

Kwaliteitskaart Wijs! – O&K – Visie op onderwijs aan leerlingen meer- en/of hoogbegaafdheidskenmerken

Kaart	Kwaliteitskaart Wijs! – O&K - Visie op onderwijs aan leerlingen met meer- en/of hoogbegaafdheidskenmerken
Eigenaar	Staffunctionaris O&K, i.s.m. DLK en KC
Versie	Juni 2024

Inleiding

In dit document wordt de gezamenlijke visie van Wijs! op onderwijs aan leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid beschreven. De visie wordt uitgewerkt aan de hand van de eerste twee klavers van het visiekwadrant: 'Visie op leren' en 'Visie op het leren organiseren'. Het uitgangspunt van Wijs! is, zoals ook opgenomen in het strategisch beleidsplan 2023-2027: *Goed en snel zicht hebben op en het beste onderwijs bieden aan alle leerlingen, ook de leerlingen die meer verdieping of uitdaging nodig hebben*. In dit document wordt de aanvullende visie van Wijs! op dit thema omschreven. Het geeft de gezamenlijke visie weer, waarbinnen de scholen hun beleid verder kunnen vormgeven. Dit document is tot stand gekomen gebaseerd op de wetenschap, in samenwerking met de directeuren, kwaliteitscoördinatoren, staffunctionaris Onderwijs & Kwaliteit en externe expertise.

1. Visie op leren van leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid

Algemeen uitgangspunt

Binnen Wijs! wordt uitgegaan van de **cognitieve leerpsychologie**. Leerlingen lijken meer op elkaar dan ze verschillen in hun manier van leren. Leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid leren niet op een andere manier. Deze leerlingen hebben ook instructie nodig. Wat wél speelt is dat deze leerlingen aanleg hebben om sneller te leren én méér voorkennis hebben, waardoor nieuwe kennis en vaardigheden leren sneller gaat dan bij andere leerlingen. Deze leerlingen hebben dus minder herhaling en inoefening nodig, voordat kennis en vaardigheden in het lange termijn geheugen opgeslagen worden.

Differentiatie

Tomlinson (2003) geeft de volgende definitie van differentiatie: "Differentiatie is een onderwijsbenadering waarbij leraren proactief aanpassingen doen in de inhoud van het onderwijs, de leermaterialen, de gevraagde leeractiviteiten en de producten van leerlingen om tegemoet te komen aan verschillende leerbehoeften van individuele leerlingen of van kleine groepen leerlingen, om daarmee de leermogelijkheden van alle leerlingen in de klas te vergroten."

De visie van Wijs! is dat wordt gewerkt aan gelijke kansen, onder andere vanuit convergente differentiatie. Convergente differentiatie past namelijk bij streven naar gelijke kansen en daarmee ook bij het landelijke onderwijsachterstandenbeleid. Om kinderen gelijke kansen te geven, moeten ze ongelijk behandeld worden, met dezelfde doelen voor ogen; dat is de essentie van convergente differentiatie. *Everybody is on the bus and stays on the bus* - Katharine Birbalsingh (Keynote Making Shift Happen 2018). Daarentegen heeft ieder kind het recht zich te ontwikkelen. Andere leerlingen, die doelen al behalen, dienen niet onder gestimuleerd te worden, omdat dit voor 'het geheel' het beste is. Dus: Alle leerlingen krijgen extra instructie en oefentijd om de basisdoelen te behalen, maar ook voor leerlingen die doelen al beheersen, wordt met aanvullende doelen en passende instructies en verwerking gewerkt. In deel 2 van deze kwaliteitskaart wordt hier verder op ingegaan.

Meer- en hoogbegaafdheidskenmerken en -vaardigheden

Voor het signaleren van leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid is het belangrijk dat betrokkenen zich bewust zijn van de kenmerken en veel voorkomende vaardigheden bij leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid, zodat zij in hun leer-kraft komen (of hun potentieel wordt aangesproken) en hun mogelijkheden zichtbaar worden (Bakx & Bronsveld, 2019).



Kenmerken en vaardigheden volgens Bakx en Bronsveld (2019):

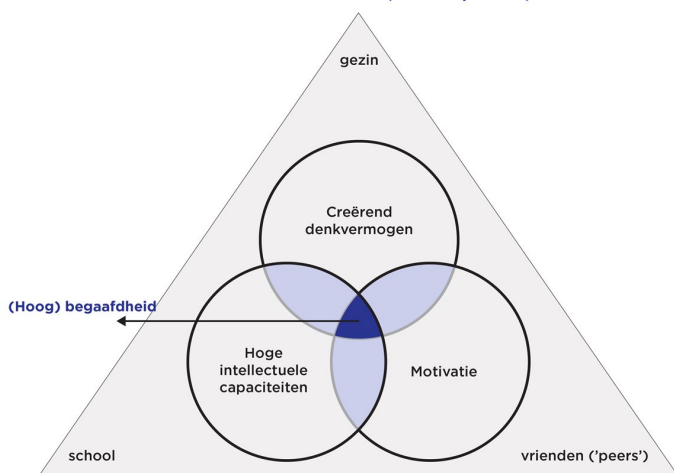
- Hoge intelligentie (analytisch, creatieve en eventuele praktische intelligentie)
- Creatief denkvermogen;
- Motivatie;
- Gevoeligheden in waarnemen;
- Zijnskenmerken: rechtvaardigheidsgevoel, perfectionisme, kritische instelling;
- Conditionele omgevingskenmerken: gezin, vrienden en school.

