

# **Meerbegaafd en hoogbegaafd op de Sint Jozefschool**

De onderwijsbehoeften van leerlingen, leerkrachten en ouders

Auteurs: Mirja Burgsteijn en Hafsa Zariouh


Studentnummers: 3512282 & 3372634


Praktijkonderzoek 7B

Cursuscoördinator: dr. C. Phielix

Begeleider: dr. F. J. Prins


## Meerbegaafdheid en Hoogbegaafdheid op de Sint Jozefschool

Op de Sint Jozefschool te Achterveld wordt Katholiek onderwijs gegeven aan vier- tot twaalfjarigen. Zoals op alle basisscholen zijn de leerlingen divers. Elke school behoort aan elke leerling, van zwak- tot en met hoogbegaafd goed onderwijs te bieden (Mooij, 2010). Optimale leerprocessen en het aansluiten op de onderwijsbehoeften voor alle leerlingen kunnen dat goede onderwijs realiseren. De Sint Jozefschool heeft behoefte aan aansluiting op de onderwijsbehoeften van de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen. Momenteel zijn zij hiermee begonnen in de onderbouw aan de hand van Excel-kwadraat, een onderwijsprogramma dat zich richt op hoogbegaafden (M. , persoonlijke mededeling, 15 januari 2012). Nu willen zij ook in de bovenbouw optimale leerprocessen en aansluiten op de onderwijsbehoeften voor de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen.

In dit onderzoek zal dan ook ingegaan worden op de onderwijsbehoeften van de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen in de bovenbouw van de Sint Jozefschool. Dit wordt gedaan aan de hand van een behoeftenonderzoek, waarbij de behoeften van meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, leerkrachten en ouders op het gebied van onderwijs geïnventariseerd en geanalyseerd worden. Hiermee kan in vervolgonderzoek een leerlijn ontwikkeld worden voor de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen die optimaal aansluit bij de Sint Jozefschool. Verder zal in dit onderzoek gekeken worden of de behoeften van leerkrachten, ouders en leerlingen op het gebied van intellectuele uitdaging, die in vakliteratuur beschreven worden, overeenkomen met de praktijk van een Nederlandse basisschool. Niet alleen de Sint Jozefschool kan profiteren van het huidige onderzoek, maar ook andere basisscholen zouden deze uitkomsten kunnen gebruiken voor het ontwikkelen van een le .

### Meerbegaafdheid hoogbegaafdheid

Hoogbegaafdheid wordt vaak geassocieerd met IQ-scores. Terman gebruikte in 1926 voor het identificeren van hoogbegaafden een traditionele IQ-test zoals de Stanford-Binet Intelligentieschaal om IQ te meten (Renzulli, 2011). Thompson en Oehlert (2010) stellen hoogbegaafdheid gelijk aan een hoge *general intelligence factor* (g-factor). Deze waarde komt naar voren in een intelligentieonderzoek waarin op verschillende gebieden gemeten wordt, zoals verbaal, wiskundig of op het gebied van geheugen (Gottfredson, 1998). Wanneer, door factoranalyse, de overeenkomst naar voren komt tussen de scores op de verschillende gebieden, wordt dit de g-factor (Thompson & Oehlert) genoemd. Mensen met een hoge g-factor zullen gemiddeld hogere scores op allerlei intelligentietests en dus ook een hoog IQ hebben. Ook Yan en HaiHui (2005) nemen intelligentie, gedefinieerd door de snelheid waarmee studenten hun schooljaren doorlopen, als enige indicator van hoogbegaafdheid.

Wanneer alleen naar intelligentie, zij het IQ, g-factor of leersnelheid, gekeken wordt, ontstaat een vrij beperkt beeld (Renzulli, 2011). Een meer compleet beeld van hoogbegaafdheid wordt verkregen wanneer hoge intellectuele capaciteiten, creativiteit, m  ie alsook de omgevingsfactoren

in de definitie meegenomen worden (Mönks, Katzko & Boxtel, 1992). De omgeving van hoogbegaafde kinderen is tevens van belang wanneer naar motivatie gekeken wordt. Een omgeving die niet uitdagend genoeg is, kan ertoe leiden dat kinderen gaan onderpresteren (Csikszentmihalyi, 1996). Ook negatieve reacties uit de omgeving van het kind kunnen ertoe leiden dat deze gedemotiveerd raakt (O'Connor, 2012). Dai en Renzulli (2008) onderstrepen de invloed van de omgeving voor de hoogbegaafdheid van kinderen. Hoogbegaafdheid is volgens hen niet statisch, maar dynamisch. Kinderen hebben een bepaalde omgeving nodig om hoogbegaafd te worden en te blijven.

Deze brede definitie, waarin naar meer gekeken wordt dan alleen intelligentie, doet meer recht aan de complexiteit van hoogbegaafdheid bij kinderen. Het is de insteek van dit onderzoek om de gewenste omgeving van de hoogbegaafden te onderzoeken; deze omgevingsfactoren zijn bij aanvang van dit onderzoek nog onbekend. Daarom zullen de omgevingsfactoren van bijvoorbeeld Dai en Renzulli (2008) niet meegenomen worden en wordt voor een tussenweg gekozen. Voor hoogbegaafdheid wordt de *definitie* van Renzulli (2011) aangehouden, die zich slechts richt op de innerlijke eigenschappen van de hoogbegaafde: hoge intelligentie, hoge motivatie, in de vorm van taakgerichtheid, en hoge creativiteit. Dit is vaak te herkennen aan de hand van de *soft signs* van Wijnekus en Pluymakers (2007): snellere informatieverwerking, hoog leer- en werktempo, flexibele aanpak van problemen, groot kennisbestand, goed geheugen, genoeg hebben aan een half woord, zelf problemen ontdekken en eigen oplossingen zoeken, leergierig en enthousiast bij moeilijke taken.

Een manier om hoogbegaafdheid bij kinderen te ontdekken, is leerkrachtselectie. Hoewel enkele onderzoeken aangeven dat leraren niet de kwaliteiten hebben om de diagnose hoogbegaafdheid te stellen (Pegnato & Berch, 1959; Wilson, 1963), blijken veel van deze onderzoeken fouten te bevatten in onder andere het onderzoeksdesign, *door* Hoge en Cudmore (1986) het gebruik van leerkrachten bij het identificeren van hoogbegaafde leerlingen niet afraden, maar juist aanraden. Hierbij zal wel gebruik moeten worden gemaakt van duidelijke gedragsindicaties, bijvoorbeeld de *soft signs* van Wijnekus en Pluymakers (2007), waaraan de leerkracht mogelijke hoogbegaafdheid kan herkennen.


Wanneer alleen naar hoogbegaafden gekeken wordt, waarbij uitgegaan wordt van een aandeel hoogbegaafden van 2,5% (Mooij, Hoogeveen, Driessen, van Hell & Verhoeven, 2007), zal ongeveer één leerling per groep meegenomen worden in het onderzoek. De wens van de Sint Jozefschool is om aan de hand van het huidige onderzoek een leerlijn te ontwikkelen die zich ook op de meerbegaafden zal richten, zodat 25%, te weten ongeveer 8 leerlingen in een groep van 30, profijt zal hebben van de leerlijn. Meerbegaafdheid is een term die door verschillende basisscholen, waaronder de Sint Jozefschool, gehanteerd wordt. De Sint Jozefschool verstaat hieronder de leerlingen die niet hoogbegaafd zijn, maar duidelijk beter presteren dan het gemiddelde. Doordat de definitie van hoogbegaafdheid leerlingen uit kan sluiten die wel gebaat zouden zijn bij een leerlijn voor meerbegaafden, is gekozen ook een minder restrictieve *selectie* te laten plaatsvinden.



## Onderwhoeften

De onderwijsbehoeften die geïnventariseerd en geanalyseerd worden zijn normatieve en comparatieve behoeften (Morrison, Ross, Kalman en Kemp, 2007) op sociaal-emotioneel gebied. Waaraan hebben meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen op dit vlak meer behoefte dan een vergelijkbare groep? Ook worden gevoelde, geuite en verwachte behoeften (Morrison, et al.) van leerlingen, ouders en leerkrachten op didactisch vlak onderzocht.

Bij het onderzoeken van de behoeften wordt dus niet alleen naar de leerlingen, maar ook naar hun ouders en leerkrachten gekeken. Dit gebeurt vaak in onderzoek naar kinderen van de basisschoolleeftijd (Barnhill et al., 2000; Goodman, 1997; Semenova et al., 2011). Door op deze manier te werken, wordt ook aangesloten bij de werkwijze van Excel-kwadraat (Mooij, 2007), die voor de screening van hoogbegaafden in de kleuterklassen vragenlijsten voor leerkrachten en ouders gebruikt.

### Mtie

Een belangrijk aspect van de onderwijsbehoeften van hoogbegaafden is mtie (Subotnik, Olszewski-Kubilus & Worell, 2011). In de *self-determination theory* van Deci en Ryan (2000) over de motivatie van een persoon staan drie psychologische basisbehoeften centraal, namelijk de behoefte aan relatie, aan competentie en aan autonomie. De intrinsieke motivatie van een leerling om doelen te bereiken, wat ook wel een krachtige motor voor ontwikkelingsprocessen wordt genoemd, hangt mede van de bevrediging van deze basisbehoeften af. Het vervullen van deze drie psychologische basisbehoeften leidt namelijk tot een optimale functionering en groei van een leerling (Deci & Ryan, 2002). Ook zorgt het voor het welbevinden van een leerling en een instandhouding van de intrinsieke motivatie. In het onderzoek van Covington en Dray (2002) wordt aangegeven dat hoogbegaafde leerlingen worden gemotiveerd door zowel de waardering van het leren (intrinsieke motivatie) als door de uitoefening van taken voor externe factoren (extrinsieke motivatie).

Verwacht wordt dat leerlingen die interesse en motivatie hebben om te leren, maar geen mogelijkheden hebben op school door een gebrek aan uitdaging het risico lopen hun talenten niet volledig te ontwikkelen. Zonder de juiste uitdaging zullen deze leerlingen en hun talenten onopgemerkt blijven door leerkrachten. Hierdoor zal de motivatie bij deze leerlingen  verder afnemen (Subotnik et al., 2011). Verwacht wordt dat hoogbegaafde leerlingen gemotiveerd zijn als de drie psychologische basisbehoeften vervuld worden. Volgens Stevens (1997) zijn deze basisbehoeften bij alle leerlingen permanent aanwezig. Leerkrachten kunnen tegemoet komen aan de psychologische basisbehoeften door een warme en ondersteunde  relatie te bieden, waarbij zij de leerlingen laten ervaren dat zij het kunnen en ruimte geven aan autonomie.

Vervulling van de drie psychologische basisbehoeften voor het welbevinden zorgt voor een goed zelfconcept van een leerling (Wijnekus & Pluymakers, 2007). Ieder kind heeft dit nodig om zich thuis te voelen in het pedagogisch klimaat van de klas en in de schoolomgeving. Hierbij moet ook aan de fysieke behoeften worden voldaan: de behoefte aan affectie, warmte en geborgenheid, de behoefte

aan duidelijkheid, continuïteit en houvast, de behoefte om iemand te zijn in de ogen van de anderen, de behoefte om zichzelf als kundig te ervaren en de behoefte om moreel in orde te zijn en zin te geven aan het leven (Bosch & Jaeger, 2005). Gebaseerd op het *Big-Fish-Little-Pond effect* wordt een positieve samenhang tussen motivatie en zelfbeeld verwacht. Op het moment dat hoogbegaafde leerlingen in een klas zitten met gemiddeld presterende leerlingen, zal dit leiden tot een hoog zelfconcept. Maar op het moment dat de hoogbegaafde leerlingen met andere hoogbegaafde leerlingen in de klas zitten en niet meer per definitie de beste leerlingen zijn, kan dit tot een daling leiden van hun zelfconcept (Bain & Bell, 2004; Hoogeveen, Hell & Verhoeven, 2009). Als ontwikkeling zichtbaar is in (de beleving van) welbevinden en betrokkenheid, zijn de voorwaarden aanwezig voor de leerling om ook daadwerkelijk te leren, dat wil zeggen om belangrijke vaardigheden tot ontwikkeling te brengen.

### **Sociaal-emotionele ontwikkeling**

Verder spelen sociaal-emotionele factoren een belangrijke rol in de ontwikkeling van een hoogbegaafde leerling (Wijnekus & Pluymakers, 2007). De sociaal-emotionele ontwikkeling bestaat uit de ontwikkeling van hoe individuen met anderen omgaan, de kwaliteit van de relaties die men opbouwt en hoe men daar gevoelsmatig op reageert (Lier, Hoeben & Lieshout, 1993). Het leren op school en het sociaal-emotioneel functioneren van een leerling beïnvloeden elkaar wederzijds. Een gevoel van onveiligheid bij kinderen kan het onderwijsleerproces negatief beïnvloeden (Jeninga, 2008). Onder het sociaal functioneren vallen de volgende vaardigheden: egoveerkracht, egocontrole en empathie. Egoveerkracht is de vaardigheid om flexibel aan omstandigheden aan te passen en vasthoudend te reageren in probleemsituaties (Beemen, 2006). Een leerling met relatief veel egoveerkracht is over het algemeen bereid om problemen zelfstandig op te lossen, maar indien nodig vraagt de leerling steun bij anderen (Bosch & Jaeger 2008; Bosch & Jaeger, 2008). Egocontrole verwijst naar de eigenschap om impulsen en gevoelens op het juiste moment te onderdrukken of aan bod te laten komen, afhankelijk van de situatie (Bosch & Jaeger; Hekken & Kievit, 2002). Leerlingen met een sterke egocontrole reageren geremd en sluiten zich af voor het nieuwe en onbekende. Deze leerlingen worden ook wel gezien als leerlingen met een te sterke zelfcontrole. Onder empathie wordt verstaan dat een leerling zich kan inleven in de ander en mee kan voelen tijdens een bepaalde situatie. Het zich inleven kan door middel van communicatie, relatie, sociaal gedrag en emotionele reacties benoemen (Bosch & Jaeger; Hekken & Kievit). Hoogbegaafde leerlingen blijken zich vaak anders te voelen dan hun leeftijdgenoten. Dit beïnvloedt de sociale relaties. De leerlingen zullen mogelijk geremd zijn in sociale contacten, zwijgzaam, verlegen en onhandig zijn (Bain & Bell, 2004).

### **Didactische maatregelen**

Naast behoeften op het sociaal-emotionele gebied, zullen hoogbegaafde leerlingen behoefte hebben aan aanpassing van het onderwijsaanbod, vanwege hun hogere intelligentie. Deze kwestie heeft verschillende didactische maatregelen tot oplossing. Een term die veel genoemd wordt, is versnelling (Gallagher, 1998; Hardy, 2010; McClure, 2001; en Mooij et al., 2007). Hieronder wordt

verstaan dat minder tijd besteed wordt aan het leren van het reguliere programma. Ook het aanbieden van het reguliere programma op een andere, diepgaandere, manier wordt door voormelde bronnen genoemd. Enkele termen die zij hiervoor gebruiken zijn *enrichment* (Gallagher en Hardy), *sophistication* (Gallagher) en verrijking, verdieping en verbreding (Mooij et al.). Voor onderwijsaanbod naast het reguliere programma gebruikt Gallagher de term *novelty*. McClure gebruikt hiervoor de termen *enrichment* en *broadening*. In dit onderzoek zal een duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen aanbod binnen het reguliere programma, verrijking genoemd, en aanbod daarbuiten, verbreding genoemd.

