

# Begrijp je me?

(Hoogbegaafde) leerlingen over competenties  
van leraren

Esther de Boer  
Scriptie CBO

Faculteit der Sociale Wetenschappen  
Radboud Universiteit Nijmegen  
Scriptiebegeleider: Els Schrover



**KPC Groep**

# **Leraarcompetenties voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen**

## **(Hoog)begaafde leerlingen over belangrijke competenties van leraren**

Esther de Boer

Scriptie CBO  
Faculteit der Sociale Wetenschappen  
Radboud Universiteit Nijmegen

Scriptiebegeleider: Els Schrover



Voor Thijmen en Lize en alle andere bijzondere begaafde kinderen.

### **Ik zou graag willen**

Ik zou graag willen dat je de wil zag  
in mijn ogen  
de wil om te leren  
de wil om iets te mogen

Ik zou graag willen dat je de onrust voelt  
in mijn leven  
de onrust om van alles en niets  
de onrust om te willen en te kunnen geven

Ik zou graag willen dat je de emotie zag  
in mijn lijf en leden  
de intense woede, de blijdschap en het groot verdriet  
de emotie in het nu en die uit mijn kleine verleden

Lieve juf, ik zou graag willen dat je me zag zoals ik ben,  
zo mooi en zo intens  
me kon voelen, horen en zien  
als een bijzonder mens

Lieve juf, ik zou zo graag willen dat je me ziet en dat je weet  
dat ik zoveel meer kan en intens veel voel  
Lieve juf  
Begrijp je misschien wat ik bedoel?

Esther de Boer  
Maart 2011



<b>SAMENVATTING</b>	<b>7</b>
<b>VOORWOORD</b>	<b>9</b>

## Inhoud

<b>1</b>	<b>LERAARCOMPETENTIES BIJ HET BEGELEIDEN VAN (HOOG)BEGAAFDE LEERLINGEN</b>	<b>11</b>
1.1	Wat betekent (hoog)begaafdheid?	11
1.1.1	Intelligentie, g, erfelijkheid en voorspelbaarheid	11
1.1.2	Intelligentie, een bredere opvatting vanuit hersenonderzoek	12
1.1.3	Werking van de hersenen en de mate van intelligentie	12
1.2	(Hoog)begaafdheid, theorieën: intelligentie en omgeving	14
1.3	Intelligentie, anders denken en de 'rol van metacognitie'	17
1.4	Wat betekent dat voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen?	20
1.4.1	Voorwaarden voor goed onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen	20
1.5	Het belang van goed ontwikkelde leerkrachtcompetenties bij het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen	21
1.5.1	Het belang van goed ontwikkelde leerkrachtcompetenties bij het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen	21
<b>2</b>	<b>METHODE VAN ONDERZOEK PRIMAIR ONDERWIJS</b>	<b>25</b>
2.1	Onderzoeksgroep Primair onderwijs	25
2.2	Methode	26
2.3	Werkwijze	27
<b>3</b>	<b>RESULTATEN PRIMAIR ONDERWIJS</b>	<b>29</b>
3.1	Inleiding	29
3.1.1	Data-analyse	29
3.1.2	Lezen van de tabellen	29
3.2	Onderzoekresultaten	30
3.2.1	Inleiding	30
3.2.2	Welke leraarcompetenties vinden (hoog)begaafde leerlingen het belangrijkste (80%>)?	30
3.2.3	Welke competenties door leerlingen gescoord, verschillen significant bij (hoog)begaafde en niet-begaafde leerlingen?	31
3.2.4	Significante verschillen ten aanzien van sexe	31
3.2.5	Significante verschillen naar leeftijdsgroepen 6-9 en 10-12 en leeftijden	32
3.2.6	Significante verschillen tussen reguliere scholen en Leonardo-scholen binnen de experimentgroep	34
<b>4</b>	<b>METHODE VAN ONDERZOEK VOORTGEZET ONDERWIJS</b>	<b>35</b>
4.1	Inleiding	35
4.2	Methode	36
4.3	Werkwijze	36

<b>5</b>	<b>RESULTATEN VOORTGEZET ONDERWIJS</b>	<b>37</b>
5.1	Inleiding	37
5.2	Welke leraarcompetenties vinden (hoog)begaafde leerlingen in het vo het belangrijkste?	37
5.3	Significante verschillen naar sexe bij (hoog)begaafde leerlingen in het vo	38
5.4	Significante verschillen naar leeftijdsgroepen 11 t/m 13 en 14 t/m 18	38
<b>6</b>	<b>CONCLUSIES</b>	<b>39</b>
6.1	Inleiding	39
6.2	Welke competenties worden het meest belangrijk gevonden door (hoog)begaafde en niet-(hoog)begaafde leerlingen in het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs?	39
6.3	Welke verschillen zijn er tussen jongens en meisjes binnen de onderzoeksgroepen, met betrekking tot het waarderen van competenties in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs?	40
6.4	Welke verschillen zijn te constateren binnen de onderzoeksgroepen qua leeftijd(sgroep) in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs?	40
<b>7</b>	<b>DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN</b>	<b>43</b>
	<b>LITERATUURLIJST</b>	<b>45</b>
	<b>BIJLAGEN</b>	<b>49</b>

## SAMENVATTING

In deze scriptie is gekeken naar de competenties die (hoog)begaafde leerlingen hoog waarderen waar het gaat om de begeleiding van de leerlingen. Als centrale vraag is geformuleerd: "Over welke competenties zouden leraren moeten beschikken om (hoog)begaafde kinderen te begeleiden?". Daarnaast is gekeken naar verschillen tussen jongens en meisjes en tussen leeftijden en leeftijdsgroepen.

De veronderstelling bij de onderzoeksvragen is dat de relatie tussen leraar en leerling zeer belangrijk is.

Uit het onderzoek blijkt onder andere, dat het er op lijkt dat (hoog)begaafde leerlingen er meer behoefte aan hebben om begrepen te worden dan niet-(hoog)begaafde leerlingen. Omdat deze competentie zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs hoog gewaardeerd wordt is het van belang om meer aandacht te besteden aan het begrip rond (hoog)begaafdheid. De drie componenten; *relatie, autonomie en competentie* lijken juist voor de groep (hoog)begaafde leerlingen extra relevant te zijn.

Om (hoog)begaafde leerlingen te kunnen begrijpen zouden leraren zich verder kunnen verdiepen in de theorie en de benodigde competenties. Wat maken leerlingen door die (hoog)begaafd zijn? En wat betekent dit voor de leerlingen en voor mij als leraar? Daarbij is het niet nodig om zelf (hoog)begaafd te zijn, maar wel om de competentie te ontwikkelen om zich in te leven in de een ander én om de leerling serieus te nemen in wie hij is. Deze competenties, die prima passen binnen de nieuwe ontwikkelingen naar Passend Onderwijs, zouden (ook voor ander kinderen met speciale behoeften) meer aandacht moeten krijgen binnen de PABO's en andere opleidingen voor leraren. Hierbij mogen de verschillen tussen meisjes en jongens niet buiten beschouwing gelaten worden, omdat het erop lijkt dat meisjes sterkere behoefte hebben aan een goede relatie met de leraar.

Daarnaast blijkt uit het onderzoek dat de leraar mogelijk een rol speelt bij 'aangeleerde hulpeloosheid' van leerlingen. Deze aangeleerde hulpeloosheid ontstaat wanneer leerlingen te weinig feedback op hun handelen krijgen (of vragen) waardoor zij niet leren wat effectief is om een bepaald doel te bereiken.

De vraag is of we in het onderwijs de afhankelijkheid van de leerlingen willen vergroten en daarmee de aangeleerde hulpeloosheid, of de creativiteit en keuzevrijheid van de leerlingen willen vergroten. Het lijkt er op dat veel scholen, wellicht onbedoeld, vooral leerlingen leren dat een leerkracht er is om hulp te geven en hiermee aangeleerde hulpeloosheid in de hand werken. Een pleidooi voor meer creativiteit, complexiteit en keuzevrijheid in het onderwijs voor alle leerlingen, maar vooral voor (hoog)begaafde leerlingen is hier daarom op zijn plaats.

Gekeken naar de ontwikkeling van competenties gekoppeld aan de leeftijden van leerlingen lijkt er verder een tendens te zijn ontstaan van een intense en begripvolle relatie met de leraar in de vroege basisschoolleeftijd, naar een relatie waarin meer interpersoonlijke en didactisch competenties centraal staan. Dit wetende zou hierop ingespeeld kunnen worden door vooral in de basisschoolleeftijd te investeren in een vertrouwensrelatie met de leerling en minder op de didactiek. Daar waar vooral veel tijd wordt geïnvesteerd in het zorgen voor een goed onderwijsaanbod voor de leerling zou juist, door de leerling erbij te betrekken en serieus te nemen, de relatie tussen leraar en leerling versterkt kunnen worden. Met andere woorden, het blijft niet bij het bieden van een passend onderwijsaanbod. Sterker nog daarmee wordt de behoefte aan *echt* contact met de leraar nog groter omdat de leerling tegen zijn of haar eigen



grenzen gaat aanlopen en 'eindelijk' gaat *leren*. Het is juist dan van groot belang dat de leerling fouten durft te maken en leerervaringen durft op te doen. Ook hier is het belangrijk dat er meer aandacht komt voor de specifieke begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen in bijvoorbeeld het omgaan met 'drempels' en het durven 'nemen van risico's'.

Samenvattend kunnen we stellen dat naast het versterken en verdiepen van de relatie tussen leraar en leerling, waarbij begrip voor (hoog)begaafdheid een grote rol speelt, het is aan te bevelen dat de leraar eigen initiatief, creativiteit en keuzevrijheid mogelijk maakt en stimuleert. Gezien in het kader van Passend Onderwijs een mooie opdracht voor de lerarenopleidingen en voor de leraar in de klas.



## VOORWOORD

De laatste jaren is er steeds meer aandacht gekomen voor (hoog)begaafdheid. Naast het belang dat is aangegeven vanuit de Tweede Kamer is ook het besef gekomen dat Nederland moet investeren in excellentie en talent. "In 2010 moet Nederland tot de meest dynamische en concurrerende kenniseconomieën ter wereld behoren. Mede daarom is in 2003 het Innovatieplatform opgericht. Missie van dat platform: Nederland moet een land worden waar volop ruimte is voor excellentie, ambitie en ondernemerschap van mensen en organisaties (Talent februari 2008)."

Daarvoor is heel wat nodig, omdat de aandacht vooral is uitgegaan naar de zwakker presterende kinderen. "De nivelleringsgedachte die jarenlang leidend is geweest voor onderwijsbeleid heeft ertoe geleid *dat zwakke en gemiddelde leerlingen* het internationaal gezien erg goed doen. Maar juist aan de bovenkant presteren we het zwakst. Zeker nu we hoger opgeleide mensen nodig hebben, en dat aantal stelselmatig afneemt, moeten we inzetten op aandacht voor en begeleiden van uitblinkers. (Tekenen voor kwaliteit, kwaliteitsagenda vo 2007).

Ook in de op 31 januari 2011 aan de Tweede Kamer aangeboden beleidsbrief aan de tweede kamer 'Naar Passend Onderwijs' stelt de minister van OCW, M. van Bijsterveldt dat het huidige zorgstelsel niet meer voldoet. De minister stelt daarom dat scholen een zorgplicht hebben, zo goed mogelijk Passend Onderwijs moeten vormgeven en dat het van wezensbelang is dat er goed toegeruste docenten zijn. Deze moeten voldoende bagage hebben om met de verschillen tussen leerlingen te kunnen omgaan. Dat betekent in staat zijn om te signaleren wanneer een leerling extra zorg nodig heeft en vervolgens of zelf in die behoefte kunnen voorzien of hulp in kunnen schakelen. Volgens Van Bijsterveld bepaalt niets de kwaliteit van het onderwijs zo sterk als de kwaliteit van de docent. Dit geldt het meest voor zorgleerlingen. Zij concludeert vervolgens dat op dit moment ongeveer de helft van de docenten (nog) niet in staat is voldoende in te spelen op de verschillende onderwijs- en zorgbehoeften van de leerlingen.

Dit zijn belangrijke redenen om te werken aan de professionalisering van leerkrachten en docenten op het gebied van stimulering van excellentie. Dit wordt versterkt door het signaal dat leerkrachten handelingsverlegen lijken te zijn met betrekking tot het signaleren en begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen. Zo werd begin 2008 onder andere duidelijk in een onderzoek van Talent en het Onderwijsblad, uitgevoerd door ITS dat er meer aandacht moet komen voor (hoog)begaafdheid in het onderwijs. Docenten signaleren (hoog)begaafdheid vaak niet.

In deze scriptie staan de competenties van leraren bij het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen centraal, onderzocht vanuit het gezichtspunt van leerlingen.

Ik wil de deelnemende scholen bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek: OBS de Walsprong in Zaltbommel, RK basisschool Franciscus in Zaltbommel, basisschool d'n Heiakker in Deurne, Eduard van Beinum in Rotterdam, vernieuwingschool de Fonkelsteen in Zaltbommel, Vechtdal College Hardenberg, Eckartcollege in Eindhoven, SG Huizermaat in Huizen en het Emelwerda College in Emmeloord.

Daarnaast wil ik bedanken voor hun hulp bij het verwerken van de gegevens in SPSS, Henrike Klip, Linda Sontag en voor het meelesen van de tekst, Desirée Houkema.



# 1 LERAARCOMPETENTIES BIJ HET BEGELEIDEN VAN (HOOG)BEGAAFDE LEERLINGEN

## 1.1 Wat betekent (hoog)begaafdheid?

Voor het begrip (hoog)begaafdheid is geen eenduidige definitie te geven. Het woord verwijst naar een hoge begaafdheid, waarbij gesuggereerd wordt dat de begaafdheid een aangeboren iets is. Het begrip begaafdheid verwijst naar 'het hebben van een gave' of een 'bijzondere aanleg'. Voor *een gedeelte* is de wetenschap het eens over dit erfelijk bepaald gedeelte van intelligentie. Maar we weten tegenwoordig ook dat intelligentie geen puur aangeboren en statisch gegeven is, zoals dat werd aangenomen door wetenschappers als Spearman en Terman.

Plomin (2003; In Handbook of gifted education) geeft aan "We have moved some distance from the notion that intelligence was purely hereditary, while still finding a substantial influence from heredity".

### 1.1.1 Intelligentie, *g*, erfelijkheid en voorspelbaarheid

Intelligentie, een belangrijke component bij het tot uiting komen van begaafdheid, is gedeeltelijk aangeboren. Een algemene factor in intelligentie (= *g*) zou volgens Gottfredson (2003; in Handbook of gifted education) de aanleg betekenen om elke informatie te kunnen verwerken, snappen en begrijpen. Wat niet wil zeggen dat er geen andere (gezamenlijke) mentale processen bestaan. Volgens Gottfredson (2003; in Handbook of gifted education) neemt de invloed van de aanleg van *g* toe van 20% in de kinderjaren tot 80% in de volwassenheid. Studies hebben aangetoond dat *g* in families voorkomt (Plomin, 2003 in Handbook of gifted education). Plomin geeft aan dat door tweelingonderzoek is ontdekt dat ongeveer de helft (44%) van *g* bepaald wordt door genetische aanleg. Opvoeding en omgeving zouden voor respectievelijk 23% en 23% een bijdrage leveren aan *g*. Hiermee wordt aangegeven dat naast een aangeboren factor de opvoeding en de omgeving buiten het gezin van groot belang zijn voor de ontwikkeling van intelligentie. Intelligentie is dus niet een puur statisch (en aangeboren) gegeven, maar een meer flexibel construct dat beïnvloed kan worden en ontwikkeld kan worden.

Wat *g* echter interessant maakt is de vraag of het bestaan van een algemene intelligentie ook aangeeft dat een hoge *g* het potentieel geeft voor succes op meerdere gebieden. Het lijkt er op dat een bovengemiddelde *g* een voorwaarde is voor uitblinken in andere naast ook cognitieve gebieden. Zo heeft Gardner (1983, in: Handbook of gifted education) aangegeven dat 'voorbeelden' van mensen die uitblinken in zijn intelligenties waarschijnlijk een hoger IQ hadden dan 120. Tannenbaum (2003, in Handbook of gifted education) geeft aan dat een kind kan excelleren op een specifiek gebied, mits er een speciale aanleg is én een bewijs voor een superieure generieke aanleg (*g*). Hieruit kunnen we concluderen dat *g* een belangrijke factor is voor excelleren. Ook betekent dit dat het voor begaafde leerlingen moeilijk zou kunnen zijn om te kiezen uit een groot aantal mogelijkheden die er voor hem of haar open liggen. Superieur excelleren op meerdere gebieden komt zelden voor. Zo vonden Achter, Lubinski en Benbow (1995, in Handbook of gifted education) dat superieure niveaus qua excelleren (bijvoorbeeld Einstein) vaak op één deelgebied tot uiting komen. Om daadwerkelijk te kunnen excelleren moet dus ook een keuze gemaakt worden.

Volgens Gottfredson (2003, in Handbook of gifted education) is *g* de beste voorspeller van onder andere schoolsucces, succes in het werk, aantal jaren opleiding en misdaad. Zij legt hierbij het verband met het gebruik van mentale tests (zoals een IQ-test) en het voorspellen van succes en het identificeren van mogelijke succesvolle mensen. Tegenstanders geven aan dat IQ-scores niet te breed geïnterpreteerd moeten worden omdat er meer komt kijken bij

intelligentie dan een hoog IQ. Een hoog IQ is niet per definitie een garantie voor schoolsucces, omdat er naast intelligentie ook factoren als motivatie, creativiteit en omgeving een rol spelen. Bovendien meten IQ-testen slechts een klein aantal vaardigheden die belangrijk zijn voor intelligentie en schoolsucces.

De vraag is verder of en zo ja, hoe er een factor *g* bestaat. “*g* is probably the most controversial single result in psychology, as well as being one of the most important.” (Deary, 2000, pagina 8; in Handbook of gifted education, 2003).

### **1.1.2 *Intelligentie, een bredere opvatting vanuit hersenonderzoek***

Het idee dat vroeger overheerste dat intelligentie vooral iets was dat aangeboren was en onveranderbaar, heeft dus plaatsgemaakt voor het idee dat intelligentie weliswaar gedeeltelijk aangeboren is, maar ook veranderbaar en te ontwikkelen. Dat idee is ontstaan bij de ontdekking dat onze hersenen plastisch zijn. Dat wil zeggen dat de hersenen zich kunnen ontwikkelen.

“Het brein is plastisch en vraagt, zeker gedurende de ontwikkeling, om voortdurende prikkeling.” (Jelle Jolles 2003). Als reactie op de ervaringen die iemand opdoet blijven de hersenen zich steeds doorontwikkelen. De eisen die aan iemand gesteld worden bepalen dus mede ook de ontwikkeling van de hersenstructuur van die persoon.

Intelligentie is hiermee een samengesteld netwerk geworden van kennisstructuren en verbanden dat te beïnvloeden is door oefening en omgeving.

Al meteen na de geboorte is prikkeling van de hersenen van belang om de hersenen te ontwikkelen. Hierbij speelt de taalomgeving een essentiële rol. Volgens Swaab (2010) stimuleert de taalontwikkeling vele hersengebieden op een cultuurafhankelijke wijze. Door kinderen met een geestelijke achterstand extra aandacht te geven door stimulatie van de zich ontwikkelende hersenen kan dat een verschil maken voor de rest van hun leven.

