succesvolle leerling 	• perfectionistisch • goede prestaties • zoek bevestiging van de leerkracht • vermijdt risico • accepterend en conformerend • afhankelijk	• schoolprestaties • prestatietests • intelligentietests • nominatie door leerkracht	• versneld en verrijkt curriculum • ontwikkelen van persoonlijke interesses • vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstof inkorting • contact met ontwikkelingsgelijken • ontwikkeling van vaardigheden voor zelfstandig leren • mentor • begeleiding van school- en beroepsloopbaan
Profiel 2 de uitdagende leerling 	• corrigeert de leerkracht • stelt regels ter discussie • is eerlijk en direct • grote stemmingswisselingen • vertoont inconsistente werkwijzen • slechte zelfcontrole • creatief • voorkeur voor activiteit en discussie • komt op voor eigen opvattingen • competitief	• nominatie door medeleerlingen • nominatie door ouders • interviews • geleverde prestaties • nominatie door volwassene buiten het gezin • creativiteitstests	• tolerant klimaat • zoveel mogelijk bij passende leerkracht plaatsen • cognitieve en sociale vaardigheden trainen • directe en heldere communicatie met de leerling • gevoelens toestaan • mentor • zelfwaardering opbouwen • gedrag besturen met contracten • verdieping
Profiel 3 de onderduikende leerling 	• ontkent begaafdheid • doet niet mee in programma's voor meer begaafde leerlingen • vermijdt uitdaging • zoekt sociale acceptatie • wisselt in vriendschappen	• nominatie door begaafde medeleerlingen • nominatie door ouders • prestatietests • intelligentietests • prestaties	• begaafdheid herkennen en adequaat opvangen • niet participeren in speciale activiteiten toestaan • sekse-rol modellen geven (vooral meisjes) • doorgaan met informeren over opleidings- en beroepsmogelijkheden



Profiel 4 de drop-out 	• neemt onregelmatig deel aan onderwijs • maakt taken niet af • zoekt buitenschoolse uitdaging • verwaarloost zichzelf • isoleert zichzelf • creatief • bekritiseert zichzelf en anderen • werkt inconsistent • verstoort, reageert af • presteert gemiddeld of minder • defensief	• analyse van verzameld werk • informatie van leerkrachten uit het verleden • discrepantie tussen intelligentiescore en geleverde prestaties • inconsistenties is prestaties • creativiteitstests • nominatie door begaafde medeleerlingen • geleverde prestaties in niet-schoolse settings	• diagnostisch onderzoek • groepstherapie • niet-traditionele studievvaardigheden • verdieping • mentor • niet-traditionele leerervaringen buiten de klas
Profiel 5 de leerling met leer- en/of gedragsproblemen 	• werkt inconsistent • presteert gemiddeld of minder • verstoort, reageert af	• sterk uiteenlopende resultaten op onderdelen van een intelligentietest • herkenning door relevante anderen • herkenning door leerkracht met ervaring met onderpresteerders • interview • wijze van presteren	• plaatsing in programma voor begaafden • voorzien van benodigde bronnen • niet-traditionele leerervaringen • begin met onderzoek en ontdekkingen • tijd met ontwikkelingsgelijken doorbrengen (niet persé leeftijdgenoten) • individuele begeleiding
Profiel 6 de zelfstandige leerling 	• goede sociale vaardigheden • werkt zelfstandig • ontwikkelt eigen doelen • doet mee • werkt zonder bevestiging • werkt enthousiast voor passies • creatief • komt op voor eigen opvattingen • neemt risico	• bereikte schoolresultaten • producten • prestatietests • interviews • nominatie door leerkracht, klasgenoot, ouders, zichzelf • intelligentietests • creativiteitstests	• ontwikkelen van een lange-termijn plan voor studie • versneld en verrijkt curriculum • belemmeringen in tijd en plaats wegnemen • vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstof inkorting • mentor • begeleiding van school- en beroepsloopbaan. • vervroegde toelating tot vervolgopleiding

Bron:

Tekst: <http://www.leraar24.nl/dossier/285/hoogbegaafdheid>

Afbeeldingen: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/>

Bewerking: Valerie de Kovel – de Later, 29 jan. 2011



Bijlage 5 Tijdsplanning.

Week 4 24 – 28 jan. 2011	Beginsituatie bepalen: vragenlijst laten invullen door de twee collega's
Week 5 31 jan. 2011 1 – 4 febr. 2011	Workshop Observatieopdracht
Week 6 - 7 7 – 18 febr. 2011	Invullen signaleringslijst en begeleidingsgesprekken
Week 8	voorjaarsvakantie
Week 9 28 febr. – 4 maart 2011	Casuïstiek bespreken
Week 10 7 maart 2011	Eind vragenlijst



Bijlage 6 Observatielijst leer- en persoonlijkheidseigenschappen (hoog)begaafde kinderen.

Hoe gebruik ik deze observatielijst?

