

Beleid meer- en hoogbegaafdheid



Instemming/Advies GMR: 09-06-2015

Vastgesteld Bestuur: 13-04-2015

Inleiding

In augustus 2014 is de Wet op Passend Onderwijs van kracht gegaan. Voor VCBO Kollumerland was dit het moment om onderzoek te gaan verrichten naar de kwaliteit van het Passend Onderwijs aan de meer- en hoogbegaafde leerlingen binnen de vereniging.

Tijdens een studiebijeenkomst in de herfst van 2014 werd helder en duidelijk dat de acht scholen van de vereniging ieder op verschillende wijze het onderwijs aan deze leerlingen proberen te realiseren en dat er behoefte is aan samenwerking en een helder beleid op het onderwijs aan meer- en hoogbegaafde leerlingen.

De door het directiebestuur samengestelde werkgroep kreeg de opdracht een voorstel te doen voor de wijze waarop VCBO Kollumerland de kwaliteit van het onderwijs aan deze leerlingen op verenigingsniveau inhoud en vorm zou kunnen geven.

Dit voorstel is uitgemond in het voor u liggende beleidsstuk over onderwijs aan meer- en hoogbegaafde leerlingen. Wanneer er wordt gesproken over meer- en hoogbegaafde leerlingen, worden de cognitief meer- en hoogbegaafde leerlingen bedoeld. Hoogbegaafdheid op bijvoorbeeld muzikaal of kunstzinnig gebied verdient ook zeer zeker de aandacht, maar dat is niet waar het basisonderwijs zich in eerste instantie op richt.

In het eerste hoofdstuk wordt ingegaan op de betekenis van meer- en hoogbegaafdheid.

In het tweede hoofdstuk vindt u de visie van VCBO Kollumerland op het onderwijs aan leerlingen die meer- of hoogbegaafd zijn, de missie en de doelen die de vereniging zichzelf stelt om dit onderwijs op alle scholen vorm te geven.

Het derde hoofdstuk beschrijft de wijze van signalering van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Het is de intentie van de vereniging dat deze signalering op alle scholen wordt uitgevoerd.

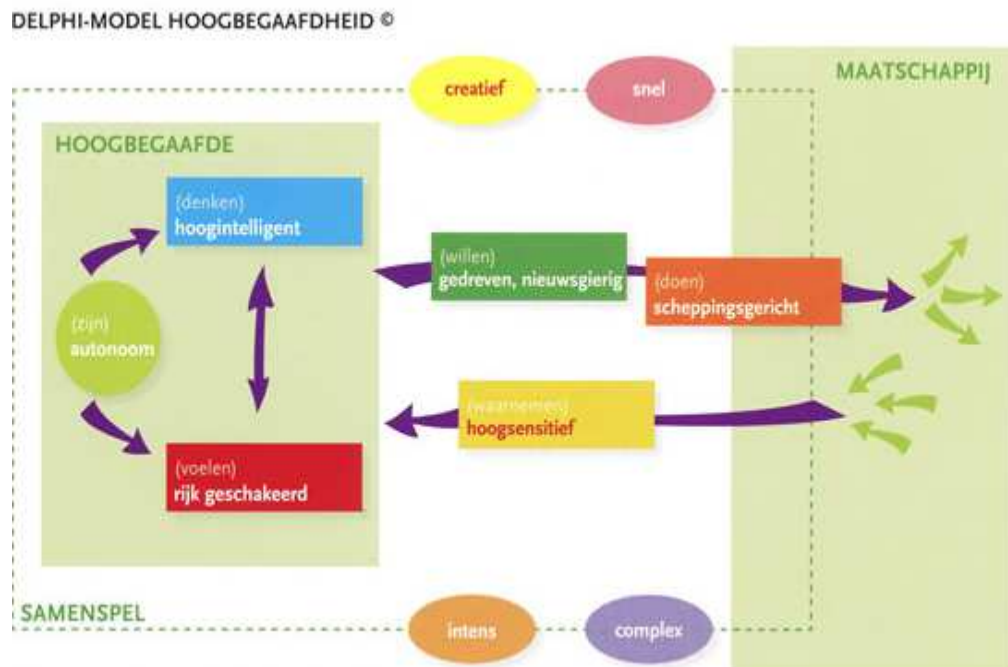
Hoe de vereniging het onderwijs aan meer- en hoogbegaafde leerling inhoud en vorm wil gaan geven wordt beschreven in hoofdstuk 4. Tevens wordt in dit hoofdstuk beschreven welk scholingsprogramma er voor alle leerkrachten, intern begeleiders en directeurs is samengesteld.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Hoogbegaafdheid

Nadat er heel lang onenigheid was onder wetenschappers en geleerden over een juiste definitie van hoogbegaafdheid, hebben uiteindelijk twintig experts op het gebied van hoogbegaafdheid uit diverse landen in 2007 overeenstemming bereikt over een nieuwe kenschets van hoogbegaafdheid. Dit heeft geleid tot onderstaande tekst met een ondersteunend model.

*“Een hoogbegaafde is een snelle en slimme denker, die complexe zaken aankan. Autonoom, nieuwsgierig en gedreven van aard.
Een sensitief en emotioneel mens, intens levend die plezier schept in het creëren.”*



Uit: M.B.G.M. Kooijman - van Thiel (red). Hoogbegaafd. Dat zie je zól Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden. OYA Productions, 2008

Hoogbegaafdheid is een eigenschap van het brein die meestal op jonge leeftijd al tot uiting komt. Bij peuters en kleuters spreken we van een ontwikkelingsvoorsprong en bij oudere kinderen spreken we van hoofbegaafdheid wanneer het I.Q hoger is dan 130. Vanuit onderzoek is bekend dat dit bij ongeveer 2,5 % van alle kinderen voorkomt, waardoor er in principe op iedere basisschool één of meerdere hoogbegaafde leerlingen zitten.