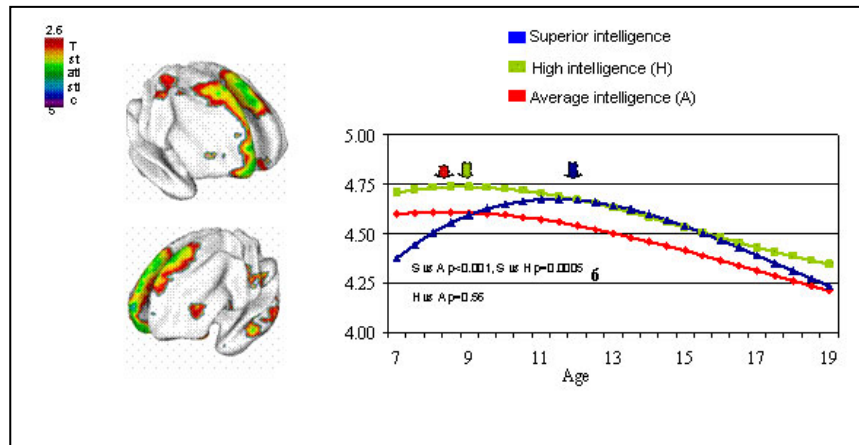
Ook Jelle Jolles (2003) geeft het samenspel aan tussen het brein en zijn omgeving, als zijnde een constant samenspel. De genen bepalen de blauwdruk van het brein. Hoe het brein uiteindelijk uitgroeit hangt in belangrijke mate af van omgevingsfactoren, van de aard en kwaliteit van de zintuiglijke prikkels (Jolles 2003). Eveline Crone (in het Puberbrein 2009) geeft daarover aan “Je brein heeft een bepaalde genetische aanleg. Daar zit een zekere plasticiteit in. Door te trainen kun je je hersenen harder laten werken. Maar je kunt er niet uit halen wat er niet in zit.” Dit samenspel van ‘nature’ (genen) en ‘nurture’ (omgevingsfactoren) wordt ook benadrukt door Sousa (2009): “The prevailing theory now is that there are many genes, each with a small effect that together produce the full range of variation in intelligence. And their effects can be moderated by the environment.”

### **1.1.3 *Werking van de hersenen en de mate van intelligentie***

Zowel ‘nature’ als ‘nurture’ zijn dus bepalend voor de ontwikkeling van de hersenen en een mogelijke (hoog)begaafdheid. Een in potentie (hoog)begaafde leerling kan door invloed van omgevingsfactoren en persoonlijkheidsfactoren excelleren, maar ook het tegendeel is mogelijk. Maar wat kenmerkt, hersentechnisch gezien een potentieel (hoog)begaafd kind? Hoe zien de hersenen deze leerlingen eruit en wat zijn de verschillen met normaalbegaafde kinderen?

Vanaf de kinderjaren ontwikkelen zich neurale netwerken. Deze netwerken bestaan uit neuronen en verbindingen (dendrietten). Zo rond het 11<sup>e</sup> jaar vindt een proces plaats waarbij overbodige neuronen en dendrietten worden ‘gekap’. Hierdoor wordt het brein efficiënter in de tienerjaren. Wetenschappers hebben ontdekt dat de hersenen van kinderen met een superieure intelligentie (IQ121-145), hoge intelligentie (IQ109-120) en gemiddelde intelligentie (83-108) zich verschillend ontwikkelen. Het blijkt vooral dat in de *prefrontale cortex* (het gebied in de hersenen voor abstract redeneren, plannen en ‘decision making’, gelegen vlak achter het

voorhoofd) verschillen aan te wijzen zijn. Kinderen met een superieure intelligentie hadden rond 7 jaar een dunnere cortex die heel snel dikker werd totdat de kinderen 11-12 jaar oud waren, waarna de cortex weer dunner werd, 7-jarigen met een gemiddelde intelligentie hadden een dikkere cortex, die na een piek bij 8 jaar, langzaam dunner werd. De kinderen in deze leeftijdscategorie met een hoge intelligentie startten met een dikke cortex, waarna deze langzaam aan dunner werd.



Bron: National Institute of Mental Health (2006) "Cortex Matures Faster in Youth with Highest IQ"

Deze resultaten suggereren dat het IQ voor een gedeelte is gerelateerd aan het rijpen van de cortex. "Perhaps the prolonged thickening process of the prefrontal cortex in children with superior IQ reflects an extended critical period for the development of high-level cognitive circuits. Thus, intelligence is not related so much to the size of the cortex, but to the dynamics of how it develops." (Sousa (2009)).

Het zou dus kunnen dat de hersenen van (hoog)begaafden een grotere neurale plasticiteit hebben. Dat wil zeggen dat deze hersenen sneller veranderen op basis van ervaringen. "Having a high degree of neural plasticity may enable individuals to adapt better to the demands of their environment and may also be an indication of possessing a superior IQ." (Garlick, 2002 in Sousa, How the gifted brain learns, pagina 11).

Andere onderzoeken hebben aangetoond dat dezelfde gebieden in de hersenen die gerelateerd worden aan intelligentie ook gerelateerd zijn aan 'geheugen', 'concentratie' en complexere functies als taal en het verwerken van zintuiglijke informatie. Dit wijst op een verband tussen intelligentie en de efficiëntie van het verwerken van informatie.

Jacob Jolij (2006) heeft in zijn onderzoek naar verbindingen in de hersenen aangetoond dat er een verband bestaat tussen intelligentie en verwerkingssnelheid: hoe sneller iemand een prikkel verwerkt, hoe slimmer hij is. Onderzoek van Jolij en collega's heeft uitgewezen dat vooral snellere feedback – 'communicatie' van hogere naar lagere hersengebieden – in het brein samenhangt met een hogere intelligentie. Het gaat hier om feedbackverbindingen in de hersenen die samenhangen met intelligentie en niet de feedforwardverbindingen die vooral verantwoordelijk zijn van het doorsturen van prikkels die via het netvlies binnenkomen naar 'hogere delen' (en verder). Feedbackverbindingen zijn verantwoordelijk voor de communicatie tussen hogere en lagere delen. Volgens Jolij laat dit zien dat het niet zozeer de snelheid is waarmee een prikkel geregistreerd wordt die samenhangt met intelligentie, maar juist de verdere analyse van een prikkel.

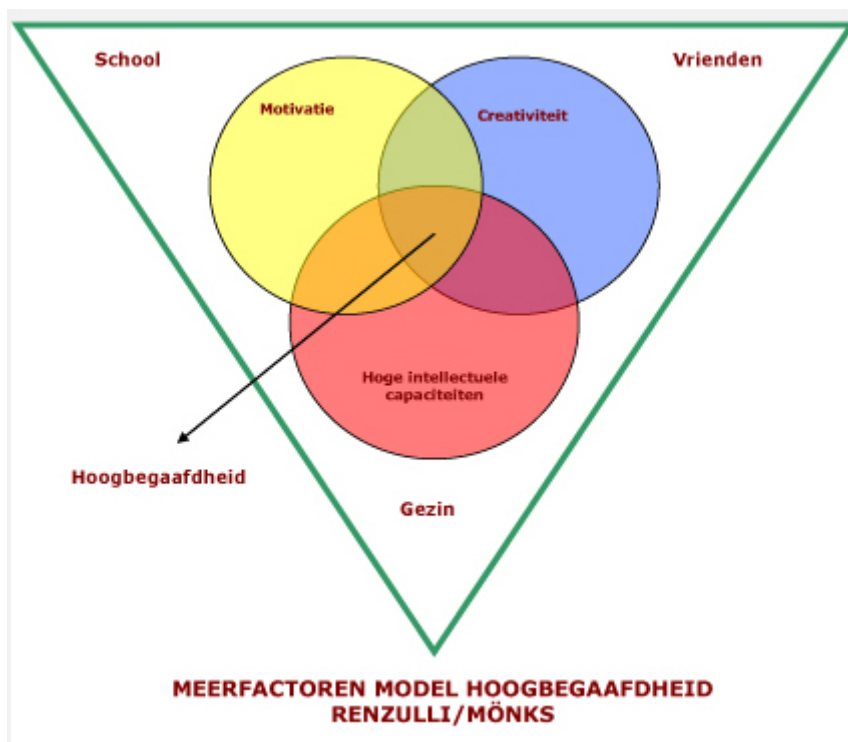
We zouden hieruit voorzichtig kunnen concluderen dat de hersenen van (hoog)begaafden sterker zijn in het analyseren en verwerken van prikkels en informatie en dat de neurale netwerken efficiënter werken.

## 1.2 (Hoog)begaafdheid, theorieën: intelligentie en omgeving

Voor Lewis Terman (1877-1956) gold voor (hoog)begaafdheid als enige criterium een hoog IQ van 140. Later gaf ook hij aan dat volharding, zelfvertrouwen en vastberadenheid belangrijke factoren zijn om op hoog niveau te kunnen functioneren.

Renzulli ontwikkelde het 'drie-componenten-model' waarin intelligentie één van de drie componenten van (hoog)begaafdheid is. Daarnaast zijn ook in dit model motivatie en creativiteit van groot belang om van tot (hoog)begaafde prestaties te komen. Renzulli gaat echter uit van een bovengemiddelde intelligentie en niet van een hoge intelligentie. Monks voegde aan deze drie elementen een driehoek toe waarin omgevingsfactoren zijn aangegeven die invloed hebben op de drie elementen; namelijk ontwikkelingsgelijken (peers), thuissituatie (gezin) en school.

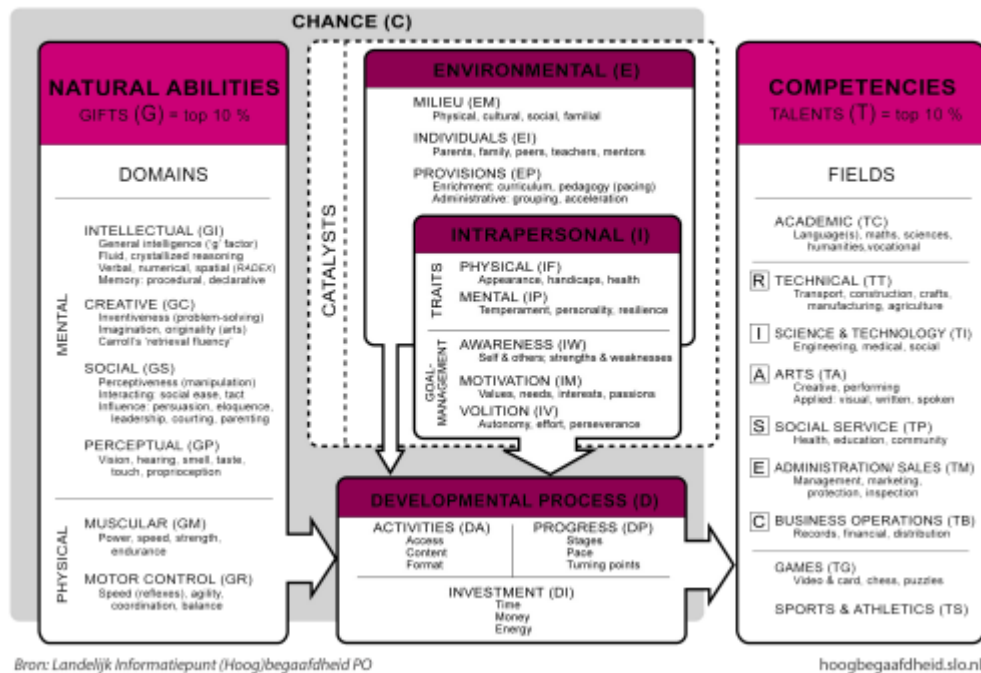
Monks (Mönks 1985, Mönks & Ypenburg, 1995)



(Hoog)begaafdheid komt volgens Monks (1985) tot stand door een interactie tussen de drie persoonlijkheidskenmerken 'hoge intellectuele capaciteiten', 'creativiteit' en volharding. Deze persoonlijkheidskenmerken hebben voor een goede ontwikkeling een begrijpende en ondersteunende sociale omgeving (gezin, school en peergroep) nodig. Een positief samenspel van zes genoemde factoren is voorwaardelijk voor het manifest worden van (hoog)begaafdheid.



## Differentiated Model of Giftedness and Talent ( Gagné , 2010)

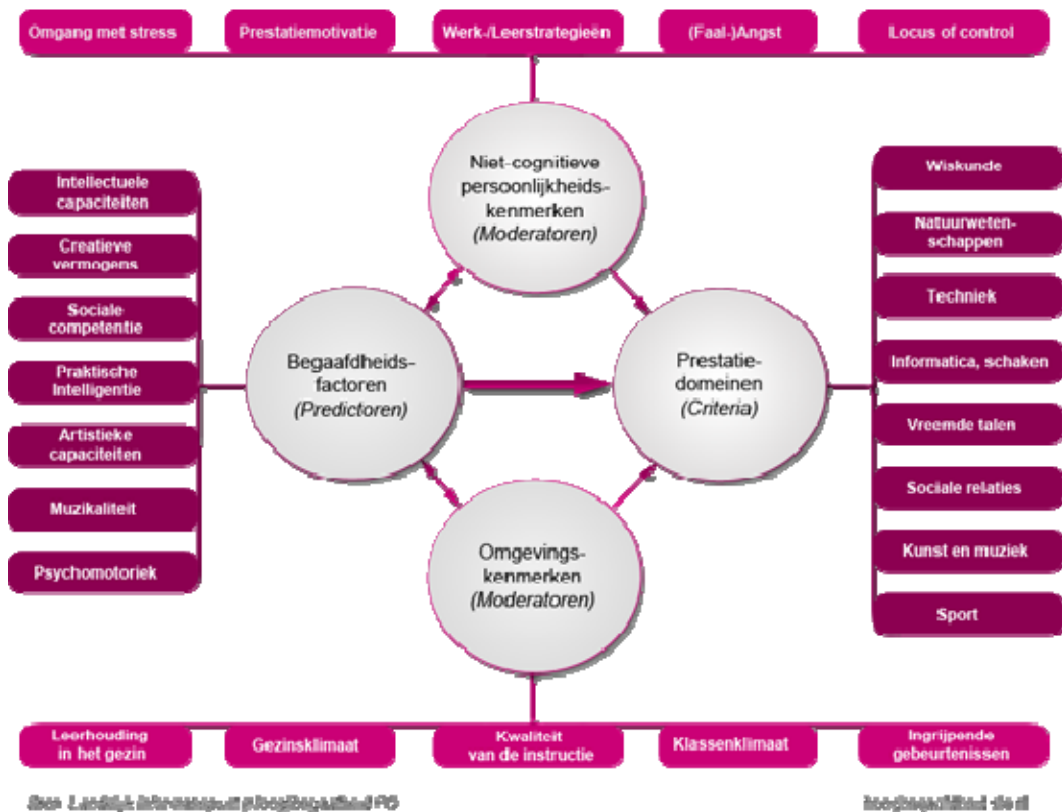


Gagné richt zich op de top 10% van de bevolking. Hij beschrijft net als Tannenbaum een proces van belofte naar prestatie. 'Giftedness' is daarbij de gave op minstens één specifiek terrein (muziek, sport, schaken, natuurkunde, wiskunde et cetera) die door leren en ontwikkeling leidt tot een maatschappelijk resultaat.

Een aantal omstandigheden hebben effect op die leerweg, namelijk persoonlijke omstandigheden (fysieke en mentale), de omgeving (milieu, personen) en het toeval.

Heller (1992) gaat er net zoals Gagné vanuit dat het tot uiting komen van excellente prestaties op (hoog)begaafd niveau wordt bepaald door begaafdheidsfactoren (zoals intellectuele vermogens, creativiteit, sociale competentie, muzikale begaafdheid en psychomotoriek), de omgeving (gezinsklimaat, groepsklimaat en kritische levensgebeurtenissen) en niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren (omgaan met stress, prestatie-motivatie, werk&leerstrategieën, faalangst en locus of control). Heller borduurt verder op het gedachtegoed van Renzulli, Monks en Gagné en voegde er elementen van Gardner (multiple intelligence) aan toe. Gardner gaat uit van meervoudige intelligentie en niet één intelligentie. Hij onderscheidt negen intelligenties die onafhankelijk van elkaar bestaan; verbaal, logisch-mathematisch, ruimtelijk, muzikaal, lichamelijk-kinestetisch, interpersoonlijk, intrapersoonlijk, natuur, existentieel. Hoewel deze theorie wetenschappelijk zwak onderbouwd is, zijn elementen van belang voor de theorieën van Gagné en Heller. De verschillende intelligenties van Gardner geven aan op welke gebieden (hoog)begaafdheid tot uiting kan komen en op welke gebieden specifieke aanleg aanwezig kan zijn.

### Heller (1992; 2000)



Robert Sternberg definieert intelligentie als de mogelijkheid om succes te behalen in termen van persoonlijke standaarden binnen een specifieke sociaal/culturele context. Hij onderscheidt drie intelligenties; de praktische, creatieve en analytische intelligentie. Begaafdheid is volgens Sternberg net zo goed als het excelleren op één van de intelligenties, het kunnen gebruiken en toepassen van de drie vormen van intelligentie in balans met elkaar. "Thus an important part of giftedness is being able to coordinate these three aspects of abilities, and knowing when to use which. Giftedness is as much a well-managed balance of these three abilities as it is a high score on any one or more of them". (2003, in: Handbook of gifted education).

De theorieën van Gagné, Renzulli en Mönks geven het belang aan van de rol van de omgeving op het tot uiting komen van (hoog)begaafdheid. Sternberg en Gardner gaan daarnaast uit van een bredere opvatting van intelligentie, in de zin van het bestaan van meerdere intelligenties en niet één algemene intelligentie. Sternberg benadrukt een samenspel van intelligenties en psychische factoren. Deze theorieën hebben het zicht op (hoog)begaafdheid veranderd in een meer brede opvatting. Daarnaast geven zij handvatten, vooral de theorie van Heller, voor onderwijsgevers op welke factoren invloed uitgeoefend kan worden om (hoog)begaafde leerlingen te laten komen tot (hoog)begaafde prestaties. Zo kunnen de niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren die Heller beschrijft aanknopingspunten zijn voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Dit door na te gaan in hoeverre deze factoren van toepassing zijn op deze groep leerlingen en hoe zij omgaan met bijvoorbeeld faalangst, stress. Jan Kuipers heeft dit model uitgewerkt voor de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen.

De intelligenties van Gardner geven daarnaast praktische handvatten om (les)arrangementen op een andere manier dan de puur cognitieve manier aan te pakken. Leerlingen die een

voorkeur hebben voor één van deze intelligenties worden daardoor ook op hun kracht aangesproken.

In het voorafgaande is duidelijk geworden dat (hoog)begaafdheid en intelligentie geen statische begrippen zijn. Ook is duidelijk geworden dat de hersenen van (hoog)begaafde kinderen zich anders ontwikkelen, anders van structuur lijken te zijn en anders werken dan die van gemiddeld begaafde leerlingen. Zeker als verder onderzoek ondersteunt dat de omgeving van groot belang is voor het ontwikkelen van de cortex in de kinderjaren, dan is het van groot belang om het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen opnieuw onder de loep te nemen. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het 'leren' van (hoog)begaafde kinderen en wat dit betekent voor het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen.

