

University of Groningen

Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs

Doolaard, S.; Oudbier, M.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2010

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Inspectie van het onderwijs.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs

Mei 2010

Dr. Simone Doolaard & Maartje Oudbier
GION/Rijkuniversiteit Groningen

1 Inleiding

Eén van de speerpunten van de Kwaliteitsagenda primair onderwijs ‘Scholen voor morgen’ is het stimuleren van excellentie. In het Nederlandse basisonderwijs ging en gaat veel aandacht uit naar de gemiddelde en de zwak presterende leerlingen en niet specifiek naar de (hoog)begaafde leerlingen, waardoor deze te vaak hun talent onderbenutten. Elke basisschool heeft te maken met (hoog)begaafde leerlingen. Gemiddeld stroomt er elk jaar één hoogbegaafde leerling de school binnen, op ongeveer 20% van de scholen is dit een onderpresteerder. Het ministerie van OCW is daarom het Excellentieprogramma Primair Onderwijs gestart van waaruit verschillende projecten worden gefinancierd. Ongeveer 400 basisscholen doen daarbinnen bijvoorbeeld mee aan 28 projecten om ervaring op te doen met speciale activiteiten en programma’s om getalenteerde leerlingen te stimuleren. Daarnaast wordt onderzoek gefinancierd naar (effecten van) onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, bijvoorbeeld binnen de programmalijs Kwaliteit PO van het BOPO-programma (Beleidsgericht Onderzoek in het Primair Onderwijs)

In het onderwijsveld is inmiddels een groeiende belangstelling voor het stimuleren van excellentie en zijn er allerlei signaleringsinstrumenten, methoden en projecten ontwikkeld (Inspectie, 2008). Er is grote variatie in ‘arrangementen’ die scholen aanbieden. Sommige scholen nemen deel aan duidelijk omschreven en gestructureerd georganiseerde en gefinancierde projecten zoals het Leonardo-onderwijs, andere scholen bieden arrangementen aan die variëren van een binnen of bovenschoolse (plus)groep met een vast programma tot een combinatie van comprimeren, versnellen en verrijken voor individuele leerlingen in de eigen klas. Er kan variatie zitten in de doelgroep, de toelatingseisen, het didactisch aanbod en de financiering (uit de reguliere begroting en/of met een (vrijwillige) ouderbijdrage en/of met subsidie). Door de toename van de aandacht voor excellentie bestaat er momenteel geen duidelijk beeld van de landelijke situatie. Bovendien is er sowieso nog weinig bekend en beschreven over hoe de arrangementen meegenomen wordt in de cyclus van kwaliteitszorg: welk doel heeft men met het starten van een arrangement, hoe wordt het gerealiseerd en geëvalueerd? Voorafgaand aan de vraag of men met de arrangementen de gewenste doelen behaald is het dus de vraag welke doelen men nastreeft, bij welke leerlingen en of de arrangementen gevolgd en geëvalueerd worden.

Om meer zicht te krijgen op de omvang en de variatie in arrangementen heeft het GION in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs met behulp van een digitale vragenlijst een brede inventarisatie onder een representatieve groep basisscholen uitgevoerd die antwoord geeft op de volgende vraag:

Hoeveel basisscholen bieden een arrangement voor (hoog)begaafde leerlingen aan en hoe ziet dat arrangement eruit in termen van doelgroep, toelatingscriteria, didactische aanbod, financiering en inbedding in de cyclus van kwaliteitszorg?

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt een overzicht gegeven van de empirische en theoretische achtergrond rond (hoog)begaafdheid en het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Dit hoofdstuk eindigt met een uitwerking van de hoofdonderzoeksvraag in een aantal deelvragen. In hoofdstuk 3 is weergegeven welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt. De resultaten zijn beschreven in hoofdstuk 4 en het rapport wordt afgesloten met hoofdstuk 5 waarin de conclusies, aanbevelingen en discussiepunten zijn weergegeven.

2 (Hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs

Voordat ingegaan wordt op het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen wordt in paragraaf 2.1 nagegaan welke leerlingen hier eigenlijk bedoeld worden. Het ministerie van OCW hanteert de term *excellente leerlingen*. Hoe verhoudt deze term zich tot de term (hoog)begaafde leerlingen? En wat wordt er bedoeld met meer- of zeer begaafden? Hoe zijn deze leerlingen te typeren, zijn ze sowieso te typeren of betreft het een zo'n diverse groep dat er geen algemene typering van te geven is? Ook wordt ingegaan op het fenomeen onderpresteren, dat bij (hoog)begaafden vaker voorkomt dan bij andere leerlingen, en op de oorzaken daarvan.

Nadat de begrippen verhelderd zijn wordt in paragraaf 2.2 nader ingegaan op de organisatie en de vormgeving van het onderwijs aan deze leerlingen, dat momenteel sterk in ontwikkeling is. Ook wordt ingegaan op wat (inter)nationaal empirisch onderzoek, hoewel nog schaars, laat zien wat betreft de effecten van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen.

Dit hoofdstuk sluit in paragraaf 2.3 samenvattend af met een overzicht van een aantal onderscheidende kenmerken van het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen. Op deze kenmerken zal het onderzoek zich richten om tot een beschrijving te komen van de stand van zaken in Nederland op het gebied van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. De kenmerken vormen dan ook de basis voor de uitgewerkte onderzoeksvragen aan het slot van hoofdstuk 2.

2.1 Begrippen nader toegelicht

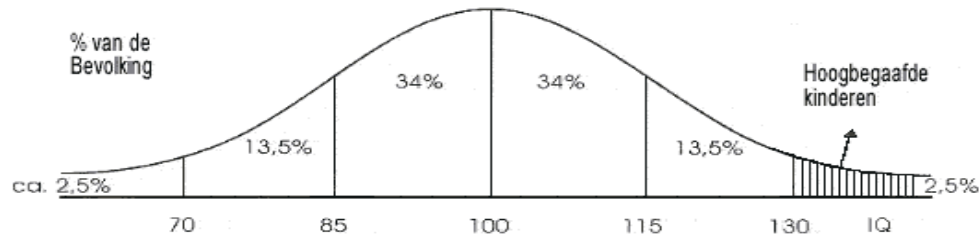
'Begaafdheid' wordt in het woordenboek omschreven als 'talentvol', 'knap' en 'grote gaven of talenten bezittend', 'hoogbegaafdheid' als 'zeer intelligent'. De score op een intelligentietest wordt dan ook vaak gebruikt als belangrijkste (en vaak enige) criterium voor hoogbegaafdheid (van Houten, 2009; Eijl, Wientjes, Wolfensberger & Pilot, 2005). Bij een score van 130 of hoger wordt er gesproken van hoogbegaafdheid, bij een score hoger dan 145 van zeer begaafd. Leerlingen met een score tussen de 120 en 130 worden begaafd genoemd. Met behulp van de normaalverdeling (figuur 1) van intelligentie is het mogelijk om een indicatie te geven van het percentage leerlingen waar het om gaat (Gagné, 1998):

- een IQ tussen de 120 en 130 (begaafd): 7,6% van de leerlingen,
- een IQ tussen de 130 en 145 (hoogbegaafd): 2,3% van de leerlingen en
- een IQ boven de 145 (zeer begaafd): 0,1% van de leerlingen.

De groep begaafden, hoog- en zeer begaafden vormt samen ongeveer tien procent van de hele leerlingpopulatie. Nederland telt ruim 1,5 miljoen leerlingen in het basisonderwijs, volgens deze criteria zijn er dus bijna 40.000 leerlingen (5.000 leerlingen per leerjaar) hoog- of zeer begaafd. Dat betekent dat er op een gemiddelde basisschool 5 hoog- of zeer begaafde leerlingen zitten en er bijna elk jaar een nieuwe hoog- of zeer

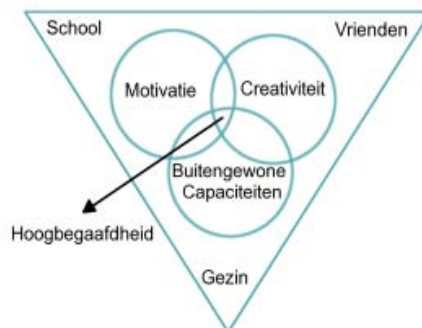
begaafde leerling instroomt (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2008; Ministerie van OCW, 2008).

Figuur 1: Normaalverdeling Intelligentiequotiënt (Bron: Ministerie van OCW, 2008, p. 2)



Veel onderzoekers geven echter aan dat hoogbegaafdheid niet slechts bepaald wordt door de score op een intelligentietoets. Begaafdheid gaat verder dan de cognitieve intelligentie (o.a. Hoogeveen, e.a., 2004; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Hell & Verhoeven, 2007; van Houten, 2009; van Gerven, 2009). Renzulli (1986) stelt dat hoogbegaafdheid een interactie is tussen drie aanlegfactoren: hoge intelligentie, creativiteit en motivatie, dit wordt ook wel het 'drie ringen concept' genoemd. Mönks en Ypenburg (1995) zijn verder gegaan met het model van Renzulli en hebben drie omgevingsfactoren toegevoegd: het gezin, de school en ontwikkelingsgelijken. Dit is weergegeven in het triadisch interdependentiemodel (figuur 2).

Figuur 2. Het triadisch interdependentiemodel (Bron: <http://www.dotado.info/website/pics/monks.png>)



Dit model wordt in Nederland veel gebruikt, maar een empirische onderbouwing ontbreekt nog. Datzelfde geldt voor de meervoudige intelligentie theorie van Gardner die er eveneens van uitgaat dat er meer is dan cognitieve intelligentie. Ook met begrippen zoals excellentie en talentontwikkeling wordt meestal gerefereerd aan het feit dat het om meer gaat dan alleen de cognitieve ontwikkeling van intelligente leerlingen. Bij talentontwikkeling gaat het om talenten in bredere zin en om het feit dat alle leerlingen hun talenten op hun eigen niveau zouden moeten ontwikkelen. De term 'excellentie' die door het ministerie van OCW wordt gebruikt in beleidsstukken zoals de Kwaliteitsagenda wordt daarin om deze redenen dan ook niet duidelijk gedefinieerd.

Hoogeveen e.a. (2004) concluderen dat het een illusie is te denken dat er een eenduidige definitie van (hoog)begaafdheid bestaat, op grond van literatuur is het aannemelijk om (hoog)begaafdheid te beschouwen als een multidimensionaal en dynamisch concept, waarbij meerdere factoren van invloed zijn.

Onderpresteren

Een complicerende factor is dat hoogbegaafdheid soms moeilijk te onderkennen is omdat deze leerlingen, vaker dan niet-hoogbegaafde leerlingen, onderpresteren. Gagné (1985) typeert hoogbegaafdheid dan ook als het vermogen om duidelijk boven het gemiddelde te scoren op een of meer gebieden. Dit komt er echter niet altijd uit.

Van Eijl e.a. (2005) onderscheiden twee groepen onderpresteerders. De eerste groep, 'relatieve' onderpresteerders, presteert minder dan zij kan, maar levert wel voldoende prestaties. De tweede groep, de 'absolute onderpresteerder', werkt onder het niveau van eigen kunnen, maar ook onder het gemiddelde niveau van zijn leeftijdsgroep.

Afhankelijk van de gekozen vergelijkingsmaat en leerjaar varieert het percentage onderpresteerders over alle leerlingen heen van 10 tot 18%. Het aandeel hoogbegaafden dat onder het eigen niveau presteert varieert van ongeveer 30% bij leerlingen met een IQ rond de 130 tot ongeveer 60% bij leerlingen met een beduidend hoger IQ (Onderwijsraad, 2007). De Onderwijsraad rekent voor dat er jaarlijks 1.500 hoogbegaafden leerlingen in groep 1 in basisscholen instromen die niet naar vermogen zullen presteren. Anders gezegd: gemiddeld stroomt bij elke basisschool elk jaar 1 hoogbegaafde leerling de school binnen, op ongeveer 20% van de scholen is dit een onderpresteerder.

Er zijn twee belangrijke oorzaken voor onderpresteren van hoogbegaafden: de (school)omgeving van de leerling en de persoonlijke en familieomstandigheden. In dit onderzoek wordt verder ingegaan op de schoolomgeving van de (hoog)begaafde leerling.

Onderpresteren zou volgens Mooij, e.a. (2007) verklaard kunnen worden door de beperkte ruimte die (hoog)begaafde kinderen krijgen om zich te ontwikkelen, (hoog)begaafde leerlingen worden niet genoeg uitgedaagd, dit kan 'gedwongen onderpresteren' worden genoemd. Er zijn duidelijke aanwijzingen dat (hoog)begaafde leerlingen behoefte hebben aan specifieke ontwikkelingssituaties (Mooij, 1991; van Houten, 2009). Voornamelijk omdat zij zich kenmerken door een soms voor anderen onnavolgbare manier en snelheid van denken (van Houten, 2009). Ook volgens Cigman (2006) moeten (hoog)begaafden *anders* gestimuleerd worden dan 'normale' kinderen van dezelfde leeftijd. Volgens Van Houten (2009) sluit het onderwijs niet aan, omdat deze leerlingen moeite zouden kunnen hebben om zich aan te passen aan het tempo van de klas, kinderen kunnen verveeld raken en geen uitdaging zien. Doordat deze leerlingen geen uitdaging zien, zou het kunnen zijn dat ze niet geconcentreerd kunnen werken waardoor ze vervolgens weer minder gemotiveerd raken. Ook de sociale aanpassing verloopt niet altijd soepel. Bovendien stelt van Houten (2009) dat deze

leerlingen door perfectionisme niet leren om fouten te maken wat kan leiden tot faalangst, wat weer zou kunnen leiden tot lage prestaties of onderpresteren. Uiteindelijk zouden deze opgedane frustraties zelfs kunnen leiden tot gedragsproblemen (van Houten, 2009).

Het ministerie van OCW (2008) stelt dat er meer knelpunten zijn in het onderwijs aan hoogbegaafden in het basisonderwijs. Om te beginnen zou een oorzaak van onderpresteren kunnen zijn dat scholen pas maatregelen nemen vanaf groep 5. Hoogbegaafdheid bij jongere leerlingen wordt vaak niet herkend of er wordt geen speciale aandacht aan besteed waardoor leerlingen tegen de tijd dat ze in groep 5 komen hun motivatie al hebben verloren en/of onderpresteren. Daarnaast passen veel scholen het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vooral ad hoc aan, waardoor een fragmentarisch aanbod ontstaat met onduidelijke leerlijnen en te weinig continuïteit (Ministerie van OCW, 2008). Het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen is dus vaak nog onvoldoende in het schoolbeleid opgenomen, het wordt vaak nog 'experimenteel' uitgevoerd zonder geëvalueerd te worden. Voorts verloopt de communicatie tussen onderwijsinstellingen in verschillende sectoren en tussen onderwijs en bedrijfsleven vaak nog moeizaam, waardoor samenwerking niet goed van de grond komt of voortijdig strandt. De resultaten van verdiepings- en verbredingactiviteiten wordt niet altijd serieus gewaardeerd en beoordeeld, waardoor de motivatie van leerlingen daalt. Tenslotte ontbreekt het vaak aan deskundigheid waardoor signaleren en diagnosticeren niet adequaat verlopen.