Bovenstaande kenmerken en vaardigheden zijn veelvoorkomend, de lijst is niet volledig. Kanttekening hierbij is dat binnen Wijs! wordt uitgegaan van het uitgangspunt dat vaardigheden domeinspecifiek zijn en hiermee dus gebaseerd zijn op onderliggende kennis (Hirsch, 2016). Kritisch denken, creativiteit en het oplossen van complexe problemen is enkel mogelijk met behulp van een gedegen onderliggende kennisbasis. Deze vaardigheden zijn dus domeinspecifiek (Tricot & Sweller, 2014). Met deze kanttekening dient gekeken te worden naar bovenstaande kenmerken en vaardigheden.

Intelligentie

Een bekende omschrijving van intelligentie is het vermogen van een individu om doelgericht te handelen, rationeel te denken en effectief met de omgeving om te kunnen gaan. Intelligentie is geen vast gegeven. In mensen zit geen aangeboren intelligentie of talent, maar een potentieel (Ericsson & Pool, 2016). Of potentieel zich optimaal ontwikkelt, wordt namelijk sterk beïnvloed door omgevingsfactoren, zoals het gezin, school en vrienden (Mönks & Mason, 2000; Beckmann et al., 2020), zie ook bijgevoegde afbeelding. De interactie tussen deze factoren bepaalt het begaafde potentieel; alle factoren zijn nodig om het begaafde potentieel om te kunnen zetten naar begaafde prestaties (Renzulli & Reis, 2018).

Meerfactorenmodel (Mönks, 1985)



IQ-onderzoek

Voor het signaleren van leerlingen met begaafdheidskenmerken is in de meeste gevallen geen IQ-onderzoek **nodig**. Bij een IQ onderzoek wordt sec gekeken naar een intelligentieniveau. Maar er spelen meer factoren een rol: leerlingen met begaafdheidskenmerken beschikken over sterke cognitieve capaciteiten, een sterke innerlijke gedrevenheid en een creatieve manier van denken (expertisecentrum leren en gedrag, 2024). Om de kinderen met begaafdheidskenmerken in beeld te krijgen en te hebben is een IQ onderzoek vaak niet nodig. Daarbij komt dat een IQ onderzoek vaak maar bij een select aantal leerlingen wordt afgenomen, waardoor de kans groot is dat kinderen met begaafdheidskenmerken niet opgemerkt worden en daardoor geen passend onderwijsaanbod krijgen (Bakx, 2023).

De eerder genoemde veelvoorkomende kenmerken en vaardigheden bieden in de meeste gevallen genoeg handvatten voor signalering.



Er zitten kanttekeningen aan IQ-onderzoek:

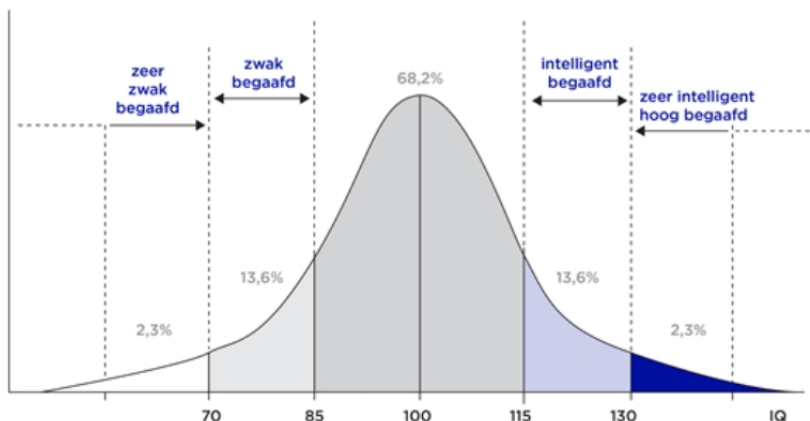
- Afname van een IQ-onderzoek is een momentopname, de score is niet bij elk afnamemoment gelijk;
- Intelligentieonderzoek is oorspronkelijk niet gemaakt voor deze doelgroep (leerlingen met begaafdheidskenmerken);
- Eerder benoemd, maar: intelligentie wordt niet gezien als vaststaand gegeven.

Let op: Verwachtingen van de leraar hebben grote invloed op het leren van de leerling. Dit werkt ook de andere kant op. Als een leraar denkt dat de (lagere) intelligentie van een leerling vastligt, dan zal hij deze leerling mogelijk minder uitdagen, wat leidt tot minder leren (pygmalion effect). Hierbij is dus voorzichtigheid van groot belang.

Er zijn situaties waarin het afnemen van een IQ-onderzoek toch kan bijdragen, bijvoorbeeld wanneer sprake is van:

- Vragen rondom passend onderwijs voor de leerling;
- Verschil van inzicht van betrokkenen rondom de leerling;
- Mogelijk mindere prestaties op school dan verwacht kan worden;
- Mogelijke discrepanties binnen het intelligentieprofiel waar de leerling wellicht last van heeft.