### **1.3 Intelligentie, anders denken en de 'rol van metacognitie'**

Bij (hoog)begaafde kinderen functioneren de hersenen op een effectievere manier dan bij normaal begaafde kinderen. Volgens Gallagher (2003, in Handbook of gifted education) is het begaafde kind een kind dat rijkere en meer complexere kennisstructuren bezit en beschikt over de metacognitieve vaardigheden om deze kennisstructuren te blijven bouwen. Hij beschrijft intelligentie dan ook als een serie van aan elkaar gekoppelde kennisstructuren, een netwerk van aan elkaar gekoppelde relaties. Hoe complexer de kennisstructuren hoe makkelijker nieuwe kennis opgenomen kan worden in die structuur.

Het is lastig om deze kennisstructuren en de werking van het brein te onderzoeken, te meten en weer te geven. Dat kan bijvoorbeeld door testen te doen waarbij geassocieerd, geanalyseerd of gesorteerd wordt. Gallagher geeft aan dat er een vergelijking gemaakt zou kunnen worden met experts en beginners om de verschillen in kennisstructuren te vergelijken (naar Chi, Glaser and Far, 1988, in Handbook of gifted education):

- 1 experts excelleren vooral in hun eigen (vak)gebied;
- 2 experts ontdekken grote belangrijke patronen in hun (vak)gebieden;
- 3 experts laten sneller dan beginnelingen hun vaardigheden zien in hun (vak)gebieden:
  - experts lossen problemen sneller op met minder fouten;
- 4 experts hebben een superieur korte- en lange termijn geheugen;
- 5 experts doorgronden problemen op een dieper niveau dan beginnelingen en laten dit ook zien:
  - beginnelingen geven problemen weer op een oppervlakkig niveau;
- 7 experts brengen een groot deel van de tijd door om problemen kwalitatief te analyseren;
- 8 experts hebben sterke metacognitieve vaardigheden.

Als de vergelijking gemaakt zou worden tussen normaal begaafde kinderen (beginners) en (hoog)begaafde kinderen (experts) zou gezegd kunnen worden dat de hersenen van (hoog)begaafde kinderen kennisstructuren hebben die hen in staat stellen te reageren op nieuwe ervaringen op een meer doordachte en analytische manier. En hierdoor sneller en beter logische besluiten te nemen en problemen op te lossen (decisionmaking en problemsolving).

Er zijn aanwijzingen dat de hersenen van (hoog)begaafden mogelijk informatie sneller verwerken en effectiever beheren (zie ook paragraaf 1.1.3). (hoog)begaafde leerlingen zien vaak automatisch hoofd- en bijzaken en zorgen dat kennis en bijzaken worden opgeslagen in structuren, concepten (van Tassel-Baska, Handbook of Gifted education).

Sternberg (2003, Handbook of gifted education, pagina 88-94 ) heeft in zijn theorie van de succesvolle intelligentie 'executive en controle' functies, ofwel de functies die nodig zijn om

besluiten te nemen (decisionmaking functions) uiteengezet. Hij geeft aan dat er een aantal 'loci' zijn van informatieverwerking die een bijdrage leveren aan de drie door hem geformuleerde intelligentiegebieden: praktische intelligentie, synthetische intelligentie en analytische intelligentie.

De loci van intellectuele begaafdheid bestaan uit metacomponenten, performancecomponenten en kennisverwervingscomponenten. De metacomponenten bestaan uit executieve processen die in de hersenen een belangrijke rol spelen bij het oplossen van problemen en bij het nemen van beslissingen. Deze metacomponenten staan in interactie met elkaar en hebben een controlefunctie (Sternberg 1985). Hij zegt hierover: "The metacomponents are interactive with each other. In my experience, it is almost impossible to measure them singly, as almost any task that requires one of them also requires at least several others." Begaafdheid komt niet alleen tot uiting door hoe goed iemand een metacomponent beheerst, maar vooral ook in hoeverre iemand in staat is ze in combinatie met elkaar, geïntegreerd, te gebruiken en toe te passen." (Sternberg 2003, in Handbook of gifted education, pagina 91). "An important locus of giftedness is not only in how adept a person is at executing each of the metacomponents but in how adept a person is at combining them and utilizing them in a well-integrated way."

Performancecomponenten zijn de processen die we gebruiken om een probleem daadwerkelijk op te lossen. Kennisverwervingscomponenten worden gebruikt om nieuwe informatie op te nemen en kennis te verwerven. Begaafde kinderen zijn goed in het gebruiken van deze componenten omdat ze gewend zijn aan het leren van nieuwe informatie. "Gifted individuals are often particularly effective in the use of these components because they are so often adept at learning new information." (Handbook of gifted education, pagina 92). Sternberg geeft verder aan dat begaafde kinderen niet alleen sneller denken en zich meer herinneren, maar ook anders leren. Uit analyses van scores op intelligentietesten maakt Sternberg op dat begaafde kinderen problemen sneller oplossen met andere oplossingsstrategieën dan de conventionele. Begaafde kinderen hebben het daarom nodig om steeds weer uitgedaagd te worden, vooral op de componenten die hen kenmerken als begaafd.

Hij zegt hierover (Handbook of gifted education, pagina 92): "Coping with relative novelty is an important part of synthetic intelligence" en "We also sought to determine whether the ability to deal with these novel problems provided a good measure of intelligence.....solution of problems such as these requires a fair amount of insight...what they add to IQ test measurement, however, would seem to be an important part of intelligence, broadly defined." (2009, The essential Sternberg, pagina 49).

Begaafde kinderen die succesvol zijn blijken dus meer dan bij gemiddeld begaafde leeftijdsgenootjes te beschikken over metacognitieve vaardigheden, of deze in ieder geval beter toe te passen (Shore & Dover 1987 in van Gerven 2009, pagina 17). Deze metacognitieve vaardigheden vormen in feite het geheel aan werk- en leerstrategieën die een leerling tot zijn beschikking heeft om een taak op een adequaat niveau en op adequate wijze op te lossen (Van Gerven 2009, pagina 17), de vaardigheden om een taak te kunnen overzien, het plannen en de evaluatie van de uitgevoerde taak. Ofwel het vermogen om effectief strategieën te kunnen selecteren en gebruiken. Larson en Gerber (1992) beschouwen metacognitie, metacomponenten, executieve functies en metacognitieve kennis als min of meer verwante constructen waarbij het gaat om mechanismen die het individu in staat stellen de efficiënte uitvoering van denkfuncties te coördineren, combineren en te accentueren. Ook Overtoom-Corsmit (1991; in Lowyck en Verloop 1995) onderschrijft dat succesvolle begaafde kinderen meer dan gemiddeld begaafde leerlingen beschikken over metacognitieve

vaardigen. Zij toonde bovendien aan dat intelligentie nauw samenhangt met metacognitieve vaardigheden.

Volgens Davis en Rimm (in van Gerven 2009, pagina 17 ) stellen de grote verbale vermogens en het vergevorderde vermogen om causale verbanden te leggen begaafde leerlingen in staat om al op jonge leeftijd complexe metacognitieve vaardigheden toe te passen. Daarnaast verschilt de manier van denken van begaafde kinderen, zoals uiteengezet is door Gallagher (2003), van die van andere kinderen. Zij zijn in staat om sneller te leren en doorzien sneller en diepgaander complexe structuren. Tenslotte blijken begaafde kinderen te beschikken over verschillende leerstrategieën die zij afhankelijk van de taak kunnen inzetten (Grigorenko & Sternberg 1997, in van Gerven 2009, pagina 17).

In de praktijk blijkt echter dat het gebruik van de metacognitieve vaardigheden van begaafde leerlingen niet altijd uit de verf komt. Veronderstelling daarbij is dat de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden wordt beïnvloed door het leerproces. "Als het leerproces geen toepassing van deze vaardigheden vereist, is er geen sprake van werkelijk leren en wordt de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden in elk geval belemmerd en soms geheel niet tot stand gebracht." (Van Gerven 2008; Wientjes 2008, in Van Gerven 2009, pagina 16). Bosch-Stijns (2009, in Van Gerven 2009 pagina 160) geeft aan dat het belangrijk is om een leerling steeds opnieuw in situaties te brengen waarbij gebruik gemaakt wordt van executieve functies. Hierdoor worden de metacognitieve vaardigheden verder ontwikkeld. In dit kader past het om (hoog)begaafde leerlingen taken te bieden waarbij het ontwikkelen van hogere-orde denkfuncties (analyseren, synthetiseren en evalueren) vereist wordt. Bosch-Stijns (2009, in Van Gerven 2009, pagina 160) stelt dat veel (hoog)begaafde kinderen nauwelijks ervaring opdoen met het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden doordat de taken die zij doen dat niet van hen vereisen. Zowel een taakkenmerk kan de oorzaak zijn van gebrekkige metacognitieve vaardigheden, als een gebrek aan ervaring van de leerling met het oefenen van de metacognitieve vaardigheden. De strategieën die vervolgens door het kind gekozen worden passen dan niet bij de aard van de opdracht of hij is niet bekend met de juiste (leer- en werk)strategieën passend bij de opdracht.

#### *De rol van voorkennis*

Boekaerts & Simons (2003) geven aan dat voorkennis en cognitieve strategieën zeker zo van belang zijn bij het voorspellen van excellente (school)prestaties als algemene intelligentie en IQ.

De hoeveelheid voorkennis waarover iemand beschikt bepaalt in belangrijke mate hoe gemakkelijk iemand nieuwe informatie kan leren. Voorkennis kan het leren makkelijker maken en dus van invloed zijn op de leerprestaties. Voorkennis zorgt ervoor dat leerlingen nieuwe informatie kunnen relateren aan bestaande kennis. Deze bestaande kennis fungeert als kapstok of ankerpunt waaraan de nieuwe kennis gerelateerd wordt. Hierdoor ontstaan meer wegen en verbindingen in de hersenen waardoor de nieuwe informatie beter bereikbaar wordt in het geheugen. (Dochy 1992 in: Lowyck en Verloop 1995).

Omdat leren een actief, constructief, maar zeker ook cumulatief proces is hebben (hoog)begaafde leerlingen een groot voordeel. (Hoog)begaafde leerlingen beschikken over veel voorkennis. Zo stelt Kitano (1985 in: Van Gerven 2009) dat (hoog)begaafde kinderen een bredere en meer diepgaande algemene kennis hebben dan hun leeftijdsgenoten van gemiddelde intelligentie. Dit beschikken over diepgaande kennis zou te maken hebben met de manier waarop (hoog)begaafde kinderen hun kennis verwerven, waarbij voorkennis en het beschikken over kennisstructuren (zie Gallagher) weer een grote rol speelt.

#### **1.4 Wat betekent dat voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen?**

Op basis van het voorafgaande kunnen we stellen dat een goed verrijkingsonderwijs moet voldoen aan de volgende eisen (gebaseerd op van Tassel-Baska, 2003):

- 1 nadruk op uitdagende opdrachten; verdiepend in plaats van verbredend; en op concepten in plaats van feiten; aandacht voor dwarsverbanden tussen en binnen concepten;
- 2 complexe opdrachten die leerlingen uitdagen om abstract te denken en gebruik te maken van hogere-orde denkvaardigheden;
- 3 mogelijkheid voor 'intensiteit'; langere tijd kunnen werken aan een idee dat fascineert;
- 4 mogelijkheden voor het toepassen van metacognitieve vaardigheden;
- 5 actief leren en oplossen van problemen;
- 6 stellen van relevante doelstellingen en eisen voor leerlingen;
- 7 authentiek assessment; zoals portfolio's en 'performance-based' activiteiten;

In feite kunnen we stellen dat deze componenten het leren bevorderen, in de zin van het verleggen van eigen grenzen in kennis en vaardigheid (Wientjes 2008). Het gaat om het geheel van activiteiten waarbij leerlingen betrokken zijn zodanig dat het voor hen noodzakelijk is te reflecteren op de wijze waarop die kennis voor hen persoonlijk betekenis krijgt en aangewend kan worden (Hohmann & Weikart 1995, in Van Gerven, 2008, pagina 88). Dit veronderstelt dat de leerling alleen leert als hij actief betrokken is bij zijn eigen leerproces en als een leerling op het eigen leren reflecteert. Dat wil zeggen dat hij regelmatig een inschatting maakt van zijn eigen kennis en vaardigheden om concepten te kunnen hanteren en uitdagingen aan te gaan. Leren is daarmee een verzameling van mentale en fysieke processen die leerlingen aanzetten tot het verzamelen van kennis, denken en probleem oplossen en het ontwikkelen van bijbehorende vaardigheden (Van Gerven 2009). Uiteindelijk zou verrijkingsonderwijs moeten leiden tot het daadwerkelijk leren van kinderen en daarmee het toenemen van het analytisch en probleemoplossend vermogen, het ontwikkelen van gedegen en waardevolle interesses en het stimuleren van originaliteit, initiatief en zelfwerkzaamheid (naar Hill 1991). Jolles (2006) ondersteunt dit door onderzoek van Posner en Raichle aan te halen in zijn artikel, waarin aangegeven wordt dat wanneer een taak geleerd is, de hersenactiviteit vermindert. Dit impliceert dat het uitermate belangrijk is voor (hoog)begaafde leerlingen, om veel te variëren in taken die worden aangeboden om de hersenen te blijven stimuleren.

Dit verrijkingsonderwijs werkt alleen goed als het onderwijs goed aansluit op de onderwijsbehoefte en vaardigheidsniveau(s) van de (hoog)begaafde leerling. Volgens Mooij, Hoogeveen e.a. (2007) dient er enerzijds sprake te zijn van een voldoende mate van individualisering gezien de diversiteit in begaafdheden of vaardigheidsniveaus van een ((hoog)begaafde) leerling. Anderzijds dient er voor de school, leerling en ouders in pedagogisch, psychologisch en didactisch opzicht voldoende structurering en houvast te zijn; leerling, opvoeders, leerkrachten en eventuele andere begeleiders dienen adequaat te worden gesteund in hun begeleiding van de ontwikkelings- en leerprocessen van een ((hoog)begaafde) leerling, in diverse situaties.

##### **1.4.1 Voorwaarden voor goed onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen**

Goed verrijkingsonderwijs alleen is dus geen garantie voor succes.

Naast de genoemde voorwaarden in de onderwijskundige sfeer zijn ook basisvoorwaarden voor leren, de competenties van de leraar, de relatie met de leraar en de communicatie van school met de ouders van belang.

Allereerst is het belangrijk dat een leerling zich veilig voelt, welkom voelt en geaccepteerd weet. Dit is kenmerkend voor de basisbehoefte 'relatie' zoals Luc Stevens (2007) deze omschrijft. Niet alleen is hier een rol weggelegd in de onderwijssituatie voor de leraar, maar zeker ook voor ouders en andere begeleiders.

De basisbehoefte 'competentie' wordt gekenmerkt doordat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen ook aankunnen en dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen. Leerlingen kunnen door het ontdekken van hun competenties door goed verrijkingsonderwijs een positief(ver) zelfbeeld ontwikkelen. De rol van de leraar is hierbij essentieel om te kunnen reflecteren op gedrag.

Onder de basisbehoefte 'autonomie' wordt verstaan dat leerlingen weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen. Leerlingen leren hier om zelf echte keuzes te maken, realistisch in te schatten, metacognitieve vaardigheden toe te passen. Voor leraren betekent dit dat initiatieven van leerlingen gehonoreerd worden en dat ideeën van leerlingen ook daadwerkelijk gewaardeerd worden.

Hoewel de genoemde basisvoorwaarden relatie, autonomie en competentie (kenmerken van adaptief onderwijs) pedagogisch gezien voor alle leerlingen van belang zijn, lijken ze goed aan te sluiten op 'kenmerken' en behoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Zo wordt aan (hoog)begaafde leerlingen vaak een sterke behoefte aan autonomie toegedicht (Van Gerven, 2009). Ook de behoefte aan relatie, gekoppeld aan de behoefte aan begrip is kenmerkend voor (hoog)begaafde leerlingen. Webb e.a.(2005) beantwoordden de vraag "Welke mensen maakten echt verschil voor (hoog)begaafde kinderen?" bijvoorbeeld met "Ze moedigde je aan om actief met anderen om te gaan, stelde heel veel vragen en accepteerde alle antwoorden zonder je te vernederen; ze hielp me, me competent te voelen, zelfs als ik iets nieuws probeerde." Hieruit blijkt onder andere dat het creëren van deze basisbehoeften een directe relatie heeft met de competenties van leraren. Dat wil zeggen de mate waarin leraren in staat zijn om een relatie met de leerling aan te gaan en een veilige situatie te creëren om het leren mogelijk te maken.

Mooij en Hoogeveen e.a. (2007) geven aan dat de leeromgeving in elke school vanaf het begin in groep 1 adequaat dient in te haken op het aanvangsniveau en de voortgang van elke leerling, dus ook de (hoog)begaafde leerling dan wel de groep (hoog)begaafde leerlingen. Dat betekent dat er steeds moet worden uitgegaan van de voor de ontwikkeling en het leren relevante kenmerken van de in een groep of klas aanwezige leerlingen. Deze kenmerken hebben betrekking op goed verrijkingsonderwijs, een goede relatie tussen leerling en leerkracht, een veilige leeromgeving en goede communicatie tussen de school en de ouders.

## **1.5 Het belang van goed ontwikkelde leerkrachtcompetenties bij het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen**

### **1.5.1 Overweging en vraagstelling**

In dit literatuurhoofdstuk is uitgegaan van de 'expert'- benadering zoals Gallagher die heeft neergezet. Volgens deze benadering hebben (hoog)begaafden meer mogelijkheden qua denkstrategieën, kunnen sneller verbanden leggen en 'dieper' denken. Dit is mogelijk een gevolg van het aantal aanwezige verbindingen en netwerken in de hersenen, die bij (hoog)begaafden, efficiënter dan bij normaalbegaafden werken. Het is dan makkelijker om nieuwe kennis op te doen en te koppelen aan voorkennis. Ook het verwerven en verwerken van prikkels gaat veel sneller. Het zou kunnen verklaren waarom (hoog)begaafden 'anders' denken, want zij denken in deze optiek sneller en complexer, met veel meer verschillende strategieën waardoor het al snel 'anders' lijkt.

Het feit dat (hoog)begaafden metacognitief sterk zouden moeten zijn, zou verklaard kunnen worden uit deze hersensamenstelling en –werking, omdat zij beschikken over de verbindingen en constructen en hierdoor makkelijker overzicht hebben.

Hoewel een gedeelte van 'intelligentie' is aangeboren, hebben de omgeving, gezin en vrienden echter een grote invloed op de ontwikkeling van de hersenen. Iemand kan zich dus ook ontwikkelen (slimmer worden) op bepaalde gebieden. Dat zou betekenen dat een hoge(re) score op een IQ test voor sommigen is te leren. Deze ontwikkeling zou volgens neurobiologen echter wel grotendeels zijn vastgelegd in de genen, wat zou betekenen dat er voor iedereen een bepaald plafond is qua ontwikkeling.

(Hoog)begaafdheid is dus niet uit te drukken in IQ, maar mogelijk wel door het meten van verbindingen in de hersenen ('anders denken'; constructen en voorkennis). De vraag is hoe doe je dat? Een IQ-test geeft een indicatie van hoe goed iemand kennis en vaardigheden op een bepaalde leeftijd heeft geleerd. Dit geeft een indicatie van de mogelijkheden die een persoon heeft, maar ook van doorzettingsvermogen en volhardendheid (leerlingen die heel hard leren kunnen ook een hoge CITO score halen). Dus een hoge IQ score wijst naar (hoog)begaafdheid, een lage score zegt niet altijd alles. Zouden we hersenscans moeten gaan uitvoeren? En wanneer zegt dat wat? Of zouden er complexe testen gemaakt kunnen worden waarin veel constructen zitten?