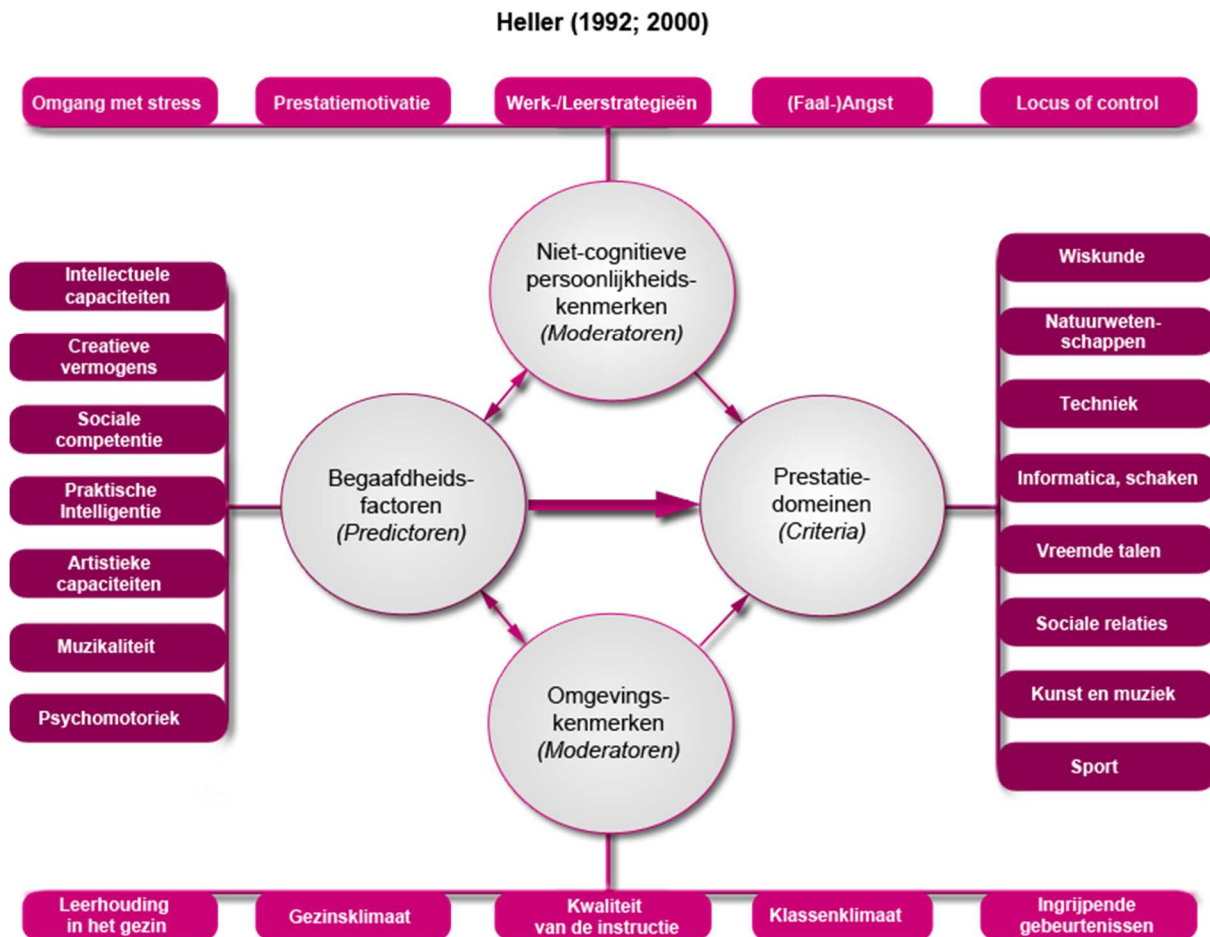
Kleuters ontwikkelen in sprongen, daarom wordt er bij hen gesproken over een ontwikkelingsvoorsprong. Een kind met een ontwikkelingsvoorsprong is eerder kleuter, blijft vaak ook korter kleuter is daardoor ook eerder het kleuterstadium weer voorbij.

Een ontwikkelingsvoorsprong bij zeer jonge kinderen is vaak al te herkennen aan hun leergierigheid, de snelheid waarmee ze dingen leren, hun vermogen om zich te kunnen concentreren en de jonge leeftijd waarop ze de normale ontwikkelingsstadia bereiken (Vaivre-Douret 2011).

De wetenschappers Renzuli, Mönks en Heller hebben in de tweede helft van de vorige eeuw getracht om hoogbegaafdheid in een breder perspectief te zetten. Renzuli introduceerde de factoren doorzettingsvermogen en creatief denkvermogen en maakte daarnaast ook onderscheid tussen 'schoolprestatie'-begaafd zijn en 'creatief scheppend'-begaafd zijn.

De Nederlandse wetenschapper Mönks voegde de sociale omgevingsfactoren school, gezin en gelijkgestemden toe.

Heller heeft vanuit bovenstaande factoren het multi-factorenmodel ontwikkeld dat de wisselwerking tussen de vele factoren goed laat zien.



Bron: Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid PO

hoogbegaafdheid.slo.nl

Uit dit model blijkt duidelijk dat iemand met een hoog IQ niet automatisch een succesvolle scholier is. De diverse factoren spelen allemaal in meer of mindere mate een rol.

Hoe de invloed van deze factoren zich uiteindelijk vertaalt in zichtbaar gedrag is bij alle kinderen verschillend. Het onderwijs heeft tot taak oog te hebben voor het welbevinden en het goed tot zijn recht komen van het meer- en hoogbegaafde kind. Het is daarom van belang om zicht te krijgen op hoe deze belemmerende of stimulerende factoren van invloed zijn op het ontwikkelingsproces. Op die manier ontstaat inzicht in de specifieke ondersteunings- en begeleidingsbehoeften van meer- en hoogbegaafde kinderen en wordt er recht gedaan aan de kenmerkende leer- en persoonlijkheidseigenschappen.

Wanneer we kenmerken van hoogbegaafde kinderen willen benoemen, maken we onderscheid tussen leervermogen en gedrag.

Leervermogen

Voor wat betreft het leervermogen zijn een aantal kenmerken te benoemen:

- Ongewone alertheid vanaf zeer jonge leeftijd.
- Hoge intelligentie.
- Snel van begrip.
- Grote algemene interesse.
- Taalvaardig, grote woordenschat en complexe zinsbouw voor de leeftijd.
- Plezier in het oplossen van rekenkundige problemen en puzzels.
- Hoog leertempo met grote denk- en leerstappen.
- Goed kunnen toepassen van verworven kennis.
- Goed geheugen.
- Doorvrager en waarnemer.
- Groot analytisch inzicht en probleemoplossend vermogen.
- Creatief en origineel.
- Het buiten reguliere kaders kunnen denken.

Hoogbegaafden denken en leren anders. Er zijn vijf manieren die kenmerkend zijn:

- Denken vanuit het grote geheel (top down).
- Diepte denken (deep level learning).
- Problemen creatief benaderen en vanuit verschillende kanten oplossen (lateral thinking).
- Beeld denken (visual thinking).
- Denken vanuit hart en persoonlijkheid (caring thinking).

Gedrag

Een aantal kenmerken van het gedrag zijn:

- Grote behoefte aan autonomie.
- Geestelijk vroegrijp.
- Sterk rechtvaardigheidsgevoel.
- Perfectionistische instelling.
- In staat tot zelfreflectie.
- Zoekt ontwikkelingsgelijken in oudere kinderen.
- Bevragen van regels en tradities i.p.v. klakkeloos accepteren.

Aansluiting bij de groep

Over het algemeen vinden meer- en hoogbegaafde kinderen niet zo gemakkelijk aansluiting bij leeftijdsgenoten omdat er weinig gezamenlijke interesses zijn. Bovendien stellen meer- en hoogbegaafde kinderen ook andere eisen aan vriendschappen, waardoor ze vaak contact zoeken met oudere kinderen. Hoogbegaafde kinderen kunnen zich heel eenzaam voelen in de groep. Leerkrachten observeren dit wel, maar vaak wordt het geïnterpreteerd als een gebrek aan sociale vaardigheden.

Hoog sensitiviteit

Intensiteit, gevoeligheid, concentratie en volharding zijn bijna universele kenmerken van hoogbegaafdheid en dat maakt dat hoogbegaafde kinderen vaak ook hoog sensitief zijn. Dit kan leiden tot overprikkelbaarheid op verschillende gebieden. De Poolse psychiater Dabrowski heeft die overprikkelbaarheid in beeld gebracht zodat er meer begrip zou ontstaan voor hoogbegaafdheid bij kinderen.

