

Succesfactoren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: adviezen voor (aankomende) leerkrachten en opleidingen

*Janine Haenen & Annemieke Mol Lous**

De laatste jaren is er groeiende aandacht voor meer- en hoogbegaafde leerlingen en voor het feit dat onderwijs aan deze leerlingen specifieke kennis en vaardigheden vraagt van leerkrachten. Het is daarom van belang dat lerarenopleidingen aandacht besteden aan het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, niet alleen om deze leerlingen tot hun recht te laten komen, maar ook om te voorkomen dat de leerlingen uitvallen en/of onderpresteren doordat het onderwijs niet aansluit bij hun onderwijsbehoeften. In dit onderzoek is gekeken wat ouders en leerkrachten zien als succesfactoren van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en wat dat betekent voor lerarenopleidingen. Dit is onderzocht op basis van een vragenlijst die door 344 ouders en leerkrachten is ingevuld. Geconcludeerd kan worden dat lerarenopleidingen in hun curriculum in ieder geval aandacht moeten besteden aan kenmerken en behoeften van hoogbegaafde leerlingen, zodat hoogbegaafde leerlingen (h)erkend worden in de klas. Daarnaast moet er aandacht zijn voor het aanpassen van leerstof, het (oplossingsgericht) coachen van leerlingen in hun leerproces en het aanleren van metacognitieve vaardigheden. Tevens is het belangrijk dat lerarenopleidingen studenten voorbereiden op het samenwerken met ouders. Op die manier kunnen aankomende leerkrachten zich binnen hun opleiding specialiseren in het onderwijs aan meer- en hoogbegaafde leerlingen als onderdeel van passend onderwijs voor alle leerlingen.

Inleiding

Vanaf het midden van de jaren tachtig werd duidelijk dat er voor de succesvolle ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen meer nodig is dan alleen een kind met een hoge intelligentie, motivatie en creativiteit, zoals in het model van Renzulli (1978). Ook de omgeving, de ouders, vriendengroep en de school blijken grote invloed te hebben op hoe hoogbegaafden zich ontwikkelen (Heller, 2004, 2012; Mönks & Ypenburg, 1995). Uit onder andere onderzoek van Betts en Neihart (1988; 2010) blijkt dat dit nog niet zo gemakkelijk is, in de zin dat hoogbegaafde leerlingen tegen veel problemen aan kunnen lopen tijdens de schoolloopbaan. Zo rapporteren zij onder andere over hoogbegaafde leerlingen met een laag zelfbeeld door negatieve feedback uit de omgeving, depressie door ontkenning van eigen talenten en drop-outs die gefrustreerd zijn over het onderwijssysteem.

* Janine Haenen is werkzaam aan het Cluster Educatie van de Hogeschool Leiden. Annemieke Mol Lous is lector Passend Onderwijs, Cluster Educatie Hogeschool Leiden. E-mail: mol.lous.a@hsliden.nl.

Om beter aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen zijn er in het onderwijs dan ook steeds meer aparte voorzieningen voor hoogbegaafde leerlingen ontwikkeld, waarbij ze geheel of gedeeltelijk in aparte klassen of groepen onderwijs volgen in 'plusklassen' (Hoogeveen, Van Hell, Mooij, & Verhoeven, 2004). Het is echter niet duidelijk wat de effecten hiervan zijn en welke factoren dit onderwijs succesvol maken (Mol Lous, 2011). Om hier meer inzicht in te krijgen is in dit onderzoek gekeken naar de ervaringen van zowel leerkrachten als ouders van hoogbegaafde kinderen.

In dit artikel zal allereerst aandacht worden besteed aan de achtergrond, theorieën en recente onderzoeken over hoogbegaafdheid. Vervolgens wordt de methode van onderzoek toegelicht. Ten slotte worden de onderzoeksvragen beantwoord in de conclusie en worden aanbevelingen, met name gericht op lerarenopleidingen voor primair onderwijs, gegeven.

Theorieën over hoogbegaafdheid

Een hoge intelligentie leidt niet altijd tot hoge onderwijsprestaties. Zo stelt Sternberg (2002, in Van Gerven, 2009) dat leerlingen die als hoogbegaafd worden bestempeld op de basisschool dit in hun latere carrière niet altijd kunnen omzetten naar succes of mooie prestaties. Hoge intelligentie betekent dus niet dat alle hoogbegaafde leerlingen gemakkelijk kunnen leren op school; er zijn meer factoren die hier een rol spelen. Renzulli (1978) beschrijft in zijn 'drieringenconcept' dat iemand pas als hoogbegaafd kan worden gezien als hij een bovengemiddeld IQ (boven de 130) heeft, de wil en het doorzettingsvermogen heeft om met een taak aan de slag te gaan en te blijven, en daarnaast ook op originele wijze oplossingen voor problemen kan bedenken. In later onderzoek blijkt dit model te beperkt en komen er meer factoren naar voren die een rol spelen bij hoogbegaafdheid. Zo worden in het 'triadisch interdependentiemodel' (Mönks & Ypenburg, 1995) aan de drie ringen van Renzulli de factoren gezin, school en ontwikkelingsgelijken toegevoegd. Dit model beschrijft dat een hoogbegaafde leerling zich alleen kan ontwikkelen als hij of zij thuis gesteund wordt, als de motivatie wordt aangewakkerd in de omgeving, als de creativiteit wordt erkend op school, als hij op school wordt uitgedaagd en/of als vrienden hem steunen.

