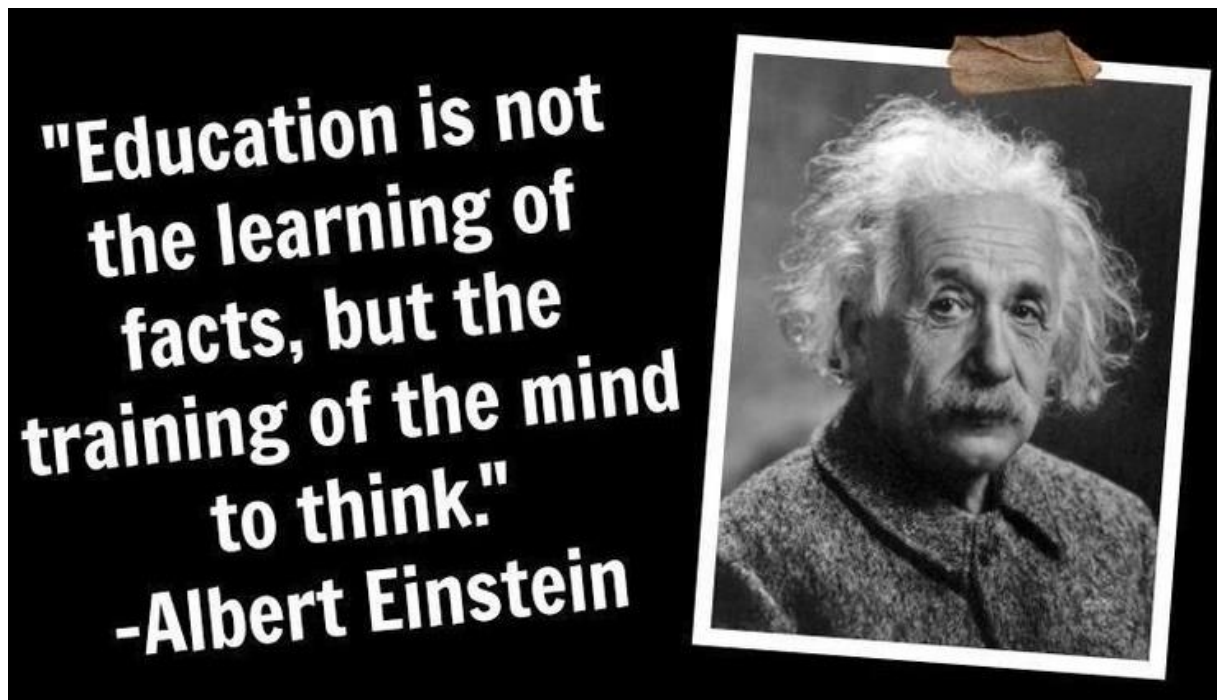


Afstudeeronderzoek meer- en hoogbegaafdheid

"Op welke manier kan de groepsleerkracht de meer en hoogbegaafde leerlingen begeleiden bij het aanleren van metacognitieve kennis en vaardigheden?"



Naam: Mariska Beenen-Houben

Studentnummer: 2917688

Klas: DTV2-2A

Tutor: Willy Derksen

Begeleider onderzoek: Ton van Houtert

Datum: 01-06-2017

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in de manier waarop de groepsleerkrachten de meer- en hoogbegaafde leerlingen het beste kunnen begeleiden bij het aanleren van meta-cognitieve vaardigheden. Naast de definitie van meer- en hoogbegaafdheid is in de theorie gezocht naar de leerstrategieën van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Uit de theorie kwam naar voren dat hoogbegaafde leerlingen opvallend vaak juist geen leerstrategie gebruiken. Uitdagende opdrachten zorgen ervoor dat de motivatie van begaafde leerlingen verbetert en bieden meer mogelijkheden om de benodigde metacognitieve vaardigheden te trainen. Daarnaast is beschreven welke rol de leerkracht speelt bij het aanleren van deze strategieën en op of vanaf welk moment het beste begonnen kan worden met het aanleren van deze leerstrategieën. Ook het belang van goede communicatie tussen leerkrachten is hier beschreven. Aan het onderzoek hebben 7 leerkrachten deelgenomen en 10 leerlingen. Er zijn vragenlijsten voor de groepsleerkrachten en de leerlingen afgenomen. Daarnaast is er een interview afgenomen met de plusklasleerkrachten. De conclusie van dit onderzoek is dat de groepsleerkrachten de meer- en hoogbegaafde leerlingen kunnen begeleiden door:

- mondeling toelichten
- voordoen
- uitleggen
- praktische hulp bieden

Daarnaast hebben leerkrachten behoefte aan overzicht van deze vaardigheden en geven de leerlingen aan de plusklas een fijne plek te vinden om deze vaardigheden te leren.

De school wordt naar aanleiding van de resultaten geadviseerd om eventueel gebruik te maken van doelen en vaardighedenlijsten. Te Broekhorst (2007) heeft deze doelen uitgewerkt in een Doelen en Vaardighedenlijst die speciaal ontwikkeld is voor onderwijs aan begaafde leerlingen en op de website van Talent3XL zijn de meest actuele leerlijn overstijgende doelenlijsten te vinden. Daarnaast wordt het gebruik van een portfolio voor de meer- en hoogbegaafde leerlingen geadviseerd. Op die manier hebben zowel de leerlingen als de leerkrachten zicht op de leerdoelen en metacognitieve vaardigheden. De laatste aanbeveling die wordt gedaan is om het overleg tussen de groepsleerkracht te intensiveren. Dit komt de begeleiding van de meer- en hoogbegaafde leerlingen ten goede.

Ook worden suggesties gedaan voor vervolgonderzoek. Hier zou men zich kunnen richten op de vraag wat een gestructureerde manier is waarop het aanleren van metacognitieve vaardigheden vanaf groep 1 op school zou kunnen worden ingevoerd.

Inhoud

Samenvatting.....	2
1. Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Begeleiding van meer-en hoogbegaafden	7
1.3 Probleemstelling.....	7
2 Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Meer- en hoogbegaafdheid.....	9
2.3 Welke leerstrategieën hanteren meer begaafde leerlingen	12
2.4 Welke rol speelt de leerkracht bij het aanleren van leerstrategieën ?	14
2.5 Op welk moment kunnen deze leerstrategieën het beste worden aangeleerd?	16
2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	17
3 Opzet van het onderzoek	18
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	18
3.2 Respondenten	19
3.3 Instrumenten	20
3.4 Wijze van Data-analyse	21
4. Resultaten.....	23
4.1 Op welke manier wordt er op dit moment omgegaan met het aanleren van metacognitieve vaardigheden?	23
4.2 Wat heeft de leerkracht nodig om zicht te hebben en te houden op de metacognitieve vaardigheden van de meer- en hoogbegaafde leerlingen?	27
4.3 Welke handvaten hebben meer-en hoogbegaafde leerlingen nodig om metacognitieve vaardigheden aan te leren en te gebruiken?	28
4.4 Wat moet er gecommuniceerd worden tussen de groepsleerkracht en de leerkracht van de plusklas om de begeleiding van de hoogbegaafde leerling te optimaliseren?	28
5. Conclusies en aanbevelingen	30
5.1 Conclusies	30
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	31
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	32
Literatuur	33
Bijlages.....	35
Bijlage 1: Ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid	35
Bijlage 2: kenmerken hoogbegaafde kinderen.....	37
Bijlage 3: DVL: DOELEN EN VAARDIGHEDEN LIJST - VERSIE 2010)	39
Bijlage 4 Vragenlijst voor leerkrachten	42
Bijlage 5 vragenlijst voor leerlingen	47
Bijlage 6 Interview met leerkrachten plusklas	51
Bijlage 7 Resultaten vragenlijst leerkrachten	52

Bijlage 8 Resultaten vragenlijst leerlingen	58
Bijlage 9 resultaten interview leerkracht plusklas 1.....	62
Bijlage 10 resultaten interview leerkracht plusklas 2	63

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Op 1 augustus 2014 is de Wet *passend onderwijs ingevoerd*. Het doel van passend onderwijs is dat alle leerlingen een plek moeten krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en hun mogelijkheden. Deze vorm van onderwijs moet ervoor zorgen dat elk kind het beste uit zichzelf haalt. Dit geldt natuurlijk ook voor de meer- en hoogbegaafde leerlingen. Op de casusschool, en de stichting waar deze casusschool onder valt, is er de afgelopen jaren veel aandacht geweest voor deze leerlingen. Inmiddels ligt er een beleidsplan meer-en hoogbegaafdheid waarin wordt beschreven welke visie de school hanteert met betrekking tot meer-en hoogbegaafdheid en op welke manier de begeleiding wordt opgezet en vormgegeven.

Op de casusschool is er aandacht voor leerlingen die opvallen ten opzichte van het gemiddelde niveau van de groep waarbij dit onderzoek zich vooral richt op de leerlingen die meer aankunnen dan het gemiddelde niveau van de groep. Er wordt gesproken van begaafdheid wanneer intellectuele capaciteiten, creativiteit en taakgerichtheid in een positieve wisselwerking tot elkaar staan. Althuisen, De Boer en Van Kordelaar (2015. P.9) definiëren begaafdheid als volgt: “begaafdheid is een mix van snel, complex en creatief denken en hypergevoeligheid op zintuiglijk en sociaal-emotioneel vlak. Een hoge mate van cognitie, creatieve en sensitieve alertheid die, afhankelijk van de ruimte en ondersteuning die cultuur en opvoeding bieden, al dan niet tot ontwikkeling komt. Het gezin, de school en leeftijdgenoten kunnen hierin ook nog een positieve rol spelen. Of er sprake is van (hoog)begaafdheid, hangt ook af van het niveau van de intellectuele capaciteiten. De casusschool biedt extra leerstof aan waarbij de leerstof moet voldoen aan bepaalde eisen om tegemoet te komen aan het ‘hogere orde denken’.



Om te bepalen en ontdekken welke kinderen in aanmerking komen voor deze extra leeractiviteiten is er een begeleidingstraject opgezet. De begeleiding bestaat uit 4 fasen.

1. Signalering
2. Diagnostisering
3. Begeleiding
4. Evaluatie

Ad 1: Signalering

Mönks & Ypenburg (1995) geven aan dat het voor de ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen en de opbouw van hun zelfbeeld van groot belang is dat reeds op jonge leeftijd ingegaan wordt op hun specifieke onderwijsbehoeften. Vandaar dat de school kiest om signalering reeds bij de jongste kleuters te beginnen. Er wordt een vaste volgorde aangehouden van de stappen die doorlopen worden: gerichte observaties door de leerkracht, signaleringslijst (DHH), informatie in winnen bij ouders, resultaten leerlingvolgsysteem, gesprek ouder/leerkracht en IB-er e afspraken over het vervolgtraject. Bij de observaties is de leerkracht extra alert op de specifieke kenmerken van hoogbegaafden. Een lijst met deze specifieke kenmerken is toegevoegd aan het beleidsplan van de school. (zie bijlage 1: ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid en bijlage 2; kenmerken hoogbegaafde kinderen)

Ad 2: Diagnostisering

Bij de diagnostisering wordt er gericht en diepgaander gekeken dan bij de signalering. In het DHH kunnen alle onderdelen bekeken worden of er wordt een specifiek onderzoek gedaan naar de onderdelen waar meer informatie over gewenst is. Hierbij gaat het om prestatiemotivatie, werk-leerstrategieën, zelfbeeld, perfectionisme en sociaal functioneren. Zowel de leerkracht als ouders vullen de vragenlijsten in. In het DHH wordt de module diagnostiek gevolgd en worden de gegevens geanalyseerd. De IB-er begeleidt dit traject. De scores van de DHH module geven een duidelijk beeld van de onderdelen waar aan gewerkt kan worden. De uitkomst van de scores wordt samen met ouders besproken en aan de hand hiervan wordt een plan van aanpak gemaakt. Hoewel er gesproken wordt over diagnostisering wordt er geen diagnose gesteld door school. Er wordt alleen gesproken over een hoogbegaafd kind wanneer een gediplomeerde professional de diagnose stelt. Wanneer uit alle gegevens blijkt dat een kind meer aankan dan 'standaard' wordt aangeboden, dan spreekt men van een meer-begaafd kind. Je zou in dit geval wellicht beter kunnen spreken over een vaststelling. Het woord diagnostisering roept de verwachting op dat er een diagnose is gesteld en dat is niet het geval.

Ad 3: Begeleiding

Na de diagnostisering (vaststelling) wordt er een plan opgesteld en vastgelegd hoe de uiteindelijke concrete uitvoering van de leerlingebegeleiding er uit gaat zien. Deze begeleiding wordt ook vastgelegd in het groepsplan zodat de leerkrachten weten op welke manier ze met betrekking tot deze leerling kunnen handelen. Voorbeelden hiervan zijn versnelling, verrijking in de vorm van verdieping of verbreding of compacten. Dit proces van begeleiding wordt gedurende de schoolloopbaan van de leerlinge gevolgd en indien nodig bijgesteld. De kinderen die officieel de diagnose hoogbegaafd hebben gekregen kunnen deelnemen aan een bovenscholse plusklas. Deze plusklas is voor kinderen van alle scholen van dezelfde stichting. Daarnaast is er op school een interne plusklas. Deze plusklas is voor hoogbegaafde kinderen die niet naar de externe plusklas willen en voor de meer begaafde leerlingen die hier verdieping en verrijking krijgen aangeboden. In paragraaf 1.2 wordt uitgelegd op welke manier wordt vorm gegeven aan de interne plusklas.

Ad 4: Evaluatie

In deze fase word het effect van de begeleiding bepaald. Indien nodig wordt het begeleidingsplan bijgesteld. Deze evaluatie vindt plaats met de leerling, de leerkracht en de IB-er. Vormen die gebruikt worden voor deze voortgangsevaluatie zijn:

- Nakijken van schriftelijke verwerkingen
- Toetsen uit methoden
- Methode onafhankelijke toetsen
- Gesprekken met ouders
- Onderzoeksgegevens van eventuele externe begeleiders

1.2 Begeleiding van meer-en hoogbegaafden

De begeleiding van de meer- en hoogbegaafde leerlingen is opgesplitst in twee groepen: groep 1 en 2 en de groepen 3 tot en met 8.

1.2.1 Groep 1 en 2

In groep 1 en 2 gebeurt de begeleiding voornamelijk in de groep waarbij de nadruk ligt op het aanbieden van verdiepingsstof en verrijkingsmaterialen. In de klas zijn hiervoor materialen beschikbaar en schoolbreed zijn er materialen beschikbaar die extra uitdaging en verdieping bieden. Daarnaast is het mogelijk dat het leerproces versneld doorlopen wordt, dat wil zeggen dat een kind een groep overslaat.

1.2.2 Groep 3 tot en met 8

Voor de groepen 3 tot en met 8 zijn er verschillende manieren om te versnellen of te verrijken. Versnellen kan op 3 manieren en wordt per individuele leerling bekeken. Ook wordt per individu bekeken bij welke vakken of op welke ontwikkelingsgebieden de versnelling kan worden ingezet.

1. De leerling verwerkt alle leerstof van een bepaald onderdeel, maar doet dit in zijn of haar eigen tempo of in een aangepaste vorm.
2. De leerling verwerkt alleen de leerstof die nog niet beheerst wordt van een vak en doet dat in eigen tempo. Inzicht in de denkstappen die de leerling hierbij zet zijn hier van groot belang. Bij het vak rekenen krijgt de leerling de leerstof compact aangeboden binnen de gebruikte rekenmethode. De leerling maakt minder sommen, taakreductie, om meer tijd te creëren voor verrijkingsstof. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van De Rekentijger.
3. De leerling slaat een groep over. Wanneer een leerling om alle gebieden meer dan een jaar voorsprong heeft en voor bijna alle vakken aanpassingen moeten worden gedaan is dit een optie.

Verdieping of verrijking kan op twee manieren plaatsvinden: verdieping van schoolvakken in de groep en verbreding waarbij de leerling leerstof krijgt aangeboden buiten het reguliere aanbod. In het eerste geval maakt de leerling in de klas extra leerstof waarbij het materiaal zelf instruerend is. Instructiemomenten worden wel ingepland in het groepsplan. De leerling maakt dit in de reguliere klas. In het geval van verbreding is er begeleiding nodig van de leerkracht en dit zal buiten de groep plaatsvinden (plusklas). Voor de leerlingen uit groep 4 en 5 is er op dit moment wekelijks een interne plusklas op dinsdagmiddag van 13.15 tot 14.15. De leerlingen uit de groepen 6 tot en met 8 hebben eens per twee weken op vrijdagmiddag een interne plusklas. De opdrachten in de plusklas zijn vaak vakoverstijgend en thematisch van aard en vragen een creatief oplossend vermogen en vereist instructie en begeleiding door een leerkracht.

1.3 Probleemstelling

Hoewel de casusschool het gevoel heeft op de goede weg te zitten wat betreft de meer- en hoogbegaafde leerlingen zijn er toch nog een aantal vragen. Verschillende leerkrachten merken dat de meer- en hoogbegaafde leerlingen niet of nauwelijks hebben leren leren. In de hogere groepen wordt er steeds meer gevraagd van het vermogen van leerlingen om te kunnen plannen en zelf richting te geven aan het leerproces. Bijvoorbeeld bij het leren van toetsen of het maken van een spreekbeurt of opdracht. Ook de leerlingen zelf geven aan moeite te hebben met plannen. De leerkracht uit de interne plusklas ziet dit bij de meeste leerlingen. Juist in deze plusklas wordt er meer gevraagd op het gebied van planning en zelfsturing, maar dit is voor veel leerlingen erg

moeilijk. De school vindt het belangrijk om leerlingen zich ook te laten ontwikkelen op het gebied van plannen, organiseren en het leren leren. Dit onderzoek is dan ook gericht op de vraag hoe meer- en hoogbegaafde leerlingen leerstrategieën kunnen worden aangeboden, met als doel het vinden van handvatten voor de leerkracht om dit tijdens de lessen in te passen. Daarnaast wordt er gezocht naar een antwoord op de vraag of dit tijdens de reguliere lessen moet gebeuren of juist tijdens de momenten waarop de leerlingen naar de interne plusklas gaan.

Om het bovengenoemde in de praktijk te onderzoeken, moet eerst een stuk literatuuronderzoek plaatsvinden om de kernbegrippen uit de probleemstelling helder te maken. Dit zijn de volgende begrippen: meer-en hoogbegaafdheid, leerstrategieën en de rol van de leerkracht.

2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In de probleemanalyse staan een aantal kernbegrippen centraal, meer-en hoogbegaafdheid, leerstrategieën en de rol van de leerkracht. In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen uit de probleemstelling omgezet naar theoretische vragen. Deze vragen worden in dit theoretisch kader verkend op basis van literatuur. Het gaat hierbij om het inzicht krijgen in wat reeds bekend is rondom meer-en hoogbegaafdheid en de leerstrategieën van deze leerlingen.