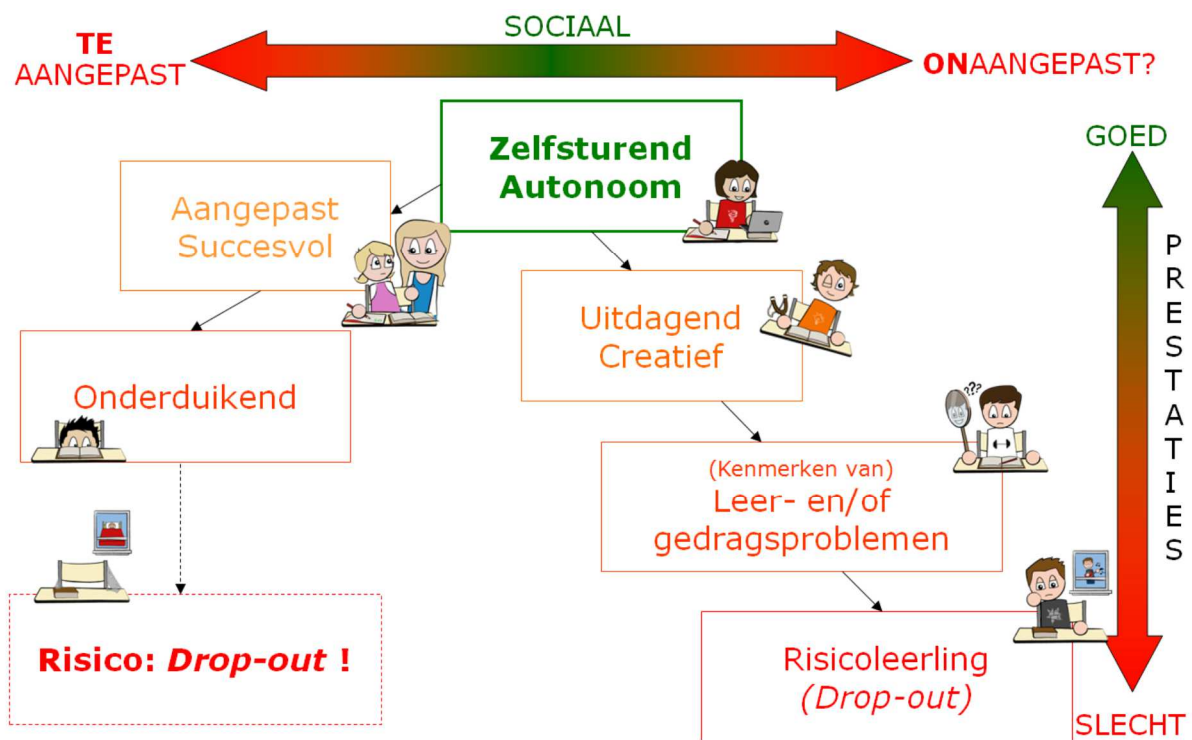
Hij noemt een aantal kenmerken op de volgende gebieden:

- Intellectueel gebied: zoveel (diepgaande) vragen dat het voor volwassenen vermoeiend wordt
- Gebied van de verbeeldingskracht: zeer sterke fantasie en dagdromen.
- Emotioneel gebied: extreme en complexe emoties en intense gevoelens.
- Psychomotorisch gebied: Vurig enthousiasme en intense fysieke activiteit (snel en druk praten of dwangmatig handelen).
- Zintuiglijk gebied: extreme gevoeligheid van de zintuigen.

Wanneer er geen begrip en inzicht in bovenstaand gedrag is, kan dit leiden tot verkeerde diagnoses, bijvoorbeeld een diagnose in het ASS-spectrum. Dit neemt echter niet weg dat het heel goed mogelijk is dat er bij kinderen zowel sprake is van hoogbegaafdheid én een diagnose in het ASS-spectrum.

Op basis van diverse onderzoeken hebben Betts & Neihart (1988;2010) een zestal profielen opgesteld die alle zes informatie verschaffen over gedrag, gevoelens en behoeften van verschillende typen begaafde en getalenteerde leerlingen.

Uit de profielen blijkt het belang van de psychologische basisbehoeften (relatie, autonomie en competentie) en de gevolgen wanneer daar niet aan wordt voldaan.



In bijlage 1 staat een uitgebreide omschrijving van de zes profielen.

Executieve functies

Tot op zekere hoogte lijkt het alsof hoogbegaafde kinderen altijd direct alles kunnen en eigenlijk nooit iets oefenen. Onderzoekers van het brein geven aan dat het er op lijkt dat met name bij hoogbegaafde kinderen het reptielenbrein (de kleine hersenen) minder goed ontwikkeld is. Het reptielenbrein is verantwoordelijk voor evenwicht, voor eenvoudig geautomatiseerde handelingen en voor de waarschuwing dat er nieuwe informatie aankomt. Hoogbegaafde kinderen hebben vaak

moeite om twee dingen tegelijk te doen. In de praktijk uit zich dat door eerst heel goed te kijken en het pas uit te voeren als je zeker weet dat je het kunt en er niet meer over hoeft na te denken. Op deze manier wordt het reptielenbrein niet uitgedaagd en behoorlijk ongebruikt gelaten.

Dit speelt een rol bij het ontwikkelen van de executieve functies. En juist die executieve functies zijn van belang om tot leren te komen. Deze functies zijn beschreven in bijlage 2.

Door de leerling te begeleiden en te stimuleren in het ontwikkelen van de executieve functies, zal hij of zij beter in zijn vel gaan zitten en tot leren komen.

Voor welke uitdagingen de leerkracht staat als hij de hoogbegaafde leerling wil begeleiden in het ontwikkelen van een aantal vaardigheden waarbij een beroep gedaan wordt op de executieve functies, wordt door Tijn Koenderink beschreven in zijn boek "De zeven uitdagingen in het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen" (zie bijlage 2).

Onderpresteerders

Niet alle leerlingen worden even gemakkelijk herkend als meer-of hoogbegaafd. Er zijn een aantal subgroepen die consequent ondergewaardeerd worden als het gaat om de inschatting van hun intelligentie: meisjes, allochtone kinderen, kinderen met laag opgeleide ouders en kinderen met een fysieke beperking, dyslexie, gedragsproblemen en/of concentratieproblemen. Een andere groep waarin hoogbegaafde kinderen moeilijk zijn te herkennen is de groep van de onderpresteerders.

Onderpresteerders zijn die leerlingen die langdurig minder presteren dan op grond van zijn of haar capaciteiten verwacht zou mogen worden. Deze leerlingen kunnen over de hele linie zwak presteren, maar ook uitval vertonen op één of een aantal vakken. Onderpresteren ontstaat vaak in de eerste vier schooljaren. Vaak is dit een gedwongen onderpresteren omdat de school zelf (vaak onbewust) de kinderen remt in hun ontwikkeling. Om zich te kunnen ontwikkelen en om gemotiveerd te zijn om te leren, hebben met name hoogbegaafde leerlingen uitdaging nodig. Wanneer er geen mogelijkheden tot uitdaging aanwezig zijn, zal de onderpresteerder niet laten zien dat het daar behoefte aan heeft, met als gevolg dat leerkrachten denken dat het kind niet meer kan. Het kind raakt gedemotiveerd en is daardoor niet goed in staat om tot leren te komen en zichzelf te ontwikkelen.

Met alleen uitdaging wordt onderpresteren niet voorkomen. Onderpresteren wordt veroorzaakt door meerdere factoren die met elkaar verbonden zijn:

De relatie tussen leerling en ouders, de attitude van de leerkracht t.o.v. hoogbegaafdheid, een inadequaat leerstofaanbod, een negatieve houding van de leerling t.a.v. de school, sociale belangen van de leerling (erbij willen horen en een selectieve luisterstrategie. Deze factoren vormen de oorzaak voor het ontstaan van werkhoudingsproblemen, psychische en fysieke klachten en gedragsproblemen. Hierdoor wordt het extra lastig om de onderpresteerder te herkennen. Bij langdurig onderpresteren ontwikkelt de leerling inadequate leerstrategieën waardoor hij mogelijke stagnaties oploopt in de schoolcarrière. Het is daarom van belang dat leerkrachten kennis hebben van de problematiek van onderpresteren.

