
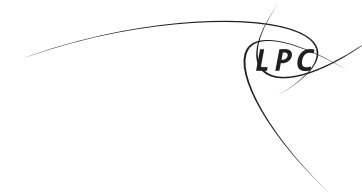


Excellentie in ontwikkeling

Hoe bestuurders werk maken van cognitief talent



Boudewijn Hogeboom
m. m. v.
Diana Aarntzen
Geraldine Brouwer
Harry Cox
Jaap van Gilst



Excellentie in ontwikkeling

Hoe bestuurders werk maken van cognitief talent

Inhoud

Voorwoord	7
1 De context	11
1.1 Ouders trekken aan de bel	11
1.2 Opbrengstgericht werken maakt stagnatie zichtbaar	12
1.3 Basis voor presteren	13
1.4 Samenvatting	14
2 Van begaafdheid naar prestaties	17
2.1 Wat is (hoog)begaafdheid?	17
2.2 (Hoog)begaafdheid signaleren	20
2.3 Een andere focus	22
2.4 Dieet, training, psychologie	25
2.4.1 Het curriculum	25
2.4.2 Didactisch handelen	29
2.4.3 Pedagogisch handelen	29
2.5 Samenvatting	30
3 Arrangementen voor (hoog)begaafde leerlingen	33
3.1 Drie typen arrangementen	33
3.2 In de groep	34
3.2.1 Extra werk	34
3.3 In de school	34
3.3.1 Een klas overslaan	35
3.3.2 Extra taken	35
3.3.3 Extra aanbod	36
3.4 Binnen het bestuur	37
3.4.1 Een gespecialiseerd aanbod	37
3.4.2 Een aparte voorziening	38
3.4.3 Een integrale aanpak	38
3.4.4 Combinatie met het voortgezet onderwijs	39
3.5 Samenvatting	40
4 Groeiende aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen	43
4.1 Elf kenmerken van goed onderwijs aan (hoog)begaafden	43
4.2 Stadia van betrokkenheid	44
4.3 Trends	46
4.4 Puzzels	47
4.5 Samenvatting	49

Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit boek in veel gevallen bij de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

Auteurs: Boudewijn Hogeboom m. m. v. Diana Aarntzen, Geraldine Brouwer, Harry Cox, Jaap van Gilst

Redactie: Bureau Bisontekst, Femke van den Berg, Nijmegen
Ontwerp: Diets grafische vormgeving & illustratie, Velp
Druk: Drukkerij Wilco, Amersfoort

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en veelevoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © CPS, KPC Groep, APS en SLO

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan CPS, KPC Groep, APS en SLO.

5	De rol van het bestuur	51
5.1	Waarom er mee aan de slag?	51
5.2	Hoe het zich kan ontwikkelen	52
5.3	Ambities	53
5.4	Succesvoorwaarden	54
5.5	Vier tendensen	55
5.6	Samenvatting	56
6	Aanbevelingen	59
Bijlage I	Gesprekspartners	63
Bijlage II	Literatuurlijst & websites	65

Voorwoord

Excelleren op school mag weer. Het streven naar excellentie is nooit echt weg geweest, maar uitblinkers werden lange tijd toch vooral geëerd in het theater, op het sportveld en in de muziek. En veel minder vanwege cognitieve prestaties. Als er al een prijzenkast op een basisschool stond, dan toonde deze vooral de sporttrofeeën. Hooguit stond er dan ook nog een beker of medaille gewonnen met een dam- of schaakcompetitie. Dat tij is aan het keren. De aandacht voor cognitieve uitblinkers groeit. (Hoog)begaafde leerlingen kunnen deze bijzondere uitblinkers zijn.

In deze publicatie staat de vraag centraal hoe besturen - en scholen binnen een bestuur - tot een passend onderwijsaanbod kunnen komen voor (hoog)begaafde leerlingen. Om hierop een antwoord te vinden, hebben we gesprekken gevoerd met schoolbestuurders en directeuren. Onze oorspronkelijke intentie was het in kaart brengen van de stappen die zij zetten wanneer ze gaan werken aan het thema (hoog)begaafdheid: van bewustwording tot en met kwaliteitsverbetering, monitoring en borging. Gaandeweg bleek echter dat er van borging nog geen sprake is. Het onderwijs aan (hoog)begaafden is nog te zeer in ontwikkeling. Dat komt ook, doordat het accent momenteel wordt verlegd naar het streven 'meer te halen uit de twintig procent beste leerlingen'.

Deze publicatie is dan ook geen kant-en-klare handleiding voor besturen die met het thema (hoog)begaafdheid en excellentie aan de gang (willen) gaan. Wat we beschrijven, zijn de motieven waarom diverse besturen het thema (hoog)begaafdheid hebben opgepakt en de stappen ze gezet hebben om in hun organisatie het besef van urgentie te realiseren, de kennis op een hoger peil te brengen en ontwikkelingen in gang te zetten. Mogelijk leiden die stappen nog niet tot een optimale situatie, maar wel tot een sterke verbetering van het onderwijsaanbod aan leerlingen met cognitief talent.

Opbouw van deze publicatie

In het eerste hoofdstuk van deze publicatie zoomen we nader in op de context: waarom staan de thema's (hoog)begaafdheid en excellentie eigenlijk op de agenda? In het tweede hoofdstuk gaan we beknopt in op wat we weten van (hoog)begaafdheid en excellentie. Een aantal theorieën en modellen passeert de revue en we zien hoe de focus verschuift van (hoog)begaafdheid naar (excellente) prestaties. In hoofdstuk 3 nemen we een aantal onderwijsarrangementen die scholen voor hun (hoog)begaafde leerlingen hebben ontwikkeld onder de loep en laten we de voordelen en aandachtspunten van de verschillende scenario's zien. Vervolgens staan we in hoofdstuk 4 stil bij kenmerken van goed onderwijs aan (hoog)begaafden. We vertellen hoe de aandacht voor (hoog)begaafdheid zich in het primair onderwijs heeft ontwikkeld en benoemen een aantal puzzels: vraagstukken waarvoor scholen nog geen oplossing hebben gevonden. In hoofdstuk 5 komen de

bestuurders zelf aan het woord. Waarom besluiten ze werk te maken van een (hoog)begaa fdheidsbeleid? Wat is daarin hun eigen rol? Welke ambities hebben ze met dit beleid? En aan welke voorwaarden moet volgens hen voldaan zijn om het tot een succes te maken? We besluiten, in hoofdstuk 6, met een aantal aanbevelingen aan schoolbesturen die willen stimuleren dat hun leerlingen excelleren door een dekkend onderwijsaanbod voor (hoog)begaa fde leerlingen te verzorgen.

Woord van dank

Deze publicatie is het gevolg van een project dat is uitgevoerd in het kader van de Landelijke Excellentieprojecten van de Landelijke Pedagogische Centra, te weten APS, CPS, KPC Groep, en SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Gedurende het project vond steeds afstemming plaats met onze collega's van deze organisaties. Zij hebben projecten uitgevoerd binnen hetzelfde thema.

Door de tekst heen zijn ook citaten opgenomen van Bram en zijn ouders Wim Haasnoot en Marjan de Lange. Bram, net negen jaar, is (hoog)begaa fd. De ervaringen van het gezin Haasnoot-de Lange zijn niet generaliseerbaar, maar wel herkenbaar. We hopen dat het verhaal van deze familie ook bijdraagt aan beter onderwijs voor (hoog)begaa fden.

Rest ons slechts nog om al onze gesprekspartners te bedanken voor de informatie, het meedenken en vooral voor hun enthousiasme. In Bijlage I vindt u hun namen.

Boudewijn Hogeboom, Diana Aarntzen, Geraldine Brouwer, Harry Cox, Jaap van Gilst

1 De context

Waarom is er de laatste tijd ineens zoveel belangstelling voor excelleren? Daar zijn verschillende redenen voor. Ouders en kinderen vragen om extra aandacht voor (hoog)begaafdheid, scholen zelf signaleren dat hun beter presterende leerlingen in de midden- en bovenbouw ineens stagneren in hun ontwikkeling en de overheid streeft naar excellentie in het onderwijs. Hierna gaan we nader in op deze drie ontwikkelingen.

1.1 Ouders trekken aan de bel

Ouders van (hoog)begaafde kinderen trekken tegenwoordig steeds vaker bij het onderwijs aan de bel. Zij willen graag dat hun kind met plezier naar school gaat. En dat vraagt onderwijs dat is afgestemd op zijn capaciteiten en interesses.

“Hij heeft eindelijk weer plezier in school”

“Ik heb me altijd geërgerd aan ouders die hun kind zo bijzonder vinden en die daarom bijzondere voorrechten claimen”, vertelt Marjan de Lange, moeder van de negenjarige Bram. “Maar nu was ik zelf zo’n zeurende ouder geworden. Niet omdat ik dat wilde, maar omdat ik zag hoe ongelukkig Bram werd. De school deed wel haar best, maar toch waren de laatste twee jaar op de gewone basisschool - groep 4 en 5 - voor Bram een ramp.

Hij klaagde over hoofdpijn en vond de school saai. In groep 4 stelde de leerkracht voor dat hij naar de plusklas zou gaan. Dat hielp wel even, maar de klachten kwamen nog sterker terug. Hij werd steeds ongelukkiger. Het werd steeds moeilijker om hem te motiveren. De huisarts heeft toen geadviseerd om zijn IQ te laten testen. De school wilde daar niet aan meewerken; het budget zou op zijn. Uiteindelijk bleek hij een IQ van 145 te hebben. Hij heeft toen nog een jaar in een gewone klas gezeten. We zaten iedere zes weken bij de school om de vinger aan de pols te houden. Plusklassen, lessen Spaans, extra projecten: het hielp niet voldoende. Nu zit hij op een Leonardoschool en krijgt daar onderwijs dat speciaal op hoogbegaafde kinderen is toegesneden.

Toen ik hem aanmeldde, vroeg de directeur naar de reden. Sommigen denken dat je een kind aanmeldt om ervoor te zorgen dat hij naar een prestige-universiteit kan gaan. Maar dat is het beslist niet. Het enige wat we willen, is dat hij weer een beetje gelukkig wordt. Weer wat plezier in school, in het leven.”

De afgelopen jaren is er veel aandacht besteed aan het verbeteren van het onderwijs aan zwakke leerlingen. Scholen veronderstelden tegelijkertijd dat de betere leerlingen, onder wie de (hoog)begaafden, er wel op eigen kracht zouden komen.

“Hij krijgt te weinig instructie”

“De afgelopen jaren hebben we sterk de focus gelegd op het verbeteren van de D- en E-scores”, vertelt de heer Egas, algemeen directeur van de School met de Bijbel in Bleskensgraaf. “Dat was ook nodig om de prestaties van deze leerlingen hoger te krijgen. En we zijn er nog niet, dus de aandacht voor deze groep laagpresteerders blijft. Maar ik merkte ook dat mijn eigen zoon achterbleef in groep 7. De oorzaak was dat de betere leerlingen, waartoe hij behoort, weinig tot geen instructie meer krijgen. Zij werken vooral zelfstandig. En blijkbaar leren ze dan onvoldoende.”

De veronderstelling dat (hoog)begaafde leerlingen het op eigen houtje wel redden, blijkt niet juist te zijn. Zonder aandacht, zonder een aangepast curriculum, stagneert de ontwikkeling van deze getalenteerde leerlingen. Niet alleen het verhogen van de vloer blijkt belangrijk (voor de zwakke leerling), maar ook het verhogen (of weghalen) van het plafond, zodat de leerlingen met meer in hun mars hun hoofd niet stoten.

1.2 Opbrengstgericht werken maakt stagnatie zichtbaar

Opbrengstgericht werken staat prominent op de agenda in het onderwijs. Scholen die opbrengstgericht werken, kijken naar de leeropbrengsten, analyseren deze en maken beleid om de leeropbrengsten op het gewenste niveau te krijgen. Ze analyseren toetsresultaten en observaties, kijken het werk van kinderen na en analyseren het leerlingengedrag. Ook gaan ze systematisch na wat leerlingen op de toetsen laten zien en vergelijken ze dat met wat er van hen verwacht mag worden. Door het eigen gedrag aan te passen, zorgen leerkrachten ervoor dat leerlingen nog betere resultaten laten zien.

Opbrengstgericht werken is nodig op het niveau van het individu, de groep, de bouw, de school en het bestuur.

Door leerlingresultaten te bestuderen, ontdekken scholen opvallende patronen.

“A-leerlingen stagneerden”

“We zien dat onze E-tjes D-tjes worden, dus daar zijn we blij mee. Die resultaten moesten omhoog en dat gebeurde ook. Maar we zien ook dat de A-tjes, de beter presterende leerlingen, op enig moment nauwelijks meer vorderingen maken. We blijven in gebreke voor onze betere leerlingen. En dat willen we niet”, aldus de heer Van Delft, algemeen directeur Unicoz Zoetermeer.

Door opbrengstgericht te werken, wordt zichtbaar welke leerlingen wél en welke leerlingen niet – of onvoldoende - profiteren van het onderwijsaanbod.

“Ze vervelen zich”

De heer Timmers, voorzitter College van Bestuur Het Sticht: “We hebben eerst het passend onderwijs goed ingericht. Maar daarbij ligt de focus sterk op de onderkant van de leerlingen. En wij willen kwalitatief hoogwaardig onderwijs voor alle leerlingen. We merkten dat nu de betere leerlingen buiten de boot dreigden te vallen. Ze vervelen zich, haken af en leren niets meer.”

Deze verhalen worden bevestigd door onderzoek van Mooij & Fettelaar (2010) en Smits (2010). Zij constateren dat een deel van de leerlingen die in de onderbouw hoge, excellente resultaten laat zien, terugvalt in de midden- en bovenbouw. Een terugval die volgens hen veroorzaakt wordt door allerlei sociale en emotionele problemen die zich op school voordoen, net zoals motivatieproblemen. Mogelijk worden deze veroorzaakt door een gebrek aan uitdaging of door onvoldoende aansluiting bij de groep. Problemen waar scholen, vooral in de ogen van ouders, tot nu toe onvoldoende aandacht voor hebben.

Opbrengstgericht werken maakt dus niet alleen zichtbaar welke kinderen op welke onderdelen aan de onderkant achterblijven, maar ook dat beter presterende kinderen in de midden- en bovenbouw stagneren in hun ontwikkeling. En als het mogelijk is om resultaten op zwakke en zeer zwakke scholen in korte tijd te verbeteren (Vernooy, 2011) is het aannemelijk dat relatief goed presterende scholen nog beter kunnen presteren.

1.3 Basis voor Presteren

(Hoog)begaafdheid en excellentie staan de laatste jaren steeds meer in de belangstelling van de politiek. Voormalig staatssecretaris Dijkma trok tien miljoen euro uit om projecten te starten, gericht op het stimuleren van (hoog)begaafde leerlingen. En met het actieplan *Basis voor Presteren* (2011) kiest het kabinet-Rutte voor een cultuuromslag. Het wil een ambitieuze leercultuur waarin prestaties worden gewaardeerd en gestimuleerd. “Het onderwijs moet meer ruimte creëren voor excellente leerlingen en ook scholen zelf moeten het predicaat ‘excellent’ kunnen verdienen”, zo stelde staatssecretaris Halbe Zijlstra in 2011. De ambitie is dat de gemiddelde Cito-eindtoets stijgt van 535 in 2010 naar 537 in 2015 en dat de twintig procent beste leerlingen van 543 naar 545 gaat. Deze leerlingen moeten hun cognitieve talenten benutten om tot betere resultaten te komen.

