

Excellentie in ontwikkeling

Werken met een persoonlijk leerplan

*Esther de Boer, Jacques Poell en
Elise Schouten*



Excellentie in ontwikkeling

Werken met een persoonlijk leerplan

Esther de Boer

Jacques Poell

Elise Schouten

Illustratie voorzijde: Pieter Leenheer

Foto's binnenwerk: pag. 16 Esther de Boer; alle andere foto's © istockphoto.com

Eindredactie: Jeanet Visser

Met dank aan: OBS De Walsprong, Zaltbommel

Bestelnummer: 221089

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrecht-hebbende daarbij wordt vermeld:

© Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC), 2011

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan KPC Groep, CPS, APS en SLO.

Inhoud

Inleiding	3
1 Verrijkingsonderwijs	5
1.1 Leer- en werkstrategieën van (hoog)begaafden	5
1.2 Eisen verrijkingarrangement	6
1.3 Het verrijkingarrangement 'Werken met een persoonlijk leerplan'	6
2 Competenties van leerkrachten	11
2.1 Basisbehoeften om te leren	11
2.2 Belangrijke competenties	12
3 Het persoonlijk leerplan	13
3.1 De leervraag	13
3.2 De werkwijze	15
3.3 De selectie van leerlingen	15
3.4 De bijeenkomsten	17
3.5 De begeleiding	20
3.6 Het leren buiten de bijeenkomsten	21
3.7 Evaluatie	22
4 Verworvenheden	23
4.1 De leerlingen	23
4.2 De leerkrachten	24
4.3 De school	25
5 De toekomst	27
5.1 Integratie in het reguliere onderwijs	27
5.2 Voorwaarden	28
5.3 Implementatie	29
6 Aanbevelingen en tips	31
Literatuur	33
Bijlagen	
1 Inventarisatie van leerkrachtcompetenties	35
2a Kenmerken van bovengemiddeld presterende (hoog)begaafde kinderen	40
2b Kenmerken van onderpresterende (hoog)begaafde kinderen	42
3 Kaarten 'Werken met een persoonlijk leerplan'	44
4 Evaluatie 'Werken met een persoonlijk leerplan' voor ouders	52

Inleiding

"In de klas is het vaak te makkelijk en dan verveel ik me wel eens. Hier maken ze je het een beetje moeilijk en mag je zelf bepalen wat je wilt leren. Dat is heel leuk. We zijn allemaal even slim en daardoor wordt er hier niet gepest. In de klas gebeurt dat wel; dan noemen ze me bijvoorbeeld een nerd. Ook kunnen we hier goed met elkaar samenwerken omdat we even slim zijn."

Leerling groep 7



Vaak hebben leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie het niet gemakkelijk op school. De leerstof en de leeractiviteiten dagen hen onvoldoende uit, waardoor zij zich vervelen, zich buitengesloten voelen of worden gepest, onderpresteren of gedragsproblemen vertonen. Veel basisscholen worstelen met de vraag hoe zij deze (hoog)begaafde leerlingen meer kunnen stimuleren en uitdagen. Daarom stelde staatssecretaris Dijkzema in 2008 middelen beschikbaar waarmee basisscholen projecten kunnen opzetten voor (hoog)begaafde leerlingen. Doel is programma's en werkwijzen te ontwikkelen die deze kinderen aanspreken, uitdagen en stimuleren.

Basisschool De Walsprong in Zaltbommel greep deze mogelijkheid aan en voert met ondersteuning van KPC Groep het project 'Werken met een persoonlijk leerplan' uit, een project dat zich richt op (hoog-)begaafde leerlingen. In het schooljaar 2008-2009 zijn twee pilots uitgevoerd in de bovenbouw; in het daarop volgende schooljaar voor leerlingen van de onderbouw. Het project loopt nog steeds en heet inmiddels 'Kilalé'; wat staat voor 'Kinderen Laten Leren'. Deze naam is door de leerlingen zelf bedacht.

De werkwijze van het project is gebaseerd op de uitgangspunten van het Amerikaanse onderwijsconcept 'One Kid at a Time', dat onder de naam 'Onderwijs persoonlijk maken' de afgelopen jaren op een aantal Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs is ingevoerd. Kern van dit concept is dat het onderwijs wordt gepersonifieerd: elke leerling ontwerpt vanuit zijn passie en interesses een persoonlijk leerplan en voert dit uit.

(Hoog)begaafde leerlingen van De Walsprong komen een keer per week een dagdeel bij elkaar in een zogenaamde verrijkingsgroep. Er is een onderbouw- en een bovenbouwgroep. De leerlingen formuleren zelf een leervraag, stellen een persoonlijk leerplan op en werken daar gedurende zes (onderbouw) of (tien tot) twaalf weken (bovenbouw) aan. Daarna presenteren zij hun resultaten aan hun klas en aan ouders.

Deze publicatie doet verslag van de bevindingen van de school en voorziet in voorbeelden. Op basis van interviews met leerlingen, leerkrachten, de directie en ouders schetsen we een beeld van de uitgangspunten, de aanpak en de resultaten van het project. Tot slot formuleren we een aantal aanbevelingen en tips die zijn voortgekomen uit de evaluaties en de interviews.

1 Verrijkingsonderwijs

Het verrijkingprogramma 'Werken met een persoonlijk leerplan' speelt in op leer- en werkstrategieën van (hoog)begaafde leerlingen en het mogelijke gebrek dat (hoog)begaafde leerlingen aan deze strategieën hebben.

Dit hoofdstuk gaat in op de manier(en) van leren die kenmerkend zijn voor (hoog)begaafde leerlingen en de consequenties van deze manieren voor leer- en werkstrategieën. Belangrijk daarbij is hoe deze inzichten omgezet kunnen worden in een verrijkingprogramma. Aparte aandacht is er voor de manier van begeleiding van de bijeenkomsten geïnspireerd door de Socratische begeleidingswijze.

1.1 Leer- en werkstrategieën van (hoog)begaafden

De hersenen van (hoog)begaafde kinderen functioneren waarschijnlijk op een effectievere manier dan van normaalbegaafde kinderen. Ze hebben hoogstwaarschijnlijk meer en ingewikkeldere 'kapstokken' in hun hoofd, waar ze kennis aan kunnen koppelen. Bovendien hebben ze ook de mogelijkheden en vaardigheden om die kennis te blijven uitbouwen (metacognitieve vaardigheden). Deze kapstokken of 'kennisstructuren' zijn te vergelijken met uitgebreide mindmaps, die steeds worden aangevuld en aangescherpt. Door wetenschappers wordt de aaneenschakeling van deze ingewikkelde 'kennisstructuren' en de mogelijkheid om deze te kunnen uitbouwen, dan ook wel gezien als de kern van intelligentie.

Het is lastig om deze kennisstructuren en de werking van het brein te beschrijven en weer te geven. Dat kan bijvoorbeeld door testen te doen waarbij geassocieerd, geanalyseerd of gesorteerd wordt. De wetenschapper Gallagher (2003) geeft aan dat een vergelijking gemaakt kan worden met experts en beginnelingen om de verschillen in kennisstructuren te vergelijken:

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

Je zou de hersenen van (hoog)begaafde kinderen en normaalbegaafde kinderen kunnen vergelijken met die van experts en beginnelingen. De hersenen van (hoog)begaafde kinderen reageren sneller, meer doorzacht en analytisch op nieuwe ervaringen. Dit onder andere vanwege de uitgebreide 'kapstokken'.

De wetenschapper Sternberg (2003) geeft aan dat de begaafde kinderen niet alleen sneller denken en zich meer herinneren, maar ook anders leren. Zij lossen problemen sneller op met andere oplossingsstrategieën dan normaalbegaafde kinderen. Daarom hebben begaafde kinderen het nodig om steeds weer uitgedaagd te worden.

Begaafde kinderen die laten zien wat ze kunnen, blijken in feite dus meer dan bij gemiddeld begaafde leeftijdsgenootjes te beschikken over metacognitieve vaardigheden, of deze in ieder geval beter toe te passen. In de praktijk blijkt echter dat het gebruik van de metacognitieve vaardigheden van begaafde leerlingen niet uit de verf komt.

Dit kan mogelijk voortkomen uit het feit dat (hoog)begaafde leerlingen te weinig worden aangesproken op die metacognitieve vaardigheden, omdat de taken niet uitdagend of complex genoeg zijn. Het gevolg daarvan is dat de leerlingen deze vaardigheden niet meer oefenen en dus ook in zekere mate verleren. Pas wanneer een (hoog)begaafde leerling weer wordt uitgedaagd, moet hij gebruik gaan maken van metacognitieve vaardigheden. Bijvoorbeeld: voor een complexe taak heb je overzicht nodig en moet er gepland worden. Hierdoor worden deze vaardigheden opnieuw getraind. Hierop aansluitend past het om (hoog)begaafde leerlingen taken te bieden waarbij het ontwikkelen van hogere-orde denkfuncties (analyseren, synthetiseren en evalueren) belangrijk is.

Om te werken aan hogere-orde denkvaardigheden is het model van Bloom (1956) een praktisch instrument. Dit model gaat uit van lagere-orde denkvaardigheden (kennis, begrip en toepassing) en hogere-orde denkvaardigheden zoals analyseren, creëren en evalueren. Verrijkingso opdrachten voor begaafde kinderen zullen vooral de hogere-orde denkvaardigheden moeten aanspreken om deze kinderen in staat te stellen daadwerkelijk te leren.

1.2 Eisen verrijkingarrangement

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

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

De bovenstaande zeven elementen bevorderen het leren. Kinderen verleggen eigen grenzen, qua kennis, maar zeker ook qua vaardigheden. Het zijn activiteiten waarbij het nodig is om het geheel te overzien, om te plannen en om oplossingen te bedenken.

Dit veronderstelt verder dat de leerling alleen leert als hij actief betrokken is bij zijn eigen leerproces en als een leerling reflecteert. Dat wil zeggen dat hij regelmatig een inschatting maakt van zijn eigen kennis en vaardigheden om concepten te kunnen hanteren en uitdagingen aan te gaan.

Uiteindelijk zou verrijkingsonderwijs moeten leiden tot het daadwerkelijk leren van kinderen en daarmee het toenemen van het analytisch en probleemoplossend vermogen, het ontwikkelen van gedegen en waardevolle interesses en het stimuleren van originaliteit, initiatief en zelfwerkzaamheid.

1.3 Het verrijkingarrangement 'Werken met een persoonlijk leerplan'

Dit roept de vraag op of het 'Werken met een persoonlijk leerplan' dat basisschool De Walsprong uitvoert voldoet aan de eisen uit paragraaf 1.2.

Uitdagende en complexe opdrachten en de mogelijkheid voor intensiteit: actief leren en het oplossen van problemen

De onderzoeksopdracht die de kinderen in de verrijkingsgroep krijgen is complex:

- qua moeilijkheidsgraad;
- qua gebruik van hogere-orde denkvaardigheden;
- door de metacognitieve uitdaging die wordt geboden.

Doordat de kinderen werken aan een onderwerp dat zij zelf hebben gekozen en dat overeenkomt met hun passie en/of interesse, leren de kinderen ook makkelijker actief. Ze vertonen betrokkenheid bij het onderwerp en daardoor ontwikkelen zij ook sneller een intensiteit waardoor zij zelf verdieping creëren in het onderwerp. Niet alle kinderen laten deze betrokkenheid en verdieping zien. Op dat moment grijpen de begeleiders in om vragenderwijs te zorgen dat de kinderen geïnspireerd raken hun onderwerp verder uit te diepen.

Voor het in kaart brengen van de opgedane ervaringen en kennis is in het project de mindmapmethode gebruikt; een methode die ook helpt bij het verwerven en toepassen van metacognitieve vaardigheden. De begeleiding van de kinderen gebeurt op een coachende manier, geïnspireerd door 'het socratisch motiveren'. In feite is socratisch onderzoek een soort zelfonderzoek, waarbij de leerling leert aan de hand van systematische vragen zijn eigen gedrag te erkennen, te evalueren en aan te passen. De doelstelling van deze gesprekken is dat de leerling leert omgaan met procedures van het denken.

Een gespreksleider/coach gaat bij een socratische houding uit van twee principes (Anthonie & Mortier, 1997):

- een houding van 'niet weten': deze houding staat tegenover de rol van het 'wel weten', de klassieke leraarshouding. De gespreksleider fungeert in deze rol als een soort co-onderzoeker, die actief deelneemt aan het proces;
- het afwijzen van de typische leraarsrol, met als consequentie dat de gespreksleider niet fungeert als kennisoverdrager, maar meer als een bewaker van de vorm en het verloop van het gesprek.