Een manier om te verbreden en te verrijken is een plusklas. In een plusklas komen meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen gemiddeld één of twee keer per week bij elkaar om een apart programma te volgen. De leerlingen krijgen de rest van de week les in de reguliere groep (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Uit onderzoek blijkt dat het deelnemen aan een plusklas een gunstig effect heeft op het welbevinden en op de harmonieuze ontwikkeling van een (hoog)begaafde leerling (Doolaard & Oudbier, 2010; 2011). Ook blijkt uit onderzoek dat de hoogbegaafde leerlingen die aan een aangepast programma deelnamen betere schoolprestaties leverden dan de hoogbegaafde leerlingen die niet aan het aangepast programma deelnamen (Mooij et al., 2007). Dit wil niet zeggen dat de Plusklas voor iedere leerling het beste onderwijsarrangement is, omdat gekeken moet worden welke vorm van onderwijs het beste aansluit bij de behoefte van een leerling (Hoogeveen, Hell, Mooij, & Verhoeven, 2004).

Bij versnellen, het in kortere tijd aanbieden van het reguliere programma, kunnen voor- en nadelen verwacht worden. Door te versnellen wordt tijd vrijgemaakt om te verbreden of verrijken (Gallagher, 1998; Rotigel, 2003). Ook is versnellen in de vorm van vooruitwerken voor leerkrachten de gemakkelijkste didactische maatregel (Gallagher). Wanneer dat echter gebeurt, kunnen in hogere groepen problemen ontstaan. Wanneer bijvoorbeeld een leerling uit groep 5 lesstof van groep 6 aangeboden krijgt, en diezelfde leerling in groep 6 alle stof van groep 7 en 8 leert, wat moet deze leerling dan nog leren in de laatste twee jaar op die school? Versnellen kan alleen wanneer een schoolbreed beleid gevormd is en wanneer de ontwikkeling van de leerling goed gerapporteerd wordt, opdat bij groepswisselingen geen problemen kunnen ontstaan (McClure, 2001).

Een voorbeeld van versnellen dat recent in Nederland geïntroduceerd is, is het programma 'Excel-kwadraat' van de Sint Jozefschool in Maastricht (Mooij, 2007, p. 170). Ook de Sint Jozefschool neemt hieraan deel. Een aanbeveling van Excel-kwadraat is 'om de kern van het spel/leerstofaanbod voor groep 1 tot en met 8 in grote lijnen te ordenen naar competentiegebied, moeilijkheidsniveau en mate van zelfstandigheid in verwerking door leerlingen' (Mooij, 2007, p. 170), opdat de leerlingen hierin, mogelijk onder begeleiding van een leerkracht of ouder, verder kunnen werken. Verwacht wordt dat de leerkrachten van de lagere groepen vooral de voordelen van het vooruitwerken zien, terwijl leerkrachten van hogere groepen ook de nadelen zullen noemen. Voor de ouders en leerlingen zijn geen verwachtingen opgesteld.

Ook bij verrijking zijn voor- en nadelen te verwachten. Verrijking houdt rekening met de bredere definitie van hoogbegaafdheid, waarin ook creativiteit en motivatie worden meegenomen (Van Tassel-Baska, 2000). Door te verrijken kunnen deze eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen gestimuleerd worden. Verrijking vraagt wel veel van leerkrachten, omdat deze vaak van zichzelf eisen dat zij boven de stof staan. Verwacht wordt dat ouders en leerlingen vooral positief tegenover verrijking zullen staan, waar leerkrachten een negatiever beeld zullen laten zien.

Bij verbreding, ten slotte, spelen weer andere voor- en nadelen. Een voordeel van het verbreden is dat veel mogelijkheden klaarliggen: extra rekenboekjes met moeilijkere sommen, schaakspellen, etc. (Gallagher, 1998). Ook gaan enkele kinderen uit groep 8 naar plusklassen op scholen voor voortgezet onderwijs in de buurt. Toch kunnen leerkrachten, leerlingen en ouders aangeven dat de school geen structureel beleid heeft, waardoor continuïteit ontbreekt (Eijl, Wientjes, Wolfensberger & Pilot, 2005).

Aan de hand van de vragen en verwachtingen die hiervoor omschreven zijn, kunnen de volgende onderzoeksvragen gesteld worden:

- 1. Wat zijn de behoeften op het gebied van motivatie en sociaal-emotionele ontwikkeling van de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, hun leerkrachten en ouders in de bovenbouw van de Sint Jozefschool?*
- 2. Wat zijn de onderwijsbehoeften op het gebied van de didactische maatregelen versnellen, verrijken en verbreden van de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, hun leerkrachten en ouders in de bovenbouw van de Sint Jozefschool?*
- 3. Sluit de didactische maatregel versnellen, verrijken of verbreden aan op de onderwijsbehoeften van de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, leerkrachten en ouders in de bovenbouw van de Sint Jozefschool?*

## **Methode**

### **Participanten**

De participanten van dit onderzoek zijn leerlingen, leerkrachten en ouders. De meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen zijn geselecteerd naar aanleiding van hun CITO-scores. Wanneer leerlingen van groep 5 tot en met 8 ten minste drie toetsmomenten achter elkaar een A of A<sup>+</sup> scoren op de CITO-toetsen van rekenen, begrijpend lezen en/of spelling, worden zij meerbegaafd genoemd. De leerkrachten kunnen daarna, aan de hand van de *soft signs* (Wijnekus & Pluymakers, 2007), aangeven of leerlingen uit deze groep volgens hen meerbegaafd of hoogbegaafd zijn. Ook zijn leerlingen met B/C- en D/E-niveau van de CITO-toetsen geselecteerd om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek te vergroten.

Aan het onderzoek hebben 31 meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, 20 leerlingen met B/C-niveau en 17 leerlingen met D/E-niveau deelgenomen. Dit waren 36 meisjes en 31 jongens die varieerden in de leeftijd van 8 tot en met 13 jaar ( $M = 10$ ,  $SD = 1,0$ ). Ook zijn alle 13 leerkrachten ondervraagd die vast op de Sint Jozefschool lesgeven. Dit waren drie mannelijke en tien vrouwelijke

leerkrachten die varieerden in de leeftijd van 24 tot en met 60 ( $M = 41$ ,  $SD = 8,4$ ). De leerkrachten waren allen HBO geschoold en verschilden in werkervaring van 3 tot 40 jaar ( $M = 16$ ,  $SD = 7,3$ ). Ten slotte hebben 19 ouders geparticipeerd. Bij de selectie van ouders is gestreefd naar een zo groot mogelijk deelnemersaantal. Daarom zijn de ouders van alle leerlingen in de bovenbouw van de Sint Jozefschool benaderd. Ouders die positief reageerden op het verzoek zijn opgenomen als participanten van dit onderzoek. Tien moeders hebben de vragenlijst alleen ingevuld, drie ouderparen gaven aan het samen ingevuld te hebben. Van de overige ouders is niet bekend wie de vragenlijst heeft ingevuld. De leeftijden van de ouders zijn om privacy redenen niet meegenomen in het onderzoek. Een overzicht van de participanten en groepen is gepresenteerd in tabel 1.



*Gegevens van Geselecteerde Leerlingen per Onderzoeksgroep*

Participanten	Aantal	Gemiddelde leeftijd <sup>a</sup>
Meerbegaafde	19	9,9
Hoogbegaafde	12	9,4
B/C-niveau	20	10,3
D/E-niveau	17	10,3
Leerkrachten	13	41,0
Ouders	19	n.v.t.

<sup>a</sup>Op 1 februari 2013

## Procedure

Om de verschillende behoeften te onderzoeken, is een beschrijvend onderzoek uitgevoerd, dat uit twee fasen bestond, waarvan de eerste aan de hand van vragenlijsten gebeurde en de tweede aan de hand van interviews. In de eerste fase werden in totaal zes vragenlijsten onderzocht: voor alle groepen participanten - ouders, leerkrachten en leerlingen - een vragenlijst over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind en een vragenlijst over de didactische maatregelen.

Voor aanvang van dit onderzoek hadden de leerkrachten de vragenlijst over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen al ingevuld, volgens de methode die door expertsysteem Zien! (2012a) gehanteerd werd. De vragenlijst over de didactische maatregelen is na een korte uitleg op papier uitgedeeld. Leerkrachten die niet bij deze uitleg aanwezig konden zijn, werden individueel benaderd. De leerkrachten werd gevraagd de vragenlijst binnen een week terug te geven. Na een week zijn alle leerkrachten die nog niet geantwoord hadden nogmaals gevraagd de vragenlijst in te leveren. In de week hierna hebben deze leerkrachten de vragenlijst ingeleverd.

De sociaal-emotionele vragenlijst van de leerlingen (expertsysteem Zien!, 2012c) is op de computer ingevuld door alle leerlingen van de bovenbouw van de Sint Jozefschool. Hiervoor gaf de leerkracht een instructie zoals in de handleiding vermeld stond (expertsysteem Zien!, 2012b). Het



didactische deel van de vragenlijst werd op papier ingevuld door de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen. Bij afwezigheid van leerlingen werden deze, wanneer zij weer op school waren, door de leerkracht gevraagd de vragenlijsten over de sociaal-emotionele ontwikkeling in te vullen.

Bij het ondervragen van de behoeften van de ouders, is ten eerste een brief meegegeven aan de ouders van alle deelnemende leerlingen (bijlage A). Hierin werd hen gevraagd of zij een vragenlijst wilden invullen over hun kind en zijn of haar onderwijs en of zij dit per brief of mail wilden. Daarna werden beide vragenlijsten meegegeven of gemaïld. De ouders hadden tot een bepaalde datum de tijd om te antwoorden. Op die datum werd alle ouders die nog niet geantwoord hadden nogmaals gevraagd de vragenlijsten in te vullen. Ouders die een week na de datum nog niet gereageerd hadden, zijn niet meegenomen in het onderzoek.

In de tweede fase van het onderzoek werden enkele ouders, leerkrachten en leerlingen uitgeselgd voor een interview. De leerkrachten en leerlingen werden persoonlijk benaderd. De geselecteerde ouders werden op de door hen gewenste manier benaderd met de vraag of zij de komende drie weken tijd hadden voor een gesprek. Wanneer zij hier geen tijd voor hadden, is een andere ouder geselecteerd. Alle gesprekken hebben in een rustige ruimte op school plaatsgevonden en werden afgenomen door één of beide onderzoekers. De interviews werden, met toestemming van de participant, op audioband opgenomen.

## Instellingen

### Leerlingen

**Onderwijsbehoeften op sociaal-emotioneel gebied.** De behoeften van de leerlingen op sociaal-emotioneel gebied zijn gemeten met behulp van expertsysteem Zien! (2012c; 2009). De vragenlijst bestaat uit zeven competenties: betrokkenheid, welbevinden, sociale flexibiliteit, sociaal initiatief, sociale autonomie, impulsbeheersing en inlevingsvermogen. De vragenlijst bestaat uit 49 stellingen (bijlage B). De eerste stelling uit de vragenlijst is *'Als mijn juf of meester iets uitlegt, let ik op'*. Een antwoord hierop wordt gegeven aan de hand van vier antwoordmogelijkheden: Dit klopt nooit, dit klopt soms, dit klopt vaak en dit klopt helemaal. Hierbij wordt aan het eerste antwoord een 1 toegekend en aan het laatste antwoord een 4. Een subschaal, bijvoorbeeld Inlevingsvermogen, dat door vier items getoetst wordt, kan zo een minimumscore van 4 en een maximumscore van 16 behalen. De vragenlijsten van Zien! worden daarna omgezet naar een percentielscore, waarbij de resultaten van een landelijk representatieve basisschoolleerlingen in vier kwartielen verdeeld zijn (4 keer 25%). Door leerlingen te vergelijken met leeftijdgenoten krijgt men een goed zicht op waar de leerlingen in de groep staan (Broer, Haverhals & Maaswaal, 2011). Schaal 1 staat voor het eerste kwartiel: de tot 25% laagst scorende leerlingen. Schaal 2 staat voor de tot 25% net onder het landelijk gemiddelde scorende leerling. Schaal 3 staat voor de tot 25% net boven het landelijk gemiddelde scorende leerling en tot slot staat schaal 4 staat voor de tot 25% hoogst scorende leerling. De normering van de vragenlijsten is door expertsysteem Zien! (2012c) landelijk vastgesteld aan de hand van 9000 ingevulde vragenlijsten. Een ondergemiddelde score, score 1 of 2, op een subschaal laat zien

dat de leerlingen relatief veel behoefte hebben aan begeleiding op dit gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling (Broer, Haverhals & Maaswaal, 2011).

**Onderwijsbehoeften met betrekking tot didactische maatregelen.** De onderwijsbehoeften van leerlingen ten aanzien van didactische maatregelen verrijking, verbreding en versnelling worden beantwoord aan de hand van de leerlingvragenlijst over didactische maatregelen, waarin in open vragen naar de mening van de leerlingen op dit gebied gevraagd wordt. De didactische vragenlijst bestond uit elf vragen (bijlage C). In de vragenlijst worden de didactische maatregelen verrijking, verbreding en versnelling toegelicht, waarbij de leerlingen wordt gevraagd wat zij ervan vinden en of zij hier mee zouden willen werken. Een voorbeeld vraag is: *‘Op sommige scholen mogen de betere leerlingen vooruitwerken. Dan kan een kind uit groep 6 in het rekenboek van groep 7 gaan werken. Wat vind je hiervan?’* Vervolgens is ingegaan op wat zij in de klas nog zouden willen. Tot slot is in de vragenlijst gevraagd wat de leerling van de plusklas vindt.

#### *Leerkrachten*

**Onderwijsbehoeften op sociaal-emotioneel gebied.** Om een beter inzicht te geven van de behoeften van de leerlingen op sociaal-emotioneel gebied, hebben de leerkrachten de behoeften van de leerlingen met behulp van expertsysteem zien! (2012c; 2009) gemeten. De vragenlijst bestaat uit zeven competenties: betrokkenheid, welbevinden, sociale flexibiliteit, sociaal initiatief, sociale autonomie, impulsbeheersing en inlevingsvermogen. De vragenlijst bestaat uit 28 stellingen (bijlage B). De eerste stelling uit de vragenlijst is: *‘Heeft plezier in het schoolwerk (de kernvakken)’*. Een antwoord hierop wordt gegeven aan de hand van vier antwoordmogelijkheden: Dit klopt nooit (laat het gedrag nooit zien), dit klopt soms (laat het gedrag te weinig zien ten opzichten van andere leerlingen/kinderen), dit klopt vaak (laat het gedrag geregeld zien, overeenstemmend met andere leerlingen/kinderen) en dit klopt helemaal (laat het gedrag vaak zien, vaker dan andere leerlingen/kinderen). De normering van de vragenlijsten is net als de vragenlijst van de leerlingen, vastgesteld aan de hand van 9000 ingevulde vragenlijsten. Per categorie is te zien waar de leerlingen volgens de landelijke normering van expertsysteem Zien! (2012c) op sociaal-emotioneel gebied behoefte aan hebben (Broer, Haverhals & Maaswaal, 2011).

**Onderwijsbehoeften met betrekking tot didactische maatregelen.** De onderwijsbehoeften van leerkrachten ten aanzien van didactische maatregelen verrijking, verbreding en versnelling worden beantwoord aan de hand van de leerkrachten vragenlijst over didactische maatregelen, waarin in open vragen naar de mening van de participanten op dit gebied gevraagd wordt. De didactische vragenlijst bestond uit tien vragen (bijlage C). In de vragenlijst worden de didactische maatregelen verrijking, verbreding en versnelling toegelicht, waarbij de leerkrachten wordt gevraagd wat zij ervan vinden en of zij hier mee zouden willen werken. Ook wordt met name ingegaan op de ervaringen tijdens het lesgeven aan meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen. Een voorbeeld hiervan is: *‘Waar loopt u tegenaan bij het lesgeven aan meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen?’* Tot slot is in de vragenlijst gevraagd wat de leerkracht van de plusklas vindt.