Onderstaande grafiek (SLO) is hierbij een leidraad. De aanpak die in deze kwaliteitskaart beschreven wordt, richt zich op de grootste groep leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid (ongeveer 14 procent van de leerlingen). In uitzonderlijke situaties is daadwerkelijk sprake van hoogbegaafdheid (ongeveer 2 procent van de leerlingen) wordt, tenzij er geen vraagstukken zijn in de ontwikkeling, in samenwerking met ouders, een individueel plan van aanpak opgesteld en het Samenwerkingsverband betrokken. Aanpakken die in deze kwaliteitskaart beschreven zijn kunnen dan ook helpend zijn, maar mogelijk is in die situaties meer nodig.



Verdeling van IQ-scores onder de normaalverdeling - Ten opzichte van de gemiddelde IQ-score van 100 valt ca. 68% van een gemiddelde schoolpopulatie binnen een normaal IQ-bereik van 85-115 (= maximaal 1 standaardafwijking vanaf het gemiddelde). Binnen de ca. 16% die hierboven scoort, laat ongeveer 10% van de leerlingen - naast een hoge intelligentiescore - ook specifieke kenmerken zien die duiden op (hoog)begaafdheid, o.a. creërend denkvermogen en een sterke intrinsieke motivatie.

slo



2. Visie op leren organiseren

Wat leerlingen met begaafdheidskenmerken nodig hebben is maatwerk. Op schoolniveau wordt hier door de leraar en kwaliteitscoördinator in samenwerking met ouders naar de beste aanpak, passend bij de geformuleerde doelen, gezocht. Hieronder wordt een aantal handvatten beschreven.

Signalering

Het signaleren van leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid is een eerste stap. Observaties leveren hier een grote bijdrage aan. Eerder in dit document zijn een aantal signalen en kenmerken genoemd. Kennis over veelvoorkomende signalen en kenmerken is in deze fase een eerste aandachtspunt. Hier zal aanbod in de academie zich de komende periode op richten.

Bij het signaleren kan het helpend zijn een signaleringsinstrument te gebruiken. Er wordt op dit moment echter geen noodzaak gezien om binnen alle scholen op Wijs! eenzelfde en gezamenlijk signaleringsinstrument te kiezen en te gebruiken. Iedere school krijgt dit schooljaar (2024-2025) de ruimte om zelf te kiezen of en zo ja, welk instrument ze willen gebruiken. Dit wordt gezien als een pilotperiode, waarin signaleringsinstrumenten geprobeerd en ervaringen uitgewisseld kunnen worden. De kwaliteitscoördinatoren hebben verschillende signaleringsinstrumenten beschikbaar op de scholen en kunnen hier onderling mee uitwisselen. De ervaringen worden gedeeld in het KC-platform, waarvoor ruimte zal worden ingepland op de agenda.

Instructie (beginner en expert)

Nieuwe leerstof wordt aangeleerd middels de effectieve directe instructie. Het doel is om de leerstof zo succesvol aan te leren aan alle leerlingen, waaronder ook de sterke leerlingen (Schmeier, 2023). Nieuwe leerstof bestaat eerst uit kennisoverdracht en vervolgens het aanleren van vaardigheden. Een beginner leert anders dan een expert en heeft baat bij directe instructie. Bij nieuwe of aanvullende doelen zijn leerlingen met begaafdheidskenmerken ook beginners en hebben zij dus ook directe instructie nodig. Bij leerstof waar deze leerlingen al expert zijn, is directe instructie minder nodig. Zij kunnen zich dan richten op het toepassen van het geleerde in andere situaties.

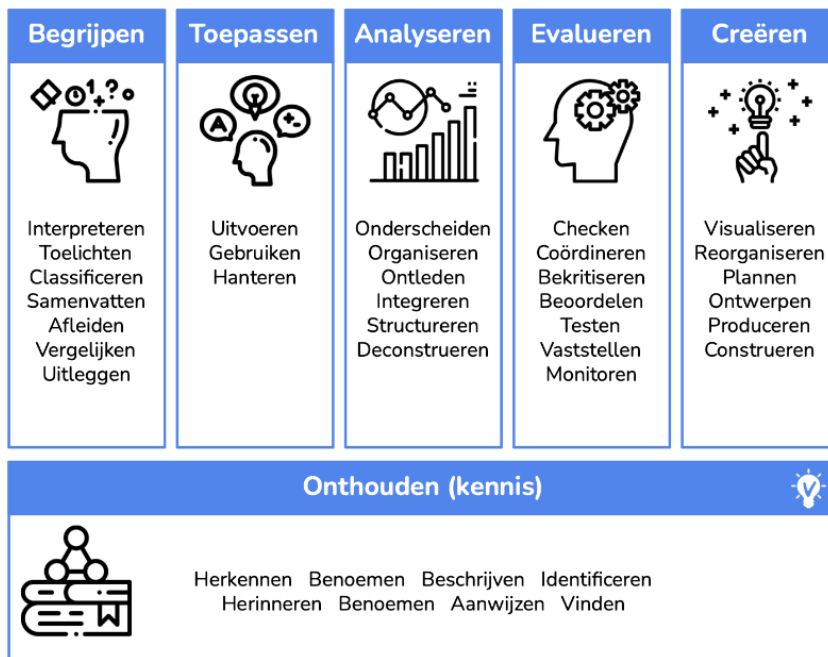
Er wordt gestreefd naar minimaal 2 keer per week 10 minuten instructie op aanvullende doelen voor deze leerlingen (richtlijn, de leraar staat i.s.m. KC aan het roer m.b.t. afstemming op wat nodig is). Hierbij is het belangrijk dat er na de instructie ook voldoende autonomie wordt gegeven aan de leerling, zodat deze groeit in het leren leren (Hornstra et al. (2020)).