De cijfers over onderpresteren, wat zowel maatschappelijk als voor de individuele leerlingen die het betreft onwenselijk is, vormen samen met een aantal andere (beleids)ontwikkelingen de achtergrond van de toenemende aandacht voor excellentie in het onderwijs. Deze andere ontwikkelingen zijn bijvoorbeeld beleid rond passend onderwijs, de noodzaak de kwaliteit van het (primair) onderwijs te bewaken om de kenniseconomie te versterken en uitkomsten van internationaal vergelijkend onderzoek waaruit blijkt dat het gemiddelde niveau van de prestaties van Nederlandse leerlingen wel voldoende is maar dat er weinig uitschieters naar boven zijn. In de volgende paragraaf wordt beschreven welke aanpassingen er in het onderwijs gedaan worden om ook de (hoog)begaafde leerlingen passend onderwijs te bieden.

2.2 Organisatie en vormgeving van het onderwijs

Zoals in de inleiding vermeld komt er de laatste jaren meer (inter)nationaal onderzoek en ontwikkelwerk van de grond op het terrein van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Globaal levert onderzoek een opsomming op van mogelijke (te combineren) maatregelen die scholen kunnen nemen om ervoor te zorgen dat (hoog)begaafde leerlingen zich optimaal ontwikkelen, oplopend van maatregelen op klas-, school- en bovenschools niveau. Van Gerven (2009) verwijst om de noodzaak hiervan aan te geven overigens niet alleen naar het eerder genoemde onderpresteren maar ook naar de wettelijke verplichting van scholen om het onderwijs aan te laten sluiten bij de

mogelijkheden en ontwikkelingsbehoeften van de individuele leerling. Anderen menen echter wel dat het hier gaat om een 'luke probleem': hoogbegaafde leerlingen komen er toch wel, dus in tijden van beperkte (financiële) middelen is het belangrijker om in te zetten op de zwakkere leerlingen dan op de hoogbegaafde leerlingen (Guldmond, Bosker, Kuyper & van der Werf, 2003). Ook van Houten, Kuipers en Peters (2007) noemen hoogbegaafdheid niet per definitie een 'probleem' of een 'zorg', maar wel een risicofactor waarop het onderwijs aangepast zou moeten zijn om te voorkomen dat er een probleem ontstaat.

De aanpassingen die scholen kunnen maken voor het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen kunnen gevat worden onder de noemer 'differentiatie'. Differentiatie is het doen ontstaan van verschillen tussen delen van een onderwijssysteem ten aanzien van een of meerdere aspecten (Bosker, 2005). Volgens Bosker zijn er verschillende manieren van differentiëren, namelijk 'interne' en 'externe' differentiatie. Interne differentiatie vindt plaats binnen klassenverband, bij externe differentiatie is hier geen sprake van. Ook voor (hoog)begaafde leerlingen bestaan er verschillende manieren van differentiëren, binnen en buiten de klas.

Om te beginnen kan het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen worden ingekort, dit kan op twee manieren gebeuren, namelijk door te comprimeren, ook wel compacten genoemd of te versnellen. Bij compacten worden overbodige delen van de reguliere leerstof geschrapt, zodat het meer aansluit bij de capaciteiten van het hoogbegaafde kind. Het schrappen van bepaalde opdrachten is vaak vereist, omdat er zo tijd vrij komt die ingevuld kan worden met meer uitdagend materiaal (o.a. Hoogeveen, e.a. 2004; Mooij, e.a. 2007; van Gerven, 2009). Versnellen kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door het overslaan van een groep of door twee jaren in een jaar te doorlopen. Versnellen wordt – voor individuele leerlingen - beschouwd als de meest ingrijpende onderwijsmaatregel en zou pas overwogen moeten worden als compacten gecombineerd met verrijken niet voldoende is. Leerkrachten en ouders maken zich soms zorgen om met name de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen die een klas overslaan. Internationaal onderzoek laat echter zien dat dat vaak onterecht is. Versnellen is voor hoogbegaafde leerlingen een veel gebruikte aanpassing, maar zal evenals compacten altijd in combinatie met andere maatregelen genomen worden. Het bieden van meer uitdagend materiaal wordt vaak 'verrijken' genoemd. Verrijken houdt in dat extra uitdaging wordt geboden, door extra leerstof aan te bieden die de reguliere methode aanvult in de breedte of diepte (Mooij, e.a., 2007; Hoogeveen, 2004). Het doel hiervan is de vaardigheid van het leren te koppelen aan kennisontwikkeling, waardoor het zelfbeeld van de leerling positief beïnvloed wordt (van Gerven, 2009). Mooij, e.a. (2007) zeggen dat volgens leerkrachten de hoogste prioriteit in verrijking ligt bij minder verveling, betere groei, ontwikkeling van de persoon en motivatie. Uiteindelijk zou verrijken kunnen leiden tot minder onderpresteren en dus hogere prestaties.

De inhoud van verrijkingstof varieert per programma. Het ene programma richt zich meer op het analytisch vermogen, creativiteit en flexibiliteit, terwijl andere programma's zich richten op de meervoudige intelligenties van Gardner (van Gerven, 2009). Het gaat er in elk geval om dat leerlingen zich breder ontwikkelen, er komen namelijk vaak andere dingen aan bod dan in de reguliere groep. Het doel van verrijkingstof is om leerlingen beter in staat te stellen het beste uit zichzelf te halen (van Gerven, 2009).

Differentiatie voor (hoog)begaafde leerlingen wordt geboden in verschillende vormen: binnen de reguliere klas en in een aparte klas voor alleen (hoog)begaafde leerlingen. Bij verrijking binnen de klas gaat het om een uitgebreid onderwijsprogramma, dat gevolgd kan worden in de eigen, reguliere, groep. Differentiatie in een aparte klas voor (hoog)begaafde leerlingen kan plaats vinden in een plusklas of verrijkingsgroep (in de eigen school, een andere basisschool, een school voor voortgezet onderwijs of via een digitale leeromgeving) of in een full time klas voor hoogbegaafde leerlingen. Een plusklas of verrijkingsgroep is een groep die bestaat uit meerdere hoogbegaafde leerlingen en wordt vaak in combinatie met verrijking binnen de klas georganiseerd (van Gerven, 2009). In de meeste gevallen komen leerlingen een of twee dagdelen per week bij elkaar, de rest van de week krijgen de leerlingen les in de reguliere groep. Het kan zijn dat de plusklas plaats vindt binnen de eigen school, maar het kan ook zijn dat kinderen naar een andere school gaan, waar ze samen met hoogbegaafde leerlingen van andere scholen een plusgroep vormen. Er zijn ook enkele particuliere instellingen die onder schooltijd het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen verzorgen. Plusgroepen bestaan onder allerlei verschillende namen, zoals verrijkingsklas, vooruitwerkgroep, Eureka, smartgroep. In 2007 beschikte het SLO over een bestand van 159 scholen die een plusgroep hadden of van plan waren er een te starten.

Speciale lessen kunnen ook worden geboden in een full time klas voor (hoog)begaafde leerlingen, waarbij een speciaal curriculum is samengesteld voor deze leerlingen. Een voorbeeld hiervan is de Leonardo-groep. Deze groep kan zich binnen een reguliere school bevinden, maar ook in een aparte school voor hoogbegaafde leerlingen. Uitgangspunt voor het Leonardo-concept is dat hoogbegaafde leerlingen het meest gebaat zijn bij onderwijs in een aparte groep, die wel onderdeel uitmaakt van een reguliere basisschool. Het reguliere onderwijsaanbod wordt in beknopte vorm en versneld aangeboden. Als leerlingen met het standaardprogramma van de basisschool klaar zijn, kan ook al stof van het voortgezet onderwijs worden aangeboden. Leerlingen slaan geen klas over. Er worden andere vakken aangeboden zoals Spaans, filosofie, ondernemen, science, informatica. De wijze van lesgeven wijkt af van de standaard methodes in het onderwijs. In de reguliere methodes wordt bottom-up gewerkt: leerlingen krijgen kleine onderdelen aangeboden om uiteindelijk te komen tot begrip van het geheel. Binnen het Leonardo-onderwijs wordt andersom gewerkt: eerst wordt uitgelegd waar de lessen uiteindelijk toe moeten leiden, waarna de benodigde onderdelen aangeboden en geoefend worden voor zover dat nodig is. In Nederland werkten in het schooljaar 2008-2009 14 basisscholen volgens het Leonardo-concept, in

het schooljaar 2009-2010 zijn nog enkele andere scholen gestart. Als nadeel van deze aanpassingsvorm wordt genoemd dat leerlingen weinig contact hebben met 'normale' leerlingen.

Hoogeveen, e.a. (2004) constateerden op basis van internationaal onderzoek dat schoolse kenmerken invloed hebben op de ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen. Uit onderzoek van Mooij e.a. (2007) is gebleken dat prestaties van (hoog)begaafde leerlingen die deelnemen aan een aangepast programma beter zijn dan de schoolprestaties van (hoog)begaafde leerlingen die niet deelnemen zo'n programma. Daarnaast geven Hoogeveen e.a. (2004) aan dat er wel trends te vinden zijn in onderwijsaanpassingen, maar dat nog niet gesteld kan worden welk onderwijsprogramma op welk functioneren het meest effectief is: 'er is nog geen pasklare oplossing voor hoogbegaafde leerlingen in het algemeen' (Hoogeveen, e.a. 2004, p. 38). Voor het kiezen van een bepaald onderwijsprogramma voor de (hoog)begaafde leerling is het van belang dat per kind wordt gekeken welke vorm van onderwijs het beste aansluit bij het kind (Gross, 1992, in: van Gerven, 2009). Verschillende programma's hebben namelijk verschillende effecten op verschillende factoren (Hoogeveen, e.a. 2004). Ook Ireson en Hallam (2001) en Adcock (2000) bevestigen dat de effectiviteit van verschillende vormen van onderwijs per leerling kan verschillen.

Zoals al eerder aangegeven wordt er op dit moment nog vaak gekozen voor een ad hoc oplossing. Scholen hebben nog niet vaak een samenhangend beleid rond het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen dat bovendien is opgenomen en samenhangt met school- en zorgbeleid in het algemeen. In 2006 is het CPS begonnen met het ondersteunen van scholen in het primair onderwijs die zich willen ontwikkelen als begaafdheidsprofiel school (BPS). In het voortgezet onderwijs is deze ontwikkeling al in 2004 begonnen en bestaat er inmiddels een netwerk van ongeveer 25 scholen. Een BPS is een school die kwalitatief hoogwaardig onderwijs en begeleiding aan wil bieden aan de specifieke doelgroep van (hoog)begaafde leerlingen, waarbij de continuïteit van de voorziening is gewaarborgd, het personeel geschoold is en de effecten van het onderwijs worden nagegaan. Niet elke school moet en kan zich in deze mate specialiseren op het terrein van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, de bedoeling van het BPS-project is juist om bovenschools (op het niveau van het samenwerkingsverband) tot afspraken te komen welke school zich waarop specialiseert. Een BPS kan bijvoorbeeld de school zijn waar een bovenschoolse plusgroep wordt georganiseerd, waar meerdere scholen aan deelnemen. Elke school binnen het voedingsgebied van de BPS en de BPS zelf kan (hoog)begaafde leerlingen een continuüm in het aanbod aanbieden, lopend van compacten en verrijken in de eigen groep, via versnellen, naar verrijken en verbreden in de aparte groep gelijkgezinden in een (boven)schoolse plusgroep. Voor sommige leerlingen volstaan de maatregelen in de eigen groep, anderen volgen (deels) onderwijs buiten de eigen groep. Aangepast

onderwijs buiten de eigen groep bieden kan niet de enige oplossing zijn. Wanneer men kiest voor een plusgroep of een Leonardo-groep moet er ook in de reguliere groepen sprake zijn van een aangepast aanbod. Enerzijds gericht op leerlingen die boven gemiddeld presteren maar niet hoogbegaafd zijn, anderzijds gericht op het compacten van het reguliere aanbod voor de leerlingen die een deel van de tijd in de plusgroep doorbrengen.

Het systematisch vaststellen van de effecten van een dergelijk beleid is lastig. De reguliere toetsen uit het leerlingvolgsysteem voldoen vaak niet voor deze leerlingen als ze ouder worden en bovendien dekken de toetsen niet de verrijkingsstof die aangeboden wordt. Welzijn, schoolbeleving en motivatie, aspecten die ook vaak als output van onderwijs aan hoogbegaafden worden genoemd, zijn veel moeilijker meetbaar en worden waarschijnlijk minder vaak betrouwbaar en systematisch in beeld gebracht.

2.3 Uitwerking onderzoeksvragen

Uit paragraaf 2.1 en 2.2 blijkt duidelijk de problematiek die er bestaat rondom het basisonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen. In de eerste plaats is de doelgroep niet helder geformuleerd. Het enige heldere criterium is de intelligentietest, maar die wordt in de eerste plaats lang niet bij alle leerlingen afgenomen en in de tweede plaats lijken ook andere kenmerken van leerlingen bepalend voor het al dan niet hoogbegaafd genoemd worden. Bovendien is het de vraag of het van belang is om een strikt vastomlijnde definitie te hebben van de groep hoogbegaafde leerlingen omdat dat op kan roepen dat er een 'breuk' ontstaat in het continuüm van aanbod tussen gemiddelde en hoogbegaafde leerlingen, waarbij de begaafde leerlingen buiten de boot vallen en de hoogbegaafde leerlingen alleen in de speciale voorziening van bijvoorbeeld een plusgroep aan hun trekken komen. Dit zou afbreuk doen aan het principe van passend onderwijs waarbij elke leerling onderwijs op zijn/haar niveau krijgt zoveel mogelijk in het reguliere onderwijs. Zeker gezien het feit dat signaleren en diagnosticeren nog moeizaam verloopt is het zaak dat scholen een continuüm aanbieden zodat ook leerlingen die (nog) niet als (hoog)begaafd zijn gediagnosticeerd toch een passend aanbod krijgen en daardoor de kans op onderpresteren verkleind wordt.

In de tweede plaats kiezen basisscholen voor verschillende arrangementen voor (hoog)begaafde leerlingen, waarbij de precieze invulling qua aanbod en aanpak nog kan variëren en waarvan de effecten niet empirisch zijn onderzocht.

In de derde plaats verschillen scholen en leerkrachten in hun deskundigheid en beleidsmatige aanpak. Signaleren, diagnosticeren, aanbod en aanpak zijn afhankelijk van de deskundigheid van het personeel en de planmatigheid van directie en bestuur. Ook de financiering van de voorziening kan variëren, ouders kunnen gevraagd worden een vrijwillige of verplichte bijdrage te leveren, maar de voorziening kan ook betaald worden uit de lumpsum of van een eenmalige subsidie.