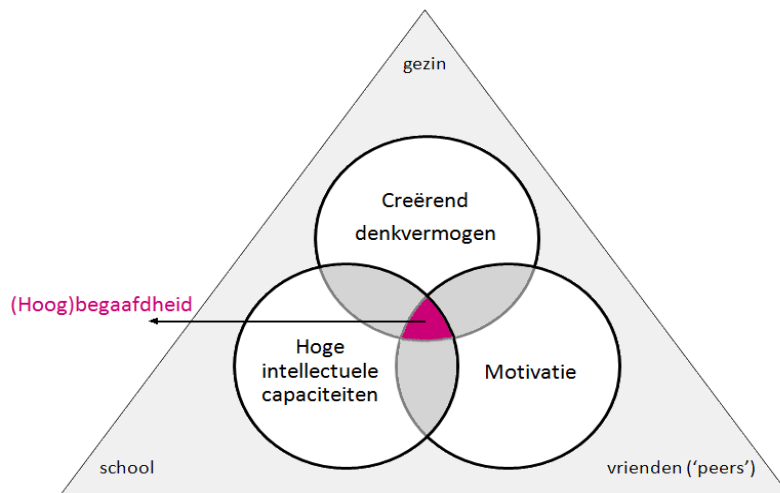
- Wanneer spreken we van meer- en of hoogbegaafdheid? (paragraaf 2.2)
- Welke leerstrategieën hanteren meer begaafde leerlingen?(paragraaf 2.3)
- Welke rol speelt de leerkracht bij het aanleren van leerstrategieën ? (paragraaf 2.4)
- Op welk moment kunnen deze leerstrategieën het beste worden aangeleerd? (paragraaf 2.5)

2.2 Meer- en hoogbegaafdheid

Dit onderzoek gaat over meer-en hoogbegaafde kinderen. Maar wat is hoogbegaafdheid eigenlijk en wanneer spreek je van meerbegaafdheid en wanneer van hoogbegaafdheid? Volgens Arja Kerpel (2014) is hoogbegaafdheid de aanleg om tot uitzonderlijke prestaties te komen. Hoogbegaafdheid is dus meer dan intelligentie, want dat is slechts de score uit een intelligentieonderzoek. Bij hoogbegaafden is sprake van een IQ boven de 130, dit is het geval bij 2 tot 3 % van de leerlingen. Wanneer je het IQ als enige graadmeter zou gebruiken om hoogbegaafdheid te definiëren dan doe je veel hoogbegaafden tekort.(Hoog)begaafd zijn houdt meer in dan alleen een hoge score halen op een IQ test. Naast een hoge intelligentie spelen ook persoonlijkheidsfactoren een rol, zoals creativiteit en doorzettingsvermogen. Ook heeft de sociale omgeving een grote invloed op de ontwikkeling van de hoogbegaafde, zowel in positief als in negatief opzicht. De drie belangrijkste sociale omgevingen zijn school, ontwikkelingsgelijken en het gezin.

Renzulli (1978) ontwikkelde een model waarbij de factoren intelligentie, creativiteit en motivatie centraal stonden; het driefactorenmodel. Begaafdheid is in dit geval een combinatie van hoge intellectuele capaciteiten, motivatie én een creatief denkvermogen. Zoals hiervoor beschreven is ook de sociale omgeving van invloed op de ontwikkeling van een hoogbegaafde leerling. Mönks (1988) gebruikte het model van Renzulli en breidde dit model uit met de omgevingsfactoren. De omgevingsfactoren (gezin, vrienden (peers) en de school) zette hij om de drie ringen heen met de aspecten van (hoog)begaafdheid (hoge intellectuele capaciteiten, motivatie en creatief denkvermogen). Pas bij een goed samenspel van de persoonskenmerken en sociale omgevingen kan (hoog)begaafdheid zich ontwikkelen. Dit kan alleen tot stand komen als ook de sociale competentie voldoende eigen gemaakt kan worden (Mönks, 1995) en wanneer de omgevingsfactoren stimulerend zijn.

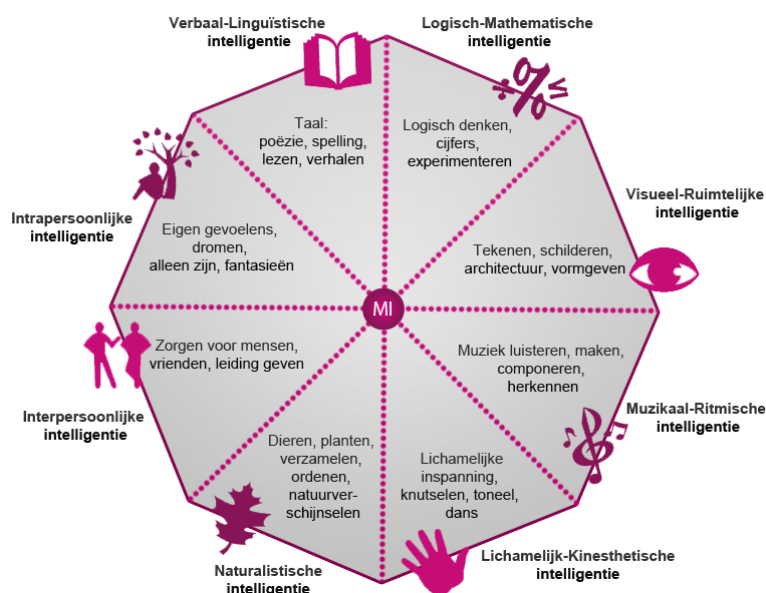
Meerfactorenmodel (Mönks, 1985)



Figuur 2.1 Meerfactorenmodel van Mönks (1985), via <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorie-modellen/monks>.

Gardner bekeek intelligentie weer op een heel eigen wijze. Gardner's (1983) bekende theorie van de meervoudige intelligenties (MI) gaat er vanuit dat de bekwaamheid om te leren langs verschillende wegen kan plaatsvinden. Gardner onderscheidt hierin op grond van een aantal criteria in ieder geval de volgende intelligenties: verbaal-linguïstisch, logisch-mathematisch, visueel-ruimtelijk, muzikaal-ritmisch, lichamelijk-kinesthetisch, naturalistisch, interpersoonlijk en intrapersonaal. Volgens Gardner beschikt iedereen over de acht intelligenties, maar de mate waarin je deze ontwikkelt is voor iedere persoon anders. De laatste jaren is er echter steeds meer kritiek op deze theorie: er blijkt weinig wetenschappelijk bewijs te zijn voor het bestaan van meervoudige intelligenties. Daarnaast wordt meervoudige intelligentie op heel veel verschillende manieren gebruikt in onderwijs. Vanwege deze grote variatie in uitwerking en gebruik van de theorie heeft de onderzoeker Gardner, die de theorie bedacht heeft, zelfs officieel afstand genomen van zijn meervoudige intelligenties. (van der Laan, 2013). De reden waarom de theorie zo populair is geworden, ligt volgens wetenschappers in het feit dat er schijnbaar tegemoet kan worden gekomen aan de verschillen die er tussen kinderen bestaan.

Meervoudige Intelligentie (Gardner, 1983)

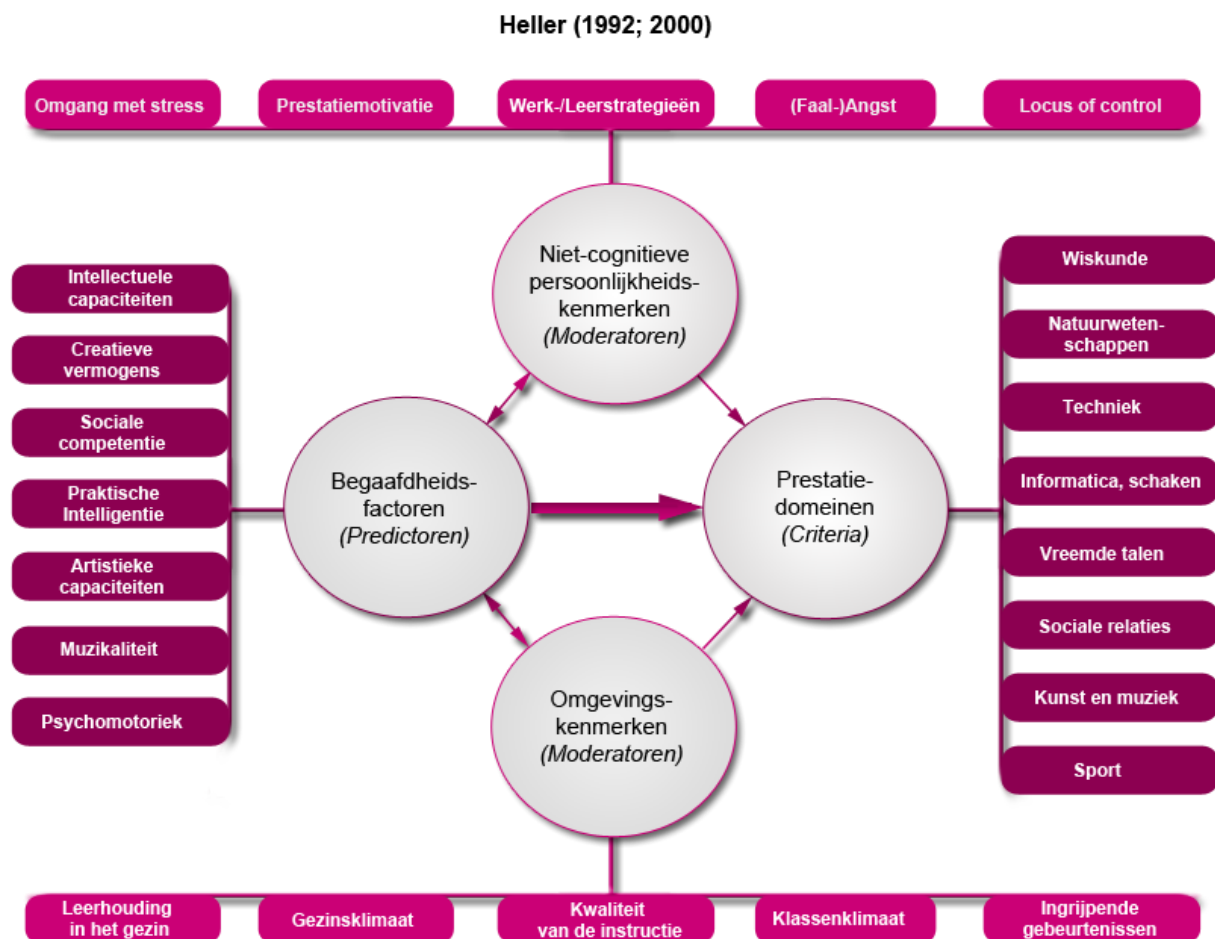


Figuur 2.2 Meervoudige intelligentie volgens Gardner (1983), via <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorie-modellen/gardner>

Volgens Sternberg (2003) is er meer nodig dan alleen een hoog IQ om succesvol te kunnen zijn in de maatschappij. Naast een analytische intelligentie zijn een creatieve intelligentie en praktische intelligentie van groot belang. Sternberg stelt dat er sprake is van 'succesvolle intelligentie' wanneer iemand in staat is om zijn vaardigheden op zowel analytisch, creatief als praktisch gebied succesvol te managen.

Ook Gagné (2005) en Heller (2000) ontwikkelden een model waarin wordt uitgegaan van een aanwezig talent of potentie. Wanneer iemand dit talent aanspreekt en blijft oefenen en uitdagen kan dit uiteindelijk leiden tot begaafde prestaties. Volgens Gagné is de dynamiek tussen persoonskenmerken, omgevingskenmerken en de kansen die iemand krijgt bepalend voor de ontwikkeling van het aanwezige potentieel.

Het model van Heller onderscheidt niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingskenmerken die een negatieve of positieve invloed kunnen uitoefenen op aanleg en gedrag. Van belang is om zicht te krijgen op hoe deze belemmerende of stimulerende factoren van invloed zijn op het ontwikkelingsproces. Met aanleg wordt hier bedoeld op de aanwezigheid van begaafdheidfactoren op verschillende gebieden. In het model van Heller komen zienswijzen en begrippen terug van oa. Mönks, Gardner en Sternberg.



Figuur 2.3 Omgevings- en persoonsgerelateerde kenmerken van begaafden volgens Heller (1992;2000), via <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorie-modellen/heller>

Het model van Heller kan scholen meer geven in de benodigde ondersteuning en begeleiding die kan bijdragen om het potentieel om te zetten in hiermee overeenstemmende prestaties. De kenmerkende leer- en persoonlijkheidseigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen kunnen dan ook zichtbaar blijven of worden.

Hoogbegaafdheid is niet in 1 zin te omschrijven. Uit bovenstaande modellen en theorieën komt steeds terug dat hoogbegaafdheid meer is dan alleen een hoog IQ. Talent, persoonskenmerken en

omgevingsfactoren zijn van grote invloed op de ontwikkeling van een leerling. Een eenduidig antwoord met wetenschappelijke onderbouwing op de vraag wanneer je iemand begaafd dan wel hoogbegaafd noemt is er eigenlijk niet. Voor mij persoonlijk is begaafdheid tweeledig: iemand met een uitzonderlijk talent of een IQ boven de 115. Ter illustratie; Messi is een uitzonderlijk getalenteerde voetballer en dus zeer begaafd. Om een hoogbegaafd persoon te omschrijven sluit ik me aan bij het model van Mönks (1985) waarbij een combinatie van kenmerken en factoren hoogbegaafdheid verklaard.

2.3 Welke leerstrategieën hanteren meer begaafde leerlingen

Om te kunnen leren maken we gebruik van verschillende leervormen. Een van deze vormen is het inzicht bevorderend leren. De bedoeling van deze leervorm is dat een kind een cognitieve handelingsstructuur verwerft, waardoor het inzicht krijgt en zich in nieuwe situaties kan redden. Het gaat daarbij om het leren aanpakken van problemen, om het leren denken (Alkema & Tjerkstra, 2011). Op welke manier iemand het leren aanpakt en welke stappen er worden gezet om het leerdoel te bereiken wordt ook wel een leerstrategie genoemd. Alkema & Tjerkstra (2011) noemen dit ook wel verbijzondering van algemene cognitieve strategieën ofwel manieren waarop we informatie verwerken. Wanneer we zelf nadenken over het leerproces en ons handelen proberen te sturen, spreken we over meta-cognitie. De betekenis van meta-cognitief is in feite 'denken over denken'. De meta-cognitie bestaat uit metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden en dit is uitgebreid onderzocht door Veenman (2012). Voorbeelden van deze kennis en vaardigheden zijn: taakanalyse, het activeren van voorkennis, het stellen van doelen, plannen, monitoren, zelfevaluatie en reflectie.

Metacognitieve vaardigheden zijn voor alle leerlingen van belang om goed te kunnen leren. Hiermee kunnen ze het leren namelijk sturen. Volgens Veenman (2012) beschikken (hoog)begaafde leerlingen niet altijd over alle metacognitieve vaardigheden. Aan het einde van de basisschool, en soms zelfs pas op de middelbare school, blijkt dat deze leerlingen vastlopen. Ze hebben soms geen idee hoe ze moeten leren. Hieruit blijkt dat het ook voor hoogbegaafde leerlingen van groot belang is om metacognitieve kennis en vaardigheden te ontwikkelen zodat ze tot prestaties kunnen komen. Het is dus belangrijk om in de lessen aandacht te besteden aan deze kennis en vaardigheden.

Hoe komt het dan dat begaafde leerlingen moeite hebben met het leren leren? De meeste hoogbegaafde leerlingen hebben als leerstrategie; ik zie het en ik weet het. Deze strategie werkt voor deze leerlingen vrij lang waardoor ze ook niet de noodzaak zien om het anders aan te pakken. Wanneer de opdrachten en groter en complexer worden werkt deze strategie niet meer en lopen de leerlingen vast. Het is daarom van groot belang dat deze leerlingen bevraagd worden naar hun strategieën en naar hun manier van aanpak.

Het onderzoek van Veenman (2013) toont aan dat 45% van de hoogbegaafde leerlingen niet per definitie over metacognitieve vaardigheden beschikt. Deze groep heeft deze vaardigheden nooit geleerd, in de meeste gevallen omdat de noodzaak niet aanwezig was. Hun intelligentie was voldoende om tot een oplossing te komen. Het onderwijsaanbod is voor deze leerlingen te eenvoudig waardoor zij cognitief niet zijn uitgedaagd. Er is hierdoor ook geen beroep gedaan op de toepassing van metacognitieve vaardigheden. Pas aan het einde van de basisschoolperiode wordt er een groter beroep gedaan op deze vaardigheden en dan lopen sommige leerlingen vast. Hoewel er nog weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan is naar de verwerving van metacognitieve vaardigheden zijn veel mensen ervan overtuigd dat het begeleiden/aanleren van metacognitieve vaardigheden van groot belang is voor begaafde leerlingen.

Zoals eerder beschreven is de lesstof gedurende de basisschoolperiode voor hoogbegaafden in de meeste gevallen te gemakkelijk. Ze worden niet of nauwelijks uitgedaagd en dit komt hun motivatie niet ten goede. Doornekamp, Drent en Bronkhorst (1999) stellen zelfs dat zij in het huidige onderwijs vaak niet op niveau worden aangesproken waardoor ze een groot risico lopen om gedemotiveerd te raken, met gedragsproblemen en onderpresteren als gevolg. Het is dan ook belangrijk deze leerlingen zo snel mogelijk te signaleren, zodat deze problemen zoveel mogelijk voorkomen en

opgelost kunnen worden. Om de motivatie van deze leerlingen te bevorderen zijn uitdagende opdrachten van groot belang. Bakx, de Boer, van den Brand & van Houtert (2016) stellen dat uitdaging heel hard nodig is. 'De gedachte is namelijk dat uitdagende opdrachten de motivatie van begaafde leerlingen verbeteren, maar ook dat het meer mogelijkheden geeft om de benodigde metacognitieve vaardigheden te trainen'. Voor de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen is het dus van belang dat om opdrachten aan te bieden of te maken die dusdanig complex zijn dat er meerdere vaardigheden moeten worden ingezet om de opdracht op te lossen. Deze manier van differentiëren sluit mooi aan op de taxonomie van Bloom; dit is een hulpmiddel bij het werken met leerlingen op verschillende niveaus waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen het lagere- en hogere orde denken. Het verschil tussen 'lagere orde denken' en 'hogere orde denken' is in de Taxonomie van Bloom weergegeven in zes verschillende niveaus: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. De niveaus dienen om een onderscheid te maken in de complexiteit van het kennisniveau waar een beroep op wordt gedaan. De meeste vragen op de basisschool doen een beroep op het lagere-orde denken, namelijk onthouden, begrijpen en toepassen. Veel minder worden de hogere-orde denkniveaus aangesproken. Dit zijn vragen op het gebied van analyseren, evalueren en creëren. Een (hoog)begaafde leerling vindt het over het algemeen prettig om aan het denken gezet te worden. Er wordt meer van de leerling verwacht, wat zijn motivatie ten goede komt. De volgorde waarin de verschillende niveaus aan bod komen wordt niet voorgeschreven. Bij een rijke leeractiviteit worden in ieder geval meerdere niveaus aangesproken (zie hiervoor <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>)



Figuur 2.3 Taxonomie van Bloom, via <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>

Uit bovenstaande kan ik concluderen dat hoogbegaafde leerlingen opvallend vaak juist geen leerstrategie gebruiken. Vanwege hun verstandelijke vermogens en de weinig uitdagende opdrachten hebben ze deze in de eerste jaren van de basisschool niet of nauwelijks hoeven gebruiken. Mijns inziens is het van groot belang dat in de begeleiding en het aanbod voor hoogbegaafde leerlingen hier meer aandacht voor komt. Ik kan me dan ook vinden in de gedachten van Bakx, de Boer, van den Brand & van Houtert (2016). Zij stellen dat uitdaging heel hard nodig is; enerzijds omdat uitdagende opdrachten de motivatie van begaafde leerlingen verbeteren en

anderzijds omdat het meer mogelijkheden geeft om de benodigde metacognitieve vaardigheden te trainen.