## Ouders

**Onderwijsbehoeften op sociaal-emotioneel gebied.** Om een beter inzicht te geven van de behoeften van de leerlingen op sociaal-emotioneel gebied, hebben de ouders de behoeften van de leerlingen met behulp van BWS, een zelf ontworpen vragenlijst aan de hand van de vragenlijsten van expertsysteem Zien!, gemeten. De vragenlijst bestaat uit 28 stellingen (bijlage B). De eerste stelling uit de BWS van ouders onder betrokkenheid is *'Heeft plezier in het maken van huiswerk'*. Een antwoord hierop wordt gegeven aan de hand van vier antwoordmogelijkheden: Dit klopt nooit (laat het gedrag nooit zien), dit klopt soms (laat het gedrag te weinig zien ten opzichten van andere leerlingen/kinderen), dit klopt vaak (laat het gedrag geregeld zien, overeenstemmend met andere leerlingen/kinderen) en dit klopt helemaal (laat het gedrag vaak zien, vaker dan andere leerlingen/kinderen). De vragenlijst voor de ouders op dit gebied is niet landelijk genormeerd, en werd daarom alleen geanalyseerd in vergelijking met de resultaten van de andere twee vragenlijsten, waarbij gekeken werd of duidelijke overeenkomsten of juist verschillen te zien waren in de drie beoordelingen.

**Onderwijsbehoeften met betrekking tot didactische maatregelen.** De onderwijsbehoeften van ouders ten aanzien van didactische maatregelen verrijking, verbreding en versnelling worden beantwoord aan de hand van de ouder vragenlijst over didactische maatregelen, waarin in open vragen naar de mening van de participanten op dit gebied gevraagd wordt. De didactische vragenlijst bestond uit zeven vragen (bijlage C). Een voorbeeldvraag is: *'Op sommige scholen is het de gewoonte om de betere leerlingen sneller door de lesstof te laten gaan. Dan kan het bijvoorbeeld gebeuren dat een kind uit groep 6 in het rekenboek van groep 7 werkt. Hoe denkt u hierover?'* Vervolgens is ingegaan op wat zij in de klas nog zouden willen. Tot slot is in de vragenlijst gevraagd wat de ouder van een plusklas vindt.

Verder is voor het onderzoek een semi-gestructureerd interview uitgevoerd met leerkrachten en leerlingen. Aan de hand van een topiclist die voorafgaand aan het interview is opgesteld, hebben de onderzoekers een interview afgenomen (bijlage D). De topiclist, een lijst met de belangrijkste vragen, is aan de hand van de eerder ingevulde vragenlijst gemaakt. Hierbij werd steeds de nadruk gelegd op de reden achter de antwoorden en de mogelijke voor- en nadelen die participanten zagen ten aanzien van de verschillende didactische maatregelen.

## Analyse

Om de samenhang van de scores op de Zien!- en BWS!-vragenlijsten van de verschillende doelgroepen te onderzoeken is een correlatieonderzoek uitgevoerd. Eerst is per subschaal de correlatie tussen de drie doelgroepen berekend. Door de Pearsoncorrelaties per subschaal om te zetten in een z-score (Corey, Dunlap & Burke, 1998), daar het gemiddelde van uit te rekenen en die score weer om te zetten in een Pearsoncorrelatie, is de gemiddelde correlatie van de subschalen voor de verschillende groepen uitgerekend. Een hoge gemiddelde correlatie duidt op veel samenhang in de antwoorden die leerlingen, leerkrachten en ouders geven. Uit de berekening blijkt dat de gemiddelde correlatie tussen



leerling en leerkracht  $r = 0,183$  is, tussen leerling en ouder  $r = -0,003$  en tussen leerkracht en ouder  $r = 0,297$ . Dit geeft aan dat de samenhang tussen de vragenlijsten van de ouders, leerkrachten en leerlingen zeer laag (Gravetter & Wallnau, 2007) is, dus dat de verschillende participanten een duidelijk ander beeld van een leerling kunnen laten zien.

De gemiddelde scores van de drie vragenlijsten zijn geanalyseerd met een eenwegs-ANOVA om per subschaal te kijken of verschillen bestaan tussen de scores op de Zien!- of BWS!-vragenlijst van de verschillende niveaugroepen. Wanneer een significant verschil aangetoond is op een bepaalde subschaal, wordt door middel van een Tukey HSD-test gekeken waar deze verschillen zich bevinden. De significante afwijkingen wat betreft meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen zullen genoemd worden, alsmede grote verschillen ten aanzien van de overige niveaugroepen.

Waar de duidelijkste verschillen ontstonden, het zij tussen de leerlingen en het landelijk gemiddelde, het zij tussen leerling, leerkracht en ouder, zijn interviews met de betrokkenen gehouden om inzicht te krijgen waarom deze verschillen zouden kunnen zijn ontstaan.

De didactische vragenlijsten van de leerlingen, leerkrachten en ouders zijn eerst kwantitatief onderzocht. Eerst zijn van elke groep participanten willekeurig vijf vragenlijsten geanalyseerd en hebben de onderzoekers gezamenlijk per vraag categorieën opgesteld voor de antwoorden. Daarna hebben de onderzoekers gescheiden van elkaar de antwoorden van vijf andere willekeurige vragenlijsten in die categorieën geplaatst. Hierna is per vraag de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (het percentage overeenstemming) berekend. Vragen die minstens een behoorlijke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vertoonden ( $> 0,40$ ; Landis & Koch, 1977), werden hierna apart beoordeeld. De overige vragen werden door de twee onderzoekers gezamenlijk gecategoriseerd. Op deze manier konden enkele algemene kwantitatieve resultaten vermeld worden.

Daarna werden de vragen kwalitatief geanalyseerd. Deze gegevens zijn gebruikt ter ondersteuning van de kwantitatieve data. Ook werden interviews uitgevoerd. Om die te kunnen beantwoorden werden de interviews getranscribeerd, waarna de onderzoekers de relevante fragmenten van het interview selecteerden. De geselecteerde fragmenten werden per interview ondergebracht in kernlabels. Een kernlabel betreft een bepaald onderwerp waar verschillende fragmenten over gaan. De fragmenten uit de kernlabels werden vervolgens herschikt in sublabels. Op deze manier zijn alle relevante fragmenten uit de interviews geordend, zodat een overzichtelijke analyse mogelijk werd gemaakt.

## **Resultaten**

### **Motivatie en sociaal emotionele ontwikkeling**

#### *Leerlingen*

In tabel 2 worden de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de subschalen van de Zien!-leerlingvragenlijst weergegeven. In de tabel zijn verschillende kleuren gebruikt: rood voor de een score bij de laagste 25% van het landelijk genormeerde gemiddelde (expertsysteem Zien!, 2012c), oranje het tweede kwartiel, lichtgroen voor het derde kwartiel en donkergroen voor de hoogst

scorende 25% van het landelijk gemiddelde. Een ondergemiddelde score duidt erop dat de leerling een onderwijsbehoefte heeft op het betreffende gebied. Landelijk gezien is een score van 1 of 2 ondergemiddeld. Het gemiddelde van de Sint Jozefschool wordt per subschaal aangegeven in de laatste kolom van de desbetreffende tabel (tabel 2 tot en met 4).

Om verschillen tussen niveaugroepen per subschaal aan te tonen, is een eenwegs-ANOVA uitgevoerd. Hieruit blijken, bij  $p < 0,05$ , verschillen te bestaan bij Sociaal Initiatief,  $F(3, 68) = 3,00$ ,  $p = ,037$  en Sociale Autonomie,  $F(3, 68) = 3,533$ ,  $p = ,020$ . De hoogbegaafde leerlingen ( $M = 2,0$ ,  $SD = 1,2$ ) scoren lager dan de B/C-leerlingen ( $M = 3,1$ ,  $SD = 0,9$ ) van de Sint Jozefschool op Sociaal Initiatief, blijkt uit een Tukey HSD-test. De effectgrootte van dit verschil is  $d = -1,05$ , een groot verschil (Cohen, 1988). De hoogbegaafde leerlingen hebben dus meer behoefte aan ondersteuning bij het tonen van sociaal initiatief.

Uit een interview met een hoogbegaafde jongen (LL1), waarin de stellingen van het sociaal initiatief weer zijn bevraagd, komt naar voren dat de leerling sociaal initiatief neemt als hij interesse heeft. Hij zegt dan ook:

*'Ik begin soms een praatje met iemand anders als ik er zin in heb. Ook wel met onbekenden, maar alleen als het interessant is'.* (LL1)

*'Ja, uit interesse stel ik uit mezelf wel vragen aan een ander, als Bram iets aan het doen is ofzo. En ook als ik iets niet snap dan vraag ik het wel'.* (LL1)

In tabel 2 is te zien dat de meerbegaafde leerlingen per subschaal niet veel afwijken van de hoogbegaafde leerlingen. De leerlingen met B/C-niveau scoren op alle subschalen bovengemiddeld ten opzichte van het landelijk gemiddelde scorende leerlingen. Een gevonden verschil is dat, op de subschaal Sociale Autonomie D/E-leerlingen ( $M = 2,1$ ,  $SD = 1,2$ ) significant lager blijken te scoren dan de B/C-leerlingen ( $M = 3,2$ ,  $SD = 1,0$ ). De effectgrootte hiervan is groot ( $d = -1,00$ ). D/E-leerlingen blijken minder sociaal autonoom te zijn.



*Gemiddelde Scores en Standaardafwijkingen op de Subscales van de Zien! Leerlingvragenlijst*

Niveau	Hoogbegaafd	Meerbegaafd	B/C	D/E	Gemiddeld
Aantal	12	18	22	17	17,25
Betrokkenheid	2,4 (1,3)	2,2 (1,1)	2,5 (1,3)	1,9 (0,9)	2,3 (1,2)
Welbevinden	2,5 (1,7)	2,6 (1,0)	2,6 (1,2)	1,9 (1,1)	2,4 (1,1)
Sociaal Initiatief	2,0 (1,2)	2,3 (1,3)	3,1 (0,9)	2,7 (1,2)	2,6 (1,2)
Sociale Flexibiliteit	3,0 (0,6)	3,2 (0,9)	3,4 (0,7)	2,9 (1,0)	3,2 (0,8)
Sociale Autonomie	2,7 (1,1)	2,9 (1,0)	3,2 (1,0)	2,1 (1,2)	2,8 (1,1)
Impulsbeheersing	2,7 (1,2)	2,3 (1,1)	2,8 (1,1)	2,3 (1,3)	2,5 (1,1)
Inlevingsvermogen	3,1 (1,2)	2,8 (1,3)	3,4 (0,9)	3,1 (1,0)	3,1 (1,1)
Gemiddeld	2,6 (0,8)	2,6 (0,8)	3,0 (0,7)	2,4 (0,7)	2,7 (0,8)

## Leerkrachten

In tabel 3 worden de gemiddelde scores op de subschalen van de Zien! Leerkrachtenvragenlijst weergegeven. De leerkrachten beoordelen alle leerlingen op alle subschalen boven het landelijk gemiddelde. Zij beoordelen de hoogbegaafde leerlingen, behalve op de subschaal Betrokkenheid, op alle subschalen onder het gemiddelde van de Sint Jozefschoolleerlingen. De meerbegaafde leerlingen scoren op alle subschalen op of 0,1 onder het gemiddelde van de leerlingen van de Sint Jozefschool. De B/C-leerlingen worden op alle subschalen het hoogst beoordeeld. De D/E-leerlingen scoren op de subschalen Betrokkenheid en Sociale Autonomie ruim onder het gemiddelde, terwijl zij op de andere subschalen op of net onder het gemiddelde scoren.

Na uitvoering van een ANOVA blijkt dat bij zowel Sociaal Initiatief,  $F(3, 68) = 4,151, p = ,009$ , Sociale Autonomie,  $F(3, 68) = 3,291, p = ,026$  als Inlevingsvermogen  $F(3, 68) = 3,093, p = ,033$  significante verschillen bestaan. Door middel van een Tukey HSD is gebleken dat de hoogbegaafde leerlingen ( $M = 2,9, SD = 1,0$ ) significant lager scoren op Sociaal Initiatief dan B/C-leerlingen ( $M = 3,9, SD = ,5$ ), met een effectgrootte van  $d = -1,26$ . Ook scoren de hoogbegaafden ( $M = 2,8, SD = 1,2$ ) lager dan de B/C-leerlingen ( $M = 3,8, SD = ,5$ ),  $d = -1,09$ , op Inlevingsvermogen. De overige verschillen bestaan tussen D/E-leerlingen en B/C-leerlingen. Wanneer naar het gemiddelde van alle subschalen gekeken wordt, blijkt dat de B/C-leerlingen ( $M = 3,7, SD = ,4$ ) significant hoger scoren dan de hoogbegaafde leerlingen ( $M = 3,0, SD = ,6$ ),  $d = 1,37$ . De hoogbegaafde leerlingen hebben over het algemeen dus meer sociale behoefte dan de B/C-leerlingen.

Tabel 3

### Gemiddelde Scores en Standaardafwijkingen op de Subscales van de Zien! Leerkrachtvragenlijst

Niveau	Hoogbegaafd	Meerbegaafd	B/C	D/E	Gemiddeld
Aantal	12	18	22	17	17,25
Betrokkenheid	3,5 (0,7)	3,4 (0,8)	3,7 (0,6)	3,0 (1,1)	3,4 (0,8)
Welbevinden	3,0 (0,7)	3,1 (1,0)	3,6 (0,6)	3,2 (1,1)	3,3 (0,9)
Sociaal Initiatief	2,9 (1,0)	3,2 (0,9)	3,9 (0,5)	3,1 (1,1)	3,4 (0,9)
Sociale Flexibiliteit	3,0 (1,3)	3,3 (1,1)	3,7 (0,7)	3,4 (0,8)	3,4 (1,0)
Sociale Autonomie	2,9 (1,2)	3,2 (0,9)	3,8 (0,5)	2,9 (1,2)	3,3 (1,0)
Impulsbeheersing	3,0 (1,0)	3,2 (1,2)	3,5 (0,9)	3,1 (1,1)	3,2 (1,0)
Inlevingsvermogen	2,8 (1,2)	3,2 (1,7)	3,8 (0,5)	3,4 (0,9)	3,4 (1,0)
Gemiddeld	3,0 (0,6)	3,2 (0,9)	3,7 (0,4)	3,2 (0,8)	3,3 (0,7)

Uit het interview met een leerkracht bleek dat de behoefte aan sociaal initiatief van de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen per leerling verschillend is. De ene meerbegaafde en hoogbegaafde leerling toont veel sociaal initiatief en de andere meerbegaafde en hoogbegaafde leerling toont dat veel minder. De meerbegaafde en hoogbegaafde leerling hebben volgens de

leerkracht niet per definitie een hogere behoefte aan sociaal initiatief ten opzichte van de andere leerlingen. Dit blijkt onder andere uit het volgende citaat:

*'(...) Maar vorig jaar had ik een meisje, hartstikke intelligent, ook CITO 545 ofzo, en die was sociaal zeer vaardig. Die wond iedereen om haar vinger. Die kwam na het weekend aan je vragen hoe het was, en dan ook oprecht geïnteresseerd, niet overdreven. Terwijl een andere jongen, die lijkt wel een beetje op... ja we hebben nu niet echt zo iemand in de klas. Maar die was echt een einzelgänger. Het was dat we allebei fan waren van Feyenoord, maar verder hadden we geen klik of iets. Dat had hij eigenlijk met niemand in de klas.(...)' (LK1).*

#### Ouders

In tabel 4 worden de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de subschalen van de BWS! Oudervragenlijst weergegeven. De ouders beoordelen de hoogbegaafde leerlingen op de subschalen, Sociale Flexibiliteit, Sociale Autonomie en Inlevingsvermogen ondergemiddeld ten opzichte van zowel het landelijk gemiddelde als het gemiddelde van de Sint Jozefschool. De subschaal Betrokkenheid wordt lager gescoord ten opzichte van het landelijk gemiddelde, maar wel boven de gemiddelde leerling van de Sint Jozefschool. De ouders van meerbegaafde en D/E-leerlingen beoordelen hun kinderen zo laag dat zij tot de 25% laagst scorende leerlingen zouden horen wanneer de normering van de leerkrachtvragenlijst wordt gebruikt (expertsysteem Zien!, 2012c). Ook de hoogbegaafde en B/C-leerlingen worden net onder dat landelijke gemiddelde beoordeeld. Uit deze resultaten blijkt dat de ouders van de leerlingen op de Sint Jozefschool ervaren dat de betrokkenheid van hun kinderen ondergemiddeld is.

