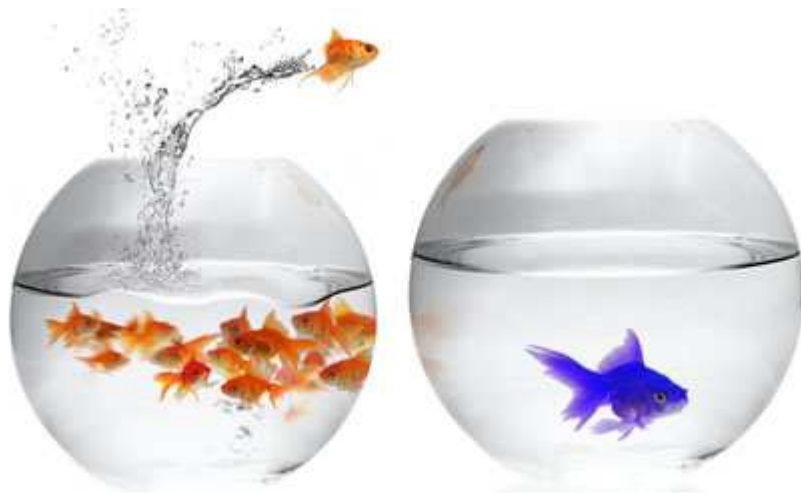


Van uitzondering naar uitzonderlijk!

**Op zoek naar motivatie bevorderende interventies voor
hoogbegaafde leerlingen tot deelname aan
het TOM-verrijkingsprogramma**



Fontys OSO
Master Special Educational Needs
Auteur: Lonneke Loots
Studentnummer: 1370725
Onderzoeksbegeleider: Marianne den Otter
Datum: mei 2014

Inhoud

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	5
1.1 De context.....	5
1.2 Aanleiding en probleemstelling	5
1.3 Doelgroep	6
1.4 Onderzoeksvraag.....	6
1.5 Relevantie	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.....	8
2.1 Hoogbegaafdheid.....	8
2.1.1 Wat is hoogbegaafdheid volgens literaire bronnen?.....	9
2.1.2 Wat is hoogbegaafdheid volgens mijn school?.....	12
2.1.3 Wat is hoogbegaafdheid in mijn werktheorie voor dit PGO?.....	13
2.2 Motivatie.....	13
2.2.1 Bevorderen van motivatie.....	14
2.2.2 Motiveren van groepen leerlingen met dezelfde leer- en gedragskenmerken.....	15
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.....	16
3.1 Onderzoeksparadigma.....	16
3.2 Onderzoeksstrategie	16
3.3 Respondenten.....	17
3.4 Onderzoeksmethoden en dataverzameling.....	17
3.5 Ethiek, betrouwbaarheid en validiteit.....	19
3.5 Tijkpad	21
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	22
4.1 Beschrijving van de respondentengroep.....	22
4.2 Beantwoording van deelvraag 1.....	23
4.2.1. Motivaties om deel te nemen aan TOM-activiteiten	24
4.2.2. Motivaties om niet deel te nemen aan TOM-activiteiten.....	25

4.3 Beantwoording van deelvraag 2.....	26
4.4 Welke factoren hebben het meest invloed op de beslissing om wel of niet deel te nemen?	28
4.4.1 Meest invloed hebbende externe factoren.....	29
4.4.2 Meest invloed hebbende interne factoren.....	31
Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie	32
5.1 Conclusie, evaluatie en interpretaties	32
5.1.1. Deelvraag 1: Welke motivaties hebben leerlingen om wel of niet deel te nemen aan het TOM-programma?.....	33
5.1.2. Deelvraag 2: Wat hebben niet-deelnemende leerlingen nodig om deel te gaan nemen aan het TOM-programma?.....	34
5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag	34
5.3 Methodologie: kritische reflectie	35
5.4 Aanbevelingen voor praktijkverbetering	35
5.5 Betekenis van dit onderzoek	36
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	38
6.1 Reflectie op procesverloop.....	38
6.2 Reflectie op persoonlijke en professionele ontwikkeling	38
6.3 Slotwoord	40
Geraadpleegde bronnen.....	41
Bijlagen.....	44
Bijlage I Verklarende begrippenlijst.....	
Bijlage II Profiles of the gifted and talented (Betts & Neihart, 2010).....	
Bijlage III Tijdpad PGO.....	
Bijlage IV Analyse focusgroep interview	
Bijlage V Enquete	
Bijlage VI Analyse van de stellingen binnen de enquête.....	
Bijlage VII Kritische noot bij dataverzameling	
Bijlage VIII Exemplarische weergave van ruwe data enquete.....	
Bijlage IX Feedback middels Critical Friendship	

Samenvatting

Dit onderzoek biedt inzichten en instrumenten om beter tegemoet te komen aan speciale onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de hoog- en meerbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Op de school waar ik werkzaam ben is een verrijkingsprogramma opgezet waar hoogbegaafde en cum laude leerlingen elkaar treffen om op cognitief en sociaal vlak uitgedaagd te worden; het Traject op Maat (TOM) programma. Bij de aanmeldingen in 2014 geeft 22% van de nieuwe leerlingen aan voor deze school te hebben gekozen vanwege het begaafdheidsprofiel. Tevens geeft 34 % van hun ouders dit als voornaamste reden van schoolkeuze voor hun kind. In klas 2 en 3 zien we een plotselinge terugloop van het aantal leerlingen dat deelneemt aan het verrijkingsprogramma. Voor de school is het belangrijk om inzicht te krijgen in de oorzaken die hieraan ten grondslag liggen en – nog belangrijker – hoe deze trend kan worden doorbroken. Dit gegeven vormt de aanleiding voor dit onderzoek.

Eerst wordt vanuit een theoretisch kader het begrip hoogbegaafdheid gedefinieerd en worden factoren belicht die hier invloed op uitoefenen. Vervolgens wordt het begrip motivatie toegelicht en gerelateerd aan hoogbegaafdheid. Middels een enquête zijn motivaties van leerlingen geïnventariseerd die inzicht geven in mogelijke oorzaken van de terugloop in deelname. Deze enquête heeft tevens data opgeleverd die hebben geleid tot een ontwerp van motivatie bevorderende interventies.

Geconcludeerd kan worden dat verrijkingsactiviteiten beter afgestemd kunnen worden op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de individuele TOM-leerling. Het kan stimulerend werken om een TOM-leerling te koppelen aan een persoonlijk begeleider die de dialoog tussen leerling en leerstof levend houdt. Als uitdaging om alle leerlingen optimale ontwikkelingskansen te bieden, is het aan te bevelen dat motivatie bevorderende interventies door het gehele docententeam en door ouders worden gedragen. Als hoogste prioritering zou ik aanbevelen dat onderzocht wordt hoe verrijkingsactiviteiten kunnen worden opgenomen in het curriculum opdat iedere leerling tot leren kan komen in de reguliere lessen en iedere docent betrokken wordt bij het leerproces van *alle* leerlingen,... dus ook van de hoogbegaafde leerlingen!

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 De context

In Nederland is pas sinds de jaren negentig aandacht voor hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs. Hiervoor ging de aandacht voornamelijk uit naar de gemiddelde en de zwakke leerling. Het Actieplan Beter Presteren (Ministerie van Onderwijs, 2011) erkent dat hoogbegaafde leerlingen vaak gerichte aandacht, begeleiding en uitdaging nodig hebben.

Ik ben werkzaam als docent op een havo-vwo school die sinds 2008 het certificaat "Begaafdheidsprofielschool" draagt. De school beoogt tegemoet te komen aan de speciale onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen. Daartoe biedt zij het TOM-programma. Dit programma richt zich op hoog- en meer begaafde leerlingen die snel van begrip zijn, weinig instructie nodig hebben en meer leerstof aan kunnen dan het reguliere lesprogramma biedt.

Ik ben tijdens mijn Master studie *Special Educational Needs* bijzonder geïnteresseerd geraakt in het thema hoogbegaafdheid. Vanuit deze belangstelling heb ik me aangesloten bij de TOM-commissie. Deze commissie bestaat uit een groep deskundige, betrokken docenten en houdt zich bezig met de opzet, de organisatie en de uitvoering van het TOM-programma. Daarnaast heeft zij een adviserende rol in de schoolleiding op gebied van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Omdat ik in mijn onderzoek authentiek wil blijven, heb ik een onderzoeksthema gekozen dat me aan het hart gaat. Mijn onderzoeksthema heeft betrekking op de volgende competenties: samenwerking met leerlingen, collega's en de omgeving. Het betreft met name de interpersoonlijke competenties (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons, & van Velthoven, 2009).

1.2 Aanleiding en probleemstelling

In het schooljaar 2012 -2013 heeft de visitatiecommissie van de Begaafdheidsprofiel scholen (BPS) zich positief uitgesproken over ons TOM-programma en is onze certificering herbevestigd. In hetzelfde schooljaar heeft studente Sak (2012) in het kader van haar Master opleiding maatschappijleer een praktijkgericht onderzoek (PGO) verricht naar de inhoud en waardering van het TOM-programma. De waardering van de respondenten (voornamelijk actief deelnemende TOM-leerlingen) was ook positief.

Ondanks deze positieve waarderingen wordt er een terugloop in het aantal actieve TOM-deelnemers geconstateerd in klas 2 en 3. Mijn school wil leerlingen stimuleren tot actieve deelname aan TOM, maar er is onvoldoende inzicht in de drempels die leerlingen ervaren om deel te nemen. Vanuit deze handelingsverlegenheid ga ik onderzoeken welke drempels de leerlingen ervaren om actief deel te nemen en hoe deze op te opgeheven kunnen worden.

1.3 Doelgroep

Ik richt me in mijn PGO op de TOM-leerlingen in de leerjaren twee en drie omdat de terugloop in deelname hier het grootst is. Helaas zijn er in vorige schooljaren geen registraties gedaan van aantallen deelnemende en niet-deelnemende leerlingen. De terugloop kan zodoende alleen als momentopname gezien worden. Er kan geen trend worden gemeten over meerdere jaren.

Aanvankelijk werden alleen leerlingen uitgenodigd voor TOM die op de NIO (Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau) een score van 130 of hoger behaalden; ik noem deze groep in mijn onderzoek de *hoogbegaafde leerlingen*. Met ingang van schooljaar 2013-2014 zijn de leerlingen die cum laude¹ bevorderd zijn ook uitgenodigd om deel te nemen aan het TOM-programma. Deze groep leerlingen wordt in dit onderzoek aangeduid met de naam *cum laude leerlingen*.

1.4 Onderzoeksvraag

De praktijksituatie zoals in paragraaf 1.2 beschreven, leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan deelname aan het TOM-programma onder de geselecteerde leerlingen van klas twee en drie op mijn school verhoogd worden?

met als deelvragen:

1. *Welke motivaties noemen leerlingen van klas twee en drie om wel of niet deel te nemen aan het TOM-programma? Zijn er verschillen te constateren in de motivaties die cum laude leerlingen noemen en de motivaties die hoogbegaafde leerlingen noemen?*
2. *Wat hebben de niet-deelnemende leerlingen van klas twee en drie nodig om te gaan deelnemen aan het TOM-programma? Zijn er verschillen te constateren in de behoeften van de cum laude leerlingen en de behoeften van de hoogbegaafde leerlingen?*

De antwoorden die leerlingen geven op deelvraag één leveren zowel negatieve als positieve, motiverende factoren op om deel te nemen aan het TOM-programma.

Het antwoord op vraag twee omvat een aantal aanbevelingen die de leerlingen noemen om deelname aantrekkelijker te maken. In mijn PGO richt ik me op de aanbevelingen die door ons als school te beïnvloeden zijn. Het doel dat ik hiermee voor ogen heb, is het verhogen van het aantal actieve TOM-leerlingen.

¹ Zie begrippenlijst bijlage I

1.5 Relevantie

In deze paragraaf beschrijf ik voor welke groepen het niet-deelnemen aan TOM een probleem vormt. Hiermee expliciteer ik de relevantie van mijn onderzoek.

Het niet-deelnemen aan het TOM-programma zie ik als een gemiste kans voor de leerlingen die zonder TOM niet tot leren komen. Volgens Bloom (1956) kunnen meer begaafde leerlingen alleen tot *leren* komen wanneer hun specifieke leereigenschappen worden aangesproken. Zij moeten worden uitgedaagd in hun zone van naaste ontwikkeling² (Vygotsky, 1978). Er moet ruimte geboden worden voor constructief en creatief denken, zelfverantwoordelijk leren moet worden gestimuleerd en leerlingen moeten kunnen nadenken over eigen persoonskenmerken en motivaties. Philips en Lindsey beschrijven dat samenwerking met gelijkgestemden, zelfsturing en een eigen onderwerpkeuze motiverend werken. (Philips & Lindsey, 2007). TOM biedt deze faciliteiten, maar hiervan wordt op dit moment door veel leerlingen geen gebruik gemaakt.

Daarnaast is een achterblijvende deelname aan TOM programma een (potentieel) maatschappelijk probleem. Actieplan Beter Presteren (Ministerie van Onderwijs, 2011) stelt dat de absolute top van de leerlingen meer moet worden uitgedaagd zodat Nederland zich met de internationale top kan blijven meten.

Vanuit een internationaal perspectief wordt langzaam maar zeker duidelijk dat een vorm van inclusief onderwijs de trend is waarbij het onderwijs zich aanpast aan de leerling en niet langer andersom. Iedere leerling heeft recht op full potential learning (UNESCO, 1994). Omgaan met en inspelen op de diversiteit van hun leerlingenpopulatie stellen landen wereldwijd voor grote en complexe uitdagingen (Schuman, 2013). Denkend vanuit het sociale model³, uitgaande van de mogelijkheden van individuen, wil ik middels dit onderzoek leerlingen een stem geven en hun mede-eigenaar maken van hun leerproces. Er wordt nationaal en internationaal geschreven over initiatieven als plusklassen, verrijkingsklassen en Talent Pools. Wanneer bekend is welke drempels leerlingen ervaren om deel te nemen, kunnen scholen afwegen *of* en *hoe* ze deze drempels kunnen verlagen of wegnemen opdat de beoogde groep leerlingen zijn talent optimaal kan ontplooien door deelname aan het verrijkingsprogramma.

In het volgende hoofdstuk geef ik een theoretische oriëntatie op mijn onderzoeksthema.

² Zie begrippenlijst in bijlage I

³ Zie begrippenlijst in bijlage I

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Om inzicht te krijgen in mogelijke belemmerende en motiverende factoren van leerlingen zal ik me in het kader van dit PGO theoretisch verdiepen in de concepten *hoogbegaafdheid* en *motivatie*.

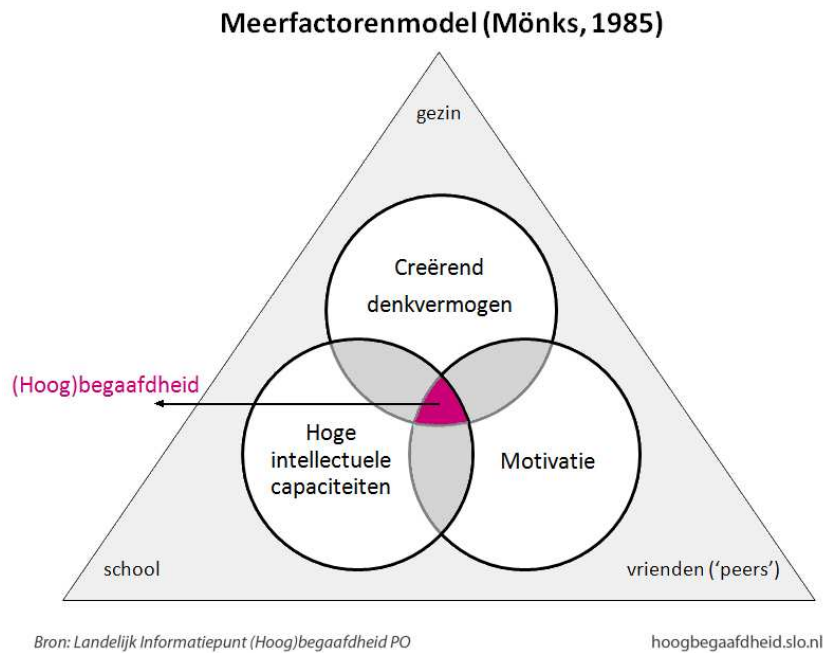
2.1 Hoogbegaafdheid

Hoogbegaafdheid, vanuit het perspectief van literatuur, op mijn school en de betekenis voor dit PGO.

2.1.1 Wat is hoogbegaafdheid volgens literaire bronnen?

In het Handboek Hoogbegaafdheid (van Gerven, 2011) worden verschillende modellen en theorieën gepresenteerd om het begrip hoogbegaafdheid te definiëren. Er zijn vele en diverse definities. Sternbergh en Zangh (1995) beschrijven vijf criteria waaraan bijna alle definities van hoogbegaafdheid voldoen. Elke definitie van begaafdheid verwijst naar het begrip *excellentie*; het individu is ten opzichte van zijn leeftijdgenoten superieur op een of meerdere domeinen. Begaafde personen beschikken over (aanleg voor) een vaardigheid die *zeldzaam* is. Daarnaast moet de superioriteit *aantoonbaar* zijn: je moet het kunnen laten zien. Het criterium dat we gebruiken om superioriteit te meten is de *productiviteit* van het individu: de output. Tenslotte moet de samenleving de superieure prestatie als *waardevol* beschouwen. Deze criteria bieden mij enig houvast bij het bestuderen van verschillende theorieën. Ze geven echter niet aan hoe objectief vast te stellen is wanneer iemand hoogbegaafd is.

Renzulli presenteerde in 1978 het Drieringen concept waarin begaafdheid wordt omschreven als de interactie tussen *drie* aanlegfactoren: een bovengemiddelde intelligentie, een hoog niveau van taakgerichtheid en een hoog niveau van creativiteit. Mönks voegde aan dit concept drie omgevingsfactoren toe: school, gezin en ontwikkelingsgelijken en ontwikkelde hiermee een completer 'Triadisch interdependentiemodel' (figuur 1). Daarnaast definieerde hij 'een bovengemiddelde intelligentie' als een IQ dat rond of boven de 130 ligt (van Gerven, 2011). In dit model wordt duidelijk dat intelligentie slechts één element is in het begrip hoogbegaafdheid. Ik zie in mijn praktijk vaak leerlingen die als hoogbegaafd zijn gediagnosticeerd, maar die niet tot presteren komen. Het model van Renzulli en Mönks (1985) verklaart nog niet waarom de ene begaafde leerling wel en de andere begaafde leerling niet tot bijzondere prestaties komt.

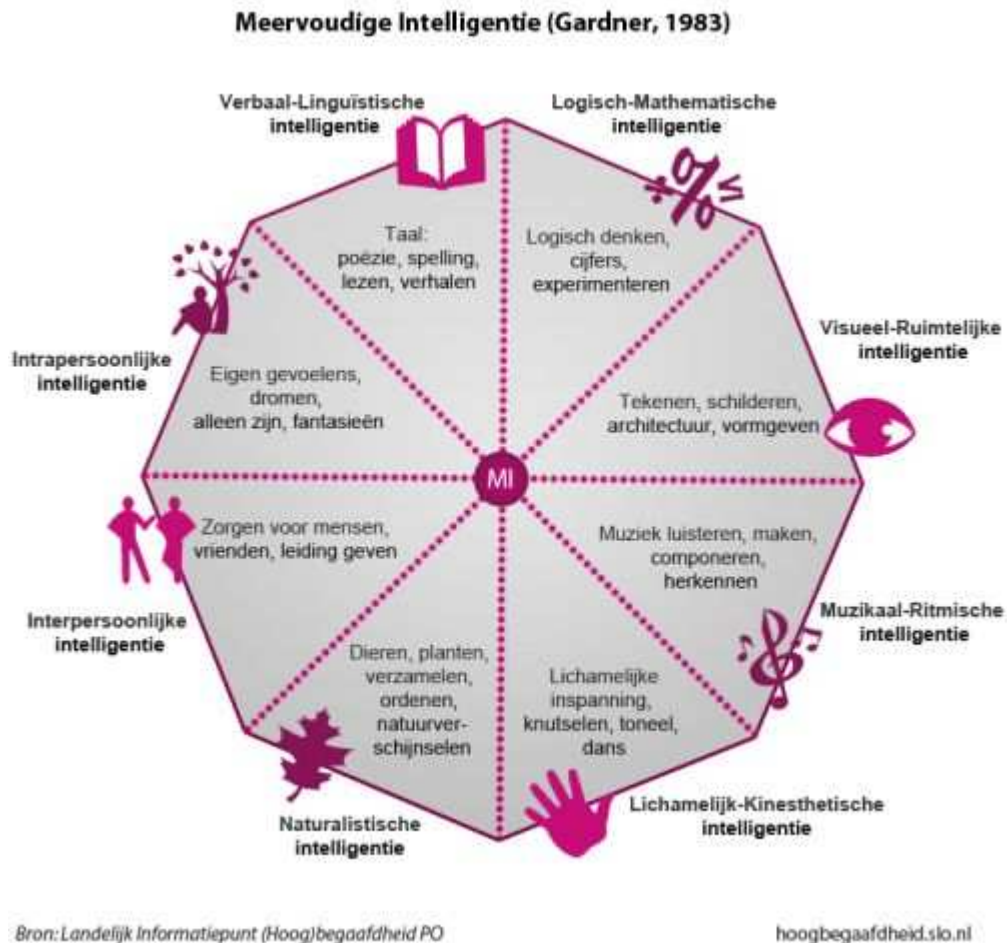


Figuur 1 : Triadisch Interpendentiemodel van Mönks en Renzulli, 1985 (Bron: hoogbegaafdheid.slo.nl)

In 1985 heeft Gagné het model aangescherpt. Hij heeft het criterium intelligentie verduidelijkt en een onderscheid gemaakt tussen begaafd (IQ: 120-130), hoogbegaafd (IQ: 130-145), zeer hoogbegaafd (IQ hoger dan 145) en uitzonderlijk hoogbegaafd (IQ hoger dan 160). Deze aanscherping van het begrip intelligentie en de onderverdeling hiervan is naar mijn mening essentieel. Het maakt duidelijk dat er geen hoogbegaafde leerling bestaat, maar dat we te maken hebben met een zeer diverse groep leerlingen met diverse intelligentieniveaus. Het blijft zaak om bij iedere leerling te achterhalen wat zijn of haar onderwijsbehoeften zijn en welk gedrag van jou als docent wordt verwacht.

Daarnaast heeft Gagné (1985) de factor motivatie (taakgerichtheid) naar de buitenzijde van het model geplaatst. Het is dus niet langer een aanlegfactor maar een beïnvloedende factor op de natuurlijke aanleg van het kind (van Gerven, 2011). Dit verklaart dat leerlingen met veel potentie (talent) maar gebrek aan (voldoende) motivatie niet optimaal presteren.