2.4 Welke rol speelt de leerkracht bij het aanleren van leerstrategieën ?

Uit de vorige paragraaf kun je concluderen dat het heel belangrijk is om hoogbegaafde leerlingen leerstrategieën/metacognitieve vaardigheden aan te leren. Uit de literatuur blijkt dat deze leerlingen zich deze vaardigheden niet altijd eigen maken gedurende de basisschoolperiode. In deze paragraaf wordt ingegaan op de rol van de leerkracht; op welke manier kan de leerkracht een hoogbegaafde leerling begeleiden en uitdagen zodat hij de benodigde strategieën en vaardigheden zich eigen maakt en kan (blijven) toepassen?

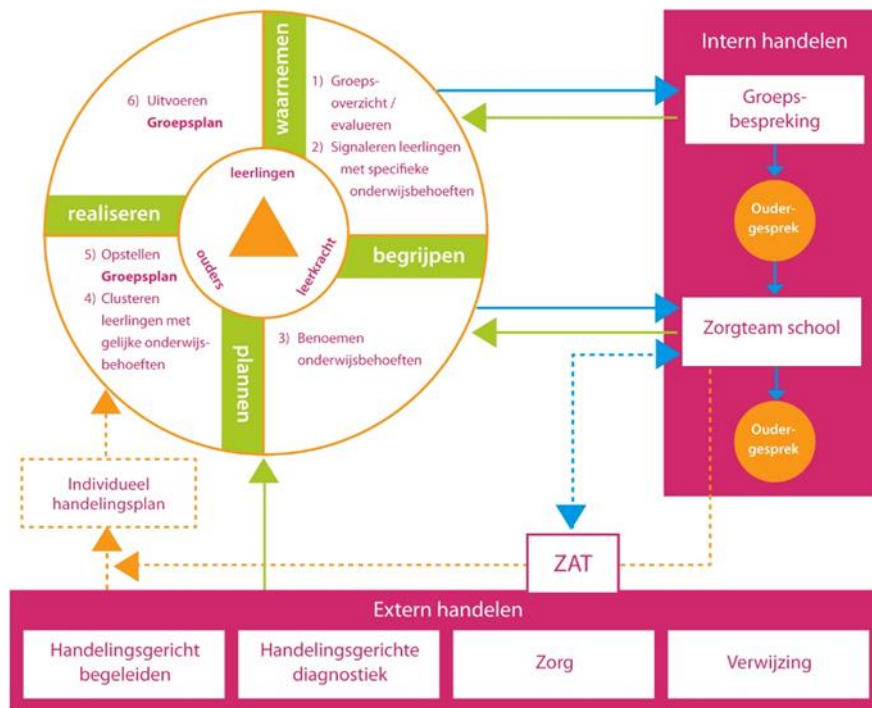
Voor (hoog)begaafde leerlingen is het belangrijk dat het verrijkingswerk planmatig en doelgericht wordt ingezet. Op de casusschool wordt gebruik gemaakt van de principes van handelingsgericht werken. Het handelingsgericht werken zorgt voor een systematisch, methodisch en planmatige manier van werken aan de ontwikkeling van kinderen, waarbij de onderwijsprofessional de zeven uitgangspunten toepast (Pamijer, Van Beukering & de Lange (2009).

De zeven principes van het handelingsgericht werken (afgekort HGW) zijn:

1. Onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal stellen. Denk aan de instructie, de leertijd en uitdaging.
2. Afstemming en wisselwerking tussen kind en zijn omgeving: de groep, de leerkracht, de school en de ouders. De omgeving moet goed afgestemd zijn op wat het kind nodig heeft.
3. De leerkracht doet ertoe. Hij kan afstemmen op de verschillen tussen de leerlingen en zo het onderwijs passend maken.
4. Positieve aspecten zijn van groot belang. Dit gaat niet alleen om de positieve aspecten van het kind, maar ook van de leerkracht, de groep, de school en de ouders. Als een leerkracht een negatief beeld heeft van de leerling, dan zie hij vaak alleen nog maar het negatieve gedrag. Het is belangrijk dat de leerkracht dan zoekt naar positief gedrag, dan zijn er meer mogelijkheden om het probleem op te lossen.
5. Constructieve samenwerking tussen school en ouders. De verantwoordelijkheid voor initiatief ligt bij de school. Maar de school geeft wel de verwachtingen over de verantwoordelijkheid van ouders duidelijk aan.
6. Doelgericht werken. Het team formuleert doelen met betrekking tot leren, werkhouding en sociaal emotioneel functioneren. Het gaat hierbij zowel om korte als lange termijn doelen. De doelen worden geëvalueerd volgens de HGW-cyclus (zie hieronder). Ze worden SMARTI geformuleerd.
7. De werkwijze van school is systematisch en transparant. Er zijn duidelijke afspraken over wie wat doet en wanneer.

De cyclus van het handelingsgericht werken bestaat uit 4 fasen. Deze cyclus is een hulpmiddel om de zorg op groepsniveau en individueel concreet te maken. Op groepsniveau benoemt de leerkracht de onderwijsbehoeften van de leerlingen in zijn groep in een groepsplan. De leerkracht doet dit ook op individueel niveau voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. Deze cyclus kent vier fasen:

1. Signaleren. Onder andere het signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben.
2. Analyseren. Hieronder valt het benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
3. Plannen. De leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften clusteren en een groepsplan opstellen.
4. Realiseren. Het groepsplan in de praktijk uitvoeren.



Figuur 2.4 De cyclus van het handelingsgericht werken via, <http://www.passendonderwijs-almere.nl/voor-scholen/primair-onderwijs/po-extra-ondersteuning-arrangement-regulier-onderwijs/po-handelingsgericht-werken>

Voor hoogbegaafde leerlingen is het belangrijk dat de leerkracht doelen opstelt voor de basisleerstof als voor verrijksstof. Bij het opstellen van de doelen voor verrijksstof gaat het volgens Bakx, de Boer, van den Brand en van Houtert (2016) vooral om de drie onderstaande doelen:

1. Leren leven: meer inzicht in jezelf en goed kunnen omgaan met anderen.
2. Leren denken: hier gaat het om het ontwikkelen van en reflecteren op hogere denkvaardigheden. Hierbij gaat het om analytisch denken, creatief denken en kritisch denken.
3. Leren leren: dit doel richt zich op de werkhouding, het werken volgens een plan en de manier van leren (inzetten van leerstrategieën). Voor dit onderzoek is dit doel natuurlijk erg belangrijk gezien de raakvlakken met metacognitieve vaardigheden.

Hierbij is het belangrijk dat aan alle drie de doelen gewerkt wordt waarbij per leerling gekeken dient te worden waar het accent moet liggen, met andere woorden: Passend onderwijs.

Te Broekhorst (2007) heeft deze doelen uitgewerkt in een Doelen en Vaardighedenlijst die speciaal ontwikkeld is voor onderwijs aan begaafde leerlingen (zie bijlage 3: DVL: DOELN EN VAARDIGHEDEN LIJST - VERSIE 2010). Op de website van Talent3XL zijn de meest actuele leerlijn overstijgende doelenlijsten te vinden. Deze lijsten worden door veel talentencoaches in het reguliere basisonderwijs, plusklassen en Leonardoklassen gebruikt. Van deze lijsten zijn nu 4 versies beschikbaar: één voor groep 1-3, één voor groep 4-8 en één speciaal voor plusklassen. (zie hiervoor: <http://www.talent3xl.nl>)

In het algemeen en zeker ook voor de casusschool geldt dat de communicatie tussen de groepsleerkracht en de leerkracht uit de plusgroep van groot belang is. Op welk moment wordt er aan de doelen gewerkt en op welke manier gebeurt dit? Voor de continuïteit van het leerproces van de hoogbegaafde leerlingen is deze afstemming van groot belang (Hornstra, 2015). Van Nuland (2011) geeft aan dat het goed is om de begaafde leerling actief te betrekken bij het kiezen van de verrijksdoelen. Deze leerlingen hebben een grote behoefte aan autonomie en door ze te laten nadenken en meebeslissen over hun eigen leerproces voelen ze zich mede-eigenaar en zullen ze ook meer gemotiveerd zijn om de doelen ook daadwerkelijk te behalen. Algra (2009) beschrijft in haar boek ook het belang van meedenken en meebeslissen voor hoogbegaafde leerlingen. Het stimuleren

van leerlingen om een rol te spelen in hun eigen leerproces zorgt mede voor de ontwikkeling van de eigen leer- en denkstrategieën. Het kind leert hoe het moet leren. Een portfolio of een (zelf)evaluatieformulier kan hierbij een handig hulpmiddel zijn.

Bij HGW (de manier waarop op de casusschool gewerkt wordt) zijn de gesprekken met leerlingen heel belangrijk. Onder andere omdat de leerlingen vaak zelf goed kunnen aangeven wat ze nodig hebben, wat ze goed kunnen en wat ander moet. Ook zijn de oplossingen die de kinderen zelf aandragen vaak het eenvoudigst. Daarbij komt dat de leerling zich meer inzet voor zijn eigen idee dan voor een opgelegde maatregel.

Ade andere kant blijft het van groot belang dat de leerkracht goed blijft 'kijken' naar de leerling. Niet iedere hoogbegaafde leerling is hetzelfde en de begeleiding moet daarom ook echt kindgericht zijn.

Na bestudering van de bronnen lijkt het mij wenselijk dat begaafde leerlingen in samenspraak met de groepsleerkracht aan de slag gaan met leerdoelen. Deze doelen worden per individu bekeken en besproken. Om te bepalen aan welke doelen een leerling nog moet werken zou er gebruik gemaakt kunnen worden van de doelenlijsten zoals die op de website van Talen3XL te downloaden zijn. Daarnaast is het belangrijk voor een optimale begeleiding dat deze doelen besproken worden met de leerkracht van de plusklas. Of voorgaande haalbaar is tijdens het reguliere lesaanbod en op welke manier de doelen worden vastgelegd (groepsplan/portfolio) is iets wat ik verder ga onderzoeken.

2.5 Op welk moment kunnen deze leerstrategieën het beste worden aangeleerd?

De aandacht in dit onderzoek richt zich op de metacognitieve vaardigheden van begaafde leerlingen. Hoewel is gebleken dat leerlingen op 8 à 9 jarige leeftijd *zelf* metacognitieve vaardigheden ontwikkelen, kun je al vroeg starten met het aanleren van deze vaardigheden. Veenman (2012) stelt dat kinderen, zelfs al op kleuterleeftijd, in staat zijn om basisvaardigheden te leren. Pas op latere leeftijd worden deze vaardigheden steeds meer verfijnd en ingezet bij opdrachten.

De casusschool zou dus al in de kleuterklassen aandacht kunnen besteden aan deze vaardigheden. Bakx, de Boer, van den Brand en van Houtert (2016) beschrijven de Meichenbaum methode; een manier van werken waarmee je structuur in het werken van jonge kinderen aanleert. Deze methode werkt volgens vier stappen:

1. Kijk wat je moet doen.
2. Maak een plan: hoe ga je het doen? Wat heb je nodig?
3. Voer je plan uit.
4. Kijk hoe je het hebt gedaan.

Wanneer op een structurele manier deze kennis en vaardigheden worden aangeboden en deel uitmaken van de leerlijn kan er een goede basis worden gelegd voor de basisschoolperiode.

Wat is belangrijk om te doen als leerkracht? Hieronder een aantal voorbeelden van wat belangrijk is in de aanpak van de leerkracht (Dawson, 2009).

- Geef complimenten aan de leerling, gericht op het proces, de strategie of de aanpak.
- Leer kinderen al vroeg om hun werk te evalueren. Als een leerling een werkje heeft gedaan of een opdracht heeft uitgevoerd, kun je de leerling vragen: "Hoe vind je dat je het gedaan hebt?" of "Waarover ben je tevreden".
- Leer leerlingen zelf vragen te stellen als zij een probleem moeten oplossen. Zij kunnen zichzelf al afvragen of ze de opdracht kunnen oplossen met de werkwijze die ze bedacht hebben. Bijvoorbeeld: "Wat is nu eigenlijk precies het probleem?", "Werkt het plan dat ik heb nog wel?"
- Laat de leerling beschrijven hoe een taak eruit ziet die klaar is. Als de opdracht is voltooid, wat moet de leerling dan laten zien? Hierbij is het duidelijk wat de eisen aan de taak zijn.

Als ik bovenstaande lees zie ik direct de noodzaak van goed overleg tussen de groepsleerkracht en de leerkracht van de plusklas. Een integrale aanpak voor deze leerlingen lijkt me zeer gewenst.

2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Na de literatuur rondom de kernbegrippen te hebben bestudeerd, wordt de volgende hoofdvraag geformuleerd: "Op welke manier kan de groepsleerkracht de meer en hoogbegaafde leerlingen begeleiden bij het aanleren van metacognitieve kennis en vaardigheden?"

Deze vraag zal worden opgesplitst in de volgende deelvragen:

- Op welke manier wordt er op dit moment omgegaan met het aanleren van metacognitieve vaardigheden?
- Wat heeft de leerkracht nodig om zicht te hebben en te houden op de metacognitieve vaardigheden van de meer- en hoogbegaafde leerlingen?
- Welke handvaten hebben meer-en hoogbegaafde leerlingen nodig om metacognitieve vaardigheden aan te leren en te gebruiken?
- Wat moet er gecommuniceerd worden tussen de groepsleerkracht en de leerkracht van de plusklas om de begeleiding van de hoogbegaafde leerling te optimaliseren?

3 Opzet van het onderzoek

Deze onderzoeksopzet beschrijft de wijze waarop het onderzoek is opgezet en uitgevoerd. In paragraaf 3.1 staat omschreven voor welke manier van dataverzameling gekozen is. In paragraaf 3.2 wordt een omschrijving gegeven van de respondenten en paragraaf 3.3 beschrijft welke instrumenten gebruikt zijn voor de uitvoering van het onderzoek. In paragraaf 3.4 staat op elke manier de verzamelde gegevens verwerkt zijn in resultaten van het onderzoek.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het onderzoek was gericht op de manier waarop de groepsleerkracht de meer en hoogbegaafde leerlingen kan begeleiden bij het aanleren van metacognitieve kennis en vaardigheden en op welke manier dit kan worden vastgelegd. Om antwoorden te krijgen op de onderzoeksvraag en de afzonderlijke deelvragen, zijn er twee vragenlijsten afgenomen en is er met de leerkrachten van de plusklas een interview afgenomen. Hieronder staat een kort overzicht van (Tabel 1) over de wijze waarop data is verzameld per onderzoeksvraag.

Onderzoeksvragen	Vragenlijst leerkrachten	Vragenlijst leerlingen	Interview leerkrachten
<i>Op welke manier wordt er op dit moment omgegaan met het aanleren van metacognitieve vaardigheden?</i>	X	X	
<i>Wat heeft de leerkracht nodig om zicht te hebben en te houden op de metacognitieve vaardigheden van de meer- en hoogbegaafde leerlingen?</i>	X		
<i>Welke handvatten hebben meer- en hoogbegaafde leerlingen nodig om metacognitieve vaardigheden aan te leren en te gebruiken?</i>		X	
<i>Wat moet er gecommuniceerd worden tussen de groepsleerkracht en de leerkracht van de plusklas om de begeleiding van de hoogbegaafde leerling te optimaliseren?</i>	X		X

Tabel 1: overzicht dataverzameling per onderzoeksvraag

Tijdens het onderzoek is er gebruik gemaakt van verschillende databronnen, dat is ook op te maken uit de tabel (tabel 1). Dit wordt ook wel datatriangulatie genoemd; je bekijkt een punt vanuit verschillende perspectieven. Volgens Baarda (2009) zijn er verschillende technieken die de geldigheid en plausibiliteit van een onderzoek kunnen bevorderen en datatriangulatie is er daar één van. Enerzijds is er gekozen voor kwantitatief onderzoek aan de hand van vragenlijsten om de onderzoeksvragen 'Op welke manier wordt er op dit moment omgegaan met het aanleren van metacognitieve vaardigheden?', 'Wat heeft de leerkracht nodig om zicht te hebben en te houden op de metacognitieve vaardigheden van de meer- en hoogbegaafde leerlingen?' en 'Welke handvatten hebben meer- en hoogbegaafde leerlingen nodig om metacognitieve vaardigheden aan te leren en te gebruiken?' te beantwoorden. Het gebruik van een vragenlijst is volgens Baarda (2009) passend, omdat vooraf vastgelegde ideeën getoetst worden en omdat er sprake van een gesloten onderzoeksvraag. In het theoretisch kader is duidelijk omschreven wat er wordt verstaan onder het 'leren leren' en welke metacognitieve vaardigheden daarbij horen. Aan de hand van de vragenlijsten wordt getoetst welke metacognitieve vaardigheden worden aangeleerd door de groepsleerkracht, hoe dit wordt vastgelegd en welke vaardigheden leerlingen hebben geleerd en toepassen. Een voordeel van deze methode is dat in korte tijd veel input kan worden verkregen van leerkrachten en leerlingen. Daarnaast kunnen leerkrachten en leerlingen de vragenlijst op een zelfgekozen tijdstip invullen (Baarda, 2009). De vragenlijst voor de leerlingen is anoniem waardoor het risico op sociaal wenselijke antwoorden over het algemeen kleiner is. De vragenlijst voor de leerkrachten is niet

anoniem. Hierdoor is er een risico op sociaal wenselijke antwoorden en kan het onderzoeksresultaat een vertekend beeld opleveren. Dit risico zal ik in de verwerking van de resultaten mee nemen. Voor de onderzoeksvraag 'Wat moet er gecommuniceerd worden tussen de groepsleerkracht en de leerkracht van de plusklas om de begeleiding van de hoogbegaafde leerling te optimaliseren?' is gekozen voor zowel kwantitatief onderzoek als kwalitatief onderzoek. Om te weten te óf en hoe de leerkrachten communiceren met de leerkracht van de plusklas over metacognitieve vaardigheden is hierover een vraag meegenomen in de vragenlijst. Daarnaast is er gekozen voor een interview met de leerkrachten van de plusklas om dieper in te gaan op de manier waarop de communicatie tussen de groepsleerkracht en de leerkracht van de plusklas verloopt. Dit om de begeleiding van de leerlingen in de plusklas wellicht nog meer te kunnen optimaliseren. Een nadeel van een interview is dat het zeer tijdrovend is (Baarda, 2009) Omdat het om twee leerkrachten van de plusklas gaat heb ik er voor gekozen om dit toch te doen. In het interview worden zowel open als halfopen vragen gesteld die aansluiten bij de theorie en bij de vragenlijsten die de groepsleerkrachten en de leerlingen hebben ingevuld.

3.2 Respondenten

In dit onderzoek is ervoor gekozen om de vragenlijsten voor de leerkrachten af te nemen bij de groepsleerkrachten vanaf groep 4, 5, 6 en 7. Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen op welke manier er op dit moment in de reguliere klas aandacht wordt besteed aan de metacognitieve vaardigheden van leerlingen. Wellicht kan dit onderzoek aanleiding zijn voor vervolgonderzoek bij de groepen 1 tot en met 3 en tot andere aanpakken in de klas. Groep 8 is in dit onderzoek niet meegenomen omdat het aanleren van de metacognitieve vaardigheden al eerder zou moeten beginnen dan in groep 8.