Op basis van de twee hiervoor beschreven modellen (Mönks & Ypenburg, 1995; Renzulli, 1978) enerzijds en de theorie over meervoudige intelligentie van Gardner (1983) anderzijds komt Heller (2004) met een uitgebreid model waarin alle factoren die van invloed zijn op hoogbegaafdheid worden weergegeven. Dit 'multifactorenmodel' bevat, naast begaafdheids- en omgevingsfactoren die we kenden uit eerdere modellen, ook niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren zoals stressbestendigheid en faalangst, die een rol spelen bij het tot uiting komen van hoogbegaafdheid. Tevens worden in dit model twee omgevingsfactoren genoemd die in de context van de school van invloed kunnen zijn, namelijk de kwaliteit van de instructie van de leerkracht en het groepsklimaat in de klas. Dit laatste model

biedt handvatten waar de (aankomende) leerkracht zich op kan richten bij het lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen.

Profielen van hoogbegaafde leerlingen in de klas

Uit eerder genoemde theorieën over hoogbegaafdheid blijkt dat het door verschillende factoren voor elke leerling weer anders kan zijn hoe hij of zij zich in het onderwijs ontwikkelt en gedraagt. Op basis van de profielen die Betts en Neihart (1988; 2010) in hun onderzoek hebben gevonden, worden verschillende uitingen van hoogbegaafdheid beschreven. In tabel 1 wordt per profiel een beknopte weergave gegeven van enkele gedragingen die een leerling kan laten zien en op welke manier de leerkracht in de klas hierop in kan spelen.

Uiteraard past geen enkele hoogbegaafde leerling precies in één van de profielen: de mate waarin de hoogbegaafdheid zich uit is afhankelijk van persoons- en omgevingskenmerken. Toch is het van belang aankomende leerkrachten bewust te maken van deze profielen, zodat ze de verschillende verschijningsvormen van hoogbegaafdheid kunnen herkennen en weten hoe ze er in de onderwijspraktijk op kunnen insprijnen.

Leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen

Het is van belang dat aankomende leerkrachten leren hoe zij binnen hun onderwijs aandacht geven aan het leerproces, zodat zij hoogbegaafde leerlingen uit kunnen dagen hun denk- en leerstrategieën te oefenen (Van Gerven, 2009). Het blijkt dat niet alle hoogbegaafde leerlingen weten hoe ze moeten leren. Mogelijk is dit omdat het voor hen eerder niet nodig was een leerstrategie in te zetten om zich de stof eigen te maken. Daarom is het van belang dat de aankomende leerkracht weet hoe hij de hoogbegaafde leerling kan coachen in het leren leren (Haenen & Mol Lous, 2012).

Succesvolle hoogbegaafde leerlingen blijken goed in staat te zijn hun metacognitieve vaardigheden toe te passen (Shore & Dover, 1987). Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden die de cognitieve, uitvoerende processen aansturen en controleren (Veenman, 1999). Er worden vier metacognitieve vaardigheden onderscheiden: oriënteren (focussen op de taak), plannen (formuleren van doelen en richtingen van de taak), monitoren (controleren van leerproces) en evalueren (reflecteren op eigen ervaringen) (Veenman, Elshout, & Meijer, 1997). Uit onderzoek (Wang, Haertel, & Walberg, 1993) blijkt dat metacognitie, naast intelligentie, een voorspeller is van leerprestatie. De ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden is afhankelijk van het leerproces: wanneer de leerling geen moeite hoeft te doen om te leren, bijvoorbeeld omdat de leerstof te makkelijk is, zullen metacognitieve vaardigheden niet nodig zijn en dus ook niet ingezet en geoefend worden (Van Gerven, 2009).

