

*Bachelorthesis ter afronding van de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs.*

# Hoogbegaafdheid: visie, opvattingen en begeleiding door leerkrachten.

*Een onderzoek op OBS De Merwedonk*



Studenten: Jeremy van 't Hof  
Christine Korevaar

Groepsnummer: 9

Onder begeleiding van: Yvette Sol

Inleverdatum: 16-05-2014

## Abstract

In dit onderzoek werd onderzocht of de visie van de schoolleiding, de opvattingen van de leerkrachten over hoogbegaafdheid en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen en hun daadwerkelijke begeleiding op elkaar aansluiten op OBS de Merwedonk in groep 5-8. De visie van de school werd onderzocht door gesprekken te voeren met schoolleiding. Hieruit bleek dat de visie onvoldoende geformuleerd is op papier, maar wel aanwezig is bij de directie en aansluiting vond op de literatuur. Opvattingen van leerkrachten ten opzichte van hoogbegaafdheid en opvattingen ten opzichte van de begeleiding werden onderzocht door een vragenlijst af te nemen bij leerkrachten van groep 5-8 en de plusklasleerkracht. Hieruit bleek dat leerkrachten graag meer zouden doen dan nu het geval is wat betreft begeleiding. De percepties van het begeleiden door leerkrachten wordt bevraagd door middel van zowel vragenlijsten bij de leerkrachten zelf als bij plusklasleerlingen. Leerlingen zagen zowel bij reguliere leerkracht als bij plusklasleerkracht verbeterpunten.

Trefwoorden: hoogbegaafdheid, visie, begeleiding, percepties, plusklas.

## Theoretisch kader

Een verschuiving vindt plaats in het denken over hoogbegaafdheid. Hoogbegaafdheid werd vooral gezien als een erfelijk en vaststaand kenmerk, aanwezig bij een kleine groep meetbare goede presteerders. Uiteindelijk werd voor hoogbegaafden het schooltraject voornamelijk versneld. Nu wordt hoogbegaafdheid gezien als iets dat in potentie aanwezig is maar tot uiting komt door het aangrijpen van mogelijkheden die zich vanuit de omgeving voordoen. Meer leerlingen dan in eerste instantie zichtbaar vertonen kenmerken van hoogbegaafdheid, scholen richten zich op verrijking en differentiatie in de reguliere klas (Freeman, Raffan & Warwick, 2010). Deze verschuiving is zichtbaar op OBS de Merwedonk te Gorinchem, waar steeds meer aandacht wordt besteed aan het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen.

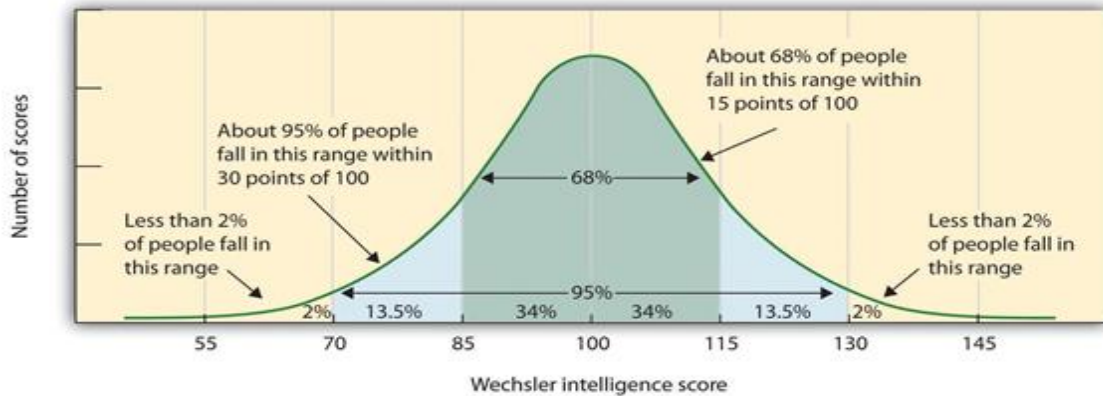
Verschillende onderzoeken zijn uitgevoerd rondom de visie op hoogbegaafdheid (Freeman, Raffan & Warwick 2010). Daarnaast is veel onderzoek gedaan naar het begeleiden van leerlingen met hoogbegaafdheid en het begeleiden door leerkrachten daarbij. Dit onderzoek is van toegevoegde waarde, omdat zowel visie van de schoolleiding, de opvattingen van leerkrachten, als hun begeleiding in kaart gebracht worden en gekeken wordt hoe deze zich tot elkaar verhouden.

Het streven van OBS de Merwedonk is om adaptief onderwijs aan iedere leerling te bieden (Visie Merwedonk, n.d.). Zo heeft De Merwedonk een plusklas waar hoogbegaafde leerlingen, na selectie, extra uitdaging krijgen. Een duidelijke, eenduidige visie ten aanzien van hoogbegaafdheid en goede begeleiding van deze leerlingen ontbreekt binnen de school. Een visie is noodzakelijk om het onderwijs op school goed vorm te geven en leerkrachten handvatten te geven voor het begeleiden in de klas of plusklas (Loo & Weijden, 2005).

### *Hoogbegaafdheid*

Hoogbegaafdheid is geen stoornis en staat niet beschreven in de DSM IV. Wereldwijd zijn veel verschillende definities van hoogbegaafdheid, vooral doordat verschillende opvattingen bestaan rondom dit begrip (Freeman, Raffan & Warwick, 2010).

Zo stelde Wechsler (1991) dat hoogbegaafdheid aan de hand van intelligentie gemeten kan worden. Of iemand hoogbegaafd is, kan bepaald worden door het afnemen van een algemene intelligentie test (IQ-test) (Wechsler, 1991). Wanneer het kind hoger dan 130 scoort op deze test, is het hoogbegaafd (zie figuur 1). Aangenomen werd dat door de hoge intelligentie hoogbegaafde leerlingen herkend konden worden doordat zij goed kunnen leren en daardoor goede cijfers op school halen (Van Gerven, 2009).



Figuur 1. Normaalverdeling intelligentie volgens IQ test (flatworldknowledge, 2013)

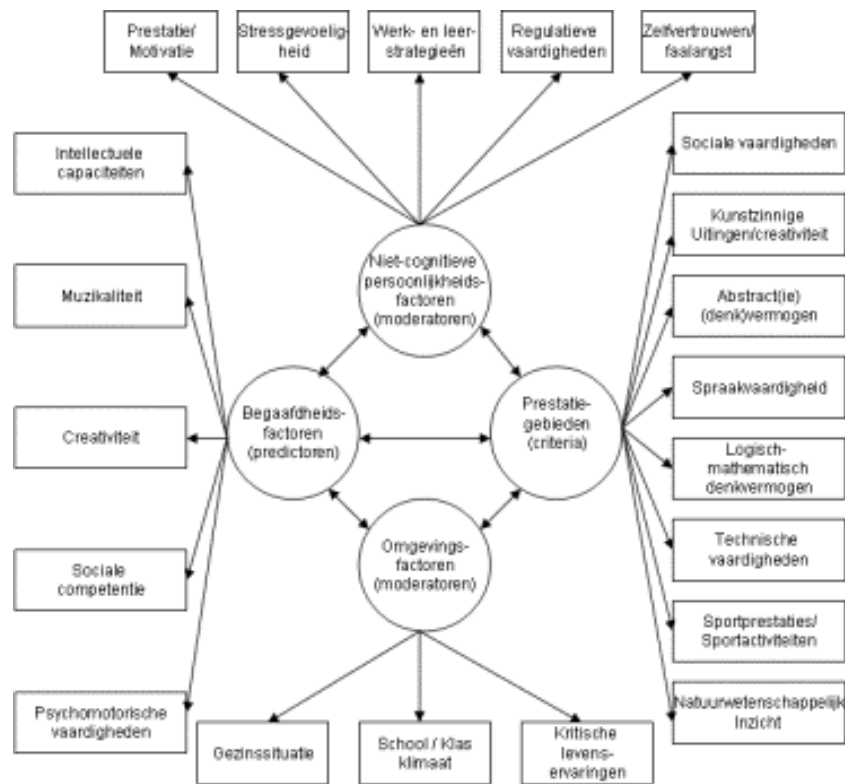
Tegenwoordig wordt hoogbegaafdheid echter niet meer gezien als enkel intelligentie dat zich uit in goede prestaties op schoolvakken, maar het begrip wordt breder getrokken en betreft excellentie op een of meerdere prestatiegebieden, zoals motorisch, sociaal of intellectueel (Passow, 1981; Van Gerven, 2009). Begaafdheid kan op twee manieren benaderd worden: als aangeboren potentieel, of gecreëerd door de omgeving (Renzuli, 2010).

In dit onderzoek wordt de volgende definitie van hoogbegaafdheid aangehouden: een aangeboren potentieel tot excellentie op één of meerdere prestatiegebieden (Sternberg & Davidson, 2005), bijvoorbeeld intellectuele competentie of creativiteit, dat het best tot uiting komt bij gunstige omgevingsfactoren (Renzuli, 2010).

Een model dat bij deze definitie aansluit en meer factoren betreft dan alleen de intelligentie gescoord op de IQ-test is het triadisch model van Renzulli en Mönks (Sternberg & Davidson, 2005). Hierin bestaat hoogbegaafdheid behalve uit het IQ, uit drie persoonlijkheidsfactoren: intellectuele capaciteiten, motivatie en creativiteit. Wanneer de wisselwerking tussen deze drie persoonlijkheidsfactoren dusdanig groot is dat ook hoge prestaties geleverd worden, is sprake van hoogbegaafdheid (Sternberg & Davidson, 2005). Motivatie wordt gedefinieerd als een innerlijke attitude die het gedrag prikkelt en aanstuurt (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Motivatie kan op verschillende manieren worden bewerkstelligd, namelijk door een interne factor of door een externe factor. Dit model heeft enkel betrekking op de interne factor: een drang van binnenuit om een bepaalde taak of handeling te verrichten. Dit uit zich bij hoogbegaafde kinderen vooral in doorzettingsvermogen, geconcentreerd werken en verzorgd werk willen afleveren (Drent en van Gerven, 2012; Van Gerven et al, 2004). Creativiteit wordt gedefinieerd als het scheppende vermogen dat een mens heeft om tot ongebruikelijke oplossingen voor (min of meer) alledaagse problemen te komen (Renzulli, 2005). Dit uit zich bij hoogbegaafde kinderen vooral in het inzien van verbanden die de meeste andere kinderen niet zien en het komen tot originele oplossingen (Van Gerven, 2002).

In het multifactorenmodel van Heller (1991) over hoogbegaafdheid komen de persoonlijkheidsfactoren uit het triadisch model terug. In dit model is daarnaast ook aandacht voor de invloed van de omgeving die mede bepalend is voor het tot uiting komen van excellentie op de verschillende prestatiegebieden. School/klas-klimaat is zo een omgevingsfactor en kan opgesplitst worden in drie factoren. Effectieve instructie is de belangrijkste factor welke invloed heeft op de leerkracht, te denken aan leertijd, kwaliteit van de instructie, adaptiviteit en sfeer in de klas

(Scheerens, 1997). Dit zou betekenen dat de leerkracht mede bepalend is als omgevingsfactor voor het tot uiting komen van hoogbegaafdheid (Hoogeveen et al., 2004). Daarnaast is ook de gezinssituatie van invloed als omgevingsfactor, zo blijkt uit het model van Heller (1991).