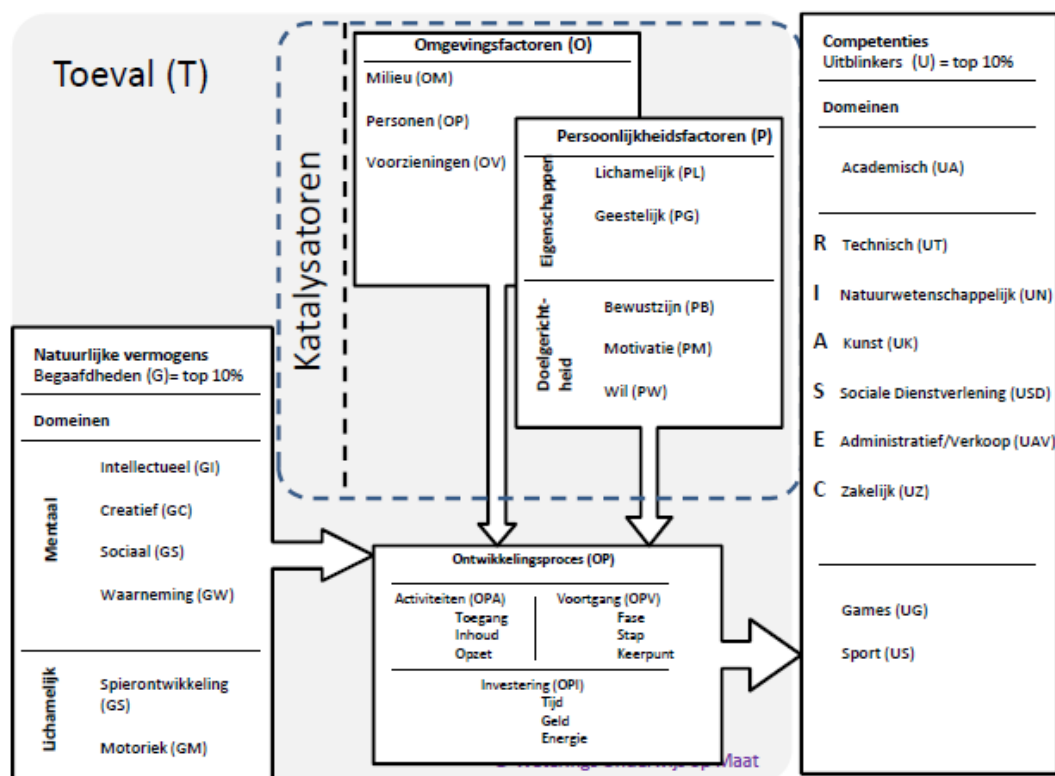
Het model van de Meervoudige Intelligentie van Gardner (1983) geeft aan dat er meerdere gebieden zijn waarop intelligentie zich kan openbaren.



Figuur 2: Meervoudige Intelligentie model van Gardner, 1983. (bron: hoogbegaafdheid.slo.nl)

Modernere modellen zoals die van Heller en Gagné (2000) gaan door op het model van Gardner, waarbij intelligentie op verschillende deelgebieden zichtbaar kan zijn. Het Differentiatie-model van Begaafdheid en Talent (DMGT) van Gagné (2000) heeft tevens specifieke persoonlijkheidsfactoren opgenomen zoals: fysieke kenmerken, doorzettingsvermogen, stressgevoeligheid, regulatievaardigheden en motivatie. Deze factoren beïnvloeden mede of hoogbegaafdheid tot uiting komt. De beïnvloeding van de omgeving, zoals Renzulli (1985) reeds vaststelde in zijn theorie, is in dit model verder uitgewerkt in diverse beïnvloedbare factoren in de omgeving. Wanneer iemand wordt gestimuleerd door zijn ouders, vrienden en docenten en hij wordt uitgedaagd in zijn zone van naaste ontwikkeling zal hoogbegaafdheid eerder tot uiting komen.

DMGT 2.0 ©Gagné (2010)



Figuur 3: DMGT 2.0 model van Gagné (Self Advocacy for Gifted Teens, 2012)

In Talent-Vaardig (2013) stelt Duran in navolging van Tessa Kieboom (2007) dat hoogbegaafdheid opgesplitst kan worden in cognitieve kenmerken (intelligentie >130 en creatief denkvermogen) en in persoonskenmerken (rechtvaardigheidsgevoel, perfectionisme, kritische instelling, hoge sensitiviteit). Zij stelt dat deze karaktereigenschappen in elke hoogbegaafde in meer of meerdere mate aanwezig zijn. Volgens Duran moeten beiden aangeboren kenmerken in bepaalde mate aanwezig zijn om van hoogbegaafdheid te kunnen spreken.

2.1.2 Wat is hoogbegaafdheid volgens mijn school?

Op de school waar ik werkzaam ben, worden de volgende leerlingen geselecteerd om deel te nemen aan het TOM-programma:

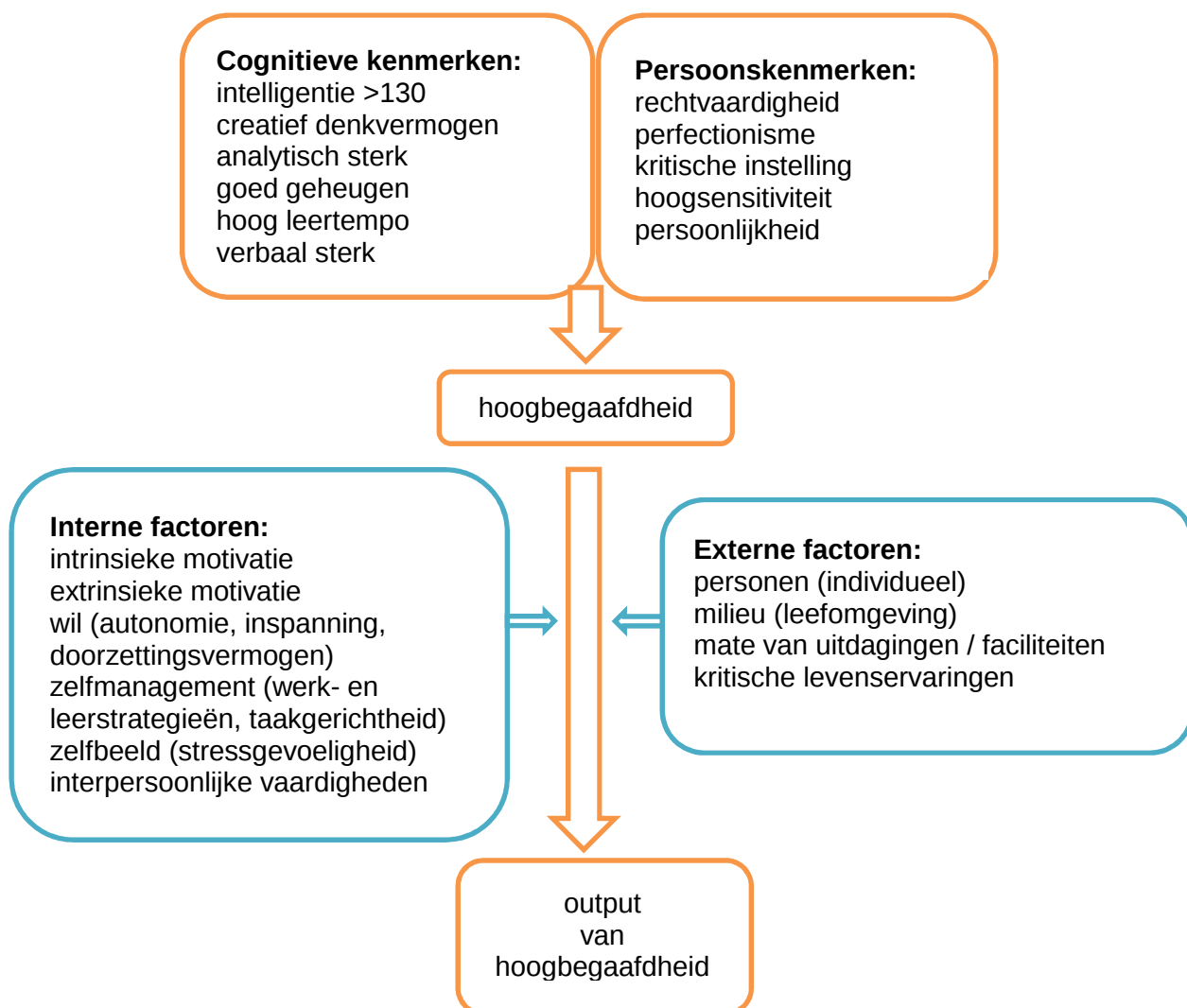
- leerlingen die bij de NIO (Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau) die ze in klas 1 hebben gedaan 130 of hoger scoorden.
- leerlingen die cum laude bevorderd zijn naar een hoger leerjaar.

De school start in haar beleidsdocument met het model van Mönks (van Gerven, 2011) en geeft hiermee aan dat hoogbegaafdheid meer dan alleen een hoge intelligentie omvat. De factor intelligentie is in de praktijk echter nog steeds doorslaggevend voor de selectie voor het TOM-programma, omdat dit een factor is die zich eenvoudig laat meten.

2.1.3 Wat is hoogbegaafdheid in mijn werktheorie voor dit PGO?

Het feit dat er veel uiteenlopende definities van het begrip hoogbegaafdheid zijn te vinden in de literatuur geeft aan dat hoogbegaafdheid een complex concept is. Veel onderzoekers zien hoogbegaafdheid als een persoonskenmerk dat geleidelijk tot expressie komt (Webb, Gore, Amend, & de Vries, 2013). Hiermee wordt voor mij duidelijk dat er niet zoiets bestaat als “de hoogbegaafde leerling”. Het geeft aan dat wij als school meerdere criteria nodig hebben om potentiële TOM-leerlingen te kunnen herkennen.

Op basis van mijn theoretische oriëntatie op het begrip hoogbegaafdheid, kom ik tot de volgende kenmerken van hoogbegaafdheid, waarbij ik uit ga van het model van Buijsen-Duran (Talent-Vaardig, 2013) en van het DMGT 2.0 van Gagné (2010). Deze modellen laten zien dat er bepaalde aangeboren kenmerken aanwezig zijn bij hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast laten ze ook zien dat deze kenmerken niet altijd tot uiting komen. We moeten als docenten dus ‘door de beïnvloedbare factoren heen’ proberen te kijken om de dieperliggende kenmerken van de hoogbegaafde leerling te kunnen zien. Optie: dit leidt tot onderstaande werktheorie voor mijn PGO.



Figuur 4: Model eigen werktheorie (L. Loots, 2013)

Binnen de blauwe kaders zijn de factoren beschreven waar de omgeving (ouders, school, etc) invloed kan uitoefenen. Binnen de interne en externe factoren die in de blauwe kaders zijn geplaatst, zijn belemmerende en motiverende factoren te herkennen die een leerling wel of niet doen besluiten om deel te nemen aan TOM.

Het stimuleren van hoogbegaafdheid begint bij motivatie (Techniek, Motivaction, & Youngworks, 2011). Hoeveel talent iemand ook bezit, als hij niet gemotiveerd is om zichzelf verder te ontwikkelen zal de output van hoogbegaafdheid gering zijn. In de volgende paragraaf ga ik verder in op dit thema.

2.2 Motivatie

Hoogbegaafde kinderen zijn van nature vaak nieuwsgierig en leergierig. Het plezier in leren is echter vaak al lang verloren gegaan door onvoldoende uitdaging (Buijsen-Duran, 2013). Het enthousiasme en de motivatie van het kind worden onderdrukt als het accent op school ligt op aanpassing door het kind (Webb, Meckstroth, Tolan, 2000). De school zal haar onderwijsarrangement af moeten stemmen op het kind.

2.2.1 Bevorderen van motivatie

Motivatie is de prikkel die mensen ertoe beweegt om iets te doen of na te streven. (Koenderink, 2012). Intrinsieke motivatie komt van binnenuit. Extrinsieke motivatie wordt van buitenaf gevoed en wordt overgedragen via belonen en straffen. Uiteraard is er een wisselwerking van deze twee vormen van motivatie.

Zowel Knoop-van Nuland (2011) en Stevens (2004) stellen dat aan drie voorwaarden moet worden voldoen om intrinsieke motivatie te bereiken. Deze voorwaarden zijn in het model van Gagné (2000) opgenomen onder de noemer invloedhebbende "interne factoren".

a. gevoel van sociale verbondenheid (persoonlijk welbevinden)

Hoogbegaafde leerlingen hebben in het basisonderwijs vaak al ervaringen met het 'anders zijn' opgedaan. Het is belangrijk dat er voldoende aandacht is voor hun sociaal-emotioneel welbevinden (Kieboom, 2007). Als docent is het belangrijk om verbondenheid te creëren door beschikbaar te zijn voor de leerling en door hem vertrouwen en verantwoordelijkheid te geven. Verder werkt het motiverend wanneer hoogbegaafden in contact komen met 'gelijkgestemden' zodat ze ervaringen kunnen uitwisselen (Stevens, 2004).

b. gevoel van competentie (zelfvertrouwen)

Uit onderzoek blijkt dat hoogbegaafde leerlingen hun falen vaak toeschrijven aan onvoldoende inspanningen en niet aan het ontbreken van vereiste capaciteiten (Kieboom, 2007). Dit klinkt erg aannemelijk; hen is immers altijd verteld dat zij slim zijn en 'het wel moeten kunnen'. De oorzaak van het falen, ligt vaak echter op het gebied van leerstrategieën. Succeservaringen en een positieve kijk op wat de leerling

al wel kan, zal bijdragen aan een vergroting van de motivatie. De leerling moet de indruk hebben dat hij deze taak (met eventuele ondersteuning van de docent) relatief succesvol uit kan voeren. De docent moet taken in de “zone van de naaste ontwikkeling” (Vygotsky, 1978) aanbieden; taken die uitdaging bieden en ruimte geven, maar die leerlingen met extra inzet wel aan kunnen.

c. gevoel van autonomie

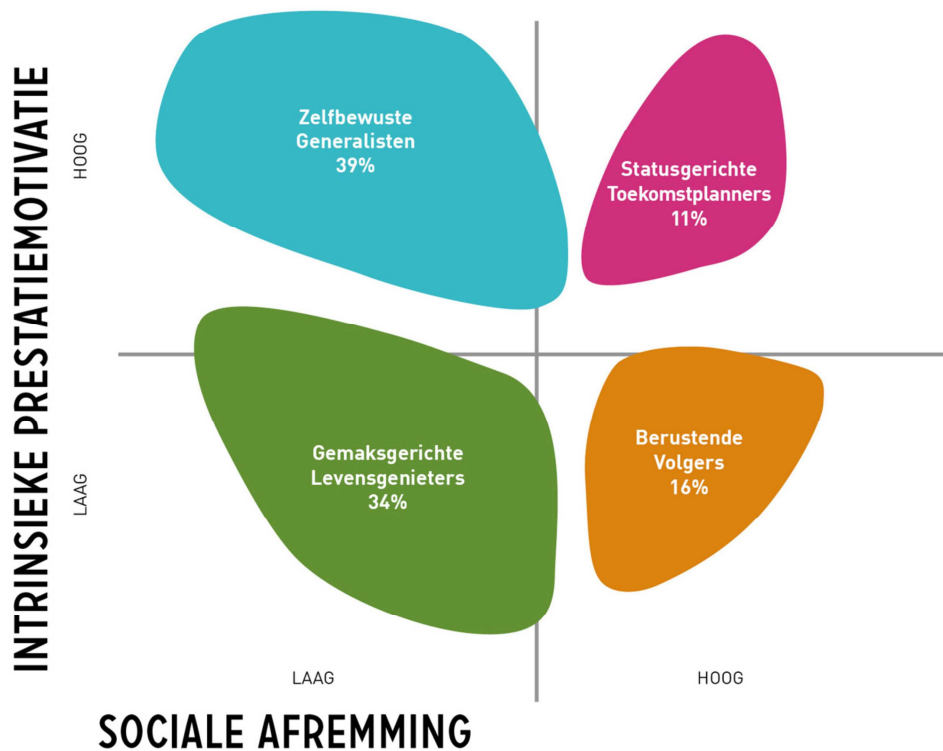
Onderzoek heeft een positieve samenhang aangetoond tussen de intrinsieke motivatie en de ondersteuning in zelfstandigheid die de leerlingen van hun leerkrachten ondervonden (van Bommel & Rijnbeek, 2011). Door middel van zelfsturende activiteiten zal de leerling zich bewust worden van het eigen leren en leert hij invloed te krijgen in de sturing van zijn leerproces. De docent treedt hier bij op als coach, stimulator en bewaker van het proces, zodat de activiteiten van de leerling niet vrijblijvend blijven.

2.2.2 Motiveren van groepen leerlingen met dezelfde leer- en gedragskenmerken

Leerlingen kunnen gemotiveerd raken wanneer aandacht wordt gegeven aan autonomie, competentie en persoonlijk welbevinden (Stevens, 2004). Er bestaat geen universele onderwijsaanpassing die tegemoet kan komen aan de onderwijsbehoefte van iedere hoogbegaafde leerling (Kuipers, Peters, & Houten - van den Bosch, 2010). Betts & Neihart (2010) hebben zes profielen opgesteld, die informatie verschaffen over gedrag, gevoelens en behoeften van verschillende typen (hoog)begaafde en getalenteerde leerlingen. Hierdoor is een theoretisch concept ontstaan dat inzicht geeft en bijdraagt aan een beter begrip van deze leerlingen. De profielen en de bijbehorende suggesties voor het invullen van ondersteuning kunnen helpen een passend traject op maat te bieden. Een overzicht van deze profielen is opgenomen in bijlage II.

Het Excellentie Model (Techniek, Motivaction, & Youngworks, 2011) is een segmentatiemodel dat jongeren verdeelt in vier excellentie-types. Het model biedt handvaten voor het actief stimuleren van nog niet bereikte groep(en) jongeren. In het model zijn omgevingsfactoren opgenomen (sociale afremming, zesjescultuur, onderwijsuitdaging) en interpersoonlijke factoren (motivatie, waarden, toekomstbewustzijn, prestatie urgentie). Omdat dit model beschrijft wat jongeren motiveert en welke drempels zij ervaren, sluit dit model naadloos aan bij mijn PGO en maak ik hiervan gebruik in mijn onderzoek.

EXCELLENTIEMODEL JONGEREN & EXCELLENTIE – 12 T/M 24



Figuur 5: Het Excellentiemodel (Techniek, Motivaction, & Youngworks, 2011)

In het volgende hoofdstuk beschrijf ik een uitwerking van mij onderzoeksofzet

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk zal ik mijn onderzoeksmethodologie toelichten, waarmee ik mijn keuzes van onderzoeksmethoden en wijze van dataverzameling verantwoord.

Hoe kan deelname aan het TOM-programma onder de geselecteerde leerlingen van klas twee en drie op mijn school verhoogd worden?

3.1 Onderzoeksparadigma

Een onderzoeksparadigma is te definiëren als een geheel van bij elkaar horende wetenschapsfilosofische ideeën over de wijze waarop onderzoek in het algemeen dient te worden aangepakt (Boeije, 2005). Ik voer mijn onderzoek uit vanuit het kritisch emancipatorisch paradigma om de context beter te begrijpen (Schuman, Montesano Montessori, & Lange, 2011). Dit paradigma wordt door de Lange et al omschreven als een denkwijze die veranderingen als complex beschouwt; ze kunnen tot stand komen als mensen meer zeggenschap krijgen en er draagvlak gecreëerd wordt. Ik hoop door mijn onderzoek beide voorwaarden te realiseren. In mijn PGO stel ik de meningen van de betrokken leerlingen centraal en stel ik de huidige status quo ter discussie. Ik wil middels 'voicing: leerlingen stem geven' komen tot nieuwe inzichten die kunnen helpen motiverende interventies te ontwerpen opdat meer leerlingen besluiten deel te nemen aan TOM.

3.2 Onderzoeksstrategie

Een onderzoeksstrategie is een strategische bundeling van onderzoeksmethoden. (de Lange et al, 2011). Met de onderzoeksstrategie in mijn PGO leg ik een link tussen het theoretisch kader en de gekozen methode van dataverzameling en – analyse. Mijn gekozen onderzoeksstrategie bevat kenmerken van:

- een *evaluatieonderzoek*; Ik wil achterhalen wat maakt dat leerlingen besluiten om wel of niet deel te nemen aan het TOM-programma.
- een *ontwerponderzoek*; Ik wil komen tot een ontwerp voor motivatie bevorderende interventies waarmee ik de dialoog aanga met de TOM-commissie op school.
- *actieonderzoek*; Mijn PGO is enerzijds gericht op het verhelderen van het praktijkprobleem en anderzijds op de emancipatie en participatie van leerlingen. Leerlingen worden partners in het onderzoeksproces en zijn een belangrijke bron van informatie.

Mijn onderzoek moet empirisch toetsbare uitspraken opleveren. Ik zal deze uitspraken vertalen naar motivatie bevorderende interventies die ik met de TOM-commissie bespreek. Ik hoop door middel van gegrond onderzoek en een presentatie van mijn resultaten bij te dragen aan een verbetering in de opzet van het TOM-programma.

3.3 Respondenten

De respondentengroep in mijn PGO bestaat uit 90 tweede- en derdejaars leerlingen die in schooljaar 2013-2014 zijn geselecteerd voor het TOM-programma.

	Totaal aantal leerlingen	aantal geselecteerde TOM-leerlingen
Klas 2	236	44 (19%)
Klas 3	256	46 (18%)

Figuur 6: TOM-leerlingen in 2013-2014

Figuur 7 biedt inzicht in de samenstelling van de totale respondentengroep. De leerlingaantallen zijn gebaseerd op gegevens uit het leerlingvolgsysteem van de school.

	aantal geselecteerde TOM-leerlingen	Deelnemende leerlingen	Niet deelnemende leerlingen
Klas 2	44	21	13
Hoogbegaafd	19	16	3
Cum laude	25	15	10
Klas 3	46	36	10
Hoogbegaafd	27	22	5
Cum laude	19	14	5

Figuur 7: Het aantal deelnemende en niet-deelnemende TOM-leerlingen in 2013-2014 zoals geregistreerd in het Leerling Volgsysteem Magister.

3.4 Onderzoeksmethoden en dataverzameling

In deze paragraaf licht ik de onderzoeksmethoden binnen mijn PGO toe. Dit zijn systematische werkwijzen en procedures waarmee ik antwoorden verkrijg op mijn onderzoeksvraag (de Lange et al, 2011). Ik kies voor een mixed-method benadering van kwalitatieve (inhoudelijke data) en kwantitatieve (aantallen) methoden, passend bij kleinschalig onderzoek.