Door de toename van de aandacht voor excellentie in het basisonderwijs is er sprake van een snel veranderende situatie waardoor het noodzakelijk is om regelmatig de ontwikkelingen en de stand van zaken te onderzoeken als basis voor beleidsbeslissingen. Dit onderzoek geeft inzicht in de stand van zaken in de eerste maanden van 2010. Om meer zicht te krijgen op de omvang en de variatie in arrangementen die scholen aanbieden is met behulp van een digitale vragenlijst een brede inventarisatie onder een representatieve groep basisscholen uitgevoerd die antwoord geeft op de volgende vraag:

Hoeveel basisscholen bieden een arrangement voor (hoog)begaafde leerlingen aan en hoe ziet dat arrangement eruit in termen van doelgroep, toelatingscriteria, didactische aanbod, financiering en inbedding in de cyclus van kwaliteitszorg?

De onderzoeksvraag is meer in detail uitgesplitst in de volgende deelvragen:

- Hoeveel scholen bieden volgens een globale raming bij benadering in het Nederlandse basisonderwijs een arrangement voor (hoog)begaafde leerlingen aan, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen 'vaste' arrangementen zoals Leonardo-groepen en 'lossere' arrangementen, variërend van plusgroepen tot combinaties van compacten, versnellen en verrijken voor individuele leerlingen?
- Staan de arrangementen open voor alle leerlingen, die daarvoor in aanmerking komen? Zo nee, welke toelatingscriteria worden gehanteerd?
- Wat is het didactisch aanbod van de arrangementen?
- Hoe worden de arrangementen bekostigd en in welke mate spelen ouderbijdragen daarbij? Welke bedragen worden van ouders gevraagd? Is deze bijdrage vrijwillig of verplicht? Zijn er andere geldstromen die door de school gebruikt worden voor de realisatie van dit onderwijsaanbod?
- Bij hoeveel procent (globale raming) van de gevraagde scholen staan de arrangementen en het beleid t.a.v. cognitief toptalent in het algemeen beschreven in het schoolplan of een ander schooldocument?
- Hoe is de kwaliteitszorg van de arrangementen geregeld?

In dit onderzoek wordt niet gekeken naar de effecten van bepaalde arrangementen. Wel wordt gevraagd of scholen als onderdeel van hun kwaliteitszorg de gevolgen van hun aanbod evalueren en of ze denken dat er effecten zijn op de resultaten en het welbevinden van de (hoog)begaafde leerlingen, maar dit wordt niet empirisch vastgesteld. De vraag welk arrangement tot de beste resultaten bij leerlingen leidt, blijft dus onbeantwoord.

3 Methode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is door middel van een digitale vragenlijst een brede inventarisatie onder basisscholen gehouden. In dit hoofdstuk komt eerst de steekproef, de respons en de non-respons aan de orde (3.1), daarna de ontwikkeling, afname en analyse van de vragenlijst (3.2).

3.1 Steekproef, respons en non-respons

Om voldoende scholen in de steekproef te hebben met verschillende arrangementen en om een representatief beeld van de praktijk in het Nederlandse basisonderwijs te geven zijn drie bestanden geformeerd waaruit een gestratificeerde steekproef is getrokken:

- Een bestand met scholen waarvan bekend is dat zij een 'vast' plusarrangement aanbieden. Dit bestaat uit de scholen die volgens het Leonardo-concept werken (namen en adressen zijn van de Leonardostichting verkregen) en de scholen waarvan uit eerder onderzoek bekend is dat zij een binnen- of een buitenschoolse plusgroep hebben of van plan zijn daarmee te beginnen. Dit bestand A bestaat uit 316 scholen.
- Een bestand (B) met scholen waarvan de subsidieaanvraag in het kader van het Excellentie-programma is gehonoreerd. Dit betreft 28 aanvragen, waarbij ongeveer 400 scholen zijn betrokken. Scholen die in bestand A en B voorkomen worden in bestand A meegenomen. Bestand B bestaat uit 382 scholen.
- Een bestand (C) met 7429 overige scholen (totale aantal basisscholen – (bestand A+B)).

Vervolgens zijn uit deze bestanden scholen getrokken met de volgende trekkingskansen; bestand A en B 25% en bestand C 10%. Het aantal te benaderen scholen komt daarmee op respectievelijk 76, 86 en 733 scholen.

De scholen zijn schriftelijk benaderd door de Onderwijsinspectie met de vraag aan het onderzoek mee te werken. Een paar dagen daarna zijn de scholen per email benaderd en is hen het internetadres en een inlogcode verstrekt. Na een aantal weken hebben de scholen die nog niet ingelogd hadden en de scholen die de vragenlijst nog niet afgerond hadden een herinneringsemail gekregen.

Na de periode waarin respons mogelijk was, hadden 457 scholen (= 51% van de benaderde scholen, 5,6% van het totale scholenbestand) de vragenlijst geheel of gedeeltelijk ingevuld. Uit bestand A, B en C waren dat respectievelijk 47, 46, 364 scholen (zie ook Tabel 1). De steekproef is representatief voor schoolgrootte, denominatie en verdeling over het land, voor de leerlingpopulatie niet. Scholen met een hoog percentage 1.9-leerlingen zijn iets ondervertegenwoordigd, scholen met veel ongewogen leerlingen iets oververtegenwoordigd (zie ook Tabel 2).

Tabel 1 Opbouw van de steekproef en de respons

Groep	Populatie		Steekproef		Respons	
	Aantal scholen	%	Aantal scholen	%	Aantal scholen	%
Groep A	316	3,9	76	8,5	47	9,9
Groep B	382	4,7	86	9,6	46	10,4
Groep C	7429	91,4	733	81,9	364	79,7
Totaal	8127	100,0	895	100,0	457	100,0

Tabel 2 Weging van de leerlingen

	Populatie		Steekproef		Respons	
	Aantal scholen	%	Aantal scholen	%	Aantal scholen	%
50% of meer ongewogen leerlingen	6813	84,8	742	83,7	399	90,3
Meer dan 50% 1.25 en 1.9 leerlingen	398	5,0	45	5,1	15	3,4
Meer dan 50% 1.25 leerlingen	95	1,2	8	,9	3	,7
Meer dan 50% 1.90 leerlingen	692	8,6	88	9,9	25	5,7
Meer dan 50% overige gewogen leerlingen	38	0,5	3	0,3	0	0,0
Totaal	8036	100,1	886	99,9	442	100,1

$$X^2 = 9,252 \quad p = 0,026 \quad df = 3$$

Telefonisch is bij 19 scholen een non-respons onderzoek uitgevoerd. Achttien van deze scholen gaven aan niet meegedaan te hebben in verband met tijd en de hoeveelheid verzoeken die ze krijgen om aan een onderzoek mee te doen. Slechts 1 school heeft niet meegedaan omdat men van mening was geen hoogbegaafde leerlingen te hebben of daar niets speciaals voor te doen. Op basis van deze verdeling is het aannemelijk dat de responderende scholen een goed beeld van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen in Nederland geven, waarbij wel bedacht moet worden dat er een lichte ondervertegenwoordiging is van scholen met een leerlingpopulatie met veel gewogen leerlingen.

3.2 Ontwikkeling en analyse van de vragenlijst

Bij het ontwikkelen van de vragenlijst is voortgebouwd op de resultaten en instrumenten van een aantal recente onderzoeken naar onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2008; Bakker, van Kessel & Sikkes, 2008; Mooij, Hoogeveen, Driessen, van Hell & Verhoeven, 2007; Hoogeveen, van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004) en gebruik gemaakt van expertise en instrumenten die ontwikkeld zijn door bijvoorbeeld het SLO en het CPS, zoals de checklist 'Hoogbegaafdenwijzer Basisonderwijs' en het 'Zelfbeoordelingsinstrument PO' ten behoeve van de ontwikkeling van de begaafdheidsprofiel scholen. Deze studies geven inhoudelijk inzicht in de huidige stand van zaken m.b.t. onderwijs aan excellente leerlingen (zie ook hoofdstuk 2) en in praktische zin leveren zij essentiële vragen en antwoordcategorieën.

Daarnaast zijn oriënterende gesprekken gevoerd met 4 experts uit de onderwijsbegeleiding, de wetenschap en het onderwijsveld.

De concept-vragenlijst is voorgelegd en besproken met de opdrachtgever en vervolgens is een korte pilot uitgevoerd om te kijken of de vragen begrijpelijk waren en de benodigde tijd niet te lang was.

Omdat de vragenlijst via internet beschikbaar is gesteld, was het mogelijk om alle scholen afhankelijk van specifieke antwoorden een bepaalde 'route' door de vragenlijst te laten volgen.

De belangrijkste vragen bij het bepalen van de route waren:

- Heeft u op uw school leerlingen die (hoog)begaafd zijn, een ontwikkelingsvoorsprong hebben of anderszins meer getalenteerd zijn dan andere leerlingen?
- Past u het onderwijs aan aan deze leerlingen?
- Welke onderwijsaanpassing doet u?

Bij het antwoord 'nee' op de eerste of de tweede vraag ging men direct naar het slot van de vragenlijst. Afhankelijk van het antwoord op de derde vraag kreeg men verdiepende vragen over differentiëren in de eigen groep, plusgroep, Leonardo en/of een andere aanpassing.

Op basis van deze analyses is beschreven hoe basisscholen hun onderwijs aanpassen, m.a.w. welke arrangementen ze aanbieden aan (hoog)begaafde leerlingen. Tenslotte zijn, heel globaal, de verschillende arrangementen getypeerd op een aantal kenmerken, zodat een indicatie gegeven kan worden van het aantal scholen dat een samenhangend arrangement aanbiedt voor deze leerlingen.

Na het sluiten van de vragenlijst is per vraag een aantal beschrijvende analyses uitgevoerd. Om een goed landelijk beeld te kunnen schetsen is, om oververtegenwoordiging van de scholen uit groep A en B te voorkomen, een weging van de gegevens uitgevoerd, waarbij aan de scholen uit bestand A en B vanwege de trekkingskans van 25% bij deze bestanden een weging van 0,4 is toegekend en aan de scholen uit bestand C vanwege de trekkingskans van 10% bij dit bestand een weging van 1,0.

In het volgende hoofdstuk waarin de resultaten worden beschreven zijn de genoemde percentages steeds gewogen percentages. De genoemde aantallen zijn 'ruwe' aantallen, behalve daar waar dat expliciet gemeld wordt.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek besproken. In 4.1 wordt begonnen met de inleidende vragen aan alle scholen naar wat zij beschouwen als de doelgroep, naar de aanwezigheid van de doelgroep op hun school en de keuzes die ze gemaakt hebben wat betreft de aanpassing van het aanbod aan deze leerlingen. Dit resulteert in een globale indeling in 4 groepen scholen met verschillende arrangementen; scholen die alleen differentiëren in de groepen, scholen die een plusgroep hebben georganiseerd op de eigen school, al dan niet in combinatie met differentiëren in de groepen, scholen die deelnemen aan een bovenschoolse plusgroep, al dan niet in combinatie met differentiëren in de groepen en scholen die een of meerdere groepen hebben waar volgens het Leonardo-concept wordt gewerkt. In 4.2 wordt voor de verschillende typen beschreven hoe het onderwijs er precies uitziet, voor welke leerlingen het bedoeld is, welke materialen er gebruikt worden. In 4.3 komt een aantal schoolkenmerken aan bod: de bekostiging, professionalisering, kwaliteitszorg en beleid. In 4.4 wordt afgesloten met een overzicht waarin de verschillende arrangementen nader getypeerd worden, gebruik makend van de kenmerken die in 4.2 en 4.3 zijn beschreven.

4.1 Aanwezigheid en typering

Omdat er veel begripsverwarring bestaat over de begrippen excellentie, (hoog)begaafdheid, talent en ontwikkelingsvoorsprong, is de scholen eerst – heel ruim – de vraag voorgelegd of zij op hun school leerlingen hebben die (hoog)begaafd zijn, een ontwikkelingsvoorsprong hebben of anderszins meer getalenteerd zijn dan andere leerlingen.

Bijna alle scholen (91,5% van totale respons, n=421) geven aan dat de school dergelijke leerlingen heeft. Bijna negen procent van de scholen (n=33) geeft aan dergelijke leerlingen niet op school te hebben. Dertig van deze scholen komen uit het bestand met de overige scholen (C). 'De school staat in een gebied met veel laaggeschoolde inwoners' wordt daarvoor als belangrijkste reden gegeven (60%, n=17). Daarnaast worden redenen gegeven als 'toeval' (16%, n=5), 'andere redenen' (12%, n=4), bijvoorbeeld het kleine aantal leerlingen op de school of 'Onze school is niet actief in het signaleren van deze leerlingen' (8,5%, n=3). Alleen scholen die aan hebben gegeven dergelijke leerlingen in school te hebben, hebben de vragenlijst vervolgd.

De scholen geven aan dat ze gemiddeld 6 procent van de leerlingen tot deze groep rekenen. Op de vraag hoe die leerlingen over de onder-, midden- en bovenbouw zijn verdeeld geven de scholen aan gemiddeld 4 leerlingen in groep 1/2 te hebben, 6 in groep 3/4/5 en 6 in groep 6/7/8. Met andere woorden: het gaat steeds om gemiddeld 2 leerlingen per leerjaar. Als deze indicatie van de basisscholen vergeleken wordt met de

definities zoals beschreven in hoofdstuk 2 blijkt dat de basisscholen niet slechts de leerlingen 'meetellen' die hoogbegaafd zijn (IQ > 130), maar ook een deel van de begaafde leerlingen.

Het grootste gedeelte van de scholen (66%) heeft dan ook geen duidelijke definitie van (hoog)begaafdheid. Bijna 35 procent van de scholen heeft deze definitie wel omschreven. Begrippen als 'uitzonderlijke prestaties', 'hoog intellectueel', 'hoge intelligentie', 'CITO A-scores', 'creativiteit', 'een IQ hoger dan 130', 'ontwikkelingsvoorsprong', 'diagnose van een externe deskundige' en 'meer kunnen' komen in de formulering veel naar voren. Vaak worden deze termen in de formulering gecombineerd, bijvoorbeeld 'een hoge intelligentie, hoge mate van creativiteit en doorzettingsvermogen'.

Signaleren en diagnosticeren

Van de gemiddeld 16 kinderen op een school die (hoog)begaafd zijn geldt voor iets meer dan 20% dat het gaat om een officiële diagnose, bij bijna 80% om een vermoeden. Ook dit is een indicatie van het feit dat het hier gaat om een diverse groep leerlingen en van het feit dat scholen er op verschillende manieren mee omgaan. In 4.2 en 4.3 zal blijken dat de 'striktheid' van de definiëring en het diagnosticeren samenhangt met de onderwijsaanpassing dat men aanbiedt.