Figuur 2. Multifactorenmodel Heller.

Doordat de omgeving bepalend is voor het tot uiting komen van excellentie op de verschillende prestatiegebieden, komt excellentie soms niet volledig tot zijn recht. Dit heeft als gevolg dat sommige hoogbegaafde kinderen lager presteren dan zij zouden kunnen, het zogenoemde onderpresteren. Feitelijk is onderpresteren lager presteren qua schoolvorderingen dan op basis van hun intelligentiescores wordt verwacht (Mooij et al., 2007). Daarnaast komen bepaalde kenmerken van hoogbegaafdheid niet tot uiting doordat ondergepresteerd wordt. Houten-van de Bosch, Kuipers en Peters (2010) stellen dat hoogbegaafde leerlingen herkend kunnen worden aan een grote betrokkenheid, interesse en nieuwsgierigheid, zij hebben een grote bron van kennis, zijn productief en hebben een goed geheugen. Zowel prestaties op school als kenmerken van het kind zijn van belang wanneer hoogbegaafdheid herkend dient te worden (Wijnekes & Pluymakers, 2007). Hierbij moet rekening gehouden worden met het gegeven dat hoogbegaafde kinderen kunnen verschillen in de mate waarin bepaalde kenmerken tot uiting komen en zij goed presteren (Houten, 2009). Een afbuigende lijn in de ontwikkeling kan een signaal zijn voor onderpresteren (Wijnekes & Pluymakers, 2007).

### *Geschikte begeleiding van hoogbegaafden*

Aangezien er in dit onderzoek vanuit wordt gegaan dat de omgeving, waaronder school en leerkracht, een belangrijke rol speelt in de mate waarin hoogbegaafdheid tot uiting komt, is het relevant om te kijken naar aspecten van geschikte begeleiding van hoogbegaafde kinderen gegeven door leerkrachten.

Ten eerste is passende instructie een bepalende factor voor die geschikte begeleiding. VanTassel-Baska en Stambaugh (2010) geven hierbij aan dat leerkrachten op een andere manier instructie moeten geven aan hoogbegaafde kinderen dan aan niet-hoogbegaafden en verschillende instructievormen moeten hanteren en afwisselen. Hoogbegaafden hebben daarnaast vaak minder instructie nodig. Een eerste instructievorm is het modellen (hardop voordoen) van ingewikkelde of verkorte redenstrategieën die te moeilijk zijn voor niet-hoogbegaafde kinderen. Vervolgens kan de leerkracht samen met de leerling de strategieën doorlopen en tenslotte de leerling autonoom laten redeneren (Mills, 2003). Een tweede instructievorm betreft het verbreden van conceptuele kennis bij hoogbegaafde kinderen rondom een bepaald onderwerp door middel van verbale instructie. Hiermee wordt bedoeld dat een leerkracht meer dan gebruikelijk vertelt over welke informatie gerelateerd is aan het centrale onderwerp (Watters & Diezmann, 1997). Een derde instructievorm is de interactieve, waarbij leerkracht en leerling beiden aan het woord zijn met betrekking tot een bepaald onderwerp. Het is hierbij allereerst van belang dat de leerkracht ruimte geeft voor input van de leerling door deze de gelegenheid te geven om vragen te stellen en opmerkingen te maken. Daarnaast dient de leerkracht de leerling actief te betrekken door zelf open vragen te stellen die een hoger denkniveau stimuleren, zoals vragen naar oorzaak-gevolg relaties, voorspellen van situaties of relaties, toepassingsvragen, en vragen naar de interpretatie of evaluatie van de leerling met betrekking tot een begrip (Mills, 2003; Fraenkel & Wallen, 2008; Troxclair, 2010).

Ook het aanbod van lesstof is bepalend voor geschikte begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. Dit gaat over het soort opdrachten dat hoogbegaafde leerlingen krijgen. Voldoende differentiatie in dit aanbod is cruciaal en dient structureel toegepast te worden (Van Gerven, 2009). Differentiatie in de vorm van extra werk is niet voldoende (Olenchak, 2010). Wel functioneel is het personaliseren van taken zodat het aansluit bij leerniveau en interesse van de hoogbegaafde leerling.

Tenslotte moet de leerkracht aan bepaalde voorwaarden voldoen (Mills, 2003). Een leerkracht moet bereid zijn om hoogbegaafde kinderen de gewenste extra begeleiding te geven (Olenchak, 2010). Aangezien hoogbegaafde leerlingen vaak veel vragen, moet de leerkracht goede kennis hebben van de te behandelen stof en over achtergrondinformatie beschikken (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2010).

Wanneer een klas gecreëerd wordt met enkel hoogbegaafde leerlingen, een zogenoemde 'plusklas', kan een leerkracht gekozen worden die geschikt is voor de begeleiding hiervan. Voordeel van een homogene groep is dat de leerkracht zich kan richten op de zojuist besproken manier van begeleiden van hoogbegaafde leerlingen, waardoor het gegeven onderwijs beter tegemoet zou moeten komen aan de behoeftes van deze leerlingen. Uit onderzoek van Adams-Beyers et al. (2004) blijkt dat hoogbegaafde leerlingen zelf ook de voorkeur geven aan homogene groepen, zij voelen zich dan meer begrepen en geaccepteerd. De doelen van een plusklas zijn doorgaans: betere ontwikkeling

en minder verveling. Op OBS de Merwedonk worden voornamelijk Citoscores als indicatie genomen voor deelname aan de plusklas. Eis is dat voor rekenen, begrijpend lezen en spelling een A gescoord wordt, voor studievoordigheden mag dit ook een B zijn. Bij vermoeden voor hoogbegaafdheid, maar onvoldoende score op de Cito, kan eventueel een signaleringslijst voor hoogbegaafden afgenomen worden.

### *Een goede visie*

Om onderwijs op effectieve wijze aan te laten sluiten op de behoefte van hoogbegaafde kinderen is een goede visie van de school op hoogbegaafdheid onmisbaar. Een visie beschrijft duidelijk en helder wat de school belangrijk vindt op onderwijs-en levensbeschouwelijk gebied. Hier kunnen doelen uit worden afgeleid (Loo & Weijden, 2005). Deze doelen bepalen hoe gewerkt wordt. De visie wordt voor een groot deel bepaald door de manier waarop de school hoogbegaafdheid ziet (Van Gerven, 2002). In de huidige visie zal gekeken worden hoe tegen hoogbegaafdheid wordt aangekeken, welke doelen worden nagestreefd en welke aanpak wordt gekozen in de begeleiding van hoogbegaafde kinderen.

Behalve de manier waarop een school hoogbegaafdheid en geschikte begeleiding van hoogbegaafde kinderen ziet, is de mate waarin de visie duidelijk en relevant is cruciaal. Duidelijkheid van een visie gaat over de mate waarin deze voor ieder teamlid te begrijpen is, eenduidig te interpreteren is, en concreet wordt omschreven hoe deze in handelen omgezet kan worden (Eynde, Florquin & Michiels, 2010). Daarnaast noemen Loo en Weijden (2005) dat een visie relevant moet zijn. Relevant betekent dat de visie steeds gericht blijft op de doelen en aanpak rondom de besproken aspecten van hoogbegaafdheid en begeleiding van hoogbegaafden.

Het is dus belangrijk dat de opvattingen die ten grondslag liggen aan de visie van de school niet botsen met de opvattingen van leerkrachten, aangezien zij de gestelde doelen binnen de visie moeten realiseren door het geven van begeleiding.

### *Opvattingen leerkrachten*

Om geschikte begeleiding aan hoogbegaafde leerlingen te kunnen geven, speelt de manier waarop leerkrachten tegen hoogbegaafdheid aankijken een belangrijke rol. Dit heeft namelijk invloed op hun begeleiding ten opzichte van een hoogbegaafde leerling (Van Gerven, 2002). Kelchtermans (1992) noemt dit de opvattingen van de leerkracht. Deze zijn vaak cultureel gebonden en hangen sterk samen met de kennis van een persoon met betrekking tot het betreffende onderwerp of persoon. In dit onderzoek zal de volgende definitie van opvattingen van de leerkracht gehanteerd worden; impliciete, vaak onbewuste, veronderstellingen met betrekking tot de leerlingen, het klaslokaal en het lesaanbod. Deze zijn bepalend voor iemands gedrag (Kagan, 1992). Kennis van en inzicht in de opvattingen van de leerkrachten is cruciaal voor succesvol onderwijs (Lassig, 2009).

## Onderzoeksvragen en verwachtingen

Op basis van deze concepten wordt in dit onderzoek geprobeerd om antwoord geven op de volgende vraag:

*Hoe verhouden zich:*

- *de visie van OBS de Merwedonk*
- *de opvattingen van de leerkrachten van groep 5-8*
- *de huidige en gewenste begeleiding van de reguliere- en de plusklasleerkracht, zoals gepercipieerd door de leerkrachten zelf en de hoogbegaafde leerlingen van groep 5-8*

*ten opzichte van elkaar en wat bekend is uit de literatuur, steeds met betrekking tot opvattingen over hoogbegaafdheid en optimale begeleiding van hoogbegaafde kinderen.*

Deze onderzoeksvraag zal beantwoord worden aan de hand van drie deelvragen.

Deelvraag 1: Wat is de visie van De Merwedonk op hoogbegaafdheid en de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen m.b.t. de groepen 5-8 en in welke mate komt deze overeen met wat in de literatuur wordt verstaan onder hoogbegaafdheid en geschikte begeleiding van hoogbegaafde leerlingen?

Deelvraag 2: Wat zijn de opvattingen ten opzichte van hoogbegaafdheid en opvattingen ten opzichte van begeleiding van hoogbegaafde leerlingen van leerkrachten van groep 5-8?

Deelvraag 3: Wat zijn de percepties van de leerkrachten zelf en van de plusklasleerlingen van groep 5-8 met betrekking tot de gegeven begeleiding door de reguliere leerkrachten en de plusklasleerkracht ten opzichte van die betreffende leerlingen? De verwachting is dat de plusleerkracht beter tegemoet kan komen aan de behoeftes van hoogbegaafde kinderen, aangezien zij zich enkel op hoogbegaafde leerlingen hoeft te richten. Daarnaast is de verwachting dat een plusklasleerkracht meer eigenschappen bezit om de hoogbegaafde leerlingen goed te begeleiden. De verwachting met betrekking tot de hoofdvraag is dat het niet vanzelfsprekend is dat visie, opvattingen en begeleiding ten opzichte van hoogbegaafden op elkaar aansluiten. In de praktijk blijkt een bestaande visie niet altijd duidelijk richting te geven (Ministerie van Onderwijs, 2004).