- *Focusgroep interview*

Een focusgroep interview is een gesprek met een beperkt aantal mensen (6-12) welke tijdens een goed voorbereid en goed georganiseerd gesprek elkaars opvattingen en overtuigingen verkennen en inventariseren (Schuman, Montesano Montessori, & Lange, 2011). Deze onderzoeksmethode is kwalitatief van aard en is gericht op ideeën gevoelens, opvattingen, attitudes en beleving.

Ik kies voor deze vorm van dataverzameling omdat ik op deze manier data vanuit verschillende perspectieven krijg. Interactie tussen groepsleden leidt hopelijk tot nieuwe inzichten. Ik wil door middel van vragen en doorvragen inzicht krijgen in ervaringen, opvattingen, meningen, aspiraties, houdingen en gevoelens van de leerlingen ten opzichte van deelname aan TOM. Ik baseer mijn vragen op de interne en externe factoren zoals die in figuur 4 zijn opgenomen. Ik zal als moderator er voor zorg dragen dat alle thema's worden besproken en er voor zorgen dat alle participanten aan bod komen.

Middels steekproeftrekking nodig ik een kleine, maar representatieve groep leerlingen uit voor het interview. Deze leerlingen zijn ervaringsdeskundigen op gebied van mijn onderzoeksthema. De groep bestaat uit 8 leerlingen uit klas 2 en 3:

4 jongens, waarvan:

- 1 cum laude, deelnemend
- 1 hoogbegaafd, deelnemend
- 1 cum laude, niet-deelnemend
- 1 hoogbegaafd, niet-deelnemend

4 meisjes, waarvan:

- 1 cum laude, deelnemend
- 1 hoogbegaafd, deelnemend
- 1 cum laude, niet-deelnemend
- 1 hoogbegaafd, niet-deelnemend

De uitkomsten van dit focusgroep interview dienen ter aanvulling en verfijning van de enquêtevragen die uit worden gezet onder de gehele respondentengroep.

- *Enquête*

Een enquête of vragenlijst biedt de mogelijkheid om in relatief korte tijd van grote aantallen mensen informatie te verkrijgen. Enquêtes zijn vooral geschikt om kwantitatieve data te verzamelen en minder geschikt om diepgaande gevoelens en ideeën te achterhalen (de Lange et al, 2011). Door de juiste vragen te stellen wil ik de motieven van de respondenten verkennen en in kaart brengen. Ik ontwikkel een digitale enquête op basis van de dimensies van het Excellentiemodel stellingen formuleren om de interne en externe factoren te inventariseren die het meest van invloed zijn op het besluit van een leerling om wel of niet verrijking op te zoeken. De enquête laat ik invullen tijdens een centraal afgesproken moment voor hoge respons

In deze enquête vraag ik de 90 leerlingen die zijn uitgenodigd voor het TOM-programma wat invloed heeft op hun beslissing om wel – of juist niet – deel te gaan nemen aan TOM-activiteiten. De enquête vragen zijn opgesteld op basis van mijn theoretisch onderzoek en zijn reeds getoetst in de focusgroep.

Door de enquête uit te zetten bij zowel de deelnemende als de niet-deelnemende TOM-leerlingen breng ik respectievelijk de positief en de negatief beïnvloedende factoren in kaart. Ik vraag de leerlingen wat ze nodig denken te hebben om in de toekomst te gaan / te blijven deelnemen aan het TOM-programma.

De data uit de enquête zullen door mij als onderzoeker worden geanalyseerd. Tijdens deze analyse worden de antwoorden van de leerlingen gecategoriseerd en gekoppeld aan de bevindingen vanuit het theoretisch onderzoek voorafgaand aan de enquête. De uitkomst van deze data moet leiden tot een beantwoording van deelvragen één en twee.

1. *Welke motivaties noemen leerlingen van klas twee en drie om wel of niet deel te nemen aan het TOM-programma? Zijn er verschillen te constateren in de motivaties die cum laude leerlingen noemen en de motivaties die hoogbegaafde leerlingen noemen?*
2. *Wat hebben de niet-deelnemende leerlingen van klas twee en drie nodig te gaan deelnemen aan het TOM-programma? Zijn er verschillen te constateren in de behoeften van de cum laude leerlingen en de behoeften van de hoogbegaafde leerlingen?*

- *Dialogoog met TOM-commissie*

Om tot een aanbeveling voor de schoolleiding te komen zal ik de uitkomsten van de analyse voor leggen aan leden van de TOM-commissie. Middels een dialoog wil ik hun reacties en meningen peilen en vast leggen. De reflectie van de TOM-commissie op mijn aanbevelingen vormt de laatste dataverzamelingsbron in mijn PGO. Analyse van deze dataverzamelingsbron leidt tot een ontwerp van motiverende interventies. Dit ontwerp vormt het antwoord op mijn onderzoeksvraag die luidt: *“Hoe kan deelname aan het TOM-programma onder de geselecteerde leerlingen van klas twee en drie op mijn school verhoogd worden?”*

3.5 Ethiek, betrouwbaarheid en validiteit

In deze paragraaf beschrijf ik hoe de kwaliteit van mijn PGO waarborg door mijn keuzes te verantwoorden en te onderbouwen vanuit de thema's ethiek, betrouwbaarheid en validiteit.

- *Ethiek*

Als onderzoeker houd ik me aan de Gedragscode PGO zoals deze door de HBO-raad is opgesteld (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010). Mijn onderzoek dient het professionele en maatschappelijk belang; het draagt immers bij

aan een praktijkverbetering van mijn werkcontext. Andere scholen kunnen nieuwe ideeën opdoen en daar waar mogelijk aanbevelingen overnemen of uit-proberen. Ik ga respectvol en zorgvuldig om met rechten, belangen, meningen en privacy van respondenten door de enquêtes te anonimiseren. Ik nodig acht leerlingen uit om te participeren in de focusgroep. Wanneer zij instemmen, zal ik hen (en hun ouders) middels een brief vooraf informatie geven over het doel van het gesprek, de wijze van vraagstelling, vastleggen (voice recorder) en verwerking van data. Tevens vraag ik toestemming voor deelname.

Ik zal mijn rol als onderzoeker toelichten aangezien de respondenten mij kennen als docent. Ik zal benadrukken dat leerlingen en ouders mogen weigeren deel te nemen aan het interview en dat ze vrij zijn om hun mening te geven. Alle respondenten moeten hun eigen mening durven en kunnen geven. Tijdens het interview blijf ik me bewust van het interviewer effect – ik ben me er van bewust dat ik, als onderzoeker, van invloed ben op de inhoud en het verloop van het interview (Schuman, Montesano Montessori, & Lange, 2011). Ik zorg er voor dat ik een open houding aanneem en dat ik leerlingen verzeker dat ze in alle openheid en eerlijkheid voor hun mening uit mogen komen.

Ik gebruik de verzamelde data alleen voor onderzoeksdoeleinden en zal dit zorgvuldig communiceren met de betrokkenen. Ik garandeer de anonimiteit van mijn respondenten zodat zij in het geven van hun meningen niet worden belemmerd door angst voor de gevolgen hiervan.

Tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek verantwoord ik mijn keuzes en gedrag. Ik ben integer. Dit wil zeggen dat ik kritisch ben ten aanzien van in de praktijk gehanteerde opvattingen en probleemdefinities. Ik ben eerlijk over brongebruik, autonoom in mijn analyses en onpartijdig in mijn rapportages (Andriessen et al, 2010).

- *Betrouwbaarheid*

In de onderzoeksmethodologie spreekt men van betrouwbaarheid wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert (de Lange et al, 2011). Middels triangulatie (bestudering vanuit diverse invalshoeken en methoden) verantwoord ik mijn intentie om op betrouwbare wijze tot data-verzameling te komen.

Deelvragen:	Onderzoeksmethoden:
1: Redenen van wel / niet deelnemen?	1. Theoretisch onderzoek 2. Focusgroep interview (8 leerlingen) 3. Enquête (90 leerlingen).

2: Wat nodig om deel te nemen? (motivatie bevorderende interventies)	1. Theoretisch onderzoek 2. Focusgroep interview (8 leerlingen) 3. Enquête (90 leerlingen) 4. Dialoog met TOM-commissie
--	--

Figuur 8: Triangulatie in PGO Lonneke Loots

Ik zorg voor navolgbaarheid van mijn onderzoek door middel van het bijhouden van een logboek en een uitgebreide rapportage. Daarnaast zorg ik voor intersubjectieve overeenstemming door regelmatig mijn informatie voor te leggen aan mijn critical friends. Ik zorg tevens voor betrouwbaarheid door voor het openbaar verspreiden van dit PGO een membercheck bij de respondenten te houden.

• *Validiteit*

De validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (de Lange et al, 2011). Met andere woorden: dragen de dataverzamelmethode bij aan de beantwoording van de onderzoeksvraag?

Er moet onderscheid gemaakt worden tussen de interne en externe validiteit van dit PGO. De interne validiteit zegt iets over de geloofwaardigheid en de adequaatheid van de analyse binnen het onderzoek. De externe validiteit, de generaliseerbaarheid, heeft betrekking op de vraag of de onderzoeksconclusies ook gelden voor andere, niet onderzochte situaties (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepers, 2007).

Binnen praktijkgericht onderzoek prevaleert de interne validiteit boven de generaliseerbaarheid (de Lange et al, 2011). Een PGO is immers context gebonden. Vergelijkbare praktijksituaties leveren andere contexten, andere leerlingen en andere meningen en dus andere data op. Toch kunnen inzichten vanuit dit onderzoek inspirerend werken voor vergelijkbare scholen. De methodologie en de theoretische concepten die als basis dienen voor dit PGO kunnen worden ingezet in vergelijkend onderzoek. Daarnaast kan dit onderzoek als basis voor vervolgonderzoek dienen.

Om de interne validiteit binnen mijn onderzoek te waarborgen, zorg ik er voor dat ik mijn enquête vooraf voorleg aan expertcollega's en twee leerlingen. Ik vraag hen de formuleringen te controleren op duidelijkheid en consistentie. Ik zorg voor een terugkoppeling van de enquête data naar de respondentengroep en ik plan een peer-review in door met de TOM-commissie in dialoog te gaan naar aanleiding van de onderzoeksresultaten.

3.5 Tijdpad

Ik heb een tijdpad opgesteld zodat ik systematisch bij kan houden welke onderzoeksactiviteiten ik wanneer uitvoer. Ik houd hierbij rekening met de jaarplanning, mijn lesrooster en de lesroosters van de respondenten. Het tijdpad is opgenomen in bijlage III.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk presenteer en analyseer en interpreteer ik data van mijn PGO. Ik begin met het beschrijven van relevante gegevens van de respondentengroep. Met de gevonden data zal ik de deelvragen en de hoofdvraag van het in de praktijk uitgevoerde onderzoek beantwoorden.

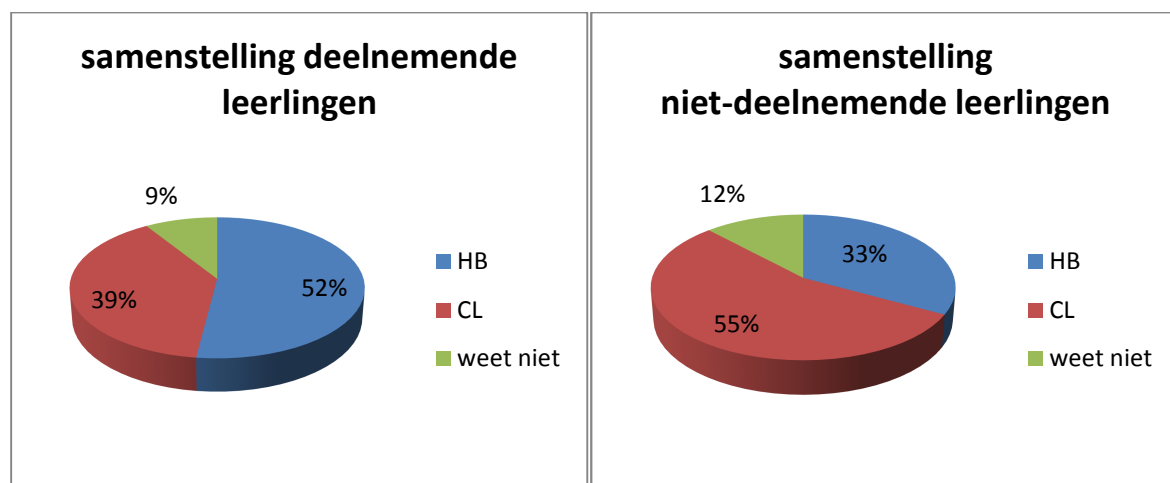
4.1 Beschrijving van de respondentengroep

De enquête is uitgezet onder de 90 leerlingen die uit zijn genodigd om deel te nemen aan het TOM-programma: 87 leerlingen hebben de enquête ingevuld, wat overeen komt met een respons van 97%.

De respondentengroep bestaat voor 48% uit jongens en 52% uit meisjes met een leeftijd variërend van 12-15 jaar en een gemiddelde van 13,7 jaar.

40 Leerlingen (47%) zijn cum laude leerlingen, 38 leerlingen (41%) zijn hoogbegaafde leerlingen. 9 (12%) Leerlingen geven aan niet te weten op welke basis zij zijn uitgenodigd voor TOM. Hiervan geven 44 leerlingen (51%) aan dat zij zich in schooljaar 2013-2014 hebben ingeschreven voor één of meerdere TOM-activiteiten. Zij vormen de groep “*deelnemende leerlingen*” binnen dit PGO. De 42 Leerlingen (49%) die zich niet hebben ingeschreven vormen de groep “*niet-deelnemende leerlingen*”. Eén leerling heeft deze vraag niet beantwoord en valt derhalve buiten het onderzoek.

In figuur 9 en 10 valt af te lezen hoe de deelnemende en de niet-deelnemende groepen zijn samengesteld; de groep deelnemende leerlingen bestaat voor het grootste deel (52%) uit hoogbegaafde leerlingen (HB). De groep niet-deelnemende leerlingen bestaat voor het grootste deel (55%) uit cum leerlingen (CL).



Figuur 9: Samenstelling van de groep deelnemende leerlingen in percentages

Figuur 10: Samenstelling van de groep niet-deelnemende leerlingen in percentages

Van de groep niet-deelnemende leerlingen, hebben 17 leerlingen in eerdere schooljaren wel mee gedaan. Het gaat om 9 HB-leerlingen, 4 CL-leerlingen en 4 leerlingen uit de groep “weet niet”.

In bijlage VII licht ik deze bevinding verder toe. Ik geef in deze bijlage een kritische noot aan rondom de dataverzameling en verklaar kleine uitvallen die ik heb geconstateerd bij het verwerken van de data.

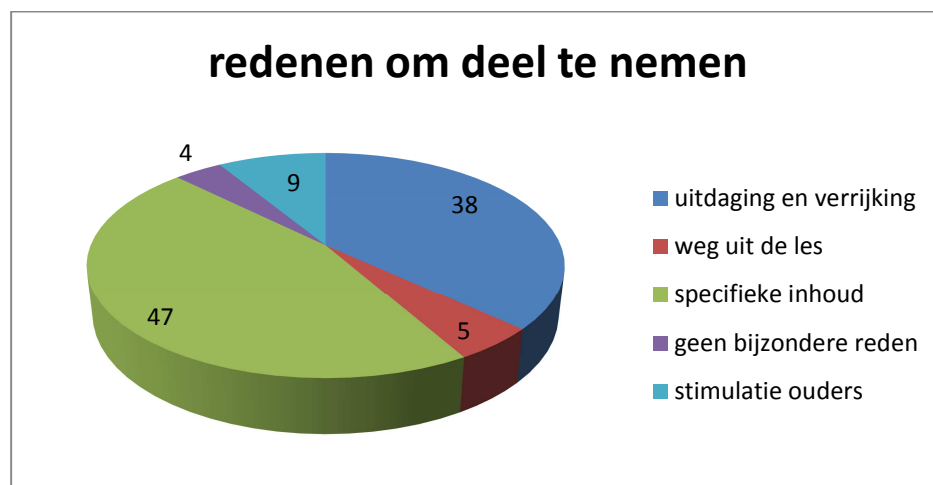
4.2 Beantwoording van deelvraag 1

De data in deze paragraaf vormen een antwoord op deelvraag 1:

Welke motivaties noemen leerlingen van klas twee en drie om wel of niet deel te nemen aan het TOM-programma? Zijn er verschillen te constateren in de beweegredenen die cum laude leerlingen noemen en de beweegredenen die hoogbegaafde leerlingen noemen?

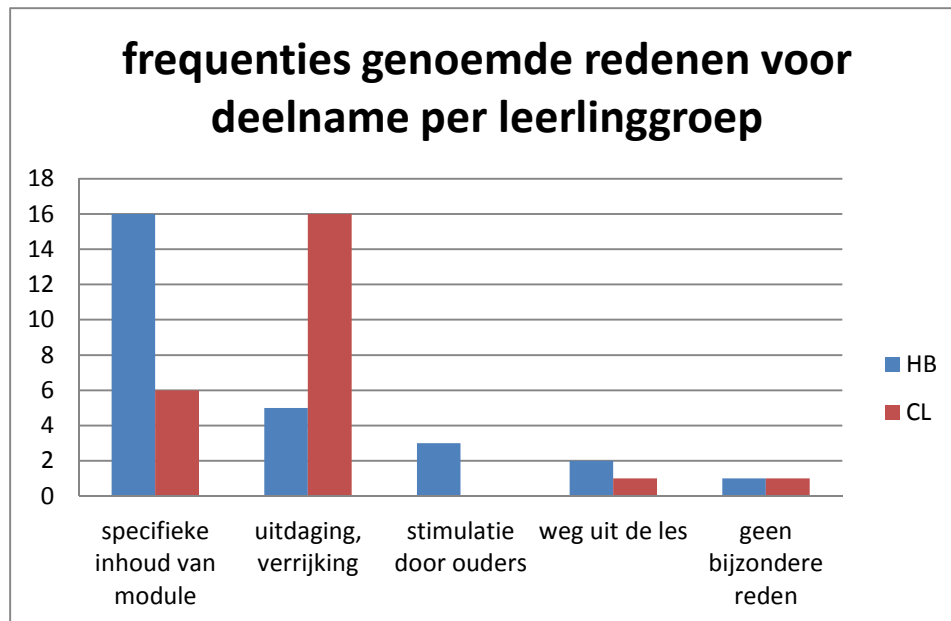
4.2.1. Motivaties om deel te nemen aan TOM-activiteiten

Leerlingen hebben in vrije tekstvelden aangegeven wat maakt dat ze hebben besloten om deel te nemen aan TOM. Ik heb hun antwoorden gecategoriseerd in 5 thema's welke in figuur 11 schematisch worden weergegeven. In bijlage VIII heb ik een exemplarische weergave opgenomen van mijn data analyse. De volledige bestanden van ruwe, uitgebreide data zijn bij de onderzoeker opvraagbaar.



Figuur 11: Factoren met een positieve invloed op keuze om deel te nemen aan TOM-activiteiten (frequenties van de genoemde redenen weergegeven in percentages)

In Figuur 12 worden de motivaties om deel te nemen gesplitst per leerlinggroep. Zodanig valt af te lezen welke overeenkomstige en afwijkende motivaties HB-leerlingen en CL-leerlingen benoemen als reden om deel te nemen aan TOM-activiteiten.



Figuur 12: Frequenties van de genoemde redenen om deel te nemen aan TOM-activiteiten. Uitgesplitst per leerlinggroep: HB/ CL (N HB-leerlingen=23, N CL-leerlingen=17)

In figuur 12 valt op dat er een groot verschil is in de aard van de motivatie: 70% van de deelnemende HB-leerlingen noemt de specifieke inhoud van een module als een van de belangrijkste redenen om deel te nemen. Slechts 13% van de CL leerlingen noemt deze reden.

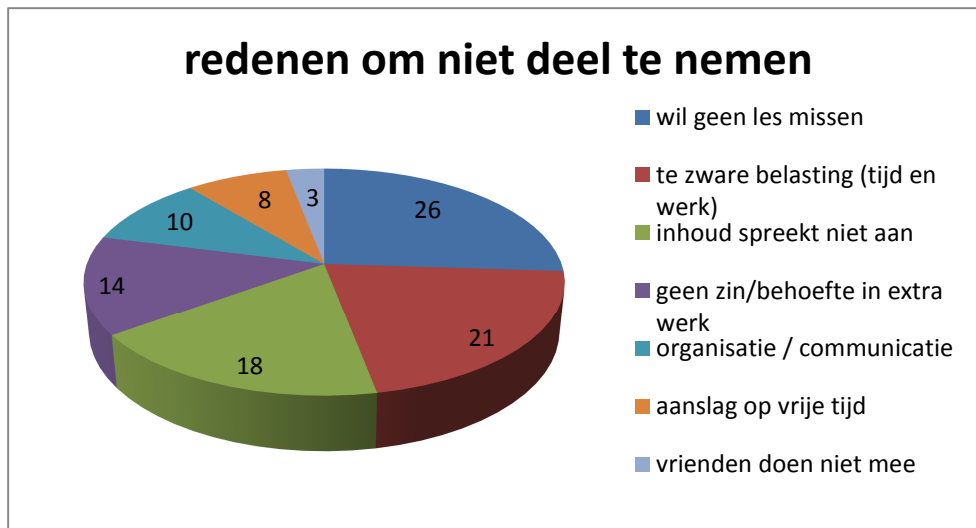
- *“Ik heb 3d printen gekozen omdat het me wel leuk leek.”*

De grote meerderheid van de deelnemende CL-leerlingen (94%) geeft aan deel te nemen omdat het TOM-programma hen uitdaging en verrijking biedt. Dit in contrast met 22% HB-leerlingen die deze reden noemden.

