Sluit het basisonderwijs aan bij hoogbegaafde leerlingen?

Scholieren blikken terug

BACHELOR-THESIS ONDERWIJSKUNDE
Juni 2011

Studenten (groep 4)
Arina Boele, 3458652
Robbert Hoogendijk, 3208982
Hetty Meulensteen, 3435563

Docent
Jos Jaspers

Universiteit Utrecht

Abstract

Het ontwikkelen van individuele talenten krijgt binnen de huidige maatschappij meer aandacht. In hoeverre sluit het onderwijs aan bij deze ontwikkeling? Hoogbegaafde leerlingen lijken problemen te ervaren in het onderwijs, met als een van de gevolgen dat ze gaan onderpresteren. Leerlingen van brugklassen en tweede klassen van het voortgezet onderwijs zijn bevraagd op hun beleving ten aanzien van hun basisschool en het leerstofaanbod. Uitgangspunt zijn de hoogbegaafde leerlingen van plusklassen. Hun ervaringen worden afgezet tegen de ervaringen van leerlingen met andere begaafdheidsniveaus, namelijk Havo/vwo-leerlingen. De vraag is of er verschillen, dan wel overeenkomsten zijn in de beleving over de basisschool van hoogbegaafde leerlingen en die van Havo/vwo-leerlingen.

Inleiding

In de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw stond democratisering van het onderwijs in Nederland hoog in het vaandel. Dat het onderwijs toegankelijk moest zijn voor iedereen betekende toen dat leerprocessen uit moesten gaan van gemeenschappelijke kenmerken van leerlingen (Eijl, 2005; Cronbach & Snow, 1997; Mooij, 2007). In de afgelopen twintig jaar is onderzoek gedaan naar individuele talentontwikkeling, waardoor een andere tendens zichtbaar werd. In het onderwijs zijn initiatieven ontplooid om talenten van individuele leerlingen voor het voetlicht te halen en beter te laten ontwikkelen. Differentiatie is hierbij het sleutelwoord (Eijl, 2005). Binnen deze trend past ook de toegenomen aandacht voor de meest getalenteerde en de hoogst presterende leerlingen. Het Ministerie van OCW heeft beleid ontwikkeld om scholen te ondersteunen bij het ontwikkelen van passende leerarrangementen voor deze hoogbegaafde leerlingen (Mooij, 2007).

Het bieden van passend onderwijs aan iedere leerling is voor alle docenten een uitdaging, maar in het bijzonder voor basisschoolleerkrachten (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen namelijk al naar gelang hun capaciteiten kiezen uit verschillende opleidingen. Het primair onderwijs kent die verdeling niet, wat betekent dat de diversiteit van leerniveaus binnen een basisschoolklas aanzienlijk groter is dan op het voortgezet onderwijs.

Juist voor hoogbegaafde leerlingen vergt het geven van een passend onderwijsaanbod en de juiste begeleiding een gedifferentieerde aanpak van leerkrachten. Het maken van een blauwdruk voor de begeleiding aan deze categorie leerlingen doet geen recht aan de complexiteit van deze groep. Er kunnen slechts handreikingen gedaan worden, die een docent

zelf kan vertalen naar de specifieke context. Zo kan recht gedaan worden aan mogelijkheden van hoogbegaafde leerlingen.

Definiëring van hoogbegaafdheid

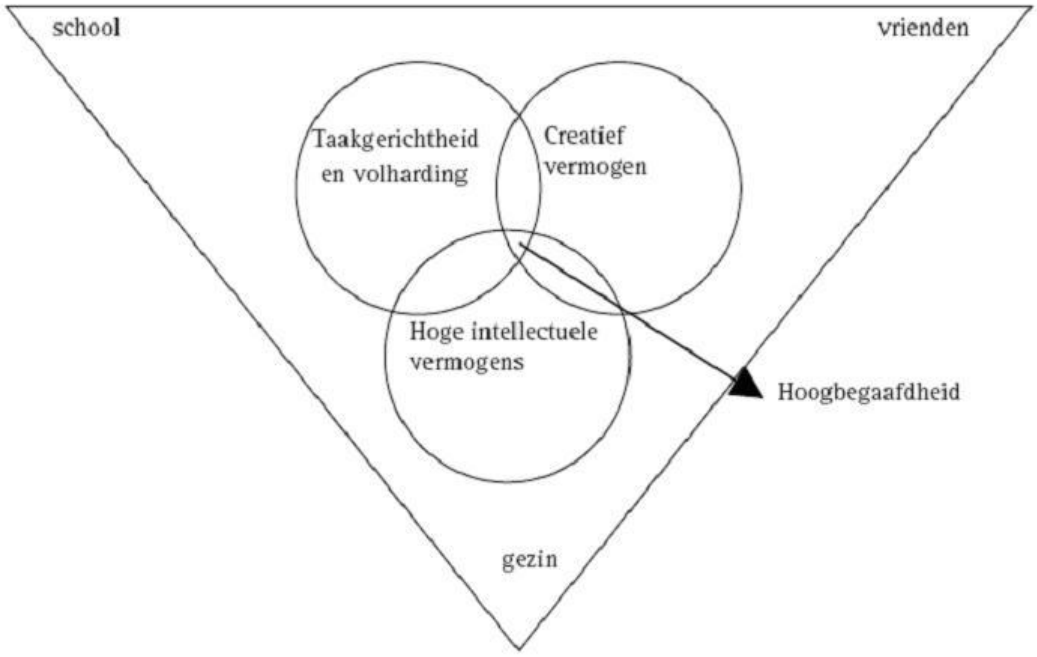
Uit het feit dat in elke wetenschappelijke publicatie over hoogbegaafdheid aandacht besteed wordt aan de definiëring van het begrip zelf, blijkt dat daarover onder wetenschappers geen consensus bestaat. Er worden twee wetenschappelijke modellen gehanteerd, die met elkaar conflicteren.

Het meest eenvoudige model is uitsluitend psychometrisch van aard. Het richt zich op de meting van intelligentie, waarbij kinderen met een intelligentiequotiënt (IQ) vanaf 140 als hoogbegaafd gekenmerkt worden (Terman, 1954). De benadering van De Groot (1985) staat in lijn met dit model, omdat hoogbegaafdheid ook volgens hem te herleiden is tot intelligentie. Hij benadrukt dat de ontwikkeling van intelligentie niet afhankelijk is van externe factoren. Volgens De Groot gebruikt de hoogbegaafde mens zijn intelligentie bij alledaagse activiteiten en hoeft hij daartoe niet door derden gestimuleerd te worden. Intelligentie wordt beschouwd als een statisch gegeven.

Het tweede model staat hier diametraal tegenover, omdat het veronderstelt dat intelligentie stagneert wanneer het niet gevoed wordt door externe factoren. In deze theorie wordt hoogbegaafdheid slechts deels verklaard door intelligentie (Mönks, 1985). De basis van dit model werd gelegd door Joseph Renzulli (1978). Volgens Renzulli onderscheiden hoogbegaafde kinderen zich door drie persoonlijkheidskenmerken: hoge intellectuele vermogens, taakgerichtheid/volharding en een hoog creatief vermogen. De eerste component is relatief stabiel, maar de laatste twee zijn afhankelijk van de taak en de persoonlijke belangstelling daarin. Bovendien kan de sociale omgeving daar invloed op uitoefenen. Franz Mönks borduurde hier op voort door een triadisch model te ontwikkelen, waarin de sociale omgeving opgenomen is en nader gespecificeerd wordt als gezin, school en ontwikkelingsgelijken (vrienden, peers). Hieruit blijkt dat de sociale omgeving waarin een hoogbegaafde leerling opgroeit volgens Mönks van cruciaal belang is. Volgens hem kan hoogbegaafdheid pas manifest worden wanneer er een positief samenspel is tussen de drie persoonlijkheidskenmerken van Renzulli en de ondersteunende sociale omgeving (figuur 1).

