

Meer kwaliteit door beleid?

Verbetert een beleidsplan de kwaliteit van
onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen uit
de groepen 6, 7 en 8?

Naam:	Margot Klinkers
Studentnummer:	3318567
Opleiding:	Master EN
Afstudeerrichting:	Domein Leren
Studiebegeleider:	C. de Kleijn
	Juni 2019

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	5
1. Probleemanalyse	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Probleemstelling	7
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag	8
2.1 Hoogbegaafdheid	8
2.2 Verdere ontwikkeling van (hoog)begaafdheid binnen het basisonderwijs	9
2.3 De (hoog)begaafde leerling	10
2.3.1 Kenmerken	10
2.3.2 Profielen	10
2.3.3 Behoeften	11
2.3.4 Onderpresteren	12
2.3.5 Compacten en verrijken	12
2.3.6 Versnellen	13
2.4 Begeleiding van veranderingsprocessen	13
2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	17
3. Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Doel	18
3.2 Onderzoeksparadigma en onderzoekstrategie	18
3.3 Onderzoeksmethoden	20
3.4 Focusgroep en respondenten	22
3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	23
3.6 Ethische aspecten	23
4. Data-analyse en resultaten	25
4.1 Behoeften van leerkrachten	25
4.2 Standpunt participanten IKC X	28
4.3 Ervaringen en behoeften van leerlingen	29

4.3.1	Vragenlijsten leerlingen uit de groepen 6 tot en met 8.....	30
4.3.2	Vragenlijsten leerlingen.....	32
4.4	Welke onderwijsaanpassingen zijn nodig?	38
5.	Conclusies en aanbevelingen	43
5.1	Conclusies.....	43
5.2	Aanbevelingen.....	46
6.	Nawoord	49
7.	Literatuurlijst	50

Voorwoord

Om mijn eigen kennis over (hoog)begaafdheid te verrijken, ben ik in 2017 gestart met de Master EN, specialisatie hoogbegaafdheid. Door deze studie werd duidelijk, dat de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen en collega's met (hoog)begaafde leerlingen in de groep aandacht verdient. Om meer vaardigheden in begeleiding van leerkrachten te krijgen, heb ik, naast de modules Hoogbegaafdheid ook modules met betrekking tot begeleiding van veranderingsprocessen gevolgd.

Persoonlijke ervaringen tijdens lagere- en middelbare schooltijd dragen bij aan mijn specialisatie hoogbegaafdheid. Hoogbegaafdheid heeft mij hierdoor altijd geboeid en nadat de Wet Passend Onderwijs (2014) werd ingevoerd, werd mijn aandacht voor deze groep leerlingen getrokken. Daar waar leerlingen aan de onderkant van de zorgpiramide veel begeleiding, verlengde instructie en aangepast onderwijsaanbod krijgen, verdienen de (hoog)begaafde leerlingen ook begeleiding. Helaas krijgt deze groep leerlingen. Op school veelal pluswerkboekjes aangeboden, waarin zij zelfstandig meer van hetzelfde oefenen. Door leerkrachten wordt minder gekeken naar de onderwijsbehoeften van en begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen.

Tijdens mijn schoolcarrière als (hoog)begaafde leerling heb ik weinig aandacht van mijn leerkrachten gekregen. Als leergierige leerling met goede scores en algemene kennis kreeg ik regelmatig extra werkbladen met dezelfde oefenstof en werd zo "stil" gehouden. Thuis was een rijke leeromgeving, waar ik uitgedaagd werd creatief naar oplossingen te zoeken; op school was die rijke leeromgeving destijds (1976) niet aanwezig en ging de aandacht naar leerlingen aan de onderkant. Zelf heb ik elke vorm van uitdaging gemist. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs werd dit niet anders. Om vooral geen lastige leerling te zijn, schikte ik me in de geldende normen en cijferde mezelf weg, iets waar ik nog steeds tegenaan loop. Ik vertoonde achteraf gezien kenmerken van onderpresteren, maar dit werd niet gesignaleerd. Mede dankzij de inzet, steun, begeleiding en vooral veel geduld van mijn ouders, is mij de laatste twee jaar voortgezet onderwijs meer uitdaging bij een aantal vakgebieden aangeboden in de vorm van extra projecten, waarbij creatieve oplossingen wenselijk waren. Op de Pedagogische Academie Basisonderwijs (PABO), werd snel duidelijk dat ook daar veel aandacht ging naar de zorgleerlingen aan de onderkant en ben ik menigmaal met docenten in discussie gegaan over het belang ook aan de bovenkant leerlingen meer te begeleiden (1987-1991). Dit werd niet door alle docenten even goed ontvangen. Juist de docenten die ruimte creëerden met aandacht voor alle leerlingen, zorgden dat er naar mijn persoonlijke ervaring werd geluisterd. Dit heb ik meegenomen na de PABO. In deze periode heb ik geleerd voor mezelf op te komen en kreeg ik waardering van docenten welke ik eerder nooit ervaren had. Mijn doel in mijn verdere carrière als leerkracht

werd: Alle leerlingen verdienen een leerkracht die aandacht voor hen heeft en bijdraagt in de persoonlijke ontwikkeling. Nu ruim 28 jaar later is dat niet veranderd; al die jaren heb ik bijgedragen in de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen, waarbij ik er als leerkracht toe doe (Pameijer, Van Beukering, & De Lange, 2010). Een logisch volgende stap is het schrijven van dit onderzoek, waarmee kennis over (hoog)begaafdheid en begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen middels een beleidsstuk bijdragen aan de ontwikkeling van onderwijsteam en (hoog)begaafde leerlingen.

Samenvatting

In dit onderzoek staan zowel de (hoog)begaafde leerlingen als de leerkrachten die hen lesgeven centraal. Op het Integraal Kind Centrum (IKC) waar dit onderzoek is uitgevoerd, wordt gezocht naar een passend beleid (hoog)begaafdheid, om zo de kwaliteit van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen te verbeteren.

Na het theoretische deel van dit onderzoek worden behoeften van leerkrachten in hun omgang met en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen in beeld gebracht. Hierbij spelen compacten, verrijken, verdiepen en versnellen een belangrijke rol. Tevens zijn de ervaringen van (hoog)begaafde leerlingen over het huidige onderwijsaanbod onderzocht. Hieruit komen onderwijsaanpassingen, nodig om (hoog)begaafde leerlingen een zo optimaal mogelijke ontwikkeling te laten doorlopen. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan een beleidsstuk (hoog)begaafdheid de kwaliteit van het onderwijs aan
(hoog)begaafde leerlingen op IKC X verbeteren?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn leerkrachten, (hoog)begaafde leerlingen en hun ouders bij dit onderzoek betrokken. Uit analyses van vragenlijsten, enquêtes en gesprekken blijkt het belang van meer theoretische kennis bij leerkrachten over (hoog)begaafdheid. Het vastleggen van afspraken met betrekking tot het onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen middels signaleren neemt hier een prominente plek in. De vervolgstappen ná signaleren worden stap voor stap doorlopen, waarin middels enquêtes en vragenlijsten een steeds completer beleid gevuld wordt. (Hoog)begaafde leerlingen hebben net als andere leerlingen behoefte aan begeleiding en aandacht van de leerkracht. Het hebben van meer kennis over (hoog)begaafdheid bij leerkrachten zorgt voor meer begrip voor de (hoog)begaafde leerling en het zoeken naar gepast onderwijsaanbod dat bij de (hoog)begaafde leerling past. De onderwijsaanpassingen die daarvoor nodig geacht worden, zijn beschreven. Middels invoering van het beleidsstuk zal de komende jaren blijken of de kwaliteit van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen verbeterd is.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding

Door de invoering van de Wet Passend Onderwijs (2014) is het reguliere én speciaal onderwijs zo geoptimaliseerd, dat alle leerlingen ongeacht de ondersteuningsbehoefte, een passende onderwijsplek krijgen. De kennis en expertise vanuit het Speciaal Basisonderwijs (SBO), maar ook de toelatingscriteria die aangepast of losgelaten zijn, leggen meer nadruk op de onderbouwing van de ondersteuningsbehoefte van leerlingen. Het motto van passend onderwijs 'Regulier als het kan, speciaal als het moet', zorgt dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte bij voorkeur onderwijs krijgen in een reguliere setting. Binnen het basisaanbod vallen nu zeer uiteenlopende groepen leerlingen met diagnose ADHD, Autistisch spectrum waaronder PDDNOS, externaliserende en internaliserende gedragsproblematiek.

Vanuit de overheid wordt, door de toename van (hoog)begaafde leerlingen, een beleidsstuk (hoog)begaafdheid op alle scholen verplicht gesteld. Het schoolbestuur waaronder Integraal Kind Centrum (IKC) X valt vraagt alle scholen gepast (hoog)begaafdheidsbeleid te ontwikkelen. In het scholencluster waaronder IKC X samen met vier andere scholen valt, zijn twee specialisten (hoog)begaafdheid aangesteld die het traject beleidsstuk (hoog)begaafdheid begeleiden. Zorg bieden aan (hoog)begaafde leerlingen heeft de laatste jaren door allerlei andere veranderingen, zoals nieuwe taalmethodiek, groepsdoorbrekend werken, uitprobeerfase van onderwijscafé om ouderbetrokkenheid te vergroten, binnen IKC X weinig aandacht gekregen. Door een toename van (hoog)begaafde leerlingen verdient deze groep extra ondersteuning. Daar op IKC X geen beleidsstuk (hoog)begaafdheid is, blijft het voor leerkrachten niet mogelijk vastgelegde stappen te volgen. Uit gesprekken met de leerkrachten blijkt dat er te weinig kennis is over (hoog)begaafdheid en begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen. De (hoog)begaafde leerlingen op IKC X ontvangen niet het gepaste leerstofaanbod en de daarbij behorende begeleiding. In het schoolplan 2015-2019 van IKC X is onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen opgenomen (bijlage 1). In juni 2018 beantwoordt minister Slob van Basis- en Voortgezet Onderwijs vragen van Kamerleden Westerveld (GroenLinks) en Kwint (SP) over onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen binnen basisonderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO). Minister Slob (2018) meldt bij punt 7 (bijlage 2), dat onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen binnen het kader van Passend Onderwijs valt, waar het samenwerkingsverband verantwoordelijk is voor een dekkend onderwijsaanbod in de regio en dat het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vrij toegankelijk en kosteloos moet zijn. Is dit niet het geval, dienen school en samenwerkingsverband dit zelf te regelen. Slob (2018) geeft in hetzelfde verslag aan dat vanaf schooljaar 2019-2020 binnen de lerarenopleidingen het herkennen van en inspelen op onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen opgenomen is. Om binnen IKC X voldoende kennis in huis te hebben, is door het volgen van de studie Master EN, specialisatie

(hoog)begaafdheid, gekozen onderzoeker de zorg te laten dragen voor een dekkend beleid (hoog)begaafdheid.

1.2 Probleemstelling

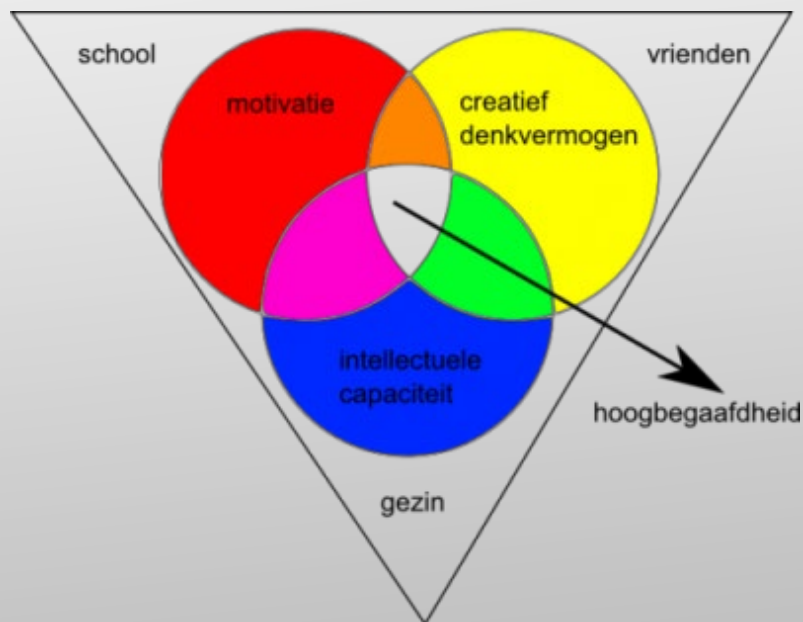
Tot schooljaar 2017-2018 werd op IKC X lesgegeven aan (hoog)begaafde leerlingen naar eigen inzicht van de leerkracht. Begrijpelijkerwijs gebeurde dit in grote verscheidenheid in onderwijsaanbod en leerstofaanbod, eigen inzicht, kunnen en vermogen. Positief hieraan is dat er wel aandacht naar (hoog)begaafde leerlingen ging, echter zonder doorgaande lijn in signaleren, aanpak of begeleiding. Leerkrachten vragen naar gerichte begeleiding en coaching. Cooperrider, Whitney en Stavros (2008) en Huyge (2010), maken met appreciative inquiry (AI) duidelijk, dat essentieel voor oplossingsgericht coachen het waarderen van wat al goed gaat is. Door intrinsieke betrokkenheid (Van den Berg & Vandenberghe, 1995) kan de stap naar bekwaamheid, gedrag en omgeving samen gezet worden. Tevens stellen Korthagen & Vasalos (2007) dat betrokkenheid de belangrijkste laag op weg naar verandering is. Door invoering van de Wet Passend Onderwijs (2014) sneeuwden (hoog)begaafde leerlingen onder, de meeste zorg werd gegeven aan leerlingen die aan de onderkant extra begeleiding nodig hadden. Vaak kregen de (hoog)begaafde leerlingen extra werkbladen aangereikt en oefenden zij meer van hetzelfde.

De laatste jaren is er een kanteling binnen het onderwijsteam op IKC X merkbaar, steeds meer leerkrachten willen de (hoog)begaafde leerlingen gepast leerstofaanbod bieden, individueel of in peergroep. Leerkrachten hebben gemerkt dat ook deze groep instructiemomenten verdient en maken hiervoor in de dagplanning steeds meer ruimte. Dat ieder op dit moment naar eigen inzicht bezig is, vraagt voor meer uniform handelen en afstemmen, zodat een doorgaande lijn binnen IKC X zichtbaar is voor leerlingen, hun ouders en leerkrachten. Voor het vakgebied rekenen is beleid geschreven, waarin duidelijk vermeld staat welke stappen genomen kunnen worden met deze (hoog)begaafde leerlingen. Leerkrachten ervaren dit beleid naar eigen zeggen als grote steun in hun werk met (hoog)begaafde leerlingen. Andere vakgebieden verdienen ook een soortgelijke aanpak. Van belang is het in kaart brengen van (hoog)begaafde leerlingen binnen IKC X, zodat leerkrachten adequaat kunnen inspelen op de onderwijsbehoeften en het leerstofaanbod.

2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Hoogbegaafdheid

Om een beleidsplan (hoog)begaafdheid te kunnen schrijven, zal helder moeten zijn wat (hoog)begaafdheid inhoudt. Renzulli (1978) spreekt over drie factoren van belang voor (hoog)begaafde kinderen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Naast taakgerichtheid/motivatie en bovengemiddelde vermogens, voegt Renzulli creatief vermogen toe in zijn Triadisch model. Mönks (1985) stelt (hoog)begaafdheid als een normatief begrip dat verwijst naar waarneembaar gedrag; zich onderscheidend van gemiddeld of laag begaafden.