Een eerste indruk van het feit dat een leerling meer kan dan gemiddeld kan al ontstaan bij de aanmelding van een kind bij school. Bijna 70% van de scholen besteedt bij het intakegesprek met de ouders aandacht aan een eventuele ontwikkelingsvoorsprong, ruim 80% van de scholen doet dat (ook) als de leerling van een andere basisschool komt en ruim 60% bij contact met de aanleverende peuterspeelzaal. Minder dan 40% van de scholen heeft dit punt opgenomen in een vragenlijst voor ouders of bespreekt dit met het aanleverende kinderdagverblijf.

Gedurende de schoolloopbaan kan een school op basis van verschillende bronnen signaleren dat een leerling potentieel (hoog)begaafd is en vervolgens dit verder diagnosticeren. De verschillende bronnen en de mate waarin scholen er gebruik van maken in de verschillende bouwen zijn weergegeven in Tabel 3. De toetsen uit het leerlingvolgsysteem en de algemene indruk van de leerkracht vormen de belangrijkste bron voor het signaleren in alle bouwen. Voor het verder diagnosticeren zijn de ouders een belangrijke bron. Individueel doortoetsen en een gesprek met de leerling worden belangrijker naarmate de leerling in een hoger leerjaar zit. In overeenstemming met het eerder genoemde lage percentage officieel gediagnosticeerde leerlingen is het relatief lage percentage scholen dat voor het diagnosticeren standaard gebruik maakt van een (extern) psychodiagnostisch onderzoek en van een vast protocol.

Tabel 3 Signaleren en diagnosticeren

	Groep 1/2		Groep 3/4/5		Groep 6/7/8	
	% ja	% soms	% ja	% soms	% ja	% soms
Bronnen voor signaleren						
Informatie van ouders	65,3	32,5	66,4	31,8	67,8	10,1
(Groeps)observaties	83,4	13,0	82,9	13,5	82,8	13,9
Toetsen uit het leerlingvolgsysteem	91,9	4,8	97,2	2,5	97,5	2,5
Werkstukken/ spreekbeurten	12,4	11,0	43,0	37,3	76,2	18,7
Algemene indruk leerkracht	93,8	5,2	94,6	4,8	95,4	4,2
Anders	70,4	7,5	73,4	11,7	76,4	11,2
Bronnen voor diagnosticeren						
Gesprek ouders	84,0	13,6	84,8	13,2	85,2	12,9
Individueel doortoetsen	66,0	21,6	77,6	18,2	80,5	16,0
Gerichte observatie	75,6	20,2	75,2	21,7	74,5	22,0
Gesprek leerling	46,3	39,1	60,8	34,6	72,6	25,6
Instrumenten op gebied van sociaal emotionele ontwikkeling, motivatie, zelfbeeld, ed.	54,3	27,4	58,4	28,5	61,6	27,1
Intelligentie- onderzoek, (extern) psychodiagnostisch onderzoek	11,9	61,4	19,6	67,4	22,7	65,7
Vast protocol	31,9	11,8	34,5	13,8	35,3	13,1

4.2 Aangeboden onderwijs

Bijna alle scholen (98,4%, n=343), die aangeven (hoog)begaafde leerlingen, leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong of anderszins meer getalenteerde leerlingen te hebben, passen het onderwijs aan aan de behoeften van deze leerlingen. Dit hoge percentage betekent niet dat bijna alle scholen hun onderwijs aanpassen aan (hoog)begaafde leerlingen; het zegt slechts wat over de scholen die zich ervan bewust zijn deze leerlingen op hun school te hebben. Wanneer deze groep scholen afgezet wordt tegen de totale groep scholen die aan het onderzoek heeft meegedaan (n=457) dan betreft het 75% van alle scholen. De overige 25% van de scholen heeft geen (hoog)begaafde leerlingen, herkent deze niet, of past het onderwijs niet aan.

Voor scholen die expliciet zeggen het onderwijs op dit moment niet aan te passen is de voornaamste reden dat ze er nog niet aan toe gekomen zijn of dat ze er op het moment mee bezig zijn. Geen enkele school geeft expliciet aan het onderwijs ook in de toekomst niet aan te gaan passen. Daarbij moet wel bedacht worden dat er hier sprake is van zelfrapportage van scholen waarbij ook sociale wenselijkheid een rol kan spelen.

In Tabel 4 is af te lezen dat de meeste van de scholen die hun onderwijs aanpassen (85% van de 343 scholen) vastleggen welke onderwijsaanpassingen ze voor een (hoog)begaafde leerling maken, meestal wordt hiervoor een beschrijving gemaakt (voor- of achteraf) of een handelingsplan opgesteld.

Tabel 4 Manier waarop de onderwijsaanpassing wordt vastgelegd

	Aantal	%
Voor een hoogbegaafde leerling maken we een handelingsplan waarin de gegevens van de signalering en diagnosticering zijn opgenomen en de onderwijsaanpassing en aanpak van de leerling.	140	41,6
Alleen als de leerling ook een ander 'probleem' heeft waardoor een speciale aanpak nodig is.	21	6,0
Er wordt een beschrijving gemaakt van de onderwijsaanpassing (voor- of achteraf).	151	43,2
De onderwijsaanpassing wordt niet vastgelegd.	26	8,0
Missing	5	1,3
Totaal	343	100,0

Vervolgens is de scholen gevraagd welke van de volgende onderwijsaanpassingen ze maken: differentiëren in de eigen klas, een klas overslaan, een schoolgebonden plusgroep, een bovenschoolse plusgroep, een Leonardo klas/school of een andere aanpassing. In Tabel 5 zijn de antwoorden op deze vraag weergegeven.

Bijna 98 procent van de scholen die het onderwijs aanpast differentieert het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen in de eigen groep. Drieënzeventig procent van de scholen laat (hoog)begaafde leerlingen wel eens een klas overslaan. Bijna de helft (48%) van de scholen biedt verrijking aan buiten de eigen groep in een plusgroep, waarvan 29% in een schoolgebonden plusgroep en 19% in een bovenschoolse plusgroep. Ongeveer 3% van de scholen heeft een Leonardo-groep en 16,7% van de scholen biedt een ander aanbod. Uit de beschrijvingen van dat aanbod blijkt het daarbij te gaan om specifieke projecten of materialen (bijvoorbeeld de Toptoets, Topondernemers, onderzoeksvragen), het volgen van lessen in het VO, werken met weektaken met uitgebreide keuzemogelijkheden. In de laatste kolom van Tabel 5 zijn de percentages opgenomen ten opzichte van de totale populatie Nederlandse basisscholen.

Tabel 5 Toegepaste onderwijsaanpassing

	Aantal	% van de scholen die onderwijs aanpassen (n=343)	% van alle scholen (n=457)
Differentiëren in de eigen groep	335	97,7	73,0
Groep overslaan	251	73,1	55,0
Schoolgebonden plusgroep	108	29,0	24,0
Bovenschoolse plusgroep	71	18,9	16,0
Leonardo-groep	10	2,7	2,2
Ander aanbod	54	16,7	12,0

In veel gevallen biedt een school meer dan één vorm van differentiatie aan (hoog)begaafde leerlingen. Uit alle voorkomende combinaties van onderwijsaanpassingen zijn vier arrangementen samengesteld. In Tabel 6 zijn de arrangementen en hun verdeling over de scholen weergegeven. In deze tabel zijn ook de scholen die deze vraag niet beantwoord hebben omdat ze geen (hoog)begaafde leerlingen hebben, omdat ze het onderwijs niet aanpassen of de vraag om een andere reden niet hebben beantwoord, weer meegenomen. Van deze scholen is het aannemelijk dat ze hun onderwijs niet aanpassen. Op deze manier ontstaat een

genueanceerd beeld van het percentage scholen dat kiest voor een bepaald arrangement.

We kunnen nu concluderen dat van alle scholen die hun onderwijs aanpassen de helft kiest voor een vorm van differentiëren in de eigen groep, eventueel in combinatie met een groep overslaan of een ander aanbod. Bezien we de hele populatie scholen dan past ongeveer 40% het onderwijs op deze manier aan. Voor een plusgroep kiest eveneens ongeveer de helft van de scholen die een structurele aanpassing doet en ongeveer 30% van de totale populatie. Een Leonardo-groep bestaat respectievelijk in 3 en 2% van de scholen. Zoals al eerder aangegeven kiest van de hele populatie een kwart van de scholen ervoor om (nog) geen aanpassingen in het aanbod te doen.

Tabel 6 Arrangementen

	Aantal	% van de scholen die onderwijs aanpassen (n=343)	% van alle scholen (n=457)
Differentiatie in de eigen klas en/of groep overslaan en/of een ander aanbod.	174	51,0	40,2
Alleen differentiëren	39		
Differentiëren en groep overslaan	99		
Differentiëren en ander aanbod	36		
Schoolgebonden plusgroep eventueel in combinatie met differentiatie in de eigen klas en/of groep overslaan en/of ander aanbod	77	22,6	19,1
Alleen schoolgebonden plusgroep	2		
Combinatie met schoolgebonden plusgroep	75		
Bovenschoolse plusgroep eventueel in combinatie met differentiatie in de eigen klas e/o groep overslaan e/o ander aanbod e/o een schoolgebonden plusgroep	80	23,5	13,3
Differentiëren in de eigen groep en/of groep overslaan, gecombineerd met een bovenschoolse plusgroep	48		
Differentiëren in eigen groep en/of groep overslaan, gecombineerd met een schoolgebonden én een bovenschoolse plusgroep	15		
Ander aanbod in combinatie met een (boven)schoolse plusgroep	17		
Leonardo-groep	10	2,9	2,0
Geen (hoog)begaafde leerlingen/geen aanpassing/missing	116	n.v.t.	25,4

Hoe wordt nu op de scholen bepaald wie welke vorm van onderwijsaanpassing krijgt aangeboden? Hebben scholen hiervoor criteria opgesteld, welke criteria hanteren ze, hanteren ze deze criteria strikt of zijn er geen criteria en kijken ze van kind tot kind wat in elk individuele geval de beste onderwijsaanpassing is? Uit de antwoorden op deze vraag blijkt duidelijk dat er verschillen tussen de onderwijsaanpassingen zijn. Hoe 'zwaarder' de onderwijsaanpassing, hoe 'zwaarder' ook de criteria gesteld en toegepast worden. Voor het differentiëren in de eigen groep geldt dat slechts 13% van de scholen aangeeft dat er criteria zijn en dat ze hard zijn, voor het overslaan van een klas en de schoolgebonden plusgroep geldt dat voor bij 27% van de scholen, voor de bovenschoolse plusgroep voor 56% van de scholen en voor een Leonardo-groep voor

60%. Voor ander aanbod geldt het voor slechts 7% van de scholen. De keerzijde daarvan is dan ook dat ongeveer 50% geen criteria heeft voor differentiëren in de groep, voor een groep overslaan en voor ander aanbod. Voor deelname aan de schoolgebonden en bovenschoolse plusgroep heeft ongeveer 25% van de scholen geen criteria. Bij de Leonardo-groep komt dit helemaal niet voor. Of een strikte hantering van criteria of juist een soepele ertoe leidt dat leerlingen het best passende onderwijs krijgen is op basis van deze gegevens niet te zeggen, daarvoor is een effectevaluatie noodzakelijk.

In Tabel 7 is opgenomen wat de belangrijkste criteria zijn als er criteria gehanteerd worden. Opvallende zaken zijn de strikte hantering van de IQ-norm bij het Leonardo-onderwijs, het relatief onderschikte belang van andere criteria zoals toetsresultaten, motivatie en interesse bij deze vorm van onderwijs en het grote belang van sociale aspecten bij het overslaan van een groep.

Tabel 7 Criteria voor onderwijsaanpassingen (in percentages)

Criteria	Differen- tiëren (n=280)	Groep overslaan (n=121)	Schoolgebonden plusgroep (n=78)	Bovenschoolse plusgroep (n=54)	Leonardo (n=9)	Ander (n=44)
IQ hoger dan 130	22,6	15,6	12,3	28,2	80,6	0,0
Andere IQ-waarde	5,3	3,8	6,7	11,7	5,6	2,3
Goede resultaten op toetsen uit het leerlingvolgsysteem	98,0	95,2	96,0	74,2	13,9	94,3
Sociale aspecten	60,3	92,2	65,0	63,8	30,6	52,3
Ontbreken van gedragsproblemen	2,9	22,4	14,7	10,8	19,4	0,0
Motivatie	89,2	90,1	85,7	73,2	25,0	88,6
Interesse	74,8	76,7	76,7	66,7	19,4	72,7
Verzoek/ wens ouders	40,1	48,1	26,3	33,8	52,8	36,4
Anders nl	29,6	24,4	34,3	34,3	33,3	28,4

Hoeveel leerlingen krijgen nu na het gebruik van deze toelatingscriteria een van de onderwijsaanpassingen aangeboden? In Tabel 8 is een overzicht gegeven van het aantal leerlingen uitgesplitst naar bouw. Daarin is bijvoorbeeld af te lezen dat gemiddeld genomen scholen voor 3 leerlingen in de groepen 1 en 2 samen gedifferentieerd onderwijs aanbieden. Bij een gemiddelde schoolgrootte van ongeveer 250 leerlingen passen veel scholen, zoals al eerder aan de orde is geweest, hun onderwijs voor meer leerlingen aan dan alleen voor de hoogst begaafde leerlingen. Duidelijk is ook dat oudere leerlingen vaker dan jongere leerlingen ander onderwijs aangeboden krijgen. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek waaruit bleek dat scholen vaak pas vanaf groep 5 een specifiek aanbod hebben. Uitzondering is het aantal leerlingen dat een klas overslaat, dat juist in groep 1/2 hoger ligt.

Tabel 8 Aantal leerlingen per bouw waarvoor onderwijs wordt aangepast (gewogen aantal)

	Groep 1/2	Groep 3/4/5	Groep 6/7/8
Differentiëren in de eigen groep	3	6	7
Groep overslaan	2	1	1
Schoolgebonden plusgroep	2	7	10
Bovenschoolse plusgroep	0	0	3
Leonardo-groep	0	2	4
Ander aanbod	4	7	9

Voor de aparte voorzieningen - de plusgroepen en de Leonardo-groepen - is gevraagd naar het aantal groepen, het aantal leerlingen per groep en het aantal dagdelen dat leerlingen de groep bezoeken. De schoolgebonden plusgroep bestaat gemiddeld uit 8 leerlingen, leerlingen gaan er 1 dagdeel per week naar toe en gemiddeld telt een school met schoolgebonden plusgroepen 2 van dergelijke groepen. Dit is redelijk in overeenstemming met de aantallen leerlingen zoals genoemd in Tabel 8, waaruit blijkt dat gemiddeld 19 leerlingen per school de schoolgebonden plusgroep bezoeken.