De toegenomen aandacht voor hoogbegaafden in het onderwijs, zoals beschreven in het rapport van de Onderwijsraad (2007), sluit aan bij het idee van Mönks dat de sociale omgeving van wezenlijk belang is voor de ontwikkeling van de hoogbegaafde. Guldemond (2003) plaatst hierbij wel een kritische kanttekening als hij zegt dat de onderlinge relaties

tussen de factoren in het model niet wetenschappelijk verklaard zijn. Volgens hem wordt het model in wetenschappelijke literatuur steeds gebruikt als legitimering voor signalering en begeleiding van hoogbegaafden, maar wordt geen poging ondernomen het model empirisch te ondersteunen.



Figuur 1. Triadisch model van hoogbegaafdheid (Mönks) met persoonlijkheidskenmerken ‘hoge intellectuele vermogens’, ‘taakgerichtheid en volharding’ en ‘creatief vermogen’ en de sociale factoren ‘gezin’, ‘school’ en ‘vrienden’.

Hoogbegaafden leren anders

Bovenstaande theorieën gaan er vanuit dat hoogbegaafden andere persoonlijkheidskenmerken hebben dan anderen. Hun brein werkt niet hetzelfde. De literatuur geeft hiervoor verschillende verklaringsmodellen.

Sousa (2009) stelt dat informatieverwerkingsprocessen bij hoogbegaafden sneller en accurater verlopen dan gemiddeld. De rechter hersenhelft wordt gebruikt voor het verwerken van nieuwe informatie en de linker hersenhelft voor routine, onafhankelijk van het soort informatie dat verwerkt wordt. Het brein van hoogbegaafden is in staat om met minder blootstelling aan nieuwe ervaringen dan gemiddeld de overgang van de rechter hersenhelft naar de linker hersenhelft te maken. Kaplan (2003) beweert dat het brein van hoogbegaafden efficiënter werkt, omdat zij hun eigen leerstrategieën ontwikkelen en deze strategieën ook op een goede manier kunnen inzetten. Deze overtuiging is voor haar het meest overtuigende argument dat er een pedagogie voor hoogbegaafde kinderen moet zijn. Het is wel nodig dat

deze leerlingen gericht en domeinspecifiek onderwijs krijgen om deze leerstrategieën te versterken en vast te houden. Duan (2010) toont aan dat de reactietijd van hoogbegaafde leerlingen die deelnamen aan versneld onderwijs significant korter was dan van de hoogbegaafde leerlingen die het standaardonderwijs volgden. De resultaten werden gevonden op elke leeftijd. Deze resultaten lijken aan te tonen dat de onderwijskundige sfeer waarin een hoogbegaafd kind geplaatst wordt een rol speelt in de ontwikkeling van de verwerkingssnelheid van deze kinderen.

Een passend onderwijsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen

Het hoogbegaafdheidmodel van Mönks (figuur 1) laat een verband zien tussen drie omgevingsfactoren en de ontwikkeling van een hoogbegaafde leerling op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. De school is één van die omgevingsfactoren. Dat betekent dat hoogbegaafde leerlingen pas optimaal tot hun recht kunnen komen, wanneer het onderwijs dat op school aangeboden wordt, aansluit bij hun persoonlijkheidskenmerken.

In een schoolsysteem dat alleen is afgestemd op de benedengemiddelde leerling, krijgen begaafde en hoogbegaafde leerlingen leerstof aangeboden die ze al beheersen, maar die andere leerlingen nog als nieuw ervaren. Aan de behoefte aan competentie, die iedere leerling heeft, wordt echter pas voldaan wanneer taken een middelmatige moeilijkheidsgraad hebben en niet wanneer er met minimale inspanning een goede prestatie geleverd kan worden (Lens, 2004). Wanneer leerlingen gevoelens van competentie ervaren, heeft dat een positieve invloed op de motivatie voor het uitvoeren van taken. Omdat hoogbegaafde leerlingen in een klas zitten van leerlingen met uiteenlopende begaafdheidsniveaus, zijn individualisering en differentiatie sleutelbegrippen bij het ontwerpen van een onderwijsaanbod dat past bij hun behoefte aan complexere leerstof en intens leren (VanTassel-Baska, 1997; Henshon, 2006; Kaplan, 2003; Cramond, 2004). Differentiatie kan toegepast worden in de onderwijsinhoud en de pedagogische en didactische aanpak.

Een vorm van differentiatie die vaak toegepast wordt, is compacten en verrijken van de leerstof (Drent, 1997; Mooij, 2008). Er is sprake van compacten wanneer leerlingen de mogelijkheid krijgen zich de reguliere leerstof in kortere tijd en met minder oefening eigen te maken. Zo ontstaat de mogelijkheid de resterende onderwijstijd in te vullen met verrijkingsmateriaal. Het aanbieden van verrijkingsstof is pas effectief wanneer leerlingen daardoor controle krijgen over hun eigen leer- en denkstrategieën. Daarvoor is het van belang dat er werkelijk nieuwe kennis en vaardigheden aangeleerd worden in plaats van dat herhaald wordt wat een leerling al weet of beheerst. Bovendien moet tegemoet gekomen worden aan de

sociale en emotionele behoeften van de hoogbegaafde leerlingen (Mönks & Katzko, 2005). Daarvoor is het van belang dat de (verrijkings)lessen een rijke inhoud hebben, wat inhoudt dat ze cognitieve, affectieve, sociale en esthetische aspecten bevatten (VanTassel-Baska, 1997; Mooij, 2008). Voorbeelden daarvan zijn het uitwerken van een socratische dialoog, doen van eigen onderzoek en creatief problemen leren oplossen (Kaplan, 2003).

Een andere manier om differentiatie vorm te geven, is het laten versnellen van een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong. Onder versnellen wordt verstaan dat de basisschoolperiode van een leerling verkort wordt (Van Gerven, 1999). Daar is sprake van wanneer een leerling vervroegd overgaat naar groep 3, wanneer een leerling twee groepen in één schooljaar doorloopt of wanneer een leerling een groep overslaat. Het gevolg is dat de leerling op jongere leeftijd naar het voorgezet onderwijs gaat. Uit onderzoek blijkt dat versnellen een positief effect heeft op de cognitieve ontwikkeling en het sociaal en emotioneel welbevinden van hoogbegaafde leerlingen, mits het gezin en de leerkrachten goede ondersteuning bieden (Gross, 2004; Kulik, 2004; Mooij, 2008). Programma's die gericht zijn op versnelling, blijken effectiever te werken dan verrijkingsprogramma's, in het bijzonder wanneer versnelling vroeg in de schoolloopbaan van een leerling plaatsvindt (Mooij, 2007).