## Methode

Deelvraag 1 werd beantwoord door een gesprek met de schoolleiding en door het bestuderen van richting gevende documenten van de school, deelvraag 2 door vragenlijsten voor de leerkrachten en deelvraag 3 door vragenlijsten voor zowel de reguliere leerkracht, als de plusklasleerkracht en de plusklas-leerlingen.

Na de analyses van de drie deelvragen werd de hoofdvraag beantwoord. De resultaten die bij de verschillende deelvragen naar voren kwamen werden met elkaar in verband gebracht, waarbij gekeken werd naar overeenkomsten en verschillen.



### Participanten

Om deelvraag één te beantwoorden werd naast het bestuderen van documenten gesprekken gevoerd met de directie van de bovenbouw, bestaande uit de bovenbouwcoördinator en intern begeleider van de bovenbouw.

Tabel 1. Kenmerken van deelnemende directieleden.

Naam	Rol	Leeftijd	Sekse	Jaren ervaring onderwijs	Jaren ervaring Merwedonk
Participant 1	Bovenbouwcoördinator	53	Vrouw	28	8
Participant 2	Intern begeleider bovenbouw	64	Man	35	8

Om deelvraag twee te beantwoorden werd een vragenlijst afgenomen bij alle leerkrachten van OBS de Merwedonk van groep vijf tot en met acht met de subschalen "opvattingen t.o.v. hoogbegaafdheid", "opvattingen t.o.v. begeleiding", en "percepties van begeleiding". Gegevens van de participanten zijn gerapporteerd in tabel 2.

Tabel 2. Kenmerken van deelnemende leerkrachten.

Groep	Aantal respon- den- ten per groep	Gemiddelde leeftijd per groep	Standaardafwij- king van gemiddelde leeftijd per groep	Gemiddeld aantal jaren ervaring.	Gemiddeld aantal jaren ervaring op de Merwedonk	Sekse
5	2	57	5,66	35	4	1 man 1 vrouw
6	3	49,67	15,37	26,67	7,67	3 vrouwen
7	2	45	12,73	21	6,50	2 vrouwen
8	2	54,5	9,19	22,5	7	1 man 1 vrouw
Plus- klas	1	58	0	35	2	1 vrouw
Totaal	10	-	-	-	-	8 vrouwen 2 mannen

Om deelvraag drie te beantwoorden werd dezelfde vragenlijst voor de leerkrachten gebruikt als bij deelvraag twee, maar nu werd enkel de schaal "percepties van begeleiding" gebruikt, waar gevraagd wordt of men dit ook daadwerkelijk toepast. Daarnaast werd een vragenlijst afgenomen bij

alle plusklasleerlingen uit groep vijf tot en met acht van OBS de Merwedonk. De gegevens van de participanten zijn zichtbaar in tabel 3.

Tabel 3. *Kenmerken van deelnemende leerlingen.*

Groep	Aantal leerlingen per groep	Gemiddelde leeftijd	Gemiddelde standaardafwijking	Sekse
5	1	9	0	1 jongen
6	8	10,75	2,96	4 jongens 4 meisjes
7	3	10,67	.58	2 jongens 1 meisje
8	4	11,50	.58	2 jongens 2 meisjes

#### *Instrumenten*

Allereerst werden verschillende documenten onderzocht met betrekking tot de visie van de school op hoogbegaafdheid en een geschikte begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. In de huidige visie werd gekeken hoe doelen en aanpak geformuleerd zijn met betrekking tot opvattingen van hoogbegaafdheid en begeleiden van hoogbegaafde kinderen. Hierbij werd gelet op de mate waarin de doelen en aanpak duidelijk en relevant waren beschreven. Het ging om de volgende documenten: het schoolplan, het zorgplan, de schoolgids en het plusklasdocument. Daarnaast werden semigestructureerde interviews gehouden met de genoemde participanten, waarin overeenkomstig met de behandelde literatuur gevraagd werd naar de visie van de school wat betreft opvattingen rondom hoogbegaafdheid en begeleiding van hoogbegaafde kinderen.

Schaal	Subschaal	Voorbeeldvraag
Opvattingen t.o.v. hoogbegaafdheid	Enkel intelligentie of breder	Wat is de visie van de school over hoogbegaafdheid? Is <u>dijt</u> enkel intelligentie op schoolse vakken, of breder dan dit?
	Aangeboren of omgeving	Wat is de visie van de school over de rol van de school in de ontwikkeling van hoogbegaafdheid?
	Kenmerken	Hoe komt hoogbegaafdheid tot uiting?
Opvattingen t.o.v. de begeleiding van hoogbegaafdheid	Instructie	Welke aandachtspunten <u>zijn</u> er m.b.t. de begeleiding van hoogbegaafdheid en hoe komen deze tot uiting in de klas?
	Aanbod	Wat voor aanbod moet de school een hoogbegaafd kind geven?
	Voorwaarden leerkracht	Welke houding van leerkrachten verwachten jullie ten opzichte van hoogbegaafdheid?
	Plusklas	<b>Waarop onderscheidt de Merwedonk zich ten opzichte van andere scholen?</b>

*Figuur 3. Voorbeeldvragen voor het interview met de bovenbouwcoördinator en IB-er.*

Een vragenlijst, gebaseerd op wat de literatuur zegt over hoogbegaafdheid en een geschikte begeleiding hiervan, werd afgenomen bij de leerkrachten bestaande uit drie hoofdschalen. De eerste hoofdschaal, ‘‘opvattingen van leerkrachten t.o.v. hoogbegaafdheid’’, is opgedeeld in drie subschalen. De tweede hoofdschaal ‘‘opvattingen t.o.v. begeleiding’’ is opgedeeld in vier subschalen. Hierbij wordt gevraagd naar de mate waarin leerkrachten belang hechten aan deze aspecten. De derde hoofdschaal ‘‘percepties van begeleiding’’ bevat exact dezelfde schalen en items als de tweede hoofdschaal, maar nu wordt gevraagd naar de mate waarin zij het ook daadwerkelijk toepassen. Antwoorden werden gegeven op een vijfpuntschaal. Zie figuur 4 voor schaalverdeling, voorbeeldstellingen en antwoordmogelijkheden.

Schaal	Subschaal	Stelling	Aantal items	Antwoordmogelijkheid
Opvattingen t.o.v. hoogbegaafdheid	Enkel intelligentie of breder	Hoogbegaafdheid is alleen datgene wat je meet met een IQ-test	5	Helemaal oneens / oneens / niet oneens, niet eens / eens / helemaal mee eens.
	Aangeboren potentieel of invloed omgeving	De omgevingsinvloed is bepalend voor het tot uiting komen van kenmerken van hoogbegaafdheid	4	Helemaal oneens / oneens / niet oneens, niet eens / eens / helemaal mee eens.
	Zelfde kenmerken	Elk hoogbegaafd kind is creatief	7	Helemaal oneens / oneens / niet oneens, niet eens / eens / helemaal mee eens.
Opvattingen t.o.v. Begeleiding	Instructievorm	Hoogbegaafde leerlingen moeten bevraagd worden naar oorzaak-gevolg relaties.	6	Helemaal niet / niet / neutraal / wel / helemaal wel
	Aanbod	Lesaanbod moet aangepast worden aan de interesse van het hoogbegaafde kind.	4	Helemaal niet / niet / neutraal / wel / helemaal wel
	Voorwaarden leerkracht	Een leerkracht moet bereid zijn om een hoogbegaafd kind extra begeleiding te geven	4	Helemaal niet / niet / neutraal / wel / helemaal wel
	Plusklas	Hoogbegaafde kinderen hebben tijd en ruimte nodig om buiten de reguliere klas met andere hoogbegaafden samen te werken.	4	Helemaal niet / niet / neutraal / wel / helemaal wel
Percepties t.o.v. Begeleiding	Instructievorm	Hoogbegaafde leerlingen moeten bevraagd worden naar oorzaak-gevolg relaties.	6	Nooit / niet vaak / soms / meestal / altijd
	Aanbod	Lesaanbod moet aangepast worden aan de interesse van het hoogbegaafde kind.	4	Nooit / niet vaak / soms / meestal / altijd
	Voorwaarden leerkracht	Een leerkracht moet bereid zijn om een hoogbegaafd kind extra begeleiding te geven	4	Nooit / niet vaak / soms / meestal / altijd
	Plusklas	Hoogbegaafde kinderen hebben tijd en ruimte nodig om buiten de reguliere klas met andere hoogbegaafden samen te werken.	4	Nooit / niet vaak / soms / meestal / altijd

*Figuur 4. Schaalverdeling, voorbeeld vragen, aantal items en antwoordmogelijkheden voor de vragenlijst van de leerkrachten.*

Tenslotte werd een vergelijkbare vragenlijst afgenomen bij plusklasleerlingen over de begeleiding van de leerkracht. Dezelfde subschaal werden gehanteerd als bij de vragenlijst van de leerkrachten bij de hoofdschaal 'percepties van begeleiding'. Per vraag moest de leerling tweemaal een vijfpuntschaal invullen; Eén maal moesten zij aangeven of de leerkracht doet wat in de stelling staat, eenmaal moesten zij invullen of zij willen dat dit gebeurt. De vragen werden eenmaal gevraagd met betrekking tot de reguliere leerkracht, en eenmaal met betrekking tot de plusklas. Zie figuur 5 voor schaalverdeling, voorbeeldstellingen en antwoordmogelijkheden.

Beide vragenlijsten zijn door de onderzoekers samengesteld op basis van wat de literatuur zegt over hoogbegaafdheid en een geschikte begeleiding van hoogbegaafde kinderen.

Schaal	Subschaal	Stelling	Aantal items	Antwoordmogelijkheid
Begeleiding van hoogbegaafden door reguliere leerkracht	Instructievormen	Ik wil graag dat de leerkracht mij moeilijke vragen stelt, bijvoorbeeld naar oorzaak en gevolg.	6	Gebeurt het? → helemaal niet / niet vaak / soms / wel / vaak Wil je het? → helemaal niet / niet / soms / vaak / altijd
	Aanbod	Ik vind het fijn als opdrachten aangepast worden aan mijn interesse.	4	Gebeurt het? → helemaal niet / niet vaak / soms / wel / vaak Wil je het? → helemaal niet / niet / soms / vaak / altijd
	Voorwaarden leerkracht	Ik wil graag extra begeleiding krijgen	4	Gebeurt het? → helemaal niet / niet vaak / soms / wel / vaak Wil je het? → helemaal niet / niet / soms / vaak / altijd
Begeleiding van hoogbegaafden door plusklas leerkracht	Instructievormen	Ik wil graag dat de leerkracht mij moeilijke vragen stelt, bijvoorbeeld naar oorzaak en gevolg.	6	Gebeurt het? → helemaal niet / niet vaak / soms / wel / vaak Wil je het? → helemaal niet / niet / soms / vaak / altijd
	Aanbod	Ik vind het fijn als opdrachten aangepast worden aan mijn interesse.	4	Gebeurt het? → helemaal niet / niet vaak / soms / wel / vaak Wil je het? → helemaal niet / niet / soms / vaak / altijd
	Voorwaarden leerkracht	Ik wil graag extra begeleiding krijgen	4	Gebeurt het? → helemaal niet / niet vaak / soms / wel / vaak Wil je het? → helemaal niet / niet / soms / vaak / altijd
	Plusklas	Ik werk graag met andere hoogbegaafde kinderen samen.	4	Gebeurt het? → helemaal niet / niet vaak / soms / wel / vaak Wil je het? → helemaal niet / niet / soms / vaak / altijd

*Figuur 5. Schaalverdeling, voorbeeld vragen, aantal items en antwoordmogelijkheden voor de vragenlijst van de leerlingen.*

#### *Design en procedure*

Het design van dit onderzoek was beschrijvend. De uitkomsten voor deelvraag 1 zijn beschreven met behulp van de uitkomsten uit het onderzoek van de documenten en het interview. Deelvraag 2 en 3 werden met een sample survey beantwoord en de resultaten hiervan werden met elkaar in verband gebracht.