De focus van de overheid is drieledig: ze streeft naar excellente leerlingen, excellente scholen en excellente leerkrachten. Bij de excellente leerlingen gaat het om het beter benutten van cognitieve talenten om zo tot betere resultaten te komen voor de twintig procent best presterende leerlingen. Scholen kunnen het predicaat ‘excellent’ krijgen als ze, rekening houdend met de leerlingpopulatie, zeer goede leerresultaten halen die toe te schrijven zijn aan de school. En ze dienen op een bepaald terrein uit te blinken.

Het voornemen om aandacht te besteden aan excellente leerkrachten en deze van extra faciliteiten te voorzien, moet nog nader worden uitgewerkt.

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) wil dat schoolbesturen ambitieuze doelen stellen voor de onderwijsopbrengsten. Om dit mogelijk te maken, is een goed onderwijsprogramma nodig, óók voor de best presterende leerlingen van iedere school en van iedere groep. Onderzoek van de Onderwijsinspectie wijst echter uit dat er in de praktijk nog weinig aandacht is voor planmatige zorg voor de beter presterende leerlingen. Slechts 53 procent van de scholen werkt bijvoorbeeld met handelingsplannen voor deze groep (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Het thema 'excellentie' staat in het primair onderwijs nog in de kinderschoenen.

1.4 Samenvatting

Verskillende ontwikkelingen zorgen ervoor dat de aandacht voor excellentie is toegenomen. Ouders willen dat hun (hoog)begaafde kinderen onderwijs krijgen dat is afgestemd op hun interesses en mogelijkheden. Nu vallen deze leerlingen soms 'buiten de boot', omdat het onderwijsaanbod niet goed aansluit op hun capaciteiten. Zij worden onvoldoende uitgedaagd en ontwikkelen zich niet meer. Dit is vaak al vanaf groep 1 het geval, maar in de midden- en bovenbouw gaan de tegenvallende opbrengsten meer en meer opvallen. De leerling is wel aan het werk, maar leert weinig meer bij. Momenteel is er in het onderwijs nog onvoldoende planmatige aandacht voor de beter presterende leerlingen, al ontdekken scholen door opbrengstgericht te werken steeds vaker dat hun (hoog)begaafde leerlingen onvoldoende worden uitgedaagd. Steeds meer scholen hebben dan ook het voornemen om voor deze groep leerlingen ook een passend onderwijsaanbod te verzorgen. De overheid vindt dat we als samenleving alle (cognitieve) talenten nodig hebben en vraagt van scholen dat zij streven naar excellentie.

2 Van begaafdheid naar prestaties

In deze paragraaf wordt actuele kennis over (hoog)begaafdheid en excelleren kort samengevat. Eerst gaan we in op wat (hoog)begaafdheid is en op het belang van tijdig signaleren. Aan de hand van verschillende modellen verhelderen we de relatie tussen begaafdheid en prestaties. Ook staan we stil bij de vraag welke aanpassingen in het curriculum en in het didactisch en pedagogisch handelen scholen kunnen invoeren om ervoor te zorgen dat het onderwijs beter is afgestemd op (hoog)begaafde leerlingen.

2.1 Wat is (hoog)begaafdheid?

Wat is (hoog)begaafdheid eigenlijk? Welke mensen kun je (hoog)begaafd noemen? Hoe meer onderzoek hiernaar gedaan is, hoe onduidelijker de antwoorden. (Hoog)begaafden zouden moeilijke dingen goed kunnen en in makkelijke opgaven fouten maken. Ze zouden een bovengemiddelde woordenschat hebben, maar sociaal onhandig zijn. Sommigen zouden uitblinken in een enkel gebied, zoals wiskunde, anderen zouden op alle terreinen heel goed scoren. En de ene (hoog)begaafde zou faalangst ontwikkelen, terwijl de andere bijna autistische trekjes zou hebben. Kortom: het beeld is heel divers. Geen twee (hoog)begaafden lijken hetzelfde te zijn; er is geen eenduidige definitie van (hoog)begaafdheid.

Vaak wordt er bij (hoog)begaafdheid verwezen naar het IQ¹. Het IQ hangt samen met biologische kenmerken van de hersenen.

Kruispunten en fly-overs

Marjan: “Ze zeggen dat de hersenen van ‘gewone mensen’ te vergelijken zijn met gewone wegen met kruispunten en rotondes. De hersenen van hoogbegaafden kun je vergelijken met een dicht snelwegennet met complexe fly-overs. Met andere woorden: hoogbegaafden denken in een ander tempo en leggen andere verbanden dan wij.”

¹ Meestal wordt er gesproken van begaafdheid als een leerling een intelligentiequotiënt (IQ) heeft van minimaal 120. Vanaf 130 is er sprake van hoogbegaafdheid en leerlingen met een IQ van boven de 145 zijn zeer begaafd. Het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid gaat ervan uit dat tien procent van de leerlingen hoogbegaafd is. Doolaard (2010) stelt dat 7,6 procent van de leerlingen als begaafd geldt, 2,3 procent als hoogbegaafd en 0,1 procent als zeer begaafd. Volgens Brouwer & Ahlers (2011) is naar schatting ongeveer 2 tot 3 procent (hoog)begaafd; 15 tot 20 procent van de totale leerlingenpopulatie geldt volgens hen als begaafd. Het IQ wordt vaak gemeten met een test, maar de uitslag van zo'n test is altijd een momentopname.

Niet altijd heeft die omgeving direct in de gaten wat een (hoog)begaafd kind in zijn mars heeft.

“We hadden niks door”

Marjan, de moeder van Bram: “Wij hadden echt niet in de gaten dat hij zeer begaafd is. Het viel ons wel op dat hij erg goed uit zijn woorden kon komen, maar verder niet. Bij (hoog)begaafdheid denk je aan iemand die alles van sterren weet of zo. En dat had Bram helemaal niet. Hij was een gewoon kind. Maar hij vond de school verschrikkelijk saai.”

Ook Bram zelf, met zijn negen jaar en een IQ van 145, had lange tijd niet in de gaten waarom hij met steeds meer tegenzin naar school ging. “Ik wist wel dat ik wel een beetje slim was. Maar ook niet zo slim. Ik wist bijvoorbeeld nog niet wat de leestekens waren toen ik naar school ging. Dus ik kon nog niet lezen. Dat heb ik mijn vader moeten vragen en toen pas kon ik lezen. En als ik naar andere kinderen keek, vond ik die soms ook heel slim. Want die konden sommige dingen ook heel goed.”

Marjan: “(Hoog)begaafd is echt iets anders dan ‘leuk slim’. Een IQ van rond de 120 is makkelijk, dan ben je ‘leuk slim’. Maar als je daar nog ver boven zit, wordt het een ander verhaal. Leerlingen met een IQ van 140 zitten net zo ver van het gemiddelde (IQ = 100) af als iemand met een IQ van 60.” (Bij een IQ-score van rond de 75 wordt al gesproken van ‘zwakbegaafd’).

Het verschil tussen hoe (hoog)begaafde kinderen en (bijna) alle andere mensen om hen heen denken en redeneren is dan wel heel erg groot.

“Het kan een beperking zijn”

Wim, de vader van Bram, haalt de volgende vergelijking wel eens aan om het verschil tussen Bram en zijn leeftijdgenoten duidelijk te maken: “Denk aan het verschil tussen een trekker, een Fiat Panda, een Mercedes C SE Sportcoupe en een wagen uit de Formule-1. De Fiat en Mercedes laten verschillende prestaties zien, al kunnen ze beide prima uit de voeten op het gewone wegennet. Maar de trekker en de raceauto kunnen op gewone wegen niet laten zien wat ze kunnen. De Mercedes, die is ‘leuk slim’. Een raceauto op een gewone weg, dat is een beperking. Kinderen zoals mijn zoon denken soms heel anders dan hun leeftijdgenoten. Ze begrijpen niet hoe het komt dat zij dingen wel snappen en anderen, ook volwassenen, niet. (Hoog)begaafde kinderen kunnen bovendien nadenken over ‘grote mensen zaken’ als oorlog, milieu en de dood. Maar ze kunnen er niets mee, ook emotioneel niet. Dat geeft zoveel druk, dat ze er soms zelfs depressief van raken. Daarom is het voor de ouders en de school erg belangrijk om te beseffen dat een (hoog)begaafd kind zich eenzaam kan voelen.”

(Hoog)begaafdheid lijkt soms synoniem te zijn met problemen. Daar zijn verschillende verklaringen voor. De eerste is dat de samenleving niet ingericht is op (hoog)begaafdheid, net zomin als op zeer lange mensen. Voor zeer lange mensen zijn deuren te laag en bedden te kort. Onderzoek van Hofstede (2008) toont aan dat Nederland een egalitair land is. Dat houdt onder andere in dat we over het algemeen vinden dat ongelijkheid tussen mensen zo klein mogelijk gemaakt moet worden (al is dit aan het veranderen). Talent, rijkdom, status en macht gaan bij ons niet automatisch samen. Dit in tegenstelling tot landen waar ongelijkheid gewaardeerd wordt.

Ten tweede plaatsen bijzondere kenmerken als (hoog)begaafdheid (of lengte) iemand buiten de gemiddelde groep. (Hoog)begaafden moeten dus meer moeite doen om aansluiting te krijgen. De reden van de uitzonderingspositie is vaak langere tijd niet duidelijk. En het is erg lastig omgaan met problemen waarvan de oorzaak niet bekend is. Dit kan leiden tot bijvoorbeeld isolatie en depressieve gevoelens.

(Hoog)begaafdheid kan samengaan met meervoudige problemen. Soms verdwijnen die als er op een adequate manier wordt omgegaan met de (hoog)begaafdheid.

Ten slotte is het zo dat problemen aandacht krijgen. Wie probleemloos (hoog)begaafd door het leven gaat, valt niet op. Dit vertekent het beeld.

Ook ouders kunnen de (hoog)begaafdheid van hun kind (aanvankelijk) soms als een probleem ervaren. Ze kiezen er niet voor, maar worden er ineens mee geconfronteerd. Soms zit (hoog)begaafdheid in de familie, maar veel ouders zijn niet voorbereid op een (hoog)begaafd kind. Als kinderen anders blijken te zijn dan verwacht - en zeker als dit met spanningen en moeilijkheden gepaard gaat bij het kind - dan kunnen ouders door een

rouwproces gaan. Ze doorlopen fasen van ontkenning, protest of boosheid, onderhandelen, vechten, depressie en aanvaarding (Kübler-Ross, 1969). Ook in het overleg met de school kunnen deze fasen te herkennen zijn.

De term '(hoog)begaafdheid' suggereert dat deze potentie statisch is. Je hebt een talenknobbel of niet, je bent goed in wiskunde of je bent het niet. Uitzonderlijke talenten, zoals Johann Sebastian Bach, Leonardo da Vinci, Johan Cruijff en Wibi Soerjadi worden dan aangehaald als voorbeelden. Er is echter tot op heden geen onderzoek dat deze veronderstelling heeft kunnen bewijzen. Talen- of rekenknobbels zijn niet te vinden. Mensen met uitzonderlijke talenten leren misschien anders, maar steeds blijkt dat hoge prestaties veel, heel veel oefening en training vergen. Ook voor de Johans en Wibi's onder ons. Potentie is belangrijk, maar het is hard werken om er profijt van te hebben. Om tot uitzonderlijke prestaties te komen, hebben (hoog)begaafden steun van hun omgeving nodig. Zonder deze steun van de school – en het thuisfront – laten (hoog)begaafde kinderen 'gewone' prestaties zien of duiken ze zelfs onder in het gemiddelde. Maar hoe kan de school deze kinderen begeleiden? Hoe zorgt ze ervoor dat alle leerlingen die meer in hun mars hebben (nog) beter gaan presteren?

2.2 (Hoog)begaafdheid signaleren

Ten eerste is het belangrijk om de (hoog)begaafde leerlingen te herkennen. Om te kunnen beoordelen of een kind mogelijk (hoog)begaafd is, is het van belang een zo compleet mogelijk beeld van een leerling te krijgen. Daartoe staan de school verschillende informatiebronnen ter beschikking: ouders, het kind zelf, de observaties van de leerkracht en testen.

Wanneer ouders het idee hebben dat hun kind mogelijk (hoog)begaafd is, is het van belang om daarover met hen in gesprek te gaan.

“Alsof we tegen een muur aanpraatten”

“In het overleg met de school hadden we vaak het gevoel dat we tegen een muur aanliepen”, vertelt moeder Marjan. “We moesten erg ons best doen om de school ervan te overtuigen dat het niet goed ging met Bram. De leerkrachten namen hem niet serieus. We zagen dat zij wel hun best deden, maar er bleef een basis van onbegrip. Terwijl hij al stof op een hoger niveau kreeg, mocht hij bijvoorbeeld niet de bibliotheekboeken uit hogere klassen lezen. In groep drie was hij zwaar teleurgesteld dat hij bij rekenen weer moest kleuren, knippen en plakken. Dat had hij in groep 1 en 2 al gedaan, dus nu wilde hij echt rekenen. Ik heb hem toen maar zelf rekensommen meegegeven. Dat wilde de leerkracht wel toestaan, maar pas als hij het kleuren en plakken af had. Toen we vroegen of hij minder saai werk mocht krijgen, was het antwoord dat het leven geen speeltuin is. Moet je nagaan, een speeltuin! Alsof Bram zich niet allang doodongelukkig voelde.”

Ouders verwachten dat de school deskundig is. Zij hebben alleen hun eigen kind(eren) en hebben weinig ervaring, weinig vergelijkingsmateriaal. Zij verwachten dat de school tijdig signaleert dat er iets aan de hand zou kunnen zijn en dan onderzoekt wat dat zou kunnen zijn.

“Wat een saaie taken!”

Marjan: “Het was vanaf groep 3 wel duidelijk dat Bram ongelukkig was op school. We dachten zelfs een tijdje dat de stof te moeilijk voor hem was en dat hij overvraagd werd. Extra werk vonden we eerst geen goed idee. Gelukkig vermoedde de school uiteindelijk toch wel dat hij juist meer uitdaging nodig had. De leerkracht besloot extra stof aan te bieden, maar dat hielp niet voldoende. Ook die extra stof was voor hem veel te eenvoudig. In de woorden van Bram: “Ik moest veel meer taken doen dan de andere kinderen. Maar al die taken waren stom.” “Hij was gewoon niet meer te motiveren”, herinnert Marjan zich. “Hij weigerde om nog naar school te gaan. Pas toen de school ging doortoetsen, kwamen we erachter dat hij veel meer kon. Had de school die toetsen maar eerder afgenomen...”

Doortesten of doortoetsen is het afnemen van methodegebonden of methodeonafhankelijke toetsen, totdat het kind uitvalt. Hierdoor kan het werkelijke prestatieniveau vastgesteld worden. Dit is wenselijk als kinderen bij de toetsen steeds (bijna) alle vragen goed beantwoorden.