Tabel 1 *Profielen hoogbegaafdheid Betts en Neihart (1988; 2010)*

| Profiel | De leerling ... | De leerkracht kan de leerling ... |
|------------------------------|--|--|
| Succesvolle leerling | <ul style="list-style-type: none"> – past zich aan aan het onderwijs – haalt hoge cijfers – maakt makkelijk contact – vindt mening van omgeving belangrijk – is perfectionistisch – kan faalangst hebben | <ul style="list-style-type: none"> – coachen om autonoom te handelen – leren leren |
| Uitdagende leerling | <ul style="list-style-type: none"> – is creatief – haalt hoge cijfers – kan tactloos/sarcastisch zijn – kan door conflicten laag zelfbeeld hebben | <ul style="list-style-type: none"> – uitdagen met verrijking – bewust maken van kwaliteiten – coachen op het gebied van sociale vaardigheden |
| Onderduiker | <ul style="list-style-type: none"> – heeft veel sociale contacten – haalt prima cijfers – verbergt hoogbegaafdheid – kan meer presteren dan hij laat zien | <ul style="list-style-type: none"> – in de gaten houden of hij ineens motivatie of interesse verliest – accepteren – bewust maken van kwaliteiten – verdieping geven |
| Drop-out | <ul style="list-style-type: none"> – is gefrustreerd over onderwijssysteem – kan een laag zelfbeeld hebben | <ul style="list-style-type: none"> – bewust maken van kwaliteiten – coachen op het gebied van zelfbeeld – leren leren |
| Tevens gedrags-/leerprobleem | <ul style="list-style-type: none"> – merkt dat leren niet altijd gaat zoals verwacht – kan een laag zelfbeeld hebben | <ul style="list-style-type: none"> – succeservaringen laten ervaren – extra begeleiden op het gebied van gedrags-/leerprobleem |
| Autonome leerling | <ul style="list-style-type: none"> – werkt effectief – is intrinsiek gemotiveerd – heeft succeservaringen – kan een positief zelfbeeld hebben – weet dat inzet nodig is voor leren | <ul style="list-style-type: none"> – erkennen van hoogbegaafdheid – uitdagen met verrijking |

Onderwijsorganisatie voor hoogbegaafde leerlingen

Naast de kennis en vaardigheden van leerkrachten richt dit onderzoek zich ook op de mogelijke meerwaarde van diverse onderwijsarrangementen voor hoogbegaafde leerlingen. Sommige onderzoeken geven aan dat aparte voorzieningen voor hoogbegaafde leerlingen het beste aansluiten bij hun onderwijsbehoeften. Zo blijkt uit een meta-analyse van Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell en Verhoeven (2007) dat aparte voorzieningen voor hoogbegaafde leerlingen een posi-

tief effect hebben op de cognitieve presentaties van deze leerlingen. Leerlingen zitten namelijk met gelijkgestemden in de klas en krijgen uitdagend onderwijs op hun niveau. Nadeel is wel dat op school geen contact is met reguliere leerlingen en dat het hoge onderwijsniveau voor stress kan zorgen (Hoogeveen et al., 2004). Dit laatste wordt bevestigd in de meta-analyse van Mooij et al. (2007), waaruit blijkt dat leerlingen in een aparte voorziening een minder positief academisch zelfconcept hebben, mogelijk omdat ze niet meer de 'slimste' van de klas zijn.

Een andere vorm is een dagdeel per week extra verrijking in de vorm van een plusklas. Hierbij is er zowel contact met andere hoogbegaafden als met reguliere leerlingen.

Ook in de klas zelf kan worden gezorgd voor passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. Uit een inventarisatie van Nederlands onderwijs (Mooij et al., 2007) blijkt dat vooral verrijking (verdieping en verbreding) wordt gebruikt om leerstof aan te passen aan de behoeften van hoogbegaafden. Noodzakelijk voor verrijking is dat de reguliere leerstof wordt 'ingedikt'. Op deze manier kan de hoogbegaafde leerling in de reguliere klas blijven en toch uitdaging krijgen (Hoogeveen et al., 2004).

Dit onderzoek

De hoofdvraag van dit onderzoek is: 'Op welke manier kunnen (aankomende) leerkrachten in het basisonderwijs tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen?' Om deze vraag te beantwoorden zijn twee onderzoeksvragen geformuleerd: 'Welke kennis en vaardigheden hebben (aankomende) leerkrachten nodig om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen?' en 'Welke onderwijsorganisatie komt het beste tegemoet aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen?' Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvragen is de mening van zowel ouders als leerkrachten onderzocht.

Respondenten

In november 2009 en april 2010 zijn open interviews gehouden met veertien ouders van oudervereniging Pharos en met zeven leerkrachten en veertien ouders van basisschool Vianova in Alphen aan den Rijn (Haenen & Mol Lous, 2012). Deze interviews dienden als basis voor de ontwikkeling van een grote vragenlijst met open en gesloten vragen. Deze vragenlijst is in juni 2012 verstuurd naar oudervereniging Pharos, stagescholen van de Pabo Hogeschool Leiden, de Ambulant Educatieve Dienst (AED) en Weer Samen Naar School (WSNS) in de Leidse regio. Deze organisaties hebben de vragenlijsten verspreid onder hun leerkrachten en ouders van hoogbegaafde kinderen. In totaal hebben 344 respondenten deze vragenlijst ingevuld. Hiervan zijn 75,9% ouders en 24,1% leerkrachten van hoogbegaafde kinderen.

De ouders hebben tussen de één en vier hoogbegaafde kinderen met een gemiddelde leeftijd van 8,8 jaar (vier tot zeventien jaar). In totaal geeft 82% van de ouders aan dat hun kind gediagnosticeerd is als hoogbegaafd. De kinderen zitten in verschillende onderwijssettings: het grootste deel (80%) van de kinderen participeert in regulier basisonderwijs. Bijna 17% van de ouders geeft aan dat hun kind een vorm van separaat onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen volgt (11,5% op een speciale school voor hoogbegaafde leerlingen en 5,4% op een school met een combinatie van regulier en hoogbegaafdheidsonderwijs). De rest participeert in onder andere speciaal (basis)onderwijs en thuisonderwijs.