Observeer een mogelijk (hoog)begaafde leerling. Zet een kruisje als je gedrag waarneemt dat past bij één van de eigenschappen.

	Leereigenschappen:					
1	Is snel van begrip					
2	Is in staat om grote denk- en leerstappen te maken					
3	Laat zien over een goed geheugen te beschikken					
4	Toont een brede algemene interesse					
5	Is een scherpe waarnemer					
6	Kan verworven kennis goed toepassen					
7	Is sterk in het oplossen van problemen					
8	Laat zien over een groot analytisch vermogen te beschikken					
9	Is een doorvrager					
	Persoonlijkheidseigenschappen:					
10	Drukt zich mondeling beter uit dan leeftijdgenoten					
11	Toont een creatief denkvermogen					
12	Wekt de indruk geestelijk vroegrijp te zijn					
13	Zoekt uitdagingen					
14	Toont een groot doorzettingsvermogen					
15	Is perfectionistisch ingesteld					
16	Valt op door een origineel gevoel voor humor					
17	Wil graag de dingen zelf bepalen					
18	Kan nadenken over zijn eigen rol bij dingen die gebeuren					
19	Zoekt vooral contact met oudere kinderen					
20	Is geneigd om dingen steeds ter discussie te stellen					
21	Kan sterk opgaan in een onderwerp dat hem aanspreekt					
22	Komt met ongebruikelijke oplossingen en uitspraken					

Bron: Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid



Bijlage 7 Vragenlijst signalering (hoog)begaafde leerlingen.

Deze vragenlijst bestaat uit 16 vragen. Er zijn meerkeuze vragen en open vragen.

Wil je bij de meerkeuze vragen jouw antwoord gekleurd maken?

1. Hoe lang ben je werkzaam in het basisonderwijs?

- ☐ 0 - 5 jaar
- ☐ 6 – 10 jaar
- ☐ 11 - 15 jaar
- ☐ langer dan 15 jaar

2. In je klas zitten kinderen met diverse intelligentieniveaus. Van de meeste kinderen wordt de intelligentie nooit vastgesteld door onderzoek. Heb je wel eens gedacht dat je een begaafd of hoogbegaafd kind in de klas had zonder dat je daar 'hard' bewijs (zoals een IQ test) van had?

- ☐ ja, maar dat is al lang geleden
- ☐ ja, bijna elk jaar weer
- ☐ ja, maar niet vaak
- ☐ nee, niet dat ik weet

3. Hoe komt het dat je van die leerling dacht dat hij/zij mogelijk (hoog)begaafd was?

4. Denk je dat er op dit moment begaafde en hoogbegaafde kinderen (die niet onderzocht zijn) in je klas zitten?

- ☐ ja, ik weet precies om welke kinderen het gaat
- ☐ ja, maar ik weet niet of ik alle (hoog)begaafde kinderen herkend heb
- ☐ vast wel, maar ik zou niet weten wie
- ☐ nee, ga naar vraag 7



5. Kun je inschatten hoeveel kinderen in je klas volgens jou mogelijk begaafd of hoogbegaafd kunnen zijn?

Ik denk dat het gaat over kinderen van het totaal aantal van

6. Hoe komt het dat je denkt aan mogelijke (hoog)begaafdheid bij deze kinderen?

7. Welke criteria gebruik je om te bepalen of een kind mogelijk (hoog)begaafd is?

8. (Hoog)begaafde kinderen beschikken over specifieke leer- en persoonlijkheidseigenschappen. Kun je enkele leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen noemen?



9. Kan je enkele voorbeelden geven van concreet, waarneembaar gedrag van (hoog)begaafde kinderen waarmee de leer- en persoonlijkheidseigenschappen zichtbaar worden?

10. Hieronder zie je een schaal van 1 – 5.

Bij 1 heb je helemaal geen kennis over de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen, bij 5 ken je alle leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen.

Waar sta jij op deze schaal? Wil je het cijfer gekleurd maken?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
Geen kennis Veel kennis.

Wat maakt dat je jezelf op dat cijfer plaatst?



11. Wat zou je willen leren als het gaat om het *herkennen* van (hoog)begaafde kinderen?

12. Welke actie van mij zou voor jou nuttig kunnen zijn waardoor jij meer leert over het herkennen van (hoog)begaafde leerlingen?

13. Op een schaal van 1 - 5, waarbij 1 betekent dat je vindt dat je niet goed begeleid wordt bij het werken met (hoog)begaafde kinderen en 5 betekent dat je heel goed begeleid wordt, bij welk cijfer zou je de begeleiding op dit moment dan plaatsen? Wil je dat cijfer gekleurd maken?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
Niet *Heel goed.*

Wat maakt dat je de begeleiding op dat cijfer plaatst?



14. Op 31 jan. geef ik een workshop over het herkennen van (hoog)begaafdheid. Wat zou je graag willen weten over dit onderwerp?