“Een enorme opluchting”

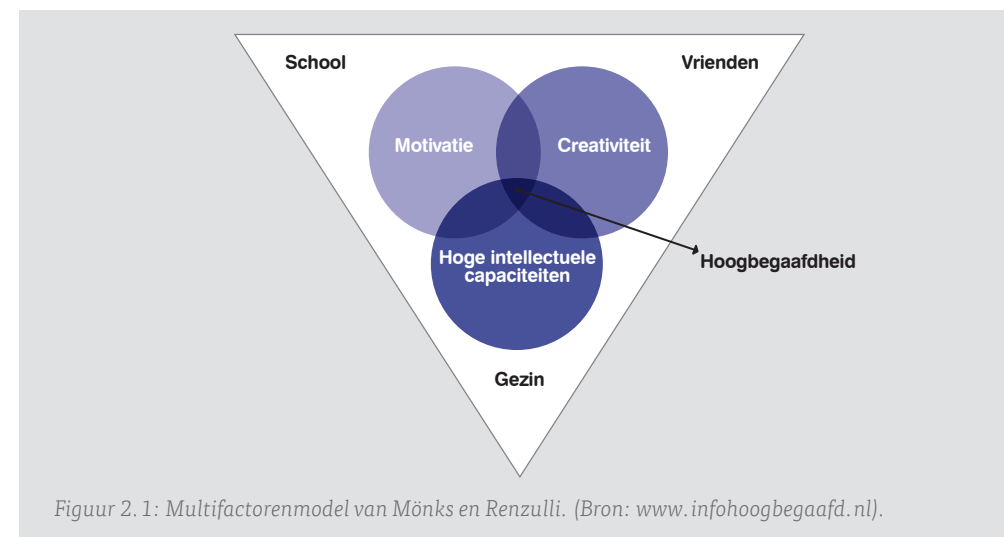
Marjan: “Bram werd steeds ongelukkiger. We kwamen bij de huisarts terecht; deze stelde voor om zijn intelligentie te testen. Want dat zou uitgangspunt zijn voor zijn behandeling. Toen de uitslag kwam, dachten we eerst dat er fouten gemaakt waren bij de testafname. We hadden gewoon nooit gedacht dat Bram het zó goed zou doen... Toch was het voor iedereen een grote opluchting toen eenmaal de diagnose ‘hoogbegaafd’ gesteld was.”

Een test kan uitsluitend geven over het IQ, maar wat dan? De focus op het toetsen heeft als belangrijk nadeel dat de nadruk op de diagnostiek wordt gelegd: Wie is (hoog)begaafd? Wie (net) niet? Wie komt wel in aanmerking voor speciale voorzieningen en wie niet? Het gevaar bestaat dat de aandacht vooral uitgaat naar de diagnose en minder naar de behandeling, de aanpak. Stel, dat Suzan een uitzonderlijk grote woordenschat heeft, alles weet van de planeten en het zonnestelsel, ontevreden is met een cijfer lager dan een acht, weinig van de leerkracht accepteert en zich verveelt in de klas. Zij wordt getest en blijkt (hoog)begaafd te zijn. Weet de leerkracht nu beter wat Suzan nodig heeft? Of wist hij al dat Suzan meer uitdaging moest hebben? Dankzij de test weet hij het misschien zeker, maar had hij ook zonder die zekerheid niet alvast extra stof kunnen aanbieden om te kijken of dat zou werken?

2.3 Een andere focus

Heller (1992), Gagné (2000), Mönks (1985) en Renzulli (1985) deden allen onderzoek naar (hoog)begaafdheid. Zij maken onderscheid tussen de (hoog)begaafdheid enerzijds en de prestaties anderzijds, tussen het talent en het tot bloei komen ervan. Zij praten liever over hoge prestaties in plaats van over (hoog)begaafdheid. Daarmee verschuift de aandacht van ‘begaafdheid’ naar ‘prestaties’. De vraag wordt dan minder: wie heeft welke begaafdheden in huis? En meer: hoe kunnen we ervoor zorgen dat alle kinderen, ook de (hoog)begaafden, zich optimaal ontwikkelen?

Het ‘triadische model’ van Renzulli en Mönks laat zien wat er nodig is om van (hoog)begaafdheid naar prestaties te komen.



Renzulli en Mönks onderscheiden drie factoren in de persoon zelf die tot hoge prestaties leiden en drie omgevingsfactoren (zie ook: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl>). Hierna volgt een korte toelichting.

Factoren in de persoon zelf

(Hoog)begaafden beschikken volgens dit model niet alleen over bovengemiddelde intellectuele capaciteiten, maar laten ook een bovengemiddelde motivatie en creativiteit zien. Onder motivatie wordt verstaan: de natuurlijke drang om een taak te volbrengen, bijvoorbeeld het uitdiepen van een zelfgekozen onderwerp. Creativiteit gaat over de wijze waarop iemand de opgedane kennis kan toepassen in nieuwe situaties, zelfs als die op het eerste gezicht niets met de kennis te maken hebben.

Omgevingsfactoren

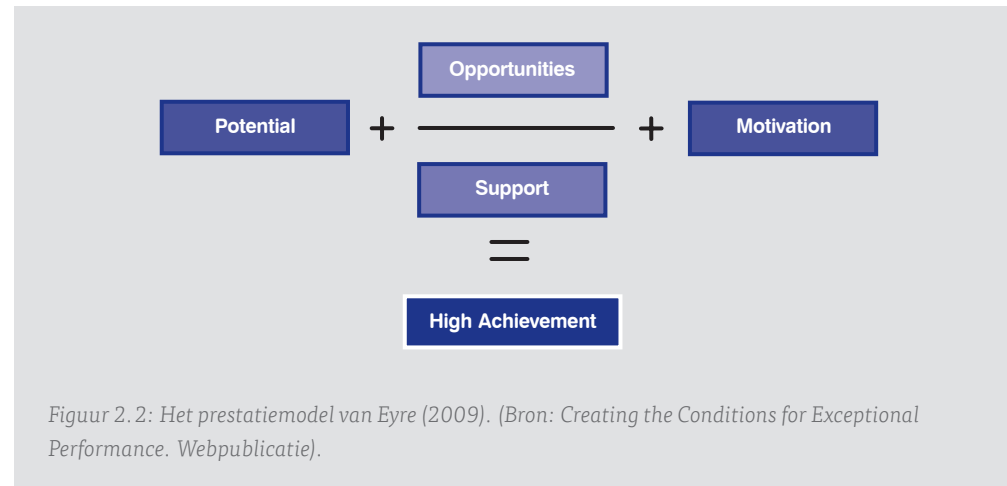
Het gaat om factoren die van invloed zijn op het al dan niet tot uitdrukking komen van het (hoog)begaafde potentieel: school, familie en vrienden.

De kracht van dit model is dat het laat zien dat er alleen prestaties geleverd worden als de omgeving daartoe stimuleert en uitdaagt. Door hun potentie, hebben (hoog)begaafde leerlingen de mogelijkheid om uitzonderlijke prestaties te laten zien. Maar of die ook geleverd worden, hangt dus van allerlei andere factoren af.

De modellen van Heller en Gagné zijn nog uitgebreider. Zij gaan bijvoorbeeld ook in op niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken, zoals het omgaan met stress, (faal)angst, locus

of control en de prestatiedomeinen. (Voor meer informatie hierover, zie bijvoorbeeld de website van SLO: www.slo.nl).

Ook het model van professor Debora Eyre (2009) laat zien dat meerdere factoren een rol spelen bij het tot bloei komen van talent:



Zij benadrukt dat alle leerlingen kansen (*opportunities*) en steun (*support*) moeten krijgen, omdat scholen van niemand weten wat diens potentie is én omdat kansen en steun voor iedereen motiverend werken. Ze stelt dat we nog niet half weten wat er mogelijk is als je kansen en steun optimaliseert en de motivatie stimuleert. Ter illustratie haalt Eyre een van de beroemdste sportrecords ter wereld aan. Tot 6 mei 1954 was het nog niemand gelukt om een mijl, 1500 meter, binnen vier minuten te lopen. Men was ervan overtuigd dat dit ook niet kon, gezien de beperkingen van het menselijk lichaam. Het oude record stond al negen jaar en bleef ongebroken, totdat Roger Bannister op 6 mei 1954 als eerste door deze 'magische grens' brak.

Eenmalig? Niet bepaald. Slechts 46 dagen hield zijn record stand, toen dook John Landy onder Bannisters tijd. Tegenwoordig lopen de tien snelste vrouwen allen onder de vier minuten. De tien snelste mannen lopen de 1500 meter zelfs onder de 3,5 minuut.

Het onderwijs kent ook van dergelijke magische grenzen. De leeftijd waarop een jongere naar de universiteit gaat, bijvoorbeeld. Deze leek altijd op zeventien/achttien jaar te liggen, met een enkele uitzondering voor snelle leerlingen. In 2011 doorbrak de dertienjarige Erik van den Boom deze magische grens drastisch. Op de basisschool sloeg hij groep 3 over en maakte hij zich al de stof voor wis- en natuurkunde op gymnasiumniveau eigen. Daardoor kon hij het Stedelijk Gymnasium in Schiedam in één jaar afronden, zodat hij op dertienjarige leeftijd kon gaan studeren in Delft. Erik van den Boom is beslist geen prototype van een nerd: hij is

ook een succesvol DJ en remixer. Bovendien is hij een spontane, vrolijke jongen, zoals blijkt uit de keren dat hij te gast was in het televisieprogramma *De Wereld Draait Door*.

Erik is nu nog een uitzondering, net zoals Roger Bannister dat korte tijd was. Maar er is, net als in de atletiek, geen reden te denken dat dit zo blijft.

2.4 Dieet, training, psychologie

Recente publicaties over het brein, zoals die van Jelle Jolles en Oliver Sacks, benadrukken vooral de plasticiteit, de kneedbaarheid ervan. Binnen de gegeven mogelijkheden (die zelf ook nog eens elastisch zijn), krijgen mensen terug wat ze erin stoppen. Wie veel oefent, wordt ergens steeds beter in. En wie steeds zijn grenzen opzoekt, verlegt ze. Dus wat gebeurt er als we er meer in stoppen dan dat we tot nu toe doen?

Daarmee is de vraag weer terug binnen de invloedssfeer van het onderwijs. Hoe kan de school zorgen voor een omgeving van kansen, support en het versterken van de motivatie, zodat iedereen tot hogere resultaten kan komen? En hoe kunnen leerkrachten leerlingen die meer aankunnen uitdagende, complexe taken en opdrachten aanbieden? Taken en opdrachten, die de leerlingen stimuleren, hun creatieve denkvermogen aanspreken en hen motiveren om hun talenten optimaal te ontwikkelen.

Eyre (2009) noemt drie aangrijpingspunten, die allemaal uit de sportwereld komen. Ze vertaalt deze naar het onderwijs:

1. Het dieet: een hoogwaardig en uitdagend curriculum.
2. De training: het didactisch handelen van de leerkracht.
3. De psychologie: het stimuleren van de motivatie, ambitie en zelfkennis. Met andere woorden: het pedagogisch handelen.

Hierna wordt dieper ingegaan op deze drie onderdelen.

2.4.1 Het curriculum

(Hoog)begaafde leerlingen biedt het reguliere curriculum van de basisschool onvoldoende uitdaging. Zwart-wit gezegd leren scholen de leerlingen in groep 1 tot en met 8 vooral basisvaardigheden, terwijl de complexere, meer abstracte vaardigheden bewaard worden voor het voortgezet onderwijs of daarna. Maar (hoog)begaafde leerlingen hebben behoefte aan een curriculum dat dieper en breder is dan het algemene curriculum. Verrijking van het curriculum is dus noodzakelijk.

Om duidelijk te maken wat bedoeld wordt met het verrijken van het curriculum kijken we wat methodes nu vooral doen en waar verrijking mogelijk is. We baseren dit op de taxonomie van Bloom (1956). Deze geeft weer hoe cognitieve processen kunnen worden geordend naar

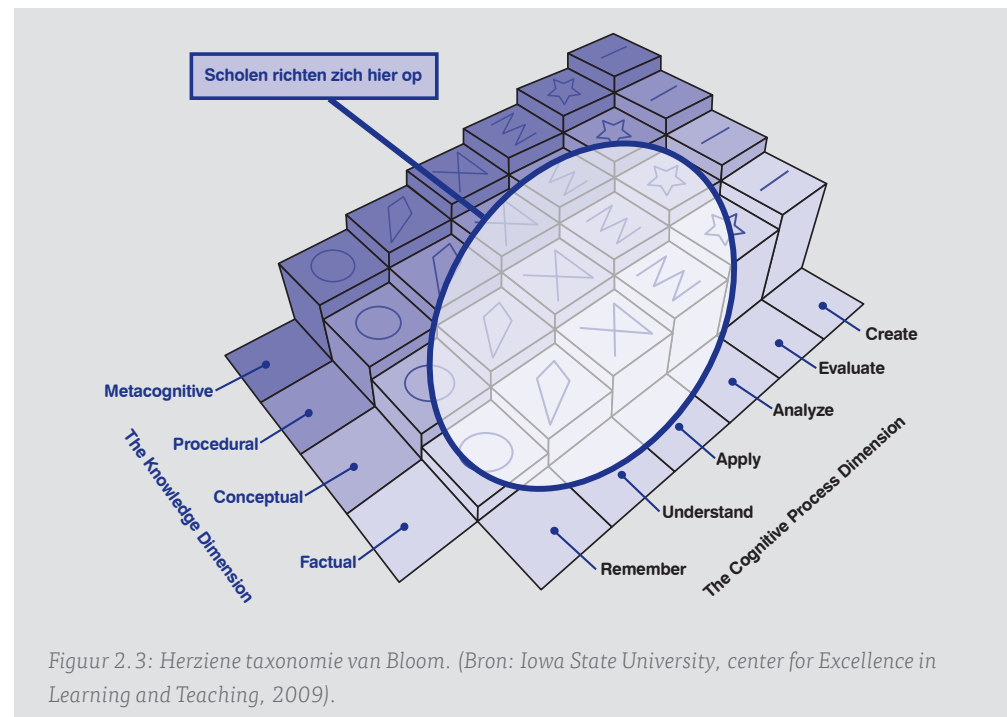
complexiteit. Van eenvoudig naar complex onderscheidt Bloom de volgende processen:

- onthouden,
- begrijpen,
- toepassen,
- analyseren,
- evalueren,
- creëren.

Anderson en Krathwohl hebben deze taxonomie herzien en onderscheiden twee dimensies. Aan de verschillende cognitieve processen hebben zij kennisaspecten toegevoegd. In beide dimensies is er een opbouw van eenvoudig naar complex. Voor kennis is deze als volgt:

- feiten,
- begrippen,
- procedures,
- metacognitie (hoe heb ik geleerd, dit toegepast).

Door deze vier kennisaspecten en zes cognitieve dimensies te combineren, ontstaan er 24 gebieden, die verschillen in moeilijkheidsgraad (zie figuur 2.3, de herziene taxonomie van Bloom).



De herziene taxonomie van Bloom: een voorbeeld

Wanneer was de Tweede Wereldoorlog?

Hier wordt naar *feiten* (kennis) gevraagd. Het bijbehorende cognitieve proces is *onthouden*. De meeste leerlingen zullen deze vraag eenvoudig kunnen beantwoorden.

Waarom worden sommige oorlogen wereldoorlogen genoemd en andere niet?

Hier wordt van de leerling gevraagd om een *begrip toe te passen*.

Dit vinden veel leerlingen al moeilijker.

Onder welke condities zou Hitler de Tweede Wereldoorlog hebben kunnen winnen?

Hier wordt een beroep op gedaan op de *metacognitieve vermogens* van de leerlingen.

Ze moeten de kennis waarover zij beschikken *evalueren* en daar *nieuwe kennis aan toevoegen*. De meeste leerlingen zullen dit een lastige vraag vinden.