Interessant is wat dit betekent voor het onderwijs en voor de rol van de leerkracht. Gezien het bovenstaande zou men zich kunnen afvragen of compacten en verrijking echt zinvol is of een illusie aangezien (hoog)begaafden zich toch wel doorontwikkelen. Betekent dit dat we veel eerder (gezien de hersenontwikkeling) heel complex materiaal moeten gaan aanbieden op een hoger niveau (vo/wo), dat het huidige verrijkingsonderwijs overstijgt? Dat zou implicaties hebben voor leerlingen in het po en vo, omdat zij dan al snel klaar zijn met de reguliere stof en met een voorsprong het vo instromen. Is een breder pakket op het vo met complexe opdrachten dan vervolgens een oplossing?

En betekent dit voor leerkrachten bij de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen vooral de nadruk zou moeten liggen op het aanspreken van complexe denkwijzen en oplossingsstrategieën (ook in de klas)? Of betekent dit een andere rol voor de leerkracht? Duidelijk is in ieder geval dat de rol van de leerkracht uitermate belangrijk is.

In deze scriptie staat daarom centraal wat leerlingen belangrijk vinden 'wat een leerkracht doet in de klas' bij het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen. Met andere woorden "Over welke competenties zouden leraren moeten beschikken om (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden?

Het onderzoek heeft plaatsgevonden onder basisschoolleerlingen die deelnemen aan een verrijkingsgroep of deelnemen aan Leonardo-onderwijs ( $n=78$ ). Deze leerlingen zijn op basis van leeftijd, sexe en school gematcht met de controlegroep bestaande uit reguliere basisschoolleerlingen ( $n=50$ ).

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op welke competenties het meest belangrijk worden gevonden en of er verschillen zijn aan te wijzen tussen de experimentele groep en de controlegroep. Verwacht wordt dat (experiment)leerlingen zullen aangeven dat de relatie leerling- leerkracht het meest belangrijk is en dat het belangrijk is dat een leraar 'slim' is.

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op het verschil tussen jongens en meisjes in het aangeven van de competenties. Een mogelijk verschil zou kunnen zijn dat meisjes hoger scoren op competenties waarbij zij zelfstandig aan de slag kunnen gaan.

De derde onderzoeksvraag geeft antwoord op de vraag of er ook verschillen te constateren zijn in leeftijd en het waarden van de competenties.



Doel is om te achterhalen welke competenties van leraren door (hoog)begaafde leerlingen het meest gewaardeerd worden.

Veronderstelling hierbij is zoals gesteld, dat vooral de relatie tussen leerkracht en leerling zeer belangrijk is. Een omgeving die veilig is en waarin leerlingen zich begrepen voelen is daarbij mogelijk van groot belang. Wellicht belangrijker dan bij een normaalbegaafde leerling. Mogelijk is het aanbieden van onderwijs op maat daaraan zelfs ondergeschikt.



## 2 METHODE VAN ONDERZOEK PRIMAIR ONDERWIJS

### 2.1 Onderzoeksgroep Primair onderwijs

De onderzoeksgroep bestaat uit een *experimentele groep* die bestaat uit 78 (hoog)begaafde leerlingen die deelnemen aan een verrijkingsgroep of op een Leonardoschool zitten.

Daarnaast bestaat de onderzoeksgroep uit een *controlegroep* van 50 niet-(hoog)begaafde leerlingen van groep 6, 7 en 8 van een reguliere basisschool.

Tot de experimentele groep behoren 78 leerlingen die afkomstig zijn van OBS de Walsprong in Zaltbommel, RK Basisschool de Franciscus Zaltbommel, Vernieuwingschool de Fonkelsteen in Zaltbommel, Eduard van Beinum school in Rotterdam, KBS d'n Heiakker in Deurne.

De controlegroep is afkomstig van OBS de Walsprong in Zaltbommel.

OBS 'de Walsprong' in Zaltbommel is een reguliere basisschool waarvan de populatie bestaat uit 25-50% allochtone leerlingen. De RK Basisschool de Franciscus in Zaltbommel is een reguliere basisschool met een katholieke grondslag. Tenslotte is de 'Fonkelsteen' in Zaltbommel een vernieuwingschool die voldoet aan de reguliere eisen.

Zowel Eduard van Beinum en KBS d'n Heiakker in Deurne zijn Leonardoscholen.

In tabel 1 is de onderzoeksgroep weergegeven.

Tabel 1: Onderzoeksgroep

Onderzoeksgroep	OBS de Walsprong Zaltbommel	RK Basisschool St. Franciscus Zaltbommel	De Fonkelsteen Zaltbommel	Eduard van Beinum Rotterdam (Leonardo)	KBS d'n Heiakker Deurne (Leonardoschool)	Totaal
Experimentele groep	16	28	4	23	7	78
Controlegroep	50					50
Totaal	66	28	4	23	7	128

In tabel 2 is de onderzoeksgroep weergegeven opgesplitst naar experimentele groep en controlegroep. De experimentele groep bestaat uit 35 meisjes en 36 jongens. De controlegroep bestaat uit 24 meisjes en 26 jongens. Dit betekent dat jongens en meisjes goed zijn verdeeld over de onderzoeksgroep.

Tabel 2: Onderzoeksgroep leerlingen naar geslacht

	Experimentele groep	Controlegroep	Totaal
Meisje	35	24	59
Jongen	36	26	62
Geen gegevens	7		7

De leeftijd van de onderzoeksgroep is weergegeven in tabel 3. De experimentele groep bevat leerlingen in de leeftijd van 6 t/m 12, waarbij de meeste leerlingen 8, 9,10 of 11 jaar oud zijn.

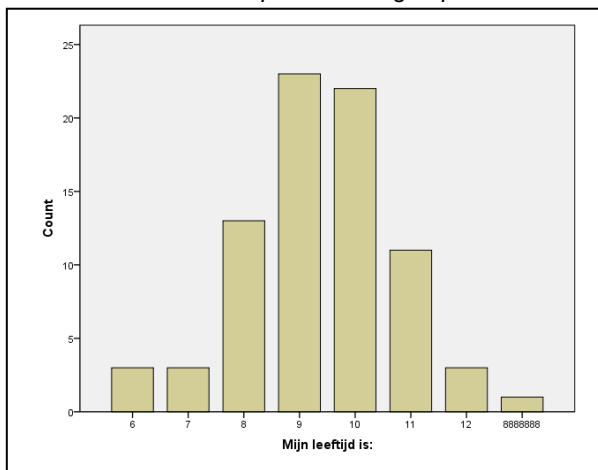
De controlegroep bestaat uit leerlingen van 9 t/m 13 jaar, waarvan de meeste leerlingen 9,10,11 of 12 jaar oud zijn. Het zwaartepunt van de deelnemende leerlingen ligt in de leeftijd van 8 tot en met 12 jaar, waarbij de experimentele groepen de controlegroep niet helemaal gelijk verdeeld zijn.

Tabel 3: Onderzoeksgroep leerlingen naar leeftijd

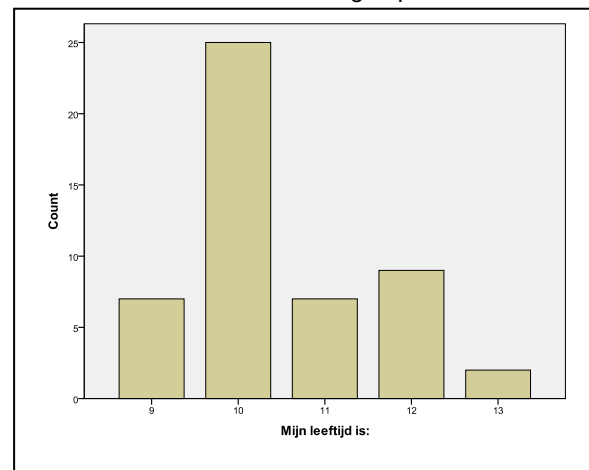
	Experimentele groep	Controlegroep	Totaal
6	3		
7	3		
8	13		
9	23	7	30
10	22	26	48
11	11	7	18
12	3	9	12
13		1	1
Totaal	78	50	

De onderzoeksgroep naar leeftijd is weergegeven in onderstaande grafieken. De onderzoeksgroep is opgesplitst in een experimentele groep en een controlegroep.

Grafiek 1 Experimentele groep



Grafiek 2 Controlegroep



## 2.2 Methode

Voor het beantwoorden van de vraagstelling is in eerste instantie literatuuronderzoek verricht naar competenties van leraren die van belang zijn voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen. Vervolgens is op basis van dit onderzoek een lijst samengesteld van competenties (zie bijlage 1) en gescoord hoe vaak de competenties in de literatuur voorkomen. Deze competenties zijn geclusterd naar onderwerp.

Bij het samenstellen van de lijst is gebruik gemaakt van de volgende bronnen:

- 1 Colangelo, N en G.A. Davis (2003), *Handbook of gifted education*, Pearson education;
- 2 Lianne Hoogeveen, *Excellente leerlingen die (niet) excelleren*, Talent voor Excelleren 5 november 2009;
- 3 Rogers, K.B. (1999), *Research synthesis regarding gifted education provisions. Research Synthesis*. Internet 3 oktober 2007;
- 4 Eijl, P. van e.a (2007), *Honours, tool for promoting excellence: pagina 84-85*, Universiteit van Utrecht;
- 5 Eijl, P.van e.a (2007), *Honours, tool for promoting excellence: pagina 76*, Universiteit van Utrecht;
- 6 Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid pagina 91*, Van Gorcum;
- 7 WSNS Rijnstreek, inventarisatie leerkrachtcompetenties, 2010;

- 8 Leonardostichting (2010), [www.leonardostichting.nl](http://www.leonardostichting.nl);
- 9 Gerven, E. van (2008), *Slim beleid*, Van Gorcum.

Deze lijst is uitgewerkt in een lijst voor volwassenen (ouders, begeleiders en leraren), leerlingen vo en leerlingen bo. De lijst bestaat voor het basisonderwijs uit 36 competenties en voor het vo uit 72 competenties. Deze competenties zijn voor het basisonderwijs uitgewerkt als 'de fijnste juf/meester'... Leerlingen geven daardoor aan wat een ideale leraar zou doen. Deze vraagstelling is ook uitgewerkt in de inleiding van de vragenlijsten. Voor het Voortgezet onderwijs zijn de competenties uitgewerkt in de vorm van de 'ideale docent'. De vragenlijsten voor leerlingen basisonderwijs en leerlingen voortgezet onderwijs zijn resp. terug te vinden in bijlage 2 en 3.

### **2.3 Werkwijze**

De vragenlijsten zijn gedigitaliseerd en computergestuurd voorgelegd aan leerlingen. Leerlingen konden hiervoor op een speciale pagina inloggen. De vragenlijsten zijn gedeeltelijk onder begeleiding voorgelegd door de onderzoeker en gedeeltelijk door de leerkracht/ leraar. Leerlingen gaven per competentie aan hoe zij deze competentie waarden. Dit deden zij met de volgende waardes:

- 1 = zeer belangrijk (altijd);
- 2 = meestal belangrijk;
- 3 = belangrijk;
- 4 = niet altijd belangrijk;
- 5 = niet belangrijk.

Daarna zijn de vragenlijsten verwerkt in data voor verdere verwerking in SPSS.



### 3 RESULTATEN PRIMAIR ONDERWIJS

#### 3.1 Inleiding

##### 3.1.1 *Data-analyse*

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gekeken naar de competenties afzonderlijk, waarbij een gezamenlijke score van 80% op 'zeer belangrijk (altijd)' en 'meestal belangrijk' bepalend is geweest voor selectie. Op basis hiervan is een lijst gemaakt van competenties waarvan leerlingen aangeven dat ze het belangrijkste zijn. De experimentele groep en de controlegroep zijn daarbij naast elkaar gezet. Dit is weergegeven in tabel 3.

Vervolgens zijn de controlegroep en de experimentgroep statistisch vergeleken met een T-toets. De competenties waarbij de experimentele groep en de experimentele groep significant verschillen zijn opgenomen in tabel 4.

Daarnaast zijn T-toetsen uitgevoerd om te bepalen welke competenties significant verschillen met betrekking tot sexe, leeftijd (categorie 6-9 en 10-12). Deze toets is zowel voor de experimentgroep als voor de controlegroep uitgevoerd, afzonderlijk van elkaar. Daarnaast is binnen de experimentgroep gekeken naar verschillen tussen leerlingen van het regulier onderwijs en leerlingen van het Leonardo onderwijs. De significante verschillen in sexe en naar leeftijdsgroepen zijn opgenomen in de tabellen 5 en 6. De verschillen tussen regulier en Leonardo-onderwijs zijn opgenomen in tabel 8.

Om significante verschillen te kunnen vaststellen met betrekking tot leeftijd is middels een Anova gekeken naar de verschillen in de leeftijden 6, 7, 8, 9, 10, 11 en 12 jaar. Hoewel deze groepen vrij klein zijn, zijn er wel analyses uitgevoerd en zijn indicaties beschreven in plaats van conclusies.

Bij de analyses is een significantieniveau van alfa 0.05 gehanteerd. Uit onderzoek blijkt dat dit het meest gekozen en meest gebruikelijke significantieniveau is (Van Peet, Van den Wittenboer & Hox, 2005)

##### 3.1.2 *Lezen van de tabellen*

In de tabellen zijn waardes aangegeven. Dit zijn gemiddelde waardes zodat de waardes van de experimentele en controlegroep met elkaar vergeleken kunnen worden.

De waardes 1 t/m 5 hebben betrekking op:

1 = zeer belangrijk (altijd);

2 = meestal belangrijk;

3 = belangrijk;

4 = niet altijd belangrijk;

5 = niet belangrijk.

## 3.2 Onderzoeksresultaten

### 3.2.1 Inleiding

In onderstaande tabellen zijn de belangrijkste competenties van leraren weergegeven volgens leerlingen uit de onderzoeksgroep. Daarnaast wordt in de tabellen een overzicht gegeven van de (significante) verschillen tussen de experimentele en controlegroep, naar sexe, leeftijdsgroepen en tussen regulier en Leonardo-onderwijs (alleen experimentele groep). De onderzoeksvragen worden in dit hoofdstuk beantwoord aan de hand van de tabellen waarin de *gemiddelde waardes per competentie* (gegeven door de leerlingen) zijn weergegeven.

### 3.2.2 Welke leraarcompetenties vinden (hoog)begaafde leerlingen het belangrijkste (80%>)?

In tabel 4 zijn de hoogst scorende competenties bij (hoog)begaafde en niet(hoog)begaafde leerlingen aangegeven. De experimentele groep bestaat uit 78 (hoog)begaafde leerlingen en de controle groep uit 50 niet-(hoog)begaafde leerlingen.

Tabel 4: hoogst scorende competenties bij (hoog)begaafde en niet(hoog)begaafde leerlingen.

Competenties	Experimentele groep	Controle groep
De fijnste juf/meester is duidelijk		96%
De fijnste juf/meester weet welk schoolwerk ik nodig heb		94%
De fijnste juf/meester is eerlijk	91%	94%
De fijnste juf/meester kan goed luisteren naar wat ik te vertellen heb	90%	92%
De fijnste juf/meester kan duidelijk aangeven wat we (gaan) doen in de klas	89%	84%
De fijnste juf/meester maakt dat ik me prettig voel in de klas	89%	94%
De fijnste juf/meester is geduldig		88%
De fijnste juf/meester weet veel		88%
De fijnste juf/meester bedenkt vaak leuke dingen		86%
De fijnste juf/meester maakt mij enthousiast voor een onderwerp		86%
De fijnste juf/meester helpt mij met leren		86%
De fijnste juf/meester weet wat ik kan		86%
De fijnste juf/meester is duidelijk in wat ik wel en niet mag of kan doen	85%	86%
De fijnste juf/meester begrijpt mij	85%	
De fijnste juf/meester kan mij goed helpen	85%	96%
De fijnste juf/meester is duidelijk	85%	
De fijnste juf/meester weet welk schoolwerk ik nodig heb	84%	
De fijnste juf/meester zegt het gewoon als hij/zij iets niet weet	84%	90%
De fijnste juf/meester laat mij op mijn eigen manier denken	84%	
De fijnste juf/meester is vrolijk		84%
De fijnste juf/meester is slim		82%
De fijnste juf/meester praat met mijn ouders over mij en mijn schoolwerk		82%
De fijnste juf/meester helpt mij als ik iets erg moeilijk of spannend vind	81%	84%
De fijnste juf/meester is geduldig	81%	
De fijnste juf/meester geeft mij opdrachten waarvan ik veel leer	81%	
De fijnste juf/meester weet wat ik kan	81%	
Totaal 80%>	15	19



De top 4 van belangrijkste competenties van leraren, weergegeven door de experimentele groep, bestaat uit: 'fijnste juf/meester is eerlijk', 'de fijnste juf/meester kan goed luisteren naar wat ik te vertellen heb', 'de fijnste juf/meester kan duidelijk aangeven wat we gaan doen in de klas', 'de fijnste juf/meester maakt dat ik me prettig voel in de klas'.

De top 4 van belangrijkste competenties van leraren, weergegeven door de controlegroep, bestaat uit: 'de fijnste juf/meester is duidelijk', 'de fijnste juf/meester kan mij goed helpen', 'de fijnste juf/meester weet welk schoolwerk ik nodig heb', 'de fijnste juf/meester is eerlijk' en 'de fijnste juf/meester maakt dat ik me prettig voel in de klas'.

Leerlingen uit de controlegroep scoren op de belangrijkste competenties hoger (96%) dan leerlingen uit de experimentele groep (91%). Ook zijn er meer competenties die door leerlingen uit de controlegroep hoog worden gewaardeerd (19) ten opzicht van de waardering door leerlingen uit de experimentegroep (15). Dit ten opzichte van een totaal van 36 competenties.

### 3.2.3 Welke competenties door leerlingen gescoord, verschillen significant bij (hoog)begaafde en niet-begaafde leerlingen?

In tabel 5 staan de competenties genoemd die bij vergelijking van de groep (hoog)begaafde leerlingen en de groep niet-(hoog)begaafde leerlingen, significant verschillen. In de tabel zijn de gemiddelde waardes aangegeven (zie methode). Op de competentie 'de fijnste juf/meester begrijpt mij' scoort de groep (hoog)begaafde leerlingen vrij hoog (1.59) én is er een significant verschil met de groep niet-(hoog)begaafde leerlingen. Daarentegen scoren de niet-(hoog)begaafde leerlingen hoger op de competentie 'de fijnste juf/meester is duidelijk' dan de groep (hoog)begaafde leerlingen, hoewel deze competentie door beide groepen hoog wordt gewaardeerd.

Opvallend is de competentie 'de fijnste juf/meester geeft mij moeilijke dingen'. Hoewel het gemiddelde van de waardering van de (hoog)begaafde leerlingen rond de '2' ligt, verschilt deze waardering bijna een punt met de niet-(hoog)begaafde leerlingen. Een groot verschil.

