

***Passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen:
wat hebben leraren en scholen nodig?***

Een praktijkonderzoek



Susan Kroese-Woolderink

Hetty Meulenstein

Scriptie CBO ECHA

Scriptiebegeleidster: Mariska Poelman

Datum: 25 augustus 2017

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Abstract.....	4
1. Relevantie en probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	7
2.1. Wat betekent (hoog)begaafdheid?	7
2.2. (Onderwijs)behoeften (hoog)begaafde kinderen.....	8
2.2.1. <i>Behoeftte aan complexiteit</i>	8
2.2.2. <i>Metacognitie</i>	8
2.2.3. <i>Creativiteit</i>	9
2.2.4 . <i>Intensiteit</i>	9
2.3. Onderwijsaanpassingen	10
2.4. De rol van de leraar	11
2.5. Onderzoeksvragen	12
3. Onderzoeksmethode	14
3.1. Procedure	14
3.2. Participanten.....	14
3.3. Instrument.....	14
3.4. Data analyse.....	15
4. Resultaten regio 1 tot en met 5	16
4.1. Analyse vragenlijst per thema	17
4.1.1. <i>Visie</i>	17
4.1.2. <i>Deskundigheid</i>	18
4.1.3. <i>Eigen competenties</i>	18
4.1.4. <i>Signaleren</i>	18
4.1.5. <i>Passend aanbod</i>	18
4.1.6. <i>Beleid</i>	18
4.2. Analyse vragenlijst totaal (regio 1-5).....	19
4.3. Resultaten van de focusgroepgesprekken	20
4.3.1. <i>Regio 1</i>	20
4.3.2. <i>Regio 2</i>	20
4.3.3. <i>Regio 3</i>	21
4.3.4. <i>Regio 4</i>	21
4.3.5. <i>Regio 5</i>	22
5. Resultaten regio 6	23
5.1. Analyse vragenlijst per thema	23

5.1.1. <i>Beleid op school</i>	24
5.1.2. <i>Deskundigheid</i>	24
5.1.3. <i>Competenties</i>	25
5.1.4. <i>Signaleren</i>	25
5.1.5. <i>Passend aanbod</i>	25
5.1.6. <i>Behoeften</i>	26
5.2. Resultaten van het focusgroepgesprek.....	26
6. Conclusie	28
7. Discussie	31
Bijlage 1	38
Bijlage 2	42

Samenvatting

Het (vroeg)signaleren van (hoog)begaafdheid en als gevolg daarvan aanpassingen van het onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde kinderen kan bijdragen aan een optimale ontwikkeling van hun talenten en het voorkomen van problemen. Leraren in de basisschool zijn van cruciaal belang bij het signaleren en vervolgens aanpassen van het onderwijsaanbod. Directeuren en internbegeleiders kunnen daarin ondersteunend zijn.

Dit onderzoek gaat in op wat scholen nodig hebben om passend onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen te bieden. Naast plusklassen is ook een verrijkingsaanbod in de eigen groep nodig. De ervaringen van leraren, directeuren en intern begeleiders zijn gedeeld middels vragenlijsten en focusgroepgesprekken, rondom de volgende thema's: visie op (hoog)begaafdheid, deskundigheid, eigen competenties, signaleren, passend aanbod en beleid op school.

De participanten (N=303) in dit onderzoek laten zien dat zij het belang van (vroeg)signaleren en het aanpassen van het onderwijsaanbod voor(hoog)begaafde kinderen onderschrijven. Leraren voelen zich echter onvoldoende competent om (hoog)begaafdheid te signaleren en een daarbij passend onderwijsaanbod vorm te geven. Daarvoor is professionalisering nodig. Daarnaast geven zij aan onvoldoende tijd te hebben om (hoog)begaafde kinderen goed te kunnen begeleiden in hun eigen groep.

Key words

(hoog)begaafdheid, onderwijsbehoeften, passend onderwijs, basisonderwijs, leerkrachtcompetenties

Abstract

Early identification of giftedness among children and followed by adjustments of the curriculum for these children can contribute to optimal development of talents and can prevent problems. In elementary schools, teachers are crucial in the process of identifying giftedness and adjusting the curriculum. The board of management and the internal supervisors can be supportive in this process.

This research deals with the need of the schools to plan for suitable education for gifted children. Beside special enrichment groups, enrichment is also needed in the regular programme. The experiences of teachers, managers and internal supervisors are shared by means of questionnaires and focus group interviews, according to the following themes: vision at giftedness, expertise, own competences, identification, suitable education and policy at the schools.

The participants (N=303) in this research show that they endorse the importance of early identification and the following adjustment of the curriculum. Teachers do not feel sufficiently competent to identify giftedness and adjust the curriculum to meet the educational needs of their children. To achieve this they will need professionalization. In addition, the teachers indicate they do not have enough time to counsel the students in their regular programme.

1. Relevantie en probleemstelling

Op veel Nederlandse basisscholen wordt onderwijs gegeven vanuit de gemiddelde norm, waarbij minder aandacht is voor de individuele talenten van de kinderen (Van Bijsterveldt- Vliegthart & Zijlstra, 2011; Vogelzang, 2017). Dit kan van invloed zijn op het stimuleren en uitdagen van (hoog)begaafde kinderen binnen het onderwijs. Beter dan gemiddeld presterende kinderen kunnen gaan onderpresteren omdat er onvoldoende tegemoet gekomen wordt aan de individuele behoeften en capaciteiten van deze kinderen (Vogelzang, 2017). Er lijkt een beeld te heersen dat intelligente kinderen het wel redden. De cognitief sterkste kinderen krijgen de minste instructie en de minste aandacht, maar deze kinderen hebben wel degelijk instructie nodig om zich verder te kunnen ontwikkelen (Doolaard & Harms, 2013). Behalve dat deze kinderen instructie behoeven, sluit het onderwijsaanbod, vanuit die gemiddelde norm, onvoldoende aan bij de behoeften van deze kinderen. Het onderwijs is onvoldoende uitdagend, waardoor deze kinderen bijvoorbeeld te weinig kansen krijgen om te leren door te zetten als leerstof moeilijk is. Dit maakt dat ze mogelijk weinig voldoening halen uit leerprocessen in het algemeen. Kinderen kunnen zich gaan vervelen en dat kan leiden tot minder inspanning, onderpresteren of zelfs gedragsproblemen (Gijzen, Buter, Hereijgens & Weessies, 2015). Er zijn nog steeds (hoog)begaafde kinderen die te maken krijgen met problemen in hun schoolloopbaan, variërend van sociale problematiek en gedragsproblematiek tot onderpresteren (Mönks & Ypenburg, 2011; Subotnik, Olszewski- Kubilius, & Worrell, 2011).

Om (hoog)begaafde kinderen tot optimale ontwikkeling te laten komen, is het nodig dat de leraar het onderwijs aanpast aan de didactische en sociaal-emotionele onderwijsbehoeften van deze kinderen (Mönks & Katzko, 2005; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell, & Verhoeven, 2007). Elk kind heeft behoefte aan leerstof die aansluit bij de zone van de naaste ontwikkeling, daarmee wordt dat domein van ontwikkeling bedoeld, dat grenst aan dat wat het kind beheerst, en net iets verder gaat (Haenen, 2001, Vygotski, 1978). Het gaat hier om de 'wringmomenten' tijdens het leren, de momenten waarop het leren niet vanzelf gaat en kinderen moeite moeten doen, door moeten zetten, om te ervaren hoe je een (denk)probleem aanpakt, om zo leer- en denkstrategieën te kunnen ontwikkelen (Schrover, 2015).

De laatste jaren is er in het Nederlandse onderwijs steeds meer aandacht gekomen voor (hoog)begaafdheid. Vanuit de Tweede Kamer is het belang aangegeven en ook het besef gekomen dat Nederland moet investeren in excellentie en talent (Dekker, 2014). Toch blijkt het in de onderwijspraktijk moeilijk te zijn om de (hoog)begaafde kinderen voldoende te kunnen stimuleren en uitdagen. De vraag die blijft is: Hoe kan ik als leraar tegemoet te komen aan de behoeften van *alle* kinderen? Het handelen van leraren in de klas, de manier waarop zij inspelen op de behoeften van (hoog)begaafde kinderen, is van grote invloed op de ontwikkeling op zowel cognitief als sociaal emotioneel gebied (Bruning, Von Weijthrother, Kamphof, De Boer, 2014).

Op verschillende scholen in Nederland wordt gekozen voor plusklassen, waar (hoog)begaafde kinderen een dagdeel per week een onderwijsaanbod krijgen dat is afgestemd op hun onderwijsbehoeften (Mooij et al, 2007). Toch lijkt er, om kinderen te laten excelleren, meer nodig te

zijn dan alleen structuuraanpassingen in de school, zoals deze plusklassen. Het is belangrijk dat kinderen die een deeltijd plusklas bezoeken ook in de rest van hun schooltijd aangepaste leerstof krijgen. Alleen deelname aan de plusklas zonder verdere verrijking heeft zelfs een negatieve invloed op het welbevinden van dit kind in de reguliere klas (Mooij et al, 2007). De transfer van de plusklas naar het onderwijs in de eigen klas is een belangrijk aspect dat lijkt te ontbreken. Een plusklas en het reguliere onderwijs lijken twee verschillende werelden (SETD, 2013). Leraren zullen passend onderwijs moeten bieden in de reguliere klas, waarbij transfer van de geleerde vaardigheden in de plusklas onderdeel uitmaakt van het lesaanbod in de klas. Deze transfer is een essentieel aspect van een goed verrijkingsprogramma (Schrover, 2015).

Wat hebben de scholen en de leraren, nodig om deze transfer te kunnen bewerkstelligen? De rol van de leraar is essentieel bij het signaleren van hoogbegaafdheid, het bieden van maatwerk, de interactie en het bevorderen van motivatie en het sociaal- emotioneel welbevinden (Marzano, 2013; Segers & Hoogeveen, 2012). Om de competenties en vaardigheden van leraren te verbeteren, zullen leraren zich verder moeten professionaliseren op het gebied van hoogbegaafdheid, teneinde goede onderwijsaanpassingen te kunnen doen (Segers & Hoogeveen, 2012).

Dit onderzoek gaat in op wat scholen, binnen twee basisschoolbesturen in het oosten van het land, nodig hebben om passend onderwijs af te stemmen op de behoeften van (hoog)begaafde kinderen. De ervaringen van leraren, internbegeleiders en directeuren worden gedeeld rondom zes thema's die relevant zijn voor het onderwijs aan (hoog)begaafden, te weten: visie op (hoog)begaafdheid, deskundigheid, competenties, signaleren, passend aanbod en beleid op school. De uitkomsten kunnen een beeld geven van de ervaringen van de leraren en hoe competent zij zich voelen in het bieden van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Wat hebben leraren nodig om passend onderwijs te kunnen bieden? Middels de uitkomsten van dit onderzoek kunnen aanbevelingen worden geschreven voor de twee basisschoolbesturen om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op hun scholen mogelijk te maken.

2. Theoretisch kader

2.1. Wat betekent (hoog)begaafdheid?

Het is niet gemakkelijk om een eenduidige wetenschappelijke definitie van (hoog)begaafdheid te geven, omdat er veel verschillende theoretische modellen en definities in de literatuur te vinden zijn. De definitie van begaafdheid verwijst regelmatig naar het begrip excellentie. Om begaafd genoemd te worden, moet een mens extreem goed zijn in iets en superieur aan zijn leeftijdgenoten (Van Gerven, 2009). Duidelijk is dat (hoog)begaafdheid over meer gaat dan alleen de cognitieve intelligentie en academische prestaties van een persoon. Kinderen die op school goede prestaties laten zien, cognitief sterk zijn, zetten deze begaafdheid niet altijd om in een succesvolle maatschappelijke carrière. De theorie over succesvolle intelligentie bevestigt dit (Sternberg, 1985). Cognitieve intelligentie en academische prestaties zijn volgens verschillende theorieën slechts een factor in een veel complexer geheel. Creativiteit en creërend vermogen werd in de loop der jaren een steeds belangrijkere rol toegekend (Renzulli, 1978; Sternberg, 1985; Gagné, 2000; Mönks & Ypenburg, 2011). Hoogbegaafdheid gaat om de interactie tussen hoge intelligentie, hoge mate van creativiteit en motivatie, waaraan later de invloed van omgevingsfactoren werd toegevoegd (Mönks & Ypenburg, 1995). Verschillende theorieën geven het belang aan van de rol van de omgeving bij het tot uiting komen van (hoog)begaafdheid. Naast omgevingsfactoren spelen in deze modellen ook specifieke persoonlijkheidsfactoren een rol (Gagné, 2000; Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000). De modernere modellen onderscheiden verschillende aanlegfactoren die soms tegelijkertijd en in interactie met elkaar optreden, maar dat niet per definitie hoeven te doen (Van Gerven, 2009).

In dit onderzoek wordt het begrip '(hoog)begaafd' gebruikt, omdat deze term het meest gangbaar is in de Nederlandse wetenschappelijke literatuur en het onderwijs (Mönks & Katzko, 2005; Van Gerven & Hoogenberg, 2011). Als basis wordt uitgegaan van de definitie zoals die door het Steunpunt Leerplan Ontwikkeling (hierna SLO) geformuleerd is:

- Bij hoogbegaafde kinderen is sprake van een cognitief potentieel om uitzonderlijke prestaties te leveren. De ontwikkeling van dit potentieel is een langdurig en dynamisch proces, waarbij zowel persoonlijkheidseigenschappen als omgevingsfactoren van belang zijn (Mönks & Ypenburg, 2011; Heller et al, 2000; Gagné, 2000).
- Hoogbegaafdheid is een combinatie van hoge intelligentie, creatief denkvermogen en intrinsieke motivatie (Mönks & Ypenburg, 2011; Renzulli, 1978; 1985).
- Hoogbegaafdheid is domeinspecifiek. Voor dit onderzoek wordt uitgegaan van hoogbegaafdheid in het algemeen, niet op specifieke domeinen. Hoogbegaafdheid is niet uit te drukken in een enkele IQ score (Gardner, 1983; Sternberg, 1985).

Samenvattend gaat het om 10% van de kinderen die kenmerken van (hoog)begaafdheid laten zien, waaronder indicaties die duiden op een hoge intelligentie. Naast een sterk ontwikkelingspotentieel beschikken begaafde kinderen over creërend denkvermogen en een sterke gedrevenheid. Het is niet vanzelfsprekend dat dit zich ook uit in excellente prestaties op één of meerdere gebieden. Hiervoor is een stimulerende leeromgeving nodig, met onderwijsgevenden die het onderwijs zo vormgeven dat het (ook) aansluit bij de specifieke onderwijsbehoeften van deze kinderen (SLO, z.d.).