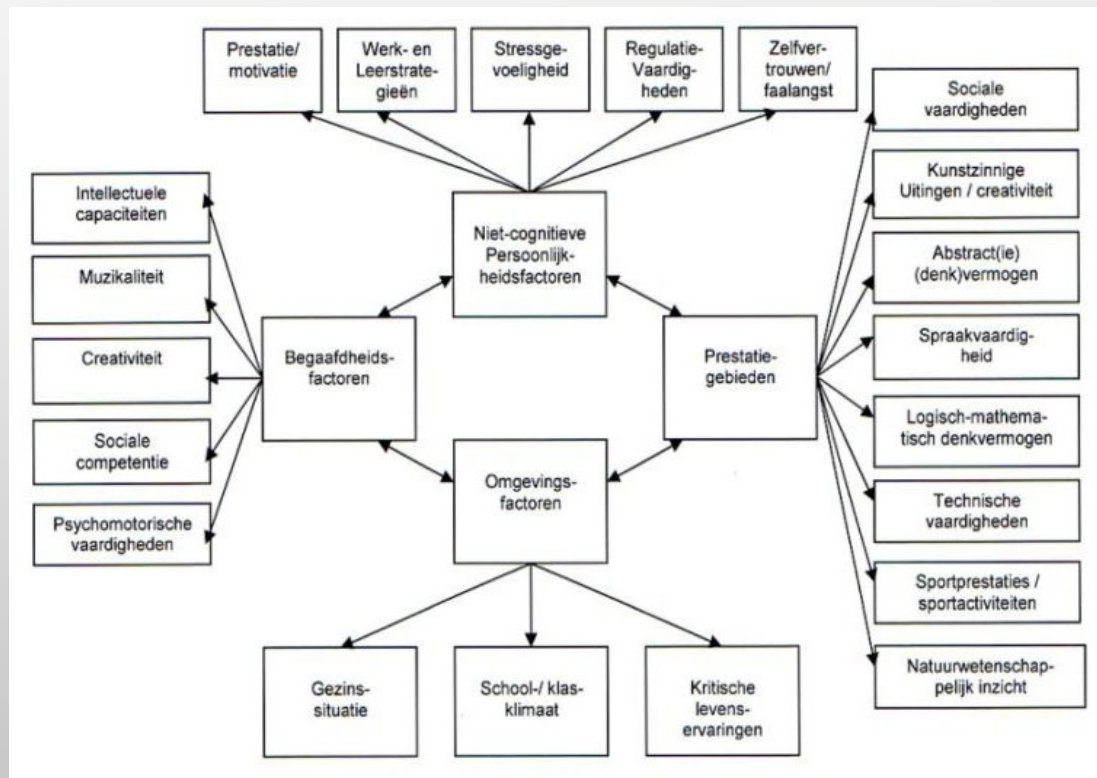
Figuur 1 Triadisch interdependentie model van Renzulli en Mönks (1985)

Mönks verfijnde Renzulli's Triadisch model door omgevingsfactoren toe te voegen die van invloed zijn op de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Het Triadisch interdependentiemodel (figuur 1) ontstaat (Renzulli & Mönks, 1995) door toevoeging van gezin, school en peers. De samenhang zorgt voor een optimale ontwikkeling van de (hoog)begaafde capaciteiten van het kind. In 1992 voegde Heller persoonlijkheidskenmerken en prestatiegebieden toe, waardoor het Meerfactorenmodel (figuur 2) ontstond. Met dit vernieuwende model kan verklaard worden hoe de succesvolle (hoog)begaafde leerling uitzonderlijke prestaties kan neerzetten, maar tevens waarom andere (hoog)begaafde leerlingen dit juist niet kunnen realiseren. Het aanbrengen van structuur binnen het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is vanwege individuele en

persoonlijke leereigenschappen niet eenvoudig. De leerkracht dient rekening te houden met de persoonlijke behoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

Figuur 2 Meerfactorenmodel van Heller (1992)

Uit wetenschappelijk onderzoek van Freeman, Raffan & Warwick (2010) blijkt, dat er wereldwijd meer dan honderd definities van begaafdheid zijn. Wetenschappers trekken de



wetenschappelijke definities van begaafdheid breder dan alleen cognitieve intelligentie en academische prestaties. Freeman, Raffan & Warwick (2010) gaan uit van twee verschillende uitgangspunten voortkomend uit opvattingen over (hoog)begaafdheid: de invloed van aanleg én de invloed van de omgeving. In de loop der jaren hebben er steeds toevoegingen plaatsgevonden met betrekking tot kenmerken, uitgangspunten en opvattingen over (hoog)begaafdheid.

2.2 Verdere ontwikkeling van (hoog)begaafdheid binnen het basisonderwijs

Hoogeveen, Mooij, Van Hell & Verhoeven constateerden in 2004, dat schoolse kenmerken invloed hebben op de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen. Mooij (2007) stelt, dat bij het maken van de keuze voor een onderwijsprogramma voor (hoog)begaafde leerlingen, per leerling bekeken moet worden welke vorm van onderwijs het beste aansluit bij de leerling.

Verschillende programma's hebben verschillende effecten op verschillende factoren (Hoogeveen et al, 2004). In 2010 heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de Inspectie van Onderwijs onderzoek laten uitvoeren naar het onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs. Duidelijke afspraken op schoolniveau in de vorm van een beleidsplan voor IKC X, over de wijze waarop signalering, diagnostisering en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen gaat plaatsvinden, zorgen ervoor dat onderwijsaanpassingen op uniforme wijze door de hele school uitgevoerd worden. Voor IKC X heeft op dit moment het belang van een beleidsstuk (hoog)begaafdheid prioriteit.

2.3 De (hoog)begaafde leerling

2.3.1 Kenmerken

Binnen (hoog)begaafdheid is veel geschreven over kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen. Zo legt Kieboom (2007) de nadruk op persoonlijkheidskenmerken die ook Drent & Van Gerven (2004) beschrijven. Leerkrachten kunnen zo (hoog)begaafde leerlingen beter signaleren. De vaakst vermelde kenmerken zijn:

- Ongewoon goed ontwikkeld geheugen;
- Leer- en nieuwsgierig;
- Goede concentratie;
- Vroegtijdige taalontwikkeling;
- Wiskundig inzicht;
- Bewust van leven en dood;
- Gevoel voor humor.

2.3.2 Profielen

Betts en Neihart (2010) beschrijven profielen van zes verschillende typen (hoog)begaafde leerlingen. Deze profielen zijn vertaald en bewerkt door het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek in Nijmegen en kunnen hulp bij herkenning van (hoog)begaafde leerlingen bieden. Betts en Neihart (2010) maken de volgende verdeling:

- De zelfsturende autonome leerling; weet wat hij kan en dit ook laat zien. Deze leerling bezit goed zelfinzicht en goede sociale vaardigheden, is zelfstandig en ondernemend en bereid risico's te nemen.
- De aangepaste, succesvolle leerling; levert goede prestaties, maar presteert niet naar eigen vermogen, is perfectionistisch en wil succesvol blijven en vermijdt daardoor risico's, zoekt bevestiging bij volwassenen.
- De onderduikende leerling; doet er alles voor niet op te vallen, waardoor ontwikkeling ondermijnd wordt, vermijdt uitdagingen, is onzeker en faalangstig.

- De uitdagende creatieve leerling; is creatief en komt met bijzondere oplossingen, scherp waarneemt, kritisch staat tegenover beweringen en niet alles zomaar aanneemt en opkomt voor eigen opvattingen.
- De “dubbel bijzondere” leerling; naast kenmerken van begaafdheid ook kenmerken van leer- en/of gedragsproblemen laat zien.
- De risico leerling (drop-out); is creatief en erg gevoelig, niet gemotiveerd voor schoolse taken, zoekt buitenschoolse uitdagingen en ontwikkelt een negatief zelfbeeld.

In bijlage 3 zijn van deze zes typen de gedragskenmerken, behoeften, herkenning en begeleiding thuis en op school verder uitgewerkt.

2.3.3 Behoeften

Het onderwijsteam op IKC X wil meer zicht krijgen op de behoeften van (hoog)begaafde leerlingen en de omgang met hen in de eigen klassituatie. Om op een goede manier met (hoog)begaafde leerlingen in de klas te werken, worden de behoeften van deze leerlingen besproken. De belangrijkste behoeften van (hoog)begaafde zijn door Ponte (2002), Webb, Meckstroth & Tolan (2000) hieronder vermeld:

- Gezien, geaccepteerd en gewaardeerd worden zoals de leerling is;
- Autonomie; ruimte om zelf te kiezen, te ontdekken, te ervaren en op eigen manier dingen te doen;
- Intellectuele stimulans; uitdaging op eigen niveau;
- Steun krijgen bij het leren van academische vaardigheden;
- Steun krijgen bij het leren van leer- en werkstrategieën;
- Steun krijgen bij het leren van sociale vaardigheden;
- Steun krijgen op emotioneel gebied; zichzelf leren begrijpen, opbouwen van positief zelfbeeld en omgaan met angsten en uitdagingen;
- Contact hebben met ontwikkelingsgelijken;
- Begrip krijgen voor mogelijke verschillen bij intellectuele-, emotionele- en motorische ontwikkeling en
- Begrip krijgen voor hooggevoeligheid.

Ponte (2002) stelt dat (hoog)begaafde leerlingen op school weinig behoefte hebben aan instructie en herhalings- en oefenstof. Zij bezitten een hoog werktempo en grote didactische voorsprong ten opzichte van leeftijdsgenootjes. Binnen IKC X is door observaties en gesprekken met leerkrachten duidelijk geworden, dat (hoog)begaafde leerlingen de instructie wel volgen en zelfs herhalingsstof krijgen. De hulpvraag van leerkrachten vraagt om meer zicht op onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen en duidelijke afspraken met betrekking tot compacten en verrijken en verdiepen.

2.3.4 Onderpresteren

Om binnen IKC X een beleidsplan (hoog)begaafdheid goed vorm te geven, is in augustus 2017 geïnterviewd welke hulpvragen er zijn. Leerkrachten bezitten onvoldoende kennis met betrekking tot onderpresteren. Binnen het onderwijsteam is behoefte aan duidelijke richtlijnen met betrekking tot herkennen van onderpresteren binnen het beleidsplan (hoog)begaafdheid. Onderpresteren is het verschil tussen schoolprestaties van de leerling en de prestaties, die op grond van werkelijke capaciteiten verwacht mogen worden.

Onderpresteren komt regelmatig voor bij (hoog)begaafde leerlingen, mede door het onderwijsaanbod, waardoor zij onder hun eigen niveau presteren. Als die situatie langere tijd voortduurt, kan dit ertoe leiden dat leerlingen zelfs onder het niveau van de groep gaan presteren. Signaleren van onderpresteerders is complex. Bij vermoedens van onderpresteren, zal de leerkracht op IKC X de vragenlijst onderpresteren Van Gooijen (2014) hanteren (bijlage 4), opgenomen in het beleidsstuk (hoog)begaafdheid. Hier worden onder meer leerlingenkenmerken, op of onder niveau presteren bij taal, lezen of rekenen en incompleet schoolwerk bekeken. (Hoog)begaafde leerlingen beschikken over de potentie om hoge prestaties te leveren, echter komt dit er niet altijd uit. Binnen het huidige onderwijs worden de (hoog)begaafde leerlingen niet op niveau aangesproken en lopen daardoor een groot risico gedemotiveerd te raken. Gedragsproblemen en/of onderpresteren kan het gevolg zijn (Doornekamp, Drent & Bronkhorst, 1999). Vroegtijdige signalering is belangrijk om problemen zoveel mogelijk te voorkomen en op te lossen. Kenmerken van onderpresteerders zijn te verdelen in positieve en negatieve, maar alleen in combinatie met elkaar krijgen deze betekenis. Daarbij komen niet alle kenmerken tegelijkertijd voor. De onderpresteerder heeft een verwrongen beeld over wat leren inhoudt. Bij onderpresteren functioneren de leerlingen niet op het niveau dat op basis van hun capaciteit verwacht kan worden. Er zijn twee soorten onderpresteren: relatief en absoluut onderpresteren (bijlage 4). Tevens zijn in de bijlage de meest voorkomende oorzaken uitgewerkt.

Onderpresteerders ontwikkelen vaak een verkeerd of negatief zelfbeeld, ervaren niet te voldoen aan de verwachtingen of voelen zich een “loser”, omdat zij anderen teleurstellen. Voor verbetering moeten ouders en school een actieve rol spelen in de begeleiding van de onderpresterende leerlingen. Deze leerlingen kunnen depressief, perfectionistisch of faalangstig worden, waardoor zij in een sociaal isolement terechtkomen.

Op school is de basis voor de oplossing een goede relatie met de leerling. Onderpresteerders hebben begeleiding nodig om te leren leren. Mocht de onderpresteerder ondanks alle hulp vastlopen, is het doorbreken van het patroon zinvol door de leerling tijdelijk uit de groep te halen. Een vaste coach die samen met de leerlingen en ouders afspraken maakt om het leerplezier weer terug te krijgen is nodig. In bijlage 6 is het noodscenario in vijf fasen verder uitgewerkt.

2.3.5 Compacten en verrijken

Uitgaand van de behoeften van het onderwijsteam met betrekking tot passend leerstofaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen, zijn compacten en verrijken hier verder

uitgewerkt. Drent & van Gerven (2012) beschrijven compacten als het overslaan van overbodige herhalings- en oefenstof en in brede context het aanpassen van het leerstofaanbod, waarin twee leerlijnen onderscheiden worden; de eerste geschikt voor begaafde leerlingen, de tweede voor hoogbegaafde leerlingen. Daarbij zijn de kerndoelen van het basisonderwijs leidend. Net als voor alle andere leerlingen moet de leerstof een doorgaande lijn vormen gedurende 8 jaar. Compacten is ook inzetbaar bij instructie of tijdens de nabespreking. Aangezien de leerstof beperkt wordt tot de essentie is het aanbod voor leerlingen zinvoller. Zo ontstaat ruimte en tijd voor verrijking. Door verrijken leren leerlingen omgaan met tegenslagen en niet gelijk te stoppen wanneer iets te moeilijk wordt. Tevens vindt het zelf leren verwerven van kennis hier plaats. Door het aangepaste onderwijsaanbod – meer dan bij het reguliere onderwijsaanbod – wordt tegemoet gekomen aan de behoeften en capaciteiten van de individuele (hoog)begaafde leerlingen. Belangrijk is wel dat het verrijkingswerk een meerwaarde heeft. Er wordt gekozen voor verdiepen, aansluitend op de basisstof, verbreden en uitbreiden van het reguliere curriculum. Wanneer binnen de leerstof compacten en verrijken gecombineerd wordt, ontstaat een aanbod, waardoor de leerling middels de zone van naastgelegen ontwikkeling tot leren komt. Het ontwikkelingsperspectief wordt verruimd, waardoor er een bredere basis aan kennis en vaardigheden ontstaat (Drent & Van Gerven, 2012). Om te voldoen aan een goede verrijkingstaak hebben Drent & Van Gerven (2002) een lijst samengesteld (bijlage 7).

2.3.6 Versnellen

Op dit moment vindt op IKC X voor enkele leerlingen een versnelling binnen het rekenenonderwijs plaats, door een jaargroep hoger te werken. Er zal naast compacten en verrijken binnen het beleidsplan ook versnellen uitgewerkt worden. In een stappenplan zullen richtlijnen verwerkt worden. Leerlingen zullen sneller door een onderwijsprogramma gaan dan andere leerlingen van dezelfde leeftijd. Versnelling helpt om het niveau, het tempo en de complexiteit van de leerstof samen te brengen met de motivatie van de leerling. Bij versnellen moet de leerling hier zowel cognitief als emotioneel klaar voor zijn. Zo kan versnelling plaatsvinden binnen één vakgebied of voor alle vakken.