Hoofdstuk 2 De begeleiding van meer- en hoogbegaafde leerlingen

Missie

VCBO Kollumerland staat voor onderwijs vanuit een Christelijke identiteit waarin de ontmoeting met de ander en zijn omgeving uitgangspunt is.

Daarom kiest de vereniging er bewust voor dat meer- en hoogbegaafde kinderen deelnemen aan het reguliere onderwijs. Binnen dit onderwijs krijgen de kinderen een uitdagend en passend leeraanbod. Omdat ook de ontmoeting met gelijkgestemden en gelijk denkenden met name voor meer- en hoogbegaafde kinderen hoog in het vaandel staat, wordt deze kinderen de mogelijkheid geboden deel te nemen aan speciale onderwijstijd voor meer- en hoogbegaafden. In deze speciale onderwijstijd wordt met name aandacht besteed aan het sociaal- emotionele aspect en het ontwikkelen van de executieve vaardigheden.

Visie

VCBO Kollumerland gaat voor een veilige en inspirerende leeromgeving met aandacht voor de verscheidenheid in onze samenleving waarbij de persoonlijke ontwikkeling centraal staat.

Dit betekent een passend leerstofaanbod met voldoende uitdaging, zodat kinderen kunnen groeien in hun autonomie en zich kunnen ontwikkelen tot zelfredzame burgers in de huidige maatschappij. Elke leerling heeft behoefte aan en recht op een deskundige leerkracht. Ook de meer- en hoogbegaafde leerling. Om deze leerlingen te kunnen laten excelleren, wil VCBO hen vooral de mogelijkheid bieden om op onderzoekende wijze van en met elkaar te leren.

Doelen

De onderstaande doelen die we willen behalen met betrekking tot het onderwijs aan de meer- en hoogbegaafde leerlingen staan in volgorde van belangrijkheid. Een positief welbevinden is voorwaardelijk om te kunnen komen tot leren. Wanneer een kind zich niet goed voelt heeft het eerste doel voorrang ten opzichte van de andere doelen en is de eerste prioriteit ervoor te zorgen dat het kind zich weer goed voelt.

1. De leerlingen zitten goed in hun vel.
Leerlingen zijn blij en gaan met plezier naar school toe. Dit betekent niet dat ze alles leuk vinden, maar dat ze een positief beeld hebben van zichzelf, van school en hun plek daarin. Daarnaast kunnen ze omgaan met het 'anders zijn' ten opzichte van andere kinderen in de klas en in de omgeving.
2. De leerlingen zijn productief.
Leerlingen presteren op een niveau dat aansluit bij hun eigen cognitieve en sociale capaciteiten. Ze zijn zich bewust van hun talenten en hoe ze die in kunnen zetten. Ze zijn in staat om met frustraties om te gaan omtrent het leren.
Ze kunnen omgaan met uitdagende lesstof. Ze zijn voorbereid op de eisen die in de maatschappij aan ze gesteld worden.
3. De leerlingen halen de kerndoelen.
Leerlingen hebben een goede beheersing van de stof die in de kerndoelen omschreven staat. We proberen alle leerlingen dit in de gebruikelijke 8 jaar af te laten ronden. Bovendien zijn de leerlingen goed voorbereid op de inhoud waar het middelbaar onderwijs op verder gaat.
4. Plusdoelen.
De plusdoelen zijn gericht op het aanleren van vaardigheden. De belangrijkste vaardigheden zijn: jezelf motiveren, omgaan met je overtuigingen, je geheugen gebruiken, zelfstandig werken, samenwerken, omgaan met frustraties, het opsporen en oplossen van hiaten. (*bron: Tijl Koenderink, De zeven uitdagingen in het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen.*) zie bijlage 2. Bij het realiseren van de plusdoelen zal het stimuleren van een onderzoekende houding centraal staan.

Hoofdstuk 3 Signalering

Het uitgangspunt van VCBO Kollumerland is dat ieder kind dat gebaat is bij extra begeleiding in de vorm van verdiepingsstof, dit ook daadwerkelijk aangeboden krijgt. Hierbij wordt rekening gehouden met kinderen die mogelijk onderpresteren.

Vanuit de wetenschap dat jonge kinderen al kunnen gaan onderpresteren, hecht VCBO Kollumerland aan het zo tijdig mogelijk signaleren van meer- en hoogbegaafdheid. De volgende middelen worden hierbij ingezet:

De intake

Een kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong gaat zich na zes weken onderwijs al aanpassen aan de gestelde verwachtingen, daarom is het van belang dat er meteen bij de intake aandacht voor een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong is. Om dit goed in beeld te krijgen, gebruiken alle scholen van VCBO Kollumerland hetzelfde aanmeldingsformulier. Met behulp van dit formulier wordt inzicht verkregen op mogelijke zorg, zowel aan de onderkant als aan de bovenkant.

Mocht uit deze vragenlijst een vermoeden van ontwikkelingsvoorsprong/hoogbegaafdheid blijken, dan volgt een gesprek met ouders, de intern begeleider en/of de directeur. Indien mogelijk is het kind bij dit gesprek aanwezig zodat de intern begeleider en/of directeur een beeld kunnen vormen van het kind. Tijdens dit gesprek wordt het kind gevraagd een menstekening te maken. (zie bijlage 3: de proef van Goodenough). De score van deze tekening kan verhelderend zijn bij het te vormen beeld van het kind.

De signalering gedurende de schoolperiode

Op alle scholen wordt gewerkt met het SI-DI-3 protocol van Eduforce. Dit protocol is opgebouwd uit drie delen: de signalering, de diagnose en de uitvoering. De signalering vindt met behulp van observatieformulieren/vragenformulieren jaarlijks bij alle kinderen plaats.

Daarna volgt de diagnose bij een beperkt aantal kinderen en tot slot volgt de uitvoering met daarin voorstellen voor het plan van aanpak en aanwijzingen voor compacten en versnellen.

In het protocol is een vragenlijst voor leerlingen en voor ouders opgenomen.

Vanuit de afname van het SI-DI-3 protocol, de verzamelde observatiegegevens en de scores op de Citotoetsen, ontstaat een voorlopige conclusie. Deze conclusie wordt door de leerkracht en de intern begeleider besproken met de ouders. Naar aanleiding van dit gesprek wordt een definitieve conclusie getrokken en een passend plan opgesteld. De ouders ontvangen een verslag van dit gesprek.

Behalve vanuit observaties en het SI-DI-3 protocol, is het ook mogelijk dat ouders gedurende de schoolperiode aangeven dat ze vermoeden dat er sprake is van hoogbegaafdheid. De leerkracht zal hier adequaat op reageren en overleg plegen met de intern begeleider.

In de volgende gevallen kan de bovenschoolse coördinator worden ingeschakeld:

- Wanneer school en ouders het nodig achten dat er een extern IQ- en sociaal-emotioneel onderzoek plaatsvindt.
- Wanneer er sprake is van twijfel.
- Bij het vermoeden dat er naast begaafdheid ook sprake is van leerproblemen.
- Wanneer er naast mogelijke begaafdheid ook sprake is van gedragsproblemen.
- Als er verschil van inzicht bestaat tussen de school en de ouders.