2.2. (Onderwijs)behoefte (hoog)begaafde kinderen

Wat maakt dat (hoog)begaafde kinderen niet voldoende hebben aan een regulier onderwijsaanbod? (Hoog)begaafde kinderen leren niet alleen meer en sneller, maar zij leren kwalitatief ook anders (Schrover, 2015). Schrover noemt vier aspecten van (hoog)begaafdheid die in de literatuur het meest intensief bestudeerd worden, te weten: behoefte aan complexiteit, metacognitie, creativiteit en intensiteit.

2.2.1. Behoefte aan complexiteit

Complex is niet hetzelfde als moeilijk. Complexe opdrachten vragen om een specifieke manier van denken, het “hogere orde denken” (Bloom, 1956). Bij complex gaat het om opdrachten die de hersenen aansturen om kennis op te roepen vanuit verschillende velden en deze met elkaar te combineren en te vergelijken. (Hoog)begaafdheid begint met een hoge (of bovengemiddelde) intelligentie. Bij een hoge (of bovengemiddelde) intelligentie zijn uitzonderlijke prestaties, superieur aan leeftijdgenoten, mogelijk (Van Gerven, 2009; Simonton, 2009; Renzulli, 1985). Een hoge intelligentie geeft aan dat een aantal hersenfuncties die het cognitieve systeem aansturen zeer goed worden beheerst. Er bestaat een verband tussen intelligentie en verwerkingssnelheid: hoe sneller iemand een prikkel verwerkt, hoe slimmer hij is (Jolij, Huisman, Scholte, Hamel, Kemner, Lamme, Victor, 2006). Bij (hoog)begaafden blijken informatieverwerkingsprocessen sneller en accurater te verlopen dan gemiddeld (Sousa, 2009). Het brein van (hoog)begaafden werkt efficiënter, omdat zij hun eigen leerstrategieën ontwikkelen en deze strategieën ook op een goede manier kunnen inzetten (Kaplan, 2003). Ze blijken in staat om verschillende leerstrategieën afwisselend toe te passen (Sternberg & Grigorenko, 2001). Het geheugen hoeft kwalitatief niet beter te zijn, maar de informatie wordt sneller en effectiever opgenomen en beheerst, mogelijk door het gebruik van structuren om informatie te ordenen (Brandsford, Brown & Cocking, 2000). Daarbij kunnen ze grotere leerstappen maken doordat ze beter in staat zijn dwarsverbanden tussen oude en nieuwe kennis aan te brengen. Dit alles maakt dat deze kinderen informatie anders verwerken dan de gemiddeld intelligente kinderen, waardoor zij behoefte hebben aan complexiteit binnen de opdrachten (Schrover, 2015).

2.2.2. Metacognitie

Onder metacognitieve vaardigheden worden vaardigheden verstaan als het overzien van taken, het plannen van taken en de werk- en leerstrategieën die een kind tot zijn/ haar beschikking heeft om een taak op adequaat niveau en adequate wijze op te lossen (Van Gerven, 2009). Gallagher (2003) beschrijft het (hoog)begaafde kind als het kind dat rijke en meer complexe kennisstructuren bezit en beschikt over de metacognitieve vaardigheden om deze kennisstructuren te blijven bouwen. Hij noemt metacognitie een belangrijk aspect van (hoog)begaafdheid. Metacognitieve vaardigheden zijn onder meer nodig om daadwerkelijk excellent te kunnen presteren. Daarom is het belangrijk dat scholen aandacht besteden aan deze vaardigheden. Deze vaardigheden kunnen worden aangeleerd door (hoog)begaafde kinderen complexe opdrachten aan te bieden die een beroep doen op de metacognitieve vaardigheden (Veenman, 2013). Om goed te presteren, hebben (hoog)begaafde kinderen baat bij onderwijs dat aanzet tot het ontwikkelen (creëren) van en het evalueren van ideeën (metacognitieve kennis). Zulke activiteiten kunnen leiden tot meer motivatie, zelfregulatie en kritisch

denken (Bain, 2011). De leer- en denkstrategieën van het “hoger orde denken” (Bloom, 1956) sluiten goed aan bij het stimuleren van metacognitie. Het “hoger orde denken” lijkt te weinig aan de orde te komen in het reguliere lesmateriaal en juist dat hebben (hoog)begaafde kinderen nodig om te kunnen excelleren (Bain, 2011; Mayer, 2002). Bij “hogere orde” denkvragen zijn de vaardigheden analyseren, evalueren of creëren nodig, zoals het probleemoplossend denkvermogen. In het onderwijs lijken met name de vaardigheden van het “lager orde denken” te worden geoefend. “Lagere orde vragen” zijn vragen die een beroep doen op onthouden, begrijpen en (deels) toepassen, zoals het herhalen en samenvatten van gegeven informatie. De “hogere orde” denkvragen kunnen de ontwikkeling van de metacognitieve vaardigheden bij (hoog)begaafde kinderen ondersteunen (Bloom, 1956; Veenman, 2013).

2.2.3. Creativiteit

Het derde aspect is de behoefte van (hoog)begaafde kinderen om hun creativiteit in te zetten. Deze creatieve intelligentie omvat het vermogen om geleerde kennis op een nieuwe manier toe te passen in complexe situaties en verder te gaan dan bestaande ideeën of reeds verworven inzichten. Daarbij is het nodig dat zij een zekere mate van autonomie ervaren, waarbij zij leren om zelf realistische keuzes te maken over de inhoud en de uitvoering van de opdracht. Middels reflectiemomenten krijgt het kind zicht op zijn eigen leren (metacognitieve vaardigheden). De drie componenten; relatie, autonomie en competentie blijken juist voor de groep (hoog)begaafde kinderen relevant te zijn (De Boer, 2011; Ryan & Deci, 2000). De behoefte aan autonomie is ook zichtbaar bij de zelfsturende autonome kinderen volgens de profielen van Betts en Neihart (1988; 2010). Middels deze profielen wordt een overzicht gepresenteerd van zes profielen van hoogbegaafden, die duidelijk maken dat hoogbegaafdheid zich op verschillende manieren kan manifesteren. Eén van deze profielen is de “zelfsturende autonome leerling”. Deze leerlingen kunnen hun creativiteit wellicht inzetten, doordat zij weten wat ze willen en kunnen, eigen doelen stellen, risico's durven te nemen en gaan voor het volgen van hun passies.

2.2.4 . Intensiteit

Als laatste is intensiteit in de leerstof van belang waarbij het gaat om diepgang in en betrokkenheid bij het onderwerp. Dit betekent dat de waarneming van en de reactie op de omgeving en gebeurtenissen in het leven, anders, hevig en uitzonderlijk kunnen zijn, doordat (hoog)begaafde kinderen op een andere manier omgaan met problemen, met vragen en soms met gevoelens (Alias, Rahman, Majid & Yassin, 2013). Kieboom (2015) brengt de ‘zijnsfactor’ onder de aandacht, waar het gaat om de kenmerken perfectionisme, hoog sensitiviteit, rechtvaardigheidsgevoel en een kritische instelling, welke vaak samen gaan met (hoog)begaafdheid. Zij noemt dat “het bewust zijn” gedragen wordt door onderliggende intelligentie. Naarmate de intelligentie toeneemt, wordt “het bewust zijn” geleidelijk aan meer en meer versterkt en vergroot. (Hoog)begaafde kinderen kunnen daardoor komen tot andere inzichten en analyses dan op een specifieke leeftijd verwacht zou worden, wat ook kan zorgen voor angsten, depressies en overgevoeligheden (het goed aanvoelen van mensen).

(Hoog)begaafde kinderen ervaren regelmatig bewust een gevoel van ‘anders zijn’ (Maes, 2015) wat kan zorgen voor een gevoel van eenzaamheid. Bovengenoemde kenmerken zijn ook van invloed op vriendschappen (Robinson, 2008). Dit geeft het belang van peercontact aan. Kinderen

hebben een peergroep en goede vrienden nodig bij wie ze zich veilig en geaccepteerd voelen en met wie ze interesses delen. (Hoog)begaafde kinderen bloeien op wanneer ze echte peers als vrienden hebben. Dit heeft een positief effect op hun enthousiasme, energie, prestaties, leiderschap, creativiteit, mindset, zelfbeeld en geluk (Neihart, 2009; Robinson, 2008). Voor (hoog)begaafde kinderen is het niet eenvoudig om echte peers te ontmoeten, zeker in ons onderwijssysteem, waarin kinderen in homogene leeftijdsgroepen worden ingedeeld (Robinson, 2008).

2.3. Onderwijsaanpassingen

(Hoog)begaafde kinderen hebben behoefte aan aanpassingen van het reguliere onderwijsaanbod omdat het onderwijsaanbod over het algemeen is afgestemd op de gemiddelde leerling en daardoor niet aansluit bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen. Aanpassingen zijn nodig om problemen te voorkomen (Kuo, Maker, Su, & Chun, 2010; Mooij et al., 2007) en om een kind te begeleiden tot een autonome, zelfsturende leerling (Betts & Neihart, 2010).

Handelingsgericht werken (hierna HGW) wordt binnen het basisonderwijs ingezet om de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding van alle leerlingen te verbeteren (Pameijer, Van Beukering & Lange, 2010). Aan de hand van de kindkenmerken, zoals leerontwikkeling, werkhouding en taakgedrag, cognitief, sociaal- emotioneel en lichamelijk functioneren wordt gekeken welke onderwijsbehoeften het betreffende kind heeft waarna het onderwijs daarop wordt aangepast. Één van de uitgangspunten van HGW is het doelgericht werken, systematisch en transparant. Doelen bepalen is de eerste stap bij het formuleren van onderwijsbehoeften. De leraar formuleert deze onderwijsbehoeften en evalueert deze in een cyclus van planmatig handelen, zoals bijvoorbeeld een groepsplan (Pameijer, et al, 2010). Een groepsplan biedt een overzicht van aangeboden leerstof of gedragsinterventies in een bepaalde periode voor een bepaald vakgebied of gedrag (Pameijer & Van Beukering, 2007). Er wordt gewerkt met drie instructie- en verwerkingsniveaus binnen de groep, een basisaanbod, een aanbod met een verlengde instructie en meer geleide inoefening en een aanbod waarbij de leerstof compact wordt aangeboden en de kinderen na een korte instructie aan het werk kunnen. De (hoog)begaafde kinderen behoren vaak tot de laatste groep, de compacte aanpak. Dat betekent dat zij de instructie van nieuw aangeboden onderwerpen volgen en vervolgens de leerstof gaan verwerken. Daarbij wordt een groot gedeelte van de herhalings- en oefenstof weggelaten. In de tijd die vrijkomt krijgen deze kinderen verrijkingsstof aangeboden in de eigen klas (Drent & Van Gerven, 2007; Mooij et al, 2007). Het uitgangspunt voor het aanbieden van verrijkingsstof is het aanleren van en zicht krijgen op denk- en leerstrategieën. De kinderen krijgen door reflectie inzicht in hun eigen sterke en zwakke kanten.

Naast het aanbieden van verrijking in de eigen klas wordt ook lesgegeven in zogenaamde plusklassen. Hier worden kinderen van verschillende scholen of van verschillende groepen binnen de school bij elkaar gezet gedurende een deel van de week (Segers & Hoogeveen, 2012). Deze groepen worden begeleid door een leraar die gespecialiseerd is in (hoog)begaafdheid. Het voltijds onderwijs voor hoogbegaafde kinderen daarentegen, groepeerde kinderen in een speciale klas binnen een basisschool. Deze kinderen krijgen de hele week een aanbod dat is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de kinderen in deze groepen.

Voor (hoog)begaafde kinderen die een grote didactische voorsprong hebben is er de mogelijkheid om te versnellen, dit kan bijvoorbeeld door een leerjaar over te slaan of twee leerjaren in een jaar doen. Verrijking blijft ook voor deze kinderen noodzakelijk (Hoogeveen, Van Hell, & Verhoeven, 2005).

Van belang is dat de kinderen (buiten het voltijds onderwijs) de transfer kunnen maken van het geleerde tijdens de verrijkingstrajecten naar de reguliere klas. Dat kan door in de reguliere klas onderscheid te maken tussen kennis en begrip. De referentieniveaus voor de basisschool (de opbrengsten van het aanbod op de basisschool) zijn afgestemd op de gemiddelde leerling (Noteboom, Van Os, Spek, 2011). Voor (hoog)begaafde kinderen zijn deze ontoereikend. Het verrijkingprogramma zou gericht moeten zijn op het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden, zoals plannen, doorzetten en organiseren. De kinderen kunnen daarbij reflecteren op hun denk-, werk-, en leerstrategieën, waardoor zij hier meer inzicht in krijgen (Davis, Rimm, & Siegle, 2014; Mooij et al, 2007). Hoe meer kinderen de doelstelling van de leerstof kennen en kunnen werken aan individuele doelen, hoe gemakkelijker zij de transfer kunnen maken van de vaardigheden, die zij geleerd hebben in het verrijkingprogramma, naar de reguliere klas.

In de reguliere klas kan ook worden gewerkt met individuele doelen, die samen met het kind worden opgesteld. Leraren zullen daarbij de kennis en competenties moeten ontwikkelen, zodat zij de kinderen optimaal kunnen begeleiden tot autonome, zelfsturende leerlingen (Betts & Neihart, 2010).