De bovenschoolse plusgroep bestaat gemiddeld uit 14 leerlingen, ook hier gaan de leerlingen ongeveer 1 dagdeel per week naar toe en bestaat de bovenschoolse voorziening uit 2 van dergelijke groepen. Gemiddeld participeren 13 scholen in de bovenschoolse voorziening, de meeste respondenten (85,8%) geven dan ook aan dat de plusgroep niet in hun eigen school is gevestigd. Meestal (33%) is het bestuur verantwoordelijk voor de voorziening. Andere opties zijn de school waar de plusgroep gevestigd is (in ongeveer 10% van de bovenschoolse plusgroepen is dat binnen een school voor voortgezet onderwijs), de gezamenlijke scholen of het samenwerkingsverband.

Van de 10 scholen die volgens het Leonardo-concept werken hebben slechts 3 scholen aangegeven om hoeveel groepen/leerlingen het gaat. Het betreft scholen met 1 tot 3 Leonardo-groepen met ongeveer 15 leerlingen per groep. In de meeste gevallen zijn de Leonardo-groepen ondergebracht in een reguliere basisschool waardoor de Leonardo-leerlingen tijdens de pauzes of gemeenschappelijke activiteiten in contact komen met de andere leerlingen.

De soort onderwijsaanpassing zegt op zichzelf nog weinig over het aanbod binnen, en de kwaliteit van de onderwijsaanpassing. Aan de respondenten is daarom een aantal vragen gesteld over onder andere wie het aanbod verzorgt, welke materialen gebruikt worden, of en hoe er geregistreerd en beoordeeld wordt.

Inhoud van het aanbod

Voor scholen die differentiëren in de eigen groep is eerst nagegaan om welk 'type' differentiatie het gaat. Vaak wordt een onderscheid gemaakt tussen compacten, verrijken en versnellen, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Uit de resultaten (zie Tabel 9) blijkt dat in alle klassen het meest gebruik gemaakt van verrijken.

Tabel 9 Percentage scholen dat gebruik maakt van compacten, versnellen en verrijken

	Groep 1/2	Groep 3/4/5	Groep 6/7/8
Compacten	28,7	86,6	93,5
Versnellen	66,9	65,6	67,6
Verrijken	94,2	98,5	100,0

Ook versnellen komt in alle groepen in gelijke mate voor. Het bieden van compacten verschilt echter per groep, in groep 1/2 wordt op nog geen 29 procent van de scholen 'compacting' aangeboden, in groep 3/4/5 gebeurt dit op 87 procent van de scholen en in groep 6/7/8 op 93,5 procent van de scholen

Op de meeste scholen wordt bij het differentiëren in de eigen groep verrijkingsstof uit reguliere methodes aangeboden. Daarnaast worden 'ICT materialen', 'speciale methoden met verrijkingsmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen' en 'versnellings- of compactkaarten/overzichten van SLO' ook veel gebruikt. Het materiaal dat in de schoolgebonden en bovenschoolse plusgroepen wordt gebruikt komt meestal uit een speciale methode met verrijkingsmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen en ook worden vaak zelfontwikkelde en ICT materialen gebruikt. In de bovenschoolse plusgroepen die vaker in het voortgezet onderwijs gesitueerd zijn wordt relatief vaak materiaal uit het voortgezet onderwijs gebruikt.

Tabel 10 Gebruikt materiaal en vakgebied (in percentages)

	Differentiatie in eigen groep (n=333)	Schoolgebonden plusgroep (n=105)	Bovenschoolse plusgroep (n=68)
Versnellings- of compactkaarten/overzichten van SLO	57,1	n.v.t.	n.v.t.
Verrijkingsstof uit reguliere methodes	93,4	25,4	11,3
Stof uit de methode voor volgende leerjaren	33,3	10,6	5,1
Speciale methoden voor hoogbegaafden	65,1	69,0	43,8
Zelf ontwikkeld verrijkingsmateriaal	26,5	43,7	34,7
Materiaal uit het VO	9,7	4,7	30,3
ICT materialen	67,8	42,5	42,7
Vakgebied			
Rekenen	97,8	59,6	50,0
Taal/lezen	88,3	48,6	34,3
Vreemde talen	38,6	44,8	40,5
Wereldoriëntatie: ak, gesch, natuur, techniek.	66,7	68,5	63,1
Studievaardigheden	32,0	48,8	35,8
Filosofie	15,3	44,6	42,7
Sociaal emotionele ontwikkeling	12,2	40,8	35,0
Overige vakken of onderwerpen	13,2	23,8	10,2

De vakgebieden die aan de orde komen tijdens differentiatie in de eigen groep zijn vooral de basisvaardigheden rekenen en taal/lezen. In de plusgroepen krijgt wereldoriëntatie de meeste aandacht, maar ook aan de meeste andere vakgebieden wordt steeds in bijna de helft van de plusgroepen aandacht besteed. Voor een deel zijn

dit vakgebieden die minder gebruikelijk zijn de in de basisschool zoals vreemde talen en filosofie. Dit zijn vrij voor de hand liggende uitkomsten, bij differentiatie in de eigen groep zal vaak aangesloten worden bij het vakgebied waar ook de andere kinderen mee aan het werk zijn, in de plusgroepen biedt men juist vaak wat anders aan dan de basisvaardigheden die in de eigen groep al aan de orde zijn geweest.

Wanneer en hoe wordt verrijkingsstof aangeboden bij differentiëren in de eigen groep?

Bij het differentiëren in de eigen groep wordt de verrijkingsstof op 75,3% van de scholen aangeboden als een leerling de vaste lesstof af heeft. Op bijna 43% van de scholen wordt er op een vast tijdstip in de week aan de verrijkingsstof gewerkt. Op 10% van de scholen wordt alleen aan de verrijkingsstof gewerkt als de leerkracht is voorbereid. Leerlingen werken in alle gevallen 2 á 3 uur per week aan de verrijkingsstof. De tijdsbesteding aan verrijkingsstof bij differentiëren in de eigen groep komt dus overeen met de tijd die leerlingen in een plusgroep doorbrengen (gemiddeld 1 dagdeel).

Op de meeste scholen hebben leerlingen een beperkte keus ten aanzien van de verrijkingsstof (85%), op ongeveer 10% van de scholen heeft de leerling vrije keus en op 5% van de scholen geen keus.

Leerlingen kunnen in de meeste gevallen zelfstandig (52%) of samen met anderen (32%) aan de slag met de verrijkingsstof. Op slechts 16% van de scholen vraagt de verrijkingsstof volgens de respondenten om uitleg van de leerkracht. Meestal werken leerlingen vervolgens samen met anderen, in kleine groepjes (bijna 60%) of alleen (40%) aan een onderdeel. Op dit aspect verschilt de praktijk voor de leerlingen die gedifferentieerd onderwijs in de eigen groep krijgen wel met de leerlingen die naar een plusgroep gaan. In de plusgroep is een leerkracht aanwezig, speciaal voor deze leerlingen, in de eigen groep moet leerling de leerkracht 'delen' met de andere leerlingen in de groep en wordt de (hoog)begaafde leerling vaak verondersteld zelfstandig te werken. De vraag of dit een terechte veronderstelling is en tot welke resultaten dit bij leerlingen leidt is op basis van dit onderzoek niet te beantwoorden, maar is wel essentieel als het gaat om de effectiviteit van dit onderwijs aan (hoog)begaafden.

Van de verrijkingsstof worden verschillende aspecten geregistreerd, op 77% van de scholen wordt geregistreerd welk materiaal een leerling maakt, ook wordt vaak geregistreerd welke resultaten de leerling heeft behaald (57%) en hoe het proces is verlopen (51%).

Onderwijsgevende

Bij differentiatie in de eigen groep speelt de eigen leerkracht vanzelfsprekend een belangrijke rol. Op slechts 3% van de scholen is er bevoegde hulp aanwezig speciaal voor de hoogbegaafde leerlingen, op 9% is er wel hulp maar die is niet bevoegd. Op meer dan de helft van de scholen (55%) waar differentiatie in de eigen groep wordt aangeboden, is geen extra hulp aanwezig om de leerkracht te ondersteunen. Op de scholen waar wel extra hulp aanwezig is (de resterende 33%), besteedt deze persoon

vaak de tijd ook aan zwakke leerlingen of besteedt deze persoon zijn/haar tijd vooral aan zwakkere leerlingen.

Wie het onderwijs in de aparte voorzieningen – de plusgroepen en de Leonardo-groepen – verzorgt is weergegeven in Tabel 11. De schoolgebonden plusgroep wordt meestal begeleid door een vaste leerkracht (88%), deze leerkracht heeft in de meeste gevallen (86%) affiniteit met hoogbegaafde leerlingen en heeft zich op 50 procent van de scholen gespecialiseerd in onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

Tabel 11 Wie begeleidt de plus/Leonardo-groep? (in percentages)

	Schoolgebonden plusgroep (n=105)	Bovenschoolse plusgroep (n=68)	Leonardo- groep (n=9)
Vaste leerkracht(en)	87,7	87,1	73,7
Een assistent ondersteunt de leerkracht	3,5	12,2	35,7
Een ouder ondersteunt de leerkracht	13,3	5,6	14,3
Een stagiair ondersteunt de leerkracht	2,9	5,6	n.v.t
De plusgroep leerkracht heeft zich gespecialiseerd in onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.	50,1	78,1	64,3
De plusgroep leerkracht heeft affiniteit met hoogbegaafde leerlingen.	86,1	87,8	64,3
De Leonardo- groep leerkracht heeft de Leonardo- scholing gevolgd.	n.v.t	n.v.t.	64,3

In de meeste gevallen (87%) heeft de bovenschoolse plusgroep een vaste leerkracht die affiniteit heeft met hoogbegaafde leerlingen, op 78% van de scholen heeft deze leerkracht zich gespecialiseerd in onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

In de meeste gevallen heeft de Leonardo-groep een vaste leerkracht, heeft deze leerkracht affiniteit met hoogbegaafde leerlingen, is vaak gespecialiseerd in onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en heeft de Leonardo-scholing gevolgd.

Samenhang en overleg

Volgens ruim een kwart (26,4%) van de respondenten is er sprake van samenhang tussen hetgeen in de schoolgebonden plusgroep wordt ondernomen en dat wat er in de eigen groep gebeurt, op 24% van de scholen is er geen samenhang en in 50% soms. In meer dan driekwart van de gevallen vindt er overleg plaats tussen de vaste begeleider van de plusgroep en de groepsleerkracht van de leerling, in 20% van de scholen vindt dit soms plaats.

In de bovenschoolse plusgroep staat het aanbod lossers van wat er in de reguliere groep plaatsvindt. In bijna 50% van de gevallen is er geen samenhang. In ongeveer 40% is er soms samenhang. Ook is er minder contact tussen de vaste groepsleerkracht en de leerkracht van de plusgroep: in 44% van de scholen is er contact, in meer dan een kwart van de scholen niet en in 28% soms.

Beoordeling

Voor de beoordeling van het werk wordt in de meeste gevallen een gesprek met de leerling aangegaan, waarin het proces en het resultaat wordt geëvalueerd. Rond de 30% van de scholen beoordeeld het werk niet apart. Als het werk in het rapport voorkomt is dat vaker in de vorm van een omschrijving dan in de vorm van een cijfer.

Tabel 12 Wijze waarop er beoordeeld wordt (in percentages)

	Differentiatie (n=330)	Schoolgebonden plusgroep (n=105)	Bovenschoolse plusgroep (n=68)	Ander aanbod (n=56)
Er wordt geen aparte beoordeling gegeven.	29,7	23,2	33,6	38,6
In een gesprek wordt met leerling(en) het proces geëvalueerd.	62,3	67,8	48,2	44,4
In een gesprek wordt met leerling(en) het resultaat geëvalueerd.	62,3	54,7	44,9	49,0
De leerling beoordeelt zichzelf/medeleerlingen beoordelen elkaar.	22,5	23,2	19,0	21,6
Op het rapport worden de resultaten in de plusgroep als apart onderdeel becijferd.	6,7	8,5	4,0	2,7
Op het rapport worden de resultaten in de plusgroep als apart onderdeel omschreven.	24,9	39,4	10,2	9,7

4.3 Bekostiging en beleid

Bekostiging

In voorgaande paragraaf is duidelijk geworden dat onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen een investering vraagt van scholen; leerlingen krijgen een deel van de tijd onderwijs in een kleine groep, soms op een andere locatie, ze maken gebruik van aanvullende materialen en soms is er extra begeleiding aanwezig. Voor deze leerlingen krijgt een reguliere basisschool geen extra financiering zoals dat bij sommige andere (LGF-)leerlingen die een onderwijsaanpassing behoeven wel gebeurt. Dat roept de vraag op hoe scholen het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen financieren. En met name of en wat er van ouders gevraagd wordt.

Uit de resultaten blijkt dat 99% van de scholen geen financiële bijdrage van ouders vraagt voor het differentiëren in de eigen groep. Bij de enkele school (n=4) die wel iets van ouders vraagt is deze bijdrage vrijwillig¹.

Ook de schoolgebonden plusgroep wordt op de meeste scholen (72%) vanuit de reguliere lumpsum bekostigd. Een aantal scholen (7%) ontvangt hier subsidie voor, en slechts op twee scholen betalen ouders voor de plusgroep².

Bij minder dan de helft van de bovenschoolse plusgroepen (40%) wordt de voorziening uit de reguliere lumpsum betaald. In de andere gevallen betaalt het bestuur (19%), het samenwerkingsverband (16%), dragen ouders structureel bij (11%) of zijn er andere

¹ De bedragen die genoemd worden zijn: €3,-, €50,- en €500,- per leerling, per jaar. Gezien de grote spreiding in de bedragen in combinatie met het kleine aantal genoemde bedragen mag er niet teveel betekenis aan de bedragen worden toegekend.

² Een van de scholen noemt een bedrag: €45,- per leerling, per jaar, de andere school noemt geen bedrag.

manieren van financieren (22%) waarbij de meeste scholen aangeven dat het voortgezet onderwijs de plusgroep financiert. In het geval dat ouders betalen (op 7 van de 68 scholen) voor de bovenschoolse plusgroep is dit op 4 scholen verplicht (genoemde bedragen zijn: €30,-, €80,- en €125,- per leerling, per jaar, van de 4^e school mist het bedrag, evenals van de scholen waar de bijdrage niet verplicht is).

De bekostiging van het Leonardo-onderwijs is zeer divers. Geen van de scholen geeft aan dat de bijdrage van de ouders verplicht is. Genoemde bedragen voor de vrijwillige bijdrage door 3 scholen zijn: 2 x €500,- en €1060,- per leerling, per jaar). Opmerkingen die daarbij gemaakt worden zijn dat het bedrag afhankelijk is van het inkomen en dat het bedrag voor de Leonardo-groep niet anders is dan voor de reguliere groepen.