Taxonomie van Bloom

Een van de meest gebruikte manieren om verschillende denkniveaus in te delen is de Taxonomie van Bloom. De taxonomie onderscheidt zes niveaus die aanzetten tot verschillende manieren denken. Waar Bloom zelf wel een onderscheid maakt in hogere orde denkniveaus en lagere orde denkniveaus, is er geen volgorde voorgeschreven om de kennisniveaus te doorlopen. Leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid hebben de neiging om sneller te denken in analyse, evaluatie en creatie (van Kraaij, 2024). Er is in de onderwijswereld discussie over de volgorde, Bloom spreekt zelf over hoog- en laag-orde denken. Daartegenover staat dat creëren niet altijd 'moeilijker' hoeft te zijn dan begrijpen, dat hangt ook af van het onderwerp en de vraagstelling. Ook hoeven niet alle niveaus altijd doorlopen te worden. Wijs! hanteert dus niet de welbekende 'piramide', maar onderstaande afbeelding. Kennis is in deze afbeelding onderliggend, passend bij de visie op leren (zie eerste deel van deze kwaliteitskaart). Het is van belang om leerlingen met verschillende type vragen en opdrachten uit te dagen en je als leraar steeds bewust te zijn van wat een verdiepende vraag of opdracht kan zijn. De taxonomie van Bloom geeft hiervoor handvatten. Het wordt gezien als een scaffold voor de leraar bij het bedenken van verdiepende vragen en opdrachten voor leerlingen die de doelen al beheersen.

De waaier met de taxonomie van Bloom bevat voorbeelden van controle van begrip vragen om de hogere denkvaardigheden aan te spreken. Daarnaast biedt deze waaier ook suggesties voor producten die leerlingen kunnen maken, waarbij het creatief en anders denken wordt aangemoedigd.





Bron: Taxonomie van Bloom uitgewerkt met toepassingswoorden - (Lucassen, 2018)

Controle van begrip

Een belangrijke techniek is het controleren van begrip tijdens de verschillende lesonderdelen. Voordat leerlingen zelfstandig de leerstof gaan verwerken, moet 80 procent van hen het lesdoel hebben behaald (Schmeier, 2023). Het systematisch controleren van begrip geeft informatie over wat de volgende stap in het leerproces moet zijn: de stof nog eens uitleggen, misvattingen aanpakken of doorgaan met de nieuwe leerstof. Het proces van controleren helpt leerlingen om tot een dieper geworteld begrip te komen (Sherrington & Caviglioli, 2021). Controle van begrip bij leerlingen met begaafdheidskenmerken vraagt om een andere formulering van de vraag. Controle van begrip vragen kunnen zo geformuleerd worden dat de leraar complexere denkvaardigheden van leerlingen aanspreekt. Daarnaast kan de leraar de procedurele kennis en metacognitieve kennis over het onderwerp bevragen, ook hiervoor staan voorbeelden en suggesties op de waaijer van de taxonomie van Bloom.

Tijdens de instructie kan de leraar het begrip controleren en dus ook vaststellen welke leerlingen het lesdoel al (eerder) beheersen. Door het controleren van begrip, gevolgd door (indien mogelijk) een early check-out, kan de leraar meten of de leerling het leerdoel beheerst en dus al kan starten met het maken van de zelfstandige verwerking. Op deze manier wordt de instructie gecompact.

Leren leren

Metacognitie, ook wel 'leren leren' genoemd, wordt beschreven als de kennis en vaardigheden om het eigen denken en handelen bewust te sturen en te controleren. Hieronder vallen kernvaardigheden als: taakanalyse, het activeren van voorkennis, het stellen van doelen, plannen, monitoren, zelf-evaluatie en reflectie (Veenman, 2016). Over de relatie tussen intelligentie en metacognitie zijn verschillende theorieën ontwikkeld, maar de meeste onderzoeken ondersteunen de theorie van het gemengde model. Deze stelt dat metacognitieve vaardigheden en intelligentie zowel samen als elk afzonderlijk bijdragen aan het tot stand komen van een leerprestatie (Veenman, 2016). Onderzoek toont aan dat de metacognitieve vaardigheden van leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid zeer waarschijnlijk niet worden aangesproken met 'reguliere' leertaken, omdat deze kinderen op basis van hun intelligentie al de leertaken succesvol kunnen voltooien. Dit vraagt van de leraar dat er expliciet onderwijs wordt aangeboden voor het ontwikkelen van de metacognitieve vaardigheden. Onderzoek van Muijs en Bokhove (2019) stelt dat de cognitieve en metacognitieve strategieën aangeleerd moeten worden middels modellering, waarbij de leerling begeleidde inoefening krijgt. Dit kan geïntegreerd worden in vakonderwijs waarbij gebouwd wordt op kennis (Muijs & Bokhove, 2019). Binnen



Wijs! wordt op dit thema op dit moment nog niet de grootste nadruk gelegd. Scholen kunnen natuurlijk zelf kiezen op welk onderdeel vanuit deze kwaliteitskaart zij de focus leggen.

Compacten

Compacten houdt in dat de leraar de lesstof voor leerlingen met begaafdheidskenmerken in een kortere tijd behandelt. De 'gewonnen' tijd kan aan aanvullende doelen (verrijken) besteed worden. Compacten kan met instructietijd en/of de hoeveelheid verwerking.