15. Heb je andere vragen over (hoog)begaafdheid die je graag beantwoord wil zien? Wil je deze hieronder noteren?

16. Is er nog iets wat je me wilt meegeven?

Dit was de laatste vraag van de lijst. Hartelijk dank voor het invullen.

Wil je de lijst aan mij terug mailen of geprint aan mij geven?

Valerie



Bijlage 8 Evaluatieformulier workshop 31 jan. 2011.

Wil je een rondje zetten om het juiste cijfer?

Betekenis van de cijfers:

1	2	3	4
Nee			ja

Deze workshop was zinvol.

1	2	3	4
---	---	---	---

Deze workshop was praktijkgericht.

1	2	3	4
---	---	---	---

Deze workshop heeft mij gemotiveerd.

1	2	3	4
---	---	---	---

Deze workshop heeft bijgedragen aan mijn kennis over leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafden.

1	2	3	4
---	---	---	---

Door deze workshop weet ik hoe ik kan werken met de signaleringsmodule van het DHH.

1	2	3	4
---	---	---	---

Eventuele aanvullende opmerkingen:

Dank je wel voor het invullen!



Bijlage 9 Casus Jeroen.

1. Jeroen is 11 jaar. Op school valt hij op doordat hij goed is in rekenen en goede spreekbeurten geeft. Het enige probleem is dat zijn spreekbeurten soms wat moeilijk zijn voor de andere leerlingen in de klas. Jeroen gebruikt veel moeilijke woorden en kiest soms onderwerpen die de rest van de klas wat minder boeien. Vakken als tekenen en schilderen vindt hij niet leuk. Het wordt toch nooit precies zoals hij het wil. Hoewel Jeroen best goed is in vakken als taal en begrijpend lezen boeit het hem minder. Hij spant zich voor deze vakken dan ook niet echt in. Het valt de leerkracht op dat Jeroen bij de vakken die hij minder leuk vindt moeilijk vooruit te branden is. Tijdens een gesprek met zijn ouders zei zij daarover: 'Het lijkt wel of hij dan het 'aanknopje' niet kan vinden.'
2. Thuis geeft Jeroen aan dat hij zich op school erg verveelt. In zijn vrije tijd bouwt Jeroen een hovercraft boot waarvan het zijn bedoeling is dat deze straks ook echt helemaal werkt zodat hij hem kan uitproberen. Omdat er geen bouwpakket bestaat voor een dergelijke boot heeft Jeroen eerst allerlei informatie gezocht over de manier waarop de boten in het echt gebouwd worden. Vervolgens heeft hij een bouwtekening gemaakt. Van de losse onderdelen zoals de aandrijving en de luchtkussens onder de boot heeft hij aparte bouwtekeningen gemaakt zodat hij precies kan zien wat hij maken moet en wanneer het onderdeel aan de boot toegevoegd moet worden. Hij probeert zoveel mogelijk alle onderdelen ook echt na te bouwen. Soms werken zijn plannen niet en dan gaat hij net zo lang door tot hij het voor elkaar heeft. Hij bedenkt daarbij slimme oplossingen die wat minder snel voor de hand liggen.
3. Jeroen houdt verder van badminton. Hij is er goed in, maar het leukste eraan is dat hij veel van zijn overvloedige energie erin kwijt kan. Wie met Jeroen praat valt twee dingen meteen op: in de vakken waarin hij plezier heeft, wil hij echt de beste zijn. Toch zoekt hij tijdens het gesprek steeds de bevestiging dat hij inderdaad de beste is. De leerkracht ziet dat Jeroen niet snel opgeeft, maar wel gefrustreerd raakt als zaken hem niet in



één keer lukken. Als ze hem dan wil helpen of soms kritiek heeft op zijn aanpak, heeft hij een kort lontje. De ouders van Jeroen herkennen dit laatste wel. Als het hem met zijn boot niet mee zit en zijn vader wil hem helpen, kan hij ook erg ‘aangebrand’ reageren.

Ten tweede valt op dat Jeroen beslist goed kan communiceren. Toch heeft hij niet heel veel vriendjes. Zijn beste vriend is een jongen van veertien jaar die net als hij gek is van modelbouw. Samen trekken ze hele weekenden op om aan hun bouwwerken verder te werken.

4. Juist omdat Jeroen zo’n grillig beeld laat zien in zijn prestaties maar thuis aangeeft zich te vervelen op school besluiten ouders en leerkracht dat er intelligentieonderzoek gedaan moet worden om goed zicht te krijgen op zijn sterke en zwakke kanten. Uit het onderzoek blijkt dat Jeroen een totaal IQ heeft van 139. Onderzoek naar zijn sociaal-emotioneel welbevinden geeft aan dat er geen sprake is van een persoonlijkheidsstoornis die hem belemmert in het leggen van contacten. Jeroen heeft gewoon wat minder behoefte aan veel vrienden. Hij heeft liever één goede vriend.