Eerst werd door middel van het bestuderen van de beschikbare documenten van OBS de Merwedonk over hoogbegaafdheid en de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen de visie van de school op deze twee aspecten in kaart gebracht. Vervolgens werd dit vergeleken met wat volgens de literatuur hoogbegaafdheid en een goede begeleiding van hoogbegaafde leerlingen inhoudt. Daarnaast werden semigestructureerde interviews gehouden met de intern begeleider en de bouwcoördinator, de beschikbare directieleden van de bovenbouw, om goed zicht te krijgen op de

doelen en de aanpak in de visie die binnen het management aanwezig is met betrekking tot de genoemde aspecten.

Tijdens een algemene bijeenkomst van de bovenbouwleerkrachten werden de vragenlijsten voor leerkrachten afgenomen. Het onderzoek richt zich specifiek op leerlingen die in de plusklas zitten, dit is de reden dat alleen bovenbouwleerkrachten een vragenlijst ingevuld hebben.

Tijdens een ochtend in de plusklas werden alle leerlingen, na een korte introductie, gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Duidelijk werd benadrukt dat zij naam, klas en leeftijd in moesten vullen boven de vragenlijst en dat zij de juiste leerkracht voor ogen moesten houden bij het invullen van subschaal begeleiding door de groepsleerkracht en begeleiding door de plusklasleerkracht.

### *Analyse*

De interviews werden opgenomen en de antwoorden gecategoriseerd. Deze categorieën werden verwerkt in een samenvatting van belangrijkste bevindingen.

De betrouwbaarheid van de schalen werd bepaald door middel van de Cronbach's alfa. Deze moest minimaal  $>.60$  zijn en wenselijk  $>.70$ . Bij een te lage Cronbach's alfa werden items verwijderd. Voordat de vragenlijst voor leerlingen afgenomen werd, werd de lijst afgenomen bij een hoogbegaafde leerling op een andere school. Deze leerling las de vragen hardop voor, zo werd gecontroleerd of de vraagstelling begrepen werd.

De beschrijvende gegevens werden schematisch weergegeven. Dit betreffen gemiddelden en standaard deviaties. In dit onderzoek kon geen gebruik gemaakt worden van t-toetsen omdat het sample daarvoor niet groot genoeg is. Daarom is gebruik gemaakt van de Wilcoxon en de Mann-Whitney U test.

Een niet gekoppelde Wilcoxon werd uitgevoerd op de resultaten van de vragenlijst van de leerkrachten en de leerlingen op de items onder 'perceptie van begeleiding' en 'begeleiding'. Hierbij werd significantieniveau  $\alpha < .05$  gehanteerd. Daarnaast werd op beschrijvende wijze naar de gemiddelden van de schalen 'opvattingen t.o.v. hoogbegaafdheid' en 'opvattingen t.o.v. begeleiding', waarbij ook gekeken werd naar het verschil tussen reguliere-en plusklasleerkracht. Dit kon niet getoetst worden, aangezien de plusklasleerkracht een enkele participant betreft (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th ed., 2nd printing).

Door een Mann-Whitney U test werd bepaald of bij de vragenlijst voor leerlingen een significant verschil was tussen de gemiddelde resultaten op de onderdelen 'gebeurt het' en 'zou je het willen' bij de subschaal 'begeleiding leerkracht voor zowel plusklas- als reguliere leerkracht'. Een Wilcoxon test werd uitgevoerd om te bepalen of de gemiddelde resultaten van de vragenlijst over de groepsleerkracht en de vragenlijst over de plusklasleerkracht significant verschilden. Hierbij werd als significantieniveau  $\alpha < .05$  gehanteerd.

### Resultaten

Hieronder zal voor verschillende onderdelen besproken worden wat in de documenten en in de interviews naar voren kwam. Hierbij wordt ook gelet op de mate waarin de visie duidelijk en relevant is. Aangezien de visie van de IB-er in zeer grote mate overeenkomt met die van de bovenbouwcoördinator, zullen deze vooral samen worden genoemd.

### *Visie op hoogbegaafdheid*

Allereerst is achterhaald wat de school verstaat onder hoogbegaafdheid. Hier komt in de documenten enkel vermeld dat creativiteit als onderdeel van hoogbegaafdheid wordt gezien. Daarnaast is als bijlage een lijst met kenmerken van hoogbegaafde toegevoegd. Dit is een letterlijk overgenomen lijst uit Van Gerven (2002) en hier wordt verder niet over uitgeweid. In de interviews werd hier meer over bekend namelijk dat de school hoogbegaafdheid vooral ziet als de aanwezigheid van een hoog IQ, maar ook meer dan dat. Zo kwamen motivatie en creativiteit naar voren. Daarnaast gaven beiden aan dat hoogbegaafdheid weliswaar voor een deel aangeboren is, maar dat de school de omgeving ook een belangrijke rol toedicht. Ook de rol van de leerkracht kwam vaak als belangrijk element naar voren. Wanneer gevraagd werd naar de kenmerken van hoogbegaafde kinderen, werd duidelijk dat men zich er van bewust is dat niet elk hoogbegaafde kind dezelfde kenmerken laat zien. Beiden gaven aan dat onderpresteren een belangrijk gevolg is van het niet tot uiting komen van hoogbegaafdheid op één of meerdere gebieden.

### *Visie op begeleiding van hoogbegaafde kinderen*

In de betreffende documenten wordt met betrekking tot de begeleiding van hoogbegaafde kinderen vaak geschreven over het belang van passend en adaptief onderwijs; het aanpassen van het onderwijs aan de individuele behoeftes van elk kind. Kijkend naar het onderwerp instructie, valt op dat ook hierover wordt gezegd dat deze op het niveau van de leerling moet zijn, zodanig dat deze uitgedaagd wordt. Daarnaast wordt het belang genoemd van de kinderen aanleren om te plannen en te leren 'leren'. Over het stellen van vragen aan hoogbegaafde kinderen komt niets naar voren in de documenten. Met betrekking tot het aanbod wordt geschreven dat dit aangepast moet zijn aan het niveau van de leerling en dat het uitdagend moet zijn. Over het belang van de plusklas wordt vermeld dat het waardevol is dat kinderen met gelijkgestemden in contact komen. Deze zaken zijn zo genoemd, maar verder niet uitgelegd.

Uit de interviews kwam met betrekking tot de begeleiding van hoogbegaafde kinderen ten eerste sterk naar voren dat de school graag wil dat gekeken wordt naar het kind, en niet alleen naar cijfers die het haalt. Wanneer algemeen gevraagd werd naar wat een goede begeleiding van hoogbegaafde kinderen inhoudt, wordt herhaaldelijk genoemd dat het observeren door de leerkracht in de klas enorm belangrijk is, met als doel om eventuele hoogbegaafdheid te signaleren of in de gaten te houden. Hierbij werd opgemerkt dat onderpresteren in acht genomen moet worden.

Specifiek voor het onderwerp instructie kwam net als in de documenten naar voren dat de IB'er en bovenbouwcoördinator het beiden belangrijk vinden dat deze aangepast wordt aan het niveau en de interesse van het kind. Genoemd werd dat het daarbij belangrijk is dat minder instructie gegeven hoeft te worden ten opzichte van niet-hoogbegaafde kinderen, maar wel aanvullende instructie. Vooral aanvullende instructie voor de plustaken en ander aangepast aanbod in de reguliere klas. Ook werd duidelijk dat de geïnterviewden graag zien dat extra aandacht uitgaat naar het zogeheten 'leren leren' van hoogbegaafde kinderen. Ze gaven aan dat hoogbegaafde kinderen in de reguliere klas deze vaardigheden momenteel niet leren, doordat de stof te eenvoudig is.

Met betrekking tot het stellen van vragen werd door beiden gemeld dat het belangrijk is dat vragen op niveau worden gesteld, zowel in de plusklas als in de reguliere klas. Hier konden ze geen specifiek voorbeeld bij noemen.

Wat betreft het aanbod aan hoogbegaafde kinderen werd meermalen het belang genoemd dat hoogbegaafde kinderen zodanig aanbod krijgen dat zij op een leuke manier uitgedaagd worden en met plezier naar school gaan. Dit zou gedaan moeten worden door dit aanbod net als de instructie aan te passen aan het niveau en de interesse van het kind. Hierbij werd genoemd dat het ook belangrijk is dat de leerkracht zelf creatief is in het aanbod voor het hoogbegaafde kind. Dit alles geldt voor zowel het aanbod in de plusklas als in de reguliere klas.

Wat betreft het belang van de plusklas werd net als in de documenten expliciet vermeld dat het voor hoogbegaafde kinderen belangrijk is dat zij kunnen leren met 'gelijken'. Daarbij kunnen jong en oud van elkaar leren. Samenwerkend leren wordt dan ook als belangrijk ervaren door de geïnterviewden. De begeleiding in de plusklas wordt uitgevoerd door de plusklasdocent, welke aangestuurd wordt door de IB-er. Dit gebeurt vooral door middel van gesprekken.

Tenslotte werd over de begeleiding gezegd dat de signalering van hoogbegaafdheid in de reguliere klas belangrijk is. Daarbij is het contact tussen de reguliere leerkracht en de IB-er van belang. Over de gehele begeleiding werd door de IB-er en bovenbouwcoördinator vermeld dat hun visie op hoogbegaafdheid en geschikte begeleiding daarvan op veel aspecten afwijkt van die van de reguliere leerkrachten. Deze laatste zouden volgens hen meer oog moeten hebben voor hoogbegaafdheid, onderpresteren en aanbod en instructie op niveau.

#### *Doelen*

Uit de documenten komt naar voren dat signalering en herkenning van hoogbegaafdheid belangrijk wordt gevonden door de school. De zorgroute wordt dan ook zeer uitgebreid besproken. Duidelijke, concrete criteria ten opzichte van signalering zijn opgesteld en een bijlage is toegevoegd met kenmerken van hoogbegaafdheid die overeenkomen met de literatuur. Behalve signaleren wordt meermalen genoemd dat het aanbod op niveau aangepast moet worden, waarbij concreet de aanpak en materialen besproken worden van de plusklas. Tenslotte komt vooral naar voren dat de school graag extra aandacht wil voor het zogeheten 'leren leren' van hoogbegaafde kinderen. Over deze laatste twee aspecten wordt verder niet concreet gesproken. Enkele doelen van de plusklas worden nog genoemd, zoals leren samenwerken, reflecteren, ontwikkeling van het emotioneel en creatief vermogen en zelfstandigheid. Deze termen worden verder niet uitgewerkt in de documenten. Deze zaken kwamen ook sterk naar voren in de interviews, waarbij de doelen voor aanbod en signalering als enige concreet werden. Hierin komen de interviews dus overeen met de documenten.