Compacten van de instructie:

Het compacten van de instructie kan door een early-check-out na controle van begrip. De leraar controleert het begrip tijdens de wij-fase en geeft een early-check-out tijdens de jullie-fase. Het compacten van de verwerking kan op basis van:

- observatie tijdens instructie;
- observatie tijdens zelfstandige verwerking;
- vooraf afgenomen methodetoets;
- analyse van de cito resultaten.

Compacten van de verwerking:

Voor het compacten van de verwerking geldt als richtlijn dat maximaal 50% van de leerstof gekoppeld aan het lesdoel gecompact wordt. De exacte keuze die hierin door de leraar gemaakt wordt, kan per leerdoel en les verschillen. Hierbij blijft het monitoren van de resultaten en de kwaliteit van het gemaakte werk cruciaal. De leraar heeft altijd hoge verwachtingen van alle leerlingen en het gemaakte werk. Als deze verwachtingen niet worden waargemaakt, kan de leraar ervoor kiezen de verwerking niet meer te compacten. Bij onvoldoende of matige kwaliteit van het gemaakte werk kan er nog steeds gecompact worden in de instructie.

Verrijken (kan bestaan uit verbreden en/of verdiepen)

Verrijken houdt in dat leerlingen, in de tijd die vrijkomt door te compacten, dagelijks werken aan uitdagende opdrachten, die niet in het reguliere leerstofaanbod op school aan bod komen (aanvullende doelen).

Verrijking leidt tot een verbetering van de schoolprestaties bij jonge kinderen. Ook zijn effecten gevonden op een positiever zelfbeeld, motivatie of leerattitude. Dit blijkt uit meta-analyses van experimenteel onderzoek (Gubbels e.a., 2016; Hoogeveen et al., 2004). Daarnaast blijkt uit een meta-analyse van 26 studies ook dat verrijkende programma's effectief zijn voor zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling (Kim, 2016).

Verrijken kan door te verdiepen of te verbreden. Verdiepen is het aansluiten bij de basisstof en lesinhoud van een desbetreffend leerjaar. Bijvoorbeeld na een aardrijkskundeles over aardbevingen dit onderwerp verder laten verkennen en onderzoeken. Verbreden is het uitbreiden van de lesinhoud met aanvullende onderwerpen.

Binnen de visie van Wijs! past dat de aanvullende materialen passend bij de bestaande lesmethoden worden zo veel mogelijk gebruikt. Aanvullende methodes die op scholen aanwezig zijn kunnen als naslagwerk (aanvullend) gebruikt worden, wanneer de bestaande lesmethoden niet voldoende bieden. Uitwisseling tussen scholen van Wijs! wordt gestimuleerd, alvorens een school een aanvraag doet voor het extra aanschaffen voor een aanvullende methode specifiek voor deze doelgroep.

Versnellen

Onder versnellen wordt verstaan: versneld doorstromen of te wel een klas overslaan.

Effect van versnellen op cognitie

Versnellen is onderzocht en blijkt effectief. De meest betrouwbare conclusie voor de gevolgen op lange termijn komt uit een studie waarin drie cohorten veertig jaar lang zijn gevolgd; daaruit blijkt dat kinderen die voor of op hun dertiende levensjaar een klas oversloegen, vaker en sneller grote prestaties behaalden in STEM-onderwijs



(internationale afkorting voor Science, Technology, Engineering, Mathematics) dan vergelijkbare leerlingen die niet waren versneld (Park et al., 2013). Uit een vergelijkbaar onderzoek waarin leerlingen tien jaar zijn gevolgd, blijkt ook dat de leerlingen die wel een versneld programma volgden net iets beter dan reguliere leerlingen scoorden (Swiatek & Benbow, 1991).

Effect van versnellen op sociaal emotionele ontwikkeling

Wat betreft de effecten van versnellen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen is helaas minder onderzoek bekend. Een internationaal onderzoek rapporteert een klein, maar niet significant positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen die een groep overslaan (Steenbergen-HU & Moon, 2011). Ander onderzoek concludeert dat daarbij wel op de korte termijn een daling van het zelfbeeld wordt waargenomen (Kulik, 2004). Volgens Robinson (2004) zijn er geen negatieve effecten gevonden van versnellen. Een studie onder leerlingen in de 8th grade (tweede klas in Nederland) bracht dat leerlingen die een klas hadden overgeslagen geen significante sociaal-emotionele problemen hadden, maar zelf wel positiever dachten over hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Sayler & Brookshire, 1993). Qua gedrag vertoonden ze minder problemen dan niet-versnellers (Sayler & Brookshire, 1993). In een studie uit Duitsland blijkt dat in de meeste gevallen versnellen van kinderen een positief effect had op hun sociaal-emotioneel welbevinden; (hoog)begaafde kinderen voelden zich beter op hun plek in een hogere groep, zowel in sociaal als intellectueel opzicht (Gronostaj et al., 2016).

Wanneer versnellen?

Versnellen wordt voor individuele leerlingen beschouwd als één van de meest ingrijpende onderwijsmaatregelen (los van HB-onderwijs) en wordt pas overwogen als compacten gecombineerd met verrijken niet voldoende is. Het kan ingezet worden wanneer het niet goed gaat met een leerling. Het welbevinden van de leerling is dan in gedrang, de leerling matcht vaak niet in het huidige leerjaar met klasgenoten. Voorwaarde voor versnellen is een duidelijke voorsprong in beheersing van de leerstof. Van Gerven (2009) en Meersman (2005) spreken van een didactische voorsprong van bijna of vrijwel een jaar. Colangelo & Assouline (2007) stellen als eis 'beheerst alle leerstof'. Wanneer versnellen wordt overwogen, wordt door de kwaliteitscoördinator waar nodig het samenwerkingsverband betrokken.