Tabel 5: significante verschillen tussen de experimentele en controlegroep met betrekking tot leraarcompetenties

Competenties	Experimentgroep	Controlegroep
De fijnste juf/meester begrijpt mij	1.59	1.94
De fijnste juf/meester heeft interesse in mijn vragen	2.00	2.52
De fijnste juf/meester geeft mij moeilijke dingen	2.07	3.04
De fijnste juf/meester gaat samen met mij aan de slag om te kijken welk werk ik ga doen	2.51	2.02
De fijnste juf/meester is duidelijk	1.55	1.26
De fijnste juf/meester is slim	2.01	1.60
De fijnste juf/meester weet veel	1.96	1.60
De fijnste juf/meester helpt mij met leren	1.97	1.52

### 3.2.4 Significante verschillen ten aanzien van sexe

In tabel 6 zijn de verschillen tussen jongens en meisjes aangegeven in de groep (hoog)begaafde leerlingen en in de groep niet((hoog)begaafde) leerlingen. Allereerst valt op dat in de experimentele groep ((hoog)begaafde) leerlingen) de meisjes structureel hoger scoren dan de jongens op de significant verschillende competenties. Hoog bij de meisjes scoren de competenties 'de fijnste juf/meester is eerlijk' (1.11), de 'fijnste juf/meester is duidelijk' (1.37) en 'de fijnste juf/meester zegt het gewoon als hij/zij iets niet weet, of als zij/hij zich vergist'

(1.29). Ook het helpen bij iets wat moeilijk is of spannend, verschilt significant in de experimentele groep (1.51 bij meisjes en 2.13 bij jongens).

In de niet-(hoog)begaafde groep scoren daarentegen de jongens structureel hoger dan de meisjes op de verschillende competenties. Jongens vinden het in deze groep vooral belangrijker dan meisjes dat de juf/meester leuke dingen bedenkt (1.23, ten opzichte van 1.92 bij de meisjes) en dat de 'fijnste juf/meester hen enthousiast maakt voor een onderwerp (1.58 ten opzichte van 2.04 bij de meisjes).

Tabel 6: Significante verschillen tussen experimentele groep en controlegroep naar sexe

Competenties	Experimentele groep		Controle groep	
	j	M	j	M
De fijnste juf/meester ziet het wanneer schoolwerk te makkelijk voor me is	2.22	1.57		
De fijnste juf/meester gaat samen met mij aan de slag om te kijken welk werk ik ga doen	2.87	2.17		
De fijnste juf/meester is duidelijk	1.74	1.37		
De fijnste juf/meester is eerlijk	1.42	1.11		
De fijnste juf/meester is geduldig	2.23	1.60		
De fijnste juf/meester zegt het gewoon als hij/zij iets niet weet, of als zij/hij zich vergist	1.97	1.29		
De fijnste juf/meester helpt mij als ik iets erg moeilijk of spannend vind	2.13	1.51		
De fijnste juf/meester geeft mij moeilijke dingen			2.50	3.63
De fijnste juf/meester laat mij zelf kiezen welke materialen of werkjes ik wil doen en helpt mij daarbij	3.13	2.49	2.12	2.92
De fijnste juf/meester geeft mij cijfers voor mijn werk, ook voor de werkjes speciaal voor mij			2.15	2.79
De fijnste juf/meester maakt grappen			1.85	2.75
De fijnste juf/meester bedenkt vaak leuke dingen			1.23	1.92
De fijnste juf/meester maakt mij enthousiast over een onderwerp			1.58	2.04

### 3.2.5 Significante verschillen naar leeftijdsgroepen 6-9 en 10-12 en leeftijden.

Om significante verschillen te vinden in leeftijd is besloten om de groepen te verdelen in twee groepen, één met leerlingen van 6 t/m 9 jaar en één met leerlingen van 10-12 jaar. De leerlingen zijn in de experimentele groep ((hoog)begaafde leerlingen) goed verdeeld. In de controlegroep (niet-(hoog)begaafde leerlingen) is de verdeling niet gelijk. Conclusies worden daarom alleen getrokken op basis van de experimentele groep.

In tabel 7 zijn de verschillen weergegeven tussen twee leeftijdsgroepen. In de groep (hoog)begaafde leerlingen valt op dat het 'helpen' van leerlingen in de groep 10-12 jarigen hoger wordt gewaardeerd dan in de groep 6-9 jarigen. Op drie verschillende competenties waarbij helpen centraal staat verschillen de groepen van elkaar. Significante verschillen zijn er verder op het gebied van 'de fijnste juf/meester weet veel' en de 'fijnste juf/meester is slim'. Hoe ouder de kinderen worden hoe minder hoog deze competentie wordt gewaardeerd.

Tabel 7 Significante verschillen naar leeftijdsgroepen 6-9 en 10-12

Competenties	Experimentele groep		Controlegroep	
	6-9	10-12	6-9	10-12
De fijnste juf/meester kan mij goed helpen	1.82	1.44		
De fijnste juf/meester is slim	1.66	2.40	1.00	1.70
De fijnste juf/meester weet veel	1.68	2.26	1.14	1.67
De fijnste juf/meester is laat mij nieuwe dingen uitzoeken	2.34	1.80		
De fijnste juf/meester helpt mij met leren	2.34	1.57		
De fijnste juf/meester helpt mij als ik iets erg moeilijk of spannend vind	2.00	1.57		
De fijnste juf/meester begrijpt mij			2.43	1.86
De fijnste juf/meester bedenkt vaak leuke dingen			1.14	1.63

In tabel 8 zijn de verschillen naar leeftijd weergegeven. Bij de controlegroep (niet-(hoog)begaafde leerlingen), zijn geen significante verschillen gevonden. Binnen de groep (hoog)begaafde leerlingen valt op dat de drie competenties met betrekking tot helpen; 'de fijnste juf/meester kan mij goed helpen', 'de fijnste juf/meester helpt mij met leren' en 'de fijnste juf/meester helpt mij als ik iets erg moeilijk of spannend vind' hoger worden gewaardeerd door de leerlingen van 9 t/m 12 dan door de leerlingen van 6 t/m 8.

De 'fijnste juf/meester is slim' wordt daarentegen minder hoog gewaardeerd naarmate de leerlingen ouder worden.

Tabel 8: Significante verschillen naar leeftijd

Competenties naar leeftijd	Experimentele groep								Controlegroep							
	6	7	8	9	10	11	12	6	7	8	9	10	11	12		
De fijnste juf/meester kan mij goed helpen	3.00	1.33	2.00	1.58	1.55	1.36	1.00	-	-	-	-	-	-	-		
De fijnste juf/meester is slim	1.67	2.67	1.54	1.58	2.27	2.60	2.67	-	-	-	-	-	-	-		
De fijnste juf/meester helpt mij met leren	3.00	2.33	2.08	2.42	1.59	1.70	1.00	-	-	-	-	-	-	-		
De fijnste juf/meester helpt mij als ik iets erg moeilijk of spannend vind	3.00	2.33	2.38	1.53	1.55	1.80	1.00	-	-	-	-	-	-	-		

### 3.2.6 **Significante verschillen tussen reguliere scholen en Leonardo-scholen binnen de experimentgroep.**

De experimentgroep ((hoog)-begaafde leerlingen) bestaat uit leerlingen van twee Leonardoscholen (totaal 30 leerlingen) en van drie reguliere scholen (totaal 48 leerlingen). Deze twee groepen zijn met elkaar vergeleken.

Twee competenties blijken in de waardering van beide groepen significant te verschillen: 'de fijnste juf/meester vindt het gewoon dat ik veel weet' en 'de fijnste juf/meester is slim'. In tabel 9 zijn de verschillen weergegeven.

*Tabel 9: Significante verschillen tussen reguliere scholen en Leonardo experimentgroep*

Competenties	Experimentele groep	
	Regulier onderwijs	Leonardo onderwijs
De fijnste juf/meester vindt het gewoon dat ik veel weet	1.86	2.81
De fijnste juf/meester is slim	1.77	2.40

## 4 METHODE VAN ONDERZOEK VOORTGEZET ONDERWIJS

### 4.1 Inleiding

Ook in het vo is een vragenlijst (zie methode) aangeboden aan (hoog)begaafde leerlingen. Deze vragenlijst wijkt af van de vragenlijst voor basisonderwijs (zie bijlage 3). De onderzoeksgroep bestaat uit 31 (hoog)begaafde leerlingen van het vo. In deze groep is geen controlegroep bevestigd.

Resultaten van de analyses geven een indicatie en geen duidelijke conclusies, gezien de grootte van de onderzoeksgroep. Deze groep is *te klein* om harde conclusies te kunnen trekken. Wel zijn de indicaties te vergelijken met de onderzoeksgroep in het primair onderwijs.

Tabel 10 Onderzoeksgroep Voortgezet onderwijs

Onderzoeksgroep	Vechtdalcollege Hardenberg	Pleincollege Eckart Eindhoven	S.G. Huizermaat Huizen	Emelwerda College Emmeloord	Totaal
Experimentele groep	19	3	1	8	31

In tabel 11 is de onderzoeksgroep weergegeven naar geslacht. De onderzoeksgroep bestaat uit 17 jongens en 6 meisjes. Van 8 leerlingen zijn geen gegevens qua sexe.

Tabel 11 Leerlingen naar geslacht

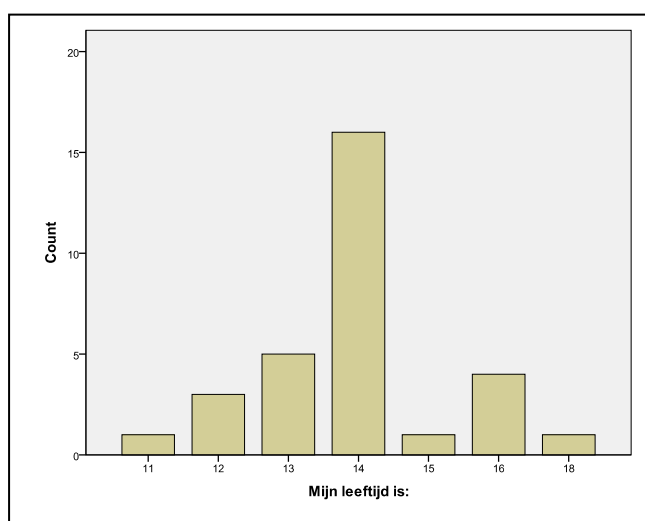
	Experimentele groep
Meisje	6
Jongen	17
Geen gegevens	8

De leeftijd van de leerlingen varieert van 11 jaar tot en met 18 jaar. Het zwaartepunt van het aantal leerlingen ligt rond de 14 jaar. In tabel 12 en in grafiek 3 is het aantal leerlingen per leeftijd weergegeven.

Tabel 12 Onderzoeksgroep leerlingen naar leeftijd

	Experimentele groep
11	1
12	3
13	5
14	16
15	1
16	4
17	-
18	1
Totaal	31

Grafiek 3: Leeftijd van leerlingen in de onderzoeksgroep vo



## 4.2 Methode

Voor het beantwoorden van de vraagstelling is allereerst literatuuronderzoek verricht naar competenties van leraren die van belang zijn voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen. Vervolgens is op basis van dit onderzoek een lijst samengesteld van competenties (zie Methode Primair onderwijs en bijlage 1) en gescoord hoe vaak de competenties in de literatuur voorkomen. Vervolgens zijn deze competenties geclusterd naar onderwerp. Op basis hiervan is een vragenlijst samengesteld voor leerlingen in het Voortgezet onderwijs. Voor het Voortgezet onderwijs zijn de competenties uitgewerkt in de vorm van de 'ideale docent'.

De vragenlijsten voor leerlingen basisonderwijs en leerlingen voortgezet onderwijs zijn resp. terug te vinden in bijlage 2 en 3.

## 4.3 Werkwijze

De vragenlijsten zijn gedigitaliseerd en computergestuurd voorgelegd aan leerlingen. Leerlingen konden hiervoor op een speciale pagina inloggen. De leerlingen hebben de vragenlijsten individueel en zelfstandig ingevuld. Leerlingen gaven per competentie aan hoe zij deze competentie waarden. Dit deden zij met de volgende waardes:

- 1 = zeer belangrijk (altijd);
- 2 = meestal belangrijk;
- 3 = belangrijk;
- 4 = niet altijd belangrijk;
- 5 = niet belangrijk.

Daarna zijn de vragenlijsten verwerkt in data voor verdere verwerking in SPSS.

## 5 RESULTATEN VOORTGEZET ONDERWIJS

### 5.1 Inleiding

#### *Data-analyse*

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is gekeken naar de competenties afzonderlijk, waarbij een gezamenlijke score van 80% op 'zeer belangrijk (altijd)' en 'meestal belangrijk' bepalend is voor selectie.

De onderzoeksgroep bestaat uit 31 leerlingen en is daarmee te klein om harde conclusies te trekken. Toch zijn er toetsen uitgevoerd om significante verschillen vast te stellen, op basis waarvan vooral indicaties gegeven kunnen worden.

Om te bepalen welke competenties significant verschillen met betrekking tot sexe en leeftijdsgroepen is een T-toets uitgevoerd (categorie 11 tot en met 13 jaar en 14 tot en met 18 jaar).

Bij de analyses is een significantieniveau van alfa 0.05 gehanteerd. Uit onderzoek blijkt dat dit het meest gekozen en meest gebruikelijke significantieniveau is (Van Peet, Van den Wittenboer & Hox, 2005)

### 5.2 Welke leraarcompetenties vinden (hoog)begaafde leerlingen in het vo het belangrijkste?

De belangrijkste competenties van de ideale leraar zijn aangegeven in tabel 13. De top 3 van competenties, aangegeven door (hoog)begaafde leerlingen zijn; 'de ideale docent begrijpt (hoog)begaafde leerlingen', 'de ideale docent kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben' en 'de ideale docent kan goed eisen stellen aan leerlingen'.

De eerste twee competenties staan ook hoog in de lijst bij de onderzoeksgroep in het basisonderwijs.

*Tabel 13 Welke leraarcompetenties vinden (hoog)begaafde leerlingen het belangrijkste (80%>)?*

<i>Competenties</i>	<i>De ideale docent.....</i>	<i>Onderzoeksgroep</i>
..begrijpt (hoog)begaafde leerlingen		97%
..kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben		96%
..kan goede eisen stellen aan leerlingen; je weet waarop je wordt beoordeeld en leert daar ook iets van		92%
..zorgt voor uitdaging		89%
..is eerlijk over wat hij weet en kan		88%
..kan omgaan met (hoog)begaafde leerlingen en luistert naar hen		88%
..heeft interesse in de leerlingen en hun leerproces		87%
..staat open voor de mogelijkheden van (hoog)begaafde leerlingen		87%
..ziet wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in de klas		87%
..kan op verschillende manieren uitleg geven		85%
..heeft zelfvertrouwen		85%
..kan zijn les goed organiseren		85%
..geeft eerlijk cijfers		84%
..houdt van uitdagingen		84%
..heeft kennis van het begrip (hoog)begaafdheid		83%
..ziet verschillen in talent, ook binnen de groep van (hoog)begaafde		83%

leerlingen	
..kan omgaan met leerlingen die wat sneller zijn en die minder snel zijn	82%
..kan grenzen aangeven	81%
..weet wat hij moet doen als een leerling niet oplet, als een leerling in verwarring is of als een leerling zich vreemd gedraagt	81%
..maakt leerlingen enthousiast	81%
..kan creatief denken	80%
..kan een leerling leren hoe hij een onderwerp kan bestuderen en vormgeven	80%
..geeft het gewoon toe wanneer een leerling meer weet over bepaalde zaken dan hij	80%

### 5.3 Significante verschillen naar sexe bij (hoog)begaafde leerlingen in het vo

In tabel 14 zijn de verschillen weergegeven tussen jongens en meisjes binnen de onderzoeksgroep. De competentie 'de ideale docent begrijpt mij' is hoog gewaardeerd (respectievelijk 1.47 voor de jongens en 1.00 voor de meisjes) maar verschilt ook significant. Vooral meisjes vinden het heel belangrijk dat de docent hen begrijpt.

Tabel 14 Significante verschillen naar sexe

Competenties De ideale docent..	Onderzoeksgroep	
	j	M
..begrijpt leerlingen	1.47	1.00
..kijkt naar wat de leerling aankan	1.80	2.50
..kan reflecteren	2.15	3.00

### 5.4 Significante verschillen naar leeftijdsgroepen 11 t/m 13 en 14 t/m 18

Om de verschillen in leeftijd te kunnen vergelijken is een verdeling gemaakt in twee groepen; groep 11 t/m 13 jarigen (9 leerlingen) en 14 t/m 18 jarigen (22 leerlingen). De keuze voor deze verdeling is gemaakt omdat dit de meest 'evenwichtige' verdeling geeft. Dit omdat het zwaartepunt van het aantal leerlingen rond 14 jaar ligt (zie 'Onderzoeksgroep voortgezet onderwijs'). Ook is de groep van 14 t/m 18 jarigen vooral de groep waarin leerlingen starten met puberen.

In tabel 15 zijn de verschillen naar de betreffende leeftijdsgroepen weergegeven. 'De ideale docent kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen' hebben is vooral hoog gewaardeerd door leerlingen van 14 t/m 18 jaar (1.33). Een groot verschil is te zien tussen de leeftijdsgroep 11 t/m 13 jaar (3.00) en 14 t/m 18 jaar (1.83) met betrekking tot de competenties 'de ideale docent weet veel van een bepaald kennisgebied of onderwerp'. De leerlingen van 14 t/m 18 jaar vinden het belangrijker dat een docent veel weet.

Tabel 15 Significante verschillen naar leeftijdsgroepen 11 t/m 13 en 14 t/m 18

Competenties De ideale docent..	Onderzoeksgroep	
	11-13	14-18
..is in staat om anders les te geven aan (hoog)begaafde leerlingen; meer informatie geven, sneller door de stof gaan, meer diepte..	2.44	1.58
..kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben	1.88	1.33
..weet veel van een bepaald kennisgebied of onderwerp	3.00	1.83
..kan goed omgaan met ouders van (hoog)begaafde leerlingen	3.13	2.11



## 6 CONCLUSIES

### 6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de vraag beantwoord die in deze scriptie centraal staat: 'Over welke competenties zouden leraren moeten beschikken om (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden? Deze vraag wordt beantwoord aan de hand van de drie onderzoeksvragen die per paragraaf zijn uitgewerkt.

Omdat de groep van leerlingen uit het Voortgezet onderwijs klein is, worden de gegevens van deze groep vooral gebruikt om te vergelijken met de onderzoeksgroep in het Primair onderwijs. Aan de gevonden verschillen binnen de onderzoeksgroep van vo zijn geen harde conclusies verbonden, wel zijn indicaties gegeven.

### 6.2 Welke competenties worden het meest belangrijk gevonden door (hoog)begaafde en niet-(hoog)begaafde leerlingen in het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs?

(Hoog)begaafde leerlingen in het po vinden het vooral belangrijk dat een leraar 'eerlijk' is. Daarnaast waarderen zij de competenties als 'goed kunnen luisteren naar wat leerlingen te vertellen hebben' en 'de juf/meester maakt dat ik me prettig voel in de klas' hoog. (hoog)begaafde leerlingen in het vo vinden het vooral belangrijk dat een docent hen 'begrijpt'. Daarnaast scoort heel hoog: 'de ideale docent kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben'.

In bijlage 4 zijn de hoogst gewaardeerd competenties gekoppeld aan de SBL-competenties (bijlage 5). Deze competenties blijken bij (hoog)begaafde leerlingen vooral te koppelen zijn aan de competenties Pedagogisch competent, Interpersoonlijk competent en Didactisch competent, waarbij Pedagogisch competent duidelijk er bovenuit springt. Sommige geformuleerde competenties zijn niet te koppelen aan de SBL-competenties. Dit zijn vooral competenties die verwijzen naar eigenschappen van leraren, zoals eerlijk zijn, de leerling begrijpen, eerlijk iets toe kunnen geven, zelfvertrouwen hebben, geduldig zijn en creatief zijn. Dit zijn echter wel competenties/eigenschappen die door (hoog)begaafde leerlingen hoog worden gewaardeerd.