Hoofdstuk 4 Uitvoering van het onderwijs aan meer- en hoogbegaafde leerlingen.

Groep 1 en 2

Wanneer uit het intakegesprek blijkt dat er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong, vraagt dit van de leerkracht specifieke begeleiding.

Jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong laten dit vaak zien door hun sterke leerbehoefte. Ook hun spelgedrag is anders, er zijn meer handelingen zichtbaar, ze hebben meer spelthema's en doen vaker een poging tot wederkerig spel. Al jong zijn ze op zoek naar de balans tussen actie en reactie. Ze hebben over het algemeen een brede belangstelling en zijn, mits ze voldoende uitdaging zien in de opdrachten, zeer taakgericht. Met andere woorden: deze kinderen laten pas hun talenten zien als ze worden uitgedaagd.

Het programma van groep 1 bevat misschien wel nieuwe onderwerpen, maar over het algemeen vraagt dit van het kind met een ontwikkelingsvoorsprong geen tot weinig inspanning. Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong hebben behoefte aan open activiteiten die kansen bieden om te ontdekken. De activiteiten moeten complex zijn en grotere denksprongen mogelijk maken. Daarnaast is het belangrijk dat er ruimte is voor creativiteit, in welke vorm dan ook. Pas wanneer het kind eigenlijk enigszins op zijn tenen moet lopen en dus uit zijn comfortzone wordt gehaald, is er sprake van gepaste uitdaging en kan het leren beginnen. Sylvia Drent en Eleonoor van Gerven hebben een aantal algemene richtlijnen opgezet om voor deze jonge kinderen op verantwoorde manier te kunnen compacten en verrijken. Zie bijlage 4.

Groep 3 t/m 8

Uit de signalering, de verzamelde observatiegegevens en de Citoscores van de leerlingen van groep 3 t/m 8 ontstaat er een onderverdeling in niveaus waarop de kinderen werken.

Afgestemd op het niveau wordt verrijkingsstof aangeboden. Bij verrijking gaat het er niet om dat de leerling meer werk krijgt, maar dat hij werk krijgt met meerwaarde. Verrijking is onder te verdelen in verdieping en verbreding. Verdieping sluit aan op de basisstof en het reguliere curriculum.

Verbreding is een uitbreiding van het reguliere curriculum.

Werkniveau 1

Kinderen die tijd over hebben om extra werk te maken.

Dit is over het algemeen het extra verdiepingswerk dat door de methodes wordt aangeboden. Het betreft hier een variabele groep.

Werkniveau 2

Deze kinderen hebben niet voldoende aan het extra werk.

In overleg met de intern begeleider wordt bekeken welke instructie gevolgd wordt en welke stof gemaakt dient te worden.

Hierbij wordt gebruik gemaakt van de compact routes van de methode en/of het SLO.

De tijd die hiermee vrij komt wordt besteed aan verbredingsmateriaal op eigen niveau.

Het verbredingsmateriaal heeft een verplichtend karakter en het uitgangspunt van de verrijking is het ontwikkelen/ stimuleren van een onderzoekende houding en het ontwikkelen van de executieve functies ter ondersteuning van:

- Leren leren.
- Leren denken.
- Leren leven.

Er wordt gekozen voor diverse materialen, waarbij rekening wordt gehouden met de voorkeuren van de leerling.

Voorbeelden van verbreding zijn:

- Een vreemde taal.
- Een actualiteitenmodule.
- Een onderzoek of een project met een presentatie.

De materialen op de diverse scholen voor verrijking, zijn geïnteriseerd zodat scholen onderling kunnen uitwisselen. Zie bijlage 5.

Werkniveau 3

Deze kinderen hebben naast het verbredingsmateriaal van niveau 2 behoefte aan:

- Omgang met andere kinderen met dezelfde leerbehoefte (gelijkgestemden).
- Extra instructie op een hoger niveau.
- De uitdaging om door te zetten als de stof niet in één keer begrepen wordt.
- Een andere manier van werken die niet gebaseerd is op goed of fout.
- Extra ondersteuning en aandacht bij het maken van hun verbredingswerk.
- Het onderzoeken op zich. Zie bijlage 6, Onderzoekend leren met excellente leerlingen.
- Een combinatie van bovenstaande.

Deze kinderen worden besproken met de intern begeleider en daarna voorgedragen aan de toelatingscommissie voor de speciale onderwijstijd in de Plusklas.

De Plusklas

In de Plusklas staat het contact en het delen met gelijkgestemden centraal.

Er is veel aandacht voor het welbevinden van de leerlingen en voor het ontwikkelen van vaardigheden zoals genoemd bij niveau 2 (zie bijlage 2).

Activiteiten binnen de Plusklas zijn:

- Filosoferen (omgaan met je overtuigingen, sociale ontwikkeling, samenwerking).
- Werken aan een thema (omgaan met je overtuigingen, jezelf motiveren, onderzoeken, samenwerken, zelfstandig werken).
- Het leren van een vreemde taal (jezelf motiveren, begrip en geheugen, omgaan met frustratie, zelfstandig werken).
- Project leren leren, (omgaan met je overtuigingen, begrip en geheugen) ontwikkelen van executieve functies (zie bijlage 2).

De Plusklas wordt gegeven op één of meerdere scholen in de vereniging, start gedurende één dagdeel per week voor groep 5 t/m 8 en is uiteindelijk bedoeld voor hoogbegaafde leerlingen van groep 3 t/m 8. In één Plusklas kunnen maximaal 12 kinderen geplaatst worden. Afhankelijk van de behoefte, zal er een tweede Plusklas gestart worden. Indien mogelijk, zal er dan een splitsing in leeftijdsgroepen plaatsvinden. De kinderen worden door hun ouders/verzorgers naar de desbetreffende school gebracht. Tijdens het bezoek aan de Plusklas vallen de leerlingen onder de verzekering van de vereniging en blijft de eigen basisschool formeel verantwoordelijk. De Plusklasleerkracht onderhoudt contact met de eigen leerkrachten van de leerlingen. Daarnaast vindt tweemaal per jaar een gesprek plaats met ouders, leerkracht, plusklasleerkracht en intern begeleider. Deze gesprekken vinden plaats op de school van de leerling. De eindverantwoordelijkheid betreffende de communicatie over en de verslaglegging van de gesprekken ligt bij de groepsleerkracht.

De Plusklasleerkracht stelt jaarlijks de data voor alle overlegmomenten vast en communiceert dit in de maand mei, voorafgaand aan het nieuwe schooljaar, met alle scholen van de vereniging. Er wordt gewerkt aan een specifieke taakomschrijving met bijbehorend competentieprofiel voor de leerkracht van de Plusklas.

Procedure tot toelating tot de Plusklas

Er zijn in principe een aantal criteria voor het toetreden tot de Plusklas:

- Een hoge Cito-score (niveau I) op begrijpend lezen en rekenen
- Het werk in de klas is allemaal van goed/acceptabel niveau
- Het werktempo is goed, er is tijd over in de klas
- De bereidheid om een stapje harder te gaan
- Leergierigheid
- Doorzettingsvermogen
- Het kunnen samenwerken
- De eigen wil om in de Plusgroep te gaan

Wanneer de leerling voldoet aan de bovenstaande criteria, wordt hij of zij na overleg met en toestemming van de ouders, door de school voorgedragen aan de toelatingscommissie. De toelatingscommissie bestaat uit de Plusklasleerkracht(-en), de bovenschoolse coördinator en de intern begeleider. Bij de aanmelding worden het aanmeldingsformulier (bijlage 6) met daarop de leerlinggegevens en de toestemmingsverklaring van de ouders, de gegevens vanuit het leerlingvolgsysteem, de screeningslijsten van het Si-Di protocol en eventuele externe testgegevens meegeleverd.