Van de leerkrachten werkt de meerderheid in het reguliere onderwijs (89%). Verder werkt 3,6% op een speciale school voor hoogbegaafde leerlingen en 4,8% op een combinatie tussen regulier en hoogbegaafdheidsonderwijs. Ten slotte werkt de rest in het speciaal basisonderwijs en in het hoger onderwijs.

Vragenlijst

Op basis van de resultaten uit de interviews is een vragenlijst met open en gesloten vragen ontwikkeld. In de vragenlijst zijn items geformuleerd met betrekking tot vaardigheden die een leerkracht nodig heeft om passend onderwijs te bieden aan hoogbegaafde leerlingen (Likertschaal van 1-4, waarbij '1 = Heel belangrijk' en '4 = Niet belangrijk'). Er is een Principale componentenanalyse met Varimaxrotatie uitgevoerd om te kijken welke schalen er zijn. Vier schalen beschrijven de leerkrachtvaardigheden, namelijk 'Pedagogisch klimaat', 'Didactische ondersteuning', 'Contact met ouder en kind' en '(H)erkennen van hoogbegaafdheid'. De Cronbachs alfa's variëren van .45 tot .62. Zie tabel 2 voor de schalen en hun items.

In tabel 2 is te zien dat schaal 4 '(H)erkennen van hoogbegaafdheid' een lage betrouwbaarheid heeft ($\alpha = 0.45$). Het item 'Kinderen leren leren' is op het eerste gezicht een item dat minder thuishoort in deze schaal. Omdat deze schaal echter inhoudelijk interessant is, zal deze in de analyses wel worden meegenomen. Om de lage betrouwbaarheid van de schaal te ondervangen, zullen ook alle voorgaande items apart in analyses worden meegenomen om te kijken wat de resultaten daarvan zijn.

Resultaten

Allereerst zijn de antwoorden op de onderzoeksvraag over de kennis en vaardigheden voor (aankomende) leerkrachten geanalyseerd. Aangezien er in de vragenlijst open en gesloten vragen zijn gesteld, zijn de antwoorden zowel kwalitatief als kwantitatief geanalyseerd. Met behulp van een MANOVA is onderzocht of er een verschil is in de mening tussen ouders en leerkrachten. Daarnaast is gekeken welke kennis en vaardigheden door de respondenten als belangrijkste werd genoemd. De kwalitatieve data zijn geanalyseerd door de antwoorden op de open

Tabel 2 Schalen en items 'Leerkrachtvaardigheden'

| Schaal | Leerkrachtvaardigheden | Cronbachs alfa |
|---|--|----------------|
| 1 Pedagogisch klimaat | <ul style="list-style-type: none"> – Creëren van veilig pedagogisch klimaat – Structuur en duidelijkheid bieden – Kinderen leren samenwerken – Kinderen stimuleren fouten te maken – Individueel begeleiden | .59 |
| 2 Cognitieve en didactische ondersteuning | <ul style="list-style-type: none"> – Verdiepen van lesstof – Compact maken van lesstof – Verrijken van lesstof – Aanbieden van extra materiaal – Projectmatig werken | .62 |
| 3 Contact met kinderen en ouders | <ul style="list-style-type: none"> – Vaardig zijn in contact met ouders – Niet bang zijn voor het slimme kind – Een open houding hebben naar ouders en kinderen – Flexibel omgaan met lesmethodes | .56 |
| 4 (H)erkennen van hoogbegaafdheid | <ul style="list-style-type: none"> – Herkennen van hoogbegaafdheid – Erkennen van hoogbegaafdheid – Kinderen leren leren | .45 |

vragen te categoriseren en per categorie te turven, zodat een rangorde gemaakt kon worden. De antwoorden op de onderzoeksvraag over de beste onderwijsorganisatie voor hoogbegaafde leerlingen zijn ook op die manier geanalyseerd.

Benodigde kennis en vaardigheden van leerkrachten

Er zijn vier schalen met leerkrachtvaardigheden gevonden. In tabel 3 zijn de gemiddelden te zien van de mening van ouders en leerkrachten over de leerkrachtvaardigheden. Een lage score geeft aan dat het belangrijk wordt gevonden.

Uit de MANOVA-analyses blijkt dat zowel ouders als leerkrachten aangeven dat zij de vier clusters van vaardigheden belangrijk vinden. Het enige significante verschil is gevonden bij 'Pedagogisch klimaat', $F(1.342) = 5.25$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$: ouders ($M = 1.59$) vinden dit iets minder belangrijk dan leerkrachten ($M = 1.48$).