De beslissing om te versnellen wordt gemaakt in samenwerking met de leerling, de ouders, de leerkrachten en andere betrokkenen bij begeleiding (IB-er, HB specialist, vakspecialisten).

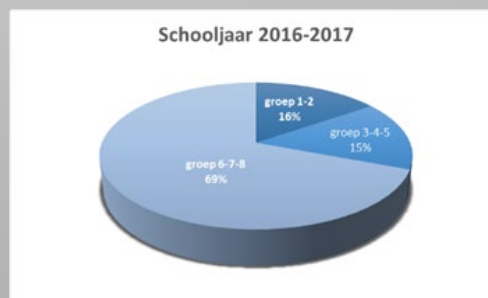
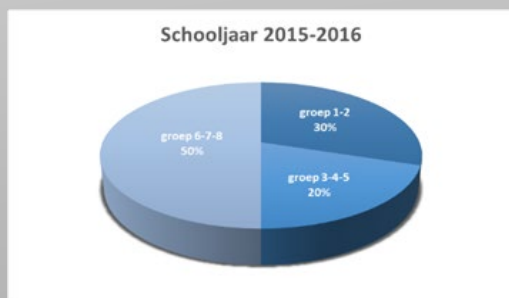
2.4 Begeleiding van veranderingsprocessen

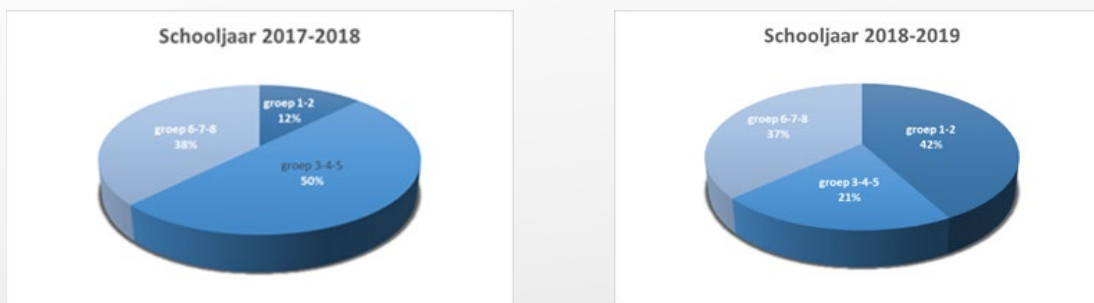
Op initiatief van het samenwerkingsverband Weer Samen Naar School (WSNS) Westelijke Mijnstreek werd tot schooljaar 2015-2016 twee keer per jaar de zogenoemde vroegsignalering ingevuld, om de zorgniveaus 3 en 4 te monitoren. Sinds schooljaar 2015-2016 is deze lijst komen te vervallen en is het monitoren van zorgniveaus 1-4 een taak van het bestuur geworden. Een nieuw instrument is hiervoor ontwikkeld dat elk schooljaar één keer in het najaar per school door de leerkrachten ingevuld dient te worden. Het bestuur heeft zo een school specifieke meting in handen, met kenmerken van de leerlingenpopulatie en de daarbij behorende consequenties voor het pedagogisch klimaat, het lesaanbod, de

onderwijstijd en het didactisch handelen. Om binnen IKC X het aantal (hoog)begaafde leerlingen in kaart te brengen heeft onderzoeker de laatste vier schooljaren uitgewerkt. In bijlage 8 de gegevens van schooljaren 2016-2019. Het betreft hierbij leerlingen die kenmerken van (hoog)begaafdheid vertonen of waarbij (hoog)begaafdheid is vastgesteld. Leerkrachten vullen deze lijst naar eigen kunde in, zo kan het voorkomen dat er in aansluitende jaren andere gegevens verwerkt zijn. Mede hierdoor is een beleidsstuk (hoog)begaafdheid, waarin stappen vermeld worden met betrekking tot signaleren die door leerkrachten op dezelfde wijze toegepast worden, van groot belang. In onderstaande tabel is dit overzicht weergegeven.

Schooljaar	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Groep 1-2	30%	16%	12%	42%
Groep 3-4-5	20%	15%	50%	21%
Groep 6-7-8	50%	69%	38%	37%

Figuur 3 Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid of waarbij (hoog)begaafdheid is vastgesteld



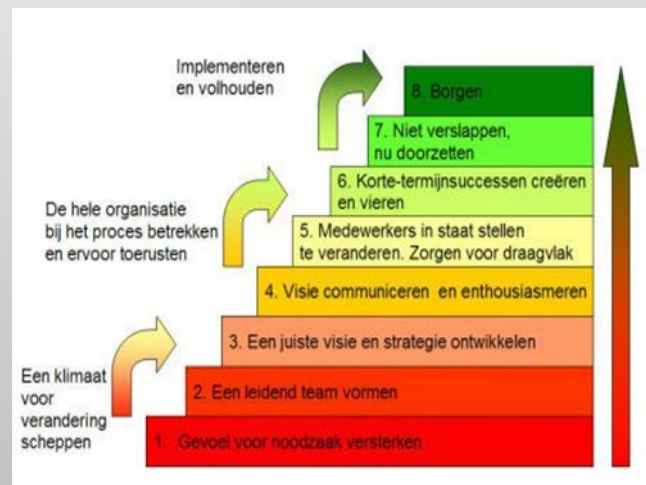


Figuur 4 Overzicht leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid per bouw/schooljaar 2015-2019

Als specialist (hoog)begaafdheid is er betrokkenheid bij leerkrachten, leerlingen en hun ouders, om te zorgen dat er meer kwaliteit in begeleiding én leerstofaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen geboden wordt. Waar kan invloed op uitgeoefend worden? (Covey, 2011) is een vraag die daarbij gesteld kan worden. Deze invloed heeft betrekking op alle betrokken geledingen in dit onderzoek. Dat het van belang is dat dit onderzoek voor IKC X gevoerd wordt, blijkt duidelijk uit de eerdere jaarplannen en vroegsignaleringen. Hierin is al jaren de begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen opgenomen. In het scholencluster waartoe IKC X behoort, zijn twee specialisten aangesteld om te zorgen, dat alle betrokken scholen binnen vier jaar een eigen beleidsplan klaar hebben. Deze specialisten bieden daar waar nodig ondersteuning aan onderzoeker. Met behulp van het acht-fasen-model van Kotter (2006) wordt structuur in het bereiken van deze schoolbrede verandering geboden. Binnen dit onderzoek worden deze acht fasen doorlopen. De opeenvolgende stappen zijn daarbij gezet:

1. Gevoel voor noodzaak blijkt uit het groeiend aantal (hoog)begaafde leerlingen binnen IKC X en de hulpvraag van teamleden met betrekking tot het bieden van gepaste begeleiding aan deze leerlingen.
2. Het leidend team is reeds gevormd en bestaat uit de werkgroep (hoog)begaafdheid waarbinnen onderzoeker de leiding neemt. Verder hebben in dit team de Interne Begeleidster (IB-er), de gedragsspecialist en de onderbouwbouwcoördinator, die tevens taalspecialist is zitting.
3. De visie en strategie worden in deze werkgroep opgestart, waarna met het voltallige onderwijsteam de verdere ontwikkeling vorm krijgt. Voor schooljaar 2019-2023 dient er een nieuw schoolplan gemaakt te worden. Hiervoor is een werkgroep geformeerd waarin onderzoeker ook zitting heeft. In deze werkgroep is het belang van een algehele vernieuwde schoolvisie en missie ook onderwerp van gesprek.

4. Vanuit beide werkgroepen heeft terugkoppeling naar het onderwijsteam plaatsgevonden om zo te komen tot een visie die teambreed gedragen wordt en waarin alle medewerkers zich kunnen vinden waardoor enthousiasme ontstaat.
5. Het betrekken van alle teamleden in dit proces zorgt voor draagvlak. Meedenken en persoonlijke standpunten dienen gehoord te worden, zo wordt ervoor gezorgd dat leerkrachten in staat zijn zich aan de veranderingen aan te passen. Samen worden over ontwikkelpunten gesprekken gevoerd waardoor
6. Successen onderling, maar ook teambreed gevierd kunnen worden. Hierbij valt op dat, ongeacht de samenstelling van de subgroepjes in deze vergadersessies, de uitkomsten voor 80% gelijk zijn.
7. Door deze gemeenschappelijke uitkomsten in het beleidsstuk (hoog)begaafdheid te verwerken komt hierdoor mede vast te liggen dat afgesproken zaken ook uitgevoerd worden. Onderzoeker zal in dezen de komende jaren een belangrijke taak hebben, om te zorgen dat er geen verslapping plaatsvindt.
8. Cauffman en Van Dijk (2016) stellen "Als iets wel of beter werkt, doe er dan meer van". De borging zal in eerste instantie bij onderzoeker liggen, specialist (hoog)begaafdheid, maar natuurlijk ook bij het onderwijsteam zelf. De afspraken liggen vast en zullen jaarlijks opnieuw besproken en daar waar nodig aangepast worden.



Figuur 5 Het acht-fasen-model van Kotter (2006)

De (hoog)begaafde leerlingen hebben ook een stem in het proces (Hart, 1992) . Met hen zijn verschillende (individuele) gesprekken door onderzoeker gevoerd, die in hoofdstuk 3 verder uitgewerkt zijn.

2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

De onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan een beleidsstuk (hoog)begaafdheid de kwaliteit van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen op IKC X verbeteren?

De deelvragen om bovenstaande onderzoeksvraag te beantwoorden zijn:

1. Welke behoeften hebben de leerkrachten in hun omgang met en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen?
2. Hoe staat het onderwijsteam tegenover compacten, verrijken, verdiepen en versnellen?
3. Hoe ervaren (hoog)begaafde leerlingen op dit moment het leerstof aanbod en waar is nog behoefte aan?
4. Welke onderwijsaanpassingen zijn nodig, om (hoog)begaafde leerlingen een zo optimaal mogelijke ontwikkeling te laten doorlopen?

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel

Het doel van dit onderzoek is door het opstellen van een beleidsplan (hoog)begaafdheid de kwaliteit van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen te verbeteren. Leerkrachten zullen met behulp van theoretische kennis handvaten aangereikt krijgen om (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden. De (hoog)begaafde leerlingen zullen een passend onderwijsaanbod krijgen, waarbij per leerling een doorgaande ontwikkellijn binnen IKC X aangeboden krijgt. Leerkrachten zullen (hoog)begaafde leerlingen in de groep betere begeleiding kunnen bieden en zijn betrokken bij deze leerling. Om te werken aan een optimale ontwikkeling van de (hoog)begaafde leerling, zullen hun ouders en het onderwijsteam, middels theorie en materialen, handvaten aangereikt krijgen. Om meer zicht te krijgen zullen de behoeften van de (hoog)begaafde leerlingen duidelijk voor iedereen moeten zijn.

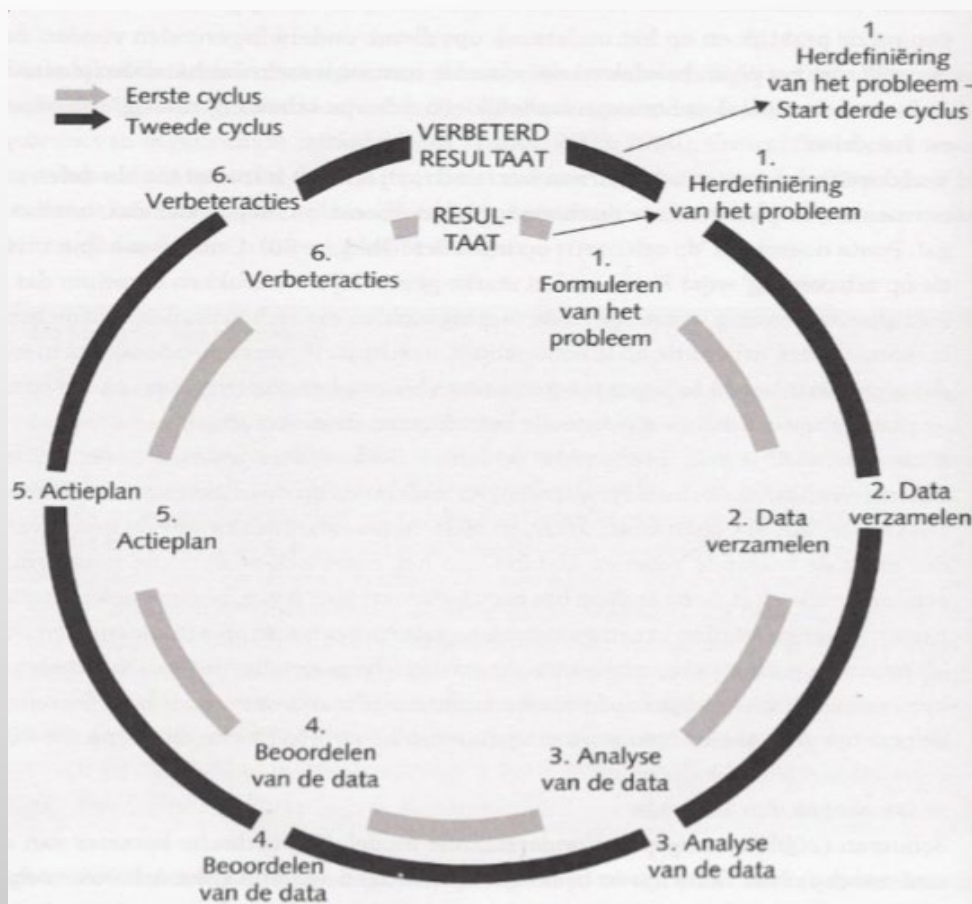
3.2 Onderzoeksparadigma en onderzoekstrategie

In dit actieonderzoek (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010) ligt de nadruk zowel op verbetering van de kwaliteit van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen als op begeleiding in het veranderingsproces van leerkrachten op IKC X. Kenmerkend voor dit actieonderzoek is, zoals Schuman, geciteerd in De Lange et al., (2010), een daadwerkelijke verbetering op de werkvloer. Hierin worden handelen van leerkrachten en behoeften van (hoog)begaafde leerlingen onderzocht.

Volgens Ponte (2009) is een actieonderzoek gericht op eigen handelen van professionals en de situatie waarin dit handelen plaatsvindt. Het moet transparant, controleerbaar, nauwgezet en intersubjectief zijn. Verder reflecteren professionals op basis van systematisch verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde informatie het eigen handelen, waarbij de reflectie in dialoog met collega's plaats zal vinden. De professionals die werkzaam zijn in het primaire proces bepalen de agenda die als professionaliseringsstrategie gebruikt wordt. Tevens stelt Mc Ateer (2003), dat de eigen verantwoordelijkheid van professionals voor systematische en kritische beoordeling, ontwikkeling en toepassing van eigen kennis aan theorieën van anderen als doel heeft bij te dragen aan de ontwikkeling. Dit actieonderzoek bestaat uit twee delen: het onderzoeksdeel en het handelingsdeel. Binnen het

onderzoeksdeel wordt een onderzoeksontwerp gemaakt, waarna onderzoek gedaan wordt, data verzameld, die vervolgens geanalyseerd en geëvalueerd wordt. Binnen het handelingsdeel worden alle activiteiten kritisch gereflecteerd en antwoorden gezocht om het beoogde resultaat te bereiken. Het onderzoek heeft een cyclisch proces, waarbij onderlinge dwarsverbanden tussen elementen plaatsvinden. De paradigma's bij een actieonderzoek zijn interpretatief; verhelderen aspecten uit de praktijk en kritisch-emancipatorisch; het initiatief ligt in het onderwijsveld zelf.