Bij de beoordeling wordt vooral gekeken naar het kind en/of het toetreden tot de Plusklas bijdraagt aan een positief welbevinden, aan het versterken van de intrinsieke motivatie om uitdagingen aan te gaan en aan de ontwikkeling van de executieve functies en de metacognitieve vaardigheden.

Hoogbegaafde leerlingen die onderpresteren zullen meestal niet voldoen aan de genoemde criteria. Wanneer uit het Si-Di protocol, observaties en/of gesprekken blijkt dat zij echter wel baat zouden kunnen hebben bij het toetreden tot de Plusklas, zullen deze bevindingen leidend zijn voor toelating tot de Plusklas en niet de genoemde criteria.

In principe wordt een leerling voor een jaar toegelaten tot de Plusklas, daarna vindt evaluatie plaats en wordt het besluit tot eventuele vervolgplaatsing genomen door de toelatingscommissie. Mocht er toch sprake zijn van twijfel, dan is het mogelijk de leerling voor een periode van 12 weken op proef toe te laten tot de Plusklas. Na deze 12 weken neemt de toelatingscommissie in overleg met de groepsleerkracht, een definitief besluit.

De Plusklasleerkracht stelt, vanuit de gedachte dat motivatie een grote rol speelt, samen met de leerling een ontwikkelingsplan op waarin de te bereiken doelen worden omschreven. Wanneer de toetsscores van een leerling als gevolg van de toetreding tot de Plusklas afzakken, kan hij tijdelijk uit de Plusklas gehaald worden.

Plan van aanpak/handelingsplan/ondersteuningsplan.

De leerlingen die zich ontwikkelen op werkniveau 1 worden door de leerkracht beschreven in het groepsplan/ groepsoverzicht van de desbetreffende school.

Voor leerlingen die zich ontwikkelen op werkniveau 2 en werkniveau 3 wordt een plan van aanpak/handelingsplan opgesteld.

Voor leerlingen op werkniveau 2 wordt dit gedaan door de groepsleerkracht en de intern begeleider. Voor leerlingen op werkniveau 3 wordt dit gedaan door de groepsleerkracht, de intern begeleider, de Plusklasleerkracht en eventueel de ouders. Het plan wordt besproken met ouders die het daarna ondertekenen voor gezien of akkoord.

Bij het opstellen van het plan wordt afgestemd op het niveau en op de specifieke onderwijsbehoeften van meer- en hoogbegaafde kinderen. Voor het formuleren van deze onderwijsbehoeften is een hulplijst opgesteld welke beschreven staat in bijlage 7.

Kwaliteitsbewaking

- De bovenschoolse coördinator bewaakt, in overleg, de kwaliteit van de Plusklassen middels tussentijdse gesprekken, klassenbezoeken en nagesprekken.
- Aan het einde van het jaar wordt tijdens de evaluatiegesprekken de tevredenheid van leerlingen, ouders en leerkrachten besproken. Tevens wordt nagegaan of de te bereiken doelen zijn gehaald.
- Jaarlijks wordt aan de hand van de gegevens van de individuele leerlingen op de scholen het rendement van de Plusklas plaatsing beoordeeld.
- Jaarlijks wordt het rendement van de Plusklas geëvalueerd met de Plusklasleerkrachten, de intern begeleiders en de bovenschoolse coördinator.
- Jaarlijks, tijdens het directieoverleg in mei, wordt het onderwerp excellentie geagendeerd. De bovenschoolse coördinator overlegt een overzicht van het totaalbeeld van het rendement en de tevredenheid van alle leerlingen van alle scholen.
- Jaarlijks worden mogelijke veranderingen en aanpassingen gecoördineerd en geborgd door de bovenschoolse coördinator.

Versnellen

Met het aanbod van verrijken en de Plusklas wil VCBO Kollumerland in eerste instantie voorkomen dat kinderen versneld door de leerstof heen werken.

Het kan in uitzonderlijke gevallen gebeuren dat een aantal factoren er toe leiden dat een kind toch een jaar versnelt:

- Wanneer blijkt dat het leerrendement ten aanzien van lezen (technisch en begrijpend), spelling en rekenen dusdanig hoog is dat het leerstofaanbod van het volgende leerjaar onvoldoende uitdaging biedt en het kind sociaal-emotioneel gedrag vertoont dat past bij oudere kinderen.
- Wanneer de Cito toetsen van het volgende leerjaar op niveau I gescoord worden.
- Wanneer er sprake is van stagnatie in de ontwikkeling van de basiskenmerken: emotioneel vrij zijn en nieuwsgierig zijn.

In de afweging om het kind naar aanleiding van deze factoren te laten versnellen, wordt rekening gehouden met het emotionele welbevinden, de werkhouding, de taakgerichtheid en het vermogen om zowel samen als zelfstandig te werken. Er wordt gebruik gemaakt van een hiervoor opgestelde vragenlijst van School aan Zet, gebaseerd op de VersnellingsWenselijkheidsLijst van het CBO te Nijmegen.http://www.schoolaanzet.nl/fileadmin/contentelementen/school_aan_zet/Opbrengsten_CfP_2013-2014/Versnellingswijzer_-_DEF

Ouders zijn in deze afweging gesprekspartner, de uiteindelijke beslissing ligt bij de school. Bij twijfel, of wanneer ouders en school geen consensus bereiken, kan er een beroep gedaan worden op de bovenschoolse coördinator.

Hoofdstuk 4 De organisatie van het onderwijs aan meer- en hoogbegaafde leerlingen.

VCBO Kollumerland is van mening dat voor een goede ontwikkeling van het meer- en hoogbegaafde kind, het van belang is dat medewerkers deze kinderen erkennen en ze tijdig kunnen herkennen, signaleren en begeleiden.

Aansluitend op en passend binnen haar visie heeft VCBO Kollumerland daarom besloten het onderwijs aan meer- en hoogbegaafde leerlingen structureel en gedegen vorm en inhoud te geven.

Leerkrachten

Alle leerkrachten ontwikkelen een juiste attitude richting het begaafde kind:

Het zich kunnen en willen inzetten voor het sociaal-emotionele welbevinden van deze leerling

Het willen en kunnen afstemmen op de onderwijsbehoefte van deze leerlingen.

Het letten op en het bespreekbaar maken van de taakbeleving van deze leerlingen.

Het kunnen en durven loslaten van de leerling en daarmee vaak ook de methode.

Het terugleggen van de verantwoordelijkheid voor het leerproces en het leerresultaat bij de leerling, waardoor de leerkracht de rol van coach aanneemt.

Het begeleiden van de leerling in het ontwikkelen van zijn executieve functies. Zie bijlage 2

Intern begeleiders

Op iedere school is de intern begeleider extra geschoold in de signalering en de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. De intern begeleider bewaakt de afname van het signaleringsprotocol en het proces op de school.

Van de intern begeleider wordt verwacht dat zij de leerkracht coacht in het ontwikkelen van de juiste attitude richting het begaafde kind.