2.4. De rol van de leraar

Leraren in de basisschool zijn van cruciaal belang bij het signaleren van (hoog)begaafdheid en het aanpassen van het leerstofaanbod. Naast ouders zijn leraren een belangrijke informatiebron, omdat zij veel tijd doorbrengen met het kind in een onderwijssituatie. De leraar als onderdeel van de omgeving van het kind speelt een belangrijke rol in het motiveren en het optimaal laten ontwikkelen van het kind (Van Veen & Van der Lans, 2011). Welke overtuiging deze leraar heeft is daarbij van groot belang. Overtuigingen van leraren worden gevormd door aannames, ervaringen, waarden, normen en kennis (Ajzen & Cote, 2008; Segers & Hoogeveen, 2012). Deze overtuigingen beïnvloeden het proces van signaleren en het proces van aanpassen van het leerstofaanbod. De overtuigingen, attitudes en emoties van leraren beïnvloeden het gevoel van *self-efficacy* (Bandura, 1997). *Self-efficacy* is het persoonlijk vertrouwen over eigen capaciteiten om invloed uit te oefenen op de omgeving door het volbrengen van een taak of het oplossen van een probleem. De mate van *self-efficacy* is van invloed op de prestaties van de leraar en ook op de houding tegenover schoolinnovaties en de implementatie ervan. De schoolcultuur is ook van invloed op de overtuigingen van de leraar (Lassig, 2009). In dit onderzoek gaat het om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Aanpassingen in het onderwijsaanbod vragen extra ondersteuning van de leraar. Naast het gevoel van autonomie en competentie is de relatie met de leraar voorwaarde om te leren (Stevens, 2003). Echt contact met de leraar kan zorgen voor een gevoel van veiligheid, zodat kinderen fouten durven maken en leerervaringen op kunnen doen. Het gevoel van veiligheid en ondersteuning van de leraar is voor (hoog)begaafde kinderen essentieel, zodat zij kunnen profiteren van de aanpassingen van het aanbod (De Boer, 2011). Deze aanpassingen kunnen zorgen voor 'wringmomenten, een gevoel van het niet kunnen, waarbij het van belang is dat de omgeving veilig is, zodat het kind de uitdaging durft aan te

gaan (Schrover, 2015). Zoals bij leraren de mate van *self-efficacy* van invloed is op hun prestaties, worden de prestaties van kinderen ook beïnvloed door de mate van *self-efficacy*, waarbij de ondersteuning van de leraar tijdens de 'wringmomenten' belangrijk is.

Professionalisering van leraren kan ervoor zorgen dat leraren beter in staat zijn om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen te verzorgen (Segers & Hoogeveen, 2012). Daarbij kunnen de directie, de internbegeleider en/of een specialist hoogbegaafdheid van de school ondersteunend zijn. Uitgaande van de definiëring van (hoog)begaafdheid, zoals eerder beschreven, is het van belang dat er bij het professionaliseren van de leraren speciale aandacht is voor de kindkenmerken, zoals intelligentie, motivatie en creativiteit enerzijds, de omgevingsfactoren anderzijds en vooral voor de interactie tussen de verschillende factoren (Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004; Segers & Hoogeveen, 2012; Subotnik et al, 2011).

In de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) (Donner, 2004) staan de bekwaamheidseisen beschreven waaraan leraren moeten voldoen. Deze zijn beschreven in zeven competenties die zijn opgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, 2006). Het gaat om de volgende competenties: interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk en didactisch, organisatorisch, reflectie, ontwikkeling, samenwerken in een team, en met de omgeving. Van Gerven en Hoogenberg-Engbers (2011) hebben deze competenties vertaald naar competenties die in de schoolorganisatie gebruikt kunnen worden om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen vorm te geven. Zij zijn uitgegaan vanuit het perspectief van inclusie waarmee gestreefd wordt naar passend onderwijs voor (hoog)begaafde kinderen (Eyre, 2007). Deze competenties geven een beeld van de kennis en vaardigheden die nodig zijn om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen te verzorgen. Op de eerste plaats is het van belang dat leraren inzicht hebben in, en kennis hebben over theoretische opvattingen over (hoog)begaafdheid. Daarbij wordt verwacht dat de link gelegd kan worden naar de praktijk. Daarnaast is inzicht in en begrip van de onderwijsbehoeften van deze kinderen nodig. Leraren kennen de mogelijkheden en risico's van het compacten van de leerstof en kunnen hierover beslissingen nemen. Door het compacten van de leerstof komt tijd vrij, die de leraar in staat stelt om passende leerinhouden aan te bieden die aansluiten bij de onderwijsbehoeften. De leraar heeft inzicht in leerstrategieën van deze kinderen en kan het leergedrag van de kinderen bevorderen. Daarnaast heeft de leraar inzicht in de sociaal-emotionele behoeften van deze kinderen en maakt ruimte en tijd om hier aandacht aan te besteden. Als laatste wordt verwacht dat leraren inzicht hebben in het gegeven dat er (hoog)begaafde kinderen zijn met leer- en gedragsstoornissen.

2.5. Onderzoeksvragen

Uit de literatuur blijkt dat het onderwijsaanbod voor (hoog)begaafden moet aansluiten bij hun manier van denken en leren en dat, wanneer daar geen rekening mee gehouden wordt, er problemen kunnen ontstaan. Dat het onderwijs niet altijd is afgestemd op (hoog)begaafde kinderen kan te maken hebben met de *self-efficacy* van de leraren. Zij voelen zich mogelijk niet bekwaam genoeg om (hoog)begaafdheid (vroeg) te signaleren en het onderwijs adequaat aan te passen (Meulenstein, 2013; Segers & Hoogeveen, 2012). Klassenmanagement lijkt ook een factor te zijn die meespeelt om passend onderwijs mogelijk te maken. Leraren hebben te maken met grote groepen. Zij geven aan de

handen vol te hebben aan kinderen met gedrags- en leerproblemen (Meulensteen, 2013; Thirey, 2011, Troxclair, 2013).

Dit onderzoek gaat in op wat de scholen, binnen twee basisschoolbesturen in het oosten van het land, nodig hebben om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen te kunnen bieden, door ervaringen en behoeften van leraren, internbegeleider en directeuren in kaart te brengen. Dit onderzoek kan een beeld geven van de beleving van de leraren en hoe competent zij zich voelen in het bieden van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen.

Een grote groep leraren, directeuren en internbegeleiders (N=247) heeft vragenlijsten ingevuld en/ of deelgenomen aan focusgroepgesprekken, waarbij zes thema's centraal stonden die relevant zijn voor het onderwijs aan (hoog)begaafden, te weten: visie op (hoog)begaafdheid, deskundigheid, eigen competenties, signaleren, passend aanbod en beleid op school.

Vanuit de onderzoeksvraag *Wat hebben de scholen nodig om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen vorm te geven binnen deze besturen?* Zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat zijn de opvattingen van leraren, internbegeleiders en directeuren over de behoeften van de (hoog)begaafde kinderen?
2. In hoeverre beschikken de leraren over de juiste competenties en vaardigheden om passend onderwijs te kunnen bieden aan de (hoog)begaafde kinderen? Wat geven zij zelf aan en wat ervaren internbegeleiders en directeuren?
3. Welke voorwaarden zijn volgens leraren, internbegeleiders en directeuren nodig om passend onderwijs te kunnen bieden aan de (hoog)begaafde kinderen?
4. Hoe zien de leraren, internbegeleiders en directeuren de toekomst van het passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op hun school?

Op basis van de literatuur (Meulensteen, 2013; Segers & Hoogeveen, 2012) is het de verwachting dat er op de scholen behoefte zal zijn aan professionalisering. De toegevoegde waarde van dit onderzoek is dat het is uitgevoerd onder een grote groep (N=247) leraren, directeuren en intern begeleiders, waardoor conclusies getrokken kunnen worden en aanbevelingen gedaan kunnen worden voor de besturen die hebben deelgenomen.

3. Onderzoeksmethode

3.1. Procedure

De onderzoeksmethode is kwalitatief van aard (Boeije, 2008). In de onderzoeksvraag staat het kunnen bieden van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen centraal. Voor het beantwoorden van de vraagstelling is in eerste instantie literatuuronderzoek verricht naar de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen en naar onderwijsaanpassingen om aan deze behoeften te kunnen voldoen. Op basis van het literatuuronderzoek is een vragenlijst samengesteld waar verschillende stellingen beschreven worden die van belang zijn in het passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen rond zes thema's, te weten: visie op (hoog)begaafdheid, deskundigheid, eigen competenties, signaleren, passend aanbod en beleid op school. Om een beeld te krijgen over hoe competent leraren zich voelen in het bieden van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen en wat zij nodig hebben om dit te kunnen, is de vragenlijst uitgezet onder de leraren van twee schoolbesturen in het oosten van het land. De uitkomsten zijn geanalyseerd. Vervolgens hebben focusgroepgesprekken plaatsgevonden met internbegeleiders en directeurs die werkzaam zijn op de basisscholen, met als doel te komen tot een gezamenlijk beeld van de huidige situatie en de toekomst ten aanzien van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. De beleving van de leraren, die naar voren kwam uit de vragenlijsten, stond daarbij centraal. De resultaten uit de focusgroepgesprekken zijn verwerkt in een samenvattend beeld per regio. Vanuit dit beeld kunnen aanbevelingen worden geschreven.

3.2. Participanten

De participanten die deel hebben genomen aan dit onderzoek werken binnen twee stichtingen in het oosten van het land, welke opgedeeld zijn in zes regio's. De regio's 1 t/m 5 horen bij de ene stichting en regio 6 hoort bij de andere stichting. De participanten zijn de leraren, internbegeleiders en directeurs van deze twee stichtingen, werkzaam op 35 verschillende basisscholen. Er zijn 492 leraren uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. De vragenlijst werd ingevuld door 247 leraren van deze stichtingen, dit is 50,20%. Vervolgens hebben de internbegeleiders en directeurs (N=56) van beide stichtingen deelgenomen aan de focusgroepgesprekken, die gevoerd zijn binnen de regio's. In de onderzoeksvraag staan de ervaringen en competenties ten aanzien van het passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen, van de leraren, internbegeleiders en directeurs op de scholen centraal.

3.3. Instrument

Om de huidige situatie en competenties van de leraren ten aanzien van het passende onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op de basisscholen in beeld te brengen is een vragenlijst gebruikt, die tot stand is gekomen vanuit de literatuur (Doolaard & Harms, 2013; Drent & Van Gerven, 2012; Van Gerven, 2009; 2011; Houkema, Steenberg-Penterman, Te Boekhorst-Reuver & Hulsbeek, 2010). De stellingen van de vragenlijst zijn gegroepeerd rondom de zes genoemde thema's, te weten: visie op (hoog)begaafdheid, deskundigheid, eigen competenties, signaleren, passend aanbod en beleid op school. De stellingen werden beantwoord op een 4-punts Likertschaal. De antwoordmogelijkheden lopen uiteen van 'volledig mee eens' tot 'niet mee eens'. Daarnaast kregen leraren de mogelijkheid hun opmerkingen, wensen of vragen betreffende de zes verschillende thema's weer te geven. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 1 en 2.

Vervolgens is gekozen voor focusgroepgesprekken, omdat er dan doorgevraagd kon worden en de gesprekspartners elkaar konden beïnvloeden om te komen tot een gezamenlijk beeld van de huidige situatie en de toekomst ten aanzien van passend onderwijs aan (hoog)begaaftde kinderen. Gezien de grootte van het spreidingsgebied van de scholen zijn de focusgroepen samengesteld per regio. De focusgroepgesprekken werden geleid door de onderzoekers. De gesprekken duurden 60-90 minuten. De beleving van de leraren, voortkomend uit de vragenlijsten was het uitgangspunt bij de gesprekken. Opvallende scores zijn besproken en de zes thema's kwamen aan bod. De slotvraag die gesteld werd is steeds hetzelfde geweest: *wat is volgens jullie het toekomstperspectief rondom passend onderwijs aan (hoog)begaaftde kinderen bij jullie op school?*

3.4. Data analyse

Voor de analyse van de vragenlijsten is gebruik gemaakt van de volgende normering, zoals is afgesproken met de besturen:

< 2.5	= onvoldoende
2.5 - 3	= zwak/ matig
3 – 3.25	= voldoende
3.25 – 3.5	= ruimvoldoende
3.5 – 3.75	= goed
3.75 - 4	= uitstekend

De standaarddeviatie is met de volgende formule berekend: $\sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n}}$

Van de focusgroepgesprekken zijn audio-opnames gemaakt, waarvan een verslag is geschreven. Vervolgens is gekeken naar raakvlakken binnen de besturen en binnen de regio's, om, tot op zekere hoogte, te komen tot een gemeenschappelijke conclusie en toekomstperspectief ten aanzien van passend onderwijs aan (hoog)begaaftde kinderen in het algemeen.

4. Resultaten regio 1 tot en met 5

Van de 320 leraren op de 24 scholen binnen deze regio's is de vragenlijst ingevuld door 186 leraren (58,70%). In tabel 1 zijn de resultaten weergegeven per thema en per item.

Tabel 1

Resultaten vragenlijsten per thema en per item (N=186)

Thema's / item	M	SD
Visie op hoogbegaafdheid	3.16	0.74
Op onze school hebben we een gezamenlijke definitie van hoogbegaafdheid.	2.82	0.74
Alle hoogbegaafde leerlingen hebben een aangepast onderwijsaanbod nodig.	3.41	0.69
Het onderwijsaanbod wordt gerealiseerd binnen de reguliere groep (differentiatie naar onderwijsbehoeften).	3.08	0.64
Hoogbegaafde leerlingen hebben contact met peers nodig.	3.53	0.55
Er worden specifieke doelen per leerling vastgesteld.	2.97	0.81
Deskundigheid	2.91	0.65
Ik heb voldoende kennis over wat hoogbegaafdheid is.	2.89	0.64
Ik heb voldoende kennis over de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.	2.77	0.64
Ik kan de leerstof compacten.	3.10	0.66
Ik heb een nascholing gevolgd over hoogbegaafdheid.	N=46	
Wij hebben als team een nascholing gevolgd.	N=5	
Eigen competenties	2.98	0.68
Ik ben in staat om met hoogbegaafde leerlingen een goede relatie op te bouwen.	3.44	0.53
Ik stem af met de hoogbegaafde leerling waarbij de leerling zelf keuzes kan maken.	2.98	0.68
Ik voel me eigenaar van de aanpak in de groep met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen	2.89	0.65
Ik kan in de klassenorganisatie ondersteuning bieden aan deze leerlingen.	2.88	0.65
Ik stimuleer hoogbegaafde leerlingen om zich optimaal te ontwikkelen, op:		
Cognitief	N=74	39.78%
Creatief	N=12	6.45%
Sociaal	N=49	26.34%
emotioneel gebied	N=28	15.05%
Ik ben in staat adequate inhoudelijke begeleiding te bieden aan hoogbegaafde leerlingen	2.70	0.67
Signaleren	3.08	0.71
Ik herken kenmerken van hoogbegaafdheid bij leerlingen in voldoende mate.	2.93	0.57
Ik heb alle leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/ hoogbegaafdheid in beeld.	2.94	0.68
Ik vind het belangrijk dat een ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk wordt herkend.	3.52	0.63
Op onze school wordt met een signaleringsinstrument gewerkt.		
Ja	N=80	43.01%
Nee	N=57	30.65%
Niet ingevuld	N=49	26.34%
Ik ben tevreden over het instrument.	2.96	0.51
Er is een vaste procedure voor het signaleren van hoogbegaafdheid.	2.87	0.89
Voor het signaleren van hoogbegaafdheid gebruiken we de volgende informatiebronnen:		
Ouders	N=14	7.53%
Observaties van de leerkracht	N=105	56.45%
Observaties van de internbegeleider	N=19	10.22%
Informatie van de voorschoolse opvang	N=2	1.08%
Anders	N=22	11.83%