Het nut van differentiatie wordt niet door alle wetenschappers onderkend. Uit Amerikaans onderzoek zou blijken dat hoogbegaafde leerlingen geen aangepast onderwijsaanbod nodig hebben (Eijl, 2005). Volgens dit onderzoek ervaren hoogbegaafden geen problemen op school, ontwikkelen zij zich leeftijdsadequaat, gedragen ze zich goed en maken ze een tevreden indruk. Deze beweringen staan onder kritiek, want de hoogbegaafden die zonder onderwijsaanpassingen een probleemloze schoolloopbaan hebben, zouden zich aangepast hebben aan een leerstofaanbod onder hun capaciteitenniveau. Daarom hebben ze niet de kans te laten zien wat ze echt kunnen en voelen ze geen uitdaging hun grenzen op te zoeken. Voor hun welbevinden op school en in de maatschappij is het echter van belang dat deze hoogbegaafden hun potentieel wel aanboren.

Voordat een docent het leerstofaanbod structureel gaat aanpassen voor een leerling, moeten de leerlingkenmerken (terughoudend) gescreend worden, bij voorkeur met behulp van een psychometrisch gevalideerd instrument (Drent, 1997; Eijl, 2005). Zo kan het niveau van onder meer de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling ingeschat worden. Het is van belang dat dit zo vroeg mogelijk gebeurt, want zo kan het leerstofaanbod optimaal aangepast worden. Leerkrachten moeten er echter wel alert op zijn dat jonge kinderen een tijdelijke ontwikkelingsvoorsprong kunnen hebben die na verloop van tijd ingehaald wordt door hun leeftijdsgenootjes. Daarom moet men bij jonge kinderen voorzichtig zijn met het vaststellen

van hoogbegaafdheid, maar kunnen leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong wel tijdelijk behandeld worden als hoogbegaafd. Om de screening zorgvuldig te laten plaatsvinden, is het nodig dat leerkrachten geschoold worden in het herkennen van en omgaan met hoogbegaafde kinderen.

Torrance (1981) vroeg hoogbegaafde volwassenen welke vaardigheden van docenten hun ontwikkeling van eigenwaarde stimuleerden. Zij noemen aanmoediging, acceptatie, het kunnen delen van interesses en enthousiasme. Hermans (2004) beschrijft ook het belang van de rol van volwassenen in het bepalen van het zelfconcept van kinderen. Hij geeft aan dat begrip van volwassenen voor hoogbegaafde kinderen van nog meer belang is, omdat zij alles intenser beleven en vaak met thema's bezig zijn waar leeftijdgenoten nog niet aan toe zijn. Bovendien zijn hoogbegaafde kinderen selectiever in het onvoorwaardelijk schenken van hun vertrouwen aan een persoon.

Uit het hoogbegaafdheidmodel van Mönks blijkt dat ontwikkelingsgelijken (vrienden, peers) een andere omgevingsfactor vormen. Er bestaan speciale klassen voor hoogbegaafde leerlingen, waarbij deze factor optimaal kan functioneren. Mooij (2008) heeft aangetoond dat deze klassen op het gebied van motivatie voor het leren en cognitieve prestaties een positief effect hebben voor hoogbegaafde leerlingen. Overigens blijkt dit effect groter voor leerlingen die een dag per week een speciale klas bezoeken dan voor leerlingen die de hele week les krijgen in een speciale klas.

Omdat het model van Mönks ook laat zien dat het gezin een factor is die de ontwikkeling van een hoogbegaafde beïnvloedt, is het van belang dat er tussen de school en de ouders sprake is van eenduidige communicatie (Mooij, 2007).

Problemen bij onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen

Hoewel in de wetenschappelijke literatuur het belang van differentiatie bij het onderwijsaanbod voor hoogbegaafden uitgebreid aan bod komt, ervaart bijna de helft van de hoogbegaafde leerlingen problemen als gevolg van een onderwijsaanbod dat niet bij hen past (Lens, 2004; Woolfolk, 2008). Deze problemen kunnen zich al vanaf het begin van de basisschoolperiode voordoen. Het gaat hierbij om onderpresteren enerzijds en perfectionisme en faalangst anderzijds.

Volgens het rapport 'Presteren naar vermogen' van de Onderwijsraad (2007) is bij tien tot achttien procent van de leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs sprake van onderpresteren. De meesten van hen zitten in hun basisschoolperiode (Mooij, 2007). Tussen groep 2, groep 4 en groep 8 wordt zelfs een achteruitgang in de resultaten gemeten. Uit dit

onderzoek blijkt dat hoogbegaafde leerlingen er wat betreft de taalontwikkeling tussen groep 2 en groep 4 in absolute zin op achtergegaan. Ook voor rekenen geldt dat de resultaten van de hoogst scorende leerlingen in groep 2 achteruit gaan in de twee jaar tot groep 4. Blijkbaar kunnen deze kinderen de voorsprong die ze hebben in groep 2 niet vasthouden in hun latere basisschoolperiode.

De gevolgen hiervan kunnen zijn dat leerlingen niet herkend worden als hoogbegaafd (Lens, 2004). Een van de kenmerken van een hoogbegaafde leerling is een dat hij een hoge score behaald op een algemene intelligentietest. De behaalde score is alleen valide wanneer de leerling zich optimaal ingezet heeft bij de afname van de test (Cronbach, 1963). Leerlingen die al vanaf jonge leeftijd onderpresteren, zullen zelfs op een intelligentietest niet laten zien welke capaciteiten ze hebben. Gevolg hiervan kan zijn dat leerlingen aan het eind van hun basisschooltijd een advies voor een verkeerde opleiding in het voortgezet onderwijs krijgen, waardoor onderpresteren gecontinueerd wordt.

Onderpresteren wordt in de hand gewerkt door een leerstofaanbod dat niet uitdagend is en te weinig exploratiemogelijkheden aanbiedt. Dat remt kinderen in hun ontwikkeling, waardoor zij gedwongen zijn onder hun niveau te presteren (Mooij, 2007; Drent, 1997; Sousa, 2009). Zo verliest de leerling zijn interesse en motivatie en ontstaat er een discrepantie tussen prestaties en vaardigheden.

Meisjes, kinderen van laagopgeleide ouders en kinderen van allochtone ouders zijn risicogroepen als het gaat om onderpresteren (Rimm, 2008). Juist deze leerlingen willen zichzelf beschermen tegen een sociale omgeving die schoolprestaties niet hoog waardeert. Leerkrachten dienen deze kinderen extra in de gaten te houden.

Onderpresteerders hebben zichzelf aangeleerd de oorzaak van hun gedrag buiten zichzelf te leggen (Bruyn e.a., 2009). Door steeds de nadruk te leggen op het vervelen in de klas door saai onderwijs wordt dit attributiegedrag versterkt. Als ouders daarbij ook steeds benadrukken dat de school te weinig doet om het onderwijs aantrekkelijk te maken voor hun kind, is het voor het kind wel erg moeilijk om zich nog in te spannen voor zijn schooltaken en gemakkelijk om de verantwoordelijkheid van zich af te schuiven. Het is een taak van de ouders om verveling niet te zien als een persoonskenmerk, maar als een dekmantel waaronder andere problemen schuilgaan. Daarnaast blijft het de taak van de school zo vroeg mogelijk te beginnen met het aanpassen van het onderwijsaanbod, om te voorkomen dat kinderen gaan onderpresteren.