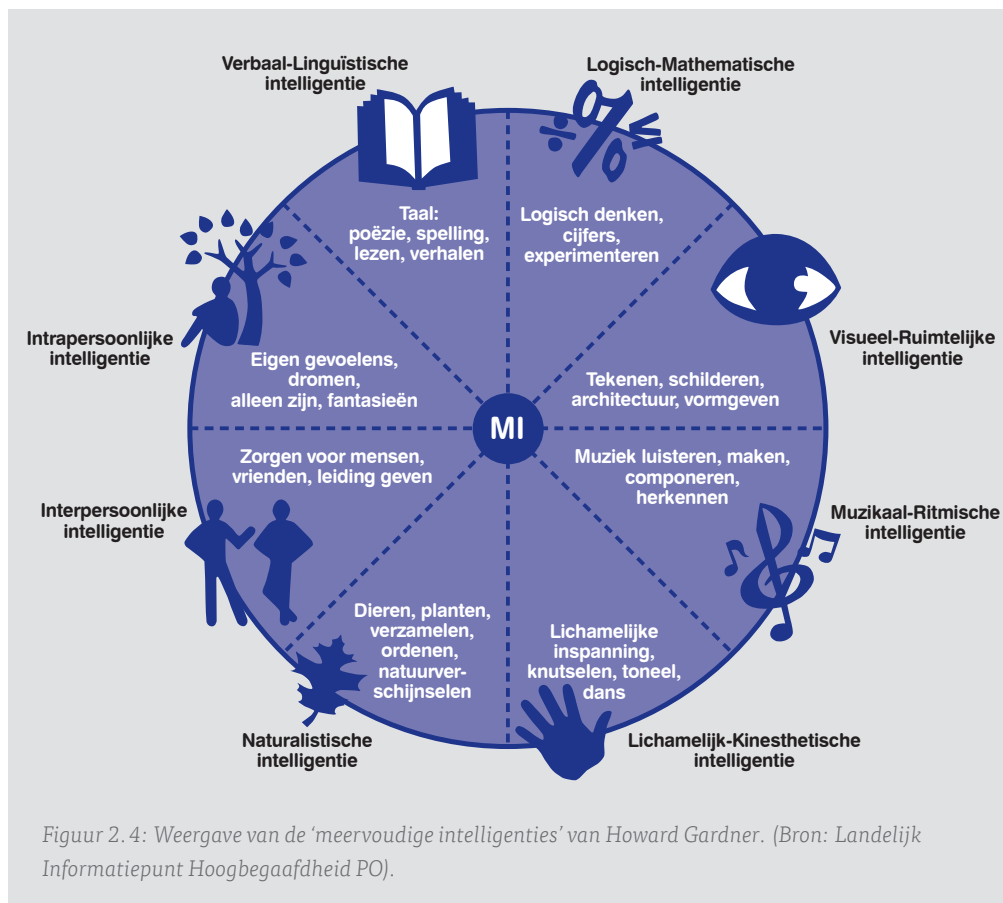
Veel methodes en scholen leggen de nadruk op de eenvoudige dimensies: van feiten kennen tot en met concepten toepassen. Scholen kunnen leerlingen die méér aankunnen natuurlijk extra stof geven op deze dimensies. Er valt echter vooral winst te behalen als zij erin slagen om stof aan te bieden op de meer complexe dimensies: als leerlingen procedures en metacognitie kunnen analyseren, evalueren en creëren.

Drie andere visies op het verrijken van het curriculum

Het verrijken van het curriculum gebeurt ook vanuit andere invalshoeken. Bijvoorbeeld vanuit de theorie van de meervoudige intelligentie (Howard Gardner, 1983), de visie van Sternberg of door het versterken van het ontdekkend, onderzoekend en samenwerkend leren. Hierna volgt op elke visie een beknopte toelichting.

De acht intelligenties van Gardner

Volgens de visie van Gardner legt het onderwijs te veel nadruk op taal en rekenen, terwijl de creatieve en motorische kanten onderbelicht blijven. Hij onderscheidt acht intelligenties (zie figuur 2.4). Verrijking van het curriculum wordt gezocht in aandacht voor de creatieve en andere onderbelichte aspecten.



De drie intelligenties van Sternberg

Ook de theorie van Sternberg (2003) biedt aanknopingspunten voor het verrijken van het curriculum. Deze theorie wordt toegepast door het Centrum voor Begaafdsonderzoek (CBO) in Nijmegen in de eigen verrijkingsklas, het Vooruitwerkclub genoemd. Sternberg stelt dat (hoog)begaafdheid wordt gevormd door een optimale ontwikkeling van drie intelligenties:

- de praktische intelligentie,
- de analytische intelligentie,
- de creatieve intelligentie.

De analytische vaardigheden vallen samen met wat de meeste IQ-testen meten. De creatieve vermogens spelen een rol in wetenschap, kunst, probleemoplossing en samenwerking met anderen. En de praktische vaardigheden zorgen ervoor dat nieuwe kennis en creatieve ideeën concrete resultaten opleveren.

Sternberg stelt dat er sprake is van 'succesvolle intelligentie' als iemand in staat is zijn vaardigheden op deze drie terreinen te hanteren. Het Vooruitwerkclub werkt met werkvormen en opdrachten die op deze drie intelligenties gebaseerd zijn.

Ontdekkend, onderzoekend en samenwerkend leren

De verrijking kan ook vorm gegeven worden door meer aandacht te besteden aan ontdekkend, onderzoekend en samenwerkend leren. In het onderzoekend leren worden wetenschappelijke werkwijzen en wetenschappelijke manieren van denken aangeleerd. Bij SLO hebben Van de Graft & Kemmers (2007) hiervoor een zevenstappenmodel ontwikkeld voor Natuur en Techniek. Het onderzoekend leren wordt ook gestimuleerd in het Orionprogramma, dat de samenwerking tussen universiteiten en basisscholen bevordert en in Be Cool (een project voor cognitief begaafde leerlingen in Lelystad).

2.4.2 Didactisch handelen

Het verrijken van het curriculum stelt de didactische vaardigheden van de leerkracht meer centraal.

Leerkrachten die werken met groepsplannen, hanteren vaak een driedeling:

1. Instructieafhankelijke leerlingen: leerlingen die D of E scores. Zij hebben de instructie van de leerkracht nodig.
2. Instructiegevoelige leerlingen: leerlingen die C scores. Zij kunnen na een korte uitleg van de leerkracht aan de slag.
3. Instructieonafhankelijke leerlingen: leerlingen die A of B scores. Zij kunnen zich de stof zelfstandig eigen maken.

'Instructieonafhankelijk' is echter een misleidende benaming, omdat de indruk wordt gewekt dat deze groep na de start van de les zelfstandig aan het werk kan en zichzelf wel redt. Met andere woorden: geen instructie of extra aandacht van de leerkracht nodig heeft. Dat B- en A-leerlingen geen instructie nodig hebben om de hen bekende taken uit te voeren, klopt. Maar dan leren zij weinig nieuws; hun ontwikkeling stagneert. Om vooral de leerlingen die A scores te laten leren, zijn een andere instructie en feedback nodig. Winst valt te behalen als deze leerlingen ook instructie krijgen op de complexere vaardigheden (zie de herziene taxonomie van Bloom, figuur 2.3).

2.4.3 Pedagogisch handelen

Met pedagogisch handelen wordt het stimuleren van de motivatie, ambitie en zelfkennis van leerlingen bedoeld. Dat is voor alle leerlingen belangrijk, ook voor (hoog)begaafden. Zij komen niet tot presteren als zij zich niet begrepen en erkend voelen door hun omgeving.

“Totaal gedemotiveerd”

Marjan: “Bram was op den duur nauwelijks meer te motiveren. Op school niet, maar thuis werkte dat ook heel erg sterk door. Hij had echt nergens zin meer in. Op school kreeg hij veel extra werk dat voor hem onvoldoende uitdagend was. Dus dat vond hij verschrikkelijk. En de leerkracht was niet erg bedreven in het geven van complimenten. Thuis heb ik toen een beloningssysteem opgezet, waarmee hij stickers kon verdienen. Met de leerkracht heb ik afgesproken dat hij ook op school iedere dag minimaal één complimentje, één beloning, zou krijgen. Maar dat lukte de leerkracht dus niet. Zelfs iets als ‘wat goed dat je de eerste regel hebt opgeschreven’ kreeg hij niet voor elkaar.”

Het komt vaak voor dat de communicatie tussen (hoog)begaafde leerlingen en de andere leerlingen moeizaam verloopt. Ook de communicatie met volwassenen, onder wie de ouders, gaat niet altijd van een leien dakje.

(Hoog)begaafde leerlingen kunnen andere interesses hebben, andere denkstappen maken en soms ook een ander gevoel voor humor hebben.

Dat (hoog)begaafden zich onbegrepen kunnen voelen en de aansluiting bij hun leeftijdgenoten zouden missen, wordt evenwel niet door alle onderzoeken bevestigd. Als het de groepsnorm (in het gezin, op school of onder leeftijdgenoten) is dat cognitief uitblinken ‘not done’ is, dan hebben (hoog)begaafden het moeilijker dan wanneer zij door hun familie, leerkrachten en ‘peers’ worden geaccepteerd en worden bevestigd in wie ze zijn. Door positief te waarderen dat een kind meer aankan en door het extra uitdagende stof aan te bieden, floreert ook een (hoog)begaafd kind op school.

2.5 Samenvatting

In deze paragraaf gingen we in op de vraag wat (hoog)begaafdheid is. We zagen dat (hoog)begaafde leerlingen niet alleen beschikken over een bovengemiddelde intelligentie, maar ook over een grote creativiteit en veel motivatie. Maar het is niet alleen de potentie die maakt dat een leerling tot excellente prestaties komt. Optimale omstandigheden en de persoonlijke drive zijn zeker zo belangrijk.

Het signaleren van (hoog)begaafdheid is geen doel op zich, maar heeft alleen zin als ook het onderwijs wordt afgestemd op de behoeften en mogelijkheden van (hoog)begaafde leerlingen. De sleutel tot betere prestaties ligt in het aanpassen van de instructie en het onderwijsaanbod en in het pedagogisch en didactisch handelen.

Onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen leidt tot betere prestaties als:

- de school kansen en steun biedt aan de (hoog)begaafde leerlingen en de motivatie tot presteren versterkt,

- het curriculum ook voor (hoog)begaafde leerlingen uitdagend is en een beroep doet op hogere cognitieve processen en kennisaspecten,
- de leerkracht ziet welke leerlingen meer aankunnen en in staat is opdrachten, instructie en feedback te geven op de complexere vaardigheden,
- de leerkracht in goed overleg met de ouders de motivatie tot betere prestaties en wilskracht van deze leerlingen kan versterken,
- de leerkracht een veilig klimaat weet te realiseren.

3 Arrangementen voor (hoog)begaafde leerlingen

In het basisonderwijs is de gedachte nieuw dat de twintig procent beste leerlingen beter zou kunnen presteren dan dat nu gebeurt. Ook de aandacht voor de stagnatie van de betere leerlingen in de midden- en bovenbouw is van betrekkelijk recente datum. Het thema (hoog)begaafdheid staat bij scholen echter wel al langer op de agenda. Zij hebben verschillende arrangementen ontwikkeld om het onderwijs aan hun (hoog)begaafde leerlingen vorm te geven. In dit hoofdstuk passeren enkele varianten die in de praktijk voorkomen de revue. Het rendement van elk hangt sterk af van de kwaliteit van de gekozen oplossing en van de manier waarop de professionals die het arrangement uitvoeren aankijken tegen de (hoog)begaafde leerling. Sommige arrangementen fungeren vooral als 'reddingsboei': relatief korte momenten waarop een leerling zich kan ontwikkelen en op adem kan komen van de lange periodes waarin hij zich verveelt en de tijd moet zien door te komen. Andere keuzes zijn meer fundamenteel. Voor allemaal geldt echter dat ze het voordeel hebben dat de leerling, hoe dan ook, minder tijd zinloos bezig is.

De ideale school

Gevraagd naar de ideale school voor hun zoon antwoorden Wim en Marjan: "Een school, passend bij onze levensovertuiging, waarbij Bram ongeveer drie dagen onderwijs krijgt zoals het Leonardo-onderwijs en twee dagen in de week met de andere kinderen. Dat zou mooi zijn." En Bram zelf: "Ik wil graag voor 75 procent moeilijk werk dat ik leuk vind en dan voor 25 procent meedoen met de gemakkelijke werkjes van de andere kinderen. Dat is dan wel saai, maar doordat je er met elkaar over praat en samenwerkt, wordt dat toch weer voor 80 procent leuk."

3.1 Drie typen arrangementen

Hierna zoomen we in op de '(hoog)begaafdheidsaanpak' zoals die is ontwikkeld door Unicoz onderwijsgroep (24 basisscholen en een school voor voortgezet onderwijs in Zoetermeer). Deze scholengroep heeft het thema '(hoog)begaafdheid' al vroeg op de agenda gezet. Het bestuur heeft als ambitie in iedere wijk een goed aanbod te realiseren, ook voor (hoog)begaafden. De bestuursleden hebben de scholen gevraagd waar ze nu staan en wat hun ambitie is op het gebied van (hoog)begaafdheid. Naar aanleiding hiervan zijn drie typen arrangementen op een rij gezet:

- in de klas/groep,
- in de school,
- binnen het bestuur.

Wat hierna volgt, is een uitbreiding van die typologie. Hierbij betrekken we ook de aanpak van enige andere scholengroepen.

3.2 In de groep

Als een leerkracht geconfronteerd wordt met een enkele leerling die de aangeboden stof al beheerst, gaat hij op zoek naar extra taken voor de leerling. Deze taken worden in de groep uitgevoerd.

3.2.1 Extra werk

In eerste instantie gaat de leerkracht – eerst zelf en daarna in samenspraak met de IB'er en een begeleidingsdienst - op zoek naar aanvullende taken voor leerlingen die steeds snel klaar zijn met hun werk. Deze taken worden in de klas uitgevoerd.

In tweede instantie wordt overgegaan over tot compacten en verrijken. Hierbij krijgt de leerling de essentie van de stof aangeboden (compacten) en ook extra verbredings- of verdiepingsstof (verrijken). SLO heeft hier materialen voor ontwikkeld, recente methodes bieden verrijkingsstof in hun reguliere aanbod.

Als voor deze aanpak wordt gekozen, blijft de leerling óf 'binnen de stof' van het schooljaar waarin hij zit óf hij start met de stof van een volgend jaar. De eigen leerkracht kan deze stof aanbieden of de leerling gaat voor een aantal lessen naar een volgende groep. Dit laatste vergt roostertechnische afstemming.

Voordelen

Dit is in de klas eenvoudig te organiseren en vraagt niet of nauwelijks roostertechnische aanpassingen. Bijkomend voordeel is dat de leerling in de eigen groep blijft (voor althans het grootste gedeelte van de tijd).

Aandachtspunten

Deze aanpak stelt hogere eisen aan het klassenmanagement en aan de didactische en pedagogische vaardigheden van de leerkracht. Immers: de leerling wordt niet als 'instructieonafhankelijk' aan het werk gezet, maar krijgt op een hoger abstractieniveau instructie en feedback voor complexere vaardigheden. Dit vraagt van de leerkracht dat hij hiervan voldoende kennis heeft. Bovendien moet hij het in de klas zó organiseren, dat hij hiervoor tijd kan inruimen.

3.3 In de school

De school kan er ook voor kiezen om een leerling die ver voorloopt een groep te laten overslaan of een extra aanbod te doen (bijvoorbeeld in een plusklas).