Niet-(hoog)begaafde leerlingen waarderen vooral competenties als 'duidelijk zijn', 'weten welk schoolwerk leerlingen nodig hebben' en 'goed kunnen helpen' hoog. Hoewel ook zij 'eerlijkheid van een leraar hoog waarderen en ook het 'prettig voelen in de klas door de leraar', zijn het hier vooral Organisatorisch/didactische competenties die het hoogst scoren. Gevolgd door Pedagogische competenties. Dit wordt ondersteund door het significante verschil dat is gevonden tussen (hoog)begaafde leerlingen en niet-(hoog)begaafde leerlingen met betrekking tot de competentie 'de fijnste juf/meester helpt mij met leren'. Niet-(hoog)begaafde leerlingen waardeerden deze competentie hoger (1.52) dan (hoog)begaafde leerlingen (1.97). Vergelijking van beide groepen levert verder op dat (hoog)begaafde leerlingen het vooral belangrijk vinden dat een leraar hen begrijpt. Hierbij is een significant verschil gevonden met de groep niet-(hoog)begaafde leerlingen.

Op basis van de gegevens kan de conclusie getrokken worden dat (hoog)begaafde leerlingen meer dan niet-(hoog)begaafde leerlingen de behoefte hebben om begrepen te worden door leraren. Daarnaast spreekt uit de voorkeur voor Pedagogisch/Interpersoonlijke competenties dat (hoog)begaafde leerlingen het belangrijk vinden dat de leraar zich inleeft in hun situatie en ook weet om te gaan met hun begaafdheid. Hieruit spreekt een behoefte aan 'relatie' met de leerkracht. Ook de sterkere behoefte aan 'autonomie' komt naar voren in het feit dat zij de 'Organisatorische competenties', waarbij concrete en functionele procedures en afspraken een hoofdrol spelen, minder hoog waarderen dan niet-(hoog)begaafde leerlingen.

Wellicht zouden deze eigenschappen van leraren (die ook te ontwikkelen zijn), die nog niet expliciet zijn opgenomen in de SBL-competenties voor deze groep leerlingen, een grotere rol kunnen spelen in het onderwijs?

### **6.3 Welke verschillen zijn er tussen jongens en meisjes binnen de onderzoeksgroepen, met betrekking tot het waarderen van competenties in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs?**

In de groep van (hoog)begaafde leerlingen in het po valt op dat meisjes consequent hoger scoren gelet op de competenties die significant verschillen. Vooral eigenschappen als 'geduldig zijn', 'eerlijk zijn' en 'duidelijk zijn' scoren hoog. Meisjes lijken meer dan jongens waarde te hechten aan deze eigenschappen van de leraar, hoewel eerlijkheid ook bij de jongens hoog wordt gewaardeerd. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat meisjes, meer dan jongens gericht zijn op een goede relatie met de leraar.

Ook waarderen (hoog)begaafde meisjes de competenties met betrekking tot het 'helpen van een leerling' ('samen aan de slag gaan' en 'helpen als iets spannend of moeilijk is') hoger dan de jongens. Hieruit kan voorzichtig de conclusie getrokken worden dat meisjes er meer behoefte aan hebben om aan samen met de leraar een oplossing te zoeken of het werk te bepalen.

In de groep niet-(hoog)begaafde leerlingen in het po scoren daarentegen de jongens structureel hoger dan de meisjes. Vooral het 'bedenken van leuke dingen', 'het maken van grappen' en 'het enthousiast maken over een onderwerp' verschillen sterk en worden hoger gewaardeerd door jongens. Jongens lijken in deze groep vooral waarde te hechten aan een leuke sfeer in de klas, waarbij de leraar een leidende rol heeft. Immers de leraar *bedenkt* de leuke dingen en de leraar *maakt mij enthousiast*.

Bij vergelijking van de groep (hoog)begaafde en niet-(hoog)begaafde leerlingen valt op dat slechts één competentie in beide groepen voorkomt. Alle andere genoemde competenties van de groep (hoog)begaafde leerlingen komen niet voor bij de niet-(hoog)begaafde leerlingen, en andersom. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat (hoog)begaafde en niet-(hoog)begaafde meisjes en jongens heel sterk van elkaar verschillen, ook binnen de sexe. Hiervoor zou echter meer onderzoek gedaan moeten worden.

In het vo zijn er verschillen gevonden ten aanzien van het 'begrijpen van de leerling', welke door meisjes veel hoger wordt gewaardeerd dan door jongens. Dit komt overeen met de voorzichtige conclusie die is getrokken op basis van de gegevens uit het po. Meisjes lijken vooral meer waarde te hechten aan de intensiteit en kwaliteit van de (individuele) relatie met de leraar dan jongens, die wellicht meer gericht zijn op collectieve relaties en de sfeer in de klas.

### **6.4 Welke verschillen zijn te constateren binnen de onderzoeksgroepen qua leeftijd(sgroep) in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs?**

Opvallend aan de (hoog)begaafde leerlingen van 10-12 jaar is dat zij een drietal competenties gerelateerd aan 'helpen van leerlingen' hoog waarderen. Zij verschillen daarin significant van de groep (hoog)begaafde leerlingen van 6-9 jaar. Dit gegeven wordt ondersteund door de uitsplitsing naar leeftijd, waarbij te zien is dat de leerlingen naarmate ze ouder worden meer waarde hechten aan het helpen door leraren. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen in de loop der jaren 'de lat steeds hoger leggen', waardoor het steeds moeilijker wordt om te blijven voldoen aan de (onrealistisch) hoge eisen van de leerlingen zelf. De hulp van leraren wordt dan belangrijker om goede resultaten te blijven halen en om het zelfvertrouwen te verhogen. Dit werkt faalangst in de hand.

Daaraan gerelateerd is het concept 'aangeleerde hulpeloosheid', die ontstaat wanneer leerlingen te weinig feedback op hun handelen krijgen (of vragen) waardoor zij niet leren wat effectief is om een bepaald doel te bereiken. Dit werkt het 'vragen om hulp' uiteindelijk in de hand in plaats van dat leerlingen wordt geleerd om zelf keuzes te maken en een (leer)strategie te ontwikkelen.

Wanneer deze competenties worden gekoppeld aan de SBL-competenties blijkt dat vooral de Pedagogische en Didactische competenties hoog gewaardeerd worden, zeker naarmate de leerlingen ouder worden in het basisonderwijs.

In het Voortgezet onderwijs is het voor (hoog)begaafde leerlingen in de leeftijd van 14 t/m 18 belangrijker dat de leraar in staat is om anders les te geven aan (hoog)begaafde leerlingen. Ook geven zij aan dat ze het belangrijker vinden (dan de groep van 11 t/m 13 jaar) dat de leraar goed kan luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben en dat de leraar veel weet over een bepaald kennisgebied of onderwerp. Opvallend is dat voor het eerste de competentie 'kan goed omgaan met ouders van (hoog)begaafde leerlingen' naar voren komt bij de groep 14 t/m 18 jarigen in het vo.

Dit betekent dat naarmate de leerlingen ouder worden de leraar beter in staat moet zijn om *didactisch* gezien tegemoet te komen aan de behoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Mogelijk verschuift naarmate de leerlingen ouder worden de behoefte aan een begripvolle relatie in een relatie met de leraar die didactisch gezien meer rekening houdt met de (hoog)begaafde leerlingen. Gezien de veranderende rol van de leraar in het Voortgezet onderwijs, waarbij de leraar niet de hele week met de leerling aan de slag gaat, is het te verklaren dat deze rol verandert. Om deze voorzichtige conclusie verder te onderbouwen zou echtere meer onderzoek gedaan moeten worden.



## 7 DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In deze scriptie is gekeken naar de competenties die (hoog)begaafde leerlingen hoog waarderen waar het gaat om de begeleiding van de leerlingen. Het lijkt er op dat (hoog)begaafde leerlingen er meer behoefte aan hebben om begrepen te worden dan niet-(hoog)begaafde leerlingen. Omdat deze competentie zowel in het Basisonderwijs als in het Voortgezet onderwijs hoog gewaardeerd wordt is het van belang om meer aandacht te besteden aan het begrip rond (hoog)begaafdheid.

Wat maken leerlingen door die (hoog)begaafd zijn? En wat betekent dit voor de leerlingen en voor mij als leraar? Daarbij is het niet nodig om zelf (hoog)begaafd te zijn, maar wel om de competentie te ontwikkelen om zich in te leven in de een ander én om de leerling serieus te nemen in wie hij is. Deze competenties, die prima passen binnen de nieuwe ontwikkelingen naar Passend Onderwijs, zouden (ook voor ander kinderen met speciale behoeften) meer aandacht moeten krijgen binnen de PABO's en andere opleidingen voor leraren. Hierbij mogen de verschillen tussen meisjes en jongens niet buiten beschouwing gelaten worden, omdat het erop lijkt dat meisjes sterkere behoefte hebben aan een goede relatie met de leraar.

In de bovenbouw van het Basisonderwijs geven de (hoog)begaafde leerlingen aan dat zij een drietal competenties gerelateerd aan 'helpen van leerlingen' hoog waarderen. Zij verschillen daarin significant van de groep (hoog)begaafde leerlingen van 6-9 jaar. Eerder werd al aangegeven dat een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen in de loop der jaren 'de lat steeds hoger leggen', waardoor het steeds moeilijker wordt om te blijven voldoen aan de (onrealistisch) hoge eisen van de leerlingen zelf. 'De hulp' van leraren wordt dan belangrijker om goede resultaten te blijven halen en om het zelfvertrouwen te verhogen. Daaraan gerelateerd is 'aangeleerde hulpeloosheid', die ontstaat wanneer leerlingen te weinig feedback op hun handelen krijgen (of vragen) waardoor zij niet leren wat effectief is om een bepaald doel te bereiken. Dit werkt het 'vragen om hulp' uiteindelijk in de hand in plaats van dat leerlingen wordt geleerd om zelf keuzes te maken en een (leer)strategie te ontwikkelen. De vraag is of we in het onderwijs de afhankelijkheid van de leerlingen willen vergroten en daarmee de aangeleerde hulpeloosheid, of de creativiteit en keuzevrijheid van de leerlingen willen vergroten. Het lijkt er op dat veel scholen, wellicht onbedoeld, vooral leerlingen leren dat een leerkracht er is om hulp te geven en hiermee aangeleerde hulpeloosheid in de hand werken.

Midas Dekkers beschrijft treffend de rol van de school in zijn boek 'De Larf' als volgt:

"Op school wordt de nieuwsgierigheid vermoord. Je krijgt er antwoord op vragen die je je nooit hebt gesteld en blijft met de echte vragen zitten tot het vlammetje flakkert en dooft. Op school beschouwen ze je als een vat dat moet worden volgestampt, niet als een spons die zich vanzelf volzuigt, zolang je de gaatjes maar niet met onzin verstopt. Het is bijna onmogelijk om een kind het leren te beletten, maar op school krijgen ze het voor elkaar" (p.152) "...scholen (zijn) niet zozeer gebouwd om kinderen iets te leren als wel om de maatschappij van ze te vrijwaren, ongeveer zoals gevangenen dienen om de maatschappij tegen boeven te beschermen" (p.222)

Een pleidooi voor meer creativiteit, complexiteit en keuzevrijheid in het onderwijs voor alle leerlingen, maar vooral voor (hoog)begaafde leerlingen is daarom op zijn plaats.

Gekeken naar de ontwikkeling van competenties gekoppeld aan de leeftijden van leerlingen lijkt er een tendens te ontstaan van een intense en begripvolle relatie met de leraar in de

vroege basisschoolleeftijd, naar een relatie waarin meer interpersoonlijke en didactisch competenties centraal staan. Dit wetende zou hierop ingespeeld kunnen worden door vooral in de basisschoolleeftijd te investeren in een vertrouwensrelatie met de leerling en minder op de didactiek. Daar waar vooral veel tijd wordt geïnvesteerd in het zorgen voor een goed onderwijsaanbod voor de leerling zou juist, door de leerling erbij te betrekken en serieus te nemen, de relatie tussen leraar en leerling versterkt kunnen worden. Met andere woorden, het blijft niet bij het bieden van een passend onderwijsaanbod. Sterker nog: daarmee wordt de behoefte aan *echt* contact met de leraar nog groter omdat de leerling tegen zijn of haar eigen grenzen gaat aanlopen en 'eindelijk' gaat *leren*. Het is juist dan van groot belang dat de leerling fouten durft te maken en leerervaringen durft op te doen. Ook hier is het belangrijk dat er meer aandacht komt voor de specifieke begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen in bijvoorbeeld het omgaan met 'drempels' en het durven 'nemen van risico's'.

Samenvattend kunnen we stellen dat naast het versterken en verdiepen van de relatie tussen leraar en leerling, waarbij begrip voor (hoog)begaafdheid een grote rol speelt, het is aan te bevelen dat de leraar eigen initiatief, creativiteit en keuzevrijheid mogelijk maakt en stimuleert. Met andere woorden dat hij in staat is om zijn didactiek zo vorm te geven dat hij kan om gaan met verschillen, óók naar 'boven' toe.

Gezien in het kader van Passend Onderwijs een mooie opdracht voor de lerarenopleidingen en voor de leraar in de klas.

Deze conclusies worden ondersteund door onder andere Freeman (2004) die aangeeft dat 'teachers will need more training in differentiated teaching methods, in addition to a variety of specific techniques for bringing out high-level potential. '

## LITERATUURLIJST

- Anthone, Richard en Mortier, Freddy, *Socrates op de speelplaats - Filosoferen met kinderen in de praktijk*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1997, pagina 270 , ISBN 90-334-3389-3.
- Bloom, B. S. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain* New York: McKay.
- Boekaerts, M. en P.R. Simons, *Leren en instructie*, van Gorcum, Assen.
- Bosch-Sthijns (2009), Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën. In: Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid*, van Gorcum Assen, pagina 160.
- Colangelo, N en G.A. Davis (2003), *Handbook of gifted education*, Pearson education.
- Eijl, P.van e.a (2007), *Honours, tool for promoting excellence: pagina 84-85*, Universiteit van Utrecht.
- Eijl, P.van e.a (2007), *Honours, tool for promoting excellence: pagina 76*, Universiteit van Utrecht.
- Freeman, J. (2004), *Teaching the gifted and talented*, Education today, 54, pagina 17-21.
- Gallagher , J. J. (2003), Issues and challenges in the education of gifted students. In: Colangelo.
- Gerven, E. van (2008), *Slim beleid*, van Gorcum Assen.
- Gerven, E. van (2008), Moeilijk moet! Aanpassingen in de leerstof voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 17, 3, 6-9.  
In: Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid*, van Gorcum Assen, pagina 17.
- Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid*, pagina 91, van Gorcum.
- Geurts, J. G. (2007), *Over de Kop*, Scriptum.
- Grigorenko, E.L. & Sternberg, R.J (1997), Styles of thinking, abilities and academic performance, *Exceptional children*, 3, 63, 295-312. In: Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid*, van Gorcum, pagina 17.
- Hoogeveen, L (2009), *Excellente leerlingen die (niet) excelleren*, Conferentie Talent voor Excelleren 5 november 2009, Den Bosch.
- Jolles, prof. J. e.a. (2004), *Leer het brein kennen, conferentie NWO*, NWO.
- Jolles, prof. J. (2006), *Over 'brein en leren' in relatie tot onderwijsontwikkeling; een schriftelijke weergave van een lezing gehouden op het 'Platform brein en leren' Ministerie van OCW*.

- Jolles, prof. J. (2003), *Al na het dertigste levensjaar gaan delen van het brein minder functioneren*, Research Magazine UM 21-5-2003.
- Jolij, J, e.a. (2006), *Processing speed in recurrent visual networks correlates with general intelligence*, in: Neuroreport pagina 39 t/m 43.
- Larson, K.A. & Gerber, M.M (1992), *Metacognition*, in: Verheij, F. en E.C. van Doorn, *Ontwikkeling en Leren; Psychiatrie op school*, pagina 53, van Gorcum, Assen.
- Leonardostichting (2010), [www.leonardostichting.nl](http://www.leonardostichting.nl)
- Lowijck, J. en N. Verloop (red) (1995), *Onderwijskunde*, Wolters Noordhoff, Groningen.
- Magiels, G (2006), *Het brein van nu en straks*, de Maakbare mens, Antwerpen.
- Mönks, F. en van Span (1985) *Hoogbegaafden in de samenleving*, van Gorcum Assen.
- Rogers, K.B. (1999), *Research synthesis regarding gifted education provisions. Research Synthesis*. Internet 3 oktober 2007.
- Sitskoorn, M. (2006), *Het Maakbare Brein*, uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam.
- Schouten, E. (2010), *Procesverslag 'Werken met een persoonlijk leerplan'*, KPC Groep, Den Bosch.
- Shore, B.M. & Dover, A. C. (1987) Metacognition, intelligence and giftedness. *Gifted child Quarterly*, 31, 1, 37-39. In: Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid*, van Gorcum, pagina 17.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, In: Kaufman, C. James en Elena L. Grigorenko (2009), *The essential Sternberg*, New York.
- Sternberg, R.J. (2002), *Succesvolle Intelligentie; hoe praktische en creatieve intelligentie succes bepalen*; New York Plume.
- Stevens, L. (2007), *Zin in leren*, Garant Uitgeverij Apeldoorn.
- Stichting SBL (2011) *Bekwaamheidseisen*, [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)
- Swaab, prof. D. (2010), *Wij zijn ons brein*, Uitgeverij Contact.
- Tammet, D. (2009), *De wijde lucht omvatten; een verkenning van de grenzen van het brein*, New York, Free Press.
- Tassel, van-Baska, J. (2003), What matters in curriculum for gifted learners: reflections on theory, research and practice. In: Colangelo, N en G.A. Davis (2003), *Handbook of gifted education*, Pearson education.



Verheij, F. en E.C. van Doorn, *Ontwikkeling en Leren; psychiatrie op school*, van Gorcum, Assen.

Wallace, B. 2002. *Teaching Thinking Skills Across the Middle Years*. London: David Fulton Publishers.

Webb, T. e.a. (2005), *De begeleiding van (hoog)begaafde kinderen*, van Gorcum, Assen.

Wientjes, H. (2008), De (hoog)begaafde leerling en het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 17, 3, 14-19. In: Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid*, van Gorcum, pagina 17.



## **BIJLAGEN**

- 1 Inventarisatie van leerkrachtcompetenties (werkwijze en leeswijzer).
- 2 Inventarisatie van leerkrachtcompetenties.
- 3 Vragenlijst leraarcompetenties voortgezet onderwijs.
- 4 Hoogst gewaardeerde competenties van leerlingen in basisonderwijs en voortgezet onderwijs gekoppeld aan de SBL-competenties.
- 5 SBL-competenties



## **Bijlage 1**

### **INVENTARISATIE VAN LEERKRACHTCOMPETENTIES**

#### **Werkwijze**

De inventarisatie richtte zich op bronnen die leerkrachtcompetenties vermelden voor de signalering en begeleiding van (hoog)begaaftde leerlingen; daarnaast is de eigen inventarisatie met betrekking tot leerkrachtcompetenties opgenomen in het overzicht.