Hoewel de hoogbegaafde leerlingen, volgens een Tukey HSD-test, alleen op de subschaal Inlevingsvermogen significant lager ( $M = 2,7$ ,  $SD = 0,8$ ) scoren dan de B/C-leerlingen ( $M = 4,0$ ,  $SD = 0,0$ ),  $p = ,015$ ,  $d = -2,30$ , blijkt ook het gemiddelde van de subschalen bij hoogbegaafde leerlingen ( $M = 2,2$ ,  $SD = ,8$ ) significant lager te zijn dan bij B/C-leerlingen ( $M = 4,0$ ,  $SD = ,0$ ),  $p = ,036$ ,  $d = -2,06$ .

Tabel 4

*Gemiddelde Scores en Standaardafwijkingen op de Subscales van de BWS! Ouder vragenlijst*

Niveau	Hoogbegaafd	Meerbegaafd	B/C	D/E	Gemiddeld
Aantal	4	7	4	2	4,25
Betrokkenheid	2,3 (1,3)	1,3 (0,5)	2,5 (0,6)	1,0 (0,0)	1,8 (0,9)
Welbevinden	3,2 (1,0)	3,1 (0,8)	3,8 (0,5)	4,0 (0,0)	3,5 (0,8)
Sociaal Initiatief	2,8 (1,7)	3,4 (1,1)	3,8 (0,5)	4,0 (0,0)	3,4 (1,0)
Sociale Flexibiliteit	2,3 (1,5)	2,9 (1,2)	3,5 (0,6)	4,0 (0,0)	3,0 (1,2)
Sociale Autonomie	2,0 (1,1)	2,8 (0,9)	3,0 (0,8)	2,5 (0,7)	2,6 (0,9)
Impulsbeheersing	2,2 (0,8)	2,6 (0,9)	3,5 (0,6)	3,5 (0,7)	2,8 (0,9)
Inlevingsvermogen	2,7 (0,8)	3,4 (0,5)	4,0 (0,0)	3,5 (0,7)	3,3 (0,7)
Gemiddeld	2,2 (0,8)	2,7 (0,6)	3,4 (0,2)	3,2 (0,3)	2,8 (0,7)

## Didactische maatregelen

### Huidige werkwijze

Momenteel wordt in groep 5 tot en met 8 van de Sint Jozefschool verrijking toegepast aan de hand van differentiatie binnen de methodes. Leerlingen krijgen voor rekenen in plaats van de methode Pluspunt, de methode WizWijs. De leerkrachten geven aan dat WizWijs moeilijker en uitdagender is. Dit blijkt onder andere uit het volgende citaat:

*‘WizWijs is echt een nieuwe manier van denken, die ze echt uitdaagt. Sommige kinderen gaan er als een trein doorheen, ze vinden het wel moeilijk hoor, maar het lukt ze wel, en ik hoor ze er bijna nooit over. Andere kinderen komen naar me toe om uitleg te vragen, net zoals ze met Pluspunt deden’.*

Differentiatie binnen de opdrachten van de basisstof bieden de methodes ‘Taal in Beeld’ en ‘Spelling in Beeld’ niet. De leerkracht van groep 6 differentieert binnen deze methodes bijvoorbeeld door de betere leerlingen een kortere uitleg te geven en ze daarna zelfstandig te laten werken. Bij wereldoriëntatie wordt de methode ‘TopOndernemers’ gebruikt. Hierin is geen vaste differentiatie ingebouwd, maar impliciet wordt bij TopOndernemers veel gedifferentieerd door in heterogene groepen te werken, verschillende kaarten aan verschillende leerlingen te geven en door de leerlingen op hun eigen niveau te begeleiden en te beoordelen.

Ook wordt verbreding op de Sint Jozefschool toegepast aan de hand van ‘Sterrenwerk’. Hierbij krijgen de leerlingen extra rekenwerk. Verder wordt voor taal de methode ‘Taalmakers’ met creatieve opdrachten ingezet als extra taalwerk. Ook wordt buiten de methodes gedifferentieerd door extra werkbladen of opdrachten aan te bieden. Veel leerkrachten voelen echter dat dit ‘hapsnap’ gebeurt, terwijl ze hier meer een doorgaande lijn in zouden willen zien.

Versnellen gebeurt in uitzonderingsgevallen. Verschillende leerlingen uit zowel groep 5 als 8 werken vooruit. Een leerkracht geeft dan ook het volgende aan:

*‘En Jan heeft natuurlijk zijn eigen werk. Hij heeft de CITO van groep 8 gemaakt en daar proberen we nu werk bij te vinden, waar hij afhaakt.’*

Tabel 5

### Aantallen Positieve en Negatieve Reacties op de Didactische Maatregelen.

Doelgroep	Niveau	Leerlingen			Ouders			Leerkrachten	Totaal
		Hoog/meer	B/C	D/E	Hoog/meer	B/C	D/E		
	Aantal	31	20	17	12	4	3	13	100
Versnellen	Positief	19	10	5	8	4	2	9	57
	Negatief	12	10	12	4	0	1	4	43
Verrijken	Positief	22	11	9	12	4	3	13	74
	Negatief	9	9	8	0	0	0	0	26
Verbreden	Positief	19	9	9	9	3	3	13	65
	Negatief	12	11	8	2 <sup>a</sup>	1	0	0	34

<sup>a</sup>Eén ouder heeft hier ‘n.v.t.’ ingevuld.



In tabel 5 worden de aantal positieve en negatieve reacties van de leerlingen, leerkrachten en ouders op de didactische maatregelen versnellen, verrijken en verbreden weergegeven. Uit de tabel komt met een totaal aantal van 74 positieve reacties op de didactische maatregel verrijken, tegenover 57 positieve reacties voor de didactische maatregel versnellen en 65 positieve reacties voor de didactische maatregel verbreden naar voren als meest gewilde didactische maatregel. In de volgende paragrafen zullen de didactische vragenlijsten van de leerlingen, leerkrachten en ouders apart geanalyseerd worden.

### *Leerlingen*

Zoals in tabel 5 te zien is, is het merendeel van de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen over alle didactische maatregelen positief. De meeste meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, namelijk 22 leerlingen, zijn positief over de didactische maatregel verrijken. Uit de vragenlijsten blijkt dat de leerlingen verrijken uitdagend en leuk vinden. Zij geven ook aan dat je meer leert. Dit blijkt uit onder andere de volgende citaten:

*‘Ik vind het goed, je leert dan op je eigen niveau. Ik zou het wel willen. Ik vind het leuk om extra dingen bij te leren’.*

*‘Heel goed idee, anders vervelen ze zich. Ik zou ook op deze manier willen werken, dat is leuk’.*

*‘Ja het lijkt me wel leuk, want je doet er langer over en je leert meer. Ik zou het heel graag willen’.*

De meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen die negatief zijn over het verrijken, vinden het oneerlijk ten opzichte van de andere leerlingen, omdat zij dan andere stof erbij krijgen. Ook een aantal leerlingen vindt het wel wat voor anderen, maar niet voor zichzelf. Zij denken dat het te moeilijk voor hen is. Dit blijkt uit onder andere de volgende citaten:

*‘Niet zo goed, ik vind het oneerlijk. Ik zou het niet willen want ik vind het flauw voor de anderen’.*

*‘Nee niet echt, want dat is te moeilijk. Ik zou het niet willen.’*

De B/C-leerlingen en D/E-leerlingen zijn ook veelal positief over het verrijken. Zij vinden het voornamelijk leerzaam en leuk. Verder zijn de positieve en negatieve reacties van de B/C-leerlingen ongeveer gelijk verdeeld over de andere twee didactische maatregelen, terwijl de meerderheid van de D/E-leerlingen negatief is over versnellen. De leerlingen van B/C en D/E-niveau die positief zijn over de didactische maatregel versnellen geven vooral aan dat de maatregel goed zal zijn tegen verveling.

De leerlingen die negatief hebben gereageerd vinden het wel een goede maatregel voor de anderen, maar vinden het niks voor zichzelf. Dit blijkt onder andere uit de volgende citaten:

*‘Het is wel handig want anders verveelt het kind zich’.*

*‘Goed, want iedereen moet verder komen in het leren’.*

Bijna alle leerlingen die een positieve reactie geven op het verbreden, geven als reden dat zij het ‘leuk’ vinden. De negatieve reacties die over de didactische maatregelen verbreden worden gegeven uit alle niveaus zijn vooral dat zij het ‘oneerlijk’ en ‘flauw’ vinden tegen de leerlingen die niet aan deze lessen mee mogen doen. Dit blijkt onder andere uit de volgende citaten:

*‘Niet goed, want andere kinderen willen het ook. Ik zou het daarom ook niet willen’.*

*'Ik zou het niet willen want het is flauw voor anderen'.*

*'Ik vind het flauw, want dan krijgt de ene leukere lessen'.*

### *Leerkrachten*

Alle leerkrachten staan open voor zowel de didactische maatregelen verrijking als verbreding. Dit betekent niet dat zij geen nadelen zien. Enkele mogelijke problemen die genoemd worden voor beide maatregelen zijn de tijdsdruk en dat het oneerlijk is tegenover de andere leerlingen. Bovendien geven de leerkrachten aan dat zij voor de didactische maatregel verbreding bijscholing nodig hebben en de juiste materialen beschikbaar moeten zijn. Dit blijkt uit onder andere de volgende citaten:

*'Ik vind dit een positieve ontwikkeling. Wel moeten er daarvoor de juiste materialen op school aanwezig zijn en moet het "behapbaar" zijn voor de leerkracht.'*

*'Klinkt leuk, maar dan moeten de leerkrachten daar wel in geschoold worden. Of leerkrachten die zich hierin gaan specialiseren om dit aan te bieden. Tijdsbewaking en werkdruk van de leerkracht is nog wel iets waar dan goed naar moet worden gekeken'.*

Eén leerkracht gaf juist aan dat alle leerlingen kunnen profiteren van de verrijking die de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen krijgen, door middel van kennisoverdracht tussen de leerlingen. De leerkracht gaf dan ook het volgende aan:

*'Juist het geven van variatie is belangrijk, een kind mag weten dat er verschillen zijn. Juist het geven van stof op gedifferentieerd niveau is belangrijk voor de ontwikkeling van de kinderen'.*

Zoals in tabel 5 te zien is, gaven negen van de dertien leerkrachten een positieve reactie op de didactische maatregel versnellen. Door twee leerkrachten werd het project van Ton Mooij bij de kleuters aangekaart. Zij en enkele andere leerkrachten zouden graag zien dat dit project wordt voortgezet in de hogere groepen. Andere leerkrachten vroegen zich af wat te doen met een leerling die in groep 8 klaar is met al het werk van de basisschool, zij gaven aan liever breed onderwijs te bieden en benadrukten het belang van goede begeleiding en het behouden van motivatie. Bovendien gaven de leerkrachten die positief op de didactische maatregel versnellen reageerden aan dat het wel daadwerkelijk bij de leerling moet passen. De leerkrachten die niet positief waren over de didactische maatregel versnellen, vonden dat het versnellen eerder een combinatie zou moeten zijn met het verrijken en/of verbreden. Leerkrachten gaven het volgende aan:

*'Ik ben geen directe voorstander van versnellen, omdat je dan vaak wel door kan blijven gaan. Deze leerlingen zijn dan zo door de lesstof heen. Een combinatie van versnellen en verbreden is wenselijker wat mij betreft.'*

*'D.m.v. versnellen geef je de leerkracht houvast aan d.m.v. bestaand materiaal. D.m.v. verbreden voorkom je dat een leerling te snel door de leerstof gaat'.*

Naast de drie didactische maatregelen is gekeken naar overige behoeften van de leerkrachten. Zeven van de dertien leerkrachten geven aan dat zij niet voldoende in staat zijn om het lesgeven aan meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen te combineren met het lesgeven aan de rest van de klas. Zij geven aan dat goed materiaal, voldoende tijd, een schoolbreed protocol en didactische kennis nodig

zijn om dit te verbeteren. De meeste leerkrachten voelen dat begeleiding door de eigen leerkracht de beste manier van werken is, met mogelijk enkele dagdelen in een Plusklas.

#### *Ouders*

Zoals in tabel 5 te zien is, zijn de ouders van de hoogbegaafde en meerbegaafde leerlingen over alle didactische maatregelen overwegend positief. Alle ouders van meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen zijn positief over de didactische maatregel verrijken. Uit de vragenlijsten blijkt dat de ouders het verrijken een goede didactische maatregel vinden, omdat de leerling nog steeds lesstof krijgt die bij de rest van de klas aansluit, alleen meer uitdaging krijgt door de verrijkende lesstof. Dit blijkt uit onder andere de volgende citaten:

*'Ik vind dat passen. De leerling blijft met hetzelfde onderwerp bezig als zijn/haar klasgenoten en wordt hierdoor niet apart of anders. Je blijft dan deel uitmaken van de groep. Het leren van nieuwe en andere dingen, dat is een uitdaging. In dit specifieke geval kijk je letterlijk en figuurlijk over je eigen grenzen heen'.*

*'Met deze verdieping blijf je wel bij de behandelde stof, dat lijkt mij een voordeel'.*

*'Goed, als het aansluit bij de interesses van de kinderen, vaak willen deze kinderen bepaalde onderwerpen dieper uitspitten. Of een kind heeft zelf een vraag in zijn/haar hoofd en dat is dan ook leuk om ze daar een werkstuk van te laten maken en te presenteren'.*

Het merendeel van de ouders, namelijk 15 van de 19 ouders, heeft positief gereageerd op de didactische maatregel verbreden. De ouders vinden verbreden een goede didactische maatregel, omdat de leerlingen dan meer uitgedaagd worden en het de algemene ontwikkeling van de leerling vergroot. Een aantal ouders geeft wel aan dat het lesgeven in een ander vak moeilijk kan zijn voor een leerkracht en dat de leerlingen die geen verbreding krijgen zich buitengesloten kunnen voelen en het als 'straf' gaan zien, dat zij geen andere vakken mogen volgen. Het volgende wordt onder andere door een ouder gezegd:

*'Klinkt goed maar vind er ook een grote maar aan zitten, ik kan me ook voorstellen dat kinderen die minder goed kunnen leren en wel hun best doen, het idee krijgen dat ze 'gestraft' worden. Het kunnen dan namelijk ook lessen zijn die deze leerlingen aanspreekt maar ze komen er dan niet in aanmerking voor. Dus deze leerlingen moeten al harder werken/zich meer inspannen en komen niet in aanmerking voor extra lessen en dat voelt niet goed'.*

Zoals in tabel 5 te zien is, zijn 14 van de 19 ouders positief over de didactische maatregel versnellen. De ouders geven aan dat het versnellen ook momenteel op school gebeurt en vinden het een goede didactische maatregel tegen verveling. Meerdere ouders geven echter aan dat de didactische maatregel versnellen voor minder aansluiting met leeftijdsgenoten zorgt en de leerlingen door deze didactische maatregel niet genoeg uitgedaagd worden. Dit kan averechts werken, waardoor de leerlingen eerder lui kunnen worden, in plaats van meer geprikkeld worden. Dit blijkt onder andere uit de volgende citaten:

*'Het is prettig als snelle kinderen aansluiting blijven houden met hun leeftijdsgenoten, dus liever een moeilijkere versie van dezelfde stof'.*

*‘Ik denk dat het geen extra uitdaging biedt. Het is voor een kind geen doel op zich om verder dan anderen te zijn. Ik kan me voorstellen dat Lisa<sup>1</sup> lui zou worden. Hiermee wordt mijn kind niet geprikkeld.’*

### **Plusklas**

Zoals in tabel 6 te zien is, zijn over de plusklas veel ouders en leerkrachten positief. Zij denken dat een plusklas een goede oplossing zou zijn om ook de hoogbegaafde en meerbegaafde leerlingen ondersteuning en begeleiding te bieden.