Daarnaast worden de vragenlijsten voor leerlingen uit de plusklas afgenomen bij de leerlingen uit groep 6, 7 en 8. Hier is voor gekozen omdat dit onderzoek zich vooral richt op de manier waarop de groepsleerkrachten op dit moment metacognitieve vaardigheden aanleren. De antwoorden op de vragenlijst voor de leerlingen kunnen enerzijds antwoord geven op de vraag of de manier waarop de vaardigheden nu aan bod komen voldoende is en anderzijds kunnen de antwoorden leiden tot aanbevelingen voor de groepsleerkrachten.

Uiteindelijk hebben 7 van de 8 benaderde groepsleerkrachten deelgenomen aan het onderzoek. Van de leerlingen uit de plusklas hebben 10 van de 20 leerlingen deelgenomen. Zowel de groepsleerkrachten als de leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld en bij de twee leerkrachten van de plusklas is een interview afgenomen.

3.2.1 De groepsleerkrachten

De groepsleerkrachten die hebben deelgenomen zijn geselecteerd omdat zij samen de leerkrachten zijn van de groepen 4 tot en met 7 en dus representatief voor de doelgroep van dit onderzoek. De leerkrachten hebben verschillende achtergronden. Zo is er 1 leerkracht tussen de 20 en 30 jaar, 23 leerkrachten tussen de 30 en 40 jaar, 1 leerkracht tussen de 40 en 50 jaar en twee leerkrachten 50+. Ook de mate van ervaring verschilt tussen de verschillende leerkrachten en ligt tussen de 7 en 25 jaar. Alle leerkrachten die hebben deelgenomen zijn vrouw.

3.2.2 De leerlingen

De leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek zijn de leerlingen uit groep 6, 7 en 8 die naar de interne of externe plusklas gaan. Het zijn uit deze groepen dus de meer- en hoogbegaafden kinderen en dus representatief voor dit onderzoek. Het gaat in totaal om 10 leerlingen. 3 leerlingen uit groep 6 (30%), 3 leerlingen uit groep 7 (30%) en 4 leerlingen uit groep 8 (40%). 60% van de leerlingen van deze groep is een meisjes en 40% is een jongen. De leeftijd van deze leerlingen varieert tussen de 10 en 12 jaar.

3.2.3 Benadering respondenten

De leerkrachten zijn benaderd om deel te nemen aan het onderzoek middels eens mail. In de mail is uitleg gegeven over het doel van het onderzoek, de inhoud van de vragenlijst en de manier waarop er terugkoppeling plaatsvindt over de onderzoeksresultaten. Bij de leerlingen is voorafgaand aan de afname een toestemmingsverklaring aan ouders gevraagd. Hier is naast het vragen om toestemming ook kort uitleg gegeven over het onderzoek, de vragenlijst en de manier waarop met de anonieme gegevens wordt omgegaan. De vragenlijst is door de leerlingen ingevuld tijdens een gezamenlijk afgesproken moment.

3.3 Instrumenten

Om antwoord te krijgen op de deelvragen zijn verschillende instrumenten ingezet. Hieronder zal per paragraaf een instrument besproken worden.

3.3.1 Vragenlijst voor leerkrachten

De vragenlijst voor leerkrachten is ingezet om meer zicht te krijgen of en op welke manier in de regulier klas aandacht wordt besteed aan het 'leren leren'. Verhoeven (2011) geeft aan dat een enquête een gestructureerde dataverzamelmethode is. De vraagstelling ligt vooraf vast en er zijn beperkte antwoordmogelijkheden. Omdat open vragen niet kwantitatief geanalyseerd kunnen worden is het van belang het aantal open vragen beperkt te houden. De vragenlijst voor leerkrachten is gebaseerd op bevindingen uit het theoretisch kader. Zo stellen Bakx, de Boer, van den Brand en van Houtert (2016) dat de drie onderstaande doelen van belang zijn bij het aanbieden van verrijkingstof en basisstof:

1. Leren leven: meer inzicht in jezelf en goed kunnen omgaan met anderen.
2. Leren denken: hier gaat het om het ontwikkelen van en reflecteren op hogere denkvaardigheden. Hierbij gaat het om analytisch denken, creatief denken en kritisch denken.
3. Leren leren: dit doel richt zich op de werkhouding, het werken volgens een plan en de manier van leren (inzetten van leerstrategieën). Dit onderzoek richt zich op het laatste doel gezien de raakvlakken met metacognitieve vaardigheden.

Voor de vragenlijst is gebruik gemaakt van de doelen die Te Broekhorst (2007) uitgewerkt heeft in een Doelen en Vaardighedenlijst. Deze doelen zijn speciaal ontwikkeld voor onderwijs aan begaafde leerlingen en dienen als leidraad voor dit onderzoek. In de vragenlijst wordt aan de leerkracht gevraagd of ze de betreffende vaardigheid bewust aanleren en op welke manier ze dat doen. Een voorbeeld hiervan is 'gebruik maken van verschillende strategieën bij het rekenen'. In de vragenlijst zijn 19 doelen en vaardigheden verwerkt. Naast de vragen over metacognitieve vaardigheden zijn er in de vragenlijst ook vragen gesteld over de manier waarop de leerkrachten vastleggen welke vaardigheden leerlingen al dan niet beheersen, of en wat er gecommuniceerd wordt met de leerkracht van de plusklas en of de leerkracht voldoende zicht heeft op de metacognitieve vaardigheden. De antwoorden van deze vragen zijn vooral van belang voor eventuele aanbevelingen of advies voor vervolgonderzoek. In de vragenlijst zijn 6 open vragen opgenomen. Een voorbeeld van een open vraag uit de vragenlijst is 'Op welke manier legt u vast of en welke metacognitieve vaardigheden een leerling beheerst?' De vragenlijst voor leerkrachten is te vinden in de bijlage (bijlage 4).

3.3.2 Vragenlijst voor leerlingen

De vragenlijst voor leerlingen heeft als doel om zicht te krijgen op de manier waarop de meer- en hoogbegaafde leerlingen 'leren leren'. In het theoretisch kader is het belang van uitdagende opdrachten voor meer- en hoogbegaafde leerlingen aan bod gekomen. Om de motivatie van deze leerlingen te bevorderen zijn uitdagende opdrachten van groot belang. Bakx, de Boer, van den Brand & van Houtert (2016) stellen dat uitdaging heel hard nodig is. 'De gedachte is namelijk dat uitdagende opdrachten de motivatie van begaafde leerlingen verbeteren, maar ook dat het meer mogelijkheden geeft om de benodigde metacognitieve vaardigheden te trainen'. Voor de begeleiding van meer- en hoogbegaafde leerlingen is het dus van belang dat om opdrachten aan te bieden of te

maken die dusdanig complex zijn dat er meerdere vaardigheden moeten worden ingezet om de opdracht op te lossen. Met deze vragenlijst wordt onderzocht of de meer- en hoogbegaafde leerlingen op deze school deze doelen en vaardigheden gebruiken, of ze deze op school hebben geleerd en of ze een hulpmiddel (handvat) zouden willen hebben om deze doelen en vaardigheden te laten beklijven. Een voorbeeld hiervan is 'Zelf een planning/stappenplan maken'. De vragenlijst voor leerlingen sluit nauw aan bij de vragenlijst voor leerkrachten. Ook hiervoor is gebruik gemaakt van de doelen en vaardighedenlijst van Te Broekhorst (2007).

Net zoals bij de vragenlijst voor leerkrachten zijn er een aantal open vragen in de lijst opgenomen. Deze 4 vragen hebben als doel om inzicht te krijgen in wat de leerlingen aan vaardigheden zouden willen leren, of een hulpmiddel hen hierbij zou kunnen helpen en welke rol de leerkracht hierin zou kunnen spelen. De antwoorden van deze vragen zijn vooral van belang voor eventuele aanbevelingen of advies voor vervolgonderzoek.

3.3.3 Interview met leerkrachten plusklas

Het interview met de leerkrachten van de interne plusklas heeft als doel om inzicht te krijgen in de manier waarop er op dit moment wordt gecommuniceerd. Het gaat hierbij om de communicatie tussen de groepsleerkrachten en de leerkrachten van de plusklas over de metacognitieve vaardigheden van leerlingen. Dit wordt bevraagd aan de hand van half-open vragen waarbij vooraf een aantal vragen zijn geformuleerd. De eventuele vervolgvragen hangen af van wat de leerkrachten antwoorden. Een voorbeeld hiervan is: 'Wat wordt er tijdens dit overleg allemaal besproken? En zijn metacognitieve vaardigheden hier een onderdeel van?'.

In het theoretisch kader is het belang van communicatie tussen de leerkrachten benoemd. Voor de continuïteit van het leerproces van de hoogbegaafde leerlingen is afstemming van groot belang (Hornstra, 2015). Daarnaast zegt Algra (2009) in haar boek dat het van belang is dat hoogbegaafde leerlingen kunnen meedenken en meebeslissen over hun leerproces. Het stimuleren hiervan zorgt mede voor de ontwikkeling van de eigen leer- en denkstrategieën. Het kind leert hoe het moet leren. In het interview wordt hier ook naar gevraagd; 'Worden er voor de leerlingen in de plusklas persoonlijke leerdoelen opgesteld? Staan deze ergens genoteerd? Zijn de leerlingen hiervan op de hoogte?'. De antwoorden die tijdens het interview worden gegeven zijn vooral van belang voor eventuele aanbevelingen aan de casusschool.

3.4 Wijze van Data-analyse

Het verzamelen van de gegevens heeft plaatsgevonden in twee stappen waarbij een onderscheid is gemaakt tussen de open en gesloten vragen. De gesloten vragen bestonden uit verschillende metacognitieve vaardigheden waarbij de leerkracht en de leerlingen moesten aangeven of deze bewust werd aangeleerd in de klas en op welke manier dit werd gedaan. De antwoorden op de gesloten vragen van de vragenlijst zijn gerangschikt per antwoordmogelijkheid (vaardigheid) en vervolgens geteld. Zo is er per gegeven antwoord berekend om welke frequentie en welk percentage van de volledige groep respondenten het gaat. De antwoorden van de leerkrachten en de leerlingen zijn vanzelfsprekend apart gehouden. Naast het berekenen van de frequentie kan er ook een vergelijking worden gemaakt tussen de resultaten van de leerkrachten en de leerlingen. De vaardigheden waarover de vragen gesteld zijn aan de leerkrachten en de leerlingen zijn exact dezelfde vaardigheden. Hierdoor kan een vergelijking gemaakt worden tussen de antwoorden van de leerkrachten en de leerlingen.

Deze percentages zijn verwerkt in grafieken. De variabelen in de enquête zijn gemeten op nominaal meetniveau (vaardigheden). De nominale variabelen zijn verwerkt in een staafdiagram (Baarda, 2009).

Voor alle open vragen, uit zowel de enquête als het interview, geldt dat er eerst niet relevante gegevens zijn geschrapt. Daarna zijn per vraag de antwoorden gegroepeerd zodat er een duidelijk beeld ontstaat hoe de leerkrachten op dit moment omgaan met metacognitieve vaardigheden. Daarnaast zijn de antwoorden die gegeven zijn tijdens het interview belangrijk voor de beeldvorming over de huidige communicatie tussen groepsleerkracht en plusklasleerkracht.

De antwoorden worden per vraag weergegeven in een tabel.

Alle vragen zijn voorgelegd aan de totale groep respondenten, namelijk 7 leerkrachten. De vragenlijst voor leerlingen is door 10 respondenten beantwoord en het interview is afgenomen bij de twee leerkrachten van de plusklas.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per onderzoeksvraag weergegeven, die op basis van de vragenlijst en de interviews zijn verzameld. De resultaten zullen per deelvraag worden gerapporteerd.

4.1 Op welke manier wordt er op dit moment omgegaan met het aanleren van metacognitieve vaardigheden?

Uit de resultaten van de vragenlijst voor leerkrachten blijkt dat aan de meeste metacognitieve vaardigheden op school wel eens aandacht wordt besteed. Er is geen enkele vaardigheid die niet bewust wordt aangeleerd. Hieronder staan de vaardigheden vermeld uit de vragenlijst met daarachter het percentage leerkrachten uit het onderzoek die deze vaardigheid bewust aanleert in de klas en de manier waarop de leerkracht deze vaardigheid aanleert. De vragenlijst voor leerlingen bevatte dezelfde vaardigheden als de vragenlijst voor leerkrachten. De leerlingen is gevraagd of ze deze vaardigheden gebruiken en of ze deze vaardigheid op school hebben geleerd. Van het aantal respondenten is berekend welke percentage heeft aangegeven de vaardigheid op school geleerd te hebben. Zo kan snel uit het overzicht afgelezen worden of wat de leerkrachten aangeven ook door de leerlingen ervaren wordt. Met andere woorden: als de leerkracht(en) aangeven een vaardigheid bewust aan te leren, blijkt dit ook uit de antwoorden van de leerlingen?

Vaardigheid	Bewust aangeleerd volgens leerkracht (%)	Op school geleerd volgens leerlingen (%)	Op welke manier wordt de vaardigheid aangeleerd
1.1 Eerst de opdracht en informatie goed doorlezen zodat de leerling begrijpt wat hij/zij moet doen.	100%	80%	• Zelf lezen en laten verwoorden • Klassikaal • Samen • Stap voor stap mee laten wijzen • Modellen • Samen met de leerling deze stap zetten, en vervolgens proberen los te laten. • Toelichten, benoemen, af en toe bevragen.
1.2 Gebruik maken van verschillende aanpakken voor samenvatten (mindmap, conceptmap)	86%	70%	• Bij het opgeven van toetsen • Steeds de samenvatting op een andere manier laten maken. • Bij nieuwsbegrip, daar zit het in de methode. • Verwoorden, tekenen • Mindmap voordoen • Samen met de leerling doen vervolgens proberen los te laten. Komt ook voor bij begrijpend lezen. Hierop terugpakken. Maar laat niet over. Met name in de externe plusklas wordt hier erg op ingezet.
1.3 Gebruik maken van verschillende strategieën bij rekenen	86%	100%	• Kinderen kiezen wat het beste bij ze past. • Aan de instructietafel • Klassikaal aanbieden • MAB materiaal • Concrete materialen • Op het smartboard • Kinderen bevragen wat voor hen de beste manier is om het uit te rekenen. Waar nodig bijsturen.

			• Eerst aanbieden van een strategie. Deze hardop laten verwoorden en in denkstappen uiteen zetten. • Ja, ruimte geven hiervoor. Soms wel eens extra controleren. Vooral omdat leerlingen zelf vrij snel bedenken dat ze het ook wel weten maar dan wel minder scoren.
1.4 Gebruik maken van spellingstrategieën	57%	90%	• Spellingcategorieën worden samengevat op een spellingkaart. Deze worden besproken in de les. • Aanleren van nieuwe categorie volgens methode. • Spellingkaart. Wijzen op strategie waar nodig. • Spellingkaart • Regelmatig laten benoemen door de leerlingen.
1.5 Leren aantekeningen maken	71%	60%	• Kladblok, rekenschrift of markeerstift • Kladblok • Markeren • Markeerstift • Maar niet altijd bewust in de klas, komt natuurlijk wel eens in de les aan bod. Hier wordt erg op ingezet bij Nieuwsbegrip.
1.6 leren probleemoplossend te denken: wat kan ik <i>doen</i> om het <i>beter</i> te maken	86%	70%	• Bevragen hoe leerlingen aan het antwoord komen. Ik loop rond om de groepen te observeren hoe de gesprekken gaan. • Vraag bij de leerling neerleggen. Hoe zou je het anders kunnen doen? Wat kun je verbeteren etc. • Altijd op en vragen stellen; wat heb je nodig? • Bewust zelf dingen laten oplossen ipv 'voorkauwen'. Veelal samen met een maatje. • Meestal verbaal • Probleem hardop verwoorden met de leerlingen en dan proberen samen tot een juiste strategie te komen.
1.7 Herkennen van eigen leerstijl en deze leerstijl inzetten bij het leren	43%	50%	• Soms, door kinderen zelf te laten beslissen hoe ze willen verwerken of inoefenen (alleen, met maatje, op tablet of op papier) • Bij veel kinderen helpt visualiseren om het in goed verband te kunnen zien. • Instructiefilms, video's
1.8 Herkennen van verschillende oplossingsstrategieën en inzetten op het juiste moment	71%	80%	• Kinderen bevragen wat voor hen de beste manier is om het uit te rekenen. Waar nodig bijsturen. • Hierin is snappet helpend. Meteen adequaat reageren.
2.1 Zelf een leerplan maken. Wat wil ik leren, hoe en wie heb ik nodig.	29%	30%	• Zaakvakken op eigen tempo en eigen inzichten eigen maken. • Samen evalueren, hoe t eventueel beter kan. • Zou ik meer mogen gebruiken... Kinderen van de externe plusklas mogen wel het programma op eigen tempo doornemen (op de middag bijvoorbeeld)

2.2 Zelf een planning/stappenplan maken	43%	40%	• Agenda wordt klassikaal gebruikt • Alleen in de plusklas per kind afspraken maken. Zaakvakken; hoeveel weken heb je, wanneer is het proefwerk, hoe controleer je of je het goede gedaan hebt. • Zou ik meer mogen gebruiken... Kinderen van de externe plusklas mogen wel het programma op eigen tempo doornemen (op de middag bijvoorbeeld)
2.3 Orde houden in laatje en materialen	86%	70%	• Dit wordt wekelijks klassikaal gedaan • 1 keer week is opruimen verplicht • Diegene die dat niet goed kunnen volgen het patroon van de juf en krijgen hulp van n maatje. • Bewust momenten inplannen om de werkplek te ordenen.
2.4 Op tijd klaar zijn en spullen meenemen	100%	70%	• Hier zijn gezamenlijke afspraken over gemaakt. • Reminder op bord • Tijdsindicatie aangeven • Zichtbaar maken wanneer iets af moet zijn (bord bv) • Onder toezicht van de juf wordt de tijd aangegeven, met behulp van de klok op het digibord. • Aansturen • Wordt benoemd. Sterk wisselend tussen verschillende leerlingen.
2.5 Aan afspraken houden	100%	60%	• Afspraken waar nodig herhalen. • Afspraken duidelijk handhaven. • Controleren met individuele leerlingen of klassikaal. • Kinderen vooraf aan herinneren • Juf controleert dat en anders zijn de gevolgen voor de leerlingen • Terugpakken, verwoorden waarom we dit afspreken. • Wordt benoemd. Sterk wisselend tussen verschillende leerlingen.
3.1 Niet opgeven als een taak niet lukt, gebruik maken van een andere aanpak	86%	60%	• Overleggen en opzoeken. • Individuele aanpak waar nodig. • Extra instructie • Laten werken met een maatje • Samen met de leerling.
3.2 Oefenen van de rekentafels en cijferen met als doel snelheid te ontwikkelen	71%	60%	• Tempotoets komt iedere 2 weken terug. • Rekentuin als oefenmateriaal. • CITO basisbewerkingen. • Elke dag 5 minuten, op vrijdag mogen ze examen doen voor een tafeldiploma als ze denken daar klaar voor te zijn. • Werken onder tijdsdruk. • Oefenblaadjes, regelmatig deze oefenen of op snappet. • Vrij regelmatig. Middels losse werkbladen

3.3 Oefenen van woordjes (lezen, spelling, Engels e.d.) met als doel ze goed te onthouden	14%	70%	• Vanuit lesaanbod
3.4 Thuis oefenen	43%	60%	• Rekentuin of taalzee is verplicht in groep 6. • Nieuwsbegrip • Niet specifiek. Merk dat de ll veel onthouden vanuit de les.
3.5 Taak controleren voordat hij wordt ingeleverd, kijken of er iets verbeterd kan worden.	86%	70%	• Klassikale afspraak • Door tablet doe ik dit minder dan voorheen • Opschrijven, controleren, nadenken • Jawel. Maar niet meer als de andere kinderen.
3.6 Vragen om moeilijker werk als de opdrachten te eenvoudig zijn	57%	40%	• Stimuleer ik alle leerlingen met A en A+ • Ze melden zich soms zelf • Kunnen ook vooruit met plusopgaven • Wordt wel gedaan. Hebben de mogelijkheid tot extra verwerkingsboekjes/opdrachten.