Omdat uit de betrouwbaarheidsanalyse bleek dat schaal 4, '(H)erkennen van hoogbegaafdheid', niet heel betrouwbaar was ($\alpha = 0.45$), is ook gekeken wat ouders en leerkrachten van elke vaardigheid afzonderlijk vonden. Uit deze analyse blijkt dat alle respondenten de afzonderlijke vaardigheden van belang vinden. Op basis van een MANOVA wordt wederom een significant verschil gevonden op het

Tabel 3 Gemiddelden leerkrachtvaardigheden

| | Ouders M | Ouders SD | Range | Leerkrachten M | Leerkrachten SD | Range | F | p |
|---|----------|-----------|-------|----------------|-----------------|-------|------|------|
| Pedagogisch klimaat | 1.59 | 0.38 | 1-3 | 1.48 | 0.76 | 1-3 | 5.25 | .02* |
| Cognitieve en didactische ondersteuning | 1.76 | 0.43 | 1-3 | 1.67 | 0.38 | 1-3 | 2.57 | .11 |
| Contact met kinderen en ouders | 1.38 | 0.35 | 1-3 | 1.39 | 0.39 | 1-3 | 0.08 | .77 |
| (H)erkennen van hoogbegaafdheid | 1.23 | 0.32 | 1-3 | 1.26 | 0.30 | 1-2 | 0.48 | .49 |

* $p < .05$

Tabel 4 Belangrijkste vaardigheid en kennis volgens ouders en leerkrachten

| | Belangrijkste Vaardigheid | Percentage | Belangrijkste Kennis | Percentage |
|---|---------------------------|------------|----------------------|------------|
| 1 | Erkennen | 41,6% | Herkennen | 33,7% |
| 2 | Herkennen | 20,3% | Eigenschappen | 20,9% |
| 3 | Pedagogisch klimaat | 8,7% | Leren | 20,1% |

gebied van pedagogisch klimaat: leerkrachten ($M = 1.08$) vinden dit significant belangrijker dan ouders ($M = 1.18$), $F(1.342) = 4.68$, $p < .05$, $\eta^2 = .13$. Daarnaast vinden ouders ($M = 1.70$) het significant belangrijker dan leerkrachten ($M = 1.46$) dat leerkrachten vaardig zijn in het contact met ouders, $F(1.342) = 8.97$, $p < .05$, $\eta^2 = .40$. Tevens vinden leerkrachten ($M = 1.48$) het significant belangrijker om kinderen te leren samenwerken dan ouders ($M = 1.79$), $F(1.342) = 14.31$, $p < .05$, $\eta^2 = .42$. Ten slotte vinden ouders ($M = 1.26$) het significant belangrijker dan leerkrachten ($M = 1.45$) om als leerkracht niet gehinderd te worden door het idee dat zij minder slim zijn dan de hoogbegaafde leerling, $F(1.342) = 6.37$, $p < .05$, $\eta^2 = .33$.

Wanneer naar de vaardigheden apart wordt gekeken (zie tabel 4), blijkt dat de meeste respondenten het erkennen van hoogbegaafdheid de belangrijkste leerkrachtvaardigheid vinden. Op nummer twee staat het herkennen van hoogbegaafdheid. Het creëren van een pedagogisch klimaat wordt als derde genoemd. Er is hierin geen verschil in mening tussen ouders en leerkrachten.

Wat betreft de belangrijkste kennis vinden de meeste respondenten de kennis over het signaleren en herkennen van hoogbegaafdheid het belangrijkste voor een leerkracht. Als tweede wordt de kennis over de eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen genoemd. Op de derde plek staat kennis over het leren van hoogbegaafde leerlingen. Ook hierin is geen verschil in mening tussen ouders en leerkrachten.

Tabel 5 Beste onderwijsorganisatie voor hoogbegaafde leerlingen volgens ouders en leerkrachten

| | Beste onderwijsorganisatie | Ouders en leerkrachten | Percentage ouders | Percentage leerkrachten |
|---|--|-------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| 1 | Separaat onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen | 106 | 89,6% | 10,4% |
| 2 | Combinatie regulier en separaat onderwijs | 94 | 74,5% | 25,5% |

Onderwijsorganisatie voor hoogbegaafde leerlingen

Daarnaast is in dit onderzoek gekeken naar wat ouders en leerkrachten aangeven als geschikte onderwijsorganisatie voor hoogbegaafde leerlingen. De respondenten konden kiezen uit de volgende onderwijsorganisaties: regulier onderwijs met voor elk kind hetzelfde onderwijs; voor elk kind een eigen leertraject; voor sommige kinderen een eigen leertraject; plusklas; hoogbegaafdheidsonderwijs; geen mening; en anders.

De meerderheid van de respondenten blijkt separaat onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen het meest geschikt te vinden (zie tabel 5). De meesten geven als argument dat het contact met gelijkgestemden essentieel is voor een goede ontwikkeling:

- leerlingen voelen zich geen buitenbeentje;
- leerlingen denken hetzelfde;
- leerlingen hebben dezelfde interesses;
- leerlingen mogen zijn wie ze zijn.

Daarnaast ontdekken ze dat ze niet meer de snelste en de beste zijn en leren ze dat ze soms ook ergens voor moeten werken.