*Leerkracht: ‘Mijn voorkeur gaat uit naar 1 keer per week een middag of ochtend een plusgroep (twee jaargroepen bij elkaar, bijv. gr. 5/6, of gr.7/8) waarin aandacht is voor filosofie en een extra vak of opdracht. Deze opdracht krijgt ook een vervolg in de weektaak.’*

*Ouder: ‘Dat zou fijn zijn, samenwerken met leerlingen op zelfde niveau.’*

Enkele leerkrachten gaven een duidelijke voorkeur aan om leerlingen in de groep te houden. Ook één ouder gaf aan dat zij het beter achtte om niet de groep uit te gaan.

*Leerkracht: ‘Meedoen met zoveel mogelijk gezamenlijke activiteiten in de klas. Iedereen werkt, zingt en speelt tegelijkertijd. Dus eigen werk in eigen klas met eigen leerkracht als begeleider.’*

*Ouder: ‘Het is beter als ze worden gestimuleerd in de klas, en niet apart want anders zijn we bang dat er soms gepest/anders word gereageerd naar DEZE APARTE kinderen. Want kinderen zijn erg hard tegen elkaar, en zullen zo sneller denken: als we dit niet doen worden we misschien niet meer gepest/buitengesloten!’*

Veel minder leerlingen zijn positief over een plusklas. Hoewel ongeveer de helft van de hoogbegaafde en meerbegaafde leerlingen wel naar een plusklas zou willen, geven bijna alle B/C- en D/E-leerlingen aan dit niet te willen. Veelal denken zij dat het te moeilijk zou zijn. Sommigen geven aan dat ze het voor andere leerlingen wel goed zouden vinden, maar anderen zeggen juist dat het helemaal niet leuk is, of dat ze het oneerlijk zouden vinden.

*‘Nee lijkt me niet leuk’.*

*‘Nee het is veel te moeilijk voor mij. Maar als ik zo goed was wel want dan leer je meer’.*

Tabel 6

*Aantal Positieve en Negatieve Reacties op een Plusklas.*

	Leerlingen			Ouders			Leerkrachten
	Hoog/meer	B/C	D/E	Hoog/meer	B/C	D/E	
Totaal	32	18	16	12	3	3	13
Positief	15	3	3	10	3	3	10
Negatief	17	14	13	1	0	0	2
Weet niet/ geen mening	0	1	0	1	0	0	1

<sup>1</sup> Alle namen in het onderzoek zijn gefingeerd.

## Discussie

Dit onderzoek heeft tot doel inzicht te krijgen in de sociaal-emotionele en didactische behoeften van meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen van de Sint Jozefschool volgens deze leerlingen zelf, hun leerkrachten en hun ouders. Ook is onderzocht welke didactische maatregelen het best aansluiten bij de Sint Jozefschool. Dit alles is onderzocht om in vervolgonderzoek een leerlijn voor deze leerlingen te ontwikkelen.

### Sociaal-emotioneel

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de hoogbegaafde leerlingen van de Sint Jozefschool, zowel volgens henzelf als volgens hun leerkrachten en ouders, gemiddeld minder sociaal initiatief tonen. Dit komt overeen met de verwachting dat hoogbegaafde leerlingen mogelijk geremd zijn in sociale contacten, wat veroorzaakt kan worden doordat zij zich anders voelen dan leeftijdsgenoten (Bain & Bell, 2004). Een geïnterviewde leerkracht geeft wel aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling per hoogbegaafde leerling sterk verschilt. Deze lage gemiddelde score gaat dus zeker niet op voor iedere hoogbegaafde leerling. Daarnaast kan een hoogbegaafde leerling minder sociaal initiatief tonen, omdat de leerling hier geen of minder behoefte aan heeft. Een hoogbegaafde leerling geeft bijvoorbeeld aan dat hij wel sociaal initiatief vertoont, maar *'alleen als het interessant is'* (LL1). Om hoogbegaafde leerlingen te motiveren om sociaal initiatief te tonen, kunnen de leerkrachten uitdagende situaties creëren waarin hoogbegaafde leerlingen sociaal initiatief moeten tonen, door ze bijvoorbeeld lessen te laten geven aan een klas. Ook tijdens andere interacties met betrekking tot de sociaal-emotionele vaardigheid, kan de leerkracht aansturen op een positieve interactie tussen de hoogbegaafde leerlingen en de niet-hoogbegaafde leerlingen.

Bij de opzet van het huidige onderzoek naar de sociaal-emotionele vaardigheden van hoogbegaafde en meerbegaafde leerlingen op de Sint Jozefschool kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden. Omdat een onderzoek naar enkel gediagnosticeerde hoogbegaafde leerlingen een te beperkte doelgroep op zou leveren, is besloten de meerbegaafde leerlingen mee te nemen. Door naar resultaten op de CITO-toetsen te kijken en de leerkrachten te raadplegen, is geprobeerd om de selectie zo goed mogelijk te maken. Hoewel niet zeker is dat de geselecteerde hoogbegaafde leerlingen werkelijk hoogbegaafd zijn en de definitie van meerbegaafd in de wetenschap ongebruikelijk is, zijn de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen die zijn meegenomen in dit onderzoek wel diegenen voor wie de uiteindelijke leerlijn bedoeld is. Ook bij de selectie van leerkrachten is geprobeerd rekening te houden met de te ontwikkelen leerlijn. Daarom zijn alle leerkrachten meegenomen, ook diegenen die op het moment niet in de bovenbouw lesgeven, maar dat in komende jaren wellicht wel zullen doen. Ten slotte is de selectie van de ouders op vrijwillige basis gebeurd. Hierdoor is de selectie niet representatief voor de hele school en kan vertekening opgetreden zijn door zelfselectiebias. Ouders die extreem positief of negatief denken over het sociaal-emotioneel functioneren van hun kind, of die uitgesproken meningen hebben over de didactische maatregelen, zullen overgerepresenteerd zijn binnen dit onderzoek. Ouders die merken dat hun kind meer uitdaging

nodig heeft of minder betrokken is, zullen eerder aan dit onderzoek meedoen dan ouders die hun kind wel betrokken genoeg vinden op school. Dit zou de lage scores kunnen verklaren die de ouders op het gebied van betrokkenheid van hun kind rapporteren. Mogelijk vervolgonderzoek naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen zou met een grotere, aselechte steekproef kunnen plaatsvinden. Hierdoor kan de selectiebias, die heeft plaatsgevonden doordat alleen vrijwillige ouders hebben deelgenomen, verminderd worden.

Door middel van de Zien!- en BWS!-vragenlijsten is inzicht verkregen in het sociaal-emotioneel functioneren van de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, ten opzichte van het landelijk gemiddelde en het schoolgemiddelde. Doordat naar leerlingen, leerkrachten en ouders is gekeken, is een breed perspectief ontstaan ten aanzien van het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. De correlatie tussen de verschillende doelgroepen is zeer laag. Dit zou erop kunnen duiden dat de betrouwbaarheid van (één van) de vragenlijsten laag is. Het kan echter ook betekenen dat leerlingen, leerkrachten en ouders een ander beeld van de leerling hebben, wat de noodzaak van meerdere perspectieven benadrukt. Deze noodzaak wordt in de diagnostiek veelvuldig onderschreven (Johnson & Murray, 2003; Mash & Barkley, 2007). Vervolgonderzoek kan zich richten op de correlatie tussen de verschillende vragenlijsten. Door een interbeoordelaarsbetrouwbaarheids-onderzoek kan gekeken worden hoe groot de verschillen zijn tussen de beoordelingen van ouders en leerkrachten. Als de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid laag blijkt te zijn, kunnen oorzaken voor deze lage correlatie gezocht worden door ouders en leerkrachten in gesprek te laten gaan over de sociaal-emotionele vragenlijst. Dan kan blijken of de lage correlatie verklaard kan worden door verschillen in interpretatie van de stellingen of door een ander beeld van de leerling. In eerder onderzoek zijn voorbeelden bekend van betrouwbare vragenlijsten waarbij lage correlatie gevonden werd tussen ouders en leerkrachten (Re & Cornoldi, 2009; Winterbottom, Smith, Hind, & Haggard, 2008). Ouders blijken daarnaast over het algemeen meer problemen ervaren dan leerkrachten (Touliatos & Lindholm, 1981), wat ook in het huidige onderzoek het geval was.

Een andere kanttekening die geplaatst kan worden bij de gebruikte vragenlijsten, is dat grote verschillen bestaan in de manier waarop scores toegekend worden. Doordat de gebruikte vragenlijsten geen meting hebben van *'acquiescence bias'*, *'social desirability bias'* en *'extreme response style'* (Weijters, Geuens & Schillewaert, 2010), kunnen de vragenlijsten tussen leerlingen onderling slecht vergeleken worden. *Acquiescence bias* is de vertekening doordat een respondent vaker een hoge score invult, *social desirability bias* zorgt ervoor dat de respondent een sociaal wenselijk antwoord geeft, en *extreme response style* is de mate waarin de respondent een score aan het uiteinde van de schaal geeft. Sommige leerlingen geven bijvoorbeeld aan 'vaak' op te letten, terwijl andere zeggen 'soms' op te letten, terwijl beide leerlingen even vaak opletten. Of leerlingen geven aan vaak op te letten, omdat ze weten dat dit het 'goede' antwoord is. Ook bij de oudervragenlijsten speelt dit probleem. Bij de leerkrachtvragenlijst zijn de leerlingen per klas onderling beter te vergelijken omdat zij door dezelfde persoon beoordeeld worden. Om de vragenlijsten onderling beter vergelijkbaar te kunnen maken,

zouden de Zien!-vragenlijsten (expertsysteem Zien!, 2009; 2012c) uitgebreid kunnen worden met items die de *acquiescence bias*, *social desirability bias* en *extreme response style* meten.

### **Didactisch**

Waar het sociaal-emotionele deel van dit onderzoek vooral kwantitatief in opzet was, is op didactisch gebied door middel van een overwegend kwalitatief onderzoek inzicht verkregen in de behoeften van leerlingen, leerkrachten en ouders. Hierdoor zijn geen statistische toetsen uitgevoerd, maar is wel inzicht verkregen in de voor- en nadelen die leerlingen, leerkrachten en ouders zien ten aanzien van de verschillende didactische maatregelen. Ook is getracht, door het absolute aantal positieve en negatieve reacties te tellen, toch een kwantitatieve vergelijking te maken. Niet alle reacties waren echter duidelijk positief of negatief, waardoor in enkele gevallen de interpretatie van de onderzoekers de doorslag heeft gegeven. Een voorbeeld hiervan is: *'Nee het is veel te moeilijk voor mij. Maar als ik zo goed was wel want dan leer je meer'*. Hierbij is de keuze gemaakt om deze reactie negatief te noemen, omdat de leerling het niet voor zichzelf zou willen. De reactie zou ook positief genoemd kunnen worden, omdat de leerling dit wel gunstig vindt voor een andere leerling. De interpretatie van de reactie zou de betrouwbaarheid van het onderzoek kunnen beïnvloeden. In vervolgonderzoek zou een gesloten vragenlijst verstrekt kunnen worden met daarin de vraag of de respondenten positief of negatief staan tegenover de verschillende didactische maatregelen. Op die manier kan de interpretatie van de onderzoekers bij twijfelgevallen uitgesloten worden. Een bijkomend voordeel van een gesloten vragenlijst, doordat deze minder tijd kost, is dat een grotere doelgroep geraadpleegd zou kunnen worden.

Ook op didactisch vlak zijn enkele conclusies te trekken. Van de didactische maatregelen is verrijken het meest gewenst, door zowel leerlingen als leerkrachten en ouders. Het negatieve beeld dat van leerkrachten verwacht werd omdat verrijking meer vraagt, is niet naar voren gekomen. Wel geven enkele leerlingen aan dat zij liever niet zouden verrijken, omdat zij dit te moeilijk vinden. Een mogelijke verklaring voor het feit dat de leerkrachten positief hier tegenover staan, is dat het op het moment al gebeurt, aan de hand van de methode WizWijs. Ook vinden bijna alle ouders en leerkrachten het positief dat de leerlingen door middel van verrijking bij de klas blijven.

Verbreiden wordt, na verrijken, het vaakst positief beoordeeld. De drie doelgroepen vinden het leuk en leerzaam om andere vakken te volgen. De verwachting was dat leerkrachten dit 'makkelijk' zouden vinden, omdat veel materialen voorhanden zijn (Gallagher, 1998). Dit blijkt niet het geval te zijn; de leerkrachten geven aan dat zij, of slechts enkele leerkrachten, voor verbreding bijgeschoold zouden moeten worden en dat zij bang zijn in de klas een grotere werkdruk te ervaren en in tijdnood te komen. Het team van de Sint Jozefschool zal een beslissing moeten nemen door wie en welke bijscholing gevolgd zal worden. De leerkrachten gaven ook, zoals verwacht (Eijl, et al., 2005), aan dat een structureel beleid binnen de school ontbreekt. Afwegingen die bij het opstellen van dit beleid gemaakt moeten worden zijn onder andere of het hele team de bijscholing moet volgen en welke leerkrachten op dit moment al les zouden kunnen geven aan meerbegaafde en hoogbegaafde

leerlingen. Daarnaast zal de werkdruk afnemen door een plusklas te creëren waar de hoogbegaafde leerlingen enkele uren per week les volgen. De leerkrachten hebben zo meer tijd om aan de overige leerlingen te besteden.