De begeleiders spelen in op aanwezige kennis en kennis van andere leerlingen. Bijvoorbeeld:

- De leerling doet een uitspraak:
"De aarde is ontstaan uit de oerknal";
- Klopt die uitspraak? Wanneer klopt deze uitspraak niet?
"De Bijbel heeft een andere verklaring";
- Als je een uitzondering of tegenwerping hebt gevonden, moet de definitie fout zijn of in ieder geval onnauwkeurig. Wanneer klopt de uitspraak wel?
- Welke verklaringen zijn er nog meer en waar heb je die gevonden?
- Wat moet je doen om daar achter te komen en hoe kan je dat doen?

In principe geeft de coach zo min mogelijk antwoorden op vragen en stelt zoveel mogelijk wedervragen. Vragen die de leerlingen inspireren om verder te zoeken naar antwoorden.

Hogere-orde denkvaardigheden

De opdracht die de leerlingen van De Walsprong krijgen bij het 'Werken met een persoonlijk leerplan' is: "Maak een presentatie waarin je je onderzoeksvragen beantwoordt." De onderzoeksvragen moeten in de bovenbouw zoveel mogelijk bestaan uit hogere-orde vragen, dus op het niveau van analyse, synthese en evaluatie. De subvragen mogen wel bestaan uit lagere-orde denkvragen. Hoewel er veel aandacht is voor het stellen van een goede onderzoeksvraag, blijft het van belang de kinderen meer bewust te maken van het stellen van hogere-orde denkvragen.

De begeleiding bestaat daarom vooral uit het stellen van vragen die hogere-orde denkvragen bevorderen.

Bijvoorbeeld: “In hoeverre denk je dat deze presentatie voldoet aan de opdracht om je onderzoeksvragen te beantwoorden?”

Toepassen van metacognitieve vaardigheden

In de verrijkingsgroep is het nadrukkelijk de bedoeling de kinderen te laten werken aan een planning en een werkplan. Zij bedenken daarbij zowel onderzoeksvragen en mogelijke oplossingsrichtingen (hypothesen) als een manier om deze onderzoeksvragen te beantwoorden. Dit zetten ze weg in de tijd (planning). Aan het begin en eind van de bijeenkomst wordt in groepjes besproken waaraan de kinderen gaan werken of wat ze hebben gedaan en hoe ze de rest van de activiteiten gaan uitvoeren.

Tijdens het werken aan het onderzoeksproject is er constant aandacht voor probleemoplossing omdat zij zichzelf (en elkaar) vragen blijven stellen.

Stellen van relevante doelstellingen en eisen voor kinderen

In dit verrijkingstraject zijn de (onderwijskundige) doelstellingen bekend bij de begeleiders en ook bij de kinderen. Bijvoorbeeld op het moment dat een kind roept dat het moeilijk is, krijgt hij de reactie dat dit ook de bedoeling is en dat hij daarvan leert (tegen grenzen aanlopen en deze overbruggen). De doelstellingen zijn expliciet gemaakt en zijn voor de kinderen opgenomen in de formulieren voor de planning (bovenbouw).

Hetzelfde geldt voor de eisen die aan de leerlingen en hun ouders gesteld worden. Zoals:

- de leerlingen maken het project af;
- tussentijds stoppen wordt niet geaccepteerd;
- de kinderen doen actief mee.

Zodra een leerling dreigt af te haken of het kind vertoont passiviteit, wordt ingegrepen door een gesprek met het kind en een gesprek met de ouders.

Over deze eisen worden de ouders geïnformeerd tijdens de ouderbijeenkomst.

Authentiek assessment

Authentiek assessment vindt plaats in de vorm van een presentatie. Leerlingen krijgen vervolgens mondelinge feedback op hun presentatie, van ouders, leerlingen en begeleiders.

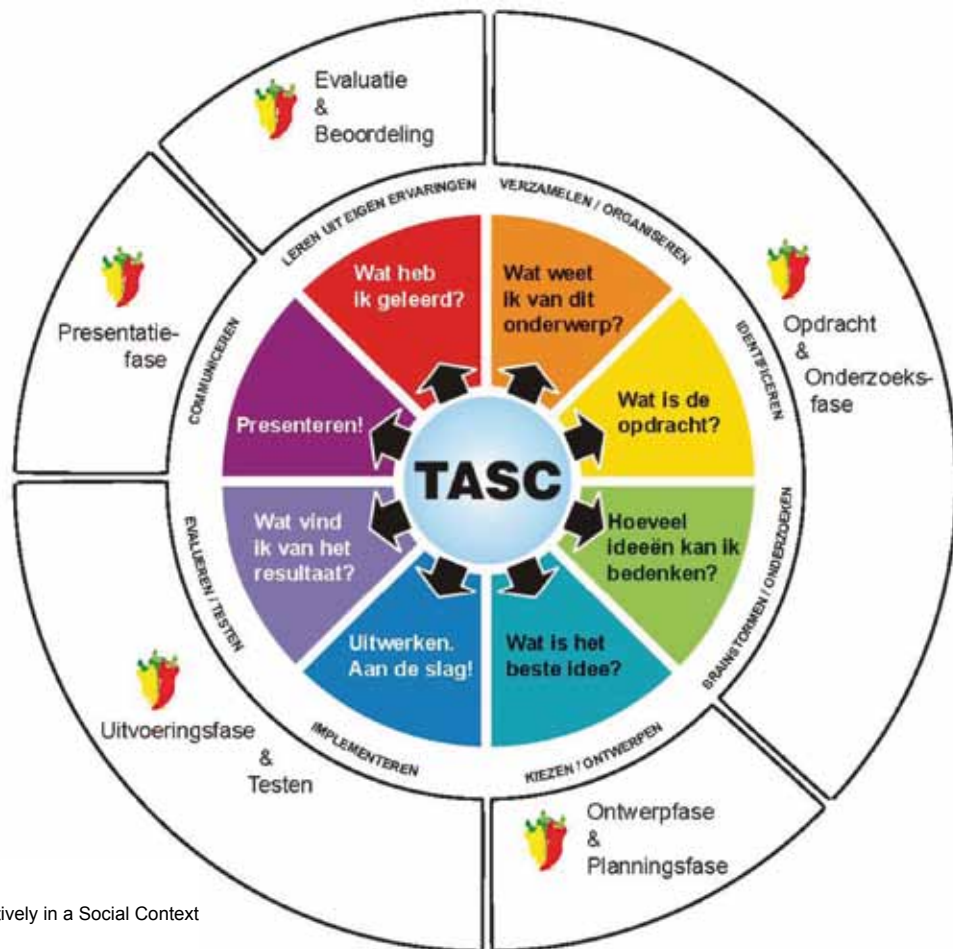
De presentatie is verder volledig vrij: de leerlingen mogen een PowerPoint presentatie, een poster-presentatie, maar ook een maquette, een lied, een gedicht, een verhaal, een uitgewerkte mindmap of een tekening maken. Doordat de kinderen elkaar bevragen, leren ze inhoudelijk en qua presentatievaardigheden van elkaar.

De doelstelling van de presentatie is de kinderen te leren om zichzelf te presenteren. Het gaat niet om het presenteren op zich, maar om er te staan en trots te zijn op wat gemaakt is.

Het is de bedoeling dat op het rapport wordt weergegeven dat de leerlingen hebben deelgenomen aan de verrijkingsgroep en dat ze hebben gepresenteerd.

Authentiek assessment vindt ook op andere manieren plaats. Bijvoorbeeld als kinderen buiten de school kennismaken met een deskundige die hen verder helpt met het onderzoeksproject.

Ten slotte



TASC = Thinking Actively in a Social Context

Het TASC-model (Wallace, 2002) wordt in het project gebruikt als instrument om structuur aan te brengen in de begeleiding bij het 'Werken met een persoonlijk leerplan'. TASC staat voor Thinking Actively in a Social Context. Het model geeft de verschillende fasen in het projectproces goed weer. Zowel de socratische werkwijze, de metacognitieve vaardigheden, het probleemoplossend karakter als de hogere-orde denkvaardigheden worden hierin weergegeven.

Samenvattend kunnen we zeggen dat 'Werken met een persoonlijk leerplan' zoals De Walsprong dat uitvoert, voldoet aan de eisen van een goed verrijksarrangement.

Leervragen van kinderen (bovenbouw)

Waarom en hoe begroeven ze dode mensen onder Hunebedden?

Hoe ontstaat kanker en wat zou je er aan kunnen doen?

Hoe leven tamme en wilde konijnen en wat zijn de verschillen?

Wat moet je kunnen om zangeres, arts, belastingadviseur of schooldirecteur te worden? Wat zijn de overeenkomsten?

Welke weg gaat je eten door je lichaam? Hoe komt het eruit, wat blijft zitten?

Hoe en waarom ontstond WOI?

Waarom en hoe is de Chinese muur gemaakt?

Hoe en waarom kwam Willem Barentsz op Nova Zembla terecht?

Hoe en om welke redenen hebben ze Flevoland drooggelegd?

Hoe en waar leven amfibieën?



2 Competenties van leerkrachten

Goed verrijkingsonderwijs alleen is geen garantie voor succes. Ook de basisvoorwaarden voor leren, de competenties van de leraar, de relatie met de leraar en de communicatie van de school met de ouders zijn van belang. In dit hoofdstuk besteden we aandacht aan de benodigde competenties van leerkrachten.

2.1 Basisbehoeften om te leren

De basisvoorwaarden voor leren zijn door de wetenschappers Deci en Ryan (2000) beschreven in de zelf-determinatietheorie (ZDT). Zij onderscheiden de basisbehoeften relationele verbondenheid, competentie en autonomie.

- **Relationele verbondenheid**
Kenmerkend voor de basisbehoefte 'relationele verbondenheid' is dat een leerling zich veilig voelt, welkom voelt en geaccepteerd weet, opgenomen voelt in een breder sociaal netwerk en warme relaties met anderen aangaat. Natuurlijk is hier een duidelijke rol weggelegd voor de leraar, maar zeker ook voor ouders en andere begeleiders.
- **Competentie**
De basisbehoefte 'competentie' wordt gekenmerkt doordat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen ook aankunnen en dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen. Dat leerlingen zich ook bekwaam voelen om een gewenst resultaat neer te zetten. Hierdoor ontwikkelen ze een positief of positiever zelfbeeld. Verrijkingsonderwijs speelt hierbij een grote rol, maar de rol van de leraar is hierbij essentieel om te kunnen reflecteren op gedrag.
- **Autonomie**
Onder de basisbehoefte 'autonomie' wordt verstaan dat leerlingen weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen. Dat betekent dat leerlingen leren om zelf echte keuzes te maken, realistisch in te schatten en om metacognitieve vaardigheden toe te passen. Voor leerkrachten betekent dit dat initiatieven van leerlingen gehonoreerd worden en dat hun ideeën ook daadwerkelijk gewaardeerd worden.

Deze basisbehoeften zijn pedagogisch gezien voor alle leerlingen van belang. Maar voor (hoog)begaafde leerlingen lijken ze extra goed aan te sluiten op de 'kenmerken' en behoeften van (hoog)begaafde kinderen. Zo wordt vaak gezegd dat (hoog)begaafde kinderen een sterke behoefte aan autonomie hebben (zie ook Van Gerven, 2009). Ook de behoefte aan relatie, gekoppeld aan de behoefte aan begrip is kenmerkend voor (hoog)begaafde leerlingen.

Paul Torrance (1981) heeft hoogbegaafde kinderen op latere leeftijd gevraagd: "Welke mensen maakten echt verschil voor hoogbegaafde kinderen?" Hun antwoorden waren onder meer dat deze mensen:

- lieten merken dat kinderen, hun overtuigingen, hun gevoelens en hun gedrag belangrijk zijn;
- de kinderen hielpen met het herkennen, uitdrukken en accepteren van hun gevoelens;
- lieten merken dat ze hun eigen gevoelens begrijpen en accepteren;
- duidelijk maakten dat ze het kind waarden, niet alleen het vermogen om goed te presteren;
- uitlegden dat ze de unieke kwaliteiten van de kinderen waarden;
- de kinderen toestonden en aanmoedigden om hun bijzondere interesses uit te leven;
- op bepaalde momenten tijd reserveerden om met het kind door te brengen;
- aanmoediging en ondersteuning gaven bij alle pogingen, niet alleen als die succes opleverden;
- het belang van productief samenwerken benadrukten en daarin ook een voorbeeld waren.