Er zijn ook hoogbegaafde leerlingen die perfectionistisch ingesteld zijn. Vijftien tot twintig procent van de hoogbegaafde kinderen ervaart moeilijkheden met hun perfectionisme

(Webb, 1993). Leerlingen willen het plezier dat ze beleven in presteren steeds opnieuw beleven, wat ertoe leidt dat ze de lat te hoog leggen (Roedell, 1984). Het belemmert hen bij hun prestaties, wat kan leiden tot faalangst.

Deze problemen worden versterkt omdat men binnen het onderwijs terughoudend is als het gaat om versnelling (Mooij, 2007). Reden daarvoor is de angst voor sociaal-emotionele problemen die kunnen ontstaan als gevolg van versnelling. De fout die hier gemaakt wordt is dat deze problemen benaderd worden als gedragsproblemen die achteraf opgelost moeten worden in plaats van als problemen die ontstaan als gevolg van hoogbegaafdheid.

Onderzoeksvragen

Uit de literatuur blijkt dat het onderwijsaanbod voor hoogbegaafden moet aansluiten bij hun manier van leren en dat, wanneer daar geen rekening mee gehouden wordt, er problemen kunnen ontstaan. Een aanname van de onderzoekers is dat (hoog)begaafde leerlingen zelf kunnen bepalen of het leerstofaanbod dat ze kregen, aansloot bij hun capaciteiten. Dat is de aanleiding om in dit onderzoek hoogbegaafde leerlingen te laten reflecteren op hun basisschoolperiode. Reflectie op de basisschoolperiode is relevant, omdat hoogbegaafde leerlingen daar binnen de klas te maken hadden met een verschil in begaafdheidsniveaus, waarbij een onderwijsaanbod op hun niveau geen vanzelfsprekendheid was. Op basis van de reflectie is het mogelijk enkele risicofactoren en succesfactoren voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen op te stellen.

In dit onderzoek staan de volgende vragen centraal:

1. Hoe kijken hoogbegaafde leerlingen uit de brugklas en tweede klas van het voortgezet onderwijs terug op het onderwijsaanbod (inclusief aanpassingen) van de basisschool?
2. Verschilt de beleving van deze hoogbegaafde leerlingen ten opzichte van andere brugklasleerlingen op Havo/vwo-niveau?
3. Welk leerstofaanbod heeft de leerlingen in staat gesteld hun studievaardigheden op het voortgezet onderwijs optimaal in te zetten?

Op basis van de literatuur is het de verwachting dat hoogbegaafde leerlingen uit de plusklas oordelen dat het onderwijsaanbod van de basisschool niet geheel bij hen aansloot (onderzoeksvraag 1). Dit zou ook kunnen gelden voor een deel van leerlingen uit brugklassen op Havo/vwo-niveau. Op bepaalde onderdelen wordt echter een verschil verwacht tussen beide groepen leerlingen, namelijk wat betreft beleving van het leerstofaanbod en de aanpassingen die gedaan zijn (onderzoeksvraag 2). Het is de verwachting dat hoogbegaafde

leerlingen aangeven behoefte te hebben aan een versneld leerstofaanbod, aangevuld met verrijkingsopdrachten die aansluiten bij hun denkniveau.

Methode

Deelnemers

De deelnemers aan dit onderzoek zijn leerlingen van twee scholengemeenschappen voor voortgezet onderwijs. Een vragenlijst werd uitgezet onder vier plusklassen (n = 77) uit de eerste twee leerjaren en vier Havo/vwo- brugklassen (n = 90). Van beide scholen is een plusklas brugklas en een plusklas tweede klas geënquêteerd, wat betekent dat er in totaal twee plusklassen uit het eerste leerjaar en twee plusklassen uit het tweede leerjaar ondervraagd zijn. In deze plusklassen krijgen leerlingen die erkend hoogbegaafd zijn de hele week les.

De selectie voor de plusklas vindt plaats aan de hand van de Cito-eindtoets, een motivatiebrief, een tekening en de Intelligentie Structuur Test (IST) die afgenomen wordt door het Centrum Begaafdheidsonderzoek (CBO) van de Radboud Universiteit. De IST is ontwikkeld om binnen het hoge intelligentiegebied onderscheid te maken, waar een algemene intelligentietest als de WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) dat niet meer doet. Door deze combinatie van tests worden zowel intelligentie, als motivatie en creativiteit getest, wat in lijn is met het model van Renzulli. Op basis van de samenhangende uitkomst van deze verschillende factoren bepalen een orthopedagoog van het CBO en de plusklascoördinator van de middelbare school of toelating verantwoord is.

In de brugklassen Havo/vwo zitten leerlingen die vanuit de basisschool een advies gekregen hebben voor Havo of vwo. De uitkomsten van de twee groepen leerlingen worden vergeleken, zodat duidelijk wordt wat de overeenkomsten en verschillen zijn in beleving van het onderwijsaanbod (onderzoeksvraag 2).

Het is van belang dat de leerlingen kunnen terugblikken op hun basisschoolperiode en dan vooral op het gekregen onderwijsaanbod. Er kan aangenomen worden dat brugklasleerlingen en leerlingen uit de tweede klas zich hun basisschoolperiode kunnen herinneren. Bovendien kunnen zij het leerstofaanbod van de basisschool vergelijken met dat van de middelbare school en zijn ze mogelijk geconfronteerd met problemen waarop de basisschool reeds had kunnen inspelen.

Instrumenten

Om te komen tot de ontwikkeling van het instrument is gebruik gemaakt van informatie uit

literatuur en van voorbereidende interviews met twee docenten die lesgeven in de plusklassen en drie hoogbegaafde leerlingen uit klas drie en vijf. Deze interviews zijn afgenomen aan de hand van topiclijsten, die ingaan op motivatieproblemen en prestatieproblemen. De topiclijsten zijn samengesteld op basis van de literatuur. De twee docenten beschikken over tien en vijftien jaar ervaring met lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen, zodat zij een reëel beeld kunnen geven van de problemen die zich voordoen. Omdat de docenten als eerste geïnterviewd werden, zijn opvallende zaken uit die gesprekken ook meegenomen op de topiclijsten voor de leerlingen. De docenten en leerlingen zijn allen afzonderlijk geïnterviewd voor de duur van vijftien minuten.

Het eigenlijke instrument is een vragenlijst die bestaat uit 28 stellingen waarop de leerlingen moesten aangeven in hoeverre ze het er mee eens waren (bijlage 1). De vragen werden beantwoord op een 5-punts Likertschaal. De antwoordmogelijkheden lopen uiteen van helemaal mee eens tot helemaal mee oneens.

De stellingen van de vragenlijst zijn gegroepeerd rondom zeven aspecten die volgens de literatuur en de voorbereidende interviews relevant zijn voor het onderwijs aan hoogbegaafden: het niveau van het leerstofaanbod, compacten en verrijken van het leerstofaanbod, beleving van het onderwijsaanbod op de basisschool in vergelijking met de middelbare school, inzet van studievaardigheden, onderpresteren, fouten maken (faalangst) en algemeen welbevinden. Over elk aspect zijn twee, vier of vijf vragen gesteld. Daarnaast kregen leerlingen de mogelijkheid aan te geven wat ze het leukst en het minst leuk vonden aan de lessen op de basisschool, toegespitst op de didactische aanpak. Ook werden drie open vragen gesteld, waar ruimte was voor andere opmerkingen. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende vakken, maar gaat het om een totaalbeeld.