Pluslijnen binnen de methodes

De visie van Wijs! is dat de aanpak voor leerlingen met begaafdheidskenmerken zoveel mogelijk geïntegreerd moet zijn met de aanpak voor alle leerlingen. Dat betekent onder andere dat zo veel mogelijk gebruik wordt gemaakt van bestaande methodes. In bijlage I wordt uitgewerkt wat de huidige methodes binnen Wijs! bieden op dit vlak.

Organisatievorm

Binnen Wijs! streven we naar inclusief onderwijs en wordt gewerkt vanuit het uitgangspunt dat leerlingen **niet** structureel in vaste groepen gegroepeerd worden. Dit geldt voor leerlingen die meer of minder instructie, begeleiding, inoefening en herhaling nodig hebben. Afhankelijk van een bepaald doel, mogelijkheden van de leraar en de groepssituatie, kan **kortdurend** gekozen worden het werken in groepjes leerlingen die **doelgericht** instructie krijgen. Deze specifieke instructies, worden zoveel mogelijk gegeven door de expert, de **leraar in en binnen** het klaslokaal. De onderwijsassistent of lerarenondersteuning begeleidt op dit moment - indien nodig - de rest van de klas. Dit houdt concreet in dat compacten en verrijken binnen de klas plaatsvinden en dat de eigen leraar hier doelgerichte instructie en feedback op geeft. Er wordt uitgegaan van dezelfde uitgangspunten, zoals bij Mastery Learning.

SWV

Voor het creëren van een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid wordt eerst gekeken naar het inzetten van bovenstaande interventies. Mocht dit onvoldoende effect hebben en de leraar en kwaliteitscoördinator ondersteuning nodig hebben voor het bieden van een passend onderwijsaanbod, dan kan het samenwerkingsverband betrokken worden. Het Samenwerkingsverband (SWV) Utrecht PO kan ondersteuning bieden bij vraagstukken die spelen rondom leerlingen met begaafdheidskenmerken. Voor sommige leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid kan het zijn dat het reguliere onderwijs mét toegepaste interventies niet



passend is. In deze uitzonderlijke gevallen kan in samenwerking met het samenwerkingsverband andere vormen van onderwijs (het (voltijd) HB-onderwijs of de Magisgroepen) verkend worden.

Voor meer informatie, zie onderstaande website.

<https://swvutrechtpo.nl/expertiseteam-hoogbegaafdheid/>

3. Vervolg

Dit document is een aanvulling op de visie zoals beschreven in het Strategisch Beleidsplan van Wijs!. Dit visiestuk schept een kader voor keuzes die op schoolniveau gemaakt kunnen worden. Er is bewust gekozen voor ruimte hierin, zodat juist de leerteams op de scholen de ruimte hebben om - binnen de kaders zoals geschetst in dit visiestuk - de verdere praktische en concrete uitwerking te maken en te borgen in kwaliteitskaarten. Geadviseerd wordt op schoolniveau kwaliteitskaarten (al dan niet gecombineerd) op te stellen omtrent:

- ★ Signalering;
- ★ Aanpassingen tijdens de instructie;
- ★ Compacten en verrijken;
- ★ Doorstroombeleid (versnellen, evt. gecombineerd met doubleren).

Uiteraard worden de ontwikkelingen op schoolniveau gemonitord en met elkaar besproken. De passende plaats hiervoor is het KC-platform en de DLK. Indien nodig wordt het visiestuk aangepast en indien gewenst kunnen (zoals voor alle onderwerpen geldt) kwaliteitskaarten op schoolniveau uitgewisseld worden. Binnen de Academie van Wijs! zal scholing op dit thema aangeboden worden, de komende periode. Als op stichtingsniveau meer nodig is, wordt dit besproken met de Staffunctionaris Onderwijs & Kwaliteit.

4. Bijlagen

Bijlage I - Analyse per methode m.b.t. leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid

Getal en Ruimte Junior - Rekenen

Methode Getal en Ruimte Junior heeft differentiatie voor sterke rekenaars opgenomen in de methode. Zij geven aan dat sterke rekenaars de blauwe sommen maken van de basisleerstof en de tempodifferentiatie- en verdiepingsopdrachten, wat leidt tot het beheersen van het referentieniveau 2F en laat kennismaken met niveau 2S. Deze manier van werken wordt ook wel de compactroute genoemd. Nadat de leerlingen klaar zijn met dit 'reguliere' maakwerk is er tijd voor het maken van 'meesterwerk'. Het meesterwerk is bedoeld voor de zeer goede rekenaar die in het basismateriaal niet genoeg wordt uitgedaagd. Meesterwerk is opgedeeld in drie categorieën: toepassen, puzzelen en taak. Deze drie categorieën volgen de hogere niveaus van de taxonomie van Bloom (toepassen, analyseren, evalueren en creëren) (Noordhoff, 2018). Het toepassen richt zich op handig rekenen en leren leren. Toepassingen uit de basisleerstof worden verder uitgediept. Het puzzelen richt zich op het analyseren van de opdracht, waardoor leerlingen een algoritme moeten vinden en het geen puzzel meer is, maar een begrepen spel. De taak bevat een onderzoekselement en doet een beroep op het creatieve vermogen van de leerling. Dit eindigt vaak met het ontwerpen en/of maken van een product, aldus Noordhoff (2018). Drie keer per jaar wordt deze structuur onderbroken voor het aanbieden van een leerlijn schaken. Schaken doet namelijk ook een beroep op het creatieve denken, probleemoplossend denkvermogen en de vaardigheid om beslissingen te nemen. Vanaf groep 7 wordt er ook een leerlijn programmeren aangeboden. Programmeren stimuleert creatief en logisch denken, en hierdoor leren kinderen ook te werken aan hun probleemoplossend vermogen (Noordhoff, 2018).