Hieruit blijkt onder andere dat het creëren van deze basisbehoeften een directe relatie heeft met de competenties van leerkrachten. Dat wil zeggen: de mate waarin leerkrachten in staat zijn een relatie met de leerling aan te gaan en een veilige situatie te creëren om het leren mogelijk te maken.

2.2 Belangrijke competenties

Het is dus belangrijk om als leerkracht een relatie met leerlingen aan te gaan. Dat betekent dat leerkrachten in staat moeten zijn om (hoog)begaafde leerlingen daadwerkelijk te 'begrijpen'. Dat start met authenticiteit en 'echt' luisteren naar de leerling. Een basis leggen voor respect voor elkaar.

Vaardigheden die te maken hebben met het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen qua didactiek zijn dan ook van belang. De rol van de leerkracht bij het begeleiden van deze leerlingen is gevarieerd. Croft (2003) geeft aan dat leerkrachten die (hoog)begaafde leerlingen begeleiden op verschillende manieren laten zien dat zij hen begrijpen en hen tegemoet komen in hun leerbehoeften. Zij zijn zich bewust (en laten dat ook zien) van de positieve (en soms ook negatieve) kenmerken van deze leerlingen.

Deze leerkrachten zorgen voor het faciliteren van autonomie, ontdekkend leren, snel denken, complexiteit, uitdaging, gedifferentieerde en eerlijke toetsing, samenwerkend leren (ook met de leerkracht), inspiratie, divergent en origineel denken. Maar zij investeren ook in competenties gericht op de emotionele kant, zoals het begeleiden van perfectionistische of faalangstige leerlingen die de lat hoog leggen. Net zoals ze de zienswijze van leerlingen accepteren en begrip hebben voor het feit dat leerlingen overgevoelig kunnen reageren.

In bijlage 1 hebben we een overzicht opgenomen van competenties die van belang zijn bij het begeleiden van (hoog)begaafde kinderen.

Leervragen van kinderen (bovenbouw, eerste pilot)

Hoe moet je paarden verzorgen?
Hoe is de mens ontstaan?
Hoe moet je liedjes maken (op de gitaar)?
Hoe moet ik "goede liedjes" zingen?
Zijn de dino's uitgestorven door een vulkaanuitbarsting?
Hoe ontstaat een komeet en waarom komt 'ie' uit de lucht vallen?
Hoe leven dieren in 't wild?
Hoe zit een poes in elkaar (t.o.v. mens)?
Hoe werkt "gezichtsbedrog"?
Hoe zien muzieknoten eruit en hoe klinken ze?



3 Het persoonlijk leerplan

“Ik heb een onderwerp over baby’s. Ik wil weten hoe ze uit de buik komen en hoe de navelstreng werkt. Hoe komt het eten er doorheen zodat het baby’tje eten krijgt? Ik weet wel dat dat door de navelstreng gaat, maar ik weet niet precies hoe dat gaat en dat wil ik graag weten. Ik zoek dat op in de computer. Ik ga thuis ook kijken op internet. En bij ons woont drie straten verderop een baby en daar ga ik soms ook kijken.”

Leerling groep 2



3.1 De leervraag

Het project ‘Werken met een persoonlijk leerplan’ is gebaseerd op het gedachtegoed van het in de Verenigde Staten ontwikkelde concept ‘One Kid at a Time’, dat gestalte krijgt in zogenaamde ‘Big Picture Schools’. Deze scholen geven persoonsgebonden onderwijs, dat inhoudt dat niet het aanbod, de methode, maar de leervragen van leerlingen richtinggevend zijn voor het onderwijs. Leerlingen leren vanuit hun passie en eigen interesses en maken op basis daarvan een persoonlijk leerplan. De Big Picture Schools boeken opmerkelijke resultaten. Het is dan ook niet verwonderlijk dat ook een aantal scholen in Nederland het onderwijs vormgeeft volgens het concept ‘One Kid at a Time’. Zij doen dit onder de naam ‘Onderwijs persoonlijk maken’.

Basisschool De Walsprong past een aantal uitgangspunten van ‘One Kid at a Time’ toe in het project ‘Werken met een persoonlijk leerplan’. De gedachte is dat het met name (hoog)begaafde leerlingen uitdaagt en motiveert als zij hun eigen leervragen kunnen formuleren en onderzoeken, te meer daar het de bedoeling is dat zij meerdere weken met hun leervraag bezig zijn. De leervraag bedenken is op zich al een uitdaging en een leerproces.



“Een leervraag formuleren is moeilijk, ook voor deze kinderen. Ze moeten dat echt leren. Als een kind zegt: ‘Ik wil graag iets weten over het paard’, dan weet hij meestal niet meteen wát hij dan precies wil weten. Dat is moeilijk, ook omdat het een vraag moet zijn waar ze langere tijd mee bezig kunnen zijn. Het is de taak van de begeleider om het kind zulke vragen te stellen, dat het voor het kind steeds duidelijker wordt wat hij precies wil onderzoeken, zodat hij een goede, verdiepende leervraag formuleert.”

Tanja Broekhuis, ib-er en begeleider verrijkgroep

De leervraag van de leerling is de basis voor zijn persoonlijk leerplan. Daarin legt hij vast wat hij wil onderzoeken en wat hij gaat doen om zijn leervraag te beantwoorden. Het persoonlijk leerplan gaat uit van de passie, belangstelling en voorkeuren van de leerling. Elk plan is dan ook uniek; er zijn geen twee leerlingen die hetzelfde leerplan hebben.



“Mijn onderwerp is dieren vallen. Mijn vraag is: hoe maak je een val voor dieren om ze levend te vangen? En wat voor vallen bestaan er allemaal? Dus bijvoorbeeld hoe vang je een beer in de jungle of hoe vang je zwerfkatten, muizen en ratten? En dan wel zo dat ze levend blijven.”

Leerling groep 3

Wanneer de leerling zijn leervraag heeft geformuleerd, bedenkt hij wat hij gaat doen om die vraag te beantwoorden. Hij legt dit vast in zijn persoonlijk leerplan. Het is de bedoeling dat leerlingen ook buiten de school, in de echte wereld, op zoek gaan naar antwoorden op hun vraag. De leerling neemt bijvoorbeeld een of meer interviews af of bezoekt een instelling die hem verder kan helpen bij zijn onderzoek. Leerlingen organiseren dit zelf. Ook nemen de leerlingen een planning op in hun leerplan, zodat zij na zes of twaalf weken de resultaten van hun onderzoek kunnen presenteren aan anderen.

Leerlingen werken in principe individueel aan de uitvoering van hun leerplan, maar doen dit in overleg met en met ondersteuning van de andere leerlingen, begeleiders en ouders. Aan het begin van elke bijeenkomst vertellen de leerlingen in de verrijkgroep hoe ver zij zijn gevorderd en wat ze die dag gaan doen. Ze stellen elkaar daarover vragen en geven elkaar advies.

“We stellen aan het begin van de bijeenkomst in een groepje steeds vragen aan elkaar. Dan vertelt iedereen wat ie gaat doen en dan stellen de anderen daar vragen over. Je leert dus ook van elkaar. Het is ook leuk dat je dan weet wat anderen gaan doen en waar ze mee bezig zijn.”

Leerling groep 7

De ouders spelen een belangrijke rol bij de uitvoering van het leerplan. Zij volgen de activiteiten van hun kind, ondersteunen de leerling wanneer hij thuis aan zijn leerplan werkt en kunnen meedraaien in de groepen. Ouderbetrokkenheid is een belangrijk aspect van het concept.

Het persoonlijk leerplan

- Het plan is gebaseerd op de passie, interesse van de leerling.
- Het plan bestaat uit een periode van twaalf weken (bovenbouw) of zes weken (onderbouw).
- De leerling leert (ook) in de echte wereld.
- De leerling krijgt ondersteuning van andere leerlingen, begeleiders en ouders.
- De ouders zijn betrokken bij de uitvoering.
- De leerling presenteert zijn leerresultaten.

3.2 De werkwijze

“Aanvankelijk had ik wel twijfels of de allerkleinsten met deze aanpak uit de voeten zouden kunnen, maar het gaat heel goed met de onderbouwgroep. Natuurlijk is het een zoektocht, maar daar is het een pilot voor. Wat doe je bijvoorbeeld met dat jongetje dat alleen maar voetbalplaatjes van internet wilde printen. Als de begeleider vroeg: wat ga je daar dan mee doen? Dan zei hij: ‘Niks, dit is nou wat ik leuk vind.’ Hij wilde niks anders dan dat. Hoe krijg je zo’n kind nou zo ver dat ie iets gaat uitzoeken en tot verdieping komt?”

Lida Valk, directeur

Leerlingen die voorlopen op hun klasgenoten, worden elke week een dagdeel bij elkaar gebracht in de verrijkingsgroep. Ze stellen zelf een persoonlijk leerplan op, dat ze in een periode van zes of twaalf weken uitvoeren. Aan het eind presenteren ze hun leeropbrengsten aan hun klas en aan ouders. De verrijkingsgroep wordt begeleid door twee leerkrachten en zo mogelijk ouders.

3.3 De selectie van leerlingen

Tijdens het project heeft De Walsprong gewerkt aan de ontwikkeling van een effectieve en zorgvuldige selectieprocedure voor de verrijkingsgroepen. Het is niet alleen belangrijk dat de juiste kinderen worden bereikt, maar ook dat de school aan kinderen, ouders en leerkrachten kan uitleggen waarom bepaalde kinderen wel en andere kinderen niet meedoen. Het is niet eenvoudig om kinderen te selecteren, onder andere doordat (hoog)begaafde leerlingen soms onderpresteren en de Cito-scores dus niet altijd aangeven dat leerlingen een bovengemiddelde intelligentie hebben.

Bij de selectie spelen de volgende factoren een rol:

- de perceptie van de leerkracht;
- de perceptie van de ouders;
- signaleringslijsten met kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen;

- de Cito-scores;
- resultaten van het observatie-instrument 'Kijk!', waarmee algemene vaardigheden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in groep 1 tot 4 in kaart worden gebracht.

Om leerlingen voor de verrijkgroep te selecteren, is een stappenplan ontwikkeld.

Stap 1: de leerkracht nomineert

Allereerst stellen leerkrachten op basis van observaties en intuïtief vast, welke kinderen volgens hen in aanmerking komen voor deelname aan de verrijkgroep. Vervolgens checken zij hun keuze aan de hand van twee signaleringslijsten met kenmerken van (hoog)begaafde kinderen (zie bijlage 2). Op de eerste lijst staan kenmerken van (hoog)begaafde kinderen die bovengemiddeld presteren; de tweede lijst bevat kenmerken van (hoog)begaafde kinderen die onderpresteren. Ook nemen zij de Cito-scores onder de loep. Op basis van al deze gegevens nomineren de leerkrachten kinderen die volgens hen baat kunnen hebben bij de verrijkgroep.

“Ik nomineer de kinderen vooral op basis van mijn eigen observaties en bevindingen. We kijken natuurlijk ook naar toetsresultaten, maar voor mij is het vooral een gevoel en dat wordt meestal bevestigd door de toetsgegevens. Ik heb twee kinderen in de verrijkgroep. Een jongen die echt behoefte heeft aan uitdaging en een meisje dat heel goed kan leren, maar dat heel onzeker is. Het is gebleken dat onzekere kinderen sterker worden als ze meedoen met de verrijkgroep.”
 Miranda Geurtsen, leerkracht groep 3



Leerkrachten geven aan dat zij leren van deze nominatieprocedure en het gebruik van de signaleringslijsten. Zij worden zich bewust van de kenmerken van (al of niet onderpresterende) (hoog)begaafde leerlingen en leren deze kinderen beter te herkennen. Ook geven leerkrachten aan dat het hun houding ten opzichte van (hoog)begaafde leerlingen positief beïnvloedt.

Stap 2: gesprek met de intern begeleider

Nadat de leerkracht heeft vastgesteld welke kinderen in aanmerking komen voor 'Werken met een persoonlijk leerplan', wordt de nominatie besproken met de intern begeleider, die zelf ook kinderen heeft genomineerd. Tijdens dit gesprek worden de kenmerken en de Cito-scores nogmaals bekeken en worden de nominaties van de leerkracht naast de nominaties van de intern begeleider er gelegd. Op basis hiervan bepalen ze samen welke kinderen gaan deelnemen.

Stap 3: gesprek met de ouders

"Het is essentieel om in de selectiefase ook met ouders te praten, want zij zien vaak dingen bij hun kinderen die wij niet zien. Ouders kennen hun kind het beste en daarom is het heel belangrijk om goed naar ouders te luisteren."