Door deze vragenlijst ook aan te bieden aan Havo/vwo- leerlingen die niet erkend hoogbegaafd zijn, wordt duidelijk of de problemen rondom onderwijs aan hoogbegaafden exclusief voor deze groep gelden en of mogelijke succesfactoren breder ingezet kunnen worden dan alleen voor de hoogbegaafde leerlingen.

Resultaten

Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst vast te stellen, is de Cronbach's alpha berekend. Bij 27 items (vraag 28 is in deze toets buiten beschouwing gelaten, omdat deze niet is gescoord op een 5-punts Likertschaal) is de Cronbach's alpha .67. Hoewel de betrouwbaarheid zou toenemen bij het verwijderen van vraag 3 (Ik kreeg altijd goede cijfers/ beoordelingen op de basisschool), vraag 13 (Ik doe nu veel moeite om opdrachten goed te

maken) en vraag 22 (Als ik tegenwoordig meer tijd zou besteden aan mijn schoolwerk zou ik hogere cijfers halen), is gekozen de vragenlijst in tact te laten. De toename zou namelijk slechts marginaal zijn (0.02) en de betrouwbaarheid voldoet ook zonder verwijdering van deze vragen aan het criterium van .60. Bovendien zijn de vragen 3, 13 en 22 inhoudelijk van toegevoegde waarde voor onderzoeksvraag 3, omdat ze informatie geven over de attitude ten opzichte van schoolwerk op de middelbare school.

De 27 vragen zijn verdeeld in zeven aspecten, die elk door twee, vier of vijf vragen gemeten worden. De uitkomsten van de vragen van een aspect worden bij elkaar opgeteld, zodat elke leerling een totaalscore krijgt bij elk aspect. In tabel 1 is de betrouwbaarheid per aspect weergegeven.

Er wordt gesproken over aspecten in plaats van constructen, omdat de antwoorden per aspect zeer uiteenlopend kunnen zijn en soms onmogelijk met elkaar kunnen samenhangen.

Tabel 1. *Betrouwbaarheid per Aspect voor Alle Leerlingen (n = 167)*

Aspect	Aantal items	*M*	*SD*	Cronbach's alpha
Algemeen	4	3.58	2.89	.59
Faalangst	4	3.85	2.37	.44
Leerstofaanbod	2	2.54	1.41	.15
Aanpassingen	5	3.18	3.89	.47
Leren leren	4	2.36	3.03	.58
Onderpresteren	4	3.29	1.99	-.11
Beleving	4	2.97	2.36	.11

Onderzoeksvraag 1

Hoe kijken hoogbegaafde leerlingen uit de brugklas en de tweede klas van het voortgezet onderwijs terug op het onderwijsaanbod (inclusief aanpassingen) van de basisschool?

Hoogbegaafde leerlingen scoren per vraag gemiddeld 3.09 (*SD* = 0.37). Dat betekent dat de algemene beleving van het leerstofaanbod op de basisschool gemiddeld genomen als neutraal wordt ervaren.

Zeventien hoogbegaafde leerlingen hebben een klas overgeslagen. Eén leerling heeft twee klassen overgeslagen. Elf van deze leerlingen zijn in de onderbouw (groep 1-4) versneld. De hoogbegaafde leerlingen die versneld door de basisschoolperiode zijn heen gegaan, scoren op de vragen gemiddeld 3.00 (*SD* = 0.38). De zestig leerlingen die niet versneld zijn, scoren

3.11(*SD* = 0.37). Dit verschil is echter niet significant. Deze totaalscore is opgebouwd uit deelscores van de zeven verschillende aspecten (zie tabel 2).

Tabel 2.
Gemiddelde Deelscores van Hoogbegaafde Leerlingen op de Vragenlijst (n = 77)

Aspect	Aantal items	*M*	*SD*
Algemeen	4	3.36	0.77
Faalangst	4	3.89	0.69
Beleving leerstofaanbod	2	2.25	0.71
Aanpassingen	5	3.35	0.88
Leren leren	4	2.06	0.63
Onderpresteren	4	3.26	0.54
Beleving	4	2.98	0.63

Een van de factoren van het model van Mönks is de omgevingsfactor school. De gemiddelde score op de algemene vragen is neutraal (*M* = 3.36, *SD* = 0.77). De leerlingen hebben hun basisschooltijd als redelijk positief ervaren, waarin ze voldoende vrienden hadden. Ze zijn neutraal in hun beleving van het bij de groep horen en ook in hun perceptie of ze veel geleerd hebben op de basisschool.

Taakgerichtheid is een persoonlijke factor in het model van Mönks. Een hoogbegaafde leerling zou zich inzetten vanuit een intrinsieke motivatie, mits voorzien wordt in een aangepast leerstofaanbod. De groep hoogbegaafde leerlingen heeft neutraal (*M* = 3.35, *SD* = 0.88) gescoord op vragen over aanpassingen van het leerstofaanbod. Ruim een kwart van de leerlingen (29%) geeft aan van de leerkracht geen moeilijkere opdrachten gekregen te hebben dan de rest van de klas. Ruim driekwart van de leerlingen (77%) is van mening dat de lessen op de basisschool te gemakkelijk waren en bijna de helft van de leerlingen vond dat de lessen niet aansloten bij hun belangstelling. De resultaten op concretere vragen over aanpassingen van het leerstofaanbod geven hier een ander beeld van. Tweederde (65%) van de leerlingen geeft aan dat het leerstofaanbod bij rekenen voor hen aangepast was. De helft van de leerlingen (49%) heeft regelmatig werkstukken over zelfgekozen onderwerpen gemaakt. Het aantal leerlingen dat ander werk kreeg, neemt per groep toe. In groep 1 lag het percentage op 3%, terwijl 78% van de leerlingen in groep 8 ander werk kreeg. Desondanks geeft 10% van de hoogbegaafden aan nooit ander werk gekregen. De gemiddelde score van de vragenlijst van deze groep leerlingen is 2.63 (*SD* = 0.41). De kinderen die aangaven wel extra werk te hebben

gekregen scoorden gemiddeld 3.14 (*SD* = 0.33). Dit verschil is significant, *t* (75) = -4.05, *p*<.001.

Hoogbegaafde leerlingen vinden dat zij niet geleerd hebben hun schoolwerk te plannen (75%) en op een goede manier huiswerk te maken (70%). Hoewel leerkrachten in hun beleving niet inspeelden op de manier waarop zij leerden, wisten hoogbegaafde leerlingen wel aan het begin van het voortgezet onderwijs hoe zij veel woordjes moesten leren.

Zij geven aan niet geleerd te hebben zich in te spannen door extra moeilijke opdrachten te maken. 91% van de hoogbegaafde leerlingen geeft aan overwegend goede cijfers en beoordelingen gekregen te hebben. Ook kunnen zij in hun beleving goed omgaan met kritiek en het maken van fouten. De hoogbegaafde leerlingen scoren op faalangst gemiddeld 3.89 (*SD* = 0.69), wat inhoudt dat ze aangeven dit probleem niet te ervaren.