Staal - Spelling

Het werkboek Plus is geschikt voor kinderen die sterk zijn in spelling en grammatica. Op het gebied van spelling biedt de methode twee verrijkingslessen in de plus katern en in de herhalingsweek 4 verrijkingslessen. Deze lessen bevatten opdrachten die er redelijk herkenbaar uitzien maar moeilijkere woorden bevatten. Volgens de methode Staal zijn dit kinderen die weinig instructie nodig hebben om een categorie of grammaticadoel onder de knie te krijgen. Vanaf groep 4, blok 5, is er voor ieder leerjaar en voor elk blok een pluskatern beschikbaar. Het werkboek Plus sluit volledig aan op de reguliere lessen van Staal Spelling. Dezelfde categorieën komen aanbod en dezelfde grammaticastof wordt verdiept en verrijkt. Hierbij zijn er per week twee pluslessen beschikbaar met uitzondering van week 4. In deze herhalingsweek



zijn er vier pluslessen beschikbaar. De leerlingen doen mee met de instructielessen, maar tijdens de herhalingslessen werken zij geheel zelfstandig aan de verdiepende opdrachten in het pluswerkboek.

Staal - Taal

Op de scholen van Wijs! wordt gewerkt met de methode Staal taal van Malmberg. Deze methode biedt vanaf leerjaar vier een pluskatern aan met verdiepende opdrachten. Deze opdrachten bestaan hoofdzakelijk uit het verbreden van de woordenschat, waarbij dit gemeten wordt met opdrachten waarbij leerlingen lijnen moeten trekken tussen begrip en betekenis. Na het verdiepen in deze materialen, is geconcludeerd dat het niveau van deze taalopdrachten voor onze leerlingpopulatie niet uitdagend genoeg is. Daarom is het streven dat de verrijking van de taal-leerstof geïmplementeerd wordt binnen het NKC.

NKC

Binnen Wijs! wordt gewerkt met het Nederlands Kennis Curriculum (NKC). Onder andere oriëntatie op de wereld en taaltoepassingsdoelen zijn geïntegreerd in deze aanpak. Deze taaltoepassingsdoelen kunnen de leraar handvatten geven om een opdracht aan leerlingen te geven, waarbij de hogere denkvaardigheid van de taxonomie van Bloom wordt aangesproken. Hiermee kan het taalaanbod aan de leerlingen verdiept worden binnen het thema. Dit vraagt van de leraar dat zij de kennis hebben over hoe de leerlingen met begaafdheidskenmerken bediend moeten worden. Op dit moment is de ontwikkeling van de NKC thema's nog niet op alle scholen en alle groepen ver genoeg doorontwikkeld om verdiepend werk volledig in te bedden binnen alle thema's.

Wijs! heeft de ambitie om, nadat het werken met zes NKC thema's per jaar volledig geïmplementeerd is, ook de talige verdieping in te bedden in de NKC thema's. Om die reden wordt er niet voor gekozen om m.b.t. taal een specifieke methode voor leerlingen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid aan te schaffen.

Bijlage II - Communicatie richting ouders (website en/of schoolgids - naar inschatting van de school)

Onderwijsaanbod op het niveau van uw kind

Inspelen op niveauverschillen in de klas

Op onze school stemmen we ons onderwijs zo goed mogelijk af op alle kinderen. Sommige kinderen hebben genoeg aan het basisaanbod, sommige kinderen hebben iets extra of anders nodig. Een extra instructie, meer oefentijd of misschien juist een kortere instructie en moeilijkere opdrachten. We proberen het op onze school zo goed mogelijk te doen, iedere les opnieuw, voor alle kinderen. Wij streven ernaar dat kinderen zich goed voelen in de klas én zich optimaal ontwikkelen.

Bij de basisvakken gebruiken we op onze school expliciete directe instructie (ook wel: EDI). Dit is een bewezen effectieve manier van instructie geven. Één van de kenmerken is dat de leraar tijdens de les continu monitort of de kinderen de instructie begrijpen. Kinderen die het lastig vinden krijgen andere of extra instructies. Kinderen die het doel al snel beheersen, kunnen eerder aan het werk met bijvoorbeeld moeilijkere opgaven.

Het kan per lesdoel verschillen welk kind op welk moment iets extra's nodig heeft. Een kind dat klokkijken lastig vindt, kan misschien de tafel van 6 weer erg goed. Wij werken daarom met flexibele instructiegroepen binnen de klas met kinderen die in aanmerking komen voor iets extra's of anders van de leraar. Flexibel betekent dat de samenstelling van instructiegroepen kan wisselen, afhankelijk van het lesdoel. Dit geldt voor kinderen die soms wat meer moeite hebben met leren, maar ook voor kinderen waarbij het leren makkelijker gaat. Zo spelen wij tijdens elke les zo goed mogelijk in op het niveau van alle kinderen.

