

“Herken jij mijn potentieel?”

Onderzoek naar de signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid door onderbouw- en bovenbouwleerkrachten in het primair onderwijs

Naam: Florrie Jongema

Studentennummer: S5380146

Masterthesis PAMA5166

Masteropleiding Orthopedagogiek, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen,
Rijksuniversiteit Groningen

Eerste beoordelaars: dr R. van der Ploeg & B. Blom, Msc

Tweede beoordelaar: dr. E. Kamphorst

Datum: 24-10-2024

Aantal woorden: 10.021 woorden

Abstract

The identification and approachment of children with asynchronous development or giftedness are complex processes that primary teachers encounter. However, there is no clear definition for these terms, making identification challenging. Furthermore, there is no national protocol for addressing their educational needs, while meeting their learning needs is important. Not doing so can lead to negative consequences for the child. To date, no research has investigated how this is addressed in both the lower and upper grades of primary education in the Netherlands.

In this study, a semi-structured interview was used, focussing on four themes related to the identification and approachment of these children, to interview four lower-grade and six upper-grade teachers. The data was analysed through four distinct coding rounds, applied to the transcribed interviews.

The analysis results show that lower-grade teachers predominately identify children with asynchronous development, who exhibit different ways of thinking and may struggle with age-peer interactions due to advanced language skills. In contrast, upper-grade teachers provide more challenges and responsibilities, with compacting and enrichment, both in class and in peer groups to meet the gifted children's learning needs. Both teachers find the skill 'learning to learn' important to educate the children. As a result, motivation and satisfaction are increased and it shows an increase in overall well-being.

The conclusion is that lower-grade teachers mainly focus on identifying asynchronous development, while upper-grade teachers emphasize providing educational challenges for gifted students.

Recommendations include promoting identification efforts in the upper grades, establishing collaboration with preschools, and placing greater emphasis on teaching children how to "learning to learn".

Samenvatting

De signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid zijn processen die leerkrachten in het primair onderwijs meemaken. Er is echter geen concrete definitie van deze begrippen, wat de signalering van deze kinderen ingewikkeld maakt. Daarnaast is er geen landelijk protocol voor de bejegening van deze kinderen, terwijl inspringen op de leerbehoeften van deze kinderen juist belangrijk is. Er is nog geen onderzoek gedaan naar hoe dit eruit ziet, in zowel de onderbouw als in de bovenbouw in Nederland

Middels een semi-gestandaardiseerd interview met vier topics over de signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid, zijn vier onderbouwleerkrachten en zes bovenbouwleerkrachten geïnterviewd. Door het toepassen van vier verschillende code rondes op de getranscribeerde data, is de data geanalyseerd.

De analyseresultaten laten zien dat onderbouwleerkrachten kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong signaleren die anders denken en door een gevorderde taalontwikkeling vast kunnen lopen in het contact met leeftijdsgenoten. Bovenbouwleerkrachten geven de hoogbegaafde kinderen meer uitdaging en verantwoordelijkheden. Daarnaast passen ze compacten en verrijken, zowel in de klas als plusklas, om te voldoen aan de leerbehoefte van de kinderen, naast dat de kinderen mogen ‘leren leren’. Hierdoor ervaren de kinderen verhoging in motivatie en tevredenheid en daaruit ook een verhoging in het welbevinden.

De conclusie is dat onderbouwleerkrachten voornamelijk ontwikkelingsvoorsprong signaleren, terwijl bovenbouwleerkrachten focussen op het aanbieden van uitdaging aan hoogbegaafde kinderen.

Aanbevelingen vanuit dit onderzoek zijn stimuleren van signalering in de bovenbouw, een samenwerkingsverband opstellen met omringende peuterspeelzalen en meer nadruk leggen op het ‘leren leren’

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader	8
Definitie van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid.....	8
Signalering van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid	9
Intelligentie test	9
Gesprekken met ouders/leeftijdsnoten	10
Talenten van kind	11
Observaties van leerkracht	11
Differentiatie bij ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid	12
Gevolgen differentiatie.....	13
Invulling huidige onderzoek.....	14
3. Methode.....	14
Design.....	14
Steekproef.....	15
Procedure.....	15
Ethische kwesties	16
Concepten en instrumenten	16
Analyseplan.....	17
4. Resultaten	17
Definitie van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid.....	17
Signalering van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid	20
Bejegening en differentiatie bij ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid	21
5. Conclusie	23
6. Discussie.....	25
7. Beperkingen en aanbevelingen.....	27
Literatuurlijst	30
Bijlage 1 – Interviewleidraad	37
Bijlage 2 – Codeboom.....	43

1. Inleiding

De signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid zijn ingewikkelde processen waar leerkrachten in het primair onderwijs mee te maken krijgen. Leerkrachten staan voor de uitdaging dat elk kind, zo ook kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen, passend onderwijs ontvangt in de klas (United Nations, 2015; Walker et al., 2019; Ainscow, 2020). In de Nederlandse wetgeving staat echter niet vastgesteld hoe kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen gesignaleerd en bejegend worden; daar staat het primair onderwijs vrij in (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). De vrijheid die Nederlandse primair onderwijs scholen verkrijgen in het signaleren en bejegenen van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen zorgt voor drie uitdagingen.

De eerste uitdaging zit in de verschillende definities van een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid (Heyder et al., 2018; Reis & Renzulli, 2009; Carman, 2013). Hoogbegaafdheid heeft verschillende invalshoeken; persoonlijk niveau, omgevingsniveau of prestatie/talent factoren. Desondanks dat verschillende professionals probeerden een definitie te ontwikkelen, is er nog niet een allesomvattende begripsbepaling van hoogbegaafdheid geformuleerd (Rommelse & Slaats-Willemsse, 2020). In de onderbouw van het primair onderwijs signaleren leerkrachten niet naar hoogbegaafdheid, maar of een kind een ontwikkelingsvoorsprong laat zien. Een ontwikkelingsvoorsprong kenmerkt zich door een asynchrone ontwikkeling (Silverman, 2021). In de bovenbouw is er sprake van hoogbegaafdheid. Als gevolg van een onduidelijke definitie van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid, is er ruimte voor onwetendheid en vooroordelen van de leerkrachten (Van Gerven, 2021).

De onduidelijke definitie en vooroordelen zorgen voor problemen bij de tweede uitdaging voor de leerkrachten, namelijk bij het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Het is mogelijk dat hoogbegaafde kinderen zich aanpassen aan de klas, dubbel bijzonder zijn of onderpresteren (Betts & Neihart, 1988). Deze kinderen passen niet in de gebruikelijke definitie van hoogbegaafdheid. Zij beschikken echter wel degelijk over hoogbegaafde kenmerken. Daarnaast is er een mogelijkheid dat de vooroordelen van de leerkrachten ervoor zorgen dat bepaalde hoogbegaafde kinderen niet worden gesignaleerd. Leerkrachten herkennen jongens eerder als hoogbegaafd dan meisjes. Bovendien merken leerkrachten jongere kinderen vaker op als een kind met een ontwikkelingsvoorsprong. Verder signaleren de leerkrachten de kinderen van ouders die een hogere opleiding hebben genoten

eerder als hoogbegaafd dan de kinderen van ouders die een lagere opleiding hebben gevolgd (Golle et al., 2022). Daarnaast is er een ongelijkwaardige verhouding van kinderen met een migratieachtergrond in plusklassen, waarin hoogbegaafde kinderen lesstof krijgen aangeboden op hun niveau. De kinderen met een migratieachtergrond worden minder geselecteerd voor plusklassen vanwege de migratieachtergrond van hun ouders (Pham & Altman, 2024).

Vanwege de grote verschillen in de kenmerken van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid, is de derde uitdaging voor leerkrachten hoe zij het beste met deze kinderen om kunnen gaan. Elk kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid is anders, en zodoende ook de bejegening die bij het kind past (Kanevsky, 2011). Er zijn geen officiële richtlijn voor de bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Scholen en schoolgemeenschappen stellen daarom vaak zelf een protocol hoogbegaafdheid op, om handvatten te geven aan leerkrachten (Van Gerven, 2008). Hierdoor ontstaan er verschillen tussen scholen in de bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Over het algemeen hebben kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid andere leerbehoeftes, zoals meer uitdaging nodig hebben, dan gemiddelde kinderen (Cathcart, 2020). Om gehoor te kunnen geven aan de leerbehoeften van kinderen, kunnen leerkrachten gebruik maken van differentiatie. Dit wil zeggen dat leerkrachten de uitleg of de lesstof aanpassen, zodat het onderwijs voldoet aan de leerbehoefte van elk kind, ook voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. (Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 1999).

Wanneer het hoogbegaafde kind geen aansluiting vindt in de aangeboden, niet naar hoogbegaafdheid gedifferentieerde lesstof, kan dit depressiviteit, onderpresteren en schoolangst teweegbrengen (Krijnen et al., 2021). Een mogelijke consequentie hiervan is dat hoogbegaafde kinderen thuisblijven. Thuisblijvers zijn kinderen die door verschillende oorzaken niet meer naar school gaan en noodgedwongen thuis zitten (Kinderombudsman, 2023). De geschatte prevalentie geregistreerde thuiszitters in Nederland ligt tussen de 3881 (*Cijfers Over Schoolverzuim | Nederlands Jeugdinstituut*, 2024) en 14.897 (Boomsma, 2020) kinderen, waarvan 17,8% hoogbegaafde thuiszitters zijn in het primaire onderwijs (Zonnenberg, 2022). Door het thuiszitten, missen deze kinderen het contact met leeftijdsgenoten, een structurele dagbesteding en lopen ze leerachterstanden op (Van Heerwaarden & Jobse, 2016). Kortom, het niet aanpassen van de lesstof aan de leerbehoefte van het hoogbegaafde kind kan zorgen voor grote consequenties voor het kind.

Er is weinig bekend over hoe onderbouw- en bovenbouwleerkrachten in Nederland de signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid

vormgeven. De doelstelling van dit onderzoek is inzicht krijgen in de toegepaste definitie van een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid door leerkrachten in het primaire onderwijs. Bovendien is het doel van dit onderzoek om te doorgronden hoe de signalering eruitziet van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen door onder- en bovenbouwleerkrachten. Daarnaast is het de doelstelling om inzicht te bieden in de door de leerkrachten toegepaste differentiatie bij de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid. De uitkomsten van het onderzoek leveren een bijdrage aan het verhogen van de kennis en vaardigheden van de onderbouw en bovenbouwleerkrachten. De bevindingen van het onderzoek kunnen een bijdrage leveren aan de wetenschappelijke literatuur over signalering en het toepassen van differentiatie bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid door onderbouw- en bovenbouwleerkrachten. Afsluitend kan dit onderzoek voor een extra stimulans zorgen om meer onderzoek te verrichten naar de signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid.

Op basis van deze relevantie en doelstellingen zijn de volgende hoofd- en deelvragen opgesteld:

Hoofdvraag: Hoe signaleren en bejegenen onderbouw- en bovenbouwleerkrachten in het primair onderwijs kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid?

Deelvragen:

- Welke definitie van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid hanteren onderbouw- en bovenbouwleerkrachten?
- Op welke wijze signaleren onderbouwleerkrachten een ontwikkelingsvoorsprong?
- Op welke wijze signaleren bovenbouwleerkrachten hoogbegaafdheid?
- Op welke wijze passen de leerkrachten differentiatie toe bij een ontwikkelingsvoorsprong in de klas?
- Op welke wijze passen de leerkrachten differentiatie toe bij hoogbegaafde kinderen in de klas?

In hoofdstuk 2 komt de al bestaande wetenschappelijke kennis over signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen in het theoretische kader aan de orde. In hoofdstuk 3 wordt de toegepaste onderzoeksmethode voor dit onderzoek geïntroduceerd en in hoofdstuk 4 worden de resultaten gepresenteerd. De conclusie van het onderzoek wordt in hoofdstuk 5 besproken. De discussie staat uiteengescreven in hoofdstuk 6 en de beperkingen en aanbevelingen staan in hoofdstuk 7 beschreven.