Tabel 13 Bekostiging van het onderwijs aan excellente leerlingen (aantal en percentage)

	Schoolgebonden plusgroep (n=105)		Bovenschoolse plusgroep (n=68)		Leonardo (n=10)		Ander aanbod (n=55)	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Lumpsum	78	72,5	29	39,8	3	29,3	34	63,4
Bestuur	3	2,8	12	18,6	3	29,3	2	2,8
Samenwerkingsverband	1	1,2	11	15,7	0	0,0	1	0,8
Gemeente	1	1,2	2	2,6	0	0,0	0	0,0
Ouderbijdrage	0	0,0	0	0,0	1	4,9	0	0,0
Ouders structureel	1	1,2	7	10,6	2	9,8	1	2
Ouders incidenteel	1	1,2	0	0,0	1	12,2	0	0,0
Subsidie	9	7,0	3	2,2	0	0,0	2	1,6
Sponsors	1	3,5	0	0,0	2	17,1	0	0,0
Anders (o.a. VO)	16	16,7	15	21,9	3	29,3	8	15,7

Uit de genoemde aantallen en bedragen kan voorzichtig geconcludeerd worden dat scholen maar beperkt een bijdrage van ouders vragen, dat als ze iets vragen dat meestal vrijwillig is, dat de bedragen zeer uiteenlopend zijn en maar voor een beperkt deel ingevuld. Dat roept de vraag op in hoeverre deze gegevens een representatief beeld geven, of de genoemde bedragen echt 'aanvullend' zijn voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, of dat het de vrijwillige ouderbijdrage betreft die aan alle ouders wordt gevraagd. Zoals al eerder aangegeven kan hier bij het invullen van de vraag ook sprake zijn geweest van sociale wenselijkheid.

Naast de bekostiging van de uitvoering vraagt mogelijk ook het diagnosticeren van (hoog)begaafdheid extra financiële middelen. Ook hiervoor geldt dat de respondenten van de scholen die aangegeven hebben van zo'n onderzoek gebruik te maken bij het diagnosticeren van leerlingen gevraagd is wie de kosten hiervoor op moet brengen. Bijna de helft van deze scholen (46%) heeft zelf een budget voor het laten uitvoeren van psychodiagnostisch onderzoek bij hoogbegaafdheid. Op 17% van de scholen (n=13) dienen de ouders het onderzoek te betalen. Hoeveel ouders jaarlijks zelf een dergelijk onderzoek moeten betalen is moeilijk te zeggen omdat niet duidelijk is hoeveel

leerlingen het op deze 13 scholen jaarlijks betreft. Bij de overige scholen is wel budget, maar dat kan alleen gebruikt worden voor leerlingen waarbij sprake is van een (leer- en/of gedrags)probleem.

De gemiddelde kosten voor een psychodiagnostisch onderzoek zijn bijna € 900,- (sd=490, n=42).

Beleid rond onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen

Bijna de helft van de scholen die een onderwijsaanpassing heeft gedaan voor (hoog)begaafde leerlingen (47,9% van de 323 scholen die deze vraag heeft beantwoord) heeft beleid geformuleerd op het gebied van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Van alle respondenten die aan de vragenlijst (n=457) begonnen zijn ligt het percentage scholen met (hoog)begaafden-beleid op ongeveer 33%. De scholen met beleid zijn vaker de scholen die een plusgroep of een Leonardo-groep hebben dan de scholen die alleen differentiëren in de eigen groep.

In Tabel 14 is weergegeven aan welke aspecten aandacht is besteed. Logischerwijs is dat in de eerste plaats de visie op het onderwijs aan deze leerlingen. Veel voorkomend zijn ook korte termijn doelen, criteria en de mogelijke onderwijsaanpassingen. In eerdere paragrafen is al aan de orde geweest dat met name de scholen met aparte voorzieningen zoals plusgroepen en Leonardo-groepen vaker criteria hebben geformuleerd en die ook strikter hanteren dan scholen die alleen differentiëren in de eigen groep.

Tabel 14 Aspecten waaraan in het beleid aandacht is besteed (n=163)

	Aantal	%
Visie op onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen	131	80,4
Beoogde doelen/effecten op korte termijn	48	71,3
Beoogde doelen/effecten op lange termijn	57	35,3
De criteria op grond waarvan leerlingen in aanmerking komen voor aanpassing van het onderwijs	131	79,6
Mogelijke aanpassingen van het onderwijs	128	77,8
De manier waarop de doorgaande lijn wordt bewaakt	70	43,1
Hoe de overdracht/overgang naar de volgende groep is geregeld	64	40,0
Hoe de overdracht naar het voortgezet onderwijs is geregeld	27	16,8
De manier waarop de vorderingen van leerlingen worden beoordeeld en geregistreerd	53	33,2
Competenties van leerkrachten	35	20,0
Scholing en ondersteuning van leerkrachten	40	23,7
Taakverdeling en verantwoordelijkheden	66	38,8
Inschakelen van externe hulp voor diagnosticeren en advies	68	42,1
Bekostiging	17	9,0
Evaluatiemomenten en -manieren	77	46,5
Communicatie met ouders	106	66,5
Criteria voor handelingsplannen	46	29,4

In de meeste gevallen waarin er beleid is geformuleerd (90%) is dit beleid ingebed in het schoolbeleid en is dit beschreven in de schoolgids (of een ander schooldocument)(69%).

Daarnaast is het beleid in de helft (50,3%) van de gevallen ingebed in het bestuursbeleid. Op bestuursniveau lijkt men te streven naar een specialisatie van enkele scholen op het terrein van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen; bijna 60% van de scholen geeft aan binnen het bestuur de enige of een van de weinige scholen te zijn die hierin gespecialiseerd is. Uit ander onderzoek is bekend dat dit bijvoorbeeld de scholen zijn waar een bovenschoolse plusgroep gevestigd is.

Een sterke specialisatie van een school op een bepaald terrein, zoals bijvoorbeeld onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, kan leiden tot het aantrekken van (hoog)begaafde leerlingen uit een groter geografisch voedingsgebied. Ouders zoeken dan voor het (hoog)begaafde kind een school waarvan bekend is dat zij voor deze leerlingen iets extra's doet. Uit dit onderzoek blijkt dat dit maar zeer beperkt gebeurt: slechts van een enkele school (0,8%) is het geografisch voedingsgebied gewijzigd ten gevolge van het aanbieden van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Het gaat om vier scholen, waarvan twee scholen een plusgroep hebben en een school les geeft volgens het Leonardo-concept. Van de vier scholen, waarbij het geografisch gebied is vergroot, was het voor twee scholen een bewuste keuze om het geografisch gebied uit te breiden.

Coördinatie

Op ruim 70% van de scholen coördineert tenminste één teamlid de activiteiten die de school rond het thema onderneemt, ongeveer 35% van deze personen krijgt daar ook tijd voor en op iets meer dan 40% van de scholen is deze taak opgenomen in het taakbeleid. Op de ongeveer helft van de scholen (47%) in Nederland heeft geen van de teamleden zich gespecialiseerd in hoogbegaafdheid. Op een deel van de scholen heeft degene die de activiteiten coördineert zich dus niet gespecialiseerd in dit thema.

Uit Tabel 15 blijkt vervolgens dat op ongeveer een derde van de scholen er een door alle leerkrachten gedeelde visie is op het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen.

Tabel 15 Deskundigheid van de leerkrachten (aantal en percentage)

	Alle leerkrachten		Groot deel		Klein deel		Geen	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	De leerkrachten delen de visie op onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen	115	36,7	153	49	30	10,9	10
De leerkrachten kunnen hoogbegaafde leerlingen signaleren	61	19	154	49,7	91	29,7	5	1,6
De leerkrachten hebben basis kennis/vaardigheden om onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen te verzorgen	41	13	143	45,4	122	27,3	4	0,8
De leerkrachten hebben gevorderde kennis/ vaardigheden om onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen te verzorgen	5	1,2	56	17,3	194	63	51	17,9
De leerkrachten maken gebruik van externe hulp en begeleiding (bv. van onderwijsbegeleidingsdienst)	52	16,1	66	22,6	100	31,8	90	29,5

Op ongeveer de helft van de scholen kan een groot deel van de teamleden (hoog)begaafdheid signaleren en heeft een groot deel basiskennis om die leerlingen aangepast onderwijs te geven. Op ongeveer 30% van de scholen geldt dit voor een klein

deel van de leerkrachten. Op deze scholen bestaat het risico dat (hoog)begaafde leerlingen afhankelijk zijn van de leerkracht bij wie zij toevallig in de groep zitten.

Evaluatie

Het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen wordt vaak geëvalueerd 'door na te gaan hoe kinderen zich op cognitief en sociaal gebied ontwikkelen', 'door na te gaan hoe kinderen het zelf vinden', 'door na te gaan bij ouders wat ze ervan vinden' en 'door knelpunten bij leerkrachten of de intern begeleider te inventariseren'. Slechts 1,7% geeft aan niet te evalueren. Enige vragen blijven hier wel bestaan, bijvoorbeeld hoe evalueren scholen een aanbod filosofie in de plusgroep, welke conclusies trekken scholen die geen beleid met doelstellingen hebben geformuleerd, hoe worden vorderingen van leerlingen gemeten die boven het niveau van groep 8 uitstijgen, hoe bepalen scholen de meerwaarde van de onderwijsaanpassing die zij doen, ook vanuit een kosten-baten perspectief? Het beantwoorden van deze vragen vraagt om nader, diepgaander, onderzoek.

Tabel 16 Evaluatie van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (n=328)

	Aantal	%
We gaan bij deze kinderen na hoe ze zich op cognitief gebied ontwikkelen	265	80,4
We gaan bij deze kinderen na hoe ze zich op metacognitief (kennis over het eigen leren) gebied ontwikkelen	84	23,9
We gaan bij deze kinderen na hoe ze zich op sociaal gebied ontwikkelen	240	72,2
We gaan bij deze kinderen na hoe ze het zelf vinden	235	71,7
We volgen deze kinderen in het voortgezet onderwijs	108	32,9
We gaan bij ouders na wat zij ervan vinden	216	65,1
We bespreken de ontwikkelingen van kinderen en/of ervaringen van ouders in een vergadering en formuleren zo nodig verbeterpunten	120	35,4
We inventariseren knelpunten bij leerkrachten/IBer	215	64,4
We evalueren op een andere manier	33	8,9
We evalueren niet	5	1,7

Tevredenheid

Tenslotte is de respondenten gevraagd of men tevreden is met de huidige onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Meer dan de helft van de scholen (54%) is nog niet tevreden over het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en ziet zeker verbeterpunten, 43% is wel (redelijk) tevreden maar ziet toch nog wel verbeterpunten. Nog geen drie procent van de scholen is helemaal tevreden over het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en heeft (voorlopig) geen verbeterpunten. Uit nadere analyses blijkt dat scholen die een plusgroep (op school of bovenschools) hebben vaker redelijk tevreden zijn dan de scholen die alleen differentiëren in de groep (eventueel met de mogelijkheid een groep over te slaan), respectievelijk 53 en 39%. Niet tevreden is 43% van de scholen met een plusgroep en 59% van de scholen die alleen differentiëren.

De belangrijkste verbeterpunten, volgens de scholen die verbeterpunten noemen, zijn:

- de deskundigheid van het personeel

- te veel ad hoc oplossingen
- materialen/methoden
- tijd

Tabel 17 Belangrijkste verbeterpunten (n=308)

	Aantal	%
Wij hebben niet voldoende goede materialen/methoden	153	49,9
Niet alle personeelsleden zijn deskundig genoeg	180	58,2
Niet alle personeelsleden denken er hetzelfde over	50	16,4
De samenwerking met instellingen/andere scholen verloopt niet goed	7	2,6
We hebben nog te veel ad hoc oplossingen	171	56,0
Kinderen worden niet tijdig gesignaleerd	83	27,2
We kunnen niet voldoende tijd vrijmaken voor het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen	149	48,6
Onderwijs aan zwakkere leerlingen vergt al veel tijd/aandacht	124	40,3
We hebben een verschil van mening met ouders	1	0,1
We hebben een verschil van mening met het bestuur of het samenwerkingsverband	0	0
Anders	44	13,7

Samenhang beleid en uitvoering

Zoals te verwachten is onderscheiden de scholen die wel beleid hebben geformuleerd zich op verschillende gebieden van de scholen die dat (nog) niet gedaan hebben. De scholen die wel beleid hebben geven vaker aan (hoog)begaafde leerlingen in de school te hebben en ook het percentage leerlingen dat hoogbegaafd is ligt iets hoger (7 t.o.v. 5%).

Wat betreft het nader diagnosticeren maken ze vaker gebruik van de genoemde bronnen, voor de eerste signalering zijn de verschillen niet groot. Scholen met beleid hanteren vaker 'harde' criteria voor deelname van leerlingen aan bijvoorbeeld de plusgroep of een bepaalde vorm van differentiatie, zoals compacten of versnellen. Heel duidelijk is het verschil in de keuze voor een van de vier arrangementen; in de categorieën scholen die een plusgroep aanbieden is vaker beleid geformuleerd dan in de categorie 'Differentiatie'. Tenslotte is er een aanzienlijk verschil in de mate waarin het personeel deskundig en gespecialiseerd is.

Gezien deze uitkomsten is het dan ook niet verwonderlijk dat de scholen die beleid hebben geformuleerd meer tevreden zijn over de huidige gang van zaken dan scholen die dat (nog) niet gedaan hebben.

Overigens wordt hier nadrukkelijk gesproken van samenhang. Hiermee wordt bedoeld dat er geen uitspraak wordt gedaan over oorzaak en gevolg. Het is dus niet per definitie zo dat scholen eerst beleid hebben geformuleerd en daarna de keuze hebben gemaakt voor een plusgroep of een Leonardo-groep. Het is ook mogelijk dat men in de praktijk aan bijvoorbeeld een plusgroep is begonnen en toen noodzakelijkerwijs daar omheen beleid heeft geformuleerd met criteria, visie, deskundigheidsbevordering ed.

4.4 Typering van de arrangementen

De beschrijving in paragraaf 4.1 t/m 4.3 geeft inzicht in hoe scholen op dit moment hun onderwijs aanpassen aan (hoog)begaafde leerlingen. Scholen maken daarin hele verschillende keuzes, wat betreft bijvoorbeeld de specificatie van de doelgroep, heterogeen of homogeen groeperen, inhoud van de verrijkingsstof, inzet op specialisatie en deskundigheidsbevordering van teamleden. Op basis van dit vragenlijstonderzoek, waarin sprake is van zelfrapportage en wat is gericht op het geven van een breed beeld van de stand van zaken is het niet mogelijk om uitspraken te doen over de effectiviteit van bepaalde keuzes en daarmee over de kwaliteit van de onderwijsaanpassingen.