Hoewel de meningen over verbreden overwegend positief zijn, moet hierbij de kanttekening geplaatst worden dat leerlingen, leerkrachten en ouders verbreding niet zien als differentiatie voor meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, maar dat deze stof voor alle leerlingen interessant is. Het wordt flauw en oneerlijk gevonden om deze verbreding alleen aan snelle leerlingen aan te bieden. Toch bestaat onder de participanten een groot draagvlak voor verbreding, maar moet hierbij goed gekeken worden welke vakken aangeboden worden ter differentiatie en welke voor de hele groep. Hierover zal in het team overeenstemming moeten komen en dit zal duidelijk naar ouders en leerlingen gecommuniceerd moeten worden. Onderwerpen die verbreden binnen de basisvakken taal en rekenen, zoals het aanbieden van logisch redeneren binnen de wiskunde of gevorderde grammatica, zullen weinig weerstand oproepen. Leerlingen die niet in aanmerking komen voor de plusklas geven aan dat dat toch te moeilijk zou zijn. Creatieve opdrachten of onderwerpen met betrekking tot wereldoriëntatie worden echter ook voor de overige leerlingen nuttig geacht en kunnen beter klassikaal behandeld worden, waarbij de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen een verrijking in deze opdrachten krijgen. In de eerder genoemde plusklas zal een combinatie van verrijking en verbreding aangeboden moeten worden.

Over versnellen zijn, in vergelijking met de andere didactische maatregelen, de meeste respondenten negatief. Zowel ouders als leerkrachten zijn bang dat versnelde leerlingen de aansluiting bij de groep kwijtraken. Momenteel wordt in de onderbouw aan de hand van het programma Excelkwadraat (Mooij, 2010) versneld, maar sommige leerkrachten vragen zich af wat een leerling moet doen als hij of zij klaar is met de lesstof van groep 8. Een oplossing hiervoor is om compacten toe te passen, een andere vorm van versnellen (Colangelo, Assouline & Gross, 2004). Door te compacten, wat betekent dat minder tijd wordt besteed aan inleiding en inoefening van lesstof, wordt tijd vrijgemaakt voor verbredings- en verrijkingsopdrachten (Gallagher, 1998; en Rotigel, 2003). Bij compacten blijven de voordelen die de respondenten noemen, namelijk dat het verveling tegengaat, behouden. Compacten zou een goede manier zijn om tijd vrij te maken voor de opdrachten die in een plusklas plaatsvinden.

In het begin van het onderzoek waren de behoeften van hoogbegaafde en meerbegaafde leerlingen, leerkrachten en ouders van de Sint Jozefschool niet bekend, maar in de loop van het onderzoek zijn de behoeften steeds duidelijker geworden, wat tot handvatten heeft geleid voor het ontwerpen van een leerlijn voor de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen op de Sint Jozefschool. De Sint Jozefschool weet nu zowel op sociaal-emotioneel vlak als op didactisch vlak, wat de behoeften van de leerlingen, leerkrachten en ouders zijn en hoe zij op deze behoeften kunnen ingaan om aan te sluiten op het onderwijs op de Sint Jozefschool.



Wanneer uit vervolgonderzoek blijkt dat andere scholen vergelijkbare ideeën hebben over de behoeften van meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, zouden zij het advies aan de Sint Jozefschool kunnen overnemen: een plusklas van enkele uren per week opzetten, waarin zowel verrijkt als verbreed wordt en waarvoor tijd vrijgemaakt wordt door middel van compacten, met daarnaast aandacht voor het sociaal initiatief van de hoogbegaafde leerlingen.

(10413 woorden exclusief tabellen)

(9198 woorden exclusief tabellen en citaten)

## Literatuurlijst

- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Barnhill, G. P., Hagiwara, T., Smith Myles, B., Simpson, R. L., Brick, M. L., & Griswold, D. E. (2000). Parent, teacher, and self-report of problem and adaptive behaviors in children and adolescents with Asperger syndrome. *Diagnostique*, 25, 147-167.
- Beemen, L. van (2006). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Bosch, A. van den, & Jaeger, B. de (2005). *Kijk! Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier tot zesjarigen*. Vlissingen: Bazalt.
- Broer, N. A., Haverhals, B., & Maaswaal, B. van (2011). *Verantwoording: Pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs*. Driestar Onderwijsadvies.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (second ed.)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. University of Iowa.
- Corey, D. M., Dunlap, W. P., & Burke, M. J. (1998). Averaging Correlations: Expected Values and Bias in Combined Pearsons and Fisher's z Transformations. *The Journal of General Psychology*, 125(3), 245-261.
- Covington, M. V., Dray, E. (2002). The developmental course of achievement motivation: A need-based approach. In A. Wigfield, J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 33-56). San Francisco, CA: Elsevier Science.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Dai, D. Y. & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 114-130. Doi:10.1177/0016986208315732
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Doolaard, S. & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaaftde leerlingen in het basisonderwijs*. Groningen: GION.
- Doolaard, S., & Oudbier, M. (2011). *Onderwijs aan (hoog)begaaftde leerlingen in het basisonderwijs*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 50, 60-66.
- Eijl, P. J. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M. V. C., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs. In *Onderwijs in thema's* (pp. 117-156). Den Haag: Onderwijsraad.

- Expertsysteem Zien! (2009). Stellingen ZIEN! groep 5 - 8. Driestar onderwijsadvies.
- Expertsysteem Zien! (2012a). *Gebruikshandleiding*. Driestar onderwijsadvies.
- Expertsysteem Zien! (2012b). *Handleiding ZIEN!-leerlingvragenlijst*. Driestar onderwijsadvies.
- Expertsysteem Zien! (2012c). *Stellingen en normering leerlingvragenlijst*. Driestar onderwijsadvies.
- Gallagher, J. J. (1998). Accountability for gifted students. *Phi Delta Kappan*, 79(10), 739- 743.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Gottfredson, L. S. (1998). *The general intelligence factor*. Scientific American.
- Gravetter, F.J. & Wallnau, L.B. (2007). *Statistics for the Behavioral Sciences (8th edition)*. Belmont, California: Wadsworth.
- Hardy, L. (2010). The Twice-Exceptional Child. *American School Board Journal*, 197(3), 24.
- Hekken, S.M.J. van, & Kievit, Th. (2002). Diagnostiek van het sociaal functioneren. In Th. Kievit, J. de Wit, J. H. A. Groenendaal & J. A. Tak (Eds). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen* (p.557-577). Utrecht: De Tijdstroom.
- Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching & Teacher Education*, 2(2), 181-196. Doi:10.1016/0742-051X(86)90016-8
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50-67. Doi:10.1177/0016986208326556.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. van, Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen: Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO / ITS.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Handboek voor primair onderwijs*. Baarn: HB.
- Johnson C., & Murray C. (2003). Incremental validity in the psychological assessment of children and adolescents. *Psychological Assessment*, 15, 496–507.
- Landis, J. R.; & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. Doi:10.2307/2529310
- Lier, P. A. van, Hoeben, S. M. & Lieshout, C. F. M. van (1993). *Sociaal-emotionele ontwikkeling. De vertrouwensrelatie als basis*. Gorinchem: De Ruiter.
- Mash E. J., & Barkley R. A. (2007). *Assessment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.
- McClure, L. (2001). Supporting the able mathematician. *Support for Learning*, 16(1), 41-45. Doi:10.1111/1467-9604.00184
- Mönks, F. J., Katzko, M. W., & Boxtel, H. W. van (1992).

- Education of the gifted in Europe: Theoretical and research issues*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mönks, F.J., Katzko, M.W. & Van Boxtel, H.W. (1992). *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*. Amsterdam/Lisse: Swest & Zeitlinger.
- Mooij, T. (2007). Ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen en schoolse kenmerken, *Kind en Adolescent*, 28(4), 167-172.
- Mooij, T. (2010). *De daad bij het woord: Naar de optimale basisschool*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Mooij, T. Hoogeveen, L., Driessen, G., van Hell, J., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2007). *Designing effective instruction*. Hoboken: Wiley.
- O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, 26(4), 293-303. Doi:10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x
- Pegnato, C., & Birch, J. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children*, 25, 300–304.
- Re, A. M., & Cornoldi, C. (2009). Two new rating scales for assessment of ADHD symptoms in Italian preschool children: A comparison between parent and teacher ratings. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 532-539. Doi:10.1177/1087054708323001
- Renzulli, J.S. (2011). What makes Giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the Young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.
- Semenova, N. A., Zavadenko, N. N., Lebedeva, T. V., Schasnaya, O. V., Zavadenko, A. N., & Zlobina, O. M. (2011). Attention deficit hyperactivity syndrome: The role of parent and teacher questionnaires in assessing the social and psychological adaptation of patients. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 41(1), 52-56.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilus, P., & Worell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological science in the public interest*, 12, 3-52.
- Terman, L. M. (1926). *Mental and physical traits of a thousand gifted children: Vol. 1. Genetic studies of genius (2nd ed.)*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thompson, L. A., Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 298-307. Doi:10.1016/j.lindif.2009.11.004

- Touliatos, J., & Byron, W. L. (1981). Congruence of parents' and teachers' ratings of children's behavior problems, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9(3), 347-354. Doi:10.1007/BF00916839
- VanTassel-Baska J. (2000). *Basic educational options for gifted students in schools*. University of William and Mary. Opgehaald van <http://cfge.wm.edu> op 13-01-2013.
- Weijters, B., Geuens, M., & Schillewaert, N. (2010). The Individual Consistency of Acquiescence and Extreme Response Style in Self-Report Questionnaires. *Applied Psychological Measurement*, 34(2), 105-121. Doi: 10.1177/0146621609338593
- Wijnekus, M., & Pluymakers, M. (2007). Begaafde leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen(Eds.), *Diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 283-304). Antwerpen: Garant.
- Wilson, C. D. (1963). Using test results and teacher evaluation in identifying gifted pupils. *Personnel and Guidance Journal*, 41, 720–721.
- Winterbottom, M., Smith, S., Hind, S., & Haggard, M. (2008). Understanding similarities and differences between parents' and teachers' construal of children's behaviour. *Educational Studies*, 34(5), 483-510. Doi:[10.1080/03055690802288452](https://doi.org/10.1080/03055690802288452)
- Yan, K., & Haihui, Z. (2005). A decade comparison: self-concept of gifted and non-gifted adolescents. *International Education Journal*, 6(2), 224-231.

## Bijlage A

Beste ouders,

7 februari 2013

Momenteel verrichten twee universitaire studenten, Mirja Burgsteijn en Hafsa Zariouh, een behoeftenonderzoek op de Sint Jozefschool. Dit onderzoek biedt ons handvatten om aan te sluiten bij het niveau van meer- en hoogbegaafde leerlingen in groep 5 t/m 8. Wij willen als school dat ieder kind zich optimaal kan ontwikkelen. Voor het behoeftenonderzoek gebruiken wij vragenlijsten voor leerlingen, leerkrachten en ouders. Wij willen uw medewerking vragen voor het onderzoek, aan de hand van deze brief.

Er zullen twee vragenlijsten ingevuld worden, één vragenlijst bestaat uit 28 stellingen en één vragenlijst uit zeven open vragen. Het invullen van de vragenlijsten zal ongeveer een kwartier van uw tijd in beslag nemen. Denkt u dat uw kind meer- of hoogbegaafd is, meer uitdaging nodig heeft, of mogelijk zelfs onderpresteert, dan kunt u dit aangeven m.b.v. het antwoordstrookje. U kunt de gegevens ook mailen naar Mirja (mirjaburgsteijn@gmail.com).

De vragenlijsten zullen per mail worden verzonden. Mocht u de vragenlijsten liever op papier invullen, dan kunnen wij deze ook meegeven aan uw kind. U kunt het strookje inleveren tot en met donderdag 28 februari. Wanneer u vragen heeft, kunt u contact opnemen met Mirja.

Wij hopen dat u allen meedoet, zodat wij een goed beeld van de leerbehoeften op de St. Jozefschool krijgen.

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Mirja, Hafsa, Jos Koot

---

Naam ouder:

Groep(en) van uw kind(eren):

Naam van uw kind(eren):

Emailadres:

Telefoonnummer:

Ik vermoed dat mijn kind:

- hoogbegaafd is
- meerbegaafd is
- meer uitdaging aankan
- onderpresteert

en wil de vragenlijst invullen:

- ja
- nee

## Bijlage B

### Zien!-vragenlijst voor leerlingen

Stellingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Dit klopt nooit	Dit klopt soms	Dit klopt vaak	Dit klopt helemaal
<b>BETROKKENHEID</b>				
<b>Volharding</b>				
1. Als mijn juf of meester iets uitlegt, let ik op.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Als ik met mijn werk bezig ben, houd ik mijn aandacht erbij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Als ik een opdracht moet doen, werk ik een tijd lang achter elkaar door.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Als me iets niet gelijk lukt, blijf ik het proberen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Voldoening</b>				
5. Ik vind de lessen van mijn juf of meester boeiend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ik krijg werk dat ik graag doe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ik ben blij met hoe ik mijn werk mag doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ik doe graag mee met de lessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>WELBEVINDEN</b>				
<b>Relatie - kinderen</b>				
9. Ik heb goed contact met andere kinderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik heb vriendschap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ik voel dat andere kinderen mij aardig vinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ik vind dat ik genoeg vriendjes en vriendinnetjes heb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Relatie leerkrachten</b>				
13. Ik heb goed contact met mijn juf of meester	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Mijn juf of meester begrijpt me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ik ben blij dat ik bij mijn juf of meester in de klas zit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ik voel me bij mijn juf of meester op mijn gemak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Stellingen</b>					
	Dit nooit	klopt	Dit klopt soms	Dit klopt vaak	Dit klopt helemaal
<b>Competentie</b>					
17. Ik vind dat ik moeilijke dingen goed aanpak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Mij lukt het om moeilijke dingen goed te doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. De dingen die ik doe op school, kan ik ook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ik vind dat ik goed ben in wat ik doe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Autonomie</b>					
21. Ik mag doen wat ik zelf fijn en interessant vind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ik mag de dingen doen zoals ik ze wil doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ik vind dat ik kan doen wat ik zelf fijn vind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Wat ik graag wil, gebeurt ook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sociaal initiatief</b>					
25. Ik vraag of ik mee mag doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen. <input type="checkbox"/> Ik vind het leuk om te praten met anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Ik begin een praatje met iemand anders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sociale flexibiliteit</b>					
30. Als een ander een goed idee heeft, pas ik mijn eigen idee aan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Als een ander wil overleggen, doe ik mee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Als ik moet kiezen denk ik aan wat de ander wil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Ik verander mijn idee als een ander dat wil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Als een ander zegt dat ik iets doe wat hij niet fijn vindt, doe ik wat anders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sociale autonomie</b>					
35. Ik zeg wat ik ergens van vind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Ik zeg het als ik iets wel of niet wil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Ik kom voor mezelf op	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



<b>Stellingen</b>				
	Dit klopt nooit	Dit klopt soms	Dit klopt vaak	Dit klopt helemaal
38. Als ik moet kiezen, kies ik wat ik zelf wil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Ik regel mijn eigen zaken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Impulsbeheersing</b>				
40. Ik wacht op mijn beurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Ik denk na voor ik iets doe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Ik zorg dat ik geen problemen krijg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Ik laat een ander met rust als hij bezig is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Ik houd me aan de regels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Inlevingsvermogen</b>				
45. Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar wat een ander doet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Ik doe aardig tegen een ander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Als ik zie dat een ander hulp nodig heeft, vraag ik of ik kan helpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Als ik zie dat iemand iets voelt, leef ik met de ander mee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Ik luister naar het verhaal van een ander over wat hij meegemaakt heeft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Zien!-vragenlijst voor leerkrachten