Uit deze resultaten blijkt dat van de voorgelegde 19 vaardigheden er 3 zijn waarvan alle 7 leerkrachten (100%) zeggen dat ze die bewust aanleren en dat er 6 vaardigheden zijn die door minimaal 6 leerkrachten (86%) bewust wordt aangeleerd. De vaardigheid 'oefenen van woordjes (lezen, spelling, Engels e.d.) met als doel ze goed te onthouden' wordt maar door 1 leerkracht (14%) bewust aangeleerd.

De leerkrachten hebben ook aangegeven op welke manier ze deze vaardigheden aanleren. Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten regelmatig dezelfde aanpak hanteren, maar ook juist verschillende manieren gebruiken om vaardigheden aan te leren. Daarnaast blijkt uit deze antwoorden dat leerkrachten soms gebruik maken van lesmethoden bij het aanbieden van vaardigheden; bijvoorbeeld nieuwsbegrip en de spellingsmethode. Ook maken ze gebruik van manieren die ze zelf bedenken of mogelijkheden van verwerkingsmateriaal. Voorbeelden hiervan zijn snappet (verwerkingsmethode op de tablet) en het aanbieden van extra materialen, mondeling toelichting geven en gesprek met de leerling. Uit deze resultaten blijkt ook dat er weinig hele grote verschillen zijn tussen de leerkrachten en de leerlingen. Het percentage leerkrachten die de vaardigheden bewust aanleren en het percentage leerlingen die aangeven dat ze de vaardigheid op school hebben aangeleerd verschilt niet veel van elkaar. Er zijn 3 opvallende verschillen te zien:

1. Bij de vaardigheid 'Gebruik maken van spellingstrategieën (1.4)' geeft 57% van de leerkrachten aan dit bewust aan te leren, terwijl 90% van de leerlingen aangeeft deze vaardigheid juist op school geleerd te hebben. Wellicht dat de strategieën dusdanig in de methode aangeboden worden dat leerlingen dit als voldoende ervaren.
2. Uit het overzicht blijkt dat de vaardigheid 'aan afspraken houden (2.5)' door 100% van de groepsleerkrachten bewust wordt aangeleerd. Kijken we naar de antwoorden van de leerlingen dan geeft 60% aan dit op school geleerd te hebben. De meeste leerlingen geven bij deze vaardigheid aan dit juist thuis geleerd te hebben.
3. Het meest opvallende verschil zien we bij de vaardigheid; 'oefenen van woordjes (lezen, spelling, Engels e.d.) met als doel ze goed te onthouden (3.3)'. Van de leerkrachten is er 14% die deze vaardigheid bewust aanleert. Van de leerlingen geeft juist 70% aan dit op school geleerd te hebben. Ook hier wordt door de leerlingen overigens aangegeven dat ze deze vaardigheid vanuit thuis leren.

De leerkrachten is ook gevraagd of ze aan andere vaardigheden werken met de meer- en hoogbegaafde leerlingen dan de vaardigheden uit de vragenlijst. De leerkrachten hebben hier als volgt op geantwoord:

Zijn er naast de vaardigheden uit deze lijst nog andere doelen of vaardigheden waar u in de klas aan werkt met meer-en hoogbegaafden? Zo ja, welke en op welke manier doet u dat?

- Ze werken veel aan de opdrachten van de externe plusklas
- Uitdagend lesmateriaal volgens SLO
- Eigen project laten maken
- Weektaak voor de interne plusklas
- Collega houdt zich hier meer mee bezig. Is ook bezig met taakbrieven/A3 format waarop de leerlingen zelf kunnen zien/kiezen aan welke doelen ze kunnen werken.

Als we de resultaten van beide vragenlijsten samen nemen, kom ik tot het volgende antwoord op de bovenstaande deelvraag. Er is op dit moment geen gestructureerde manier waarop het aanleren van de metacognitieve vaardigheden schoolbreed plaatsvindt. De meeste vaardigheden komen aan bod in de verschillende klassen, maar dit is deels leerkrachtafhankelijk. Ook de manier waarop de vaardigheden worden aangeleerd is leerkrachtafhankelijk.

4.2 Wat heeft de leerkracht nodig om zicht te hebben en te houden op de metacognitieve vaardigheden van de meer- en hoogbegaafde leerlingen?

Middels de vragenlijst voor leerkrachten is er aan de leerkrachten ook gevraagd op welke manier wordt vastgelegd of en welke meta-cognitieve vaardigheden een leerling beheerst. Uit de antwoorden op deze vraag blijkt dat de leerkrachten hier op verschillende manieren mee omgaan, maar in de meeste gevallen wordt er over meta-cognitieve vaardigheden weinig vastgelegd. Er wordt wel aandacht aan besteedt in de klas, maar er is geen eenduidige manier om dit vast te leggen. Hieronder een overzicht van de gegeven antwoorden:

Op welke manier legt u vast of en welke meta-cognitieve vaardigheden een leerling beheerst?

- Niet
- Ik leg het niet direct vast. Neem wel mee in oudergesprekken waar nodig. Hierover rapporteer ik in Eduscope.
- Zo nodig in het Handelingsplan
- Deze worden in de klas niet expliciet vastgelegd
- Leg ik niet vast

Ook is de leerkrachten gevraagd of ze dit een werkbare manier vonden om dit vast te leggen en daar werd bevestigend op geantwoord. Een van de leerkrachten geeft aan dat een structurele manier van noteren handig zou zijn omdat diegene er nu te weinig kennis van heeft. Op de vraag of de leerkrachten zicht hebben op de verschillende meta-cognitieve vaardigheden werden onderstaande antwoorden gegeven:

- nee
- ja, dmv eigen observaties
- ja en nee, ik denk dat in de executieve functies mogelijkheden zitten om kinderen stapsgewijs hierin te helpen.
- Nee dit heb ik niet allemaal precies in beeld. Weet alleen de basisonderdelen. Verder scholing zou hiervoor nodig zijn.
- Nee, niet specifiek.

De leerkrachten zijn hierover verdeeld. Een klein gedeelte geeft aan hier wel zicht op te hebben, maar de meeste leerkrachten geven aan geen of weinig zicht te hebben. Op de vraag wat de leerkrachten hierbij zou kunnen helpen is nauwelijks antwoord gegeven. Eén van de leerkrachten geeft aan in een oriënterende fase hiermee bezig, maar zou dit graag schoolbreed zien.

4.3 Welke handvaten hebben meer-en hoogbegaafde leerlingen nodig om metacognitieve vaardigheden aan te leren en te gebruiken?

De leerlingen uit de (interne) plusklas is gevraagd welke hulpmiddel hen zou kunnen helpen om metacognitieve vaardigheden te onthouden. Uit de antwoorden van de leerlingen blijkt dat een aantal van hen geen idee hebben, ze hun geheugen gebruiken en een aantal geven aan dat opschrijven hen zou kunnen helpen. Hieronder een overzicht van de antwoorden van de leerlingen op de vraag;

Zou een hulpmiddel je kunnen helpen om deze vaardigheden te onthouden? Wat zou voor jou een handig hulpmiddel zijn?

- Mijn geheugen
- Weet ik niet
- Schrijf het op en voer gesprekken in die taal
- Het op een blaadje schrijven of onthouden
- Geen idee
- Plannen
- Weet ik niet
- Rekenschrift

Daarnaast is hen ook gevraagd op welke manier de groepsleerkracht hen zou kunnen ondersteunen hierbij. De antwoorden op de vraag; 'Op welke manier zou een leerkracht jou kunnen helpen bij het aanleren van deze vaardigheden?' zijn erg uiteenlopend waardoor een eenduidig antwoord lastig te geven is. Wat wel uit de antwoorden blijkt is dat ze in de meeste gevallen de hulp van de leerkracht nodig hebben. De hulp zou kunnen bestaan uit; uitleggen, voordoen en begeleiden. De antwoorden van de leerlingen zijn als volgt:

- Meer opdrachten geven
- Het vertellen
- Me helpen met mijn planning
- 2 keer voordoen
- Leren plannen
- Mee helpen en uitleggen
- niet

4.4 Wat moet er gecommuniceerd worden tussen de groepsleerkracht en de leerkracht van de plusklas om de begeleiding van de hoogbegaafde leerling te optimaliseren?

Op de vraag : 'overlegt u met de leerkracht van de plusklas over deze metacognitieve vaardigheden? Werden de volgende antwoorden gegeven:

- Nee
- De leerkracht van de plusklas brengt regelmatig verslag uit van wat zij doet en hoe kinderen aan hun opdrachten werken.
- Ja
- Nee
- Nee
- Nee. We kunnen wel het dossier van de plusklas inzien en opmerkingen plaatsen. Intern is dit niet.

Uit deze antwoorden blijkt dat er volgens de groepsleerkrachten op dit moment weinig overleg is tussen de groepsleerkrachten en de leerkrachten van de plusklas. De antwoorden die de leerkrachten van de (interne)plusklas geven tijdens het interview schetsen hetzelfde beeld. Er is een verschil tussen de plusklas voor de leerlingen uit groep 4 en 5 en de plusklas voor leerlingen van groep 6,7 en 8. Voor de laatste plusklas geldt dat er 2 keer per jaar een schriftelijk rapport van de plusklasleerkracht naar de groepsleerkracht wordt gestuurd. Dit is mede bedoeld om de voortgang te communiceren voor de rapportgesprekken. Daarnaast wordt er soms op verzoek van de groepsleerkracht en/of op verzoek van de plusklasleerkracht kort gesproken over een individuele leerling. In dit rapport en tijdens deze (korte) gesprekken komen indien nodig de meta-cognitieve vaardigheden aan bod. De plusleerkracht van de plusklas met leerlingen van groep 4/5 geeft aan dat er weinig communicatie is met de groepsleerkrachten. Collega's vragen er weinig naar en op mails is er weinig respons. Als er in de plusklas dingen opvallen aan een leerling wat betreft metacognitieve vaardigheden dat wordt dit gecommuniceerd met de groepsleerkracht.

Uit de vragenlijst voor leerlingen blijkt dat de leerlingen uit de (interne) plusklas aangeven dat ze de veel metacognitieve vaardigheden in de plusklas hebben geleerd. Tijdens de afname van de vragenlijst gaven de leerlingen ook aan dat ze de plusklas de fijnste plek vinden om dit te leren. Dit was geen vraag in de vragenlijst, maar bleek uit een gesprek met deze leerlingen.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

De hoofdvraag van dit onderzoek is als volgt: "Op welke manier kan de groepsleerkracht de meer en hoogbegaafde leerlingen begeleiden bij het aanleren van metacognitieve kennis en vaardigheden?"

Deze vraag kan beantwoord worden door de antwoorden op de verschillende deelvragen samen te nemen. Uit de theorie (Dawson, 2009) komt naar voren dat er een aantal dingen belangrijk zijn om te doen als leerkracht. Voorbeelden hiervan zijn:

- Geef complimenten aan de leerling, gericht op het proces, de strategie of de aanpak.
- Leer kinderen al vroeg om hun werk te evalueren
- Leer leerlingen zelf vragen te stellen als zij een probleem moeten oplossen.
- Laat de leerling beschrijven hoe een taak eruit ziet die klaar is. Als de opdracht is voltooid, wat moet de leerling dan laten zien? Hierbij is het duidelijk wat de eisen aan de taak zijn.

De resultaten laten zien dat de leerkrachten op dit moment geen (schoolbrede) gestructureerde manier hanteren voor het aanleren van de metacognitieve vaardigheden. De meeste metacognitieve vaardigheden komen wel aan bod in de verschillende klassen, maar dit is deels leerkrachtafhankelijk. Ook de manier waarop de vaardigheden worden aangeleerd is leerkrachtafhankelijk, waarbij uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten in sommige gevallen dezelfde manier gebruiken. Daarnaast blijkt uit de resultaten ook dat de meeste leerkrachten op dit moment weinig zicht hebben op de metacognitieve vaardigheden. Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt dat ze de vaardigheden wel herkennen, maar er niet bewust mee bezig zijn. Daarnaast wordt er weinig over deze vaardigheden vastgelegd. De vaardigheden worden door sommige leerkrachten tijdens een oudergesprek wel besproken indien dit voor de leerling van toepassing is. Vanuit de plusklas (voor groep 6,7 en 8) wordt hierover gerapporteerd naar de groepsleerkracht. Uit de resultaten van de leerlingen blijkt dat zij juist behoefte hebben aan hulp en begeleiding door de leerkracht. De manier waarop de leerkracht hen zou kunnen helpen zijn volgens de leerlingen: mondeling toelichten, voordoen, uitleggen en praktische hulp bieden. De resultaten laten ook zien dat de leerlingen veel metacognitieve vaardigheden op school leren. Naast school blijkt dat veel leerlingen ook veel vaardigheden meekrijgen van thuis of zichzelf vaardigheden aanleren. Naast de resultaten uit de vragenlijst gaven de leerlingen aan dat ze de plusklas een fijne plek zouden vinden om meer aandacht te besteden aan de metacognitieve vaardigheden.

Naast het praktisch aanleren van de metacognitieve vaardigheden blijkt uit de theorie dat het voor hoogbegaafde leerlingen belangrijk is dat de leerkracht doelen opstelt voor zowel de basisleerstof als voor verrijkingsstof (Bakx, de Boer, van den Brand en van Houtert, 2016) Het gaat hierbij vooral om de doelen:

4. Leren leven: meer inzicht in jezelf en goed kunnen omgaan met anderen.
5. Leren denken: hier gaat het om het ontwikkelen van en reflecteren op hogere denkvaardigheden. Hierbij gaat het om analytisch denken, creatief denken en kritisch denken.
6. Leren leren: dit doel richt zich op de werkhouding, het werken volgens een plan en de manier van leren (inzetten van leerstrategieën).

Uit het interview met de leerkrachten van de plusklas blijkt dat er op dit moment wel doelen worden opgesteld voor de leerlingen, maar deze doelen zijn algemeen en niet specifiek gericht op individuele leerlingen. Dit zouden de leerkrachten wel willen, maar het ontbreekt hen aan tijd om dit per individuele leerling te kunnen doen.

Alles samengenomen is uit dit onderzoek gebleken dat de groepsleerkrachten de meer- en hoogbegaafde leerlingen kunnen begeleiden door:

- mondeling toelichten
- voordoen
- uitleggen
- praktische hulp bieden

Daarnaast hebben leerkrachten behoefte aan overzicht van deze vaardigheden en geven de leerlingen aan de plusklas een fijne plek te vinden om deze vaardigheden te leren.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Door dit onderzoek heeft de casusschool zicht gekregen op de manier waarop de groepsleerkracht de meer- en hoogbegaafde leerlingen kan begeleiden bij het aanleren van metacognitieve vaardigheden. Nu de leerkrachten op de hoogte zijn op welke manier ze meer- en hoogbegaafde leerlingen kunnen begeleiden bij het aanleren van de metacognitieve vaardigheden, zouden zij daar op in kunnen spelen. Daarnaast kunnen de leerkrachten uit de resultaten opmaken dat er wellicht nog winst te behalen valt op het gebied van inzicht in de metacognitieve vaardigheden. Hoewel de meeste leerkrachten onbewust een aantal van deze vaardigheden aanleren zou een overzicht van deze vaardigheden wellicht van meerwaarde kunnen zijn. Ook het belang van de plusklas voor de meer- en hoogbegaafde leerlingen komt uit dit onderzoek naar voren, vooral volgens de leerlingen. Zij ervaren hier de (extra) ruimte voor de vaardigheden die ze moeilijk vinden.

Wat sterk is aan dit onderzoek is dat 88 % van de aangeschreven leerkrachten heeft deelgenomen aan dit onderzoek. Daarnaast komt het gebruik van meerdere onderzoeksinstrumenten ten goede aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Ook het gebruik van dezelfde vaardigheden in de vragenlijst voor leerkrachten en leerlingen is van positieve waarde voor dit onderzoek. Hierdoor kon er een vergelijking worden gemaakt tussen de bevindingen van de leerkracht en die van de leerling. Naast sterke punten zijn er ook zaken die in het vervolg anders aangepakt zouden moeten worden. Allereerst zijn er wellicht te veel 'open vragen' in de vragenlijst opgenomen waardoor leerkrachten kunnen ervaren dat de vragenlijst te lang is. Ook de vraagstelling van de open vragen zou wellicht voor onduidelijkheid kunnen zorgen, wat weer een negatieve invloed heeft op de validiteit. Dit geldt ook voor de vragenlijst voor de leerlingen. De vragen werden anders geïnterpreteerd door de leerlingen, dit bleek uit de gegeven antwoorden of de vragen waren niet duidelijk. Tijdens het invullen van de vragenlijst konden leerlingen wel vragen stellen wat weer een positieve invloed heeft op de validiteit.

Het aantal respondenten van de leerlingen lag wat aan de lage kant (50%). Hierdoor is de betrouwbaarheid van het onderzoek wellicht lager dan wanneer alle meer- en hoogbegaafde leerlingen de vragenlijst hadden ingevuld, waardoor het trekken van conclusies lastiger is. Toch kwam er bij de resultaten op de vragen/vaardigheden een vrij eenduidig beeld naar voren. De reden voor het lage aantal respondenten is het geven van toestemming door ouders. Gezien het korte tijdsbestek waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden, was er weinig tijd om (lang) te wachten op de toestemmingverklaring van ouders. Bij een vervolgonderzoek zou hier meer tijd voor uitgetrokken kunnen worden.

Verder kan sociale wenselijkheid een negatieve invloed hebben op de validiteit. De vragenlijsten voor leerlingen zijn anoniem afgenomen, maar het kan zijn dat sommige leerlingen toch sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Daarnaast is de vragenlijst voor de leerkrachten per mail verstuurd en dus niet anoniem wat de kans op sociaal wenselijke antwoorden ook vergroot.