Bron: Gerven, E. van, Wolters, P. i.s.m. Hoogenberg, I. (2009) *Reader module 2 BG02SM09 Theoretische kennis begaafdheid* (Bijlage 5.2.1 Casus Jeroen) Tilburg: Fontys OSO



Bijlage 10 Eindvragenlijst signalering (hoog)begaafde kinderen .

Deze vragenlijst bestaat uit 10 vragen. Er zijn meerkeuze vragen en open vragen.

Wil je bij de meerkeuze vragen jouw antwoord markeren met een kruisje?

- 1. De afgelopen weken heb je een aantal acties ondernomen om meer kennis en vaardigheden te vergaren om (hoog)begaafdheid bij kinderen te herkennen. Hieronder vind je de ondernomen acties.**
- Wil je bij elke actie aangeven in hoeverre de actie heeft bijgedragen aan het vermeerderen van je kennis en vaardigheden?**

	In het geheel niet				In zeer grote mate
Volgen van de workshop:	0	0	0	0	0
Doen van een observatie met de observatielijst:	0	0	0	0	0
Invullen van de signaleringslijst:	0	0	0	0	0
Bespreken van een casus:	0	0	0	0	0
Het voeren van tussentijdse gesprekken met Valerie:	0	0	0	0	0



2. Hieronder zie je nogmaals de acties staan. In de kolommen ernaast staan een aantal uitspraken. Wil je een kruisje zetten als die uitspraak van toepassing is op de actie?

	Ik kon er actief mee aan de slag.	Ik kreeg snelle feedback.	Ik kon de kennis direct toepassen in de praktijk.	De aangeboden kennis borduurde voort op mijn reeds aanwezige kennis.
Volgen van de workshop:	0	0	0	0
Doen van een observatie met de observatielijst.	0	0	0	0
Invullen van de signaleringslijst.	0	0	0	0
Bespreken van een casus.	0	0	0	0
Het voeren van tussentijdse gesprekken.	0	0	0	0



3. Om vast te stellen of een kind mogelijk (hoog)begaafd is, maak je gebruik van criteria. In de eerste vragenlijst heb je aangegeven welke criteria je toen gebruikte. Welke criteria gebruik je nu?

4. Je weet dat (hoog)begaafde kinderen beschikken over specifieke leer- en persoonlijkheidseigenschappen. Kun je enkele leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen noemen?

5. Kan je enkele voorbeelden geven van concreet, waarneembaar gedrag van (hoog)begaafde kinderen waarmee de leer- en persoonlijkheidseigenschappen zichtbaar worden?

6. Hieronder zie je een schaal van 1 – 5.

Bij 1 heb je helemaal geen kennis over de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen, bij 5 ken je alle leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen.

Waar sta jij op deze schaal? Wil je het cijfer gekleurd maken?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Geen kennis

Veel kennis.

Wat maakt dat je jezelf op dat cijfer plaatst?



7. Als je nu naar je klas met kinderen kijkt, denk je dat je alle mogelijk (hoog)begaafden er uit kan halen?

0 Ja, dat denk ik wel.

0 Ik weet het niet zeker. Om alle mogelijk (hoog)begaafden eruit te kunnen halen heb ik het volgende nog nodig:

8. Heb je nu voldoende kennis om de signaleringsmodule van het DHH goed in te vullen?

0 Ja.

0 Ik weet het niet zeker. Om dat te kunnen, heb ik het volgende nog nodig:

9. Op een schaal van 1 - 5, waarbij 1 betekent dat je vindt dat je niet goed begeleid wordt bij het werken met (hoog)begaafde kinderen en 5 betekent dat je heel goed begeleid wordt, bij welk cijfer zou je de begeleiding op dit moment dan plaatsen? Wil je dat cijfer gekleurd maken?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5
Niet *Heel goed.*

Wat maakt dat je de begeleiding op dat cijfer plaatst?



10. De afgelopen tijd ben je actief bezig geweest met het verwerven van kennis en vaardigheden om leer- en persoonlijkheidseigenschappen bij (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen.

Kun je mij twee sterren en een wens meegeven voor de toekomst?

Twee sterren *(dit was positief)*:

Een wens *(dit kan beter)*:

Dit was de laatste vraag van de lijst. Hartelijk dank voor het invullen.

Wil je de lijst aan mij terug mailen?

Valerie



Bijlage 11 Aantekeningen logboek interventies.