#### *Huidige situatie in praktijk*

Zowel de IB-er als de bovenbouwcoördinator gaven aan dat de visie van de school op hoogbegaafdheid en de begeleiding van hoogbegaafde kinderen op meerdere punten beter in praktijk gebracht zou moeten worden dan nu het geval is. Zo gaven de geïnterviewden aan dat de reguliere leerkrachten onvoldoende signaleren. Dit zou al vanaf groep één moeten gebeuren. Ook het contact van de reguliere leerkrachten met de IB-er zou verbeterd moeten worden ten behoeve van die signalering. Beide geïnterviewden gaven aan dat meer aandacht moet komen voor onderpresterende



kinderen. De leerkrachten moeten zich vooral meer openstellen om hun gedrag en denken aan te passen. Er wordt dan ook bijscholing gepland met betrekking tot het onderwerp hoogbegaafdheid.

#### *Resultaten van de vragenlijsten*

Voor het verwerken van de vragenlijst van de leerlingen werd betrouwbaarheid van de schalen gecontroleerd met behulp van de Cronbach's alfa. Deze worden weergegeven in tabel 4.

Tabel 4. *Cronbach's alfa per schaal.*

Schaal	Verwijderde items	Cronbach's alfa
Alleen intelligentie of meer	1,2	.616
Aangeboren of omgeving		.793
Kenmerken	9,10	.890
Instructie toepassen	3	.621
Stellen van vragen toepassen		.848
Aanbod toepassen	1	.659
Instructie, belang		.743
Stellen van vragen, belang		.755
Aanbod belang	1	.824
Plusklas1		.874

Om te kijken naar de opvattingen van de leerkrachten ten opzichte van hoogbegaafdheid en de begeleiding van hoogbegaafde kinderen, zijn naar drie verschillende aspecten gekeken. Eerst werd naar de beschrijvende resultaten van de twee hoofdschalen: "opvattingen t.o.v. hoogbegaafdheid" en "begeleiding t.o.v. hoogbegaafdheid". Vervolgens werd gekeken naar het verschil in gemiddelden per subschaal tussen reguliere leerkrachten en de plusklasleerkracht. Tot slot werd gekeken naar de verschillen op de hoofdschalen "opvattingen t.o.v. begeleiding" en "percepties van begeleiding", of terwijl het verschil tussen het belang dat een leerkracht hecht aan een bepaald onderwerp, en de mate waarin de leerkracht aangeeft dit zelf ook toe te passen.

De beschrijvende resultaten van de vragenlijst van de leerkrachten zijn weergegeven per schaal in tabel 5.

Tabel 5. *Beschrijvende statistieken voor de vragenlijst van de leerkracht.*

Hoofdschaal	Subschaal	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Opvattingen ten opzichte van hoogbegaafdheid	Enkel intelligentie of breder	9	3,61	,59
	Aangeboren potentieel of invloed van de omgeving	9	4,13	,57
	Kenmerken van hoogbegaafd kind	10	3,33	,45
Opvattingen ten opzichte van begeleiding	Instructie, het belang daarvan	9	4,11	,44
	Soorten vragen, het belang daarvan.	10	4,26	,41
	Aanbod, belang daarvan.	10	4,17	,50

Opvallend is het gemiddelde van 4,13 (vooral eens) op de subschaal aangeboren potentieel of invloed van de omgeving, dat beduidend hoger is ten opzichte van de andere schalen in de hoofdschaal ‘‘opvattingen t.o.v. hoogbegaafdheid’’. De andere hoofdschaal, opvattingen t.o.v. begeleiding, vertoont gemiddelden op de subschalen die met een maximaal verschil van 0,15 dicht bij elkaar liggen.

Tabel 6. *Gemiddelden van reguliere leerkrachten en plusklasleerkracht op de verschillende schalen.*

	Instructie, belang daarvan	Vraag, belang daarvan	Aanbod, belang daarvan	Enkel intelligentie of breder	Aangeboren potentieel of breder dan dat	Kenmerken van hoogbegaafd kind
Aantal leerkrachten	8	9	9	8	8	9
Gemiddelde van leerkrachten	4,07	4,22	4,07	3,59	4,16	3,33
Standaard afwijking van leerkrachten	.45	.42	.43	.63	.54	.48
Aantal <u>plusklas</u> leerkrachten	1	1	1	1	1	1
Gemiddelde van <u>plusklas</u> leerkracht	4,43	4,60	5	3,75	3,85	3,25

In tabel 6 wordt zichtbaar dat de gemiddelden van de plusklasleerkracht hoger liggen dan die van de reguliere plusklas, met uitzondering van de schalen: aangeboren en kenmerken. Doordat sprake is van maar één plusklasleerkracht zijn geen standaardafwijkingen over deze gegevens beschikbaar.

In tabel 7 zijn de beschrijvende gegevens voor de subschalen onder begeleiding t.o.v. hoogbegaafdheid weergegeven. Gekeken werd of een significant verschil werd gevonden tussen de gemiddelden op de schalen "opvattingen t.o.v. begeleiding" en "percepties van begeleiding", of terwijl het verschil tussen het belang dat een leerkracht hecht aan een bepaald onderwerp, en de mate waarin de leerkracht aangeeft dit zelf ook toe te passen. Per subschaal is de Wilcoxon test tweezijdig uitgevoerd, met  $\alpha < .05$ . Er is een significant verschil ( $Z=-2.40$ ;  $p=.02$ ) tussen de gemiddelden van "opvattingen t.o.v. begeleiding" en "percepties van begeleiding", bij de subschaal "het stellen van vragen". De subschaal "aanbod" is tevens significant ( $Z=-2.27$ ;  $p=.02$ ). Ten slotte is ook de subschaal instructie significant ( $Z=-2.31$ ;  $p=.02$ ). Van de negen onderzochte leerkrachten zouden acht leerkrachten het stellen van vragen en het geven van geschikte instructie meer toe willen passen. Zeven van de negen leerkrachten zouden het aanbod meer aan willen passen.

Tabel 7. Beschrijvende statistieken voor subschalen onder begeleiding t.o.v. hoogbegaafdheid

	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Stellen van vragen, toegepast	9	3,71	.56
Aanbod, toegepast	10	3,50	.61
Instructie, toegepast	9	3,44	.42
Belang van het stellen van vragen	10	4,26	.41
Belang van aanbod	10	4,17	.50
Belang van instructie	9	4,11	.44

Om de percepties van de leerkrachten en van de plusklasleerlingen over de begeleiding in kaart te brengen, zijn toetsen uitgevoerd. Voor het bepalen van de betrouwbaarheid van de verschillende subschalen was eerst de Cronbach's alfa berekend, zie tabel 8. Vervolgens was de Mann-Whitney U test uitgevoerd om te bepalen of de gemiddelden op de schalen van de leerlingen- en leerkrachtenvragenlijst overeenkomen, wat betreft de percepties van de leerlingen op het handelen van de leerkracht en dat wat leerkrachten zelf zeggen dat zij doen. Vervolgens waren de Wilcoxon tests uitgevoerd om te kijken of een significant verschil was tussen de gemiddelden van hoe de leerlingen de begeleiding van leerkrachten zouden willen en hun perceptie van hoe dat nu gebeurt. Dit gold zowel voor de reguliere- als voor de plusklasleerkracht.

Tabel 8. Cronbach's alfa voor de subschalen van de leerlingenvragenlijst.

Schaal	Verwijderde items	Cronbach's alfa
<i>Reguliere leerkracht</i>		
Instructie, gebeurt.	4,5	.633
Stellen van vragen, gebeurt		.567
Aanbod, gebeurt.	11	.813
Instructie, wil je het?	2	.790
Stellen van vragen, wil je het?		.729
Aanbod, wil je het?		.840
<i>Plusklas leerkracht</i>		
Instructie, gebeurt.		.802
Stellen van vragen, gebeurt	9	.617
Aanbod, gebeurt.		.743
Instructie, wil je het?		.843
Stellen van vragen, wil je het?		.652
Aanbod, wil je het?		.865
Plusklas, gebeurt het?		.868
Plusklas wil je het?		.923

Uit de Mann-Whitney U test, uitgevoerd met significantieniveau  $\alpha < .05$ , blijkt dat het verschil in gemiddelden van de percepties van de leerlingen en dat wat de leerkracht zegt dat hij of zij doet, niet significant is voor de subschaal instructie ( $U=43,00$ ;  $p=.14$ ). De gemiddelde rangordescore van de leerkracht was 15 en die van de leerling was 11, leerkrachten geven op deze schaal meer aan dat ze het toepassen dan leerlingen het daadwerkelijk merken. Op de subschaal "het stellen van vragen" is dit wel significant ( $U=20,00$ ;  $p < .01$ ), de gemiddelde rangordescore voor de leerkrachten is 19 en die van de leerlingen is 10. De subschaal "aanbod" is niet significant ( $U=58,00$ ;  $p=.43$ ). Leerkrachten hebben een rangordescore van 15 en leerlingen van 12. Uit deze uitkomsten blijkt dat leerkrachten op alle schalen hoger scoren dan de leerlingen, dat betekent dat leerlingen minder ervaren dat het toegepast wordt dan dat leerkrachten zelf aangeven. Alleen voor de subschaal vragen stellen is dit significant.

Vervolgens is de Wilcoxon test uitgevoerd om te kijken of de gemiddelden van de leerling percepties ten opzichte van het handelen van de reguliere- en plusklasleerkracht verschillen met  $\alpha < .05$ . Beschrijvende gegevens zijn zichtbaar in tabel 9.

Tabel 9. Beschrijvende gegevens over subschalen van begeleiding van hoogbegaafdheid van de reguliere leerkracht en de plusklasleerkracht.

	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
<i>Reguliere leerkracht: instructie, gebeurt het?</i>	15	3,05	.75
<i>Reguliere leerkracht: stellen van vragen, gebeurt het?</i>	16	2,88	.62
<i>Reguliere leerkracht: aanbod, gebeurt het?</i>	15	3,16	.82
<i>Plusklas leerkracht: instructie, gebeurt het?</i>	16	2,64	.76
<i>Plusklas leerkracht: stellen van vragen, gebeurt het?</i>	15	2,69	.92
<i>Plusklas leerkracht: aanbod, gebeurt het?</i>	16	3,36	.96

Uit de uitkomsten van de test blijkt dat de verschillen tussen plusklasleerkracht en reguliere leerkracht op het gebied van instructie significant zijn ( $Z = -2,159$  ;  $p = .03$ ). Met een gemiddelde van 3.05 scoort de reguliere leerkracht hoger op het aanbieden van een geschikte instructie dan de plusklasleerkracht met een gemiddelde van 2.64. Op het gebied van “het stellen van vragen” en “aanbod” zijn de verschillen niet significant ( $Z = -.974$  ;  $p = .33$ ) en ( $Z = -1.099$  ;  $p = .27$ ).