Een eventueel vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de vraag wat een gestructureerde manier is waarop het aanleren van metacognitieve vaardigheden vanaf groep 1 op school zou kunnen worden ingevoerd. Daarbij kan de focus liggen op de groep meer- en hoogbegaafde leerlingen, maar dit is niet noodzakelijk. Immers zijn alle leerlingen gebaat bij deze vaardigheden. Dit onderzoek is goed bruikbaar voor de school. De conclusies bieden een duidelijk antwoord op de hoofdvraag en kunnen door de school gebruikt worden voor het onderwijsaanbod voor de meer- en hoogbegaafde leerlingen.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Zoals hierboven reeds benoemd kunnen de leerkrachten inspelen op de behoeften van de meer- en hoogbegaafde leerlingen wat betreft het aanleren van metacognitieve vaardigheden. Zij kunnen hun handelen waar nodig aanpassen aan de behoeften van deze leerlingen. Uit het onderzoek is gebleken dat sommige leerkrachten dit al doen, maar dit is nu vooral afhankelijk van de persoon. Om hier meer structuur in aan te brengen kunnen er meerder aanbevelingen worden gedaan. Ten eerste zou de casusschool gebruik kunnen maken doelen en vaardighedenlijsten. Zoals in het theoretisch kader beschreven heeft Te Broekhorst (2007) deze doelen uitgewerkt in een Doelen en Vaardighedenlijst die speciaal ontwikkeld is voor onderwijs aan begaafde leerlingen. Deze lijst is praktisch zeer bruikbaar en zou op vast momenten kunnen worden ingevuld door de groepsleerkracht en de leerling. Op de website van Talent3XL zijn de meest actuele leerlijn overstijgende doelenlijsten te vinden. Er zijn op dit moment 4 versies beschikbaar: één voor groep 1-3, één voor groep 4-8 en één speciaal voor plusklassen.

Uit de resultaten is ook naar voren gekomen dat leerlingen het fijn vinden om dingen op te schrijven. Om hieraan tegemoet te komen zou een andere aanbeveling kunnen zijn dat de meer- en hoogbegaafde leerlingen gebruik gaan maken van een portfolio. Dit portfolio zou gebruikt kunnen worden voor verschillende doeleinden. Als eerste zou de leerling samen met de leerkracht zijn of haar leerdoelen kunnen noteren. Uit de theorie komt naar voren dat het goed is om de begaafde leerling actief te betrekken bij het kiezen van de verrijksdoelen (Van Nuland, 2011). Ook Algra (2009) benadrukt dat het belangrijk is om leerlingen te stimuleren om een rol te spelen in hun eigen leerproces. Dit zorgt mede voor de ontwikkeling van de eigen leer- en denkstrategieën; het kind leert hoe het moet leren. Een portfolio of een (zelf)evaluatieformulier kan hierbij een handig hulpmiddel zijn. Bovengenoemde doelen en vaardigheden lijsten zouden hierin kunnen worden toegevoegd. Op die manier hebben zowel de leerlingen als de leerkrachten zicht op de doelen vaardigheden. Waar nodig kan de groepsleerkracht of de leerkracht van de plusklas extra ondersteuning bieden.

De laatste aanbeveling gaat over de communicatie tussen de groepsleerkracht en de plusklasleerkracht. Voor de groepen 6, 7 en 8 geldt dat er twee keer per jaar vanuit de plusklasleerkracht een schriftelijk verslag wordt geschreven over de voortgang van de leerling. Voor de leerlingen uit groep 4 en 5 gebeurt dit nog niet op vaste momenten. Voor de continuïteit van het leerproces van de hoogbegaafde leerlingen is deze afstemming van groot belang (Hornstra, 2015). De aanbeveling beperkt zich niet alleen tot het aantal momenten waarop er overleg plaatsvindt. Tijdens deze momenten is het ook van belang dat de metacognitieve vaardigheden besproken worden. Wanneer de meer- en hoogbegaafde leerlingen een portfolio gebruiken zou dit tijdens dit overleg gebruikt kunnen worden om vorderingen en eventuele moeilijkheden te bespreken. Vervolgens kan de uitkomst van dit overleg en de inbreng van de leerling gebruikt worden om doelen te (her) formuleren.

Literatuur

Alkema, E., Tjerkstra, W. (2011) *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum

Althuizen, M., Boer, E. de, & Kordelaar, N. de (2015) *Een andere kijk op hoogbegaafdheid*. Amsterdam: SWP

Baarda, B (2009). *Dit is onderzoek!* Houten: Noordhoff Uitgevers bv Groningen.

Broekhorst-Reuver, J. te (2007) *Verrijken. Werken aan doelen en vaardigheden. Begaafd in talent. Congresbundel, CPS*.

Doornekamp, G., Drent, S. & Bronkhorst, E. (1999). *Een slimme aanpak voor slimme leerlingen. Op zoek naar praktijkvoorbeelden*. Enschede: SLO.

Gagné, F. (2005). From gifts tot talents: The DMGT as a developmental model. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, second edition (pp. 98-119). New York, NY: Cambridge University Press

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books

Heller, K.A., Mönks, F.J., Subotnik, R., Sternberg, R. (2000) *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd Edition) Oxford, UK: Elsevier Science, Ltd

Mönks, F.J., & Span, P. (1985) *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt

Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H. (1995) *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan de Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink

Pamijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leusden: Acco

Renzulli, J.S. (2005) The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (2002). *Succesvolle intelligentie. Hoe praktische en creatieve intelligentie succes bepalen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Boom Lemma uitgevers: Den Haag

Online;

<https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>

Kerpel, A. (2014). Hoogbegaafdheid. Geraadpleegd op 09-03-2017, van <http://wii-leren.nl/kenmerken-hoogbegaafdheid.php>

Kerpel, A. (2014). Handelingsgericht werken. Geraadpleegd op 07-03-2017, van <http://wii-leren.nl/hgw-handelingsgericht-werken.php>

Laan, R. van der (2013) Meervoudige intelligentie: de theorie achter het fenomeen. Geraadpleegd op 05-04-2017, van <https://www.tumult.nl/meervoudige-intelligentie-de-theorie-achter-het-fenomeen/>

Veenman (2012), <http://www.iclon.leidenuniv.nl/vwo-wo/pre/nieuws/metacognitie.html>

Bijlages

Bijlage 1: Ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid

Ontwikkelingsvoorsprong: Kinderen tot 6 jaar

Wanneer we spreken over een ontwikkelingsvoorsprong, hebben we het over kinderen tot 6 jaar. Kort gezegd is een ontwikkelingsvoorsprong het voorlopen op de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling die een gemiddeld kind doormaakt.

Het exacte IQ van kinderen onder de zes jaar kan nog niet met betrouwbaarheid worden vastgesteld. Dit heeft te maken met het feit dat kleuters zich met sprongen ontwikkelen en nog niet lineair. Intelligentieonderzoek vóór het zesde jaar geeft vooral een indicatie voor het ontwikkelingsniveau op dat moment.

De invloed van het gezin is bij jonge kinderen ook erg groot. In gezinnen waar veel taalaanbod is, is de kans op een ontwikkelingvoorsprong groter dan in gezinnen waar dat niet zo is. Hierdoor kan een ontwikkelingvoorsprong van tijdelijke aard zijn. Wanneer een kleuter zijn ontwikkelingsvoorsprong echter steeds verder blijft ontwikkelen, kan men spreken van een potentieel hoogbegaafd kind.

Bij kinderen die potentieel (hoog)begaafd zijn, is een ontwikkelingsvoorsprong nooit tot één gebied beperkt. Zowel op het gebied van taal/denken, als op het gebied van de visueel ruimtelijke ontwikkeling en het gebied van de sociaal emotionele ontwikkeling is het kind verder dan zijn leeftijdsgenootjes. Zij doorlopen de ontwikkelingsstadia sneller en met grotere stappen.

In de ontwikkeling van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong kun je al vroeg kenmerken van leer- en persoonlijkheidseigenschappen herkennen die we later in toenemende mate terugzien bij hoogbegaafde leerlingen.

Signalen daarbij kunnen zijn:

- Ø Als baby alert en zeer actief
- Ø Overslaan van bepaalde stadia, zoals kruipen
- Ø Lopen extreem vroeg, of juist laat maar met veel vaardigheid
- Ø Zeer vroeg, of juist laat praten maar dan meteen in volzinnen
- Ø Vroeg interesse voor letters, lezen, rekenen en symbolen
- Ø Vroege kleurenkennis
- Ø Tijdsbesef gekoppeld aan talige begrippen
- Ø Vroeg logisch denken, oorzaak/gevolg
- Ø Nieuwsgierig
- Ø Levensbeschouwelijke vragen
- Ø Gevoel voor humor
- Ø Sterke concentratie
- Ø Alleen kunnen spelen
- Ø Gevoelig, inlevingsvermogen
- Ø Ruime woordenschat
- Ø Gebruik van moeilijke woorden
- Ø Goed geheugen
- Ø Specifieke interesses
- Ø Bedenken van creatieve oplossingen
- Ø Rijke fantasie en voorstellingsvermogen

Hoogbegaafdheid: kinderen vanaf 6 jaar en volwassenen

Als we het hebben over hoogbegaafdheid, dan spreken we over kinderen vanaf 6 jaar en volwassenen. Iemand is hoogbegaafd als hij beschikt over een combinatie van een hoge intelligentie en specifieke persoonskenmerken, hierbij spelen ook omgevingsfactoren een grote rol:

Begaafdheidskenmerken:

Het is moeilijk om te spreken over dé eigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen, omdat

ook deze kinderen uniek zijn. Hun eigenschappen kunnen onderling erg verschillen en soms zelfs tegenovergesteld zijn. Zo is bijvoorbeeld de ene (hoog)begaafde leerling op sociaal gebied erg sterk, terwijl een andere (hoog)begaafde leerling juist erg op zichzelf is gericht. In bijlage 1 staat een overzicht van veel voorkomende eigenschappen, zoals die in de literatuur genoemd worden. Een (hoog)begaafde leerling hoeft niet alle eigenschappen die in het overzicht staan te bezitten. Het omgekeerde is ook het geval: als iemand één of meerdere van deze gedragsaspecten vertoont, hoeft dit niet automatisch te betekenen dat hij/zij (hoog)begaafd is.

Meerderweert hanteert de volgende begrippen rondom meer- en hoogbegaafdheid:

Meerbegaafd= Kinderen die extra uitdaging nodig hebben in de groep, bij deze kinderen is geen intelligentieonderzoek verricht. Zij halen op Citotoetsen

A-scores afgewisseld met en zo nu en dan een hoge B-score.

Hoogintelligent= Uit een intelligentieonderzoek blijkt een $IQ > 130$

Leereigenschappen zijn aanwezig (zoals snel van begrip, hoog leertempo, analytisch en probleem oplossend vermogen etc)

Hoogbegaafd= $IQ > 130$

Leereigenschappen zijn aanwezig in combinatie met
persoonskenmerken (zoals het creatieve vermogen, geestelijk
vroegrijp, origineel, perfectionistisch)

Bijlage 2: kenmerken hoogbegaafde kinderen

We hanteren een onderscheid tussen leer- en persoonlijkheidseigenschappen.

LEEREIGENSCHAPPEN:

- Is snel van begrip
- Maakt grote denk- en leerstappen
- Beschikt over een goed geheugen
- Heeft een brede algemene interesse en kennis
- Beschikt over een groot probleemoplossend vermogen
- Is in staat verworven kennis toe te passen
- Is in staat nieuwe kennis te integreren met oude kennis
- Beschikt over een groot analytisch vermogen

PERSOONLIJKHEIDSEIGENSCHAPPEN:

- Is taalvaardig en kan spelen met taal
- Komt met creatieve en originele oplossingen
- Is geestelijk vroegrijp
- Houdt van uitdagingen
- Beschikt over een groot doorzettingsvermogen
- Is perfectionistisch ingesteld
- Is veelal een intuïtieve denker
- Heeft behoefte aan een hoge mate van autonomie
- Beschikt over het vermogen tot (zelf)reflectie
- Is sociaal competent

Uit: "Passend onderwijs voor begaafde leerlingen" - S. Drent en E. van Gerven

- zij leren anders
- zij benaderen alles vanuit het totaaloverzicht.
- zij denken vanuit het grote geheel naar de delen en
- zij moeten daarom een overzicht hebben van het geheel voordat zij deze in losse
- onderdelen een plaats kunnen geven.
- zij hebben behoefte aan uitleg waartoe de leerstof die we aanbieden dient.
- grote contexten hebben zijn interesse, het waarom, het kader waarin de nieuwe
- kennis kan gebruiken.
- pas wanneer zij dit kunnen plaatsen zijn zij in staat de leerstof op te nemen.
- zij willen de lesstof begrijpen en verwerken.
- zij denken mee met de schrijver.
- zij vragen zich af: "Klopt het wel wat er geschreven staat, is het logisch?"
- zij stellen zichzelf vragen, leggen verbanden, bedenken analogieën, gebruiken
- verbeelding en halen hoofdzaken uit de stof.
- zij hebben interesse, aandacht en waardering.
- zij willen leren om het op de lange termijn nog terug te kunnen halen.
- zij hebben behoefte om structuren te zien, precisie leren waarderen en schema's,
- diagrammen en trefwoorden te leren maken en gebruiken.
- zij hebben te weinig inzicht in hun eigenen dat ze zelf invloed kunnen hebben op
- dat proces.
- zij hebben te weinig zicht op de manier waarop ze iets leren weten; zij weten niet
- hoe zij dat moeten aanpakken.
- zij laten onzeker zien en gaan twijfelen aan zichzelf.
- zij zijn snel van begrip
- zij gebruiken grote denk- en leerstappen
- zij hebben een goed geheugen

- zij nemen veel informatie buiten school op
- zij kunnen wisselende prestaties laten zien
- zij hebben grote intellectuele capaciteiten
- zij hebben behoefte aan hoge mate van autonomie
- zij zijn creatieve denkers
- zij zijn intuïtieve denkers
- zij hebben een gezond perfectionisme
- zij laten een discrepantie zien in denken en sociaal handelen
- zij hebben behoefte aan uitdagingen
- zij zijn mondeling sterk
- zij floreren het beste in een één op één situatie
- zij zijn fysiek actief buiten school
- zij zijn gevoelig
- zij hebben een hekel aan reproductieve taken die weinig inzicht vereisen
- zij vermijden nieuwe leeractiviteiten als het niet “nuttig” is
- zij kunnen snel afgeleid lijken
- zij vermijden groepsactiviteiten als het niet “nuttig” is
- zij hebben de neiging om de omgeving in te richten naar eigen behoefte

Bijlage 3: DVL: DOELEN EN VAARDIGHEDEN LIJST - VERSIE 2010)

LEREN LEREN

Werkhouding	Werken volgens plan	Manieren van leren
- Ik geef aan wat ik wil leren en waaraan ik wil werken - Ik zet me in voor taken die ik moet uitvoeren - Ik zet door wanneer iets niet direct lukt - Ik houd mijn aandacht er goed bij als dat nodig is - Ik werk zelfstandig als dat nodig is - Ik zorg dat mijn werk er netjes en verzorgd uitziet - Ik vraag op tijd hulp als ik ergens zelf niet uit kom - Ik waardeer het leerproces ook als het resultaat tegenvalt	- Ik formuleer leerdoelen voor mezelf - Ik verken een onderwerp voor ik ermee aan de slag ga - Ik weet welke stappen ik moet zetten en hoe ik deze moet uitvoeren - Ik zorg dat ik het belangrijkste af heb voor de tijd om is - Ik houd me aan mijn planning en stel deze bij als dat nodig is - Ik kijk achteraf of mijn planning goed was en wat beter kan	- Ik weet welke manieren van leren er zijn en welke manier mijn voorkeur heeft - Ik zet de meest geschikte manier van leren in - Ik verzamel geschikte informatie op verschillende manieren - Ik bewaar informatie om het later te kunnen gebruiken - Ik laat zien wat ik geleerd heb - Ik licht mijn antwoorden toe en laat zo zien dat ik het begrijp - Ik controleer of mijn leervraag voldoende beantwoord is

LEREN DENKEN

Analytisch denken	Creatief denken	Kritisch denken
- Ik herken verschillen en overeenkomsten tussen dingen - Ik zie het verband tussen waardoor iets komt (de oorzaak) en het gevolg ervan - Ik zie de relatie tussen verschillende onderdelen binnen het grote geheel - Ik maak ingewikkelde problemen gemakkelijker door ze op te delen in kleinere problemen	- Ik ontdek nieuwe vragen of problemen - Ik bedenk meerdere oplossingen voor een vraag of probleem - Ik bedenk originele oplossingen voor een vraag of probleem - Ik bedenk hoe ik bestaande ideeën in een nieuwe situatie kan toepassen - Ik zet ideeën om in praktische oplossingen - Ik neem afstand van een probleem om het even op me in te laten werken	- Ik ga na of mijn veronderstellingen kloppen - Ik controleer of nieuwe informatie klopt en overeenkomt met informatie die ik al heb - Ik onderscheid feiten van meningen en betrouwbare van niet betrouwbare bronnen - Ik neem bij het vormen van mijn mening verschillende perspectieven mee - Ik gebruik criteria om een mening te vormen - Ik onderbouw mijn mening met argumenten - Ik vraag door tot ik het echt begrijp - Ik kies uit verschillende oplossingen de meest geschikte

LEREN (VOOR HET) LEVEN

Inzicht in jezelf	Omgaan met anderen
- Ik ben trots op mijzelf en mijn werk - Ik weet waar ik goed en minder goed in ben - Ik maak gebruik van mijn sterke kanten en blijf ook werken aan dat waar ik minder goed in ben - Ik doe de dingen zo goed mogelijk maar stel mijn eisen/doelen niet té hoog - Ik vind het niet erg als ik niet meteen weet hoe iets moet of als iets niet meteen lukt - Ik ga goed om met kritiek en flexibel met tegenslagen en begrijp dat ik hier iets van kan leren - Ik weet wat ik wil en kies daar ook voor	- Ik blijf mijzelf in een groep: anderen kunnen aan mij zien en van mij horen wat ik ergens van vind en hoe ik me voel - Ik houd rekening met de regels die voor de groep belangrijk zijn - Ik werk samen met anderen als we samen meer kunnen bereiken dan alleen - Ik maak anderen enthousiast om samen ergens een succes van te maken - Ik verdeel de taken samen met anderen op een manier die voor iedereen goed werkt - Ik ben in staat in samenwerking met anderen verschillende rollen en taken te vervullen - Ik zie en begrijp goed hoe anderen ergens tegenaan kijken vanuit hun beleving - Ik luister goed naar de ideeën van anderen en verdedig mijn eigen ideeën - Ik geef kritiek op een manier zodat de ander er ook iets aan heeft - Ik presenteer de resultaten van mijn werk aan anderen op een manier die past bij mij én bij het doel van dat moment

DVL: DOELEN EN VAARDIGHEDEN LIJST - VERSIE 2010

Op veel basisscholen wordt gewerkt aan het vormgeven van verrijksingsonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen, bijvoorbeeld in verrijksingsgroepen. Met de DVL: Doelen en Vaardigheden Lijst wil SLO scholen een handreiking bieden betreffende de vormgeving van het verrijksingsonderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen.

De in deze lijst genoemde doelen laten op hoofdlijnen zien waar het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen zich op zou moeten richten. De doelen in deze lijst zijn daarom geordend in drie domeinen: leren leren, leren denken en leren (voor het) leven. De beschreven doelen zijn verschillend van gewicht. Ze zijn niet van vergelijkbaar niveau, maar wel allemaal belangrijk. Het werken aan doelen op al deze domeinen waarborgt een breed onderwijsaanbod waarmee recht wordt gedaan aan de specifieke leerbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.

Bij het **LEREN LEREN** gaat het om het ontwikkelen van inzichten en vaardigheden die wezenlijk zijn voor het verwerven en toepassen van kennis. In dat proces zijn taakgerichtheid, doorzettingsvermogen en motivatie (kortom een goede **werkhouding**) van groot belang. In feite draait het hier om een drang tot permanent verder willen leren en ook plezier beleven aan het leren van nieuwe dingen. Daarbij is het uiteraard belangrijk dat je leerdoelen voor jezelf kunt formuleren en in staat bent een goede werkverdeling te maken in de tijd (kunt **werken volgens plan**) maar ook dat je in staat bent verschillende leerstrategieën (**manieren van leren**) in te zetten om informatie te verwerven en op te slaan, zodat later getoond kan worden wat geleerd is. Ook het kunnen reflecteren op het eigen leergedrag is van wezenlijk belang, want er valt zo ontzettend veel te leren, ook (of juist) als het niet helemaal zo gegaan is als je had verwacht.