Logboek:

Data:	Interventie:	Aantekeningen:
Week 4		<i>Vragenlijst per e-mail verzonden 24 jan.</i>
24 – 28 jan. 2011	Beginsituatie bepalen: vragenlijst laten invullen door de twee collega's	<i>Spannend! Hoe worden ze ingevuld?</i> <i>28 jan. Vragenlijst van lkr. 2 terug.</i> <i>29 jan. Vragenlijst van lkr. 1 terug.</i> <i>Beiden hebben het volledig ingevuld. Geeft me een goed zicht op de beginsituatie. Lkr. 2 heeft geen idee wat leer- en persoonlijkheidseigenschappen zijn.</i>
Week 5		
31 jan. 2011	Workshop	<i>Spannend, goed voorbereid.</i> <i>Ging super! Ik voelde mijn zelfvertrouwen groeien, kon alle vragen beantwoorden. Mensen deden goed mee. Evaluatieformulier is heel positief ingevuld. Lijkt een krachtige interventie te zijn. Goede mix tussen theorie en praktijk.</i>
1 – 4 febr. 2011	Observatieopdracht	<i>1 febr. opdracht uitgelegd. Beiden lkr. gaan aan de slag en bekijken komende dagen 1 II. Hebben beiden een kind in gedachten. Ben benieuwd.</i>
Week 6 - 7		<i>7 febr. Lkr. 1 bleek het observatieformulier kwijt te zijn. Heeft in plaats daarvan de signaleringslijst ingevuld. Leerling scoort 16 items met 'geregeld' of 'bijna altijd'. Lijkt aanleiding om met de ouders te gaan praten. Nieuw observatieformulier gegeven en haar gevraagd komende dagen toch nog de observatielijst in te vullen om daarna nogmaals de signaleringslijst in te vullen. Gaat ze doen. Geeft</i>
7 – 18 febr. 2011	Invullen signaleringslijst Begeleidings- gesprekken	



aan dat het soms lastig is in te schatten wat er in het hoofd van het kind omgaat (denkstappen, denkvermogen).

Lkr. 2 heeft de observatielijst ingevuld. Had moeite met item 13 'zoekt uitdagingen'. Geeft aan dat de ll. dit alleen zoekt als het zijn interesse heeft. Sommige items heb ik mondeling toegelicht met concreet waarneembaar gedrag. Lkr. 2 vindt het soms lastig om de items goed te interpreteren. Op basis van de observatielijst de signaleringslijst ingevuld. Dit bleek nu makkelijk te gaan. Leerling scoort 12 items met 'geregeld' of 'bijna altijd'. Er is twijfel of dit kind mogelijk hoogbegaafd is of niet. Het is een 'blijje leerling'. Geadviseerd om met de ouders te spreken over mogelijke begaafdheid.

16 febr. Lkr. 1 heeft de observatielijst ingevuld. Geeft aan dat de observatielijst toch wel prettig was. Een kruisje zetten wanneer je iets waarneemt werkt prima. Uiteindelijk is het een betrouwbare observatie geworden. Ze blijft het wel lastig vinden sommige items goed te interpreteren met concreet, waarneembaar gedrag. Hoe zie je hoe een kind denkt? Samen opnieuw de signaleringslijst ingevuld. Komt nu een andere score uit dan de eerste keer. Leerling scoort nu 11 items met 'geregeld' of 'bijna altijd'. Goed om te zien dat de observatielijst invullen zinvol is. Het beeld van het kind wordt duidelijker en betrouwbaarder. Geadviseerd met de ouders in gesprek te gaan over mogelijke begaafdheid, niet zozeer vanwege de score op de signaleringslijst maar omdat ouders



		<i>inmiddels zelf aangegeven hebben te denken aan begaafdheid.</i>
Week 8	voorjaarsvakantie	
Week 9		<i>Tussen de middag hebben we met elkaar de casus</i>
1 maart	Casuïstiek bespreken	<i>gelezen en met behulp van de observatielijst leer-</i>
2011		<i>en persoonlijkheidseigenschappen uit de casus</i>
		<i>gefilterd. Ging goed. Lkr. 1 zag er meer dan lkr. 2.</i>
		<i>Leerkrachten zagen dat het soms best lastig is</i>
		<i>concreet, waarneembaar gedrag en informatie</i>
		<i>goed te interpreteren. Een gedraging kan het één</i>
		<i>maar ook iets anders betekenen, er hoeft niet per</i>
		<i>definitie sprake te zijn van begaafdheid. Ze</i>
		<i>beseffen dat je goed naar het kind moet kijken om</i>
		<i>mogelijke begaafdheid te zien. Besef dringt ook</i>
		<i>door dat hoogbegaafden niet per definitie goed</i>
		<i>presteren. Goede bijeenkomst. Het leiden van de</i>
		<i>bijeenkomst ging goed. Ik vond het prettig zo te</i>
		<i>werken aan het uitbreiden van de kennis en</i>
		<i>vaardigheden. Lkr. waren beiden positief over de</i>
		<i>interventie.</i>
Week 10		<i>Eindvragenlijst per e-mail verzonden. Nog</i>
7 maart		<i>spannender dan de eerste vragenlijst. Wat gaan ze</i>
2011	Eind vragenlijst	<i>invullen?</i>
		<i>16 mrt. Lkr. 2 stuurt vragenlijst terug. Compleet</i>
		<i>ingevuld. Ziet er goed uit.</i>
		<i>30 mrt. Lkr. 1 stuurt vragenlijst terug. Haar moeder</i>
		<i>is overleden begin maart. Ben blij dat ze het toch</i>
		<i>nog ingevuld heeft. Ook compleet ingevuld, ziet er</i>
		<i>goed uit.</i>



Bijlage 12 Ingevulde vragenlijst signalering (hoog)begaafde leerlingen.

Deze vragenlijst bestaat uit 16 vragen. Er zijn meerkeuze vragen en open vragen.

Wil je bij de meerkeuze vragen jouw antwoord gekleurd maken?

1. Hoe lang ben je werkzaam in het basisonderwijs?	1:	Langer dan 15 jaar.
	2:	Tussen de 6 – 10 jaar.
2. In je klas zitten kinderen met diverse intelligentieniveaus. Van de meeste kinderen wordt de intelligentie nooit vastgesteld door onderzoek. Heb je wel eens gedacht dat je een begaafd of hoogbegaafd kind in de klas had zonder dat je daar 'hard' bewijs (zoals een IQ test) van had?	1:	Ja, bijna elk jaar weer.
	2:	Ja, maar niet vaak.
3. Hoe komt het dat je van die leerling dacht dat hij/zij mogelijk (hoog)begaafd was?	1:	Interesse, redentie, prestatie, slordigheid, ongemotiveerd, enthousiasme bij uitdagende opdrachten.
	2:	Presteerde op alle fronten goed en was niet altijd gemotiveerd.
4. Denk je dat er op dit moment begaafde en hoogbegaafde kinderen (die niet onderzocht zijn) in je klas zitten?	1:	Ja, maar ik weet niet of ik alle (hoog)begaafde kinderen herkend heb.
	2:	Ja, maar ik weet niet of ik alle (hoog)begaafde kinderen herkend heb.
5. Kun je inschatten hoeveel kinderen in je klas volgens jou mogelijk begaafd of hoogbegaafd kunnen zijn?	1:	Ik denk dat het gaat over 8 kinderen van het totaal aantal van 23.
	2:	Ik denk dat het gaat over 2 kinderen van het totaal aantal van 25.



6. Hoe komt het dat je denkt aan mogelijke (hoog)begaafdheid bij deze kinderen?	1:	Zie punt 3.
	2:	Scoren op alle fronten goed, soms desinteresse, langzaam werktempo.
7. Welke criteria gebruik je om te bepalen of een kind mogelijk (hoog)begaafd is?	1:	Toetsgegevens, werkhouding, interesse.
	2:	Toetsen.
8. (Hoog)begaafde kinderen beschikken over specifieke leer- en persoonlijkheidseigenschappen. Kun je enkele leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog) begaafde kinderen noemen?	1:	Eigen manier van probleemoplossing, meer willen weten dan de basisstof, niet meedoen met klassikale activiteiten, in zichzelf gekeerd, sociale vaardigheden minder, werk afraffelen of juist erg langzaam werken, geen uitdaging zoeken, moeilijke opdrachten uit de weg gaan, omdat ze foutloos willen werken, moeite hebben met het feit dat je werk niet foutloos is, interesse op speciaal gebied (sterrenkunde, wiskunde, andere landen, enz.).
	2:	Nee.
9. Kun je enkele voorbeelden geven van concreet, waarneembaar gedrag van (hoog)begaafde kinderen waarmee de leer- en persoonlijkheidseigenschappen zichtbaar worden?	1:	Zie boven.
	2:	Niet echt.
10. Hieronder zie je een schaal van 1 – 5. Bij 1 heb je helemaal geen kennis over de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen, bij 5 ken je alle leer- en persoonlijkheids-	1:	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 <i>Geen kennis</i> <i>Veel kennis.</i> Wat maakt dat je jezelf op dat cijfer plaatst? Door eerdere ervaringen. Info gehoord en



eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen. Waar sta jij op deze schaal? Wil je het cijfer gekleurd maken?		gelezen. Door aan de slag te gaan met de kinderen krijg je meer ervaring. Er zijn nog steeds nieuwe feiten die ik niet weet, met name de manier van werken.
	2:	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 <i>Geen kennis</i> <i>Veel kennis.</i> Wat maakt dat je jezelf op dat cijfer plaatst? Nog niet echt mee te maken gehad.
11. Wat zou je willen leren als het gaat om het herkennen van (hoog)begaafde kinderen?	1:	De eerste belangrijke kenmerken waar je op moet letten. Hoe ga je daarna hiermee aan de slag. Omgang.
	2:	Waar moet je op letten.
12. Welke actie van mij zou voor jou nuttig kunnen zijn waardoor jij meer leert over het herkennen van (hoog)begaafde leerlingen?	1:	Info, materiaal die praktisch haalbaar is in elke groep, samen verdiepen in deze leerlingen.
	2:	Praktische tips.
13. Op een schaal van 1 - 5, waarbij 1 betekent dat je vindt dat je niet goed begeleid wordt bij het werken met (hoog)begaafde kinderen en 5 betekent dat je heel goed begeleid wordt, bij welk cijfer zou je de begeleiding op dit moment dan plaatsen? Wil je dat cijfer gekleurd maken?	1:	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 <i>Niet</i> <i>Heel goed.</i> Wat maakt dat je de begeleiding op dat cijfer plaatst? Je doet het goed. Je staat open voor mijn vragen en doet er wat mee. Vaak te weinig tijd om er dieper op in te gaan.
	2:	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 <i>Niet</i> <i>Heel goed.</i>