Tegenover taakgerichtheid en volharding staat onderpresteren. Hoogbegaafde leerlingen scoren gemiddeld neutraal (*M* = 3.26, *SD* = 0.54)) op het onderdeel onderpresteren. Zij ervaren hun inspanning om in het voortgezet onderwijs opdrachten goed te maken als neutraal. Er bestaat geen duidelijk verband tussen de gegeven antwoorden op de verschillende vragen die bij dit onderdeel horen. Bijna de helft van hen (46%) is gemotiveerd voor schoolwerk, terwijl ruim een kwart (27%) niet gemotiveerd is. 65% van de hoogbegaafde leerlingen vindt het belangrijk om goede cijfers te halen. Tegelijkertijd geeft 60% van de leerlingen aan hogere cijfers te zullen halen als ze meer tijd zouden besteden aan schoolwerk. Terugblikkend op de basisschool, geeft 60% van de leerlingen aan dat ze ervaren dat er geen hoge eisen aan hun schoolwerk gesteld werden.

Onderzoeksvraag 2

Verschilt de beleving van deze hoogbegaafde leerlingen ten opzichte van brugklasleerlingen op Havo/vwo- niveau?

Gemiddeld gezien is de beleving van de hoogbegaafde leerlingen (*M* = 3.09, *SD* = 0.37) negatiever dan die van de Havo/vwo-leerlingen (*M* = 3.21, *SD* = 0.32). Tabel 3 laat de significante verschillen per aspect zien. Op de volgende aspecten van de vragenlijst is een significant verschil geconstateerd: algemeen, leerstofaanbod, aanpassingen, en leren leren. Op de onderdelen faalangst, onderpresteren en beleving verschillen de groepen niet significant van elkaar.

Tabel 3. *Verschillen en Overeenkomsten op Aspecten tussen Hoogbegaafde en Havo/vwo-leerlingen*

	t-test for Equality of Means	
Aspect	*t*	*p* (2-tailed)
Algemeen	-3.66	.000**
Faalangst	.49	.626
Beleving leerstofaanbod	-5.23	.000**
Aanpassingen	2.59	.011*
Leren leren	-5.02	.000**
Onderpresteren	-.77	.445
Beleving	-.24	.814
Totaal	-2.25	.026*

Noot. * $p \leq .05$, ** $p \leq .001$

Omdat er niet gesproken wordt over constructen, maar over aspecten, is het belangrijk ook de inhoud van de afzonderlijke vragen te analyseren. Tabel 4 laat zien op welke vragen de scores tussen hoogbegaafde leerlingen en Havo/vwo-leerlingen significant verschillen.

Tabel 4. Vragen waarop Hoogbegaafde en Havo/vwo-leerlingen Significant Verschillend Antwoorden

	t-test for Equality of Means	
Vraag:	*t*	*p* (2-tailed)
Vraag 3: Ik kreeg altijd goede cijfers / beoordelingen op de basisschool	4.33	.000**
Vraag 4: Ik heb op de basisschool geleerd om op een goede manier huiswerk te maken	-3.20	.012*
Vraag 7: Ik heb veel geleerd op de basisschool	-4.75	.000**
Vraag 8: Mijn lesprogramma op de basisschool was hetzelfde als dat van de andere kinderen	4.64	.000**
Vraag 9: Op de basisschool hoefde ik weinig moeite te doen om een goed cijfer / goede beoordeling te krijgen	-4.52	.000**
Vraag 11: De leerkrachten op de basisschool hadden in de gaten hoe ik leerde	-2.56	.011*
Vraag 12: Ik kon moeilijk omgaan met fouten maken op de basisschool	-2.77	.006*
Vraag 15: Ik had veel vriend(inn)en op de basisschool	-2.01	.046*
Vraag 16: Het was op de basisschool belangrijk voor mij om bij de groep te horen	-2.37	.019*
Vraag 19: De leerkrachten op de basisschool hebben aanpassingen gedaan, zodat ik goed kon leren	2.89	.004*
Vraag 20: Ik heb op de basisschool geleerd om een planning te maken voor mijn werk	-3.64	.000**
Vraag 23: Op de basisschool waren de lessen te gemakkelijk voor mij	-5.66	.000**

Noot. * $p \leq .05$, ** $p \leq .001$

Volgens Mönks zou de school zicht moeten hebben op hoe de hoogbegaafde leerlingen leren, om voor een goed leerstofaanbod te zorgen. Bijna de helft (49%) van de hoogbegaafde leerlingen heeft de perceptie dat leerkrachten niet in de gaten hadden hoe zij leerden, tegenover 28% van de Havo/vwo-leerlingen. De lessen op de basisschool waren te gemakkelijk voor 77% van de hoogbegaafde leerlingen tegenover 46% van de Havo/vwo-leerlingen. Bijna alle hoogbegaafde leerlingen (99%) vonden dat zij weinig moeite hoefden te doen voor een goed cijfer of een goede beoordeling. Ook het merendeel van de Havo/vwo-leerlingen (65%) heeft deze beleving. Hoewel gemiddeld genomen beide groepen neutraal scoren op de beleving in het omgaan met fouten, is het aantal hoogbegaafde leerlingen dat het omgaan met fouten als moeilijk ervaart, drie keer zo groot (7% tegenover 21%).

Bij de hoogbegaafde leerlingen is het percentage leerlingen dat ervaren heeft dat het leerstofaanbod aangepast werd bijna even groot (36%), als het percentage dat dat niet heeft ervaren (40%). Bij de Havo/vwo-leerlingen heeft meer dan de helft van de leerlingen (56%) weinig tot geen aanpassingen ervaren. 16% van deze groep geeft aan wel aanpassingen te hebben ervaren.

Van de hoogbegaafde leerlingen vindt 70% dat zij op de basisschool niet geleerd hebben op een goede manier huiswerk te maken, tegenover 44% van de Havo/vwo-leerlingen. Leerlingen uit beide groepen vinden dat zij niet voldoende geleerd hebben een planning te maken voor hun werk. Bij Havo/vwo-leerlingen gaat dat om 47%, tegenover 75% van de hoogbegaafde leerlingen.

Op de vragen over de omgevingsfactor ‘peers’ geven beide groepen leerlingen gemiddeld genomen aan dat zij voldoende vriendschappen ervaren. Beide groepen scoren het belang van het bij de groep horen als neutraal. Toch scoren de hoogbegaafde leerlingen hier gemiddeld genomen significant negatiever op dan de Havo/vwo-leerlingen, $t(166)$, $p = .019$.

Onderzoeksvraag 3

Welk leerstofaanbod heeft de leerlingen in staat gesteld hun studievaardigheden op het voortgezet onderwijs optimaal in te zetten?

De vraag hoe leerkrachten ‘slimme’ kinderen goed kunnen leren leren, is door 116 leerlingen beantwoord. In algemene termen geeft 71% van de leerlingen aan dat zij behoefte hebben aan moeilijker of ander werk. Daarbij vermelden zij dat de leerstof wel relevant moet zijn. Vier leerlingen geven concrete suggesties: het aanleren van woordjes leren en het leren samenvatten van een tekst. Dit zijn beide vaardigheden die op het voortgezet onderwijs

ingezet kunnen worden. 18% van de leerlingen benoemt Engels en het geven van meer huiswerk als goede voorbereiding op het voortgezet onderwijs. Daarbij wordt door de leerlingen ook genoemd dat het nakijken van dat huiswerk wel belangrijk is. De rol van de docent wordt door 20% leerlingen expliciet genoemd. Hij moet interesse tonen, motiveren en overleggen met de middelbare school.