- *“Ik vind het toch een vorm van verrijking”*

4.2.2. Motivaties om niet deel te nemen aan TOM-activiteiten

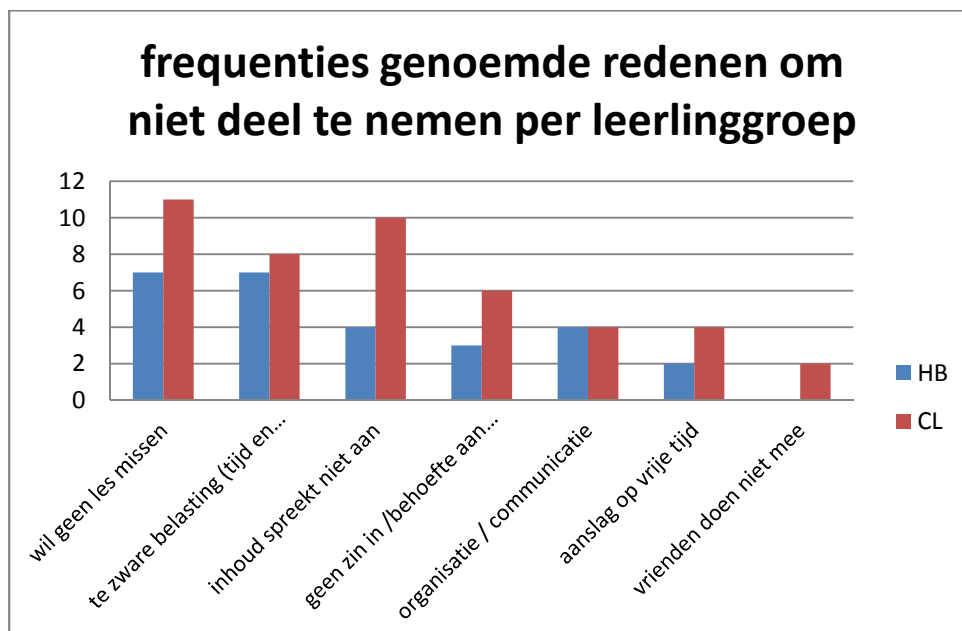
In de enquête wordt aan de niet-deelnemende leerlingen in een open vraagvorm gevraagd wat maakt dat ze niet deel nemen aan één of meer TOM-activiteiten. Ik heb deze antwoorden gecategoriseerd in 7 factoren die een negatieve invloed hebben gehad op hun beslissing om deel te nemen.



Figuur 13: Factoren met een negatieve invloed op keuze om deel te nemen aan TOM-activiteiten (frequenties van de genoemde redenen weergegeven in percentages)

In figuur 13 is te zien dat “het niet willen missen van een les” (26%), een “te zware belasting” (21%) en de “niet aansprekende inhoud van TOM-modules”(18%) de meest genoemde redenen zijn voor leerlingen om niet deel te nemen aan TOM-activiteiten.

Om inzicht te verkrijgen in overeenkomsten en verschillen in meningen van HB-leerlingen en CL-leerlingen zijn bovenstaande redenen in figuur 14 uitgesplitst per leerlinggroep.



Figuur 14: Frequenties van de genoemde redenen om niet te nemen aan TOM-activiteiten. Uitgesplitst per leerlinggroep: HB, CL (N HB-leerlingen=15. N CL-leerlingen=23)

50% van de HB-leerlingen geeft aan niet mee te willen doen aan TOM-activiteiten, omdat ze dan een reguliere les moeten missen. Voor 48% van de CL-leerlingen vormt dit ook een drempel.

- *“(..) ik wil de lessen niet meer missen omdat ik bang ben dat ik dan achter ga lopen of veel moeite heb met de proefwerken.”*

50% van de HB-leerlingen en 35% van de CL-leerlingen denken dat deelname aan TOM-activiteiten een te zware studiebelasting vormt.

- *“Ik heb al 3 extra vakken en ik heb al mijn tussenuren opgevuld. Ook heb ik een eigen pony die ik elke dag moet rijden en verzorgen dus ik heb weinig tijd om thuis de lessen in te halen.”*

91% Van de bevroagde leerlingen heeft één of meer “extra vakken”⁴ in zijn vakkenpakket. Dit geldt voor 89% van de HB-leerlingen en voor 90% van de CL-leerlingen.

De inhoud van de TOM-activiteiten is niet interessant genoeg voor 43% van de CL-leerlingen en 29% van de HB-leerlingen.

- *“Ik heb niet zo veel interesse in de activiteiten en modules die er worden aangeboden”*

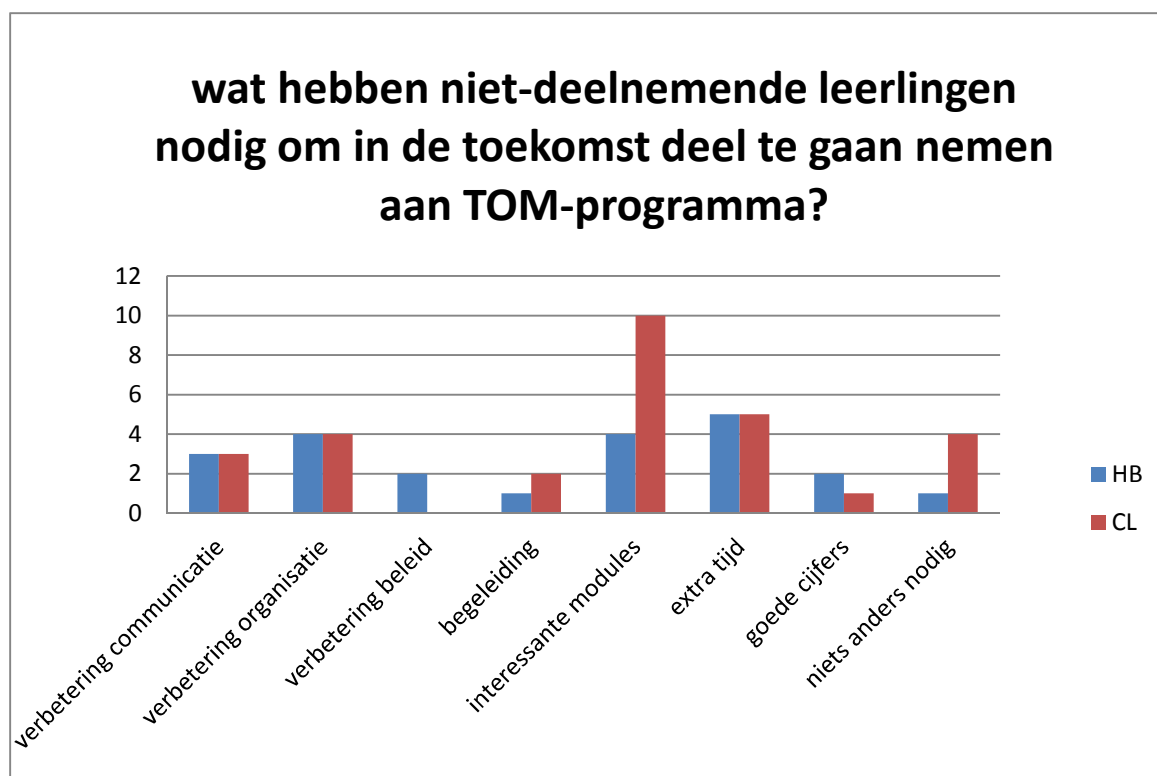
4.3 Beantwoording van deelvraag 2

De data in deze paragraaf vormen het antwoord op deelvraag 2:

Wat hebben de niet-deelnemende leerlingen van klas twee en drie nodig om te gaan deelnemen aan het TOM-programma? Zijn er verschillen te constateren in de behoeften van de cum laude leerlingen en de behoeften van de hoogbegaafde leerlingen?

In de enquête wordt in een open vraagvorm aan leerlingen gevraagd wat ze nodig hebben om deel te gaan nemen aan TOM-activiteiten. Ik heb deze antwoorden gecategoriseerd en terug gebracht naar 8 thema's.

⁴ Extra vakken zijn vakken die leerlingen kunnen kiezen ter aanvulling op het verplichte basiscurriculum. Het betreft hier geen TOM-activiteiten, maar vakken zoals Latijn, Grieks, Spaans, natuurwetenschappen en informatiekunde.



Figuur 15: frequentie van voorwaarden om deel te nemen genoemd door de groep niet-deelnemende leerlingen. Uitgesplitst in leerlinggroepen HB/CL.

In figuur 15 valt af te lezen dat niet-deelnemende leerlingen behoefte hebben aan interessante modules. Daarnaast geeft 23% aan dat zij extra tijd zouden willen krijgen om deel te nemen. In onderstaande tabel worden de factoren nader toegelicht.

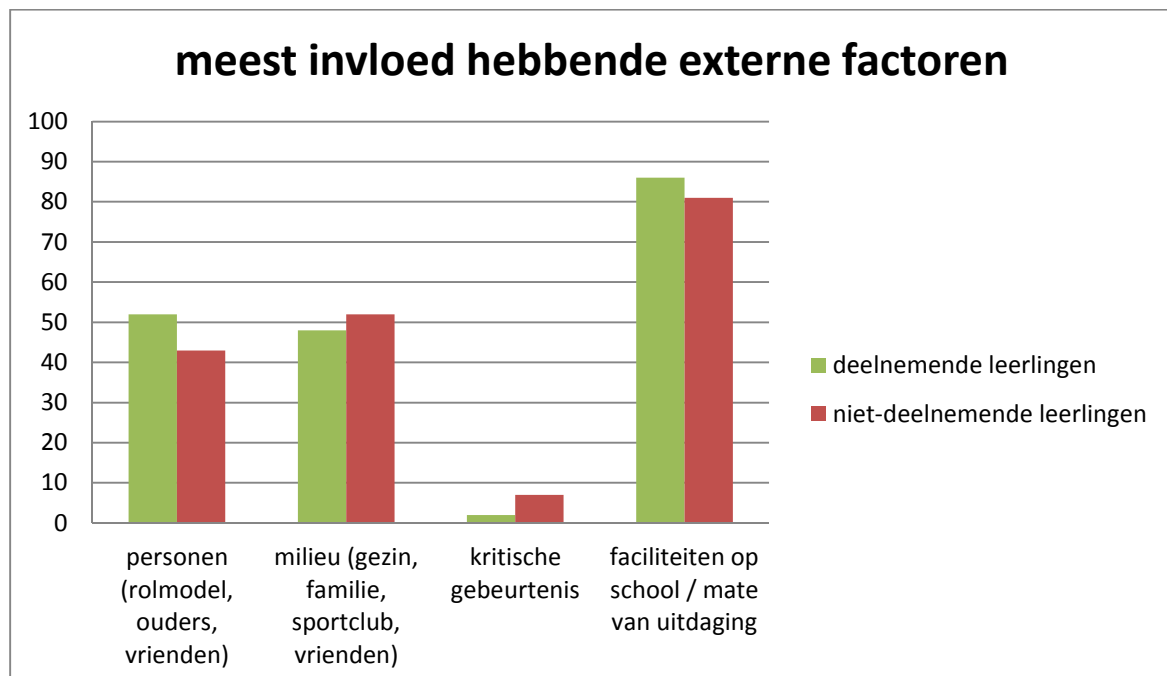
Thema:	Behoefte:
1. Verbetering Communicatie	Meer duidelijkheid rondom activiteiten en mogelijkheden binnen TOM
2. Verbetering organisatie	Maken van een jaarplanning (wanneer staat welke activiteiten gepland? Wanneer, waar en hoe kun je inschrijven?). Inplannen van TOM-activiteiten in keuzewerktijd-uren (zodat je geen les hoeft te missen).
3. Verbetering beleid	Toestemming om te gaan TOM-men mag niet afhangen van een individuele docent; Controle op TOM-activiteiten i.v.m. misbruik Schrappen van lesstof/huiswerkopdrachten.
4. Persoonlijke begeleiding	Een aanspreekpunt aanstellen; deze kan motiveren en ondersteunen waar nodig. Hij kan helpen doelen te stellen.
5. Interessante modules	meer creatieve, kunstzinnige, muzikale en praktische modules.
6. (extra?) tijd	Tijd om gemiste lesstof in te halen(na school druk met

	huiswerk en buitenschoolse sport- en muziekactiviteiten).
7. Verbetering/handhaving van cijfers	Leerlingen geven aan dat hun cijfers moeten verbeteren voordat ze andere activiteiten op zich willen nemen. Voor anderen geldt dat de cijfers goed moeten blijven, willen ze mee kunnen doen aan TOM-activiteiten
8. niets	Een laatste groep leerlingen geeft aan dat niets hun beslissing kan veranderen; een deel van hen wil niets anders/extra's en zal nooit gaan deelnemen. Een aantal van hen geeft aan dat de voornaamste reden is geen lessen te willen missen.

4.4 Welke factoren hebben het meest invloed op de beslissing om wel of niet deel te nemen?

Om de factoren vast te stellen die het meest invloed hebben op het wel of niet deelnemen aan TOM-activiteiten, worden in de enquête stellingen voorgelegd aan de leerlingen. Aansluitend wordt een keuzevraag voorgelegd omtrent meest invloed hebbende externe (4.4.1) en interne (4.4.2) factoren. De data geven een prioritering voor de te formuleren motiverende interventies om deelvraag 2 te beantwoorden.

4.4.1 Meest invloed hebbende externe factoren



Figuur 16: percentages van genoemde externe factoren als zijnde meest doorslaggevend op beslissing om wel/niet deel te nemen aan TOM-activiteiten. (N deelnemende leerlingen= 44; N niet-deelnemende leerlingen = 42.)

Leerlingen hebben in de enquête stellingen beantwoord die meer inzicht geven in de invloed van een bepaalde factor. In bijlage VI worden deze antwoorden systematisch weergegeven. Hier onder volgt per factor een analyse van de antwoorden.

Factor personen

Bij de externe invloed hebbende factor “personen” moet worden gedacht aan de invloed van individuen, zoals ouders, vrienden, docenten en andere rolmodellen voor de leerling. De factor personen heeft voor 52% van de deelnemende leerlingen en voor 43% van de niet-deelnemende leerlingen veel invloed gehad op hun beslissing (zie figuur 16).

Bij veel deelnemende leerlingen spelen ouders een stimulerende rol (52%). Bij niet-deelnemende leerlingen is dit aantal aanzienlijk lager (26%). Niet-deelnemende leerlingen geven aan dat in 29% van de gevallen ouders deelname niet stimuleren. Beide groepen leerlingen ervaren weinig steun van vakdocenten en vrienden. De school (in bredere zin, bijvoorbeeld de TOM-commissie) stimuleert leerlingen wel volgens deelnemende (59%) en niet-deelnemende leerlingen (57%).

Factor milieu

De factor “milieu” representeert de invloed van (de heersende opvattingen, normen en waarden binnen) de leefomgeving van de leerling.

In figuur 20 is te zien dat deze factor voor 48% van de deelnemende leerlingen en voor 52% van de niet-deelnemende leerlingen veel invloed heeft gehad op hun beslissing om wel of niet deel te nemen.

Niet-deelnemende leerlingen zijn het een beetje/helemaal eens (24%) met de stelling “*de beste leerling uit de klas heeft meestal weinig vrienden*”. Slechts 9% deelnemende leerlingen kan zich in deze stelling vinden.

Factor kritische gebeurtenissen

Onder “kritische gebeurtenissen” versta ik ingrijpende gebeurtenissen die invloed hebben gehad op het handelen van de leerling. Hierbij kan gedacht worden aan echtscheiding, verhuizing, overlijden, pesten, et cetera.

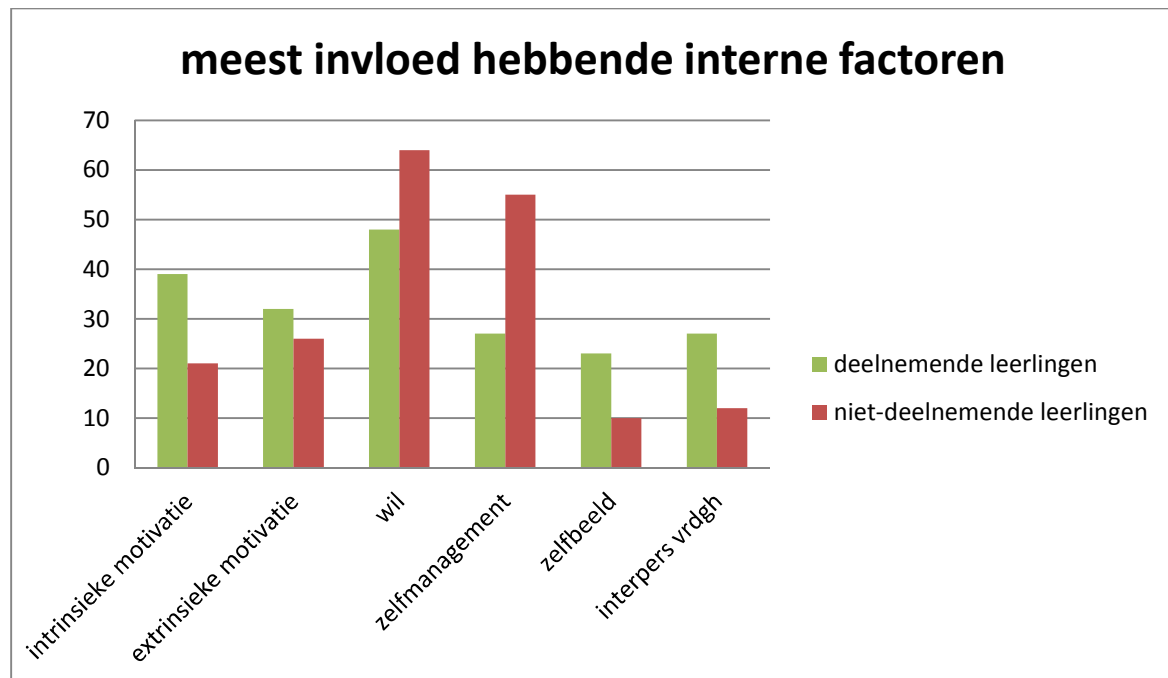
De factor kritische gebeurtenissen heeft voor 2% van de deelnemende leerlingen en voor 7% van de niet-deelnemende leerlingen veel invloed gehad op hun beslissing. Het aantal leerlingen dat aan geeft te maken te hebben gehad met ingrijpende gebeurtenissen is hoger onder de niet-deelnemers (43%) dan onder de deelnemers (25%).

Factor faciliteiten en mate van uitdaging

Onder deze factor versta ik de voorzieningen die de school TOM-leerlingen biedt (lessen, TOM-activiteiten, de organisatie en het beleid hieromtrent). Deze factor heeft voor 86% van de deelnemende leerlingen en voor 81% van de niet-deelnemende leerlingen veel invloed gehad op hun beslissing en is hiermee de meest genoemde invloedhebbende factor.

Zowel de deelnemers als de niet-deelnemers ervaren de vakken op de middelbare school als uitdagend. Opvallend is dat meer deelnemende (52%) dan niet-deelnemende (36%) leerlingen de (reguliere) vakken op school uitdagend vinden. Beide groepen leerlingen geven aan de gehele lesstof in te moeten halen wanneer ze een les hebben gemist vanwege TOM-activiteiten. Het merendeel van de deelnemende leerlingen (56%) ervaart TOM-activiteiten als een uitdaging. 40% van de niet-deelnemende leerlingen ervaart deze activiteiten niet als een uitdaging.

4.4.2 Meest invloed hebbende interne factoren



Figuur 17: Percentages van genoemde interne factoren als zijnde meest doorslaggevend op beslissing om wel/niet deel te nemen aan TOM-activiteiten. (N deelnemende leerlingen= 44; N niet-deelnemende leerlingen = 42.)

Factor intrinsieke motivatie

De factor “intrinsieke motivatie” speelt voor 39% van de deelnemende leerlingen en 21% van de niet-deelnemende leerlingen een belangrijke rol bij de beslissing om wel of niet deel te nemen.

Uit de antwoorden op de stellingen rond dit thema valt op dat niet-deelnemende leerlingen niet zozeer doelen stellen als belangrijk noemen (21%), maar wel het maximale uit zichzelf halen (55%).

Factor extrinsieke motivatie

De factor “extrinsieke motivatie” speelt voor 32% van deelnemende leerlingen en voor 26% van niet-deelnemende leerlingen een belangrijke rol.

Uit de antwoorden op de stellingen rond dit thema blijkt dat een groot deel van deelnemende (48%) en niet-deelnemende leerlingen (46%) wil dat docenten hen aanmoedigen om hoge cijfers te halen. Beide groepen leerlingen geven aan beter hun best te doen wanneer ze weten dat ze een cijfer krijgen voor hun werk. De

meningen zijn verdeeld over de stelling *een vermelden van TOM-activiteiten op het rapport werkt motiverend*.

Factor wil

De factor “wil” (autonomie, inspanning en doorzettingsvermogen) speelt voor 48% van deelnemende leerlingen en voor 64% van de niet-deelnemende leerlingen een belangrijke rol en is hiermee de belangrijkste invloed hebbende interne factor.

Factor zelfmanagement

De factor “zelfmanagement” (taakgerichtheid en beheersing van leer-en werkstrategieën) speelt voor 27% van de deelnemende leerlingen en voor 55 % van de niet-deelnemende leerlingen een belangrijke rol.

Er is een verschil te constateren in de huiswerk-attitude van deelnemende en niet-deelnemende leerlingen.

73% van de deelnemende leerlingen heeft zijn huiswerk vaak/altijd in orde. Slechts 18% van deze groep geeft aan dat hij het een enkele keer/soms in orde heeft.

50% van de niet-deelnemende groep heeft zijn huiswerk vaak/altijd in orde.

46% van de niet-deelnemende leerlingen hebben het een enkele keer/soms in orde.

Factor zelfbeeld

De factor “zelfbeeld” (zelfvertrouwen, stress gevoeligheid, kennen van je sterke en zwakke kanten) speelt voor 23% van de deelnemende leerlingen en voor 10% van de niet-deelnemende leerlingen een belangrijke rol.

Er is een verschil te constateren in het ervaren van de gemiste lessen; 53% van de deelnemende leerlingen geeft aan hier weinig/geen problemen mee te hebben. 59% van de niet-deelnemende leerlingen geeft echter aan dit niet prettig te vinden.

Factor interpersoonlijke vaardigheden

Bij de factor “interpersoonlijke vaardigheden” wordt in dit onderzoek de interactie met anderen nader bekeken. De factor interpersoonlijke vaardigheden speelt voor 27% van de deelnemende leerlingen en voor 12% van de niet-deelnemende leerlingen een belangrijke rol.

98% Niet-deelnemende leerlingen en 95% deelnemende leerlingen neemt deel aan buitenschoolse activiteiten zoals sport, muziek of afspreken met vrienden.

Vanuit de dataverwerking die ik in dit hoofdstuk heb gepresenteerd, geef ik in Hoofdstuk 5 een interpretatie, conclusie en aanbevelingen in relatie met het theoretisch kader van dit PGO.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie

In dit hoofdstuk volgt de beantwoording van de onderzoeksvraag in dit PGO. Er worden conclusies getrokken naar aanleiding van de verzamelde data in relatie tot het theoretisch kader van hoofdstuk 2. Daarnaast wordt er kritisch gereflecteerd op de onderzoeksmethodologie en worden er aanbevelingen gedaan voor praktijkverbetering en verder onderzoek.

5.1 Conclusie, evaluatie en interpretaties

In deze paragraaf beschrijf ik per deelvraag welke conclusies er uit de verzamelde data kunnen worden getrokken en hoe deze aan mijn literatuuronderzoek kunnen worden gekoppeld. Ik vertaal de onderzoeksresultaten binnen de context van mijn PGO.

5.1.1. Deelvraag 1: Welke motivaties hebben leerlingen om wel of niet deel te nemen aan het TOM-programma?

Uit de enquêteresultaten van de totale respondentengroep blijkt dat zowel de HB-leerlingen als de CL-leerlingen dezelfde doorslaggevende motivaties noemen om wel of niet deel te nemen aan TOM-activiteiten. Wat echter op valt is een verschil in de frequentie van de genoemde motivaties.