		<i>Wat maakt dat je de begeleiding op dat cijfer plaatst?</i> Nog niet echt aan de orde bij ons op school.
14. Op 31 jan. geef ik een workshop over het herkennen van (hoog)begaafdheid. Wat zou je graag willen weten over dit onderwerp?	1:	Praktische invulling.
	2:	Wat moet ik doen om zo iemand te kunnen signaleren en dan verder.
15. Heb je andere vragen over (hoog)begaafdheid die je graag beantwoord wil zien? Wil je deze hieronder noteren?	1:	Nee.
	2:	Als er dan evt. ln. zijn die begaafd/hoogbegaafd zijn, op wat voor manier kun je deze kinderen toch “bij” de groep houden zonder dat er weer een ‘zorggroepje” bij komt. Dit wat betreft organisatie.
16. Is er nog iets wat je me wilt meegeven?	1:	Blijf zo enthousiast als je nu bent, met in het achterhoofd dat wij met nog veel meer dingen bezig zijn die onze tijd opslokken.
	2:	Succes met de voorbereiding.

Dit was de laatste vraag van de lijst. Hartelijk dank voor het invullen.

Wil je de lijst aan mij terug mailen of geprint aan mij geven?

Valerie



Bijlage 13 Inge vulde eindvragenlijst signalering (hoog)begaafde kinderen .

Deze vragenlijst bestaat uit 13 vragen. Er zijn meerkeuze vragen en open vragen.

Wil je bij de meerkeuze vragen jouw antwoord gekleurd maken?

1. De afgelopen weken heb je een aantal acties ondernomen om meer kennis en vaardigheden te vergaren om (hoog)begaafdheid bij kinderen te herkennen.

Hieronder vind je de ondernomen acties.

Wil je bij elke actie aangeven in hoeverre de actie heeft bijgedragen aan het vermeerderen van je kennis en vaardigheden?

	In het geheel niet				In zeer grote mate	
Volgen van de workshop:	0	0	0	2	0	
Doen van een observatie met de observatielijst:	0	0	0	2	0	
Invullen van de signaleringslijst:	0	0	0	2	0	
Bespreken van een casus:	0	0	0	2	0	
Het voeren van tussentijdse gesprekken met Valerie:	0	0	0	2	0	



2. Hieronder zie je nogmaals de acties staan. In de kolommen ernaast staan een aantal uitspraken. Wil je een kruisje zetten als die uitspraak van toepassing is op de actie?

	Ik kon er actief mee aan de slag.	Ik kreeg snelle feedback.	Ik kon de kennis direct toepassen in de praktijk.	De aangeboden kennis borduurde voort op mijn reeds aanwezige kennis.
Volgen van de workshop:	2	1	1	1
Doen van een observatie met de observatielijst.	1	0	2	1
Invullen van de signaleringslijst.	1	0	1	1
Bespreken van een casus.	1	2	0	1
Het voeren van tussentijdse gesprekken.	1	2	0	1

3. Om vast te stellen of een kind mogelijk (hoog)begaafd is, maak je gebruik van criteria. In de eerste vragenlijst heb je aangegeven welke criteria je toen gebruikte. Welke criteria gebruik je nu?	1:	Opvallend gedrag, taalgebruik en prestaties. Dit kan positief en negatief zijn.
	2:	Observering werk/werkhouding, interesse, cijfers, gesprek
4. Je weet dat (hoog)begaafde kinderen beschikken over specifieke leer- en persoonlijkheids-	1:	Hoge prestaties, grote denkstappen, goed geheugen, scherp waarnemer, kan bekende kennis toepassen in nieuwe situaties,