Tanja Broekhuis, ib-er en begeleider verrijkingsgroep

Het is belangrijk dat ouders onderschrijven dat hun kind aan de verrijkingsgroep gaat deelnemen en dat zij goed geïnformeerd worden over de aanpak en over hun eigen rol. Daarom organiseert de school voorafgaand aan de start van de verrijkingsgroep een bijeenkomst voor ouders. Zij krijgen informatie over de uitgangspunten, doelen, werkwijze en methodiek van het project en krijgen gelegenheid vragen te stellen. In deze bijeenkomst wordt de rol van ouders sterk benadrukt. Ouders krijgen de uitnodiging om bijeenkomsten van de verrijkingsgroep bij te wonen, zodat zij zien hoe de kinderen werken en leren op welke manier zij hun kind thuis kunnen ondersteunen bij hun onderzoeksactiviteiten. Op basis van deze bijeenkomst beslissen ouders – in overleg met hun kind – of het kind gaat deelnemen aan de verrijkingsgroep. Zij bevestigen dit door een formulier te ondertekenen.

Vaak kunnen niet alle genomineerde kinderen meedoen. De groepen bestaan uit maximaal tien kinderen. Zouden de groepen groter zijn, dan moet ook het aantal begeleiders uitbreiden. Bovendien is de vraag of genomineerde kinderen ook werkelijk tot de doelgroep behoren. Een goede signalering en analyse is dus belangrijk.

3.4 De bijeenkomsten

Gedurende zes of twaalf weken komen de kinderen van de verrijkingsgroep wekelijks een dagdeel bij elkaar. Zij werken aan hun persoonlijk leerplan en presenteren hun leerresultaten aan het einde van de periode aan hun klas en aan de ouders. In bijlage 3 zijn alle kaarten opgenomen die de leerlingen van De Walsprong gebruiken tijdens de verrijkingsbijeenkomsten.

De start

Tijdens de eerste bijeenkomst krijgen de kinderen uitleg over de werkwijze van het project en spelen zij het zogenaamde fotospel. Er liggen foto's en ansichtkaarten op tafel met zeer uiteenlopende voorstellingen. Elk kind kiest een of meer foto's uit die hem aanspreken. Doordat de andere kinderen en de begeleiders vragen stellen, wordt het kind zich steeds meer bewust van zijn passie of interesses. Vervolgens stelt elk kind vast aan welk onderwerp hij de komende periode wil gaan werken. Natuurlijk kan een kind ook een onderwerp kiezen waarvan geen foto op tafel ligt.



“Ik doe het over dino’s. Daar was geen kaartje van, maar ik heb dat onderwerp zelf bedacht, omdat ik graag veel over dino’s wil weten. Ik wil weten hoe ze leven en wat ze eten en hoe ze zijn uitgestorven. Eigenlijk heb ik dus drie vragen.”

Leerling groep 3

Als ieder kind een onderwerp heeft gekozen, maken de kinderen aan de hand van een kaart (zie bijlage 3) een begin met hun persoonlijk leerplan op basis van hun leervraag en deelvragen. Ook hierover stellen leerlingen (en begeleiders) elkaar vragen. De kinderen krijgen een ‘superkalender’ (zie ook bijlage 3) waarop ze een planning maken voor de komende weken.

De kinderen in de onderbouw werken met een schriftje waarin ze per week aangeven wat ze gaan doen. Ook zetten ze hierin hun leervraag.

Aan het werk in de verrijkingsgroep

Elke bijeenkomst begint met een gesprek. De kinderen zitten in de groep en vertellen om de beurt hoe ver ze met hun leerplan zijn en wat ze deze bijeenkomst gaan doen. De andere kinderen en de begeleiders stellen vragen aan het betreffende kind en geven tips en advies.



“Ik leer ook iets van de andere kinderen, bijvoorbeeld als iemand zegt dat ik het plaatje beter op een andere plek kan plakken of dat ik beter eerst een tekening van bloemen kan maken.”

Leerling groep 4

Ook de planning komt in het gesprek aan de orde.

Leerlingen maken hun eigen planning en zijn er zelf verantwoordelijk voor dat ze deze halen. Soms moeten leerlingen hun planning aanpassen, omdat ze te veel tijd aan een onderdeel hebben besteed of juist sneller klaar zijn dan ze hadden ingeschat. Kinderen geven aan dat ze het moeilijk vinden om hun activiteiten goed te plannen.

“Je komt aan het eind soms in tijdnood. Dat komt doordat je alles zelf moet plannen en dat is best moeilijk. In het begin weet je meestal nog niet precies wat je wilt gaan doen en dat kost tijd. Daardoor kom je aan het eind soms in tijdnood. Ik vind wel dat je daardoor leert om je werk goed te plannen. Maar ik zou wel meer tijd willen hebben om aan mijn presentatie te werken.”

Leerling groep 5

Doel van deze gesprekken is dat kinderen aan het denken worden gezet, van elkaar leren en elkaar ondersteunen. De kinderen vinden het leuk om van elkaar te horen waar ze mee bezig zijn en met elkaar mee te denken, maar sommige vinden het begingsprek te lang duren en willen liever snel aan het werk gaan. Dit speelt vooral in de laatste bijeenkomsten, wanneer de presentatie dichterbij komt. De kinderen maken zich zorgen of ze alles wel op tijd klaar zullen hebben en willen zoveel mogelijk tijd besteden aan de voorbereiding van hun presentatie.

“Aan het begin stellen we altijd vragen aan elkaar over wat je gaat doen en hoe je het gaat doen. We doen dat omdat je dan weet waar de anderen mee bezig zijn en omdat je anderen dan kunt helpen. Maar ik vind dat niet altijd nodig. En het is soms ook saai. Soms duurt het te lang en dat gaat van de tijd af. Ik zou soms liever gewoon meteen beginnen met werken aan mijn presentatie.”

Leerling groep 6

De school zoekt naar manieren om het begin van de bijeenkomsten wat te verlevendigen, zonder de functie van het begingsprek geweld aan te doen.

“Het is natuurlijk niet de bedoeling dat de kinderen het begin van de bijeenkomst saai vinden. Daarom denken we na over werkvormen die meer aanspreken. Want het is wel belangrijk dat kinderen elkaar aan het begin vragen stellen, omdat je kinderen ermee aan het denken zet en een bepaalde verdieping realiseert.”

Tanja Broekhuis, ib-er en begeleider verrijkingsgroep

Na de gespreksronde aan het begin van de bijeenkomst gaan de leerlingen aan het werk. Soms werken twee kinderen samen aan een thema, maar meestal werken zij individueel. De kinderen voeren allemaal hun eigen activiteiten uit. Ze zoeken bijvoorbeeld informatie op internet of in boeken, ze knutselen, tekenen, maken een woordweb, stellen vragen op voor een interview dat ze gaan afnemen of werken aan een PowerPoint presentatie.



Aan het eind van de periode presenteren de leerlingen hun leerresultaten aan de klas en aan ouders. Ze oefenen hun presentatie in de verrijkingsgroep.

“Ik ben voor de presentatie wel heel nerveus. De vorige keer ging ik door de zenuwen heel hoog praten. Maar als je dan klaar bent, dan is dat over en dan ben je opgelucht en trots. De presentatie voor de klas vind ik enger dan voor de ouders, want dan is je moeder erbij en dat scheelt wel.”

Leerling groep 6

Ten slotte wordt het project met de kinderen geëvalueerd. Wat vonden zij van de werkwijze? Hebben zij goed aan hun leervraag kunnen werken? Wat zou er anders moeten en wat zouden ze een volgende keer zelf anders doen?

3.5 De begeleiding

“In de verrijkingsgroep moet je de kinderen meer ondersteunen en begeleiden dan leiden. Vragen stellen in plaats van antwoorden geven. Dat is best lastig, maar het gaat wel steeds beter. Ik maak het me steeds meer eigen. Je ziet dat kinderen hierdoor meer zelf gaan nadenken en dat ze niet meer voor elk wissewasje komen vragen. Ook vragen ze vaker iets aan een ander kind. Ze worden echt zelfstandiger. Dat is heel mooi om te zien; zeker omdat het hier om kleuters gaat.”

Mara Weijnenberg, leerkracht groep 2, onderbouwcoördinator en begeleider verrijkingsgroep

De manier waarop de kinderen in de verrijkingsgroep worden begeleid, verschilt essentieel van de wijze waarop leerkrachten gewend zijn leerlingen te begeleiden. De kinderen in de verrijkingsgroep sturen hun activiteiten en hun leren in sterke mate zelf. De begeleiders stellen prikkelende vragen, stimuleren en ondersteunen de kinderen. Ze laten het echter aan de kinderen over wat ze gaan doen en op welke manier ze dingen aanpakken, ook als zij dat doen op een manier die in de ogen van de leerkracht minder effectief is. Niet zozeer het product, het eindresultaat staat centraal, maar vooral het leerproces, de manier waarop leerlingen kennis verwerven, samenwerken en zich ontwikkelen. Deze methodiek vereist een specifieke houding van de begeleiders: zij moeten de kinderen vertrouwen en loslaten.

De leerkrachten, die in hun eigen groep klassikaal en methodegestuurd werken, vinden het niet eenvoudig om leerlingen op deze manier te begeleiden. Zij zijn immers vaak gewend om kinderen leervragen en leerstof aan te reiken, antwoorden te geven op vragen en het leerproces van kinderen sterk te sturen.



“Soms ben ik geneigd om kinderen te pushen om meer verdieping te zoeken. Ik wil enerzijds dat ze niet te oppervlakkig met hun vraag bezig zijn, maar ik wil ook dat ze dat doen vanuit zichzelf en niet omdat ik het wil. Ik vind het moeilijk om daarin een balans te vinden. Dus mijn zoektocht is: hoe zorg ik dat ik kinderen zo prikkel dat ze die verdieping vanuit zichzelf gaan zoeken.”

Tanja Broekhuis, ib-er en begeleider verrijkingsgroep

In de verrijkingsgroep sturen de begeleiders de kinderen zo weinig mogelijk en stellen zij veel open vragen, waarmee ze kinderen aan het denken zetten over hun eigen aanpak en hun eigen leren. Waarom doe je dat zo? Hoe ga je dat aanpakken? Kun je nog meer manieren bedenken om informatie te vinden? Wat heb je hiervan nu geleerd?

“Leerkrachten zijn gewend om kinderen antwoorden te geven of hen het antwoord in de mond leggen. De leerkracht zegt bijvoorbeeld: ‘Oké, internet is prima, maar zou je ook in een boek kunnen kijken?’ Daarmee geeft zij het antwoord zelf al en zet zij het kind niet aan het denken. Leerkrachten zijn niet geschoold in deze manier van begeleiden. Het is iets wat leerkrachten moeten ontwikkelen.”

Lida Valk, directeur

De leerkrachten die de verrijkingsgroepen begeleiden maken zich de begeleidingsvaardigheden al doende eigen. Zij hebben hiervoor van tevoren geen scholing gevolgd. Een adviseur van KPC Groep begeleidde de eerste pilot samen met de intern begeleider. De intern begeleider leerde van de KPC-adviseur op welke manier zij de kinderen begeleiding gaf. Vervolgens begeleidde de intern begeleider een verrijkingsgroep samen met een andere leerkracht, die zo op haar beurt leerde hoe de kinderen in de verrijkingsgroep moeten worden begeleid.

“Het is heel belangrijk om het voorbeeld te hebben van een ander, want je kunt deze manier van begeleiden niet uit een boekje leren. Het is sowieso goed om de groep met twee leerkrachten te begeleiden, want dan kun je er samen over praten en reflecteren. Dat is belangrijk, vooral omdat het zo’n andere methodiek is dan we gewend zijn.”

Tanja Broekhuis, ib-er en begeleider verrijkingsgroep

3.6 Het leren buiten de bijeenkomsten

Leerlingen werken ook buiten de bijeenkomsten aan de uitvoering van hun persoonlijk leerplan.

In de echte wereld

De leerlingen worden gestimuleerd om op uiteenlopende manieren antwoorden te zoeken op hun leervraag; ook buiten de school. Kinderen nemen interviews af of brengen een bezoek aan bijvoorbeeld een manege, een voetbalstadion of een dierenarts.

In de klas

Het is de bedoeling dat de kinderen ook in de klas aan hun leerplan werken. Streven is dat leerkrachten deze leerlingen hiervoor minimaal een half uur per week gelegenheid geven. Dit lukt alle leerkrachten niet altijd. Doordat De Walsprong een klassikaal systeem heeft, is het voor leerkrachten niet gemakkelijk om hiervoor tijd vrij te maken. Leerkrachten worstelen met het klassenmanagement. Hoe pas ik het in in mijn lesprogramma? En hoe kan ik deze leerlingen ondersteunen terwijl ik ook bezig ben met de andere kinderen?