Passend aanbod	2.54	0.64
De methodes die op onze school gebruikt worden bieden voldoende verrijking.	2.84	0.70
Ik gebruik de volgende methodegebonden verrijkingsmaterialen:		
Rekenen	N=76	40.86%
Lezen	N=10	5.38%
Taal	N=13	6.99%
Wereldoriëntatie	N=13	6.99%
Anders	N=62	33.33%
In mijn groep zet ik niet-methodegebonden verrijkingswerk in voor de volgende vakken:		
Rekenen	N=43	23.12%
Lezen	N=10	5.38%
Taal	N=25	13.44%
Wereldoriëntatie	N=17	9.14%
Anders	N=62	33.33%
Ik heb voldoende tijd beschikbaar voor instructie aan hoogbegaafde leerlingen.	2.07	0.68
Ik heb voldoende tijd beschikbaar om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden.	2.10	0.65
Ik heb voldoende tijd beschikbaar om met hoogbegaafde leerlingen te evalueren.	2.01	0.86
Ik heb voldoende materialen beschikbaar voor deze leerlingen.	2.59	0.77
De hoogbegaafde leerlingen op onze school leren samen met peers.	2.62	0.92
De ontwikkelingen en vorderingen worden periodiek gevolgd en besproken met leerlingen en ouders.	3.01	0.74
De ontwikkelingen en vorderingen worden gerapporteerd aan ouders.	3.01	0.78
Er zitten leerlingen uit mijn groep in de plusklas.		
	Ja	N=63 33.87%
	Nee	N=97 52.15%
In de klas kan de plusklasleerling doorwerken aan het doel van de plusklas.	2.97	0.70
Ik sluit met mijn verrijkingsopdrachten aan bij het aanbod in de plusklas.	2.13	0.77
Beleid	2.74	0.94
De school heeft een visie geformuleerd met betrekking tot de hoogbegaafde leerlingen.	2.90	0.78
Deze visie is vastgelegd in een beleidsdocument.	2.82	0.87
De visie is uitgewerkt in concrete afspraken voor het handelen van leraren.	2.71	0.86
Alle leerkrachten werken conform het afgesproken beleid en afspraken.	2.55	0.81
Er is een specialist hoogbegaafdheid aanwezig op onze school.	2.65	1.22

4.1. Analyse vragenlijst per thema

4.1.1. Visie

Het thema visie wordt voldoende gescoord (M=3.16). Een gezamenlijke definitie van (hoog)begaafdheid wordt door 19 scholen voldoende gescoord, drie scholen scoren onvoldoende (minder dan 2) en één school scoort goed (meer dan 3.5). Elf scholen scoren goed (meer dan 3.5) op het item dat alle hoogbegaafde kinderen een aangepast onderwijsaanbod nodig hebben, één school scoort daarop minder dan 2. Op vijf scholen wordt het onderwijsaanbod gerealiseerd binnen de reguliere groep (meer dan 3.5), de totale score is M=3.08. Op het item dat (hoog)begaafde kinderen peercontact nodig hebben wordt goed (M=3.53) gescoord, 13 scholen scoren daar nog boven. Op het

item over specifieke doelen stellen per kind scoren twee scholen goed (meer dan 3.5). De totale score op dit item is $M=2.97$.

4.1.2. Deskundigheid

Het thema deskundigheid wordt matig gescoord ($M=2.91$). Het item over compacten wordt voldoende gescoord ($M=3.10$). Leraren ervaren matige kennis over (hoog)begaafdheid ($M=2.77$). Op een school kunnen leraren doelgerichte verrijkingsoopdrachten aanbieden ($M=3.60$), de totale score op dit item is $M=2.91$. Zesenvestig leraren hebben een nascholing gevolgd over (hoog)begaafdheid. Vijf scholen hebben dat in teamverband gedaan.

4.1.3. Eigen competenties

De totale score op dit thema is matig ($M=2.98$). Daarbij wordt ruim voldoende gescoord op het item over een relatie opbouwen met kinderen. Veertien scholen scoren daarop meer dan 3.5. De leraren voelen zich matig in staat ondersteuning te bieden binnen de klassenorganisatie aan de (hoog)begaafde kinderen ($M=2.88$). Eén school scoort daarop goed ($M=3.80$). Leraren voelen zich matig in staat inhoudelijke begeleiding te bieden aan (hoog)begaafde kinderen ($M=2.70$), twee scholen scoren daarop onvoldoende (minder dan 2). Als leraren moeten kiezen op welk gebied zij de kinderen stimuleren om zich optimaal te ontwikkelen, is dat op het cognitieve gebied ($n=74$).

4.1.4. Signaleren

Op het thema signaleren wordt voldoende ($M=3.08$) gescoord. Vijftien scholen scoren goed op het item over vroeg signaleren, de totale score is $M=3.52$. Leraren kunnen kenmerken van (hoog)begaafdheid matig ($M=2.93$) herkennen. Scholen hebben alle kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong matig ($M=2.94$) in beeld. Eén school scoort zwak ($M=2.00$) en één school scoort goed ($M=3.50$). Op zeven scholen wordt een signaleringsinstrument gebruikt. Op acht scholen zijn de meningen daarover verdeeld. Het item over het gebruik van een signaleringsinstrument werd door 49 leraren niet ingevuld. Op vier scholen wordt goed gescoord op de vraag of er een vaste procedure is voor het signaleren van (hoog)begaafdheid, op vijf scholen wordt onvoldoende gescoord, de gemiddelde score is 2.87. De leraar wordt door 105 participanten (56%) gekozen als informatiebron voor het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong en/of (hoog)begaafdheid.

4.1.5. Passend aanbod

Op het thema passend aanbod wordt matig ($M=2.54$) gescoord. Dit is de laagste gemiddelde score van alle thema's. Leraren scoren onvoldoende op tijd voor instructie ($M=2.07$), tijd voor begeleiding ($M=2.10$) en tijd voor evaluatie ($M=2.01$). Op de items over voldoende verrijkingsmaterialen van de methodes wordt zwak ($M=2.84$) gescoord. Op het item over leren met peers wordt zwak ($M=2.62$) gescoord. Twee scholen scoren hierop goed, zij geven aan met plusgroepjes in de school te werken. De score op het doorwerken aan het doel van de plusklas is zwak ($M=2.93$) en het aansluiten bij het verrijkingsaanbod in de plusklas scoort onvoldoende ($M=2.13$).

4.1.6. Beleid

Op het thema over beleid wordt zwak ($M=2.74$) gescoord. Op vier scholen wordt het item over visie als goed gescoord, het gemiddelde is 2.90. Op twee scholen wordt goed gescoord op het item over een

beleidsdocument, bij een gemiddelde van 2.82. Het item over het omzetten van visie naar concrete afspraken wordt ook zwak ($M=2.71$) gescoord en het item over het houden aan de afspraken wordt zwak gescoord ($M=2.55$). Op dit item scoren zeven scholen een onvoldoende. Op het item of er een specialist aanwezig is wordt zwak gescoord, dertien scholen scoren daarop onvoldoende.

4.2. Analyse vragenlijst totaal (regio 1-5)

Uit de vragenlijsten is gebleken dat leraren vinden dat (hoog)begaafde kinderen een passend onderwijsaanbod nodig hebben ($M=3.41$), waarbij het contact met peers als belangrijk wordt ervaren ($M=3.53$). De vraag is of duidelijk is om welke doelgroep het gaat, omdat een gezamenlijke definitie van (hoog)begaafdheid lijkt te ontbreken ($M=2.82$).

Leraren ervaren matige deskundigheid in het signaleren van (hoog)begaafdheid en het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen ($M=2.91$). Van de 186 leraren geven er 46 aan nascholing te hebben gevolgd. Op vijf scholen is in teamverband nascholing gevolgd. In de open vragen wordt aangegeven dat zij graag meer deskundigheid willen krijgen door middel van cursusaanbod en informeel leren van collega's. Er wordt hulp gezocht bij de specialisten (hoog)begaafdheid en de collega's die een scholing hebben gehad. Er is niet nader omschreven welke opleiding deze specialisten hebben gevolgd.

Het beeld van de matige deskundigheid sluit aan bij de antwoorden op de stellingen over eigen competenties. Respondenten voelen zich niet competent genoeg ($M=2.98$) om (hoog)begaafde kinderen inhoudelijk goed te kunnen begeleiden. In het opbouwen van een relatie voelen leraren zich wel ruim voldoende competent ($M=3.44$). Leraren geven aan het belangrijk te vinden af te stemmen op de didactische en sociaal-emotionele onderwijsbehoeften van het kind, zoals wordt aangegeven in de open vragen.

Vroeg signaleren wordt belangrijk gevonden ($M=3.52$). Voor het signaleren wordt in de meeste gevallen de leraar zelf genoemd als informatiebron. Daarnaast wordt ook gebruik gemaakt van andere informatiebronnen, zoals ouders, de internbegeleider, collega's en de voorschoolse opvang. Er zit een risico in de antwoorden, doordat de definitie niet helder is, leraren zich onvoldoende competent voelen en er matig gescoord wordt op het thema over signaleren. Men zegt in onvoldoende mate kenmerken van (hoog)begaafdheid te herkennen, maar ziet zichzelf wel als belangrijkste informatiebron bij het signaleren. In de open vragen geven respondenten aan dat zij meerdere informatiebronnen gebruiken. Uit de antwoorden blijkt dat de procedure rondom signaleren niet aanwezig is of onbekend is voor hen ($M=2.87$).

Hoewel leraren aangeven dat (hoog)begaafde kinderen een aangepast aanbod nodig hebben, lijkt dit in de praktijk moeilijk te realiseren binnen de reguliere groep ($M=2.54$). Leraren geven aan te weinig tijd te hebben voor instructie ($M=2.84$), begeleiding ($M=2.10$) en evaluatie ($M=2.01$) voor deze doelgroep. Ook is er behoefte aan meer en andere materialen ($M=2.59$). De verrijkingsmaterialen die nu ingezet worden zijn vooral rekenmaterialen (40,8 %). In de open vragen geven leraren aan te weinig kennis te hebben over een juist aanbod en het inzetten van de juiste materialen. Er lijkt onvoldoende afstemming tussen plusklas en reguliere klas om door te kunnen werken aan het doel,

waar kinderen in de plusklas aan werken (M=2.97) en de verrijkingsopdrachten (M=2.13) van de plusklas.

Uit de vragenlijsten is gebleken dat leraren vinden dat een visie ten aanzien van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen matig (M=2.90) is vastgelegd in een beleidsplan. Als er een visie is, is deze matig uitgewerkt in concrete afspraken voor het handelen van de leraren (M=2.71). Zij geven in de open vragen aan behoefte te hebben aan meer eenduidigheid en een doorgaande lijn.

De uitkomsten van de vragenlijsten zijn gebruikt als uitgangspunt voor de focusgroepgesprekken met de directeuren en internbegeleiders van de scholen in de verschillende regio's.

4.3. Resultaten van de focusgroepgesprekken

4.3.1. Regio 1

Er blijkt geen eenduidige definitie over (hoog)begaafdheid in deze regio. Er moet nog geformuleerd worden om welke kinderen het hier gaat, met andere woorden: de doelgroep moet nog geformuleerd worden aan de hand van criteria voor verrijking en deelname aan de plusklas. De scholen hebben een aantal kinderen in beeld door intakegesprekken te voeren bij aanmelding. De directeuren en internbegeleiders geven aan in te willen zetten op vroeg signaleren. Hiervoor is meer deskundigheid van leraren nodig waarbij het belang wordt gezien van teamscholing en uitwisseling van 'good practice' op het gebied van passend aanbod. De plusklas wordt gezien als een belangrijke voorziening, door de ontmoeting met peers en het aanbod. In de toekomst zouden de scholen in deze regio graag een specialist op de scholen willen hebben die een plusgroep begeleidt en de vertaalslag voor de eigen leraar kan maken naar de reguliere klas. Verder wordt verkenning van ICT-mogelijkheden genoemd voor o.a. peercontact en gepersonaliseerd leren. Dit alles moet worden vastgelegd in een gezamenlijk beleid waarin school, ouders en kinderen hun verantwoordelijkheden kennen en nemen.

4.3.2. Regio 2

De directeuren in regio 2 geven aan alle kinderen in beeld te hebben, daaronder horen ook de (hoog)begaafde kinderen. Ook geven zij aan dat de visie op passend onderwijs vast ligt. Iedere school is er op zijn eigen manier mee bezig, maar het passend onderwijs (ook aan (hoog)begaafde kinderen) is volop in ontwikkeling. Er komen vragen naar boven wat er van de leraren verwacht kan worden. Is er nog ruimte om aan alle verschillende onderwijsbehoeften van de kinderen te voldoen? Hebben leraren voldoende deskundigheid om aan alle verschillende onderwijsbehoeften te voldoen? Leraren ervaren zelf te weinig deskundigheid om (hoog)begaafde kinderen een passend aanbod te bieden. Op een van de scholen in deze regio is een voltijds hoogbegaafdenafdeling gevestigd. Daar wordt samengewerkt en expertise uitgewisseld tussen de reguliere groepen en de voltijdgroepen voor (hoog)begaafde kinderen door groepsoverstijgend te werken bij projecten rondom wereldoriëntatie.

In deze regio willen de directeuren en intern begeleiders de verbinding binnen de eigen school zoeken door groepsoverstijgend te werken, vanuit een geformuleerde doorgaande leerlijn. Zij willen deskundigheidsbevordering binnen de scholen, waarbij kennisoverdracht wordt gekoppeld aan de

praktijk. Peercontact in de vorm van een plusklas of op de voltijds hoogbegaafdenafdeling blijft nodig, zeker voor kinderen die op een kleine school zitten.

4.3.3. Regio 3

De scholen geven aan beleid te hebben, maar dat moet op alle scholen worden aangescherpt wat betreft visie, signaleren, procedures, passend aanbod en een doorgaande lijn. Er wordt op een aantal scholen gewerkt met een signaleringsinstrument, zoals het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Drent & Van Gerven, 2016), maar dat is voor de kleine scholen te duur. Niet alle kinderen met een voorsprong zijn in beeld. De plusklas wordt door kinderen van bijna alle scholen bezocht. Van één school gaan kinderen naar een verrijkkingsklas op het voortgezet onderwijs.