3.3.1 Een klas overslaan

Bij het besluit om een leerling een klas te laten overslaan, wordt niet alleen naar de cognitieve, maar ook naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind gekeken. Naar schatting slaat vier procent van de basisschoolleerlingen een klas over. Dit komt neer op 1 op de 25 kinderen (Hoogeveen, 2008). In de praktijk lijken vooral onderbouwleerlingen een klas over te slaan (groep 3). Het gaat met name om leerlingen die het aanvankelijk lezen en schrijven al onder de knie hebben.

Het overslaan van een groep kan zowel rond de zomervakantie als tussentijds. De school kan dit in een keer of gefaseerd doen: van enkele lessen via dagdelen tot helemaal. Ook komt het voor dat leerlingen tweemaal een klas overslaan.

Voordelen

Het is eenvoudig te organiseren; de betrokkene komt bij klasgenoten die een vergelijkbaar (hoger) ontwikkelingsniveau hebben.

Aandachtspunten

Het is goed de sociaal-emotionele kant te bewaken; voor het (hoog)begaafde kind zelf en voor de ontvangende groep. De (hoog)begaafde leerlingen kunnen – afhankelijk van hun leeftijd - van een van de oudsten van de groep ineens de jongste worden. Of dit leidt tot aanpassingsmoeilijkheden hangt onder meer af van de 'ontvangende' leerkracht. De groep is geneigd om de houding van de leerkracht over te nemen.

Een tweede aandachtspunt is het verschil tussen niveau en ontwikkelingssnelheid.

Door een groep over te slaan, werken leerlingen mogelijk wel op een adequater niveau.

Als zij zich sneller blijven ontwikkelen dan hun groepsgenoten zijn er echter opnieuw aanvullende maatregelen nodig om ervoor te zorgen dat ze blijven leren. Hierbij gelden de aandachtspunten weer van het werken in de groep (zie paragraaf 3.2.1).

Een derde aandachtspunt komt naar voren uit het onderzoek van Hoogeveen (2008).

Daaruit blijkt dat leerlingen die een of twee klassen hebben overgeslagen het extra lastig kunnen hebben in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs. De mentor en de vakleerkrachten in het voortgezet onderwijs moeten daar aandacht voor hebben. Voor de onderzoekster is dit echter geen aanleiding om deze maatregel dan maar niet te adviseren, omdat het alternatief (geen groep overslaan) evenmin aantrekkelijk is.

3.3.2 Extra taken

De school kan er ook voor kiezen (hoog)begaafde leerlingen extra taken binnen de school te geven. Bijvoorbeeld: lesgeven aan of begeleiden van leerlingen in lagere groepen. Dit soort mentoring en tutoring wordt echter vooral ingezet vanwege het effect voor de leerling die mentoring of tutoring ontvangt en minder om de betere leerlingen extra kansen te bieden. Het rendement wordt dan ook meestal bepaald door het effect bij de ontvanger van de *mentoring* of *tutoring* te meten, niet het effect bij de gever ervan.

Voordelen

Het kan motiverend zijn om dergelijke taken uit te voeren, waardoor het plezier in school (weer) toeneemt. De taken bevestigen het beeld dat de leerling iets goed kan en bieden hem de gelegenheid nieuwe en andersoortige leerervaringen op te doen. Het zijn ook taken die een beroep doen op sociale vaardigheden; voor sommige kinderen kan het zinvol zijn deze extra te ontwikkelen.

Aandachtspunten

Om dergelijke taken goed uit te kunnen oefenen, zijn scholing, training en begeleiding of coaching nodig. Degene die de taak uitoefent, heeft handvatten en instructie of tips nodig om dit goed te kunnen doen. De meeste van dergelijke taken stimuleren wel de sociale, maar minder de cognitieve vaardigheden. Voor de cognitieve uitdaging zijn aanvullende oplossingen wenselijk. Daarbij is het belangrijk dat de leerdoelen ook voor de leerling helder zijn. Taken zonder duidelijk, aansprekend leerdoel, zijn bezigheidstherapie, werkverschaffing en demotiverend.

3.3.3 Extra aanbod

Als er een groepje leerlingen is dat meer aankan, bieden scholen soms iets extra's aan, zoals een plusklas, lessen Spaans of Chinees.

Voordelen

Voor (hoog)begaafde leerlingen kan het erg plezierig zijn met andere (hoog)begaafden op te trekken en samen intellectuele uitdagingen aan te gaan. Het extra aanbod daagt leerlingen uit om ergens hun tanden in te zetten. Door de leerlingen moeilijke taken te geven, leren ze dat ze zich daadwerkelijk moeten inspannen om iets voor elkaar te krijgen. Ze kunnen onder begeleiding van een volwassene ervaren dat niet alles vanzelf gaat. Hierdoor kunnen zij ook leren hoe te leren. En ze leren omgaan met tegenslagen als ze iets niet gelijk beheersen. Extra aanbod is relatief eenvoudig te organiseren als er voldoende leerlingen zijn met vergelijkbare interesses en capaciteiten. Als gebruik gemaakt kan worden van het netwerk rondom de school, zijn de kosten vaak beperkt.

Aandachtspunten

(Hoog)begaafde leerlingen hebben soms een lage frustratiedrempel. Ze zijn meestal niet gewend om ergens moeite voor te doen, omdat alles op school vanzelf ging. Daardoor kunnen ze geneigd zijn om wel ergens aan te beginnen, maar het niet af te maken. Ze hebben al gauw 'geen zin meer' en kunnen terugdeinzen voor inspanning en het gevoel iets 'niet te kunnen'.

Het is niet eenvoudig om dit te veranderen; het vraagt goede pedagogische vaardigheden van de aanbieder van het extra programma. Goed contact met de ouders over de mogelijkheid dat dit kan gebeuren, is hierbij belangrijk. Bij weerstand is het essentieel de oorzaak hiervan

te herkennen. Biedt de aangeboden stof te veel of te weinig uitdaging? Zijn er misschien motivatieproblemen? Deze weerstand zal meestal anders verpakt worden, omdat het kind dit niet van zichzelf herkent. Het kan helpen als leerkracht deze afkeer zelf benoemt als 'normaal', een leerproces.

3.4 Binnen het bestuur

Het bestuur kan voor meerdere scholen een (hoog)begaafdenklas aanbieden, bijvoorbeeld in de vorm van een plus- of verrijkingsklas, op een van de locaties. Leerlingen blijven dan op hun eigen school, maar gaan een dag of dagdeel naar de locatie waar deze voorziening wordt aangeboden. Een andere mogelijkheid is het inrichten van een aparte voorziening voor (hoog)begaafden, bijvoorbeeld een Leonardoafdeling.

3.4.1 Een gespecialiseerd aanbod

Het bestuur kan zelf een (hoog)begaafdenklas organiseren of hiervoor externe deskundigen of specialisten inschakelen. Deze deskundigen kunnen de lessen aanbieden of de school helpen met het zelf organiseren van dergelijke lessen. Besturen kunnen ook een aanbod (laten) ontwikkelen, zoals TriVia voor al haar basisscholen deed. Voor de twintig procent beter presterende leerlingen werden zogeheten 'Dolfijn groepen' in het leven geroepen. Het bestuur nam twee gespecialiseerde leerkrachten in dienst die schooloverstijgend voor de Dolfijn groepen werken. De leerlingen van alle TriVia-scholen krijgen in het eigen schoolgebouw les. Daardoor voelen de directies zich ook verantwoordelijk voor deze vorm van onderwijs.

Voordelen

Wie in zee gaat met een gespecialiseerd bureau, haalt kennis van en ervaring met het werken met (hoog)begaafden in huis. De specialisten hebben verstand van het aanbieden van extra uitdagende stof, maar ook van het omgaan met de bij (hoog)begaafde leerlingen voorkomende neiging tot onderpresteren. Bovendien weten ze hoe om te gaan met eventuele motivatieproblemen.

Aandachtspunten

De verbinding met het 'reguliere onderwijs' - het programma en de aanpak in de andere dagen van de week - is een punt van aandacht. Daarnaast is het belangrijk dat de school waar de leerling op zit een duidelijke coördinatiefunctie heeft. In niet iedere regio is verder op aanvaardbare afstand een gespecialiseerd bureau aanwezig. Ten slotte zijn de (meer)kosten een punt van aandacht.

3.4.2 Een aparte voorziening

Een bestuur kan er ook voor kiezen een volledige voorziening aan te bieden voor (hoog)begaafden, waar leerlingen de hele week les krijgen. Een voorbeeld daarvan is de Leonardoschool. Leerlingen die naar zo'n Leonardoschool gaan, krijgen les in kleinere groepen van gespecialiseerde medewerkers. Bovendien gebruiken ze materialen die zijn afgestemd op hun capaciteiten en belangstelling. Dat kost natuurlijk extra geld. De Leonardoscholen vragen daarom een financiële bijdrage aan ouders en trekken sponsors aan. Een dergelijke school fungeert onder het BRIN-nummer van een reguliere basisschool en wordt van daaruit bekostigd.

“Ik kan nu gewoon vragen stellen”

Bram zit sinds enige tijd op een Leonardoschool. Daar heeft hij het erg naar zijn zin. Hij vertelt: “Ik mag nu ook gewoon een vraag stellen zonder dat de andere kinderen gek opkijken. Want op mijn vorige school vonden ze het raar als ik iets vroeg. ‘Hé, jij bent toch zo slim? Weet je dat dan niet eens?’, zeiden ze dan. Dus dan vroeg ik maar niets meer. Nu kan ik gewoon meedoen. Dat is veel makkelijker.”

Voordelen

Het voordeel van een aparte voorziening is dat de leerlingen de gehele schoolweek met kinderen optrekken die min of meer gelijke kenmerken hebben, waardoor het hele programma goed op hen afgestemd is. Er is geen sprake van twee sporen, waartussen leerlingen steeds moeten schakelen. Het is eenvoudiger om de gewenste deskundigheid en programma's aan te bieden.

Aandachtspunten

Een dergelijke voorziening kan behoorlijke meerkosten met zich meebrengen. Net als bij een aanbod voor een gedeelte van de week kan er sprake zijn van extra reistijd en kosten voor de leerlingen.

3.4.3 Een integrale aanpak

Het bestuur kan ervoor kiezen het reguliere lesprogramma en de didactiek dusdanig te verrijken dat alle leerlingen bij elkaar in de groep blijven, maar de stof op hun eigen niveau uitwerken. Be Cool, het programma van het samenwerkingsverband Lelystad en de Universiteit van Twente, is hier een voorbeeld van. Be Cool biedt de hele groep thema's aan uit het sociaal-technische domein, zoals gezonde voeding. Leerlingen werken op hun eigen niveau aan het thema.

Voordelen

De (hoog)begaafde leerlingen blijven in de klas; zij blijven deel uitmaken van hun sociale netwerk. Door met elkaar, maar op het eigen niveau, met dezelfde stof bezig te zijn en daarover te rapporteren aan de hele groep, kunnen ook de minder begaafde leerlingen profiteren. Zij zien, indirect, dat de stof op verschillende manieren verwerkt kan worden.

Aandachtspunten

Deze aanpak is nog in ontwikkeling en vraagt het nodige van de pedagogische en didactische vaardigheden van de leerkrachten in de klas.

3.4.4 Combinatie met het voortgezet onderwijs

Het bestuur van een basisschool kan samen met een bestuur van het voortgezet onderwijs speciale klassen aanbieden. De betere basisschoolleerlingen volgen dan vakken bij het voortgezet onderwijs.

Voordelen

Dit is een uitdagend perspectief voor de betere leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs. Zij krijgen nieuwe vakken van docenten die gewend zijn op een meer 'academisch' niveau leerlingen uit te dagen.

Aandachtspunten

Ook deze mogelijkheid is nog in ontwikkeling; over de valkuilen is nog niet zoveel bekend. De reistijd van de basisschool naar de middelbare school kan in elk geval een obstakel zijn. Net als de sociale kloof die wellicht gaapt tussen de basisschoolleerlingen en de pubers van het voortgezet onderwijs.

“Spaanse woordjes stampen is saai, niet moeilijk”

Wat zijn nu de ervaringen van ouders en leerlingen met deze arrangementen? Bram en zijn ouders, die met verschillende van deze scenario's te maken kregen, willen er het volgende over kwijt. “Toen bleek dat Bram meer aankon, heeft de school haar best gedaan om tot een passend aanbod te komen”, vertelt Wim. “Uiteindelijk kreeg Bram een individueel pakket voor de reguliere stof, extra verdiepingsstof, een ochtend een speciale klas voor (hoog)begaafden en een uur Spaans.” Bram: “Dat was allemaal echt wel makkelijk. Alleen, het paste niet in één dag, samen met de taken. Het was harder werken, maar daarom ook veel saai. En bij Spaans moest ik iedere dag woordjes oefenen. Dat is niet moeilijk, maar wel saai. Erg saai...”

Marjan: “Kortom, dit leverde voor Bram veel werkdruk op zonder dat het leerplezier terugkeerde. Dat gebeurde pas toen hij op de Leonardoschool kwam.”

Een belangrijke tip van Bram en zijn ouders is dat de school en de leerkracht tijdig de eigen grenzen moeten (er)kennen en niet door moeten modderen, zonder na te gaan of de gekozen aanpak tot het gewenste doel leidt. Wim: “Verrijksstof en dergelijke is prima voor de ‘leuk slimme’ kinderen. Maar voor kinderen als Bram is meer nodig.” Marjan: “Ook de houding van de leerkracht is erg belangrijk.” Bram geeft leerkrachten enkele tips: “Behandel me niet als ‘een geval apart’. Zeg niet: ‘De groep gaat dit doen, en Bram, jij gaat dat doen.’ Deel niet voor iedereen de werkjes uit, terwijl ik mijn werkje zelf moet pakken. Ik ben dan wel slim, maar dat is maar een stukje van mij. Ik kan misschien ook goed hardlopen of gamen. Doe niet alsof ik alleen maar dat stukje slim-zijn ben.”

Welke aanpak er ook wordt gekozen – in de groep, in de school of binnen het bestuur – het is altijd van belang om de effecten te monitoren. Worden (hoog)begaafde leerlingen er inderdaad beter van? Komt de aanpak tegemoet aan hun belangstelling en mogelijkheden? Daarnaast is het natuurlijk van belang dat er voldoende draagvlak is binnen de school voor het gekozen arrangement.

3.5 Samenvatting

Schoolbesturen die hun (hoog)begaafde leerlingen willen uitdagen tot betere prestaties, kunnen kiezen uit verschillende mogelijkheden die in de praktijk zijn ontwikkeld. Er zijn drie typen arrangementen: in de klas/groep, in de school of binnen het bestuur. Elk type kent voor- en nadelen. Het bestuur moet dus altijd de afweging maken welk arrangement het best bij zijn doelen, doelgroepen en beschikbare middelen past. Maar wat ook gekozen wordt, het is altijd belangrijk dat er het gekozen concept gedragen wordt door de betrokkenen, dat zij over voldoende deskundigheid beschikken, dat leerkrachten een goede pedagogische houding en didactische vaardigheden hebben en dat er gemonitord wordt of de gewenste effecten bereikt worden.