Top 3 redenen om deel te nemen (aantal keren genoemd)	
HB-leerlingen:	CL-leerlingen:
1 inhoud van module (16x)	1 uitdaging/verrijking (16x)
2 uitdaging/verrijking (5x)	2 inhoud van module (6x)
3 stimulatie door ouders (3x)	3 weg uit de les (2x)

Top 3 redenen om niet deel te nemen	
HB-leerlingen:	CL-leerlingen:
1 wil geen les missen (7x)	1 wil geen les missen (11x)
2 te zware belasting (tijd en werk) (7x)	2 inhoud spreekt niet aan (10x)
3 organisatie/communicatie (4x)	3 te zware belasting (tijd en werk) (8x)

In de enquête geven beide groepen leerlingen aan dat zij de reguliere les niet willen missen, omdat ze de complete gemiste lesstof zelfstandig moeten inhalen. Dit vormt een (te) zware belasting voor hen. Volgens literatuuronderzoek is compacten van de lesstof een voorwaarde om te kunnen verrijken. Compacten houdt in dat docenten een deel van de reguliere stof (met name herhalingsopdrachten) moeten schrappen voor hoogbegaafde leerlingen, opdat er ruimte vrijgemaakt wordt om met verrijkingsstof te werken (van Gerven, 2011). Leerlingen krijgen zo geen extra werk (meer van dezelfde lesstof), maar ander werk (buiten reguliere lesstof). Deze verrijkingsstof is leerstof die tegemoet komt aan de specifieke behoeften van

(hoog)begaafde leerlingen (Bronkhorst, Drent, Hulsbeek, van der Veer, & Stenbergen-Renternman, 2001).

Uit de data blijkt dat HB-leerlingen de modules meer waarderen dan de CL-leerlingen. De TOM-activiteiten zijn oorspronkelijk ontwikkeld voor de hoogbegaafde leerlingen op school. Uit de data blijkt dat door de aard van de activiteiten met name de CL-leerlingen besluiten niet deel te nemen.

Onbekend maakt onbemind? Deelnemende HB- en CL-leerlingen noemen de inhoud van de modules juist een beweegreden om wel deel te nemen. Hier ligt een taak voor de TOM-commissie; leerlingen geven aan behoefte te hebben aan duidelijke communicatie omtrent de organisatie en de inhoud van de TOM-activiteiten.

Daarnaast geven de reeds deelnemende HB- en CL-leerlingen ook aan dat zij behoefte hebben aan een verbreding van de TOM-activiteiten; verrijksactiviteiten op gebied van muziek en beeldende kunst. Hier valt een duidelijke relatie te maken met de theorie van Meervoudige Intelligentie (Gardner, 1983); het TOM-arrangement zou beter kunnen worden afgestemd op de meervoudige intelligenties van de leerlingen.

5.1.2. Deelvraag 2: Wat hebben niet-deelnemende leerlingen nodig om deel te gaan nemen aan het TOM-programma?

Uit de enquêteresultaten van alle niet-deelnemende respondenten blijkt dat niet-deelnemende HB-leerlingen dezelfde behoeften noemen als de niet-deelnemende CL-leerlingen. Wat echter op valt is een verschil de frequentie van de genoemde motivaties.

Top 3 - Wat hebben niet-deelnemende leerlingen nodig om deel te gaan nemen?	
HB-leerlingen:	CL-leerlingen:
1 extra tijd (5x)	1 interessante modules (10x)
2 interessante modules (4x)	2 extra tijd (5x)
3 verbetering organisatie (4x)	3 verbetering organisatie (4x) / niets (besluit staat vast) (4x)

De uitwerkingen van de data in bovenstaande tabel, aangevuld met motivatie bevorderende interventies vormen het antwoord op de onderzoeksvraag in dit PGO en zijn uitgewerkt in figuur 18 (par 5.2).

Antwoorden van leerlingen die terug gevoerd kunnen worden op cognitieve en- of persoonskenmerken zijn moeilijk te beïnvloeden door ons als school. Antwoorden die terug gevoerd kunnen worden op interne en externe factoren zijn wel te beïnvloeden. De interne factoren (keuzes) liggen deels in de aard, de persoonlijkheid van iemand, maar iemands handelen en denken bepalen of ze tot uiting gaan komen en in welke mate (Buijsen-Duran, 2013). Ik zal me bij het formuleren van aanbevelingen daarom richten op aanpassingen rond het TOM-programma die de interne en externe factoren positief kunnen beïnvloeden.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Hoe kan deelname aan het TOM-programma onder de geselecteerde leerlingen van klas twee en drie op mijn school verhoogd worden?

Uit het geheel van de verzamelde data blijkt dat de TOM-commissie zich zou moeten richten op de volgende meest invloed hebbende interne en externe factoren:

Externe factor:	motivatie bevorderende interventies:
Personen / milieu	• stimuleer en vergroot betrokkenheid van: ouders, vakdocenten en vrienden • creëer een klimaat van excelleren; thuis en op school
Faciliteiten / mate van uitdaging	• Aanbod verbreden met nieuwe modules op gebied van muziek, beeldende kunst en praktische activiteiten
interne factor:	motivatie bevorderende interventies:
Extrinsieke motivatie	• vermelding van TOM-activiteiten op rapport • TOM-coach toewijzen die begeleidt, proces stuurt en bewaakt en samen met de leerling doelen stelt
Wil	• verbeter communicatie; duidelijk aanspreekpunt aanwijzen en kenbaar maken • verbeter organisatie: jaarplanning met start, inschrijfdata en docenten van modules.
Zelfmanagement	• Tijd creëren voor leerlingen die deelnemen aan TOM-programma door compacten van lesstof in reguliere lessen • Indien nodig begeleiden bij werk-en leerstrategieën

Figuur 18 motivatie bevorderende interventies gekoppeld aan de meest invloed hebbende externe en interne factoren

Er bestaat geen universele onderwijsaanpassing die tegemoet kan komen aan de onderwijsbehoefte van iedere hoogbegaafde leerling (Kuipers, Peters, & Houten - van den Bosch, 2010). Dit geldt ook voor de TOM-leerling. Bovenstaande items moeten worden gezien als suggesties. De interventie "TOM-coach" die een verbinding vormt tussen TOM-programma en TOM-leerling is naar mijn mening de meest waardevolle. Het geven van waardering en er voor zorgen dat een leerling gezien wordt, geeft zelfvertrouwen en leidt er toe dat een leerling kan groeien (van Mameren-Schoehuizen, Groensmit, & Jansen, 2010). Door met individuele leerlingen in gesprek te gaan en te denken in mogelijkheden kan worden vastgesteld

wat voor die leerling op dat moment het meest motiverend werkt. Op deze manier wordt het daadwerkelijk een Traject *op Maat*.

5.3 Methodologie: kritische reflectie

Ik ben gestart met een focusgroep interview, maar deze had te weinig nieuws waarde (zie bijlage III). Ik heb de enquête vragen opgesteld vanuit een deductieve benadering.⁵ De enquêtevragen zijn opgenomen in bijlage V. De enquête bleek een geschikte manier om 90 respondenten te vragen naar hun motivaties. Door de hoge respons en de ruimte voor open antwoorden van de leerlingen, acht ik de verzamelde data als betrouwbaar.

5.4 Aanbevelingen voor praktijkverbetering

Dit PGO heeft geleid tot een aantal aanbevelingen en discussiepunten ter verbetering van het TOM-programma welke in deze paragraaf uiteen worden gezet.

De onderzoeksvraag luidt: “Hoe kan deelname aan het TOM-programma vergroot worden?” Tijdens het analyseren van de data rijst echter de vraag *of* deelname vergroot moet worden? Veel niet-deelnemende leerlingen geven in het onderzoek aannemelijke redenen waarom ze niet willen of niet kunnen deelnemen aan TOM-activiteiten. Vervolgonderzoek naar het *niet willen* versus het *niet kunnen* deelnemen, kan interessant zijn om te bepalen welke interventies voor welke leerlingen het meest passend zijn.

Daarnaast rijst de vraag in hoeverre het bieden van verrijkingstof aan hoogbegaafde en cum laude leerlingen een taak is van alleen de TOM-commissie. Differentiatie zou binnen de reguliere lessen aangebracht kunnen worden, zodat TOM-leerlingen ook hier in hun zone van naaste ontwikkeling werken. Op deze manier kunnen de docenten die gespecialiseerd zijn in hoogbegaafdheid doelgericht TOM-leerlingen coachen met een specifieke ondersteuningsbehoefte. De TOM-commissie kan gaan fungeren als een regiegroep die een schoolteam in ontwikkeling stimuleert om verder gestalte te geven aan diversiteit.

Deze discussiepunten en de onderzoeksresultaten zoals geformuleerd in paragraaf 5.2 leiden tot de volgende aanbevelingen:

- De TOM-commissie kan vanuit hun visie vast stellen **waarom** (met welk doel) en **voor wie** (selectie criteria) zij er wil en kan zijn en welke extra moeite zij wil en kan nemen om meer leerlingen te bereiken.
- De TOM-commissie kan een **gedegen selectie procedure** opstellen, zodat met leerlingen (en hun ouders) kan worden besproken met welk doel leerlingen door

⁵ Bij deductie worden uit algemene wetmatigheden toetsbare uitspraken afgeleid (Schuman, Montesano Montessori, & Lange, 2011)

de TOM-commissie worden benaderd. In dialoog met de leerling kan vervolgens worden besproken of en welke TOM-activiteiten hij/zij gaat uitvoeren.

- De TOM-commissie kan **jaarlaag-coördinatoren** benoemen die als aanspreekpunt fungeren. Zij organiseren een startbijeenkomst waarbij geïnventariseerd wordt welke leerlingen welke activiteiten willen gaan doen. Zij helpen de leerlingen met het invullen van hun traject op maat, met het stellen van persoonlijke doelen en het starten van hun activiteiten. Daarnaast fungeert de jaarlaag-coördinator als begeleider; hij stuurt en bewaakt het leerproces van de TOM-leerling.
- De TOM-commissie kan een **TOM-coach** benoemen die hoogbegaafde leerlingen (intensiever dan een jaarlaag coördinator) met een specifieke ondersteuningsbehoefte persoonlijk kan begeleiden; ik denk hierbij bijvoorbeeld aan het begeleiden bij onderpresteren.
- De TOM-commissie kan de **TOM-activiteiten afstemmen** op behoeften van leerlingen en hierbij rekening houden met Meervoudige Intelligenties. Nu kiezen leerlingen uit een lijst met mogelijke activiteiten. Motiverender is het wanneer activiteiten worden georganiseerd op verzoek van leerlingen. Mogelijk kan een denktank bestaande uit TOM-leerlingen zich hier samen met de TOM-commissie mee bezig houden.
- De TOM-commissie kan deelname toegankelijker maken door de **organisatie/communicatie** te verbeteren; bijvoorbeeld middels het opstellen van een jaarplanning zodat voor leerlingen, ouders, mentoren en vakdocenten duidelijk is welke activiteiten op welk moment plaats vinden.
- De school kan (in samenwerking met de ouders) een **klimaat van excelleren** creëren, zodat leerlingen kunnen rekenen op kennis, begrip en medewerking van hun vakdocenten, klasgenoten en ouders. De school investeert nu in scholing op gebied van hoogbegaafdheid voor het personeel. De TOM-commissie kan in dialoog met collega's betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid stimuleren. Door succeservaringen te delen moet het stimuleren van hoogbegaafde leerlingen als een olievlek door de school verspreiden.
- De school kan **beleid** maken op het gebied van **compacten** en verrijken; er moet tijd worden vrij gemaakt binnen de reguliere lesstof zodat leerlingen kunnen verrijken zonder dat dit extra tijd kost.

5.5 Betekenis van dit onderzoek

Dit PGO heeft bijgedragen aan het in kaart brengen van de TOM-leerlingen en het verkennen van hun TOM-behoeften.

Het delen van mijn onderzoeksresultaten met de leden van de TOM-commissie heeft dit PGO tot een stuk van praktische meerwaarde gemaakt. De TOM-commissie heeft inmiddels een aantal aandachtspunten geformuleerd voor het schooljaar 2014-2015. Deze aandachtspunten zijn mede gebaseerd op uitkomsten van dit onderzoek; boven aan de agenda staat het vergroten van aandacht van ouders en collega's voor het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van TOM-leerlingen. Daarnaast heeft de TOM-commissie besloten zich te willen specialiseren in het persoonlijk begeleiden van TOM-leerlingen en hun speciale ondersteuningsbehoeften. De uitkomsten van het onderzoek hebben er tevens toe geleid dat- in dialoog met TOM-leerlingen- het aanbod van activiteiten wordt opgesteld. De betekenis die dit PGO voor mij als onderzoeker heeft gehad, beschrijf ik in Hoofdstuk 6.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk beschrijf ik mijn (voornamelijk beschrijvende en technische) reflectie op het proces het tot stand komen van dit PGO. Reflectie wordt hier opgevat als een bewuste, doelgerichte activiteit, die ingezet kan worden voor verandering van gedrag of attitude (Vos & Vlas, 2000). In 6.2 beschrijf ik mijn (kritische, biografische en meta-) reflectie op mijn persoonlijke en professionele groei die ik tijdens dit PGO heb doorgemaakt. Tenslotte beschrijf ik hoe het uitvoeren van dit PGO mijn denken heeft doen groeien en mijn handelen heeft doen veranderen.

6.1 Reflectie op procesverloop

Bij aanvang van mijn studie MSEN was ik zoekende naar een onderzoeksthema. Halverwege mijn eerste studiejaar werd mijn interesse voor hoogbegaafdheid gewekt. Vanaf het moment dat ik me in dit thema verdiepte kwam ik een schat van onderzoeksonderwerpen tegen. Voor mij stond actieve participatie van leerlingen bij dit PGO voorop; dit was een prachtige kans om helder te krijgen welke meningen er bij leerlingen leefden. Al snel had ik mijn onderzoeksvraag geformuleerd. Ook de kernbegrippen van mijn PGO waren snel duidelijk. Bij het bestuderen van de literatuur en het stellen van het theoretisch kader ervoer ik mijn eerste leermomenten als onderzoeker. Hoe meer ik over hoogbegaafdheid las, hoe meer ik me bewust was van mijn onbekwaamheid; wat wist ik nu eigenlijk van dit thema? Ik heb veel geschreven, geschrapt en vervolgens toch weer geschreven totdat het als een sterk geheel voelde. Het hielp me om mindmaps te maken waarbij ik de rode draad niet uit het oog verloor. Het formuleren van een eigen werktheorie leek daarna een logische vervolgstap. Het bleef echter steeds weer een uitdaging om grenzen te stellen aan het opnemen van gevonden theorieën. Tijdens het schrijven van hoofdstuk 2 leek alles gelinkt te kunnen worden aan het thema en leek alle informatie een toegevoegde waarde te hebben. Om het onderzoek echter praktisch uitvoerbaar te houden was het belangrijk om scherp te formuleren en af te bakenen waar nodig. Mijn critical friends (CF's) hebben me, met hun frisse blik op de teksten, meerdere malen geholpen om zaken korter en bondiger te formuleren, om echt tot de kern te komen.

6.2 Reflectie op persoonlijke en professionele ontwikkeling

Ik wilde tijdens mijn PGO leerlingen centraal stellen. Uit ervaring weet ik dat leerlingen ons in de meeste gevallen goed kunnen vertellen wat ze nodig hebben. Ik kan me herinneren dat ik het motiverend vond wanneer een docent mij als leerling serieus nam; wanneer hij mij betrok bij het invullen van mijn leerproces. Deze ervaring wil ik mijn leerlingen ook mee geven. De respons van een enquête is doorgaans laag (de Lange et al, 2011). De enquête in mijn PGO heeft een respons van 97% gekregen. Ik denk dat dit deels komt doordat ik gebruik heb gemaakt van mijn interpersoonlijke competenties; ik heb de leerlingen uitgenodigd op een centraal moment in het rooster. Ik vertelde hen wat het doel was van mijn onderzoek en hoe zij hun invloed konden uitoefenen op het verbeteren van het TOM-programma. Ik was zelf aanwezig toen de leerlingen de enquête invulden. Ik begroette de leerlingen

persoonlijk en bedankte ieder afzonderlijk na afloop. Enkele leerlingen bleven na afloop nog napraten en spraken zich uit over hoe fijn zij het vonden dat hen iets gevraagd werd. Ook vroegen zij of ze een terugkoppeling konden krijgen wanneer de onderzoeksresultaten er waren. Dit bevestigt voor mij dat aandacht voor leerlingen en denken in mogelijkheden leidt tot verbindingen, motivatie en groei. Groei van leerlingen, maar ook groei van ons als docenten.

Ik ben mezelf tijdens het uitvoeren van dit onderzoek regelmatig tegen gekomen. De combinatie van mijn perfectionistische karakter en mijn voorkeursleerstijl van een 'denker' (Kolb, 1984) leidde er meerdere malen toe dat mijn hoofd vol zat, maar dat er niets op papier kwam. Het hielp mij op die momenten om met anderen in dialoog te gaan. Meerdere perspectieven leidden op vele momenten tijdens dit PGO tot nieuwe inzichten. Dit kon me op sommige momenten echter ook verwarren. Zo had ik bijvoorbeeld besloten om aan het eind van hoofdstuk 2 een eigen werktheorie te schrappen waarin interne en externe factoren verbonden werden met suggesties voor motiverende interventies vanuit het Excellentiemodel. Een van mijn CF's vroeg me in de laatste fase van mijn onderzoek of ik een werktheorie kon toevoegen waarbij het excellentiemodel werd geïntegreerd. Dit zorgde voor twijfels en onzekerheid (bijlage IX). Deze kritische vragen zorgden echter ook voor een belangrijk leereffect; ze leerden mij om zaken kritisch te overwegen en om een bewuste keuze te maken als 'beslissers' (Kolb, 1984). Daarnaast zorgden opmerkingen van mijn CF's er voor dat het aandeel 'persoon' meer tot uiting kwam in mijn triade van theorie, praktijk en persoon. Vooral mijn CF binnen de opleiding heeft me bewust gemaakt van mijn identiteit als onderwijs professional en onderzoeker. Ze heeft er voor gezorgd dat ik kritisch verantwoord waarom ik doe wat ik doe en waarom ik ze doe op de manier die ik doe. Ik heb tijdens het verwerken van feedback meerdere rondjes Kolb (1984) doorlopen. Ik heb leren dromen, leren denken in mogelijkheden en in wonderen. Tijdsdruk hielp me om mijn denken en dromen om te zetten in beslissen en doen.

Ik leg de lat voor mezelf hoog; in mijn privéleven, in mijn werk en ook in mijn studie. Ik bezit geen zesjes mentaliteit, maar heb geleerd dat ik moet en kan vertrouwen op mijn eigen oordeel op mijn werk: goed is goed. Aanvankelijke twijfels over de kwaliteit van mijn PGO werden door mijn onderzoeksbegeleidster en mijn CF's vaak weg genomen. Gaandeweg durfde ik meer te vertrouwen op mijn eigen kennis en kunde en durfde ik planmatig en systematisch tot actie over te gaan. Zo kwam ik uiteindelijk in een flow die er voor zorgde dat ik mijn onderzoeksverslag eerder af kon ronden dan ik aanvankelijk gepland had.

Mijn zelfdiscipline en het blijven aanbrengen van structuren in de chaos hebben mij door dit PGO geholpen. Dit had ik niet kunnen doen zonder mensen in mijn omgeving die mijn sparringpartner wilden zijn. Hulp vragen zit niet direct in mijn aard; ik wil anderen niet belasten met mijn vragen. Ik heb gedurende het schrijven van dit onderzoeksverslag echter regelmatig mijn bevindingen, vragen en ideeën gedeeld

met enkele collega's. Ik heb het als zeer motiverend ervaren dat ook collega's zich interesseerden in mijn leerproces. Een positief neveneffect hiervan was dat ik in deze gesprekken al bezig was met het creëren van draagvlak voor mijn onderzoek en de uitgangspunten van waaruit ik mijn onderzoek ben gestart; ik wil denken in mogelijkheden en ik wil collega's ook laten ervaren dat dit ons veel meer oplevert dan de beren op de weg te blijven zien en te benoemen. Ik zag enkele collega's hun lessen aanpassen zodat ook hoogbegaafde leerlingen tot leren kwamen. Dit was voor mij een enorme motivator om door te gaan met dit PGO.

6.3 Slotwoord

We zijn als school al behoorlijk ver in het erkennen van speciale onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen. Middels het aanbieden van extra vakken, verdiepende en verbredende modules en individuele uitdagingen binnen het TOM-programma komen we voor een deel tegemoet aan speciale behoeften van deze groep leerlingen. Er moet echter nog een flinke stap gemaakt worden in het tegemoet komen van de behoeften van deze groep leerlingen in de reguliere lessen. Differentiëren binnen de lessen in lijkt in het Voortgezet Onderwijs een nog niet gemaakte cultuuromslag. Ik zie hier de komende tijd een mooie taak voor mij als Master SEN; ik ga binnen de mogelijkheden die ik heb in mijn lessen een voorbeeldfunctie vervullen waarbij ik de beheersing van basisdimensies aantoon (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons, & van Velthooven, 2009).

Ik blijf authentiek en luister (nog meer dan voorheen) naar mijn leerlingen en stel te ten doel om alle leerlingen in hun zone van naaste ontwikkeling te laten leren. Ik werk handelingsgericht, vanuit een reflectief onderzoekende houding en vergeet niet om mijn successen te delen met mijn collega's. Wanneer we als school de talenten van onze leerlingen (h)erkennen en de diversiteit van deze talenten leren waarderen, gaat er iets prachtigs ontstaan.

“Uiteindelijk gaat het om de kunst om actief aan te pakken wat veranderbaar is, te accepteren wat op dat moment niet veranderbaar is en de wijsheid om het onderscheid te maken tussen de twee.”

(Aristoteles, Griekse filosoof, 384-322 v. Chr)

Geraadpleegde bronnen

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010, 08 30). *Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek voor het HBO*. Opgeroepen op 06 08, 2013, van Fontys OSO:

[https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Studiebegeleiding/uitvoering/Werken/Cohort%202012-2013,%20gestart%20in%202012/Ethiek/Ethiek%20bij%20onderzoek/Andriessen,%20D.%20et%20al%20\(2010\)%20Gedragscode%20Praktijkgericht%20onderzoek%20voor%20het%20HBO%20.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Studiebegeleiding/uitvoering/Werken/Cohort%202012-2013,%20gestart%20in%202012/Ethiek/Ethiek%20bij%20onderzoek/Andriessen,%20D.%20et%20al%20(2010)%20Gedragscode%20Praktijkgericht%20onderzoek%20voor%20het%20HBO%20.pdf)

Betts, G., & Neihart, M. (2010). *profielen*. Opgeroepen op 05 2013, 02, van hoogbegaafdheid.slo.nl: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/>

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. den Haag: Boom Lemma uitgeverij.