#### **Leeswijzer**

De tabel als volgt opgezet:

- in de tabel zijn overkoepelende leerkrachtcompetenties geformuleerd;
- onder elke competentie is een weergave van bronnen gegeven waarin deze competentie op één of andere manier terug komt;
- de deelcompetentie is geformuleerd zoals in de bron is gevonden;
- per deelcompetentie wordt de bron weergegeven met een cijfer;
- als een deelcompetentie meerdere malen exact wordt genoemd in de literatuur dan worden beide bronvermeldingen achter de deelcompetentie vermeld.

<b>Leerkrachtcompetenties</b>	<b>Bronnen</b>
<i>De leerkracht heeft een positieve houding ten opzichte van (hoog)begaafdheid</i>	
Positieve houding ten opzichte van (hoog)begaafdheid	2
Begrijpen van de begaafde leerling	1
Erkennen van de perceptie van leerlingen, een gevoel van rechtvaardigheid, maar ook intolerantie en rigiditeit	1
Waarderen van hoge mate van sensitiviteit bij de leerlingen	1
Echte interesse in en waardering voor begaafde leerlingen	3
Interesse in de vragen van de leerlingen en hun leerproces	5
Hoog ontwikkelde docentvaardigheden en kennis op het gebied van (hoog)begaafdheid	3
Erkennen van het belang van intellectuele ontwikkeling	3
Moet openstaan voor de mogelijkheden van begaafde leerlingen	7
Accepteert dat kinderen slimmer kunnen zijn dan hij/zij zelf	8
Maakt gebruik van hun expertise en durft zich kwetsbaar op te stellen	8
Erkennen van verschillen in talent, ook binnen de groep cognitief begaafde leerlingen	1
<i>De leerkracht is in staat om (hoog)begaafde leerlingen te signaleren en te begeleiden in de klas</i>	
Leerkrachten beschikken over theoretische kennis ten aanzien van het begrip (hoog)begaafdheid	9
Identificeren van intellectuele begaafdheid is van groot belang voor het begeleiden. Het zien van cognitief talent en de daarbij behorende onderwijsbehoefte kunnen benoemen	1 7
Leerkrachten kunnen leerlingen signaleren van allochtone afkomst, onderpresteerders en leerlingen uit sociale achterstandsgezinnen	1
In staat zijn om te kunnen voortoetsen en dit te gebruiken bij het vaststellen van de leerbehoefte	1,7
De leerkracht is in staat om een diagnostisch gesprek te voeren met een leerling bijvoorbeeld op basis van een leerlingvragenlijst	9
De mogelijkheden kennen qua begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen en kunnen gebruiken	7
De leerkracht moet de verrijkende materialen kennen	7,9
Naar boven toe mogelijkheden aanreiken is een vanzelfsprekendheid	7
De leerkracht verdiept zich in de achtergrondkennis over (hoog)begaafdheid en de mogelijke relatie tussen (hoog)begaafdheid en Asperger, PDD-NOS, ADD etc.	8
<i>De leerkracht is in staat om uit te gaan van de leerbehoeften van de individuele leerling</i>	
Bereid zijn om met individuele leerlingen te werken uitgaande van hun leerbehoeften	4,1
De leerling helpen met het zoeken naar de juiste aanvullende informatiebronnen op het juiste niveau, zodat de leerling het hoogste niveau in denken en creativiteit kan bereiken	6
Faciliteren van het behalen van uitdagende doelen	1, 9
Moet bereidheid hebben tot voldoen aan onderwijsbehoefte	7

Het proces van leren (en begeleiden) staat in directe relatie tot de intellectuele mogelijkheden, motivatie en doorzettingsvermogen van de leerling	1
In staat zijn om te differentiëren m.b.t. (hoog)begaafde leerlingen: meer informatie geven, sneller door de stof gaan, meer diepte, aandacht voor hoger-orde denkvaardigheden, zelfsturend leren.	1,9
Kan omgaan met gedifferentieerd klassenmanagement en meerdere ontwikkelingsniveaus in zijn groep	8
De leerkracht is in staat om de stof uit de reguliere methode te compacten, zodat deze meer aansluit bij de wijze waarop (hoog)begaafde leerlingen leren.	9
De leerkracht is in staat om een vervangend/aanvullend leerstofaanbod te verzorgen op basis van de uitgangspunten van verrijking.	9
De leerkracht is in staat om een weektaak samen te stellen waarin verwerken van de verrijkingsstof verplicht is	9
<i>De leerkracht is in staat om een uitdagende leeromgeving kunnen bieden</i>	
In staat om leerlingen te betrekken in het onderwijsleerproces	5
Faciliteren van zelfstandig leren	1
Creatief in opdrachten en projecten; open staan voor nieuwe ideeën en vragen, bereid zijn om op verschillende manieren les te geven	4
Zowel abstracte als concrete concepten aangeven	6
Werken met 'snel begrip'; zorgen voor de mogelijkheid om sneller te werken en om ontdekkend te leren, met een eventuele mogelijkheid om door inhoud te 'racen' zonder de diepte in te gaan	1
Snel door materialen heen gaan	3
Zorgen voor een leergeoriënteerde omgeving en vrijheid in keuze van inhoud, proces, product en omgeving	1
Aanmoedigen van samenwerkend leren en wederzijdse ondersteuning tussen leerkracht en leerling	1
Is creatief in het ontwikkelen van nieuwe lesinhouden	8
<i>De leerkracht past de inhoud van de leerstof aan aan de leer behoeften van de (hoog)begaafde leerling</i>	
Benadrukken van complexiteit ten opzichte van simpliciteit	1
Aanmoedigen van divergent en origineel denken	3
<i>De leerkracht is in staat om eisen te stellen en op de juiste manier het werk van de (hoog)begaafde leerling te beoordelen</i>	
Eerlijk en gedifferentieerd beoordelen	1
Het kunnen stellen van eisen aan leerlingen zonder daarbij ongevoelig te zijn	5
De juiste eisen stellen	6
<i>Eigenschappen van de leerkracht</i>	
Zelfvertrouwen uitstralen	1
Intellectuele eerlijkheid	3
Hoge graad van intelligentie	3
Gelijkmoedigheid, evenwichtigheid en emotionele stabiliteit	3
Geduldig zijn	3

Humor hebben	3
Heeft gevoel voor humor	8
Spontaan en levendig	4
Flexibel	4
Houden van uitdagingen	4
Creatief denken en het historisch perspectief integreren	6
Kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben	8
Geen betweter	8
Reflecteert op eigen professionele functioneren.	9
<i>De leerkracht is in staat om het lesgeven goed te organiseren/ klassenmanagement</i>	
Goede organisatie van lesgeven	1, 9
<i>Kennisniveau van de leerkracht</i>	
Brede algemene kennis	2
Zelfsturende in het eigen leerproces met een voorkeur voor nieuwe geavanceerde kennis	3
Expertise in een bepaald intellectueel gebied	3
Veel van het onderwerp af weten; goede kennisbasis een expertgebied	4
<i>De leerkracht is in staat de didactiek af te stemmen op de (hoog)begaafde leerling en flexibel te zijn in het wisselen van rollen (coach, docent, begeleider, adviseur, mentor)</i>	
Goede discussieleider; de capaciteit hebben om niet alleen interactie tussen hem en de leerlingen te bewerkstelligen, maar ook tussen leerlingen.	4, 9
In staat om leerlingen uit te dagen nieuwe wegen te zoeken, nieuwe antwoorden op vragen te vinden en nieuwe vragen te stellen	5
Veel open vragen stellen	6
Adequate studievaardigheden en structuur aanbieden, zodat de leerling leert hoe hij een onderwerp kan bestuderen en vormgeven	6, 9
Moet kunnen omgaan met variaties in instructiebehoefte	7, 9
Inspireren en motiveren van leerlingen	1,2
Het kunnen inspireren van leerlingen, passie voor een onderwerp over kunnen brengen en stimuleren	5
Durft los te laten, zowel de kinderen als de methodes, maar behoudt wel overzicht	8
Een leerkrachtverandering, durven loslaten	7
Moet de leerlijnen kennen en durven loslaten	7
Probeer geen wijze te zijn die de kennis in pacht heeft (a sage on the stage)	3
Is meer begeleider en stimulator van leerprocessen dan overdrager van kennis	8
Moet communiceren met begaafden en niet alleen maar "wegzetten"	7
<i>De leerkracht is in staat om de sociale en emotionele ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden</i>	
Begeleiden bij onoplettendheid, chaotisch gedrag, en/of sociale onaangepastheid	1
Verminderen van spanning en angst van leerlingen die perfectionistisch zijn	1
Zorgen voor hoge mate van uitdaging; wat betreft emoties, humor en competitie	1, 9
Moet gesprekken kunnen voeren met kinderen en ouders	7



Grenzen aangeven: wat kun je wel/niet.	7
Is tolerant, maar weet waar nodig grenzen te stellen	8
Heeft een duidelijke klik met de aan zijn zorgen toevertrouwde kinderen	8
Ziet zijn klas als een veilige thuisbasis van waaruit kinderen de wereld verkennen, in en buiten school	8
Treedt a priori stimulerend op in plaats van corrigerend	8
<i>De leerkracht is in staat om de ouders te betrekken bij de zorg voor de leerling</i>	
Heeft een open relatie met de ouders van zijn kinderen	8, 9

### Bronnen

1. Colangelo, N en G.A. Davis (2003), *Handbook of gifted education*, Pearson education.
2. Lianne Hoogeveen, Excellente leerlingen die (niet) excelleren, Talent voor Excelleren 5 november 2009
3. Rogers, K.B. (1999), *Research synthesis regarding gifted education provisions. Research Synthesis*. Internet 3 oktober 2007
4. Eijl, P.van e.a (2007), *Honours, tool for promoting excellence: pagina 84-85*, Universiteit van Utrecht
5. Eijl, P.van e.a (2007), *Honours, tool for promoting excellence: pagina 76*, Universiteit van Utrecht
6. Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid pg 91*, van Gorcum
7. WSNS Rijnstreek, inventarisatie leerkrachtcompetenties, 2010.
8. Leonardostichting (2010), [www.leonardostichting.nl](http://www.leonardostichting.nl)
9. Gerven, E. van (2008), *Slim beleid*, van Gorcum



## **Bijlage 2**

### **INVENTARISATIE VAN LEERKRACHTCOMPETENTIES**

#### **De fijnste juf/meester**

Je zit in de plusklas of je krijgt veel ander werk in de klas. Omdat je sneller of anders werkt dan de rest van de kinderen.

Wij willen heel graag weten wanneer jij het fijn hebt in de klas. Om daarover meer te weten te komen hebben we een aantal 'uitspraken' opgeschreven.

Aan jou de vraag om aan te geven hoe belangrijk je de uitspraak vindt.

1= zeer belangrijk (altijd)

2= meestal belangrijk

3= belangrijk

4= niet altijd belangrijk

5= niet belangrijk

We vinden het heel fijn dat je meedoet!

<b>De fijnste juf/meester</b>
De fijnste juf/meester vindt het fijn om mij in de klas te hebben
De fijnste juf/meester begrijpt mij
De fijnste juf/meester heeft interesse in mijn vragen
De fijnste juf/meester laat mij vertellen wat ik weet
De fijnste juf/meester vindt het gewoon dat ik veel weet
De fijnste juf/meester kan mij goed helpen
De fijnste juf/meester ziet het wanneer schoolwerk voor mij te makkelijk is
De fijnste juf/meester weet welk schoolwerk ik nodig heb
De fijnste juf/meester geeft mij andere opdrachten waarvan ik veel leer
De fijnste juf/meester zorgt voor materialen waarvan ik veel leer
De fijnste juf/meester komt steeds met nieuwe dingen
De fijnste juf/meester geeft mij moeilijke dingen
De fijnste juf/meester gaat samen met mij aan de slag om te kijken welk werk ik ga doen
De fijnste juf/meester laat mij zelf kiezen welke materialen of werkjes ik wil doen en helpt mij daarbij
De fijnste juf/meester laat mij op mijn eigen manier denken
De fijnste juf/meester weet wat ik kan
De fijnste juf/meester geeft mij cijfers voor mijn werk, ook voor de werkjes speciaal voor mij
De fijnste juf/meester is slim
De fijnste juf/meester is duidelijk
De fijnste juf/meester is eerlijk
De fijnste juf/meester is geduldig
De fijnste juf/meester maakt grappen
De fijnste juf/meester is vrolijk
De fijnste juf/meester bedenkt vaak leuke dingen
De fijnste juf/meester kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben
De fijnste juf/meester zegt het gewoon als zij/hij iets niet weet, of als zij/hij zich vergist
De fijnste juf/meester kan duidelijk aangeven wat we (gaan) doen in de klas
De fijnste juf/meester weet veel
De fijnste juf/meester laat mij nieuwe dingen uitzoeken
De fijnste juf/meester stelt vragen die ik niet meteen kan beantwoorden
De fijnste juf/meester helpt mij met leren
De fijnste juf/meester maakt mij enthousiast voor een onderwerp
De fijnste juf/meester helpt mij als ik iets erg moeilijk of spannend vind
De fijnste juf/meester is duidelijk in wat ik wel en niet mag of kan doen
De fijnste juf/meester maakt dat ik mij prettig voel in de klas

De fijnste juf/meester praat met mijn ouders over mij en mijn schoolwerk
Open vraag: Wat doet de fijnste juf/meester (volgens jou) in de klas?



## Bijlage 3

### VRAGENLIJST LERAARCOMPETENTIES VOORTGEZET ONDERWIJS

#### Inventarisatie van leerkracht/ docentcompetenties

##### Inleiding

Je krijgt zo dadelijk een lijst met vaardigheden/ competenties te zien voor leerkrachten/docenten die (hoog)begaafde leerlingen begeleiden.

Wij willen graag weten welke competenties het meest belangrijk zijn. Op deze manier krijgen we een lijst die gebruikt kan worden bij het scholen van leerkrachten en docenten die aan de slag willen gaan met het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen *in de klas*.

De competentie/vaardigheidslijst is samengesteld uit verschillende (wetenschappelijke en niet-wetenschappelijke) bronnen.

##### Werkwijze

Geef aan vanuit welk perspectief je de competentie/vaardigheidslijst invult: leerling, docent vo, leerkracht bo, leerkracht/ docent plusklas, IB'er, ouder. Kies één categorie.

Geef vervolgens bij elke competentie aan **hoe belangrijk** die is, volgens jou, voor **het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen**.

1= zeer belangrijk (altijd)

2= meestal belangrijk

3= belangrijk

4= niet altijd belangrijk

5= niet belangrijk

Ik ben:

- Leerling Basisonderwijs
- Leerling Voortgezet onderwijs
- Leraar Basisonderwijs
- Leraar Plusklas
- Docent Voortgezet onderwijs
- IB'er
- Ouder

<b>De ideale docent</b>
<i>De ideale docent heeft een positieve houding ten opzichte van (hoog)begaafdheid.</i>
De ideale docent..
is positief over (hoog)begaafdheid
begrijpt (hoog)begaafde leerlingen
ziet het wanneer (hoog)begaafde leerlingen erg gevoelig zijn
heeft interesse in de vragen van de leerlingen en hun leerproces
heeft goede ontwikkelde vaardigheden en kennis op het gebied van (hoog)begaafdheid
ziet de leehonger van (hoog)begaafde leerlingen
staat open voor de mogelijkheden van begaafde leerlingen
accepteert dat kinderen slimmer kunnen zijn dan hij/zij zelf
maakt gebruik van hun kennis
ziet de verschillen in talent, ook binnen de groep van (hoog)begaafde leerlingen
<i>De ideale docent is in staat om (hoog)begaafde leerlingen te signaleren en te begeleiden in de klas.</i>
De ideale docent..
heeft kennis van het begrip (hoog)begaafdheid
kan (hoog)begaafde leerlingen signaleren (weet wie er (hoog)begaafd zijn en wie niet)
ziet wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in de klas
kan voortoetsen en weet dan wat een leerling nodig heeft aan leerstof
kan een gesprek voeren met een leerling om vast te stellen wat die leerling nodig heeft
weet welke mogelijkheden er zijn om (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden
kan verschillende vormen van begeleiding in zetten
weet hoe hij de basisstof kan comprimeren (of compacten)
zorgt voor opdrachten die een uitdaging bieden omdat ze net iets te moeilijk zijn
<i>De ideale docent is in staat om uit te gaan van de leerbehoeften van de individuele leerling.</i>
De leerkracht/ docent..
is bereid om apart met leerlingen te werken (plan op te stellen) over wat ze gaan leren
helpt met het zoeken naar de juiste aanvullende informatiebronnen op het juiste niveau
kijkt naar wat de leerling aan kan (denken, doen en doorzetten)
is in staat om anders les te geven aan (hoog)begaafde leerlingen: meer informatie geven, sneller door de stof gaan, meer diepte, aandacht voor hoger-orde denkvaardigheden, zelfsturend leren.
kan omgaan met leerlingen die sneller zijn en leerlingen die wat minder snel zijn
kan een programma maken voor (hoog)begaafde leerlingen met verrijksopdrachten (opdrachten die (hoog)begaafde leerlingen uitdagen)
<i>De ideale docent is in staat om een uitdagende leeromgeving te kunnen bieden.</i>
De leerkracht/ docent ....
kan leerlingen goed bij de les houden
laat leerlingen zelfstandig leren



is creatief in opdrachten en projecten; heeft nieuwe ideeën en vragen,
kan zowel abstracte als concrete ideeën aan te geven
werkt met 'snel begrip'; zorgt voor de mogelijkheid om sneller te kunnen werken en om ontdekkend te leren, met een eventuele mogelijkheid om door inhoud te 'racen'
zorgt voor een omgeving waarin je kunt leren en kiezen
moedigt samen leren aan (ook tussen leerkracht en leerling)
is creatief (bedenkt nieuwe dingen) bij het maken van nieuwe lessen
<i>De ideale docent past de inhoud van de leerstof aan aan de leer behoeften van de (hoog)begaafde leerling.</i>
De ideale docent...
benadrukt complexiteit ten opzichte van simpliciteit
moedigt anders denken aan (leuke nieuwe ideeën, laat je je vinger opsteken en geeft je een beurt)
<i>De ideale docent is in staat om eisen te stellen en op de juiste manier het werk van de (hoog)begaafde leerling te beoordelen.</i>
De ideale docent..
geeft eerlijk cijfers
kan goede eisen stellen aan leerlingen; je weet waarop je wordt beoordeeld en leert daar ook iets van
<i>Eigenschappen van De ideale docent.</i>
De ideale docent...
heeft zelfvertrouwen
is eerlijk over wat hij weet en kan
is slim
is steeds kalm
is geduldig
heeft (gevoel voor) humor, maakt grapjes
is spontaan (als je iets meteen, zonder lang nadenken zegt of doet) en levendig
is flexibel (kan zich gemakkelijk aanpassen)
houdt van uitdagingen
kan creatief denken (nieuwe ideeën bedenken)
kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben
is geen betweter
kan reflecteren
<i>De ideale docent is in staat om het lesgeven goed te organiseren/ klassenmanagement.</i>
De ideale docent...
kan zijn les goed organiseren
<i>Kennisniveau van De ideale docent.</i>
De ideale docent..
heeft veel kennis
weet welke nieuwe kennis hij wil leren
weet veel van een bepaald onderwerp of kennisgebied