<b>Stellingen</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Dit klopt niet	Dit klopt een beetje	Dit klopt redelijk	Dit klopt helemaal
<b>Betrokkenheid</b>				
1. Heeft plezier in het schoolwerk (de kernvakken).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Gaat geconcentreerd op in het werk op school (kernvakken).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Toont belangstelling voor de kernvakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Toont doorzettingsvermogen bij de kernvakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Welbevinden</b>				
5. Komt opgewekt over.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Maakt een vitale, levenslustige indruk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Komt ontspannen en open over.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Gaat graag naar school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sociaal initiatief</b>				
9. Stapt uit eigen beweging op anderen af.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Heeft duidelijk een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Vertelt uit zichzelf in de groep.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Spreekt uit eigen beweging met andere kinderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sociale flexibiliteit</b>				
13. Sluit makkelijk een compromis met een medeleerling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Staat open voor nieuwe plannen, ideeën en activiteiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Laat een eigen idee of eigen werkwijze makkelijk los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Toont veerkracht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Stellingen</b>				
	Dit klopt niet	Dit klopt een beetje	Dit klopt redelijk	Dit klopt helemaal
<b>Sociale autonomie</b>				
17. Zegt wat het ergens van vindt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Komt verbaal voor zichzelf op.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Maakt eigen keuzes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Regelt eigen zaken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Impulsbeheersing</b>				
21. Praakt niet voor zijn beurt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Denkt na voor het iets onderneemt, heeft controle over eigen gedrag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Eist weinig aandacht op.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Houdt zich aan de regels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Inlevingsvermogen</b>				
25. Luistert met aandacht naar wat anderen zeggen of vertellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Toont belangstelling voor wat andere kinderen zeggen en doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Zegt aardige dingen tegen medeleerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Gedraagt zich behulpzaam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**BWS!-vragenlijst voor ouders**

<b>Stellingen</b>	?	?	?	?
	Dit klopt niet	Dit klopt een beetje	Dit klopt redelijk	Dit klopt helemaal
<b>Betrokkenheid</b>				
1. Heeft plezier in het maken van huiswerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Toont thuis belangstelling bij het maken van huiswerk van verschillende vakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Toont doorzettingsvermogen bij het maken van huiswerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Heeft genoeg uitdaging bij het maken van huiswerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Welbevinden</b>				
5. Komt opgewekt over	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Gaat met plezier naar school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Komt gelukkig over.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Komt ontspannen en open over.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sociaal initiatief</b>				
9. Vraagt of een vriend/vriendin bij hem thuis mag spelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Spreekt uit zichzelf met andere kinderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Speelt graag met andere kinderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Tijdens het spelen met kinderen, heeft het kind ook een inbreng. Komt bijvoorbeeld met een spel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sociale flexibiliteit</b>				
13. Het kind accepteert inbreng van andere vrienden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Staat open voor nieuwe plannen, ideeën en activiteiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Laat een eigen idee of eigen werkwijze makkelijk los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Het kind kan zich makkelijk over frustraties heen zetten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Stellingen</b>				
	Dit klopt niet	Dit klopt een beetje	Dit klopt redelijk	Dit klopt helemaal
<b>Sociale autonomie</b>				
17. Zegt wat het ergens van vindt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Kind komt voor zichzelf op.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Op het moment dat er keuzes worden voorgesteld, kan het kind keuzes maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Kind kan eigen zaken regelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Impulsbeheersing</b>				
21. Praat in een (groep) gesprek niet voor zijn beurt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Denkt na voordat iets doet, heeft controle over eigen gedrag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Gedraagt zich meestal rustig en dringt zich niet op aan anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Houdt zich aan de regels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Inlevingsvermogen</b>				
25. Luistert met aandacht naar wat anderen zeggen of vertellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Toont belangstelling voor wat anderen doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Zegt aardige dingen tegen anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Gedraagt zich behulpzaam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bijlage C

### Vragenlijst Didactische maatregelen – Leerlingen

#### Persoonlijke gegevens

Wat is je naam? \_\_\_\_\_

In welke groep zit je? \_\_\_\_\_

#### Didactische maatregelen binnen het onderwijs

1. Op sommige scholen mogen de betere leerlingen vooruitwerken. Dan kan een kind uit groep 6 in het rekenboek van groep 7 gaan werken. Wat vind je hiervan?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

2. Zou jij ook op deze manier willen vooruit werken? Waarom wel/niet?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

3. Op sommige scholen mogen betere leerlingen moeilijkere opdrachten maken. Een paar kinderen kunnen dan een werkstuk maken over het klimaat in Afrika. De rest van de klas krijgt dan les over het klimaat. Wat vind je hiervan?

-----  
-----  
-----  
-----

Zou jij ook op deze manier willen werken? Waarom wel/niet?

-----  
-----  
-----  
-----

4. Op sommige scholen krijgen betere leerlingen andere lessen. Dan krijgen ze bijvoorbeeld schaken of Spaans. Wat vind je hiervan?

-----  
-----  
-----

-----  
-----  
5. Zou jij ook op deze manier willen werken? Waarom wel/niet?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

6. Wat zou je het leukst vinden? Vooruitwerken, moeilijkere opdrachten maken of andere lessen krijgen? En waarom?

-----  
-----  
-----  
-----

7. Krijg je wel eens extra opdrachten? Noem een paar voorbeelden.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

8. Wat vind je leuke opdrachten?

-----  
-----  
-----  
-----

9. Een plusklas is een aparte klas voor meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen. Zou jij een plusklas willen? Waarom wel/niet?

-----  
-----  
-----  
-----

10. Wat zou jij nog op school willen wat er nu niet is?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

## Vragenlijst Didactische maatregelen- Leerkrachten

### Persoonlijke gegevens

Wat is uw naam?

\_\_\_\_\_

Wat is uw functie?

\_\_\_\_\_

### Didactische maatregelen binnen het onderwijs

1. Op sommige scholen is het de gewoonte om de betere leerlingen sneller door de lesstof te laten gaan. Dan kan het bijvoorbeeld gebeuren dat een kind uit groep 6 in het rekenboek van groep 7 werkt. Hoe denkt u hierover?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

2. Op sommige scholen krijgen betere leerlingen de kans om op de behandelde lesstof dieper in te gaan. Dan zouden enkele leerlingen een werkstuk kunnen maken over het klimaat in Afrika, wanneer de klas een les over klimaat heeft gehad. Hoe denkt u hierover?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

3. Op sommige scholen krijgen betere leerlingen andere stof aangeboden naast het gewone lesaanbod. Dan krijgen deze leerlingen bijvoorbeeld extra lessen schaken of Spaans. Hoe denkt u hierover?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

4. Wat zou volgens u de beste manier zijn om de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen les te geven?

-----  
-----  
-----  
-----



5. Wat doet u op dit moment om aan te sluiten bij het niveau van de leerlingen?

---

---

---

---

---

6. Hoe gaat u om met de onderpresteerders?

---

---

---

---

7. Kunnen dit volgens u ook meerbegaafde of hoogbegaafde leerlingen zijn?

---

---

---

---

8. Waar loopt u tegenaan bij het lesgeven aan meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen?

---

---

---

---

9. Kunt u het lesgeven aan meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen samen met de andere leerlingen goed combineren? Zo ja, hoe doet u dit? Zo nee, Waar loopt u dan tegen aan?

---

---

---

10. Wat zou u helpen om (nog) beter les te geven aan de meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen?

---

---

---

11. Zou u les willen geven in een plusklas? Waarom wel/niet?

---

---

---

---

**Vragenlijst Didactische maatregelen- Ouders**

Persoonlijke gegevens

Wat is uw naam? \_\_\_\_\_

Wat is de naam van uw kind(eren)? \_\_\_\_\_

Didactische maatregelen binnen het onderwijs

1. Op sommige scholen is het de gewoonte om de betere leerlingen sneller door de lesstof te laten gaan. Dan kan het bijvoorbeeld gebeuren dat een kind uit groep 6 in het rekenboek van groep 7 werkt. Hoe denkt u hierover?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

2. Op sommige scholen krijgen betere leerlingen de kans om op de behandelde lesstof dieper in te gaan. Dan zouden enkele leerlingen een werkstuk kunnen maken over het klimaat in Afrika, wanneer de klas een les over klimaat heeft gehad. Hoe denkt u hierover?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

3. Op sommige scholen krijgen betere leerlingen andere stof aangeboden naast het gewone lesaanbod. Dan krijgen deze leerlingen bijvoorbeeld extra lessen schaken of Spaans. Hoe denkt u hierover?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

4. Wat zou u voor uw kind willen? Waarom?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

5. Wat gebeurt er op dit moment vanuit de school om aan te sluiten bij uw kind?

---

---

---

---

---

6. Welke wensen heeft u om uw kind goed te laten ontwikkelen?

---

---

---

---

---

7. Een plusklas is een klas voor meerbegaafde en hoogbegaafde leerlingen, waarbij zij les krijgen op hun niveau. Wat vindt u ervan, als uw kind in een plusklas geplaatst zou worden?

---

---

---

---

---

## **Bijlage D: Topiclist**

### **Leerlingen**

#### **Uitdaging:**

1a. Je hebt aangegeven dat je vooruitwerken wel goed vindt maar niet voor jou. Waarom is dat zo?

1b. Je geeft ook aan dat je niet goed kan werken. Wat bedoel je daarmee?

2a. Je geeft aan dat je alles al begrijpt. Wat zou je nog willen leren?

2b. Kun je voorbeelden geven waarbij je meer uitdaging krijgt?

2c. Wat vind je interessant? Wat vind je thuis leuk om te doen? Wat wil je later leren?

3a. Wat vind je van de masterclass?

3b. Wat vind je van de opdrachten?

3c. Hoe zou je het vinden als we een masterclass op school zouden hebben?

#### **Sociaal-emotioneel:**

1a. Hoe werk je het liefst in de klas?

1b. Werk je wel eens samen?

1c. Vraag jij dat, of vraagt iemand anders dat aan jou?

2a. Voel jij je anders dan andere kinderen?

2b. Ja waar merk je dat aan?

2c. Wanneer is het lastig?

2d. Wanneer is het juist fijn?

## HTZ

### Sociale autonomie en inlevingsvermogen (volgens leerkracht)

1a. Wat vind je van je klas?

1b. Wat vind je van je klasgenoten?

2a. Voel jij je anders dan andere kinderen?

2b. Ja waar merk je dat aan?

2c. Wanneer is het lastig?

2d. Wanneer is het juist fijn?

3a. Kun jij kinderen in de klas noemen die heel goed kunnen leren?

3b. Kun jij kinderen in de klas noemen die niet goed kunnen leren?

3c. Kun jij zelf goed leren?

4a. Wordt er wel eens gepest of geplaagd in de klas over goed kunnen leren?

4b. Gebeurt dat ook wel eens bij jou?

## **Leerkrachten**

### Inventarisatie materiaal

Groep 5:

Rekenen: Sterrenwerk, Pluspunt (Mikki), Cijferhaai (Robin)

Taal: taalmaker

TopOndernemers:

Weektaak:

Extra: Breinbrekers, Rush hour (Joop)

Groep 6:

Rekenen: Routeboekje

Taal: routeboekje

Lezen: routeboekje

Spelling: spellingboekje

Groep 7:

Rekenen:

Taal:

Blits

Extra: Mandala maken (Nora?)

Groep 8:

Rekenen: WizWijs

Weektaak: 2-wekenplanning

## **Bijlage E: Sociaal-emotioneel transcripts**

### **LK1 Interview**

O: Valt jou iets op als je kijkt naar Sociaal Initiatief bij hoog- en meerbegaafde leerlingen, in vergelijking met de overige kinderen?

LK1: Als ik naar HRV kijk, of naar HOB, ja dan zie ik dat wel. Die liggen minder goed in de groep, maar HBW en HTB kijk, dan hebben zij daar helemaal geen problemen mee. {HTB heeft wel degelijk een lage score op zijn leerlingvragenlijst bij SI} HBW heeft wel moeite om aan de slag te gaan met zijn werk.

LK1: HBW en HTB hebben ook echt 549 op de CITO, terwijl HOB en HRV 543, 544, 545 hebben. Daar zit misschien nog wel verschil tussen. Maar vorig jaar had ik een meisje, hartstikke intelligent, ook 545 ofzo, en die was sociaal zeer vaardig. Die wond iedereen om haar vinger. Die kwam na het weekend aan je vragen hoe het was, en dan ook oprecht geïnteresseerd, niet overdreven. Terwijl een andere jongen, die lijkt wel een beetje op... ja we hebben nu niet echt zo iemand in de klas. Maar die was echt een einzelgänger. Het was dat we allebei fan waren van Feyenoord, maar verder hadden we geen klik of iets. Dat had hij eigenlijk met niemand in de klas. Maar een paar maanden geleden stond hij wel weer bij mij om zijn rapport te laten zien. Dus blijktbaar is er toch iets goed gegaan.

O: Het is dus eigenlijk per kind verschillend?

LK1: Ja.

### **LL1 Interview HTB (jongen)**

O: Ik ga een stelling voorlezen en dan wil ik dat je zegt hoe vaak dat gebeurt: Ik vraag of een ander met mij wil spelen.

LL1: In de pauze doe je gewoon mee. Dat hoef je niet echt te vragen. En na school spreek ik soms wel af. 2 keer per week ofzo.

O: Ik stel uit mezelf vragen aan een ander.

LL1: Ja, uit interesse stel ik uit mezelf wel vragen aan een ander, als Bram iets aan het doen is ofzo. En ook als ik iets niet snap dan vraag ik het wel.

O: Ik zeg tegen anderen dat ze mee mogen doen.

LL1: Ja, van mij mogen ze altijd meedoen. Soms zeg ik het, soms zegt iemand anders het.

O: Ik begin een praatje met iemand anders.

LL1: Ik begin soms een praatje met iemand anders, als ik er zin in heb. Ook wel met onbekenden, maar alleen als het interessant is.

### **LL2 Interview BTH (meisje)**

O: Ik vraag of een ander met mij wil spelen.

LL2: Je gaat gewoon spelen. Dat vraag je niet. O en na school, speel ik ongeveer 1 keer per week, denk ik.

O: Ik stel uit mezelf vragen aan een ander.

LL2: Ja ik stel uit mezelf vragen aan de ander. Aan mijn vrienden wel. Maar ik zou niet zo snel iets aan HTB vragen ofzo.

O: Ik zeg tegen anderen dat ze mee mogen doen.

LL2: Ja, maar geen jongens, want jongens zijn... naja. Maar als iemand vraagt of die mee mag doen, dan zegt iedereen gewoon dat dat wel mag.

O: Ik begin een praatje met iemand anders.

LL2: Als het bekenden zijn.

### **LL3 Interview DDP (jongen)**

O: Ik vraag of een ander met mij wil spelen.

LL3: In de pauze altijd. Na school wat minder, want ik woon nogal buitenaf. Dan ga je niet zo makkelijk even op het schoolplein voetballen. Gemiddeld spreek ik wel 3 keer per week af. Twee keer met (D)KB en dan nog een keer met iemand anders.

O: Ik stel uit mezelf vragen aan een ander.

LL3: Ja, meestal wel. Ook uit interesse.

O: Ik zeg tegen anderen dat ze mee mogen doen.

LL3: Altijd. Van mij mag iedereen mee doen. Vaak zegt iemand anders het al, want dan zie ik het niet. Maar als ik iemand aan de kant zie staan dan vraag ik wel 'wil je meedoen?' Soms zie ik ook dat HTB niet meedoet, en dan doe ik ook niet mee.

O: Ik begin een praatje met iemand anders.

LL3: Altijd! Daar kennen mensen mij ook van. Dat ik altijd praatjes maak. Dan komt de buurvrouw bij mijn moeder en dan zegt ze: 'DDP kwam weer gezellig met mij praten.' Ik heb ook veel familie in het dorp wonen, dus daar is het ook altijd gezellig mee.