Voor dit onderzoek is het model van Schuman (2009) gebruikt, kritische reflectie, onvoorziene uitkomsten en onverwachte ontwikkelingen, maar ook de inbreng van participanten zorgen voor bijstellen van de cyclus (figuur 6). Door de inbreng van participanten is dit onderzoek toekomstgericht en kan verandering plaatsvinden (Furman & Ahola, 2007). Wanneer participanten eigenaar worden van de onderzoeksvragen is de slagingskans groter. Het analyseren en interpreteren van data wordt complex, aangezien onderzoeker tevens participant is. Om te voorkomen dat ethische dilemma's ontstaan, geeft de focusgroep regelmatig feedback op het procesverloop. Dit onderzoek draagt bij aan de totstandkoming van het beleidsplan (hoog)begaafd voor IKC X.



Figuur 6 Model van actieonderzoek Schuman (2009)

3.3 Onderzoeksmethoden

De eerste aanzet voor dit onderzoek is gedurende schooljaar 2016-2017 gezet. Een uitgebreid overzicht van aanpak binnen dit onderzoek is terug te vinden in bijlage 15.

Tijdens de bijeenkomsten met de focusgroep, die aan de basis staat van dit veranderproces, zijn samen met onderzoeker, de volgende deelvragen opgesteld om zo draagvlak bij het onderwijsteam te creëren.

Hoofdvraag

Hoe kan een beleidsstuk (hoog)begaafdheid de kwaliteit van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen op IKC X verbeteren?

Om op deze vraag antwoord te krijgen zijn de volgende deelvragen verder onderzocht:

Deelvraag 1

Welke behoeften hebben de leerkrachten in hun omgang met en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen?

Voor deelvraag 1 is de periode oktober 2017 – april 2018 uitgetrokken.

De vragenlijst is ontworpen om de behoeften van de leerkrachten met betrekking tot (hoog)begaafde leerlingen in kaart te brengen. De vragenlijst bestaat uit meerkeuze vragen, waar meerdere antwoorden mogelijk zijn, open vragen met betrekking tot betrokkenheid, competentiegevoel en motivatie, geïnspireerd volgens de theorie over situationeel leiderschap (Blanchard, 2007) om te meten in welke mate leerkrachten bekwaam en betrokken zijn. De vragen die kunnen bijdragen aan een doorlopende lijn binnen IKC X met betrekking tot onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen, zullen met het team besproken worden om zo aandacht op de noodzaak (fase 1 van het Acht fasen model van Kotter, 2006) te vestigen, met als doel binnen IKC X een beleidsstuk (hoog)begaafdheid op te stellen

Deelvraag 2

Hoe staat het onderwijsteam tegenover compacten, verrijken, verdiepen en versnellen?

Voor deelvraag 2 is de periode november 2018 – februari 2019 uitgetrokken.

Tijdens een teamvergadering waarin (hoog)begaafdheid geagendeerd staat, noteren leerkrachten in deelgroepjes de meningen en standpunten met betrekking tot compacten, verrijken, verdiepen en versnellen. Er wordt gewerkt in heterogene groepjes wat betekent dat uit verschillende bouwten teamleden vertegenwoordigd zijn. Hierna volgt in de focusgroep een terugkoppeling en wordt een passend stappenplan gemaakt dat op een studiedag met alle participanten besproken wordt en vastgelegd zal zijn in het beleidsplan.

Deelvraag 3
<i>Hoe ervaren (hoog)begaafde leerlingen op dit moment het leerstofaanbod en waar is nog behoefte aan?</i>
Voor deelvraag 3 is de periode september 2018 – februari 2019 uitgetrokken. Leerlingen uit de groepen 6,7 en 8, die uit de leerkrachten (bijlage 10) signaleringsvragenlijsten van Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) komen omdat zij kenmerken vertonen van (hoog)begaafdheid, vullen een vragenlijst (bijlagen 11) in met betrekking tot hun ervaringen als (hoog)begaafde leerling binnen IKC X. De respondenten vullen een vragenlijst in en kleuren de IK-cirkel (bijlage 12). Onderzoeker neemt bij alle respondenten een individueel interview af waarbij ook de Meervoudige Intelligentie Theorie (Gardner, 1999) en de vragenlijst over denkvaardigheden (Sternberg, 2003) afgenomen worden (bijlagen 13a en b). Vragenlijsten (bijlagen 14 a, b) met betrekking tot de Executieve functies (leerling/leerkracht/ouder). Er is gekozen om met deze respondenten te werken, omdat de vraagstelling voor hen te begrijpen is.
Deelvraag 4
<i>Welke onderwijsaanpassingen zijn nodig om (hoog)begaafde leerlingen een optimale ontwikkeling te laten doormaken?</i>
Voor deelvraag 4 is de periode maart 2018 – maart 2019 uitgetrokken. Uit alle verzamelde data van participanten en respondenten zullen onderwijsaanpassingen naar voren komen om de (hoog)begaafde leerling een zo optimaal mogelijke ontwikkeling binnen IKC X te laten doorlopen. De leerkrachten (participanten) en (hoog)begaafde leerlingen (respondenten) uit de groepen 6, 7 en 8, vullen vragenlijsten en enquêtes in met betrekking tot de manier waarop het onderwijsaanbod op IKC X aangepast zou kunnen worden. De resultaten worden door de focusgroep in beeld gebracht, om te kijken wat wel en (nog) niet aangepast kan worden, om de (hoog)begaafde leerlingen binnen IKC X een zo optimaal mogelijke ontwikkeling te laten doormaken.

3.4 Focusgroep en respondenten

De focusgroep bestaat uit vertegenwoordigers die het onderwijsteam representeren. Naast de Intern Begeleider (IB'er) en gedragsspecialist heeft de groepsleerkracht groep 1-2 zitting. De directeur neemt deel aan enkele focusgroep bijeenkomsten. Kennis en ervaringen worden

in kritische dialoog gedeeld, aan de hand van kwalitatieve data die middels vragenlijsten, enquêtes en vergaderverslagen verzameld worden. Bestaande opvattingen of situaties worden verbonden door nieuwe betekenissen (Verbiest, 2002) en de nadruk ligt op verandering binnen het proces. Onderzoeker neemt het voortouw binnen dit veranderingsproces.

Binnen dit onderzoek zijn zeven (hoog)begaafde leerlingen; drie uit groep 6, twee uit groep 7 en twee uit groep 8 respondenten. Het voltallige onderwijsteam bestaand uit 17 personen is als participant weergegeven. Alle ouders van de respondenten zijn benaderd vragenlijsten over hun kinderen in te vullen. Van de zeven hebben vijf ouders (71,4%) gereageerd, allen uit de groepen 6 en 7.

3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

De resultaten uit dit onderzoek zijn bruikbaar binnen het onderwijs op IKC X. De binnen het onderwijsteam gezette stappen om te komen tot een beleidsstuk (hoog)begaafdheid kunnen ook op een andere school gevolgd worden om te komen tot een schoolpassend beleidsstuk. De bronnentriangulatie bestaat uit literatuuronderzoek, critical friends, internet-enquêtes, zelfreflectie, gesprekken met betrokkenen en vragenlijsten onder leerkrachten, (hoog)begaafde leerlingen en hun ouders, focusgroep en interviews. Hierdoor wordt de kwaliteit van het onderzoek volgens Verhoeven (2011) verhoogd. Binnen de focusgroep wordt transparant gecommuniceerd, kritisch gereflecteerd waarna keuzes onderbouwd en verantwoord worden middels borging in beleidsplan. Vanuit intrinsieke betrokkenheid (Van den Berg & Vandenbergh, 1995) wordt samen de stap naar bekwaamheden, gedrag en omgeving gemaakt. Zoals Korthagen en Vasalos (2007) uit gaan dat op weg naar verandering betrokkenheid de belangrijkste laag is. De relatie tussen specialist (hoog)begaafdheid als begeleider van het veranderingsproces en het onderwijsteam zijn representatief ten aanzien van sfeer binnen IKC X en collegiale betrokkenheid.

3.6 Ethische aspecten

Bij het uitvoeren van dit onderzoek is niet alleen gezorgd voor transparantie naar alle betrokkenen. Op respectvolle wijze wordt omgegaan met de participanten en de verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde gegevens. Met de betrokken leerlingen zijn in een veilige, vertrouwde omgeving op een daarvoor geschikt moment gesprekken gevoerd en vragenlijsten ingevuld. Ouders van respondenten uit de groepen 6 en 7 hebben bijgedragen aan dit onderzoek. Het onderwijsteam wordt betrokken bij de fasen binnen dit onderzoek, waarbij de communicatie helder en transparant plaatsvindt. De anonimiteit van alle participanten wordt bewaakt. Ze zijn niet te herleiden voor derden, hierdoor zal een gevoel van veiligheid nagestreefd worden. Er wordt respectvol omgegaan met de inbreng van participanten. Onderzoeker zal rekening houden met de zienswijzen, opvattingen en belangen van alle betrokkenen door hen een stem middels te geven. Onderzoeker is

aanspreekbaar op alle fasen tijdens het onderzoek. Onderzoeksuitkomsten zullen gevolgen hebben voor IKC X waarbij de hierop gebaseerde aanbevelingen in het belang zijn van (hoog)begaafde leerlingen en leerkrachten (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010).

4. Data-analyse en resultaten

4.1 Behoeften van leerkrachten

Deelvraag 1: Welke behoeften hebben de leerkrachten in hun omgang met en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen?

Van de 17 IKC X medewerkers die benaderd zijn, hebben 13 participanten de vragenlijst (bijlage 9) geretourneerd, wat neerkomt op 76,5%. De antwoorden gegeven door de participanten zijn uitgewerkt, de cijfers geven het aantal participanten.

In hoeverre ben je bekend met de leereigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen?

Zeet bekend	Voldoende bekend	Onvoldoende bekend
2	8	3
15,4%	61,5%	23,1%

In hoeverre ben je bekend met de persoonlijkheidskenmerken van (hoog)begaafde leerlingen?

Zeet bekend	Voldoende bekend	Onvoldoende bekend
4	9	-
30,8%	69,2%	-

In hoeverre ben je bekend met de risico's wanneer je niet tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen?

Zeet bekend	Voldoende bekend	Onvoldoende bekend
-	11	2
-	84,6%	15,4%

Tijdens een teamvergadering in januari 2018, zijn aan alle aanwezige teamleden de leereigenschappen, persoonlijkheidskenmerken en onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen uitgedeeld.

Zitten er in je groep leerlingen die kenmerken van (hoog)begaafdheid bezitten?

Ja	Ben er niet zeker van	Nee
9	3	1
69,2%	23,1%	7,7%

Zijn er leerlingen waarbij je de leerstof middels compacten toepast?

Ja, middels toets volgend blok	Ja, middels ingekorte instructie	Nee
6	5	2
46,2%	38,4%	15,4%

Wat is de reden van compacten (vraag 5)?

Resultaten methode toets	Resultaten Cito toetsen	Resultaten methode/Cito én leerlingenkenmerken	Leerling afhankelijk	Ik compact (nog) niet / n.v.t.
2	-	6	3	-
18,2%	-	54,5%	27,3	

Wordt er in je lesrooster tijd gepland voor begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen?

Ja op vaste momenten	Ja, maar geen vaste momenten	Nee
3	9	1
23,1%	69,2%	7,7%

Door 92,3% van de participanten wordt tijd voor begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen in het lesrooster ingepland. Het merendeel, 69,2% begeleidt op niet vastgelegde momenten, maar kijkt wanneer het nodig is dan wel uitkomt.

Hoe belangrijk vind je het dat er een duidelijke visie komt voor (hoog)begaafdheid?

Heel belangrijk	Belangrijk	Onbelangrijk	Geen mening
4	8	-	1
30,8%	61,5%	-	7,7%

Dat een duidelijke visie voor (hoog)begaafdheid wenselijk is geeft 92,3% van de participanten terug. Participanten geven aan het wenselijk te vinden wanneer iedereen volgens dezelfde stappen kijkt en omgaat met (hoog)begaafde leerlingen op IKC X.

Hieronder zijn de antwoorden van participanten op de open vragen gebundeld:

Vraag	Gegeven antwoorden	Aantal participanten Maximaal 13	%
Welke onderdelen zijn van belang om mee te nemen in de signalering?	• Executieve functies • Randvoorwaarden • Gedrag van (hoog)begaafde leerling • Eventuele testresultaten door externen	7 8 6 4	53,8% 61,5% 46,2% 30,8%
Over welke onderwerpen wil je graag meer weten?	• Vergroten algemene kennis (hoog)begaafdheid • Onderpresteren • Ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters • Peergroep onderwijs	8 9 5* 4 *het betreft hier alle participanten uit de groepen 1 en 2	61,5% 69,2% 38,5% 30,8%
Op welke manier hoop je in de toekomst binnen IKC X (hoog)begaafde leerlingen aan het werk te zien?	• Begeleiding door specialist (hoog)begaafdheid buiten de groep • Begeleiding in de eigen groep door groepsleerkracht met ondersteuning van specialist (hoog)begaafdheid • Structurele begeleiding en terugkoppeling • Materiaal zodat er een doorgaande lijn is • Groepsdoorbrekend werken	8 9 9 8 4	61,5% 69,2% 69,2% 61,5% 30,8%
Extra opmerkingen en aanvullingen	• Uitdagende leerstof voor (hoog)begaafde leerlingen • Begeleiding kunnen bieden aan (hoog)begaafde leerlingen • Compacten, verrijken/verdiepen en versnellen	8 8 9	61,5% 61,5% 69,2%

Theoretische kennis met betrekking tot onderpresteren (69,2%), compacten, verrijken, verdiepen, versnellen (69,2%) en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen (69,2%) worden door meerderheid van de participanten aangegeven.

4.2 Standpunt participanten IKC X

Deelvraag 2: Hoe staat het onderwijsteam tegenover compacten, verrijken, verdiepen en versnellen?

Tijdens twee vergaderingen heeft, in heterogene groepjes met participanten uit verschillende jaargroepen, overleg plaatsgevonden. Individuele standpunten met betrekking tot compacten, verdiepen, verrijken en versnellen zijn genoteerd. Uit de vragenlijsten blijkt dat 69,2% van de participanten compacten, verrijken, verdiepen en versnellen een moeilijk onderwerp te vinden. Tevens geeft een meerderheid (84,6%) aan binnen het te maken beleidsplan (hoog)begaafdheid duidelijk te vermelden wie de regie binnen deze onderwerpen heeft. Compacten wordt door 92,3% van de participanten toegepast. Verrijken en verdieping zijn moeilijk in een percentage weer te geven, daar hier nog geen vaste afspraken over gemaakt zijn. Dat versnellen complex is blijkt uit de verscheidenheid aan reactie. Participanten hebben aangegeven (meerdere antwoorden mogelijk) welke vorm van versnellen zij op dit moment het meest geschikt achten.

Groep overlaten slaan	7,6%
Twee leerstofjaren in één schooljaar doorlopen	23,1%
Versneld leren op één vakgebied	84,6%
Tempodifferentiatie	94,1%

In onderstaande tabel een overzicht van alle genoteerde antwoorden gebundeld.