In deze focusgroep wordt de rol van de leraar besproken. Leraren voelen zich ook hier niet competent genoeg en geven aan behoefte te hebben aan nascholing. De directeuren en intern begeleiders denken dat een goed onderbouwde, onderliggende visie kan helpen. Maar daarnaast blijken ook tijd en geld een factor van belang te zijn. Overtuigingen over het belang van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen kunnen ook belemmerend werken, als leraren zich niet competent voelen om dit onderwijs te bieden.

Kijkend naar de toekomst wil deze regio samenwerken door expertise te delen, ervaringen uit te wisselen en gebruik te maken van *good practice* en het opzetten van beleid en een goed programma. Dat kan door het formeren van netwerken (onder-, midden- en bovenbouw) onder leiding van specialisten (hoog)begaafdheid, om samen te komen tot een goed programma in de eigen klas. Een *peergroup* kan ook een deel van de dag les krijgen op een school, om vandaar uit met een goed programma (eventueel ondersteund met ICT-mogelijkheden) terug te gaan naar de eigen klas. Hiervoor zal door de scholen formatie beschikbaar gesteld moeten worden.

4.3.4. Regio 4

In deze focusgroep wordt lang gesproken over definiëring van de doelgroep van (hoog)begaafde kinderen en de signalering van (hoog)begaafdheid. Er wordt verschillend gedacht over het gebruik van een instrument. Deskundigheid over en grondhouding tegenover (hoog)begaafdheid zijn hierin bepalend. In deze regio zijn op drie scholen specialisten (hoog)begaafdheid werkzaam in de groepen en/ of plusklassen. Het intakegesprek bij aanmelding en kindgesprekken worden gezien als belangrijke bronnen om informatie te krijgen, ook leerlingvolgsystemen op sociaal- emotioneel en cognitief gebied worden gebruikt.

Het passend aanbod wordt ook in deze regio als moeilijk realiseerbaar ervaren. De factor tijd wordt besproken. Het gaat om tijd om binnen de klas goed te begeleiden, instructie te geven en te evalueren, en om goed voor te kunnen bereiden. Deskundigheid is nodig om deze begeleiding goed inhoud te kunnen geven. Op twee scholen wordt het aanbod voor (hoog)begaafde kinderen door specialisten aangeboden in de vorm van plusgroepjes binnen de school. Daarnaast gaan kinderen naar de bovenschoolse plusklas. Aangegeven wordt dat de leraren coaching op de werkvloer nodig hebben door specialisten die zelf lesgeven en werken met (hoog)begaafde kinderen, zodat zij vanuit eigen ervaringen hun expertise kunnen delen. Er wordt dan gesproken over leraren die een erkend opleidingstraject hebben gevolgd of aan het volgen zijn.

In de toekomst kan worden gekeken naar mogelijkheden voor arrangementen voor extra ondersteuning in de school vanuit het samenwerkingsverband of naar samenwerking met het voortgezet onderwijs, bedrijven en universiteiten. Regionaal peercontact wordt belangrijk gevonden, waarbij de investeringen die zijn gedaan in de plusklassen beschikbaar blijven. Voor een duurzame ontwikkeling van de leraren wordt nogmaals benadrukt dat coaching op de werkvloer belangrijk is.

4.3.5. Regio 5

Dit zijn vier kleine scholen die samenwerken met elkaar, onder leiding van dezelfde directeur en met de grotere school in de regio. Op deze scholen gebeurt in de praktijk meer dan is vastgelegd op papier. Er wordt op de scholen gewerkt met een signaleringsinstrument (het SIDI-R protocol: Kuipers & De Bruin- de Boer, z.d.) en het CITO leerlingvolgsysteem (<http://www.cito.nl>). Daarmee worden niet alle kinderen met een voorsprong gesignaleerd. Door het werken met combinatiegroepen op de kleinere scholen zijn de leraren meer vaardig in het werken met individuele verschillen, onder andere door het werken met weektaken. Klassenmanagement is geen probleem, wel moet inhoudelijke deskundigheid over het werken met (hoog)begaafde kinderen worden bevorderd. De focusgroep is voorstander van plusklassen, omdat zij het contact met de peergroep essentieel vinden voor een goede ontwikkeling van de (hoog)begaafde kinderen.

Voor de toekomst wil deze focusgroep dat het peercontact in de vorm van de plusklas behouden blijft, ondersteund met ICT-mogelijkheden om tijdens de resterende schooltijd ook goede programma's in te kunnen zetten, zoals werken in een elektronische leeromgeving. Vanuit de plusklas kan een project worden opgestart, dat vervolg krijgt in de eigen klas.

5. Resultaten regio 6

5.1. Analyse vragenlijst per thema

Van de 172 leraren op 11 verschillende scholen binnen regio 6 is de vragenlijst ingevuld door 61 leraren, dit is een responspercentage van 35,47%. In tabel 2 zijn de resultaten van deze regio weergegeven.

Tabel 2

Resultaten vragenlijsten per thema en per item (N=61)

<i>Thema's / item</i>	<i>M</i>	<i>SD of %</i>
Beleid op school	2.33	0.81
De school heeft een visie ten aanzien van (hoog)begaafdheid. Deze visie is vastgelegd en uitgewerkt in het beleidsplan/ kwaliteitskaart.	2.43	0.94
De visie is uitgewerkt in concrete afspraken voor het handelen van leraren.	2.18	0.92
Ik ben op de hoogte welke stappen doorlopen en genomen moeten worden om te komen tot besluitvorming betreft al dan niet vervroegd doorstromen/ versnellen.	2.38	0.90
Deskundigheid	2.64	0.71
Ik heb voldoende kennis over wat (hoog)begaafdheid is (inzicht en kennis over verschillende theorieën).	2.46	0.79
Ik kan gebruik maken van aanwezige inzichten en expertise binnen het team.	2.82	0.90
Ik heb een nascholing gevolgd over (hoog)begaafdheid.	N=19	31,15%
Eigen competenties	2.62	0.55
Ik ben in staat om met (hoog)begaafde leerlingen een goede relatie op te bouwen.	3.07	0.60
Ik stem af met de (hoog)begaafde leerling waarbij de leerling zelf keuzes kan maken.	2.89	0.64
Ik bespreek met deze leerling mogelijkheden en moeilijkheden/ uitdagingen die de leerling tegenkomt (onderwijsbehoeften).	2.79	0.73
Ik stel samen met de leerling doelen en een plan op om te leren omgaan met deze moeilijkheden/ uitdagingen (bv middels de doelen van SLO leren-leren, leren denken, leren leven).	2.00	0.80
Ik voel me eigenaar van de aanpak in de groep met betrekking tot (hoog)begaafde leerlingen.	2.41	0.65
Ik kan in de klassenorganisatie ondersteuning bieden aan deze leerlingen.	2.51	0.65
Ik kan de leerstof compacten.	2.74	0.85
Ik kan doelgerichte verrijkingsoopdrachten aanbieden.	2.54	0.67
Signaleren	2.66	0.54
Ik vind het belangrijk dat een ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk wordt herkend.	3.11	0.73
Ik herken kenmerken van (hoog)begaafdheid bij leerlingen in voldoende mate.	2.67	0.65
Ik heb alle leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/ (hoog)begaafdheid in beeld.	2.75	0.79
Er is een vaste procedure voor het signaleren van (hoog)begaafdheid. Op onze school wordt met een signaleringsinstrument gewerkt.	2.08	0.92
	Ja	N= 21 34.43%
	Nee	N= 40 65.57%
Voor het signaleren van (hoog)begaafdheid gebruiken we de volgende informatiebronnen:		
Cito LOVS	N=55	90.16%
Ouders	N=51	83.61%
Observaties van de leerkracht	N=55	90.16%
Observaties van de internbegeleider	N=36	59.02%

Diagnostisch gesprek met de leerling	N=30	49.18%
Methodetoetsen	N=42	68.85%
Informatie van de voorschoolse opvang	N=9	14.75%
Anders	N=10	16.39%
Passend aanbod	2.23	0.40
Veel extra activiteiten voor (hoog)begaafde leerlingen zijn ingebed in het reguliere onderwijs, waardoor extra verrijking niet nodig is.	3.59	0.59
Alle (hoog)begaafde leerlingen hebben een aangepast onderwijsaanbod nodig.	2.52	0.81
Ik gebruik de volgende methodegebonden verrijkingsmaterialen:		
Rekenen	N=39	63.93%
Lezen	N=18	29.51%
Taal	N=26	42.62%
Wereldoriëntatie	N=11	18.03%
Anders	N=13	21.31%
In mijn groep zet ik niet-methodegebonden verrijkingswerk in voor de volgende vakken:		
Rekenen	N=43	70.49%
Lezen	N=23	37.70%
Taal	N=28	45.90%
Wereldoriëntatie	N=28	45.90%
Anders	N=15	24.59%
Ik ontwikkel zelf nieuwe lesinhouden voor de (hoog)begaafde leerling gericht op het 'hoger orde denken' (analyseren, evalueren en creëren).	1.79	0.86
Ik heb voldoende tijd beschikbaar voor instructie en begeleiding aan (hoog)begaafde leerlingen.	1.69	0.59
Ik heb voldoende tijd beschikbaar om met (hoog)begaafde leerlingen te evalueren.	1.61	0.64
Ik heb voldoende faciliteiten/ materialen beschikbaar voor deze leerlingen.	1.84	0.82
De (hoog)begaafde leerlingen op onze school leren samen met peers.	2.38	0.84
De ontwikkelingen en vorderingen worden periodiek gevolgd en besproken met leerlingen en ouders.	2.44	0.83

5.1.1. *Beleid op school*

Uit de vragenlijsten is gebleken dat het thema 'Beleid op school' als onvoldoende wordt gescoord ($M=2.33$). De visie ten aanzien van onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen lijkt onvoldoende vastgelegd in een beleidsplan/ kwaliteitskaart ($M=2.43$). Concrete afspraken voor het handelen van de leraren worden gemist ($M=2.18$). Uit de open vragen blijkt een aantal scholen ($N=3$, 27%) bezig met het opstellen van een plan, maar er lijkt onvoldoende tijd beschikbaar te zijn om dit goed te kunnen realiseren en implementeren. Daarnaast geven leraren aan behoefte te hebben aan het praten over het thema passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen en de behoefte aan het delen van kennis en ervaringen.

5.1.2. *Deskundigheid*

Uit de vragenlijsten is gebleken dat het thema 'Deskundigheid' als zwak wordt gescoord ($M=2.64$). Leraren geven aan matige ($M=2.46$) kennis te hebben over (hoog)begaafdheid en ook het gebruik maken van inzichten en expertise binnen het team wordt als matig gescoord ($M=2.82$). Van de 61 leraren geven 19 leraren (31,15%) aan nascholing te hebben gevolgd. De nascholing verschilt van een module tijdens een studiemiddag tot een opleiding van een jaar. Uit de open vragen blijkt dat 29 leraren (47,54%) behoefte hebben aan bijscholing/ professionalisering rond het thema

(hoog)begaafdheid, waarbij deze vooral gericht moet zijn op het handelen in de klas. Signaleren, passend aanbod en onderpresteren worden als thema's genoemd.

5.1.3. Competenties

Uit de vragenlijsten is gebleken dat het thema 'Competenties' als zwak wordt gescoord (M=2.62). Leraren voelen zich voldoende (M=3.07) competent om een relatie met (hoog)begaafde leerlingen op te bouwen. Het afstemmen met het kind, waarbij deze de ruimte en mogelijkheid krijgt om zelf keuzes te maken in de uitvoering van een opdracht, wordt als zwak gescoord (M=2.89), zes van de elf scholen geven aan dit voldoende (>3.00) te kunnen. Het bespreken van moeilijkheden en kwaliteiten (onderwijsbehoeften) met de leerling wordt eveneens zwak gescoord (M=2.79), waarvan vijf scholen aangeven dit wel voldoende (M=3.01) te kunnen. Het afstemmen op deze onderwijsbehoeften binnen de eigen klassenorganisatie door samen met het kind doelen te stellen is onvoldoende (M=2.00). Het bieden van ondersteuning binnen de klassenorganisatie wordt als zwak gescoord (M=2.51), net als het kunnen compacten van de lesstof (M=2.74) en doelgericht verrijken (M=2.54). De factor tijd lijkt hier een belangrijke rol te spelen. Grote groep en combinatieklas worden genoemd als belemmerende factoren. Leraren geven aan zoveel mogelijk de leerlingen te stimuleren, binnen de mogelijkheden en de tijd die in de groep beschikbaar is. Daarnaast wordt ook hier weer de behoefte aan professionalisering genoemd. Een aantal leraren (N=8, 13,11%) heeft bij de open vragen aangegeven zich niet competent genoeg te voelen om het aanbod (goed compacten, welke verrijkingsmaterialen) juist af te stemmen op (hoog)begaafde kinderen. Ook is er behoefte aan faciliteiten: voldoende aanbod (materialen en middelen) om in te zetten, meer maatwerk en een structurele aanpak middels een methodiek, geen willekeur.

5.1.4. Signaleren

Uit de vragenlijsten is gebleken dat het thema 'Signaleren' als zwak wordt gescoord (M=2.66). Het belang van het vroegtijdig signaleren wordt door de leraren voldoende erkend (M=3.11). Het herkennen van (hoog)begaafde kinderen in de groep wordt zwak gescoord (M=2.67), met uitzondering van drie scholen (27,27%, M=>3.00). Het in beeld hebben van de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/ (hoog)begaafdheid wordt door meerdere scholen als zwak (M=2.75) ervaren. Het werken met een vaste procedure voor het signaleren is onvoldoende (M=2.08). Op één school wordt er wel voldoende gewerkt volgens een procedure. Als signaleringsinstrumenten wordt de SIDI (Kuipers, D Bruin-de Boer, 2010), NSCCT (Van Batenburg, 2015) en groepssignalering genoemd. LOVS (<http://www.cito.nl/>) en de observatie van de leraar worden als de belangrijkste informatiebron ervaren met betrekking tot het signaleren van (hoog)begaafde leerlingen (N=55). Ook de ouders worden als een belangrijke bron genoemd (N=51). Daarnaast worden de informatiebronnen methodetoetsen, observatie internbegeleider en diagnostisch gesprek met het kind genoemd.