Vervolgens werd ook een Wilcoxon test uitgevoerd om te kijken of significante verschillen werden gevonden in de gemiddelden van de percepties van leerlingen over hoe zij het huidige leerkracht handelen ervaren en hoe de leerlingen het zouden willen zien in de reguliere groep, met  $\alpha < .05$ . In tabel 10 zijn de beschrijvende statistieken zichtbaar. Voor de subschaal instructie is geen significant verschil gevonden ( $Z = -.722$  ;  $p = .47$ ). Voor de subschaal vragen is wel een significant verschil gevonden ( $Z = -2,279$  ;  $p = .02$ ). Twaalf van de vijftien leerlingen willen dat meer vragen gesteld worden in de reguliere klas. Ook op de subschaal aanbod werd een significant verschil gevonden ( $Z = -2.104$  ;  $p = .04$ ), elf van de vijftien leerlingen wilden meer gepast aanbod in de reguliere klas.

Tabel 10. Beschrijvende statistieken wil je het en gebeurt het in reguliere groep.

	N	Gemiddelde	Standaardafwijking
<i>Reguliere leerkracht, instructie gebeurt het?</i>	15	3,05	.75
<i>Reguliere leerkracht, vragen stellen, gebeurt het?</i>	16	2,88	.62
<i>Reguliere leerkracht, aanbod gebeurt het?</i>	15	3,16	.82
<i>Reguliere leerkracht, instructie wil je het?</i>	14	3,21	.94
<i>Reguliere leerkracht, vragen stellen, wil je het?</i>	15	3,33	.81
<i>Reguliere leerkracht, aanbod wil je het?</i>	15	3,85	1.19

Tot slot werd de Wilcoxon test uitgevoerd op de gemiddelden van de schalen over de plusklasleerkracht, hierbij werd "opvattingen t.o.v. begeleiding" en "percepties t.o.v. begeleiding" getoetst met  $\alpha < .05$ . Voor beschrijvende statistieken zie tabel 11. Een significant verschil was aanwezig voor subschaal instructie ( $Z=-2,520$  ;  $p=.01$ ). Twaalf van de zestien leerlingen wilden hierin een andere instructie dan dat nu gebeurt. Voor de overige subschalen vraag en aanbod was geen significant verschil gevonden ( $Z=-1,592$  ;  $p=.11$ ) ( $Z=-1,325$  ;  $p=.19$ )

Tabel 11. *Beschrijvende statistieken voor gebeurt het/zou je het willen in de plusklas leerlingenlijst.*

	N	Gemiddelde	Standaard afwijking
<i>Plusklas leerkracht, instructie gebeurt het?</i>	16	2,64	.76
<i>Plusklas leerkracht, vragen stellen, gebeurt het?</i>	15	2,69	.92
<i>Plusklas leerkracht, aanbod gebeurt het?</i>	16	3,36	.96
<i>Plusklas leerkracht, instructie wil je het?</i>	16	3,12	.99
<i>Plusklas leerkracht, vragen stellen, wil je het?</i>	15	3,17	.86
<i>Plusklas leerkracht, aanbod wil je het?</i>	16	3,69	1.13

### Conclusie

Uit een breed scala van resultaten zal nu een conclusie getrokken worden. Eerst zullen de drie deelvragen behandeld worden, waarna een antwoord op de hoofdvraag gegeven zal worden.

### Deelvraag 1

#### *Duidelijkheid en relevantie van de visie in de documenten*

Eerst wordt gekeken of de documenten duidelijk en relevant zijn, zoals omschreven in het theoretisch kader. Kijkend naar de mate waarin de documenten duidelijk zijn, valt op dat zeer weinig duidelijk vermeld wordt over wat hoogbegaafdheid volgens de school inhoudt, behalve dat men creativiteit als een kenmerk ziet en een aantal kenmerken als bijlage zijn toegevoegd. Met betrekking tot de begeleiding van hoogbegaafde kinderen is opmerkelijk dat rondom het aanbod in de plusklas en de signalering heel goed omschreven staat wat de gewenste concrete uitwerking is. Met name de bedoeling van de zorgroute, de criteria, en de type taken in de plusklas worden uitgebreid besproken. Dit is helder omschreven en daarom goed te begrijpen en eenduidig te interpreteren. De rest van de genoemde doelen, het 'leren leren', leren samenwerken, reflecteren, de ontwikkeling van het emotioneel en creatief vermogen en zelfstandigheid ontwikkelen, worden verder niet toegelicht in de documenten.

Relevant zijn de documenten in zekere zin wel, omdat de informatie in de documenten gericht blijft op dat wat als belangrijk wordt genoemd: met name dus de genoemde signalering en aanbod in de plusklas. Ondanks dat dit vrij eenzijdig is, wordt weinig afgeweken van de doelen.

### *Vergelijking van de visie met de literatuur*

Om de visie van de Merwedonk op hoogbegaafdheid te vergelijken met de literatuur, moet vooral uitgegaan worden van de interviews, aangezien de documenten hier vrijwel geen informatie over gaven. Opvallend is dat de visie van de IB-er en bovenbouwcoördinator overeenkomt met wat de literatuur over hoogbegaafdheid zegt. Ten eerste wordt duidelijk uitgesproken dat hoogbegaafdheid net zoals in de literatuur wordt gezien als meer dan alleen een hoog IQ (Passow, 1981; Van Gerven, 2009). Ook creativiteit en motivatie kwamen hierbij net als in het triadisch model van Renzulli en Mönks (Sternberg & Davidson, 2005) sterkt naar voren. Ten tweede gaven beide geïnterviewden aan dat hoogbegaafdheid, net als de literatuur, wordt gezien als een aangeboren potentieel, maar dat stimulans uit de omgeving nodig heeft om volledig tot ontplooiing te komen. De leerkracht werd hierbij als belangrijke factor gezien (Hoogeveen et al., 2004). Ten derde gaven beiden aan dat niet elk hoogbegaafd kind dezelfde kenmerken heeft en uitingen laat zien. Overeenkomstig met de literatuur zien zij onderpresteren als een belangrijk gevolg hiervan (Houten, 2009).

Wanneer een vergelijking getrokken wordt tussen de visie van De Merwedonk op begeleiding van hoogbegaafde kinderen en de literatuur, valt weliswaar op dat overeenkomsten waar te nemen zijn, maar dit niet zo sterk overeenkomt als de visie op hoogbegaafdheid. Met betrekking tot het geven van instructie is op te merken dat de geïnterviewden, net als VanTassel-Baska en Stambaugh (2010), aangaven dat hoogbegaafde kinderen minder en korter instructie nodig hebben en daarnaast ook andere instructie. Genoemd en geschreven werd dat deze aangepast dient te worden aan het niveau en de interesse van het hoogbegaafde kind en goed moet aansluiten bij de (plus)taken die het heeft. Wat zo een aangepaste instructie precies inhoudt wordt niet concreet duidelijk uit de documenten en interviews, in tegenstelling tot de literatuur. Wat betreft het stellen van vragen werd alleen gemeld in het interview dat het belangrijk is dat vragen op niveau gesteld worden. Dit komt op zich overeen met de literatuur (Troclair, 2010), maar concreter dan dit werd men niet. Wat betreft het aanbod is veel parallel te zien met de literatuur. Duidelijk wordt dat De Merwedonk meldt dat versnellen en/of extra werk op zich als aanbod onvoldoende is, maar dat het personaliseren van werk naar niveau en interesse wel voldoet (Olenchak, 2010). Uit de interviews kwam duidelijk naar voren dat hoogbegaafde kinderen veel uitdaging moeten krijgen die ervaren wordt als prettig en leuk, wat vooral inhoudt dat het aangepast is aan het niveau en de interesse van het kind. Met betrekking tot het belang van de plusklas bleek uit het interview dat de IB-er en de bovenbouwcoördinator de plusklas belangrijk vinden, omdat het een plek is waar hoogbegaafden met 'gelijken' samen kunnen werken (Adams-Beyers et al., 2004).

Al met al is dus te zeggen dat datgene wat naar voren komt in de documenten en interviews over de visie op hoogbegaafdheid vrijwel geheel overeenkomt met de literatuur. Dit is in grote mate ook het geval voor de begeleiding van hoogbegaafde kinderen, maar zoals hierboven aangetoond blijven veel aspecten rondom deze onderwerpen vaag of onbenoemd in de documenten en/of interviews. Zo werd duidelijk dat men overeenkomstig de literatuur minder en korter instructie wil, aangepast aan niveau en interesse, en daarnaast wil dat vragen gesteld worden op niveau. Beide zaken werden echter niet concreter. Voor het aanbod in de plusklas is dit zoals gezegd wel het geval. Verder is te concluderen dat een duidelijke visie op papier ontbreekt, maar de geïnterviewden redelijk

duidelijk voor zich hebben waar de school naar toe wil en zij zitten hierin op één lijn. Dit richt zich alleen nog sterk op signalering, aanbod en het stimuleren van 'leren leren', en minder op het stellen van geschikte vragen en concrete instructie in de klas.

### Deelvraag 2

De opvattingen van de leerkrachten van De Merwedonk zijn duidelijk uit de vragenlijsten naar voren gekomen. Hieruit blijkt dat de leerkrachten zich in behoorlijke mate bewust zijn van de invloed van de omgeving op het hoogbegaafde kind ( $m=4,13$ ), wat inhoudt dat ze het grotendeels eens zijn met de stellingen. Daarnaast zien zij hoogbegaafdheid als meer dan enkel intelligentie, hoewel dit niet overtuigend is met een gemiddelde van 3,6 wat inhoudt dat ze het meer eens dan oneens met de stellingen zijn. De leerkrachten zijn zich bewust dat niet ieder hoogbegaafde kind dezelfde kenmerken heeft ( $m=3,33$ ), wat inhoudt dat ze het iets meer eens zijn dan oneens met de stellingen. De leerkrachten geven aan dat zij het nut inzien van een aangepaste begeleiding, voor alle subschalen op deze hoofdschaal is het gemiddelde  $>4,00$ , wat betekent dat de leerkrachten het wel tot heel belangrijk vinden.

De plusklasleerkracht hecht meer waarde aan een geschikte begeleiding voor hoogbegaafde kinderen dan de reguliere leerkracht. Vooral voor aanbod is dit verschil opvallend groot met een verschil van .93.

De verschillen tussen de hoofdschalen "opvattingen t.o.v. begeleiding" en "percepties t.o.v. begeleiding" zijn voor geschikte instructie, geschikte vragen en geschikt aanbod significant. Hieruit blijkt dat de leerkrachten graag meer zouden willen doen voor de hoogbegaafde leerlingen dan op dit momenteel het geval is.