Compacten	Verrijken/verdiepen	Versnellen
Leerkracht blijft regisseur	EF	Niet overhaast beslissen
Voor rekenen ligt beleid dat gevolgd wordt	Uitdagend materiaal	Randvoorwaarden: motorisch, werken in schriften
In bovenbouw wordt meer "losgelaten"	De werelden binnen GYNZY	Type kind Executieve functies
Hoe is begeleiding?	Gebundelde map : zelf corrigerend materiaal bij oa WO/techniek/ICT	Organisatorisch
Instructie niet meer volgen indien die beheerst wordt	Verbreden in onderbouw door boek compacten	Begrijpelijk voor het kind, wie is verantwoordelijk
Onderbouw werken met + leerlingen	Bovenbouw/middenbouw inzet iPads	IQ test eventueel als extra ondersteuning
Technisch lezen = estafettelooper Taal/spelling = plusboeken In combinatie met verrijken en verdiepen, hiermee voorkom je hiaten in leerstof/aanpak en is er doorgaande lijn mbt toetsen	Vrijgekomen tijd in groepjes met ontwikkelingsgelijken aan de slag, niet meer steeds zelfde oefenstof -> uitdaging: vraag-info verzamelen-verwerken-presenteren-reflecteren proces	Proeftuintjes eerst evalueren Bovenbouw leeraanbod voor groep 8 mbt opdrachten richting VO
		Overleg PO/VO Versnellen in leerstof

Figuur 7 Opmerkingen vanuit het onderwijsteam met betrekking tot compacten, verrijken, verdiepen en versnellen

Alle gegevens zijn binnen de focusgroep geanalyseerd, waarna een overzicht gemaakt is dat in januari 2019 binnen het onderwijsteam besproken en vastgesteld is (bijlage 24).

4.3 Ervaringen en behoeften van leerlingen

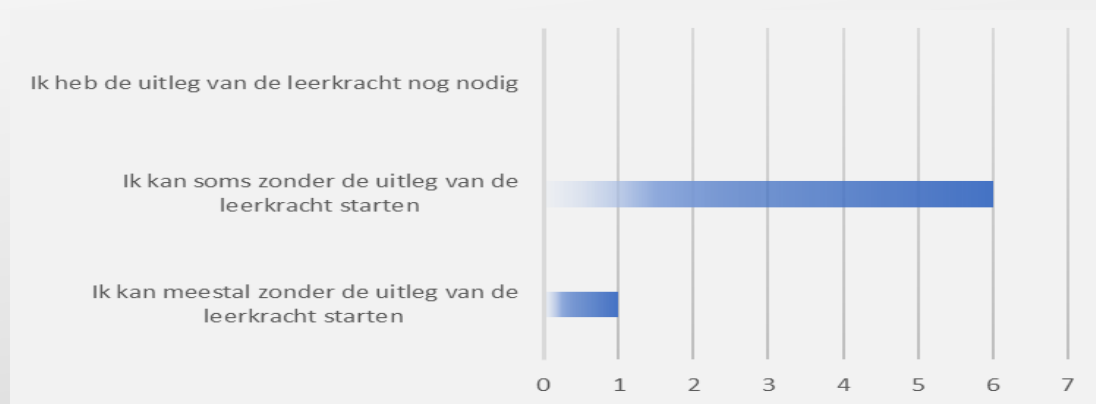
Deelvraag 3: Hoe ervaren (hoog)begaafde leerlingen op dit moment het leerstofaanbod en waar is nog behoefte aan?

Uit de signaleringlijsten van Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006), ingevuld door de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 (bijlage 10), zijn zeven leerlingen geselecteerd met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Deze zeven leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld (bijlage 11). De gegevens zijn door onderzoeker in grafieken uitgewerkt en geanalyseerd.

4.3.1 Vragenlijsten leerlingen uit de groepen 6 tot en met 8

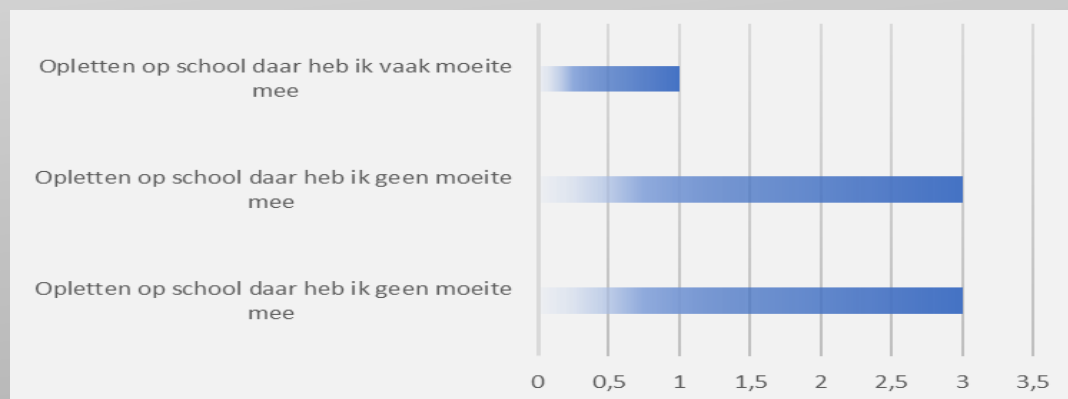
Respondenten geven aan, dat opletten op school niet altijd vanzelf gaat. Dit is volgens hen vakgebied afhankelijk, waarbij het eigen interesse de meest doorslaggevende factor is.

Respondenten uit groep 6 (42,9%) hebben geen problemen met opletten, respondenten uit de groepen 7 en 8 hebben soms (42,9%) of vaak (14,2%) moeite hiermee.



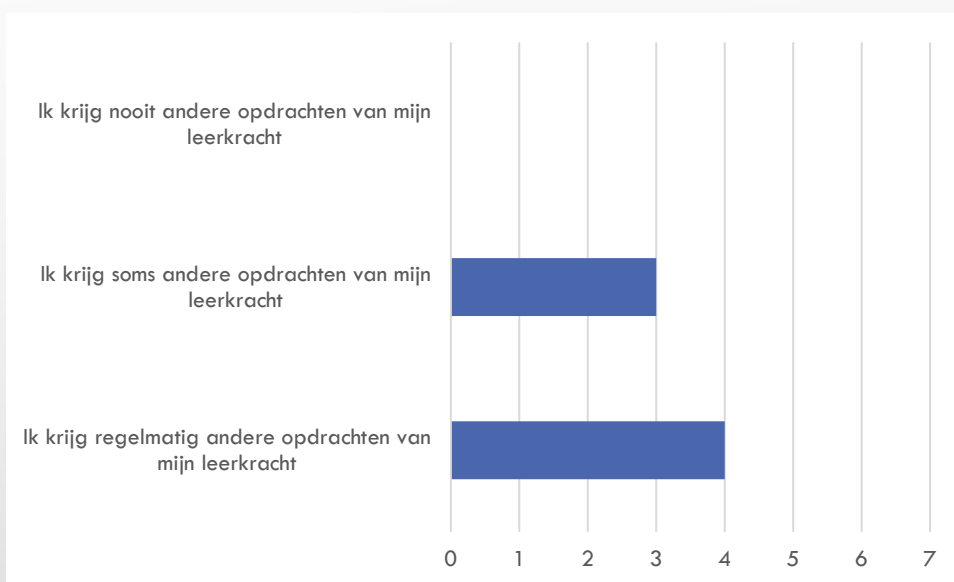
Figuur 8 Instructie (on)afhankelijk

Als oorzaak wordt aangegeven dat het aanbod in groep 6 bestaat uit nieuwe strategieën, die door respondenten uit de groepen 7 en 8 al beheerst worden. Geen van de respondenten verveelt zich tijdens de lessen, allen komen graag naar school en werken taakgericht binnen de aangeboden werkvormen (individueel, duowerk, groepswerk, interview, projecten).



Figuur 9 Concentratie van respondenten

Van de respondenten kan 85,8% soms zonder uitleg van de leerkracht kunnen starten en 14,2% heeft de leerkracht meestal niet nodig. Van de ondervraagden krijgt 57,1% regelmatig andere, meer uitdagende opdrachten, alle respondenten geven aan graag hard te willen werken en eerder met hun taak klaar te zijn dan andere leerlingen in de groepen.



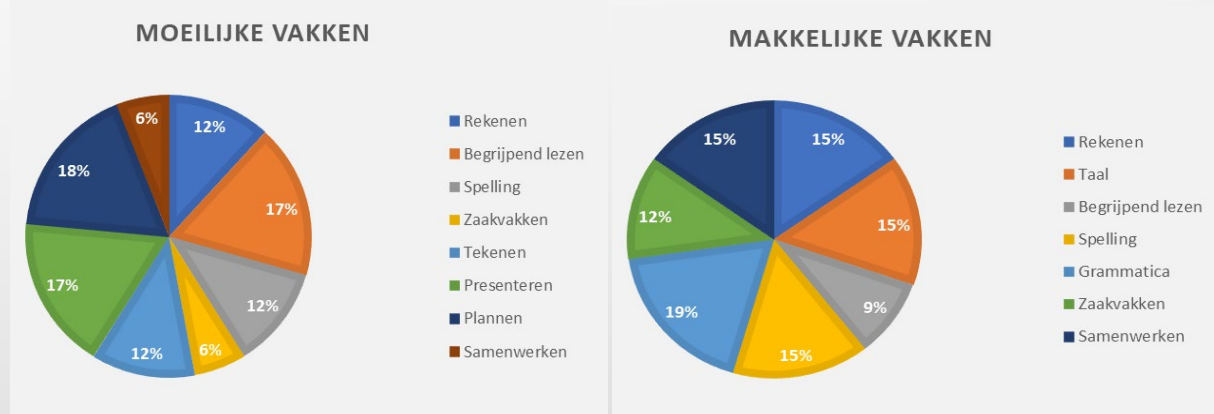
Figuur 10 Aanbod in uitdagende opdrachten

Eén respondent kan niet zo goed opschieten met de leerkracht; doorvragen verheldert dat dit niet leerkrachtafhankelijk is, maar de respondent bouwt minder snel een band op. De aandacht die leerkrachten geven wordt als positief ervaren (85,8%).

Uit individuele gesprekken met respondenten worden onderstaande zaken aangekaart:

- ✓ 71,4% zegt bij rekenen middels compacten goed vooruit te kunnen. Gerichte instructie wordt gevolgd, er is geen achteruitgang in toetsresultaten zichtbaar;
- ✓ Bij begrijpend lezen geven respondenten aan, ná in gebruik nemen van stappenplan – opgesteld door onderzoeker en duo-collega schooljaar 2017-2018, weinig moeite te ondervinden;
- ✓ 42,8% geeft aan sinds de invoering van de nieuwe spellingmethode Staal beter te presteren, waarbij respondenten houvast aan de categorieën ondervinden;
- ✓ 71,4% werkt graag samen met ontwikkelingsgelijken en vindt het tevens fijn met klasgenootjes te werken die hen hulp vragen;
- ✓ Het vakgebied rekenen wordt door 15% als makkelijk ervaren. Er zijn twee respondenten die rekenen moeilijk vinden echter wel hoog scoren (cijfer 9) voor toetsen en

- ✓ Teken en, knutselen en gym vindt 86% van de respondenten een aangename bezigheid. Eén respondent sport niet in de vrije tijd vanwege motorische **achterstand**.



Figuur 11 Vakgebieden die door respondenten al makkelijk en moeilijk worden betiteld

4.3.2 Vragenlijsten leerlingen

De zeven respondenten hebben allemaal de IK-cirkel met twaalf vragen (bijlage 12), de vragenlijst (bijlage 13a) Meervoudige Intelligentie van Gardner (1999), hiernaast ook de vragenlijst (bijlage 13b) met betrekking tot het eigen denkvaardighedenprofiel (Sternberg, 2003), om een zo volledig mogelijk beeld van de respondenten te krijgen. Door ervaringen van teamleden met leerlingen die voor één vakgebied lessen volgen in een hoger leerjaar, wordt de wens geuit om ook de executieve functies (EF) van de (hoog)begaafde leerlingen middels vragenlijsten te analyseren (bijlage 14a en b). In januari 2019 hebben de zeven (hoog)begaafde leerlingen de leerlingen vragenlijst EF ingevuld, de leerkrachten van deze leerlingen (participanten A, B en C) hebben de leerkrachten vragenlijst EF ingevuld. Aan de ouders van de respondenten is de ouder vragenlijst EF toegezonden. Alle ouders hebben de vragenlijst geretourneerd. Met alle respondenten zijn de analyses besproken. Naar aanleiding van individuele gesprekken, is per respondent geanalyseerd hoe door respondenten tegen het onderwijs- en leerstofaanbod op IKC X aangekeken wordt en waar respondenten behoefte aan hebben. Dit is per respondent uitgewerkt in de bijlagen 16 tot en met 22.

4.3.2.1 Respondent I

In bijlage 16 zijn alle gegevens geanalyseerd voor respondent I.

Respondent I is een meisje, 10 jaar oud, zit in groep 6. De thuissituatie is zeer stabiel, ouders hebben een HBO+ diploma, respondent I is enig kind. Door de ouders en de groepsleerkracht (participant A) is de signaleringslijst Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) ingevoerd, waarna een gezamenlijk overzicht ontstaat.

Door ouders		Door leerkracht (participant A)	
Herkennen 13 omschrijvingen	81,3% Waarschijnlijk (hoog)begaafd	Herkent 10 omschrijvingen	62,5% Mogelijk (hoog)begaafd

Uit deze gegevens blijkt, dat zowel ouders als leerkrachten 8 van de 16 omschrijvingen beiden herkennen (50%).

De afgenomen Cito 3.0 toetsen medio groep 6 (M6), laten voor begrijpend lezen, rekenen en wiskunde en spelling een hoge I score zien. In gesprek met respondent zijn de eigenschappen in twee kolommen uitgewerkt: zichtbaar en behoeften.

Tevens zijn gegevens uit de IK-cirkel besproken. Respondent geeft aan hulp nodig te hebben bij planning, zelfvertrouwen, netjes werken en geconcentreerd aan het werk blijven. Om gericht aan de slag te gaan, zijn door respondent I, participant A en ouders vragenlijsten voor Executieve functies (EF) ingevuld, waarna het werkboek Mindset (TalentenLab, 2017) doorgewerkt is. Op de twee afbeeldingen is te zien waar respondent staat ten opzichte van de zes stellingen. Na het doorlopen van de lessen, waarin veel gesprekstijd besteed is aan de stellingen, geeft respondent terug, dat het zelfvertrouwen, het uitgedaagd willen worden en angst hebben fouten te maken verbeterd zijn.

4.3.2.2 Respondent II

In bijlage 17 zijn alle gegevens geanalyseerd voor respondent II. Respondent II is een jongen, 10 jaar oud, zit in groep 6. De thuissituatie is stabiel, respondent II heeft drie ouders broers/zussen. Respondent II heeft een motorische achterstand, waardoor hij (nog) niet zelfstandig kan fietsen. Hiervoor krijgt hij ergotherapie.

Door de ouders en de groepsleerkracht (participant A) is de signaleringslijst Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) ingevoerd, waarna een gezamenlijk overzicht ontstaat.

Door ouders		Door leerkracht (participant A)	
Herkennen 11 omschrijvingen	68,8% Mogelijk (hoog)begaafd	Herkent 7 omschrijvingen	43,8% Mogelijk (hoog)begaafd

Uit deze gegevens blijkt, dat zowel ouders als leerkrachten 3 van de 16 omschrijvingen beiden herkennen (18,8%).

Tijdens observaties laat respondent II tijdens de lessen een passieve leerhouding zien, hij lijkt een eigen plan te trekken tijdens de korte instructie die hij volgt.