Plusklasleerkracht(-en)

De Plusklas, waar leerlingen van alle scholen binnen de vereniging aan deelnemen, wordt geleid door een leerkracht van de vereniging die functioneert op HBO+ niveau. Deze Plusklasleerkracht heeft aantoonbare affiniteit met meer- en hoogbegaafdheid en is speciaal geschoold in het begeleiden van meer- en hoogbegaafde leerlingen. (bijlage competenties en taakomschrijving is in ontwikkeling)

Directeuren

Van de directeuren wordt verwacht dat zij de juiste voorwaarden creëren zodat de intern begeleider en de leerkrachten hun taak richting meer- en hoogbegaafde leerlingen op passende wijze kunnen uitvoeren.

Coördinator hoogbegaafdheid

Vanuit het directeurencollectief heeft één directeur de taak de uitvoering van het beleid aan te sturen. De rol van deze persoon zal voornamelijk begeleidend en verbindend zijn voor de intern begeleiders, daarnaast ook initiërend en voorwaarden scheppend. Voor het uitvoeren van deze taak heeft de coördinator hoogbegaafdheid één dagdeel per week ter beschikking.

Scholing

Om het eerder genoemde te kunnen realiseren heeft VCBO Kollumerland een scholingstraject opgezet voor alle leerkrachten, intern begeleiders en directeuren.

Cursus	Deelnemers	inhoud
Basicursus leerkrachten. Twee dagdelen	Alle medewerkers	Aandacht voor erkenning begaafde kind. Herkenning en signaleren. Ontwikkelen juiste attitudes. Aandacht voor executieve functies en metacognitieve vaardigheden. Afstemming onderwijsbehoeften.
Verdiepingscursus Intern begeleiders	Intern begeleiders, plusklasleerkrachten en coördinator	Verdieping inhoudelijke kennis. Begeleiden van leerkrachten. Bewaken van signaleringsprocedure.
Verdiepingscursus Plusklasleerkrachten	Plusklasleerkrachten en coördinator	Begeleiding en coaching op sociaal-emotioneel en cognitief gebied. Verdieping executieve functies en metacognitieve vaardigheden. Afstemming onderwijsbehoeften. Ontwikkelen lesprogramma. Verdieping t.b.v. ontwikkelen vaardigheden bij toelatingsprocedure. Beleidsvorming.

Bijlage 1. Profielen van begaafde leerlingen

Door Betts & Neihart (1988) is een indeling gemaakt van profielen van hoogbegaafde leerlingen. Deze indeling is gebaseerd op jarenlange praktijkervaring in begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs. In hun omschrijving geven Betts & Neihart niet alleen aan welk gedrag kenmerkend is voor de betreffende categorie, maar ook welke begeleiding van school uit gegeven zou moeten worden. Zij komen tot zes typische profielen. Deze zijn in de volgende tabel weergegeven:

	gedragskenmerken	herkenning	begeleiding van school
Profiel I de succesvolle leerling	<ul style="list-style-type: none"> • perfectionistisch • goede prestaties • zoekt bevestiging van de leerkracht • vermijdt risico • acceptierend en conformerend • afhankelijk 	<ul style="list-style-type: none"> • schoolprestaties • prestatietests • intelligentietests • nominatie door leerkracht 	<ul style="list-style-type: none"> • versneld en verrijkt curriculum • ontwikkelen van persoonlijke interesses • vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstof inkorting • contact met ontwikkelingsgelijken

			<ul style="list-style-type: none"> • ontwikkeling van vaardigheden voor zelfstandig leren • mentor • begeleiding van school- en beroepsloopbaan
Profiel II de uitdagende leerling	<ul style="list-style-type: none"> • corrigeert de leerkracht • stelt regels ter discussie • is eerlijk en direct • grote stemmingswisselingen • vertoont inconsistente werkwijzen • slechte zelfcontrole • creatief • voorkeur voor activiteit en discussie • komt op voor eigen opvattingen • competitief 	<ul style="list-style-type: none"> • nominatie door medeleerlingen • nominatie door ouders • interviews • geleverde prestaties • nominatie door volwassene buiten het gezin • creativiteitstests 	<ul style="list-style-type: none"> • tolerant klimaat • zoveel mogelijk bij passende leerkracht plaatsen • cognitieve en sociale vaardigheden trainen • directe en heldere communicatie met de leerling • gevoelens toestaan • mentor • zelfwaardering opbouwen • gedrag besturen met contracten • verdieping
Profiel III de onderduikende leerling	<ul style="list-style-type: none"> • ontkent begaafdheid • doet niet mee in programma's voor meer begaafde leerlingen • vermijdt uitdaging • zoekt sociale acceptatie • wisselt in vriendschappen 	<ul style="list-style-type: none"> • nominatie door begaafde medeleerlingen • nominatie door ouders • prestatietests • intelligentietests • prestaties 	<ul style="list-style-type: none"> • begaafdheid herkennen en adequaat opvangen • niet participeren in speciale activiteiten toestaan • sexe-rol modellen geven (vooral meisjes) • doorgaan met informeren over opleidings- en beroepsmogelijkheden
Profiel IV de drop-out	<ul style="list-style-type: none"> • neemt onregelmatig deel aan onderwijs • maakt taken niet af • zoekt buitenschoolse uitdaging • verwaarloost zichzelf • isoleert zichzelf • creatief • bekritiseert zichzelf en anderen • werkt inconsistent • verstoort, reageert af 	<ul style="list-style-type: none"> • analyse van verzameld werk • informatie van leerkrachten uit het verleden • discrepantie tussen intelligentiescore en geleverde prestaties • inconsistenties is prestaties • creativiteitstests • nominatie door 	<ul style="list-style-type: none"> • diagnostisch onderzoek • groepstherapie • niet-traditionele studievaardigheden • verdieping • mentor • niet-traditionele leerervaringen buiten de klas

	<ul style="list-style-type: none"> • presteert gemiddeld of minder • defensief 	begaafde medeleerlingen <ul style="list-style-type: none"> • geleverde prestaties in niet-schoole settings 	
Profiel V de leerling met leer- en/of gedragsproblemen	<ul style="list-style-type: none"> • werkt inconsistent • presteert gemiddeld of minder • verstoort, reageert af 	<ul style="list-style-type: none"> • sterk uiteenlopende resultaten op onderdelen van een intelligentietest • herkenning door relevante anderen • herkenning door leerkracht met ervaring met onderpresteerders • interview • wijze van presteren 	<ul style="list-style-type: none"> • plaatsing in programma voor begaafden • voorzien van benodigde bronnen • niet-traditionele leerervaringen • begin met onderzoek en ontdekkingen • tijd met ontwikkelingsgelijken doorbrengen (niet persé leeftijdgenoten) • individuele begeleiding
Profiel VI de zelfstandige leerling	<ul style="list-style-type: none"> • goede sociale vaardigheden • werkt zelfstandig • ontwikkelt eigen doelen • doet mee • werkt zonder bevestiging • werkt enthousiast voor passies • creatief • komt op voor eigen opvattingen • neemt risico 	<ul style="list-style-type: none"> • bereikte schoolresultaten • producten • prestatietests • interviews • nominatie door leerkracht, klasgenoot, ouders, zichzelf • intelligentietests • creativiteitstests 	<ul style="list-style-type: none"> • ontwikkelen van een lange-termijn plan voor studie • versneld en verrijkt curriculum • belemmeringen in tijd en plaats wegnemen • vooraf testen, uitsluitend leerstof die nog niet beheerst wordt: leerstof inkorting • mentor • begeleiding van school- en beroepsloopbaan. • vervroegde toelating tot vervolgopleiding