Als tweede argument wordt gegeven dat dit onderwijs fulltime gericht is op hun specifieke behoeften, dat de leerkracht de leerling snapt en erkenning geeft. Als derde argument wordt de manier van werken en leren genoemd:

- *top-down* aanbieden van leerstof en opdrachten vanuit grotere gehelen;
- compact maken en verrijken van leerstof, werken met leerlijnen;
- werken op eigen tempo;
- extra vakken;
- aandacht voor leren leren.

Als tweede optie wordt een combinatie tussen regulier en hoogbegaafdheidsonderwijs genoemd (zie tabel 5). Als argument wordt gegeven dat het ideaal is als leerlingen zowel met gelijkgestemden als met reguliere leerlingen in een sociaal 'normale omgeving' leren omgaan, aangezien ze later ook met andere mensen met verschillende niveaus moeten omgaan. Het zijn vooral ouders die separaat onder-

wijs aan hoogbegaafde leerlingen het beste vinden, terwijl leerkrachten vaker vinden dat een combinatie van regulier en separaat onderwijs het beste werkt.

Adviezen aan lerarenopleidingen

Om te onderzoeken hoe lerarenopleidingen aanstaande leerkrachten moeten voorbereiden op passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen is de open vraag gesteld wat er niet mag ontbreken binnen de lerarenopleidingen. De resultaten hiervan zijn als volgt:

- 1 *Herkennen*. Op nummer één staat het herkennen en signaleren van hoogbegaafdheid, onderpresteren en gedragsproblemen. Het is belangrijk dat aankomende leerkrachten leren om een hoogbegaafde leerling al vroeg te signaleren: het liefst al in groep 1, vóórdat de leerling gaat onderpresteren. Ook is het belangrijk om te weten dat leerlingen die gemiddeld of slecht presteren op (cito)toetsen/IQ-testen wel hoogbegaafd kunnen zijn. Aankomende leerkrachten moeten door elk gedrag (gebaseerd op een probleem, aanpassing of onderpresteren) heen leren kijken.
- 2 *Erkennen*. Op nummer twee wordt het erkennen van hoogbegaafdheid genoemd. Wanneer een leerkracht de leerling niet als hoogbegaafd erkent, is er een kans dat hij gaat onderpresteren en uiteindelijk helemaal vast kan lopen. Een open houding, zowel naar de leerling als naar de ouder, en acceptatie van de leerling met al z'n specifieke behoeften, is hierin van belang. Een aankomende leerkracht moet leren om zonder vooroordeel naar de leerling te kijken, zich in te leven en op basis daarvan in gesprek te gaan.
- 3 *Omgaan met leerstof*. Als derde wordt genoemd dat aankomende leerkrachten moeten leren hoe ze moeten omgaan met de leerstof. Het is noodzakelijk dat het lesprogramma voor een hoogbegaafde wordt aangepast, aangezien reguliere methodes niet altijd toereikend zijn. Aankomende leerkrachten moeten leren om flexibel om te gaan met methodes, af te wijken van de leerstof en herhaling uit de leerstof te halen, zodat ruimte vrijkomt voor verrijking.
- 4 *Leren leren*. Respondenten noemen het belang van kennis over leren, verschillende leerstijlen, concentratie, de manier van denken en aanpak van leren. Hoogbegaafde leerlingen moeten leren om te leren. Vaak wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat ze kunnen leren, plannen en automatiseren, maar ze weten niet altijd hoe dat moet.
- 5 *Begeleiden*. Als vijfde wordt de kennis over specifieke eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen genoemd, zoals rechtvaardigheidsgevoel en gevoeligheid. Een aankomende leerkracht moet leren hoe een hoogbegaafde leerling in de klas het beste tot zijn recht kan komen. Deze begeleiding kan bestaan uit het inspireren en motiveren om het beste in zichzelf naar boven te halen en een positief zelfbeeld te krijgen en houden. Hierbij moet ook duidelijk zijn dat soms gewoon iets 'moet' en dat fouten maken mag.
- 6 *Veilig pedagogisch klimaat creëren*. Het is van belang dat aankomende leerkrachten leren hoe ze een veilige sfeer in de klas kunnen creëren. Tevens moet in de klas aandacht zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, het

aanleren van sociale vaardigheden en het omgaan met andere leerlingen in de klas.

- 7 *Omgaan met ouders.* Aankomende leerkrachten moeten leren luisteren naar ouders en oudergesprekken oefenen. Het is belangrijk dat de leerkracht samenwerkt met de ouders, hen serieus neemt en openstaat voor hun signaleren. Ouders zouden bij het onderwijs betrokken moeten worden als volwaardige partner.
- 8 *Jezelf kennen.* Ten slotte moeten aankomende leerkrachten leren om niet bang te zijn dat ze zelf minder kennis hebben dan een hoogbegaafde leerling. Leerkrachten die beseffen dat ze niet alles weten, worden geaccepteerd door hoogbegaafden. Hierin is het dus belangrijk dat leerkrachten goed weten wat de eigen kennis en capaciteiten zijn en dat ze hun eigen beperkingen kennen.

Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek was: 'Op welke manier kunnen (aankomende) leerkrachten in het basisonderwijs tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen?' Om de eerste deelvraag te beantwoorden, is gekeken welke kennis en vaardigheden (aankomende) leerkrachten, volgens ouders en leerkrachten, hiervoor nodig hebben. Zowel de kwantitatieve als kwalitatieve resultaten in dit onderzoek sluiten op elkaar aan.

Als belangrijkste bevinding komt naar voren dat aankomende leerkrachten moeten leren om hoogbegaafdheid te (h)erkennen en onderpresteren zo vroeg mogelijk te signaleren. Het is daarom van belang dat theoretische modellen die hoogbegaafdheid verklaren, behandeld worden binnen lerarenopleidingen, zoals het 'multifactorenmodel' van Heller (2004). Een dergelijk model kan inzicht geven in welke factoren invloed hebben op de uiting van hoogbegaafdheid. Ook verschillende verschijningsvormen van hoogbegaafdheid moeten in de opleiding aan bod komen, zoals bijvoorbeeld de profielen van Betts en Neihart (1988; 2010), om hoogbegaafdheid daadwerkelijk in de klas te kunnen (h)erkennen.

Daarnaast wordt het aanpassen van de leerstof en het flexibel omgaan met en combineren van methodes als belangrijk aangegeven. Vooral het compact maken van leerstof is effectief om ruimte te creëren voor verrijking. Hiervoor is het noodzakelijk dat lerarenopleidingen aandacht besteden aan het werken met leerlijnen en divergente differentiatie.

Ook is het leren leren van groot belang. Juist bij hoogbegaafde leerlingen ligt het op de loer dat ze een *fixed mindset* ontwikkelen: dat zij succesvolle leerprestaties toeschrijven aan een vaste eigenschap van zichzelf, maar falen als persoonlijk falen zien (Dweck, 2006). Als leerkracht moet je leerlingen leren dat ze intellectuele capaciteit kunnen ontwikkelen door er tijd en moeite in te steken (*growth mindset*). Lerarenopleidingen zouden daarom uitdrukkelijker moeten ingaan op attributiestijlen, prestatie-motivatie en het omgaan met faalangst van leerlingen. Dit vraagt om meer aandacht voor coachingsvaardigheden van aanstaande lera-

ren, zodat zij goede leergesprekken kunnen voeren en effectieve feedback op het leerproces kunnen geven. Aansluitend hierop is het van belang om de leerling bewust metacognitieve vaardigheden in te laten zetten (Veenman et al., 1997). De opleiding zou meer aandacht moeten besteden aan hoe leerlingen geholpen kunnen worden om bewust effectieve leer- en planningsstrategieën in te zetten.

Een van de methodieken om hoogbegaafde leerlingen te coachen is een oplossingsgerichte begeleiding. Deze is gebaseerd op de *Solution Focused Brief Therapy*, een systeemtherapeutische benadering ontwikkeld door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg. In hun onderzoek observeerden zij positieve effecten wanneer cliënten in het gesprek gericht werden op wat ze beviel in de situatie, wat goed was en wat ze wilden behouden (Garssen, 2006). Voor het coachen van volwassenen blijkt de methodiek veelbelovende resultaten te boeken (Theeboom, Beersma, & Van Vianen, 2013). In het onderwijs biedt deze methodiek mogelijkheden om te kijken naar de kwaliteiten van leerlingen en zo in te spelen op hun eigen doelen en ideeën (Kayser, 2010). Door tevens aandacht te besteden aan de relatie tussen leerkracht en leerlingen en in te spelen op de competentie en autonomie van de leerlingen, wordt een veilig pedagogisch klimaat gecreëerd, waarin leerlingen intrinsiek gemotiveerd worden om te leren (Ryan & Deci, 2000). Om dit te bereiken is het belangrijk dat aankomende leerkrachten leren om op een oplossingsgerichte manier te werken, gericht op positieve verwachtingen, verantwoordelijkheid en autonomie. In de lerarenopleidingen van de Hogeschool Leiden zijn hier positieve ervaringen mee opgedaan die echter nog vragen om nadere empirische evidentie.

Daarnaast zouden lerarenopleidingen meer aandacht moeten besteden aan contacten met ouders. Ouders moeten gezien worden als volwaardige partner: een goed contact met ouders kan zorgen voor een goede begeleiding van de leerling. Ouders en leerkrachten worden partners in het uitlokken van groei en ontwikkeling van de talenten van leerlingen (Doornenbal, 2012; Mol Lous, 2011).