Op basis van eerder onderzoek, zoals beschreven in hoofdstuk 2 en inzichten uit de theorie rondom onderwijseffectiviteit is het wel mogelijk om de arrangementen te 'spiegelen' aan een aantal kenmerken (gekoppeld aan de vragen uit de vragenlijst) waarvan we op basis van genoemde achtergrond kunnen aannemen dat ze een indicatie geven van de kans dat er positieve effecten (resultaten van leerlingen) zullen optreden bij de uitvoering van arrangementen. Met nadruk wordt gesteld dat het – wegens het ontbreken van voldoende empirische gegevens – slechts gaat om een indicatie.

Er zijn algemene kenmerken geformuleerd, kenmerken van het differentiëren in de eigen groep, kenmerken van arrangementen met plusgroepen en kenmerken van Leonardo-groepen. Uitgangspunt is – in overeenstemming met de theoretische en empirische achtergrond zoals beschreven in hoofdstuk 2 - dat alle scholen zouden moeten voldoen aan de algemene en de differentiatie-kenmerken, aangezien ook het onderwijs voor de plusgroep-leerlingen in de eigen groep aangepast zou moeten zijn, de reguliere lesstof zal gecompriëerd - en dus gedifferentieerd - aangeboden moeten worden in de eigen groep. Het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen 'overlaten' aan de plusgroep volstaat dus niet. De Leonardo-groepen vormen hierop een uitzondering omdat die leerlingen de hele dag in de Leonardo-groep doorbrengen en daarom de differentiatie-kenmerken hier minder van belang zijn.

Hierna volgt een opsomming van de gebruikte kenmerken, waarbij steeds aangegeven is waarom het kenmerk is meegenomen.

De algemene kenmerken betreffen:

- Bij het signaleren moet in ieder geval gebruik gemaakt worden van toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Van de bronnen voor signalering is dit de enige 'harde' bron. Naast het eventuele gebruik van andere bronnen zal er dus in ieder geval bij de signalering gebruik gemaakt moeten worden van (cognitieve) toetsresultaten zoals opgeslagen in het leerlingvolgsysteem.
- Bij het diagnosticeren moet in ieder geval of 'onderzoek' of 'vast protocol' of 'individueel doortoetsen' of 'gerichte observatie' gebruikt worden. Ook voor verder

diagnosticeren zal in ieder geval een van de systematische methoden van gegevensverzameling moeten worden gebruikt. Dit is ruim genomen: alleen wanneer men zich slechts baseert op een gesprek met de ouders en/of de leerling voldoet men niet aan dit kenmerk.

- De onderwijsaanpassing moet in een handelingsplan of een beschrijving worden vastgelegd. Het vastleggen van de onderwijsaanpassing is een eerste vereiste voor een systematische aanpak. Ook hier is gekozen voor een ruim gedefinieerd kenmerk; zowel het vastleggen in een handelingsplan als in een beschrijving vooraf of achteraf volstaan.

De differentiatie-kenmerken betreffen:

- In groep 3 t/m 8 moet er sprake zijn van compacten/versnellen of er moet verrijkt worden in alle groepen. Het bieden van extra stof aan (hoog)begaafde leerlingen (verrijking) is in combinatie met compacten en/of versnellen de basis van differentiatie in de eigen groep. Essentieel voor de doorgaande lijn van het aanbod aan leerlingen is de toepassing in alle groepen, onafhankelijk van de leerkracht die toevallig in een bepaalde groep staat. Voor groep 1/2 is een uitzondering gemaakt wat betreft het compacten/versnellen. In deze groepen is vaak nog voldoende ruimte voor verrijking zonder dat daar compacten of versnellen voor nodig is om tijd te creëren.
- Er moet gebruik gemaakt worden van 'versnellings-/compactkaarten' of 'speciale methode voor hoogbegaafde leerlingen' of 'ICT' of 'zelfontwikkeld materiaal'. Hier is een ruime definitie gekozen: alleen wanneer scholen slechts gebruik maken van reguliere methoden (uit volgende schooljaren) voldoet men niet aan dit kenmerk. Elke andere uitbreiding van het aanbod volstaat.
- Er moet tenminste een ander vakgebied dan taal/lezen, rekenen of wereldoriëntatie genoemd te worden. Om te voorkomen dat er binnen de differentiatie alleen maar 'meer van hetzelfde' wordt aangeboden dient er minimaal een ander vakgebied aangeboden te worden dan de basisvakgebieden.
- Differentiatie moet structureel gebeuren; 'op een vast tijdstip' of 'als de leerling de vaste lesstof af heeft'. Ook voor dit kenmerk geldt dat het een indicatie is van de mate waarin het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen structureel en systematisch is. Het enige antwoord dat bij deze vraag niet voldoet is 'als de leerkracht het heeft voorbereid'. Natuurlijk is het belangrijk dat de leerkracht ook het onderwijs aan deze leerlingen goed doordenkt en voorbereid maar anders dan de twee andere mogelijke antwoorden impliceert dit antwoord een te grote afhankelijkheid van de toevallige leerkracht.
- De leerling moet minimaal een beperkte eigen keus te hebben ten aanzien van het extra werk. Juist voor deze leerlingen waarbij het behouden van motivatie en interesse een van de doelstellingen is de eigen inbreng, initiatief, planning van de leerling van belang.
- Er moet iets geregistreerd worden en het werk moet apart beoordeeld worden. Vooral de beoordeling en waardering voor het extra werk blijkt voor leerlingen van

belang te zijn. Nabespreking en het krijgen van feedback zijn belangrijke componenten in het leerproces. Registratie is opnieuw essentieel voor een systematische aanpak.

De kenmerken van een plusgroep betreffen:

- De plusgroep moet begeleid worden door een vaste leerkracht die affiniteit heeft met hoogbegaafden en gespecialiseerd is in onderwijs aan hoogbegaafden. In de literatuur wordt vaak aangegeven dat (hoog)begaafde leerlingen op een andere manier leren. De leerkracht die met deze leerlingen werkt zal op zijn minst daar affiniteit mee moeten hebben en meer gevorderde kennis en vaardigheden op dit gebied.
- Wat betreft het materiaal, de vakgebieden en de beoordeling gelden dezelfde kenmerken als bij differentiatie.
- Er moet sprake zijn van overleg tussen de eigen leerkracht en de plusgroepsleerkracht. In het belang van een ononderbroken leerlijn is het essentieel dat de eigen leerkracht en de plusgroepsleerkracht contact hebben met elkaar om de vorderingen van de leerling in de gaten te houden.

Bij de Leonardo-groepen is het enige kenmerk dat is meegenomen het feit of de school is aangesloten bij de Leonardo-vereniging.

Samenvattend is op basis van de vragenlijst een aantal kenmerken geformuleerd die een indicatie geven voor een schoolbrede, systematische aanpak, die meer biedt dan 'een extra lesje taal of rekenen' maar (hoog)begaafde leerlingen een aanbod biedt dat echt iets toevoegt aan het reguliere curriculum, waarbij voldaan wordt aan een aantal basisvoorwaarden in het leerproces zoals stimuleren van metacognitieve vaardigheden als plannen en het evalueren van het werk.

In Tabel 18 is weergegeven hoeveel scholen er in elk van deze groepen zitten en hoeveel scholen aan de genoemde kenmerken voldoen. Omdat veel kenmerken ruim gedefinieerd zijn gaat het steeds om scholen die aan alle kenmerken voldoen.

Van de scholen die alleen differentiëren (n=174) voldoen er 64 aan alle gestelde kenmerken (37%). Van de scholen met een plusgroep voldoet ongeveer 12% aan de algemene, differentiatie én plusgroep-kenmerken, ongeveer een kwart van de scholen voldoet wel aan de plusgroep maar niet aan de differentiatie-kenmerken. De Leonardo-scholen zijn niet in de tabel opgenomen omdat het slechts om een beperkt aantal scholen en kenmerken gaat. Van de 10 Leonardo-scholen voldoen er 6 aan het genoemde kenmerk. Kenmerken waaraan veel arrangementen niet voldoen zijn de wijze waarop het werk van leerlingen beoordeeld wordt (vaak wordt er niet expliciet beoordeeld) en de mate van overleg tussen de eigen leerkracht en de plusgroepsleerkracht. Het extra aanbod in de plusgroep lijkt nog vaak vrij los van het aanbod in de eigen groep te staan.

Tabel 18 Typering van de arrangementen

	Totaal aantal	Voldoet aan alle kenmerken	Voldoet alleen aan plusgroep kenmerken
Alleen differentiatie in eigen klas en een groep overslaan	174	64	-
Differentiëren in eigen groep en/of groep overslaan, gecombineerd met een schoolgebonden plusgroep	90	11	26
Differentiëren in eigen groep en/of groep overslaan, gecombineerd met een bovenschoolse plusgroep	67	6	16
Totaal	331	81	42

Zelf gaven veel scholen aan nog niet tevreden te zijn over hun onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, bijvoorbeeld omdat ze nog geen geschikt materiaal hebben, omdat er nog onvoldoende deskundigheid is of omdat er teveel ad hoc beslissingen worden genomen. Ontevredenheid komt voor bij elk van de vier gedefinieerde arrangementen, hoewel het wel duidelijk is dat scholen die kiezen voor een plusgroep of het Leonardo-concept over het algemeen wat meer tevreden zijn dan de scholen die alleen differentiëren in de groepen.

Uit nadere analyses blijkt dat typering van arrangementen zoals hierboven beschreven samenhangt met het oordeel van de scholen over de mate waarin zij tevreden zijn met het onderwijs zoals zij dat aan hoogbegaafde leerlingen bieden, dat wil zeggen dat de scholen die een arrangement bieden dat voldoet aan de kenmerken meer tevreden zijn over hun aanbod ongeacht het arrangement dat ze uitvoeren.

Hoewel er dus altijd nadelen aan zelfrapportage kleven, blijkt hier toch wel uit dat de indruk die respondenten geven in lijn is met de indruk die we krijgen van een andere manier van 'beoordeling'.

5 Samenvatting en conclusies

Het onderwijs aan excellente leerlingen staat volop in de belangstelling. Om het niveau van het (basis)onderwijs op peil te houden moet er, volgens het ministerie van OCW, niet alleen aandacht zijn voor de zwakkere leerlingen, maar ook voor de betere leerlingen. Ook zij moeten hun talenten volledig benutten en er moet voorkomen worden dat leerlingen onderpresteren. In het kader van de wettelijke verplichting van scholen om het onderwijs aan te laten sluiten bij de mogelijkheden en ontwikkelingsbehoeften van elke individuele leerling zal ook de betere leerling een passend aanbod moeten krijgen. Het gaat daarbij niet speciaal om hoogbegaafde leerlingen, maar om alle leerlingen die meer kunnen dan gemiddeld. Scholen zetten (samen) plusgroepen op, er wordt materiaal ontwikkeld voor deze leerlingen en er ontstaan groepen voor alleen hoogbegaafde leerlingen, de Leonardo-groepen.

Wat precies de huidige omvang is van de onderwijsaanpassingen voor deze leerlingen, welke keuzes scholen maken, in hoeverre er beleid gemaakt wordt en hoe het onderwijs bekostigd wordt is de vraag die in dit onderzoek centraal staat. Concreet gaat het daarbij om de volgende onderzoeksvraag:

Hoeveel basisscholen bieden een plusarrangement voor (hoog)begaafde leerlingen aan en hoe ziet dat plusarrangement eruit in termen van doelgroep, toelatingscriteria, didactische aanbod, financiering en inbedding in de cyclus van kwaliteitszorg?

Om deze vraag te beantwoorden is een gestratificeerde steekproef getrokken met verschillende trekkingkansen uit 3 bestanden met scholen: scholen waarvan bekend is dat ze al wat doen (Leonardo-groepen en plusgroepen), scholen die excellentie-subsidie hebben gekregen en de overige scholen. Ruim 450 scholen (51% van de aangeschreven scholen) hebben een vragenlijst via internet ingevuld. De resultaten zijn vervolgens gewogen om een landelijk beeld te geven van het huidige aanbod.

Hoeveel leerlingen betreft het?

Ruim 90% van alle scholen geeft aan dat de school leerlingen heeft die (hoog)begaafd zijn, een ontwikkelingsvoorsprong hebben of anderszins meer getalenteerd zijn dan andere leerlingen. Het gaat daarbij om gemiddeld 6% van de leerlingen, gemiddeld 2 leerlingen per leerjaar. Deze groep leerlingen is breder dan de groep hoogbegaafde leerlingen die op basis van de literatuur te verwachten is: ongeveer 2,5% van de bevolking is hoogbegaafd. Enerzijds heeft dit te maken met de ruimere omschrijving zoals die in dit onderzoek is gebruikt, anderzijds ook met het feit dat scholen vaak geen vastomlijnde doelgroep voor ogen hebben. Bij ongeveer 80% van de leerlingen is de diagnose dan ook niet formeel vastgesteld. Soms gaat het dan om niet meer dan een vermoeden, soms zal het ook zo zijn dat toetsgegevens, de indruk van de leerkracht, de mening van ouders, observaties wel aangegeven dat de leerling hoogstwaarschijnlijk

(hoog)begaafd is, maar ontbreekt slechts de formele bevestiging bijvoorbeeld met behulp van een intelligentieonderzoek.

Signaleren begint vaak al bij aanmelding, bij 70% van de scholen is het een punt van gesprek in een gesprek met de ouders. Signalering gedurende de schoolloopbaan gebeurt met name op basis van een algemene indruk van de leerkracht, toetsen uit het leerlingvolgsysteem en (groeps)observaties. In ongeveer twee derde van de scholen spelen ouders daarin ook een rol. Bij het verder diagnosticeren spelen vooral de ouders een rol en wordt er individueel doorgetoetst. Een extern intelligentie/psychodiagnostisch onderzoek wordt bij ongeveer 20% van de scholen gebruikt. Ongeveer een derde van de scholen maakt voor het diagnosticeren gebruik van een vast protocol.

Hoeveel scholen passen hun onderwijsaanbod aan, aan deze leerlingen?

Van de scholen die aangeven hoogbegaafde leerlingen te hebben zegt bijna 100% het aanbod aan te passen aan deze leerlingen. De scholen konden daarbij kiezen uit 6 aanpassingen: differentiëren in de eigen klas, een klas overslaan, een schoolgebonden plusgroep, een bovenschoolse plusgroep, een Leonardo klas/school of een andere aanpassing.

Bijna 98 procent van de scholen die het onderwijs aanpassen differentieert het onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen in de eigen groep. Drieënzeventig procent van de scholen laat hoogbegaafde leerlingen wel eens een klas overslaan. Bijna de helft (48%) van de scholen biedt verrijking aan buiten de eigen groep in een plusgroep, waarvan 29% in een schoolgebonden plusgroep en 19% in een bovenschoolse plusgroep. Ongeveer 3% van de scholen geeft les volgens het Leonardo-concept en 17% van de scholen biedt een ander aanbod.