4 Groeiende aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen

Schoolbesturen zijn nog druk doende om onderwijsarrangementen voor hun (hoog)begaafde leerlingen te ontwikkelen. Maar hoe weten ze of ze hun onderwijs voor deze leerlingen goed hebben ingericht? Wat zijn kenmerken van goed onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen? Op die vraag gaan we in de eerste paragraaf in. Vervolgens laten we zien hoe de aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen zich in het basisonderwijs ontwikkeld heeft. Welke overeenkomsten zijn er met het onderwijs aan zwakkere leerlingen? En hoe kreeg het onderwerp (hoog)begaafdheid ook een plaatsje in het beleid van scholen? Tot slot: welke 'puzzels' moeten er nog worden opgelost in het onderwijs aan deze doelgroep?

4.1 Elf kenmerken van goed onderwijs aan (hoog)begaafden

Doolaard & Oudbier (2010) wijzen erop dat veel scholen geen doortimmerd beleid voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen hebben, maar kiezen voor ad hoc oplossingen. Zij halen Hoogeveen (2008) aan die stelt dat er (nog) geen pasklare oplossing is, omdat er grote verschillen tussen kinderen zijn. En iedere oplossing heeft andere effecten. Wat voor de ene leerling een goede oplossing is, hoeft dat niet voor de andere te zijn.

Wel geven Doolaard & Oudbier aan dat goed onderwijs aan (hoogbegaafde) leerlingen aan elf kenmerken voldoet:

1. (Hoog)begaafde leerlingen worden gesignaleerd aan de hand van toetsen uit het leerlingvolgsysteem.
2. Ze worden gediagnosticeerd door middel van onderzoek, een vast protocol, doortoetsen of gerichte observatie (alleen een gesprek met ouders of leerling is niet voldoende).
3. De onderwijsaanpassingen voor de (hoog)begaafde leerlingen worden systematisch vastgelegd in een handelingsplan of beschrijving.

Met betrekking tot compacten (het weglaten van veelal herhalingsgedeeltes van de stof), *versnellen* en *verrijken* (het bieden van een *breder* en *dieper* curriculum) is essentieel:

4. een doorgaande, leerkrachtonafhankelijke lijn,
5. extra, niet regulier, aanbod (buiten de basisvakgebieden),
6. een structurele, ingeplande, aanpak,
7. de mogelijkheid van eigen initiatief en keuze voor de leerling,
8. beoordeling, waardering en registratie van het extra gemaakte werk.

Voor de plusgroepen is van belang:

9. een vaste leerkracht met affiniteit met en kennis van de doelgroep,
10. goed overleg en contact met de groepsleerkracht,
11. afstemming tussen het gewone programma en de pluslessen.

Ongeveer de helft van de scholen is niet tevreden met het huidige onderwijsaanbod voor (hoog)begaafden. Als scholen werken met een vorm als de plusgroep (dertig procent van de scholen in het onderzoek van Doolaard & Oudbier) ontbreekt vooral nog de samenhang met datgene wat er in de basisgroep gebeurt. Naarmate scholen aan meer van de elf kenmerken voldoen, zijn ze echter tevredener.

Naar effecten van de door Doolaard & Oudbier gepropageerde aanpak op (hoog)begaafde leerlingen is nog geen onderzoek gedaan.

Doolaard & Oudbier (2010) noemen ook de meest voorkomende problemen van scholen die een onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen (willen) realiseren. Scholen ervaren een gebrek aan:

1. deskundigheid,
2. tijd,
3. middelen.

4.2 Stadia van betrokkenheid

Vreman (1997) heeft in opdracht van de stichting Pharos (oudervereniging van en voor ouders van hoogbegaafde kinderen) onderzocht hoe de aandacht voor (hoog)begaafdheid een plaatsje krijgt in de schoolorganisatie en in het beleid. Hij onderscheidt zes (feitelijk: zeven) stadia van betrokkenheid. Doen scholen aanvankelijk niet of nauwelijks iets voor (hoog)begaafde leerlingen, uiteindelijk wordt het onderwijs aan deze doelgroep in het beleid verankerd.

Hoewel dit onderzoek gedaan is onder scholen voor voortgezet onderwijs, is de indeling ook herkenbaar voor afzonderlijke scholen in het primair onderwijs en voor groepen van scholen. Daarom wordt in de tekst hierna gesproken van 'organisatie' in plaats van van 'school'.

De stadia zijn:

0. Geen initiatieven

De organisatie zegt niets speciaals voor (hoog)begaafden te doen. Mogelijk doen afzonderlijke leerkrachten wel iets, maar er is geen organisatiebeleid.

1. Voorbereidend

De organisatie heeft in ieder geval één teamlid dat zich officieel bezighoudt met (hoog)begaafdheid. Deze heeft bijvoorbeeld een studiedag of cursus gevolgd. Individuele

leerkrachten kunnen voor informatie over het thema bij deze persoon terecht. Men verwijst naar deze collega als ouders vragen hebben over (hoog)begaafdheid. Maar het thema staat nog niet in de beleidsdocumenten.

2. Aanspreekpunt

De directie heeft iemand aangewezen voor het thema (hoog)begaafdheid en vermeldt dit ook in de beleidsdocumenten en in de informatie voor ouders. Deze persoon voorziet het team van informatie, maar de kennis in het team is nog beperkt en wordt vooral ad hoc toegepast.

3. Werkgroep

De organisatie heeft een team dat zich inspant om het thema hoger op de agenda van de school te krijgen. De werkgroep heeft een opdracht, komt met voorstellen die besproken worden in de teamvergadering en voorziet de collega's actief van informatie, passend in het beleid dat in de teamvergadering is afgesproken. De werkgroep wordt veelal extern ondersteund of heeft contacten met andere werkgroepen of landelijke organisaties.

4. Projecten

De organisatie voert projecten uit die tot doel hebben de (hoog)begaafde leerlingen onderwijs te geven dat beter aansluit bij hun behoeften en mogelijkheden. Dit onderwijs kan variëren van losse projecten tot lessen Spaans of het opzetten van aparte afdelingen.

5. Groei

Er blijken meer leerlingen (hoog)begaafd te zijn dan gedacht of de organisatie trekt meer leerlingen die behoefte hebben aan extra aandacht voor hun (hoog)begaafdheid. De organisatie merkt dat de aparte projecten ook hun nadelen hebben en probeert nieuwe vormen uit. Ze verdiept zich opnieuw in de mogelijkheden.

6. Geïntegreerd beleid

Het onderwijs aan de (hoog)begaafde leerlingen is als vanzelfsprekend geïntegreerd in het beleid. Ook voor deze leerlingen is er meer keuze en een grotere variatie in aanpakken en mogelijkheden. Projecten en aparte afdelingen kunnen daar deel van uitmaken, maar deze zijn dan goed verweven met de totale organisatie. Het zijn geen min of meer losstaande elementen meer.

Hoewel het onderzoek van Vreman zich daar niet over uitlaat, lijkt het logisch dat de zes fasen elkaar opvolgen. Ze zijn dus ook te zien als een routekaart voor organisaties die gaan starten met dit thema. Ook ervaringen van anderen kunnen het beste projectmatig ingebed worden. Tot geïntegreerd beleid komen we nog niet; daarvoor is het onderwerp nog te zeer in ontwikkeling.

4.3 Trends

De aandacht voor (hoog)begaafden is relatief nieuw. We zien daarbij feitelijk in de loop van de tijd dezelfde trends optreden als indertijd bij de aandacht voor de zwakkere leerling.

1. Ontkenning en berusting

De zwakkere leerling krijgt eenvoudiger stof aangeboden en mag de plantjes water gaan geven. De betere leerling is eerder klaar en mag iets voor zichzelf gaan doen. De resultaten van deze aanpak zijn erg onbevredigend.

2. Specifieke stof

De leerling krijgt eerst de gewone stof aangeboden, daarna stof die op zijn capaciteiten is afgestemd. Bij de zwakke leerling gaat het om: herhaling, extra uitleg. Bij de (hoog)begaafde leerling: verdiepingsstof, zonder uitleg. Het eerst aanbieden (en laten maken) van de gewone stof om daarna als soort van 'beloning' extra stof te mogen maken wordt als weinig zinvol ervaren, omdat de leerling dan eerst het door hem als zinloos beschouwde 'gewone' werk moet doen.

3. Extra uitleg van een gespecialiseerde leerkracht

De leerling krijgt extra uitleg buiten de groep van een leerkracht die meer gespecialiseerd is in de didactiek voor deze groep leerlingen. De zwakkere leerling krijgt bijvoorbeeld remedial teaching, de (hoog)begaafde leerling Spaans. Ook deze aanpak heeft niet het gewenste effect. De resultaten van de 'speciale leerlingen' blijven achter en het onderwijs in 'de rest van de week' blijft een knelpunt.

4. Er worden bijzondere voorzieningen ingericht

Voor zwakkere leerlingen is dat bijvoorbeeld het speciaal onderwijs, voor (hoog)begaafde leerlingen het Leonardo-onderwijs of plusklassen. Deze aanpak is relatief kostbaar. Ook het 'apart zetten' van groepen leerlingen wordt als nadeel gezien.

5. Terug naar de groep

Van de leerkracht wordt meer kennis en deskundigheid gevraagd om zowel de zwakke leerling als de (hoog)begaafde leerling op het juiste niveau les te geven. Die deskundigheid, opgebouwd buiten het reguliere onderwijs, wordt ingebracht in de gewone basisscholen. De IB'er krijgt tot taak de vorderingen van alle leerlingen te bewaken en leerkrachten toe te rusten, zodat ze ook de niet-gemiddelde leerlingen goed onderwijs kunnen geven. Deze aanpak is nog nieuw en vraagt extra inspanningen van het schoolteam.

De ontwikkelingen rond (hoog)begaafdheid en excellentie worden in toenemende mate ondersteund door digitale leeromgevingen.

4.4 Puzzels

Het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen kent nog een aantal puzzels. In deze paragraaf lopen we er verschillende langs, zonder dat we pretenderen volledig te zijn.

Vragen (hoog)begaafden ander onderwijs dan 'gewone' beter presterende leerlingen?

De ontwikkeling van beter onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen loopt parallel aan de ontwikkeling van beter onderwijs voor de 'gewone' goed presterende leerlingen (van wie de vorderingen in de midden- en bovenbouw nu vaak stagneren). Gezien de specifieke kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen, zoals de bovengemiddelde intelligentie, creativiteit en motivatie, is goed onderwijs voor de betere leerlingen niet automatisch ook goed onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen. Medewerkers van plusklassen en van Be Cool benadrukken dat (hoog)begaafden een specifieke pedagogische benadering kunnen vragen. Be Cool verwacht wel dat ook de 'betere' en 'gemiddelde' leerlingen profiteren van het materiaal dat voor (hoog)begaafden ontwikkeld wordt.

Hoe bepaalt de school wie welk type onderwijs zou moeten krijgen?

Onderwijs aan (hoog)begaafden is nu vaak gebaseerd op een 'medisch model': de leerkracht (al dan niet onder druk van ouders) constateert een niet-gemiddelde ontwikkeling en laat de leerling testen. Als uit de test blijkt dat een leerling een IQ heeft van meer dan 120 of 135, komen er faciliteiten beschikbaar (waarvan de bekostiging nog een extra puzzel is). Onderwijs voor leerlingen van wie de prestaties achterblijven is gebaseerd op een 'human resource model' of het model van opbrengstgericht werken. Er liggen géén specifieke diagnostische testen aan ten grondslag die vaststellen of een leerling aan specifieke kenmerken voldoet. De constatering dat de resultaten onvoldoende stijgen, is voor de IB'er en de leerkracht voldoende aanleiding om na te denken over aanpassingen in het onderwijsaanbod.

Brede of smalle ontwikkeling stimuleren?

Leerlingen kunnen, behalve intelligent, ook heel kunstzinnig en/of muzikaal zijn. Niet alle scholen hebben een aanbod om de niet-cognitieve competenties tot bloei te laten komen. Als zij dat wel hebben, baseren zij zich soms op de theorie van Howard Gardner (zie paragraaf 2.4.1, figuur 2.4). Vanuit de wetenschap zijn er bezwaren geuit tegen deze theorie, omdat deze onvoldoende onderbouwd zou zijn. Een ander bezwaar is dat aandacht voor de 'andere intelligenties' zou leiden tot lagere verwachtingen voor de cognitieve prestaties. Er is overigens geen onderzoek bekend dat aantoonde dat leerlingen zich evenwichtiger ontwikkelen of hun creatieve talenten beter ontplooiën op scholen waar minder aandacht bestaat voor cognitieve ontwikkeling.

Convergent versus divergent differentiëren

Bij convergent differentiëren blijft de groep bij elkaar. De leerlingen krijgen op hetzelfde moment dezelfde stof aangeboden. Hierdoor zijn instructiemomenten eenvoudig te plannen

en kunnen leerlingen veel leren van elkaar, bijvoorbeeld door het gebruik van coöperatieve werkvormen.

Bij divergent differentiëren gaan leerlingen in hun eigen tempo door de leerstof heen. Dit vraagt van hen dat zij in staat zijn om zich de stof vooral zelfstandig eigen te maken, met behulp van methodes en internet, te verwerken en soms ook na te kijken. Een aandachtspunt hierbij is dat het zelfstandig werken veel vraagt van de metacognitieve vaardigheden van leerlingen. Zij moeten kennis hebben van de eigen manier van leren. Deze metacognitieve vaardigheden worden niet altijd aangeleerd. In de praktijk is het lastig om bij divergent differentiëren de leerlingen voldoende instructie en feedback te geven, waardoor het rendement voor veel leerlingen lager is dan bij convergent differentiëren. De kunst is om bij convergent differentiëren dezelfde stof op meerdere niveaus aan te bieden: van concreet tot formeel/abstract.

Even op weg helpen

Bram: "Veel moeilijk werk kan ik zelf wel, maar als het echt lastig wordt, dan moet de juf het even uitleggen. Daarna kan ik weer verder. Ze hoeft het me geen drie keer te vertellen."

Excellentie en meertaligheid

Leerlingen van wie de ouders een andere moedertaal spreken dan het Nederlands komen vaak de school binnen met een achterstand voor de Nederlandse taal. Sommige van deze leerlingen lopen de achterstand snel in, anderen lukt dat niet. Gemiddeld genomen slagen scholen er nog onvoldoende in om de leerlingen bij te spijkeren.

Uiteraard kunnen ook kinderen die thuis geen Nederlands spreken (hoog)begaafd zijn. Sommigen bewijzen dit al, doordat ze zich de Nederlandse taal snel en goed eigen weten te maken. Toch is het voor scholen soms lastig om deze kinderen te herkennen en voor hen een extra stimulerend aanbod te realiseren. En hoewel sommige directies op gemengde scholen er al van overtuigd zijn dat zij iets extra's moeten doen voor de betere allochtone leerling, blijkt tegelijkertijd uit de gesprekken met de besturen dat niet alle scholen en directies al oog hebben voor niet-Nederlandstalig talent.

Excellentie en de kwaliteit van de school

Aandacht voor excellentie en (hoog)begaafdheid vraagt van scholen dat zij zich ontwikkelen. Leerkrachten moeten nieuwe kennis en vaardigheden opdoen. Dit vereist motivatie en inzet van teamleden en een goede aansturing door directies. Uit de gesprekken met besturen blijkt dat niet alle directies hiertoe in staat zijn. "We hebben een aantal wat zwakkere directies. We zijn al blij dat zij 'op de tent kunnen passen'. We willen graag meer aandacht voor (hoog)begaafden/excellentie, maar kiezen er bewust voor eerst met de sterkere scholen te starten. Als zij het goed ontwikkelen, kunnen de andere scholen later instappen", aldus de strekking van het verhaal van meerdere van onze gesprekspartners.