### Deelvraag 3

Wat de leerkrachten zeggen dat zij doen komt overeen met hoe leerlingen het ervaren voor de subschalen instructie en aanbod, hier zijn geen significante verschillen gevonden. Echter is voor de vragen die gesteld worden wel een significant verschil gevonden tussen wat de leerkracht zegt te doen en wat de leerlingen ervaren, waarbij het gemiddelde van de leerkrachtpercepties over hun eigen handelen op deze subschaal groter was dan de leerlingpercepties. De leerkrachten geven dus aan betere vragen te stellen aan hoogbegaafde kinderen dan daadwerkelijk door die kinderen wordt ervaren.

De hoogbegaafde kinderen ervaren een verschil in de begeleiding die zij krijgen van reguliere leerkrachten en wat zij hierin zouden willen. De gemiddelden van "zou je het willen" zijn significant hoger dan de gemiddelden van "gebeurt het" voor de subschalen: het stellen van vragen en aanbod. Dit verschil is niet significant voor de gegeven instructie. De hoogbegaafde kinderen zouden van de reguliere leerkrachten dus graag meer geschikte vragen en aanbod krijgen dan nu gebeurt, maar zijn tevreden over de instructie in de reguliere klas. Voor de leerlingpercepties van de begeleiding van de plusklasleerkracht geldt dat het gemiddelde op de subschaal instructie significant lager is dan wat de leerlingen zouden willen. Dit verschil is niet significant voor het stellen van vragen en het aanbod dat de plusklasleerkracht geeft, hier zijn de kinderen dus tevreden over. Ze zouden van de



plusklasleerkracht dus meer geschikte instructie willen krijgen. Tenslotte kan geconcludeerd worden dat een significant verschil is gevonden in de manier waarop de hoogbegaafde kinderen de plusklas ervaren en de manier waarop zij dit graag zouden zien.

Nu kan de hoofdvraag beantwoord worden. *Hoe verhouden zich:*

- *de visie van OBS de Merwedonk*
- *de opvattingen van de leerkrachten van groep 5-8*
- *de huidige en gewenste begeleiding van de reguliere- en de plusklasleerkracht, zoals gepercipieerd door de leerkrachten zelf en de hoogbegaafde leerlingen van groep 5-8*

*ten opzichte van elkaar en wat bekend is uit de literatuur, steeds met betrekking tot opvattingen over hoogbegaafdheid en optimale begeleiding van hoogbegaafde kinderen.*

De visie van de school is niet zo duidelijk en relevant op papier beschreven zoals wenselijk is volgens Loo en Weijden (2005). Desondanks kan gezegd worden dat deze visie wel aanwezig is bij de IB-er en bovenbouwcoördinator, zo bleek uit de interviews. De visie ten opzichte van hoogbegaafdheid vertoont veel overeenkomst met de aspecten van het model van Mönks en Renzulli (Sternberg & Davidson, 2005). Zowel intelligentie, motivatie als creativiteit zijn factoren die bepalen of een kind hoogbegaafd is, hoe deze tot uiting komen wordt beïnvloed door de omgeving. De leerkrachten denken grotendeels hetzelfde over hoogbegaafdheid als de IB-er en bovenbouwcoördinator. Vooral dat de omgeving van invloed is (en dus de leerkrachten zelf) komt duidelijk uit de vragenlijst naar voren met een gemiddelde van 4.16 op de betreffende subschaal.

Echter zouden de IB-er en bovenbouwcoördinator specifiekere kunnen zijn betreft opvattingen ten opzichte van de begeleiding. Bijvoorbeeld over wat zij concreet bedoelen met betrekking tot het geven van instructie en het stellen van vragen, de literatuur is hier heel duidelijk over. Uit de resultaten blijkt dat zowel zij als leerkrachten belang hechten aan een goede begeleiding van hoogbegaafde kinderen, ondanks de vermoedens van de IB-er en bovenbouwcoördinator dat leerkrachten dat veel minder zouden hebben. Uit de leerkrachtvragenlijsten blijkt dat zij belang hechten aan een goede begeleiding van het hoogbegaafde kind, de schalen hebben hier een gemiddelde >4. De plusklasleerkracht hecht meer waarde aan de begeleiding van de hoogbegaafde kinderen dan de reguliere leerkrachten. Hier is de plusklas dan ook vooral op gericht, het goed begeleiden van het hoogbegaafde kind, zo bleek ook uit de interviews.

Leerkrachten en de geïnterviewden ervaren een grote kloof tussen wat er gebeurt en wat zij zouden willen. De gemiddelden verschilden significant van elkaar op alle drie de subschalen, instructie, het stellen van vragen en het aanbod. Desondanks wordt de begeleiding redelijk goed ervaren, blijkt uit de percepties van de leerlingen. De leerlingen zouden van de reguliere leerkracht meer vragen willen krijgen die hun aan het denken zetten en meer aangepast aanbod, van de plusklasleerkracht zouden de leerlingen een betere instructie willen. Dat de hoogbegaafde kinderen meer tevreden zijn over het vragen stellen en het aanbod in de plusklas dan in de reguliere klas, komt overeen met de verwachting dat de plusklasleerkracht beter in staat is om geschikte begeleiding voor hoogbegaafde kinderen te bewerkstelligen dan reguliere leerkrachten. De instructie die gegeven wordt komt echter niet overeen met deze verwachting, aangezien de kinderen daar meer tevreden over zijn

in de reguliere klas dan in de plusklas. Dit zou kunnen door de grote verscheidenheid in leeftijden in de plusklas.

Geconcludeerd kan worden dat zowel leerkrachten als IB-er en bovenbouwcoördinator een betere begeleiding willen dan momenteel gegeven wordt. De kinderen van de plusklas zijn het hier deels mee eens, met name voor bovengenoemde punten. Wat typisch is, is dat de instructie van de plusklasleerkracht niet aansluit bij hoe de leerlingen het willen zien. Al met al komt dit dus overeen met de verwachting dat visie, opvattingen en begeleiding ten opzichte van hoogbegaafdheid momenteel niet geheel op elkaar aansluiten.

### Discussie

In dit onderzoek zijn veel verschillende perspectieven bij elkaar gebracht. Zowel IB-er, bovenbouwcoördinator, leerkrachten en leerlingen en zowel visie, opvattingen en handelen. Dit geeft een compleet beeld van wat zich in de school afspeelt. Opgemerkt dient te worden dat dit beeld gebaseerd is op percepties van handelen. In dit onderzoek worden dus conclusies getrokken op basis van hoe de begeleiding ervaren wordt en niet hoe deze daadwerkelijk gegeven wordt, hier zou een verschil in kunnen zitten. Voor deze vorm is gekozen vanwege de praktische haalbaarheid en de mogelijkheid om dit gemakkelijk te toetsen met andere schalen, maar eventueel vervolgonderzoek zou hier naar uit kunnen gaan.

Opmerkelijk is verder dat vooral de leerkrachten met enige regelmaat vragen in het midden scoorden (soms wel/soms niet), waardoor de kans bestaat dat zij de vragen te moeilijk vonden of niet konden kiezen. Deze verwachting wordt versterkt door aantekeningen en sterretjes die de leerkrachten bij vragen gezet hadden waaruit bleek dat zij het moeilijk vonden de vraag over een 'gemiddeld hoogbegaafd kind' te beantwoorden. In het vervolg zou nauwkeuriger naar de items gekeken kunnen worden, ten behoeve van de validiteit.

Soms hadden meerdere items toegevoegd kunnen worden om een duidelijker beeld te krijgen van de schaal. Daarnaast was het aantal respondenten niet heel hoog voor de vragenlijst van de leerkrachten, doordat het slechts de bovenbouw betreft en niet iedere leerkracht heeft meegedaan. De interviews zijn afgenomen bij maar twee respondenten door langdurige afwezigheid van andere directieleden.

Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn verder te kijken naar het handelen van de leerkrachten. Wat doen ze daadwerkelijk in de groep en hoe komt het dat ze niet doen wat ze belangrijk vinden? Dit zou kunnen door interviews en observaties in de klas. Daarnaast zou het huidige onderzoek breder uitgevoerd kunnen worden, nu is de vragenlijst maar door één plusklasleerkracht ingevuld. Ook zou de instructie van de plusklas en de reguliereklas nader onderzocht kunnen worden. Wat maakt dat kinderen de instructie in de plusklas minder waarderen?

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan inzichten in de opvattingen met betrekking tot hoogbegaafdheid en de begeleiding op OBS de Merwedonk. Met name de aspecten visie, opvattingen en begeleiding met betrekking tot hoogbegaafdheid worden apart beschreven in de literatuur, maar in dit onderzoek worden deze verschillende factoren echter ook gecombineerd en wordt gekeken naar de

samenhang van de factoren ten behoeve van een optimale begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. Ook andere scholen kunnen hier hun voordeel mee doen.

#### Literatuurlijst

- Baeyens, H. (2010). *De attitude van scholen ten aanzien van ouderbetrokkenheid en ouder-school partnerschap: een perceptie-onderzoek bij schoolhoofden*. ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.
- Ceci, J. (1991). How Much Does Schooling Influence General Intelligence and Its Cognitive components? A Reassessment of the Evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703-722
- Eijl, P. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs. In *Onderwijs in thema's* (pp. 117-156). Den Haag: Onderwijsraad.
- Eynde, P., Florquin, H., Michiels, E. (2010). Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs revisited: de scholen aan zet! *Impuls*, 40(3), 120-128.
- Flatworldknowledge. (2013). *Wechsler Intelligence Score*. Verkregen op 12 december 2013 van: [http://images.flatworldknowledge.com/stangor/stangor-fig09\\_007.jpg](http://images.flatworldknowledge.com/stangor/stangor-fig09_007.jpg)
- Fraenkel, J. R., Wallen, E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Europe: McGraw-Hill Education.
- Freeman, J., Raffan, J, & Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey by the Tower Education Group*. Reading: CfBT
- Geake, J.G. (2009). *The Brain at School: Applications of neuroscience in the classroom*. London: McGraw Hill.
- Gerven, E. van, & Drent, S., (2001). *Een doorgaande lijn voor hoogbegaafde leerlingen: een praktische handleiding*. Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. van, (2002). *Zicht op hoogbegaafdheid*. Amsterdam: Boom
- Gerven, E. van, (2008). *Slim beleid: keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum .
- Gerven, van. E. (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, van, E. & Hoogenberg-Engbers, I. (2011). *Begaafd begeleiden*. Assen: Van Gorcum.
- Heller, K.A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal for high ability*, 2, 174-188.
- Houten, E. (2009). Pedagogisch quotiënt en intelligentiequotiënt. *Het pedagogisch quotiënt*, 261-282.
- Houten-van den Bosch, E. J., Kuipers, J. & Peters, W.A.M. (2010). *Reeks Kinderen en Adolescenten. Problemen en risicosituaties*
- Kagan, D.M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1).
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven University.
- Lassig, C.J. (2009) Teachers' attitudes towards the gifted : the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Loo, H. van der, & Weijden, W. van der (2005). *LEVE DE VISIE, DE VISIE LEVEN! & Samhoud*