Bij het **LEREN DENKEN** gaat het om het ontwikkelen van en reflecteren op hogere denkvaardigheden. Hierbij gaat het om verschillende typen hogere denkvaardigheden, zoals het **analytisch denken** (waarbij het onder andere draait om het bepalen van de verhoudingen van verschillende delen ten opzichte van elkaar of ten opzichte van het grotere geheel), het **creatief denken** (waarbij het flexibel kunnen inspelen op nieuwe omstandigheden vraagt om een grote vindrijkheid bij het ontdekken van nieuwe problemen en het oplossen ervan) en het **kritisch denken** (waarbij het onder andere gaat om het controleren van veronderstellingen en informatie, het vormen van een mening, het kunnen onderbouwen van die mening met argumenten en het kiezen van de meest geschikte oplossing).

Bij het **LEREN (VOOR HET) LEVEN** gaat het om het ontwikkelen van kennis, houding en vaardigheden op het intra persoonlijke en interpersoonlijke gebied. **Inzicht in jezelf** vormt de basis voor het leren (voor het) leven. Een positief zelfconcept, weten wat je sterke en minder sterke kanten zijn en daar op een goede manier mee om kunnen gaan (door bijvoorbeeld gepaste doelen te stellen, opbouwende kritiek en de consequenties van je keuzes te accepteren) zijn voorwaarden om jezelf in de tijd te kunnen blijven ontwikkelen. Daarnaast leidt een beter inzicht in jezelf tot een betere communicatie en meer bevredigende relaties met anderen. Goed kunnen **omgaan met anderen** betekent namelijk niet alleen dat je kunt leren van en met anderen, maar vooral ook dat je beseft welke rol je daar zelf in vervult en op welke manier het mogelijk is jezelf te blijven en dat te doen wat bij je past.

De omschreven doelen zijn alle lange termijn doelen. Het zijn dus streefdoelen, die niet in één les of leeractiviteit gehaald kunnen worden. Wel zou het zo moeten zijn, dat elke les of leeractiviteit een bijdrage levert aan de verdere ontwikkeling van één of een combinatie van deze doelen. Het zijn ankerpunten die leerkrachten houvast bieden bij het maken van inhoudelijke keuzes en uitwerkingen. Dergelijke lange termijn doelen gaan uit van een cyclisch niveau, wat betekent dat over alle leerjaren heen aan dezelfde doelen en vaardigheden wordt gewerkt. De opbouw zit hem meer in de complexiteit van inhouden en activiteiten (die worden moeilijker en abstracter) en in de mate van sturing door de leerling zelf (de leerling wordt steeds meer zelf verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces).

Lange termijn doelen zijn vaak te algemeen, te vaag, te weinig operationeel en te weinig bruikbaar om daaruit leeractiviteiten voor (hoog)begaafden af te leiden. Wanneer doelen concreter geformuleerd worden ontstaat er duidelijkheid voor de leerkracht en de leerlingen, wordt er gerichter lesgegeven, kan er beter begeleid worden en kan er beter geëvalueerd worden. Vandaar dat in de DVL de algemene lange termijn doelen vertaald zijn in meer concrete, zo mogelijk observeerbare leerlinggedragingen.

Het zo concreet formuleren van deze subdoelen vormt een risico: de ruimte voor eigen ideeën van de leerlingen en leerkrachten in het onderwijs zou wel eens zeer krap kunnen worden. Daarmee zou het onderwijs kunnen verschrallen. Originaliteit, inspelen op onverwachte gebeurtenissen en levensecht onderwijs konden er wel eens onmogelijk door worden. Door het gezamenlijk (door leerkracht en leerling) formuleren van doelen en het in gezamenlijk overleg met alle betrokkenen tijdig evalueren en bijstellen van deze doelen is het mogelijk dit risico te vermijden. Bij de DVL worden daarom enkele handreikingen geboden ter ondersteuning van dit proces. □ De toelichtingen bij de doelbeschrijving geven aan waarom een bepaald doel belangrijk is.

- De aanbevelingen met betrekking tot de inzet van de DVL bieden mogelijkheden om individuele leerlingen beter te volgen, vast te stellen aan welke doelen gewerkt zou moeten worden en te reflecteren op dat waaraan wordt gewerkt.
- De gegeven voorbeeldlessen zijn voornamelijk bedoeld als inspiratiebron. De beschrijvingen maken inzichtelijk hoe lange termijn doelen vertaald kunnen worden naar concrete lesdoelen. De beschreven

leeractiviteiten zijn niet volledig, maar exemplarisch. Aan de hand van deze uitwerkingen kunnen scholen zelf aan de slag met het maken van eigen uitwerkingen.

Bijlage 4 Vragenlijst voor leerkrachten

Beste collega,

Zoals jullie weten ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek. Mijn onderzoek richt zich op de vraag op welke manier de groepsleerkracht de meer-en hoogbegaafde leerlingen kan begeleiden bij het aanleren van meta-cognitieve vaardigheden (het leren leren). Om antwoord te vinden op deze vraag maak ik gebruik van verschillende methoden om data te verzamelen. Een van deze methoden is een vragenlijst voor leerkrachten van groep 4, 5 en 6. Ik wil jullie vriendelijk vragen om deze vragenlijst zo volledig mogelijk in te vullen. Gezien de tijdsdruk (ik wil graag 13 juli mijn diploma halen) wil ik jullie vragen om de vragenlijst uiterlijk in de week na de meivakantie te retourneren. Eerder mag natuurlijk ook 😊.

De vragenlijst bevat 3 soorten vragen:

- Er zijn een aantal vragen waar je een keuze moet maken, daar staat een '*'. Hier geldt doorhalen wat niet van toepassing is.
- Er zijn een aantal open vragen
- Er zijn vragen waarbij je kunt aangeven of je deze vaardigheden aanleert en op welke manier je dit doet.

Mocht je vragen hebben dan hoor ik dat graag. Alvast heel erg bedankt voor de moeite!

Groetjes Mariska

1. In welke groep bent u werkzaam:

2. Hoeveel meer- en hoogbegaafde leerlingen zitten er in de klas?.....

3. Gaan deze leerlingen naar een plusklas ja / nee *(zo ja intern of extern?

.....

4. Zijn er leerlingen in uw klas die moeite lijken te hebben met het leren leren?

Zo ja, wat vinden ze dan

moeilijk?.....

.....

.....

.....

Mijn onderzoek richt zich op de metacognitieve vaardigheden van leerlingen, het leren leren.

Hieronder staan een aantal voorbeelden van deze vaardigheden. Wil je aangeven of je deze vaardigheden bewust aanleert in de klas en op welke manier je dat doet?

Vaardigheid	Leer ik bewust aan (aankruisen als u dit aanleert)	Op welke manier doet u dat?
1.1 Eerst de opdracht en informatie goed doorlezen zodat de leerling begrijpt wat hij/zij moet doen		
1.2 Gebruik maken van verschillende aanpakken voor samenvatten (mindmap, conceptmap)		
1.3 Gebruik maken van verschillende strategieën bij rekenen		
1.4 Gebruik maken van spellingstrategieën		
1.5 Leren aantekeningen maken		
1.6 leren probleemoplossend te denken: wat kan ik <i>doen</i> om het <i>beter</i> te maken		

1.7 Herkennen van eigen leerstijl en deze leerstijl inzetten bij het leren		
1.8 Herkennen van verschillende oplossingsstrategieën en inzetten op het juiste moment		
2.1 Zelf een leerplan maken. Wat wil ik leren, hoe en wie heb ik nodig.		
2.2 Zelf een planning/stappenplan maken		
2.3 Orde houden in laatje en materialen		
2.4 Op tijd klaar zijn en spullen meenemen		
2.5 Aan afspraken houden		
3.1 Niet opgeven als een taak niet lukt, gebruik maken van een andere aanpak		
3.2 Oefenen van de rekentafels en cijferen met als doel snelheid te ontwikkelen		
3.3 Oefenen van woordjes (lezen, spelling, Engels e.d.) met als doel ze goed te onthouden		
3.4 Thuis oefenen		

3.5 Taak controleren voordat hij wordt ingeleverd, kijken of er iets verbeterd kan worden.		
3.6 Vragen om moeilijker werk als de opdrachten te eenvoudig zijn		

5. Zijn er naast de vaardigheden uit deze lijst nog andere doelen of vaardigheden waar u in de klas aan werkt met meer-en hoogbegaafden? Zo ja, welke en op welke manier doet u dat?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Op welke manier legt u vast of en welke meta-cognitieve vaardigheden een leerling beheerst?

.....

.....

.....

7. Is dit voor u een werkbare manier waarop deze vaardigheden worden vastgelegd? Ja / nee *

Toelichting:

.....

.....

.....

8. Heeft u zicht op de verschillende meta-cognitieve vaardigheden? Ja / nee *

Zo nee, wat zou hierbij wellicht kunnen helpen?

.....

.....

.....

.....

Zo ja, hoe houdt u hier op dit moment zicht op?

.....

.....

.....

.....

9. Overlegt u met de leerkracht van de plusklas over deze metacognitieve vaardigheden? Ja/nee *

.....

.....

.....

.....

10. Heeft u nog opmerkingen of aanvullingen ten aanzien meta-cognitieve vaardigheden?

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen!

Bijlage 5 vragenlijst voor leerlingen

Beste leerling,

Voor jullie ligt een korte vragenlijst met vragen over de manier waarop jullie leren. Ik wil jullie vragen zo duidelijk en uitgebreid mogelijk te antwoorden waar mogelijk. Mocht er iets niet duidelijk zijn dan hoor ik dat graag.

1. Wat is je leeftijd?.....jaar.
2. In welke groep zit je op school? Groep.....

Mijn onderzoek richt zich op de metacognitieve vaardigheden van leerlingen, het leren leren. Hieronder staan een aantal voorbeelden van deze vaardigheden. Wil je aangeven of je deze vaardigheden gebruikt (nooit, soms, altijd) en of je deze vaardigheden op school hebt geleerd.

Vaardigheid	Deze vaardigheid gebruik ik: (kruis aan wat van toepassing is.			Heb je deze vaardigheid op school geleerd? Kruis aan wat van toepassing is.	
	nooit	soms	altijd	ja	Nee (kun je ook opschrijven waar je dit wel hebt geleerd?
1.1 Eerst de opdracht en informatie goed doorlezen zodat de leerling begrijpt wat hij/zij moet doen					
1.2 Gebruik maken van verschillende aanpakken voor samenvatten (mindmap, conceptmap)					
1.3 Gebruik maken van verschillende strategieën bij rekenen					
1.4 Gebruik maken van spellingstrategieën					
1.5 Leren aantekeningen maken					
1.6 leren probleemoplossend te denken: wat kan ik <i>doen</i> om het <i>beter</i> te maken					

1.7 Herkennen van eigen leerstijl (op welke manier leer ik) en deze leerstijl inzetten bij het leren					
1.8 Herkennen van verschillende oplossingsstrategieën en inzetten op het juiste moment					
2.1 Zelf een leerplan maken. Wat wil ik leren, hoe en wie heb ik nodig.					
2.2 Zelf een planning/stappenplan maken					
2.3 Orde houden in laatje en materialen					
2.4 Op tijd klaar zijn en spullen meenemen					
2.5 Aan afspraken houden					
3.1 Niet opgeven als een taak niet lukt, gebruik maken van een andere aanpak					
3.2 Oefenen van de rekentafels en cijferen met als doel snelheid te ontwikkelen					
3.3 Oefenen van woordjes (lezen, spelling, Engels e.d.) met als doel ze goed te onthouden					
3.4 Thuis oefenen					

3.5 Taak controleren voordat hij wordt ingeleverd, kijken of er iets verbeterd kan worden.					
3.6 Vragen om moeilijker werk als de opdrachten te eenvoudig zijn					

3. Zijn er vaardigheden die je graag zou willen leren in de klas (niet de plusklas).

4. Zou een hulpmiddel je kunnen helpen om deze vaardigheden te onthouden? Wat zou voor jou een handig hulpmiddel zijn?

5. Op welke manier zou een leerkracht jou kunnen helpen bij het aanleren van deze vaardigheden?

6. Heb je zelf nog ideeën of tips over het 'leren leren' op de basisschool?

Dankjewel voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage 6 Interview met leerkrachten plusklas

Interview leerkrachten plusklas

1. Hoe vaak per week begeleid je een plusklas? Uit welke groep komen de kinderen in de plusklas?
2. Hoe vaak vindt er overleg plaats met de groepsleerkracht?
3. Wat wordt er tijdens dit overleg allemaal besproken? En zijn metacognitieve vaardigheden hier een onderdeel van?
4. Merk je in de plusklas dat leerlingen moeite hebben met metacognitieve vaardigheden? Waaraan merk je dat, waaraan niet?
5. Worden er voor de leerlingen in de plusklas persoonlijke leerdoelen opgesteld? Staan deze ergens genoteerd? Zijn de leerlingen hiervan op de hoogte?
6. Waar hebben leerlingen in de plusklas behoefte aan volgens jou wat betreft het aanleren en gebruiken van metacognitieve vaardigheden? Hoe zou dat schoolbreed ingezet kunnen worden?
7. Zou de plusklas een plek kunnen zijn waar er extra aandacht is voor het 'leren leren'?
8. Op welke manier zou dat vormgegeven kunnen worden?

Bijlage 7 Resultaten vragenlijst leerkrachten

1. In welke groep bent u werkzaam: groep 7/8 en groep 5 (ik vul deze in voor groep 7/8) groep 6, 7 en plusklas, 5, 3 en 5, 3 en 4, 7

2. Hoeveel meer- en hoogbegaafde leerlingen zitten er in de klas? 7, 5, 5, 3, 6, 5

3. Gaan deze leerlingen naar een plusklas ja / nee *(zo ja intern of extern? Ja intern en extern

4. Zijn er leerlingen in uw klas die moeite lijken te hebben met het leren leren?

Zo ja, wat vinden ze dan moeilijk?

- Ze weten niet hoe ze moeten leren omdat ze alles al in de klas oppikken. Hoe ga je een kind dan aanleren hoe ze iets moet leren, als de aangeboden stof te makkelijk is?
- Ja, het plannen van hun eigen opdracht vond hij moeilijk daarom is deze leerling ook uit de externe plusklas gegaan.
- Allemaal, ze zijn het niet gewend om te leren, met lezen komen ze namelijk al een heel eind. Ze weten niet hoe ze moeten studeren. Wat is studeren? En ze zijn bijna allen slordig en nonchalant qua werkhouding.
- 2 van de 3 kinderen zijn bang om fouten te maken, ze zijn het ook niet gewend. We werken eraan ze dit te leren en te accepteren.
- Nee
- Hoe pak ik een taak aan?
- Welke denkstappen moet ik maken om tot de goede oplossing te komen?
- Doordat ze een heleboel zaken 'vanzelf' lijken te weten, hebben ze soms niet genoeg oog voor het proces dat tot het antwoord leidt. Als de leerling vervolgens op een punt komt waarop dat er echt nagedacht moet worden over een antwoord, weet de leerling niet hoe hieraan te beginnen, hierop te komen. Bij rekenen zie je daar eenvoudige voorbeelden van. Altijd uit het hoofd uit kunnen rekenen, maar uiteindelijk geen standaard strategie toe kunnen passen als dat wel nodig blijkt te zijn.

Mijn onderzoek richt zich op de metacognitieve vaardigheden van leerlingen, het leren leren.

Hieronder staan een aantal voorbeelden van deze vaardigheden. Wil je aangeven of je deze vaardigheden bewust aanleert in de klas en op welke manier je dat doet?

Vaardigheid	Leer ik bewust aan (aankruisen als u dit aanleert)	Op welke manier doet u dat?
1.1 Eerst de opdracht en informatie goed doorlezen zodat de leerling begrijpt wat hij/zij moet doen	X X x x X X X	Zelf lezen en laten verwoorden Klassikaal Samen Stap voor stap mee laten wijzen Modellen Samen met de leerling deze stap zetten, en vervolgens proberen los te laten. Toelichten, benoemen, af entoe bevragen.
1.2 Gebruik maken van verschillende aanpakken voor samenvatten (mindmap, conceptmap)	X x x X X X	Bij het opgeven van toetsen Steeds de samenvatting op een andere manier laten maken. Ik niet, wordt wel gedaan in de plusklas.

		Wel bij nieuwsbegrip, daar zit het in de methode. Verwoorden, tekenen Mindmap Samen met de leerling doen vervolgens proberen los te laten. Komt ook voor bij begrijpend lezen. Hierop terugpakken. Maar laat niet over. Met name in de externe plusklas wordt hier erg op ingezet.
1.3 Gebruik maken van verschillende strategieën bij rekenen	X X x x X X	Kinderen kiezen wat het beste bij ze past. Instructietafel Klassikaal MAB materiaal Concrete materialen OP het smartboard Kinderen bevragen wat voor hen de beste manier is om het uit te rekenen. Waar nodig bijsturen. (geen vink) Groep 3 niet, groep 5 soms als ze er zelf mee komen, en t ook geen invloed heeft op verdere vervolgleerstof. Eerst aanbieden van een strategie. Deze hardop laten verwoorden en in denkstappen uiteen zetten. Ja, ruimte geven hiervoor. Soms wel eens extra controleren. Vooral omdat leerlingen zelf vrij snel bedenken dat ze het ook wel weten maar dan wel minder scoren
1.4 Gebruik maken van spellingstrategieën	Geef geen spelling xx X x X X	Spellingcategorieën worden samengevat op een spellingkaart. Deze worden besproken in de les. Aanleren van nieuwe categorie volgens methode. Spellingkaart. Wijzen op strategie waar nodig. Spellingkaart Regelmatig laten benoemen door de leerlingen.
1.5 Leren aantekeningen maken	X x x X X	Kladblok, rekenschrift of markeerstift Kladblok Markeren Markeerstift Maar niet altijd bewust in de klas, komt natuurlijk wel eens in de les aan bod. Hier wordt erg op ingezet bij Nieuwsbegrip.
1.6 leren probleemoplossend te denken: wat kan ik <i>doen</i> om het <i>beter</i> te maken	X X X X X X	IN groepen niet de uitkomst opschrijven maar hoe komen jullie eraan. Ik loop rond om de groepen te observeren hoe de gesprekken gaan. Vraag bij de leerling neerleggen. Hoe zou je het anders kunnen doen? wat kun je verbeteren etc. Altijd op en vragen stellen; wat heb je nodig?