Excellentie, excellente leerkrachten en scholen

Met het actieplan Basis voor presteren (2011) zet het Ministerie van OCW breder in dan alleen op de beter presterende leerlingen. Om de ambities waar te maken, benadrukt het ook het belang van een HRM-beleid op schoolniveau: het aannamebeleid, het bekwaamheidsonderhoud, het bevorderen van goede leerkrachten en zelfs het ontslaan van niet-functionerende leerkrachten. Nog recenter is het voornemen om aandacht te besteden aan excellente leerkrachten en deze van extra faciliteiten te voorzien. Scholen zijn nog niet echt aan de gang gegaan met de ideeën uit het actieplan. In de gesprekken die wij voerden, kwam de uitwerking van deze thema's hoogstens als voornemen aan bod.

4.5 Samenvatting

Hoewel er geen kant-en-klaar recept bestaat voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, zijn onderzoekers er inmiddels wel in geslaagd elf kenmerken van goed onderwijs aan deze leerlingen op een rijtje te zetten. De aandacht die scholen voor hun (hoog)begaafde leerlingen hebben, ontwikkelt zich volgens verschillende stadia. Doen scholen aanvankelijk niet of nauwelijks iets voor (hoog)begaafde leerlingen, uiteindelijk wordt het onderwijs aan deze doelgroep in het beleid verankerd. Deze ontwikkeling is vergelijkbaar met de aandacht voor de zwakkere leerlingen in het verleden. Aanvankelijk werden de kinderen die 'niet gemiddeld' waren veel aan hun lot overgelaten, later kwam er steeds meer specifieke aandacht voor deze groepen.

Het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is nog volop in ontwikkeling. Er zijn dan ook nog de nodige puzzels: vraagstukken waarop scholen nu nog geen antwoord hebben.

5 De rol van het bestuur

Steeds meer schoolbesturen gaan aan de slag met het thema (hoog)begaafdheid. In dit hoofdstuk gaan we in op de redenen die bestuurders hebben om dit onderwerp op de agenda te zetten. Ook staan we stil bij de wijze waarop ze het (hoog)begaafdheidsbeleid binnen de school/scholengroep invoeren en hoe het zich verder ontwikkelt. Ook besteden we aandacht aan de ambities die bestuurders met hun (hoog)begaafdheidsbeleid hebben en aan de voorwaarden waaraan volgens hen voldaan moet zijn om het tot een succes te maken. We laten in dit hoofdstuk zoveel mogelijk de bestuurders en schoolleiders zelf aan het woord.

5.1 Waarom ermee aan de slag?

De aanleidingen om het thema '(hoog)begaafdheid' op te pakken, verschillen per bestuur. Soms zijn het ontwikkelingen in de (lokale) samenleving, soms vragen van ouders, soms de capaciteiten die (hoog)begaafde leerlingen tonen, soms nieuwe opvattingen van een bestuurder of directeur en soms is het ook idealisme.

De heer J. Overweg, voorzitter College van Bestuur/directeur VGPO HAAL (zeven basisscholen in Hilversum, Almere, Amersfoort en Leusden): "We zagen dat een leerling van groep drie veel verder was dan de rest. Hij kon al lezen en ook op andere terreinen liep hij voor op zijn leeftijdsgenoten. We hebben hem toen gewoon met de groep mee laten doen, maar vervolgens bleven zijn resultaten achter."

De heer C. Egas, directeur School met de Bijbel te Bleskensgraaf: "Ik merkte als ouder dat (hoog)begaafden extra aandacht nodig hebben. Mijn eigen zoon liet, net als vergelijkbare leerlingen, in groep 7 ineens dalende resultaten zien. Deze leerlingen werkten veelal zelfstandig en kregen geen instructie meer van de leerkracht."

De heer H. de Vink, voorzitter College van Bestuur, SPCO Groene Hart (twaalf basisscholen in Harmelen, Linschoten, Lopik, Montfoort, Nieuwerbrug en Woerden): "De komst van de Leonardoschool is de aanjager geweest van het denken over onderwijs aan (hoog)begaafden. We waren ons ervan bewust dat we voor deze leerlingen tekortschoten. Dankzij de inspanningen van een schoolleider hadden we al wel twee scholen die zich gespecialiseerd hadden in (hoog)begaafdheid. Maar dat is niet voldoende. Als bestuurder heb ik daarom de verantwoordelijkheid genomen al onze scholen uit te dagen iets te doen op dit terrein."

De heer K. Timmers, voorzitter College van Bestuur van Het Sticht (negen basisscholen in Zeist, Baarn, Utrechtse Heuvelrug en Wijk bij Duurstede) realiseerde zich door een Leonardobijeenkomst dat een beperkt 'gewoon' aanbod consequenties heeft voor het gedrag van (hoog)begaafde leerlingen. "Die vallen dan buiten de boot en gaan zich vervelen."

De heer M. van Wijngaarden, directeur-bestuurder PCPO TriVia (zes basisscholen in Zederik, Zijderveld en Schoonrewoerd): “Wij streven naar passend onderwijs voor de onderkant en de bovenkant. En dan niet alleen de twee procent (hoog)begaafden, maar ook de tien procent meest begaafde leerlingen.”

5.2 Hoe het zich kan ontwikkelen

De aandacht die scholen voor (hoog)begaafdheid hebben, groeit meestal mettertijd. Het gaat van ergens beginnen en gewoon iets proberen naar evalueren, bijstellen en breder implementeren. De rol van de bestuurder op het thema ‘(hoog)begaafdheid’ is vergelijkbaar met zijn rol bij andere innovaties. Hij kan zélf initiator of kartrekker zijn en een visie op (hoog)begaafdheid uitdragen óf het initiatief ligt meer bij de scholen. De bestuurder volgt en stimuleert dan vooral de gewenste ontwikkelingen. Het kan beginnen bij de praktijk, het uitproberen van praktische oplossingen voor knelpunten die op enig moment vertaald worden in beleid. Het kan ook omgekeerd: er wordt visie ontwikkeld, deze wordt vertaald in plannen en die worden geïmplementeerd. Het eigenaarschap ligt bij voorkeur laag in de organisatie; de verantwoordelijkheid komt hoog in de organisatie te liggen (bij het bestuur). De manier waarop het thema ‘(hoog)begaafdheid’ wordt opgepakt en uitgewerkt, verschilt per bestuur. Dat blijkt uit wat de verschillende bestuurders hierover zeggen.

De heer Overweg heeft vier jaar geleden een (hoog)begaafdheidsspecialist binnengehaald om het (hoog)begaafdheidsbeleid binnen HAAL vorm te geven. “We zijn begonnen met een bovenscholse plusgroep; twee scholen zijn een eigen plusgroep gestart. Na drie jaar besloten we de verantwoordelijkheid bij de afzonderlijke scholen terug te leggen. We hebben een bovenscholse werkgroep ingericht waarin elke school vertegenwoordigd is. De bovenscholse plusgroep is een succes, maar toch vinden we het een noodoplossing. Tevreden zijn we nog niet. De (hoog)begaafde leerlingen worden nog te veel gezien als een aparte groep. Inmiddels heeft iedere school wel leerkrachten met affiniteit met (hoog)begaafdheid en een aantal scholen heeft specialisten. Vooral op één van onze scholen, het Zwaluwnest, zitten nogal wat leerlingen die meer kunnen. Dat blijkt uit de datafeedbackgesprekken: de gesprekken over de leerlingresultaten aan de hand van de toetsgegevens.”

De heer Egas: “Vanaf groep drie kunnen leerlingen bij ons versnellen. Dan bieden we de stof van twee periodes in één periode aan. (Hoog)begaafde leerlingen kunnen zo in versneld tempo verder. Vanaf groep 5 kunnen zij naar een plusklas. Daar krijgen ze een dagdeel per week meer explorerende opdrachten en kunnen ze bijvoorbeeld Spaans leren. Maar we zijn er nog niet; het kan altijd beter.

De IB'er en de leerkracht bespreken iedere zes weken alle leerlingen uit de groep. En dan blijkt dat sommige leerlingen in groep zeven al alle stof beheersen. Daar hebben we nog niet echt een oplossing voor.”

De heer M. van den Brink, algemeen directeur en bestuurder PCO Gelderse Vallei (vijftien basisscholen in Barneveld, Woudenberg en Nijkerk): “Het initiatief voor het (hoog)begaafdheidsbeleid komt bij ons van het samenwerkingsverband. We zijn geen voorstander van aparte voorzieningen. We vinden dat kinderen zo weinig mogelijk de klas uit moeten; de sociale vorming is belangrijk om complete mensen te kunnen worden. Daarom hebben we geen plusklas of Leonardoafdeling. We werken met versnellen en verbreden, extra materialen in de klas. Maar het onderwerp leeft wel en scholen geven er op hun eigen manier vorm aan.”

De heer De Vink: “We hebben het beleid vastgelegd in een notitie (hoog)begaafdheid. Dit doen we vanuit de werkgroep (hoog)begaafden. Verder is het aan de scholen zelf om handen en voeten te geven aan het beleid. Hierbij hebben ouders ook een initiërende rol. Niet alleen ikzelf, ook schoolleiders en ouders houden het thema op de agenda van de scholen. We hebben twee scholen die al expliciet een aanbod hebben voor (hoog)begaafden. Op de andere scholen zien we dat er nu ook meer aandacht komt voor de betere A-leerling. Dit komt ook, doordat wij met de scholen kijken naar het rendement op leerlingniveau.”

De heer Van Wijngaarden: “Indertijd zijn we begonnen met compacten en verrijken bij het rekenen. We merkten toen al dat de aandacht van leerkrachten voor instructie en feedback een knelpunt was. Daarom zijn we op onze scholen met Dolfjngroepen gestart. Deze groepen richten zich op een gemengd gezelschap van talentvolle leerlingen met uiteenlopende onderwijsbehoeften. We willen deze kinderen een uitdagend programma bieden op hun eigen niveau, ze steun geven bij hun sociaal-emotionele ontwikkeling en we willen onderpresteren tegengaan. We werken met projecten waarbij leerlingen worden uitgedaagd zelf na te denken en planmatig en zelfstandig gedrag te ontwikkelen.”

De heer Timmers geeft aan dat het initiatief bij de scholen ligt. Hij zegt dat hij als bestuurder de scholen wel kan stimuleren. Ook kan hij met goede voorbeelden komen. Maar scholen bepalen hun eigen prioriteiten. Voor enkele scholen heeft (hoog)begaafdheid prioriteit. Er starten dan ook twee plusklassen, voorbereid door een werkgroep. De heer Timmers ziet dit als een tijdelijke oplossing. De echte winst wordt volgens hem bereikt als alle leerkrachten voldoende geschoold zijn.

5.3 Ambities

Wat beogen de bestuurders nu eigenlijk met de aandacht voor (hoog)begaafdheid? Wat willen ze bereiken?

De heer Overweg streeft ernaar dat ook de kopgroep van leerlingen zich blijvend kan ontwikkelen. Daarom is hij gestart met het project ‘Singapore next’. “Hiermee richten we ons op het leren van de 21ste eeuw. We beogen meer dan de cognitieve ontwikkeling.

Kinderen werken met dag- en weektaken. We ontworstelen ons steeds meer aan het leerstofjaarklassensysteem en werken steeds sterker op basis van ontwikkelingsniveau. 's Middags bieden we een uitdagend programma aan, waarbij de zaakvakken gecombineerd worden met rekenen en taal."

De heer Egas: "Het ideaal is een breed onderwijsaanbod. Niet alleen de basisvaardigheden en zaakvakken. De creatieve en culturele vakken zijn tot nu toe onderbelicht geweest. Daar willen we ons verder in ontwikkelen. Verder willen we leerkrachten meer trainen in het geven van feedback en instructie aan (hoog)begaafde leerlingen." Het liefst zou de heer Egas ook een nulmeting willen doen om de toegevoegde waarde van de inspanningen op een later moment te kunnen meten.

Voor de heer Van den Brink is het belangrijk dat ouders en kinderen een goed onderwijsaanbod vinden, direct in hun woonomgeving. "De leerkrachten hebben daarvoor de kennis en vaardigheden nodig. Als bestuurder moet ik weten wat er binnen de organisatie leeft, het thema op de agenda zetten en mensen met elkaar verbinden. Zodat ook professionals leren van elkaar."

De heer Van Wijngaarden: "We zetten in op verdere scholing en professionalisering. In de Dolfijngroepen is het nog steeds zoeken naar de juiste aanpak. We laten alle teams verder scholen door experts van de begeleidingsdienst."

Na enige tijd evalueert het bestuur de gekozen aanpak en de gevolgen daarvan. De kennis over en ervaring met (hoog)begaafdheid zijn binnen de organisatie dan al sterk toegenomen, dus is het tijd om de balans op te maken. Zijn de ambities waargemaakt, de doelen behaald? Vervolgens stippelen de bestuurders een nieuwe koers uit. Dit gebeurt vanuit een visie, waarbij het opnieuw stellen van concrete doelen essentieel is. De scholen worden gefaciliteerd om deze doelen te behalen.

5.4 Succesvoorwaarden

Uit de gesprekken met de schoolbestuurders blijkt dat het belangrijk is dat de organisatie externe expertise over het thema (hoog)begaafdheid in huis haalt. Gebeurt dat niet, dan leven scholen te vaak in de vooronderstelling dat (hoog)begaafde leerlingen er toch wel komen. Maar die gedachte is gebaseerd op een gebrek aan kennis.

Wil het (hoog)begaafdheidsbeleid een succes worden, dan moet in elk geval aan de volgende voorwaarden zijn voldaan:

1. Er zijn heldere doelen gesteld.
2. De condities waaronder deze doelen bereikt kunnen worden, zijn duidelijk omschreven.

Bij de Dolfijngroepen van PCPO TriVia gelden volgens de heer Wijngaarden bijvoorbeeld de volgende condities:

- De dertig procent best presterende leerlingen behaalt een hogere score op de Cito-eindtoets.
- De leerlingtevredenheid wordt gemeten en moet boven een bepaalde waarde liggen.
- Tachtig procent van de leerkrachten moet als 'sterk' beoordeeld worden. Daartoe worden scholing, observatie, coaching en collegiale consultatie ingezet, zodat leerkrachten ook in staat gesteld worden deze streefdoelen te halen.

De aanpak van PCPO TriVia is als good practice beschreven en gepubliceerd op de site van de PO-raad, onder 'eerst kiezen, dan delen' (www.eerstkiezen.poraad.nl/professionalisering/good-practices). TriVia beschrijft daarin onder andere de beleidskeuzes, de doelen, criteria, kosten en financiering.

3. De school moet ondersteund worden bij het invoeren van een (hoog)begaafdheidsbeleid. Ook het uitvoeren van enige druk is noodzakelijk. De heer Eikelenboom spreekt van support en pressure.

5.5 Vier tendensen

In het onderwijs aan (hoog)begaafden kunnen vier tendensen worden onderscheiden

1. Organisatie van het onderwijs

Scholen die een begin maken met het ontwikkelen van een aanpak voor (hoog)begaafde leerlingen halen eerst extra werk en extra materialen in de klas. Daarna zetten ze expertise in van buiten de klas of buiten de school. Vervolgens streven ze ernaar het geleerde te integreren in de klas. De bestuurders willen dan vooral investeren in de kennis en deskundigheid van de groepsleerkrachten.