De onderwijsaanpassingen worden vaak gecombineerd: alleen differentiëren in de eigen groep, al dan niet in combinatie met een groep overslaan gebeurt op ongeveer 40% van de scholen die kiezen voor het aanpassen van het onderwijs, ook ongeveer 40% van de scholen combineert een plusgroep (op schoolniveau of bovenschools) met differentiatie in de eigen groep.

'Vertaling' naar de gehele populatie van Nederlandse basisscholen geeft het volgende beeld: van alle basisscholen in Nederland geldt dat 40% alleen differentieert in de eigen groep eventueel in combinatie met een groep overslaan en/of een ander aanbod), 32% maakt gebruik van een plusgroep en 2% heeft een Leonardo-groep.

Wie mag er meedoen?

Er zijn duidelijke verschillen in criteria tussen de verschillende soorten onderwijsaanpassingen. In het algemeen geldt: hoe 'zwaarder' de onderwijsaanpassing, hoe 'zwaarder' ook de criteria gesteld en toegepast worden. Voor het differentiëren in de eigen groep geldt dat slechts 13% van de scholen aangeeft dat er criteria zijn en dat ze hard zijn, voor het overslaan van een klas en de schoolgebonden plusgroep geldt dat voor bijna 27% van de scholen, voor de bovenschoolse plusgroep voor 56% van de scholen en voor een Leonardo-groep voor 60%. Voor ander aanbod geldt het voor

slechts 7% van de scholen. Voor de Leonardo-groep moet een leerling meestal gediagnosticeerd hoogbegaafd zijn, de IQ-eis geldt daar dus zwaar. Bij de andere aanpassingen spelen vooral de resultaten op de toetsen uit het leerlingvolgsysteem, motivatie en interesse een grote rol. Opvallend is het belang van de sociaal-emotionele ontwikkeling voor het overslaan van een groep.

Uit de resultaten blijkt dat oudere leerlingen vaker dan jongere leerlingen ander onderwijs aangeboden krijgen. Uitzondering is het aantal leerlingen dat een klas overslaat.

Wat houden de onderwijsaanpassingen nu precies in?

De soort onderwijsaanpassing zegt op zichzelf nog weinig over het aanbod binnen de onderwijsaanpassing. Aan de respondenten is daarom een aantal vragen gesteld over onder andere wie het aanbod verzorgt, hoe vaak leerlingen gebruik maken van het aanbod, welke materialen gebruikt worden, of en hoe er geregistreerd en beoordeeld wordt.

Scholen die differentiëren in de eigen groep maken meest gebruik gemaakt van verrijken. Ook versnellen komt in alle groepen in gelijke mate voor. Het bieden van compacten verschilt echter per groep, in groep 1/2 wordt op nog geen 29% van de scholen 'compacting' aangeboden, in groep 3/4/5 gebeurt dit op 87% van de scholen en in groep 6/7/8 op 94% van de scholen

Op de meeste scholen wordt bij het differentiëren in de eigen groep verrijkingsstof uit reguliere methodes aangeboden. Daarnaast worden 'ICT materialen', 'speciale methoden met verrijkingsmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen' en 'versnellings- of compactkaarten/overzichten van SLO' ook veel gebruikt. Het materiaal dat in de schoolgebonden en bovenschoolse plusgroepen wordt gebruikt komt meestal uit een speciale methode met verrijkingsmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen en ook worden vaak zelfontwikkelde en ICT materialen gebruikt.

De vakgebieden die aan de orde komen tijdens differentiatie in de eigen groep zijn vooral de basisvaardigheden rekenen en taal/lezen. In de plusgroepen krijgt wereldoriëntatie de meeste aandacht.

Bij het differentiëren in de eigen groep wordt de verrijkingsstof op 75,3% van de scholen aangeboden als een leerling de vaste lesstof af heeft. Op bijna 43% van de scholen wordt er op een vast tijdstip in de week aan de verrijkingsstof gewerkt. Op 10% van de scholen wordt alleen aan de verrijkingsstof gewerkt als de leerkracht is voorbereid. Leerlingen werken in alle gevallen 2 á 3 uur per week aan de verrijkingsstof.

Leerlingen kunnen in de meeste gevallen zelfstandig (52%) of samen met anderen (32%) aan de slag met de verrijkingsstof. Op slechts 16% van de scholen vraagt de verrijkingsstof om uitleg van de leerkracht.

Van de verrijkingsstof worden verschillende aspecten geregistreerd, op 77% van de scholen wordt geregistreerd welk materiaal een leerling maakt, ook wordt vaak geregistreerd welke resultaten de leerling heeft behaald (57%) en hoe het proces is verlopen (51%). Voor de beoordeling van het werk wordt in de meeste gevallen een

gesprek met de leerling aangegaan, waarin het proces en het resultaat wordt geëvalueerd. Bij ruim een kwart van de scholen wordt geen aparte beoordeling gegeven. Bij differentiatie in de eigen groep speelt de eigen leerkracht vanzelfsprekend een belangrijke rol. Op slechts 3,4% van de scholen is er bevoegde hulp aanwezig speciaal voor de hoogbegaafde leerlingen, op 9% is er wel hulp maar die is niet bevoegd. De plus- en de Leonardo-groep wordt meestal begeleid door een vaste leerkracht (bijna 90%), deze leerkracht heeft in de meeste gevallen (86%) affiniteit met hoogbegaafde leerlingen en heeft zich op 50 tot 100 procent van de scholen gespecialiseerd in onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

Volgens ruim een kwart van de respondenten is er sprake van samenhang tussen hetgeen in de schoolgebonden plusgroep wordt ondernomen en dat wat er in de eigen groep gebeurt, op 24% van de scholen is er geen samenhang en in 50% soms. In meer dan driekwart van de gevallen vindt er overleg plaats tussen de vaste begeleider van de plusgroep en de groepsleerkracht van de leerling, in 20% van de scholen vindt dit soms plaats.

In de bovenschoolse plusgroep staat het aanbod losser van wat er in de reguliere groep plaatsvindt.

Waar worden de onderwijsaanpassingen van betaald?

Op twee aspecten is nagegaan wie, wat betaalt: het leerlingonderzoek en de uitvoering van de onderwijsaanpassing. Wat betreft de uitvoering kost bijvoorbeeld een plusgroep of een Leonardo-groep meer geld dan een reguliere groep. De schoolgebonden plusgroep bestaat gemiddeld uit 8 leerlingen, de bovenschoolse plusgroep uit 14 leerlingen, leerlingen gaan er 1 dagdeel per week naar toe en gemiddeld telt een school met schoolgebonden plusgroepen 2 van dergelijke groepen. Een Leonardo-groep, waar leerlingen de hele week heen gaan en die vaak ondergebracht is bij een reguliere school telt ongeveer 15 leerlingen. Ook voor differentiatie in de groep is soms extra begeleiding nodig en worden er extra materialen gebruikt.

Uit de resultaten blijkt dat 99% van de scholen geen financiële bijdrage van ouders vraagt voor het differentiëren in de eigen groep. Bij de enkele school die wel iets van ouders vraagt is deze bijdrage vrijwillig. Ook de schoolgebonden plusgroep wordt op de meeste scholen (72%) vanuit de reguliere lumpsum bekostigd. Een aantal scholen (7%) ontvangt hier subsidie voor, en slechts op een enkele school betalen ouders voor de plusgroep (op 2 van de 105 scholen).

Bij minder dan de helft van de bovenschoolse plusgroepen (40%) wordt de voorziening uit de reguliere lumpsum betaald. In de andere gevallen betaalt het bestuur (19%), het samenwerkingsverband (16%), dragen ouders structureel bij (11%) of zijn er andere manieren van betalen (22%) waarbij de meeste scholen aangeven dat het voortgezet onderwijs de plusgroep financiert. In het geval dat ouders betalen (op 7 van de 68 scholen) voor de bovenschoolse plusgroep is dit op 4 scholen verplicht.

De bekostiging van het Leonardo-onderwijs is zeer divers. Geen van de scholen geeft aan dat de bijdrage van de ouders verplicht is.

Naast de bekostiging van de uitvoering vraagt soms ook het diagnosticeren van (hoog)begaafdheid financiële middelen. Bijna de helft van de scholen (46%) heeft zelf een budget voor het laten uitvoeren van psychodiagnostisch onderzoek bij hoogbegaafdheid. Op 17% van de scholen (n=13) dienen de ouders het onderzoek te betalen. Bij de overige scholen is wel budget, maar dat kan alleen gebruikt worden voor leerlingen waarbij sprake is van een (leer- en/of gedrags)probleem al dan niet in combinatie met hoogbegaafdheid. De gemiddelde kosten voor een psychodiagnostisch onderzoek zijn bijna € 900,-.

Is er sprake van een beleidsmatige, systematische aanpak?

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de onderwijsaanpak voor hoogbegaafde leerlingen vaak erg ad hoc verliep. In dit onderzoek (begin 2010) gaf ongeveer de helft van de scholen die het onderwijs aanpassen aan beleid rond hoogbegaafdheid te hebben geformuleerd (=ongeveer 30% van de totale populatie). In 70% van deze scholen is dat ook gepubliceerd in de schoolgids waardoor het in principe ook voor ouders toegankelijk is.

In ongeveer de helft van de scholen heeft minimaal een leerkracht zich gespecialiseerd in onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, in 70% van de scholen coördineert een leerkracht dit onderwijs. Ervan uitgaande dat de gespecialiseerde leerkracht ook de coördinerende leerkracht is betekent dat dat in 20% van de scholen de coördinator niet gespecialiseerd is in de problematiek van (hoog)begaafde leerlingen. Hoewel niet perse noodzakelijk, is het wel aan te bevelen als coördinator meer dan basiskennis te hebben van de thematiek, zeker als het begeleiden, scholen en adviseren van de andere leerkrachten ook bij de coördinerende taak hoort.

Essentieel in een systematische aanpak, waarin de cyclus van kwaliteitszorg wordt gevolgd is het evalueren van de aanpak. Veel scholen (80%) zeggen het onderwijs aan deze leerlingen wel te evalueren, vooral door de ontwikkeling van leerlingen in de gaten te houden en leerlingen te vragen wat ze ervan vinden. De vraag is echter waartegen de scholen, met name zij die geen beleid met doelstellingen hebben geformuleerd, deze evaluatiegegevens afzetten. Met andere woorden: hoe waarderen zij de uitkomsten als ze geen doelen hebben gesteld? Hoe bepalen ze of ze succesvol zijn?

Scholen die wel beleid hebben geformuleerd onderscheiden zich op een aantal gebieden van scholen die dat niet hebben gedaan. Zij geven vaker aan (meer) hoogbegaafde leerlingen in de school te hebben en vooral meer deskundig en gespecialiseerd personeel te hebben.

Tevredenheid en typering

Slechts 3% van de scholen is helemaal tevreden (43% redelijk tevreden) over het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, belangrijkste knelpunten volgens de scholen zijn: de deskundigheid van het personeel, de ad hoc oplossingen, beschikbare materialen en tijd.

Een typering van de arrangementen met behulp van een aantal op basis van de literatuur geformuleerde kenmerken wijst uit dat op slechts een beperkt deel van de scholen het arrangement voldoet aan deze kenmerken. Van de scholen die voor differentiatie in de eigen groep kiezen voldoet iets minder dan 40% aan de kenmerken, van de scholen met een plusgroep, waarvoor ook aan de differentiatiekenmerken golden geldt dat slechts iets meer dan 10% aan de kenmerken voldoet. Omdat er weinig empirisch bewijs is voor wat goed onderwijs is voor hoogbegaafde leerlingen betreft het hier slechts een indicatie van de mate waarin de uitvoering van een arrangement tot goede resultaten bij leerlingen zal leiden. Alleen een effectevaluatie kan uitwijzen welke arrangementen daadwerkelijk tot resultaten bij leerlingen leiden. De scholen met arrangementen die aan alle kenmerken voldoen blijken zelf ook aan te geven meer tevreden te zijn over hun aanbod dan scholen die hier niet aan voldoen.

Hoewel het overgrote deel van de scholen hun aanbod op een of andere manier aanpast aan de behoeften van hoogbegaafde leerlingen, is het de vraag of alle leerlingen die behoefte hebben aan een uitgebreider aanbod dat op dit moment ontvangen op zo'n manier dat zij hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen. Dit nog ondanks het feit dat veel scholen ruime criteria hanteren voor deelname aan onderwijsaanpassingen waardoor in principe een grote groep leerlingen die beter dan gemiddeld presteert in aanmerking komt voor het aanbod. De beoordeling op een aantal kwaliteitscriteria laat echter zien dat de verschillende arrangementen (nog) niet aan bepaalde kenmerken voldoen en ongeveer de helft van de scholen geeft zelf ook aan niet tevreden te zijn met het huidige aanbod. Ongeveer 30% van de scholen maakt gebruik van een expliciete, aparte vorm van onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen zoals een plusgroep, maar combineert dat maar zelden adequaat met andere aanpassingen waardoor een continuüm (oplopend van verrijking en verbreding van de reguliere lesstof in de eigen klas tot het aanbieden van uitdagende opdrachten buiten de groep, met 'gelijkgestemden') en samenhang - tussen wat binnen en buiten de eigen groep gebeurt - in het aanbod ontbreekt.

6 Literatuur

- Adcock, E.P. & Phillips G.W. (2000). Accountability evaluation of magnet school programs: A value-added model approach. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: LA, April 24-28.
- Bosker (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Via: <http://redes.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2005/r.j.bosker/bosker.pdf>
- Centraal bureau voor de statistiek (2008). Jaarboek onderwijs in cijfers 2009. Den Haag/Heerlen. Via: www.cbs.nl
- Cigman, R. (2006). The gifted child: A conceptual enquiry. *Oxford Review of Education*, 32(2), 197-212.
- Driessen, G., Mooij, T., & Doesborgh, J. (2007). Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs. Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school. Nijmegen: ITS.
- Eijl, P. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C., & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs. In *Onderwijs in thema's* (pp. 117-156). Den Haag: Onderwijsraad.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Re-examining a re-examination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*. DOI: 10.1177/001698628502900302.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*. DOI: 10.1177/001698629804200203.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Guldmond, H., Bosker, R.J., Kuiper, H., & Werf, M.P.C. van der (2003). *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. van, Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO / ITS.
- Houten-van den Bosch, E.J. van, Kuipers J., & Peters, W.A.M. (2007). Hoogbegaafde kinderen. In: *Handboek Kinderen & Adolescenten*.
- Houten, E. van (2009). Pedagogisch quotiënt en intelligentiequotiënt. In: Minnaert, A., Lutje Spelberg, H. & Amsing, H. (2009). Het pedagogisch quotiënt. Pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie (p. 261 t/m 282). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ministerie OCW (2008). Stimuleren excellentie basisonderwijs. Den Haag. Via: <http://www.minocw.nl/documenten/46491.pdf>
- Mönks, F.J., & Ypenburg, Y. (1995) Hoogbegaafde kinderen thuis en op school. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2007). Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ ITS.
- Onderwijsraad (2004). *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* Den Haag.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson J. (Ed.) *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.