“In de woordenschattijd laat ik deze kinderen aan hun project werken, want zij beheersen die leerstof al. Ik vind het wel lastig dat ik ze dan niet kan begeleiden, omdat ik met de andere kinderen bezig ben. Bovendien weet ik niet precies waar ze mee bezig zijn, waardoor ik ze niet goed kan ondersteunen.”

Erica Verhoeks, leerkracht groep 5

Thuis

Ook werken de kinderen thuis aan hun project. Het is de bedoeling dat de ouders (die uitgebreid zijn geïnformeerd over de aanpak) hun kind bevragen en ondersteunen. Ouders zijn hiertoe vaak sterk gemotiveerd, maar hebben wel eens de neiging om te veel van het kind over te nemen. Ook zijn er ouders die geen tijd hebben om hun kind intensief te begeleiden bij hun activiteiten. Enkele ouders wonen een of meer keren een bijeenkomst van de verrijkingsgroep bij.

“Het is de bedoeling dat ouders de vragen van hun kind niet klakkeloos beantwoorden, maar het kind stimuleren en ondersteunen om zelf antwoorden te vinden. Ook ouders moeten dat leren. Er zijn ook ouders die aangeven dat ze er gewoon geen tijd voor hebben om hun kinderen te ondersteunen. Dat is wel een dilemma, want hoe ga je daar als school mee om? Daar hebben we nog geen goed antwoord op.”

Lida Valk, directeur

De school zoekt naar mogelijkheden om de betrokkenheid van ouders verder te versterken. Zo voeren de begeleiders van de verrijkingsgroep van de onderbouw een experiment uit waarbij ouders via de e-mail wekelijks op de hoogte worden gehouden van de activiteiten van hun kind.

“We moeten die manier van rapporteren nog evalueren, maar ik vind het een goede manier om de ouderbetrokkenheid te versterken. Het kost wel weer tijd, maar het heeft meerwaarde, omdat je jezelf dan ook bij ieder kind moet afvragen: wat heeft het kind geleerd en wat heeft het nog nodig?”

Tanja Broekhuis, ib-er en begeleider verrijkingsgroep

Rollen

Rol van de leerling: zelf sturen

- De leerling formuleert zijn eigen leervraag.
- De leerling stuurt zijn eigen leerproces.
- Leerlingen stellen elkaar vragen en geven elkaar tips en advies.

Rol van de begeleider: loslaten en ondersteunen

- De begeleider prikkelt leerlingen tot nadenken en stimuleert hen eigen keuzes te maken.
- De begeleider helpt leerlingen hun eigen leerproces te sturen.

Rol van de ouders: betrokkenheid tonen en ondersteunen

- De ouders tonen betrokkenheid bij de activiteiten van hun kind.
- De ouders ondersteunen het kind thuis en wonen zo mogelijk een of meer bijeenkomsten bij.

Rol van de groepsleerkracht: belangstelling tonen en tijd geven

- Belangstelling tonen voor de activiteiten van het kind in de verrijkingsgroep.
- Het kind gelegenheid geven om in de klas elke week minimaal een half uur aan zijn persoonlijk leerplan te werken.

3.7 Evaluatie

Na afloop van het traject is het van belang om een aantal zaken te evalueren.

- Hoe is het traject verlopen?
- Welke problemen hebben leerkrachten ervaren en hoe zijn deze opgelost?
- Hoe hebben leerlingen het traject ervaren (zie paragraaf 3.4)?
- Hoe hebben ouders het traject ervaren (zie bijlage 4)?
- Of leerlingen een volgende keer weer voor het traject in aanmerking (willen) komen?

4 Verworvenheden



“Je leert heel veel bij Kilalé! Ik heb de vorige keer onderzoek gedaan naar hoe de mens is ontstaan en toen heb ik dingen geleerd die sommige volwassenen niet eens weten. Maar ik heb bijvoorbeeld ook geleerd hoe ik informatie moet zoeken en dan alleen informatie die je nodig hebt om je vraag te beantwoorden. Maar ook samenvatten heb ik geleerd. En natuurlijk samenwerken, omdat je elkaar ook helpt met dingen.”

Leerling groep 7

4.1 De leerlingen

Het project levert in de eerste plaats winst op voor de (hoog)begaafde leerlingen. De kinderen zijn enthousiast en werken met plezier en overgave aan hun persoonlijk leerplan. Zowel leerlingen als leerkrachten ervaren dat de werkwijze deze leerlingen uitdaagt en stimuleert. Zij leren niet alleen veel over hun onderwerp, maar ontwikkelen tevens vaardigheden, zoals initiatief nemen, zelfstandigheid, creativiteit, samenwerken, plannen, onderzoeken, presenteren en reflecteren.

“Dit project heeft zeker meerwaarde voor deze kinderen. Ze werken aan iets dat hen raakt en waar ze nieuwsgierig naar zijn en ze ontwikkelen zich heel breed, bijvoorbeeld ook in creatieve zin. Het is goed voor deze kinderen dat ze niet alleen cognitief bezig zijn.”

Anneke van Aken, leerkracht groep 6



Ook zien begeleiders en leerkrachten dat het zelfbeeld van leerlingen wordt versterkt. De leerlingen zijn trots op hun werk en op hun presentaties en de onzekere kinderen krijgen meer zelfvertrouwen. Door de deelname aan het project breiden leerlingen niet alleen hun kennis uit, maar krijgt hun persoonlijke ontwikkeling een positieve impuls.

“Ik zie onzekere kinderen zelfverzekerder worden. Het is heel goed voor hun zelfbeeld, dat ze ervaren: ik kan wat en ik kan het zelf. En de kinderen waar alles juist altijd makkelijk gaat, worden op een positieve manier uitgedaagd en worden echt aan het denken gezet. Dat is een grote meerwaarde voor deze kinderen.”

Tanja Broekhuis, ib-er en begeleider verrijkingsgroep



4.2 De leerkrachten

Leerkrachten die de verrijkingsgroepen begeleiden, ervaren de methodiek als een verrijking van hun eigen professionaliteit. Ze hebben een andere manier van begeleiden ontwikkeld (zie 2.2) en ervaren dat als meerwaarde, omdat zij zien dat het een positief effect heeft op het leren en de ontwikkeling van de kinderen. De leerkrachten hebben geleerd kinderen hun eigen leren zelf te laten sturen, ze meer los te laten en zien dat dit kinderen uitdaagt en stimuleert. De begeleiders van de verrijkingsgroepen gaan de nieuwe werkwijze ook steeds meer in hun (reguliere) klas toepassen en constateren dat niet alleen de (hoog)begaafde leerlingen hier baat bij hebben.

“Ik merk dat ik mijn vertrouwde aanpak ook in de klas steeds meer durf los te laten. Als kinderen bijvoorbeeld iets gaan knutselen, kauw ik het niet helemaal voor, maar ik geef ze een aantal materialen waarmee ze op hun eigen manier aan de gang gaan. Loslaten is best lastig, al is het wel iets dat in mij zit. Maar door mijn opleiding en de onderwijscultuur ben ik dat een beetje kwijtgeraakt. Nu komt dat weer sterker naar boven.”

Mara Weijenberg, leerkracht groep 2, onderbouwcoördinator en begeleider verrijkingsgroep

Ook de gerichtheid van de leerkrachten verandert. Is het reguliere onderwijs sterk gericht op het product van het leren, de cijfers en Cito-scores, in de verrijkingsgroepen staat het leerproces, het hoe, veel meer centraal. De leerkrachten vinden dat een verrijking, omdat ze daardoor aandacht besteden aan verschillende ontwikkelingsaspecten en meer recht doen aan het kind.

“Dat de nadruk ligt op het leerproces vind ik een heel waardevol element van deze aanpak, want het onderwijs is nog te sterk gericht op het product. Het product kan echter onder de maat zijn, terwijl het proces zeer waardevol is geweest. Ik ben er blij mee dat dit project die sterke productgerichtheid wat doorbreekt.”

Lida Valk, directeur

4.3 De school

Sinds de start van het project ‘Werken met een persoonlijk leerplan’ waait er – zij het nog aarzelend – een frisse wind door het klassikale, methodegerichte onderwijs van De Walsprong. Hoewel slechts een beperkt aantal leerkrachten direct betrokken is bij het project, brengt de vraaggerichte aanpak in de verrijkingsgroepen een gesprek op gang in de school over de voor- en nadelen van klassikaal onderwijs en van nieuwe onderwijsvormen. Leerkrachten stellen vragen bij de huidige werkwijze en worden zich bewuster van hun eigen methodiek en didactiek. In hoeverre stuur ik kinderen eigenlijk? Zou deze aanpak ook effectief kunnen zijn voor kinderen die gemiddeld of minder goed presteren? Hoe zou je dat kunnen aanpakken in je klas? Door het project zijn dit soort vragen de afgelopen jaren sterker binnen het team gaan leven.

“De kartrekkers, die de verrijkingsgroepen begeleiden, zijn enthousiast over de werkwijze en vertellen erover aan collega’s. Ik hoop dat dat binnen het team een olievlekwerking heeft, omdat ik denk dat dit project ook ons reguliere onderwijs kan verrijken.”

Lida Valk, directeur

Een andere belangrijke verworvenheid voor de school is het feit dat het project de ouderbetrokkenheid versterkt. Ouders van kinderen die meedoen, worden zoveel mogelijk bij het project betrokken en ervaren dat de school oog heeft voor hun kind. Maar ook andere ouders horen over de activiteiten. Regelmatig krijgen leerkrachten vragen van ouders over het project, ook vragen ouders of hun kind mee kan doen aan de verrijkingsgroep.

Leervragen van kinderen (onderbouw)

Hoe werkt een elektrische gitaar?

Hoe kan je huizen bouwen (lego)?

Welke botten van (welke) dieren
zijn 't hardst?

Hoe bouw je een huis en wat komt er
bij kijken?

Hoe maak je een val?

Hoe groeit een boom?

Hoe bouw je een huis (van hout)?



5 De toekomst

De positieve resultaten van de pilots geven basisschool De Walsprong voldoende aanleiding om de verrijkingsgroepen voort te zetten. Maar ook wordt er over nagedacht om de aanpak meer te integreren in het reguliere onderwijs. Ideeën over de wijze waarop dat zou kunnen, beginnen langzaam vastere vormen aan te nemen.

5.1 Integratie in het reguliere onderwijs

Bij directie en leerkrachten van De Walsprong groeit de overtuiging dat de aanpak meer moet integreren in het reguliere onderwijs. Zij hebben daarvoor verschillende motieven.

Allereerst staat het project in de huidige vorm nog te veel los van het onderwijs in de klas. De betreffende kinderen verlaten de groep, werken in een aparte ruimte, volgens een aparte methodiek. Sommigen beschouwen de uitzonderingspositie die de kinderen hierdoor krijgen als ongewenst. Klasgenootjes weten niet precies wat de kinderen in de verrijkingsgroep doen en vragen zich af waarom zij zelf niet mogen meedoen. Leerkrachten vinden het moeilijk om dat aan de kinderen uit te leggen, omdat ze bang zijn dat ze daardoor het niveauverschil tussen leerlingen benadrukken.

Groepsleerkrachten worden uitgenodigd om bijeenkomsten van de verrijkingsgroepen bij te wonen. In de praktijk is dat echter moeilijk, omdat ze meestal niet beschikken over iemand die hun klas gedurende die tijd kan overnemen. Ook de afspraak dat leerlingen in de klas regelmatig aan hun project mogen werken, blijkt moeilijk te realiseren; het klassenmanagement van leerkrachten is daar niet altijd voldoende op ingericht.

De belangrijkste drijfveer om de werkwijze meer in het reguliere onderwijs te integreren, is de ambitie van De Walsprong om het onderwijs te vernieuwen. De school ziet kansen om het methodegestuurde, klassikale onderwijs te verrijken door hierin elementen van 'Werken met een persoonlijk leerplan' op te nemen. Hoewel sommigen twifelen of de methodiek geschikt is voor de allerzwakste leerlingen, groeit de overtuiging dat alle leerlingen kunnen profiteren van een aantal elementen van de aanpak: werken vanuit je passie, zelf op onderzoek uitgaan, zelfstandig leren werken, leren je eigen leerproces te sturen en presenteren. Dit zijn zaken waar ieder kind baat bij heeft. Ook het feit dat het niet alleen de leerprestaties, maar ook het leerproces aandacht krijgt, is iets dat het team aanspreekt.