Drie leerlingen benoemen in de open vragen dat zij het belangrijk vinden dat hoogbegaafdheid vroeg herkend wordt en dat het onderwijsaanbod meteen wordt aangepast.

Conclusie

Naar aanleiding van de vraag hoe hoogbegaafde leerlingen terugkijken op de basisschool, kan geconstateerd worden dat hoogbegaafde leerlingen het lesprogramma te gemakkelijk en niet uitdagend vonden. Toch is voor ruim de helft van de leerlingen het leerstofaanbod aangepast. Uit de open vragen waarop de leerlingen konden antwoorden, blijkt dat ze het belangrijk vonden leerstof te krijgen waar ze zich voor in moeten zetten. Dat sluit aan bij de literatuur waarin gesproken wordt over het leveren van inspanning om een gevoel van competentie te krijgen (Lens, 2004).

Volgens de literatuur is differentiatie een sleutelbegrip. Uit de gegevens van het onderzoek blijkt, dat alleen differentiatie geen garantie voor succes is. Leerlingen geven aan dat differentiatie pas effectief is wanneer het ertoe leidt dat de lesstof uitdagend en interessant is. Daarvoor zijn algemene adviezen en richtlijnen te geven, aan de hand waarvan leraren een passend onderwijsaanbod kunnen samenstellen. De leraren moeten de lesstof zo differentiëren dat het voor hun specifieke leerling(en) uitdagend en interessant is. Hoe dat concreet gestalte krijgt, hangt af van de voorkennis en interesse van de leerling.

Mooij (2007) geeft in zijn onderzoek aan dat het belangrijk is hoogbegaafdheid vroeg te onderkennen en de leerstof ook meteen aan te passen. De leerlingen reageren in de open vragen hier ook op door expliciet te benoemen, dat het nodig is dat hoogbegaafdheid in een vroeg stadium onderkend wordt en dat hoogbegaafde kinderen vroeg moeilijkere stof aangeboden moeten krijgen.

Dat de beleving van hoogbegaafde leerlingen daadwerkelijk verschilt van die van Havo/vwo-leerlingen, blijkt uit het feit dat de resultaten op sommige vragen en aspecten van elkaar verschillen. Dit bevestigt dat hoogbegaafde leerlingen andere kenmerken hebben dan begaafde leerlingen, waaruit volgt dat ze andere onderwijsbehoeften hebben. Hoogbegaafde leerlingen antwoorden op de vragen over het aanleren van studievaardigheden dat zij in hun perceptie niet geleerd hebben een planning te maken. Zij vinden het belangrijk dat de leraar

hen begeleidt door gesprekken te voeren, interesse te tonen voor hun manier leren en hen te motiveren. Als suggestie wordt ook genoemd dat de basisschool overleg kan hebben met de scholen voor voortgezet onderwijs voor tips om hoogbegaafde leerlingen te leren leren. Op de basisschool zou al begonnen kunnen worden met het geven van huiswerk, maken van een planning en het leren van woordjes.

De rol van de leerkracht komt ook terug bij de open vraag of zij de basisschooltijd leuk vonden. 31% van de kinderen doet uitspraken over de sfeer in de klas of het humeur van de leerkracht. Daarbij hoort ook het contact met andere kinderen. De hoogbegaafde leerlingen ervaren vriendschappen met andere kinderen negatiever dan de Havo/vwo-leerlingen. De leerlingen spreken ook over minder plezier op school als andere kinderen 'klieren'.

De derde onderzoeksvraag is gericht op het leerstofaanbod dat er voor kan zorgen dat leerlingen hun studievaardigheden optimaal in kunnen zetten op het voortgezet onderwijs. Er kan een aantal aanbevelingen geformuleerd worden voor het basisonderwijs en de eerste klassen van het voortgezet onderwijs. Binnen het onderwijs moet ruimte zijn voor individualisering en differentiatie. Op die manier kan het leerstofaanbod aangepast worden voor alle leerlingen voor wie dat nodig is. Hoogbegaafde leerlingen hebben behoefte aan een leerstofaanbod waarin weinig herhaald wordt. Dat kan door de reguliere leerstof te compacten. De verrijkings- en verdiepingsstof die daarnaast gegeven wordt, moet uitdagend zijn, aansluiten bij de interesse van de hoogbegaafde leerling en de leerling aanmoedigen tot het verleggen van grenzen. Leerkrachten kunnen hoogbegaafde leerlingen ondersteunen door met hen in gesprek te gaan over de manier van leren, hun interesses en het leerstofaanbod en daarbij in te gaan op de leerstrategieën van de hoogbegaafde leerlingen.

Discussie

In dit onderzoek is gevraagd naar de perceptie van hoogbegaafde leerlingen. Daarmee is hoogbegaafdheid vanuit een ander oogpunt benaderd. Dat is een kracht van het onderzoek. Het voordeel van deze benadering is dat via de perceptie van de hoogbegaafden zelf getoetst kan worden of aannames uit de wetenschappelijke literatuur juist zijn. Het onderzoek was niet gericht op de werkelijke onderwijsaanpassingen in de basisschooltijd, maar op de beleving hierop van hoogbegaafde leerlingen.

Een van de sociale factoren uit het model van Mönks is in dit onderzoek centraal gesteld, namelijk de school. De twee andere omgevingsfactoren, vrienden en gezin, zijn buiten beschouwing gelaten, terwijl die wel essentieel zijn voor een goede ontplooiing van het hoogbegaafde kind. Aangezien de school een factor is, waarop door externen de meeste

invloed uitgeoefend kan worden, is het voor de hand liggend dat juist deze factor onderzocht is.

In dit onderzoek is gekozen bestaande groepen leerlingen in het voortgezet onderwijs te vergelijken. Bij alle hoogbegaafde leerlingen van de twee scholengemeenschappen is op dezelfde manier hoogbegaafdheid vastgesteld. Daardoor is er sprake van een eenduidige selectie van leerlingen. Er kan daardoor wel sprake zijn van een selectie-effect, want onderpresterende hoogbegaafde leerlingen die niet vastgesteld hoogbegaafd zijn, zijn niet meegenomen in dit onderzoek.

In de vragenlijst worden geen constructen gemeten. Er wordt gesproken over zeven aspecten van hoogbegaafdheid. Het gaat in de vragenlijst niet om moeilijk te definiëren begrippen die door meerdere vragen gemeten moeten worden. Elke vraag is op zichzelf een construct. Wel is er een aantal vragen waartussen overlap bestaat, zodat bij een factoranalyse negen factoren zijn te onderscheiden met stuk voor stuk een zeer lage Eigenwaarde. Wel horen de vragen steeds bij elkaar omdat ze bijdragen aan het totaalbeeld dat de leerlingen hebben van de basisschool.

Door middel van een kwalitatief onderzoek zou vervolgonderzoek gedaan kunnen worden. Aan de hand van de vragen waarop hoogbegaafde leerlingen verschillen van Havo/vwo-leerlingen zouden interviews afgenomen kunnen worden bij hoogbegaafde leerlingen en hun leraren. In deze interviews zou de nadruk kunnen liggen op het onderpresteren. In de literatuur is daar veel over te vinden, maar de leerlingen in dit onderzoek geven er geen blijk van dat ze onderpresteren. Dat zou door middel van gerichte vragen naar voren kunnen komen. Om dit aspect meer te onderzoeken zouden daarbij ook Havo/vwo-leerlingen geïnterviewd kunnen worden. Op die manier worden ook onderpresterende hoogbegaafde leerlingen bij het onderzoek betrokken.