Bronkhorst, E., Drent, S., Hulsbeek, M., van der Veer, M., & Stenbergen-Renternman, N. (2001). *Project leerstofontwikkeling voor hoogbegaafde leerlingen op het gebied van Nederlandse taal*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Buijsen-Duran, Y. (2013). *Talent-Vaardig*. Roosendaal: Parktijk Hoogbegaafdheid Roosendaal.

Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & van Velthooven, B. (2009). *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen: Garant.

Douglas, D. (2012, 03). Opgeroepen op 12 20, 2013, van Self Advocacy for Gifted Teens: http://giftedselfadvocacy.blogspot.nl/2012_03_01_archive.html

Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent. Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly* , 103-112.

Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness*. Oxford, Verenigd Koninkrijk: Elsevier Science Ltd.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Paladin.

Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (2000). *International Handbook of Giftedness*. Oxford, Verenigd Koninkrijk: Elsevier science Ltd.

Hoving-Huizinga, S. (2008). *Gewoon begaafd? Verhalen van ouders van (hoog)begaafde kinderen*. Steenwijk: Media uitgeverij.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme-Meulenhoff.

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

Knoop-van Nuland, H. (2011, 04 05). Eliciting classroom motivation: not a piece of cake. Leiden, Nederland: Universiteit Leiden.

Koenderink, T. (2012). *De 7 uitdagingen*. Utrecht: Novilo BV.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Kuipers, J., Peters, W. A., & Houten - van den Bosch, E. v. (2010). Hoogbegaafde kinderen. In E. J. van Houten-van den Bosch, J. Kuipers, & W. A. Peters, *Spraak, Taal en Leren* (pp. 223-241). Houten: Bohn Stafleu van Lochem.

Ministerie van Onderwijs, C. e. (2011, 05 23). *Actieplan VO Beter Presteren*. Opgeroepen op 06 02, 2013, van [rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl): <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren.html>

Neihart, M., & Betts, G. (1988). *Profiles of the Gifted and Talented*. Greeley, CO: National Association for Gifted Children.

Philips, N., & Lindsey, G. (2007). Motivation in Gifted Students. *High Ability Studies* , 57-74.

Renzulli, J. S. (1985). The Three Ring Concept of Giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E.

Davidson, *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Sak, X. (2012). *Praktijkonderzoek Het TOM-aanbod van het Theresialyceum*. Tilburg.

Schuman, H. (2013). Passend onderwijs vanuit een internationaal perspectief. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk* , jrg 52, nr3-4 , 155-171.

Schuman, H., Montesano Montessori, N., & Lange, R. de (2011). *Praktijkgericht Onderzoek voor Reflectieve Professionals*. Antwerpen: Garant.

Sternbergh, R., & Zangh, L. (1995). What do we mean by Giftedness? A pentagonal implicit theory. *gifted Child Quarterly* , 88-95.

Stevens, L. (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.

Techniek, P. B., Motivaction, & Youngworks. (2011). *Het Excellente Model - Jongeren over uitblinken*. Amsterdam: YoungWorks.

Terman, L. M. (1926). *Genetic Studies of Geenius*. Londen, Verenigd Koninkrijk: Stanford University Press.

UNESCO. (1994, 06 07-10). *the Salamanca statement and framework for action*. Opgeroepen op 05 08, 2014, van unesco.org:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

van Bommel, D., & Rijnbeek, D. (2011). Leerlingen als Medeonderzoekers. *Nieuw Meesterschap jaargang 1, nr. 4*, 4.

van Gerven, E. (2011). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: van Gorcum.

van Mameren-Schoehuizen, I., Groensmit, M., & Jansen, I. (2010). *Zie je me wel? Motiveren van begaafde leerlingen in het vwo*. Leuven: Acco.

Vos, H., & Vlas, H. (2000). *Reflectie en Actie*. Opgeroepen op 04 25, 2014, van University of Twente: <http://doc.utwente.nl/59670/1/Reflactie2000docOC.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological progresses*. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Harvard University Press.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & de Vries, A. R. (2013). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: van Gorcum .

Bijlagen

Bijlage I Verklarende begrippenlijst

Cum laude

De afgeronde cijfers op het overgangsrapport zijn gemiddeld een acht of hoger

Zone van naaste ontwikkeling

De afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door middel van probleemoplossen door het kind zonder hulp uitgevoerd, en het potentiële ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door probleemoplossen onder volwassen begeleiding of begeleiding door meer gevorderde leeftijdsgenoten (Vygotsky, 1978)

Het sociale model

Het paradigma dat er vanuit gaat dat een individu een burger is met rechten. Hij maakt zelf actieve keuzes en heeft een gedeelde verantwoordelijkheid bij invulling van zijn ondersteuning. Hij is gelijkwaardig aan professionals en maakt zelf actieve keuzes. (Schuman, 2013)

Bijlage II Profiles of the gifted and talented (Betts & Neihart, 2010)

<i>typering</i>	<i>gevoel & houding</i>	<i>gedragskenmerken</i>	<i>behoeften</i>	<i>perceptie</i>	<i>herkenning</i>	<i>actie thuis</i>	<i>actie school</i>
PROFIEL 1: <i>De succesvolle leerling</i>	-verveeld -afhankelijk -positief zelf-concept -bezorgd -schuldgevoel over falen -extrinsieke motivatie -voelt zich verantwoordelijk voor anderen -weinig zelfgevoel (verdringt eigen emoties) -kritisch op zichzelf	-perfectionist -goede prestaties -zoekt bevestiging en structuur bij de leerkracht -neemt geen risico -lijkt ideale leerling -accepterend & conformerend -afhankelijk	-tekorten onder ogen zien -uitgedaagd worden -assertiviteitstraining - (versterking van) autonomie -hulp tegen de verveling -passend curriculum	-geliefd bij docenten -bewonderd door peers -geliefd en geaccepteerd door ouders	-gemiddelde schoolprestaties -IQ Tests -nominatie door leerkracht	-onafhankelijkheid versterken -verantwoordelijkheid geven -keuzevrijheid geven -tijd voor eigen interesses -risicovolle experimenten	-versneld en verrijkt curriculum -ingedikte leerstof met pretest -tijd voor eigen interesses -gelegenheid om peers te ontmoeten -vaardigheden ontwikkelen die zelfstandig leren begunstigen -in-depth studies -mentorschap -school & beroeps counseling -tolerantie -plaatsing bij passende docent -ontwikkeling van cognitieve & sociale vaardigheden -directe & duidelijke communicatie -ruimte voor gevoelsuiting -in-depth studies -mentorhulp bij de vorming van een positief zelfbeeld -gedragscontracten -herkennen & goed plaatsen -toestaan om niet altijd optimaal te presteren -geef sexe rolmodel -school- en loopbaan-oriëntatie voortzetten
PROFIEL 2: <i>De uitdager</i>	-verveeld -gefrustreerd -laag zelfbeeld -ongeduldig -defensief -zeer sensitief -onzeker over sociale rollen	-corrigeert docent -stelt (gedrags-)regels ter discussie -eerlijk, direct -stemmingswisselingen -vertoont inconsistente werkwijze -onvoldoende zelfcontrole -creatief -kiest hyperactieve benadering, trekt alles in twijfel -staat voor eigen overtuiging -competitief	-aansluiting bij anderen -tact, flexibiliteit, zelfbewustzijn, zelfcontrole, zelf acceptatie -ondersteuning van creativiteit -contracten	-irritant -opstandig -betrokken in machtsstrijd -creatief -disciplineprobleem -peers vinden hen amusant -iedereen wil hen veranderen -zien er niet uit als HB	-aanbeveling door peers -nominatie door ouders -interviews -prestaties -aanbeveling door derden -creativiteitstests -begripvolle docent	-acceptatie en begrip -ruimte om interesse te volgen -verdediging tegenover school -passend gedrag aanleren -gezinsprojecten	
PROFIEL 3: De Onderduiker	-onzeker -gespannen -verward -snel schuldgevoel -onbetrouwbaar -weinig zelfgevoel verdringt eigen emoties	-ontkent talent -ontloopt passende aandacht -vermijdt uitdaging -wil bij de groep horen -wisselt telkens van vriend	-keuzevrijheid -bewustzijn van tegenstrijdigheden -bewustzijn van gevoelens -steun for abilities -contact met lotgenoten -school-, loopbaanoriëntatie -zelf-acceptatie	-gezien als leider -niet herkend -gezien als doorsnee en als succesvol -soepel, meegaand type -rustig, verlegen -heeft geen zin in risico's -verzet zich	-nominatie door lotgenoten -nominatie door ouders -prestatietests -IQ-tests -doen en laten -begripvolle docent	-accepteer underground -help bij school- & loopbaan-planning -geef gelegenheid om met leeftijd- & lotgenoten om te gaan -zoek HB-rolmodellen -geef vorm aan een lerende levenshouding -geef keuzevrijheid	

PROFIEL 4: <i>De Wegloper</i>	-rancune -boos - neerslachtig -explosief - zwak zelf-concept - defensief -kenmerken van burn-out	-is vaak absent -maakt werk niet af - uitdaging buiten school -plaatst zich buiten de klas -zorgt slecht voor zichzelf -isoleert zich -is creatief -bekritiseert zichzelf & anderen -werkt inconsistent -stoort, reageert af -presteert gemiddeld of laag -is defensief	-individueel programma - intensieve ondersteuning - alternatieven (nieuwe kansen) -counseling (individueel, in een groep, of met gezin) -extra aandacht bij vaardigheidsontwikkelin g	-afkeuring door volwassene -peers zijn kritisch -gezien als zonderlinge eenlingen, rebellen, uitvallers, dopers - worden afgewezen en uitgelachen -gezien als gevaarlijk	-analyse verzameld werk -informatie van vroegere leerkrachten -verschil tussen IQ-score en prestatie -inconsistente prestaties -creativiteitstest -tips van begaafde medeleerlingen - buitenschoolse prestaties	-zoek begeleiding voor het gezin	-diagnostisch onderzoek -groepstherapie -niet-traditionele studietoepassing -in-depth studies -persoonlijk mentor -alternatieve leerervaringen buiten de klas
PROFIEL 5: <i>De dubbel - geëtiketteerde</i>	-machtelos - gefrustreerd -laag zelfbeeld -wereldvreemd -boos	-heeft leer- of gedrags- problemen -werkt inconsistent - presteert gemiddeld of minder -kan storend zijn of reageert af	-benadrukken van sterke punten -leren omgaan met ... -HB-begeleiding - counseling - vaardigheidsontwikkelin g	-gezien als "vreemd" - gezien als "dombo" - beschouwd als hulpeloos -vermeden door peers -capaciteiten ingeschat als (laag-) gemiddeld - vraagt veel van omgeving, vindt men -toont alleen de handicaps	-sterk uiteenlopende resul- taten op testonderdelen -herkenning door veelbe- tekenende anderen - herkenning door speciale begeleider of begripvolle docent -Interview - manier van doen	-erken hoogbegaafdheid -daag hen uit -stimuleer het nemen van risico -verdedig het kind op school -gezinsprojecten -gezinsbegeleiding	-plaatsing in HB- programma -zorg voor de nodige hulpmiddelen -zorg voor (niet-traditionele) leerervaringen -start het doen van verkenning, ontdekkingen en onderzoek -zorg voor contact met peers -geef individuele begeleiding
PROFIEL 6: <i>De autonome leerling</i>	-zelfvertrouwen - zelfaanvaarding - enthousiast -voelt zich geaccepteerd -voelt zich gesteund -wil weten & leren -durft fouten te maken -intrinsieke motivatie -persoonlijke power -accepteert anderen	-sociaal vaardig - onafhankelijk -ontwikkelt eigen doelen -zet door - heeft geen bevestiging nodig -volgt eigen interesse -is creatief -staat voor eigen overtuiging -neemt risico	-voorspraak -feedback - facilitering -steun bij het nemen van risico -goede kans	-geaccepteerd door peers en volwassenen - bewonderd om talenten - gezien als bekwaam en verantwoordelijk door ouders -positieve invloed -succesvol - psychologisch sterk	-schoolresultaten - manier van doen - producten -prestatietests -nterviews -nominatie door leerkracht, peer, ouder, zichzelf -IQ tests -creativiteitstests	-verdedig het kind op school en in de buurt -schep voorzieningen om interesses uit te leven -betrek het kind bij eigen interesses -neem beperkingen van tijd en plaats weg -sta vriendschap toe met alle leeftijden - gezinsprojecten	-geef gelegenheid om een lange termijn studieplan op te stellen -versnel en verrijk curriculum -neem beperkingen van tijd en plaats weg -ingedikte leerstof met pretest -in- depth studies - persoonlijk mentor - studie- en loopbaancounseling - maak dubbele opleiding mogelijk (vervroegd WO) -wees soepel met schoolregels en -regelingen

overgenomen uit **George T. Betts & Maureen Neihart**, *Profiles of the Gifted and Talented*. (Gifted Child Quarterly, volume 32 No 2, spring 1988 248-253.)
 vertaling: jvo@dalton-vatel.nl

Bijlage III Tijdpad PGO

tijdstip	activiteit	onderzoeksverslag
okt-dec 2013	literatuuronderzoek	H1, H2
jan 2014	onderzoeksmethoden	H3
feb 2014	enquête ontwikkelen	H4
mrt 2014	data verzamelen: focusgroep interview + enquête	H4
apr 2014	data analyseren + dialoog TOM-commissie	H4
Mei 2014	conclusies	H5, H6
juni 2014	presentatie PGO	

Bijlage IV Analyse focusgroep interview

Datum: 27-02-2014

Participanten:

- 4 Actief deelnemende TOM-leerlingen: 2 jongens, 2 meisjes
- 4 Niet-actief deelnemende TOM-leerlingen: 2 jongens, 2 meisjes
- Onderzoeker (interviewer)

Invloedhebbende factoren	positief	negatief
Personen	- Ouders - Vrienden: vriend had al mee gedaan aan TOM-activiteiten en raadde mij aan ook mee te doen	
Omgeving	- Voorlichting wat is TOM voor alle leerlingen organiseren aan het begin van het schooljaar.	- Medeleerlingen vinden het oneerlijk: jij mag uit de les, ik niet - 'ik loop er niet mee te koop dat ik cum laude ben overgegaan' - "nerd imago"
Kritische gebeurtenissen	Niet aan de orde geweest	Niet aan de orde geweest
Faciliteiten / mate van uitdaging	- Nu instromen in TOM-programma, omdat het in de bovenbouw erg interessant is om colleges te volgen / stage te lopen	- Inhoud activiteiten spreken me niet aan - Activiteit gepland tijdens 1 uursvak - Van sommige docenten mag ik niet gaan TOMmen - Huiswerk en gemiste lesstof thuis inhalen - Duidelijk communiceren wie aanspreekpunt/begeleider is voor TOMleerling
Intrinsieke motivatie	- 'Interessant om iets extra's te doen, wat je ook nog leuk vindt'	

Extrinsieke motivatie	- Uitnodiging voor deelname aan TOM werkt als beloning: school ziet dat je hard werkt, goede cijfers haalt en dat je het aan kunt. - Registratie van deelname werkt wel stimulerend; bewijs van extra circulaire activiteiten ivm vervolgstudie.	- Cijfer voor TOMactiviteiten werkt juist niet stimulerend; dan wordt je ergens op afgerekend
Wil (autonomie, doorzettingsvermogen, inspanning)		- Kost veel extra tijd (Huiswerk en gemiste stof inhalen) - Soms ook fijn om tijdens een tussenuur iets anders te doen
Zelfmanagement	- Ik wil in tussenuur aan mijn huiswerk kunnen werken, want ik sport ook veel	- Te laat met inschrijven - Ik ben in de eerste aan een project begonnen, maar dit is nooit af gekomen - Ik wil starten maar weet niet bij wie ik terecht kan met vragen
Zelfconcept	- Als je in een les zit en je snapt toch alles al, kan je beter je tijd ergens anders in steken	- Ik kan geen les missen - Ik ben dan wel Cum laude over gegaan, maar moet hier heel hard voor werken en kan er niets bij doen.
Interpersoonlijke vaardigheden	- Leuker om samen te werken met mensen die je al kent	- Samenwerken met mensen die je niet kent kan eng zijn - Niet zo sociaal dan bijvoorbeeld feestcommissie of leerlingenraad

Bijlage V Enquete

Vragenlijst Motivatie TOMactiviteiten def

Pagina 1

Beste leerling,

Zoals je in de mail via Magister hebt kunnen lezen, ben ik bezig met een onderzoek binnen TOM. Ik benieuwd naar jouw mening en ervaringen met het TOM-programma: waarom heb jij besloten om wel (of niet) deel te nemen aan activiteiten binnen TOM? Omdat het gaat om jouw mening en jouw ervaringen zijn er geen goede of foute antwoorden. Het is belangrijk dat je de vragenlijst zo eerlijk mogelijk invult, zodat de resultaten van het onderzoek door school gebruikt kunnen worden om het TOM-programma te verbeteren. Je antwoorden worden anoniem verwerkt en al jullie ideeën worden verzameld om tot een verbeterplan te komen.

De vragenlijst neemt ongeveer 30 minuten in beslag en bestaat uit vier delen. Je antwoorden worden pas verstuurd wanneer je de gehele vragenlijst hebt ingevuld. De antwoorden worden tussentijds niet opgeslagen.

Alvast bedankt voor je deelname aan dit onderzoek.

groeten
mevr van Uden

Pagina 2

Allereerst wil ik je vragen om enkele persoonsgegevens in te vullen. Deze gegevens worden anoniem verwerkt.

1. Geslacht *

- ☐ jongen
- ☐ meisje

2. Leeftijd: *

- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15

3. Ben je ooit in je schoolcarrière blijven zitten? *

- ☐ ja, op de basisschool
- ☐ ja, op de middelbare school
- ☐ nee

4. Heb je ooit een klas over geslagen? *

- ☐ ja
- ☐ nee

5. In welke klas zit je nu? *

- ☐ klas 2 (ga dan verder met vraag 6)
- ☐ klas 3 (ga dan verder met vraag 7)

6. Heb je extra (keuze)vakken in je pakket?

Alleen invullen als je in klas 2 zit - Ga hierna verder met vraag 8.

- ☐ Spaans
- ☐ natuurwetenschappen
- ☐ informatiekunde
- ☐ Grieks
- ☐ Chinees
- ☐ Latijn
- ☐ mode module
- ☐ ik heb geen extra vakken in mijn pakket

7. Heb je extra (keuze)vakken in je pakket?

Alleen invullen als je in klas 3 zit.

- ☐ Latijn
- ☐ Grieks
- ☐ natuurwetenschappen
- ☐ informatiekunde
- ☐ Spaans
- ☐ Chinees
- ☐ hedendaagse muziekstromingen
- ☐ ik heb geen extra vakken in mijn pakket

8. Ik ben uitgenodigd voor het TOM-programma op basis van... *

- ☐ score >130 op NIO test in klas 1
- ☐ cum laude bevorderd vorig schooljaar
- ☐ ik weet het niet

9. Heb je in eerdere schooljaren deelgenomen aan één of meer TOM-activiteiten? *

- ☐ ja
- ☐ nee

Pagina 3

In het volgende deel van de vragenlijst vraag ik jou naar jouw redenen om wel - of juist niet - deel te nemen aan TOM-activiteiten. Probeer de vragen zo compleet mogelijk te beantwoorden.

10. Heb je je dit schooljaar (2013-2014) ingeschreven voor één of meerdere TOM-activiteiten? *

- ☐ ja (ga verder met vraag 11)
- ☐ nee (ga verder met vraag 12)

11. Wat heeft Je doen besluiten om deel te nemen aan één of meerdere activiteiten binnen het TOM-programma?

Wanneer je je NIET hebt ingeschreven voor TOM-activiteiten sla je deze vraag over.

12. Wat heeft Je doen besluiten om NIET deel te nemen aan één of meerdere activiteiten binnen het TOM-programma?

Wanneer je je WEL hebt ingeschreven voor TOM-activiteiten sla je deze vraag over.

Pagina 4

In het volgende deel van de vragenlijst volgt een aantal stellingen. Geef voor elke stelling aan wat voor jou het meest van toepassing is.

13. Mijn ouders stimuleren deelname aan TOM-activiteiten *

☐ ja ☐ een beetje ☐ nee

14. Mijn vakdocenten stimuleren deelname aan TOM-activiteiten *

☐ ja ☐ een beetje ☐ nee

15. De school stimuleert deelname aan TOM-activiteiten *

☐ ja ☐ een beetje ☐ nee

16. Mijn vrienden stimuleren deelname aan TOM-activiteiten *

☐ ja ☐ een beetje ☐ nee

17. Ik heb op de basisschool wel eens extra uitdagende taken gekregen *

te denken valt aan taken die buiten de "normale lesstof" vallen (zogenaamde Plustaken / Verrijkingstaken)

☐ meerdere keren ☐ soms ☐ nooit ☐ ik weet het niet

18. Ik ben gepest op school *

Dit kan op de basisschool zijn geweest of op de middelbare school

☐ ja, meerdere keren ☐ ja, een enkele keer ☐ nee, nooit

19. Er hebben zich ingrijpende gebeurtenissen voor gedaan in mijn leven *

ingrijpende gebeurtenissen zijn heftige gebeurtenissen die invloed hebben (gehad) op jouw handelen en jouw beslissingen (bijv. echtscheiding, verhuizing, dood, etc.)

- ☐ ja
- ☐ nee

20. Ik denk dat mijn vrienden het gek vinden als ik hoge cijfers probeer te halen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

21. Als ik heel hard mijn best doe op school vinden anderen dat raar *

bij "anderen" kun je denken aan andere leerlingen, familieleden, sportmaatjes, etcetera

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

22. De beste leerling uit de klas heeft meestal weinig vrienden *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

23. Ik word thuis aangemoedigd om uit te blinken *

denk hierbij ruimer dan aan uitblinken op school - uitblinken kan ook op gebied van sport of hobby

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

24. De vakken op de middelbare school zijn uitdagend voor mij *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

25. Ik word op school aangemoedigd om uit te blinken *

denk hierbij aan uitblinken in een bepaald vak, muziek, kunst en/of sport

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

26. Ik weet waar ik terecht kan met vragen over het TOM-programma *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

27. Ik zou graag hulp willen bij het plannen van TOM-activiteiten *

- ☐ nee ☐ weet niet ☐ misschien ☐ ja

28. Ik zou graag met iemand willen praten over mijn mogelijkheden binnen TOM *

- ☐ nee ☐ weet niet ☐ misschien ☐ ja

Indien je op dit moment NIET deel neemt aan TOM-activiteiten, kun je verder gaan met vraag 32

29. Deelname aan TOM-activiteiten kost me veel (elgen) tijd

Beantwoord deze vraag als je op dit moment deel neemt aan TOM-activiteiten

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

30. Als ik tijdens een les TOM, moet ik de gehele stof van de gemiste les inhalen

Beantwoord deze vraag als je op dit moment deel neemt aan TOM-activiteiten

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

31. De TOM-activiteiten zijn uitdagend voor mij

Beantwoord deze vraag als je op dit moment deel neemt aan TOM-activiteiten

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

Pagina 5

32. Als ik iets leuk vind, wil ik daar in uitblinken *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

33. Ik vind het belangrijk mezelf doelen te stellen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

34. Ik wil het maximale uit mezelf halen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

35. Ik wil dat mijn docenten mij aanmoedigen om hoge cijfers te halen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

36. Als ik weet dat ik een cijfer krijg voor mijn werk, doe ik beter mijn best *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

37. Een vermelding van TOM-activiteiten op het rapport werkt motiverend *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

38. Als ik een zes haal voor een toets ben ik tevreden *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

39. Als iets niet duidelijk is, vraag ik om uitleg *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

40. Mijn inzet op school zegt niets over hoe goed ik later zal zijn in mijn werk *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

41. Als ik het antwoord op een vraag niet weet, sla ik deze over *

- ☐ nooit ☐ een enkele keer ☐ soms ☐ vaak ☐ altijd

42. Als iets me niet meteen lukt, raak ik gefrustreerd *

- ☐ nooit ☐ een enkele keer ☐ soms ☐ vaak ☐ altijd

43. Ik begin op tijd met het leren voor een toets *

- ☐ nooit ☐ een enkele keer ☐ soms ☐ vaak ☐ altijd

44. Ik kan me aan een planning houden bij het leren voor een toets *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

45. Ik zou graag hulp willen bij het leren voor een toets *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

46. Ik zou graag hulp willen bij het plannen van mijn schoolwerk *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

47. Als mijn cijfer voor een toets tegenvalt, pas ik mijn manier van voorbereiden aan *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

48. Ik kan moeilijke lesstof aan een klasgenoot uitleggen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

49. Ik heb mijn huiswerk in orde *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

50. Ik ben op tijd met het inleveren van werkstukken *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

51. Ik begin een toets vol zelfvertrouwen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

52. Ik kan meestal goed inschatten of ik een voldoende heb gehaald of niet *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

53. Ik vind het moeilijk om keuzes te maken *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

54. Ik weet wat mijn sterke en minder sterke punten zijn *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

55. Ik vind het niet fijn om lessen te missen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

56. Ik krijg graag ruimte voor eigen initiatieven *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

57. Ik krijg graag duidelijke instructies *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

58. Ik werk graag met medeleerlingen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

59. Ik werk graag alleen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

60. Ik werk meestal met dezelfde mensen samen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

61. Ik durf mijn mening te geven in een groep *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

62. Ik stel me actief en constructief op in een groep *

met constructief bedoel ik vormend / bouwend - je bent in een groep iemand aan wie de groep iets heeft

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

63. Ik respecteer de deskundigheid van andere leerlingen *

- ☐ helemaal niet mee eens ☐ een beetje mee oneens ☐ neutraal ☐ een beetje mee eens ☐ helemaal mee eens

64. Ik neem deel aan buitenschoolse activiteiten *

- ☐ nee
- ☐ ja, een of meer sportactiviteiten
- ☐ ja, een of meer muziekactiviteiten
- ☐ ja, afspreken met vrienden

Pagina 6

In de voorgaande stellingen zijn een aantal factoren aan bod gekomen die invloed kunnen hebben op jouw beslissing om wel of niet deel te nemen aan TOM. Dit laatste deel van de vragenlijst volgt een aantal samenvattende kernvragen van het onderzoek.

65. Welke twee factoren hebben het meest invloed op jouw beslissing om wel/niet deel te nemen aan TOM-activiteiten? *

Klik twee opties aan

- ☐ personen (rolmodel of invloed van ouders, vrienden, docenten)
- ☐ omgeving (gezin, familie, sportclub, vrienden)
- ☐ kritische gebeurtenissen (echtscheiding, overlijden, ...)
- ☐ faciliteiten op school (mate van uitdaging, les missen, huiswerk inhalen, etc)

66. Welke twee factoren hebben het meest invloed op jouw beslissing om wel/niet deel te nemen aan TOM-activiteiten?

*

klik twee opties aan

- ☐ intrinsieke motivatie (Ik wil het beste uit mezelf halen)
- ☐ extrinsieke motivatie (Wat levert deelname mij op? beloning, vermelding, aanzien, ...)
- ☐ wil (Hoeveel tijd en moeite kost het me? Ga ik door met iets wanneer het moeilijk/niet helemaal duidelijk is)
- ☐ zelfmanagement (Kan ik de gemiste lesstof zelfstandig inhalen? Kan ik mijn taken plannen?)
- ☐ zelfbeeld (Ben ik stress bestendig? Ben ik zelfverzekerd? Vind ik het fijn ruimte te krijgen of niet?)
- ☐ interpersoonlijke vaardigheden (Kan ik goed samenwerken? Vind ik dit leuk om te doen? Vind ik de sociale contacten een toegevoegde waarde?)

67. Wat heb jij nodig om in de toekomst te gaan/ te blijven TOMmen? Probeer zo compleet mogelijk te zijn in je antwoord. *

Denk hierbij aan: (verbeter)acties die de school kan uitvoeren, ondersteuning vanuit school, acties voor jou zelf

68. Hier onder kun je opmerkingen kwijt over de vragenlijst of opmerkingen rond het thema die je in de vragenlijst niet kwijt kon.

Pagina 7

Heel erg bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Met behulp van jouw input kunnen we bekijken hoe we het TOM-programma kunnen verbeteren en toegankelijker kunnen maken voor de leerlingen van het Theresialyceum.

met vriendelijke groeten
mevrouw van Uden
(namens de TOM-commissie)

Bijlage VI Analyse van de stellingen binnen de enquête

Factor “personen” (rolmodel, ouders, vrienden, docenten)				
N deelnemende lln = 44, N niet-deelnemende lln=42; getallen in percentages				
		<i>ja</i>	<i>een beetje</i>	<i>nee</i>
Ouders stimuleren deelname	Deeln Niet -deeln	52 26	41 42	7 29
Vakdocenten stimuleren deelname	Deeln Niet-deeln	16 7	43 24	41 67
De school stimuleert deelname	Deeln Niet-deeln	59 57	34 33	7 7
Vrienden stimuleren deelname	Deeln Niet-deeln	7 0	43 21	73 79

Figuur A: Antwoorden op stellingen rond factor personen (in percentages)⁶

Factor “milieu” (gezin, familie, sportclub, vrienden)						
N deelnemende lln = 44, N niet-deelnemende lln=42; getallen in percentages						
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
Mijn vrienden vinden het gek als ik hoge cijfers haal	Deeln Niet -deeln	57 55	14 14	14 14	7 14	9 0
Anderen vinden het raar als ik hard mijn best doe op school	Deeln Niet-deeln	39 50	25 24	16 7	18 14	2 2
De beste leerling uit de klas heeft meestal weinig vrienden	Deeln Niet-deeln	59 40	9 26	20 7	7 24	2 0
Ik wordt thuis aangemoedigd om uit te blinken	Deeln Niet-deeln	11 12	5 12	30 29	27 31	27 14

Figuur B: Antwoorden op stellingen rond factor milieu (in percentages)

⁶ Non-respons: 2 niet-deelnemende leerlingen hebben de stellingen niet beantwoord waardoor er geen 100% wordt bereikt.

Factor “kritische gebeurtenissen”					
N deelnemende lln = 44, N niet-deelnemende lln=42; getallen in percentages					
		<i>Meerdere keren</i>	<i>soms</i>	<i>nooit</i>	<i>Ik weet het niet</i>
Ik heb op de basisschool wel eens extra uitdagende taken gekregen	Deeln Niet - deeln	80 62	18 21	2 10	0 5
		<i>Ja, meerdere keren</i>	<i>Ja, een enkele keer</i>	<i>Nee, nooit</i>	
Ik ben gepest op school	Deeln Niet-deeln	16 7	16 12	68 79	
		<i>ja</i>		<i>nee</i>	
Er hebben zich ingrijpende gebeurtenissen voor gedaan in mijn leven	Deeln Niet-deeln	25 43		75 55	

Figuur C: Antwoorden op stellingen rond factor kritische gebeurtenissen (in percentages)

Factor “faciliteiten / mate van uitdaging”						
N deelnemende lln = 44, N niet-deelnemende lln=42; getallen in percentages						
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
De vakken op de middelbare school zijn uitdagend voor mij	Deeln Niet - deeln	2 2	27 26	18 33	50 24	2 12
Ik wordt op school aangemoedigd om uit te blinken	Deeln Niet-deeln	11 12	11 14	34 29	32 36	11 7
Ik weet waar ik terecht kan met vragen over het TOM-programma	Deeln Niet - deeln	9 17	23 12	11 7	32 19	25 43
		<i>nee</i>	<i>weet niet</i>	<i>misschien</i>	<i>ja</i>	
Ik zou graag hulp willen bij het plannen van TOM-activiteiten	Deeln Niet-deeln	50 48	18 26	23 19	9 5	
Ik zou graag met iemand willen praten over mijn mogelijkheden binnen TOM	Deeln Niet-deeln	39 52	18 12	27 17	16 17	

Figuur D: Antwoorden op stellingen rond factor faciliteiten en mate van uitdaging (in percentages) deel 1

Factor “faciliteiten / mate van uitdaging”						
N deelnemende IIn = 36, N niet-deelnemende IIn=15; getallen in percentages						
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
Deelname aan TOM kost me veel (eigen) tijd	Deeln Niet-deeln	39 33	28 7	8 27	25 20	0 13
Als ik tijdens een les TOM, moet ik de gehele stof van de gemiste les inhalen	Deeln Niet-deeln	0 7	28 0	22 27	25 33	25 27
De Tom-activiteiten zijn uitdagend voor mij	Deeln Niet-deeln	8 20	8 20	28 27	31 7	25 0

Figuur E: Antwoorden op stellingen rond factor faciliteiten en mate van uitdaging (in percentages) deel 2

Factor “intrinsieke motivatie”						
N deelnemende IIn = 44, N niet-deelnemende IIn=42; getallen in percentages						
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
Als ik iets leuk vind, wil ik er in uitblinken	Deeln Niet-deeln	2 0	5 2	9 10	45 52	39 33
Ik vind het belangrijk om mezelf doelen te stellen	Deeln Niet-deeln	0 5	11 0	27 16	32 55	30 21
Ik wil het maximale uit mezelf halen	Deeln Niet-deeln	0 2	5 5	18 10	41 26	36 55

Figuur F: Antwoorden op stellingen rond factor intrinsieke motivatie (in percentages)

Factor “extrinsieke motivatie”						
N deelnemende IIn = 44, N niet-deelnemende IIn=42; getallen in percentages						
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
Ik wil dat mijn docenten mij aanmoedigen hoge cijfers te halen	Deeln Niet-deeln	5 10	11 12	36 31	23 29	25 17
Als ik weet dat ik een cijfer krijg, doe ik beter mijn best	Deeln Niet-deeln	0 2	7 7	14 10	34 33	45 45
Een vermelding van TOM-activiteiten op het rapport werkt motiverend	Deeln Niet-deeln	18 26	7 5	36 31	16 31	23 5

Figuur G: Antwoorden op stellingen rond factor extrinsieke motivatie (in percentages)

Factor “wil”						
N deelnemende lln = 44, N niet-deelnemende lln=42; getallen in percentages						
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
Als ik een zes haal voor een toets ben ik tevreden	Deeln Niet-deeln	39 26	41 43	14 17	7 12	0 0
Als iets niet duidelijk is, vraag ik om uitleg	Deeln Niet-deeln	2 2	14 5	5 21	34 38	45 31
Mijn inzet op school zegt niets over hoe goed ik later zal zijn in mijn werk.	Deeln Niet-deeln	14 17	34 26	25 33	20 10	7 12
		<i>nooit</i>	<i>een enkele keer</i>	<i>soms</i>	<i>vaak</i>	<i>altijd</i>
Als ik het antwoord op een vraag niet weet, sla ik deze over	Deeln Niet-deeln	7 7	43 26	36 45	11 17	2 2
Als iets niet meteen lukt, raak ik gefrustreerd	Deeln Niet-deeln	9 14	48 36	27 38	16 10	0 0

Figuur H: Antwoorden op stellingen rond factor wil (in percentages)

Factor “zelfmanagement”						
N deelnemende lln = 44, N niet-deelnemende lln=42; getallen in percentages						
		<i>nooit</i>	<i>een enkele keer</i>	<i>soms</i>	<i>vaak</i>	<i>altijd</i>
Ik begin op tijd met het leren voor een toets	Deeln Niet-deeln	11 7	14 33	32 21	36 31	7 5
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
Ik kan me aan een planning houden bij het leren voor een toets	Deeln Niet-deeln	14 21	27 24	20 14	27 31	11 7
Ik zou graag hulp willen bij het leren voor een toets	Deeln Niet-deeln	48 45	18 21	20 17	11 7	2 7
Ik zou graag hulp willen bij het plannen van schoolwerk	Deeln Niet-deeln	52 52	20 14	7 23	11 2	9 5
Als mijn cijfer voor een toets tegenvalt, pas ik mijn manier van voorbereiden aan	Deeln Niet-deeln	5 12	11 21	30 21	41 29	14 14
Ik kan moeilijke lesstof aan een klasgenoot uitleggen	Deeln Niet-deeln	7 14	14 10	11 17	43 33	25 24
Ik heb mijn huiswerk in orde	Deeln Niet-deeln	9 0	7 21	11 26	34 31	39 19
Ik ben op tijd met het inleveren van werkstukken	Deeln Niet-deeln	2 0	2 2	5 0	25 19	66 76

Figuur I: Antwoorden op stellingen rond factor zelfmanagement (in percentages)

Factor “zelfbeeld”						
N deelnemende IIn = 44, N niet-deelnemende IIn=42; getallen in percentages						
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
Ik begin een toets vol zelfvertrouwen	Deeln Niet-deeln	0 10	9 12	27 19	39 45	25 12
Ik kan meestal goed inschatten of ik een voldoende heb gehaald of niet	Deeln Niet-deeln	2 17	9 12	30 17	34 33	25 19
Ik vind het moeilijk om keuzes te maken	Deeln Niet-deeln	5 12	18 10	32 17	25 40	20 19
Ik weet wat mijn sterke en minder sterke punten zijn	Deeln Niet-deeln	2 5	7 7	11 10	50 52	30 29
Ik vind het niet fijn om lessen te missen	Deeln Niet-deeln	30 10	23 10	20 19	23 26	5 33
Ik krijg graag ruimte voor eigen initiatieven	Deeln Niet-deeln	2 5	9 14	34 33	36 19	18 26
Ik krijg graag duidelijke instructies	Deeln Niet-deeln	2 0	2 2	18 17	27 36	50 43

Figuur J: Antwoorden op stellingen rond factor zelfbeeld (in percentages)

Factor “interpersoonlijke vaardigheden”						
N deelnemende IIn = 44, N niet-deelnemende IIn=42; getallen in percentages						
		<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Een beetje mee oneens</i>	<i>neutraal</i>	<i>Een beetje mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
Ik werk graag met medeleerlingen	Deeln Niet-deeln	0 5	12 5	36 17	30 36	23 36
Ik werk graag alleen	Deeln Niet-deeln	5 10	7 12	34 24	36 38	18 14
Ik werk meestal met dezelfde mensen samen	Deeln Niet-deeln	0 5	0 7	7 5	61 43	32 38
Ik durf mijn mening te geven in een groep	Deeln Niet-deeln	0 0	7 0	5 7	34 38	55 52
Ik stel me actief en constructief op in een groep	Deeln Niet-deeln	0 0	0 0	18 5	59 52	23 40
Ik respecteer de deskundigheid van andere leerlingen	Deeln Niet-deeln	0 2	2 0	14 12	39 26	45 57
		<i>nee</i>	<i>Ja, 1/meer sport</i>	<i>Ja, 1/meer muziek</i>	<i>Ja, vrienden</i>	
Ik neem deel aan buitenschoolse activiteiten	Deeln Niet-deeln	5 2	84 74	32 33	77 81	

Figuur K: Antwoorden op stellingen rond factor interpersoonlijke vaardigheden (in percentages)

Bijlage VII Kritische noot bij dataverzameling

Bij de dataverzameling zijn enkele uitvallen geconstateerd. Het gaat om kleine uitvallen, die de onderzoeksresultaten van dit PGO niet ontkrachten. Omwille van de betrouwbaarheid binnen mijn PGO vermeld ik de volgende kritische noten in deze bijlage:

- In dit onderzoek wilde ik zowel de deelnemende als de niet-deelnemende TOM-leerlingen bevragen. Ik heb leerlingen in deze twee groepen onderverdeeld op basis van hun antwoord op de vraag *“Heb je je dit schooljaar ingeschreven voor één of meerdere TOM-activiteiten?”* Uit de opmerkingen bij de open vragen blijkt dat enkele leerlingen die de vraag met *ja* hadden beantwoord (en hiermee in dit onderzoek tot de groep deelnemers behoren) echter nooit zijn gestart met TOM-activiteiten. Om hoeveel leerlingen het gaat kan op basis van de verzamelde data niet worden vastgesteld. De data kloppen nu dus niet geheel met de werkelijkheid.
- Ik heb leerlingen in CL en HB groepen onderverdeeld op basis van de vraag: “Op basis waarvan ben je uitgenodigd voor het TOM-programma”; leerlingen konden kiezen tussen “NIO>130”(HB), “cum laude bevorderd” (CL) of “weet niet”. De leerlingen die “weet niet” hebben ingevuld beschouw ik in mijn onderzoek als non-respons. Enkelen van hen geven in de open vragen echter aan dat hun hoogbegaafdheid al op de basisschool is vastgesteld. Waarschijnlijk horen veel leerlingen van de groep “weet niet” dus bij de groep “HB leerlingen”.
- Niet alle stellingen hebben een directe toegevoegde waarde gehad bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Ik had de stellingen kunnen beperken om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Daarentegen biedt de data die hieruit voortvloeit interessante achtergrondinformatie en vormt zij een toelichting op de data vanuit de open vragen.

Bijlage VIII Exemplarische weergave van ruwe data enquête

De digitaal afgenomen enquête levert 1 groot CSV bestand op. Door verschillende kolommen te combineren heb ik mijn analyse tot stand gebracht. Hieronder volgen exemplarische weergaven van ruwe data die hebben geleid tot de schematische grafieken en tabellen die zijn opgenomen in hoofdstuk 4.

- De combinatie van vraag 8 en vraag 10 van de enquête maakte dat leerlingen ingedeeld konden worden in groepen CL/HB en deelnemend/niet-deelnemend.

8. 8. Ik ben uitgenodigd voor het TOM-programma op basis van...	10. 10. Heb je je dit schooljaar (2013-2014) ingeschreven voor één of meerdere TOM-activiteiten?
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja (ga verder met vraag 11)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	nee (ga verder met vraag 12)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	nee (ga verder met vraag 12)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	nee (ga verder met vraag 12)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	nee (ga verder met vraag 12)
cum laude bevorderd vorig schooljaar	nee (ga verder met vraag 12)

- Een combinatie van de vragen 8,9,10 en 11 leverden de antwoorden op deelvraag 1 (welke redenen noemen leerlingen om deel te nemen aan TOM?) In vraag 11 noemen leerlingen redenen. Deze heb ik in de 5 meest rechter kolommen gecategoriseerd. In paragraaf 4.2.1 is een compactere, schematische weergave van deze data te zien.

8. 8. Ik ben uitgenodigd voor het TOM-programma op basis van...	9. 9. Heb je in eerdere schooljaren deelgenomen aan één of meer TOM-activiteiten?	10. 10. Heb je je dit schooljaar (2013-2014) ingeschreven voor één of meerdere TOM-activiteiten?	11. 11. Wat heeft je doen besluiten om deel te nemen aan één of meerdere activiteiten binnen het TOM-programma?	uitdaging/verrijking	weg uit les	specif inh	waarom n moest v o
) cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja	ja (ga verder met vraag 11)	omdat deze modules vaak leuker en interessanter zijn dan de gewone lessen	1			1
) cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja	ja (ga verder met vraag 11)	Ik vind de lessen erg makkelijk. Daarom vind ik het fijn om een aantal lessen te missen. Daarnaast vind ik het fijn om nieuwe dingen te leren, verrijking.	1			
) cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja	ja (ga verder met vraag 11)	ik kon een paar lessen missen en meestal zijn de modules wel interessant	1			
) cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja	ja (ga verder met vraag 11)	er zat muziek bij en ik wilde gewoon iets extra's doen naast extra vakken	1			1
) cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja	ja (ga verder met vraag 11)	Ik heb besloten om deel te nemen aan één of meerdere activiteiten binnen het TOM-programma, omdat; sommige TOM-activiteiten me aanspraken en omdat sommige reguliere lessen ronduit nutteloos zijn aangezien ik de stof in sommige gevallen al beheers	1		1	
) cum laude bevorderd vorig schooljaar	ja	ja (ga verder met vraag 11)	De FLL leek me wel leuk. En dan doe je nog iets anders want ik vind de vakken nooit zo verschrikkelijk moeilijk.	1			1
) cum laude bevorderd vorig schooljaar	nee	ja (ga verder met vraag 11)	Ik heb me ingeschreven voor een TOM-activiteit omdat het een activiteit was waarmee ik me bezig wilde houden.	1			1
) cum laude bevorderd vorig schooljaar	nee	ja (ga verder met vraag 11)	omdat ik anders voor niets meedoe aan tom				1

Bijlage IX Feedback middels Critical Friendship

In deze bijlage neem ik per hoofdstuk de feedback op die ik van mijn critical friends heb ontvangen. Tevens geef ik kort aan of en hoe ik deze feedback heb verwerkt in mijn onderzoeksverslag.

CF1 is een CF van buiten de opleiding. Zij heeft veel ervaring met zakenlijk schrijven en geeft voornamelijk feedback op structuur, tekst en navolgbaarheid van het stuk.

CF2 is een CF vanuit mijn studiegroep. Ik vraag haar met name om het evenwicht in de triade te bekijken.

CF3 is een CF van buiten de opleiding. Zij heeft ervaring als onderzoeker. Ik vraag haar met name te kijken naar opzet van onderzoek, verwijzingen naar literatuur en betrouwbaarheid/navolgbaarheid van mijn verslag te kijken.

CF4 is mijn onderzoeksbegeleider die het geheel bekijkt (nadat ik feedback van CF1,2 en 3 heb verwerkt) met in acht houding van de eisen zoals deze door Fontys OSO worden gesteld.