2. Inhoud van het onderwijs

De tweede trend heeft te maken met het curriculum en met het type te verwerven vaardigheden. Scholen zijn geneigd om eerst het reguliere programma in te dikken voor de (hoog)begaafde leerlingen of hen te laten versnellen. Het curriculum wordt dan aangevuld door het aanbod te verbreden (meer stof op eenzelfde niveau) en daarna door extra nieuwe stof (bijvoorbeeld een andere taal) aan te bieden. Vervolgens komt er aandacht voor meer complexe vaardigheden, zoals die vervat zijn in de taxonomie van Bloom, de theorie van meervoudige intelligentie van Gardner, de succesvolle intelligentie van Sternberg en onderzoekend, ontwerp- en samenwerkend leren, zoals bij Be Cool (zie paragraaf 2.4.1). Dit wordt ondersteund met digitale leeromgevingen.

3. Focus op de beter presterenden

De derde trend is dat de aandacht verlegd wordt van de (hoog)begaafde leerlingen – de leerlingen die niet alleen een hoog IQ hebben, maar ook nog over een aantal andere kenmerken beschikken, zoals veel creatief denkvermogen en een grote motivatie - naar de tien tot twintig procent beter presterende leerlingen.

4. Samenwerkingsverbanden

Tot slot zien we samenwerkingverbanden ontstaan tussen basisscholen onderling en tussen basisscholen en voortgezet onderwijs. Maar ook samenwerkingsverbanden met pabo's, universiteiten (in de vorm van wetenschapsknooppunten) en WSNS.

De derde en vierde trend volgen in tijd meestal op de eerste twee.

5.6 Samenvatting

Bestuurders zetten het thema (hoog)begaafdheid om verschillende redenen op de agenda: omdat ze merken dat leerlingen vastlopen, omdat ouders erom vragen, door druk van buiten (een collega-bestuur start bijvoorbeeld een speciale voorziening voor (hoog)begaafde leerlingen, zoals een Leonardoschool) of omdat ze via een studiedag kennismaken met het thema. Vervolgens oriënteren zij zich op mogelijkheden om het onderwijs aan (hoog)begaafden binnen de eigen school gestalte te geven, voegen ze kennis van buiten toe en formuleren ze een eigen (hoog)begaafdheidsbeleid. Dikwijls beginnen ze met organisatorische ingrepen en veranderingen in het curriculum. Later verleggen ze de focus van de echt (hoog)begaafde leerlingen naar de beter presterenden. Ook gaan ze samenwerkingsverbanden aan met andere onderwijsorganisaties.

6 Aanbevelingen

(Hoog)begaafde leerlingen kunnen, gezien hun capaciteiten, excellente prestaties leveren. Maar dan moeten ze wel uitgedaagd worden op hun eigen niveau. Wat kunnen bestuurders nu concreet doen als zij tot een passend onderwijsaanbod willen komen voor hun (hoog)begaafde (en goed presterende) leerlingen? Op basis van het voorafgaande, komen wij tot de volgende aanbevelingen:

1. Zet het thema op de agenda van het directiebestuur, al dan niet in overleg met het samenwerkingsverband WSNS. Doe dit vanuit een zeker moreel appel. Laat zien en merken waar en met wie het mis gaat als scholen onvoldoende aandacht hebben voor (hoog)begaafdheid.
2. Spreek met de directies over de resultaten, de leerwinst die de twintig procent beter presterende leerlingen en de 2 tot 3 procent best presterende leerlingen boeken. Doe dat regelmatig, niet alleen aan het eind van het schooljaar. Vraag naar de leerwinst van de A-leerlingen en het beleid op doortoetsen. Vergeet daarbij het aanbod in groep 1 niet. Informeer ook naar de eindresultaten van de verschillende groepen. Dit gaat makkelijker als de scholen opbrengstgericht werken en het regelmatig bespreken van deze opbrengsten op bestuursniveau al gemeengoed is in de organisatie.
3. Inventariseer de stand van zaken op het terrein van (hoog)begaafdheid binnen de organisatie en de scholen. Doe dat bijvoorbeeld aan de hand van de indeling in stadia van betrokkenheid (zie paragraaf 4.2) en het overzicht van kenmerken van goed onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen (zie paragraaf 4.1) uit deze publicatie.
4. Kies een voorlopige koers. Bepaal hiertoe:
 - a. de doelgroep (richt de organisatie zich op (hoog)begaafde leerlingen of op grotere groep van beter presterende leerlingen?),
 - b. het doel (wat wil men met het specifieke onderwijsaanbod bereiken?),
 - c. de organisatievorm (binnen de klas, binnen de school of binnen het bestuur of een combinatie daarvan),
 - d. de lesinhouden, de aard van de verrijking,
 - e. de samenwerkingspartners,
 - f. de interne en externe communicatie.
5. Leg de (eind)verantwoordelijkheid voor dit thema in de organisatie (scholengroep) en bepaal wie welke rol hierbij speelt. Bijvoorbeeld: er is één coördinator per school en de IB'ers zijn alleen verantwoordelijk voor de kennisontwikkeling.
6. Zorg dat er inhoudelijke kennis is in de organisatie: bij de IB'ers en bij de leerkrachten.
7. Doe gedurende drie of vier jaar ervaringen op met voorhoedescholen. U hoeft het wiel hierbij niet uit te vinden; in uw proef kunt u gebruikmaken van een elders bewezen concept. Het pilotachtige karakter zit in de inbedding in de eigen organisatie.

8. Richt een werkgroep op, waarin de deelnemers kennis en ervaring uitwisselen. Sluit daarbij aan met vergelijkbare initiatieven buiten de eigen organisatie.
9. Deel de goede ervaringen via overlegmomenten en studiedagen met anderen binnen de organisatie.
10. Evalueer regelmatig en aan het eind van de pilotfase.
11. Zet na de eerste pilotfase de volgende stap.
12. Faciliteer het proces met tijd, ruimte en geld.

En als toegift de belangrijkste aanbeveling van Bram en zijn ouders: *neem ouders en hun kinderen serieus!*

Bijlage I Gesprekspartners

Mevr. M van Amerongen, directeur Samenwerkingsverband Lelystad, initiatiefnemer van het project Be Cool.

Dhr. M. van den Brink, algemeen directeur en bestuurder PCO Gelderse Vallei, vijftien basisscholen in Barneveld, Woudenberg en Nijkerk.

Dhr. P. van Delft, algemeen directeur Unicoz onderwijsgroep, 24 basisscholen en een school voor voortgezet onderwijs in Zoetermeer.

Dhr. C. Egas, directeur School met de Bijbel te Bleskensgraaf.

Dhr. W. Eikelenboom, bestuurder Stichting Viola Leusden.

Dhr. W. Haasnoot, mevr. M. de Lange (ouders) en Bram (zoon, negen jaar, hoogbegaafd).

Dhr. J. Overweg, voorzitter College van Bestuur/directeur VGPO HAAL, zeven basisscholen in Hilversum, Almere, Amersfoort en Leusden en dhr. E. Westerik, directeur van GBS De Horizon in Hoogland (Amersfoort).

Dhr. K. Ponte, psycholoog, directeur PONTE expertisecentrum (hoog)begaafden, ‘verzorger’ van twee plusklassen (in Capelle aan den IJssel) en de plusklas ‘in the box’ (landelijk, zie www.hoogbegaafd.nu).

Dhr. K. Timmers, voorzitter College van Bestuur Het Sticht, negen basisscholen in Zeist, Baarn, Utrechtse Heuvelrug en Wijk bij Duurstede.

Dhr. H. de Vink, voorzitter College van Bestuur SPCO Groene Hart, twaalf basisscholen in Harmelen, Linschoten, Lopik, Montfoort, Nieuwerbrug en Woerden.

Dhr. M. van Wijngaarden, directeur-bestuurder PCPO TriVia, zes basisscholen in Zederik, Zijdeveld en Schoonrewoerd. En: dhr. W. Wilkens, directeur De Kandelaar in Ameide, mevr. J. Korevaar, directeur De Rank in Meerkerk, mevr. G. Klink en mevr. A. Lems, beiden leerkracht van de Dolfijngroepen.

Bijlage II Literatuurlijst

- Algemene Onderwijs Bond (2009). *Toponderwijs.nl*. Utrecht: Aob.
- Anderson, L.A.W. & D.R. Krathwohl e.a. (red.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: MA: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).
- Brouwer, G. & L. Ahlers (2011). *Knappe koppen in de klas*. Amersfoort: CPS.
- Bloom, B.S. & D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. NY: Longmans, Green.
- Doolaard, S. & M. Oudbier (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Groningen: GION/Rijkuniversiteit Groningen.
- Essink, M. (2010). *Excellente scholen in het basisonderwijs*. Enschede: Universiteit van Twente.
- Eyre, D. (2009). *Creating the Conditions for Exceptional Performance*. Verkregen via: <http://www.dcu.ie/ctyi/downloads/deborah-eyre.pdf> (13 oktober 2011).
- Gagné F. (2000). 'Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory', in: Colangelo, N. & G.A. Davis (2003). *Handbook of gifted education*. USA: Pearson Education.
- Gardner, H. (1983). Verkregen via: www.hoogbegaafdheid.nl (19 oktober 2011).
- Graft, M. v.d. & P. Kemmers. (2007). *Onderzoekend en Ontwerpend Leren bij Natuur en Techniek. Basisdocument over de didactiek voor onderzoekend en ontwerpend leren in het primair onderwijs*. Den Haag: Stichting Platform Bèta Techniek.
- Heller, K. (1992). In: Fischer, Chr. (2002). *Onderscheiden en ontwikkelen van begaafdheden en hoogbegaafdheden – een taak en een uitdaging voor de school*. Vertaald door CPS (2008). Amersfoort.
- Hofstede, G. & G.J. Hofstede (2008). *Allemaal andersdenkenden, omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.

- Hoogeveen, L. (2008). 'Klas overslaan geeft problemen in de brugklas', in: NRC, 23-10-2008.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jolles, J.U. (2011). *Ellis en het verbreinen, over hersenen, gedrag & educatie*. Amsterdam-Maastricht: Neuropsych Publishers.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Verkregen via: http://en.wikipedia.org/wiki/K%C3%BCbler-Ross_model (14 oktober 2011).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan 'Basis voor Presteren', naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Mönks, F.J. (1985). In: Fischer, Chr. (2002). *Onderscheiden en ontwikkelen van begaafdheden en hoogbegaafdheden – een taak en een uitdaging voor de school*. Vertaald door CPS (2008). Amersfoort.
- Mooij, T. & D. Fettelaar (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: ITS.
- Renzulli, J.S. (1985). In: Fischer, Chr. (2002). *Onderscheiden en ontwikkelen van begaafdheden en hoogbegaafdheden – een taak en een uitdaging voor de school*. Vertaald door CPS (2008). Amersfoort.
- Sacks, O. (2005). *De man die zijn vrouw voor een hoed hield*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Scheffers-de Wit, K. (2009). *Het opleiden van talentvolle aanstaande leraren basisonderwijs: kenmerken, behoeften en condities. Een surveyonderzoek naar de kenmerken, behoeften en condities op het gebied van talent en talent opleiden*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Smits, J. (2010). *Excelleren inspireert*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Sternberg, R. (2003). Verkregen via: www.hoogbegaafdheid.nl (20 oktober 2011).
- Vernooij, K. e.a. (2011) 'De weg naar een excellente school. Hoe creëer je als schoolleiding excellent onderwijs op je school? Een werkbare aanpak', in: *Basisschool Management*, juni 2011, p.4-9.
- Vreman, C. (1997). *Slimbo's in het voortgezet onderwijs*. Enschede: Universiteit van Twente.

- Zijlstra, H. (juni 2011). *Kamerbrief, reactie op advies Onderwijsraad "Excellente leraren als inspirerend voorbeeld"*. Verkregen via: www.rijksoverheid.nl (6 juli 2011).

Websites

Een selectie van websites die informatie, projecten en materialen bevatten rond (hoog)begaafdheid en excellentie. Via deze websites zijn ook andere interessante sites over dit onderwerp te bereiken.

- www.acadin.nl, een digitale leeromgeving met verrijkingsmateriaal voor leerkrachten en leerlingen.
- www.orionprogramma.nl, wetenschapsknooppunten tussen basisscholen, intermediairs en universiteiten.
- www.plaformbetatechniek.nl, pilot prestatiebox rond excellentie, wetenschap en techniek. (De prestatiebox is wat besturen bovenop de lumpsum vanaf 2012 ontvangen ten behoeve van het realiseren van beleidsdoelen).
- www.hoogbegaafd.nu, website van de PONTE-organisatie, gespecialiseerd in hoogbegaafdheid.
- hoogbegaafdheid.slo.nl/ website met informatie over en ter ondersteuning van de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen in het primair onderwijs.
- www.infohoogbegaafd.nl, het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid.
- www.koepelhb.nl, de site van het samenwerkingsverband van vier landelijke belangenverenigingen die zich richten op (hoog)begaafden in Nederland.
- www.leonardostichting.nl, de site van de Stichting Leonardo Onderwijs.
- www.zichtopexcellentie.nl, het platform rond kenmerken van excellent leraarschap.
- www.slimlerenleren.nl, werk materiaal voor plusklassen.
- www.tijdschrift-talent.nl, tijdschrift voor ouders en professionals die met (hoog)begaafden te maken hebben.
- www.kennisnet.nl, de informatiesite voor (ICT in) het onderwijs.
- www.denkenoverdenken.nl, site met verrijkingslessen en informatie, zoals over het onderzoek van Vreman.
- www.ru.nl/fsw/cbo/, centrum voor begaafdheidsonderzoek van de Radboud Universiteit Nijmegen.
- www.echanetwerk.nl, een landelijk netwerk van specialisten op het gebied van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen.
- www.pharosnl.nl/, vereniging van en voor ouders met een hoogbegaafd kind.
- www.poraad.nl, de site van de PO-raad, bevat voorbeelden van good practices, onder andere van PCPO TriVia. Zie hiervoor ook: www.eerstkiezen.poraad.nl/professionalisering/good-practices.
- www.slo.nl, website van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Het onderwerp excellentie staat hoog op de agenda. Ouders en kinderen vragen extra aandacht voor (hoog)begaafdheid, scholen signaleren dat hun beter presterende leerlingen in de midden- en onderbouw stagneren in hun ontwikkeling en de politiek streeft naar een ambitieuze leercultuur waarin cognitieve talenten beter benut worden.

Hoe zorgen schoolbestuurders ervoor dat (hoog)begaafde (en goed presterende) leerlingen een passend onderwijsaanbod krijgen? Deze publicatie laat zien dat getalenteerde leerlingen niet altijd vanzelf verder komen in hun ontwikkeling. Om hun potentie tot bloei te laten komen, is een stimulerende leeromgeving nodig. De auteurs beschrijven welke stappen schoolbesturen hebben gezet om hun onderwijs beter te laten aansluiten bij de mogelijkheden en interesses van (hoog)begaafde leerlingen. Zij gaan in op verschillende arrangementen die scholen hiervoor in de praktijk hebben ontwikkeld. Ook zetten ze een aantal aanbevelingen op een rij voor schoolbesturen die willen bevorderen dat hun leerlingen excelleren.

Excellentie in ontwikkeling richt zich op bestuurders en schoolleiders in het basisonderwijs.

Deze publicatie is ontwikkeld door CPS onderwijsontwikkeling en advies, KPC Groep en APS, in samenwerking met SLO, in opdracht van het ministerie van OCW. CPS, KPC Groep en APS vervullen op het gebied van R&D een schakelfunctie tussen wetenschap en onderwijswereld.