De plannen zijn nog niet uitgekristalliseerd, maar door de directie en de direct betrokkenen wordt nagedacht over het idee om alle kinderen te laten werken met een persoonlijk leerplan. Bijvoorbeeld een keer per week tijdens een vast dagdeel en eventueel in het kader van een (schoolbreed) thema.

"We zijn er niet op uit om een Big Picture School te worden, maar ik ben er wel een voorstander van dat onze school zich in die richting ontwikkelt. Ik zie zeker mogelijkheden om – binnen ons klassikale systeem – elementen van de aanpak in het onderwijs te integreren."
Lida Valk, directeur

Ook ziet de directie mogelijkheden om de methodiek meer in de lessen toe te passen door op een andere manier om te gaan met methodes. Zonder methodes af te schaffen, zouden leerkrachten de kinderen kunnen stimuleren bij het stellen van hun eigen leervragen.

“Je kunt een methodische lijn volgen en tegelijkertijd kinderen hun eigen leervragen laten formuleren en beantwoorden. Als het in de methode bijvoorbeeld gaat over temperatuur, dan kun je kinderen daarover hun eigen leervragen laten stellen. Je volgt wel de methode en je houdt de doelen in de gaten, maar je laat de kinderen daarbinnen werken aan hun eigen vragen en laat ze dingen zelf ontdekken. Ook kun je kinderen hun bevindingen laten presenteren.”

Lida Valk, directeur



5.2 Voorwaarden

De school is zich ervan bewust dat zij deze ambities pas kan waarmaken als aan een aantal voorwaarden is voldaan.

Betrokkenheid en motivatie

De vernieuwingsambitie leeft vooralsnog met name bij de directie en bij de begeleiders van de verrijkingsgroepen. De andere leerkrachten staan wat verder van het project af, waardoor deze ambitie bij hen minder sterk leeft. Om het gedachtegoed van 'Werken met een persoonlijk leerplan' in de reguliere lessen gestalte te geven, moeten alle leerkrachten ervan overtuigd zijn dat de werkwijze een verrijking is van het onderwijs en moeten zij gemotiveerd zijn om zich de werkwijze eigen te maken.

“Je zou een structuur kunnen bedenken zodat alle leerkrachten regelmatig kunnen meedraaien in de verrijkingsgroepen. Dan krijgt iedereen een goed beeld van de werkwijze en dat motiveert om ook in de klas meer op die manier te gaan werken.”
Erica Verhoeks, groep 5

Scholing

De werkwijze ‘Werken met een persoonlijk leerplan’ vereist een specifieke rol en specifieke vaardigheden van de leerkracht (zie 2.2). Het gaat deels om vaardigheden die haaks staan op het gedrag dat leerkrachten hebben aangeleerd. Met name ‘loslaten’, ‘niet sturen’ en ‘prikkelende vragen stellen’ ervaren de begeleiders als moeilijke aspecten van hun nieuwe rol. Als de school ervoor kiest om de werkwijze meer in het onderwijs te integreren, is het noodzakelijk dat het team hierin wordt geschoold.

“We hebben ervaren dat deze manier van werken heel goed werkt, maar ook dat het heel moeilijk is om je deze manier van begeleiden eigen te maken. Als we hier echt verder mee willen, dan zou het goed zijn als alle leerkrachten een scholing volgen waarin zij leren hoe je kinderen op deze manier kunt bevragen en begeleiden.”
Tanja Broekhuis, ib-er en begeleider verrijkingsgroep

Klassenmanagement

Nu al is duidelijk dat het klassenmanagement van de leerkrachten er niet altijd op is ingericht de (hoog-) begaafde leerlingen in de klas aan hun project te laten werken. Als de school de keuze maakt de werkwijze meer in het reguliere onderwijs te integreren, zullen leerkrachten hun klassenmanagement moeten veranderen. De methodiek stelt specifieke eisen aan dit management, omdat kinderen op verschillende niveaus met verschillende leervragen bezig zijn. Ook hierin zal scholing van leerkrachten nodig zijn.

5.3 Implementatie

Voorlopig blijft De Walsprong werken met aparte verrijkingsgroepen. Wel zal de komende jaren een ontwikkeling worden ingezet om de methodiek meer in het reguliere onderwijs te integreren. De directie kiest ervoor deze ontwikkeling vanuit het team te laten groeien, vanuit de overtuiging dat dergelijke vernieuwingen alleen effectief zijn als de mensen die het moeten doen gemotiveerd en overtuigd zijn.

“Ik geloof niet een top-down aanpak, omdat het succes van dergelijke vernieuwingen afhankelijk is van de motivatie en de vaardigheden van het team. Dit project kan leerkrachten stimuleren en maakt het mogelijk om het vanuit de praktijk te laten groeien. Dat is een langere weg dan het van bovenaf opleggen, maar ik geloof daar meer in. Ik denk dat we wel een jaar of vijf nodig zullen hebben om de ambities waar te maken.”
Lida Valk, directeur

6 Aanbevelingen en tips

Het project is geëvalueerd met leerlingen, leerkrachten en ouders. Deze evaluaties en de interviews die ten behoeve van deze rapportage zijn afgenomen, leveren een aantal aanbevelingen en tips op voor scholen die 'Werken met een persoonlijk leerplan' willen invoeren.

Betrek het team vanaf het begin bij het project

Licht het hele team vooraf goed voor over de doelen en werkwijze van het project en maak duidelijk wat er van de leerkrachten wordt verwacht. Zoek gezamenlijk naar manieren waarop leerkrachten de kinderen uit de verrijkingsgroep in de klas kunnen laten werken aan hun project (klassenmanagement). Maak duidelijk dat dit niet vrijblijvend is.

Betrek leerkrachten ook tijdens de uitvoering bij het project, onder andere door alle leerkrachten beurtelings te laten meedraaien in de verrijkingsgroepen. Zoek gezamenlijk naar mogelijkheden om de groep van de betreffende leerkracht op te vangen. Informeer leerkrachten regelmatig over de activiteiten van de leerlingen uit hun klas die in de verrijkingsgroep zitten, zodat zij deze kinderen kunnen ondersteunen als zij in de klas aan hun project werken. Zet de verrijkingsgroep ook regelmatig op de agenda van teamvergaderingen.

Betrek ouders vanaf het begin bij het project en laat hen participeren

Geef ouders goede voorlichting over de doelen en werkwijze van het project en maak duidelijk wat er (thuis) van hen wordt verwacht. Laat ouders beurtelings meedraaien in de verrijkingsgroep van hun kind, zodat zij kennismaken met de begeleidingsmethodiek en leren op welke manier zij hun kind thuis kunnen ondersteunen. Betrek de ouders ook bij de evaluatie van het project.

Zorg voor een goed signaleringssysteem

Selecteer de kinderen zorgvuldig en betrek de leerkrachten en de ouders hierbij. Maak gebruik van de signaleringslijsten in bijlage 2. Zorg dat je aan ouders goed kunt uitleggen waarom juist deze kinderen zijn geselecteerd.

Begin met een groep van vijf tot acht kinderen

Start met een kleine groep (vijf tot acht kinderen) met twee begeleiders. Zorg dat één van deze begeleiders de begeleidingsmethodiek goed beheerst, zodat deze begeleider als voorbeeld en rolmodel kan fungeren voor de ander. Nadat ervaring is opgedaan, kunnen de groepen wat groter zijn, maar maak ze niet te groot (tien tot twaalf kinderen). Dit geldt zeker voor de onderbouwgroep.

Denk goed na over het tijdstip waarop de verrijkingsgroep bijeenkomt

De Walsprong heeft ervoor gekozen om de verrijkingsgroepen op een ochtend in te plannen, omdat dan de vakken taal en rekenen op het rooster staan. (Hoog)begaafde leerlingen kunnen deze vakken meestal zonder problemen missen en beleven bovendien meestal meer plezier aan de vakken die 's middags worden gegeven (zaakvakken, gym, handvaardigheid).

Schakel externe ondersteuning in bij de opzet

Er komt heel wat kijken bij de invoering van 'Werken met een persoonlijk leerplan'; zowel organisatorisch als inhoudelijk. Schakel daarom externe ondersteuning in bij de opzet en invoering. Het is met name van belang dat leerkrachten goed worden geschoold in de begeleidingsmethodiek.

Literatuur

Anthone, R. & Mortier, R. (1997). *Socrates op de speelplaats: filosoferen met kinderen in de praktijk*. Leuven: Acco.

Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.

Boer, E. de (2011). *Begrijp je me? Leerlingen over leraarcompetenties bij het begeleiden van (hoog)-begaafde kinderen. Scriptie in het kader van de ECHA-opleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Bloom, B.S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domai*. New York: McKay.

Colangelo, N. & Davis, G.A. (2003). *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson education.

Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted. In: N. Colangelo & G.A. Davis (2003), *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson education.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.

Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented. *Education today*, 54, 17-21.

Gallagher, J.J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. In: N. Colangelo & G.A. Davis (2003), *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson education.

Gerven, E. van (2008). Moeilijk moet! Aanpassingen in de leerstof voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 17(3), 6-9.

Gerven, E. van (2009). *Handboek (hoog)begaafdheid*. Assen: Van Gorcum.

Grigorenko, E.L. & Sternberg, R.J (1997). Styles of thinking, abilities and academic performance. *Exceptional children*, 3(63), 295-312. In: E. van Gerven, (2009), *Handboek (hoog)begaafdheid*, van Gorcum, 17.

Hoogeveen, L (2009). *Excellente leerlingen die (niet) excelleren*. Presentatie conferentie Talent voor Excelleren 5 november 2009, 's-Hertogenbosch.

Lowijck, J. & Verloop, N. (red) (1995). *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Schouten, E. (2010). *Procesverslag 'Werken met een persoonlijk leerplan'*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Sierens, E. & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent'. Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. In: *Begeleid zelfstandig leren*, 24, december 2009, 17.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (2003). *Succesvolle Intelligentie. Hoe praktische en creatieve intelligentie succes bepalen*. New York: Plume.

Stevens, L. (2007). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant Uitgeverij.

Torrance, P. (1981). In: T. Webb, e.a. (2005), *De begeleiding van (hoog)begaafde kinderen*. Assen: Van Gorcum.

Tassel-Baska, J. van. (2003). What matters in curriculum for gifted learners: reflections on theory, research and practice. In: N. Colangelo & G.A. Davis (2003), *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson education.

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

Bijlage 1 Inventarisatie van leerkrachtcompetenties

Werkwijze

De inventarisatie richtte zich op bronnen die leerkrachtcompetenties vermelden voor de signalering en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen.

Leeswijzer

Het overzicht is als volgt opgezet.

- In de tabel zijn overkoepelende leerkrachtcompetenties geformuleerd.
- Onder elke competentie is een weergave van bronnen gegeven waarin deze competentie op één of andere manier terugkomt.
- De deelcompetentie is geformuleerd zoals in de bron is gevonden.
- Per deelcompetentie wordt de bron weergegeven met een cijfer.
- Als een deelcompetentie meerdere malen exact wordt genoemd in de literatuur, worden beide bronvermeldingen achter de deelcompetentie vermeld.

Bronnen

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

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

In staat zijn om te differentiëren met betrekking tot (hoog)begaafde leerlingen: meer informatie geven, sneller door de stof gaan, meer diepte, aandacht voor hogere-orde denkvaardigheden, zelfsturend leren	1,9
Kan omgaan met gedifferentieerd klassenmanagement en meerdere ontwikkelingsniveaus in zijn groep	8
De leerkracht is in staat om de stof uit de reguliere methode te compacten, zodat deze meer aansluit bij de wijze waarop (hoog)begaafde leerlingen leren	9
De leerkracht is in staat om een vervangend/aanvullend leerstofaanbod te verzorgen op basis van de uitgangspunten van verrijking	9
De leerkracht is in staat om een weektaak samen te stellen waarin verwerken van de verrijkingsstof verplicht is	9
<i>De leerkracht is in staat om een uitdagende leeromgeving kunnen bieden</i>	
In staat om leerlingen te betrekken in het onderwijsleerproces	5
Faciliteren van zelfstandig leren	1
Creatief in opdrachten en projecten; open staan voor nieuwe ideeën en vragen, bereid zijn om op verschillende manieren les te geven	4
Zowel abstracte als concrete concepten aangeven	6
Werken met 'snel begrip'; zorgen voor de mogelijkheid om sneller te werken en om ontdekkend te leren, met een eventuele mogelijkheid om door inhoud te 'racen' zonder de diepte in te gaan	1
Snel door materialen heen gaan	3
Zorgen voor een leergeoriënteerde omgeving en vrijheid in keuze van inhoud, proces, product en omgeving	1
Aanmoedigen van samenwerkend leren en wederzijdse ondersteuning tussen leerkracht en leerling	1
Is creatief in het ontwikkelen van nieuwe lesinhouden	8
<i>De leerkracht past de inhoud van de leerstof aan aan de leerbehoeften van de (hoog)begaafde leerling</i>	
Benadrukken van complexiteit ten opzichte van simpliciteit	1
Aanmoedigen van divergent en origineel denken	3
<i>De leerkracht is in staat om eisen te stellen en op de juiste manier het werk van de (hoog)begaafde leerling te beoordelen</i>	
Eerlijk en gedifferentieerd beoordelen	1
Het kunnen stellen van eisen aan leerlingen zonder daarbij ongevoelig te zijn	5
De juiste eisen stellen	6
<i>Eigenschappen van de leerkracht</i>	
Zelfvertrouwen uitstralen	1
Intellectuele eerlijkheid	3
Hoge graad van intelligentie	3
Gelijkmoedigheid, evenwichtigheid en emotionele stabiliteit	3
Geduldig zijn	3

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

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

Bijlage 2a Kenmerken van bovengemiddeld presterende (hoog)begaafde kinderen

In deze bijlage staat een overzicht van veel voorkomende eigenschappen, zoals die in de literatuur genoemd worden. Een (hoog)begaafde leerling hoeft niet alle eigenschappen in onderstaand overzicht te bezitten. Het omgekeerde is ook het geval: als iemand één of meerdere van deze gedragsaspecten vertoont, hoeft dit niet automatisch te betekenen dat hij (hoog)begaafd is.

Clustereigenschap	Bijbehorende eigenschappen
1 Hoge intelligentie	(Hoog)begaafde leerlingen beschikken over hoge intellectuele capaciteiten. Een hoge score op een intelligentietest (IQ > 130) of hoge prestaties op andere test is hiervan een indicatie.
2 Vroege ontwikkeling	(Hoog)begaafde leerlingen zijn geestelijk vroegrijp en worden gekenmerkt door een ontwikkelingsvoorsprong. Zij kunnen meestal op vroege leeftijd al lezen, praten, schrijven en hebben een vroege ontwikkeling van getalbegrip. Hierdoor kunnen zij zich gemakkelijk leerstof uit hogere leerjaren eigen maken. Ook stellen zij op jonge leeftijd al levensbeschouwelijke vragen en denken zij al vroeg na over de zin van het leven.
3 Uitblinken op meerdere gebieden	Een bijzondere begaafdheid kan tot uitdrukking komen in motorische, sociale, artistieke en intellectuele vaardigheden. Vaak treden deze begaafdheidsvormen gecombineerd op en blinken (hoog-)begaafde leerlingen uit in meerdere gebieden, zoals in taal en wiskunde. (Hoog)begaafde leerlingen hebben op taalgebied een grote woordenschat en vertonen een zeer goed en adequaat woordgebruik.
4 Gemakkelijk kunnen leren	(Hoog)begaafde leerlingen hebben over het algemeen een zeer goed geheugen en kunnen hierdoor goed informatie onthouden en verwerken. Zij begrijpen nieuwe leerstof dan ook aanzienlijk sneller dan gemiddelde leerlingen en zijn daardoor sneller klaar met opdrachten en huiswerk. Hierdoor hebben zij vaak een leertempo dat beduidend hoger is dan het tempo van de gemiddelde leerling.
5 Goed leggen van (causale) verbanden	(Hoog)begaafde leerlingen kunnen gemakkelijk (causale) verbanden leggen en hebben hierover een goed overzicht.
6 Gemakkelijk analyseren van problemen	(Hoog)begaafde leerlingen zijn snelle probleemanalysers. Zij kunnen snel vaststellen wat de aard van een probleem is. Daarnaast zijn (hoog)begaafde leerlingen vaak vindingrijk in het ontwikkelen van eigen oplossingsmethoden. Dit kan soms problemen opleveren als zij zich een verkeerde oplossingsmethode hebben aangeleerd, omdat zij deze methode moeilijk weer los kunnen laten.
7 Maken van grote denksprongen	Een (hoog)begaafde leerling maakt grotere leerstappen en heeft daarom minder tijd nodig.
8 Voorkeur voor abstractie	(Hoog)begaafde leerlingen kunnen goed abstract denken. Zij generaliseren gemakkelijker dan hun andere klasgenoten en hebben een goed overzicht van de kennisgehelen. Zij hebben geen behoefte aan concretisering van de lesstof door het gebruik van voorbeelden

9 Hoge mate van zelfstandigheid	(Hoog)begaafde leerlingen willen liever niet geholpen worden en geven de voorkeur aan zelfstandig werken. Bij het werken in groepsverband vertoont de (hoog)begaafde leerling veel initiatief en neemt hij/zij vaak de leiding. Bovendien wil de leerling dingen graag op zijn/haar eigen wijze doen, zoals het zelf bedenken van een methode voor het uitrekenen van sommen.
10 Brede of juist specifieke interesse/hoge motivatie/veel energie	Het is belangrijk dat het onderwerp van de opdracht de leerling interesseert. Bij (hoog)begaafde leerlingen is namelijk het kunnen een voorwaarde, maar het willen van even groot belang. Als het onderwerp aansluit bij de interesse van de leerling, dan is motivatie verzekerd. Er is aangetoond dat talent pas doorzet als de leerlingen plezier beleven aan de (leer)activiteiten. Een kenmerk van (hoog-)begaafde leerlingen is dat zij zeer leergierig zijn. Als een onderwerp de leerling interesseert dan pluist hij het onderwerp vaak tot op de bodem uit. Maar het tegenovergestelde geldt ook: als een (hoog-)begaafde leerling geen interesse heeft voor een bepaald onderwerp, dan kan hij moeilijk de motivatie opbrengen om zich erin te verdiepen.
11 Creatief/origineel	In de opdrachten laten (hoog)begaafde leerlingen vaak zien dat zij originele en creatieve ideeën en/of oplossingen hebben. Zij maken onverwachte zijsprongen en hebben grote verbeeldingskracht.
12 Perfectionistisch	(Hoog)begaafde leerlingen zijn perfectionistisch aangelegd. Zij houden niet van half werk.
13 Apart gevoel voor humor	(Hoog)begaafde leerlingen bezitten over het algemeen een apart gevoel voor humor.
14 Hoge mate van concentratie	(Hoog)begaafde leerlingen kennen een hoge mate van concentratie en hebben daarbij een langere aandachtsspanne dan de gemiddelde leerlingen.

Bron: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/begaafdheidskenmerken/>

Bijlage 2b Kenmerken van onderpresterende (hoog)begaafde kinderen

Wetende dat (hoog)begaafde leerlingen goed en snel kunnen leren, verwacht je eigenlijk dat er op school weinig tot geen problemen zullen optreden. Dat geldt echter niet voor alle (hoog)begaafde leerlingen. Omdat zij in het huidige onderwijs vaak niet op niveau worden aangesproken, lopen ze een groot risico om gedemotiveerd te raken, met gedragsproblemen en onderpresteren als gevolg. Door verschillende auteurs zijn kenmerken van deze zogenaamde (hoog)begaafde onderpresteerders beschreven. Deze eigenschappen zijn hieronder geclusterd en op een rij gezet.

Clustereigenschap	Bijbehorende eigenschappen
1 Grote en uitzonderlijke kennis	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak kennis die nog niet in de groep is behandeld en een grote algemene ontwikkeling.
2 Grote interesse	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben op veel gebieden belangstelling en ze houden ervan om dingen te onderzoeken, bijvoorbeeld door in hun vrije tijd veel te lezen of op een andere manier informatie te verzamelen. Als een onderwerp (dat vaak wat moeilijker is) hun interesse heeft, begrijpen en onthouden ze veel.
3 Wisselend schoolwerk (zie ook eigenschap 7)	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen laten vaak wisselend schoolwerk zien: afnemende prestaties, maar bij ingewikkelde vragen juist wel het goede antwoord weten, mondeling beter presteren dan schriftelijk en beter uit de verf komen bij individueel onderwijs op maat dan bij het regulier groepsonderwijs.
4 Positief thuiswerk	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen werken thuis vaak verder aan zelfgekozen schoolprojecten en ontwikkelen thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten.
5 Grote verbeelding	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak een levendige, grote verbeelding en zijn creatief.
6 Hoge mate van sensitiviteit	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen geven vaak blijk van een enorme sensitiviteit: ten opzichte van zichzelf, maar ook van anderen.
7 Afnemende schoolprestaties	Opvallend is dat de schoolprestaties van onderpresterende (hoog-)begaafde leerlingen afnemen; ze presteren (vooral in schriftelijk werk) beneden niveau, in elk geval beneden hun eigen niveau, maar soms zelf ook beneden groepsniveau. Vaak schrijven ze slordig, houden ze niet van instampen en inprenten, missen ze leerinhouden en instructiemomenten en zijn ze slechts selectief enthousiast: wel voor nieuwe onderwerpen, niet voor uitwerkingen.
8 Negatief gedrag	In de klas vertonen onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen vaak negatief gedrag; ze zijn lastig en onaangepast, vragen steeds om aandacht, vervelen zich, dromen weg en wijzen pogingen van de leraar om zich aan de groepsnormen te conformeren, af.

9 Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen zijn vaak ontevreden over zichzelf en de verrichte werkzaamheden, vermijden nieuwe activiteiten uit angst voor mislukking, hebben minderwaardigheidsgevoelens, zijn wantrouwend of onverschillig en doen niet graag mee aan groepsactiviteiten, zijn minder populair bij leeftijdsgenootjes en zoeken vriendjes onder gelijkgestemden.
10 Geringe taakgerichtheid	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen zijn vaak weinig taakgericht. Ze hebben een laag werktempo, hebben hun huiswerk vaak niet af, stellen zichzelf onrealistische doelen, zijn snel afgeleid, vergeetachtig en/of impulsief, hebben geen duidelijk leertraject voor ogen, hebben een korte spanningsboog, voelen zich hulpeloos, willen niet geholpen worden en willen zelfstandig zijn.
11 Negatieve houding	Onderpresterende (hoog)begaafde leerlingen hebben vaak een wisselende motivatie, hebben een hekel aan routine, verzetten zich tegen autoriteit, nemen geen verantwoordelijkheid voor hun eigen daden en staan onverschillig of afwijzend tegenover de school.

Bron: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/onderpresteerders/>

Bijlage 3 Kaarten 'Werken met een persoonlijk leerplan'

De leerlingen in de verrijkingsgroep van de bovenbouw hebben de beschikking over een aantal kaarten, die ze kunnen gebruiken tijdens de periode waarin ze aan hun persoonlijk leerplan werken. Ze kunnen deze gebruiken als uitgangspunt en naslag.

Bronnen

- SLO. *Verrijkingslessen voor cognitief talent*, www.acadin.nl.
- Schrover, E. De drie intelligenties van Sternberg. In: *Vooruit*, oktober 2001.
- Schrover, E. De drie denkvaardigheden van Sternberg. In: *Vooruit*, december 2001 en april 2002.

Oriëntatie op het onderwerp	
Naam:	
Groep:	
Wat wil ik leren? (Mijn persoonlijke doelstelling(en))	
Wat ga ik uitwerken? (onderwerp)	
Mijn hoofdvraag is:	
Mijn deelvragen zijn: (Kan je met deze deelvragen de hoofdvraag beantwoorden?)	