De tweede deelvraag gaat over een geschikte onderwijsorganisatie voor hoogbegaafde leerlingen. Als beste onderwijsorganisatie wordt in dit onderzoek gekozen voor separaat onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, vooral door ouders. Dit wordt ondersteund door onderzoeken waaruit blijkt dat een aparte voorziening het beste aansluit bij de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en een positief effect heeft op hun cognitieve prestaties (Mooij et al., 2007). Nadelen van deze onderwijsorganisatie zijn dat leerlingen op school niet in contact komen met niet-hoogbegaafde leerlingen en dat het hoge schoolniveau stress kan opleveren (Hoozeveer et al., 2004; Mooij, et al., 2007). Dit is ook de reden waarom als tweede geschikte onderwijsvorm een combinatie tussen regulier en apart onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen genoemd wordt. In deze onderwijsvorm zit de cognitieve uitdaging die hoogbegaafde leerlingen nodig hebben en hebben ze contact met zowel gelijkgestemden als reguliere leerlingen. Lerarenopleidingen zouden binnen hun opleiding, maar ook in bij- en nascholing, programma's moeten aanbieden waarin studenten zich kunnen specialiseren in het onderwijs aan meer-

en hoogbegaafde leerlingen als onderdeel van passend onderwijs voor alle leerlingen.

Discussie en aanbevelingen

In dit onderzoek is aandacht besteed aan hoe (aankomende) leerkrachten in de klas kunnen inspelen op de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en op welke manier zij voorbereid kunnen worden op deze onderwijspraktijk. De resultaten zijn gebaseerd op meningen van leerkrachten en ouders. Een kanttekening bij deze respondentengroep is dat het respondenten zijn die allen dagelijks te maken hebben, als ouder of als leerkracht, met hoogbegaafde leerlingen. Hun expertise op dit gebied is groot, maar hun mening kan gekleurd zijn door (negatieve) ervaringen. Daarnaast zijn de uitkomsten van dit onderzoek niet gecheckt bij de leerlingen zelf. In vervolgonderzoek zou het mooi zijn om de uitkomsten uit dit onderzoek voor te leggen aan hoogbegaafde leerlingen: wat zijn wat hen betreft belangrijke manieren om op hen in te spelen in het onderwijs? Binnen het Lectoraat Passend Onderwijs zullen in vervolgonderzoek leerlingen zelf als respondenten meegenomen worden.

De aanbeveling aan lerarenopleidingen is om in het curriculum in ieder geval aandacht te besteden aan kenmerken en onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen; werken met leerlijnen; ontwerpen van geschikt lesmateriaal; en het (oplossingsgericht) coachen van deze leerlingen in hun leerproces en metacognitieve vaardigheden. Onmisbaar en misschien wel het belangrijkste hierin is de aandacht voor de houding van de leerkracht: positief en stimulerend. Het begint bij de (h)erkenning en acceptatie van deze leerling. Het écht zien van de leerling en op basis hiervan (oplossingsgerichte) leergesprekken aangaan, gericht op eigen talenten, waarin de leerling zelf de verantwoordelijkheid krijgt, is een goed begin van passend onderwijs. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen leerkrachten vervolgens handvatten bieden in de verdere begeleiding van deze leerling. Op die manier komt elke leerling tot zijn recht in de klas!

Referenties

- Betts, G.T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Children Quarterly*, 32, 248-253.
- Betts, G.T., & Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented*. Geraadpleegd op <http://www.ingeniousus.net/wp-content/uploads/2010/11/profiles-best-revised-matrix-2010.pdf>.
- Doornenbal, J. (2012). Samenwerken met ouders. In J. Doornenbal, S. van Oenen & W. Pols (red.), *Werken in de brede school. Een pedagogische benadering* (pp. 27-48). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House Publishing.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Garssen, B. (2006). *Het Handboek voor Coaching deel I*. Haarlem: Life University.
- Haenen, J., & Mol Lous, A. (2012). *Succesfactoren van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Verslag van een eerste Pilot study*. Interne publicatie Hogeschool Leiden.
- Heller, K.A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46, 302-232.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J., Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde kinderen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ITS.
- Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden. Basisboek voor primair onderwijs*. Bussum: uitgeverij Coutinho.
- Mol Lous, A. (2011). *Passend onderwijs: Haute couture of Zeeman? Inaugurale rede bij de installatie van het lectoraat Passend onderwijs/Inclusive Education*. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Van Hell, J., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS/ CBO/ Orthopedagogiek.
- Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Nijmegen: Centrum voor begaafdheidsonderwijs.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? *Phi Delta Kappan*. NY: Chronicle Guidance Publications.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Shore, B.M., & Dover, A.C. (1987). Metacognition, Intelligence and Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31, 37-39.
- Theeboom, T., Beersma, B., & Van Vianen, A.E. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology* (ahead-of-print), 1-18.
- Van Gerven, E. (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Veenman, M.V.J. (1999). It takes two to tango: over het samenspel van intellectuele en metacognitieve vaardigheden. In R. Hamel, M. Elshout-Mohr & M. Milikowski (red.), *Meesterschap; Zestien stukken over intelligentie, leren, denken en probleemoplossen voor Jan J. Elshout* (pp. 187-196). Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Veenman, M.V.J., Elshout, J.J., & Meijer, J. (1997). The generality vs domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and Instruction*, 7, 187-209.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Synthesis of Research: What helps students learn? *Educational Leadership*, 74-79.