Op grond hiervan is de vragenlijst bij vermoedens van onderpresteren (Van Gooijen, 2014) ingevuld door participant A (bijlage 4). Er zijn door participant A 10 omschrijvingen aangekruist, wat betekent dat er zeer waarschijnlijk sprake is van onderpresteren. Participant A zal gezien deze score alert blijven en respondent II uitdagende leerstof aanbieden, om vooruitgang in zijn leerontwikkeling te stimuleren.

De afgenomen Cito 3.0 toetsen medio groep 6 (M6), laten voor begrijpend lezen, rekenen en wiskunde en spelling een hoge I score zien. In gesprek met respondent zijn de eigenschappen in twee kolommen uitgewerkt: zichtbaar en behoeften.

Tevens zijn de gegevens uit de IK-cirkel besproken. Respondent geeft aan hulp nodig te hebben bij planning, werktempo, zelf oplossen van problemen en netjes werken. Om hier gericht mee aan de slag te gaan, zijn door respondent I, participant A en ouders vragenlijsten voor Executieve functies (EF) ingevuld, waarna het werkboek Mindset (TalentenLab, 2017) doorgewerkt is.

Op de twee afbeeldingen is te zien waar respondent staat ten opzichte van de zes stellingen. Na het doorlopen van de lessen, waarin veel gesprekstijd besteed is aan de stellingen, geeft respondent terug, dat het zelf oplossen van problemen en de hulp bij planning verbeterd zijn. Het werktempo en het netjes werken hebben meer tijd nodig.

4.3.2.3 Respondent III

In bijlage 18 zijn alle gegevens geanalyseerd voor respondent III. Respondent III is een meisje, 10 jaar oud, zit in groep 6. De thuissituatie is zeer stabiel, ouders hebben een HBO+ diploma, respondent I heeft een oudere broer in groep 8 op IKC X.

Door de ouders en de groepsleerkracht (participant A) is de signaleringslijst Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) ingevoerd, waarna een gezamenlijk overzicht ontstaat.

Door ouders		Door leerkracht (participant A)	
Herkennen 11 omschrijvingen	68,8% Mogelijk (hoog)begaafd	Herkent 10 omschrijvingen	62,5% Mogelijk (hoog)begaafd

Uit deze gegevens blijkt, dat zowel ouders als leerkrachten 6 van de 16 omschrijvingen beiden herkennen (37,5%).

De afgenomen Cito 3.0 toetsen medio groep 6 (M6), laten voor begrijpend lezen, rekenen en wiskunde en spelling een I score zien. In gesprek met respondent zijn de eigenschappen in twee kolommen uitgewerkt: zichtbaar en behoeften.

Tevens zijn de gegevens uit de IK-cirkel besproken. Respondent geeft aan hulp nodig te hebben bij zelf oplossen van problemen en beter te concentreren tijdens opdrachten. Om hier gericht mee aan de slag te gaan, zijn door respondent III, participant A en ouders vragenlijsten voor Executieve functies (EF) ingevuld, waarna het werkboek Mindset (TalentenLab, 2017) doorgewerkt is. Op de twee afbeeldingen is te zien waar respondent staat ten opzichte van de zes stellingen. Na het doorlopen van de lessen, waarin veel gesprekstijd besteed is aan de stellingen zelf oplossen van problemen en betere concentratie tijdens opdrachten, geeft respondent terug, dat beide onderdelen verbeterd zijn.

4.3.2.4 Respondent IV

In bijlage 19 zijn alle gegevens geanalyseerd voor respondent IV. Respondent IV is een jongen, 11 jaar oud, zit in groep 7. De ouders zijn ongeveer een jaar gescheiden, respondent IV heeft twee jongere broertjes (tweeling van 8 jaar), waarvan één op het Speciaal Basisonderwijs zit (SBO) en één in groep 4 op IKC X.

Door de ouders en de groepsleerkracht (participant A) is de signaleringslijst Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) ingevoerd, waarna een gezamenlijk overzicht ontstaat.

Door ouders		Door leerkracht (participant B)	
Herkennen 13 omschrijvingen	81,3% Waarschijnlijk (hoog)begaafd	Herkent 10 omschrijvingen	62,5% Mogelijk (hoog)begaafd

Uit deze gegevens blijkt, dat zowel ouders als leerkrachten 7 van de 16 omschrijvingen beiden herkennen (43,8%).

De afgenomen Cito 3.0 toetsen medio groep 7 (M7), laten voor begrijpend lezen, rekenen en wiskunde en spelling een I score zien. In gesprek met respondent zijn de eigenschappen in twee kolommen uitgewerkt: zichtbaar en behoeften.

Tevens zijn de gegevens uit de IK-cirkel besproken. Respondent geeft aan hulp nodig te hebben bij het nakomen van afspraken, samenwerken en netjes werken. Om hier gericht mee aan de slag te gaan, zijn door respondent IV, participant A en ouders vragenlijsten voor Executieve functies (EF) ingevuld, waarna het werkboek Mindset (TalentenLab, 2017) doorgewerkt is. Op de twee afbeeldingen is te zien waar respondent staat ten opzichte van de zes stellingen. Na het doorlopen van de lessen, waarin veel gesprekstijd besteed is aan het nakomen van afspraken, samenwerken en netjes werken, geeft respondent terug, dat alleen netter werken nog aandacht nodig heeft en beide andere onderdelen verbeterd zijn.

4.3.2.5 Respondent V

In bijlage 20 zijn alle gegevens geanalyseerd voor respondent V. Respondent V is een jongen, 11 jaar oud, zit in groep 7 en heeft Autisme stoornis (ASS). Hij heeft een stabiele thuissituatie, respondent V heeft één oudere zus op het VO.

Door de ouders en de groepsleerkracht (participant A) is de signaleringslijst Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) ingevoerd, waarna een gezamenlijk overzicht ontstaat.

Door ouders		Door leerkracht (participant B)	
Herkennen 14 omschrijvingen	87,5% Waarschijnlijk (hoog)begaafd	Herkent 12 omschrijvingen	75,0% Waarschijnlijk (hoog)begaafd

Uit deze gegevens blijkt, dat zowel ouders als leerkrachten 9 van de 16 omschrijvingen beiden herkennen (56,3%).

De afgenomen Cito 3.0 toetsen medio groep 7 (M7), laten voor begrijpend lezen, rekenen en wiskunde en spelling een I score zien. In gesprek met respondent zijn de eigenschappen in twee kolommen uitgewerkt: zichtbaar en behoeften.

Tevens zijn de gegevens uit de IK-cirkel besproken. Respondent geeft aan hulp nodig te hebben bij het goed plannen van taken en het zelf oplossen van problemen.

Om hier gericht mee aan de slag te gaan, zijn door respondent V, participant B en ouders vragenlijsten voor Executieve functies (EF) ingevuld, waarna het werkboek Mindset (TalentenLab, 2017) doorgewerkt is. Op de twee afbeeldingen is te zien waar respondent staat ten opzichte van de zes stellingen. Na het doorlopen van de lessen, waarin goed kunnen

plannen en zelf problemen oplossen veel gesprekstijd in beslag namen, geeft respondent terug dat beide onderdelen verbeterd zijn.

4.3.2.6 Respondent VI

In bijlage 21 zijn alle gegevens geanalyseerd voor respondent VI. Respondent VI is een meisje, 11 jaar oud, zit in groep 8. Thuis is een stabiele thuissituatie, respondent VI heeft één oudere zus op het VO. Respondent zal eind groep 8 uitstromen naar brugklas VWO; Gymnasium/Atheneum.

Door de ouders en de groepsleerkracht (participant C) is de signaleringslijst Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) ingevoerd, waarna een gezamenlijk overzicht ontstaat.

Door ouders		Door leerkracht (participant C)	
Herkennen 13 omschrijvingen	81,3% Waarschijnlijk (hoog)begaafd	Herkent 11 omschrijvingen	68,8% Waarschijnlijk (hoog)begaafd

Uit deze gegevens blijkt, dat zowel ouders als leerkrachten 10 van de 16 omschrijvingen beiden herkennen (62,5%).

De afgenomen Cito 3.0 toetsen medio groep 8 (M8), laten voor begrijpend lezen, rekenen en wiskunde en spelling een I score zien. In gesprek met respondent zijn de eigenschappen in twee kolommen uitgewerkt: zichtbaar en behoeften.

Tevens zijn de gegevens uit de IK-cirkel besproken. Respondent geeft aan hulp nodig te hebben om het zelfvertrouwen te vergroten. Wat betreft plannen geeft respondent aan, dat dit nu nog lukt, maar kijkend naar volgend schooljaar op het VO niet weet of zij dit goed kan en daarvoor graag hulp wil krijgen om goed voorbereid naar de brugklas te gaan.

Om hier gericht mee aan de slag te gaan, zijn door respondent VI, participant C en ouders vragenlijsten voor Executieve functies (EF) ingevuld, waarna het werkboek LEF! (TalentenLab, 2017) doorgewerkt is.

Op de twee afbeeldingen is te zien waar respondent staat ten opzichte van de zeven stellingen. Na het doorlopen van de lessen, waarin veel gesprekstijd besteed is aan het zelfvertrouwen en plannen, geeft respondent terug, dat beide onderdelen verbeterd zijn.

4.3.2.7 Respondent VII

In bijlage 22 zijn alle gegevens geanalyseerd voor respondent VII. Respondent VII is een meisje, 12 jaar oud en zit in groep 8. Ouders zijn aantal jaar geleden gescheiden. Zij heeft één jonger broertje in groep 4 op IKC X, Respondent zal eind groep 8 uitstromen naar brugklas VWO; Gymnasium/Atheneum.

Door de ouders en de groepsleerkracht (participant C) is de signaleringslijst Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) ingevoerd, waarna een gezamenlijk overzicht ontstaat.

Door ouders		Door leerkracht (participant C)	
Herkennen 15 omschrijvingen	93,8% Waarschijnlijk (hoog)begaafd	Herkent 13 omschrijvingen	81,3% Waarschijnlijk (hoog)begaafd

Uit deze gegevens blijkt, dat zowel ouders als leerkrachten 13 van de 16 omschrijvingen beiden herkennen (81,3%).

De afgenomen Cito 3.0 toetsen medio groep 8 (M8), laten voor begrijpend lezen, rekenen en wiskunde en spelling een I score zien. In gesprek met respondent zijn de eigenschappen in twee kolommen uitgewerkt: zichtbaar en behoeften.

Tevens zijn de gegevens uit de IK-cirkel besproken. Respondent geeft aan hulp nodig te hebben bij plannen, wat nu nog lukt maar kijkend naar volgend schooljaar op het VO niet weet of zij dit goed kan en daarvoor graag hulp wil krijgen om goed voorbereid naar de brugklas te gaan.

Om hier gericht mee aan de slag te gaan, zijn door respondent VII, participant C en ouders vragenlijsten voor Executieve functies (EF) ingevuld, waarna het werkboek LEF! (TalentenLab, 2017) doorgewerkt is.

Op de twee afbeeldingen is te zien waar respondent staat ten opzichte van de zeven stellingen. Na het doorlopen van de lessen, waarin gesprekstijd besteed is aan leren plannen, geeft respondent terug dat dit onderdeel verbeterd is.

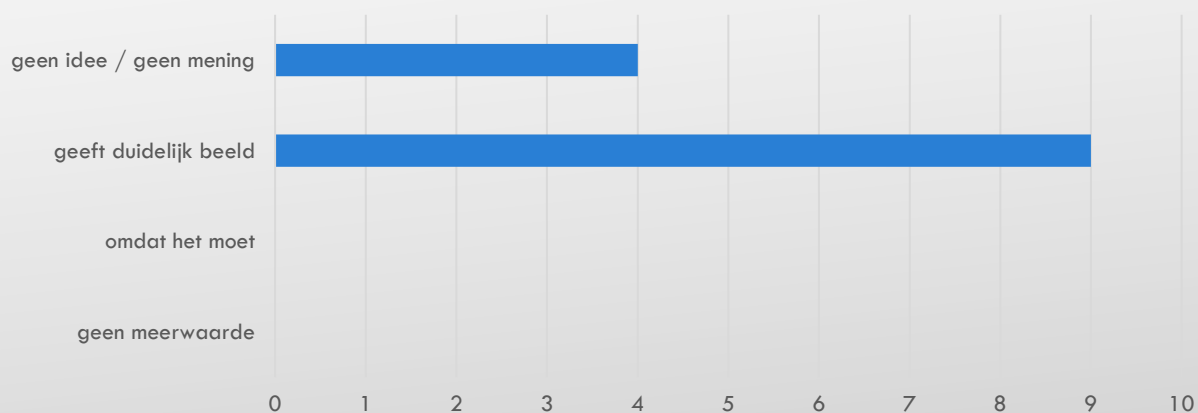
In bijlage 23 zijn alle gegeven antwoorden op de Executieve functies vragenlijsten van respondenten I tot en met VII, participanten A, B en C (groepsleerkrachten van de respondenten) en OI tot en met OV (ouders van respondenten I tot en met V) in één tabel weergegeven.

4.4 Welke onderwijsaanpassingen zijn nodig?

Deelvraag 4: Welke onderwijsaanpassingen zijn nodig, om (hoog)begaafde leerlingen een zo optimaal mogelijke ontwikkeling te laten doorlopen?

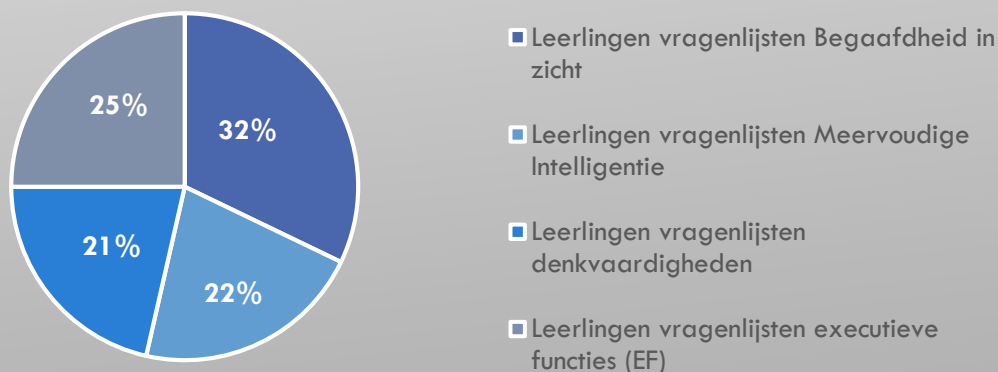
Uit enquêtes en vragenlijsten onder leerkrachten en leerlingen komen de volgende zaken naar voren:

Leerkrachten willen signaleringslijsten Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) invullen om een beter beeld te krijgen van de (hoog)begaafde leerlingen. Tevens kunnen aanvullende vragenlijsten gebruikt worden.