<p>Wat wordt het resultaat? Vorm een idee van wat je wilt gaan bereiken (denk ook aan de vorm waarin)</p>	
<p>Wat ga ik doen (welke stappen zet ik eerst)? Schrijf eerst maar eens op waar je allemaal aan denkt. Zet vervolgens die dingen in je planning.</p>	
<p>Wat heb ik daarvoor nodig?</p>	
<p>Wie heb ik daarbij nodig en waarom?</p>	
<p>Wie of wat ga ik bezoeken om mijn onderwerp te onderzoeken? Leg ook uit waarom.</p>	
<p>Welke materialen en middelen ga ik gebruiken? - Denk bijvoorbeeld aan: internet, boeken, interviews, tabellen en grafieken, e.d.</p>	

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Weekend
Week 1						
Week 2						
Week 3						
Week 4						
Week 5						
Week 6						

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Weekend
Week 7						
Week 8						
Week 9						
Week 10						
Week 11						
Week 12						

Doelen	Toelichting	Beoordeling
Leren plannen'	<ul style="list-style-type: none"> • Een duidelijke planning, begrijpelijk voor alle leerlingen • Een haalbare planning (je komt niet in de knoop met werken) 	
Leren organiseren	<ul style="list-style-type: none"> • Je doet wat je gepland hebt • Je houdt bij wat je gedaan hebt en wat je nog moet doen • Je neemt zelf contact op met mensen die je nodig hebt voor het beantwoorden van je vragen • Je bent op tijd met wat je moet doen 	
Kunnen afwisselen van analytisch, praktisch en creatief denken	<ul style="list-style-type: none"> • Je weet wat analytisch, praktisch en creatief denken is • Je kunt deze manieren van denken toepassen op je onderwerp 	
Leren 'vragen stellen'	<ul style="list-style-type: none"> • Onderzoeksvragen maken • Kunnen uitleggen waarom je voor die vragen hebt gekozen • Vragen stellen aan andere leerlingen om hun onderwerp te verduidelijken • Hogere-orde vragen kunnen stellen 	
Samenwerken bij 'individueel werken'	<ul style="list-style-type: none"> • Bij een vraag een andere leerling eerst vragen om hulp • Hulp geven aan een leerling als die er om vraagt 	
Leren (jezelf) te presenteren	<ul style="list-style-type: none"> • Presenteren van het onderwerp • Laten zien dat je veel van het onderwerp weet • Laten zien dat je er echt 'staat'; een zekere houding, uitstralen dat je 'expert' bent 	
Leren omgaan met drempels	<ul style="list-style-type: none"> • Als je iets moeilijks tegenkomt toch doorzetten en verder gaan (met hulp) • Leren (en terugkijken) op wat er is gebeurd. Dit kunnen uitleggen aan andere leerlingen 	
Risico's durven nemen	<ul style="list-style-type: none"> • Iets doen wat je eigenlijk heel moeilijk vindt • Iets doen waarvan je niet weet of je het kan • Iets nieuws uitproberen 	
Persoonlijke, leerling-gebonden doelstellingen. (vul hier doelstellingen in)		
Samen leren bij 'individueel werken'	<ul style="list-style-type: none"> • Leren van elkaars onderwerp en van de vragen die gesteld worden • Samen onderzoeken en tot conclusies komen 	
Cijfer	Totaal/10	

Beoordeling	
<p>Geef je (mede)leerling een beoordeling. Je kunt kiezen uit de cijfers 1 tot en met 10. Het uiteindelijke cijfer is gebaseerd op de totale beoordeling van alle leerlingen samen/gedeeld door alle leerlingen. Dat cijfer telt voor de helft. Het cijfer van de begeleider(s) weegt ook voor de helft mee. Geef hieronder ook een toelichting in Tips en Tops.</p>	
Tops	Tips
Wat vind je erg goed?	Wat kan je nog leren?

Hoe stel je vragen om je onderwerp te kunnen uitwerken?

Om je onderwerp te kunnen onderzoeken, zijn er verschillende soorten vragen.

Zo bestaan er lagere-orde denkvragen en hogere-orde denkvragen. Sommige vragen zijn moeilijker (hogere-orde denkvragen), waarbij het nodig is om vaardigheden te gebruiken om de vraag te kunnen beantwoorden.

Het verschil tussen 'lagere-orde denken' en 'hogere-orde denken' staat in de Taxonomie van Bloom.

Lagere-orde denkvragen zijn vragen die gericht zijn op feitjes (kan ik het onthouden?), begrijpen/inzicht (snap ik wat er staat?) en toepassen (kan ik het in een andere situatie gebruiken?).

Hogere-orde denkvragen zijn gericht op analyseren (leerstof opdelen en met elkaar in verband brengen), evalueren (klopt het wat ik heb gevonden en waarom?) en creëren (iets nieuws maken).

Hogere-orde denkvragen prikkelen om verder te gaan zoeken, om:

- 'verder' en (meer) kritisch na te denken;
- na te denken over het oplossen van problemen;
- een discussie te ontlokken;
- zelfstandig op zoek te gaan naar informatie.

Bijvoorbeeld:

- Wat is het verband tussen ...?
- Wat zijn de oorzaken/gevolgen van ...?
- Wat zijn de voordelen/nadelen van ...?
- Hoe kan ik dit toepassen om een ontwerp te maken?
- Welke bewijzen zijn er voor...?

Hoe stel je vragen om je onderwerp te kunnen uitwerken?

Je hebt zowel de lagere-orde denkvragen als de hogere-orde denkvragen nodig in je deelvragen om je hoofdvraag te kunnen beantwoorden.

Je hoofdvraag is bijvoorbeeld:

Wanneer spreken we van gezichtsbedrog?

Deelvragen:

Wat is gezichtsbedrog? (feiten)

Hoe werkt gezichtsbedrog? (begrijpen)

Wat is het verschil tussen gezichtsbedrog en werkelijkheid? (analyse)

Wat zijn de oorzaken van gezichtsbedrog? (analyse)

Hoe creëer je gezichtsbedrog? (creëren)

In de bijeenkomsten maken we vooral gebruik van hogere-orde denkvragen.

Het stellen van hogere-orde denkvragen

Analyseren

Analyseren is het opdelen van je onderwerp in kleine stukjes. Daarna zoek je de verbanden tussen de verschillende onderdelen. Je zult hiervoor flink moeten graven in het onderwerp.

Bijvoorbeeld:

Iets vergelijken: Wat zijn de verschillen tussen WOI en WOII?

Iets ordenen: Welke soorten dinosauriërs zijn er en wat zijn de verschillen en overeenkomsten?

Formulering van vragen /opdrachten:

Analyseer, scheid, orden, leg uit, verbind, deel op in onderdelen, maak, vergelijk, selecteer, leid af.

Vragen:

Wat zijn (andere) mogelijke uitkomsten?

Welke gebeurtenis zou niet gebeurd zijn als...?

Als ... waar is, wat betekent dat dan voor ...?

Op welke manier is ... hetzelfde als ...?

Waarom gebeurde ...?

Hoe kun je onderscheid maken tussen ... en ...?

Hoe kun je uitleggen wat er gebeurde toen ...?

Het stellen van hogere-orde denkvragen

Evalueren

Evalueren is het nemen van beslissingen op basis van een standpunt dat je inneemt. Een evaluatievraag is er op gericht om een oordeel of standpunt in te nemen.

Bijvoorbeeld:

Waarde geven: Wie is de beste voetballer en waarom?

Iets besluiten: In hoeverre zijn de dinosauriërs uitgestorven door een meteoriet-inslag?

Formulering van vragen /opdrachten:

Beoordeel, beslis, orden, geef een cijfer, toets, meet, geef een aanbeveling, overtuig, selecteer, leg uit, maak een onderscheid, ondersteun, concludeer, vat samen.

Vragen:

Beoordeel de waarde van ... Wat vind je/ik er van ...?

Wat is je/ mijn mening over ... en waarom?

Vind ik/je ... goed of fout?

Hoe zou ik/jij ... hebben aangepakt?

Welke veranderingen voor ... raad ik/jij aan?

Hoe effectief zijn ... volgens mij?

Welke invloed zal ... hebben op ons leven?

Waarom is ... waardevol?

Het stellen van hogere-orde denkvragen

Creëren

Creëren is letterlijk iets nieuws maken. Met behulp van bestaande of nieuwe ideeën een product of een oplossing bedenken.

Bijvoorbeeld:

Maak een presentatie of product waarin/waarmee je je hoofdvraag zo goed mogelijk beantwoord.

Formulering van vragen /opdrachten:

Combineer, plan, ontwerp, maak, ontwikkel, onderzoek, wat als?, stel op, formuleer, Herschrijf.

Vragen:

Hoe zou je een ... kunnen ontwerpen, waarmee ...?

Hoe zou je een mogelijke oplossing voor ... kunnen bedenken?

Stel dat je toegang had tot alle informatie en middelen, wat zou je dan doen met ...?

Hoe zou je een je eigen manier kunnen bedenken om ...?

Wat zou er kunnen gebeuren als ...?

Op welke manieren kun je ...?

Welke nieuwe en ongebruikelijke manieren kun je verzinnen om ... te gebruiken?

Evaluatie leerlingen 'Werken met een persoonlijk leerplan'

Opdracht

Je mag:

- een tekening maken;
- een woordweb maken;
- een beeldweb maken;
- een liedje maken;
- een gedicht maken.

Waarin je laat zien:

- wat je hebt geleerd; over het onderwerp en over het leren;
- wat je leuk vindt aan het werken aan het project;
- wat je goed vindt aan het werken aan het project;
- tips: wat je anders zou willen aan het project.

Je hebt hiervoor ongeveer een half uur de tijd.

Sternberg: drie manieren van denken

Sternberg

De psycholoog Robert Sternberg geeft aan dat er drie soorten van denken zijn: analytisch denken, creatief denken en praktisch denken.

Wat kan jij het beste? Waar kun je nog in oefenen?

Analytisch denken:

Manier van denken die helpt bij het oplossen van ingewikkelde problemen.

Je moet hiervoor kunnen analyseren: een probleem kunnen leren snappen door het probleem op te delen in kleine stukjes en voor ieder deel een oplossing te bedenken. De kleine stukjes bij elkaar vormen de oplossing voor het hele probleem.

Creatief denken:

Manier van denken die helpt bij het bedenken van creatieve (vaak nieuwe) oplossingen.

Je hebt vaardigheden nodig als ontdekken, creëren en uitvinden.

Kernwoorden: Anders dan anders.

Praktisch denken:

De praktische vaardigheden zijn gericht op de resultaten van (denk)activiteiten.

Je hebt ze nodig als je iets wat je bedacht of opgelost hebt ook wilt toepassen.

Bijlage 4 Evaluatie 'Werken met een persoonlijk leerplan' voor ouders

Naam leerling: _____

Naam ouder: _____

Inleiding

Graag willen wij uw mening weten over het 'Werken aan het persoonlijk leerplan' waar uw zoon of dochter aan heeft deelgenomen.

Bij het 'Werken aan het persoonlijk leerplan' worden de leerlingen gecoacht, waarbij gewerkt wordt aan de zelfstandigheid van leerlingen en samenwerken (elkaar helpen bij de projecten) wordt gestimuleerd. De leerkracht begeleidt leerlingen bij het stellen van vragen en het zoeken van antwoorden. Hieronder volgen een aantal stellingen die u kunt beantwoorden met 'ja', 'nee' of 'geen mening'.

Manier van werken	ja	nee	geen mening
Mijn kind vond het prettig om gecoacht te worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind had liever meer structuur aangeboden gekregen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De sfeer tijdens de bijeenkomsten was goed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind ging met plezier naar de bijeenkomsten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Toelichting: _____

Aandacht voor vaardigheden

Er is genoeg aandacht voor plannen en organiseren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind heeft eerste stappen gezet in het leren 'plannen en organiseren'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind is zelfstandig(er) geworden in het werken/ op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind heeft meer leren samenwerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Toelichting: _____

Resultaten van leerlingen

	ja	nee	geen mening
Mijn kind heeft inhoudelijke nieuwe kennis opgedaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind heeft leren presenteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind heeft vragen leren stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind heeft ook ander dingen geleerd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
namelijk: _____			
Mijn kind is trots op wat hij/zij heeft bereikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn kind is uitgedaagd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toelichting: _____			

Ouderbetrokkenheid

De ouderbijeenkomst voorziet in voldoende Informatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De tussentijdse feedback (leerkracht en begeleider) is voldoende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik zou meer betrokkenheid willen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
namelijk: _____			
Ik zie de toegevoegde waarde van het leerplanteam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toelichting: _____			

Betrokkenheid van groepsleerkrachten

De groepsleerkrachten weten waar de deelnemende leerlingen mee bezig zijn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De groepsleerkrachten onderschrijven dit onderdeel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De groepsleerkrachten kunnen de kinderen in de klas voldoende begeleiden bij het werken aan hun project	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik ben tevreden over de betrokkenheid van de groepsleerkrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toelichting: _____			

Plaats van het onderdeel binnen de school

ja nee geen
 mening

Ik vind het prettig dat de leerlingen buiten de les in klein groepsverband werken met peers (kinderen met een voorsprong)

Er is voldoende beleid voor (hoog)begaafde kinderen

'Werken aan het persoonlijk leerplan' in deze opzet heeft een toegevoegde waarde

Toelichting: _____

Wilt u verder nog iets kwijt?

*Vereniging de Samenwerkende
Landelijke Pedagogische Centra*



LPC

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep, APS en CPS in samenwerking met SLO voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. KPC Groep, APS en CPS vervullen op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijswereld.

Vereniging de Samenwerkende
Landelijke Pedagogische Centra
Postbus 482
5201 AL 's-Hertogenbosch