<p><i>De ideale docent is in staat de didactiek af te stemmen op de (hoog)begaafde leerling en flexibel te zijn in het wisselen van rollen (coach, docent, begeleider, adviseur, mentor )</i></p> <p>De ideale docent..</p>
is een goede discussieleider
kan leerlingen uitdagen nieuwe antwoorden op vragen te vinden en nieuwe vragen te stellen
kan goed open vragen stellen (vraag waarop je geen 'ja' of 'nee' antwoord kunt geven)
kan een leerling leren hoe hij een onderwerp kan bestuderen en vormgeven (studievaardigheden)
kan op verschillende manieren uitleg geven
maakt leerlingen enthousiast (zoals passie voor een onderwerp over kunnen brengen en stimuleren van ideeën van leerlingen)
werkt niet altijd uit het boek maar geeft ook vaak andere lessen
geeft het gewoon toe wanneer een leerling meer weet over bepaalde zaken dan hij/zij
helpt bij het leren en het zoeken naar informatie i.p.v. altijd uit het boek te werken
kan omgaan met (hoog)begaafde leerlingen en luistert naar hen
<p><i>De ideale docent is in staat om de sociale en emotionele ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden.</i></p> <p>De ideale docent....</p>
weet wat hij moet doen als een leerling niet oplet, als een leerling in verwarring is of als een leerling zich vreemd gedraagt
kan leerlingen helpen die geen fouten durven maken en het spannend vinden om toetsen te maken
zorgt voor uitdaging (grappige, moeilijke, leuke, spannende dingen)
kan grenzen aan geven: wat mag je wel/niet.
heeft een duidelijke klik met (hoog)begaafde leerlingen
ziet zijn klas als een veilig 'thuis' van waaruit kinderen de wereld verkennen, in en buiten school
zegt niet zo gauw wat je fout doet, maar wat je goed doet
<p><i>De ideale docent is in staat om de ouders te betrekken bij de zorg voor de leerling.</i></p> <p>De ideale docent...</p>
kan goed omgaan met de ouders van (hoog)begaafde leerlingen
<p>Open vraag:</p> <p>Wat zijn volgens jou de belangrijkste vaardigheden of eigenschappen die een docent of leerkracht nodig heeft om (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden?</p>

## Bronnen

- 10 Colangelo, N en G.A. Davis (2003), *Handbook of gifted education*, Pearson education.
- 11 Lianne Hoogeveen, Excellente leerlingen die (niet) excelleren, Talent voor Excelleren 5 november 2009
- 12 Rogers, K.B. (1999), *Research synthesis regarding gifted education provisions. Research Synthesis*. Internet 3 oktober 2007
- 13 Eijl, P.van e.a (2007), *Honours, tool for promoting excellence: pagina 84-85*, Universiteit van Utrecht
- 14 Eijl, P.van e.a (2007), *Honours, tool for promoting excellence: pagina 76*, Universiteit van Utrecht
- 15 Gerven, E. van (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid pg 91*, van Gorcum
- 16 WSNS Rijnstreek, inventarisatie leerkrachtcompetenties, 2010.
- 17 Leonardostichting (2010), [www.leonardostichting.nl](http://www.leonardostichting.nl)
- 18 Gerven, E. van (2008), *Slim beleid*, van Gorcum



#### Bijlage 4

### HOOGST GEWAARDEERDE COMPETENTIES VAN LEERLINGEN IN BASISONDERWIJS EN VOORTGEZET ONDERWIJS GEKOPPELD AAN DE SBL- COMPETENTIES

*Hoogst gewaardeerde competenties van leerlingen in Basisonderwijs gekoppeld aan de SBL-competenties*

<i>Competenties</i>	<i>Experimentele groep</i>	<i>Controle groep</i>	<i>SBL competentie</i>
De fijnste juf/meester is duidelijk		96%	<i>Organisatorisch</i>
De fijnste juf/meester weet welk schoolwerk ik nodig heb		94%	<i>Didactisch</i>
De fijnste juf/meester is eerlijk	91%	94%	-
De fijnste juf/meester kan goed luisteren naar wat ik te vertellen heb	90%	92%	<i>Pedagogisch</i>
De fijnste juf/meester kan duidelijk aangeven wat we (gaan) doen in de klas.	89%	84%	<i>Interpersoonlijk</i>
De fijnste juf/meester maakt dat ik me prettig voel in de klas	89%	94%	<i>Pedagogisch/interpersoonlijk</i>
De fijnste juf/meester is geduldig		88%	-
De fijnste juf/meester weet veel		88%	<i>Didactisch</i>
De fijnste juf/meester bedenkt vaak leuke dingen		86%	<i>Didactisch</i>
De fijnste juf/meester maakt mij enthousiast voor een onderwerp		86%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
De fijnste juf/meester helpt mij met leren		86%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
De fijnste juf/meester weet wat ik kan		86%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
De fijnste juf/meester is duidelijk in wat ik wel en niet mag of kan doen	85%	86%	<i>Organisatorisch</i>
De fijnste juf/meester begrijpt mij	85%		<i>Pedagogisch</i>
De fijnste juf/meester kan mij goed helpen	85%	96%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
De fijnste juf/meester is duidelijk	85%		<i>Organisatorisch</i>
De fijnste juf/meester weet welk schoolwerk ik nodig heb	84%		<i>Pedagogisch/didactisch</i>
De fijnste juf meester zegt het gewoon als hij/zij iets niet weet	84%	90%	-
De fijnste juf/meester laat mij op mijn eigen manier denken	84%		<i>Pedagogisch</i>
De fijnste juf/meester is vrolijk		84%	-
De fijnste juf/ meester is slim		82%	-

De fijnste juf/meester praat met mijn ouders over mij en mijn schoolwerk		82%	<i>Samenwerken met de omgeving</i>
De fijnste juf/meester helpt mij als ik iets erg moeilijk of spannend vind	81%	84%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
De fijnste juf/meester is geduldig	81%		-
De fijnste juf/meester geeft mij opdrachten waarvan ik veel leer	81%		<i>Didactisch/pedagogisch</i>
De fijnste juf/meester weet wat ik kan	81%		<i>Pedagogisch/ didactisch</i>
Totaal 80%>	15	19	

*Hoogstgewaardeerde competenties door (hoog)begaafde leerlingen in het vo gekoppeld aan de SBL competenties*

<i>Competenties</i>	<i>De ideale docent.....</i>	<i>Onderzoeksgroep</i>	<i>SBL competentie</i>
..begrijpt (hoog)begaafde leerlingen		97%	<i>Pedagogisch</i>
..kan goed luisteren naar wat kinderen te vertellen hebben		96%	<i>Pedagogisch</i>
..kan goede eisen stellen aan leerlingen; je weet waarop je wordt beoordeeld en leert daar ook iets van		92%	<i>Didactisch</i>
..zorgt voor uitdaging		89%	<i>Pedagogisch</i>
..is eerlijk over wat hij weet en kan		88%	-
..kan omgaan met (hoog)begaafde leerlingen en luistert naar hen		88%	<i>Pedagogisch/interpersoonlijk</i>
..heeft interesse in de leerlingen en hun leerproces		87%	<i>Pedagogisch</i>
..staat open voor de mogelijkheden van (hoog)begaafde leerlingen		87%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
..ziet wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in de klas		87%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
..kan op verschillende manieren uitleg geven		85%	<i>Didactisch</i>
..heeft zelfvertrouwen		85%	-
..kan zijn les goed organiseren		85%	<i>Organisatorisch</i>
..geeft eerlijk cijfers		84%	
..houdt van uitdagingen		84%	-
..heeft kennis van het begrip (hoog)begaafdheid		83%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
..ziet verschillen in talent, ook binnen de groep van (hoog)begaafde leerlingen		83%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
..kan omgaan met leerlingen die wat sneller zijn en die minder snel zijn		82%	<i>Pedagogisch/didactisch</i>
..kan grenzen aangeven		81%	<i>Interpersoonlijk</i>
..weet wat hij moet doen als een leerling niet oplet, als een leerling in verwarring is		81%	<i>Interpersoonlijk</i>

of als een leerling zich vreemd gedraagt		
..maakt leerlingen enthousiast	81%	<i>Pedagogisch</i>
..kan creatief denken	80%	-
..kan een leerling leren hoe hij een onderwerp kan bestuderen en vormgeven	80%	<i>Didactisch</i>
..geeft het gewoon toe wanneer een leerling meer weet over bepaalde zaken dan hij	80%	-





## Bijlage 5

### SBL-COMPETENTIES

([www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl))

#### 1 INTERPERSOONLIJK COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn.

Een leraar die interpersoonlijk competent is, geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Zo'n leraar bevordert de zelfstandigheid van de kinderen en zoekt in zijn interactie met hen een goede balans tussen:

- leiden en begeleiden;
- sturen en volgen;
- confronteren en verzoenen;
- corrigeren en stimuleren.

## 1

### Bekwaamheidseis

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid.

Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag én van de invloed daarvan op de kinderen.

Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- hij maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen;
- hij geeft de kinderen leiding maar laat hun ook verantwoordelijkheid en geeft hun een eigen inbreng;
- hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de kinderen en tussen de kinderen onderling.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

- hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van de kinderen;
- hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en hij kent vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten.

## 1 Indicatoren

### van de interpersoonlijke competentie, enkele voorbeelden

<p>► De leraar ziet wat er gebeurt in zijn groep. Hij luistert naar de kinderen en hij reageert op hen. Hij spreekt hen aan op ongewenst gedrag en hij stimuleert gewenst gedrag. Hij laat de kinderen in hun waarde.</p>	<p>► Hij kan beschrijven en verklaren wat de communicatiepatronen zijn in zijn (cultureel heterogene) groep en hoe de sociale verhoudingen liggen. Hij weet hoe hij een en ander zonodig kan verbeteren.</p>
<p>► Hij houdt in zijn taalgebruik, omgangsvormen en manier van communiceren rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van zijn leerlingen.</p>	<p>► Hij kan verantwoorden hoe hij met zijn (cultureel heterogene) groep omgaat en ook met individuele kinderen. Daarbij maakt hij gebruik van relevante theoretische en methodische inzichten.</p>

## 2 PEDAGOGISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen bevorderen. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar pedagogisch competent zijn.

Een leraar die pedagogisch competent is, creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt ervoor dat de kinderen

- weten dat ze erbij horen en welkom zijn
- weten dat ze gewaardeerd worden
- op een respectvolle manier met elkaar omgaan
- uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar
- initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken

## 2

### Bekwaamheidseis

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid.

Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon. Voor een hele klas of groep maar ook voor een individuele leerling.

En dat op een professionele, planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid;
- hij ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de kinderen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen;
- hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit;
- hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonedig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen;
- hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

- hij is vertrouwd met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan;

- hij is bekend met het globale verloop van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van basisschoolkinderen, met de problemen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan;
- hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar;
- hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

## 2 Indicatoren

### van de pedagogische competentie, enkele voorbeelden

- ▶ De leraar ziet hoe de kinderen met elkaar omgaan en wat dat voor gevolgen heeft voor het welbevinden van (individuele) kinderen. Hij bespreekt met hen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar.
- ▶ Hij waardeert de inbreng van de kinderen, is nieuwsgierig naar hun ideeën en complimenteert hen regelmatig. Hij stimuleert hen om kritisch na te denken over hun opvattingen en gedrag en om daarover in de groep te communiceren.
- ▶ Hij laat hen zelfstandig werken en samenwerken
- ▶ Hij kan van elk kind in zijn groep beschrijven hoe het zich ontwikkelt op fysiek, sociaal-emotioneel en moreel gebied en hoe hij die ontwikkeling probeert te bevorderen. Hij signaleert onmiddellijk als er ontwikkelings- of gedragsproblemen zijn, hij kan beoordelen of en hoe hij die zelf kan aanpakken en weet waar hij eventueel hulp kan vinden in en buiten de school.
- ▶ Hij kan zijn pedagogische opvattingen verantwoorden en ook hoe hij de groep of individuele kinderen aangepakt heeft. Daarbij maakt hij gebruik van relevante theoretische en methodische inzichten.

### 3 VAKINHOUDELIJK & DIDACTISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar vakinhoudelijk en didactisch competent zijn.

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de kinderen en houdt rekening met individuele verschillen;
- motiveert de kinderen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden;
- leert de kinderen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

## 3

### Bekwaamheidseis

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid.

Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist.

Op een eigentijdse, professionele, planmatige manier

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken;
- hij ontwerpt op basis daarvan (speel- en) leeractiviteiten die voor de kinderen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid;
- hij voert die activiteiten samen met de kinderen uit;
- hij evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zonedig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen;
- hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

- hij beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs;

- hij kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en hij weet hoe zij die leerinhouden gebruiken;
- hij is vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen;
- hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict;
- hij is bekend met verschillende leer- en onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen;
- hij is vertrouwd met hoe kinderen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan;
- hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden;
- hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen;
- hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

### 3 Indicatoren

van de vakinhoudelijke en didactische competentie, enkele voorbeelden

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ De leraar kan de opdrachten, oefeningen en toetsen waar de kinderen mee te maken krijgen, zelf foutloos maken en duidelijk demonstreren of uitleggen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Hij kan van elk kind in zijn groep beschrijven hoe het zich ontwikkelt op cognitief gebied en hoe hij die ontwikkeling probeert te bevorderen. Hij signaleert onmiddellijk als er leerproblemen zijn, hij kan beoordelen of en hoe hij die problemen zelf kan aanpakken en weet waar hij eventueel hulp kan vinden in en buiten de school.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Hij legt duidelijk uit aan de kinderen welke leerdoelen hij met welke leeractiviteiten nastreeft.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Hij kan zijn vakinhoudelijk en didactische opvattingen verantwoorden en ook hoe hij de groep of individuele kinderen aangepakt heeft. Daarbij maakt hij gebruik van relevante en actuele theoretische en methodische inzichten.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Hij kiest gevarieerde, op de kinderen afgestemde speel- en leertaken, gebruik makend van moderne middelen, waaronder ict. Hij biedt ruimte voor verschillende manieren van werken.</li> </ul>                   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Hij geeft opbouwend commentaar op het werk van zijn kinderen en op de manier waarop ze werken. Hij doet op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over hun kennis en de vaardigheid.</li> </ul> |  |

## 4 ORGANISATORISCHE COMPETENT

De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar organisatorisch competent zijn.

Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen:

- weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief;
- weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen.

### 4

#### Bekwaamheidseis

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid.

Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen. Overzichtelijk, ordelijk en taakgericht. In alle opzichten voor hemzelf, zijn collega's en vooral voor de kinderen helder.

En dat op een professionele, planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken;
- hij gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen;
- hij houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

- hij is bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor zijn onderwijs relevant zijn.

#### 4 Indicatoren

van de organisatorische competentie, enkele voorbeelden

► Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken.

► Hij gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen.

► Hij houdt een heldere planning aan die hij ook met de kinderen bespreekt. Hij gaat adequaat om met tijd. In onverwachte situaties improviseert hij op een professionele manier en stelt daarbij duidelijke prioriteiten.

► Hij kan zijn opvatting en zijn aanpak van klassenmanagement verantwoorden.





## 5 COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET COLLEGA'S

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met collega's.

Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega's, levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en vakinhoudelijk & didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat wil zeggen dat zo'n leraar

- goed met collega's communiceert en samenwerkt;
- een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren;
- een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.

### 5

#### Bekwaamheidseis

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's.

Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- hij deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is, met collega's en hij maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt;
- hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school;
- hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie;
- hij levert een (onderzoeksmatige) bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

- hij is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie;
- hij is op een praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren;
- hij heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het primair onderwijs;
- hij is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling.

## 5 Indicatoren

### van de competentie in het samenwerken met collega's, enkele voorbeelden

- ▶ Hij heeft een gemakkelijk toegankelijke administratie en registratie van leerlinggegevens.
- ▶ Hij gaat werkrelaties aan die voor zijn onderwijs of voor de school van belang zijn. Hij spreekt collega's aan en is ook zelf aanspreekbaar, als het gaat om het vragen of geven van hulp bij het werk.
- ▶ Hij werkt met collega's samen aan het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs of de organisatie, bijvoorbeeld door met vormen van actieonderzoek/handelingsonderzoek gesignaleerde problemen aan te pakken.
- ▶ Hij houdt rekening met zijn collega's en met de belangen van zijn school.
- ▶ Hij kan zijn opvattingen en zijn werkwijze op het gebied van samenwerken met collega's en functioneren in een schoolorganisatie verantwoorden.

## 6 COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET DE OMGEVING

De leraar primair onderwijs moet contacten onderhouden met de ouders of verzorgers van de kinderen. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met de omgeving van de school.

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert in het belang van de kinderen zijn bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school. Dat wil zeggen dat zo'n leraar

- goede contacten onderhoudt met de ouders of verzorgers van de kinderen;
- goede contacten onderhoudt met andere mensen en instellingen die ook te maken hebben met de zorg voor de kinderen.

## 5 Bekwaamheidseis

5

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school.

Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de kinderen en bij zijn school.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- hij geeft op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de kinderen en hij gebruikt de informatie die hij van hen krijgt;
- hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school;
- hij verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonnodig zijn werk met die leerling aan.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

- hij is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de kinderen en hij weet hoe hij daar rekening mee moet houden in zijn doen en laten als leraar;
- hij is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar zijn school onderdeel van is.

## 6 Indicatoren

van de competentie in het samenwerken met de omgeving, enkele voorbeelden

- ▶ Hij onderhoudt op een open en constructieve manier contacten met ouders, verzorgers of andere belanghebbenden.
- ▶ Hij kan zijn opvattingen en zijn werkwijzen op het gebied van samenwerken met ouders, verzorgers en anderen buiten de school verantwoorden.
- ▶ Hij spreekt mensen en instellingen buiten de school aan die met de kinderen te maken hebben en is hij ook zelf voor die mensen en instellingen aanspreekbaar. Daarbij stemt hij zijn werk goed af op dat van andere partijen.

## 7 COMPETENT IN REFLECTIE EN ONTWIKKELING

De leraar primair onderwijs moet zich voortdurend verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar primair onderwijs competent zijn in reflectie en ontwikkeling.

Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar

- weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat;
- heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten;
- werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling;
- stemt zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen.

### 6

#### Bekwaamheidseis

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling.

Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- hij werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, op basis van een goede analyse van zijn competenties;
- hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school;
- hij maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van kinderen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs deze kennis hebben:

- hij heeft voldoende gedragspsychologische kennis om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren;
- hij is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor primair onderwijs en vervolgscholen en ook van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek, didactiek, inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het primair onderwijs;
- hij is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek en didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs.

## 7 Indicatoren

van de competentie in reflectie en ontwikkeling, enkele voorbeelden

- ▶ Hij brengt onder woorden wat voor hem in het leraarschap belangrijk is en vanuit welke professionele opvattingen hij werkt.
- ▶ Hij brengt zijn beroepsopvatting en werkhouding in verband met de (onderwijskundige en levensbeschouwelijke) identiteit van de school.
- ▶ Hij kijkt kritisch naar zijn werk en gebruikt evaluatie, reflectie en feedback van anderen om dat verder te ontwikkelen.
- ▶ Hij benoemt zijn sterke en zwakke kanten, formuleert leervragen en werkt daar planmatig aan.
- ▶ Hij kan zijn eigen activiteiten en plannen over professionele ontwikkeling verantwoorden, in relatie met het beleid van de school en tegen de achtergrond van actuele ontwikkelingen in onderwijs, wetenschap en samenleving.