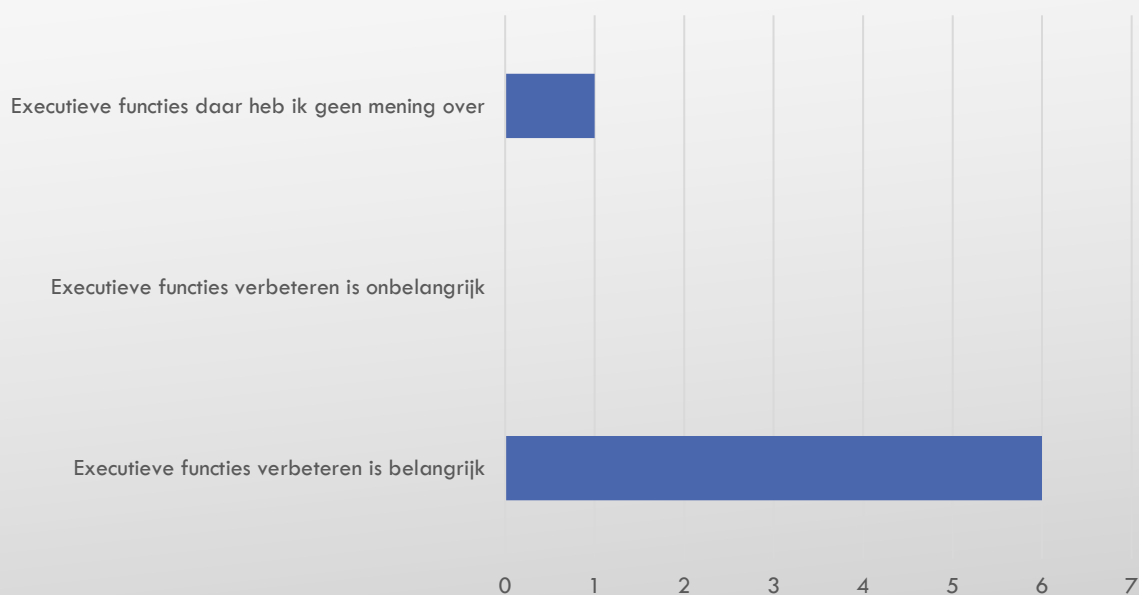
Figuur 12 Reden om signaleringslijsten van Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) te gebruiken

Leerlingenvragenlijsten Meervoudige Intelligentie (Gardner, 1999) en de vragenlijst over denkvaardigheden (Sternberg, 2003) geven meer duidelijkheid over de (hoog)begaafde leerlingen.



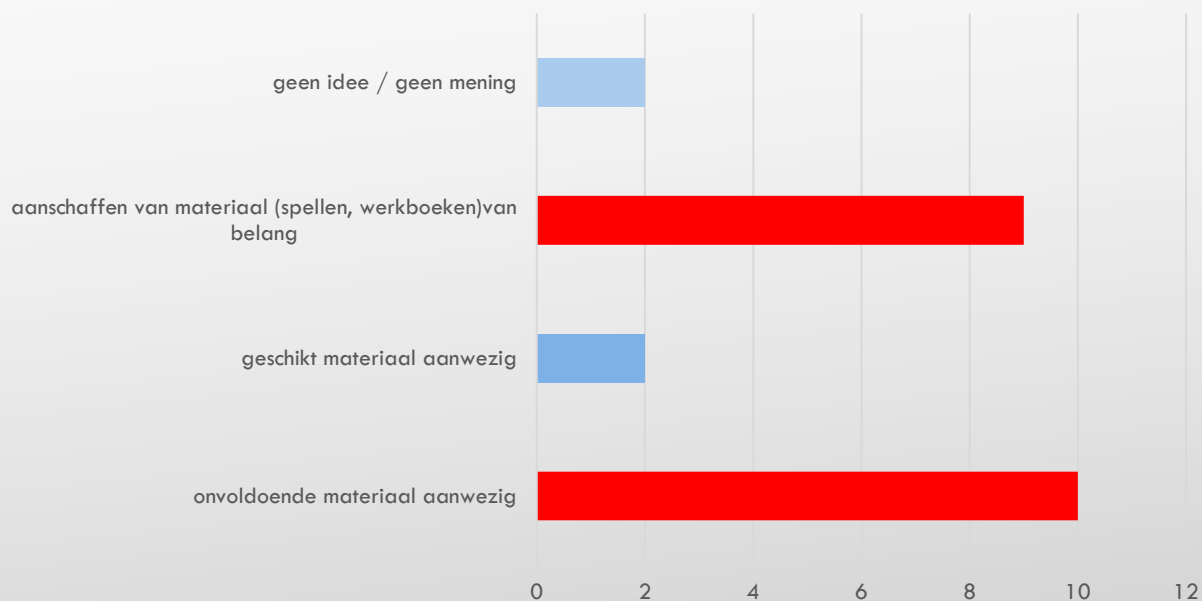
Figuur 13 Andere lijsten die gebruikt kunnen worden.

(Hoog)begaafde leerlingen geven aan graag hulp te krijgen bij het beter ontwikkelen van de executieve functies.



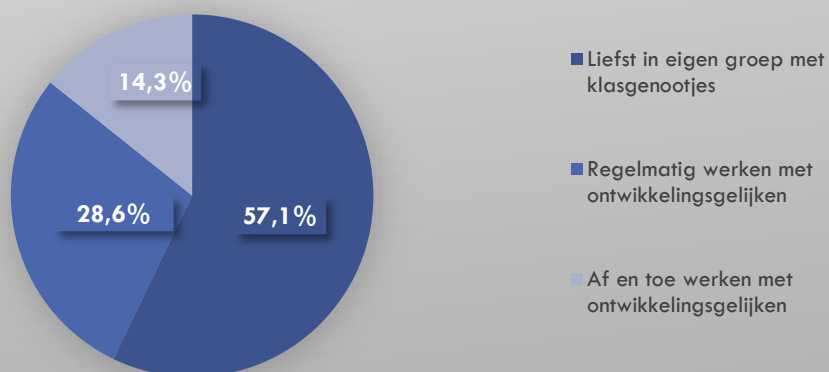
Figuur 14 Mening van leerlingen met betrekking tot executieve functies

Leerkrachten geven met betrekking tot het aanwezige materiaal het volgende terug:



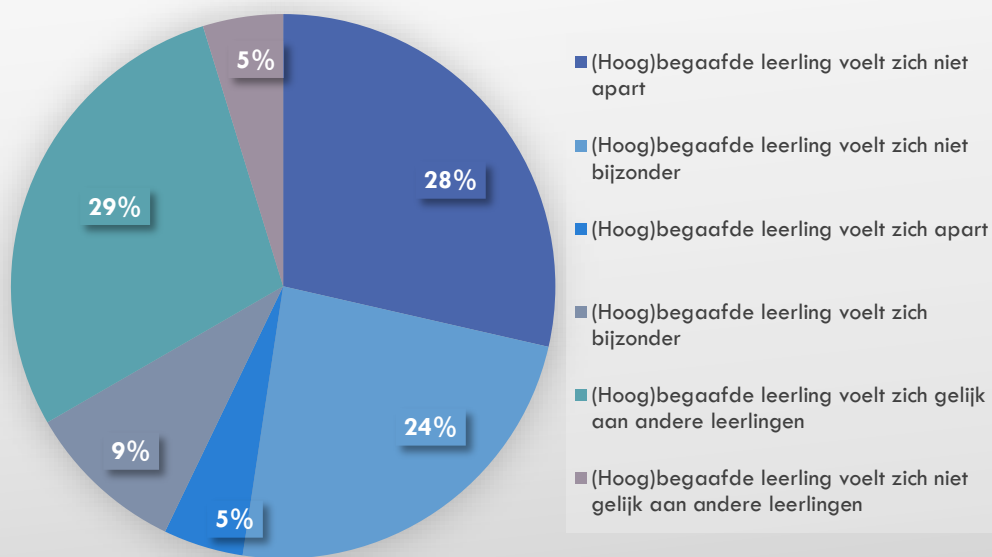
Figuur 15 Mening van leerkrachten met betrekking tot benodigd materiaal

(Hoog)begaaftde leerlingen willen regelmatig met ontwikkelingsgelijken momenten doorbrengen.



Figuur 16 Setting waarin (hoog)begaaftde leerlingen graag werken

(Hoog)begaafde leerlingen ervaren het huidige leeraanbod als positief, voelen zich gehoord en krijgen werk en begeleiding op maat.



Figuur 17 Gevoelens van (hoog)begaafde leerlingen

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Deelvraag 1	Welke behoeften hebben de leerkrachten in hun omgang met en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen?
-------------	--

Uit de analyse van deelvraag 1 is naar voren gekomen, dat 92,3% van het onderwijsteam visie op onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen zeer wenselijk acht. Hiernaast geeft 61,5% aan dat zij meer kennis over (hoog)begaafdheid in zijn algemeenheid wensen op te doen. Binnen het onderwijsteam is al kennis over leereigenschappen 61,5% en persoonlijkheidskenmerken 69,2% van (hoog)begaafde leerlingen. Tevens wordt onderpresteren door 69,2% genoemd, 15,4% van de leerkrachten is onvoldoende bekend met de risico's wanneer niet tegemoet gekomen wordt aan de onderwijsbehoeften. Voor 69,2% is het krijgen van meer kennis over compacten, verrijken, verdiepen en versnellen wenselijk. Binnen teamvergaderingen is stap voor stap aan elk onderwerp aandacht besteed. Zo geeft 84,6% aan te compacten, om verschillende redenen; 67,7% vanuit resultaten uit toetsen én leerlingenkenmerken en 33,3% doet dit kijkend naar de behoeften van de (hoog)begaafde leerling. Vanuit de ingevulde vragenlijsten geeft 38,5% het vergroten van theoretische kennis met betrekking tot ontwikkelingsvoorsprong bij peuters en kleuters aan. Hierbij dient vermeld te worden dat dit is aangegeven door alle leerkrachten uit de groepen 1 en 2.

In team- en bouwvergaderingen en tijdens studiedagen is samen met het onderwijsteam stap voor stap het beleidsplan (hoog)begaafdheid gevuld. Tijdens deze momenten zijn collectieve leerprocessen in gang gezet middels verschillende werkvormen, zoals 'placemat' en kleine deelgroepen. Ook heeft er steeds terugkoppeling plaatsgevonden vanuit de focusgroep (Hoog)begaafdheid. Na elke vergadering zijn de meningen van het onderwijsteam geanalyseerd en uitgewerkt, waarna dit in de focusgroep geëvalueerd is. (Hoog)begaafdheid heeft een vaste plaats op de agenda gekregen om te zorgen dat leerkrachten regelmatig met elkaar in gesprek gaan en ervaringen uitwisselen, waardoor ieders mening gehoord kan worden. De betrokkenheid van het onderwijsteam tijdens dit veranderingsproces is hierdoor vergroot. Beslissingen zijn genomen na overleg met het onderwijsteam, hierbij zijn meningen en adviezen gehoord. Het onderwijsteam heeft hierdoor meer kennis opgedaan om (hoog)begaafde leerlingen in de eigen groep (sneller) te kunnen signaleren.

Deelvraag 2 Hoe staat het onderwijsteam tegenover, compacten, verrijken, verdiepen en versnellen?

Vanuit het onderwijsteam heeft 69,2% aangegeven meer kennis over compacten, verrijken, verdiepen en versnellen te willen krijgen. Compacten vindt door 46,2% plaats middels prétoetsing, 38,5% compact middels ingekorte instructie.

Het onderwijsaanbod in groep 3 en 4 bestaat veelal uit hetzelfde leerstofaanbod aan alle leerlingen en waar de (hoog)begaafde leerling verrijkingswerk uitgelegd krijgt. In de groepen 3 en 4 ligt op dit moment de nadruk op de “randvoorwaarden”, zoals gebruik materialen, noteren in schriften, aanvankelijk lezen en schrijven.

Vanaf groep 5, wanneer blijkt dat de leerling de randvoorwaarden beheerst en zowel op methode toetsen als Cito toetsen hoog scoort, komt deze in aanmerking de leerstof volgens de compactingroute te verwerken. In de groepen 6, 7 en 8 zijn de leerling dusdanig voorbereid dat de compactingroute goed gevolgd kan worden.

Er wordt binnen de vakken in de groep gewerkt op meerdere niveaus, waardoor veel instructiemomenten naar de herinstructie- en basisgroep gaan. 23,1% plant vaste momenten voor begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen in het lesrooster in, 69,2% begeleidt deze leerlingen wel, maar er zijn geen vastgelegde momenten binnen het lesrooster.

In bijlage 24 is een totaaloverzicht uitgewerkt, met daarin de stappen met betrekking tot compacten, verrijken, verdiepen en versnellen, zoals op IKC X gevolgd zullen worden wanneer een (hoog)begaafde leerlingen gesignaleerd wordt. Zo is voor alle betrokkenen duidelijk hoe gehandeld moet worden en wie de regie heeft. Voor het onderwijsteam was met name versnellen een onderwerp dat veel vragen opriep. Door het verkrijgen van theoretische kennis hierover is er duidelijkheid ontstaan over de verschillende vormen van versnellen.

Deelvraag 3 Hoe ervaren (hoog)begaafde leerlingen op dit moment het leerstofaanbod en waar is nog behoefte aan?

De 7 respondenten die voor dit onderzoek benaderd zijn, geven allen na onderzoek aan, dat zij op dit moment met betrekking tot de leerstof en de wijze waarop deze aangeboden wordt geen problemen hebben. De (hoog)begaafde leerlingen (85,7%) ervaren de door leerkrachten gegeven aandacht als positief. Tevens geeft 85,7% aan regelmatig zonder de uitleg van de leerkracht te kunnen starten. De creatieve vakken vindt 85,7% van de respondenten een aangename bezigheid. Bij (hoog)begaafde leerlingen zijn onbewuste automatiseringsprocessen niet goed ontwikkeld, omdat ze in eerdere levensfasen niet nodig waren om tot het gewenste resultaat te komen. Volgens Braet & Prins (2014) leggen geautomatiseerde vaardigheden een gering beslag op de aandacht. Onbewust denken kan

onderontwikkeld blijven, omdat het bewust denken veelal hoogontwikkeld is. Door weinig inspanning bij cognitieve taken in de kinderjaren, zijn (hoog)begaafde leerlingen niet gewend veel inzet te tonen, aangezien zij op basis van hun intelligentie al resultaat boeken. Door snel de oplossing te zien zijn zij niet gewend aan 'leren leren' en hebben hiermee geen leerstrategieën aangeleerd. Wanneer zij na het Primair Onderwijs (PO) op het Voortgezet Onderwijs (VO) terechtkomen, moeten zij toch leerstrategieën gaan inzetten; doorzettingsvermogen wanneer iets niet meteen lukt, plannen van huiswerk of uit het hoofd leren van moeilijke woorden. Dit kan voor frustratie zorgen. Het verwerven van metacognitieve vaardigheden is belangrijk. Dit zijn vaardigheden die nodig zijn om eigen leergedrag te controleren en aan te sturen (Boekaerts & Simons, 1995). Fogarty noemt deze fasen plannen, monitoren en evalueren. Onderzoekers zijn van mening dat deze vaardigheden van grote invloed kunnen zijn op het vergroten van leerprestaties (Jacobse, 2009), tevens kan het de interesse en motivatie van leerlingen bevorderen (Larkin, 2010). Uit gesprekken blijken doelen stellen en goed plannen (71,4%), evalueren en reflectie op het eigen handelen (57,1%) en jezelf monitoren (42,9%) belangrijke vaardigheden te zijn, die de respondenten missen. Het is van belang deze vaardigheden al tijdens de basisschoolperiode aan te leren door voldoende uitdaging te bieden. vooral belangrijk om toe te passen bij complexere taken, wanneer alleen intellectueel inzicht en begrip niet meer volstaat. Bij invullen en bespreken van de lijst met betrekking tot executieve functies willen 85,7% van de (hoog)begaafden graag meer begeleiding hebben. Binnen IKC X ligt een taak om meer uitdagende taken binnen het leerstofaanbod te bieden, naast de reeds gebruikte compactingroute.

Deelvraag 4	Welke onderwijsaanpassingen zijn nodig, om (hoog)begaafde leerlingen een optimale ontwikkeling te laten doormaken?
-------------	--

Om (hoog)begaafde leerlingen een optimale ontwikkeling te laten doormaken, zullen een aantal stappen gezet moeten worden.