5.1.5. Passend aanbod

Uit de vragenlijsten is gebleken dat het thema 'Passend aanbod' als onvoldoende wordt gescoord (M=2.23). Leraren ervaren dat extra activiteiten voor de (hoog)begaafde kinderen goed (M=3.59) ingebed zijn in het reguliere aanbod. Het aanpassen van de lesinhouden op het hoger orde denken wordt als onvoldoende (M=1.79) ervaren. Ook het hebben van voldoende tijd voor instructie,

begeleiding en evaluatie wordt als onvoldoende (M=1.69) ervaren. Leraren noemen wederom gebrek aan tijd als belemmerende factor. Leraren geven aan onvoldoende (M=1.84) faciliteiten/ materialen beschikbaar te hebben. Ook ervaren leraren dat (hoog)begaafde kinderen niet genoeg (onvoldoende, M=2.38) de mogelijkheid krijgen/ hebben om te leren samen met peers.

5.1.6. Behoeften

Op de vraag 'Wat heb jij op dit moment nodig zodat je de (hoog)begaafde kinderen in jouw groep passend onderwijs kunt bieden' worden de volgende thema's genoemd: professionalisering, meer tijd, extra handen, faciliteiten, deskundige/ expertise, coaching op de werkvloer, protocol/ beleid met concrete afspraken, meer overlegmomenten, samenwerken, wekelijkse begeleiding in peergroep, doorgaande lijn verrijking, ICT-mogelijkheden.

5.2. Resultaten van het focusgroepgesprek

In deze focusgroep wordt eerst gesproken over de visie ten aanzien van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Internbegeleiders en directeurs zien het belang van het vroegtijdig signaleren van deze kinderen. Een aantal internbegeleiders noemt dat deze doelgroep zich niet voldoende uitgedaagd voelt binnen het huidige onderwijssysteem. De behoefte om beter en vroegtijdig te kunnen signaleren wordt besproken. Dit vraagt van de leraar een bepaalde deskundigheid die op dit moment lijkt te ontbreken. Het hebben van kennis over (hoog)begaafdheid verschilt sterk per leraar. Het omzetten van de kennis over (hoog)begaafdheid naar het handelen in de groepen is een punt van aandacht. De resultaten vanuit de vragenlijst sluiten hierbij aan, leraren geven aan behoefte te hebben aan professionalisering, waarbij deze vooral gericht moet zijn op het handelen in de klas. Er wordt gesproken over wat nodig is om goed en vroegtijdig te signaleren. Er is behoefte aan een vaste procedure. Dit sluit aan bij de behoefte van de leraren. Verschillende signaleringsinstrumenten worden besproken. De focusgroep zou graag zien dat een signaleringsinstrument ingezet gaat worden op alle scholen, zodat het signaleren structureel en planmatig ingezet kan worden.

Kijkend naar passend aanbod is te merken dat de scholen zoekende zijn en op dit moment lijkt er geen tijd en ruimte te zijn om de begeleiding goed neer te zetten en te implementeren. De begeleiding van de (hoog)begaafde kinderen is op dit moment individueel (probleem) gestuurd. De casus maakt hoe de aanpak/ het aanbod zal worden. De focusgroep herkent de behoefte aan het opstellen van een beleidsplan met concrete afspraken.

De focusgroep erkent het ontbreken aan tijd binnen de groep om deze doelgroep instructie/ begeleiding te kunnen geven. Organisatie/ klassenmanagement is een belangrijk punt waar de behoefte ligt voor ondersteuning/ professionalisering. Daarnaast moet er voldoende aanbod (materialen en middelen) liggen om in te zetten, waarbij een doorgaande lijn als belangrijk wordt ervaren. Vervolgens wordt gesproken over 'wat mogen we van onze leraren verwachten'. De visie van de focusgroep is dat de leraren de basiskennis moeten bezitten om deze doelgroep te kunnen herkennen. Internbegeleiders lijken al aardig wat kennis in huis te hebben, het delen van deze kennis binnen de scholen is een behoefte.

Op een aantal scholen wordt gewerkt met een 'plusgroep'. Er wordt gepraat over welke kinderen aan deze groep mogen deelnemen, over de inhoud en het aanbod in deze plusgroep en de transfer naar de klas. De verschillen zijn groot en ook hier is het afhankelijk van de leraar hoe omgegaan wordt met de transfer van de leerdoelen van de plusgroep naar de klas. Ook de masterclass (bovenschoolse voorziening voor groep acht kinderen) wordt gezien als noodzakelijk.

Voor de toekomst wil deze focusgroep een specialist (hoog)begaafdheid op elke school die ingezet kan worden voor coaching van leraren en begeleiding van alle kinderen middels een 'plusgroep'. Of deze plusgroepen bovenschools of op elke school georganiseerd moeten worden is ook afhankelijk van het aantal leerlingen en de financiële mogelijkheden vanuit het bestuur. Peercontact wordt als zeer belangrijk genoemd, maar daarnaast ook het prettig voelen (kunnen functioneren) binnen een reguliere groep is van belang. Daarnaast wordt er buiten de kaders gedacht: groepsoverstijgende lessen, projectwerk, talenten stimuleren binnen ateliers. Passend voor elk kind.

6. Conclusie

In dit onderzoek is gekeken naar wat nodig is voor passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen op de scholen van twee basisschoolbesturen in het oosten van het land.

De opvattingen van leraren, internbegeleiders en directeuren van deze scholen over de behoeften van de (hoog)begaafde kinderen sluiten aan bij wat deze kinderen, nodig hebben. Leraren, internbegeleiders en directeuren zien het belang van het vroegtijdig signaleren van deze kinderen. Hoe eerder in beeld is wat het kind nodig heeft om zich optimaal te ontwikkelen, des te groter de kans dat een begaafd kind, die als vierjarige binnenkomt als een 'goed functionerend kind', zich ook in de toekomst gunstig blijft ontwikkelen (Drent & Van Gerven, 2012; Segers & Hoogeveen, 2012). Leraren erkennen dat deze kinderen behoefte hebben aan complexiteit, metacognitie, creativiteit en intensiteit (Schrover, 2015). Deze behoeften vragen om het juist afstemmen qua onderwijsaanbod en het begeleiden van deze kinderen. Leraren, internbegeleiders en directeuren lijken de intentie en bereidheid te hebben om werk te maken van het passend onderwijs aan deze kinderen. Deze positieve grondhouding, attitude, en de overtuiging dat dit van belang is, is een belangrijke factor om schoolinnovaties en de implementaties ervan te laten slagen (Bandura, 1997). Om leraren te motiveren en meer eigenaar te laten voelen van het beleid rond dit thema, is een schoolcultuur waarbinnen sprake is van gezamenlijk leren nodig. Het delen van ervaringen en uitwisselen van nieuwe kennis en informatie, hebben invloed op de overtuigingen van leraren (Bandura, 1997; Lassig, 2009). Wanneer leraren mee hebben gedacht over het onderwijskundig beleid, voelen zij zich meer eigenaar van dat beleid, waardoor zij meer gemotiveerd zijn om het uit te voeren (Van Wieringen & Van der Rest, 2007). Binnen een lerende organisatie zal een directeur hier ruimte voor moeten maken (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, & Smith, 1995).

De intentie en bereidheid om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen te bieden lijkt er wel te zijn, maar de leraren geven aan dat zij zich onvoldoende competent voelen om passend onderwijs te kunnen bieden aan deze kinderen, wanneer het gaat om doelgericht werken aan het leren leren, leren denken en het leren leven (SLO, Te Boekhorst-Reuver, 2010), binnen hun klassenorganisatie. De directeuren en internbegeleiders onderschrijven dit beeld. Dit zou kunnen verklaren waarom de beter presterende kinderen nog steeds onderpresteren op de basisschool. Er wordt onvoldoende tegemoet gekomen aan de individuele behoeften en capaciteiten van deze kinderen en er is sprake van onvoldoende differentiatie voor kinderen die meer uitdaging nodig hebben (Vogelzang, 2017). Leraren geven aan behoefte te hebben aan kennis over de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde kinderen en kennis over welke competenties zij nodig hebben om deze kinderen te kunnen bedienen. Zoals al eerder beschreven is de rol van de leraar essentieel bij het signaleren, het bieden van maatwerk, de interactie en het bevorderen van motivatie en sociaal- emotioneel welbevinden (Marzano, 2013; Segers & Hoogeveen, 2012). Om de competenties en vaardigheden van leraren te verbeteren, zullen leraren zich verder moeten professionaliseren om goede onderwijsaanpassingen te kunnen doen (Segers & Hoogeveen, 2012; Troxclair, 2013). De professionalisering zou ten eerste gericht moeten zijn op het signaleren van (hoog)begaafdheid en ten tweede op het aanpassen van de leerstof om te komen tot een passend aanbod voor (hoog)begaafde kinderen. Compacten wordt in de literatuur genoemd als een belangrijke

aanpassing om aan te sluiten bij de leereigenschappen van (hoog)begaafde kinderen en daarnaast om tijd vrij te maken voor het werken aan verrijkingsopdrachten (Drent & Van Gerven, 2007; 2012; Mooij et al, 2007). Leraren geven aan behoefte te hebben aan kennis over compacten van de lesstof en het doelgericht aanbieden van verrijkingsstof. De internbegeleiders en directeuren herkennen de behoefte aan professionalisering, maar stellen daarnaast de vraag wat er van de leraren verwacht mag worden, gezien de grote (combinatie)groepen met ook andere zorgkinderen. Het zou goed zijn om kaders op te stellen wat er in het basisaanbod verwacht zou mogen worden op de school ten aanzien van het passende onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Door samenwerking in de regio's kunnen scholen deskundigheid met elkaar delen op de thema's waar zij "goed" in zijn ten aanzien van het passende onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen.

Veel leraren hebben "tijd" genoemd als een belemmerende factor om goed onderwijs te kunnen realiseren aan (hoog)begaafde kinderen. De factor tijd nuanceren de internbegeleiders en directeuren met de vraag: wat ga je doen met de vrijgekomen tijd? Deze kan worden besteed in de groep (instructie, begeleiding, evaluatie) of na schooltijd (voorbereiding). Zij geven aan dat leraren ook ondersteuning nodig hebben bij hun klassenmanagement. De kwaliteit van het onderwijs wordt in belangrijke mate beïnvloed door de organisatie in de groep (Kuipers in *De Gids*, 2016). De leraar vervult verschillende rollen in samenhang: ontwerper van het curriculum, instructeur en klassenmanager. Daarbij is het goed uitvoeren van de rol van klassenmanager een voorwaarde voor de andere twee rollen en vormt dit het fundament (Marzano, 2013). Ook hier ligt een vraag voor professionalisering.

Om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen te kunnen bieden, is er bij de leraren ten eerste behoefte aan een gezamenlijk beleid, waarbij afspraken vastliggen en ieders verantwoordelijkheden duidelijk zijn. Het is goed om te starten met een visie om gericht te investeren in de toekomst van de organisatie en de ontwikkeling van de mensen die er werken (Van Wieringen & Van der Rest, 2007; Senge et al, 1995). Ten tweede is er vervolgens professionalisering nodig om de competenties en vaardigheden van leraren te verbeteren. Per regio kan deze professionalisering verschillen wat betreft vorm en groep. Daarnaast geven zowel leraren als directeuren en internbegeleiders aan dat er behoefte is aan faciliteiten voor het verrijkingsprogramma, zoals middelen en materialen. Een goed verrijkingsprogramma start met een duidelijk omschreven leerdoel, het opstellen van criteria (wanneer zijn de doelen behaald) en vervolgens het opzetten van het curriculum: de manier waarop en waarmee je het doel wilt bereiken (Schrover, 2015).

Tot slot erkennen leraren, internbegeleiders en directeuren het belang van peercontact. Kinderen hebben een peergroup en goede vrienden nodig bij wie ze zich veilig en geaccepteerd voelen en met wie ze interesses delen (Robinson, 2008). (Hoog)begaafde kinderen bloeien op wanneer ze echte peers als vrienden hebben. Dit heeft een positief effect op hun enthousiasme, energie, prestaties, leiderschap, creativiteit, mindset, zelfbeeld en geluk (Neihart, 2009; Robinson, 2008). Binnen ons onderwijssysteem, waarin kinderen in homogene leeftijdsgroepen worden ingedeeld zijn deze peers soms moeilijk te vinden voor (hoog)begaafde kinderen. De scholen zouden daarom graag zien dat deze contacten mogelijk worden gemaakt, het liefst in de vorm van een plusklas, aangevuld met ICT-toepassingen in de reguliere groep.

Voor de toekomst wensen de leraren, internbegeleider en directeuren dat er een gezamenlijk beleid ligt rond passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen, waarbij ingezet wordt op professionalisering en samenwerking tussen de scholen. De samenwerking zal bestaan uit het leren van elkaar door uitwisselen van ervaringen en *good practice*, en samen ontwikkelen van een goed programma op de scholen in de reguliere groepen. In ieder geval is binnen elke regio een specialist aanwezig, die past binnen een vooropgesteld profiel, die op elke school ingezet kan worden voor coaching van leraren en begeleiding van kinderen. Op scholen zal voldoende verrijkingsmateriaal aanwezig zijn en deze wordt planmatig (leerlijn) ingezet. Daarnaast blijft er, in hun toekomstvisie, een bovenschoolse voorziening voor (hoog)begaafde kinderen, waar het onderwijsaanbod is afgestemd op onderwijsbehoeften van deze kinderen en peercontact wordt gecreëerd.

7. Discussie

In dit onderzoek is gevraagd aan leraren, internbegeleiders en directeuren in het oosten van het land naar wat nodig is voor het bieden van passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen in het basisonderwijs. Op basis van eerder onderzoek (Meulenstein, 2013; Segers & Hoogeveen, 2012) was de verwachting dat er op de scholen behoefte zal zijn aan professionalisering en daarnaast aan middelen, tijd en ruimte. Aan dit onderzoek heeft een grote groep participanten (N=247) deelgenomen, vanuit alle jaargroepen binnen de basisschool. Uit de resultaten blijkt dat de intentie en bereidheid om werk te maken van het passend onderwijs aan deze kinderen aanwezig is. Leraren voelen zich echter onvoldoende competent om dit inhoud te geven en dit te kunnen organiseren binnen hun groep. De vraag die gesteld kan worden is: in hoeverre hebben leraren een heldere kijk op hun eigen competenties? De betrouwbaarheid van deze kijk op eigen functioneren zou uitgebreider onderzocht kunnen worden door het afnemen van een diepte-interview bij de leraren op basis van de gegeven antwoorden, om deze kennis te toetsen.