eigenschappen. Kun je enkele leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen noemen?		taalvaardig, graag doorgraven in bepaalde onderwerpen, zoekt uitdaging, onderpresteren, perfectionisme, faalangst
	2:	Perfectionistisch , doorvragen, taalgebruik dat aansluit bij oudere kinderen, als iets interessant is daarin verder verdiepen
5. Kun je enkele voorbeelden geven van concreet, waarneembaar gedrag van (hoog)begaafde kinderen waarmee de leer- en persoonlijkheidseigenschappen zichtbaar worden?	1:	A-scores Weinig/geen uitleg nodig voor het werk Verder denken dan andere kinderen. Het antwoord al weten voordat er iets is uitgelegd. Lang werken aan gemakkelijke opgaven. Ontwijken van moeilijke opdrachten. Uitdaging zoeken op andere gebieden. Uitgebreide uitleg, die door andere kinderen moeilijk wordt begrepen. Zich verdiepen in bijzondere zaken, zoals sterrenkunde, dinosaurussen, andere talen, enz. Opleven bij uitdagende opdrachten. Moeilijk kunnen omgaan met fouten.
	2:	Spelen/werken met oudere kinderen, oplossingen die niet altijd voor de hand liggen, leergierig, zelfstandig werken
6. Hieronder zie je een schaal van 1 – 5. Bij 1 heb je helemaal geen kennis over de leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde kinderen, bij 5 ken	1:	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 <i>Geen kennis</i> <i>Veel kennis.</i> <i>Wat maakt dat je jezelf op dat cijfer plaatst?</i> <i>Ik denk dat mijn kennis al redelijk in de goede</i>



je alle leer- en persoonlijkheids-eigenschappen van (hoog)begaafde kinderen. Waar sta jij op deze schaal? Wil je het cijfer gekleurd maken?		richting gaat, maar dat er steeds weer nieuwe dingen duidelijk worden. Ik leer nog steeds. Dit heeft ook te maken met het feit dat sommige eigenschappen tegenstrijdig zijn. De één zoekt uitdaging en de ander ontwijkt het. De één is perfectionistisch en de ander werkt erg slordig.
	2:	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 <i>Geen kennis</i> <i>Veel kennis.</i> <i>Wat maakt dat je jezelf op dat cijfer plaatst?</i> Ik heb nog wel wat onthouden maar er is nog te weinig van blijven "hangen" doordat ik er te weinig concreet mee werk.
7. Als je nu naar je klas met kinderen kijkt, denk je dat je alle mogelijk (hoog)begaafden er uit kan halen?	1:	Ik weet het niet zeker. <i>Om alle mogelijk (hoog)begaafden eruit te kunnen halen heb ik het volgende nog nodig: (De leerkracht noteert een vraagteken.)</i> Ik denk dat ik een heel eind kom. Het is voornamelijk de twijfel of je ze ziet.
	2:	Ja, dat denk ik wel.
8. Heb je nu voldoende kennis om de signaleringsmodule van het DHH goed in te vullen?	1:	Ja.
	2:	Ja.
9. Op een schaal van 1 - 5, waarbij 1 betekent dat je vindt dat je niet goed begeleid wordt bij het werken met (hoog)begaafde kinderen en 5 betekent dat je heel goed begeleid wordt, bij welk cijfer zou je de	1:	1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 <i>Niet</i> <i>Heel goed.</i> <i>Wat maakt dat je de begeleiding op dat cijfer plaatst?</i> Ik ben tevreden met wat er wordt geboden. Ik



begeleiding op dit moment dan plaatsen? Wil je dat cijfer gekleurd maken?		word geholpen op de momenten dat ik het nodig vind. Er worden mogelijkheden geboden om verder te gaan. De praktische invulling in de klas is nog lastig. Vooral het omgaan met de werkhouding en taakgerichtheid.
10. De afgelopen tijd ben je actief bezig geweest met het verwerven van kennis en vaardigheden om leer- en persoonlijkheidseigenschappen bij (hoog)begaafde kinderen te kunnen herkennen. Kun je mij twee sterren en een wens meegeven voor de toekomst?	2:	1 <u>2</u> 3 4 5 <i>Niet</i> <i>Heel goed.</i> <i>Wat maakt dat je de begeleiding op dat cijfer plaatst?</i> Hebben er nog niet zo lang mee kennis gemaakt en er is dus ook nog niet veel begeleiding geweest. De vragen die ik had zijn wel adequaat en goed beantwoord. Waar ik mee verder kan. 1: <i>Twee sterren (dit was positief):</i> 1. Blijf zo enthousiast als je nu bent, dat komt goed over en steekt de ander aan! 2. Je deelt je kennis, maar dringt het niet op. <i>Een wens (dit kan beter):</i> Probeer tijdens de workshop de “taaie kost” (theorie) kort en bondig te houden. Eventueel van te voren aan iedereen geven, zodat iedereen het van te voren kan doorlezen. Dit scheelt tijd. Het voorkomt dat mensen het “saai” vinden. Dit komt ook omdat we er dan meestal al een werkdag op hebben zitten.



	2: <i>Twee sterren (dit was positief):</i> Duidelijke uitleg, goed advies <i>Een wens (dit kan beter):</i> Hoe kun je deze lln. nu opdrachten geven waarin ze tot hun recht komen en ook niet in zo'n uitzonderingspositie in de klas komen te staan doordat ze andere en misschien wel in de ogen van de andere lln. leukere opdrachten of werk krijgen.
--	---

Dit was de laatste vraag van de lijst. Hartelijk dank voor het invullen.

Wil je de lijst aan mij terug mailen?

Valerie