Invullen en analyseren van de signaleringslijst Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006), wordt door 69,2% van de leerkrachten aangegeven als wenselijk om (hoog)begaafde leerlingen in een zo vroeg mogelijk stadium te signaleren. Eventueel aanvullende vragenlijsten door leerlingen en ouders laten invullen, zoals Meervoudige Intelligentie (Gardner, 1999) en de vragenlijst over denkvaardigheden (Sternberg, 2003), maar ook de vragenlijst met betrekking tot executieve functies (Dweck, 2014).

Compacten waar mogelijk, volgens de vastgelegde compactingroutes door 84,6% van de leerkrachten toegepast en door 57,1% van (hoog)begaafde leerlingen als positief ervaren.

Verrijkings-, verdiepings- en verbredingsopdrachten kiezen passend bij de ontwikkeling van de (hoog)begaafde leerlingen worden door 57,1% van de leerlingen het liefst met ontwikkelingsgelijken uitgevoerd. Waarbij aangetekend dient te worden, dat 76,9% van de leerkrachten vindt, dat er onvoldoende geschikt materiaal voor deze leerlingen aanwezig is en 69,2% meldt dat er geschikt materiaal aangeschaft dient te worden.

5.2 Aanbevelingen

Onderzoeksvraag	Hoe kan een beleidsstuk (hoog)begaafdheid de kwaliteit van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen op IKC X verbeteren?
-----------------	---

Door wisseling in samenstelling van het onderwijsteam zijn nieuwe teamleden onvoldoende bekend met de leereigenschappen (23,1%) en onderwijsbehoeften (15,4%) van (hoog)begaafde leerlingen, die op IKC X gehanteerd worden. Nieuwe teamleden en (langdurige) vervangers zullen op de hoogte gebracht worden van lijsten dan wel afspraken die zijn gemaakt en waar alles vastgelegd staat. Leerkrachten hebben al meer kennis van (hoog)begaafdheid opgedaan, echter wanneer een (hoog)begaafde leerling in de groep zit, zal meer verdieping nodig zijn, waarbij de Taxonomie van Bloom (1956) en de Meervoudige Intelligentie Theorie van Gardner (1999) niet weg te denken zijn.

Voor het vakgebied spelling zal op korte termijn door de specialist taal, net als voor de vakgebieden rekenen en technisch lezen, een compactingroute opgesteld en vastgelegd moeten worden. Hierdoor zal binnen IKC X iedereen volgens dezelfde richtlijnen kunnen compacten. Op deze manier kan aan de hand van een duidelijk vastgelegd stappenplan binnen alle groepen eenzelfde aanpak gebruikt worden, waardoor uniformiteit voor teamleden, ouders en (hoog)begaafde leerlingen zichtbaar is.

In de jaarplanner 2019-2020 zullen minimaal twee momenten opgenomen worden, om de signaleringslijsten van Begaafdheid in zicht (Houkema, 2006) in te vullen door alle groepsleerkrachten. In de eerste 6 weken van het nieuwe schooljaar en na de meivakantie, wanneer de overdracht van alle leerlingen aan de nieuwe groepsleerkracht gepland staat. Per groep zal de specialist (hoog)begaafdheid de ingevulde lijsten met de groepsleerkracht bespreken en in kaart brengen. Tevens zal regelmatig tijdens bouw- en/of teamvergaderingen aandacht besteed worden aan de bevindingen van de groepsleerkrachten. Dit gebeurt in overleg met de (vak)specialisten. De leerkrachten worden door de specialist (hoog)begaafdheid begeleid het onderwijsaanbod aan te passen aan de hand van theoretische kennis en aanvullende materialen.

Sinds 2016 staat in het jaarplan vermeld, dat onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen prioriteit behoeft. Binnen het scholencluster waartoe IKC X behoort, zijn sinds schooljaar 2016-2017 twee (hoog)begaafdheidsspecialisten aangesteld, die een beleidsformat opgesteld

hebben, waarmee iedere school het (hoog)begaafdheidsbeleid vorm kan geven. Dit heeft bijgedragen aan het gericht kijken naar (hoog)begaafde leerlingen en het schrijven van een beleidsplan (hoog)begaafdheid voor IKC X.

Leerkrachten plannen ruimte in hun lesroosters (92,3%), om instructie aan (hoog)begaafde leerlingen te geven met betrekking tot verdiepings- en verrijkingsstof. Zo zullen leerkrachten er tevens zorg voor dragen dat er controle is, waardoor de leerlingen weten dat hun extra werk en het proces dat zij doorlopen er toe doet. Het eigenaarschap van (hoog)begaafde leerlingen wordt door het kiezen van opdrachten en het maken van een planning vergroot.

Als duidelijk is welke (hoog)begaafde leerlingen binnen IKC X onderwijs hebben, dienen aanpassingen in het onderwijsaanbod gedaan te worden die aansluiten bij de individuele ontwikkeling. Indien nodig zullen hiervoor benodigde materialen aangeschaft moeten worden (69,2%).

(Hoog)begaafde leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 zullen binnen de zaakvakken, waarvoor in schooljaar 2019-2020 een nieuwe methode ingevoerd wordt, uitgedaagd worden. Er kan door groepsdoorbrekend werken, met ontwikkelingsgelijken aangegeven door 32,9% van de (hoog)begaafde leerlingen) samen gewerkt worden, waarbij onderzoekend- en ontwerpend leren centraal staan. Hiervoor dienen leerkrachten meer inzicht te hebben in de Taxonomie van Bloom (1956) en de Meervoudige intelligentie theorie van Gardner (1999). De Integratiematrix (bijlage 25) toont een overzicht aan opdrachten. In bijlage 23 staat een beschrijving wat een (hoog)begaafde leerling bij de afzonderlijke niveaus van de Taxonomie van Bloom (1956) kan doen (kolom 3) en welke vraagtypen de (hoog)begaafde leerling voor de eindopdracht kan verwachten (kolom 4).

Om de (hoog)begaafde leerling verder te steunen kan het Thinking Actively in a Social Context -model (TASC-model) van Wallace (2002) goede richtlijnen bieden om vaste werkstructuren aan te leren. In acht stappen wordt het denk- en werkproces van kinderen georganiseerd, waarbij tijdens elke fase de (hoog)begaafde leerlingen met elkaar in gesprek gaan en op deze manier van en met elkaar leren (bijlage 26).

Door de (hoog)begaafde leerling uitdagingen te bieden, liggend buiten de comfortzone en die moeilijk of spannend zijn, kunnen nieuwe vaardigheden en strategieën aangeleerd en geoefend worden, die in een latere fase ingezet kunnen worden. Binnen IKC X kunnen de vragenlijsten 'executieve functies' ingevuld worden door leerlingen, ouders en leerkrachten. Aan de hand van de analyses van deze vragenlijsten kan de fixed en growth mindset (Dweck, 2014) middels het werkboek Mindset (Talentenlab, 2017)) ingezet worden. Dit werkboek is geschikt voor leerlingen in de leeftijd van 7-11 jaar. Voor leerlingen in de bovenbouw van het PO en de onderbouw van het VO (11 tot 15 jaar), kan het Werkboek LEF, mindset voor tieners (Talentenlab, 2017) gebruikt worden. Ervaringen met de (hoog)begaafde leerlingen leert, dat de handvaten die hierin aangereikt worden helpen tijdens dagelijkse vaardigheden. Uit

terugkoppeling blijkt dat bij het leren plannen 71,4%, reflecteren op eigen handelen 57,1% en jezelf monitoren, 42,9% vooruitgang geboekt is. De lessen kunnen aan een kleinschalige groep (hoog)begaafde leerlingen gegeven worden, ze duren per les 45 minuten, waarin zij samen met ontwikkelingsgelijken overleggen, bespreken, uitleggen en noteren. Op deze manier kunnen (hoog)begaafde leerlingen wellicht beter doorstromen van PO naar het VO.

Tevens is een doorgaande lijn voor leerlingen van PO naar VO belangrijk. Afstemming tussen beide stromingen in aanbod zorgt voor een goede opbouw in vaardigheden. De werkgroep PO-VO, waarin binnen de gemeente waartoe IKC X behoort en waar een VO-scholengemeenschap ligt, zal dit in overlegmomenten steeds duidelijk moeten meenemen. Dit traject is gestart in schooljaar 2018-2019.

Het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen zal structureel op bouw-, team- of studiedagvergaderingen onder de aandacht gebracht worden, zodat het onderwerp blijft 'leven'.

Het beleidsstuk (hoog)begaafdheid zal, door vastgelegde stappen met betrekking tot signaleren en aanpak, zorgen voor uniformiteit en duidelijkheid richting (hoog)begaafde leerlingen, ouders en IKC X-medewerkers. Op deze manier zal het hebben van een beleidsstuk bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Leerkrachten kunnen een beroep doen op de vakspecialisten en de specialist (hoog)begaafdheid, wanneer zij een (hoog)begaafde leerling in de groep krijgen, zodat samen een plan van aanpak opgesteld kan worden.

Het is van belang het beleidsstuk jaarlijks te evalueren, waar lopen leerkrachten tegenaan, wat wordt als gemis ervaren, zodat dit bijgesteld kan worden.

6. Nawoord

De uitvoering van dit onderzoek heeft bijgedragen aan het tot stand komen van een beleidsstuk (hoog)begaafdheid.

Aandacht voor signaleren van (hoog)begaafde leerlingen, hun ontwikkeling, het aanpassen van onderwijsaanbod en de invloed hiervan op de leerkrachten, waren de aanleiding voor dit onderzoek. Door intensieve samenwerking met leerlingen in de bovenbouw en hun ouders, collega's en externen is de verantwoordelijkheid samen gedeeld.

Graag wil ik alle betrokkenen bedanken voor ieders bijdrage aan dit onderzoek. Een woord van dank gaat uit naar mijn werkplekbegeleider Peggy, die ondanks de hevige werkdruk steeds tijd vond om met een frisse kijk nieuwe inzichten in te brengen. Ook de feedback vanuit de werkgroep (hoog)begaafdheid heeft gezorgd dat er steeds kritisch gekeken is naar wensen en inbreng vanuit het onderwijsteam.

Mijn critical friend Ellen bedank ik voor haar kritische opbouwende kijk op de genomen stappen tijdens dit onderzoek. Met haar heb ik gedurende de hele opleiding samengewerkt. Tijdens de Master EN opleiding wisten wij bij elkaar het beste naar boven te halen.

Een speciaal woord van dank gaat naar mijn studiegroep begeleiders Carlos en John, die er mede toe hebben bijgedragen dat ik "Masterproof" geworden ben!

Als laatste bedank ik mijn naasten, zij hebben mij de afgelopen twee jaar op sociaal vlak meer moeten missen, zij hebben mij steeds van opbouwende en kritische reflectie voorzien. Van hen kreeg ik het vertrouwen de juiste route gekozen te hebben en zij gaven mij de tijd die ik voor deze studie nodig heb gehad.

Margot Klinkers

21 maart 2019

7. Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-Raad.
- Betts, G.T., & Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented*. Geraadpleegd op 1 juli 2018, via <https://talentstimuleren.nl/?file=553&m=1370389145&action=file.download>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Braet, C., Prins, P., & Bijttebier, P. (2014). Ontwikkeling en psychopathologie. In *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie* (pp. 3-56). Bohn Stafleu van Loghum, Houten.
- CITO. *Wegwijzer toetsgebruik bij leerlingen met specifieke onderwijs behoeften*. Arnhem: Cito B.V..
- Cooperrider, D., Whitney, D., & Stavros, J. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook. Part 2*. Brunswick: Crown Custom Publishing.
- Covey, S. (2011). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Business Contact.
- Drent, S., & Van Gerven, E. (2004). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma B.V..
- Drent, S., & Van Gerven, E. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Utrecht: Van Gorcum.
- Drent, S., & Van Gerven, E. (2002). *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma.
- Doornekamp, G., Drent, S., & Bronkhorst, E. (1999). *Een slimme aanpak voor slimme leerlingen*. Enschede: SLO.
- Dweck, C. S. (2014). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Vertaling door Y. de Swart. Amsterdam: SWP.

- Freeman, J., Raffan, J., & Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents*. Oxford: Pergamon.
- Furman, B., & Ahola, T. (2007). Reteaming. *Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. PM professional, Barneveld: Nelissen.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gooijen, I. (2014). *Signaleringslijst onderpresteren*. Geraadpleegd op 12-11-2018 via <https://www.sлимпuls.nl/sites/default/files/downloaden/Signaleringslijst%20onderpresteren%20logo.doc>
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Heller, K.A. (1991). The nature and development of giftedness: a longitudinal study. *European Journal of High Ability*, 2, 174-188.
- Hoogeveen, L., Mooij, T., Van Hell, J., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Hoogeveen, L., Mooij, T., Van Hell, J., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen; Centrum voor Begaafdheidsonderzoek.
- Houkema, D. (2006). Begaafdheid in Zicht. *Inzicht in (hoog)begaafdheid vanuit een verklarend perspectief*. Nijmegen: CBO.
- Huyge, C. (2010). De kracht van waardering. *Sigma*, nr. 3, 26-29.
- Kieboom, T. (2007). *Hoogbegaafd, als je kind (g)een Einstein is*. Tielt: Lannoo.
- Koenderink, T. (2015). *Talentbeleid en klassenmanagement in de praktijk*. Novilo: Talentonderwijs in de praktijk.
- Kotter, J. (2006). 8-fasenmodel. Geraadpleegd op 3 januari 2019 via https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bbop4/rotterdam/_layouts/15/WopiFrame2.aspx?sourcedoc=/instituten/oso/modules/begeleiden/bbop4/rotterdam/Documenten/Studiejaar%202016-2017/Studentenstukken%20voor%20presentaties%20bijeenkomst%204/Yvonne%20v

an%20Dijk%20BBOP4%20en%20de%20toepassing%20in%20mijn%20praktijk.pptx&action=default&DefaultItemOpen=1

Kooijman, M., & Van Thiel, E. (2008). Hoogbegaafd: *Dat zie je zó! Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden*. Ede: Oya Productions.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.

Kuipers, J. (2004). *Signalering en diagnostiek op schoolniveau: Naar een gestructureerde aanpak*. Utrecht: Lemma.

Kuipers, J., (2009). Onderpresteren. In: Gerven, E. van, (et al). (Red). *Handboek hoogbegaafdheid voor het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant.

Mc Ateer, M. (2013). *Action Research in Education*. Sage.

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

Mooij, T. (2007). Ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen en schoolse kenmerken. In: *Kind en Adolescent*, 4, 263-271.

Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas: De leerkracht doet ertoe!* Den Haag: Acco.

Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Proefschrift. Leuven: Garant.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson J. (Ed.) *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S. (2008). *The total talent portfolio: a plan for identifying and developing: Gifts and talents*.

Rijksoverheid website 2018. Geraadpleegd op 10 november 2018, via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/06/29/beantwoording-kamervragen-over-onderwijs-aan-hoogbegaafde-kinderen>

- Sternberg, R. J., Grigorenko, E., eds. (2003). *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TalentenLab (2017). *Lef*. Breda: Design by Hellingproof.
- TalentenLab (2017). *Mindset*. Breda: Design by Hellingproof.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Van Gerven, E. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid voor het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Van Meersberg, E., & Jeninga, J. (2012). *De ecologie van de leerling: Een systeemgericht model voor het onderwijs*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2012, 51 (4).
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, facetten van professionele leergemeenschappen*. Tilburg: Oratie Fontys Hogescholen.
- Wallace, B. (2002). *Teaching thinking skills cross the Middle Years*. London: David Fulton Publishers.
- Webb, J.T., Meckstroth, E.A., & Tolan, S.S. (2008). *De begeleiding van hoogbegaafde Kinderen, een praktische gids voor ouders en andere opvoeders*. Assen: Van Gorcum.