Gekeken naar de resultaten van de vragenlijsten zijn de verschillen tussen de scholen groot, oplopend tot een standaarddeviatie van 0.98 op een 4-puntsschaal. Op sommige scholen wordt bijvoorbeeld de deskundigheid als ruim voldoende ervaren, terwijl dit op andere scholen binnen dezelfde regio als zwak wordt ervaren. Er is echter kwalitatief onderzoek verricht, waarbij binnen dit onderzoek geen uitspraken gedaan kunnen worden over absolute verschillen tussen scholen. Om meer zicht te krijgen op de behoeften van individuele scholen is het van belang om, middels diepte-interviews of een focusgroepgesprek met het team, de kinderen en ouders van de betreffende school meer informatie te krijgen (Boeije, 2008). Er is gekozen voor een 4-puntsschaal, zodat de respondent geen neutrale keuze kon maken. Het nadeel is dat deze schaal vaak een weinig genuanceerd beeld geeft en de respondent min of meer "gedwongen" wordt een keuze te maken. Dit kan van invloed geweest zijn op de uiteindelijke resultaten.

Wanneer gekeken wordt naar de vragenlijsten is het van belang te noemen dat de vragenlijst uitgezet in regio 1 t/m 5 een aantal kleine verschillen heeft in vergelijking met de vragenlijst uitgezet in regio 6. Dit komt doordat andere partijen vanuit de stichtingen, mee hebben gedacht bij het opstellen van deze vragenlijsten. De conclusies die in dit kwalitatieve onderzoek worden getrokken komen voort uit de overeenkomsten tussen alle regio's, vanuit de vragenlijsten en focusgroepgesprekken, waarbij deze kleine verschillen niet van grote invloed lijken te zijn geweest.

Een ander punt van discussie is dat de vragenlijsten niet anoniem ingevuld kunnen worden, omdat leraren hebben aangegeven op welke school zij werken. Dit kan van invloed zijn geweest op het invullen van de vragenlijst. Als leraren zich niet geheel vrij hebben gevoeld om naar eigen mening te antwoorden, zullen zij misschien meer sociaal wenselijk hebben geantwoord. Dat kan hebben geleid tot hogere of juist lagere scores. Daarnaast zijn de items in de vragenlijsten per thema opgesteld. Dit kan van invloed zijn geweest op de sociale wenselijkheid van de scores die leraren aan bepaalde items geven. Door items in een willekeurige volgorde op te nemen, zullen participanten steeds opnieuw aangezet worden om na te denken over de vraagstelling, omdat het onderwerp steeds verandert (Baarda, 2009).

Bij de analyse van de vragenlijsten blijkt dat binnen een schoolteam de meningen over bepaalde thema's kunnen verschillen, zoals bijvoorbeeld over het wel of niet gebruiken van een signaleringsinstrument of het wel of niet hebben van een beleidsplan. In de focusgroepgesprekken werden deze verschillen verklaard vanuit het gegeven dat leraren zich mogelijk niet voldoende eigenaar voelen van het beleid voor passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Om een eenduidige conclusie te kunnen trekken zou een focusgroepgesprek met het schoolteam wellicht meer duidelijkheid kunnen geven.

Er worden bij de open vragen veel opmerkingen gemaakt over de tijd die leraren te kort komen. Dit is een algemeen beeld dat te maken lijkt te hebben met de werkdruk die in het onderwijs ervaren wordt. Waarschijnlijk ervaren de leraren over het algemeen te weinig tijd om kinderen met specifieke onderwijsbehoeften goed te kunnen begeleiden. Uit het inspectierapport (Vogelzang, 2017) blijkt dat leraren onvoldoende in staat zijn goed te differentiëren binnen het leerstofaanbod. Leraren hebben dan de neiging hun tijd te besteden aan de kinderen die langzamer leren of gedragsproblemen hebben (Lassig, 2009; Thirey, 2011; Troxclair, 2013). Hoewel er in onze maatschappij meer aandacht is voor hoogbegaafdheid dan voorheen heeft zich dat nog te weinig vertaald in faciliteiten voor professionalisering en verkleinen van de groepen.

Om een completer beeld te krijgen zouden kinderen en ouders geïnterviewd kunnen worden over hun ervaringen met passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen. Dan wordt een compleet beeld gevormd, zoals Mönks en Ypenburg (2011) bepleiten in het Triadisch model. Bestuurders zouden betrokken kunnen worden waarbij onderzoek gedaan wordt naar de mogelijkheden en bereidheid om passend onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen te faciliteren in de vorm van financiële en personele ondersteuning.

Bronnen

- Ajzen, I., & Gilbert Cote, N. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). New York: Psychology Press.
- Alias, A., Rahman, S., Majid, R.A., Yassin, S.F.M. (2013). Dabrowski's Overexcitabilities Profile among Gifted Children. *Asian Social Science*, 9 (16) 120-125.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek. Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: uitgeverij Noordhoff uitgevers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bain, R. (2011). *How high can students think? A study of cognitive levels using Blooms taxonomy in social studies*. Verkregen van: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524386.pdf> (geraadpleegd op 24-08-2017).
- Batenburg, T.A., van (2015). *NSCCT Niet schoolse Cognitieve Capaciteiten Test*. Groningens Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION).
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. In: *Gifted Child Quarterly*. National Associated for Gifted Children (NAGC).
- Betts, G., & Neihart, M. (2010). Revised Profiles of the Gifted. Verkregen van: <http://www.ingeniosus.net/archives/dr-george-betts-and-dr-maureen-neihart-share-revised-profiles-of-gifted> (geraadpleegd op 5 maart 2017).
- Bijsterveldt- Vliegthart, M. van & Zijlstra, H. (2011). *Actieplan leraar 2020*. Verkregen van: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html> / (geraadpleegd op 03-10-2016).
- Boeije, H. (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Bloom, B. S. (ed.), (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Boer, E. de. (2011). *Begrijp je me? (Hoogbegaafde) leerlingen over competenties van leraren*. Scriptie in het kader van de opleiding 'Specialist in Gifted Education'. Nijmegen: CBO / Radboud Universiteit.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and school*. Washington D.C.: National Academic Press.
- Bruning, M., Weijthrother, J. von, Kamphof, G., Boer, G. de. (2014), *Excelleren mogelijk maken*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het ministerie van OCW.
- Davis, G.A., Rimm, S.B., Siegle, D. (2014). *Education of the Gifted and Talented*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dekker, S. (2014). CNV Onderwijs. Plan van aanpak toptalenten 2014-2018. Verkregen van: https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Meer_werk_maken_van_talent_samenvatting_plan_van_aanpak_Toptalent.pdf (geraadpleegd op 13 juli 2017)
- Donner, J.P.H. (2004). Wetten op beroepen in het onderwijs. Verkregen van: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/2013-07-04>; (geraadpleegd op: 06-07-2017).

- Doolaard, S. & Harms, T. (2013). *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Groningen: GION/RUG.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Drent, S. & Gerven E. van (2012), *Passend onderwijs voor de begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2016). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid-PO*. Assen: uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Eyre, D. (2007). Structured thinking: Improving provision for the gifted in ordinary schools. *Gifted and Talented International*, 4(1). 31-38.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 67-79). Amsterdam: Elsevier.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory Multiple Itelligences*. New York (NY): Basic Book.
- Gallagher, J. J. (2003). *Issues and Challenges in the Education of Gifted Students*. In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 11-23). Boston: Pearson Education.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek (hoog)begaafdheid*. Assen: van Gorcum.
- Gerven, E. van & Hoogenberg- Engbers, I. (2011). *Begaafd begeleiden: de competentiematrix voor de Specialist Begaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Drent, S. & Gerven E. van (2012), *Passend onderwijs voor de begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E., van (red.), (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: uitgeverij Leuker.nu.
- Gijzen, W., Buter, A., Hereijgens, C. & Weessies, H. (2015). *Over de grenzen van de referentieniveaus: Een versneld aanbod in de hele basisschool*. Verkregen van: <http://wijnandgijzen.nl/wp-content/uploads/2015/11/Over-de-grenzen-van-de-referentieniveaus-eeen-versneld-aanbod-in-de-hele-basisschool-Gijzen-Buter-Herijgens-en-Weessies-november-2015.pdf> (geraadpleegd op 24-08-2017).
- Haenen, J. (2001). Outlining the teaching-learning process: Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and instruction* 11, pp. 157-170.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.). (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.; revised 2nd ed. 2002). Oxford: Pergamon.
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Hoogeveen, L., Hell, J.G. van & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 30-59.

- Houkema, D., Steenbergen-Penterman, N., Boekhorst-Reuver, J. te & Hulsbeek, M. (2010). Digitale checklist '(Hoog)begaafdenwijzer Basisonderwijs'. Verkregen van: <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/po-beleid/checklist-begaafdenwijzer-po> (geraadpleegd op 24-08-2017).
- Jolij, J., Huisman, D., Scholte, S., Hamel, R., Kemner, C., Lamme, C. & Victor, A. (2006), Processing speed in recurrent visual networks correlates with general intelligence, in: *Neuroreport* p. 39 t/m 43.
- Kaplan, S. (2003). Is there a gifted-child pedagogy? *Roepers Review*, 25, 4.
- Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is*. Tielt: uitgeverij Lannoo.
- Kuipers, J. (2016). Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In: Gerven, E., van (red.), (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: uitgeverij Leuker.nu.
- Kuipers, J. & Bruin- de Boer, A. de (z.d.). *SiDi 3: Signalering en Diagnosticering Hoogbegaafdheid*. Drachten: uitgeverij Eduforce.
- Kuo, C., Maker, J., Su, F. & Chun, H. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20, 365-379.
- Lassig, C.J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18 (2), 32-42.
- Maes, G. (2015). Het belang van peercontacten voor hoogbegaafde kinderen. Van: www.giftedmagazine.nl (geraadpleegd op: 06-06-2017).
- Marzano, R. (2013). *Wat werkt op school. Research in actie*. Uitgeverij Bazalt Rotterdam.
- Mayer, R.E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41 (4), 226-232.
- Meulenstein, H. (2013). *Overtuigingen van leraren over vroeg signaleren van hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Masterthesis Universiteit Utrecht.
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 187-200). New York: Cambridge University Press.
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen a/d Rijn: uitgeverij Samsom, 2^e druk.
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: uitgeverij Boom.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van, Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen.
- Neihart, M. (2009), 'Finding True Peers'. In: *Digest of Gifted Research*.
- Noteboom, A., Os, S. van, Spek, W. (2011). Concretisering referentieniveaus rekenen 1F/1S. Verkregen van: <http://www.slo.nl/downloads/2011/concretisering-referentieniveaus-rekenen-1F-1S-bao.pdf> (geraadpleegd op: 06-07-2017).
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven. Voorburg: uitgeverij Acco.

- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2010). De uitgangspunten van Handelingsgericht werken. In: *JSW 94* (7), pp. 6-9.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes Giftedness? Reexamining a definition. New York: *Chronicle Guidance Publications*.
- Renzulli, J.S. (1985). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. In: Sternberg R.J. en Davidson J.E., *Conceptions of giftedness*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Robinson, N.M. (2008). 'The Social World of Gifted Children and Youth'. In: S.I. Pfeiffer (red.), *Handbook of Giftedness in Children*. New York, Springer.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen, verrijkingstrajecten met effect*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Segers, E. & Hoogeveen, L. (2012). *Programmeringstudie Excellentieonderzoek in primair, voortgezet en hoger onderwijs*. Nijmegen. Behavioural Science Institute & Centrum voor Begaafdheids Onderzoek, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. (1995). *Het vijfde discipline praktijkboek. Strategieën en instrumenten voor het bouwen van een lerende organisatie*. Schoonhoven: Academic Press.
- SETD, Universiteit Twente (2013). Het bevorderen van de transfer tussen de plusklas en de reguliere klas. Verkregen van <https://www.utwente.nl/bms/setd/interventies/transfer/> (geraadpleegd op 5 september 2016).
- Simonton, D.K. (2009). *Genius 101*. New York (NY): Springer Publishing Company, LLC.
SLO. *Begaafdheid*. Verkregen van: <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/> (geraadpleegd op 02-01-2017).
- Sousa, D.A. (2009). *How the gifted brain learns*. California: Corwin.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E., (2001). *Dynamic Testing, the nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, L. (2003). Zin in leren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 42, blz. 110-126.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3– 54.
- Thirey, P.C. (2011). *Perceptions of administrators and teachers regarding kindergarten giftedness*. Lynchberg: Liberty University.
- Troxclair, D.A. (2013). Preservice Teachers Attitudes towards Giftedness. *Roeper Review*, 35, 58-64.

- Veen, K. van & Lans, R., van der (2011). Omgaan met excellente leerlingen in reguliere klassen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32, 30 -35.
- Veenman, M.V.J. (2013). Hoogbegaafdheid en metacognitieve vaardigheden. *Presentatie conferentie begaafdheidsprofiel scholen (Amersfoort)*.
- Vogelzang, M.(2017). *De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Vygotski, L.S.V. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wieringen, A.M.L. van & Rest, A, van der (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Bijlage 1

VRAGENLIJST PASSEND ONDERWIJS HOOGBEGAAFDHEID

Beste collega's,

In opdracht van de projectgroep Hoogbegaafdheid en Excellentie voeren wij een onderzoek uit naar passend onderwijs aan hoogbegaafde kinderen.

Om het beeld zo reëel mogelijk te krijgen is het van belang dat zo veel mogelijk leerkrachten van ons bestuure vragenlijst invullen. Het duurt ongeveer 15 minuten om de lijst in te vullen.

Naar aanleiding van de uitkomsten van deze vragenlijsten zullen we in gesprek gaan met directeuren en intern begeleiders. Daarna zullen aanbevelingen worden geformuleerd voor de projectgroep, waarmee zij het beleid rondom passend onderwijs aan hoogbegaafde kinderen binnen onze basisscholen verder vorm kunnen geven.

Er wordt gevraagd naar jullie mening, beleving en ervaring.

Alvast bedankt voor jullie medewerking!

Hetty Meulensteen MSc. En Susan Kroese MSc.