Hoofdstuk 1

CF1:

- Als je hoofdstuk “aanleiding en probleemstelling” heet, vind ik de uitleg over wat TOM is relatief lang en de toelichting op de aanleiding en probleemstelling van je onderzoek beknopt.
Naar aanleiding van deze opmerking heb ik de beschrijving van het TOM-programma ingekort en ga ik deze in H2 (Theoretisch kader) uitgebreider beschrijven.
- Dit hele stuk lijkt me een soort algemene inleiding?
Kun je met tussenkopjes werken? Dat kan wat meer richting / structuur geven aan je eerste hoofdstuk.
Naar aanleiding van deze opmerking heb ik tussenkopjes aangebracht en heb ik de informatie op een andere volgorde geordend
- “Wellicht ervaren leerlingen teveel werkdruk vanuit hun reguliere vakkenpakket? Of nemen ze geen initiatief omdat ze niet willen opvallen ten opzichte van hun klasgenoten? Misschien speelt het puberbrein hier een belangrijke rol en zien leerlingen geen beloning voor hun TOM deelname op korte termijn?” Hier speculeer je over mogelijke uitkomsten van je onderzoek. Wat wil je hiermee aangeven? Zou je dit anders kunnen formuleren zonder te speculeren. *Ik heb dit stuk vervangen door de volgende zin op te nemen: Ik zal in mijn onderzoek eventuele organisatorische knelpunten inventariseren. Daarnaast wil ik onderzoeken of eventuele sociaal-emotionele redenen leerlingen ervan weerhouden om deel te nemen.*

CF2:

- Daarnaast worden vanuit de commissie initiatieven genomen om draagvlak creëren bij collega's, bijvoorbeeld door middel van scholingsdagen en lezingen. We zijn ons aan het beraden over een herziening van de criteria voor de selectieprocedure. Tevens willen we verbeteringen aanbrengen in de communicatie rond TOM richting ouders, leerlingen en personeel. Bovendien willen wij TOM-deelname stimuleren binnen de school.- Wat draagt dit stuk bij aan het onderzoeksthema?

Ik heb dit stuk ingekort en alleen de laatste zin er in gehouden. Ik vind het belangrijk om hier aan te geven dat ik vanuit mijn rol als TOM-commissielid bezig ben met het stimuleren van deelname. Mijn handelingsverlegenheid (hoe kan ik de niet bereikte leerlingen alsnog bereiken en activeren?) komt hier tot uiting.

- TOM biedt deze kansen maar deze worden op dit moment door veel leerlingen niet gegrepen. – Hoe kun je jezelf als professional gebruiken om deze zin te verbinden met het voorafgaande?

De volgende zin toegevoegd om de triade meer te laten doorklinken: Ik wil als onderwijsprofessional onderzoeken hoe wij als school beter tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van de groep meer begaafde leerlingen binnen het TOM-programma.

CF 3:

- Ik ben er van overtuigd dat de doelgroep van TOM – de meer begaafde leerlingen – alleen tot *leren* kunnen komen wanneer hun specifieke leereigenschappen worden aangesproken (Bloom, 1956) – Je schrijft “ik vind..” maar onderbouwt met een bron? Hoe kun je dit anders formuleren?

Ik heb dit stuk nu als volgt geformuleerd: Volgens Bloom (Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain, 1956) kunnen meer begaafde leerlingen alleen tot leren kunnen komen wanneer hun specifieke leereigenschappen worden aangesproken.

CF 4:

- Ik heb je hst. 1 en hst. 2 (voorlopige versie) van feedback voorzien. Je rode draad zit er al goed in. Aanbevelingen voor verbetering heb ik steeds in de tekst verwerkt. complimenten voor de verwerking van je CF. Je mag TOM een onderzoeksvraag noemen als je het gaat onderzoeken. In hst. 2 merk ik dat je dit kader al helder hebt. Mogelijk kun je hier verbreden door te onderzoeken wat een goede set voor criteria is om TOM leerlingen te indiceren.

Ik heb besloten TOM niet als deelvraag op te nemen, omdat inhoud voor mij bekend is en af te doen is met een beschrijving in H2. Ik heb de volgende deelvragen opgesteld:

1. *Welke argumenten noemen leerlingen van klas twee en drie om wel of niet deel te nemen aan het TOM-programma?*
2. *Wat hebben de niet-deelnemende leerlingen van klas twee en drie nodig om deel te nemen aan het TOM-programma?*

- Ik vind je stukje relevantie mooi en mogelijk kan het toch compacter. Het stukje maatschappelijk en internationaal perspectief is nu 15 regels. Kijk of je dit terug kunt brengen tot 8 max. 10 regels. Ik kan me voorstellen dat je bij relevantie ook nog refereert aan een of enkele CEN Thema's, zoals: b.v. inclusie, denken in mogelijkheden of de VN-resolutie 'Full potential Learning' als recht.

Dit was een eye-opener voor mij. Door de tekst te compacten en te verwijzen naar CENthema's is dit stuk sterker geworden dan voorheen en geeft het heel goed weer waarom dit thema leeft bij mij, en in de (inter)nationale maatschappij.

Hoofdstuk 2:

CF1:

- Plaatje DMGTmodel – moeilijk leesbaar – *ik heb deze vervangen door een duidelijkere afbeelding*
- Kun je je tussenkopjes aanbrengen om paragraaf 2.1 logisch te ordenen? Zodat de samenhang duidelijker wordt? – *ik heb de tussenkopjes geordend rond verschillende definities van hoogbegaafdheid –*
 2.1.1 Hoogbegaafdheid volgens de literatuur
 2.1.2 Hoogbegaafdheid volgens mijn school
 2.1.3 Hoogbegaafdheid in mijn werktheorie binnen mijn PGO
- Kun je H2 besluiten met een bruggetje naar H3 – nu eindigt het abrupt met een tabel. - *ik heb een overgang toegevoegd*

CF2:

- Opmerkingen als “in de literatuur lees ik..” en “literatuuronderzoek wijst uit..” nader specificeren – bronnen vermelden. – *deze tip heb ik opgevolgd*
- Ik zie een duidelijke rode draad in het hoofdstuk. Het is mij helemaal duidelijk dat je deze bronnen hebt aangehaald met bepaalde redenen doordat je de diverse bronnen aan elkaar verbindt bij wijze van vraag – en- antwoord. Je haalt verschillende bronnen aan die je naast elkaar, over elkaar heen legt en ook toevoegingen biedt die je al dan niet waardevol vindt. Je beschrijft duidelijk wat het betekent voor jouw werktheorie en waarom. Hierdoor zie ik dat je heel bewust jouw eigen praktijk en je visie als professional hebt verwerkt in je theorie. Dat is jouw ‘dingetje’ en dat is hiermee goed gelukt. Het is erg interessant voor mij om te lezen en kan er ook mijn voordeel mee doen binnen mijn onderwijspraktijk. Ik kan echt lezen dat je in een flow zat bij het schrijven hiervan. Zit goed in elkaar.

CF3:

- Cum laude – toelichten; wat betekent dit op jouw school? *Ik heb dit gedefinieerd*
- Duidelijk schema met leerlingaantallen – het is misschien interessant om duidelijk te maken dat vooral in leerjaar twee en drie terugval is – kun je deze gegevens vergelijken met andere leerjaren? *Dit is helaas niet mogelijk, er*

worden wel totaal aantallen TOM-leerlingen geregistreerd per leerjaar, maar er is geen inzicht in hoeveel leerlingen in klas 4,5 en 6 wel en niet actief deelnemen. Er zijn ook geen cijfers van wel- en niet deelnemende leerlingen in klas twee en drie van vorige schooljaren.... Ik heb nu de volgende opmerking toegevoegd in H1 van mijn PGO: "Helaas zijn er in vorige schooljaren geen registraties gedaan van aantallen actieve en niet-deelnemende leerlingen. Ik kan zodoende de terugval die wij als TOM-commissie constateren in deelname aan activiteiten niet cijfermatig onderbouwen"

CF4:

- Algemene feedback: Ik vind je theoret. Orientatie op 'begaafdheid' sterk; ook in de vertaling naar een werkmodel/theorie voor dit PGO. De lijn en je doel van onderzoek zijn helder, evenals de onderzoeksvraag en deelvragen.
- Ik kan me wel voorstellen dat je in de tekst nog een hoger abstractieniveau kunt bereiken. Op enkele plaatsen heb ik dit met geel aangegeven. M.n. rondom TOM, jouw bekendheid met TOM heb je af en toe een meer beschrijvende als abstracte stijl. Check daar nog op. Optie: 2.4 vind ik meer hst. 1, doelgroepomschrijving. Ik kan me wel voorstellen dat je het hier plaatst. Is het ook mogelijk dat we de deelnemende en niet-deelnemende ll'n naast elkaar zien in cijfers, b.v. met een andere kleur of meerdere blokken. Bij TOM kan ik me nog voorstellen dat je de theoretische principes onder TOM nog versterkt (als deze er zijn). Ik kan me ook nog voorstellen dat je een kleine paragraaf wijdt aan motivatie bij begaafde ll'n, omdat dit ook wel een onderdeel is van je onderzoek. Dat mag je zelf beslissen: ook of je dat nu doet of later.

Ik ben kritisch gaan kijken naar het onderdeel TOM in hoofdstuk 2. Het stuk rond hoogbegaafdheid is helder en van goede kwaliteit. Het stuk rond TOM is een beschrijving voor de niet-wetende lezer. Voor mij bevat deze geen nieuwe informatie. Ik besluit om de paragraaf TOM te schrappen en relevantie informatie over het TOM-programma kort te vermelden in H1. Ik vervang deze paragraaf door een paragraaf over motivatie. Deze had ik al in een eerdere versie van mijn onderzoeksvoorstel opgenomen, maar destijds verwijderd.

- Overweging: op pag. 14 geef je je eigen werktheorie voor dit PGO. Mogelijk doe je dit helemaal op het laatst na 2.2. en verbind je ook de excellentie-profielen en bijbehorende motivaties hier nog bij. Als je dat lastig vindt, moet je het niet doen. Het is zo ook duidelijk.

Ik ben ook hier eerder mee aan de slag gegaan. Ik had een geïntegreerd model gemaakt met interne en externe factoren en hieraan motivatie bevorderende interventies verbonden die ik uit het Excellentie model had gehaald. Om deze te gebruiken bij mijn aanbevelingen is het echter nodig om alle leerlingen in te delen naar een excellentie type. Dit is niet haalbaar en is niet het doel in dit onderzoek. Daarom besluit ik om het excellentie model enkel te gebruiken als basis voor het opstellen van mijn enquête vragen.

Hoofdstuk 3:

CF1:

- Beschrijving van doel van en in PGO is al in H1 verwoord.
Ik heb dit kopje met bijbehorende tekst verwijderd in H3

CF2:

- Kijk goed wat in H3 hoort en wat in H5? In algemene zin schrijf je in hst. 3 hoe je met data antwoord wilt vinden op je oz.vraag en daarmee je doelstellingen voor dit PGO kunt bereiken. Concreet werk je dit samenhangend uit in hst. 5.
Ik heb speculaties / vooruit lopen op (mogelijke) onderzoeksresultaten weg gehaald in H3

CF3:

- Schematische planning hoeft niet tot in detail te worden opgenomen in onderzoeksverslag.
Ik heb in de bijlage een planning opgenomen waarin alleen de hoofdlijnen worden weergegeven
- H3: "enquête..." Dit soort algemene beschrijvingen/definities hoef je niet per se te geven. Je zou er woorden mee kunnen winnen. Zie ook hierboven. Par 3.5 ethiek voor in bijlage plaatsen / tijdspad ook
Ik heb deze toch laten staan, omdat vanuit Fontys eisen wordt gewaardeerd om begrippen te definiëren. Ook ethiek heb ik in H3 laten staan.

CF4:

- Naast ethiek, ook betrouwbaarheid en validiteit definiëren en concretiseren naar dit PGO. *Advies opgevolgd*
- In dit stuk doe je vele dingen door elkaar: benoemen van data-verzamelmethode, aanpak van je onderzoek, ethiek, validiteit, betrouwbaarheid. Dat loopt teveel door elkaar. Ik zou dat beter onderscheiden.
– *Ik heb het hoofdstuk onderverdeeld in meerdere paragrafen en de verschillende onderwerpen logisch geordend*
- Is het wel een case study? Bekijk de verschillende strategieën nogmaals en bekijk welke (combinatie) op jouw PGO van toepassing is.
Ik heb nu niet gekozen voor 1 onderzoeksstrategie maar heb beschreven welke kenmerken ik herken van verschillende onderzoeksstrategieën

Hoofdstuk 4:**CF2:**

- Waarom Betts en Neihart? Kun je deze weglaten? Je gebruikt deze niet in je PGO?
Ik heb besloten dit model wel op te nemen in mijn theoretische verkenning, omdat meer voor de hand zou liggen dat ik dit model zou gebruiken in mijn PGO. Ik heb de uitgebreide beschrijving van de typen volgens Betts en Neihart in bijlage I opgenomen. En heb in H2 toegelicht waarom ik het excellentie model verkies te gebruiken in mijn PGO.

- Neem je alle ruwe data in bijlage ivm betrouwbaarheid?
Deze vraag bracht me aan het wankelen. Ik begrijp dat ik de data op zou moeten nemen in mijn verslag zodat ik kan laten zien hoe ik ben gaan rubriceren en tot grafieken ben gekomen... Mijn databestand bestaat echter uit een enorm CSV bestand dat niet in zijn geheel op te nemen is in een bijlage. In plaats daarvan heb ik naar aanleiding van deze opmerking besloten om een exemplarisch voorbeeld te geven in bijlage VIII.

CF3:

- Informatie in par 4.3: Heb je dit zo uit de data verkregen of zit hier jouw interpretatie hierin? Blijf bij data verwerking zoals je ze krijgt.
Ik heb deze data nogmaals kritisch bekeken en losgekoppeld van mijn interpretaties. De tekst bevat nu alleen informatie die direct te lezen is in de antwoorden van de leerlingen.
- Ik wil dit eigenlijk wil ik dit niet voorstellen, maar aangezien je te maken hebt met een – vervelende! – richtlijn voor het maximum aantal woorden zou je kunnen overwegen om het toelichten van factoren (met data voort gekomen uit de stellingen in de enquête) te schrappen. Je verhaal loopt namelijk ook erg goed zonder deze vraag. Alleen is het wel zo dat dit veel interessante informatie toevoegt.
Ik heb dit overwogen, maar vond het toch jammer van de waardevolle informatie die deze data opleverde. Ik heb er voor gekozen om de tabellen te verplaatsen naar een bijlage en om daar waar mogelijk in dit hoofdstuk tekstueel te compacten.

CF4:

- Mooie compacte data analyse met schema en woorden – geen data weg laten ivm teveel aantal woorden! Liever in andere Hfst schrappen / compacten aan het eind. Ik zou kijken waar je in dit hst. wat abstracter kunt werken zonder data te verliezen en daarna het aantal woorden even laten voor wat het is. je vervolgt dan met hst. 5 en 6. Als je het totaal klaar hebt, kun je v.a. hst. 1 lezen waar je mogelijk kunt inperken om 10.000 +/- 10% te behalen.
Vanwege het veel te grote aantal woorden/tekens, heb ik besloten om de tabellen met gegevens van de afzonderlijke factoren te verplaatsen naar de bijlage. Op deze manier verlies ik geen data en abstraheer ik in H4.
- Mooi om met citaten te werken
Aanvankelijk had ik twee citaten opgenomen per factor. Ik heb deze terug gebracht naar 1 per factor vanwege reductie in aantal woorden.
- **Feedback:** op de factoren 'personen, milieu, kritische gebeurtenissen en faciliteiten. Mooi dat je start met een overzicht hierboven. Ik zou er vervolgens voor kiezen om per factor te starten met het schema en vervolgens de analyse eronder te schrijven, zoals je dat in de vorige paragrafen ook deed. Je mag de schema's ook weergeven in een kleiner lettertype, zodat het wat compacter wordt. Door zo te werken heeft de lezer eerst een overzicht en dan de analyse. onderstaand heb ik het voor de factor 'personen' gedaan. Mogelijk vind je het geen goed alternatief en dan mag je het op jouw wijze doen.

Hoofdstuk 5:

CF1:

- Je spreekt ineens over meebegaafde leerlingen. Wie bedoel je?
Ik heb mijn document na gelopen en gezorgd dat ik consequent ben in mijn benamingen; hoogbegaafde leerlingen en cum laude leerlingen. Wanneer ik de gehele respondentengroep bedoel, refereer ik hieraan met de term TOM-leerlingen.
- Verder heeft CF1 enkele suggesties gedaan om het aantal woorden terug te brengen in dit hoofdstuk.

CF2:

- "... leerlingen geven aan meer duidelijkheid nodig te hebben omtrent de organisatie en de communicatie" - Hebben zij meer duidelijkheid nodig over de communicatie?
Ik heb de tekst herschreven; leerlingen hebben meer duidelijkheid nodig over organisatie en de inhoud – en de TOM commissie / de school moet hier duidelijker over communiceren
- 5.3 Kritische noten - prima dat je kritische noten geeft, maar je had vast wel een reden om deze stellingen te gebruiken? Kan ook interessante achtergrondinfo zijn ondanks dat deze niet direct bijdragen aan beantwoording van je onderzoeksvraag. Ik vind je conclusie hier nogal hard en kort en vraag me af of die terecht is.
Ik heb mijn kritische noten uitgewerkt en toegelicht in de bijlage. Het zijn kleine punten die de uitkomsten van het onderzoek niet ontkrachten. Op deze wijze heb ik deze kritische reflectie dan ook toegelicht.

CF4:

- Belangrijkste punt is 5.3. Dat zou ik niet hier plaatsen. Het gaat eigenlijk over betrouwbaarheid van data-verzameling. Daar zou ik het bij plaatsen in hst. 4. Ik zou dan niet de hele tekst plaatsen, maar een kritische noot ivm dataverzameling, je overwegingen en keuzes om betrouwbaarheid te waarborgen en dan naar de bijlage verwijzen, met de hele tekst.
Ik heb deze tip opgevolgd en bijlage VI toegevoegd.
- Check nog wat je in de Abstract (samenvatting) aan het einde schrijft en wat je hier schrijft; is dat congruent? De betekenis van dit PGO relateer je nu sterk aan de TOM-commissie. Lees terug in je hst. 1 of dit ook je doel was. Mogelijk moet je de betekenis meer terug brengen tot de essentie. Je hebt dit thema gekozen om een bepaalde reden. Wat heeft dit oz. opgeleverd, voor jezelf, voor deze groep ll'n, het TOM-team, je team, het management? IK krijg de indruk uit jouw discussie dat je ook tot het inzicht bent gekomen dat het de vraag is of deze ll'n m.n. in een exclusieve 'TOM' setting geholpen moeten worden, vanuit hun eigen motieven uit dit o.z., ofdat de extra uitdaging die ze

nodig hebben meer in de reguliere setting geïntensiveerd moet worden. Dat lees ik wel sterk terug in je samenvatting/abstract, maar in mindere mate hier. *Ik heb de inhoud van H5 en die van H1 en de samenvatting gecheckt. Het is inderdaad zo dat ik ben gaan nadenken of TOM (in exclusieve setting) wel zo waardevol is dan we dachten. Ik heb dit nu opgenomen in H5 als overweging/discussiepunt. Omdat TOM ook een adviserende rol heeft richting SL (heb ik in H1 ook vermeld) denk ik dat ik mijn aanbevelingen kan richten tot de TOM-commissie. De aanbevelingen zoals in het abstract waren opgenomen heb ik herformuleerd en duidelijker/strakker gekoppeld aan de bevindingen zoals in H5 worden gepresenteerd.*

- Je bent er in geslaagd om de data – theorie – oz.vragen met elkaar in verbinding te brengen en te integreren.

Hoofdstuk 6:

CF2:

- “Een positief neveneffect hiervan was dat ik in deze gesprekken al bezig was met het creëren van draagvlak voor mijn onderzoek en de uitgangspunten van waaruit ik mijn onderzoek ben gestart; ik wil denken in mogelijkheden en ik wil collega’s ook laten ervaren dat dit ons veel meer oplevert dan de beren op de weg te blijven zien en te benoemen” – kun je aangeven hoe je zag dat er draagvlak kwam?
Ik heb de volgende opmerking toegevoegd: Ik zag enkele collega’s hun lessen aanpassen zodat ook hoogbegaafde leerlingen tot leren kwamen. Dit was voor mij een enorme motivator om door te gaan met dit PGO.

CF4:

- een mooie persoonlijke professionele eindreflectie. Er is natuurlijk altijd weer die Zone van Naaste ontwikkeling. Ik zie nog kansen voor verbetering op dit hoofdstuk, door b.v.:
- De reflectieniveaus hier en daar tussen haakjes te duiden (bv. beschrijvende, technische, kritische, biografische, meta-reflectie). Ik lees ze er wel allemaal in, maar mogelijk kan dit explicieter. Ze moeten er allemaal in zichtbaar zijn. *Ik heb getracht dit in de tekst toe te voegen, maar ik vond dit er zo kunstmatig in te passen. In 6.2 lopen meerdere vormen van reflectie door elkaar. Ze zijn herkenbaar maar niet altijd per zin te onderscheiden. Ik heb daarom besloten de vormen van reflectie niet in de paragrafen zelf op te nemen maar in de inleiding aan te geven dat ze alle vijf zijn opgenomen in H6.*
- De basisdimensies en CEN-thema’s: deze benoem je meerdere wel impliciet. Het is krachtig(er) als je ook een of enkele thema’s hiervan expliciteert, door het te noemen en er een of enkele citaten/definities bij te geven. Dan til je je verhaal op.
Ik heb in de paragrafen verwezen naar de basisdimensies en de CENthema’s waar dit relevant was.

- De CF's benoem je hier meer als 'Friends' als 'CRITICALS' waarvan je veel geleerd hebt. Kun je aangeven wat het belangrijkste leereffect was van je CF's en verwijst dan naar de feedback van CF's in de bijlage.

Ik heb een beschrijving van het leereffect van de kritische kant van onze Critical Friendship toegevoegd aan hoofdstuk 6. Omdat deze kritische feedback altijd opbouwend was en leidde tot betere processen en producten, heb ik deze als positief ervaren en verdient dit dus ook zeker een vermelding in mijn reflectie.

- Je had dat voor de eerste hst. planmatig bijgehouden. Laat dit in enkele pagina's zien in de bijlage en omschrijf hier de kern van hun kritische reflecties voor jouw leerproces.

Deze bijlage (bijlage IX) is het resultaat van deze opmerking. Ik had de feedback van mijn CF's nauwkeurig bewaard. Ook had ik bijgehouden wat ik met de opmerkingen had gedaan, of waarom ik er juist niets mee had gedaan. Dit maakte het mogelijk om alsnog de feedback per hoofdstuk toe te voegen aan dit onderzoeksverslag.