Specifiek voor kinderen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid

Voor sommige kinderen, bijvoorbeeld kinderen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid, is nog iets extra's nodig. Wij zetten dan verschillende interventies in, passend bij het niveau van het kind. Op onze scholen wordt voor



het aanbod binnen de school een intelligentieonderzoek niet als voorwaarde gesteld voor deelname aan een bepaald aanbod. Interventies die wij inzetten zijn:

- ★ **Instructie verrijken**
 In de basisinstructie worden kinderen met kenmerken van meer- en/of hoogbegaafdheid aangesproken door bijvoorbeeld een lastiger lesdoel of complexere denkvragen te stellen.
- ★ **Compacten**
 De hoeveelheid werk en de lengte van de instructie wordt compacter (korter).
- ★ **Verrijken in leerstof** (verdiepen of verbreden)
 Verrijken kan door te verdiepen of te verbreden. Verdiepen is het aansluiten bij de basisstof en lesinhoud van een desbetreffend leerjaar. Bijvoorbeeld na een aardrijkskundeles over aardbevingen dit onderwerp verder laten verkennen en onderzoeken. Verbreden is het uitbreiden van de lesinhoud met aanvullende onderwerpen.
- ★ **Verrijken in instructie** (verdiepen of verbreden)
 Deze kinderen krijgen iedere week instructie op de verrijkende leerstof (richtlijn is minimaal twee keer per week).
- ★ **Versnellen**
 Onder versnellen wordt verstaan: versneld doorstromen of te wel een klas overslaan. Deze mogelijkheid kan worden verkend in samenwerking met de kwaliteitscoördinator.

In uitzonderlijke situaties is dit niet genoeg, er kunnen dan, natuurlijk altijd in samenwerking met ouders, ingrijpendere interventies worden ingezet. Dit gaat ook altijd in afstemming met de kwaliteitscoördinator op de school en met betrokkenheid van het Samenwerkingsverband Utrecht PO.

Dus, op onze school wordt er gedurende de dag, bij elke les, continu verdiepend aanbod geboden. In plaats van één keer per week op een vaststaand moment iets extra's. Zo is er bij iedere les oog voor ieder kind, zodat ook uw kind zich optimaal kan ontwikkelen.

Literatuur of verder lezen?

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

Bakx, A., & Bronsveld, E. (2019). *Perspectief van het hoogbegaafde kind: wie ben ik?! Zorgbreed*, 62 (16, 2), 16-25.

Bakx, A. (2023). Eindelijk erkenning voor hoogbegaafde kinderen. Bron:
<https://bron.fontys.nl/eindelijk-erkenning-voor-hoogbegaafde-kinderen/#>

Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.

Expertisecentrum leren en gedrag (2024). <https://www.ecgl.nl/hoogbegaafd/kind-test-onderzoek> (N.D).

Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E. & Vock, M. (2016). How to Learn Things at School You Don't Already Know: Experiences of Gifted Grade-Skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31-46.

Hirsch, E.D. (2016). *Why knowledge matters*. Cambridge: Harvard Education Press.

Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivation gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 1-13.

Hoogeveen, L. (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students*. Proefschrift. Radboud



Universiteit.

Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and non-accelerated students beginning secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53, 50–67.

Kim, M. (2016) A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116.

Kulik, J.A. (2004). Meta-Analytic Studies of Acceleration, in: Colangelo, N., Asouline, S.G., & Gross, M.U.M., (red.), *A Nation Deceived II*, 47-58.

Lucassen, M. (2018). *De Taxonomie van Bloom: inhoudelijk goed, maar vaak fout gebruikt*. Geraadpleegd op: <https://vernieuwendewijs.nl/de-taxonomie-van-bloom-vaak-verkeerd-gebruikt-maar-zo-werkt-het-wel/> (04-06-2024)

Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.) (pp. 141-157).

Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C.P. (2013). When Less is More: Effects of Grade Skipping on Adult STEM Productivity Among Mathematically Precocious Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 176-198.

Renzulli, J., & Reis, S. (2018). The three-ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. In: S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, pp. 185-199.

Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students, in: Colangelo, N., Asouline, S.G., & Gross, M.U.M., (red.), *A Nation Deceived II*, 58-68.

Rogers, K.B. (2004). The Academic Effect of Acceleration, in: Colangelo, N., Asouline, S.G., & Gross, M.U.M., (red.), *A Nation Deceived II*, 47-58.

Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37, 150-154.

Sharrington, T., & Caviglioli, O. (2021). *Doorloopjes. Een visuele ontwerpids voor leraren*. Uitgeverij: Phronese.

Steenbergen-Hu, S. & Moon, S.M. (2011). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1991). Ten-year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and unaccelerated gifted students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 528–538.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.

Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational psychology review*, 26 (2), 265-283.

Van Kraaij, D. (2024). Een slimme leerling? Heb jij even geluk! *Samenwerkingsverband Utrecht Primair Onderwijs*.



Veenman, M. (2016). Hoogbegaafdheid en metacognitie.

<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Hoogbegaafdheid-en-metacognitie-lezing.pdf>

Willingham, D.T. (2009). Why don't students like school?: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K.A. Heller, F.J. Möns, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (2nd ed.) (pp. 3-23).