2. Theoretisch kader

Het theoretisch kader omschrijft de definitie en de signalering van een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid. Signaleren is van belang bij zowel een ontwikkelingsvoorsprong als hoogbegaafdheid vanwege de extra ondersteuning die de kinderen nodig hebben. Daarnaast specificeert het kader de differentiatie toegepast bij een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid.

Definitie van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid

De term ontwikkelingsvoorsprong verwijst naar een verder gevorderde cognitieve ontwikkeling in vergelijking met leeftijdsgenoten. Kinderen ondervinden hierdoor een asynchrone ontwikkeling; de sociale ontwikkeling is minder afgestemd op de cognitieve ontwikkeling (Columbus Group 1991 in Morelock (1992); Silverman, 2021). Deze kinderen ervaren een bewustzijn over zichzelf dat verder is ontwikkeld dan bij leeftijdsgenoten. Zij bezitten de emotionele ontwikkeling nog niet om met dit verhoogde eigen bewustzijn om te kunnen gaan (Silverman, 1997). De kans op mentale problemen voor deze groep kinderen is daardoor groter (Silverman, 2021).

Hoogbegaafdheid omvat verschillende concepten (Carman, 2013). Zo kijkt Renzulli met het drie ringen model uitsluitend naar persoonlijke kenmerken: bovengemiddelde intelligentie, hoge taakgerichtheid en creativiteit. Bovengemiddelde intelligentie beduidt zowel algemene prestatie gebieden zoals geheugen en verbale en numerieke redenering, als specifieke prestatiegebieden zoals muziek, scheikunde of dans. Hoge taakgerichtheid staat voor de productieve eigenschappen zoals doorzettingsvermogen, wilskracht en volharding. Creativiteit omvat persoonlijkheidskenmerken zoals nieuwsgierigheid, originaliteit, vindingrijkheid en bereid zijn om conventie en tradities uit te dagen (Renzulli, 2012).

Mönks en Ypenburg (1995) zijn van mening dat het hoogbegaafde kind de omgeving waarin het opgroeit nodig heeft en dat de omgeving, naast de persoonlijke kenmerken, het hoogbegaafde kind vormen. Vandaar dat zij een aanvulling hebben gedaan aan het model van Renzulli met het triadisch interdependentiemodel (ook bekend als het meerfactoren model) met omgevingsfactoren; gezin, ontwikkelingsgelijken en school. Gezin omvat de thuissituatie. De omgang tussen ouders en het hoogbegaafde kind is een belangrijke component voor het latere functioneren van het kind. School impliceert de schoolsituatie. De leerkracht speelt hierin een belangrijke rol omdat het hoogbegaafde kind extra stimulatie nodig heeft van de leerkracht. Voor de ontwikkeling van een hoogbegaafd kind is het belangrijk dat het met ontwikkelingsgelijken kan omgaan om zo sociaal isolement tegen te gaan (Mönks & Ypenberg,

2011; Rinn, 2018). Dit is noodzakelijk zodat het kind zich voldoende sociaal capabel ontwikkelt en op een positieve wijze omgaat met anderen (Mönks & Ypenburg, 2011).

Naast dat Heller in het multifactoren model (Heller & Ziegler, 2000) de persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren van Renzulli en Mönks heeft verwerkt, zijn er ook talent- en prestatiefactoren benoemd. Het model omschrijft zeven verschillende talentfactoren, namelijk intelligentie, creativiteit, sociale competentie, muzikaliteit, artistieke vaardigheden, psychomotorische vaardigheden en ruimtelijke intelligentie. De prestatiefactoren zijn wiskunde/computerwetenschappen, natuurwetenschappen, technologie/handvaardigheid, talen, muziek, sociale activiteiten en sport. Het is mogelijk dat een kind in één van de factoren een ontwikkelingsvoorsprong laat zien, terwijl het kind in de andere factor geen voorsprong laat zien. Belangrijk in het model van Heller is dat een kind in verschillende factoren hoogbegaafd kan zijn en dat het kind niet begaafd hoeft te zijn in alle factoren. Kortom, de drie genoemde modellen uitgeschreven zijn een poging om te verduidelijken hoe complex hoogbegaafdheid is, vanwege de verschillende facetten waar hoogbegaafdheid uit bestaat en de verschillende invalshoeken waarmee hoogbegaafdheid bestudeerd kan worden.

Signalering van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid

Hieronder staan de verschillende werkwijzen van het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid beschreven in Nederland. Het onderscheid hierin is gemaakt op basis van de definities van hoogbegaafdheid; leerkrachten kunnen signaleren op persoonlijke kenmerken (intelligentie test), omgevingsfactoren (gesprekken met ouders/leeftijdsgenoten) of op presteer/talent factoren. Daarnaast benoemt dit onderdeel de observatiemogelijkheden die leerkrachten hebben.

Intelligentie test

Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong testen kan vanaf het vierde of vijfde levensjaar, echter kunnen de kinderen pas betrouwbaar worden geïdentificeerd vanaf negen jaar vanwege de invloed van externe factoren (Silverman, 1997). Daarnaast is het niet met zekerheid vast te stellen bij kinderen jonger dan zes jaar vanwege het dynamische karakter van een ontwikkelingsvoorsprong (Silverman 1997). Tevens zijn er leerkrachten die aangeven dat een intelligentie test afnemen bij een jong kind niet nauwkeurig kan zijn, gezien het resultaat van de test gebaseerd is op de begeleiding van het kind van een goede peuterspeelzaal en de hoeveelheid boeken die ouders aan het kind hebben voorgelezen. Deze leerkrachten verklaren dat de scores pas iets zeggen over de capaciteiten van het kind wanneer het negen jaar oud is. Dit is wanneer het kind gecategoriseerd kan worden als hoogbegaafd (Silverman, 2018). Er is

sprake van hoogbegaafdheid als er een IQ-score is gemeten van 130 of meer. Er wordt echter liever gesproken van de hoogste vijf tot tien procent in een normaal verdeling (Mönks & Ypenburg, 2011). Een normale verdeling is een statistische verdeling in de vorm van een bel, die laat zien hoe de onderzochte populatie is verspreid (Agresti, 2018).

Gesprekken met ouders/leeftijdsgenoten

Ouders signaleren vaak de ontwikkelingsvoorsprong bij hun kind voordat het kind oud genoeg is voor formele testen (Papadopoulos, 2016), en verschillende signaleringslijsten helpen leerkrachten hierbij. In de beschikbare signaleringslijsten in het Nederlands taalgebied zijn vragenlijsten opgenomen voor leerkrachten om toe te passen tijdens het gesprek met de ouders over hun kind met zowel een ontwikkelingsvoorsprong als hoogbegaafdheid. De lijsten voor een ontwikkelingsvoorsprong zijn ‘Knappe Kleuters’ en ‘Intekenvragenlijst kleuters’ van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). De lijsten van Sidi-PO en Digitaal Handelingsprotocol Begaafdheid (DHH-PO) zijn toepasbaar bij het signaleren van zowel kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong als hoogbegaafdheid. De stellingen voor de ouders in alle vragenlijsten gaan over het gedrag van het kind in de thuissituatie (Expertgroep Ontwikkelingsvoorsprong, 2023; Redactie TalentStimuleren, 2018; Sidi-PO, 2021; DHH-PO, z.d.). In zowel de ‘Intekenvragenlijst kleuters’ als de ‘Quickscan Hoogbegaafdheidskenmerken’ is er de mogelijkheid om de antwoorden van leerkracht en ouders makkelijk te vergelijken door middel van het invullen van het Excel-bestand. ‘Knappe Kleuters’ heeft dit niet, de leerkracht vergelijkt dit handmatig. Sidi-PO en DHH-PO zijn digitale systemen waarmee de leerkracht verschillende handvatten verkrijgt; bij Sidi-PO ontvangt de leerkracht handvatten in de vorm van invullijsten om een signalerings- en diagnosebeleid te bereiken, terwijl de leerkracht bij de DHH-PO een aanpassingsadvies ontvangt, dit houdt in dat er advies wordt gegeven hoe het onderwijs aan het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafde kind aangepast kan worden (Samenwerkingsverband Waterland Primair Onderwijs, 2019). De ‘Quickscan Begaafdheidskenmerken’ omvat een vragenlijst voor ouders (HB in ontwikkeling, z.d.). De vragenlijst bestaat uit stellingen die kenmerken beschrijven van een hoogbegaafd kind. De ouders vinken de stellingen aan die van toepassing zijn op hun mogelijk hoogbegaafde kind en kunnen er een toelichting bij geven. De zes profielen (Betts & Neihart 1988; 2010) nemen naast de waarnemingen van ouders, ook de waarnemingen van leeftijdsgenoten mee in de signalering. Daarnaast is het gedrag van de verschillende soorten hoogbegaafde kinderen uitgeschreven. Deze informatie werkt ondersteunend voor de leerkracht om in gesprek te gaan met de ouders

en uit te leggen of het geobserveerde gedrag van het kind gerelateerd kan zijn aan hoogbegaafdheid (Betts & Neihart 1988; 2010).

Talenten van kind

Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid vertonen opmerkelijke verschillen op cognitief, metacognitief, taalkundig, emotioneel en psychomotorisch gebied in vergelijking met leeftijdsgenoten (Gross, 1999). Een ontwikkelingsvoorsprong tussen de nul en vier jaar oud uit zich onder andere in een voorsprong in lopen en spreken, waarneming en geheugen. Tussen de vier en zes jaar oud uit het zich in vroeg kunnen lezen, rekenvaardigheden en cognitieve rijping (Bildiren, 2018). Daarnaast uit het zich in gedetailleerde tekeningen gemaakt door de kinderen. Signaleringsinstrument ‘Knappe Kleuters’ haakt hierop in door middel van de ‘Menstekening’ en daarbij horende ‘test van Goodenough’. Met de test kunnen de mentale mogelijkheden van het kind tussen de drie en dertien jaar eenvoudig en snel geïnventariseerd worden (Cattenstart et al., z.d.). De talenten van een hoogbegaafd kind zijn te signaleren door middel van de zes profielen van Betts & Neihart (1988; 2010). Bij de onderduikende leerling komen talenten naar voren in vluchtige situaties. Goede observatie is hierbij belangrijk. De talenten van de uitdagende creatieve leerling komen naar voren door middel van gesprekken met het kind. Risicoleerlingen laten vaak talenten zien in een niet-schoolse setting. Door deze profielen toe te passen, kunnen de niet voor de hand liggende talenten van deze kinderen gesignaleerd worden.

Observaties van leerkracht

In Nederland zijn er vier signaleringsinstrumenten om een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren; ‘Knappe kleuters’, het signaleringsinstrument van Expertgroep Ontwikkelingsvoorsprong samen met signaleringslijsten van SiDi-PO en DHH-PO (Cattenstart et al., z.d.; Expertgroep Ontwikkelingsvoorsprong, 2023; Sidi-PO, 2021; DHH-PO, z.d.). De observatielijsten zitten in het protocol van deze instrumenten. Met de lijsten inventariseert de leerkracht hoe het kind zich manifesteert in de klas.

Om het hoogbegaafde kind te observeren, kan de leerkracht gebruik maken van de ‘Quickscan’ Begaafdheidskenmerken die, naast een vragenlijst voor ouders, ook een observatielijst bevat. In deze lijst staan omschrijvingen over hoogbegaafdheid die de leerkracht aankruist wanneer deze van toepassing zijn bij een kind (HB in ontwikkeling, z.d.). Zowel de SiDi-PO als de DHH-PO reiken de leerkracht snelle screeningslijsten aan die te gebruiken zijn vanaf groep 1 tot en met groep 8, om te onderzoeken of er hoogbegaafde kinderen in de klas zijn. De ouders vullen online de lijsten thuis ook in. Met de resultaten bekijkt de leerkracht of

verdere diagnostisering nodig is (Sidi-PO, 2021; DHH-PO, z.d.). Daarnaast is er in DHH-PO een module ‘signaleren’, waarin de leerkracht en de ouders van een specifiek kind door middel van een signaleringslijst onderzoeken of verder onderzoek nuttig kan zijn (DHH-PO, z.d.).

De zes profielen van Betts & Neihart (1988; 2010) zijn ook inzetbaar als signaleringsinstrument. Elk profiel bevat een lijst met gevoelens, houdingen en behoeften van de verschillende type hoogbegaafde kinderen. Daarnaast omvat het een lijst met het gedrag van het hoogbegaafde kind waar de leerkracht op kan letten bij het signaleren. De profielen zijn zelfsturend autonoom, aangepast succesvol, creatief uitdagend, onderduikend, dubbel bijzonder en risico leerling. Ze verlenen een theoretisch concept van hoogbegaafdheid waarmee meer begrip ontstaat voor hoogbegaafdheid en stimulering van persoonlijke groei op sociaal, emotioneel en cognitief gebied. De profielen staan uitgezet tussen twee assen namelijk ‘sociaal’ en ‘prestaties’. Sociaal houdt in dat het hoogbegaafde kind zich te veel of te weinig aanpast. Prestaties duidt aan op goed of slecht presteren. Welk profiel bij het hoogbegaafde kind past wordt uitgelegd aan de hand van in hoeverre er niet aan de psychologische basisbehoeften (relatie, competentie, autonomie) wordt voldaan.

Frasier et al. (1995) hebben met ‘the Talents, Abilities, and Behaviors’ (TABs) tien aspecten van hoogbegaafdheid vastgesteld; intense, soms ongebruikelijke interesses en sterke motivatie om te leren. Verder hebben hoogbegaafde kinderen een goed gevoel voor humor en effectieve manieren om met problemen om te gaan en op te lossen. Daarnaast vragen hoogbegaafde kinderen veel en hebben ze een goed geheugen voor schoolse en niet-schoolse onderwerpen. Ze komen met veel originele ideeën en hebben een groter inzicht als het gaat om nieuwe opvattingen en kunnen de diepere betekenis achterhalen. Ze hebben een aanpak gebaseerd op logica om bij oplossingen te komen en hebben goede communicatieve vaardigheden. Op deze manier observeren leerkrachten kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid op non-verbale kenmerken.

Voor zowel een ontwikkelingsvoorsprong als hoogbegaafdheid geldt dat een intelligentie test in combinatie met signaleringsinstrumenten zorgt voor de grootste kans op succesvol signaleren (Silverman, 1997; Acar et al., 2016; Tourón & Freeman, 2018).

Differentiatie bij ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid

Differentiatie houdt in dat de leerkracht de leerstof aanpast, zodat het kind met een basis van zijn of haar leerbehoefte leert. Dit doet de leerkracht door bijvoorbeeld een aanpassing te maken in uitleg of de moeilijkheidsgraad van de gegeven opdrachten aan te passen (Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 1999).

Op de Nederlandse basisschool wordt er gebruik gemaakt van interne differentiatie; hoe gaat de leerkracht om met de verschillende leerbehoeften van de kinderen binnen één klas (Van Casteren et al., 2017). Om dit te bewerkstelligen, hanteren de leerkrachten convergente en divergente differentiatie. Leerkrachten voeren convergente differentiatie uit zodat cognitieve verschillen tussen de kinderen verminderen. Dit effect is voor de zwakke leerling in de klas, want de zwakke leerling krijg verlengde instructie terwijl de sterkere leerlingen verdiepingsstof krijgen (Van Casteren et al., 2017). Bij divergente differentiatie stemt de leerkracht de leerstof, instructie en instructietijd af op de individuele niveaus en persoonlijke behoeftes van de leerlingen. Deze differentiatievorm past het beste bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid; leerkrachten onderwijzen de leerlingen in de klas op de manier die bij het kind past zodat het kind het beste uit zichzelf kan halen (Deunk et al., 2018, Van Casteren et al., 2017).

Divergente differentiatie voor hoogbegaafdheid omvat compacten, verrijken en versnellen. Compacten is het verminderen van uitleg en oefenen van de stof die het hoogbegaafde kind toegereikt krijgt. De tijd die hierdoor overblijft, kan gebruikt worden voor meer gevorderde inhoudelijke uitleg of het kind neemt deel aan verrijkingsactiviteiten (Colangelo et al., 2004). Verrijking is het aanbieden van verkennend materiaal of materiaal dat meta-cognitieve denkvermogen en vaardigheden stimuleert (Kim, 2016). Verrijken kan zowel in de klas als in een plusklas. In de plusklas werken hoogbegaafde kinderen samen aan verrijkende opdrachten in een eigen klaslokaal (Van Der Meulen et al., 2013). Versnellen betekent dat een hoogbegaafd kind sneller door het onderwijs aanbod gaat dan zijn of haar leeftijdsgenoten (Steenbergen-Hu & Moon, 2011). Met deze differentiatie methodes is het een mogelijkheid dat een leerkracht aan de leerbehoeften van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid kan voldoen (Barbier et al., 2022).

Voor de leerkracht is het verstandig om de volgende drie punten in het achterhoofd te houden bij het onderwijzen van een kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid (Mönks & Ypenburg, 2011): ten eerste is het belangrijk voor de leerkracht om te herkennen dat een hoogbegaafd kind de lesstof veel makkelijker opneemt en verwerkt dan zijn leeftijdsgenoten. Ten tweede is het aanbieden van nieuwe prikkels belangrijk en hierbij is het raadzaam om de schoolomgeving een positieve ervaring te blijven houden. Ten derde is het van belang om goed te beoordelen of het kind er klaar voor is om versnelt te beginnen.

Gevolgen differentiatie

Er is nog geen overeenstemming over de gevolgen van differentiatie, hoewel het wordt gezien

als een veelbelovende methode om de leerervaring van kinderen met hoogbegaafdheid te verbeteren (Barbier et al., 2022; Ziernwald et al., 2022). Door de lesstof te compacten of te verrijken geven de leerkrachten de mogelijkheid om op een hoger tempo door de lesstof te gaan en hogere denkvaardigheden, de Higher Order Thinking Skills (HOTS) te ontwikkelen (Steiner & Carr, 2003). Van Der Meulen et al. (2013) concludeert dat hoogbegaafde kinderen een verbeterd effect ervaren op hun academische of sociaal-emotionele problemen na deelname aan een plusklas. Daarnaast noemen de hoogbegaafde kinderen een verbetering in het plezier op school en een vermindering van slaapproblemen en zich zorgen maken. VanTassel-Baska et al. (2020) merken op dat leerkrachten differentiatie enigszins effectief toepassen in de klas, suggererend dat sommige leerkrachten succesvol ‘best-practice’ strategieën hanteren. Desalniettemin is alleen differentiatie toepassen niet voldoende; middelen om differentiatie mogelijk te maken zoals de verdere theoretische ontwikkeling van het onderwijzend personeel over hoogbegaafdheid en het hebben van voldoende lesmateriaal is van belang om differentiatie bij het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid zinvol te maken (Ziernwald et al., 2022). Om dit te bereiken kan het nuttig zijn om differentiatie schoolbreed te integreren in het onderwijsprogramma om verhoging in de kennis van het onderwijzend personeel of voldoende materialen te realiseren (Ziernwald et al., 2022). Het is belangrijk voor de leerkrachten om te inventariseren welke differentiatiemethode werkt in zijn of haar klaslokaal voor het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid (Barbier et al., 2022).

Invulling huidige onderzoek

Het huidige onderzoek bevat de hierboven genoemde theorieën en instrumenten om een basis te vormen voor het signaleren van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen. Daarnaast schetst de informatie over differentiatie een beeld van hoe kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid bejegend worden in de klas en welk effect de differentiatie heeft. Al deze wetenschappelijke kennis vormt de basis van de interview .

3. Methode

Design

Het gekozen kwalitatieve onderzoeksdesign voor het huidige onderzoek is een snapshot onderzoek. Dit onderzoeksdesign is gekozen omdat het de huidige ervaringen en meningen van de leerkrachten naar voren haalt (Flick, 2018). Het doel van het onderzoek is het analyseren van de ervaringen en kennis van de leerkrachten. De gegevens zijn verzameld met een semi-gestandaardiseerd interviewleidraad. Met de methode stuurt de interviewer het interview,

evengoed is er ruimte voor het perspectief van de onderbouw- en bovenbouwleerkrachten om het interview te sturen. De vragen in de interviewleidraad zijn gebaseerd op het theoretisch kader, wat de betrouwbaarheid van dit onderzoek waarborgt. Daarnaast waarborgt een interviewschema de betrouwbaarheid omdat de vragen op dezelfde manier worden gesteld aan de leerkrachten (Flick, 2018).

Steekproef

De doelpopulatie is onderbouw- en bovenbouwleerkrachten in het primair onderwijs. In het selectieproces is er gebruik gemaakt van twee selecte steekproeven namelijk doelgerichte steekproef (Vehovar et al., 2017) en gemakssteekproef (Scheepers et al., 2016; Flick, 2018). Voor de doelgerichte steekproef zijn 12 scholen in de provincies Friesland en Groningen benaderd, waarvan uiteindelijk drie scholen deelnamen. Van twee scholen deden zowel één onderbouw- als één bovenbouwleerkracht mee. Één school bood één bovenbouwleerkracht aan. Vanwege een lage respons tijdens de doelgerichte steekproef zijn, door middel van de gemakssteekproef, vijf kennissen van de onderzoeker en thesisbegeleiders benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Drie kennissen zijn onderbouwleerkrachten en twee kennissen zijn bovenbouwleerkrachten. Één mannelijke leerkracht en negen vrouwelijke leerkrachten hebben bijgedragen aan het onderzoek. De leeftijdsverdeling is tussen 31 jaar en 60 jaar. De werkervaring is uiteenlopend; tussen de anderhalf jaar tot 38 jaar. In totaal hebben 10 onder- en bovenbouwleerkrachten deelgenomen aan het onderzoek met een verdeling van vier onderbouwleerkrachten en zes bovenbouwleerkrachten. Dit betekent dat er theoretische saturatie is opgetreden wat gelijk is met de ideeën van Hennink en Kaiser (2022). De voorwaarde waar de leerkrachten aan moesten voldoen om deel te kunnen nemen aan dit onderzoek is minimaal één jaar ervaring met lesgeven aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Op deze manier komt de verscheidenheid aan manieren van signaleren en bejegenen van de leerkrachten naar voren die zowel net zijn afgestudeerd als langer in het vak zitten, wat de validiteit ten goede komt (Flick, 2018).

Procedure

De drie scholen die leerkrachten hebben aangeboden, zijn via de directeur van de school waar zij werkzaam zijn benaderd. De onderzoeker benaderde de directeur van de school via mail of telefonisch, met een uitleg over het onderzoek en met de vraag of er leerkrachten zijn in de onder- en bovenbouw die er open voor staan om mee te doen aan het onderzoek. De vijf kennissen zijn via mailcontact of sociale media benaderd om mee te doen aan het onderzoek. Het verzamelen van de data, het coderen en analyseren is uitgevoerd door de onderzoeker zelf.

De interviews vonden plaats op school in het klaslokaal van de leerkracht of in een, op dat moment, beschikbare kamer. Twee interviews zijn afgenomen bij de leerkracht thuis. Het interview werd opgenomen met audiologisch opnameapparatuur. De betrouwbaarheid van het onderzoek is gewaarborgd door de interviews met de leerkrachten op te nemen, zodat er geen kans kon ontstaan dat belangrijke informatie verloren ging (Baarda, 2020; Flick, 2018). De interviews duurden gemiddeld een uur. Tijdens de interviews waren alleen de onderzoeker en de leerkracht aanwezig. De leerkrachten zijn één keer geïnterviewd. De interviews zijn tussen 27 april 2024 en 21 juni 2024 afgenomen. De audiobestanden zijn getranscribeerd in Microsoft Word.

Ethische kwesties

De leerkrachten zijn geïnformeerd over het doel van het onderzoek met een informatiebrief. In de informatiebrief stond vermeld welke rechten de leerkrachten hadden bij deelname aan het onderzoek. Voorafgaand het interview is aan de leerkrachten gevraagd om toestemming te geven met een toestemmingsformulier voor akkoord tot opname van het interview en het verwerken van de gegevens. Verder zijn de leerkrachten op de hoogte gesteld van hun privacy door het anonimiseren van de gegevens in het geschreven onderzoek, het verwijderen van de data wanneer het onderzoek is afgerond en de procedure van het bewaren van hun data op de beveiligde server van de Rijksuniversiteit Groningen. Daarnaast zijn de leerkrachten ingelicht over de mogelijkheid tot stoppen van het onderzoek mochten zij dit wensen. Alle leerkrachten gingen hiermee akkoord en ondertekenden het toestemmingsformulier.

Concepten en instrumenten

De interviewleidraad is ontworpen om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen door middel van relevante topics en duidelijk geformuleerde vragen. De interviewleidraad bestond uit algemene vragen en vier topics. De topics waren: de definitie van ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid (dit hing af of de geïnterviewde een onderbouw- of bovenbouwleerkracht was), de signalering, de bejegening en als laatste de differentiatie en de opgemerkte gevolgen hiervan. (zie bijlage 1). De topics zijn gebaseerd op de wetenschappelijke theorie uit het theoretisch kader van dit onderzoek (Flick, 2018, Scheepers et al., 2016). Binnenin de topics waren vragen geformuleerd om het gesprek te leiden. Daarnaast zijn de tien aspecten van Frasier et al (1995) ingezet als een hulpmiddel om de definitie te bespreken. (zie bijlage 1). De validiteit passend bij een kwalitatief onderzoek wordt gewaarborgd door onderbouw- en bovenbouwleerkrachten van verschillende scholen te interviewen (Baarda, 2020). Daarnaast zijn er open en duidelijk geformuleerde vragen

opgesteld die makkelijk te begrijpen zijn. Bij het formuleren van de vragen zijn suggestief opstelde vragen vermeden om zo mogelijke sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. Als laatste werd de betrouwbaarheid gewaarborgd door de vragen binnen de topics te formuleren op basis van de probleemstelling en het theoretisch kader (Scheepers et al., 2016).

Analyseplan

De interviews zijn in vier rondes gecodeerd. Hierbij is een combinatie van inductieve en deductieve benadering toegepast. Vooraf is door het gebruik van topics de codes vastgesteld. De antwoorden van de leerkrachten maakte echter het coderen meer inductief. De eerste ronde was open coderen, dit houdt in dat elk fragment tekst (een antwoord op een topic) in het interview met kernwoorden samenvattend werd gecodeerd in Atlas.ti. Vervolgens is er gecodeerd op het onderzoeksonderwerp en onderzoeksvraag door middel van een codeboom (zie bijlage 2). Daarna zijn de overlappende codes zoveel mogelijk verwijderen en werd er geprobeerd fragmenten met één kerncode te coderen. In de vierde en laatste ronde zijn de codes in Atlas.ti gesorteerd op basis van hun relevantie en zijn de meest voorkomende codes gehanteerd als basis voor het formuleren van de resultaten. De data-analyse is uitgevoerd door één codeur en analist: de onderzoeker zelf.

4. Resultaten

Definitie van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid

Leerkrachten van de onder- en bovenbouw hanteren een definitie van een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid, waarbij ze zowel overeenkomsten als verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele kenmerken opmerken. Zowel onder- als bovenbouwleerkrachten ervaren het goede geheugen en intense en ongebruikelijke interesses bij de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen. Bovendien maakt het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid grotere denkstappen en kan door een hogere informatieverwerking moeilijkere opdrachten aan in vergelijking met zijn leeftijdsgenoten. Daarnaast heeft een hoogbegaafd kind ook anders denken als kenmerk: *“Ja hoogbegaafdheid, ik denk dat dat slaat op kinderen die echt heel anders denken en heel vlot de dingen oppakken. Maar ook een hele brede ontwikkeling hebben, de verbanden kunnen leggen en ook de diepere lagen kunnen vinden in alle stof die ze aangeboden wordt.”* (Leerkracht 9, bovenbouwleerkracht). Daarnaast definiëren de bovenbouwleerkrachten het hoogbegaafde kind ook op basis van de executieve functies; door te weinig uitdaging of faalangst en perfectionisme zijn deze functies niet altijd even goed ontwikkeld, waardoor bovenbouwleerkrachten een

‘fixed mindset’ zien bij het hoogbegaafde kind: *“Maar je hebt ook de hoogbegaafde kinderen met faalangst en perfectionisme, die helemaal stagneren en waardoor de executieve functies niet goed zitten”* (Leerkracht 4, bovenbouwleerkracht).

Onderbouw- en bovenbouwleerkrachten herkennen dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid sterke taalvaardigheid en een ander cognitief niveau hebben, wat leidt tot uitdagingen in sociale interacties met leeftijdsgenoten. De onderbouw- en bovenbouwleerkrachten herkennen de sterke taalontwikkeling bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid en het vermogen om verdiepende vragen te stellen. Door de verdere taalontwikkeling bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, zien de leerkrachten sociale vaardigheden vergelijkbaar met het niveau van oudere kinderen bij deze groep kinderen. Wanneer het kind met een ontwikkelingsvoorsprong in contact komt met een leeftijdsgenoot, is de kans groot dat de leeftijdsgenoot het gedrag en de denkstappen van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong nog niet begrijpt. Het kind met een ontwikkelingsvoorsprong beseft echter nog niet dat de leeftijdsgenoot niet op hetzelfde cognitieve niveau functioneert: *“De ervaring is dat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong sociaal emotioneel heel lastig vinden. (...). Ze denken op een ander level. Ze zijn al een paar stappen verder dan de rest. Ze worden vaak niet begrepen. Ze denken: ‘Dat gaat zo, dat snap je toch wel!?’* (Leerkracht 3, onderbouwleerkracht). Hierdoor ontstaat miscommunicatie tussen het kind met een ontwikkelingsvoorsprong en de leeftijdsgenoot en ontstaat er een vermoeden bij de onderbouwleerkrachten dat het kind met een ontwikkelingsvoorsprong nog niet zo ver is ontwikkeld op sociaal-emotioneel gebied. Daarom ligt er veel druk op het inschatten van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij een kind met een ontwikkelingsvoorsprong. Het hoogbegaafde kind daarentegen merkt juist wel op dat zij op cognitief niveau niet gelijk zijn met hun leeftijdsgenoot en vindt het lastig om vriendschappen met een leeftijdsgenoot te sluiten. Het hoogbegaafde kind gaat liever om met ontwikkelingsgelijken of soms zelfs volwassenen: *“Die [de hoogbegaafde kinderen] blijven dan een beetje om de leerkracht heen hangen, bijvoorbeeld met buitenspelen. Dat ze dan zich niet fijn voelen bij hun eigen leeftijdsgenoten. En in het begin heb je nog wel eens in groep 4 zitten en dan spelen ze met iemand van groep 6/7. Maar als ze zelf in groep 6 zitten, dan voelen ze zich wel een beetje de basisschool ontgroeid. Ja, dat zie je wel.”* (Leerkracht 6, bovenbouwleerkracht). De leerkrachten herkennen dat zowel kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong als hoogbegaafdheid ontwikkelingsgelijken nodig hebben: ze ervaren dat ontwikkelingsgelijken elkaar opzoeken en meer met elkaar optrekken omdat ze dezelfde interesses hebben. Het contact voelt natuurlijker aan.

Onderbouw- en bovenbouwleerkrachten zien verschillende talenten bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen. Onderbouwleerkrachten nemen waar dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong talent hebben voor lezen, rekenen en informatieverwerking. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong passen minder fantasie en spel toe dan een gemiddeld kind, daarentegen ervaren bovenbouwleerkrachten dat hoogbegaafde kinderen creatief zijn. Daarnaast zien bovenbouwleerkrachten vaak leiderschap en nieuwsgierigheid als talentfactoren bij hoogbegaafde kinderen.

De rol van de school verschilt per bouw, maar signalering en leervaardigheden blijven centraal. Als het gaat om het aanpassend vermogen van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid, zijn zowel onder- als bovenbouwleerkrachten het eens dat het belangrijk is om dit aanpassend gedrag te voorkomen. Hoewel onderbouw- en bovenbouwleerkrachten dit beiden belangrijk vinden, zijn het de onderbouwleerkrachten die voornamelijk de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vroeg signaleren en zien dit als de belangrijkste rol van de school: *“Voor ons is de rol vooral signaleren, en daar dan naar handelen wat binnen ons stukje past.”* (Leerkracht 7, onderbouwleerkracht). Bovenbouwleerkrachten ervaren dit minder als een prioriteit; zij signaleren minder in de bovenbouw groepen omdat zij veronderstellen dat de hoogbegaafde kinderen vaak in de onderbouw al gesignaleerd zijn. De bovenbouwleerkrachten beschouwen uitdaging aanbieden en de begeleiding van de uitdaging aan het hoogbegaafde kind de belangrijkste rol van de school: *“Nou, ik denk dat je die kinderen extra moet uitdagen, want anders dan benutten ze niet hun optimale kansen.”* (Leerkracht 6, bovenbouwleerkracht). Wat zowel onderbouw- als bovenbouwleerkrachten belangrijk vinden, is het kind met een ontwikkelingsvoorsprong en het hoogbegaafde kind te ‘leren leren’. Dit houdt in voor de leerkrachten dat het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafde kind zich realiseert dat het fouten mag maken: *“Want deze kinderen moeten leren om te leren. Ze moeten ook leren dat niet alles in één keer gaat. Het gaat allemaal heel makkelijk. Ze moeten ook leren dat ze ook moeten nadenken.”* (Leerkracht 3, onderbouwleerkracht). Overeenkomstig vinden onder- en bovenbouwleerkrachten het belangrijk om te luisteren naar de bevindingen en zorgen die ouders van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of het hoogbegaafde kind hebben.

Leerkrachten zien erfelijkheid en het sociale milieu als bepalende factoren bij een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Vaak ervaren de leerkrachten ouders of andere familieleden die ook een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid hebben. Net als onderbouwleerkrachten zijn bovenbouwleerkrachten zich bewust dat de ouders en het sociale milieu waar een kind uitkomt een gevolg kunnen hebben op de leerprestaties van een kind.

Bovenbouwleerkrachten zien dat het grootste gedeelte van de ouders een hogere opleiding hebben afgerond: *"We hadden hier heel veel mensen destijds die of in [plaatsnaam] of in [plaatsnaam] arts waren. (...) Wij gingen er al een beetje van uit van: "goh, nou, we gaan dit kind wel in de gaten houden.""* (Leerkracht 5, bovenbouwleerkracht). Daarnaast ervaren bovenbouwleerkrachten een verschil in betrokkenheid in het onderwijs van kind; de ene ouder wil daar meer in meegenomen worden dan de andere ouder. De onder- en bovenbouwleerkrachten merken aan dat ouders van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafde kinderen hun kind thuis meer uitdagen met bijvoorbeeld taalspelletjes of lezen. Oftewel, de leerkrachten ontwikkelen een verwachting op basis van de achtergrond van het kind, wat het gedrag van de leerkracht kan sturen.

Signalering van ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid

Onderbouw- en bovenbouwleerkrachten passen observaties en signaleringsinstrumenten toe om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te detecteren, waarbij ze medewerking zoeken van ouders en intern begeleiders. Voor het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong passen onderbouwleerkrachten observaties en signaleringsinstrumenten toe. Signaleringsinstrument SIDI-PO wordt het meest genoemd door onderbouwleerkrachten, daarna de DHH-PO. Bij beide signaleringsinstrumenten vullen de onderbouwleerkrachten het instrument in voor de hele groep. Het instrument laat een score zien. Wanneer de score hoog is, vullen zowel de ouders als de leerkrachten vragenlijsten in. De vragenlijsten worden geanalyseerd door het signaleringsinstrument, daaruit komt een advies: *"Ja, op een gegeven moment ga, je alle kinderen bij langs. Er zijn een aantal vragen die je moet invullen. Dan komt er een score uit. En dan gaan de ouders ook een lijst invullen. En dan ga je met elkaar in gesprek."* (Leerkracht 3, onderbouwleerkracht). Signalering van hoogbegaafdheid in de bovenbouw komt niet veel voor doordat de hoogbegaafde kinderen over het algemeen in groep 1 of 2 gesignaleerd zijn, toen ze een ontwikkelingsvoorsprong lieten zien.

Wanneer zowel onder- als bovenbouwleerkrachten een vermoeden hebben van een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid bij een kind, gaan zij in gesprek met de ouders en in overleg met de intern begeleider van de school: *"De ib-er volgt ook de kinderen, die kent de kinderen vaak ook vanuit eerdere leerjaren. (...) En in gesprek met ouders en de ib-er"*. (Leerkracht 9, bovenbouwleerkracht). Daarnaast gaan bovenbouwleerkrachten ook in overleg met de intern begeleider wanneer een kind hoge scores behaalt op toetsen.

Twee onderbouwleerkrachten gaven aan te signaleren op de peuterspeelzaal: *"We beginnen er bij de peuterspeelzaal al mee. Op een gegeven moment valt het natuurlijk op dat*

een kind elke keer verder scoort. En zeker als ze op heel veel vlakken elke keer een half jaar voorsprong hebben, dan denk je: 'hey, hier kunnen we wat mee'” (Leerkracht 10, onderbouwleerkracht). Op deze manier signaleren zij al peuters die wellicht een ontwikkelingsvoorsprong laten zien, zodat de leerkracht hier meteen op kan anticiperen wanneer het kind in groep 1 komt.

Bejegening en differentiatie bij ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid

Bij een vermoedelijke of bevestigde ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid bieden onderbouw- en bovenbouwleerkrachten extra uitdaging en verantwoordelijkheid aan om de motivatie en het leerproces te verbeteren. Dit realiseren de leerkrachten door meer te eisen van en verantwoordelijkheid te geven aan het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid bij taken en opdrachten in vergelijking met een gemiddeld kind: *“Meestal daag ik hem [het kind met ontwikkelingsvoorsprong] dan uit met dingen. Kijk ik gewoon eens even wat die doet. En ik let op ‘m, zodra we kringgesprekken hebben of wanneer ik een nieuw thema aanbiedt. En dan kijken we: wat weet hij allemaal al? En hoe gaat hij er in mee?”* (Leerkracht 8, onderbouwleerkracht). Wanneer de leerkrachten een sterker vermoeden hadden van een voorsprong bij het kind, zetten zij bijvoorbeeld versnellen in. Versnellen definiëren de onderbouwleerkrachten als een klas overslaan. De onderbouwleerkrachten zijn zich bewust dat het afhangt van het kind wat op dat moment het beste past. Bovenbouwleerkrachten merken op dat hoogbegaafde kinderen top-down leren; dit houdt in dat het hoogbegaafde kind eerst het nut van een opdracht moeten inzien voordat ze bereid zijn om met de opdracht bezig te gaan. De leerkrachten zijn van mening dat hierbij de intrinsieke motivatie van het hoogbegaafde kind belangrijk is en proberen deze aan te spreken: *“Dus als ik dan tegen ze zeg: ‘Nou, ga maar een Engels werkstuk maken en verzin zelf maar een leuk onderwerp’, dan zijn ze veel gemotiveerder. Dus ik denk dan dat daar nog wel wat winst uit te halen is”*. (Leerkracht 2, bovenbouwleerkracht).

De motivatie van de kinderen bij een vermoeden van hoogbegaafdheid wordt verhoogt door differentiatiemethoden compacten en verrijken toe te passen. Compacten werd het vaakst genoemd door de leerkrachten als een manier om bij een vermoeden van hoogbegaafdheid het kind tegemoet te komen. Het kind krijgt alleen de instructie en een paar bijbehorende opdrachten, niet de gehele opdracht. Daarnaast gaan de leerkrachten met het kind in gesprek wat het wil leren om de motivatie hoog te houden: *“ (...) En ook met hun in gesprek te gaan: ‘Wat is voor jou een uitdaging? Is dat een vreemde taal leren of wil je juist wat anders?’”. Want dat is bij deze kinderen ook heel belangrijk, dat je kijkt wat hun belangstelling heeft.”*

(Leerkracht 4, bovenbouwleerkracht). Kortom, het hooghouden van de motivatie en in gesprek blijven met het hoogbegaafde kind is belangrijk.

Onder- en bovenbouwleerkrachten passen differentiatiemethoden verrijken en compacten toe om aan individuele behoeften van deze kinderen te voldoen, terwijl de leerkrachten versnellen minder snel toepassen. Net zoals onderbouwleerkrachten, passen bovenbouwleerkrachten verrijken toe door de opdracht uitgebreider te maken voor het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Op deze manier prikkelen de leerkrachten de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid: *“[leerkracht omschrijft een opdracht voor een hoogbegaafd kind] We willen weten; hoe ga je op reis en wat voor tijden, wat kost het? In wat voor hotel? Moet je daar ook met een bus?”. En proberen het ook in zo’n land uit te zoeken. “Wat zijn de highlights, wat gaan we bekijken? Wat kost dat dan?”. In elk geval, de verdieping in. Dat soort opdrachten ernaast, zitten voor deze kinderen de differentiatie.”* (Leerkracht 4, bovenbouwleerkracht). Bovendien stellen de onderbouwleerkrachten dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong moeten ‘leren leren’, zoals eerder benoemd. Zij omschrijven dit als het leren dat niet alles in één keer goed hoeft te gaan en dat de kinderen moeten leren om de tijd te nemen om na te denken. Daarnaast plaatsen zowel onderbouw- als bovenbouwleerkrachten kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafde kinderen in een plusklas buiten de klas, zodat de kinderen aan motiverende opdrachten kunnen werken en kunnen socialiseren met ontwikkelingsgelijken.

Om tijd voor de plusklas te creëren, passen de leerkrachten differentiatiemethoden toe; onderbouwleerkrachten passen de lesstof eenvoudiger aan, terwijl bovenbouwleerkrachten overleggen met het hoogbegaafde kind over hun leerwensen om de motivatie hoog te houden. De onderbouwleerkrachten vinden dat de lesstof eenvoudiger aan te passen is aan de leerbehoefte van het kind omdat de leerkrachten zelf de opdrachten bedenken en is er makkelijker tijd te maken om de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in een plusklas te plaatsen. Hierdoor zien de onderbouwleerkrachten het niet als compacten zoals dat in de bovenbouw gedaan wordt. In de bovenbouw wordt er gebruik gemaakt van verschillende lesmethodes die verschillen in de differentiatie voor hoogbegaafdheid. Daarnaast overlegt de bovenbouwleerkracht met het hoogbegaafde kind wat het wil leren, zodat de motivatie van het hoogbegaafde kind hoog blijft en het een prikkel geeft aan de andere kinderen om ook hun best te doen. Dit maakt dat de leerkrachten vinden dat differentiëren een wisselwerking is tussen de leerkracht en het hoogbegaafde kind. De onderbouwleerkrachten hanteren versnellen toe bij de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong maar met voorzichtigheid. Het komt voor dat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong op latere leeftijd problemen ervaren bijvoorbeeld

op sociaal-emotioneel gebied, doordat ze kunnen achterlopen op dat gebied vergeleken met hun klasgenoten: *“Ja, dat wordt wel gedaan, maar dat is een uitzondering. Dat gebeurt niet elk jaar. (...) Als je cognitief heel sterk bent, dan heb je op cognitief vlak waarschijnlijk uitdaging. Maar je bent wel vaak een jaar jonger, wat je sociaal-emotioneel niet altijd gelijkgestemd maakt. Waardoor het vaak opvalt dat kinderen die meer of hoogbegaafd zijn soms sociaal juist al eerder wat achterlopen dan voorlopen.”* (Leerkracht 10, onderbouwleerkracht). Versnellen bij hoogbegaafde kinderen houdt voor de leerkrachten in dat het kind sneller door de lesstof gaat. Dit wordt niet vaak toegepast.

Als gevolg van de differentiatie neemt het welbevinden van de kinderen met zowel een ontwikkelingsvoorsprong als hoogbegaafdheid toe: *“Ja, dan zie ik het enthousiasme en betrokkenheid en de blijheid dat je het mag doen.”* (Leerkracht 3, onderbouwleerkracht). De motivatie en tevredenheid gaat omhoog vanwege de verantwoordelijkheid die de kinderen ontvangen van de leerkracht. De kinderen mogen opdrachten maken die zij leuk vinden, waardoor zij hun denkniveau verder ontwikkelen dan met alleen de basisstof. Verder zien de leerkrachten dat de kinderen durven uitdagingen aan te gaan omdat de kinderen weten dat ze fouten mogen maken en ze mogen ‘leren leren’.

5. Conclusie

De intentie van dit onderzoek was om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: Hoe signaleren en bejegenen onderbouw- en bovenbouwleerkrachten in het primair onderwijs kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid? Hiervoor werd een kwalitatief onderzoek verricht naar de gehanteerde definitie, de manier van signalering en de toegepaste differentiatie van onderbouw- en bovenbouwleerkrachten.

Als eerste werd de gehanteerde definitie door de leerkrachten onderzocht. Ze zien een kind dat anders denkt dan een leeftijdsgenoot. De kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid hebben een gevorderde taalontwikkeling en de mogelijkheid om grotere denkstappen te maken, waardoor het kind vast kan lopen in het contact met leeftijdsgenoten. Hoogbegaafde kinderen gaan daardoor liever om met ontwikkelingsgelijken. Daarnaast zien de onder- en bovenbouw leerkrachten ook kinderen die te weinig uitdaging krijgen of faalangst en perfectionisme laten zien, waardoor executieve functies niet altijd even goed zijn ontwikkeld. De rol van de school ervaren de leerkrachten verschillend; vroeg signaleren vinden de onderbouwleerkrachten het belangrijkste, terwijl uitdaging aanbieden de belangrijkste rol is voor de bovenbouwleerkrachten. De leerkrachten waren het eens dat ‘leren leren’ belangrijk is voor zowel kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong als hoogbegaafdheid.

Als tweede werd onderzocht hoe leerkrachten een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid signaleerden. Uit het onderzoek blijkt dat onderbouwleerkrachten kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong signaleerden door middel van observaties en signaleringsinstrumenten SIDI-PO en DHH-PO, terwijl bovenbouwleerkrachten vrijwel niet signaleerden omdat zij veronderstellen dat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid eerder in hun schoolloopbaan zijn gesignaleerd. Signaleren op de peuterspeelzaal komt ook naar voren, zodat de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong direct worden ondersteund in groep 1.

Als derde werd onderzocht hoe de toegepaste bejegening en differentiatie eruitziet door de leerkrachten en wat het gevolg is van de differentiatie. Als bejegening gaven de leerkrachten meer verantwoordelijkheden en extra uitdagingen aan het kind met een vermoedelijke ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. De meest voorkomende differentiatiemethoden die werden toegepast door de leerkrachten waren verrijken in de vorm van verrijkingsopdrachten geven, samenwerken met ontwikkelingsgelijken in de plusklas en compacten. Daarnaast gaven bovenbouwleerkrachten aan dat leren een wisselwerking is tussen de leerkracht en het hoogbegaafde kind. Het gevolg van differentiatie dat de leerkrachten waarnamen, was een verhoging in het welbevinden van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. De kinderen ontvingen extra uitdaging en verantwoordelijkheid en ze realiseerden zich dat zij mochten 'leren leren', waardoor er een verhoging in de motivatie en tevredenheid te zien was.

Uit het huidige onderzoek is gebleken dat de door de leerkrachten gehanteerde definitie van een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid een kind is dat anders denkt en uitdagingen heeft in het contact met leeftijdsgenoten, die daarnaast moeite heeft met executieve functies en het 'leren leren'. Deze definitie ondersteunt voornamelijk de onderbouwleerkracht bij het vroeg signaleren van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. De bejegening houdt voor de leerkrachten in dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid meer eisen en verantwoordelijkheid ontvangen. Qua differentiatie pasten zowel onderbouw- als bovenbouwleerkrachten de differentiatiemethode verrijken, in de klas en in plusklas, en compacten toe om te voldoen aan de leerbehoefte. Daarnaast vinden de leerkrachten het belangrijk dat het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid begrijpt dat het mag 'leren leren'. Het gevolg van de toegepaste differentiatie is dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid een verhoging in motivatie en tevredenheid ervaren, omdat zij aan opdrachten mochten werken die zij leuk vonden en zij merkten dat zij mochten 'leren leren'.

6. Discussie

Er is een verschil tussen wat de theorie aangeeft en wat leerkrachten in de praktijk ervaren als het gaat over de definitie van een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Vanuit de respons van de leerkrachten bleek dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid anders denken dan leeftijdsgenoten en hierdoor problemen kunnen ervaren in het contact. Bij een ontwikkelingsvoorsprong ervaart het kind dit onbewust, een hoogbegaafd kind ervaart het bewust en zoekt daardoor ontwikkelingsgelijken op. De verklaring vanuit het huidige onderzoek is dat door het cognitieve hogere niveau is er sprake van minder aansluiting tussen het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid en de leeftijdsgenoot. In het theoretisch kader komen persoonlijke- en omgevingskenmerken en prestatie en talent factoren naar voren als definiërende onderdelen. Dit laat zien dat vanuit deze theoretische modellen naar voren komt dat leerkrachten kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid signaleren op basis van het anders denken en problemen ervaren in contact met leeftijdsgenoten. Dit suggereert dat er een verminderde overeenstemming is tussen hoe een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid worden gezien in de praktijk en hoe het is beschreven in de wetenschappelijke literatuur.

De signalering van een ontwikkelingsvoorsprong blijft beperkt tot de onderbouwgroepen, waardoor kinderen die zich vroeg al hadden aangepast mogelijk over het hoofd worden gezien in de bovenbouw. Signalering op de basisscholen wordt voornamelijk gedaan door de onderbouwleerkracht, de bovenbouwleerkracht doet dit nauwelijks. Deze uitkomst staat niet in het theoretisch kader. De wetenschappelijk literatuur laat zien dat leerkrachten trachten een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid in zowel onderbouw als midden- en bovenbouw te signaleren. Een verklaring die de leerkrachten aangaven in het huidige onderzoek was dat zij veronderstelden dat de hoogbegaafde leerlingen al eerder waren gesignaleerd in hun schoolloopbaan. Desalniettemin is dit een tekortkoming voor kinderen die zich al hadden aangepast als kleuter en onderpresteerders om niet op te vallen, zoals genoemd door Betts en Neihart (1989; 2010). Hoogbegaafde kinderen die op creatief gebied uitblinken, of die door AHDH of ASS hun volle potentieel niet kunnen laten zien, lopen het risico niet goed ondersteund te worden. Dit kan leiden tot onderontwikkeling van hun potentie en kan zorgen voor depressiviteit of schoolangst (Krijnen et al. 2021).

Uit het huidige onderzoek kwam ook naar voren dat signalering op de peuterspeelzaal wordt uitgevoerd door een paar onderbouwleerkrachten, terwijl de wetenschappelijke literatuur stelt dat dit niet de norm is. In totaal signaleren twee onderbouwleerkrachten uit het huidige

onderzoek op de peuterspeelzaal. Hierdoor kunnen zij direct inspringen in de leerbehoefte van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong. Grant (2013) stelt dat bij de transitie van peuterspeelzaal naar de basisschool niet gekeken wordt naar de rapportage van de peuterjuf en dat de juf van groep 1 voornamelijk vragen stelde aan de ouders over gezondheidsproblemen of probleemgedrag. Dit is een gemiste kans: peuterjuffen hebben het kind ervaren in de klas en weten welke uitdagingen zij nodig hebben om zich te ontwikkelen. Hierin kan een slag worden geslagen door de juffen van groep 1 door het aanbod wat de peuterjuf gaf voort te zetten.

Daarnaast is een opvallende bevinding dat zowel onderbouw als bovenbouw leerkrachten de score van een IQ-test niet toepasten bij het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid, terwijl een hoge IQ-score hier juist vaak mee wordt geassocieerd (Mönks & Ypenburg, 2011). De leerkrachten zijn van mening dat het anders denken en manifesteren in de klas een belangrijkere signaleringfactor dan het testen van het IQ. Sternberg (2023) toont ook aan dat leerkrachten het beste kunnen reflecteren welke eigenschappen het kind laat zien om het kind hoogbegaafd te kunnen noemen. Het gebruik van IQ-test om een kind hoogbegaafd te noemen is niet reflectief en verschuift de verantwoordelijkheid van het signaleren van het hoogbegaafde kind naar een extern persoon, terwijl deze persoon het kind niet kent zoals de leerkracht het kind kent. Daarnaast concluderen Marsili en Pellegrini (2022) dat hoogbegaafdheid succesvol gesignaleerd kan worden door de omgeving (leerkrachten, ouders en peers) door het observeren van de interactie tussen het hoogbegaafde kind en de directe omgeving, samen met signaleringsinstrumenten.

De leerkrachten in het huidige onderzoek passen compacten en verrijken toe om hoogbegaafde kinderen te ondersteunen in het ‘leren leren’, een vaardigheid die zij actief stimuleren. Compacten wordt het meest toegepast als differentiatiemethode om tijd vrij te maken voor de verrijkende opdrachten, buiten of binnen de plusklas. Door het toepassen van verrijken en de plusklas proberen de leerkrachten het ‘leren leren’ een gewoonte te maken voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. De term ‘leren leren’ kwam vaak naar voren in de respons van de leerkrachten en de term komt niet voor in het theoretisch kader. ‘Leren leren’ omschrijft de vaardigheid die ingaat op de manier waarop en de reden waarom kinderen leren, zoals het oefenen van een vaardigheid, het denken over hoe een vaardigheid toe te passen is of het bespreken van ideeën met andere kinderen (Kaplan, 2021). Kaplan (2021) toont aan dat leerkrachten vaak veronderstellen dat hoogbegaafde kinderen het ‘leren leren’ al beheersen vanwege goede prestaties, hoewel de kinderen deze vaardigheden soms niet laten zien en dit zorgt voor problemen in zowel schoolse als sociale situaties. In de

resultaten van het huidige onderzoek kwam naar voren dat de onder- en bovenbouw leerkrachten hier niet vanuit gingen en dit zelfs bij de kinderen extra stimuleren.

Uit het huidige onderzoek komt naar voren dat het welbevinden van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid een verbetering laat zien door differentiatie. Dit komt overeen met de bevindingen van Van Der Meulen et al. (2013), die een verbetering in het plezier op school zag tijdens zijn onderzoek.

De implicaties van dit onderzoek kan op verschillende manieren: op beleidsgebied door meer aandacht te geven aan trainingen van onder- en bovenbouwleerkrachten wat betreft de signalering en bejegening van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Verder kan het onderzoek een stimulans zijn voor onderbouwleerkrachten om samen te werken met verschillende partijen die jonge kinderen begeleiden zoals een kinderopvang of peuterspeelzaal wat betreft signalering van ontwikkelingsvoorsprong. Daarnaast kan het een stimulans zijn voor de leerkrachten om te blijven investeren in de verbetering van het welzijn van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid door verdere ontwikkeling van de differentiatiemethodes compacten en verrijken.

Een advies voor vervolgonderzoek is onderzoek naar de lange termijn gevolgen van ‘leren leren’. Daarnaast is het interessant om te onderzoeken of er verschillen zijn in de bejegening tussen meisjes en jongens met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid. Er is veel onderzoek gedaan naar genderverschillen in de signalering van een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid, de bejegening is echter onderbelicht.

7. Beperkingen en aanbevelingen

Hoewel dit onderzoek een nieuw licht werpt op de signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid, heeft dit onderzoek ook beperkingen.

Ten eerste is de validiteit en generaliseerbaarheid van het onderzoek verminderd vanwege het toepassen van een doelgerichte steekproef (Vehovar et al., 2017) en gemakssteekproef (Scheepers et al., 2016; Flick, 2018), doordat de leerkrachten werkzaam zijn in de provincies Friesland en Groningen. Het is onzeker of de resultaten representatief zijn voor de ervaringen van leerkrachten uit andere delen van Nederland, aangezien scholen in Nederland de vrijheid hebben om hun hoogbegaafdheidsonderwijs zelf vorm te geven (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021).

Ten tweede is er een interviewschema gebruikt om de signalering en bejegening van de leerkrachten te bepalen. Hiermee is de herhaalbaarheid vastgesteld en de betrouwbaarheid verhoogd. De leerkrachten ervaarden echter de vragen onder ‘bejegening’ en ‘differentiatie’ als

hetzelfde en gaven hierbij vaak hetzelfde antwoord. Dit zorgt voor een verlaging van de betrouwbaarheid van deze twee topics.

Ten derde is het analyseplan door problemen met Atlas.ti niet volledig uitgevoerd zoals oorspronkelijk geplant. De intentie was om de stappen van de thematische analyse van Verhoeven (2023) te volgen. Door complicaties bij het creëren van netwerken binnen Atlas.ti, is er voor gekozen om de analyse te baseren op de meest voorkomende codes.

Naast beperkingen, bevat dit onderzoek ook sterke kanten. Ten eerste zijn de onderbouw- en bovenbouwleerkrachten afzonderlijk van elkaar onderzocht. Hierdoor konden verschillen in signalering en bejegening tussen de leerkrachten zichtbaar worden. Dit zorgt voor een uniek perspectief dat in eerdere onderzoeken ontbrak. Ten tweede is er specifiek gekeken naar de bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of hoogbegaafdheid, waarbij de focus lag op hoe leerkrachten omgaan met deze kinderen. Dit zorgt voor waardevolle inzichten in de dagelijkse interacties die deze kinderen hebben met leerkrachten.

Uit dit onderzoek zijn drie aanbevelingen geformuleerd. De eerste aanbeveling is het blijven signaleren in de hogere bouwen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong kunnen zich binnen enkele weken aanpassen aan de groep. Terwijl deze kinderen verder in hun schoolloopbaan komen, kunnen ze sociaal wenselijk gedrag laten zien om maar niet op te vallen, wat ten koste gaat van henzelf. Dit zijn de ‘aangepast succesvol’ of de ‘onderduikende leerling’ van de profielen van Betts en Neihart (1988). Het is raadzaam om als leerkracht van de hogere groepen alert te blijven op aanwijzingen van een mogelijke hoogbegaafdheid. Om hierbij te ondersteunen, zijn de signaleringslijsten die door de onderbouw leerkrachten worden toegepast nuttig. Deze lijsten zijn genormeerd tot en met groep 8 (SIDI-PO, 2021; DHH-PO, z.d). Daarnaast kunnen de profielen van Betts en Neihart (1988) behulpzaam zijn vanwege de ondersteuning die het biedt aan de leerkrachten wat betreft het signaleren van hoogbegaafde kinderen in de midden- en bovenbouw door de opsomming van gedragskenmerken van de verschillende profielen. Ook heeft de SLO (2023) een gespreksplaat uitgebracht waarmee de leerkracht in gesprek kan gaan met het mogelijk hoogbegaafde kind, om uit te zoeken welk van de zeven profielen (Betts & Neihart, 1988) het kind zichzelf herkent en om te onderzoeken wat het kind nodig heeft.

De tweede aanbeveling is een samenwerkingsverband tussen de basisschool en omringende peuterspeelzalen over gesignaleerde peuters aanbevelen. Twee leerkrachten in het huidige onderzoek hebben al connecties met peuterspeelzalen om direct in te kunnen springen op de leerbehoeften van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong wanneer zij op de basisschool komen. Door de leerbehoeften vroeg bij te staan en toe te voegen aan het onderwijs

op de basisschool, ondersteunt de leerkracht het kind om zich te ontwikkelen op zijn of haar tempo (Grant & Morrissey, 2021).

De derde aanbeveling is nog meer nadruk op het ‘leren leren’ bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafdheid aanbevolen. Broekhuizen et al. (2021) concluderen dat zowel leerlingen als hun ouders en de begaafdheidsprofessionals van mening zijn dat er meer tijd moet worden besteedt aan het ‘leren leren’ en executieve functies en de begeleiding hierin, in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Vanuit het huidige onderzoek komt naar voren dat kinderen meer gemotiveerd zijn en hun welbevinden verhoogt wanneer zij begrijpen dat zij mogen leren, wat ondersteund wordt door het onderzoek van Van Der Meulen et al. (2013). Meer hierop inzetten kan zorgen voor een stijging van het welbevinden van het kind. Vanuit het huidige onderzoek is de aanbeveling om dit met een plusklas te doen, zodat het kind kan ‘leren leren’ met en van ontwikkelingsgelijken.

Literatuurlijst

- Acar, S., Şen, S., & Çayırdağ, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81–101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Agresti, A. (2018). *Statistical methods for the Social Sciences* (5de editie). Pearson.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal Of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Baarda, B. (2020). *Basisboek Interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews* (5de editie). Noordhoff.
- Barbier, K., Struyf, E., Verschueren, K., & Donche, V. (2022). Fostering cognitive and affective-motivational learning outcomes for high-ability students in mixed-ability elementary classrooms: a systematic review. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 83–107. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00606-z>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (2010). *Revised Profiles of the Gifted & Talented*. Talentstimuleren.nl. Geraadpleegd op 30 maart 2024, van <https://talentstimuleren.nl/?file=553&m=1370389145&action=file.download>
- Bildiren, A. (2018) Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: parental observations, *Early Child Development and Care*, 188:8, 997-1011, DOI: 10.1080/03004430.2017.1389919
- Boomsma, S. (2020). Thuiszitters tellen.: Een ander perspectief voor thuiszitters [Pdf]. Oudervereniging Balans. <https://balansdigitaal.nl/wp-content/uploads/2021/02/Thuiszitters-Tellen.pdf>
- Broekhuizen, M., Lijbers, MSc., & Slot, E. (2021). *Een onderzoek naar het onderwijsaanbod voor begaafde leerlingen in de gemeente Utrecht en Stichtse Vecht* (Door Onderwijsaanbod voor begaafde leerlingen Universiteit Utrecht, Onderwijsadvies & Training) [Report]. https://www.sterkvo.nl/wp-content/uploads/2021/02/RapportSterkVO_final_versie-januari-2021.pdf
- Carman, C. A. (2013). Comparing Apples and Oranges. *Journal Of Advanced Academics*, 24(1), 52–70. <https://doi.org/10.1177/1932202x12472602>

- Cathcart, R. (2020). "They're not bringing my brain out": Understanding and working with gifted and talented learners (1ste editie) [Ebook]. Routledge. https://www.routledge.com/Understanding-and-Working-with-Gifted-Learners-Theyre-Not-Bringing-My-Brain-Out/Cathcart/p/book/9780367443658?srsId=AfmBOooi75fFFajnpQrdhyGNgLPIDIGLE7YGTaqiZHkQ73Y0T_5fpc2i
- Cattenstart, F., Van Dijk, B., & Groenewold, M. (z.d.). Knappe Kleuters: Signaleringsinstrument ontwikkelingsvoorsprong [Pdf]. Expertgroep Ontwikkelingsvoorsprong. <https://expertgroepontwikkelingsvoorsprong.nl/wp-content/uploads/2020/03/menstekening.pdf>
- Cijfers over schoolverzuim | Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 25 juli 2024, van <https://www.nji.nl/cijfers/schoolverzuim#aantal-langdurig-thuiszitters>
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Reds.). (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Vol. 2) [Eboek]. The University of Iowa. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/82020330/ED535138-libre.pdf?1647003903=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_nation_deceived_How_schools_hold_back.pdf&Expires=1684496853&Signature=DF2MieQBnPYu3HqYo~r~7NOoycT4RTy1jI1AZrczBq~MmTJ0yZ735bfvRA4xMRiFAL2Zx-lAgjEBYruqkHVVHq7g8Zd7dgZw2al0L-TMW9ZTSIEUbpocuioi1mLshWCmo6tswdIksJHkzaaOCFrBS2hQm7sbPjVlhKp2Cbb17piGNL9dfBQph8Xztqd6eV79nsaHQ9OrbvuwRvPHj8OkFWLqWtpr7yT0I1tn1~1CLGkKwE~cF6SKsGSH9UiyU7CsLd6nqSKWgVv56314Zu8QeMloc2F3izbKY5Q4eQeTTA3HwWviZWDpo2SKoItkAJgWb00OKc~zLT0exsNpaFhKMw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=14
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., De Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective Differentiation Practices: A systematic review and metaanalysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- DHH-PO. (z.d.). *Hoe werkt DHH?* Geraadpleegd op 26 maart 2024, van <https://www.dhh-po.nl/over-dhh/hoe-werkt-het/>
- Expertgroep Ontwikkelingsvoorsprong. (2023, 20 september). *Knappe Kleuters: Signaleringsinstrument ontwikkelingsvoorsprong, ontwikkeld voor scholen*. Knappe

- Kleuters. Geraadpleegd op 26 maart 2024, van <https://expertgroepontwikkelingsvoorsprong.nl/knappe-kleuters/>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE.
- Frasier, M. M., Martin, D., Garcia, J., Finley, V. S., Frank, E., Krisel, S., & King, L. L. (1995). A New Window for Looking at Gifted Children. *The National Research Center On The Gifted And Talented*. <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm95222.pdf>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2022). Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Grant, A. (2013). Young Gifted Children Transitioning into Preschool and School: What Matters? *Australasian Journal Of Early Childhood*, 38(2), 23–31. <https://doi.org/10.1177/183693911303800204>
- Grant, A., & Morrissey, A. (2021). The Young Gifted Learner: What We Know and Implications for Early Educational Practice. In *Springer international handbooks of education* (pp. 129–150). https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_57
- Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roper Review*, 21, 207–214.
- HB in ontwikkeling. (z.d.). 'Quickscan' Begaafdheidskenmerken: Hulpmiddel voor leerkrachten bij een bewuste verkenning van begaafdheidskenmerken. HB In Ontwikkeling. Geraadpleegd op 26 maart 2024, van <https://hb-in-ontwikkeling.nl/tools/quickscan/>
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In *Elsevier eBooks* (pp. 3–21). <https://doi.org/10.1016/b978-008043796-5/50002-4>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology, Learning And Teaching*, 17(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Kanevsky, L. (2011). Differential Differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

- Kaplan, S. N. (2021). Learning to learn [Pdf]. In *Differentiated Curriculum and Instruction for Advanced and Gifted Learners* (1ste editie, pp. 80–93). Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781003111443-5>
- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kinderombudsman. (2023). Samenvatting analyse “thuiszitters-problematiek”. In Notitie. <https://www.kinderombudsman.nl/system/files/inline/Bijlage%20samenvatting%20verkenning%20thuiszitters-problematiek%20.pdf>
- Krijnen, E., Vaessen, A., Pater, C. J., & Ledoux, G. (2021). *Zicht op thuiszitten: Geschillen over toelating, verwijdering of ontwikkelingsperspectief van (dreigende) thuiszitters* (Rapport 1071, Projectnummer 40841). Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 11 augustus 2024, van https://www.researchgate.net/profile/Annabel-Vaessen-2/publication/352690034_Zicht_op_thuiszitten_Geschillen_over_toelating_verwijdering_of_ontwikkelingsperspectief_van_dreigende_thuiszitters/links/60d34579458515ae7da5e8c8/Zicht-op-thuiszitten-Geschillen-over-toelating-verwijdering-of-ontwikkelingsperspectief-van-dreigende-thuiszitters.pdf
- Marsili, F., & Pellegrini, M. (2022). The relation between nominations and traditional measures in the gifted identification process: A meta-analysis. *School Psychology International*, 43(4), 321–338. <https://doi.org/10.1177/01430343221105398>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 21 juni). *Hoe krijgt mijn hoogbegaafde kind onderwijs?* Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-krijgt-mijn-hoogbegaafde-kind-onderwijs>
- Mönks, F., & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Uitgeverij Boom.
- Morelock, M. J. (1992, season-04). *Giftedness: the view from within*. Davidson Institute. Geraadpleegd op 30 maart 2024, van <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/giftedness-the-view-from-within/>
- Papadopoulos, D. (2016). Psycho-Pedagogical and Educational Aspects of Gifted Students, Starting from the Preschool Age; How Can Their Needs Be Best Met? *Journal Of Psychological Abnormalities*, 05(02). <https://doi.org/10.4172/2471-9900.1000153>
- Pham, T., & Altman, C. E. (2024). An Analysis of Individual, Parental, and Family Determinants of Gifted Placement among Children of Immigrants – Evidence from the 2014 SIPP Data. *Journal Of Child And Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02802-5>

- Redactie TalentStimuleren. (2018, 1 oktober). *Intakevragenlijst kleuters*. Talentstimuleren.nl. Geraadpleegd op 26 maart 2024, van <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/hulpmiddel/4548-intakevragenlijst-kleuters>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233–235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rinn, A. N. (2018). Social and Emotional Considerations for Gifted Students. In S. I. Pfeiffer (Red.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 453-464). American Psychology Association.
- Rommelse, N., & Slaats-Willemse, D. (2020). Hoogbegaafdheid is niet te meten. *Kind en Adolescent*, 41(1), 166–171. <https://doi.org/10.1007/s12453-019-00220-9>
- Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (2016). *Onderzoeksmethoden* (9de editie). Boom.
- Sidi-PO. (2021, 21 juni). *Over Sidi PO*. SiDi PO. Geraadpleegd op 26 maart 2024, van <https://www.sidipo.nl/over-sidi-po/>
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal Of Education*, 72(3–4), 36–58. <https://doi.org/10.1080/0161956x.1997.9681865>
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of Giftedness. In Springer eBooks (pp. 183–207). https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_12
- Silverman, L. K. (2021). Counseling Asynchronous Gifted Students: A 30-Year Perspective [Ebook]. In *Handbook for Counselors Serving Students With Gifts and Talents Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions* (2de editie, pp. 327–349). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415-21>
- SLO. (2023, 17 juli). Gespreksplaat - wat herken jij in de profielen van begaafde leerlingen? https://www.slo.nl/publish/pages/18314/wat_herken_jij_in_de_profielen_van_begaafde_leerlingen.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>

- Sternberg, R. J. (2023). Individual, collective, and contextual aspects in the identification of giftedness. *Gifted Education International*, 40(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/02614294231156986>
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. <http://eric.ed.gov/?id=ED429944>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Callahan, C. M., Moon, T. R., BrimiJoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. M. (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. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators [PDF]. In *APA Handbook on Giftedness and Talent*. American Psychological Association. <https://www.joanfreeman.com/pdf/Gifted-Education-in-Europe.pdf>
- United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. In *sustainabledevelopment.un.org* (A/RES/70/1). <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
- Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., Van Essen, M., Kurver, B., & ResearchNed. (2017). Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs. <https://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2017/12/Differenti%C3%ABren-en-differentiatievaardigheden-in-het-primair-onderwijs-.pdf>
- Van Der Meulen, R. T., Van Der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2013). The Pullout Program Day a Week School for Gifted Children: Effects on Social–Emotional and Academic Functioning. *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 287–314. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5>
- Van Gerven, E. (2008). *Slim Beleid: Keuzes en consequenties bij beleidsvorming ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs* (1ste editie). Van Gorcum.
- Van Gerven, E. (2021). Educational Paradigm Shifts and the Effects on Educating Gifted Students in the Netherlands and Flanders. *Journal For The Education Of The Gifted*, 44(2), 171–200. <https://doi.org/10.1177/01623532211001452>
- Van Heerwaarden, Y., & Jobse, M. (2016). Thuiszitten begint bij verzuim.: Hoe de JGZ kan bijdragen aan het terugdringen en voorkomen van thuiszitters. In *Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ)*. Nederlands Centrum Jeugdgezondheid. Geraadpleegd op 25

- september 2024, van <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/8908cc51-e68d-41cc-b5f3-c9305f7f31d4.pdf>
- VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of Instruction for Gifted Learners: Collated Evaluative Studies of Teacher Classroom Practices. *Roeper Review*, 42(3), 153–164. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919>
- Vehovar, V., Toepoel, V., & Steinmetz, S. (2017). Non-probability sampling. In *The SAGE Handbook of Survey Methodology* (p. 330). SAGE. <https://methods-sagepub-com.proxy-ub.rug.nl/book/the-sage-handbook-of-survey-methodology/i2461.xml?token=00730691-1c3b-483b-9fb2-ffbc1aec7390cc618d7b61c34dd29ca07200a73b099dfc2f04e9b404bfea94113b1507626222>
- Verhoeven, N. (2023). *Thematische analyse: Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek* (2de editie). Boom.
- Walker, J., Pekmezovic, A., & Walker, G. (Eds.). (2019). Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015 [Eboek]. *Sustainable development goals: Harnessing business to achieve the SDGs through finance, technology and law reform*, 333–374. <https://doi.org/10.1002/9781119541851.app1>
- Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms—A Systematic Review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202x221112931>
- Zonnenberg, L. (2022). Situatietanalyse voltijd primair onderwijs (PO) voor hoogbegaafden (HB) in Nederland. Geraadpleegd op 11 augustus 2024, van <https://hbscholen.nl/wp-content/uploads/2022/02/Situatieanalyse-voltijd-HB-PO-in-NL-Eindrapport-Feb-2022-Loek-Zonnenberg.pdf>

Bijlage 1 – Interviewleidraad

Interviewleidraad masterthesis: “Herken jij mijn potentieel?” Onderzoek naar de signalering en bejegening van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en hoogbegaafde kinderen door leerkrachten in het primair onderwijs

Ik wil weten (mijn vraagstelling is):

- De signalering van onderbouw/bovenbouw leraren van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafde kinderen in de klas
- De bejegening van onderbouw/bovenbouw leraren met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafde kinderen in de klas

Ik wil dit weten omdat (mijn doelstelling is):

- Het onbekend is hoe leraren kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafde kinderen in de klas signaleren omdat hier niet een eenduidig protocol voor is in het Nederlandse onderwijs.
- Het vrij onbekend welke differentiatie leerkrachten kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafde kinderen in de klas toepassen.

Het onderwerp van mijn interview is: de gebruikte definitie van leerkrachten achterhalen, daarnaast het signaleren en de bejegenen van kinderen met ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafde kinderen in de onderbouw en bovenbouw door de leraar

Ik ben de volgende topics tegengekomen:

- Welke **definitie** van een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid hanteren de leerkrachten?
 - o Welke **persoonlijkheidskenmerken** van een kind met een ontwikkelingsvoorsprong letten de leraren op
 - o Welke **omgevingskenmerken** van een kind met een ontwikkelingsvoorsprong de leraren zien
 - o Wat voor soort contact de leraren op let bij het kind met een ontwikkelingsvoorsprong met **ontwikkelingsgelijken**
- Welke **signaleringsinstrumenten/lijsten** passen de leerkrachten toe bij het signaleren van een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid
- De **bejegening** van de leerkrachten met kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid in de klas
 - o **Vormen van differentiatie** de leraren toepassen in het onderwijzen van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid
 - Compacten, verrijken, versnellen
 - o De **gevolgen** die de mogelijk **toegepaste differentiatie** heeft op het kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid

Leraar onderbouw / kind met ontwikkelingsvoorsprong

Topic	Subtopic	Uitwerking subtopic	Subtopic	Koppeling aan literatuur
Definitie van kind met ontwikkelingsvoorsprong	Persoonlijke kenmerken van het kind	Asynchrone ontwikkeling	Mogelijk aandachtspunt van de leerkracht	Columbus Group 1991 in Morelock (1992); Silverman, 1997; 2021
	Omgevingsfactoren van het kind	Thuisituatie, ontwikkelingsgelijken, schoolsituatie	Mogelijk aandachtspunt van de leerkracht	Mönks & Ypenberg, 2011;
	Prestatie/talent factoren van het kind	Verschillende soorten prestatie en talent factoren uit model Heller	Mogelijk aandachtspunt van de leerkracht	Heller & Ziegler, 2000
Signalering van kind met ontwikkelingsvoorsprong	Toegepaste instrumenten/lijsten door de leerkracht	Intelligentietest	Aandachtspunten van de leerkracht	Testen talentstimuleren.nl, z.d.; Silverman 1997;
		Gesprekken met ouders		Expertgroep Ontwikkelingsvoorsprong, 2023; HB in ontwikkeling, z.d.; Redactie TalentStimuleren, 2018; Sidi PO, 2021; DHH-PO, z.d.
		Talenten van kind met ontwikkelingsvoorsprong		Gross, 1999; Bildiren, 2018
		Observaties van leerkracht		Expertgroep Ontwikkelingsvoorsprong, 2023; HB in ontwikkeling, z.d.; Redactie TalentStimuleren, 2018; Sidi PO, 2021; DHH-PO, z.d.; Frasier et al., 1995
Bejegening van kind met hoogbegaafdheid	Omgang van leerkracht met kind met hoogbegaafdheid	Bij vermoeden van hoogbegaafdheid en vastgestelde hoogbegaafdheid		
Differentiatie	Differentiatie in de klas: compacten, verrijken versnellen	Kennis van differentiatie toegepast bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong		Colangelo et al., 2004; Kim, 2016; Steenbergen-Hu & Moon, 2011
	Gevolgen differentiatie in de klas	Ervaring met differentiatie in de klas	Opgemerkt gevolg van differentiatie in de klas bij kind met ontwikkelingsvoorsprong	Barbier et al., 2022; Ziernwald et al., 2022

Leraar bovenbouw / hoogbegaafde kind

Topic	Subtopic	Uitwerking subtopic	Subtopic	Koppeling aan literatuur
Definitie van hoogbegaafde kind	Persoonlijke kenmerken van het kind	IQ-score	Mogelijk aandachtspunt van de leerkracht	Renzulli, 1979; 2012; Mönks & Ypenburg, 2011; Heller & Ziegler, 2000; Betts & Neihart, 1988; 2010
	Omgevingsfactoren van het kind	Thuisituatie, ontwikkelingsgelijken, schoolsituatie	Mogelijk aandachtspunt van de leerkracht	Mönks & Ypenburg, 2011
	Prestatie/talent factoren van het kind	Verschillende soorten prestatie en talent factoren uit model Heller	Mogelijk aandachtspunt van de leerkracht	Heller & Ziegler, 2000
Signalering van kind met hoogbegaafdheid	Toegepaste instrumenten/lijsten door de leerkracht	Intelligentietest	Aandachtspunten van de leerkracht	Testen talentstimuleren.nl, z.d.; Mönks & Ypenburg, 2011
		Gesprekken met ouders		HB in ontwikkeling, z.d.; Betts & Neihart 1988; 2010
		Talenten van kind met hoogbegaafdheid		Betts & Neihart 1988; 2010
		Observaties van leerkracht		HB in ontwikkeling, z.d.; Sidi PO, 2021; DHH-PO, z.d.; Betts & Neihart 1988; 2010
Differentiatie	Differentiatie in de klas: compacten, verrijken versnellen	Kennis van differentiatie toegepast bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong		Colangelo et al., 2004; Kim, 2016; Steenbergen-Hu & Moon, 2011
	Gevolgen differentiatie in de klas	Ervaring met differentiatie in de klas	Opgemerkt gevolgen van differentiatie in de klas bij kind met ontwikkelingsvoorsprong	Barbier et al., 2022; Ziemwald et al., 2022

Interviewscript

Introductie

- Interview is om uit te zoeken hoe leraren kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong signaleren en hoe zij om gaan met deze kinderen in de klas.
- Nadat het interview is afgenomen, wordt deze getranscribeerd en anoniem verwerkt in het verslag.
- Na het afnemen van het interview is het niet meer mogelijk om deelname in te trekken.
- → Indien akkoord: formulier laten tekenen. Indien niet akkoord: bedanken voor uitnodiging op school/online te ontmoeten en fijne dag wensen

Algemene vragen:

- Leeftijd
- Opleiding
- Hoe lang werkzaam als leerkracht, hoe lang werkzaam op deze school

Topic 1: Definitie van kind met ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid

Subtopic 1: Definitie van kind met ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid

Subtopic: persoonlijke kenmerken kind met ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid

- Kunt u vertellen wat een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid voor u inhoudt?
- Hoe zou u de kinderen omschrijven? → vraag door naar gedrag
- (laat lijst met 10 aspecten zien) Welke van deze aspecten bent u tegengekomen bij een kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid in de klas? → kunt daar meer over vertellen?

Subtopic: omgevingskenmerken kind met ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid

- Wat vindt u typische kenmerken die ouders van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid hebben?
 - o Hoe ziet de gezinssituatie uit van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid?
 - o → indien geen kind met ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid in de klas: hoe ziet u voor zich dat de gezinssituatie eruit ziet bij een kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid?
- Hoe ziet u de rol van school bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid? → doorvragen “kunt u daar meer over vertellen?”
- Hoe gaan de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid in uw klas om met leeftijdsgenoten?
- Heeft het kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid contact met ontwikkelingsgelijken?
 - o Hoe gaat dit contact?

Subtopic: soorten prestaties/talenten gezien bij een kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid

- Welke soort prestaties/talenten geven aan dat een kind mogelijk een ontwikkelingsvoorsprong heeft/hoogbegaafd is?

Topic 2: signalering van ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid

Subtopic: Toegepaste instrumenten/lijsten door de leerkracht

- Kunt u mij de stappen vertellen die u neemt bij het signaleren van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid?
 - o BELANGRIJK: let op gesprek op onderwerpen; intelligentietesten, gesprekken met ouders/leeftijdsgenoten, talenten van kind met ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid, observaties van de leerkracht. Vraag door welke stappen ze nemen.

Topic 3: bejegening van leerkrachten wat betreft ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid

- Hoe gaat u om met een kind in de klas bij een vermoeden van een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid?
- Wanneer de hoogbegaafdheid is geconstateerd bij een kind, hoe gaat u dan om met het kind?

Topic 4: differentiatie

Subtopic: differentiatie toepassen in de klas

- Hoe differentieert u in de klas?
- Met welke differentiatievormen bent u bekend voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid?
- Welke differentiatievorm gebruikt u in de klas met een kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid?
 - o Indien geen kind met ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid in de klas: welke differentiatievorm zou je gebruiken in de klas met een kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafd kind die de lesstof sneller oppikt?

Subtopic: gevolgen differentiatie in de klas

- Welke gevolgen heeft u gezien met (genoemde differentiatie door leraar) op het kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid?
 - o Indien geen ervaring met differentiatie toepassen in de klas: welk effect verwacht u wanneer u een differentiatievorm zou gebruiken in de klas met een kind met een ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid?

Tabel 1

Tien aspecten van ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid, toegepast bij het topic 'definitie'.

1. Intense, soms ongebruikelijke interesses	6. Goed geheugen voor schoolse en niet-schoolse onderwerpen
2. Sterke motivatie om te leren	7. Veel originele ideeën
3. Goed gevoel voor humor	8. Groter inzicht als het gaat om nieuwe opvattingen en kunnen de diepere betekenis achterhalen.
4. Effectieve manieren om met problemen om te gaan en op te lossen	9. Een aanpak gebaseerd op logica om op oplossingen te komen
5. Vragen veel	10. Goede communicatieve vaardigheden

Noot. Overgenomen en vertaald uit 'A New Window for Looking at Gifted Children.' door Frasier et al. (1995), uit *The National Research Center On The Gifted And Talented*.

Bijlage 2 – Codeboom