## **Bijlage F: Didactisch transcripts**

### **LK1 Interview**

O: Wat doe jij om de hoog- en meerbegaafde leerlingen op hun niveau les te geven?

LK1: Ik heb tien leerlingen een 2-wekentaak gegeven, om ze te leren plannen. Die tien leerlingen krijgen ook WizWijs in plaats van Pluspunt. WizWijs is echt een nieuwe manier van denken, die ze echt uitdaagt. Sommige kinderen gaan er als een trein doorheen, ze vinden het wel moeilijk hoor, maar het lukt ze wel, en ik hoor ze er bijna nooit over. Andere kinderen komen naar me toe om uitleg te vragen, net zoals ze met Pluspunt deden.

O: En bij taal?

LK1: Nee, de kinderen kunnen zelfstandig, dus op hun eigen tempo, werken, maar ze doen allemaal hetzelfde. Bij TopOndernemers probeer ik wel om iedereen op zijn eigen niveau te beoordelen. Ik verwacht van HTB een beter product dan van DKB, bijvoorbeeld.

O: Heb je ook een plusmap.

LK1: Ja, die hebben we wel, maar die is nauwelijks gevuld.

LK1: Ik geef de vier [hoogbegaafde] jongens ook de mogelijkheid om een techniekles te geven, en een paar hebben dat nu gedaan, dat is ook erg leuk. Ik vind het wel lastig in hoeverre ik ze daarin moet sturen. Ik wil eigenlijk dat het uit de kinderen zelf komt, dat zij aangeven wat ze willen leren.

### **LK2 Interview**

O: [De kinderen] moesten ook dingen noemen die ze extra deden en dan noemden ze Sterrenwerk. Wat is dat precies?

LK2: Dat is extra werk rekenen.

O: OK.

LK2: Dan gaan ze het bijvoorbeeld hebben over kwadraten. Dus het is wel een soort... niet alleen extra werk, maar ook uitdagend.

O: Stof die de normale leerlingen niet krijgen.

LK2: Ja. Dat is echt andere stof.

O: Merk je dat [WizWijs moeilijker is de Pluspunt?]

LK2: Heel veel kinderen zeggen dat WizWijs moeilijker is dan Pluspunt. Ik vind ze eigenlijk zelf fijner werken met WizWijs. Maar het is wat moeilijker. WizWijs is moeilijker dan Pluspunt.

O: OK.

LK2: Er ligt nog een schepje bovenop in groep 5. Wat ze in groep 5 vragen, dat zou in Pluspunt pas in groep 6 of 7 zijn.

O: Zijn er dan ook dingen die je bij WizWijs niet krijgt?

LK2: Er zijn wel dingen waar je dus voor het eerst mee begint in groep 5. En in groep 3 en 4 hebben ze het ook, uit WizWijs, en dat hebben zij dus niet gehad.

O: Nee.

LK2: Dus vandaar dat ze altijd zeggen dat je met resultaten altijd achter loopt als je een nieuwe methode invoert.

O: Dat zal met alle methodes wel zo zijn.

LK2: Bijvoorbeeld ruimtelijk inzicht. Daar deed Pluspunt minder mee dan WizWijs.

O: Ja. OK.

O: Hoe vind jij de differentiatie bij WizWijs?

LK2: Ik vind hem heel erg fijn en overzichtelijk, want je hebt letterlijk drie stroken in het werkboek. Nu heb ik een groep die de middelste en de onderste strook doet en dan Sterrenwerk. En de andere doet de bovenste en de middelste.

O: OK.

LK2: Dus wat dat betreft vind ik het heel fijn. Eigenlijk werkt WizWijs niet met Sterrenwerk maar met Rekeningertje en dat hebben we dus niet gedaan. Want ik dacht: hier ligt nog Sterrenwerk, dus dat heb ik eerst aangeboden.

O: Dat zal misschien ook niet zo heel veel uitmaken.

LK2: Ik heb gehoord dat Rekeningertje wel echt verdiepend is, dus ook echt andere stof. Maar dat doet Sterrenwerk eigenlijk ook.

O: En Cijferhaai?

LK2: Dat is een computerprogramma.

O: Dat is op alle niveaus?

LK2: Ja. Dat kun je ook zelf instellen. Zoals HJH heeft nu vanuit juf Marjolie... zij heeft nu Woordenhaai ingesteld.

O: OK.

LK2: Dus dan gaat hij alleen oefenen met wat hij kan. Dat zijn natuurlijk hele moeilijke. En de ander heeft het juist nodig om bijvoorbeeld te splitsen, bijvoorbeeld acht plus drie, zulke sommen.

O: Herhaling.

LK2: Ja, automatiseren.

O: Dat kende ik helemaal niet.

LK2: Je hebt ook woordenhaai.

O: En taalmaker zie ik hier staan.

LK2: Dat zijn extra opdrachten voor taal. Dus dat doe ik meer creatieve opdrachten: maak een poster over... Zulke dingen.

O: En hoe gebruik je die?

LK2: Die zet ik in op de weektaak. Niet als verplicht, maar als klaar-opdracht. De verlenging van taal, zeg maar.

O: En Breinbrekers?

LK2: De Breinbrekerskast, dat zijn spelletjes voor echte breinbrekers... alleen een aantal kinderen. Zij begrijpen die spellen ook echt. Dat mag je doen als je klaar bent.

O: En hoe differentieer jij met TopOndernemers?

LK2: ... Nou, dat is niet echt op papier, ofzo. Dat is meer een beetje... geïmproviseerd. Als ik bijvoorbeeld een opdracht heb, waarbij drie dingen gezocht moeten worden en ik weet dat twee heel moeilijk zijn, dan geef ik die niet aan het groepje met de zwakste leerlingen. En je hebt differentiatie omdat je heterogene groepjes hebt met TopOndernemers. Dus dan leren ze al van elkaar. Dus ik denk dat het op die manier er al in zit.

O: Ja.

LK2: Maar ik heb geen strak plan van: deze kaart gaan jullie doen.

O: OK.

LK2: (...) Goed ik denk dat [differentiatie] er altijd al in zit, en dan voor de rest improviseren.

O: En ik denk dat de kinderen die meer weten, die zullen ook meer leren. En die zullen uit zichzelf al meer opzoeken.

LK2: Ja, dus als het er in zit. Die kijken verder dan hun neus lang is, natuurlijk.

O: Doe je iets extra's voor de weektaak voor de meer- en hoogbegaafden? Je hebt al taalmaker en dit, dat staat al op de weektaak, maar echt in de weektaak zelf, heb je echt andere opdrachten?

LK2: Met rekenen dan, en met taal doe ik het soms. Bijvoorbeeld dat zij wel de extra opdrachten moeten maken. Maar heel vaak gaat het alsnog in dezelfde tijd als dat de rest de gewone bladen maakt. En HJH heeft natuurlijk zijn eigen werk. Hij heeft de CITO van groep 8 gemaakt en daar proberen we nu werk bij te vinden, waar hij afhaakt.

### **LK3 Interview**

O: Wat is het routeboekje?

LK3: Dat is wat ze bij Pluspunt gebruiken. Nu gebruik ik dat niet meer. Bij WizWijs hebben ze plusboekjes en ongeveer de helft van de klas werkt in die boekjes. Dan zijn er nog een paar die ook in Sterrenwerk werken als ze klaar zijn. Ik wil eigenlijk Rekeningtjger bestellen, dat hoort bij WizWijs.

O: En hoe differentieer je bij taal?

LK3: De A/B-kinderen krijgen een korte instructie, ze doen alleen de rechterpagina mee. Daarna mogen ze zelf aan de slag en dan moeten ze echt alle opdrachten maken. Als ze daarmee klaar zijn, dat gebeurt soms wel, mogen ze een taalkaart maken of taalwerkbladen.

### **LK4 Interview**

O: Hoe differentieer jij in je klas?

LK4: Ik heb een plusmap met opdrachten die ze kunnen doen. En ze mogen soms ook Webquests maken.

O: Wat zijn dat precies?

LK4: Opdrachten op internet, waardoor de kinderen leren met internet te werken.

O: Heb je ook binnen de lessen differentiatie naar boven?

LK4: Met WizWijs heb je plusboekjes. Met taal heb je taaltoppers, dat zijn kaarten met uitdagende opdrachten.

O: Wat is een Mandala (N. gaf dat aan)?

LK4: Dat is een soort kleuropdracht.

#### **LL4 Interview HTZ**

O: Weet je nog die vraag dat je Spaans en schaken krijgt. Wat zou je ervan vinden?

LL4: Ik zou het wel leuk vinden.

O: Ja, dat had je ook aangegeven en dan vooral andere vakken dan die je normaal krijgt.

LL4: Ja. Dat vind ik ook wel leuk, maar doorwerken, dat vind ik ook wel fijn. Dat heb ik ook zelf gedaan, want dat had ik al een keer aan de juf gevraagd.

O: OK. Hartstikke goed. En andere opdrachten voor rekenen. Bijvoorbeeld Sterrenwerk, doe je dat wel eens?

LL4: Nee. Maar mij lijkt het wel leuk.

O: Of taalmakerkaarten.

LL4: Taalmaker?

O: Ja. Extra bladen voor taal.

LL4: ... O ja, die heb ik een keertje gedaan. Dat is voor als we eerder klaar zijn, en dat zijn we haast nooit. Ik heb het wel een keertje gedaan, maar dat was gewoon...

O: Want, ben jij niet zo vaak te snel klaar?

LL4: Nee, maar met WizWijs wel vaak.

O: En dan ben je klaar. Wat ga je dan doen?

LL4: Een rekenpuzzel of lezen.

O: OK.

O: Zijn er nog meer kinderen in de klas die snel klaar zijn?

LL4: Ja. Joop. Joop en anderen. Want Joop die heeft al Engels.

O: Ja, die gaat ook naar zo'n speciale klas, hè?

LL4: Ja. Op woensdag. Omdat hij niet van school af wil, gaat hij naar Da Vinci, ofzo.

O: Ja klopt, Da Vinci. Wat vind je daarvan, dat hij daarheen gaat?

LL4: Wel slim. Maar wat denk je dat hij daar allemaal doet?

O: Ik denk dat hij daar dingen leert, die zo moeilijk zijn, dat zelfs hij ze moeilijk vindt.

LL4: Denk je?

O: Ja, want hier op school leert hij niet zo vaak dingen die hij nog niet weet.

LL4: Nee.

O: En daar leert hij bijvoorbeeld Spaans, of Engels, wat jij zei.

LL4: Ja, ik heb ook een keer Spaans gehad. Toen mijn broer bij een nieuwe school ging kijken.

O: Was het leuk?

LL4: Jawel.

O: OK. Wat zou je ervan vinden als Joop en jij en nog wat kinderen uit de klas en uit groep 6 ook, naar een soort Da Vinci-klas zouden gaan, maar dan gewoon hier op school.

LL4: Nee, dat is nog te moeilijk.

O: OK. En als het nou iets makkelijker zou zijn?

LL4: Ja. Dan zou ik het wel willen.

O: OK. Dus het zou wel leuk zijn, maar dan moet het niet te moeilijk zijn.

LL4: Ja, want op school is het gewoon moeilijk.

O: Het is eigenlijk al goed?

LL4: Ja.

O: Dat is mooi. Dat is fijn om te weten.

LL4: Het is al eigenlijk moeilijk, want elke klas ga je hoger en elke keer is het moeilijker.

O: Inderdaad. Goed gezegd! En wat vind je verder van jouw klas?

LL4: Ik vind het wel leuk.

O: Leuke kinderen?

LL4: Ja.

O: Leuke juf?

LL4: Ja.

O: Heb je veel vrienden in de klas?

LL4: Nee, eigenlijk niet. Ik heb eentje in groep 4 en eentje in groep 5, in de klas dan: R. Alleen die vind... er was een keertje een spelletje op de computer en daar was hij helemaal verslaafd aan, daar wil hij steeds mee spelen, en ik vind dat minder leuk.

O: Jij... Vind jij jezelf slim? Zou je zeggen?

LL4: Ja... Best wel... Ja. Iedereen vindt zichzelf wel slim.

O: Ja. Dat is ook zo. Denk je dat jij slimmer bent dan de meeste kinderen uit jouw klas?

LL4: Ik denk wel slimmer dan een paar. Ik vind rekenen en lezen wel leuk. Het meest rekenen, maar lezen is ook wel leuk. Sommige dingen zijn gewoon moeilijk. Dat zie je soms ook wel aan het rapport.

O: Ja? Dat kan ik me wel voorstellen. Dan krijg je lagere cijfers. Zie je ook wel eens rapporten van andere kinderen?

LL4: Nee. Nooit. Dat vinden ze nooit leuk. Ik zou dat zelf ook nooit leuk vinden. Heb je bijvoorbeeld lagere cijfers dan anderen, dan word je uitgelachen.

O: Zou dat gebeuren, denk je?

LL4: Ik denk het wel. Gewoon van: Ha! Ik heb meer. Maar het beste is dan gewoon om het niet te zeggen, maar gewoon voor jezelf te houden.

O: Ja, dat denk ik ook. Maar heb je wel eens het idee: Yes, ik ben sneller klaar dan hij.

LL4: Ja, je kan ook soms een wedstrijdje doen, maar dan heb je het meeste fout.

O: Ja, als je sneller gaat werken heb je wel meer kans op fouten, klopt.

O: Heb je ook wel eens het idee dat juist de mensen die slim zijn een beetje vreemd zijn?

LL4: Ja, eigenlijk wel. Ja, Joop die is altijd zo vrolijk, maar soms is hij echt veel te druk.

O: O, ja! Is hij druk...

LL4: Ja vaak wel, maar soms ook niet.

O: Maar hij is wel altijd vrolijk?

LL4: Ja.

O: Is hij een vriend van je?

LL4: Ja. Nou ja, ik speel niet zo vaak met hem, ik speel eigenlijk nooit met hem, maar ik speel ook niet zo vaak.

O: Nee, OK. Werk je wel eens met hem samen?

LL4: Nee, ook niet.

O: OK.

LL4: Maar ik ben een keertje op zijn kinderfeestje geweest. Dat was ook niet zo handig, want ik was op zijn kinderfeestje ook jarig.

O: Echt?

LL4: Ja. En toen was mijn shirt kapot gegaan, omdat ik zo'n button van jarig op had. (...)

O: Hé, ik vraag me af: stel dat die plusklas, die iets moeilijkere klas er zou komen... en het is wel leuk voor jou, maar je mag er toch niet heen, want de juf heeft besloten dat jij er niet heen mag, of...

LL4: Eigenlijk zou ik wel het beste vinden dat je gewoon dit of dat moet kunnen, bijvoorbeeld een paar sommen, bijvoorbeeld deze keersommen.

O: Dat moet je kunnen en dan mag je erheen?

LL4: Ja, want anders... zo'n plusklas is natuurlijk wel moeilijk, dus dan moet je wel een bepaalde som kunnen, anders kun je dat werk niet doen.

O: Nee, dat vind ik wel goed gezegd. Ja. En als dan blijkt dat het toch te moeilijk voor je is...

LL4: Ja, eigenlijk zouden ze moeten kijken of je gewoon, het kan, het leuk vindt. Of je er goed genoeg voor bent.

O: En stel je nou voor dat ze er Spaans gaan geven?

LL4: Ja, ik vind... Het lijkt me wel leuk. (...)

O: Maar wat zou je ervan vinden als alleen de echt slimme kinderen dan Spaans krijgen?

LL4: Dat zou ik niet leuk vinden, want Spaans is wel makkelijk gewoon. Is eigenlijk veel makkelijker.