		Bewust zelf dingen laten oplossen ipv 'voorkauwen'. Veelal samen met een maatje. Meestal verbaal Probleem hardop verwoorden met de leerlingen en dan proberen samen tot een juiste strategie te komen. Vooraf mondeling aangegeven.
1.7 Herkennen van eigen leerstijl en deze leerstijl inzetten bij het leren	X x X	Soms, door kinderen zelf te laten beslissen hoe ze willen verwerken of inoefenen (alleen, met maatje, op tablet of op papier) Bij veel kinderen helpt visualiseren om het in goed verband te kunnen zien. Instructiefilms, video's
1.8 Herkennen van verschillende oplossingsstrategieën en inzetten op het juiste moment	X x x x X	Kinderen bevragen wat voor hen de beste manier is om het uit te rekenen. Waar nodig bijsturen. Hierin is snappet helpend. Meteen adequaat reageren.
2.1 Zelf een leerplan maken. Wat wil ik leren, hoe en wie heb ik nodig.	X X	Zaakvakken op eigen tempo en eigen inzichten eigen maken. Samen evalueren, hoe t evt beter kan. Zou ik meer mogen gebruiken... Kinderen van de externe plusklas mogen wel het programma op eigen tempo doornemen (op de middag bijvoorbeeld)
2.2 Zelf een planning/stappenplan maken	X X X	Agenda wordt klassikaal gebruikt Alleen in de plusklas per kind afspraken maken. Zaakvakken; hoeveel weken heb je, wanneer is het proefwerk, hoe controleer je of je het goede gedaan hebt. Zou ik meer mogen gebruiken... Kinderen van de externe plusklas mogen wel het programma op eigen tempo doornemen (op de middag bijvoorbeeld)
2.3 Orde houden in laatje en materialen	X x X x x X	Dit wordt wekelijks klassikaal gedaan Iedere week opruimen Regelmatig opruimen 1 keer week is opruimen verplicht Diegene die dat niet goed kunnen volgen het patroon van de juf en krijgen hulp van n maatje. Bewust momenten inplannen om de werkplek te ordenen. Besteed ik niet zoveel aandacht aan
2.4 Op tijd klaar zijn en spullen meenemen	X x X x X XX	Hier zijn gezamenlijke afspraken over gemaakt. Reminder op bord Tijdsindicatie aangeven Zichtbaar maken wanneer iets af moet zijn (bord bv) Onder toezicht van de juf wordt de tijd aangegeven, met behulp van de klok op het digibord.

		Aansturen Wordt benoemd. Sterk wisselend tussen verschillende leerlingen.
2.5 Aan afspraken houden	X x X x X X X	Afspraken waar nodig herhalen. Afspraken duidelijk handhaven. Controleren met indiv lln of klassikaal. Kinderen vooraf aan herinneren Juf controleert dat en anders zijn de gevolgen voor de lln Terugpakken, verwoorden waarom we dit afspreken. Wordt benoemd. Sterk wisselend tussen verschillende leerlingen.
3.1 Niet opgeven als een taak niet lukt, gebruik maken van een andere aanpak	X x X x X X	Overleggen en opzoeken. Individuele aanpak waar nodig. Extra instructie Laten werken met een maatje Samen met de leerling.
3.2 Oefenen van de rekentafels en cijferen met als doel snelheid te ontwikkelen	X x X X X	Tempotoets komt iedere 2 weken terug. Rekentuin als oefenmateriaal. CITO basisbewerkingen. Elke dag 5 minuten, op vrijdag mogen ze examen doen voor een tafeldiploma als ze denken daar klaar voor te zijn. Werken onder tijdsdruk. Oefenblaadjes, regelmatig deze oefenen of op snappet. Vrij regelmatig. Middels lossewerkbladen
3.3 Oefenen van woordjes (lezen, spelling, Engels e.d.) met als doel ze goed te onthouden	X	Ja vanuit lesaanbod
3.4 Thuis oefenen	X X X	Rekentuin of taalzee is verplicht in groep 6. Nieuwsbegrip Niet specifiek. Merk dat de ll veel onthouden vanuit de les.
3.5 Taak controleren voordat hij wordt ingeleverd, kijken of er iets verbeterd kan worden.	X x X x X X	Klassikale afspraak Door tablet minder dan voorheen Opschrijven, controleren, nadenken Jawel. Maar niet meer als de andere kinderen.
3.6 Vragen om moeilijker werk als de opdrachten te eenvoudig zijn	X X x X	Stimuleer ik alle leerlingen met A en A+ Ze melden zich soms zelf Kunnen ook vooruit met plusopgaven Wordt wel gedaan. Hebben de mogelijkheid tot extra verwerkingsboekjes/opdrachten.

5. Zijn er naast de vaardigheden uit deze lijst nog andere doelen of vaardigheden waar u in de klas aan werkt met meer-en hoogbegaafden? Zo ja, welke en op welke manier doet u dat?

- Ze werken veel aan de opdrachten van de externe plusklas

- Uitdagend lesmateriaal volgens SLO
- Eigen project laten maken
- Weektaak voor de interne plusklas
- Collega houdt zich hier meer mee bezig. Is ook bezig met taakbrieven/A3 format waarop de lln zelf kunnen zien/kiezen aan welke doelen ze kunnen werken.

6. Op welke manier legt u vast of en welke meta-cognitieve aardigheden een leerling beheerst?

- Niet
- Ik leg het niet direct vast. Neem wel mee in oudergesprekken waar nodig. Deze rapporteer ik in Eduscope.
- Zonodig in het HP
- Deze worden in de klas niet expliciet vastgelegd
- Leg ik niet vast
- Alleen in Eduscope en het werkdocument staat wat de leerling maakt. Inde plusklas extern wordt dit mooi uitgewerkt, de moeite waard om te kijken.

7. Is dit voor u een werkbare manier waarop deze vaardigheden worden vastgelegd?

- Ja
- Ja
- Een structurele manier van noteren zou handig zijn. Heb er te weinig kennis van. De leerling houdt in de externe plusklas zelf de vorderingen bij.

8. Heeft u zicht op de verschillende meta-cognitieve vaardigheden?

- nee
- ja, dmv eigen observaties
- ja en nee, Ik denk dat in de executieve functies mogelijkheden zitten om kinderen stapsgewijs hierin te helpen.
- Nee dit heb ik niet allemaal precies in beeld. Weet alleen de basisonderdelen. Verder scholing zou hiervoor nodig zijn.
- Nee, niet specifiek.

Zo nee, wat zou hierbij wellicht kunnen helpen?

Zo ja, hoe houdt u hier op dit moment zicht op?

- Ik ben nog in een oriënterende fase mee bezig. Ik zou dit graag schoolbreed zien.

9. Overlegt u met de leerkracht van de plusklas over deze metacognitieve vaardigheden? Ja/nee *

- Nee
- De leerkracht van de plusklas brengt regelmatig verslag uit van wat zij doet en hoe kinderen aan hun opdrachten werken.
- Ja
- Nee
- Nee

- Nee. We kunnen wel het dossier van de plusklas inzien en opmerkingen plaatsen. Intern is dit niet.

10. Heeft u nog opmerkingen of aanvullingen ten aanzien meta-cognitieve vaardigheden?

- Sommige vaardigheden zijn leeftijdsafhankelijk, men moet niet overvragen. Men moet de vaardigheden ook niet verwarren met inschatten van intelligentie. Dat is nl het grote gevaar.

Bijlage 8 Resultaten vragenlijst leerlingen

1. Wat is je leeftijd? 12, 11, 10, 11, 12, 10, 10, 12, 10, 10

2. In welke groep zit je op school? Groep 8, 8, 7, 7, 8, 7, 6, 8, 6, 6

Mijn onderzoek richt zich op de metacognitieve vaardigheden van leerlingen, het leren leren. Hieronder staan een aantal voorbeelden van deze vaardigheden. Wil je aangeven of je deze vaardigheden gebruikt (nooit, soms, altijd) en of je deze vaardigheden op school hebt geleerd.

Vaardigheid	Deze vaardigheid gebruik ik: (kruis aan wat van toepassing is.			Heb je deze vaardigheid op school geleerd? Kruis aan wat van toepassing is.	
	nooit	soms	altijd	ja	Nee (kun je ook opschrijven waar je dit wel hebt geleerd?
1.1 Eerst de opdracht en informatie goed doorlezen zodat de leerling begrijpt wat hij/zij moet doen		X x x x	X x x x x x	X x x x x x x x	Heeft mama me geleerd, ze is ook juf Bij de plusklas Thuis en uit mezelf Thuis en uit mezelf
1.2 Gebruik maken van verschillende aanpakken voor samenvatten (mindmap, conceptmap)	X x	X x x x x x x	x	X x x x x x x	Thuis Plusklas thuis
1.3 Gebruik maken van verschillende strategieën bij rekenen		X x x	X x x x x x x	X x x x x x x x x x	En uit mezelf Thuis Zelf en thuis (strategie op school)
1.4 Gebruik maken van spellingstrategieën	x	X x x x x x	X x x	X x x x x x x x x	Logopedie Thuis doen we wel eens dicteetjes mezelf
1.5 Leren aantekeningen maken		X x x x x x	X x x x	X x x x x x	Thuis Plusklas Mezelf Thuis plusklas
1.6 leren probleemoplossend te denken: wat kan ik <i>doen</i> om het <i>beter</i> te maken		X x x x x x	X x x x	X x x x x x x	Thuis Uit mezelf Thuis Thuis Dat kan ik gewoon
1.7 Herkennen van eigen leerstijl (op welke manier leer ik) en deze leerstijl inzetten bij het leren		X x x	X x x x x x x	X x X x x	Zelf en thuis Uit mezelf Thuis Thuis en uit mezelf Thuis thuis

1.8 Herkennen van verschillende oplossingsstrategieën en inzetten op het juiste moment	x	X x x x x	X x x x x	X x x x x x x x	Thuis Uit mezelf uit mezelf plusklas
2.1 Zelf een leerplan maken. Wat wil ik leren, hoe en wie heb ik nodig.	X x x x	X x x x	X x x	X x x	Thuis Uit mezelf Thuis uit mezelf nooit geleerd thuis en mama
2.2 Zelf een planning/stappenplan maken	X x	X x x x x	X x	X X x x	Zelf Thuis Plusklas Thuis en uit mezelf Nooit geleerd Doe ik thuis op de kalender
2.3 Orde houden in laatje en materialen	x	X x x x x x	X x x x	X x x x x x x	Zelf Begin = netjes, 1 dag later = rotzooi Thuis Plusklas Thuis en uit mezelf Thuis Doe ik gewoon thuis
2.4 Op tijd klaar zijn en spullen meenemen		X x	X x x x x x x x	X x x x x x x	Plusklas en zelf Uit mezelf Thuis Papa en mama vinden dat heel belangrijk Thuis Plusklas thuis Thuis en uit mezelf Thuis Doe ik gewoon
2.5 Aan afspraken houden		x	X x x x x x x x x	X x x x x x	Zelf en thuis Uit mezelf Thuis Papa en mama vinden dat heel belangrijk Dat doe je automatisch Thuis Thuis Thuis Thuis Thuis/zelf
3.1 Niet opgeven als een taak niet lukt, gebruik maken van een andere aanpak		X x x x	X x x x x x	X x x x x x	Thuis Uit mezelf Thuis plusklas mezelf mezelf

3.2 Oefenen van de rekentafels en cijferen met als doel snelheid te ontwikkelen	X x x x	X x x x x	x	X x x x x x	Mezelf zelf
3.3 Oefenen van woordjes (lezen, spelling, Engels e.d.) met als doel ze goed te onthouden	X x	X x x x	X x x x	X x x x x x x	Toets Mama is juf, dus we oefenen wel eens samen Thuis en uit mezelf thuis
3.4 Thuis oefenen	x	X x x x x x	X x x x	X x x x x x	Toets Alleen bij toetsen Thuis Mama is juf, dus we oefenen wel eens samen thuis mezelf toets, zelf/gezin
3.5 Taak controleren voordat hij wordt ingeleverd, kijken of er iets verbeterd kan worden.		X x x x	X x x x x	X x x x x x x	Plusklas Mezelf thuis
3.6 Vragen om moeilijker werk als de opdrachten te eenvoudig zijn		X x x x x x x	X x	X x x x	Zelf Thuis Thuis gezin

3. Zijn er vaardigheden die je graag zou willen leren in de klas (niet de plusklas).

- Programmeren
- Plannen
- Iets wat niet in het rooster staat
- programmeren
- Nee, ik heb denk ik al genoeg vaardigheden voor wat we nu hebben geleerd.
- Sneller kunnen hoofdrekenen
- Meerdere talen
- Me aan de planning houden
- Beter tekenen
- programmeren

4. Zou een hulpmiddel je kunnen helpen om deze vaardigheden te onthouden? Wat zou voor jou een handig hulpmiddel zijn?

- Mijn geheugen
- Weet ik niet
- Schrijf het op en voer gesprekken in die taal
- Het op een blaadje schrijven of onthouden
- Geen idee
- Plannen
- Weet ik niet
- rekenschrift

5. Op welke manier zou een leerkracht jou kunnen helpen bij het aanleren van deze vaardigheden?

- Meer opdrachten geven
- Het vertellen
- Me helpen met mijn planning
- Als het zo zou zijn, 2 keer voordoen
- Vaker hoofdrekenen in de klas
- Huiswerk geven in een andere taal
- Leren plannen
- Vaker tekenlessen organiseren
- Mee helpen en uitleggen
- niet

6. Heb je zelf nog ideeën of tips over het 'leren leren' op de basisschool?

- Neeeeeeee, niet echt
- Niet dat ik weet
- Nee, eigenlijk niet
- Moeilijker voor de mensen die het makkelijk vinden, dan krijgen wij meer aandacht.
- Nee
- Veel leuke dingen tussendoor zoals sport
- Vaker moeilijkere lesstof

Bijlage 9 resultaten interview leerkracht plusklas 1

1. Hoe vaak per week begeleid je een plusklas? Uit welke groep komen de kinderen in de plusklas?

1 keer per week en de kinderen komen uit groep 4 en 5.

2. Hoe vaak vindt er overleg plaats met de groepsleerkracht?

Heel weinig. Een andere collega is coördinator van de plusklas en regelt veel zaken. Soms gaat er een mailtje naar de collega's, maar er is weinig respons. De groepsleerkrachten vragen er ook weinig naar.

3. Wat wordt er tijdens dit overleg allemaal besproken? En zijn metacognitieve vaardigheden hier een onderdeel van?

Er wordt besproken wat er tijdens de plusklas wordt geleerd, op dit moment bijvoorbeeld leren opzoeken en hoe maak ik een verslag. Verder worden dingen die opvallen besproken en dit geldt dan ook voor metacognitieve vaardigheden.

4. Merk je in de plusklas dat leerlingen moeite hebben met metacognitieve vaardigheden? Waaraan merk je dat, waaraan niet?

Ja, ze hebben moeite met het maken van een stappenplan, meestal beginnen ze gewoon. Ze weten niet hoe ze iets moeten opzoeken, ze zijn het niet gewend. Ik merk ook dat ze moeite hebben met het loslaten van hun eigen ideeën. Er worden nu meer eisen aan ze gesteld, meer dan in de reguliere klas.

5. Worden er voor de leerlingen in de plusklas persoonlijke leerdoelen opgesteld? Staan deze ergens genoteerd? Zijn de leerlingen hiervan op de hoogte?

Nee, In het begin is er vooral ingestoken op algemene kennis. Op dit moment wordt er meer ingegaan op de individuele behoefte van de leerlingen. Dit is zowel op vraag van de leerlingen als op aanbod van de leerkracht. Er wordt niets genoteerd over deze doelen. Leerlingen zijn op de hoogte van het onderwerp waar ze aan werken, maar ook de achterliggende vaardigheden.

6. Waar hebben leerlingen in de plusklas behoefte aan volgens jou wat betreft het aanleren en gebruiken van metacognitieve vaardigheden? Hoe zou dat schoolbreed ingezet kunnen worden?

Er zou een stappenplan moeten komen of een overzicht van de vaardigheden. Zo hebben de leerkrachten meer inzicht. Het aanleren van de vaardigheden zou een attitude van collega's moeten worden. Het is belangrijk om in gesprek te gaan met de leerlingen. Een lijst zou kunnen helpen, zowel de groepsleerkracht als de plusklasleerkracht.

7. Zou de plusklas een plek kunnen zijn waar er extra aandacht is voor het 'leren leren'?

Ja, absoluut!

8. Op welke manier zou dat vormgegeven kunnen worden?

Aanbod vanuit de plusleerkracht, maar zeker ook op vraag van de leerlingen. Zij kunnen dan aangeven welke vaardigheden ze nodig hebben en wat ze willen leren.

Bijlage 10 resultaten interview leerkracht plusklas 2

1. Hoe vaak per week begeleid je een plusklas? Uit welke groep komen de kinderen in de plusklas?
1 keer per 2 weken op vrijdagmiddag. De leerlingen zijn uit groep 6, 7 en 8.

2. Hoe vaak vindt er overleg plaats met de groepsleerkracht?

Twee keer per jaar maak ik een schriftelijk verslag, zodat dit kan worden meegenomen met de rapportbesprekingen. Op verzoek van de groepsleerkracht of mijzelf vindt er tussendoor overleg plaats.

3. Wat wordt er tijdens dit overleg allemaal besproken? En zijn metacognitieve vaardigheden hier een onderdeel van?

Niet specifiek deze vaardigheden, dat is afhankelijk van de leerling. Bij leerlingen waarbij studievaardigheden belangrijk zijn komt dit zeker aan de orde, net zoals sociale aspecten.

4. Merk je in de plusklas dat leerlingen moeite hebben met metacognitieve vaardigheden? Waaraan merk je dat, waaraan niet?

Niet bij iedereen, het gaat ook samen met de taakgerichtheid van leerlingen. Veel van deze leerlingen zijn onzeker, vooral als het om nieuwe dingen gaat. De meeste leerlingen hebben moeite met plannen.

5. Worden er voor de leerlingen in de plusklas persoonlijke leerdoelen opgesteld? Staan deze ergens genoteerd? Zijn de leerlingen hiervan op de hoogte?

Er worden geen persoonlijke leerdoelen gemaakt, er wordt wel een groepsplan gemaakt voor de hele plusklas. Er is te weinig tijd om persoonlijke leerdoelen te formuleren per leerling. Er wordt wel per opdracht bekeken welk doel dit voor een leerling heeft, maar dit wordt niet genoteerd. Vorig jaar waren er meer uren beschikbaar als leerkracht van de plusklas, toen was het meer mogelijk om persoonlijke leerdoelen op te stellen en ook om het groepsplan individueel te evalueren.

6. Waar hebben leerlingen in de plusklas behoefte aan volgens jou wat betreft het aanleren en gebruiken van metacognitieve vaardigheden? Hoe zou dat schoolbreed ingezet kunnen worden?

Deze leerlingen hebben behoefte aan opdrachten waar ze ook in de klas aan kunnen werken. Daarnaast is het belangrijk om handelingsgericht te werken en meer diepgang aan te bieden. Een voorbeeld hiervan zijn vakoverstijgende projecten die in verschillende werkvormen worden aangeboden. Zelf ontdekkend leren en onderzoekend leren zou voor deze leerlingen heel goed zijn. Hierbij komen ook vaardigheden als evalueren, reflecteren en plannen aan bod. Daarbij heb je al een aantal vaardigheden te pakken.

7. Zou de plusklas een plek kunnen zijn waar er extra aandacht is voor het 'leren leren'?

Ja! Dat zou zeker een plek moeten zijn waar dit kan en waar aandacht is voor verschillende manieren van studeren.

8. Op welke manier zou dat vormgegeven kunnen worden?

Zoals beschreven bij vraag 6. Daarnaast zijn we bezig om de meer- en hoogbegaafde leerlingen steeds meer te laten compacten en verrijken. Hierbij kunnen leerlingen zelf 'kiezen' of ze de instructie wel of niet volgen. Ze zijn zelf actief bezig met hun leerproces.