Start:

Ons schoolbestuur sluit aan bij de definitie van SLO informatiepunt Onderwijs- en talentontwikkeling:

- (Hoog)begaafde leerlingen beschikken over een in aanleg aanwezig **potentieel** om tot uitzonderlijke prestaties te komen, behorend bij de beste 10%, op één of meerdere begaafdheidsgebieden.
- De ontwikkeling van talent is een langdurig en **dynamisch** proces. Zowel persoonlijkheidseigenschappen als de interactie met de omgeving zijn mede bepalend voor de mate waarin het aanwezige potentieel tot zijn recht komt (Mönks, Heller en Gagné).
- Een (hoog)begaafde leerling beschikt over een hoge intelligentie in combinatie met een **creatief denkvermogen** (Renzulli, Mönks, Sternberg).
- Daarnaast is er sprake van een **intrinsieke motivatie** (doorzettingsvermogen) om een taak te volbrengen wat zich onder andere uit in een sterke gedrevenheid wanneer iets hun interesse heeft (Renzulli, Mönks).
- (Hoog)begaafdheid is **domeinspecifiek** (Gardner, Heller en Gagné)

Zie verder (<https://talentstimuleren.nl/faq/2843-wat-is-de-definitie-van-hoog-begaafdheid> , opgehaald op 1-10-2016).

1. Ik _____ werk _____ op basisschool.....

2. Visie op HB :
(scoren van 1-4: 1= niet mee eens, 2= beetje mee eens, 3= mee eens, 4= volledig mee eens)

- Op onze school hebben we een gezamenlijke definitie van hoogbegaafdheid.
- Alle hoogbegaafde leerlingen hebben een aangepast onderwijsaanbod nodig.
- Het onderwijsaanbod wordt gerealiseerd binnen de reguliere groep (differentiatie naar onderwijsbehoeften).
- Hoogbegaafde leerlingen hebben contact met peers nodig.
- Er worden specifieke doelen per leerling vastgesteld.

3. Deskundigheid:
(scoren van 1-4: zie boven)

- Ik heb voldoende kennis over wat hoogbegaafdheid is.

- Ik heb voldoende kennis over de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.
- Ik kan de leerstof compacten.
- Ik kan doelgerichte verrijkingsopdrachten aanbieden.
- Ik heb een nascholing gevolgd over hoogbegaafdheid.
 - Zo ja, welke nascholing?
- Wij hebben als team een nascholing gevolgd over hoogbegaafdheid.
 - Zo ja, welke nascholing?

Opmerkingen over deskundigheid:

4. Eigen competenties:

(scoren van 1-4 , zie boven)

- Ik ben in staat om met hoogbegaafde leerlingen een goede relatie op te bouwen.
- Ik stem af met de hoogbegaafde leerling waarbij de leerling zelf keuzes kan maken.
- Ik voel me eigenaar van de aanpak in de groep met betrekking tot hoogbegaafde leerlingen.
- Ik kan in de klassenorganisatie ondersteuning bieden aan deze leerlingen.
- Ik stimuleer hoogbegaafde leerlingen om zich optimaal te ontwikkelen, op:
 - cognitief,
 - creatief,
 - sociaal
 - emotioneel gebied.
- Ik ben in staat adequate inhoudelijke begeleiding te bieden aan hoogbegaafde leerlingen.

Opmerkingen:

5. Signaleren

(scoren van 1-4 , zie boven):

- Ik herken kenmerken van (hoog)begaafdheid bij leerlingen in voldoende mate.
- Ik heb alle leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong/ hoogbegaafdheid in beeld.
- Ik vind het belangrijk dat een ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk wordt herkend.
- Op onze school wordt met een signaleringsinstrument gewerkt. Ja/ nee
 - Zo ja, welk instrument?
- Ik ben tevreden over het instrument.
- Er is een vaste procedure voor het signaleren van hoogbegaafdheid.
- Voor het signaleren van hoogbegaafdheid gebruiken we de volgende informatiebronnen:
 - Ouders
 - Observaties van de leerkracht
 - Observaties van de IB
 - Informatie van collega's
 - Informatie van de voorschoolse opvang
 - Anders, nl.....

Opmerkingen:

6. Passend aanbod

(scoren 1-4):

- De methodes die op onze school gebruikt worden bieden voldoende verrijking.
- Ik gebruik de volgende methodegebonden verrijkingsmaterialen:
 - Rekenen
 - Lezen
 - Taal
 - Wereldoriëntatie
 - Anders, nl.....
- In mijn groep zet ik niet- methodegebonden verrijkingswerk in voor de volgende vakken:
 - Rekenen
 - Lezen
 - Taal
 - Wereldoriëntatie
 - Anders, nl.....
- Ik heb voldoende tijd beschikbaar voor instructie aan hoogbegaafde leerlingen.
- Ik heb voldoende tijd beschikbaar om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden.
- Ik heb voldoende tijd beschikbaar om met hoogbegaafde leerlingen te evalueren.
- Hoeveel tijd besteed je per week aan de begeleiding per hoogbegaafde leerling? (open vraag)
- Ik heb voldoende materialen beschikbaar voor deze leerlingen.
- De hoogbegaafde leerlingen op onze school leren samen met peers.
- De ontwikkelingen en vorderingen worden periodiek gevolgd en besproken met leerlingen en ouders.
- De ontwikkelingen en vorderingen worden gerapporteerd aan ouders.
- Er zitten leerlingen uit mijn klas in de plusklas . ja/ nee
- In de klas kan de plusklasleerling doorwerken aan het doel van de plusklas.
- Ik sluit met mijn verrijkingsopdrachten aan bij het aanbod in de plusklas.

7. Beleidsplan:

(scoren van 1-4)

- De school heeft een visie geformuleerd m.b.t. de hoogbegaafde leerlingen.
- Deze visie is vastgelegd in een beleidsdocument.
- De visie is uitgewerkt in concrete afspraken voor het handelen van leraren.
- Alle leerkrachten werken conform het afgesproken beleid en afspraken.
- Er is een specialist hoogbegaafdheid aanwezig op onze school.

8. Wat heb jij op dit moment nodig zodat je de hoogbegaafde leerlingen in jouw groep passend onderwijs kunt bieden?

9. Wat ik verder nog kwijt wil:

Bronnen

- Doolaard, S. & Harms, T. (2013). *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Rapportage BOPO-programmalijn onderwijskwaliteit PO.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2012), *Passend onderwijs voor de begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek (hoog)begaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van & Hoogenberg- Engbers, I. (2011). *Begaafd begeleiden: de competentiematrix voor de Specialist Begaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Houkema, D., Steenbergen-Penterman, N., Boekhorst-Reuver, J, te, Hulsbeek, M., (2010). Digitale checklist '(Hoog)begaafdenwijzer Basisonderwijs'. Verkregen van: <https://talentstimuleren.nl/faq/2843-wat-is-de-definitie-van-hoog-begaafdheid>, geraadpleegd op 20-11-2016.

Bijlage 2

Vragenlijst Passend Onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen

Beste collega's,

Zoals jullie in de mail hebben kunnen lezen voeren wij, in opdracht van de werkgroep XL, een onderzoek uit naar passend onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen (voor definitie (hoog)begaafd zie mail). Het doel van het onderzoek is het ontwikkelen van kwaliteitskaders die weergeven hoe het onderwijs aan de (hoog)begaafde leerlingen op onze scholen vorm gegeven zal moeten worden. Deze vragenlijst is bedoeld als een nulmeting, zodat wij zicht krijgen op waar we nu staan. Om het beeld zo reëel mogelijk te krijgen wat er nodig is op de werkvloer (jullie wensen en behoeften) is het van belang dat zo veel mogelijk leerkrachten de vragenlijst invullen. Jullie rol als leerkracht is essentieel! We hopen dan ook op jullie medewerking door het invullen van de vragenlijst dat ongeveer 15 minuten zal gaan kosten.

Alvast hartelijk dank!

Hetty Meulensteen MSc. & Susan Kroese-Woolderink MSc.

1. Ik werk op basisschool

2. Ik sta op dit schooljaar voor (meerdere antwoorden mogelijk)

- onderbouw groep (1, 2)
- groep 3
- middenbouw groep (4, 5, 6)
- bovenbouw groep (7, 8)

3. De school heeft een visie ten aanzien van (hoog)begaafdheid. Deze visie is vastgelegd en uitgewerkt in het beleidsplan/ kwaliteitskaart.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

4. De visie is uitgewerkt in concrete afspraken voor het handelen van leraren.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

5. Ik ben op de hoogte welke stappen doorlopen en genomen moeten worden om te komen tot besluitvorming betreft al dan niet vervroegd doorstromen/ versnellen.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

6. Bovenstaande vragen (3-5) passen bij het thema 'beleid op school'. Heb jij nog opmerkingen, wensen of vragen over het beleid op jouw school:



7. Ik heb voldoende kennis over wat (hoog)begaafdheid is (inzicht en kennis over verschillende theorieën).

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

8. Ik kan gebruik maken van aanwezige inzichten en expertise binnen het team.

- niet mee eens
- beetje mee eens

- mee eens
- volledig mee eens

9. In ons team is de deskundige (naam)

10. Ik heb een nascholing gevolgd over hoogbegaafdheid. Zo ja, welke:

(invullen wanneer het van toepassing is)

12. Bovenstaande vragen (7-11) passen bij het thema 'deskundigheid'. Heb jij nog opmerkingen, wensen of vragen over 'deskundigheid':

13. Ik ben in staat om met de (hoog) begaafde leerlingen een goede relatie op te bouwen.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

14. Ik stem af met deze leerling waarbij de leerling ruimte en de mogelijkheid heeft zelf keuzes te maken.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

15. Ik bespreek met deze leerling mogelijkheden en moeilijkheden/ uitdagingen die de leerling tegenkomt (onderwijsbehoeften).

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

16. Ik stel samen met de leerling doelen en een plan op om te leren omgaan met deze moeilijkheden/ uitdagingen (bv middels de doelen van SLO leren-leren, leren denken, leren leven).

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

17. Ik voel me eigenaar van de aanpak in de groep met betrekking tot deze leerlingen.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

18. Ik kan in de klassenorganisatie ondersteuning bieden aan deze leerlingen.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

19. Ik kan de leerstof compacten.

- niet mee eens
- beetje mee eens

- mee eens
- volledig mee eens

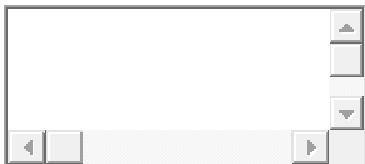
20. Ik kan doelgerichte verrijksopdrachten aanbieden.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

21. Ik stimuleer deze leerlingen om zich optimaal te ontwikkelen, op ...

- cognitief gebied
- creatief gebied
- sociaal gebied
- mentaal gebied

22. Bovenstaande vragen (13-21) passen bij het thema 'competenties'. Heb jij nog opmerkingen, wensen of vragen over 'competenties':



23. Ik vind het belangrijk dat een ontwikkelingsvoorsprong zo vroeg mogelijk wordt herkend.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

24. Ik herken kenmerken van (hoog)begaafdheid bij leerlingen in voldoende mate.

- niet mee eens

- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

25. Ik heb alle leerlingen in mijn klas met een ontwikkelingsvoorsprong/ (hoog)begaafdheid in beeld.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

26. Er is een vaste procedure voor het signaleren van (hoog)begaafdheid.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

27. Op onze school wordt met een signaleringsinstrument gewerkt. Zo ja, welk instrument?

(invullen wanneer het van toepassing is)

28. Ik ben tevreden over het instrument.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

29. Voor het signaleren van (hoog)begaafdheid gebruiken we in de meeste gevallen de volgende informatiebronnen:

- Cito LOVS (leerling ontwikkelings volgsysteem)
- Methodetoetsen
- Diagnostisch gesprek met de leerling
- Ouders
- Observaties van de leerkracht
- Observaties van de IB
- Informatie van collega's
- Informatie van de voorschoolse opvang
-

30. Bovenstaande vragen (23-29) passen bij het thema 'signaleren'. Heb jij nog opmerkingen, wensen of vragen over 'signaleren':

31. Veel extra activiteiten voor (hoog)begaafde leerlingen zijn ingebed in het reguliere onderwijs, waardoor extra verrijking niet nodig is.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

32. Alle (hoog)begaafde leerlingen hebben een aangepast onderwijsaanbod nodig.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens

volledig mee eens

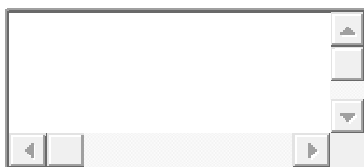
33. De methodes (die op onze school gebruikt worden) van de volgende vakken bieden voldoende verrijking voor de (hoog)begaafde leerlingen:

- rekenen
- lezen
- taal
- wereldoriëntatie
- niet van toepassing

34. In mijn groep zet ik niet- methodegebonden verrijkingswerk in voor de volgende vakken:

- rekenen
- lezen
- taal
- wereldoriëntatie
- niet van toepassing

35. Ik gebruik de volgende verrijkingsmaterialen:



36. Ik ontwikkel zelf nieuwe lesinhouden voor de (hoog)begaafde leerling gericht op het 'hoger orde denken' (analyseren, evalueren en creëren).

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

37. Ik heb voldoende tijd beschikbaar voor de (hoog) begaafde leerlingen voor het geven van instructie/ begeleiding.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

38. Ik heb voldoende tijd beschikbaar voor deze leerlingen voor evaluatie. De inzet en de resultaten van deze leerlingen worden in feedbackgesprekken besproken met de leerling.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

39. Ik heb voldoende faciliteiten/ materialen beschikbaar voor deze leerlingen.

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

40. De ontwikkelingen en vorderingen worden periodiek gevolgd en besproken met leerlingen en ouders.

- niet mee eens

- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

41. De (hoog)begaafde leerlingen leren samen met peers (gelijkgestemden).

- niet mee eens
- beetje mee eens
- mee eens
- volledig mee eens

42. Bovenstaande vragen (31-41) passen bij het thema 'passend aanbod'. Heb jij nog opmerkingen, wensen of vragen over 'passend aanbod':

43. Wat heb jij op dit moment nodig zodat je de (hoog)begaafde leerlingen in jouw groep passend onderwijs kunt bieden.

Bronnen

- Doolaard, S. & Harms, T. (2013). *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Rapportage BOPO-programmalijn onderwijskwaliteit PO.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2012), *Passend onderwijs voor de begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek (hoog)begaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van & Hoogenberg- Engbers, I. (2011). *Begaafd begeleiden: de competentiematrix voor de Specialist Begaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Houkema, D., Steenbergen-Penterman, N., Boekhorst-Reuver, J, te, Hulsbeek, M., (2010). Digitale checklist '(Hoog)begaafdenwijzer Basisonderwijs'. Verkregen van: <https://talentstimuleren.nl/faq/2843-wat-is-de-definitie-van-hoog-begaafdheid>, geraadpleegd op 20-11-2016.