- Ministerie van Onderwijs. (2004). Ruimte voor de school. Den Haag: DeltaHage.
- Mills, C.J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4).
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., van Hell, J., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Neihart, M. (2010). The impact of giftedness on psychosocial well-being: what does the empirical literature say?. *Roeper review*, 22(1), 10-17, doi: 10.1080/02783199909553991
- Olenchak, F.R. (2010). Lessons learned from gifted children about differentiation. *The teacher educator*, 36(3), 185-198, doi: 10.1080/08878730109555263
- Olenchak, F.R. & Renzulli, J.S. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted child quarterly*, 33(1), 36-46.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*. New York: Pinter.
- Passow, H.A. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted child quarterly*, 25(1), 5-10
- Reis, S.M. & Renzulli, J.S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (2002) Emerging Conceptions of Giftedness: building a Bridge to the New Century, *Exceptionality: A Special Education Journal*, 10:2, 67-75
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In Sternberg, R.J. & Davidson, J. E. (2005), *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press
- Rost, D. (1990). Identificatie van hoogbegaafdheid. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding*, 6, 122-125.
- Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge university press.
- Towers, E. & Porath, M. (2001). Gifted teaching: thought and action. *Roeper review*, 23(4), 202-206. doi: 10.1080/02783190109554099
- Troxclair, D. A. (2010). Differentiating instruction for gifted students in regular education social studies classes. *Roeper Review*, 22, 195-198. doi:10.1080/02783190009554033
- VanTassel-Baska, J. van, & Stambaugh, T. (2005) Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217, DOI: 10.1207/s15430421tip4403\_5
- Visie Merwedonk (n.a.). Verkregen via: <http://www.obs-de-merwedonk.nl/visie.html>
- Wechsler, D. (1991). *The Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wijnekus, M. & Pluymakers, M. (2007). Begaafde leerlingen. In: Verscheuren, K., & Koomen, H., (2007) *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Antwerpen-apeldoorn: Garant.
- Wille, R. (1992). Concept lattices and conceptual knowledge systems. *Computers Math Applic*, 23(6), 493—515.

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN: 978-1-4058-3541-1

<b>Bijlage I, vragenlijst voor de leerkrachten.</b>	
Naam: Leerkracht van groep: Leeftijd: Sekse:	Helemaal oneens Oneens Niet oneens/ niet eens Eens Helemaal eens
<b>Opvattingen ten opzichte van hoogbegaafdheid.</b>	
Een hoogbegaafd kind scoort hoog op een IQ test.	○ ○ ○ ○ ○
Een hoogbegaafd kind levert hoge prestaties op de schoolvakken.	○ ○ ○ ○ ○
Een signaal van hoogbegaafdheid kunnen prestaties op motorisch en sociaal gebied zijn.	○ ○ ○ ○ ○
Een hoogbegaafd kind is in staat tot ongebruikelijke, creatieve, oplossingen te komen	○ ○ ○ ○ ○
Een hoogbegaafd kind is intrinsiek gemotiveerd; een interne drang van binnenuit om een bepaalde taak of handeling te verrichten.	○ ○ ○ ○ ○
Een hoogbegaafd kind moet hoog scoren op motivatie, creativiteit en schoolvakken.	○ ○ ○ ○ ○
De leerkracht heeft invloed op het tot uiting komen van kenmerken van hoogbegaafdheid.	○ ○ ○ ○ ○
De omgeving is een belangrijke factor in de ontwikkeling van hoogbegaafdheid.	○ ○ ○ ○ ○
De ouders zijn van invloed op het tot uiting komen van kenmerken van hoogbegaafdheid.	○ ○ ○ ○ ○
Vrienden/vriendinnen en de sfeer in de klas zijn van invloed op het tot uiting komen van kenmerken van hoogbegaafdheid.	○ ○ ○ ○ ○
Hoogbegaafdheid is vooral een aangeboren, vaststaand kenmerk.	○ ○ ○ ○ ○
<i>Hoogbegaafde kinderen presteren niet altijd in lijn met de verwachting naar aanleiding van eerdere hoge resultaten.</i>	○ ○ ○ ○ ○
<b>Kenmerken van hoogbegaafdheid.</b>	
Elk hoogbegaafd kind is creatief.	○ ○ ○ ○ ○
Elk hoogbegaafd kind is gemotiveerd.	○ ○ ○ ○ ○
Elk hoogbegaafde kind excelleert.	○ ○ ○ ○ ○
Bij elk hoogbegaafd kind resulteert de aanwezige potentie ook in bijbehorend goede scores.	○ ○ ○ ○ ○
Elk hoogbegaafd kind heeft doorzettingsvermogen.	○ ○ ○ ○ ○
Elk hoogbegaafd kind werkt geconcentreerd.	○ ○ ○ ○ ○

Elk hoogbegaafd kind wil goed werk afleveren.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Elk hoogbegaafd kind ziet verbanden tussen zaken in die andere kinderen niet zien.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Elk hoogbegaafd kind komt tot originele oplossingen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Elk hoogbegaafd kind heeft interesse in moeilijk onderwerpen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Opvattingen ten opzichte van de begeleiding van hoogbegaafdheid.		
	Past u het toe?	Vindt u het belangrijk?
	Nooit Niet vaak Soms Meestal Altijd	niet Helemaal Niet Neutraal Wel wel Helemaal
Hoogbegaafde kinderen hebben geen instructie nodig.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen moeten een andere instructie krijgen dan niet hoogbegaafde kinderen	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen moeten minder instructie krijgen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen moeten kortere instructie krijgen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen moeten instructie krijgen waarin ingewikkeldere denkstrategieën voorgedaan worden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen moeten een instructie krijgen waarin verbredende informatie gegeven wordt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen moeten de ruimte krijgen om iets in te brengen tijdens instructie.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde leerlingen moeten aan het denken gezet worden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen kun je aan het denken zetten door ze te vragen naar oorzaak-gevolg relaties.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Leerkrachten moeten hoogbegaafde kinderen aan het denken zetten door relaties te laten voorspellen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen kun je aan het denken zetten door toepassingsvragen te stellen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen kun je aan het denken zetten door te vragen naar interpretatie of evaluatie met betrekking tot een begrip.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Extra, maar het zelfde, werk aanbieden is voldoende voor een	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

geschikte begeleiding.		
Lesaanbod moet aangepast worden aan de interesse van het hoogbegaafde kind.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Lesaanbod moet aangepast worden aan het denkniveau van het hoogbegaafde kind.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Een aangepast lesaanbod moet structureel toegepast worden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Een leerkracht moet bereid zijn om een hoogbegaafd kind extra begeleiding te geven.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Een leerkracht moet achtergrondkennis van de stof hebben om een hoogbegaafd kind te begeleiden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Een leerkracht moet goede kennis hebben van geschikte begeleiding geven aan een kind met hoogbegaafdheid.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Een leerkracht moet hoogbegaafdheid kunnen herkennen in de klas.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde kinderen hebben tijd en ruimte nodig om buiten de reguliere klas met andere hoogbegaafden samen te werken.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Hoogbegaafde leerlingen hebben naast de reguliere leerkracht, een leerkracht nodig die hen geschiktere begeleiding kan geven.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Een aparte groep is nodig om aan te kunnen sluiten bij denkniveau.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Een aparte groep is nodig om aan te kunnen sluiten bij interesse.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>



<b>Bijlage II, vragenlijst voor plusklas kinderen.</b>		
Naam: Groep: Leeftijd: Jongen of Meisje: Mijn leerkracht is:	Gebeurt het?	Zou je het willen?
	Helemaal niet Niet vaak Soms Meestal Altijd	Meestal niet niet Soms wel/ soms Meestal wel Helemaal wel
<b>Begeleiding van de juf/meester van de gewone klas.</b>		
De leerkracht stelt mij moeilijke vragen, bijvoorbeeld naar oorzaak en gevolg.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ik krijg korter instructie dan andere kinderen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ik krijg minder instructie dan andere kinderen.		
De leerkracht doet moeilijke denkstappen hardop voor.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht voegt extra informatie toe bij de uitleg.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij ruimte om over een onderwerp te vertellen waar ik al meer over weet.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij de ruimte extra vragen te stellen tijdens de les.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht laat mij raden naar hoe dingen verder gaan.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht laat mij nadenken op welke manier dingen toegepast kunnen worden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht laat mij vertellen wat ik van een onderwerp vind.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht past opdrachten aan, aan mijn interesse.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij voldoende uitdagend extra werk.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht past extra werk aan, aan mijn niveau.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij altijd aangepaste opdrachten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij extra begeleiding wanneer ik dat nodig heb.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ik wil graag dat de leerkracht mij extra informatie kan vertellen over een onderwerp waar de les over gaat.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
<b>Begeleiding van de juf/meester van de Plusklas.</b>		
De leerkracht stelt mij moeilijke vragen, bijvoorbeeld naar oorzaak en gevolg.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Ik krijg korter instructie dan andere kinderen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ik krijg minder instructie dan andere kinderen.		
De leerkracht doet moeilijke denkstappen hardop voor.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht voegt extra informatie toe bij de uitleg.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij ruimte om over een onderwerp te vertellen waar ik al meer over weet.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij de ruimte extra vragen te stellen tijdens de les.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht laat mij raden naar hoe dingen verder gaan.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht laat mij nadenken op welke manier dingen toegepast kunnen worden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht laat mij vertellen wat ik van een onderwerp vind.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht past opdrachten aan, aan mijn interesse.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij voldoende uitdagend extra werk.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht past extra werk aan, aan mijn niveau.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De leerkracht geeft mij altijd aangepaste opdrachten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
<b>Plusklas</b>		
Ik werk graag met andere hoogbegaafde kinderen samen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ik vind het fijn om begeleiding te krijgen van iemand die mij goed uit kan leggen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ik vind het fijn om begeleiding te krijgen van iemand die de juiste opdrachten voor mij uit kan zoeken.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De plusklas is nodig om aan te kunnen sluiten bij mijn manier van denken.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
De plusklas is nodig om aan te kunnen sluiten bij mijn interesse.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

**Interview:**

Leeftijd:

Sekse:

Jaren ervaring in het onderwijs :

Jaren ervaring op OBS de Merwedonk :

Wat vindt de school belangrijk?

- Op onderwijs gebied
- Op levensbeschouwelijk gebied.

Hoe ziet de school hoogbegaafdheid?

- Ziet de school hoogbegaafdheid als enkel intelligentie op schoolse vakken, of breder dan dit?
- Wat is de visie van de school over de rol van de school in de ontwikkeling van hoogbegaafdheid?
- Op welke manier vindt de school dat hoogbegaafdheid tot uiting komt?

*Welke doelen zijn hieraan verbonden?*

*Welke uitwerking hebben die doelen in de werkwijze?*

Opvattingen begeleiding

- Wat voor aanbod vindt de school dat hoogbegaafde kinderen moeten krijgen?
- Welke houding van leerkrachten verwachten jullie ten opzichte van hoogbegaafdheid?
- Welke houding van leerkrachten verwachten jullie ten opzichte van hoogbegaafdheid?

*Welke doelen zijn hieraan verbonden?*

*Welke uitwerking hebben die doelen in de werkwijze?*

Waarop onderscheidt de Merwedonk zich t.o.v. van andere scholen m.b.t. de visie op hoogbegaafdheid en de begeleiding er van?