Referentielijst

Bruyn, S. & Schaminée, M. (2009). *Onderpresteren. Help je kind de middelbare school door zonder duwen en trekken*. Uitg. SWP, Amsterdam.

Cramond, B. (2004). Can We, Schould We, Need We Agree on a Definition of Giftedness? *Roeper review, 27,* 15-16.

Cronbach, L.J. (1963). *Educational psychology*. New York: Harcourt, Brace & World.

Drent, S. & van Gerven, E. (2000). *Een doorgaande lijn voor hoogbegaafde leerlingen. Een praktische gids voor basisschoolbeleid.* Utrecht: uitgeverij Lemma.

Evers et al (2009). COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests.

Van Gerven, E. (1999). Blokkendoos of rekendoos. *Talent, (1)C, 16-19.*

Duan, X. & Shi, J. & Zhou, D. (2010). Developmental Changes in Processing Speed: Influence of Accelerated Education for Gifted Children, *Gifted Child Quarterly, 54,* 85-91.

Henshon, S. (2006). An Evolving Field. *Roeper Review, 28,* 191-194.

Hermans, A. (2004). Sociaal-emotionele ontwikkeling bij hoogbegaafde jongeren: mythes en realiteit. In T. Kieboom en A. Hermans (red.), *Hoogbegaafde leerlingen op de secundaire school; hoogvliegers of kwetsbare vogels?, 63-76.* Antwerpen: Garant.

Kaplan, S. (2003). Is There a Gifted-Child Pedagogy? *Roeper Review, Vol. 25,* Issue 4.

Lens, W. (2004). Motivatie en prestaties van hoogbegaafden in het onderwijs: niets is hen vreemd. In T. Kieboom en A. Hermans (red.), *Hoogbegaafde leerlingen op de secundaire school; hoogvliegers of kwetsbare vogels?,* 29-46. Antwerpen: Garant.

Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 187-200). New York: Cambridge University Press.

Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., van Hell, J. Verhoeven, L. (2007). Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, eindverslag van drie deelonderzoeken. Nijmegen.

Mooij, T. (2008). Education and self-regulation of learning for gifted pupils: systemic designed development. *Research Papers in Education, 23,* 1–19.

Rimm, S. (2008). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern. *Handbook of Giftedness in Children. ed. Pfeiffer, S.I.* 139-160.

Sternberg, R.J.(1985). *Beyond IQ: A Triadic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (2005). The theory of successful intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 39,* 189-202.

Torrance, P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children and the teachers who made a difference. *Gifted Child quarterly, 25,* 56-62.

VanTassel-Baska, J. (1997). What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research, and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (3rd ed. pp. 174-183). Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel- Baska, J. (2000). Theory and research on curriculum development for the gifted. In K. A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent (345-365).* Amsterdam: Elsevier.

Woolfolk, A., Hughes M., Walkup, V. (2008). *Psychology in Education.* Londen: Pearson Education Limited.

Bijlage 1

Hoe ervaar jij de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs?

Uitsprakenlijst:

Je mag aangeven in hoeverre je het eens bent met de uitspraken.

Daarvoor wordt de volgende schaal gebruikt:

1. helemaal niet mee eens
2. niet mee eens
3. beetje mee eens
4. mee eens
5. helemaal mee eens

Alle vragen moeten worden beantwoord.

Elk antwoord is goed, als het maar jouw eigen mening is!!

Onderaan staan drie open vragen, waar je zelf een antwoord voor moet bedenken.

Als je nog opmerkingen hebt mag je die onderaan in het daarvoor bestemde vak opschrijven.

Hartelijk bedankt voor het invullen van de lijst!

Algemene gegevens

(aankruisen wat van toepassing is)

Leerling van			
plusklas 1	plusklas 2	Havo/vwo-brugklas	Havo/vwo klas 2

Jongen	Meisje

Leeftijd						
10 jaar	11 jaar	12 jaar	13 jaar	14 jaar	15 jaar	16 jaar

Ik heb de volgende groep(en) van de basisschool overgeslagen:

Uitsprakenlijst:

	Hele-maal niet mee eens	Niet mee eens	Neu-traal	Mee eens	Hele-maal mee eens
	1	2	3	4	5
1. Mijn basisschooltijd vond ik leuk.					
2. De lessen op de basisschool sloten aan bij mijn belangstelling.					
3. Ik kreeg altijd goede cijfers/ beoordelingen op de basisschool.					
4. Ik heb op de basisschool geleerd om op een goede manier huiswerk te maken.					
5. Er werden hoge eisen gesteld aan mijn schoolwerk op de basisschool.					
6. In de brugklas wist ik niet hoe ik het leren van veel woordjes moest aanpakken.					
7. Ik heb veel geleerd op de basisschool.					
8. Mijn lesprogramma op de basisschool was precies hetzelfde als dat van de andere kinderen.					
9. Op de basisschool hoefde ik weinig moeite te doen om een goed cijfer/ goede beoordeling te krijgen.					
10. Ik was op de basisschool niet gemotiveerd voor schoolwerk.					
11. De leerkrachten op de basisschool hadden in de gaten hoe ik leerde.					
12. Ik kon moeilijk omgaan met fouten maken op de basisschool.					
13. Ik doe nu veel moeite om opdrachten goed te maken.					
14. Door het maken van extra opdrachten op de basisschool heb ik geleerd me in te spannen voor schoolwerk.					
15. Ik had veel vriend(innen) op de basisschool.					
16. Het was op de basisschool belangrijk voor mij om bij de groep te horen.					
17. Ik raak nu in paniek als ik iets moet doen dat ik moeilijk vind.					
18. Bij rekenen hoefde ik niet alle sommen te maken en ik kreeg in plaats daarvan moeilijker werk.					
19. De leerkrachten op de basisschool hebben aanpassingen gedaan, zodat ik goed kon leren.					
20. Ik heb op de basisschool geleerd om een planning te maken voor mijn werk.					

21. Ik kan goed omgaan met kritiek.					
22. Als ik tegenwoordig meer tijd zou besteden aan mijn schoolwerk zou ik hogere cijfers halen.					
23. Op de basisschool waren de lessen te gemakkelijk voor mij.					
24. Ik maakte op de basisschool regelmatig werkstukken over zelfgekozen onderwerpen.					
25. Goede cijfers halen vind ik niet belangrijk.					
26. Alle kinderen maakten op de basisschool dezelfde opdrachten.					
27. De juf of meester van de basisschool gaf mij moeilijke opdrachten.					

28. In de volgende groepen kreeg ik ander werk dan mijn klasgenoten.	1	2	3	4	5	6	7	8

Welk cijfer geef je de basisschool als het gaat om wat je er geleerd hebt?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

De lessen op de basisschool vond ik het leukst als:

De lessen op de basisschool vond ik het minst leuk als:

De leerkrachten op de basisschool krijgen van mij de volgende tips om slimme kinderen goed te leren leren:

Opmerkingen: