

# In plaats van hoogbegaafd

Een onderzoek naar de verborgen  
leervoorsprong in een reguliere klas

Student: Janneke Dullemond  
Studentnummer: 448554  
Scriptiebegeleider: Sietse van der Hoek  
Hogeschool InHolland Den Haag / Digipabo  
mei 2009

## Samenvatting

In dit onderzoek naar verborgen leervoorsprong wordt een systematiek gezocht waarmee men voor iedere leerling kan onderzoeken welke onderwijsaanpassingen hem in staat stellen om iets bij te leren, wanneer het gewone curriculum daartoe de mogelijkheid niet meer voldoende biedt vanwege een didactische voorsprong op een of meer vlakken.

De theoretische verkenning beschrijft de ontdekking van het twintigste-eeuwse concept hoogbegaafdheid als potentieel, als veelbelovende levenslange persoonseigenschap. Deze visie werd recent verlaten door veel vooraanstaande wetenschappers, om logische, praktische en ethische redenen. Zij ontwikkelden een nieuwe, sterk in de reguliere onderwijspraktijk gewortelde visie. Hierin wordt hoogbegaafdheid niet langer gezien als een levenslange persoonseigenschap, maar als een situatie van een persoon, op een bepaald moment, en voor (een) bepaald(e) domein(en): een leervoorsprong.

Voor het in beeld brengen van die situatie werd al in het begin van de jaren '70 de methode van 'above level testing' ontwikkeld: afname van genormeerde toetsen, bestemd voor en genormeerd op groepen van oudere leerlingen. Deze methode brengt in beeld hoe het niveau van een 'goede' leerling zich verhoudt ten opzichte van dat van zijn klasgenoten en het aangeboden curriculum. Anders dan toetsen op niveau, geven toetsen boven niveau inzicht in de omvang van een voorsprong, en van de onderlinge niveauverschillen tussen leerlingen die op niveau weinig verschillen qua prestaties. Op basis van deze informatie kan voor iedere leerling worden vastgesteld bij welke onderwijsaanpassingen hij gebaat is, zonder gevaar van onderstimulatie of overbelasting.

Above level testing wordt normaal gesproken uitgevoerd bij leerlingen die zijn voorgeselecteerd op goede prestaties of juist op ontwikkelingsproblemen of gedragskenmerken. Dit onderzoek is anders van opzet. De onderzoeksgroep, de leerlingen van groep zes van een reguliere Nederlandse basisschool, worden zonder voorselectie in principe allemaal boven niveau getoetst met toetsen van een opklimmende moeilijkheidsgraad voor de domeinen rekenen/wiskunde en begrijpend lezen. Grote en onvermoede verschillen binnen de klas tekenen zich af. Een aanzienlijk deel van de klas heeft een kleine tot zeer grote voorsprong voor één of beide getoetste domeinen, en zullen zonder wijzigingen in het onderwijsaanbod weinig bijleren.

Een hoofdstuk is gewijd aan de aard van de leernoden van leerlingen die door een voorsprong weinig leerwinst boeken, en bespreekt mogelijke praktische oplossingen daarvoor in de onderwijspraktijk. Informatie die in de literatuur te vinden is wordt aangevuld met een verslag over het beleid en de praktijk op een Vlaamse basisschool die differentieert op basis van de nieuwe visie.

Tot slot worden conclusies getrokken uit de resultaten van het onderzoek, en worden aanbevelingen gedaan ten aanzien van een mogelijk schoolbeleid om het probleem van de leervoorsprong aan te pakken.

# Inhoud

1	Inleiding.....	1
1.1	Aanleiding voor het onderzoek.....	2
1.2	Doelstelling en onderzoeksvragen.....	4
1.3	Onderzoeksontwerp en dataverzameling.....	5
1.3.1	Onderzoeksgroep - kenmerken.....	5
1.3.2	Onderzoekskarakter.....	6
1.3.3	Methode.....	6
1.3.4	Begripsafbakening en categorieën.....	7
1.3.5	Onderzoeksinstrumenten.....	7
1.3.6	De keuze van de onderzoeksdomeinen.....	7
1.4	Opbouw van de scriptie.....	8
2	Theoretische verkenning.....	9
2.1	Hoogbegaafdheid in het Nederlandse basisonderwijs.....	10
2.1.1	Leonardoscholen.....	10
2.1.2	Plusklassen.....	10
2.1.3	Belangenorganisaties en problemen.....	11
2.1.4	Onderzoek naar problemen.....	12
2.1.5	Schip met geld.....	13
2.2	Het concept hoogbegaafdheid.....	15
2.2.1	Binet.....	15
2.2.2	IQ.....	15
2.2.3	Terman en het idee van aangeboren intelligentie.....	16
2.2.4	Renzulli en Mönks.....	17
2.2.5	Identiteit.....	18
2.2.6	Leerling of curriculum?.....	20
2.2.7	Paradigmaverschuiving.....	20
2.2.8	Gardner: meervoudige intelligenties.....	21
2.2.9	Zelfbeeld en zelfvertrouwen.....	22
2.3	Onderwijsaanpassingen.....	25
2.3.1	Moet er wat gebeuren?.....	25
2.3.2	Ingrepen.....	28

2.3.3	Organisatie in de klas .....	32
2.3.4	De gewone klas uit: verrijkingsklassen.....	32
2.3.5	Verrijkingsaanbod en selectiecriteria voor deelname .....	34
2.3.6	Afstemming van het curriculum per vak .....	35
3	Orientatie op de praktijk .....	43
3.1	De gemeentelijke lagere school in Eindhoven.....	44
3.2	Leerlingpopulatie.....	45
3.3	Vaststelling van leervoorsprong.....	45
3.4	Differentiatie in de klas .....	47
3.5	De kangoeroeklas .....	48
3.6	Versnelling.....	50
3.7	Conclusies.....	51
4	Praktijkonderzoek.....	52
4.1	Verloop van het onderzoek.....	53
4.2	Resultaten .....	59
4.2.1	Rekenen/wiskunde.....	59
4.2.2	Begrijpend lezen.....	61
4.2.3	Vergelijking rekenen/wiskunde en begrijpend lezen.....	62
4.2.4	Het beeld van de leerkrachten .....	63
4.2.5	De beleving door de leerlingen .....	64
4.2.6	Validiteit .....	65
5	Conclusie en discussie .....	66
5.1	Conclusies en interpretatie .....	67
5.2	Discussie en aanbevelingen.....	71
5.2.1	Aanbevelingen ten behoeve van de geïdentificeerde leerlingen.....	71
5.2.2	Aanbevelingen ten aanzien van het schoolbeleid.....	71
5.2.3	Suggesties voor verder onderzoek.....	73
6	Literatuur.....	75
7	Bijlagen .....	81
7.1	Correspondentie.....	82
7.2	Extra tabellen .....	90

## **1 Inleiding**

## 1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Hoogbegaafdheid is hot. Anno 2009 staat het onderwerp sterk in de belangstelling. In de afgelopen jaren werden binnen en buiten het reguliere onderwijs initiatieven ontplooid om hoogbegaafde leerlingen meer uitdaging te bieden. Belangenorganisaties vragen al jaren om erkenning van de problemen van hoogbegaafde kinderen, en adviescolleges wijzen de regering op de verspilling van talent in het onderwijs. Den Haag kwam in 2008 in beweging door geld vrij te maken voor onderwijsvernieuwing, gericht op getalenteerde scholieren.

In de dagelijkse schoolpraktijk worden leerkrachten en directies geconfronteerd met onverzadigbare leerlingen die meer kunnen en willen leren dan anderen. Maar ook met kinderen die langzamerhand niks meer willen en zich alleen nog maar misdragen. En natuurlijk met hun wanhopige en soms boze ouders die zeggen hun eigen jeugd bij hun kind terug te zien. En dan zijn er ook nog de kinderen die de halve dag uit het raam staren omdat ze maar zelden iets nieuws leren. Kinderen van wie niemand last heeft, maar die voor hun ontwikkeling misschien toch gebaat zouden zijn bij een rijker onderwijsaanbod.

Over welke categorie kinderen hebben wij het hier? Al bijna 100 jaar buigen wetenschappers en andere geïnteresseerden zich over de vraag welke persoonlijkheidstrekken maken dat iemand als hoogbegaafde door het leven gaat. Hoe kom je erachter of een kind echt hoogbegaafd is? Hoe kan men zorgen dat dit potentieel tijdig ontdekt en ontwikkeld wordt, zodat het resulteert in een succesvolle toekomst?

Het zijn precies deze vragen die **niet** centraal staan in dit onderzoek naar een verborgen leervoorsprong. De afgelopen jaren begon een omslag in het denken in internationale 'gifted and talented education' kringen. De ene wereldvermaarde deskundige na de andere neemt inmiddels afstand van het idee dat er een categorie mensen is te onderscheiden die men hoogbegaafd kan noemen. Vinden zij het onderwerp niet meer relevant? Integendeel. Men kwam tot een nieuwe definitie van het onderwerp hoogbegaafdheid, die niet meer uitgaat van levenslange persoonskenmerken. Hoogbegaafdheid (de letterlijke betekenis van het woord gaat nu feitelijk mank) is daarin een domeinspecifieke en in principe tijdelijke situatie geworden. Men legt de nadruk op het belang van een ononderbroken ontwikkelingsproces. De visie biedt bruikbare handvatten voor onderwijsaanpassingen ten behoeve van een groep leerlingen die met het reguliere onderwijsaanbod onvoldoende bijleert. Een definitie die, in tegenstelling tot de categorische visie, geen aanleiding geeft tot jaloezie en verwijten over elitarisme.

In ons taalgebied is deze nieuwe visie nog tamelijk onbekend. In vrijwel alle boeken die in Nederland en Vlaanderen op de markt verschijnen, vinden we de traditionele worsteling met de vermeende persoonskenmerken nog terug. Dit onderzoek wil een aanzet geven tot het ontwikkelen van modern beleid ten aanzien van leervoorsprong, als onderdeel van het algemene zorgbeleid van een school. Kinderen met een leerachterstand op een bepaald vlak leren niet meer bij omdat zij geen aansluiting meer vinden bij de aangeboden leerstof. Kinderen met een leervoorsprong op een bepaald vlak leren ook niet meer bij, maar dan omdat zij de aangeboden leerstof al beheersen. Artikel 8 van de Wet op het Basisonderwijs<sup>1</sup> legt de scholen op om een dergelijke onderbreking in het leerproces te

---

<sup>1</sup> <http://wetten.overheid.nl/cgi-bin/deeplink/law1/title=Wet%20op%20het%20primair%20onderwijs/>

voorkomen: “Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.” Het concept leervoorsprong maakt het scholen mogelijk om het onderwijs zo te organiseren dat aan deze eis ook wordt voldaan voor de leerlingen met een voorsprong.

## 1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen

De doelstelling van het onderzoek is om duidelijkheid te verschaffen over de leernoden van de met een leervoorsprong geïdentificeerde leerlingen in het reguliere basisonderwijs. De theoretische verkenning en het praktijkonderzoek vormen de basis op grond waarvan er aanbevelingen worden gedaan ten aanzien van een beleid rond leervoorsprong.

**De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: Hoe ontdekken we systematisch voor elke leerling welke onderwijsaanpassingen hem in staat stellen om iets bij te leren, wanneer het gewone curriculum daartoe de mogelijkheid niet meer voldoende biedt vanwege een didactische voorsprong op een of meer vlakken?**

Om de centrale vraag te beantwoorden is deze opgesplitst in de volgende deelvragen:

- Wat is de omvang van het probleem 'leervoorsprong' in de onderzoeksgroep?
  - Hoeveel leerlingen in de onderzoeksgroep hebben voor de domeinen rekenen/wiskunde en begrijpend lezen een kleine, grote of zeer grote voorsprong ten opzichte van de klasgenoten?
  - Zijn er leerlingen die op niveau op of onder het gemiddelde scoren, maar toch een voorsprong hebben?
  - Hebben alle leerlingen met een voorsprong voor rekenen ook een voorsprong voor begrijpend lezen? Hebben alle leerlingen met een voorsprong voor begrijpend lezen ook een voorsprong voor rekenen? Hoe verhoudt zich de omvang van de voorsprong op beide domeinen tot elkaar?
  - Komt het beeld dat de leerkrachten en interne begeleiding hebben van de verschillen tussen de leerlingen, overeen met het beeld dat uit het onderzoek naar voren komt?
  - Zijn er leerlingen wier vaardigheidsscore voor rekenen opvallend stijgt of daalt bij het doortoetsen?
- Welke gevoelens brengt het toetsen boven niveau teweeg bij de individuele leerlingen en welk effect heeft het in kaart brengen van ontwikkelingsverschillen op de groep?



## 1.3 Onderzoeksontwerp en dataverzameling

Dit onderzoek naar leervoorsprong sluit aan bij eerdere onderzoeken die al sinds de jaren '60 werden gedaan met behulp van toetsen boven niveau.<sup>2</sup> Deze onderzoeken werden echter altijd uitgevoerd met groepen leerlingen bij wie al een leervoorsprong werd vermoed op grond van hun goede prestaties (top 5% of 3%) op niveau of op grond van persoonskenmerken. In dit onderzoek wordt geen voorselectie gemaakt: alle kinderen die op niveau minimaal een C scoren worden hier experimenteel boven niveau getoetst. Voor zover ik heb kunnen nagaan<sup>3</sup> is een dergelijk onderzoek, toetsen boven niveau zonder een voorselectie te maken, nog niet eerder uitgevoerd.

### 1.3.1 Onderzoeksgroep - kenmerken

Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep zes van een reguliere basisschool, waar ik stage loop van eind januari tot half juni 2009. De school staat in een gegoede buurt. Voor de instroom in groep een is er een wachtlijst. De kinderen uit de onderzoeksgroep komen overwegend uit de hogere middenklasse. Het niveau van de uitstroom aan het eind van groep acht komt overeen met wat op grond van de samenstelling van de leerlingpopulatie verwacht mag worden: overwegend niveau havo/vwo en vwo. Relatief veel leerlingen zetten hun opleiding voort op een categoriaal gymnasium.

Groep zes bestaat uit 25 leerlingen. Zeventien leerlingen zijn geboren in 1999 en zitten in het reguliere leerjaar, uitgaande van het doorlopen van de basisschool in gemiddeld acht jaar. Eén leerling is geboren in 2000 en is op een andere school een leerjaar versneld. Zeven leerlingen zijn geboren in 1998. De twee oudsten hebben een jaar gedoubleerd. De twee kinderen die daar op volgen (geboren in de zomer van 1998) hebben een jaar extra gekleuterd. De drie overige kinderen uit 1998 stammen uit de herfst en hebben 'gewoon' een lange kleuterperiode gekregen.

De pedagogisch-didactische aanpak is overwegend klassikaal. Instructie en verwerking zijn doorgaans voor alle leerlingen gelijk. De school voert vanaf de lagere groepen met behulp van klassenmanagement gedifferentieerd werken in. In groep zes volgt één kind (juli 1998) voor rekenen een eigen leerlijn op het niveau van groep zeven. De leerkrachten geven incidenteel extra opdrachten aan goed presterende leerlingen die blijk geven van behoefte aan extra uitdaging. Er is verrijkingsmateriaal op school aanwezig. Er is Somplex, Vooruit en Rekenmeesters. De verrijkingsstof is meestal een aanvulling en wordt niet altijd aangeboden na schrappen van reguliere stof. Ook behoort de verrijking niet altijd tot het domein van de voorsprong.

De school gebruikt (nog) geen genormeerde toetsen om de leerontwikkeling te volgen in de groepen drie tot en met acht. Alleen in de kleutergroepen worden genormeerde toetsen gebruikt in verband met de beslissing over doorstroming naar groep drie. De leerkrachten in de hogere groepen vormen zich een beeld van de leervorderingen op grond van de methodegebonden toetsen en observatie. De leerlingen zijn hierdoor minder dan leerlingen op andere scholen gewend aan een formele toetssituatie, en zijn niet bekend met het type vraagstelling van CITO-toetsen.

---

<sup>2</sup> Assouline & Lupkovski-Shoplík, 2005 (p. 142).

<sup>3</sup> Zie bijlagen: correspondentie met o.a. Karen Rogers, Dona Matthews en James Borland

Voor rekenen gebruikt de school de methode *Talrijk*.<sup>4</sup> Deze methode wordt op weinig scholen gebruikt en verschilt van de meest gebruikte methodes in Nederland. Voor begrijpend lezen is de methode *Tekst verwerken*<sup>5</sup> in gebruik en voor taal de methode *TaalVerhaal*.<sup>6</sup>

### 1.3.2 Onderzoekskarakter

Het onderzoek heeft in de eerste plaats een kwantitatief karakter. Met behulp van genormeerde toetsen wordt per domein (rekenen/wiskunde en begrijpend lezen) onderzocht welke kinderen in het voorjaar van 2009 een voorsprong hebben. Bovendien wordt de spreiding in kaart gebracht van de omvang van de voorsprong. De uitkomsten van deze meting worden vergeleken met de subjectieve kijk van de leerkrachten op de ontwikkeling van de individuele leerlingen, die gepeild wordt met behulp van een vragenlijst. Daarnaast is er een kwalitatief element. De opklimmende moeilijkheid van de toetsen maakt het mogelijk te observeren hoe individuele kinderen omgaan met toenemende uitdaging en hoe de groep reageert op de ontdekking dat kinderen aanzienlijk verschillen op het gebied van voorsprong.

### 1.3.3 Methode

De gebruikte methode is 'above-level testing', toetsen boven niveau: het afnemen van genormeerde toetsen met een hoog plafond want bedoeld voor een hoger leerjaar. Deze toetsen meten in welke mate de leerlingen op eigen houtje al kennis hebben verworven die pas later in het curriculum aan bod komt. Hiermee komen niveauverschillen aan het licht binnen de groep leerlingen die 'goed' presteert op niveau. Het onderwijsprogramma kan dan voor ieder kind op maat worden aangepast en men voorkomt dat er leerlingen overvraagd of ondergestimuleerd worden.

In dit onderzoek worden niet alleen de leerlingen boven niveau getoetst die op niveau zeer goed (CITO-score A) presteren.<sup>7</sup> Ook worden de onopvallender presterende leerlingen (B en C) minimaal een half jaar (rekenen/wiskunde) of een heel jaar (begrijpend lezen) boven niveau getoetst. Het is namelijk niet uitgesloten dat een leerling, om welke reden dan ook, op niveau niet als een zeer goede leerling uit de verf komt, terwijl hij wel degelijk over een voorsprong beschikt. Zo'n leerling verdient misschien nader didactisch onderzoek en speciale aandacht. Bovendien wordt er een combinatie van 'above-level testing' en geleidelijk doortoetsen gebruikt. De kinderen doen niet één toets ver boven niveau zoals in het Talent Search programma.<sup>8</sup> Ze leggen telkens een volgende toets af tot ze onder het gemiddelde presteren en hun persoonlijke plafond hebben bereikt.

Ter oriëntatie op de praktijk elders breng ik op 20 maart een bezoek van een dag aan de gemeentelijke lagere school in Eindhout, België. Deze school werkt gedifferentieerd en gebruikt voor het meten van een voorsprong een systeem met toetsen boven niveau. Het zorgsysteem van deze school wordt door de Vlaamse onderwijsinspectie als voorbeeld gesteld aan andere scholen.

---

<sup>4</sup> <http://www.zwijzen.nl/web/VoorSchool/Rekenen/Talrijk.htm>

<sup>5</sup> <http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal/bao/tekstverwerken>

<sup>6</sup> [http://www.taalverhaal.nl/\\_taalverhaal/index.asp](http://www.taalverhaal.nl/_taalverhaal/index.asp)

<sup>7</sup> In het Talent Search programma in de VS wordt zelfs alleen de top 95-97% boven niveau getoetst.

<sup>8</sup> Assouline & Lupkovski-Shoplik, 2005 (p. 142 e.v.).

### 1.3.4 Begripsafbakening en categorieën

- Onder *kleine voorsprong* versta ik een CITO C-score<sup>9</sup> op een toets van een jaar boven niveau.
- Onder *grote voorsprong* versta ik een CITO C-score op een toets van twee jaar boven niveau.
- Onder *zeer grote voorsprong* versta ik een CITO A- of B-score op een toets van twee jaar boven niveau.

### 1.3.5 Onderzoeksinstrumenten

De gebruikte toetsen zijn die van het Leerlingvolgsysteem Rekenen-Wiskunde 2002 van CITO en de Toetsen Begrijpend Lezen van 1998, ook van CITO. De subjectieve visie van de leerkrachten en de interne begeleidster over de leervorderingen van de individuele leerlingen wordt gepeild met een eenvoudige vragenlijst: per leerling en per domein (rekenen/wiskunde en begrijpend lezen/taal) wordt gevraagd of er een grote voorsprong, een kleine voorsprong, geen voorsprong of een achterstand verwacht wordt.

### 1.3.6 De keuze van de onderzoeksdomeinen

In dit onderzoek naar een verborgen leervoorsprong is ervoor gekozen het niveau van de leerlingen in kaart te brengen voor de domeinen rekenen/wiskunde en begrijpend lezen. Waarom is voor deze domeinen gekozen?

#### Rekenen en wiskunde

De raadgeving van Julian Stanley, "Helping students learn only what they don't already know,"<sup>10</sup> gaat voor geen ander vak zo sterk op als voor rekenen en wiskunde. De leerlijn rekenen is opgebouwd uit een serie leerstappen, bouwstenen, die elkaar opvolgen, uit elkaar volgen en op elkaar steunen. Wanneer een leerling de aangeboden leerstof al beheerst, en zich ook leerstof die pas verderop in de leerlijn zal worden aangeboden zelf al heeft eigengemaakt, kan het frustrerend zijn om eindeloos te moeten blijven oefenen. Het is niet ondenkbaar dat zo'n leerling jarenlang niet of nauwelijks bijleert van instructie en verwerking tijdens de rekenlessen. Niveaubepaling door middel van toetsen boven niveau kan de situatie in kaart brengen en biedt informatie op grond waarvan aanpassingen kunnen worden gemaakt.

#### Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een vaardigheid die ook bij veel andere schoolvakken wordt ingezet. Een gemeten voorsprong bij begrijpend lezen is vaak ook een indicatie voor behoefte aan meer uitdaging bij vakken als taal en bijvoorbeeld wereldoriëntatie. Toetsen voor tekstbegrip hebben daarnaast een grote voorspellende waarde voor verder schoolsucces, ook na de basisschool, en de uitkomsten kunnen volgens de onderzoekers van het Kohnstamm Instituut worden beschouwd als een maat voor verbale intelligentie.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Dit betekent *niet* automatisch dat de leerling de voorgaande stof voldoende beheerst en kan overslaan. Dit is echter een niveau waarbij de leerling aansluiting zou vinden en bij zou leren. Bedenk hierbij dat de leerling zich onvoorbereid meet met leerlingen die intensief onderwezen zijn in de getoetste stof.

<sup>10</sup> Stanley, 2001.

<sup>11</sup> Ledoux, Overmaat, & Roeleveld, 2002

## 1.4 Opbouw van de scriptie

De theoretische verkenning, hoofdstuk twee, begint met een schets van de huidige situatie in Nederland. Nadat het onderwerp hoogbegaafdheid in de jaren '80 in de marge op de kaart werd gezet, kwam het in het nieuwe millennium plotseling volop in de belangstelling te staan, in de onderwijswereld en vervolgens in de politiek.

We kijken in het tweede hoofdstuk over de grens, en volgen het spoor terug naar het ontstaan van het concept hoogbegaafdheid in de jaren '20 in de Verenigde Staten. De worsteling met het concept resulteerde een kleine eeuw later in een paradigmaverschuiving en een nieuwe visie op de onderwijspraktijk: hoogbegaafdheid als situatie. Een verkenning van de onderwijsaanpassingen die we in de literatuur vinden, vormt het slotstuk van het theoretische deel.

Als brug naar het praktijkonderzoek bekijken we in hoofdstuk drie de praktijk op een basisschool in België, die alle leerlingen doorlopend en systematisch op leervoorsprong controleert. De school heeft een zorgsysteem ingericht dat tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van de geïdentificeerde leerlingen en aan de handelingsverlegenheid van de groepsleerkracht die wordt geconfronteerd met leerlingen die de aangeboden leerstof al beheersen.

Hoofdstuk vier beschrijft het verloop en de resultaten van het praktijkonderzoek, uitgevoerd in groep zes van een basisschool. Het legt de verborgen leervoorsprong binnen één schoolklas bloot. Met behulp van toetsen bedoeld voor oudere kinderen, worden die leerlingen opgespoord die voor de vakken rekenen en wiskunde en/of begrijpend lezen een voorsprong hebben ten opzichte van klas- en leeftijdgenoten, en dientengevolge behoefte hebben aan onderwijsaanpassingen om voldoende leerwinst te boeken.

In hoofdstuk vijf volgt de conclusie en een aanzet tot discussie. Allereerst vindt u een antwoord op de centrale vraag en de deelvragen. Hieruit volgen suggesties voor aanpassingen aan het curriculum voor de geïdentificeerde leerlingen, en aanbevelingen ten aanzien van het schoolbeleid. Tot slot geef ik enkele suggesties voor verder onderzoek.

## **2 Theoretische verkenning**

## 2.1 Hoogbegaafdheid in het Nederlandse basisonderwijs

In augustus 2008 stelde staatssecretaris Sharon Dijksma tien miljoen euro beschikbaar voor projecten om hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs te laten excelleren. Dijksma<sup>12</sup> meldde in een brief aan de Tweede Kamer dat in het huidige Nederlandse basisonderwijs weinig ruimte is voor het leveren van uitmuntende prestaties, waardoor Nederland in internationale vergelijkingen met relatief weinig hoogvliegers voor de dag komt. De brief waarin zij de tien miljoen beloofde was een antwoord op kamervragen vanuit verschillende fracties, over recente ontwikkelingen rond het onderwerp hoogbegaafdheid, zoals de oprichting van Leonardoscholen en plusklassen.

### 2.1.1 Leonardoscholen

In 2007 ging de eerste Leonardoschool van start als afdeling van een reguliere basisschool. In het schooljaar 2008-2009 waren er al 14 van zulke Leonardoscholen en tientallen andere Leonardoafdelingen zijn in oprichting. In het Leonardoconcept krijgen leerlingen die na een uitgebreid onderzoek als hoogbegaafd geïdentificeerd zijn, een sterk aangepast onderwijsprogramma. Het concept gaat ervan uit dat hoogbegaafde leerlingen een versnelde cognitieve ontwikkeling doormaken, maar gebaat zijn bij een leeromgeving met leeftijdgenoten en daarom het beste tot hun twaalfde jaar op de basisschool kunnen verblijven. De lestijden voor de reguliere vakken zijn flink ingekrompen, ten gunste van alternatieve vakken als *science*, leren ondernemen, schaken, filosofie, informatica, Engels, Spaans en 'leren leren'. Ook wordt de kinderen geleerd 'om te gaan met hun hoogbegaafdheid': "... een training hoe hoogbegaafden het beste met elkaar en anderen kunnen communiceren," legt directeur Suzanne Bisschops van de eerste Leonardoschool in Venlo uit in een interview in het Onderwijsblad.<sup>13</sup> Omdat de Leonardoafdelingen binnen reguliere basisscholen worden opgericht, gaat de bekostiging grotendeels uit de algemene middelen. Daarnaast wordt een hogere ouderbijdrage gevraagd en is er ruimte voor sponsoring vanuit het bedrijfsleven.

### 2.1.2 Plusklassen

Naast deze zeer recente ontwikkeling, worden sinds enkele jaren groepen (hoog)begaafde leerlingen een aantal uren per week binnen- of bovenschools bijeengebracht in zogenaamde 'plusklassen' die door een toenemend aantal basisscholen worden ingericht. De onderwijsinspectie deed in 2008 onderzoek naar de praktijk van deze klassen.<sup>14</sup> De inspectie vermeldt in de onderzoeksrapportage dat een groeiende groep scholen het reguliere curriculum afstemt op hoogbegaafde leerlingen. De manier waarop verschilt. Er zijn scholen die kiezen voor extra leerstof voor een beperkt aantal leer- en vormingsgebieden, er worden extra vakken aangeboden en de leerstof wordt versneld aangeboden en verrijkt. Andere scholen formeren volgens de inspectie plusklassen voor deze groep.

Om welke groep leerlingen het gaat, verschilt per school. Maar duidelijk is dat de **doelgroep** veel ruimer is dan de doelgroep van Leonardo-onderwijs. Naast leerlingen die in een psychologische test een IQ-score boven de 130 hebben behaald en met zoveel woorden als hoogbegaafd gelabeld zijn, blijken tot de plusklassen ook andere leerlingen te worden toegelaten. Bijvoorbeeld leerlingen die op Citotoetsen bovengemiddeld scoren, leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong,

---

<sup>12</sup> Dijksma, 2008.

<sup>13</sup> Bakker, 2008.

<sup>14</sup> Dijksma, 2008.

onderpresteerders en leerlingen die naar de mening van leerkracht en interne begeleiding meer uitdaging nodig hebben. Als **reden** voor het inrichten van plusklassen noemen de scholen de belangen van deze leerlingen, naast een voor ouders aantrekkelijke profilering van de school. De **toelatingscriteria** zijn zeer divers. De bevroegde scholen noemen hoge A's op Citotoetsen, diagnose met een signaleringsinstrument, psychologische rapporten, de mening van leerkracht en IB, observatiegegevens, goede motivatie en werkhouding, bovenmatige interesse, zelfstandig kunnen werken, uitdaging nodig hebben, sociale en emotionele aspecten, klas hebben overgeslagen, onderpresteren, 'informatie van de ouders'. De Inspectie stelt vast dat erop maar weinig scholen met objectieve toetsgegevens wordt gewerkt. Het **aanbod** in de plusklassen bestaat meestal uit verbreding en verdieping, en vooral uit extra vakken die niet tot het reguliere curriculum behoren. Dikwijls wordt projectmatig gewerkt, waarbij de leerlingen door middel van presentaties terugkoppelen naar hun eigen groep. Over het algemeen is sprake van een eigen stramien in de vorm van een volledig apart lesstofaanbod, hoewel ervoor gewaakt wordt dat de aansluiting van deze leerlingen met hun eigen groep behouden blijft via presentaties en taken in de eigen groep.

Om hoeveel plusklassen het gaat in Nederland wordt niet duidelijk uit de rapportage van de Inspectie. De Inspectie heeft voor dit onderzoek een aselechte steekproef genomen uit een bestand van de SLO, en wijst er nadrukkelijk op dat hierin niet alle scholen voorkomen die initiatieven ontwikkelen. Een enquête uit 2008 van de AOB, het tijdschrift Talent en de Radboud Universiteit meldt dat 15% van de respondenten zegt dat de eigen school een plusklas heeft en dat 53% van de scholen de leerstof aanpast voor (hoog)begaafde leerlingen. Op 25% van de scholen zouden er weleens leerlingen een klas overslaan.

### 2.1.3 Belangenorganisaties en problemen

Initiatieven als de oprichting van Leonardoscholen en plusklassen binnen het basisonderwijs zijn recente en vrij plotselinge ontwikkelingen. Organisatorisch vallen deze onderwijsaanpassingen (behoudens een groeiend aantal particuliere plusklassen) onder het reguliere basisonderwijs, maar ze komen vaak voort uit of worden gevoed door ouderinitiatieven. In de vorige eeuw werd een aantal ouder- en belangenverenigingen opgericht die zich inzetten voor de onderwijsbelangen van hoogbegaafde leerlingen. Ze maken zich echter ook sterk voor erkenning van een hoogbegaafde identiteit: persoonskenmerken die hoogbegaafden onderscheiden van de rest van de bevolking. Dit aspect van het onderwerp is ook van groot belang bij een aantal commerciële initiatieven in de vorm van adviesbureaus die de afgelopen jaren werden opgericht. Zij bieden begeleiding aan ouders en scholen die tegen problemen aanlopen tijdens de schoolloopbaan van hoogbegaafde leerlingen, en draaien soms ook particuliere plusklassen. Particuliere adviesbureaus zijn naast hun specialisatie in problemen die kunnen optreden bij hoogbegaafdheid, vaak nog gespecialiseerd in andere zaken die naar eigen zeggen vaak samengaan met of relevant zijn voor hoogbegaafdheid. Op de sites van de verschillende bureaus lezen we over specialisaties in kunstzinnige therapie, tekentherapie, reiki, beelddenken, psycho-sociaal werk, counseling, coaching en communicatie. De overheid subsidieert bovendien het Landelijk Informatie Centrum Hoogbegaafdheid, Stichting Plato. Het LICH legt zich toe op informatievoorziening aan ouders, zorg en scholen en ook hier ligt de nadruk op het voorkomen van ontwikkelingsproblemen. Hoogbegaafdheid werd in Nederland rond de millenniumwisseling meer en meer met ontwikkelingsproblemen in verband gebracht. Die problemen waren en zijn doorgaans de bindende factor bij de vele contacten en initiatieven.

### 2.1.4 Onderzoek naar problemen

Aandacht voor (hoog)begaafdheid in Nederland is er al langer, ook in wetenschappelijke kringen. In 1988 bezette Franz Mönks als eerste een leerstoel voor dit onderwerp aan de (toen nog) Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij richtte het Centrum voor Begaafdheids Onderzoek (CBO) op, dat in ons land veelal gezien wordt als de wetenschappelijke voortrekker. Met de film *Hoogbegaafd met vallen en opstaan*<sup>15</sup> zette Mönks het onderwerp hoogbegaafdheid in ons taalgebied op de kaart als een potentieel ontwikkelingsprobleem. In het boek *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*<sup>16</sup> werd de visie verder uitgewerkt. Maar ook de Rijksuniversiteit Utrecht heeft een psychologische adviespraktijk (PABU) die zich bezighoudt met hoogbegaafdheid onder leiding van emeritus hoogleraar Pieter Span.

Maar weerstand tegen de problematiserende aandacht voor hoogbegaafdheid door belangengroepen en wetenschappers uit met name Nijmegen en Utrecht is er ook. In 2003 presenteerde Dr. Henk Guldemon van de onderzoeksgroep GION van de Rijksuniversiteit Groningen de resultaten van een onderzoek naar problemen bij hoogbegaafde leerlingen.<sup>17</sup> Het rapport wijst erop dat de associatie van hoogbegaafdheid met ontwikkelingsproblemen in de jaren daarvoor steeds meer centraal kwam te staan in de belangstelling voor het onderwerp. Dit werd door R. de Groot vastgesteld in een overzichtsartikel in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek in 2001.<sup>18</sup> GION voerde het onderzoek uit in opdracht van het ministerie van OCW. Het ministerie was onder druk gezet door belangenorganisaties die aandacht opeisten voor de problemen van de doelgroep in het huidige onderwijs. Het GION bekeek nu of de groep hoogintelligente leerlingen in het voortgezet onderwijs relatief meer problemen heeft dan andere groepen leerlingen. Guldemons conclusie is dat dit absoluut niet het geval is. Op basis van data uit een longitudinaal onderzoek concludeert hij dat bij de categorie hoogbegaafde leerlingen verhoudingsgewijs eerder *minder* dan *meer* sociale, emotionele en prestatieproblemen optreden. Bij zijn aanbevelingen sluit hij aan bij De Groot: geen speciaal onderwijs, geen onderwijsaanpassingen, hoogbegaafden redden zich wel. De overheid hoeft volgens Guldemon geen speciale aandacht te besteden aan hoogbegaafdheid, omdat de belangrijkste klacht van de belangengroepen, het bestaan van problemen, ongegrond is.

Guldemon wijst op een tweedeling in de wetenschappelijke perceptie van hoogbegaafdheid onder Nederlandse wetenschappers. Aan de ene kant is daar de school van Franz Mönks (CBO/KUN), waar hij ook Pieter Span (PABU/RUG) toe rekent. Hoogbegaafdheid is in de visie van Mönks zoals hij dit in 1985 uiteenzette op een congres, in essentie een potentieel van de persoonlijkheidskenmerken intelligentie, motivatie en creativiteit, maar of deze tot wasdom kunnen komen hangt af van sociale factoren. Daar tegenover staat volgens Guldemon de nuchtere en relativerende visie van bijvoorbeeld De Groot, die te vinden is in dezelfde congresbundel uit 1985 als waarin de sociale visie van Mönks gepresenteerd wordt. Guldemon bevestigt de zienswijze van de laatste: een hoogbegaafde is in staat zijn eigen uitdaging te creëren, en is niet afhankelijk van uitdaging die wordt georganiseerd door mensen in zijn omgeving. Guldemon wijst erop dat de bevindingen van de problematiserende visie gebaseerd zijn op ervaringen met 'toevallig voor handen zijnde' maar sterk door problemen gekleurde populaties, zoals die van belangenorganisaties.

---

<sup>15</sup> Grol, 1987.

<sup>16</sup> Mönks & Ypenburg, 1993.

<sup>17</sup> Guldemon, 2003.

<sup>18</sup> De Groot, 2001.



Op het GION-onderzoek kwam veel kritiek. Van een aantal belangenorganisaties en wetenschappers werden de tegenwerpingen als bijlagen opgenomen in het onderzoeksrapport. De onderpresteerders die op een intelligentietest niet meer als hoogbegaafd naar voren komen, zouden buiten beeld zijn gebleven. Het onderzoek, dat zich alleen richt op problemen in het voortgezet onderwijs, geeft volgens critici een vertekend beeld omdat hoogbegaafde leerlingen op het VWO een passender onderwijsaanbod en een passender sociale omgeving hebben dan op de heterogene basisschool. Het relatief grotere belang van de omgeving voor de ontwikkeling van de intelligentie bij zeer jonge kinderen blijft buiten beschouwing, omdat er alleen naar oudere kinderen gekeken wordt. Het Centrum voor Creatief Leren, dat particulier onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen verzorgt in Sterksel, wijst op het volgens hen doorslaggevende verschil tussen hoge intelligentie en hoogbegaafdheid. Divergente productie (creativiteit) is niet gemeten in het GION-onderzoek.

### 2.1.5 Schip met geld

Het omstreden GION-onderzoek werd min of meer terzijde gelegd door het Ministerie van OCW, en na het verschijnen ervan in 2003 liet men zich ten aanzien van beleid voor hoogbegaafde leerlingen adviseren door andere rapporten. In 2006 drong het Innovatieplatform met de nota *Leren excelleren, talenten maken het verschil*<sup>19</sup> aan op het positief benutten van verschillen om het potentieel bij getalenteerde leerlingen tot ontwikkeling te brengen. De Onderwijsraad voegde daar in 2007 in de nota *Presteren naar vermogen* aan toe, dat onderpresteren getalsmatig weliswaar vooral in kansarme milieus gebeurt, maar naar verhouding het meest voorkomt binnen de groep leerlingen met een hoog IQ.<sup>20</sup> In februari 2008 verscheen vervolgens een rapport dat de ervaringen en meningen over hoogbegaafdheid in het Nederlandse basisonderwijs inventariseert. De Algemene Onderwijsbond, het tijdschrift Talent en de Radboud Universiteit Nijmegen ondervroegen 2600 leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, van wie de helft werkzaam is in het basisonderwijs.<sup>21</sup> Slechts 6% van de respondenten meent dat hoogbegaafde leerlingen voldoende worden uitgedaagd, en slechts één op de zes docenten vindt dat op de eigen school voldoende expertise aanwezig is voor de zorg van hoogbegaafde leerlingen. Opvallend is ook dat één op de zes leerkrachten zegt nog nooit een hoogbegaafde leerling in de klas gehad te hebben. Het Onderwijsblad definieert de doelgroep als “ongeveer 2,5% van de bevolking met een IQ vanaf 130 gecombineerd met leergierigheid en een creatieve inslag”, en stelt op grond daarvan vast dat er statistisch gezien *dus* in iedere groep in het basisonderwijs wel een zou moeten zitten. De uitkomst van de enquête verscheen in februari 2008, een half jaar voordat het schip met geld door de staatssecretaris werd binnengevaren. Het Onderwijsblad vroeg minister Plasterk en de staatssecretaris om commentaar, maar ook na herhaaldelijk aandringen werd dit geweigerd. Daaruit werd de conclusie getrokken dat er een schrijnend tekort aan politieke aandacht was voor dit onderwerp.

Het bedrag van tien miljoen euro dat plotseling dan toch beschikbaar werd gesteld door de staatssecretaris, is bestemd voor een stimuleringsprogramma voor de periode 2008-2011, dat onder meer financiële ruimte moet bieden voor een structurele aanpak door schoolbesturen:

De verbeterprojecten moeten overdraagbaar zijn en breder toepasbare kennis opleveren. [...] Scholen die hun leerkrachten verder willen professionaliseren op het voorkomen van

---

<sup>19</sup> Innovatieplatform, 2006.

<sup>20</sup> Onderwijsraad, 2007.

<sup>21</sup> Bakker, 2008.

onderpresteren van (hoog)begaafden, de lesstof willen 'verrijken', 'plusklassen' willen starten of die zich willen profileren, kunnen hiervoor een plan van aanpak indienen. Uit de aard van dit plan moet uiteraard wel blijken hoe de voorgestelde maatregelen zullen leiden tot meer excellentie en het voorkomen van onderpresteren bij (hoog)begaafden en een structurele verbetering van het onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen. Daarbij is het ook belangrijk dat de maatregelen elk kind een eerlijke kans – op basis van talent en prestaties – op toegang geven en liefst een breder effect hebben op de kwaliteit van het onderwijs op de betrokken scholen, bijvoorbeeld doordat de relatie wordt gelegd met brede talentontwikkeling en opbrengstgericht werken voor alle kinderen.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Dijkma, 2008.

## 2.2 Het concept hoogbegaafdheid

“Talent of begaafdheid geeft aan wat leerlingen in potentie kunnen,” schrijft Dijkma in haar brief aan de Tweede kamer. “Bij cognitieve talenten past het begrip intelligentie. [...] Als het gaat om intelligentie, is er redelijk wat consensus tussen wetenschappers en de onderwijspraktijk over het gebruik van een IQ-toets om de mate van begaafdheid te herkennen. Er wordt daarbij vaak onderscheid gemaakt tussen begaafdheid (een IQ-score van 121 t/m 129) en hoogbegaafdheid (een IQ van 130 of hoger).”<sup>23</sup>

Dit verborgen kapitaal, waarvan de omvang kennelijk aan het licht kan worden gebracht met een intelligentietest, spreekt al snel tot de verbeelding. Bestaat er een meetbare eigenschap als algemene intelligentie? En wat is intelligentie eigenlijk? Wat zegt het over een persoon? Geeft intelligentie een potentieel weer? Wat zegt intelligentie over behoefte aan onderwijsaanpassingen?

### 2.2.1 Binet

D. Wechsler, wiens naam gekoppeld is aan de meest gebruikte intelligentietests voor volwassenen (WAIS) en kinderen (WISC), definieerde intelligentie in 1975 als “het vermogen om de wereld te begrijpen, rationeel te denken en effectief middelen in te zetten als men geconfronteerd wordt met problemen.”<sup>24</sup> De begrippen intelligentie en IQ hadden toen al een woelige geschiedenis achter de rug, die ruim 100 jaar geleden begon toen de psycholoog Alfred Binet (1857-1911) door de Franse minister van onderwijs werd verzocht een manier te ontwikkelen om kinderen te selecteren die baat zouden hebben bij speciaal onderwijs. Binet had daarbij geen theoretische vooronderstellingen over wat hij aan het meten was. Hij ontwikkelde een test die simpelweg kon identificeren welke kinderen in het reguliere onderwijs niet goed mee konden komen en een afwijkende aanpak nodig hadden. Hij zag dit echter niet als een gebrek aan potentieel. In zijn boek *Les idées modernes sur les enfants* (1919) spreekt hij zelfs over de ‘onderwijsbaarheid’ van intelligentie. Voor Binet was er een directe koppeling van het begrip intelligentie aan schoolprestaties. De ‘hoogte’ van de gemeten intelligentie zag hij uitdrukkelijk niet als een voorspeller van de toekomst, maar als het in kaart brengen van de situatie van een kind in relatie tot het reguliere curriculum.

### 2.2.2 IQ

Macintosh beschrijft in *IQ and human intelligence* het ontstaan van het concept IQ.<sup>25</sup> Binets test werd in 1905 in het Engels vertaald door Goddard en in 1912 herzien door Lewis Terman. De score van de test werd vanaf die aanpassing uitgedrukt als de procentuele verhouding van mentale leeftijd tot kalenderleeftijd. Een zesjarige die een score behaalde vergelijkbaar met de gemiddelde negenjarige had een mentale leeftijd van negen jaar. Dit kwam overeen met een “ratio IQ” (ratio=verhouding tussen mentale en werkelijke leeftijd) van 150 ( $9 / 6 \times 100$ ). Omdat een voorsprong van drie jaar voor een jong kind relatief groter is dan voor een ouder kind, stelde men vast dat het ratio IQ daalde naarmate men ouder werd. Men zag dit als een onvolkomenheid en dit leidde tot de introductie van het begrip deviatie IQ. Hierbij vergeleek men kinderen met leeftijdsgenoten en niet met ouderen (of jongeren) die het op de test even goed deden. Het deviatie IQ drukt uit welk percentage van de leeftijdgenoten even goed presteert op de test. De schaal wordt

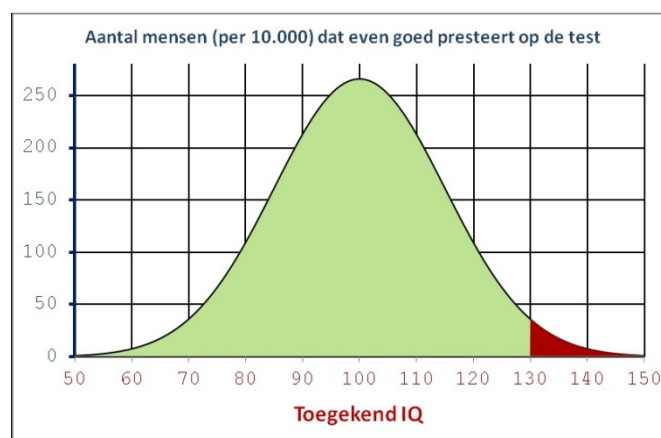
<sup>23</sup> Dijkma, 2008.

<sup>24</sup> Feldman, 2005 (p. 374).

<sup>25</sup> Mackintosh, 1998 (p. 28-31).

zodanig genormeerd, dat een IQ van 130 wil zeggen dat men het (op die test, op dat moment) beter deed dan 97,7% van de leeftijdsgenoten. Deze aanpassing werd in 1939 geïntroduceerd door David Wechsler, de auteur van de vanaf dat moment meest gebruikte tests. In plaats van verschillende opgaven voor verschillende leeftijdscategorieën, ontwierp hij tevens één test met vragen met een opklimmende moeilijkheidsgraad. De ‘hoogte’ van een IQ duidt hierbij niet rechtstreeks een prestatieniveau aan, maar geeft de frequentie weer waarmee de betreffende prestatie voorkomt voor een bepaalde leeftijdscategorie.

IQ is een relatieve maat, geen absolute. Er bestaat geen nulpunt. Een IQ van 150 is niet dubbel zoveel of zo hoog als een IQ van 75. Grafisch wordt de verdeling van IQ's weergegeven in de bekende klokvormige normaalverdelings- of Gausscurve, die in vrijwel ieder boek over hoogbegaafdheid te vinden is. In deze grafiek is het IQ (het toegekende getal) horizontaal af te lezen en verticaal wordt de frequentie weergegeven waarmee dat IQ overeenstemt.



Enmaal losgeweekt van schoolprestaties en vervolgens van de vergelijking met de prestaties van kinderen van een andere leeftijd, kreeg het begrip intelligentie in de loop van de twintigste eeuw een soort autonome status. Hoewel het feitelijk slechts een frequentie aangeeft van een bepaalde uitslag op een bepaalde test op een bepaald moment, werd IQ gaandeweg gezien als een stabiele, meetbare *persoonseigenschap*. Toch is er slechts een beperkte correlatie tussen een IQ vastgesteld bij jonge kinderen, en een IQ gemeten bij dezelfde personen op volwassen leeftijd. De correlatie wordt weliswaar groter bij tests afgenomen op hogere leeftijd, maar werkelijk stabiel wordt de uitslag nooit.<sup>26</sup> Het IQ als eigenschap, als verzilverbaar potentieel (een hoog IQ ‘hebben’), is dan ook niet zo’n hard gegeven als men vaak denkt.

### 2.2.3 Terman en het idee van aangeboren intelligentie

Voor de oorsprong van het idee van het IQ als aangeboren *potentieel* moeten we teruggaan naar de psycholoog Lewis Terman (1877-1956) van de Stanford University in de Verenigde Staten. Hij sloeg op basis van de bevindingen van Binet een nieuwe weg in. Later verwonderden sommigen zich over deze verandering (van de *betekenis* van IQ), die niet op basis van enig wetenschappelijk onderzoek gebeurde. “The remarkable thing about America’s most used revision of the Binet test, the Stanford

<sup>26</sup> Macintosh, 1998 (p. 57).

Revision, was that while Binet's tests measured acquired intelligence in France, they measured innate intelligence in America."<sup>27</sup>

Hij was in deze tijd aanhanger van de later zeer omstreden geworden eugenetica, een beweging die rasverbetering nastreefde. Terman was, na zelf zijn jeugd te hebben doorlopen als 'nerd' avant la lettre, gefascineerd geraakt door hoge intelligentie. Hij zag mogelijkheden in de vinding van Binet om vat te krijgen op de aard en mogelijkheden van deze menselijke trek, en paste Binets test aan voor de Amerikaanse situatie: de Stanford-Binet-test. Met gevarieerde vragen van wiskunde tot woordenschat werd deze test verondersteld de mate van aangeboren, 'algemene' intelligentie te kunnen meten. Waar het Binet nog louter te doen was om het meten van de *huidige* prestaties, verlegde Terman de scope naar *toekomstige* prestaties.

Om tegenover critici de voorspellende kracht van de intelligentietest aan te tonen, startte Terman in de jaren '20 een van de beroemdste longitudinale onderzoeken uit de geschiedenis: de Genetic Study of Genius. Dit onderzoek loopt overigens nog steeds.<sup>28</sup> De als hoogbegaafd geïdentificeerde kinderen zouden later de leiders van de toekomst worden en Nobelprijzen in de wacht slepen, zo was de gedachte. Om dit aan te tonen stelde hij een onderzoeksgroep samen van 1528 kinderen die in het 99<sup>e</sup> percentiel scoorden. Zij zouden hun leven lang gevolgd worden. De groep in zijn geheel bleek in de loop van hun leven zoals verwacht hoger opgeleid te worden, meer te verdienen, maatschappelijk succesvoller, gezonder en zelfs gelukkiger te zijn dan de gemiddelde Amerikaan. Maar die hoge 'algemene intelligentie' leek toch slechts één factor te zijn die toekomstig succes bepaalde voor een individu. Welke persoonskenmerken zouden naast een hoge algemene intelligentie dan nog meer nodig zijn om van ware hoogbegaafdheid te kunnen spreken? Over deze vraag braken na oorlogse Westerse psychologen het hoofd.

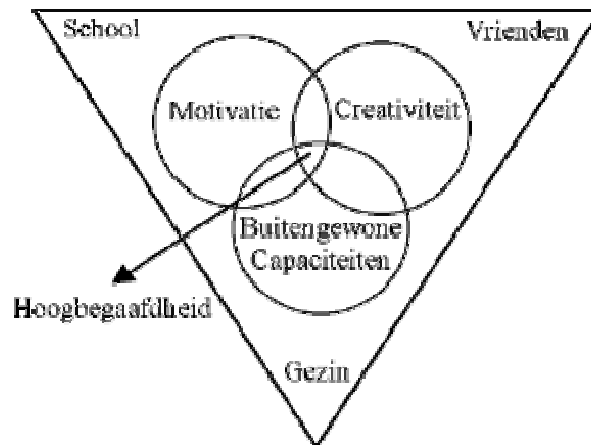
#### 2.2.4 Renzulli en Mönks

Vanaf de jaren '70 zagen diverse modellen het licht, die poogden echte hoogbegaafdheid te onderscheiden van 'alleen maar' een hoge algemene intelligentie. Het bekendste model, dat de basis vormde voor latere aanpassingen door anderen, is het model van Joseph Renzulli uit 1977, met drie snijdende cirkels. Van hoogbegaafdheid is in dit model pas sprake wanneer intelligentie (IQ > 130) gepaard gaat met motivatie/taakgerichtheid en een creatieve denkwijze. Merkwaardig genoeg gaan de aanhangers van dit model evengoed uit van de top 2,3% van de bevolking, hoewel de aanvullende criteria reducerend zouden moeten uitpakken. De Nederlandse hoogleraar Franz Mönks breidde het model uit met een driehoek van sociale omgevingsfactoren: gezin, school en 'peers' (ontwikkelingsgelijken). Alleen wanneer de omgevingsfactoren optimaal ondersteunend zijn, is een hoogbegaafde in staat zijn potentieel ten volle te verzilveren.

---

<sup>27</sup> Marks, 1982 (p. 18).

<sup>28</sup> Leslie, 2000.



Modellen als die van Renzulli en Mönks, bedoeld om duidelijkheid te scheppen, roepen op hun beurt weer nieuwe vragen op. Wat is er gebeurd met die briljante leerling die uiteindelijk in de goot belandde? Is die nog wel hoogbegaafd? Wat is er aan de hand als een onopvallend persoon op latere leeftijd plotseling uitzonderlijk begint te presteren? Is die hoogbegaafd geworden? Was hij het al? Of heeft hij ‘slechts’ geprofiteerd van een succesvol leerproces?<sup>29</sup> Samengevat: hoe ligt de relatie tussen intelligentie en prestatie? En voor het onderwijs: wat moeten leerkrachten in de praktijk aanvangen met deze modellen?

### 2.2.5 Identiteit

Het model van Mönks, waarin de sociale componenten een doorslaggevende rol spelen voor het verzilveren van het intelligente potentieel, is in Nederland beeldbepalend voor het onderwerp hoogbegaafdheid. Het vormt sinds de jaren '80 van de vorige eeuw een uitgangspunt voor veel initiatieven rond het thema. Niet alleen in het kader van onderwijs en ook niet alleen in verband met het verklaren van het uitblijven of behalen van succes. Met name binnen probleemgeoriënteerde belangengroepen benadrukt men het belang van een sociale omgeving van gelijkgestemden ('peers'), het ontwikkelen en zelfs uitdragen van een gedeelde identiteit, het 'durven uitkomen voor je hoogbegaafdheid'. In 2007 werd een symposium gehouden met de titel "Hoogbegaafd dat zie je zo" waarin deelnemers die zichzelf tot de groep van hoogbegaafden rekenen, poogden tot een nieuwe definitie te komen van hoogbegaafdheid. In het voorwoord van het boek dat verscheen naar aanleiding hiervan lezen we:

De tijd lijkt dan ook rijp dat volwassen hoogbegaafden hun eigen stem laten horen, als tegenhanger van en aanvulling op de stem van wetenschappers en professionals die zich met hoogbegaafde kinderen bezighouden. [...] Twintig experts op het gebied van hoogbegaafdheid – zelf eveneens hoogbegaafd – kwamen gezamenlijk tot een positieve omschrijving [...] van hoogbegaafdheid. [Het gaat hier] om theorievorming 'van binnenuit'. [...] Hoe het is om hoogbegaafd te zijn en met welke eigenschappen moet je dan uit de voeten kunnen? [...] het denken, het voelen, het willen, het doen en het waarnemen van hoogbegaafden [...] om hoogbegaafden persoonlijk én als groep te versterken [...] zowel ten aanzien van de prestatiecontroversie, als ten aanzien van de imagoproblematiek [...]. Prestaties kunnen namelijk [...] als voorwaarde voor hoogbegaafdheid worden gezien, of juist

<sup>29</sup> Hoogeveen [et al.], 2005.

niet. [...] Hoogbegaafden zeggen onderling vaak dat ze het bij anderen herkennen, nu ze het van zichzelf weten, en zoals ze het bij zichzelf voelen.<sup>30</sup>

Een gebrek aan maatschappelijk succes en zelfs een tegenvallende uitslag op een IQ-test is in deze visie geen contra-indicatie voor 'echte' hoogbegaafdheid. Sommigen menen zelfs dat het tegendeel waar is: hoogbegaafdheid is eerder een belemmering voor succes omdat de gemiddeld ontwikkelde omgeving de denkwijze van de hoogbegaafde niet begrijpt en niet accepteert.

Persoonseigenschappen, 'kenmerken', zijn doorslaggevend om van 'echte' hoogbegaafdheid te kunnen spreken dan intellectuele prestaties. Deze visie is een uitkomst voor mensen die zichzelf herkennen in het concept hoogbegaafdheid, maar bijvoorbeeld niet terecht kunnen bij de vereniging Mensa, die een uitslag vanaf 130 op een IQ-test hanteert als toelatingsvoorwaarde. De identificatie berust geheel op de wederzijdse herkenning van het anders zijn dan 'de' anderen. Op het internetforum van het adviesbureau HIQ bijvoorbeeld, waar ouders van hoogbegaafde kinderen ervaringen en tips uitwisselen, maar ook volwassenen bevestiging vinden. Zo lezen we, 18 februari 2009:

"[...] herkende ik me in alle (!) signalen voor volwassenen en bijna alle van de onderpresteerders. Deelname aan een cirkel activiteit en dit forum bevestigden mijn gevoel van thuiskomen. Ik was ook bang voor die test maar heb m gedaan. Deze viel niet in mijn voordeel uit. [...] Inmiddels [...] durf ik langzamerhand toe te geven dat er een zeer grote kans bestaat dat ik hb ben... en die test; ach, het was een momentopname met een incompetente afnemer die meer gericht was op mijn gemoedstoestand (niet best destijds) dan met mijn hb zijn. [...] Heb je zo'n test nodig om zeker te weten dat je hb bent?! Volgens mij niet..."<sup>31</sup>

De opvatting van hoogbegaafdheid als identiteit heeft in de afgelopen jaren een stevige marktpositie verworven in ons taalgebied en vindt ook in het onderwijs gehoor. Talloze zelfhulpboeken voor ouders kwamen op de markt. Het boek *Hoogbegaafd, nou en?* van Wendy Lammers van Toorenborg<sup>32</sup> richt zich op hoogbegaafde kinderen vanaf vijf jaar en gaat naast de problemen van een didactische voorsprong op school ook over het onoverbrugbare onbegrip dat bestaat tussen hoogbegaafden en normaal begaafden, over het aangeboren en erfelijke karakter van hoogbegaafdheid en het belang van contact met 'peers'. "Dit boek bevat het gereedschap voor de klus die hoogbegaafdheid kan zijn." Een visie op hoogbegaafdheid die eveneens op identiteit is gericht, vinden we in het boek voor ouders en leerkrachten *Als je kind (g)een einstein is*, van dr. Tessa Kieboom van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek in Antwerpen.<sup>33</sup> Kieboom is primair gericht op 'zijnskenmerken' en stelt, overigens zonder verwijzing naar bronnen, dat internationaal wetenschappelijk niet langer de cognitieve aspecten centraal staan, maar de persoonskenmerken. Echte hoogbegaafden zijn in haar visie *altijd* overgevoelig, hebben een sterk rechtvaardigheidsgevoel en zijn kritisch. Daarnaast is *vaak maar niet altijd* sprake van vroege wiskundige en taalontwikkeling, een 'ongemerkte leerwijze', concentratie, humor en een goed geheugen. Ze spreekt over hoogbegaafde kinderen als parels die ontdekt moeten worden en beschouwt het als een voorrecht om met hen te mogen werken.

<sup>30</sup> Kooijman, 2008.

<sup>31</sup> HIQ-forum bijdrage, februari 2009.

<sup>32</sup> Lammers van Toorenborg, 2005.

<sup>33</sup> Kieboom, 2007.

Bovenstaande visie op hoogbegaafdheid als identiteit is niet onomstreden, en roept binnen en buiten de doelgroep van ouders van kinderen met een voorsprong soms zelfs weerstand op. In een ander drukbezocht internetforum wordt dat regelmatig duidelijk. De zoektocht van ouders met een voorlopend kind begint soms in het discussieforum “Ouders en school” van de omvangrijke online community Ouders.nl. Vrijwel dagelijks wordt daar een nieuwe vraag gesteld over een zich vervelend kind met een leervoorsprong. In de reacties wordt dikwijls geopperd dat de voorsprong misschien een teken is van hoogbegaafdheid, waarna de vraagsteller doorgaans antwoordt dat het hem of haar niet interesseert of het kind tot die categorie behoort, maar wel wil dat het kind beter aan zijn trekken komt. Het is duidelijk dat een aanzienlijke groep ouders zich niet aangesproken voelt door het concept hoogbegaafdheid, maar wel vraagt om onderwijs dat aansluit bij het hoge niveau van hun kind en voorziet in diens ontwikkelingsbehoeften.

### 2.2.6 Leerling of curriculum?

In het prikkelende hoofdstuk<sup>34</sup> “Gifted Education Without Gifted Children” in de bundel *Conceptions of Giftedness* (2005) noemt James Borland van de Columbia University begrippen als (algemene) intelligentie en hoogbegaafdheid gedateerde twintigste-eeuwse constructies, uitgelokt door de destijds nieuw uitgevonden IQ-test. Dit instrument maakte het mogelijk om ontwikkelingsverschillen te gebruiken om categorieën te vormen: een grote groep ‘normalen’, met daaronder een categorie ‘imbecielen’ en daarboven een categorie ‘begaafden’. Onderwijsaanpassingen op basis van deze psychometrische benadering verwerpt Borland, om ethische, logische en praktische redenen. Het labelen van een groep kinderen als ‘bijzonder’ ter onderscheiding van de grote groep van ‘gewone’ kinderen – dit is de praktijk in de meeste onderwijsprogramma’s voor hoogbegaafden – wordt vaak, en volgens Borland niet onterecht, als elitair gezien door critici. De selectiecriteria die gehanteerd worden bij het al dan niet hoogbegaafd labelen van een kind zijn in wezen arbitrair en verschillen per project. Bovendien is er geen consensus over wat men deze groep dan als alternatief onderwijs moet aanbieden. Van alle onderwijsaanpassingen voor deze groep die ooit zijn uitgevoerd en wetenschappelijk zijn onderzocht, blijkt (leerstof)versnelling bovendien de effectiefste manier te zijn om aan de ontwikkelingsbehoeften van deze leerlingen tegemoet te komen. Borland stelt de retorische vraag of de omweg van labeling van leerlingen daarvoor werkelijk noodzakelijk is. Beter dan het categoriseren van *kinderen*, is het volgens Borland om af te stappen van het idee dat er hoogbegaafde kinderen bestaan. Vanzelfsprekend gaat hij niet voorbij aan het feit dat er grote verschillen zijn in ontwikkeling, maar het uitgangspunt van een categorie verwerpt hij. Het is zuiverder en praktischer om voor het vaststellen van afwijkende onderwijsbehoeften het *curriculum zelf* als uitgangspunt te nemen in plaats van eigenschappen van kinderen. Dit principe is zeer verdedigbaar. Niemand zal betwisten dat het reguliere curriculum niet voor alle kinderen voldoet, en dat soms zeer vergaande differentiatie nodig is.

### 2.2.7 Paradigmaverschuiving

Het pleidooi van Borland past in een tendens die achteraf gezien al in de jaren ’70 van de vorige eeuw begon, maar sinds de millenniumwisseling steeds meer terrein wint in internationale wetenschappelijke kringen. Het spanningsveld tussen potentieel en prestaties bleef, ondanks de ontwikkeling van modellen als die van Renzulli en Mönks, een onneembare hobbel voor het vinden van een sluitende definitie van hoogbegaafdheid. Alle pogingen om door te dringen tot de aard van algemene intelligentie, tot het wezen van hoogbegaafdheid, alle pogingen tot het in kaart brengen

---

<sup>34</sup> Borland, 2005.



van de doorslaggevende factoren voor intellectueel succes, gaan uit van het bestaan van een categorie mensen die bepaalde persoonskenmerken levenslang met elkaar delen als een potentieel. Dit fundament is gaandeweg afgebrokkeld, en is volgens steeds meer wetenschappers niet langer te handhaven.

De afgelopen 30 jaar vond aldus een paradigmaverschuiving plaats<sup>35</sup> waar uiteindelijk ook Renzulli zelf in meeging. In 1998 relativeerde hij zijn visie al door te stellen dat de drie hoogbegaafde kenmerken niet een leven lang in dezelfde mate aanwezig hoeven zijn bij een hoogbegaafd individu. "Simply stated, we must reexamine identification procedures that result in a total preselection of certain students and the concomitant implication that these young people are and always will be 'gifted'." <sup>36</sup> Zijn visie op hoogbegaafdheid verschoof in de jaren daarna nog verder, en inmiddels is ook hij afgestapt van het idee dat er een categorie hoogbegaafde individuen te identificeren is. In zijn nieuwste boek, verschenen in 2005, pleit hij voor selectiecriteria op basis van het aangeboden curriculum in plaats van persoonskenmerken van individuen.<sup>37</sup>

De oude categorische visie wordt door steeds meer wetenschappers losgelaten ten gunste van deze veel nuchterdere en praktischere kijk: **bij hoogbegaafdheid gaat het om een in principe veranderlijke situatie (een voorsprong) van een persoon, op een bepaald moment, in een bepaalde context, en voor (een) bepaald(e) domein(en).** Persoonskenmerken zoals motivatie en een creatieve denkwijze zijn zeker niet onbelangrijk voor het behalen van succes, maar er bestaat niet zoiets als een archetypische hoogbegaafde.

Terman stierf in 1959 en inmiddels leeft ook bijna niemand van 'zijn' kinderen meer. De visie op basis waarvan het onderzoek in 1921 startte is inmiddels volledig achterhaald. Maar voor de huidige generatie wetenschappers blijft het project nog steeds interessant, zij het dat men zich niet meer verdiept in de hoogbegaafdheid van de kinderen, maar in het longitudinaal onderzoek zelf. Een vooraanstaand wetenschapper uit deze tijd, professor Karen Rogers van de Thomas University in Minneapolis, deed bijvoorbeeld onderzoek naar de productiviteit van de vrouwelijke wetenschappers in Termans onderzoek.<sup>38</sup> Haar eigen opvatting over hoogbegaafdheid en over onderwijsaanpassingen past in het nieuwe paradigma, en verwoordde zij in 2003 als volgt: "We should no longer even be thinking about 'a program' in gifted education for which testing is required to 'get in'. Rather, we should be thinking about how to collect a variety of information on individual children in order to best match their demonstrated needs with any of a variety of options our particular setting can offer."<sup>39</sup>

### 2.2.8 Gardner: meervoudige intelligenties

Het boek *Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide*<sup>40</sup> geeft een beeld van het hedendaagse hoogbegaafdenonderwijs en een hoofdstuk is gewijd aan praktijk die is geïnspireerd door de ideeën van Howard Gardner. In de 21e eeuwse onderwijspraktijk komen we zijn ideeën regelmatig tegen. Zijn theorie over Meervoudige Intelligenties werd voor het eerst geformuleerd in

<sup>35</sup> Matthews & Foster, 2005 (p. 13-15).

<sup>36</sup> Renzulli, 2004.

<sup>37</sup> Renzulli, 2005.

<sup>38</sup> Rogers, 1999.

<sup>39</sup> Rogers, 2003.

<sup>40</sup> Robinson, 2006 (p. 89-100).

1983 en is sinds de jaren '90 enthousiast onthaald in het onderwijs. Gardner onderscheidt verbaal/linguïstische intelligentie, logisch/mathematische intelligentie, visueel/ruimtelijke intelligentie, muzikaal/ritmische intelligentie, lichamelijke/kinesthetische intelligentie, interpersoonlijke intelligentie, intrapersoonlijke intelligentie en natuurgerichte intelligentie. Gardner vermoedt dat hij nog meer intelligenties zal isoleren. De gebruikelijke IQ-tests leggen eenzijdig de nadruk op verbale, logische en ruimtelijke intelligentie, en gaan voorbij aan andere mogelijk sterk ontwikkelde probleemoplossende vermogens. In de jaren '90 werd veel onderzoek gedaan naar de bruikbaarheid van de theorie voor het identificeren van hoogbegaafde kinderen uit kansarme milieus. Steeds meer lesprogramma's, niet alleen de programma's voor begaafde leerlingen, houden tegenwoordig rekening met de ontwikkelingsverschillen op basis van de verschillende intelligenties die Gardner onderscheidt. Deze benadering vindt veel gehoor in het onderwijs omdat de diversiteit van de leerlingen erdoor erkend wordt en de leerstof aansprekend gemaakt kan worden voor meer types leerlingen.

Op het eerste gezicht is de theorie van Gardner de zoveelste poging op rij om de bron van intelligentie en succes te ontdekken en te verklaren en de ondervertegenwoordiging van kinderen uit kansarme milieus op te heffen. Anders dan eerdere theorieën echter, beschouwt Gardner de intelligenties wel als ontwikkelbaar. Gardners visie dat intelligentie domeinspecifiek is komt bovendien in de richting van het moderne paradigma dat hoogbegaafdheid beschouwd moet worden als een situatie van een bepaald persoon op een bepaald moment voor een bepaald domein.

### 2.2.9 Zelfbeeld en zelfvertrouwen

Voorgaande paragrafen beschreven de twintigste-eeuwse worsteling van wetenschappers om het plaatje van hoogbegaafdheid kloppend te krijgen: een lange zoektocht naar de combinatie van persoonlijkheidsaspecten en omgevingsfactoren die doorslaggevend zijn om het intelligente potentieel te verzilveren in de vorm van succes. We zagen hoe deze pogingen doodliepen en hoe steeds meer wetenschappers, Joseph Renzulli inclusief, vanaf het eind van de eeuw hoogbegaafdheid gingen zien als een domeinspecifieke en misschien tijdelijke situatie, en niet langer als een constante bepalende factor in een mensenleven. Naast deze logische argumenten waren en zijn er ook ethische bezwaren. Initiatieven van belangenorganisaties en diverse vormen van hoogbegaafdenonderwijs worden dikwijls, ondanks de goede bedoelingen, gezien als uiting van elitarisme. Het categoriseren van een groep 'speciale' en veelbelovende kinderen ter onderscheiding van 'gewone' kinderen valt niet altijd lekker.

Een derde aspect dat van groot belang is voor de controverse of hoogbegaafdheid gezien moet worden als een personeigenschap of als situatie is tot nu toe nog niet aan bod gekomen: het effect dat iemands opvatting over de aard van intelligentie heeft op zijn zelfbeeld en daarmee op zijn succeskansen. Professor Carol Dweck doet al meer dan dertig jaar onderzoek naar zelfbeeld, faalangst, motivatie, onderpresteren en succes.<sup>41</sup> Een van haar conclusies is dat het is af te raden om leerlingen het label hoogbegaafd op te plakken, omdat deze 'zelfkennis' hun zelfvertrouwen niet ondersteunt maar juist dreigt te ondermijnen.

Iedere leerkracht zal het beeld herkennen dat goed presterende leerlingen dikwijls onzeker zijn over de kwaliteit van hun prestaties en zelfs over hun capaciteiten. Is het niet verbazingwekkend dat juist

---

<sup>41</sup> Dweck, 2000, 2005, 2008.

een intelligent kind, dat alle reden heeft om vol zelfvertrouwen moeilijke taken aan te pakken, zich zo hulpeloos kan voelen?

Carol Dweck ontdekte dat de oorsprong van zelfvertrouwen en onzekerheid te vinden is bij iemands idee over de aard van intelligentie. Dweck onderscheidt twee tegenstrijdige ideeën daarover. Aan de ene kant van het spectrum staat het idee dat intelligentie iets is waarvan men een bepaalde aangeboren hoeveelheid heeft. Dweck noemt dit een 'fixed mindset'. Aan de andere kant van het spectrum staat de opvatting dat intelligentie iets is wat te oefenen en te ontwikkelen is, iets wat kan groeien door het te gebruiken, zoals biceps gevormd worden door opdrukken. Inspanning wordt in deze visie gezien en ervaren als een onlosmakelijk onderdeel van intelligentie. De laatste visie noemt Dweck een 'growth mindset'. De vraag welke opvatting hout snijdt is een interessante, maar eigenlijk is die niet eens heel relevant. Dweck ontdekte namelijk dat het de opvatting *zelf* is die bepaalt hoe iemand met moeilijke taken en tegenslagen omgaat en dientengevolge in staat is zich te ontwikkelen aan de hand van zijn ervaringen.

Uit talloze onderzoeken blijkt dat scholieren met een fixed mindset zich voortdurend bezighouden met het in stand houden met het beeld van zichzelf als iemand met uitzonderlijke capaciteiten. Fouten en tegenslagen zijn bijzonder confronterend en worden ervaren als de grens van de capaciteiten of zelfs als door de mand vallen als toch niet zo slim als iedereen dacht. Iemand met een fixed mindset voelt zich intelligent wanneer hij succes behaalt op een makkelijkere manier dan anderen. Inspanning is in de fixed mindset een contra indicatie van intelligentie. Dit leidt tot grote interne spanningen. Enerzijds stelt men zich als doel om - door hoge prestaties neer te zetten - te tonen dat men wel degelijk een *grote* hoeveelheid aangeboren capaciteiten bezit. Maar anderzijds wil men niet toegeven dat men hiertoe een inspanning moet leveren, want dat zou aantonen dat men te *weinig* van diezelfde capaciteiten bezit! Dit kan verstrekkende gevolgen hebben voor de prestaties. Na te zijn geconfronteerd met een (te) moeilijke taak hebben scholieren met een fixed mindset zelfs de neiging om ook leerstof die wel binnen hun mogelijkheden ligt niet meer goed te verwerken. Scholieren met een growth mindset zijn veel beter in staat om vol zelfvertrouwen nieuwe leerstof te lijf te gaan, om te leren van fouten en zich volhardend door moeilijke situaties heen te slaan. Zij reageren op moeilijkheden niet met vermijding, maar door er harder tegenaan te gaan. Bij leerlingen met een growth mindset zijn doel (intelligenter worden) en middel (inspanningen leveren, leren door moeilijkheden te overwinnen) met elkaar in harmonie. Samenvattend kan men zeggen dat leerlingen (en volwassenen) met de fixed mindset vooral begaan zijn met het bewijzen hoe *slim* ze zijn, terwijl leerlingen met een growth mindset vooral *slimmer willen worden*.

Of een leerling een fixed of een growth mindset heeft is niet een vaststaand gegeven, maar wordt grotendeels bepaald door de feedback van de opvoeders en leerkrachten. Wanneer het kind geprezen en bemoedigd wordt door de intelligentie te benoemen ("Wat ben jij slim!") zal het kind neigen naar het ontwikkelen van een fixed mindset. Wanneer de nadruk op de inspanning gelegd wordt ("Ik zag dat je je heel dapper door die moeilijke opdracht heen sloeg.") zal een growth mindset bevorderd worden. Dweck raadt aan om liever het proces te prijzen of te bekritisieren dan het product. Maar nog belangrijker vindt ze het om de persoon buiten beschouwing te laten. Kritiek leveren op of prijzen van de *persoon* (jij bent slim/dom, lief/stout, snel/traag, ...) leidt rechtstreeks naar een fixed mindset, met alle kwalijke gevolgen van dien.

Dweck waarschuwt daarom uitdrukkelijk voor de gevaren van het labelen van kinderen als hoogbegaafd, omdat het kind daarmee een fixed mindset krijgt aangepraat, die een hulpeloze houding kan veroorzaken bij tegenslag. Ook Dweck ziet hoogbegaafdheid liever als een situatie van een persoon ten opzichte van het niveau van een taak dan als een persoons eigenschap. Wanneer een kind succes behaalt zonder inspanning, dan is dat een teken dat de taak niet passend was. In plaats het makkelijk behaalde resultaat te bejubelen of het kind te prijzen om zijn intelligentie, zou de leerkracht moeten zeggen: "Sorry, daarmee liet ik je je tijd verdoen, ik zal je de volgende keer een opdracht geven waarvan je wel wat kan leren."

Het is gevaarlijk een kind te vertellen dat het hoogbegaafd is, waarschuwt Dweck in een interview met een collega-onderzoeker van Indiana University: "I worry about the label "gifted." I'm not against gifted programs, but I wonder about the label gifted because it implies that those who have the gift have this fixed thing inside of them that makes them special. And I worry that they can become fixated on the label, on deserving the label. "I'm not making mistakes." That could imply they don't deserve the label, to the point where, instead of focusing on developing their potential and fostering their own intellectual growth, they'll limit themselves."<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Dweck, 2007.

## 2.3 Onderwijsaanpassingen

### 2.3.1 Moet er wat gebeuren?

Het oordeel van Guldemond in 2003 was hard: er is geen enkele reden voor de overheid om onderwijsaanpassingen te realiseren ten behoeve van de groep van hoogbegaafde leerlingen, want in alle opzichten, zowel sociaal en emotioneel als qua prestaties, doen zij het in het voortgezet onderwijs even goed als of beter dan de overige leerlingen. Maatregelen zijn volgens Guldemond niet nodig, omdat de belangrijkste klacht van de belangengroepen, dat veel hoogbegaafden problemen hebben, ongegrond is. De levensverhalen van veel excellent presterende volwassenen ondersteunen dit beeld. Zij hebben vaak op hun sloffen de school doorlopen en daarna carrière gemaakt. Eventuele verveling heeft hun kansen op succes niet geschaad.

#### 2.3.1.1 Leerwinst

Als het zo is dat de prestaties van hoogbegaafde leerlingen niet te lijden hebben onder het standaardcurriculum is dat natuurlijk goed nieuws. Maar betekent dit ook dat er geen probleem is? Kinderen gaan dagelijks naar school om onderwijs te ontvangen. Van Dale definieert onderwijs als overdracht van kennis of vaardigheden. Maar kan men uit goede prestaties van leerlingen klakkeloos afleiden dat er succesvol kennisoverdracht heeft plaatsgevonden?

Artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs<sup>43</sup> stelt: “Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.” Voor een leerling die zich op een bepaald moment vergeleken met leeftijdgenoten sneller ontwikkelt, zou dit moeten betekenen dat hij voor de volgende stap in zijn ontwikkeling niet hoeft te wachten tot het aan de klas aangeboden curriculum eindelijk ook zo ver is. Alleen dan is een voorlijke leerling in staat om, evenals klasgenoten die zich in een meer gemiddeld tempo ontwikkelen, leerwinst te boeken met de activiteiten die hij op school verricht. Wanneer men niet peilt wat een leerling al aan kennis en vaardigheden heeft opgedaan en daarbij aansluit, loopt deze leerling het risico zelden iets nieuws te leren omdat het aanbod jaar in jaar uit achter zijn ontwikkeling aanloopt. Van onderwijs, overdracht van kennis of vaardigheden, is dan feitelijk geen sprake. Het gelijk van Guldemond ten spijt, hoogbegaafden presteren niet slechter maar beter, zou men kunnen stellen dat dat een *probleem* is. De visie van de overheid sluit daarbij aan. Bij het ter beschikking stellen van 10 miljoen euro geeft men immers *opbrengstgericht werken voor alle kinderen* als een van de doelstellingen op.

#### 2.3.1.2 Vygotskij

De ironie van de geschiedenis wil dat terwijl Lewis Terman in de kapitalistische Verenigde Staten een geplande kenniseconomie uitprobeerde, zich in de communistische Sovjet-Unie een wetenschapper zorgen maakte om de kleine *leerwinstmarge* die intelligente kinderen zijns inziens hadden in het onderwijs. Ljev Vygotskij (1896-1934) zette een jaar voor zijn vroege dood in een voordracht zijn visie uiteen op de dynamiek van de verstandelijke ontwikkeling van leerlingen in het onderwijs.<sup>44</sup> Voor de inrichting van het onderwijs zou men zich niet louter moeten baseren op de *actuele ontwikkeling*, dat wat een kind zelfstandig kan, maar moeten uitgegaan van de *zone van de naaste ontwikkeling*. Dit

<sup>43</sup> [http://www.st-ab.nl/wetten/0725\\_Wet\\_op\\_het\\_primair\\_onderwijs\\_WPO.htm](http://www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm) (verkort tot <http://tinyurl.com/wetpo>)

<sup>44</sup> Vygotskij, 1996.

zijn de intellectuele prestaties die een kind kan leveren in contact met volwassenen of kinderen die verder zijn in hun ontwikkeling. Kinderen kunnen onderling sterk verschillen wat betreft de omvang van hun zone van de naaste ontwikkeling. Men moet het onderwijsaanbod niet baseren op de reeds gerijpte functies, maar op de rijpende functies. Op die manier kan men voorkomen dat de ontwikkeling stagneert en ervoor zorgen dat het kind op tijd de volgende stap in zijn ontwikkeling kan zetten. Vygotskij waarschuwt bovendien dat het relatieve schoolsucces (de leerwinst) voor kinderen met een vertraagde of versnelde ontwikkeling gevaar loopt in onderwijs dat geen rekening houdt met individuele verschillen in de omvang van de zone van de naaste ontwikkeling. Kinderen die bij aanvang van de lagere school uitblinken, blijven in hun schoolloopbaan vergeleken met klasgenoten weliswaar tot de voorhoede behoren, maar zij boeken feitelijk het minste relatieve schoolsucces.

Vygotskij vestigt de aandacht op het feit dat *volgend* onderwijs achter de feiten aanloopt, te weinig stimuleert en voorbijgaat aan de verborgen ontwikkelingverschillen tussen kinderen. In zijn pleidooi rond de zone van de naaste ontwikkeling gaat het om de kennis en vaardigheden waartoe een kind in staat is in sociaal verband, in wisselwerking met anderen die verder zijn in hun ontwikkeling. Maar vanzelfsprekend kan ook de actuele ontwikkeling, de kennis en vaardigheden die een kind zelfstandig beheerst, onderling sterk verschillen van kind tot kind.

### 2.3.1.3 Vaststellen van de situatie: niveaumeting

Wanneer men volgens het nieuwe paradigma het begrip hoogbegaafdheid verlaat en uitgaat van een situatie (in het geval van kinderen op school: een leervorsprong) van een bepaald persoon op een bepaald moment in een bepaalde context en in een bepaald domein, heeft men instrumenten nodig om die situatie vast te stellen. Leerkrachten hebben dikwijls wel een vermoeden van ontwikkelingsverschillen. In de dagelijkse lespraktijk zijn vlotte leerlingen over het algemeen wel te onderscheiden van leerlingen die zich de leerstof in een gemiddeld tempo of moeizaam eigen maken. Maar is hiermee alles gezegd? Over de mate van beheersing van nog niet aangeboden leerstof tasten leerkrachten feitelijk in het duister. Niet alle leerlingen die goed presteren op niveau hebben een voorsprong en kinderen met een voorsprong laten die niet altijd blijken.

#### Above level testing of doortoetsen

“Helping students learn only what they don't already know” schreef Julian Stanley in 2000.<sup>45</sup> Dit was het idee waar vanuit Stanley (1918-2005) eind jaren '60 het systeem van above level testing bedacht. Stanley, psycholoog en van oorsprong wiskundeleraar, ontwikkelde in de jaren '70 aan de John Hopkins University het 'Talent Search' programma. Het doel van toetsen boven niveau is om die leerlingen op te sporen die een niveau van uitdaging aankunnen en nodig hebben (ver) boven het standaard curriculum. Stanley vermoedde dat binnen de groep die op niveau 'goed' presteerde, grote onderlinge verschillen te vinden zouden zijn wanneer het plafond van de toetsen zou worden opgehoogd. De eerste experimenten werden gedaan met scholieren uit de 7th grade, die minimaal in percentiel 95 scoorden op genormeerde tests voor hun leeftijd. Zij kregen examenopgaven voorgelegd die genormeed waren op een normgroep uit de 11th en 12th grade. Vanzelfsprekend scoren scholieren enkele jaren boven niveau in een lager percentiel dan op niveau. Maar een gemiddelde score boven niveau duidt op een aanzienlijke voorsprong ten opzichte van

---

<sup>45</sup> Stanley, 2001.

leeftijdgenoten en geeft aan dat aanpassing van het standaardcurriculum noodzakelijk is om de leerling voldoende uitdaging te bieden en voldoende leerwinst te laten boeken.

Uit de resultaten van honderdduizenden boven niveau getoetste scholieren, werd onder meer de conclusie getrokken dat de scores boven niveau een grote spreiding vertonen, en dat die verdeling informatie verschaft op basis waarvan nauwkeurig gedifferentieerd kan worden tussen extreem en minder extreem begaafde scholieren. Het systeem bleek bovendien een betrouwbare voorspeller van de prestaties in de verdere schoolloopbaan. Het systeem van toetsen boven niveau werd in de jaren daarna uitgebreid naar de basisschoolleeftijd en naar minder extreme hoogten boven leeftijds-/groepsniveau.<sup>46</sup>

De professoren Dona Matthews van de City University in New York en Joanne Foster van de Universiteit van Toronto, beiden gespecialiseerd in 'gifted education' en vertegenwoordigers van het nieuwe paradigma, brachten in 2005 het boek *Being Smart about Gifted Children* uit. Matthews en Foster beschouwen de combinatie van toetsen boven niveau en de dynamische wisselwerking tussen leerling en leerkracht, waarin de leerbehoeften en -mogelijkheden naar voren komen, als de beste informatiebron op basis waarvan de onderwijsleersituatie kan worden afgestemd ten behoeve van leerlingen die een voorsprong hebben. De leerkracht moet goed op de hoogte zijn van de omvang van de voorsprong en kan daarbinnen met de wisselwerking aan de slag. Matthews en Foster pleiten expliciet voor een voortdurende evaluatie van de behoeften van alle leerlingen, in tegenstelling tot een eenmalig "identificatieproces" op jonge leeftijd.<sup>47</sup> In de door hen voorgestelde onderwijsaanpassing zien we in wezen Vygotskij's pleidooi terug voor het in acht nemen van de zone van de naaste ontwikkeling en het blijven onderwijzen binnen de gehele omvang daarvan.

Een systeem gelijkend op toetsen boven niveau wordt, op bescheiden schaal, ook in Nederland gebruikt, maar in een andere vorm. Met name Eleonoor van Gerven beschrijft in haar boeken de werkwijze om een kind telkens een toets verder in het leerlingvolgsysteem af te nemen, om het exacte didactisch niveau te bepalen en daar bij aan te sluiten. Dit niveau is bereikt zodra een kind niet meer bij de hoogst scorende 10-15% scoort. Men kan er dan van uitgaan dat het de voorgaande leerstof op zijn eigen niveau beheerst, al moet nog wel een foutenanalyse worden gedaan op basis waarvan hiaten kunnen worden gedicht. Van Gerven, wiens visie past in het oude paradigma, merkt op dat als uit doortoetsen geen didactische voorsprong blijkt, dit nog niet betekent dat een kind niet echt hoogbegaafd is, want niet ieder hoogbegaafd kind heeft een voorsprong.<sup>48</sup>

Dit systeem van doortoetsen tot een kind niet meer tot de top behoort, meet in wezen de zone van de actuele ontwikkeling. Het systeem van above level testing gaat verder. Het meet weliswaar niet de omvang van de zone van de naaste ontwikkeling (omdat de interactie met kinderen of volwassenen die verder zijn in ontwikkeling bij de toetsing ontbreekt), maar kan wel een indruk geven van de mogelijke omvang daarvan. Wanneer men bovendien het toetsen boven niveau niet beperkt tot de groep leerlingen die op niveau tot de top behoren, krijgt men ook een indruk van een mogelijke verborgen voorsprong bij kinderen die niet optimaal presteren in de huidige situatie.

---

<sup>46</sup> Lupkowski-Shoplak & Swiatek, 1999

<sup>47</sup> Foster & Matthews, 2005 (p.61-68)

<sup>48</sup> Verwijzingen in dit hoofdstuk naar E. van Gerven betreffen Drent & Van Gerven, 2007

Het toepassen van de methode van boven niveau toetsen bij leerlingen die op niveau niet opvallend goed presteren, wordt overigens in Nederland steeds meer toegepast. Dr. Ton Mooij werkte hier 25 jaar geleden al mee bij wat hij noemt 'probleemkinderen'. Het gaat hier echter altijd om leerlingen die om wille van ontwikkelingsproblemen voor dit onderzoek in aanmerking kwamen. Onderzoek waarbij leerlingen zonder enige voorselectie (zoals persoonskenmerken, excellente prestaties of juist ontwikkelingsproblemen) boven niveau werden getoetst, zoals in het praktijkonderzoek van deze scriptie, is vermoedelijk nooit eerder verricht.<sup>49</sup>

Wellicht zijn kinderen die bij above level testing onverwacht met een voorsprong uit de bus komen, dezelfde als de groep die Van Gerven benoemt als de hoogbegaafde kinderen zonder didactische voorsprong. De kinderen waar zij op doelt zijn kinderen die in de klas niet opvallend goed presteren, maar op een intelligentietest op zeer begaafd niveau (IQ boven 130) uitkomen. Toetsen boven niveau en IQ-tests hebben een belangrijke overeenkomst: een hoog plafond. De meest gebruikte test, de WISC-III, is genormeerd voor kinderen tot en met zestien jaar, en geeft daarom gelegenheid te laten zien wat een kind zoal meer kan en weet dan leeftijdgenoten. Wanneer scholen hun leerlingvolgsysteem op deze manier inzetten hebben zij een krachtig diagnose-instrument ter beschikking.

### 2.3.2 Ingrepen

De onderwijsaanpassingen die ten behoeve van (hoog)begaafde leerlingen worden toegepast, of het nu gaat om aanpassing van het programma in de eigen jaargroep of om speciale programma's in groepsverband tezamen met andere geïdentificeerde leerlingen, zijn alle terug te voeren op drie hoofdingrepen: versnellen, compacten en verrijken.

#### 2.3.2.1 Versnellen

Bij versnellen denkt men doorgaans aan een leerjaar overslaan, waardoor de leerling jonger wordt dan de groepsgenoten en vervroegd naar het voortgezet onderwijs zal vertrekken. Versnelling is, evenals doubleren, een ingreep bedoeld om een kind wiens ontwikkeling in een ander tempo verloopt dan gemiddeld, op te vangen binnen het leerstofjaarklassensysteem. Versnelling wordt veel minder vaak toegepast dan doubleren. Veelal wordt tegen 'een jaar langer de tijd krijgen' positiever aangekeken dan tegen vervroegd verder gaan, en men beschouwt in sociaal en emotioneel opzicht een positie als oudste in de klas vaak als gunstiger dan een positie als jongste. Versnelling is dan ook van de verschillende ingrepen die worden toegepast bij kinderen met een voorsprong, de meest omstreden optie. Een klas overslaan is overigens maar één mogelijke invulling van de ingreep. De kern van versnelling is het eerder dan binnen het reguliere programma is voorzien, verwerken van reguliere leerstof. Dit kan ook in de eigen jaargroep zijn.

#### Een klas overslaan

Om het overslaan van een klas duidelijk te onderscheiden van andere vormen van versnelling, noemt Eleonoor van Gerven dit liever 'vervroegde doorstroming'. Voor de beslissing om hiertoe over te gaan onderscheidt zij als belangrijkste criteria: werkelijke hoogbegaafdheid (hoge intelligentie) en een didactische voorsprong van (bijna) een leerjaar (in het doortoetsmodel van Van Gerven betekent dit beheersing van de stof: een score in minimaal het 85e percentiel), die zich uitstrekt over meerdere vakgebieden. Zij wijst op het belang van goede voorbereiding en nazorg in de ontvangende klas en waarschuwt dat na versnelling de kous niet af is. Het is zeer waarschijnlijk dat de leerling al

---

<sup>49</sup> Zie Bijlage 1: correspondentie.



snel weer een voorsprong opbouwt ten opzichte van de nieuwe groepsgenoten. Over het algemeen vindt een versnelde leerling meer sociale aansluiting in de nieuwe groep dan bij leeftijdgenoten.

Tallose wetenschappelijke onderzoeken wijzen uit dat versnelling de meest doeltreffende ingreep is om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een voorsprong. Desondanks wordt vervroegde doorstroming vaak vermeden. In 2004 werd in de Verenigde Staten de publicatie *A Nation Deceived* kosteloos onder scholen verspreid met het doel om, ondersteund door wetenschappelijke bewijzen, af te rekenen met de vooroordelen rond versnelling.<sup>50</sup> De auteurs wijzen erop dat versnelling, mits goed gepland en begeleid, voor begaafde kinderen over het algemeen een langdurig gunstig effect heeft op prestatie-, sociaal en emotioneel vlak, en dat de beslissing om niet te versnellen deze kinderen er vaak niet gelukkiger op maakt. Om te beslissen of versnelling een goede keus is voor een kind, wijst *A Nation Deceived* op de *Iowa Acceleration Scale*<sup>51</sup> waarmee een individuele beredeneerde beslissing kan worden genomen. Een belangrijke factor bij deze beslissing vormen scores op toetsen boven niveau: de leerling wordt daarbij rechtstreeks vergeleken met oudere leerlingen. Voor de Nederlandse situatie is er een bewerking van deze IAS te downloaden bij het Centrum voor Begaafdheids Onderzoek in Nijmegen. Helaas is deze *Versnelling Wenselijkheids Lijst*<sup>52</sup> gebaseerd op de eerste versie van de IAS (1998), terwijl toetsen boven niveau pas vanaf de tweede editie (2002) werden opgenomen (en zelfs als cruciale factor bij het nemen van een beslissing rond het overslaan van een klas). In 2009 verscheen de derde editie, alweer aangepast op basis van de praktijkervaringen met de eerdere versies.

### Doorstroming

Doorstroming wordt in het basisonderwijs voor een belangrijk deel gebaseerd op de kalenderleeftijd van de leerlingen, ervan uitgaand dat kinderen met een gelijke leeftijd ongeveer gelijke ontwikkelingsbehoeften hebben. Voor de meeste kinderen gaat dit ook op. Zij doen het redelijk tot goed op een onderwijsaanbod dat is gericht op het gemiddelde ontwikkelingsniveau van hun leeftijdsgroep. Binnen iedere leeftijdsgroep zijn er oudsten en jongsten, die onderling wel een jaar in leeftijd kunnen verschillen. Met name in de lagere groepen presteren oudste leerlingen gemiddeld beter dan jongsten. Hier zijn echter geen conclusies uit te trekken over de beste plek van een individueel kind. Sterker nog, voor een realistische inschatting van de ontwikkelingsbelangen van een individueel kind is de relatieve positie in de klas vaak nadelig omdat leerlingen worden vergeleken met het gemiddelde van de klas in plaats van met hun eigen evolutie. Voor de oudsten ligt de lat te laag en voor de jongsten te hoog. De mogelijkheden van de oudsten worden daardoor vaak overschat en de mogelijkheden van de jongsten onderschat. Klaas Doornbos waarschuwde al in 1971 tegen het vertekende beeld dat men daardoor heeft van de ontwikkeling van individuele leerlingen in het leerstofjaarklassensysteem, en de kwalijke gevolgen voor individuele kinderen.<sup>53</sup>

De Wet op het Basisonderwijs uit 1981 schrijft voor dat basisscholen zorg moeten dragen voor een ononderbroken leerproces voor iedere leerling, en het onderwijs moeten afstemmen op de ontwikkelingsbehoeften van de individuele leerling. Dit betekent onder andere dat bij beslissingen over doorstroming niet de kalenderleeftijd (geboortemaand) doorslaggevend mag zijn, maar het vastgestelde niveau van ontwikkeling. Bovendien moet de school ervoor zorg dragen dat het traject

<sup>50</sup> Assouline, Colangelo & Gross, 2004.

<sup>51</sup> Assouline [et al.], 2003.

<sup>52</sup> Hell, Hoogeveen & Verhoeven, 2004.

<sup>53</sup> Doornbos, 1971.

'in beginsel' in (maximaal) acht jaar is te doorlopen.<sup>54</sup> De Onderwijsinspectie verwacht daarom van scholen een beleid om systematisch te bekijken welke leerlingen baat hebben bij een verblijf van minder dan twee jaar in de kleuterbouw. Het gaat hier feitelijk om de groep leerlingen die tot de invoering van de basisschool in 1985 automatisch een lange kleutertijd kregen, de leerlingen die in de maanden na 1 oktober geboren zijn.<sup>55</sup>

In het vaktijdschrift *Basisschoolmanagement* verscheen in 2005 een artikel over de effecten van een verlenging of een verkorting van de kleuterperiode.<sup>56</sup> Als standaardkleuterperiode gaat men in het onderzoek uit van een leeftijdsindeling volgens de oude 1-oktobergrens. Bij verkorting gaat het daarom voornamelijk om 'herfstkinderen' die met vijf jaar naar groep drie gaan. Een verrassende uitkomst van het onderzoek is, dat de kleuterverlengers na correctie op sekse (het zijn vaker jongens), intelligentie, sociaal milieu en etniciteit, begin groep drie weliswaar een gelijke uitgangssituatie hebben als hun nieuwe klasgenoten, maar dat ze in de loop van groep drie opnieuw op achterstand komen te staan, zowel cognitief als niet-cognitief: het Mattheüs-effect. De kleuterverkorters daarentegen behoren, ook na correctie op sekse, intelligentie, sociaal milieu en etniciteit, in groep drie in alle opzichten tot de voorhoede. De vervroegde doorstroming stimuleerde hun ontwikkeling. De auteur beveelt aan dat scholen niet alleen bij herfstleerlingen maar ook bij de leerlingen geboren in januari en februari, met behulp van toetsen op en boven niveau, nagaan of zij toe zijn aan doorstroming naar groep drie.<sup>57</sup>

Om overbelasting of onderstimulatie te voorkomen bij individuele leerlingen, zou van ieder kind het ontwikkelingsniveau grondig onderzocht moeten worden, en het zou bij doorstroombeslissingen een veel belangrijkere rol moeten spelen dan de kalenderleeftijd. Wanneer daarbij ook op een eventuele leervoorsprong wordt gecontroleerd, kan dit flinke consequenties hebben voor de leeftijdsopbouw van de totale schoolbevolking.

### Leerstofversnelling

De vraag of het verantwoord is om een leerling in de stof te laten versnellen, met andere woorden om hem eerder dan zijn kalenderleeftijd voorschrijft te laten werken met leerstof van verderop in de leerlijn, gaat in wezen voorbij aan een belangrijk aspect van het probleem: de leerling heeft zelf de voorsprong opgebouwd. Men kan ervoor kiezen om de leerling niet actief leerstof aan te bieden die nog niet op het programma staat, maar de praktijk laat zien dat het kind zichzelf leert lezen, zelf het vermenigvuldigen of het rekenen met procenten ontdekt. De vraag is vaak niet of de leerling wel of niet moet versnellen, maar hoe de versnelling in goede banen kan worden geleid.

#### 2.3.2.2 Compacten

Eleenoor van Gerven stelt dat de leereigenschappen van hoogbegaafde leerlingen maken dat aanpassingen in het reguliere leerstofaanbod noodzakelijk zijn om het beter te doen aansluiten bij de behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Compacting is een onderdeel van differentiatie waardoor de leerlingen de stof op verschillende wijze zullen verwerken. Het komt erop neer dat de leerling minder behoefte heeft aan instructie, oefen- en herhalingsstof, grotere leerstappen kan nemen en

---

<sup>54</sup> Onderwijsinspectie afdeling publieksvoorlichting, 2007.

<sup>55</sup> Pravoo, 2005.

<sup>56</sup> Van de Grift, 2005

<sup>57</sup> De auteur noemt de toetsen Taal voor kleuters, de begrippentoets en de DMT-toets. Helaas legt hij de nadruk eenzijdig op het klaar zijn voor technisch lezen, en rept niet over het peilen van de rekenontwikkeling.

een hoger werktempo heeft. Daarnaast heeft de hoogbegaafde leerling behoefte creatiever om te gaan met zijn kennis en meer gebruikt te maken van zijn probleemoplossend vermogen. Er zal dus gericht in de leerstof geschrapt moeten worden, voor een individuele leerling of voor een groep leerlingen met een gezamenlijke leerlijn.

Om leerkrachten bij deze arbeidsintensieve klus tegemoet te komen bracht de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) in 2004 voor de vier meest gebruikte Nederlandse rekenmethodes een compactingprogramma uit: *Compacten en verrijken van de rekenles: voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*.<sup>58</sup> Het pakket bestaat uit een boekje met richtlijnen voor de leerkrachten en uit te printen 'routeboekjes' voor de leerlingen die met minder oefening toe kunnen. In het voorjaar van 2009 bracht de SLO een vergelijkbaar pakket uit voor de meest gebruikte taalmethodes. Anders dan het pakket voor rekenen is dit materiaal gratis te downloaden.<sup>59</sup>

### 2.3.2.3 Verrijken

Zowel versnelling als verrijking hebben betrekking op aanpassing van de manier waarop het reguliere lesprogramma doorlopen wordt. Dit maakt tijd vrij die moet worden ingevuld met verdiepende en eventueel verbredende opdrachten. Verrijking dient voor Van Gerven een drieledig doel. Allereerst voorkomt verrijking dat de leerling in een te snel tempo door de gecompacte reguliere stof gaat, waardoor vervroegde doorstroming niet meer te vermijden zal zijn. Ten tweede kunnen hoogbegaafde leerlingen door middel van verrijkingsstof goede leerstrategieën en een goede leerattitude oefenen, zaken die andere kinderen oefenen met het reguliere aanbod. Tenslotte maakt verrijkingsstof het mogelijk dat de leerlingen met een bredere basis aan kennis en vaardigheden de basisschool verlaten.

Verrijkingsstof moet voor Van Gerven aan een aantal voorwaarden voldoen om geschikt te zijn als nuttige tijdsbesteding voor hoogbegaafde leerlingen op school. Het niveau van de opdrachten moet uitstijgen boven het niveau van de reguliere leerstof. Het materiaal moet uitdagend zijn: open vraagstellingen bevatten, complex zijn, een probleemgericht karakter hebben, verschillende oplossingsstrategieën mogelijk maken, een beroep doen op de creativiteit en het didactisch niveau van de leerling overstijgen. Daarnaast moet het praktisch bruikbaar zijn: de leerling moet het materiaal zelfstandig en in de klas aan kunnen verwerken, het mag niet teveel voorbereiding vereisen en het resultaat moet door de leerkracht beoordeeld kunnen worden. De leerkracht blijft de bewaker van het leerproces, hij stelt het programma samen, stelt eisen aan de uitvoering, biedt begeleiding en een beoordeling. De verrijkingsactiviteiten verdienen bijvoorbeeld een plaats op het rapport.

Van Gerven maakt bij verrijking onderscheid tussen een eerste (begaafde leerlingen) en een tweede (hoogbegaafde leerlingen) leerlijn. In beide leerlijnen is volgens Van Gerven structureel verrijking nodig op het gebied van rekenen en taal. Zij gaat er klaarblijkelijk van uit dat (hoog)begaafde leerlingen altijd voor beide domeinen aanpassing behoeven. Voor leerlingen die dan nog ruimte over hebben in hun programma, kan het aanbod worden uitgebreid met extra vakken of onderwerpen. Ze maakt hierbij onderscheid tussen de begaafde en de hoogbegaafde leerlingen. De hoogbegaafden zullen doorgaans meer tijd over hebben voor verbreding. Daarnaast beschikt de groep

---

<sup>58</sup> Janson & Noteboom, 2004.

<sup>59</sup> Steenbergen-Penterman, 2009.

hoogbegaafden over kenmerkende eigenschappen (o.a. een associatieve leerstijl) die om een ander type verrijking vragen.

Julian Stanley zette in de jaren '70 op een rij welke vormen van verrijking er naar zijn idee in zwang waren. Allereerst was daar 'bezigheidstherapie': meer van hetzelfde, dat hij vanzelfsprekend ongeschikt vond. Ten tweede zag hij irrelevante academische verrijking: een speciaal onderwerp of speciale activiteit bedoeld de leerling cognitief uit te dagen, maar zonder relatie met het vak waarin de leerling uitblinkt. Het derde type verrijking dat Stanley onderscheidde was culturele verrijking: culturele activiteiten zonder relatie met het vak waarin de leerling uitblinkt. De vierde en in de visie van Stanley meest geschikte categorie tot slot is de relevante academische verrijking: het werken met onderwerpen gerelateerd aan het schoolvak waarin het kind uitblinkt, al dan niet gekoppeld aan de thema's die in het reguliere lesprogramma aan bod komen.<sup>60</sup>

### 2.3.3 Organisatie in de klas

Als absolute voorwaarde voor het succesvol in de praktijk brengen van differentiatie noemt Eleenoor van Gerven een goed klassenmanagement. Wanneer binnen een grote groep leerlingen subgroepen bestaan met verschillende onderwijsbehoeften, is een goede organisatie onontbeerlijk. Kern van deze organisatie is het verhogen van de zelfstandigheid van de leerlingen zodat de leerkracht armslag krijgt. Om die zelfstandigheid te bereiken zullen de leerlingen allereerst moeten leren omgaan met uitgestelde aandacht. Vervolgens leren leerlingen via een stappenplan om zelfstandig hun werk te plannen, na te kijken en te evalueren. De leerkracht kan nadien controleren en nabespreken. Tot slot leren de leerlingen om zo veel mogelijk zelf hun problemen op te lossen, zonder hulp van de leerkracht. Een systeem met regels en werkafspraken maakt het mogelijk dat de leerlingen na de instructie zelfstandig aan het werk gaan en de leerkracht zich kan bezighouden met de zorgleerlingen. Een andere invulling van klassenmanagement die Van Gerven aanraadt, is het werken met wektaken. De leerkracht kan hiermee goed plannen en houdt hierdoor ook een goed overzicht. Verrijkingsactiviteiten zijn hierdoor goed in te plannen.

Ook het compactingpakket van de SLO raadt aan te werken met wektaken, die vervolgens kunnen worden uitgebreid naar een planning voor een heel leerstofblok. In de door compacting opengevallen lestijden krijgen de leerlingen verrijkingstaken opgedragen. SLO raadt aan de leerlingen zelf te leren plannen, hun activiteiten te laten administreren in het routeboekje, en een logboek te laten bijhouden.

### 2.3.4 De gewone klas uit: verrijkingsklassen

Binnen- en bovenschols maar ook buitenschols (particulier) worden in Nederland plusklassen georganiseerd. In plusklassen of verrijkingsklassen worden groepen (hoog)begaafd geïdentificeerde leerlingen onder schooltijd bijeengebracht, om gezamenlijk te werken aan verrijkingactiviteiten. De Onderwijsinspectie deed in 2008 onderzoek<sup>61</sup> naar de stand van zaken van plusklassen in het Nederlandse basisonderwijs, zie hoofdstuk 2. Er zijn grote verschillen in benaderingswijze tussen de verschillende initiatieven, niet alleen wat betreft de keuze van de activiteiten maar ook wat betreft de fundering. Ook hier is duidelijk dat er op basis van verschillende paradigma's wordt gewerkt.

---

<sup>60</sup> Assouline & Lupkowski-Shoplak, 2005 (p. 178-179).

<sup>61</sup> Dijkma, 2008. (bijlage bij de brief).

In veel gevallen worden plusklassen vooral opgezet met sociale en emotionele doelen. Uitgangspunt is dat de kinderen leerzame uitdaging ervaren, niet alleen door het hogere niveau en de creatievere aard van het onderwijsaanbod, maar vooral ook door het contact met kinderen die evenals zij afwijken van het gemiddelde. Willeke van der Molen, auteur van het boekje *Omgaan met hoogbegaafde kinderen in de basisschool en het opzetten van een verrijkingsklas*<sup>62</sup> en zelf al lange tijd docente van verrijkingsklassen binnen en buiten het reguliere basisonderwijs, noemt het leren begrijpen van hun anders zijn door te verkeren tussen ontwikkelingsgelijken, als een belangrijk doel van het groeperen in verrijkingsklassen. Instroomcriteria moeten vooraf worden vastgelegd en kunnen divers zijn. Men kan cognitief selecteren (de best presterende hoogbegaafde leerlingen komen in aanmerking) of probleemgericht (onderpresteerders, dyslectische hoogbegaafde kinderen, kinderen met een zwak zelfbeeld etc.). De activiteiten die de auteur voorstelt hebben veelal een projectmatig en creatief karakter. De auteur noemt als voorbeelden projecten over dieren, planeten, elektriciteit, landen, kunst, toneel en film, filosoferen, strategische gezelschapsspellen, verrijkingsstof voor taal en rekenen. In de eigen groep moet door compacting tijd worden vrijgemaakt om opdrachten te maken voor de projecten. Terugkoppeling van activiteiten naar de eigen groep gebeurt in de vorm van presentaties.

Eleonor van Gerven doet in haar boek ook suggesties voor het opzetten van een plusklas. Ook zij benadrukt het belang van heldere instroomcriteria, en benadrukt de noodzaak om de leerdoelen duidelijk vast te leggen in de vorm van waarneembaar leerlinggedrag. Aan de hand van de leerdoelen wordt een lijn uitgezet waarlangs activiteiten worden gepland. Van Gerven noemt als voorbeelden van projectlijnen: een serie groepsgerichte activiteiten gericht op de sociale en emotionele ontwikkeling (ervaring opdoen met winnen en verliezen, respect leren opbrengen voor andermans standpunten, zich in een ander leren verplaatsen), een lijn gericht op kennis en vaardigheden (kennisverbreding en plannen) en individuele projecten gericht op het opdoen van metacognitieve vaardigheden (doelen stellen, problemen erkennen en oplossen).

Groepsgewijze verrijking in plusklassen wekt weleens scheve ogen. De redenen kunnen verschillend zijn. Ten eerste kan de selectie van leerlingen vragen oproepen. Welke kinderen mogen deelnemen en welke niet? Sommige verrijkingsprojecten zijn gericht op het opheffen van gedrags- en andere sociale en emotionele problemen. Betekent dit dat een leerling van wie niemand last heeft en die ogenschijnlijk probleemloos door het leven gaat, het maar zonder deze vorm van verrijkingsonderwijs moet stellen? Andere projecten selecteren de deelnemers op goede prestaties. Is dat niet onredelijk tegenover intelligente onderpresteerders? Weer andere projecten hebben als toelatingseis een psychologisch testrapport dat een IQ boven 130 vermeldt. Is dat niet sneu voor de leerling die op 128 uitkwam? Of voor de leerling die niet zo'n dure test onderging?

In het verlengde van de soms discutabele selectiecriteria kan ook het programma kritische vragen oproepen. Werken met projecten en excursies is voor ieder kind aantrekkelijk en leerzaam. Wanneer de geselecteerde leerlingen met de plusklas een uitstapje maken terwijl de rest van de klas de methodelessen volgt, ligt jaloezie voor de hand. Naast inhoudelijke uitdaging door middel van projecten werken veel verrijkingsklassen met activiteiten gericht op het oplossen of voorkomen van problemen. Deze problemen kunnen bijvoorbeeld de sociale en emotionele ontwikkeling betreffen of

---

<sup>62</sup> Van der Molen, 2005.

werkhouding en studievaardigheden. Is dit aanbod automatisch passend voor alle geselecteerde leerlingen? Of berust het op veronderstellingen over gedeelde karakteristieken van hoogbegaafden?

Bovenstaande visies op plusklassen hebben weliswaar ook cognitieve doelen, het aanbieden van leerstof op een hoger niveau dan gebruikelijk in de eigen klas, maar zijn met name gericht op het voorkomen of bestrijden van sociale, emotionele en andere problemen bij hoogbegaafde leerlingen. Er bestaan ook andere invullingen. Het Vlaamse onderwijsvakblad *Caleidoscoop* interviewde de Vlaamse studiegroep *Eduratio* over hun opvatting van een doeltreffend en verdedigbaar hoogbegaafdenbeleid.<sup>63</sup> Op de gemeentelijke basisschool in Eindhoven, waar een van de deelnemers Magda Vandoninck als zorgleerkracht werkt, zijn er drie 'kangoeroeklassen', zoals verrijgingsklassen in Vlaanderen genoemd worden. De instroomcriteria zijn ook hier helder, en zijn gebaseerd op gemeten didactisch niveau. Leerlingen met een voorsprong ondernemen wekelijks verrijgingsactiviteiten onder leiding van de zorgleerkracht. De school selecteert hiervoor leerlingen door middel van toetsen boven niveau. Leerlingen die voor zowel rekenen als begrijpend lezen een voorsprong hebben, komen voor deelname in aanmerking. De leerlingen werken onder meer aan pittige verrijgingsstof voor de vakken waarvoor ze een voorsprong hebben. De zorgleerkracht coördineert voor hen bovendien de aanpassingen in het reguliere curriculum. De activiteiten zijn onderdeel van de adaptieve inrichting van het onderwijs op deze school: aanpassing van het reguliere aanbod aan de situatie van de individuele kinderen, met het doel dat iedereen wat bijleert op school.

De school in Eindhoven heeft, anders dan veel andere scholen, gekozen voor een hoogbegaafdenbeleid binnen het nieuwe paradigma. *Eduratio* organiseert cursussen voor(zorg)leerkrachten en basisschooldirecties waarin het nieuwe paradigma onder de aandacht wordt gebracht. Bovendien wordt informatie gegeven over de praktische invulling van de visie, met de school in Eindhoven als voorbeeld. Het nieuwe paradigma maakt het werken met verrijgingsklassen verdedigbaar, het voorziet in antwoorden op kritische vragen als de hierboven genoemde. Binnen de nieuwe visie worden de onderwijsingrepen rechtstreeks gekoppeld aan de selectiecriteria. Vanzelfsprekend heeft het groepsgewijs werken met leerlingen met een voorsprong een sociale en emotionele component. De kinderen gaan met moeilijke leerstof aan de slag in wisselwerking met een sociale omgeving die meer aan ze gewaagd is dan hun eigen klas. De samenstelling van de groep komt echter rechtstreeks voort uit selectiecriteria die op het reguliere curriculum zijn gebaseerd.

### 2.3.5 Verrijgingsaanbod en selectiecriteria voor deelname

Uitgangspunt voor het zoeken van passende verrijking is natuurlijk het bieden van uitdaging, stelt Karen Rogers in haar boek *Re-forming gifted education: matching the program to the child*.<sup>64</sup> Alle kinderen zijn gebaat bij wat zij noemt 'general classroom enrichment'. Zulke algemene verrijkende activiteiten zijn zonder meer stimulerend en uitdagend voor het gros van de leerlingen. Wanneer dergelijke activiteiten worden georganiseerd, hebben alle leerlingen recht op deelname. Rogers noemt als voorbeelden uitstapjes, praktijkdemonstraties van en ontdekactiviteiten met deskundigen van buiten de school, projecten, toneelstukken, schoolkranten enzovoorts.

Welke verrijking, in of buiten de klas, is nu specifiek passend voor leerlingen met een voorsprong? Wanneer zijn selectie en onderwijsaanpassingen voor die leerlingen werkelijk in overeenstemming,

---

<sup>63</sup> Van Heurck & Grandouze, 2005.

<sup>64</sup> Rogers, 2001 (p. 270 e.v.)

en is het programma dus verdedigbaar? Zij stelt daartoe drie essentiële vragen<sup>65</sup> op grond waarvan de geschiktheid van een verrijkingsactiviteit beoordeeld moet worden:

1. Zou iedere leerling hier iets aan hebben?
2. Zou iedere leerling dit willen doen?
3. Zou iedere leerling dit kunnen?

Wanneer op een of meer vragen het antwoord 'ja' is, dan is de verrijkingsactiviteit niet passend, niet moeilijk genoeg voor de geïdentificeerde doelgroep. Als voorbeeld van een geschikt aanbod noemt ze integraalrekening. Niet alle leerlingen hoeven integraalrekening te leren om succesvol te worden in de volwassen maatschappij. Niet iedere leerling zou het willen leren. Niet iedere leerling zou het kunnen leren, voor velen is dit werkelijk te hoog gegrepen. Maar integraalrekening zou wel geschikt zijn als differentiatie voor leerlingen die sterk zijn in wiskunde.

Over de noodzaak van een koppeling tussen het identificatiecriteria enerzijds en het onderwijsaanbod anderzijds, schreef Renzulli in 2005: "[...] there should be congruence between the criteria used in the identification process and the goals and types of services that constitute the day-to-day activities that students will pursue. [...]Therefore, this identification system proposes that the services be labeled, rather than the students. Rather than labeling a student as "gifted" or "not gifted" this system provides for documenting specific strengths and using these strengths for making decisions about the types of activities and the levels of challenge that should be made available."<sup>66</sup>

Dit uitgangspunt vinden we terug in het stappenplan van Eduratio.<sup>67</sup>

### 2.3.6 Afstemming van het curriculum per vak

Door middel van leerstofversnelling, compacting en verrijking, kan het onderwijsaanbod per vak passend gemaakt worden voor leerlingen met een voorsprong. In dit hoofdstuk wordt afwisselend gesproken over hoogbegaafde leerlingen en over leerlingen met een leervoorsprong, al naargelang de terminologie in de literatuur waarnaar verwezen wordt.

#### 2.3.6.1 Rekenen en wiskunde

##### Aanpassing van het curriculum

De moderne methodes voor rekenen/wiskunde zijn georganiseerd in leerstofblokken van enkele weken, waarin nieuwe leerstof wordt aangeboden, en eerder aangeboden stof wordt herhaald. Doorgaans werkt men met de klas een leerstofblok door en sluit die af met een toets om te controleren of de leerstof voldoende is aangekomen. De methode kan ook anders gebruikt worden. Een artikel in *Willem Bartjens* uit 2004 beschrijft hoe de leerkracht de leerlingen kan betrekken bij hun eigen leerproces door het 'opdrachtgerichte' werken te verlaten en de kinderen 'leerdoelgericht' te maken.<sup>68</sup> Aan het begin van een blok vertelt de leerkracht wat de leerdoelen van het nieuwe blok zijn, en laat hen een 'laat-maar-zien-wat-je-al kunt-taak' doen. De leerlingen ervaren zelf welke onderdelen meer of minder instructie en oefening behoeven en worden betrokken bij de planning daarvan. Deze aanpak is bedoeld voor de hele klas en lijkt een goede

<sup>65</sup> Deze vragen ontleent zij op haar beurt aan Passow, 1982

<sup>66</sup> Renzulli, 2005.

<sup>67</sup> EduRatio, 2005.. 2009, stappenplan.

<sup>68</sup> Bögemann, 2004.

aanzet voor differentiatie. De leerlingen worden bewust gemaakt van hun leerproces en leerdoelen. Een aparte route voor leerlingen met een voorsprong wordt op deze manier een logisch onderdeel van de organisatie in de klas en hoeft geen scheve ogen te wekken.

Het compactingprogramma van de SLO<sup>69</sup> voorziet in 'routeboekjes' die de hoeveelheid oefen- en herhalingsstof voor de vier meest gebruikte methodes tot de helft beperkt voor de betere rekenaars in de groep. Dit zijn de leerlingen die op genormeerde toetsen doorgaans een A of een hoge B scoren. Volgens de SLO mag men ervan uitgaan dat deze leerlingen structureel minder oefening nodig hebben. Bij twijfel kan men enkele keren een methodetoets afnemen voorafgaand aan een leerstofblok. Wanneer de leerling meer dan 80% goed maakt, kan hij deelnemen aan de gecompacte route. De auteurs vinden het niet nodig om bij ieder blok te blijven voortoetsen. De leerlingen maken, als ze eenmaal in de gecompacte route meedoen, weer gewoon met de rest van de klas de methodetoetsen aan het eind van een blok. Het programma gaat uit van gelijk op werken met de klas, en houdt geen rekening met een voorsprong die zo groot is dat (leerstof)versnelling nodig is. De compacting is ook geen maatwerk, oefenstof wordt niet per leerstofonderdeel bekeken.

De SLO-route laat de leerlingen de volgende onderdelen wel altijd meedoen met de klas:

- Belangrijke stappen in het leerproces
- Overgang naar formele notaties
- Reflectieve activiteiten
- Belangrijke strategieën en werkwijzen
- Constructie-/ontdekactiviteiten
- Verrijkingstof die wezenlijk moeilijker is
- Activiteiten op tempo
- Introductie van een nieuw thema

Het programma schrapt:

- 50-75% van de oefenstof
- 75-100% van de herhalingsstof
- Verrijkingstof die meer van hetzelfde biedt

Ook Van Gerven<sup>70</sup> raadt aan van toets naar toets te werken, waarbij de leerling in hetzelfde blok werkt als de klas maar minder opdrachten maakt. Dit moet voorkomen dat de leerling gaat voorlopen op de rest van de groep. De toets van een leerstofblok wordt bij Van Gerven wel altijd vooraf afgenomen. Alleen voor onderdelen waar de leerling niet aan de norm voldoet wordt vervolgens nog de bijbehorende oefenstof aangeboden. De resterende tijd wordt met verrijking gevuld. Van toets naar toets werken kan echter betekenen dat leerling alleen de toetsen nog meedoet, alle rekentijd besteedt aan verrijking en niet meer in de methode rekent. Hoe wenselijk en hoe effectief is het om op die manier te blijven proberen om (leerstof)versnelling te voorkomen?

---

<sup>69</sup> Janson & Noteboom, 2004.

<sup>70</sup> Drent & Van Gerven, 2007.



De auteurs van *Developing Math Talent*<sup>71</sup> bieden een stappenplan, waarmee een individueel traject gepland kan worden. *Math Talent* gaat uit van goede prestaties op niveau (zoals de auteurs van de SLO), en een gemeten beheersingsniveau (Van Gerven) maar gaat nog verder. Anders dan de Nederlandse auteurs, betreft men bij de keuze ook de informatie van een gemeten leervoorsprong: het juiste niveau van uitdaging wordt opgespoord door middel van toetsen boven niveau. Deze drie aspecten komen allemaal aan bod in het stappenplan.

Stap 1: Niveau meten:

- Met methodetoetsen en gestandaardiseerde LVS-toetsen stelt men vast hoe de beheersing van de leerstof **op niveau** (van het huidige leerjaar) is.
- Door middel van gestandaardiseerde LVS-toetsen **boven niveau** vormt men zich daarnaast een beeld van het niveau van uitdaging dat passend is voor de leerling. Wanneer een kind bijvoorbeeld in percentiel 38 scoort op een test twee jaar boven niveau van zijn leerjaar, dan kan men daaruit afleiden dat deze leerling meer uitdaging nodig heeft dan zijn leeftijd-/klasgenoten. Hij kan de reguliere leerstof in grotere stappen doorlopen, en zal blijvend een aangepast programma nodig hebben.

Stap 2 en 3: 'Curriculum based assessment', plaatsbepaling in de leerlijn:

- Met behulp van methodetoetsen stelt men vast op welk punt in de leerlijn men moet beginnen met het nader onderzoeken van het beheersingsniveau van de leerling ten opzichte van het curriculum.
- Met behulp van de toetsen van leerstofblokken, wordt vooraf bepaald in welke mate een leerling de leerstof die nog komen gaat al beheerst.

Stap 4: Passende instructiegroep of -wijze kiezen:

- Men stelt zich de volgende vragen:
  - Is de leerling op zijn plaats in het huidige leerjaar voor dit vak?
  - Is hij beter af wanneer hij de instructie volgt in een hoger leerjaar?
  - Of heeft de leerling meer baat bij individuele instructie in de eigen klas?

Stap 5: Evalueren:

- Is het doel van de ingreep bereikt? Zijn de mogelijkheden van de leerling in evenwicht met de uitdaging van de taken? Wordt de leerling voldoende uitgedaagd en toch niet overvraagd?

De auteurs wijzen erop dat sommige leerlingen goed gedijen op een verrijkingsprogramma, maar dat leerlingen met een zeer grote didactische voorsprong radicale versnelling nodig hebben, de praktische problemen die dat genereert ten spijt.

Men maakt zich dikwijls zorgen over de kwaliteit van de rekenvaardigheden die de leerling opdoet wanneer hij versneld door het programma gaat en slechts minimaal instructie, oefening en herhaling krijgt. De auteurs van de SLO stellen dat beperkt aanbieden van oefenstof niet erg is. Ook in de nieuwe toepassingsopgaven die de leerlingen wel meedoen herhalen ze impliciet bekende stof. De

---

<sup>71</sup> Assouline & Lupkowski, 2005.

auteurs van *Developing Math Talent* stellen ook gerust. Leerlingen zetten pas een volgende stap in de leerlijn als zij 85% scoren op een toets. Een kwartiertje evaluatie over de gemiste items is bij kinderen met een voorsprong vaak al voldoende zijn om zich de concepten eigen te maken die zij misten.

### Verrijking

Wanneer de juiste plek in de leerlijn is bepaald en het reguliere programma is gecompact, zal er verrijkt moeten worden, meestal met leerstof van buiten de gebruikte rekenmethode. De SLO biedt overzicht van alle verrijkingsstof die momenteel op de markt is.<sup>72</sup>

Als structurele verrijking voor rekenen/wiskunde wordt *Somplex*<sup>73</sup> op veel scholen ingezet. *Somplex* biedt uitdagende opdrachten op een hoog niveau en wordt gezien als hoogwaardige verrijkingsstof die de kwaliteit van andere verrijking overstijgt. Aan de andere kant is de ervaring dat leerlingen soms snel geneigd zijn af te haken en het materiaal oogt wat gedateerd. *Somplex* is voor de bovenbouw uitgebreid met *Somplextra*, volgens Van Gerven meer nog dan *Somplex* geschikt voor de tweede (hoogbegaafde) leerlijn. *Somplextra* bestaat uit nieuwe projecten op het gebied van wiskunde, kunst en computergebruik. Op veel scholen, volgens de uitgever op 90% van de basisscholen, wordt ook *Plustaak*<sup>74</sup> ingezet: per leerjaar een werkboek met 32 verrijkingstaken die in de plaats kunnen komen van geschrapte methodelessen. Van Gerven beveelt ook nog de projecten van Bolleboos aan om incidenteel als verrijking in te zetten. In de materialenlijst van de SLO zijn nog meer materialen te vinden die voor wiskundige projectactiviteiten zijn te gebruiken, zoals de *Wisschriften*.<sup>75</sup>

#### 2.3.6.2 Technisch lezen en spelling

##### Lezen

Bij jonge kinderen valt een eventuele voorsprong met technisch lezen sterk op. Lezen op kleuterleeftijd is vaak een van de zaken die de omgeving aan hoogbegaafdheid doen denken. Van Gerven benadrukt dat compacting bij technisch lezen zeer belangrijk is, omdat veel hoogbegaafde leerlingen uit zichzelf leren lezen en daarna zeer snel vorderen, vaak meer dan drie avi-niveaus per jaar. Het is vooral belangrijk om in groep drie snel het instapniveau te bepalen. Ook bij niveaulezen moeten de leerlingen op hun eigen niveau kunnen lezen.

Het is wel belangrijk dat men zich realiseert dat dit beeld niet algemeen is. Niet alle leerlingen die in de loop van de basisschool voor een of meer vakken een leervoorsprong (zullen) opbouwen, beginnen al op jonge leeftijd uit zichzelf met lezen waardoor ze opvallen als 'begaafd'. Een onopvallende start in groep drie kan best gevolgd worden door een versnelde ontwikkeling die onderwijsaanpassing nodig maakt.

Omgekeerd is ook een waarschuwing op zijn plaats. Men moet zich realiseren dat een goede intelligentie geen moeiteloos leesproces garandeert. Van Gerven waarschuwt voor de verraderlijke combinatie van hoogbegaafdheid en dyslexie. De praktijk wijst uit dat alleen bij kinderen waarbij op jonge leeftijd al is vastgesteld dat zij een ontwikkelingsvoorsprong hebben of dat zij hoogbegaafd

---

<sup>72</sup> SLO, 2009.

<sup>73</sup> *Somplex* MHR, jaartal onbekend.

<sup>74</sup> *Plustaak* uitgeverij Delubas, jaartal onbekend.

<sup>75</sup> *Vierkant voor Wiskunde*, jaartal onbekend.

zijn, de gecombineerde problematiek van dyslexie en hoogbegaafdheid herkend wordt.<sup>76</sup> Leesexpert Kees Vernooy wijst op de toename van problemen bij het aanvankelijk lezen, van 8 à 9% in 1994 tot 15% in 2003/2006. Vernooy haalt een onderzoek uit 2005 van Hempenstall aan, dat uitwijst dat IQ geen sterke voorspeller is van leessucces, terwijl men dat dikwijls wel denkt. Fonemisch bewustzijn in de kleutergroepen daarentegen is wel een goede indicator voor later leessucces. Krachtig leesonderwijs dat op tijd begint kan leesproblemen beperken. De rijpingsgedachte is gevaarlijk, benadrukt Vernooy.<sup>77</sup>

Op basis hiervan kan men concluderen dat het belangrijk is om een verstandelijke voorsprong al in de kleutergroepen op te sporen. Bij tegenvallende belangstelling voor leren lezen en een zwak fonemisch bewustzijn moet men gealarmeerd zijn. Niet op rijping wachten maar tijdig en krachtig ingrijpen. Bij een combinatie daarvan met een voorsprong op andere cognitieve vlakken zouden er nog meer alarmbellen moeten afgaan.

### Spelling

Spelling is vaak een apart onderdeel van de taalmethode. Van Gerven beveelt leerkrachten aan om de toetsdictees vooraf af te nemen om te bepalen of de leerling de te behandelen spellingsproblemen al beheerst. Als stelregel geeft zij dat hoogbegaafde leerlingen weinig behoefte hebben aan oefening van spelling. Het is vooral van belang om spellingsregels aan te bieden, zodat leerlingen de logica ervan kunnen ontdekken en vervolgens zelf kunnen toepassen. De SLO-handleiding voor compacten van taal geeft eenzelfde richtlijn: aan de hand van voortoetsen vaststellen in welke spellingcategorie spelfouten gemaakt worden, de strategie of regel uitleggen met voorbeeldwoorden, en enkele oefeningen uit de methode aanbieden .

#### 2.3.6.3 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen wordt zelden gedifferentieerd aangeboden, hoewel uit onderzoek blijkt dat het niveau bijzonder nauw luistert om de lessen effectief te doen zijn.

Onderzoek van het Kohnstamm Instituut wijst uit, dat succes op toetsen voor begrijpend lezen in hoge mate samenhangt met milieufactoren. Op scholen waar de dominante groep in de leerlingenpopulatie bestaat uit kinderen van hoogopgeleide ouders, presteren de leerlingen beter dan op grond van hun individuele gegevens verklaarbaar is.<sup>78</sup> De invloed van het *onderwijs* daarentegen is minder duidelijk: uit het onderzoek blijkt maar weinig methode-effect. Betekent dit nu dat onderwijs in begrijpend lezen onbelangrijk is? Nee. Onderwijs in begrijpend lezen, met name in leesstrategieën, is wel degelijk belangrijk, maar in de praktijk voor veel leerlingen ineffectief.

### Leesstrategieën

In het proefschrift van Cor Aarnoutse uit 1982 en in latere onderzoeken wordt benadrukt dat de meest effectieve didactiek van begrijpend lezen bestaat uit het oefenen van leesstrategieën, waarbij de voorbeeldfunctie van de leerkracht (modeling, hardop denken) van essentieel belang is.<sup>79</sup> Kees Vernooy en Joop Stoeldraijer (2007) noemen de volgende evidence based leesstrategieën: 1.

---

<sup>76</sup> Drent & Van Gerven, 2007 (p.146-147)

<sup>77</sup> Vernooy, 2006.

<sup>78</sup> Ledoux, Overmaat & Roeleveld, 2002.

<sup>79</sup> Aarnoutse, 1982.

Leesdoel bepalen; 2. Voorspellen; 3. Gebruik maken van voorkennis; 4. Jezelf vragen stellen tijdens het lezen (begrijp ik het nog, wat te doen indien niet) 5. Visualiseren van de tekst; 6. Samenvatten van de tekst (onderwerp, thema, hoofdgedachte); 7. Jezelf vragen stellen na het lezen van de tekst (ben ik te weten gekomen wat ik wilde weten? Wat vind ik van de tekst? Wat weet ik nog niet?).

Het Kohnstamm Instituut wijst erop dat de strategieën die worden aangereikt, voor veel leerlingen hun doel missen. Een reden daarvoor is een gebrekkige afstemming op het niveau van de leerling. De relatie tussen de moeilijkheidsgraad van een tekst en de vruchtbaarheid van leesstrategieën luistert nauw. Wanneer een tekst te makkelijk is zijn leesstrategieën niet nodig, en bij een te moeilijke tekst worden ze niet meer ingezet. Bij goede leerlingen, voor wie de tekst te gemakkelijk is, verloopt door hun grotere woordenschat en goede algemene ontwikkeling de informatieverwerking op de automatische piloot. Wanneer het begrip stukt, vallen zij terug op primitieve strategieën zoals herlezen. Wanneer de tekst moeilijk is in relatie tot hun voorkennis, nemen ze genoegen met een minder coherente en minder volledige tekstrepresentatie. Goede leerlingen hebben pas baat bij leesstrategieën wanneer deze gericht zijn op het verwerken en onthouden van grotere hoeveelheden (nieuwe) informatie. Zwakke leerlingen daarentegen hebben moeite met het aanbrenge van coherentie op alle niveaus, bijvoorbeeld door een geringe woordenschat en zwak ontwikkelde grammaticale intuïtie. Zwakke leerlingen zijn voor het leren inzetten van leesstrategieën gebaat bij intensieve interactie tussen leerkracht en (kleine groepjes) leerlingen. Klassikaal georganiseerd onderwijs in begrijpend lezen, wat de praktijk is in de meeste scholen, is voor de sterke zowel als de zwakke leerlingen weinig effectief.

#### Aanpassing en verrijking van het reguliere curriculum

Genormeerde toetsen begrijpend lezen geven weliswaar een betrouwbare indicatie van het tekstbegrip, maar beheersing van leesstrategieën wordt er niet door getoetst. Bij beantwoorden van meerkeuzevragen zijn de strategieën minder van belang, omdat de leerlingen gestuurd worden en de coherentie niet zelf hoeven te bewaken. Dit doet het belang van de niveaumeting echter niet teniet. Juist omdat sterke leerlingen hoog kunnen scoren ondanks gebrekkige strategieën, is het van belang om alert te zijn en onderwijs in leesstrategieën te geven op een voldoende hoog niveau. Hierbij zal volgens het Kohnstamm Instituut voor deze sterkere leerlingen de nadruk moeten liggen op het ontwikkelen van studievoordigheden.

Eleenoor van Gerven behandelt wel kort het compacten van het aanbod voor begrijpend lezen, maar schrijft niet over de noodzaak tot verhoging van het tekstniveau voor hoogbegaafde leerlingen of leerlingen met een voorsprong. Ook noemt ze geen specifieke vervangende verrijkingsstof voor dit vak. Ze raadt aan om voor hoogbegaafde leerlingen de hoeveelheid oefenstof te beperken en een selectie te maken uit teksten om vaardigheden en inzicht mee te oefenen. Eventueel kan men zich aan de hand van methodegebonden toetsen vooraf een beeld te vormen van de mate van beheersing van de stof.

In het overzicht van verrijkingsmateriaal van de SLO wordt begrijpend lezen niet als een apart vak genoemd. Onder studievoordigheden vinden we wel Detective Denkwerk, wat zou kunnen worden ingezet als verrijkingsstof voor leerlingen met een (grote) voorsprong voor begrijpend lezen. Met deze verrijkingstaken oefenen leerlingen met verwerven en verwerken van informatie uit bronnen als boeken en internet. Detective Denkwerk wordt uitgegeven door Bekadidact. Uitgeverij Kluwer geeft overigens wel verrijkingsstof uit specifiek voor het vak begrijpend lezen. Het uitgebreide pakket

met werkboeken van Plustaak omvat onder andere een serie verrijkingstaken begrijpend lezen vanaf groep vijf. Plustaak richt zich op de best presterende 10-25% van de leerlingen.

Wanneer men leerlingen gericht wil laten oefenen met het gebruik van leesstrategieën met langere teksten van een hoger niveau en met onbekende informatie, kan de methode Nieuwsbegrip worden overwogen. Nieuwsbegrip is niet bedoeld als verrijkingstof en is ook niet speciaal bedoeld voor leerlingen met een voorsprong. Integendeel, de CED-groep zette deze aanvullende methode op om de slechte resultaten voor begrijpend lezen in de bovenbouw in de grote steden aan te pakken. Door de opzet zijn deze lessen echter zeer geschikt om te differentiëren. Nieuwsbegrip publiceert wekelijks op vier niveaus (van groep vier t/m eerste klas havo/vwo) een les over hetzelfde actuele nieuwsitem. De actualiteit maakt de inhoud zowel passend en aansprekend voor kinderen met een kleine als kinderen met een grote algemene ontwikkeling. De leerlingen oefenen met behulp van een stappenplan en met opdrachten evidence based leesstrategieën en woordleerstrategieën.<sup>80</sup> Omdat hetzelfde nieuwsonderwerp op verschillende niveaus kan worden verwerkt, is differentiëren mogelijk. Voor leerlingen met een voorsprong in de hoogste leerjaren van de basisschool is de methode ook geschikt door het hoge plafond. Zij kunnen werken op het niveau bestemd voor de eerste klas havo/vwo. De actuele onderwerpen lenen zich goed voor groepsdiscussie en er kunnen eenvoudig verrijkende vervolgoopdrachten bedacht worden.

#### 2.3.6.4 Taal

##### Aanpassing van het curriculum

Wanneer een leerling een voorsprong heeft bij begrijpend lezen, mag worden aangenomen dat ook een aanzienlijk deel van het taalonderwijs onvoldoende uitdagend is en aangepast zal moeten worden om ontwikkelend te zijn. De voorsprong hoeft echter niet voor alle taaldomeinen te gelden en niet voor alle domeinen in dezelfde mate. De methodetoetsen controleren ook niet voor alle domeinen de mate van beheersing. Van Gerven stelt daarom dat het niet mogelijk is om door middel van vooraf afnemen van methodetoetsen vast te stellen of een leerling alle onderdelen beheerst, en beveelt aan dat de leerkracht zelf een selectie maakt van de oefenstof aan de hand van algemene richtlijnen voor compacting: geen herhalingsopdrachten, kennisreproductie en remediërende oefenstof, wel introductie van nieuwe elementen, interactieve lessen, opdrachten met een probleemgericht karakter, groepsgerichte activiteiten, de methodetoetsen en verrijkingstof uit de methode voor zover die niet bestaat uit meer van hetzelfde.

De SLO bracht met de routeboekjes voor de meest gebruikte taalmethodes een handleiding uit met richtlijnen voor differentiatie bij taal. Doelgroep voor deze standaard compacting vormen de leerlingen die op methodetoetsen doorgaans minimaal 80% goed maken en/of op toetsen van het leerlingvolgsysteem taal hoge B's of A's scores. Uitgangspunt bij het compacten was het schrappen van 50-75% van de oefenstof, 75-100% van de herhalingsstof, alle remediëringstof en verrijkingstof die niet anders en uitdagender is dan de reguliere stof. Wel worden aangeboden: belangrijke stappen in de leerlijn, de introductie van een nieuw thema, ontdek-/onderzoek-/betekenisvolle activiteiten en activiteiten gericht op metacognitieve vaardigheden. Instructie wordt verkort gegeven of achterwege gelaten. De toetsen worden niet, zoals bij het pakket compacting voor rekenen, vooraf afgenomen maar samen met de klas als afsluiting van een leerstofblok.

---

<sup>80</sup> Taalpilots, 2009. Van der Veer, 2006.

### 2.3.6.5 Zaakvakken

#### Aanpassing en verrijking van het standaardcurriculum

Zaakvakmethodes doen doorgaans een beroep op een relatief hoog niveau van taalvaardigheid en begrijpend lezen. Voor leerlingen met een taal- en woordenschatachterstand en/of een afwijkende of beperkte algemene ontwikkeling kunnen daarom aanpassingen nodig zijn om aansluiting te vinden bij de onderwijsactiviteiten.<sup>81</sup> Dit maakt de methodelessen echter niet automatisch passend voor leerlingen met een leervoorsprong. Het is aannemelijk dat leerlingen die op toetsen begrijpend lezen boven niveau voldoende tot goed presteren, ook bij de zaakvakken aanpassingen nodig hebben om voldoende uitgedaagd te worden en leerwinst te boeken.

Eleenoor van Gerven meent dat voor hoogbegaafde leerlingen vooral in de verwerkingsfase aanpassing nodig is. Reproductievragen zijn volgens Van Gerven niet geschikt voor hoogbegaafde leerlingen die een associatieve en creatieve denkwijze hebben, en moeten vervangen worden door een meer op inzicht gerichte open vraagstelling.<sup>82</sup> Het onderzoek van het Kohnstamm Instituut<sup>83</sup> geeft mijns inziens aanleiding om ook na te denken over andere aanpassingen binnen de zaakvakken. Het correct kunnen beantwoorden van reproductievragen is, zeker met het oog op de eisen die in het voortgezet onderwijs gesteld worden, een vaardigheid die wel degelijk van belang is, maar niet goed kan worden geoefend wanneer het niveau niet passend is of wanneer de aangeboden leerstof de voorkennis van de leerling niet overtreft. Het Kohnstamm Instituut stelt dat leesstrategieën voor de betere leerlingen pas nuttig worden bij het verwerken van grotere hoeveelheden nieuwe informatie. Wanneer zowel de te bestuderen leerstof als de reproductievragen zo pittig zijn dat strategieën moeten worden ingezet, kunnen leerlingen met een voorsprong mijns inziens veel bijleren in zaakvaklessen en vaardigheden oefenen die ze na de basisschool nodig zullen hebben.

#### Werkstukken en spreekbeurten

Voor leerlingen met een voorsprong op begrijpend lezen en taal en een grote algemene ontwikkeling, is het nuttig om hogere eisen te stellen aan werkstukken en spreekbeurten. De leerlingen moeten nieuwe informatie opsporen en verwerken en niet alleen putten uit reeds verworven kennis. Er moeten aan de leerlingen met een voorsprong hogere eisen worden gesteld aan de opbouw en aan het niveau van spelling en stijl. Bovendien moeten de leerlingen planmatig werken aan de opdrachten. Om dit te structureren zijn werkboekjes op de markt. Voorbeelden zijn Werkstuk-wijzer van Eleenoor van Gerven en Stappenplan Spreekbeurt van J. Uittenbroek, uitgegeven door Ajodakt (Bekaplus).

---

<sup>81</sup> Paus, 2006 (p. 319 e.v.)

<sup>82</sup> Drent & Van Gerven, 2007 (p. 61).

<sup>83</sup> Ledoux, Overmaat & Roeleveld, 2002.

### **3 Orientatie op de praktijk**

### 3.1 De gemeentelijke lagere school in Eindhoven

Op vrijdag 20 maart 2009 bezoek ik de gemeentelijke lagere school in Eindhoven, België.<sup>84</sup> Deze school is een van de inmiddels vele die een beleid hebben gemaakt om de betere leerlingen van passend onderwijs te dienen. Uniek echter is de wijze waarop men op deze school onderzoekt welke leerlingen baat hebben bij deze aanpassingen. Voor het identificeren van de leerlingen die meer aankunnen maakt de school gebruik van genormeerde toetsen boven niveau. Het zorgsysteem in deze school wordt door de Vlaamse onderwijsinspectie als voorbeeld gesteld voor andere scholen. Ik loop een dag mee met de zorgcoördinator, Magda Vandoninck. Ik spreek met haar over het beleid en de schoolpopulatie, ik bekijk met haar de orthotheek, ik maak bijeenkomsten mee van twee van de drie kangoeroeklassen, ik spreek met groepsleerkrachten en neem een kijkje in verschillende klassen.

---

<sup>84</sup> <http://education.skynet.be/gbseindhoven/>



## 3.2 Leerlingpopulatie

De school bestaat uit een driejarige kleuterschool voor kinderen van 2,5 tot 6 jaar en een lagere school, en telt in totaal 310 leerlingen. De leerlingen zijn afkomstig uit alle lagen van de bevolking. Er is veel zij-instroom, met name van leerlingen die elders door hun voorsprong in de problemen kwamen. De school werkt binnen het leerstofjaarklassensysteem gedifferentieerd met 'contractwerk'. Leerlingen van eenzelfde geboortjaar zitten in België bij elkaar in één leerjaar. Kinderen geboren in de herfst gaan daardoor in principe met vijf jaar naar het eerste leerjaar (groep drie). Hoewel dit in Nederland op steeds meer scholen ook zo gebeurt, is het op veel Nederlandse scholen nog gebruikelijk om kinderen pas met (bijna) zes jaar naar groep drie te laten gaan.

## 3.3 Vaststelling van leervoorsprong

De bezochte school gebruikt genormeerde toetsen voor rekenen/wiskunde, begrijpend lezen, spelling en technisch lezen om de leervorderingen te volgen bij alle leerlingen. Voor rekenen/wiskunde, spelling en technisch lezen gebruikt de school het in Vlaanderen gangbare leerlingvolgysteem van Maklu Garant, dat minder omvangrijk is dan het Nederlandse systeem van Cito (één toetsessie per niveau in plaats van drie). Voor begrijpend lezen zijn geen Vlaamse genormeerde toetsen in de handel. De school gebruikt daarom de Nederlandse toetsen van Cor Aarnoutse, die anders dan de CITO-toetsen niet eenmaal maar tweemaal per jaar worden afgenomen, in oktober en april.<sup>85</sup>

De school hanteert een stappenplan om systematisch bij alle leerlingen op leervoorsprong te toetsen en erop in te spelen bij differentiatie. Leerlingen van de tweede en derde kleuterklas (vergelijkbaar met groep één en twee in Nederland) en het eerste en tweede leerjaar (groep drie en vier) worden ieder jaar met behulp van het SiDi signaleringsprotocol<sup>86</sup> gescreend en als daar aanleiding toe is vervolgens boven niveau getoetst. De bevindingen van de jaren worden met elkaar vergeleken en met de betrokken leerkrachten doorgesproken. Soms ontstaat een voorsprong pas later, of werd door een leerkracht niet opgemerkt. Ook leerlingen van wie ouders of leerkrachten wel een voorsprong vermoeden maar die er in de SiDi-screening niet uitspringen, worden boven niveau getoetst om te kijken of er sprake is van een voorsprong.

De kracht van de identificatie en differentiatie is volgens Vandoninck gelegen in het feit dat die geworteld is in het reguliere zorgsysteem. Het uitgangspunt is voor alle leerlingen, aan boven- en onderkant, gelijk. Zoals een achterstand aan het licht wordt gebracht, wordt ook een voorsprong opgespoord. Bij de identificatie van leerlingen die meer uitdaging nodig hebben gaat het er niet om te ontdekken welke kinderen slim zijn, maar welke kinderen meer kunnen dan op dit moment van hen wordt verwacht.

Om te beslissen wie welke differentiatie krijgt, gebruikt de school de genormeerde toetsen voor rekenen/wiskunde en begrijpend lezen. Spelling, technisch lezen en het gedeelte dat bij rekenen de automatisering test (tempotoetsen), worden alleen gebruikt wanneer men overweegt om een kind een jaar te laten overslaan. In dat geval moet men immers op de hoogte zijn van mogelijke hiaten op die vlakken.

---

<sup>85</sup> Aarnoutse, 1996.

<sup>86</sup> De Bruin & Kuipers, 2005.

Kinderen die met technisch lezen nog niet ver genoeg gevorderd zijn om een toets begrijpend lezen boven niveau te kunnen afleggen, krijgen de kans te laten zien dat ze op het begrip toch een voorsprong hebben. Het niveau van technisch lezen is niet bepalend voor het vaststellen van een voorsprong. De toets wordt voor kinderen die nog niet goed lezen hardop voorgelezen, en de leerlingen geven hun antwoord aan op het toetsblad. De rekentoetsen leggen de kinderen af zonder tijdsdruk. Het doel is immers niet om ze te laten meedraaien in het reguliere programma van een hoger leerjaar, maar te ontdekken waar hun niveau van uitdaging ligt. Automatisering wordt niet onbelangrijk gevonden, maar een relatieve achterstand daarop is geen beletsel om een kind op een hoger niveau te gaan uitdagen. Werken aan automatisering staat daar los van.

Niet alle leerlingen worden standaard boven niveau getoetst, er wordt een voorselectie gemaakt. Vanzelfsprekend loopt men daarmee het risico kinderen te missen. De school experimenteert daarom met een nieuw systeem. Aan de reguliere toetsen op niveau worden voor alle leerlingen de tien moeilijkste vragen toegevoegd van de toets die daarop volgt. Wanneer een leerling minimaal vier vragen daarvan juist weet te beantwoorden, wordt de leerling boven niveau getoetst om een completer beeld te krijgen van een eventuele voorsprong. Wanneer deze uitbreiding geschikt blijkt om doortoetskandidaten te selecteren, kan de arbeidsintensieve screening met het signaleringsprotocol komen te vervallen.

Leerlingen worden zelden of nooit hoger dan één jaar boven niveau getoetst. De zorgcoördinator realiseert zich dat onderlinge verschillen in de omvang van een voorsprong hierdoor niet goed duidelijk worden, en er over sommige leerlingen essentiële informatie ontbreekt. Het stappenplan voorziet ook niet in onderwijsaanpassingen voor leerlingen met een voorsprong van meer dan een jaar ten opzichte van hun klas, er wordt dan versnelling overwogen. Het komt overigens ook maar zelden voor dat een kind op toetsen van een jaar boven niveau hoger scoort dan een C.

### 3.4 Differentiatie in de klas

Leerlingen die voor een vak (rekenen/wiskunde of begrijpend lezen) een jaar boven niveau minimaal een C scoren, komen voor differentiatie in aanmerking: een deel van de oefen- en herhalingsstof in de klas wordt vervangen door verrijkingsstof. De leerlingen bij wie een voorsprong werd gevonden, maken methodetoetsen onder begeleiding van de zorgcoördinator vooraf (doorgaans in grote stappen van enkele leerstofblokken tegelijk), en op basis van de resultaten wordt er oefenstof geschrappt. De zorgcoördinator (soms de leerkracht zelf) maakt voor iedere leerling een bundel met verrijkingsstof voor het betreffende vak. De verrijking voor rekenen/wiskunde bestaat grotendeels uit opdrachten uit Somplex. De leerlingen die een voorsprong hebben op begrijpend lezen maken op lestijden dat de rest van de klas begrijpend lezen krijgt, een taak uit Plustaak begrijpend lezen. Geschrapte taallessen worden vervangen door Plustaak taal. Voor deze groep kinderen neemt men aan dat ze bij wereldoriëntatie ook te weinig worden uitgedaagd maar er zijn geen schoolbrede afspraken over aanpassingen in deze vakken.

Zowel bij de differentiatie in de eigen klas als bij de activiteiten in de kangoeroeklas werken de kinderen met verrijkingsstof van verschillende overwegend Nederlandse educatieve uitgeverijen. Bij de keuze van de materialen en activiteiten is vooral de noodzaak van begeleiding bepalend. Voor de verrijkingsactiviteiten in de eigen klas moeten de leerlingen de hulp zo min mogelijk afhankelijk zijn van hun leerkrachten. De kinderen kijken hun verrijkingstaken zelf na nadat ze aan de leerkracht hebben getoond het af te hebben. De leerkracht of de zorgcoördinator kijken steekproefsgewijze na of de leerling correct verbeterde. De vooruitgang in deze taken wordt bij het perioderapport aan de ouders gerapporteerd.

### 3.5 De kangoeroeklas

Leerlingen die voor zowel rekenen/wiskunde als begrijpend lezen een voorsprong hebben en/of op een extern intelligentieonderzoek een score boven 130 behaalden, kunnen bovendien toetreden tot de kangoeroeklas. In de hele school geldt dit voor ongeveer 10% van de leerlingen. Overigens heeft nog eens ruim 10% slechts voor één vak een voorsprong en neemt niet deel aan de kangoeroeklas. Deze leerlingen krijgen alleen differentiatie voor dat vak in de eigen klas. De belangrijkste reden daarvoor is een praktische: door deelname aan de kangoeroeklas missen de leerlingen reguliere lessen en dat is alleen mogelijk wanneer ze een voorsprong hebben. Maar ook zal de verrijking in de kangoeroeklas voor het vak waarin deze leerlingen geen voorsprong hebben te moeilijk zijn.

De school heeft drie kangoeroeklassen waarin zes tot tien leerlingen bijeenkomen. Voor elke graad is er een zo'n groep ingericht.<sup>87</sup> In de kangoeroeklas werken de leerlingen wekelijks twee (1<sup>ste</sup> graad) of drie (2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad) lestijden onder leiding van de zorgleerkracht aan werkstukken en spreekbeurten en aan verrijkingsstof. Het voortoetsen ten behoeve van de compacting van het gewone rekenprogramma gebeurt, om de groepsleerkracht te ontlasten, ook in de kangoeroeklas.

#### *Eerste graad (groep 3/4)*

Leerlingen van de eerste graad zijn meestal nog niet erg bedreven in lezen en schrijven en werken daarom aanvankelijk veel met educatieve software: tangram<sup>88</sup>, "Ik zie, ik zie"<sup>89</sup>, opdrachten van rekenweb.nl<sup>90</sup>, Schaakmat<sup>91</sup> en woordzoekers<sup>92</sup>. Daarnaast werken ze individueel of in groepjes met Breinbrekers small<sup>93</sup> Tridio<sup>94</sup>, Triazzle<sup>95</sup>, Nikitin Bausteine<sup>96</sup> en meer uitdagende opdrachten waarbij de kinderen logisch moeten denken. Soms wordt tussen twee opdrachten door tijd overbrugd met taken uit Rekenmeesters en Taalmeesters<sup>97</sup>.

#### *Tweede graad (groep 5/6)*

Voor leerlingen van de tweede graad staat ieder leerjaar een spreekbeurt op het programma. De kwaliteitseisen die hieraan worden gesteld zijn hoger dan in de eigen klas, en de kinderen moeten planmatig te werk gaan. Leidraad is het werkboek "Stappenplan spreekbeurt".<sup>98</sup> Het is uitdrukkelijk de bedoeling dat de kinderen nieuwe kennis verwerven om te verwerken in hun spreekbeurt en niet alleen putten uit de kennis die ze eerder ongericht zelf opdeden. Aan het begin van het proces schrijven ze op wat ze al weten over hun onderwerp en leveren tien vragen in die ze willen beantwoorden door middel van speurwerk. De spreekbeurt wordt eerst in de kangoeroeklas gehouden en geëvalueerd en daarna nogmaals, in de eigen klas. De leerlingen van de tweede graad

---

<sup>87</sup> De leerjaren zijn in Vlaanderen per twee gebundeld in 'graden'.

<sup>88</sup> <http://www.fwend.com/tangram.htm>.

<sup>89</sup> <http://www.standaarduitgeverij.be/>.

<sup>90</sup> <http://www.fi.uu.nl/rekenweb/>.

<sup>91</sup> <http://www.lannoo.com/Content/lannoo/wbni/listview/1/index.jsp?titelcode=6427>.

<sup>92</sup> <http://www.puzzels.bambamscorner.nl/woordzoeker.html>.

<sup>93</sup> <http://www.kinheim.com>.

<sup>94</sup> [http://www.productief.nl/athena/site/php/page\\_show\\_-6\\_1\\_254\\_5\\_30.html](http://www.productief.nl/athena/site/php/page_show_-6_1_254_5_30.html).

<sup>95</sup> <http://www.triazzle.com/>.

<sup>96</sup> <http://www.spelshop.nl/website/producten/nikitin/>.

<sup>97</sup> [http://www.bekaplus.nl/meesters\\_makkers](http://www.bekaplus.nl/meesters_makkers).

<sup>98</sup> <http://www.bekaplus.nl/ajodakt/9789074080637>.

werken in de kangoeroeklas daarnaast individueel of in kleine groepjes met Detective (Super) Denkwerk<sup>99</sup>, Leeskrakers<sup>100</sup> en Informatieverwerking<sup>101</sup>. De kinderen werken ook met projecten die klassikaal worden gestart en daarna individueel of samenwerkend in kleine groepjes worden voortgezet. Op dit moment werken de kinderen bijvoorbeeld met Topklassers wetenschap, onderdeel sterrenkunde<sup>102</sup>. Dit project is ontworpen voor groep 7/8 maar volgens de zorgcoördinator beter geschikt voor de kangoeroeklas van de tweede graad.

### *Derde graad (groep 7/8)*

De leerlingen van de derde graad schrijven jaarlijks planmatig een werkstuk met behulp van de Werkstukwijzer<sup>103</sup>. Net als bij de spreekbeurt in de tweede graad worden aan het werkstuk hogere kwaliteits- en proceseisen gesteld dan de eisen die gelden in hun eigen klas. In de derde graad werken de kinderen veel met wiskundige vraagstukken. Ze buigen zich over wiskundige puzzels van Vierkant voor Wiskunde<sup>104</sup> en werken met Wisschriften<sup>105</sup>. Daarbij mogen ze wel overleggen maar ze moeten individueel tot een antwoord komen. De leerlingen werken op dezelfde manier individueel en in kleine groepjes aan Cryptologisch I en II<sup>106</sup>, Breinbrekers Large, Informatieverwerking en Detective (Super) Denkwerk. De derde graad oefent in de kangoeroeklas ook nog voor het Groot Dictee der Nederlandse Taal<sup>107</sup>.

---

<sup>99</sup> <http://www.bekaplus.nl/denkwerk>.

<sup>100</sup> [http://www.educatheek.nl/Leeskrakers\\_3333.html](http://www.educatheek.nl/Leeskrakers_3333.html).

<sup>101</sup> <http://www.bekaplus.nl/ajodakt/9789074080835>.

<sup>102</sup> <http://www.bekaplus.nl/topklassers/9789026242243>.

<sup>103</sup> <http://www.bekaplus.nl/ajodakt/9789074080613>

<sup>104</sup> <http://www.vierkantvoorwiskunde.nl/puzzels/puzzelmarkt.html>

<sup>105</sup> <http://www.vierkantvoorwiskunde.nl/boeken/wisschriften/>

<sup>106</sup> <http://www.kinheim.com/>

<sup>107</sup> <http://grootdictee.nps.nl/page/grootkinderdictee?jaar=2008>

### 3.6 Versnelling

Leerlingen met een zo grote voorsprong dat de standaarddifferentiatie er niet meer tegen is opgewassen, worden als de ouders daarmee instemmen in principe een jaar versneld. Op dit moment zijn er zeven versnelde leerlingen in de school. Versnellingen vinden meestal plaats van het eerste naar het derde leerjaar (groep 3 naar 5), maar er wordt de laatste jaren ook wel een kleutergroep overgeslagen. Hoewel leerkrachten of ouders soms huiverig zijn, pakken de versnellingen eigenlijk altijd goed uit en er zijn tot nu toe geen versnellingen teruggedraaid. In de periode 2004-2009 kwam het in totaal zeven keer voor dat een kind zelfs twee leerjaren versnelde. Een tweede versnelling vanwege een extreem grote voorsprong gebeurt vrijwel altijd op verzoek van de ouders. Meestal gaat het hier om zij-instromers van elders uit de regio die op hun vorige school al een eerste keer versneld werden en naar Eindhout kwamen omdat men op deze school beter is toegerust voor een leervoorsprong. De berichten die over deze tweemaal versnelde leerlingen terugkomen uit het voortgezet onderwijs zijn doorgaans gunstig. Ook met een jongen die op de basisschool kampte met ernstige gedragsproblemen gaat het in het voortgezet onderwijs naar omstandigheden goed, de gedragsproblemen zijn althans beheersbaar.

### 3.7 Conclusies

De school in Eindhoven hanteert een systeem waarin leerlingen met een leervoorsprong worden geïdentificeerd, en dat vermoedelijk voor de meeste leerlingen voldoende in hun leernoden voorziet. Het systeem identificeert systematisch alle leerlingen die de aansluiting met het reguliere aanbod aan onder- of bovenkant zijn kwijtgeraakt. De omvang van een leervoorsprong wordt echter niet systematisch opgespoord, en de school heeft ook geen standaard oplossing voor handen om op een dergelijke voorsprong in te spelen. Dat is wel een gemis, maar een extreem grote voorsprong is binnen het leerstofjaarklassensysteem ook eigenlijk niet op te vangen. De groepsleerkrachten worden ontlast door de centrale coördinatie van de begeleiding van de leerlingen met een voorsprong.

De populatie van de school in Eindhoven is vergeleken met die van de school van het praktijkonderzoek jong. Dit is enerzijds gevolg van de 'afkapdatum' (1 januari), anderzijds van een vlottere doorstroming: er wordt relatief veel versneld en weinig gedoubleerd<sup>108</sup>. Versnellen wordt hierdoor wellicht door de betrokkenen sociaal en emotioneel als een minder drastische ingreep ervaren, de positie van versnelde leerlingen is minder uitzonderlijk. Differentiëren wordt door het versnellen vergemakkelijkt omdat de voorsprong ten opzichte van de groep minder extreem wordt.

---

<sup>108</sup> Het percentage doublures komt ongeveer overeen met het percentage versnellingen. Dit percentage is laag voor Vlaamse begrippen. Gedoubleerde leerlingen van wie in de loop van de lagere school duidelijk wordt dat ze naar het beroepsonderwijs zullen gaan, verlaten na het vijfde leerjaar de school met voldoende basis. Ze doen het in het vervolgonderwijs prima in vergelijking met oudere leerlingen van elders die het zesde leerjaar wel hebben gedaan. Wanneer een hoger schooltype wel haalbaar is, doorloopt de gedoubleerde leerling de school gewoon tot en met het zesde leerjaar en verlaat de school een jaar ouder.

## **4 Praktijkonderzoek**



## 4.1 Verloop van het onderzoek

Eind januari 2009 beginnen de leerlingen van de onderzoeksgroep, een groep zes, aan een spannend cognitief avontuur, dat voor sommigen zal duren tot begin april en hen tot de duizelingwekkende hoogte van groep acht zal leiden.

De toetsen op niveau worden getrouw de toetskalender afgenomen; enkele van de toetsen boven niveau één of enkele weken later. De rekentoets M7 en de toets begrijpend lezen groep 7 vallen door tijdnood in dezelfde week. Dertien leerlingen leggen daardoor op twee dagen zowel een toetsonderdeel rekenen als een onderdeel begrijpend lezen af, beide boven niveau. Dit was een zware klus, wat de prestaties mogelijk negatief beïnvloedde.

week	rekenen/wiskunde					begrijpend lezen		
	M6	E6	M7	E7	M8	groep 6	groep 7	groep 8
26 jan	25 leerl.							
2 feb		22 leerl.						
9 feb						25 leerl.		
16 feb			13 leerl.				23 leerl.	
23 feb	voorjaarsvakantie							
2 maart								
9 maart				6 leerl.				
16 maart								
23 maart								13 leerl.
30 maart					6 leerl.			

Voorafgaand aan de eerste toetsessie vraag ik de kinderen wat zij weten over de aard van het onderzoek. De week ervoor hebben de kinderen hierover een brief mee naar huis gekregen (zie bijlagen). “U gaat kijken of we misschien *voorliggen*.” Ik vraag waarop kinderen voor zouden kunnen liggen. Het antwoord luidt “Op de leerstof.” Geen van de kinderen zegt dat het onderzoek gaat over slimmer zijn. Ik vertel dat de toetsen die ze gewend zijn, nagaan of alle leerstof die behandeld is wel goed begrepen is. Ik ga nu toetsen met ze doen waarin niet alleen vragen staan over de tot nu toe behandelde leerstof, maar ook vragen over stof die later pas behandeld zal worden. In deze toetsen kan je eens laten zien wat je nog meer allemaal weet. Ik vraag: “Hoe kan het dat je sommige moeilijke sommen al kan beantwoorden voordat ze in de klas behandeld zijn?” De kinderen komen met suggesties. Het kan dat je het op je vorige school al hebt geleerd. Het kan zijn dat je al wat van je ouders of grote broer geleerd hebt of dat je er al van alles over gelezen hebt. Als je rekenen leuk vindt doe je het in je vrije tijd ook graag en zo word je vanzelf steeds beter. De kinderen komen spontaan met veel antwoorden over het verwerven van kennis. Niemand noemt intelligentie en ik rep daar ook niet over.

### Week 1

In de laatste week van januari maakt de klas kennis met de toetsen van het CITO leerlingvolgsysteem. De toets Rekenen-Wiskunde M6. Ik geef uitleg. Bijna alle kinderen in groep zes in Nederland doen in januari deze toets. Niet alle scholen gebruiken dezelfde rekenboeken. Er zitten dus sommen in de toets die in ons rekenboek nog niet behandeld zijn. Kijk maar of ze misschien toch lukken. Er zitten ook sommen in die deze klas al wel heeft gehad en andere scholen weer niet. Als je iets echt niet weet mag je het overslaan, dat is niet gek. Er zitten heel makkelijke en heel moeilijke vragen in de toets. Het komt bijna nooit voor dat iemand nul fout heeft.

De tafeltjes moeten in toetsopstelling. Na het sommendictee beginnen de kinderen met de opgaven. Niet alle kinderen kunnen direct uit de voeten met de vraagstelling van sommige opgaven. Ik mag niet helpen, maar luister wel naar de moeilijkheden die vaak de formulering betreffen. Veel kinderen snappen niet wat bedoeld wordt met een videoband die vier uur duurt. Hierbij geef ik de klas uitleg over deze voorloper van de DVD, en ik vertel dat hun verwarring niet voortkomt uit hun onkunde maar uit veroudering van de toets. Drie meisjes zijn na drie kwartier nog lang niet klaar en zien er heel ongelukkig uit.

De tweede dag doen de kinderen het tweede deel van getallen en bewerkingen en het eerste deel van meten en tijd. Er mag nu kladpapier gebruikt worden. De drie meisjes hebben het weer moeilijk. De derde dag is het toetsen al redelijk vertrouwd voor de kinderen. MEISJE-23 (die later een grote voorsprong blijkt te hebben) was gisteren niet op de hoogte dat er kladpapier gebruikt mocht worden. Zij heeft alle opgaven uit het hoofd gemaakt en was desondanks als een van de eersten klaar. Ik beloof haar rekening te houden met de 'handicap' en complimenteer haar dat ze zomaar een extra prestatie heeft geleverd.

### *Week 2*

In de tweede week neem ik rekenen-wiskunde E6 af. De drie meisjes die voor M6 een D- of E-score behaalden, toets ik echter terug met toets E5. Ik vertel aan de klas dat kinderen van groep zes op andere scholen deze toets in juni gaan doen. De toets lijkt op de vorige maar er zitten iets meer onbekende dingen in. Ik ga kijken of er in deze klas kinderen zijn die al sommen kunnen maken die de komende maanden pas worden geoefend. Ik herhaal dat er niets aan de hand is als je een som niet kunt oplossen, dat is te verwachten. Laat maar zien wat je wel kunt.

De tweede toetsweek verloopt voorspoedig. Wel klagen enkele kinderen dat er zoveel getoetst wordt. Er zijn ook kinderen die genieten van de toets. "Deze toets is super." JONGEN-15, die later een grote voorsprong blijkt te hebben vertelt mij in een onderonsje, dat hij thuis met zijn vader sommen maakt van de middelbare school: "Met faculteit bijvoorbeeld." Het meisje dat zo vlot rekende zonder kladpapier vertelt dat ze thuis sommen leert aan haar broertje van vijf. De kinderen zijn allemaal op hun eigen manier aan het nadenken over het doortoetsen. Ik vraag aan de klas of ze deze toets erg veel moeilijker vinden. De meeste kinderen antwoorden bevestigend maar JONGEN-11 (wiens vaardigheidsscore in de loop van het doortoetsen aanzienlijk stijgt en die, zo blijkt later, bovengemiddeld blijft scoren tot aan eind groep zeven) zegt van niet, hij vindt het in zekere zin makkelijker worden. In de eerste week vielen hij en een andere jongen op door hun vele subtiele vragen over de formulering van de opgaven. Ze denken vaak te diep door uit angst dat het een strikvraag is. Beide jongens vertonen in de loop van het doortoetsen meer zelfvertrouwen.

### *Week 3*

In week drie begin ik met de toetsen begrijpend lezen. We beginnen op niveau met de Toets Begrijpend Lezen 2, bedoeld voor midden groep zes. Ik volg de instructies in de handleiding en geef verder geen peptalk. JONGEN-24 is de hele week afwezig, enkele meisjes zijn een deel van de week afwezig. De meisjes halen de achterstallige toetsonderdelen in onder leiding van hun juf op dagen dat ik er niet ben.

Tijdens de eerste sessie valt mij op dat twee meisjes proberen om antwoorden uit te wisselen. Bij het nakijken blijkt dat zij exact dezelfde fouten hebben gemaakt. De tweede toetsdag zet ik deze meisjes uit elkaar en houd een groeps gesprek over de voor- en nadelen van spieken. Als voordeel

wordt genoemd dat je dan meer goed hebt. Er worden vooral nadelen genoemd. Bijvoorbeeld foute antwoorden overnemen, waardoor je juist niet goed scoort. De verkeerde (de bron) kan beschuldigd worden in plaats van de afkijker. Een jongen (die niet met voorsprong uit het onderzoek komt) zegt "Dan kom je misschien wel op het atheneum terwijl havo eigenlijk al te moeilijk voor je is." Hier ga ik op in. Een toets kan duidelijk maken welke dingen je nog niet goed kan, zodat je geholpen kan worden om het te leren. Ook kan een toets duidelijk maken wat je wel kan, zodat je dat niet meer hoeft te oefenen en in plaats daarvan nieuwe dingen kan leren die je nog niet kan.

Ik wil weten hoe belangrijk de kinderen het vinden om foutloos te werken. Ik vraag ze waar ze trotser op zijn: nul fout in te makkelijk werk of wel wat fouten in moeilijker werk. Twee jongens, beiden met een voorsprong, zijn uitgesproken in hun antwoord. Een wil graag op een makkelijke manier nul fout, want dan doe je het goed en je hoeft niet zo te zwoegen. De ander preferereert moeilijker werk met wat fouten want dan heb je iets moeilijks gedaan. De algemene teneur in de klas is wel dat moeilijk werk met fouten te verkiezen is.

#### *Week 4*

Week vier is een bijzondere week. We gaan nu echt 'boven niveau', naar de toetsen bedoeld voor groep zeven. Twee kinderen toets ik terug met de toets voor groep vijf omdat de toets voor groep zes voor hen al te hoog gegrepen was. De rest van de klas krijgt de toets voor groep zeven. De toets valt sommige leerlingen bijzonder zwaar. Niet alle teksten spreken aan. Er zijn veel onbekende woorden ("sfeerbeschrijving"). De jongen die eerder afwezig was begint aan de toets die hij vorige week gemist heeft. Hij werkt hard en geconcentreerd door en mag van mij direct door met de tweede sessie. In een dag rondt hij daardoor de hele toets af.

Hoewel dit eigenlijk een te zware belasting is en niet het protocol volgt, neem ik op dezelfde dagen dat de kinderen de toets begrijpend lezen afleggen, ook een onderdeel van rekentoets M7 af. Ik neem twaalf leerlingen die eind groep zes nog minimaal een hoge C scoorden mee naar de aula. Een jongen gaat mopperend mee. De rest van de klas krijgt een remediërende rekenles op basis van een foutenanalyse van de toets. De kinderen worden nu voor het eerst geconfronteerd met de verschillen in hun prestaties en dat wekt wat spanning op.

Voorafgaand aan de toets houd ik een praatje met de groep doortoetsers. Zijn ze verbaasd dat zij in deze groep zijn ingedeeld? Hier komt weinig antwoord op, maar enkele kinderen willen wel kwijt dat ze het zielig vinden voor de kinderen die niet geselecteerd zijn. Ik vraag waarom ze het zielig vinden. "Omdat die dan dommer lijken." Dit is de eerste keer dat de kinderen over intelligentie spreken. Ik herhaal dat ik niet aan het onderzoeken ben wie dom is en wie slim, maar dat de kinderen in de geselecteerde groep meer van de nieuwe sommen goed hadden.

Ik vertel de kinderen dat zij een rekentoets gaan doen die bedoeld is voor de kinderen van groep zeven in januari, en dat er dus nog meer onbekende sommen in voorkomen. Ik zal een korte uitleg geven over twee nieuwe dingen. Dat is niet vals spelen, want de kinderen voor wie deze toets bedoeld is hebben een heel jaar les gehad hierover. De nieuwe onderwerpen zijn kommagetallen en procenten. Ik vertel dat kommagetallen nieuw zijn, maar eigenlijk ook weer niet, want bij geldsommen zijn ze al gewend aan kommagetallen. Bij kommagetallen gaat het soms nog wat verder achter de nul. Als de kinderen een som niet begrijpen kunnen ze aan geld denken, misschien snappen ze het dan wel. Het andere onderwerp is procenten. Wie weet wat een procent is? Verschillende kinderen weten: een honderdste deel. Wat is 100%? Alles. Wat is 0%? Niets. Wat is 50%? de helft.

Een kind komt nu zelf met 25% als een kwart. Ik doe er een schepje bovenop en vraag naar 12,5%. Een enkeling snapt direct dat dat een achtste is. We kunnen beginnen.

Twee meisjes wisselen zodra ze de kans krijgen antwoorden uit. Ik berisp ze. De andere kinderen werken erg hard, gaan volledig in de sommen op en doen geen poging om af te kijken. Een jongen is snel klaar en maakt in dezelfde sessie deel 2 alvast. Enkele andere kinderen willen ook graag alvast met het tweede deel beginnen en proberen enkele sommen. Ik realiseer me te laat dat er daardoor na de toetsessie antwoorden kunnen worden uitgewisseld. Bij het nakijken zie ik gelukkig dat behalve de jongen niemand verder is gekomen dan de eerste paar opgaven en de schade beperkt zal zijn.

Na deze eerste sessie heb ik weer een gesprek met de hele klas. Was het voor de achterblijvers een tegenvaller? Wat voor gevoel gaf dat, om niet geselecteerd te zijn? Sommige kinderen geven aarzelend aan dat het dom voelt. Een jongen die niet geselecteerd was, vraagt of er nog een herkansing is. Ik besluit dat hij alsnog mee mag doen met M7 omdat ik zijn instelling goed vind.

De tweede toetsdag van deze week wordt weer zwaar. De hele klas gaat verder met begrijpend lezen en een deel gaat verder met rekentoets M7. Ik vertel de klas dat ik ze dapper vind en dat ze hard werken, want ze maken zomaar toetsen voor groep zeven. Tot nu toe ging het over gebaande paden, een wandeling in het park. Nu gaan ze op avontuur, het oerwoud in, onbekende dingen meemaken.

Ik vertrek met de rekenploeg, bestaande uit de halve klas, naar de aula. Voor dit toetsonderdeel hebben de kinderen een liniaal nodig. De jongens hebben er zin in. Ze houden hun liniaal in aanslag: "Onze kapmessen." De vier meisjes ontdekken dat ze ver in de minderheid zijn. "Zijn jongens slimmer?" vragen ze benauwd. De vrijwilliger gaat nu ook mee. In de pauze heb ik hem bijgepraat over kommagetallen en procenten. Deel een van M7 valt hem zwaar. Dat was te verwachten gezien zijn lage score op E6. Hij ziet het even niet meer zitten. Hij mag van mij stoppen maar ik vraag hem daar goed over na te denken omdat hij het immers graag wilde. Hij gaat door.

Voor de kinderen in deze groep die op E6 het laagst scoorden is deze toets erg taai. Ze laten veel vragen open en zijn eerder 'klaar' dan de anderen. JONGEN-15, die later een extreem grote voorsprong blijkt te hebben, heeft het langst werk, maar als een van de weinigen heeft hij wel alle vragen gemaakt. De jongen die in het begin het onzekerst was maakt de toets voor zijn doen ontspannen en met plezier. De andere voorheen onzekere jongen bijt zich als een pitbull vast. "Ik ga pas verder als ik deze heb!" zegt hij als hij al een hele tijd zit te zwoegen op een opgave. Ik raad hem aan om toch eerst de andere opgaven te maken en te bedenken dat het normaal is dat hij sommige dingen niet snapt, omdat de toets bedoeld is voor leerlingen van groep zeven. "Die leerlingen kunnen me helemaal niks schelen! Ik houd me alleen bezig met deze moeilijke sommen van groep zeven. Groep zeven is moeilijk zeg!"

Aan het eind van de dag komt een meisje naar me toe dat niet bij de geselecteerde kinderen was. Ze had net als de eerder genoemde jongen ook graag een herkansing had gekregen. Ik realiseer me dat ik de andere leerlingen ook had moeten vragen en zeg haar dat ik het erg goed vind dat ze dit wil en ga nadenken over een oplossing. Enkele andere meisjes hebben ook behoefte aan napraten. De gedachte dat je dom over kan komen laat ze niet los. Ze vertellen dat ze soms geen vragen durven te stellen over de leerstof omdat ze bang zijn dom gevonden te worden. Ze realiseren zich dat vragen

stellen wel belangrijk is om verder te komen. Ik vertel dat het vaak voorkomt dat kinderen zichzelf op die manier tekort doen uit angst om dom te lijken.

De toetsuitslagen heb ik tot nu toe geheim gehouden voor de leerlingen met de uitleg dat dat bij het onderzoeksprotocol hoorde. De kinderen willen na al hun inspanning echter graag horen hoe ze het deden. Ze kregen daar tot nu toe alleen indirect informatie over doordat er kinderen afvielen. Ik beloof ze een tussenstand na de voorjaarsvakantie.

### *Week 6*

In de eerste week na de vakantie neem ik geen toetsen af. Ik vertel aan het eind van de dag dat ik voorlopige uitslagen heb. Ik noem per vak de namen van de kinderen die op een kleine of een grote voorsprong uitkwamen en vertel dat de kinderen met een grote voorsprong nog verder getoetst worden. Ook zeg ik dat kinderen die zelf graag nog verder doorgetoetst zouden willen worden dat kunnen melden. Ik kan niet beloven dat ze allemaal in aanmerking komen, maar zal het voor iedereen in overweging nemen. Tot mijn verrassing melden zich voor rekenen zeven vrijwilligers en voor begrijpend lezen drie. Als dank voor het meedoen aan het onderzoek en om met uitdagende opdrachten te kunnen gaan werken, krijgen alle kinderen van mij een passer en de opdracht thuis uit te vissen wat je ermee kan.

De volgende dag heb ik als opdrachtje voor wie zijn werk af heeft, de keus tussen een bloem maken met de passer of een wiskundeopdrachtje (bedenk een manier om het midden van een cirkel te vinden met behulp van passer en liniaal). Verrassend genoeg kiezen juist een aantal kinderen die niet met een voorsprong uit de toetsen kwamen voor de wiskundeopdracht en omgekeerd.

### *Week 7*

In week 7 neem ik rekentoets E7 af bij de kinderen die het op M7 nog gemiddeld of bovengemiddeld deden. JONGEN-24 scoorde daarop net te laag voor mijn criteria, maar zijn prestaties zijn zo opvallend dat ik meer informatie wil. Ook beleeft hij duidelijk veel plezier aan het doortoetsen. Wanneer hij een lastige som doorziet maakt hij een vreugdesprongetje. Een drietal kinderen dat volgens de criteria niet in aanmerking kwam voor doortoetsen maar wel graag wilde, maakt vandaag het eerste deel van M7. De toets valt hen erg zwaar. Een meisje raakt geblokkeerd zodra ze een som niet snapt of niet zeker is van haar antwoord, hoewel ik duidelijk heb gezegd dat er voor iedereen sommen bij zitten die te moeilijk zijn, en dat het helemaal niet gek is om sommen over te slaan. "Mag je een vraagteken bij je antwoord zetten?" Ik zeg dat een vraagteken best mag als dat helpt tegen het hulpeloze gevoel. Het is goed om gewoon te proberen, niemand zal je uitlachen.

De tweede toetsdag laat ik de doortoetsers met hun juf naar de aula vertrekken om zelf met de rest van de klas aan de gang te gaan. Ik vind het belangrijk voor mijn relatie met de klas en wil tonen dat ik niet alleen geïnteresseerd ben in kinderen met een voorsprong. Maar de sfeer is niet goed, en het lukt me niet om die om te buigen.

De derde toetsdag blijkt dat deze toets voor sommigen (de vrijwillige doortoetsers) te hoog gegrepen is. Ze mogen, als ze willen, de toets in de klas afmaken, maar de resultaten vallen buiten het onderzoek. Ik zie hoe een groepje kinderen zich in een vrij moment samen over de toets buigt maar ik laat het gaan, en luister stiekem naar hun commentaar. "Dit kan je toch nooit weten???"

### *Week 7*

De voor deze week geplande toets stel ik door omstandigheden een week uit. Vanwege ziekte in het lerarenteam moet de klas zijn geliefde meester voor een langere periode afstaan aan een andere groep. Ik zal voortaan twee dagen in de week als echte juf voor de klas komen. Daarom concentreer ik me deze week op het contact met de klas en het ingewerkt raken in de reguliere werkwijze. De twee jongens met de grootste voorsprong voor rekenen hebben echter zo genoten van de uitdaging van moeilijke sommen en van de kennismaking met de stof van een hoger leerjaar, dat ze niet meer te houden zijn. Als aardigheidje geef ik ze een kopie van een sessie rekenen uit de CITO eindtoets die ik zelf aflegde in 1979. Ze mogen de toets zelf nakijken. Ze genieten. Ik zie een van de jongens stiekem aan de toets werken tijdens andere lessen. Beide jongens komen niet in de verleiding voortijdig in de antwoorden te gluren. Ze bekijken serieus hun foute antwoorden.

### *Week 8*

De helft van de kinderen gaat begrijpend lezen groep acht proberen, omdat ze de toets van groep zeven met bovengemiddeld resultaat hadden afgelegd. De meeste kinderen hebben er zin in. Groep acht spreekt tot de verbeelding, ze zijn benieuwd naar het plafond van de basisschool. Het eerste deel van de toets wordt door elf van de dertien kinderen zo goed gemaakt (minder dan zestien fouten) dat zij volgens het protocol in de tweede sessie deel drie gaan doen. Op de tweede toetsdag komt een aantal kinderen echter nauwelijks door de vragen heen, ze hebben hun plafond bereikt.

JONGEN-4 en JONGEN-15 willen als tussendoortje nog meer eindtoetsen rekenen. Ik hoef maar met één ding te helpen: uitleg geven over rijksdaalders en stuivers. Ongeveer 90% van de vragen weten ze goed te beantwoorden.

Deze week heeft de groepsleerkracht een gesprek met de moeder van een van de jongens met een extreme voorsprong voor rekenen. Hij verveelt zich erg in de klas en de toetsresultaten bevestigen het beeld dat hij niet op zijn plaats is in groep zes. Er wordt overwogen om hem een jaar te laten versnellen. Hij gaat de entreetoets meedoen met groep zeven om zijn lacunes op te sporen.

## 4.2 Resultaten

### 4.2.1 Rekenen/wiskunde

Naam	CITO score					Vaardigheidsscore				
	M6	E6	M7	E7	M8	M6	E6	M7	E7	M8
JONGEN-1	B	D	D			98	94	99		
JONGEN-2	B	B	C	C		100	102	101	105	
MEISJE-3	D					82				
JONGEN-4	A	A	A	A	A	110	115	120	121	124
JONGEN-5	B	D				97	90			
MEISJE-6	C	D				94	94			
JONGEN-7	A	A	B	B	C	106	118	110	111	113
MEISJE-8	B	C				95	97			
MEISJE-9	C	C	E			91	98	93		
MEISJE-10	C	D				92	94			
JONGEN-11	B	A	B	B	C	100	110	111	117	114
MEISJE-12	B	C	D			95	101	100		
MEISJE-13	B	B	D			100	106	100		
JONGEN-14	C	D				91	94			
JONGEN-15	A	A	A	A	A	128	137	121	119	124
MEISJE-16	C	C				93	95			
MEISJE-17	E					73				
MEISJE-18	B	B	C	D		99	107	102	103	
JONGEN-19	B	B	D			95	105	99		
MEISJE-20	B	C				95	101			
JONGEN-21	C	D				92	91			
MEISJE-22	E					75				
MEISJE-23	A	A	C	C	C	103	110	104	108	110
JONGEN-24	C	C	C	C	D	93	100	104	105	109
JONGEN-25	A	A	B	C	C	104	108	109	107	112

#### CITO-scores op niveau (M6)

Van de 25 getoetste leerlingen behalen er vijf een A voor de toets op niveau. Tien behalen een B, zeven behalen een C, drie behalen een D/E.

#### CITO-scores boven niveau

Alle vijf leerlingen die op niveau met een A-score vertrekken, behalen voor de toets van een jaar boven niveau (M7) nog minimaal een C (de meesten zelfs A of B) en tonen daarmee dat ze minstens een kleine voorsprong hebben.

De groep met minimaal een kleine voorsprong (minimaal C op M7) is echter bijna twee keer zo groot als de groep die A scoort op niveau. In deze groep van 9 leerlingen vinden we namelijk ook leerlingen die op niveau 'slechts' een B of zelfs een C scoren: JONGEN-2 en MEISJE-18 vertrokken met een B, JONGEN-24 zelfs met een C. JONGEN-24 weet verrassend genoeg na een gemiddelde start (C) op de toets van groep 6, boven niveau nog aanvaardbare resultaten neer te zetten tot aan eind groep 7. Een overeenkomstig beeld een treetje hoger zien we bij JONGEN-11, die op M6 en M7 telkens een B

behaalt met tussendoor een A op E6. Op E7 bereikt hij zelfs bijna weer een A en hij zakt pas bij M8 terug naar een C.

Uit de groep met een voorsprong maakt zich een groep van zeven leerlingen los, die op de toetsen van twee jaar boven niveau nog gemiddeld tot bovengemiddeld scoort en daarmee een grote voorsprong toont. Binnen deze groep worden de verschillen nog groter: JONGEN-4 en JONGEN-15 scoren op alle toetsen t/m twee jaar boven niveau een stevige A. Zij nemen daarmee een grote afstand tot de overige leerlingen uit de kopgroep. JONGEN-7, JONGEN-11, MEISJE-23 en JONGEN-25 zakken op de toetsen van E7 en M8 terug naar een C. MEISJE-18 en JONGEN-24 zakken respectievelijk op E7 en M8 af naar een D.

In het kader van dit onderzoek worden de leerlingen met een voorsprong op rekenen als volgt gecategoriseerd:

- Zeer grote voorsprong: JONGEN-4 en JONGEN-15
- Grote voorsprong: JONGEN-7, JONGEN-11, MEISJE-23, JONGEN-25
- Kleine voorsprong: JONGEN-2, MEISJE-18, JONGEN-24

#### Evolutie van de vaardigheidsscores voor rekenen

Theoretisch gezien zou de vaardigheidsscore niet veel moeten verschillen tussen de verschillende toetsen die de leerling maakt. Iedere leerling die op niveau (M6) een CITO-score A behaalt, zou met dezelfde vaardigheidsscore afgelezen in de tabel voor M7 minimaal een C moeten behalen, en in het kader van dit onderzoek dus een kleine voorsprong hebben. De evolutie van de citoscores geeft echter niet zo'n stabiel beeld. Bij de leerlingen die uiteindelijk een voorsprong blijken te hebben, zien we de vaardigheidsscore stijgen in de loop van het doortoetsen. Dit zijn echter niet alleen de leerlingen die op niveau al bij de top zitten. Kinderen als JONGEN-11 en JONGEN-24 komen pas tijdens het doortoetsen werkelijk uit de verf. De handleiding van CITO raadt aan om leerlingen die behoren tot de top 10% een hogere toets af te nemen voor een betere niveaumeting.<sup>109</sup> Op mijn vraag naar de mate waarin een vaardigheidsscore is door te trekken en is af te lezen voor een ander niveau antwoordde CITO dat dat inderdaad kan, maar dat een vaardigheidsscore betrouwbaar is voor een toets die overeenkomt met het niveau waarop de leerling in de klas werkt.<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> CITO, 2002 (p. 18).

<sup>110</sup> Zie bijlagen: correspondentie met CITO.



### 4.2.2 Begrijpend lezen

Naam	groep 6	groep 7	groep 8
JONGEN-1	B	C	C
JONGEN-2	A	C	D
MEISJE-3	B	E	
JONGEN-4	B (randje A)	B	B
JONGEN-5	E		
MEISJE-6	C (randje B)	B	E
JONGEN-7	A	A	B
MEISJE-8	C	E	
MEISJE-9	A	C	
MEISJE-10	B	C	
JONGEN-11	A	A	A
MEISJE-12	B (randje A)	C	
MEISJE-13	B	C	
JONGEN-14	A	C	C (randje B)
JONGEN-15	A	A	B
MEISJE-16	A	C	
MEISJE-17	D		
MEISJE-18	A	B	C
JONGEN-19	B (randje A)	B	C
MEISJE-20	B (randje A)	D	
JONGEN-21	A	B	C
MEISJE-22	C	D	
MEISJE-23	A	A	A
JONGEN-24	A	C	D
JONGEN-25	A	A	B

#### CITO-scores op niveau

Op de toets voor groep zes wordt door twaalf leerlingen een A-score behaald. Acht leerlingen scoren een B, waarvan drie een zeer hoge B. Er zijn drie C-scores en twee D/E-scores. Op niveau scoort 50% van de klas minimaal in het 75<sup>e</sup> percentiel en 80% minimaal in het 50<sup>e</sup> percentiel. De gemiddelde CLIB (vaardigheidsscore) is 48, wat overeenkomt met CITO-score A.

#### CITO-scores boven niveau

Alle twaalf leerlingen die op niveau een A scoren, behalen een jaar boven niveau nog minimaal een C en hebben binnen de definities van dit onderzoek minimaal een kleine voorsprong voor begrijpend lezen. Deze groep met minimaal een C een jaar boven niveau (kleine voorsprong) is echter veel groter en bestaat uit negentien leerlingen. Een jaar boven niveau zien we vijf A-scores, vijf B-scores, negen C-scores en vier D/E-scores. Twee jaar boven niveau behaalt nog bijna de helft van de klas minimaal een C-score: twee A-scores, vier B-scores en vijf C-scores.

In het kader van dit onderzoek worden de leerlingen met een voorsprong op begrijpend lezen als volgt gecategoriseerd:

- Zeer grote voorsprong: JONGEN-4, JONGEN-7, JONGEN-11, , JONGEN-15, MEISJE-23, JONGEN-25
- Grote voorsprong: JONGEN-1, JONGEN-14, MEISJE-18, JONGEN-19, JONGEN-21
- Kleine voorsprong: JONGEN-2, MEISJE-6, , MEISJE-9, MEISJE-10, MEISJE-12, MEISJE-13, MEISJE-16, JONGEN-24

### 4.2.3 Vergelijking rekenen/wiskunde en begrijpend lezen

Alle negen leerlingen met minimaal een kleine voorsprong op rekenen hebben dat ook voor begrijpend lezen. Omgekeerd geldt dat uiteraard niet. De overige tien van de negentien leerlingen met een kleine voorsprong op begrijpend lezen, behalen voor rekenen **op niveau** slechts B- en vooral C-scores, en vallen uit boven niveau.

Alle leerlingen die voor rekenen groep acht minimaal een C scoren, scoren voor begrijpend lezen groep acht minimaal een B. De twee die voor rekenen op M8 nog een A behalen, scoren op dat niveau beiden een B voor begrijpend lezen. De twee kinderen die voor begrijpend lezen groep acht juist een A scoren, scoren voor rekenen op dat niveau een C. De overige twee leerlingen die op groep acht niveau nog uitzonderlijke prestaties neerzetten, scoren voor rekenen een C en begrijpend lezen een B.

Naam	rekenen/wiskunde					begrijpend lezen		
	M6	E6	M7	E7	M8	groep 6	groep 7	groep 8
JONGEN-1	B	D (randje C)	D			B	C	C
JONGEN-2	B	B	C	C (randje D)		A	C	D
MEISJE-3	D					B	E	
JONGEN-4	A	A	A	A	A	B (randje A)	B	B
JONGEN-5	B	D				E		
MEISJE-6	C	D (randje C)				C (randje B)	B	E
JONGEN-7	A	A	B	B	C	A	A	B
MEISJE-8	B (randje C)	C				C	E	
MEISJE-9	C	C	E			A	C	
MEISJE-10	C	D (randje C)				B	C	
JONGEN-11	B	A	B	B (randje A)	C	A	A	A
MEISJE-12	B	C	D			B (randje A)	C	
MEISJE-13	B	B	D			B	C	
JONGEN-14	C	D				A	C	C (randje B)
JONGEN-15	A	A	A	A	A	A	A	B
MEISJE-16	C	C (randje D)				A	C	
MEISJE-17	E					D		
MEISJE-18	B	B	C	D		A	B	C
JONGEN-19	B	B	D			B (randje A)	B	C
MEISJE-20	B	C (randje B)				B (randje A)	D	
JONGEN-21	C	D				A	B	C
MEISJE-22	E					C	D	
MEISJE-23	A	A	C	C	C (randje D)	A	A	A
JONGEN-24	C	C	C	C (randje D)	D	A	C	D
JONGEN-25	A	A (randje B)	B	C	C	A	A	B

#### 4.2.4 Het beeld van de leerkrachten

Voordat ik de eerste toetsresultaten met de leerkrachten en interne begeleiding deel, peil ik hun beeld van de leerontwikkeling van de individuele leerlingen. Per leerling geven zij aan of ze bij de leerling een achterstand, geen voorsprong, een kleine voorsprong of een grote voorsprong vermoeden. De keuze 'zeer grote voorsprong' bied ik niet aan, omdat ik dan nog niet weet dat de onderlinge verschillen zo groot zijn dat een extra categorie nodig is. In de onderstaande tabel wordt het beeld van de leerkrachten afgezet tegen het beeld dat uit het onderzoek naar voren komt.

	rekenen/wiskunde				begrijpend lezen			
	LK 1	LK 2	IB	onderzoek	LK 1	LK 2	IB	onderzoek
JONGEN-1								
JONGEN-2								
MEISJE-3		-----	-----	-----				
JONGEN-4								
JONGEN-5								-----
MEISJE-6								
JONGEN-7								
MEISJE-8					-----			
MEISJE-9	-----		-----					
MEISJE-10								
JONGEN-11								
MEISJE-12								
MEISJE-13								
JONGEN-14								
JONGEN-15								
MEISJE-16			-----					
MEISJE-17	-----	-----		-----	-----	-----		-----
MEISJE-18								
JONGEN-19								
MEISJE-20	-----	-----	-----		-----			
JONGEN-21								
MEISJE-22	-----	-----	-----	-----	-----	-----		
MEISJE-23								
JONGEN-24			-----					
JONGEN-25								

leerkrachten:		onderzoeksresultaten:	
-----	achterstand	D of E op niveau	
	geen voorsprong	D of E boven niveau	
	kleine voorsprong	C één jaar boven niveau	
	grote voorsprong	minimaal C twee jaar boven niveau	
	zeer grote voorsprong	minimaal A of B twee jaar boven niveau	

## Rekenen

Van alle kinderen die met een (zeer) grote voorsprong uit het onderzoek naar voren komen, bestaat bij de leerkrachten al een vermoeden in die richting. De omvang van de voorsprong is bij JONGEN-11 en MEISJE-23 en JONGEN-25 echter wel een verrassing. Aan de andere kant, van enkele kinderen bij wie ook een voorsprong verwacht wordt, JONGEN-5, MEISJE-6, MEISJE-12, MEISJE-13, en JONGEN-14, blijkt juist geen voorsprong uit het onderzoek.

Bij MEISJE-9, MEISJE-20 en JONGEN-24 wordt een achterstand vermoed door de leerkrachten en interne begeleiding, maar zij komen uit de toets *op niveau* als gemiddelde leerlingen naar voren.

## Begrijpend lezen

De zeer grote voorsprong van JONGEN-4 en JONGEN-15 wordt door de leerkrachten al vermoed. De twee allersterksten echter, JONGEN-11 en MEISJE-23, die beiden een royale A scoren twee jaar boven niveau, worden niet als zodanig geïdentificeerd door de leerkrachten. Bij MEISJE-23 wordt een kleine voorsprong vermoed, bij JONGEN-11 geen voorsprong. Ook de zeer grote voorsprong van JONGEN-25 (een B twee jaar boven niveau) komt als een verrassing.

Ook de grote voorsprong (een C twee jaar boven niveau) van JONGEN-1, JONGEN-14, JONGEN-19 en, JONGEN-21 en, komen uit de lucht vallen, evenals de kleine voorsprong van een groot deel van de overige leerlingen.

Bij de interne begeleiding zijn weinig vermoedens bekend van voorsprong voor zowel rekenen als begrijpend lezen.

### 4.2.5 De beleving door de leerlingen

In de loop van het onderzoek ontstaat een beeld van de beleving van de leerlingen. De leerlingen beginnen op hetzelfde niveau tamelijk blanco met dezelfde toetsen op niveau. Het toetsen is nieuw. De vraagstelling is onbekend en enkele kinderen zijn onzeker. Sommige kinderen voelen zich beoordeeld. Anderen vrezen strikvragen en durven niet zonder meer te geloven dat ze een (simpele) vraag goed begrepen hebben. Zodra de kinderen boven niveau gaan, groeien sommige onzekerheden. Vooral bij de meisjes wordt het gevoel beoordeeld te worden sterker en verwarrender. Omdat er stof getoetst wordt die niet behandeld is, loopt iedereen het risico fouten te maken of dingen niet te weten. Hoe kan je dan weten of je 'goed' bent of 'slecht'? Opvallend is de beleving van het enige meisje met een grote voorsprong voor zowel rekenen als begrijpend lezen (MEISJE-23). Ze vindt de toenemende uitdaging erg spannend maar ook aangenaam, het geeft haar een dapper gevoel en ze is geboeid door de nieuwe rekenopgaven. Ze voert graag gesprekjes over de gevoelens die bij haar loskomen en vraagt regelmatig naar de gevolgen die de resultaten zullen hebben voor haar programma. De jongens tonen minder onzekerheid over beoordeeld worden maar het is goed mogelijk dat zij dit op een andere manier uiten. Een jongen is bijvoorbeeld telkens zeer negatief over de toetsen en probeert anderen daarin mee te krijgen. De meeste jongens die boven niveau getoetst worden laten echter weinig onzekerheid zien en nemen eerder een enthousiaste en avontuurlijke houding aan.

Onzekerheid over een juist begrip van de vraagstelling blijft, maar wordt niet sterker naarmate het niveau stijgt. Het gaat daarbij lang niet altijd om de nieuwe leerstofonderdelen (kommagetallen, procenten, inhoudsmaten) maar ook om onbekende woorden en vreemde contexten.

De kinderen die uiteindelijk op een grote voorsprong uitkomen reageren opvallend enthousiast op de nieuwe elementen in de leerstof van de toetsen van groep zeven en acht. Ze vinden het leuk om daar kennis mee te maken. Enkele kinderen vertellen dat ze thuis verder zijn gegaan met de in de toetsen opgedane nieuwe kennis. Ze verkennen samen met hun ouders de kommagetallen nader, ze rekenen recepten om, en begrijpen nieuwsberichten waarin gerept wordt over percentages.

In de loop van het onderzoek worden de kinderen geconfronteerd met soms onvermoede onderlinge verschillen. Al gaat het onderzoek uitdrukkelijk niet over intelligentie maar over “wat jullie allemaal nog meer weten”, interpreteren de leerlingen de verschillen wel op die manier. Dit geeft wat sociale onrust, al is het moeilijk te achterhalen welk effect het heeft op de sociale samenhang. Aan de ene kant bloeit een aantal kinderen op door de uitdaging van de nieuwe leerstof en door trots en verwondering over hun prestatie. Aan de andere kant zijn de resultaten voor sommige kinderen vermoedelijk verwarrend en teleurstellend.

Bij een aantal leerlingen wekt het onderzoek verwachtingen over aanpassing van de leerstof. “Krijgen we nu ander werk?” Ze geven aan behoefte te hebben aan nieuwe leerstof en meer uitdaging.

#### 4.2.6 Validiteit

In hoeverre is de situatie in de onderzochte klas te extrapoleren naar de andere klassen binnen de school? En in hoeverre is de situatie in deze school representatief voor andere scholen in Nederland?

De leerlingen in groep zes van wie uit dit onderzoek blijkt dat ze een leervoorsprong hebben voor rekenen en/of begrijpend lezen, hebben die voorsprong in de jaren daarvoor ‘opgelopen’ en zullen hem niet snel weer kwijtraken. Een aantal van hen zal al in de kleutergroepen een verborgen leervoorsprong hebben gehad. Er mag dan ook worden aangenomen dat in alle leerjaren leerlingen te vinden zullen met een kleine tot zeer grote leervoorsprong.

De situatie in deze school is niet representatief voor de gemiddelde basisschool. Op vrijwel iedere basisschool zal een groep leerlingen geïdentificeerd kunnen worden met een leervoorsprong, maar in dit onderzoek is zowel de omvang van de groep als de voorsprong van de uitschieters extreem groot.

Het niveau van de leerlingen is vermoedelijk wel representatief voor scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie: kinderen met hoogopgeleide, doorgaans welgestelde ouders en een uitstroom op een hoog niveau. De omvang van het probleem leervoorsprong op klassenniveau kan op andere scholen overigens wel aanzienlijk kleiner zijn als gevolg van een ander doorstroombeleid.

## **5 Conclusie en discussie**

## 5.1 Conclusies en interpretatie

De doelstelling van dit onderzoek was om de leernoden in beeld te krijgen van leerlingen met een leervoorsprong in een reguliere schoolklas, met het doel een aanzet te geven tot een beleid rond leervoorsprong. Centraal stond hierbij de vraag : **Hoe ontdekken we systematisch voor elke leerling welke onderwijsaanpassingen hem in staat stellen om iets bij te leren, wanneer het gewone curriculum daartoe de mogelijkheid niet meer voldoende biedt vanwege een didactische voorsprong op een of meer vlakken?**

De opkomst en ondergang van het negentiende-eeuwse concept van hoogbegaafdheid als levenslang aanwezig persoonskenmerk is in de theoretische verkenning besproken. Recent ontstond een nieuwe, in de onderwijspraktijk beter toe te passen en te verdedigen visie op hoogbegaafdheid. Een leervoorsprong is hier de situatie van een persoon in een bepaalde context, op een bepaald moment, en voor (een) bepaald(e) domein(en). Theorie en praktijk van mogelijke onderwijsaanpassingen zijn in de volgende hoofdstukken beschreven. Tenslotte komen we uit bij het praktijkonderzoek. De verborgen leervoorsprong in een schoolklas is hierin blootgelegd.

Een antwoord op de centrale vraag is gezocht aan de hand van de volgende deelvragen:

- Wat is de omvang van het probleem ‘leervoorsprong’ in de onderzoeksgroep?
  - Hoeveel leerlingen in de onderzoeksgroep hebben voor de domeinen rekenen/wiskunde en begrijpend lezen een kleine, grote of zeer grote voorsprong ten opzichte van de klasgenoten? (Op basis hiervan kan men beslissen welke onderwijsaanpassingen men kan plegen.)
  - Zijn er leerlingen die op niveau op of onder het gemiddelde scoren maar toch een voorsprong hebben? (Deze vraag is belangrijk wanneer men ten behoeve van een schoolbeleid beslist welke leerlingen men op leervoorsprong zal onderzoeken: alleen de “hoge A’s” of ook anderen.)
  - Hebben alle leerlingen met een voorsprong voor rekenen ook een voorsprong voor begrijpend lezen? Hebben alle leerlingen met een voorsprong voor begrijpend lezen ook een voorsprong voor rekenen? Hoe verhoudt zich de omvang van de voorsprong op beide domeinen tot elkaar? (Is het nodig om verschillende domeinen te testen, of kan men ervan uitgaan dat een voorsprong op het ene domein betekent dat er vermoedelijk een even grote voorsprong is op een ander domein?)
  - Komt het beeld dat de leerkrachten en interne begeleiding hebben van de verschillen tussen de leerlingen, overeen met het beeld dat uit het onderzoek naar voren komt? (Is het voor leerkrachten mogelijk om in te schatten welke leerlingen een voorsprong hebben?)
  - Zijn er leerlingen wier vaardigheidsscore voor rekenen opvallend stijgt of daalt bij het doortoetsen? (Hiermee krijgen we inzicht in de voorspellende waarde van een vaardigheidsscore uit toetsen op niveau voor wat betreft de omvang van een leervoorsprong.)
- Welke gevoelens brengt het toetsen boven niveau teweeg bij de individuele leerlingen en welk effect heeft het in kaart brengen van ontwikkelingsverschillen op de groep? (De emotionele gevolgen van het blootleggen van (soms aanzienlijke) verschillen tussen de prestaties van

kinderen mogen we niet uit het oog verliezen wanneer we veranderingen doorvoeren in de onderwijspraktijk.)

Deze vragen worden beantwoord aan de hand van de bevindingen van het praktijkonderzoek.

### **Hoeveel en welke leerlingen in de onderzoeksgroep hebben voor de domeinen rekenen/wiskunde en begrijpend lezen een kleine, grote of zeer grote voorsprong ten opzichte van de klasgenoten?**

Zowel de omvang van de groep die een voorsprong heeft is opvallend groot, als de omvang van de voorsprong zelf bij de voorhoede van deze groep. Binnen de groep met een voorsprong zijn grote verschillen te vinden. Dit gaat op voor zowel rekenen/wiskunde als begrijpend lezen.

Negen van de 25 leerlingen uit groep zes komen uit dit onderzoek naar voren met een voorsprong voor rekenen/wiskunde. Twee van deze leerlingen hebben binnen het begripkader van dit onderzoek een zeer grote voorsprong. Zij behalen op toetsen twee jaar boven niveau nog steeds ruim bovengemiddelde resultaten. Vier leerlingen komen uit de bus met een grote voorsprong en drie met een kleine voorsprong. De omvang van de voorsprong is bij het grootste deel van deze groep zo groot dat een ingrijpende aanpassing van de onderwijsleersituatie nodig is. Voor ongeveer een kwart van de klas is het curriculum rekenen van groep zes eigenlijk niet meer passend te maken.

Voor begrijpend lezen komt maar liefst 80% van de leerlingen binnen het begripkader van dit onderzoek met een voorsprong uit de bus. Zes leerlingen scoren zelfs twee jaar boven niveau nog bovengemiddeld. Een minder extreme maar wel grote voorsprong hebben vijf leerlingen. Een kleine voorsprong vinden we bij acht leerlingen. Een jaar boven niveau scoort nog 20% van de klas minimaal in het 75<sup>e</sup> percentiel, 40% minimaal in het 50<sup>e</sup> percentiel en bijna 80% minimaal in het 25<sup>e</sup> percentiel. Deze verdeling zou men in een gemiddelde **groep zeven (!)** vinden bij toetsen op niveau. Van de 20% leerlingen zonder voorsprong heeft echter een derde juist een zo grote achterstand dat ook zij geen aansluiting vinden bij het reguliere aanbod. Het niveauverschil binnen de groep omvat meer dan drie jaar.

De omvang van het probleem van de leervoorsprong is groot. In deze klas heeft 36% van de leerlingen een voorsprong voor rekenen en 80% voor begrijpend lezen, en dat is vergeleken met andere scholen veel.<sup>111</sup> Het is niet verwonderlijk gezien de schoolpopulatie, maar geeft wel aan dat gericht beleid noodzakelijk is. Een andere opvallende uitkomst van het onderzoek is dat er veel meer jongens dan meisjes een voorsprong laten zien bij rekenen. Dit verschil in prestaties tussen jongens en meisjes komt ook uit andere onderzoeken naar voren, maar een verklaring is nog niet gevonden.

### **Zijn er leerlingen die op niveau op of onder het gemiddelde scoren maar toch een voorsprong hebben?**

Bij enkele leerlingen valt op dat hun gebleken voorsprong niet voorspeld kon worden uit opvallend goede toetsresultaten op niveau. Bij rekenen scoort JONGEN-11 een B op het niveau van groep 6,

---

<sup>111</sup> In België loopt momenteel een informeel experiment met toetsen boven niveau waar veel lagere percentages uit naar voren komen. In dit experiment worden echter niet alle kinderen doorgetoetst, en men stopt met doortoetsen tot één jaar boven niveau. Het is niet bekend hoe representatief de deelnemende scholen zijn en de situatie in België is niet zonder meer vergelijkbaar met de Nederlandse situatie. Toch is het interessant om de resultaten tegen elkaar af te zetten. <http://eduratio.be/overzichtvs.xls>



maar komt uiteindelijk met een grote voorsprong naar voren uit de toetsen boven niveau. JONGEN-24, die door de leerkrachten niet als een sterke leerling wordt aangemerkt, begint met een magere C op niveau maar houdt de C vast tot anderhalf jaar boven niveau. JONGEN-2 en MEISJE-18 starten met een B maar ook hun curve gaat boven niveau niet steil naar beneden. Bij begrijpend lezen is het scorepatroon minder curieus. Over het algemeen dalen de scores in de loop van het doortoetsen. Enkele meisjes kelderen op groep zeven niveau na een gemiddelde start op het niveau van groep zes. De twee leerlingen met een extreem grote voorsprong houden in de loop van de drie toetsen hun A vast. De score van JONGEN-4 (zeer grote voorsprong) wijkt echter af. Hij scoort op alle toetsen een B en de uitzonderlijkheid van zijn prestaties wordt dan ook pas duidelijk op toetsen ver boven niveau.

Is hier sprake van onderpresteren? Onder onderpresteren wordt in de literatuur verstaan het langdurig minder presteren dan op grond van iemands capaciteiten verwacht zou mogen worden, als gevolg van een sluipend interactief proces tussen leerling, leerkrachten en leerstof.<sup>112</sup> De voor dit onderzoek afgenomen toetsen zijn een momentopname, dus of sprake is van langdurig minder presteren wordt niet duidelijk. En omdat de toetsituatie voor deze kinderen nieuw is hoeft de relatief matige start van sommigen niet automatisch te duiden op dieper liggende problemen. Toch is het verstandig nota te nemen van het opvallende scorepatroon, en bij een enkeling kan nader (didactisch) onderzoek aangewezen zijn. De tegenvallende resultaten op niveau zouden toch kunnen duiden op onderpresteren, of misschien op concentratieproblemen of een gebrek aan zelfvertrouwen, mogelijk als gevolg van te weinig uitdaging. Van Gerven wijst erop dat bij onderpresteren naast andere oorzaken vooral aan een inadequaar leerstofaanbod moet worden gedacht.

Voor het vaststellen van een voorsprong (in de zin van het zoeken van een passend niveau van uitdaging) raadt CITO aan om de top 10% boven niveau te toetsen. Uit dit onderzoek blijkt dat daarmee leerlingen gemist zullen wanneer het doel is om een voorsprong te meten, en dat er wellicht aanvullende selectiecriteria nodig zijn als men niet alle leerlingen boven niveau wil toetsen.

**Hebben alle leerlingen met een voorsprong voor rekenen ook een voorsprong voor begrijpend lezen? Hebben alle leerlingen met een voorsprong voor begrijpend lezen ook een voorsprong voor rekenen? Hoe verhoudt zich de omvang van de voorsprong op beide domeinen tot elkaar?**

Alle leerlingen met een voorsprong bij rekenen liggen ook met begrijpend lezen voor op het curriculum. Omgekeerd is dit niet het geval. Opmerkelijk is dat binnen de onderzoeksgroep iedereen met een A- of B-score op begrijpend lezen groep 8 **minstens** een C-score behaalt voor rekenen op dat niveau. En niemand heeft een C of hoger op rekenen M8 zonder een B of A te halen op begrijpend lezen. De zeer grote voorsprong op rekenen is blijkbaar goed gecorreleerd met een A of B op begrijpend lezen groep 8 in deze groep leerlingen. De onderzoeksgroep is te beperkt om hier algemene conclusies uit te trekken, maar de uitslagen nodigen wel uit tot verder onderzoek op grotere schaal.

**Komt het beeld dat de leerkrachten en interne begeleiding hebben van de verschillen tussen de leerlingen, overeen met het beeld dat uit het onderzoek naar voren komt?**

---

<sup>112</sup> Drent & Van Gerven, 2007 (p. 121 e.v.). Men gaat er hier van uit dat capaciteiten meetbaar zijn.

Het beeld dat de leerkrachten tot dit onderzoek van de leerlingen hadden, komt deels overeen met de toetsresultaten maar er zijn voor beide domeinen ook verrassingen. Zowel bij de extreme voorsprongen als bij de extreme achterstanden zijn er gevallen die voor de leerkrachten uit de lucht komen vallen. In de middengroep, binnen deze klas de leerlingen zonder voorsprong of met een kleine voorsprong, zijn er kleine verrassingen beide kanten op. Feit is dat de resultaten op de methodetoetsen en de observaties in de dagelijkse lespraktijk aanzienlijk afwijken van het beeld dat de genormeerde toetsen schetsen. Verschillen tussen beide soorten toetsen kunnen hier een belangrijk deel van de verklaring vormen.

Zowel wat betreft het tijdig opmerken van achterstanden als het adequaat inspelen op een voorsprong is duidelijk dat een leerlingvolgsysteem met genormeerde toetsen zijn nut heeft als aanvulling van het beeld dat de methodetoetsen geven van de leerontwikkeling van alle leerlingen. Toetsen op niveau geven echter wel een beeld van achterstanden, maar om een voorsprong te ontdekken is het nodig om toetsen boven niveau af te nemen.

### **Zijn er leerlingen wier vaardigheidsscore voor rekenen opvallend stijgt of daalt bij het doortoetsen?**

Van op één na (schommelende scores bij JONGEN-15) alle leerlingen die uiteindelijk een voorsprong blijken te hebben stijgt de vaardigheidsscore in de loop van het doortoetsen. Bij enkele leerlingen groeit de score wel zo extreem dat de vaardigheidsscore op niveau achteraf geen realistisch beeld geeft van waar ze toe in staat zijn. Gelijkblijvende of dalende (één leerling) vaardigheidsscores vinden we alleen bij de leerlingen zonder voorsprong.

### **Welke gevoelens brengt het toetsen boven niveau teweeg bij de individuele leerlingen en welk effect heeft het in kaart brengen van ontwikkelingsverschillen op de groep?**

Het toetsen boven niveau is een confronterende ervaring voor veel leerlingen. Leerlingen die vermoedelijk jarenlang zelden met leerstof geconfronteerd werden die echt lastig voor ze was, krijgen het ineens een stuk zwaarder. De voldoende tot goede resultaten geven echter aan dat dit hogere niveau wel passend voor hen is. De leerlingen ervaren, op een enkeling na, dat een voldoende resultaat op een hoog niveau meer voldoening geeft dan een goed resultaat op een gemakkelijke toets. Sommige leerlingen (vooral meisjes) kunnen echter nauwelijks omgaan met het bedreigende gevoel dat moeilijke vragen ze bezorgt. Het lijkt erop dat met name zij door een 'fixed mindset'<sup>113</sup> geblokkeerd worden.

Het geleidelijk doortoetsen tot steeds verder boven niveau, waarbij de toetsgroep steeds kleiner wordt en het niveau van de harde kern voor de 'achterblijvers' onbegrijpelijk hoog komt te liggen, is voor enkele individuele leerlingen en de groep vermoedelijk een heftige ervaring. Wanneer het toetsen boven niveau een structureel onderdeel van het zorgsysteem van een school wordt, is het goed om daar op bedacht te zijn. Het doortoetsen zou beter discreet buiten de klas en onder leiding van een zorgleerkracht kunnen plaatsvinden in plaats van binnen de dagelijkse lespraktijk en onder leiding van de groepsleerkracht. Eventuele negatieve gevoelens zullen overigens beperkt worden als het toetsen boven niveau een normaal onderdeel is van de differentiatie, en de leerlingen begrijpen dat toetsen niet bedoeld zijn om een oordeel te vellen maar om het lesprogramma te plannen.

---

<sup>113</sup> Dweck, 2000.

## 5.2 Discussie en aanbevelingen

### 5.2.1 Aanbevelingen ten behoeve van de geïdentificeerde leerlingen

Het praktijkonderzoek heeft de omvang van het probleem van de leervoorsprong in groep zes in kaart gebracht voor de domeinen rekenen/wiskunde en begrijpend lezen. In de theoretische verkenning zijn we diverse onderwijsaanpassingen tegengekomen die geschikt zijn om aan de afwijkende leerbehoeften van de geïdentificeerde leerlingen tegemoet te komen. Toch is de vertaling naar de praktijk niet eenvoudig. De nadere niveaubepaling met methodetoetsen, compacting, en de verrijking van de reguliere lessen met geschikte verrijkingsstof, vergen nog veel werk. Ook de implementatie zal heel wat voeten in de aarde hebben in een klas die gewend is klassikaal te werken. Daarnaast is de voorsprong van een aantal kinderen zo groot (en breed) gebleken dat het de vraag is of het curriculum voor hen nog passend te maken is. Bij hen zou leerstofversnelling of zelfs het overslaan van een leerjaar overwogen moeten worden om hen echt op een passend niveau te laten werken. Duidelijk is wel dat veel leerlingen in de onderzoeksgroep de komende twee jaren minimaal differentiatie nodig hebben. Enkele leerlingen gaven in de loop van het onderzoek aan daar grote behoefte aan te hebben. Met name voor de onzekere leerlingen zou het heilzaam zijn om uitgedaagd te worden met pittige opdrachten waarmee ze zelfvertrouwen kunnen opbouwen en een realistisch zelfbeeld kunnen vormen.

### 5.2.2 Aanbevelingen ten aanzien van het schoolbeleid

#### *Identificatie van leerlingen met een voorsprong*

Op dit moment maakt de school geen gebruik van genormeerde toetsen om de leerontwikkeling van de leerlingen te volgen. Aanschaf van genormeerde toetsen, af te nemen in alle leerjaren, is aan te bevelen om een vollediger beeld te krijgen van de ontwikkeling en tijdig te kunnen afstemmen op individuele noden, zowel wat betreft achterstand als voorsprong.

In alle leerjaren zou men alert moeten zijn op (het ontstaan van) een leervoorsprong voor één of meer vakken, in principe bij alle leerlingen. Sommige leerlingen komen al in de kleutergroepen duidelijk voor te liggen op het curriculum. Bij anderen komt er pas een voorsprong aan het licht in de loop van groep drie en vier of nog later. Het is echter niet nodig om alle leerlingen in alle leerjaren boven niveau te toetsen zoals in het onderzoek gebeurde. Een signaleringsprotocol zoals SiDi en regelmatig overleg met ouders kan worden gebruikt om een voorselectie te maken.

In groep een kan het signaleringsprotocol helpen om die leerlingen te identificeren die behoefte hebben aan een uitdagender leerstofaanbod in de kleutergroepen. De toetsen voor groep twee kunnen worden afgenomen in groep een om een beeld te krijgen van een eventuele leervoorsprong. Het is niet altijd eenvoudig om bij kleuters toetsen af te nemen die bedoeld zijn voor oudere kinderen. Bij kleuters die al wat rekenen zou men zich wel een beeld van hun niveau kunnen vormen, door bijvoorbeeld het nieuwe speelse en adaptieve toetsstelsel ReKentuin als werkje aan de leerlingen aan te bieden die daar belangstelling voor hebben.<sup>114</sup> Een dergelijk kindvriendelijk adaptief

---

<sup>114</sup> <http://www.oefenweb.nl/rekentuin.php>

toetsstelsel is ook in de Verenigde Staten in gebruik, en wordt warm aanbevolen door de auteurs van *Being Smart*.<sup>115</sup>

In hogere groepen kan makkelijker boven niveau worden getoetst. De met behulp van het signaleringsprotocol geselecteerde leerlingen en leerkrachten die dat zinvol vinden, worden doorgetoetst tot minimaal een jaar boven niveau voor rekenen en begrijpend lezen. Om een volledig beeld te krijgen van de omvang van de voorsprong, is aan te raden om bij A- en B-scores verder te gaan dan één jaar boven niveau (anders dan het stappenplan uit Eindhout voorschrijft).

### **Onderwijsaanpassingen**

Leerlingen in de kleutergroepen bij wie een leervoorsprong wordt vermoed of is gemeten, hebben behoefte aan een verrijkt leerstofaanbod. Men kan extra uitdagende kleutertaken aanbieden maar deze leerlingen willen vaak ook lezen, schrijven en rekenen.

Leerlingen in de hogere groepen die op één of meer vakken een voorsprong hebben, hebben voor de betreffende vakken behoefte aan compacting en verrijking voor het reguliere werk in hun eigen klas. Helaas zijn er geen routeboekjes uitgegeven voor de rekenmethode Talrijk. Hier zullen de leerkrachten zelf moeten compacten. Voor de taalmethode TaalVerhaal zijn wel routeboekjes verschenen.<sup>116</sup> Voor begrijpend lezen is verrijkingsstof op de markt voor leerlingen met een voorsprong, maar de school kan ook overwegen dit vak in niveaugroepen te geven, bijvoorbeeld met de methode Nieuwsbegrip. De leerlingen, ook de zwakkeren, kunnen dan allemaal op een passend niveau oefenen met leesstrategieën.

Wanneer bij rekenen de voorsprong van een leerling groter is dan een C-score een jaar boven niveau, is het nodig om het niveau nader vast te stellen met behulp van methodetoetsen. Deze leerlingen hebben dan een eigen leerlijn nodig, en zullen daarnaast behoefte hebben aan compacting en verrijking. Voor hen moet dan worden vastgesteld hoe ze instructie krijgen voor het vak waarin ze de voorsprong hebben: individueel of in een klein groepje of misschien als gast in een hoger leerjaar.

Indien dit binnen de formatie mogelijk is, is het zinvol om plusklasjes te organiseren. Hier kunnen leerlingen die een voorsprong hebben voor zowel begrijpend lezen als rekenen, wekelijks bijeenkomen voor verrijking in groepsverband. Vanuit deze plusklasjes kan voor deze leerlingen bovendien de compacting en verrijking van het reguliere programma in de eigen klas worden gecoördineerd, zodat de groepsleerkracht ontlast wordt.

### **Doorstroombeleid**

De basis van de groepsindeling in de hogere leerjaren wordt gelegd in de kleutergroepen. Een voorsprong kan al beginnen te ontstaan voor of in de kleuterjaren. Het is waarschijnlijk dat ook in de kleutergroepen al kinderen te vinden zijn met een flinke voorsprong op de anderen. Het kleuteronderwijs is momenteel horizontaal in jaargroepen georganiseerd. Het is waarschijnlijk dat er in groep een kinderen te vinden zijn die als gevolg van een voorsprong meer aansluiting vinden bij de leerstof en de leerlingen van groep twee. Het samenvoegen van de kleutergroepen tot verticale groepen kan het vergemakkelijken om de jongste leerlingen met een voorsprong voldoende

---

<sup>115</sup> Zie Bijlage 1: correspondentie.

<sup>116</sup> Steenbergen-Penterman, 2009.

uitdaging te bieden en een beeld te krijgen van hun ontwikkelingsniveau. Ook kan een beslissing om eventueel vervroegd door te stromen dan makkelijker worden uitgesteld tot deze leerlingen vijf jaar zijn.

Voor het nemen van een beslissing over het moment van doorstromen naar groep drie, zou informatie over een eventuele leervoorsprong een belangrijke rol moeten spelen. Natuurlijk is bij die beslissing niet alleen de cognitieve ontwikkeling van belang. Echter, bij het beoordelen van de sociale en emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van een goede werkhouding, moet men erop bedacht zijn dat een kind dat door zijn voorsprong niet lekker in zijn vel zit, een vertekend beeld kan geven van zijn ontwikkelingsniveau. Een kind met een afwijkend ontwikkelingsniveau kan zich minder goed spiegelen aan leeftijdsgenoten, en kwetsbaar of onhandig zijn in de omgang met andere kinderen.<sup>117</sup> Dit kan 'jong' overkomen. Wanneer een kleuter taken te doen krijgt die beneden zijn niveau liggen, kunnen concentratieproblemen optreden en het kind kan vluchten in spelen. Het kan dan ten onrechte lijken alsof het nog niet toe is aan het serieuze werk.<sup>118</sup>

In de kleutergroepen maar ook in hogere leerjaren kan een kind zich onzeker tonen bij taken die gezien zijn niveau niet moeilijk voor hem kunnen zijn. Ontbrekend zelfvertrouwen kan de indruk wekken dat een kind niet toe is aan meer uitdaging en dat de lat lager gelegd moet worden. Eleonoor van Gerven<sup>119</sup> wijst erop, dat het niveau van de stof er toe doet om werkzaam zelfvertrouwen te kweken. Zelfvertrouwen ontwikkelt een kind door succeservaringen op te doen waarbij een *inspanning* een goed resultaat oplevert. Het niveau en de verwachtingen omlaag brengen kan een averechts effect hebben. Het kind boekt gemakkelijk succes wanneer het onder zijn niveau werkt. Inspanning en resultaat zijn niet in verhouding, zodat het zelfvertrouwen nergens op gebaseerd kan worden.

Wanneer de leerlingen systematisch vanaf groep een worden gescreend op de ontwikkeling van een leervoorsprong, zal het soms voorkomen dat het programma van het eigen leerjaar niet meer passend te maken is omdat de voorsprong te groot is. Er kan dan versnelling nodig zijn. Een versnelling zal altijd zorgvuldig moeten worden overwogen, voorbereid en begeleid. Wanneer voor iedere leerling bij de beslissing over doorstroming systematisch rekening wordt gehouden met de aanwezigheid van een leervoorsprong, zal vervroegde doorstroming vaker voorkomen. De schoolbevolking zal daardoor jonger worden, maar ook zal versnelling voor de leerling een minder ingrijpende beslissing gebeuren dan nu het geval is.

Het systematisch onderzoeken van en inspelen op leervoorsprong vanaf groep een heeft nog een voordeel. Wanneer dit niet gebeurt komt een leervoorsprong vaak pas aan het licht doordat er aandachts- of gedragsproblemen ontstaan. Wanneer er vanaf het eerste begin oog is voor een mogelijke leervoorsprong hoeft men er niet via de omweg van problemen achter te komen dat het ontwikkelingsproces van een kind onderbroken werd.

### 5.2.3 Suggesties voor verder onderzoek

Voor zover ik heb kunnen nagaan is er nooit eerder onderzoek verricht waarbij een min of meer willekeurige groep leerlingen, die niet werd voorgeselecteerd op grond van bijvoorbeeld goede

---

<sup>117</sup> Van Gerven, 2007 (p. 140)

<sup>118</sup> Van Gerven, 2007 (p.93)

<sup>119</sup> Van Gerven, 2007 (p. 143-145)

prestaties, ontwikkelingsproblemen of persoonlijkheidskenmerken, boven niveau werd getoetst om een eventuele leervoorsprong te meten. Het zou interessant en nuttig zijn wanneer dit onderzoek op grotere schaal en met een wetenschappelijke opzet wordt herhaald, op verschillende scholen en in verschillende leerjaren. De uitkomsten kunnen dan geëxtrapoleerd worden en een algemene geldigheid krijgen.

Ook onderzoek naar de verschillen tussen de prestaties van jongens en meisjes kan hierin worden opgenomen. Over de oorzaak van die verschillen tast men nog in het duister, maar verschillen in 'mindset' zouden een rol kunnen spelen. De vele onderzoeken van Carol Dweck laten zien dat meisjes vaker dan jongens geneigd zijn zich door een fixed mindset in hun ontwikkeling te laten belemmeren.<sup>120</sup> Een onderzoek naar leervoorsprong is gemakkelijk uit te breiden met mindsetonderzoek dat wordt uitgevoerd met vragenlijsten.

---

<sup>120</sup> Dweck, 2000 (p. 123-125)

## **6 Literatuur**

Aarnoutse, C.A.J. (1982). *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Dissertatie*. Nijmegen: KUN.

Aarnoutse, C.A.J. (1996). *BLT BO | Begrijpend leestesten*. Amsterdam: Pearson. Geraadpleegd april 2009 <http://www.pearson-nl.com/producten/27-bl-t-bo-begrijpend-leestesten.html> (verkort tot <http://tinyurl.com/aarnoutse>).

Assouline, S., Colangelo, N., Forstadt, L.A., Lipscomb, J. & Lupkowski-Shoplik, A.E. (2003). *Iowa Acceleration Scale. A Guide for Whole-Grade Acceleration. 2nd Edition*. Scottsdale: Great Potential Press.

Assouline, S., Colangelo, N., Gross, M. [ed.]. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. New South Wales: GERRIC. Integraal online beschikbaar, geraadpleegd april 2009 [http://www.accelerationinstitute.org/Nation\\_Deceived/](http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/) (verkort tot <http://tinyurl.com/nationdeceived>).

Assouline, S., Lupkowski-Shoplik, A. (2005). *Developing Math Talent. A Guide for Educating Gifted and Advanced Learners in Math*. Waco: Prufrock. (gedeeltelijk leesbaar bij Google Books: <http://tinyurl.com/aforqm>).

Bakker, P. Uitblinkers vervallen tot lethargie. Hoogbegaafden onvoldoende uitgedaagd. *Het Onderwijsblad 2008 (3)*, 18-23. Ook online te raadplegen, geraadpleegd mei 2009 <http://www.aob.nl/hobarchief/resultaat.asp?ArtikelID=6748> (verkort tot <http://tinyurl.com/onderwijsblad>).

Bögemann, H. (2004). De ene leerling heeft tien oefensommen nodig, de andere twee. In *Willem Bartjens 2004* nr. 5.

Borland, J. (2005). Gifted Education Without Gifted Children. In Sternberg, J. (2005). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press. (gedeeltelijk online, verkort tot <http://tinyurl.com/c5vsbv>).

Bruin-de Boer, A. de, Kuipers, J. (2005). *SiDi-R*. Leeuwarden: Eduforce. Geraadpleegd april 2009 [https://www.eduforce.nl/hoogbegaafdheid.html?page=shop.product\\_details&flypage=flypage\\_images.tpl&product\\_id=20&category\\_id=10&option=com\\_virtuemart&Itemid=74&vmcchk=1&Itemid=74](https://www.eduforce.nl/hoogbegaafdheid.html?page=shop.product_details&flypage=flypage_images.tpl&product_id=20&category_id=10&option=com_virtuemart&Itemid=74&vmcchk=1&Itemid=74) (verkort tot <http://tinyurl.com/sidi-r>)

CITO-groep. (1998). *Handleiding Toetsen Begrijpend Lezen*. Arnhem: Citogroep.

CITO-groep. (2002). *Handleiding leerlingvolgsysteem Rekenen-Wiskunde 2002*. Arnhem: Citogroep.

Dijksma, S. *Stimuleren excellentie basisonderwijs. Brief aan de Tweede Kamer, 25 augustus 2008 + bijlage Plusklassen van Dr. L.S.J.M Henkens, hoofdinspecteur primair onderwijs en expertisecentra*. Geraadpleegd februari 2009 <http://www.minocw.nl/documenten/46491.pdf> (verkort tot <http://tinyurl.com/dijksma>).

Doornbos, K. (1971). *Geboortemaand en schoolsucces*. Groningen: Wolters-Noordhoff NV.

Drent, S. en Gerven, E. van. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.



- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories : their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York : Random House.
- Dweck, C.S. (2007). *Interview door dr. J. Plucker van Indiana University met Dr. Carol Dweck*. Geraadpleegd maart 2009 van [http://www.iub.edu/~intell/dweck\\_interview.shtml](http://www.iub.edu/~intell/dweck_interview.shtml) (verkort tot <http://tinyurl.com/dweckinterview>).
- Dweck, C.S. (2008). *Giftedness : A Motivational Perspective*. In: *Duke Gifted Letter*, vol. 8 (3). Durham: Duke University. Geraadpleegd maart 2009 [http://www.dukegiftedletter.com/articles/vol8no3\\_feature.html](http://www.dukegiftedletter.com/articles/vol8no3_feature.html) (verkort tot <http://tinyurl.com/dweckduke>).
- Eduratio. (2005). *FAQ leervoorsprong*. Geraadpleegd in maart 2009 <http://www.eduratio.be/stapfaq.html> (verkort tot <http://tinyurl.com/leervoorsprong>).
- Eduratio. (2005). *Stappenplan*. Geraadpleegd januari 2009 <http://www.eduratio.be/stappenplan.html> (verkort tot <http://tinyurl.com/edustap>).
- Fasco, D. (2001). *An Analysis of Multiple Intelligences Theory and Its Use with the Gifted and Talented*. In *Roeper Review. A Journal on Gifted Education. Volume: 23*. Washington: Center for Gifted Education Policy.
- Feldman, R.S. (2005). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Gerven, E. van. *Werkstukwijzer*. Ajodidact. <http://www.bekaplus.nl/>.
- Grift, W.J.C.M. van de. (2005). *Verlenging en verkorting van de kleuterperiode in het basisonderwijs*. In *Basischoolmanagement 2005* (5).
- Grol, J. [et al.] (1987). *Hoogbegaafd met vallen en opstaan* Videofilm van professor Frans Mönks.
- Groot, R., de (2001). *Een kwestie van hoogbegaafdheid*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 11, p. 513-527.
- Guldemon, H. (2003). *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION. Geraadpleegd februari 2009 <http://www.xs4all.nl/~sfg/hoogbegaafd.pdf> (verkort tot <http://tinyurl.com/guldemon>).
- HIQ-forum. (2009). Geraadpleegd april 2009 van <http://www.hiq-forum.nl/viewtopic.php?f=10&t=13839> (verkort tot <http://tinyurl.com/hiq09>).
- Hell, J. van., Hoogeveen, L., Verhoeven, L. (2003). *Versnelling Wenselijkheids Lijst*. Nijmegen: KUN. Geraadpleegd januari 2009 <http://www.ru.nl/aspx/download.aspx?File=/contents/pages/310433/vwl.pdf> (verkort tot <http://tinyurl.com/vwlijst>).
- Hoogeveen, dr. L. [et al.] (2005). *Ze krijgt toch Simplex!?* Onderzoek naar de effectiviteit van onderzoeksaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. In *Talent, 2005* (mei). Utrecht: Lemma.
- Innovatieplatform. (2006). *Leren excelleren. Talenten maken het verschil*. Den Haag: Innovatieplatform. Geraadpleegd februari 2009 van <http://www.innovatieplatform.nl/html/>

Innovatieplatform/document\_download.cfm?doc=2B78841A-FACF-422C-679F6F82A303BBAB.PDF &doc\_name=Leren excelleren (verkort tot <http://tinyurl.com/innovatieplatform>).

Janson, D., Noteboom, A. (2004). *Compacten en verrijken van de rekenles: voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Kieboom, dr. T.K., (2007). *Hoogbegaafd : als je kind (g)een einstein is*. Tielt: Lannoo.

Kooijman, M. (2008). *Hoogbegaafd dat zie je zo*. Ede: Oya-productions. Geraadpleegd mei 2009: <http://www.oya-productions.nl/voorwoord.htm> (verkort tot <http://tinyurl.com/kooijman>)

Lammers van Toorenburg, W. (2005). *Hoogbegaafd, nou en?*. Amsterdam : Samsara.

Ledoux, G., Overmaat, M., Roeleveld, J. (2002?). *Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs*. Amsterdam: CSO-Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd april 2009 van <http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl/pdf/artikelBegrijpendLezen.pdf> (verkort tot <http://tinyurl.com/begr-lezen>)

Leslie, M. (2000). The Vexing Legacy of Lewis Terman. In *Stanford Magazine, 2000*. Geraadpleegd februari 2009: <http://www.stanfordalumni.org/news/magazine/2000/julaug/articles/terman.html> (verkort tot <http://tinyurl.com/cr5c8d>).

Lupkowski-Shoplik, A., Swiatek, M.A. (1999). Elementary Student Talent Searches. Establishing Appropriate Guidelines for Qualifying Test Scores. In *Gifted Child Quarterly, 1999, 43*. St. Louis, Missouri: National Association for Gifted Children.

Maas, J., Straatemeier, M. (2007). *De rekentuin*. Amsterdam: Oefenweb. Geraadpleegd april 2009: <http://www.rekentuin.nl/> en <http://www.oefenweb.nl/index.php>.

Mackintosh, N.J. (1998). *IQ and Human Intelligence*. Oxford: University Press.

Marks, R. (1982). *The idea of IQ*. Washington: University Press of America.

Matthews, D., Foster, J.F. (2005). *Being Smartabout Gifted Children : a Guidebook for Parents and Educators*. Arizona, Scottsdale: Great Potential Press.

Molen, W. van der. (2005). *Omgaan met hoogbegaafde kinderen in de basisschool en het opzetten van een verrijkingsklas*. Antwerpen, Apeldoorn : Garant.

Mönks, F., Ypenburg, I.H. (1993). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Assen: Dekker & Van de Vegt.

Onderwijsinspectie afdeling publieksvoorlichting (2007). *Brief*. Geraadpleegd mei 2009 van [http://www.ouders.nl/pdf/kleuterverlenging\\_temet\\_inspectie.pdf](http://www.ouders.nl/pdf/kleuterverlenging_temet_inspectie.pdf) (verkort tot <http://tinyurl.com/oktobergrens>).

Onderwijsraad. (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd februari 2009 [http://onderwijsraad.nl/upload/publicaties/310/documenten/presteren\\_naar\\_vermogen.pdf](http://onderwijsraad.nl/upload/publicaties/310/documenten/presteren_naar_vermogen.pdf) (verkort tot <http://tinyurl.com/onderwijsraad>).

Passow, A. H. (1982). Differentiated curricula for the gifted/talented: A point of view. In S. N. Kaplan, A. . Passow, P. H. Phenix, S. M. Reis, J. S. Renzulli, I. S. Sato, L. H. Smith, E. P. Torrance, and V. S. Ward, *Curricula for the gifted: Selected proceedings of the first national conference on curricula for the gifted/talented* (4-20). Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Paus, H. [et al.]. (2006). *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

*Plustaak*. Sprang-Capelle: Delubas Educatieve Uitgeverij. Geraadpleegd mei 2009  
<http://www.delubas.nl/online/index.php?Control=methodes&ID=4> (verkort tot  
<http://tinyurl.com/plustaak>).

Pravoo (2005). *MEMO zittenblijven en kleuterbouwverlenging; 1 juni 2005*. Geraadpleegd mei 2009  
[http://www.pravoo.com/index.php?id=laatste\\_nieuws\\_leerlingvolgsysteem](http://www.pravoo.com/index.php?id=laatste_nieuws_leerlingvolgsysteem) (verkort tot  
<http://tinyurl.com/pravoo>).

Renzulli, J. (2004). The Three Ring Conception of Giftedness. It's Implications for Understanding the Nature of Innovation. In Shavinina, L. (2003). *The International Handbook on Innovation, chapter 5*. (gedeeltelijk leesbaar via Google Books: [http://books.google.nl/books?id=5UFLw\\_IMc\\_kC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=Simply+stated,+we+must+reexamine+identification+procedures+that+result+in+a+total+preselection+of+certain+students+and+the+concomitant+implication+that+these+young+people+are+and+always+will+be&source=bl&ots=hpPI\\_iFExo&sig=zyRa3YVfLydKzVxdnnZtYwIk0wo&hl=nl&ei=oM\\_PSdmMPMew-AaHkaXPDA&sa=X&oi=book\\_result&resnum=5&ct=result#PPA89,M1](http://books.google.nl/books?id=5UFLw_IMc_kC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=Simply+stated,+we+must+reexamine+identification+procedures+that+result+in+a+total+preselection+of+certain+students+and+the+concomitant+implication+that+these+young+people+are+and+always+will+be&source=bl&ots=hpPI_iFExo&sig=zyRa3YVfLydKzVxdnnZtYwIk0wo&hl=nl&ei=oM_PSdmMPMew-AaHkaXPDA&sa=X&oi=book_result&resnum=5&ct=result#PPA89,M1)) (verkort tot <http://tinyurl.com/renzulli-innovation>).

Renzulli, J. S. (2005). *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education programs: A guidebook*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. Excerpt geraadpleegd maart 2009:  
<http://www.gifted.uconn.edu/NRCGT/renzulli2.html> (verkort tot <http://tinyurl.com/renzulli05>).

Robinson, A. (2006). *Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide*. Waco: Prufrock Press.

Rogers, K. (1999). The Lifelong Productivity of the Female Researchers in Terman's Genetic Studies of Genius. In *Gifted Child Quarterly*, v43 n3, p. 150-69.

Rogers, K. (2001). *Re-forming gifted education: matching the program to the child*. Great Potential Press. Gedeeltelijk online leesbaar, geraadpleegd mei 2009:  
[http://books.google.nl/books?id=nenXRtoEfxUC&pg=PA487&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=0\\_1#PPA272,M1](http://books.google.nl/books?id=nenXRtoEfxUC&pg=PA487&source=gbs_selected_pages&cad=0_1#PPA272,M1) (verkort tot <http://tinyurl.com/rogers3vragen>)

Rogers, K. "A Voice of Reason in the Wilderness" in: *Journal for the Education of the Gifted* Vol. 26 No. 4 (2003). Reston: The Association for the Gifted. Geraadpleegd mei 2009  
<http://psych.wisc.edu/henriques/papers/Rogers.pdf> (verkort tot <http://tinyurl.com/rogersreason>)

SLO. (2009). *Leermiddelenlijst (hoog)begaafden*. Enschede: SLO. Ook online beschikbaar, geraadpleegd mei 2009:

[http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/leermiddelen/Lijst\\_materialen\\_hoogbegaafden\\_2009.pdf/](http://www.infohoogbegaafd.nl/hbpo/leermiddelen/Lijst_materialen_hoogbegaafden_2009.pdf/)  
(verkort tot <http://tinyurl.com/sloliijst>).

*Somplex*. Gouda: MHR. <http://www.surplus-begaafden.nl/>. Geraadpleegd mei 2009.

Stanley, J. (2001). Helping students learn only what they don't already know. In: *Talent Development IV*, pp. 293-299. Arizona: Great Potential Press. Geraadpleegd maart 2009  
[http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10029.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10029.aspx) (verkort tot <http://tinyurl.com/helpingstudents>).

Steenbergen-Penterman, N. [et al.] (2009). *Compacten van taal. Voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO. Geraadpleegd april 2009 [http://www.slo.nl/downloads/2009/Compacten\\_van\\_taal.pdf/download](http://www.slo.nl/downloads/2009/Compacten_van_taal.pdf/download). (verkort tot <http://tinyurl.com/taalcompact>). Routeboekjes zijn te downloaden van <http://www.slo.nl/primair/publicaties/compacten/taal/> (verkort tot <http://tinyurl.com/routetaal>).

Taalpilots. (2008). *Methode tekstverwerken*. Geraadpleegd april 2009 [http://www.taalpilots.nl/attachments/session=cloud\\_mmbase+1584017/Microsoft\\_Word\\_-\\_08-02-18\\_routeplanner\\_METHODE\\_-\\_Tekstverwerken.pdf;jsessionid=E80492108AAEC828B26D06C778AC4470](http://www.taalpilots.nl/attachments/session=cloud_mmbase+1584017/Microsoft_Word_-_08-02-18_routeplanner_METHODE_-_Tekstverwerken.pdf;jsessionid=E80492108AAEC828B26D06C778AC4470) (verkort tot <http://tinyurl.com/tekstverwerken>)

Taalpilots. (2009). *Kwaliteitskaart. Nieuwsbegrip en Kidsweek*. Geraadpleegd maart 2009  
[http://www.taalpilots.nl/attachments/session=cloud\\_mmbase+1926058/Kwaliteitskaart\\_Nieuwsbegrip\\_en\\_Kidsweek\\_\(210209\).pdf;jsessionid=EC1DAF4B390B5DDE9444B11A546ED66C](http://www.taalpilots.nl/attachments/session=cloud_mmbase+1926058/Kwaliteitskaart_Nieuwsbegrip_en_Kidsweek_(210209).pdf;jsessionid=EC1DAF4B390B5DDE9444B11A546ED66C) (verkort tot <http://tinyurl.com/taalpilots>).

Uittenbroek, J. *Stappenplan spreekbeurt*. Ajodidakt. <http://www.bekaplus.nl/>. geraadpleegd mei 2009.

Van Heurck, L., Grandourze, L. (2006). Juf, wat was er voor de oerknal. In *Caleidoscoop jaargang 15* (5). Geraadpleegd januari 2009 <http://www.eduratio.be/caleidoscoop.pdf> (verkort tot <http://tinyurl.com/eduratio>).

Veer, M. van der. (2006). Nieuwsbegrip, begrijpend lezen met het nieuws van de dag. In: *Taal lezen primair, juni 2006*.

Vernooy, K. (2006). *Leesontwikkelingen uit de afgelopen 10 jaar nader bekeken*. Geraadpleegd mei 2009 van [http://www.cps.nl/engine.php?Cmd=seepicture&P\\_site=840&P\\_self=8320&Random=1471806073](http://www.cps.nl/engine.php?Cmd=seepicture&P_site=840&P_self=8320&Random=1471806073) (verkort tot <http://tinyurl.com/vernooy>).

Vierkant voor Wiskunde. *Wisschriften*. Leiden: Mathematisch Instituut Rijksuniversiteit Leiden.  
<http://www.vierkantvoorwiskunde.nl/sikkepit/Wisschriften.html> (verkort tot <http://tinyurl.com/wisschriften>).

Vygotskij, L. (1996). De dynamiek van de verstandelijke ontwikkeling van de leerling in relatie tot het onderwijs. In Vygotskij, L. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Meppel: Boom. (p. 141-165)

**7 Bijlagen**

## 7.1 Correspondentie

Op 5 mei 2009 schreef ik enkele auteurs uit de literatuurlijst aan met een vraag of er naar hen bekend was al eerder onderzoek was gedaan naar leervoorsprong met een onderzoeksgroep die niet was voorgeselecteerd op prestaties, kenmerken of aanwezigheid van ontwikkelingsproblemen. Met name uit de Verenigde Staten en Canada kwamen van de vertegenwoordigers van het nieuwe paradigma enthousiaste reacties.

Mijn mails van 5 mei 2009

Dear [...],

As a part of my education to become a teacher in Elementary school, I'm currently finishing my thesis about academic lead in elementary school. I tested all children (except those who academically lag) of a Grade 6<sup>121</sup> using standardized above level tests (Math and Reading Comprehension), in steps of 6 months. I kept on testing further and further above level as long as the test percentile was 25 or above. Enormous leads appeared, not only with those who who did very well on level.

Do you know about any other research checking a whole class in this way? All research I found, is about "Talent Search"-like programs, in which a small (often self-selected) group is tested far above level. I'm looking for data about systematic testing, starting at the current level and going higher and higher as long as "acceptable" scores are obtained.

Thanks in advance,

Janneke Dullemond  
Amsterdam  
The Netherlands

(vervolgmail)

I could only hope to find a child who would be (kind of?) under achieving on level, since this is a small group consisting of 25 children. But several children showed this funny pattern. Perhaps these are the children who normally do not very well in school, but will be labeled 'gifted' after being given an IQ score > 130. I would say, perhaps the main reason an IQ test 'identifies' them, is the high ceiling of IQ tests. All the more reason for curriculum based assessment in schools I think.

---

<sup>121</sup> Dit is een vergissing, het had Grade 4 moeten zijn.

Geachte [...],

Ik ben bezig met de afronding van een afstudeeronderzoek (verkorte pabo) met het onderwerp 'verborgen leervoorsprong'. Met behulp van LVS-toetsen (rekenen en begrijpend lezen) boven niveau breng in kaart welke leerlingen in mijn onderzoeksgroep (een groep 6 van een reguliere basisschool) aansluiting vinden bij leerstof uit een hoger leerjaar, en dus binnen het begripkader van mijn onderzoek een leervoorsprong hebben.

De methode is geïnspireerd door het systeem van 'above level testing' dat door Julian Stanley in de jaren '70 werd uitgewerkt om leerlingen te identificeren die meer uitdaging nodig hebben. Above level testing gebeurt, evenals het gewone 'doortoetsen', doorgaans met leerlingen bij wie men een didactische voorsprong vermoedt of leerlingen die op een IQ-test > 130 gescoord hebben. In mijn onderzoek deed ik die voorselectie niet. Alle leerlingen die op niveau minimaal een C scoorden heb ik vervolgotoetsen voorgelegd tot ze op een (lage) C uitkwamen. Niet om hun beheersingsniveau te vinden maar om het niveau te vinden waar ze uitdaging ervaren.

Een aanzienlijk percentage van de klas bleek een voorsprong te hebben. Verrassend genoeg bleken ook enkele leerlingen die op niveau tot de middenmoot behoren, aanvaardbare resultaten behalen tot 1,5 à 2 jaar boven niveau.

Omdat ik probeer te achterhalen of er al eerder dergelijk onderzoek is gedaan (te weten: toetsen boven niveau van alle leerlingen, zonder voorselectie) schrijf ik de grote namen aan uit mijn literatuurlijst. Van wetenschappers uit het buitenland weet ik inmiddels dat zij niet eerder van dergelijk onderzoek hoorden. Ze uiten zich zeer enthousiast over het onderzoek. Vanzelfsprekend zijn ze niet goed op de hoogte van de situatie in Nederland. Zou u mij kunnen vertellen of er in Nederland ooit dergelijk onderzoek is verricht?

Met vriendelijke groet,  
Janneke Dullemond  
Amsterdam

Antwoord van James Borland, 6 mei 2009

Hello,

I am not aware of any research utilizing the method you describe, which sounds very promising.

Jim Borland

Mails van Dona Matthews 6 mei 2009

hello Janneke,

I LOVE the idea, and wish every classroom teacher was doing exactly this. HOWEVER, I don't know anyone doing anything like it, or any research describing or discussing it. It is consistent with the suggestions of David Lohman (you can read many of his articles at <http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman/>), as well as the mastery model that Joanne Foster and I discuss in our work, including *Being Smart about Gifted Education* ([www.beingsmart.ca](http://www.beingsmart.ca)).

One more suggestion: you might want to get in touch with Chris Camacho at Children's Progress -- <http://www.childrensprogress.com/> to whom I've also copied this message, as it is the kind of thing that he and his colleagues at Children's Progress have developed an innovative approach to doing.

all the best!  
Dona (Matthews)  
Toronto

I think that your observation makes a lot of sense, Janneke -- that children cannot show how advanced they are in any particular subject area unless they are given a very flexible subject-specific test. Children's Progress has many advantages because not only does it have a very high ceiling, but it also allows children to go quietly and seamlessly to their ceiling in each particular subject area, with no change of test or special accommodations, so no one knows what levels the other kids are working on. Also, it is e-administered, a lot of fun, and beautifully child-friendly, so it is incredibly easy to administer, with instant electronic scoring with all kinds of useful scoring breakdowns, and also specific teaching and support instructions for the teacher and parent.

I sound like an advertisement, I know, but I've never seen anything like it and think it is the answer to so many problems in education. It was designed to address learning problems, and that is one of the reasons it's so good at addressing the needs of above-level kids, although it hasn't been used a lot with those kids yet.

Chris: Luc and Janneke are writing to us from Holland (right, Janneke? I'm guessing from your e-address) and Belgium -- I don't know if you're working with anyone there yet, but thought you'd enjoy knowing that.

all the best to you all!  
Dona

Mail van Chris Camacho 6 mei 2009

Hello Janneke (and Dona and Luc and Joanne),

I would like to learn more about what kind of research you are doing. However, I can give you some information about the type of assessments that we have.



To being with, we have an assessment for children aged 4-10 - so I don't think that it would be of much help to children in 6th grade. However, our assessment covers concepts in literacy and mathematics and it is delivered on a computer. Basically, the assessment uses a dynamic approach where if a child answer a question incorrectly, the child receives scaffolding. (For example, if the child responds that  $4-3=7$ , then the question would be represented with a concrete example.). On the other hand, if the child answers the question correctly, then he/she would move onto more advanced content.

Teachers receive detailed narrative reports, graphical reports, and progress monitoring reports - and all the information is provide to teachers immediately. In addition, and perhaps more importantly, the assessment also delivers targeted recommended teaching activities that are individualized for each child. In the end, the assessment is meant to help direct instruction for the child.

Unlike other adaptive assessment (which may use IRT to select questions), our assessment is based on a developmental model of how children acquire the knowledge being tested. Currently, we do not deliver norm-referenced scores - teachers all receive reports with criterion referenced rubric scoring (e.g., above expectation, at expectation, approaching expectation, below expectation) across a range of concepts in literacy and math.

For more information, you can view our website:

[www.childrensprogress.com](http://www.childrensprogress.com)

Again, I'm not sure how much help we can be given that we work with young children, but if you are interested, I would be more than happy to setup a presentation over the internet where you can get more information about our assessment.

Warm Regards,  
Chris

Mails van Karen Rogers 6 mei 2009

Dear Janneka,

Your study sounds very interesting and I think it will be a good contribution to the field. Off hand I am not coming up with studies about this other than those you have found through the Talent Search options. I assume you have looked at Susan Assouline's work with the testing done for the summer programs at University of Iowa as well as the usual Talent Search programs across the country? There seems to be a lot of literature on this, but not so much research, as you have already found out. That is why I think your study will make a big contribution. I will continue to think about this issue and see what comes to mind. Yours is a very good question. Please email me again in 2-3 weeks and we will see what I have come up with.

Best regards,  
Karen Rogers

Dear Janneka,

I hope you will communicate with Susan Assouline at University of Iowa (Belin-Blank Center) and see

if she can send you some research studies she has done. She can be contacted at [susan-assouline@uiowa.edu](mailto:susan-assouline@uiowa.edu)

I hope this will help.

Regards,  
Karen Rogers

Mail van Susan Assouline 7 mei 2009

the whole time that I was reading your message, I was thinking, "what an intriguing idea" . . . I do not know of any research such as this, which makes your findings very important. I will, however, check with some colleagues. If you don't hear back from me, then I didn't find anything.

Best of luck in your endeavors -- look forward to seeing your results.

Susan Assouline

Mail van Eleenoor van Gerven, 7 mei 2009

Geachte mevrouw Dullemond,

Ik kan u zo snel niet verder helpen, wellicht dat dhr Ton Mooij van het ITS in Nijmegen u wel van dienst kan zijn. Ik heb echter geen contactgegevens van hem...

Mvg

Eloenoor van Gerven

Mail van Dr. Ton Mooij 7 mei 2009

Geachte mevr.,

Circa 25 jaar geleden ben ik via ondersteuning van 'probleemleerlingen' in scholen hiermee begonnen.

Veelal vanaf begin basisonderwijs, in overleg met ouders en leerkrachten en waar nodig met inzet van extra diagnostiek.

Over deze individuele cases en de meer systematische aanpak en consequenties hiervan zijn in de loop der jaren tenminste 100 publicaties verschenen in binnen- en buitenland. In Nederland zelf werd deze werkwijze al die jaren - ook via onderwijsverzorging e.d. - afgewezen. Sinds anderhalf jaar is de belangstelling groeiende.

Mvg Ton Mooij

Prof. dr. Ton Mooij  
Information Technology; Open University, Heerlen  
Senior researcher and developer; ITS, Radboud University Nijmegen  
Postbox 9048  
6500 KJ Nijmegen  
The Netherlands  
t.mooij@its.ru.nl

Op 5 mei vroeg ik aan CITO verduidelijking over vaardigheidsscores.

Mailwisseling met CITO over vaardigheidsscores

**Van:** Janneke Dullemond [mailto:jannekedu@planet.nl]

**Verzonden:** dinsdag 5 mei 2009 20:13

**Aan:** Kenniscentrum

**Onderwerp:** vaardigheidsscores

Geachte medewerker,

In het kader van mijn PABO-afstudeeronderzoek naar een verborgen leervoorsprong heb ik in een basisschool in groep zes op en boven niveau getoetst met de LVS-toetsen rekenen/wiskunde 2002 en LVS begrijpend lezen van 1998.

In de handleiding van het LVS rekenen 2002 op p. 61 lees ik in tabel 1 dat:  
- niveau A medio 6 overeenstemt met een vaardigheidsscore boven de 101  
- niveau C medio 7 overeenstemt met vaardigheidsscores 101-106.

Betekent dit dat men mag verwachten dat veruit de meeste leerlingen die medio 6 een A niveau behalen op de CITO toets Rekenen op datzelfde moment op de test medio 7 (dus een jaar boven hun huidig niveau) nog steeds minstens een C niveau zouden behalen?

Hoe werden deze vaardigheidsscores genormeerd? Werden hiertoe daadwerkelijk de testen van medio 7 afgenomen bij leerlingen die op dat moment medio groep 6 zaten?

Bij voorbaat hartelijk dank,

Janneke Dullemond  
Amsterdam

---

**Van:** Gerry Verboven [mailto:Gerry.Verboven@cito.nl]

**Verzonden:** vr 8-5-2009 15:43

**Aan:** jannekedu@planet.nl

**Onderwerp:** RE: vaardigheidsscores

Beste mevrouw Dullemond,

Het principe achter de vaardigheidsscores is dat deze over de tijd heen vergelijkbaar zijn en op dezelfde schaal liggen. Het maakt dus niet uit welke (M6, E5) toets van één toets Reken-Wiskunde 2002 de leerkracht afneemt. Mits deze afdoende aansluit op het niveau waarop het kind werkt, kan men de vaardigheidsscores met elkaar vergelijken.

Dat ligt uiteraard anders met de vaardigheidsniveau's A t/m E (of I t/m V); dat zijn landelijke referentiegegevens die afhankelijk zijn van toets en afnamemoment.

Voor het bepalen van een groepsgemiddelde kan men de vaardigheidsscore van een kind dat bv M6 maakt opgeteld worden bij de vaardigheidsscores van de andere leerlingen die M7 hebben gemaakt. Met de tabel Vergelijkingsgegevens Alle Scholen kan dan het bijbehorende groepsniveau worden bepaald.

Het alternatief leerlingrapport (op papier standaard aanwezig in de leerkrachtmap van de nieuwe toetsen alsmede in het computerprogramma) is een instrument waarmee u de vaardigheidsscore van een individuele leerling kunt afzetten tegen verschillende toetsscores.

Tot slot voeg ik een document bij waarin een uitleg hoe onze toetsen tot stand komen.

Ik hoop u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben.

Met vriendelijke groet,

Gerry Verboven

Leerlingvolgsysteem

026-3521586

[gerry.verboven@cito.nl](mailto:gerry.verboven@cito.nl)

## 7.2 Extra tabellen

In de tabellen op de volgende pagina's is, voor de rekentoetsen M6 en M7 en voor de verschillende onderdelen Getallen en Bewerkingen en Meten en Tijd, per leerling en per opgave te zien hoe de leerlingen het deden.

- Kolom "T": ruwe toetscore, het aantal vragen dat juist beantwoord werd
- Kolom "V": vaardigheidsscore
- Kolom "N": niveau (CITO schaal)
- De andere kolommen bevatten:
  - Eerste rij: Het deel van de test (1, 2, 3, 4)
  - Tweede rij: Het nummer van de vraag
  - Volgende rijen: Een '1' als de vraag niet correct werd beantwoord
  - Laatste rij: aantal leerlingen dat de vraag correct beantwoordde

Elke tabel is op twee manieren gesorteerd:

- De leerlingen zijn gesorteerd volgens hun toetscore, met de leerling die het hoogste aantal vragen correct beantwoordde bovenaan
- De toetsvragen zijn gesorteerd volgens het aantal leerlingen die een correct antwoord gaven op die vraag, met de vraag met het minst aantal keer correct werd beantwoord links