Bijlage 2. De executieve functies en de zeven uitdagingen

Executieve functies

Executieve functies zijn de functies in je brein die het mogelijk maken dat je rationele beslissingen neemt, impulsen beheerst en kunt focussen op wat belangrijk is. De auteurs van *Slim maar...* onderscheiden elf vaardigheden:

- Respons-inhibitie: nadenken voordat je iets doet.
- Werkgeheugen: informatie in je geheugen houden bij het uitvoeren van complexe taken.
- Emotieregulatie: emoties reguleren om doelen te behalen of gedrag te controleren.
- Volgehouden aandacht: aandachtig blijven, ondanks afleiding.
- Taakinitiatie: op tijd en efficiënt aan een taak beginnen.
- Planning/prioritering: een plan maken en beslissen wat belangrijk is.
- Organisatie: informatie en materialen ordenen.
- Timemanagement: tijd inschatten, verdelen en deadlines halen.
- Doelgericht gedrag: doelen formuleren en realiseren zonder je te laten afschrikken.
- Flexibiliteit: flexibel omgaan met veranderingen en tegenslag.
- Metacognitie: een stapje terug doen om jezelf en de situatie te overzien en te evalueren.

Respons-inhibitie.

Als het kind moeite heeft met nadenken voordat je iets doet, kun je de volgende doen:

- Zorg dat je kind begrijpt dat er consequenties verbonden zijn aan slechte impulsbeheersing.
- Bereid je kind (zo mogelijk) voor op situaties door er vooraf over te praten.
- Oefen respons-inhibitie door rollenspel.

Werkgeheugen.

Als het kind moeite heeft met het in gedachten houden van informatie bij het uitvoeren van complexe taken, kun je het volgende doen:

- Maak oogcontact voordat je de opdracht geeft.
- Beperk afleiders.
- Laat het kind de opdracht herhalen.
- Gebruik visuele geheugensteuntjes.
- Help het kind met bedenken hoe hij/zij iets belangrijks kan onthouden.

Emotieregulatie.

Sommige kinderen hebben moeite met het beheersen van de emoties om doelen te bereiken, taken af te maken of gedrag te controleren. Wat kun je doen?

- Pas bij jonge kinderen de omgeving aan.
- Bereid het kind (zo mogelijk) voor.
- Geef het kind strategieën of een script voor probleemsituaties.

Volgehouden aandacht.

Afleiding, vermoeidheid, verveling... het is moeilijk om dan goed aan een taak te blijven werken. Wat kun je doen om je kind te helpen?

- Zorg voor toezicht.
- Vergroot langzaam de spanningsboog.
- Gebruik een timetimer.
- Maak de taak interessant.
- Gebruik een beloningssysteem.

Taakinitiatie.

Sommige kinderen vinden het erg moeilijk om zonder uitstel met een taak te beginnen, op tijd en op een efficiënte manier. Hoe kan je hen helpen?

Moedig aan om gelijk te beginnen.

- Deel de taak in kleine stukken.
- Laat het kind vooraf bedenken hoe en wanneer hij de taak doet.
- Laat het kind verzinnen hoe je hem kunt aansporen, bijv. met een wekker.

Planning/prioritering.

Wat is belangrijk, wat is minder belangrijk? Sommige kinderen hebben moeite met het stellen van prioriteiten en het plannen van taken. Wat kun je doen?

- Betrek het kind bij het plannen en beschrijf de stappen.
- Als je deze vaardigheden wilt aanleren, zet ze dan allereerst in bij dingen die het kind graag doet.
- Laat het kind aangeven wat het belangrijkste is en dus het eerst moet gebeuren.

Organiseren.

Als het kind moeite heeft met organiseren is het goed om een systeem voor het opruimen te bedenken. Houd toezicht als het kind aan de slag gaat.

Timemanagement.

Sommige kinderen hebben moeite met het inschatten van de hoeveelheid tijd die ze nodig hebben voor een opdracht. Ze weten niet goed hoe ze die tijd het beste kunnen besteden en hoe ze met deadlines moeten omgaan. Hoe kun je hen helpen?

- Praat met het kind over hoe lang het duurt om iets te doen.
- Maak gebruik van kalenders en roosters en moedig de leerling aan om hetzelfde te doen.
- Gebruik een timetimer.

Flexibiliteit.

Omgaan met verandering, teleurstelling en frustratie is voor veel kinderen moeilijk. Wat kun je doen?

- Introduceer niet teveel veranderingen tegelijk.
- Vertel vooraf wat komen gaat.
- Houd je zoveel mogelijk aan de planning.
- Maak een taak minder complex.
- Maak gebruik van sociale verhalen.
- Bedenk met het kind een strategie om inflexibele situatie aan te kunnen.

Doelgericht gedrag.

Recht op je doel af, zonder afleiding. Dat is niet altijd eenvoudig. Maar het is wel belangrijk, want zonder doorzetten krijg je geen zelfvertrouwen. Wat kun je doen om het kind te helpen?

- Begin vroeg, met korte taken die een duidelijk doel hebben.
- Help je kind om steeds verder gelegen doelen te halen.
- Geef het kind iets om naar uit te kijken als het doel behaald is.

Bij het ontwikkelen van de executieve functies gelden de volgende principes:

- 1 Een vaardigheid aanleren is beter dan afwachten of het kind het vanzelf leert.
- 2 Houd rekening met het ontwikkelingsniveau van het kind.
- 3 Ga van buiten naar binnen. Begin dus met iets dat buiten het kind is, en trek je geleidelijk terug als de vaardigheid geïnternaliseerd is.
- 4 Bij het veranderen van externe factoren gaat het om de omgeving, de taak of de interactie.

- 5 Gebruik de intrinsieke motivatie van het kind om iets te leren beheersen.
- 6 Zorg dat taken passen bij het inspanningsvermogen van het kind.
- 7 Zorg voor aanmoediging.
- 8 Geef het kind precies genoeg steun om succes te behalen.
- 9 Steun net zo lang totdat het kind succes heeft.
- 10 Als je stopt met steun en beloningen, doe dat geleidelijk en niet abrupt.

Metacognitie

Metacognitie wil zeggen: het vermogen om een stapje terug te doen, om jezelf en de situatie te bekijken en te zien hoe je problemen oplost. Hierbij horen ook zelfmonitoring en zelfevaluatie.

Metacognitieve vaardigheden kun je onderverdelen in het evalueren van je prestaties en het evalueren van sociale situaties. Hoe kun je deze vaardigheid stimuleren?

- Stel evaluerende vragen, zoals: Hoe vind je dat je de opdracht hebt uitgevoerd?
- Leer het kind vragen, die het aan zichzelf kan stellen. Bijvoorbeeld: Wat is het probleem? Houd ik me aan mijn plan?
- Laat het kind beschrijven hoe een voltooide taak eruit ziet.

Bron: Peg Dawson en Richard Guare, *Slim maar...*

De zeven uitdagingen in het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen

Tijl Koenderink beschrijft in zijn boek een zevental uitdagingen:

- Werken aan motivatie.
- Ombuigen van negatieve overtuiging naar positief zelfvertrouwen.
- Opsporen en wegwerken van hiaten.
- Het eigen maken van zelfstandig werken.
- Leren gebruiken van het geheugen, leren automatiseren.
- Verhogen van de frustratietolerantie.
- Samenwerken.

Omggaan met je overtuigingen.

Meer- en hoogbegaafde kinderen krijgen vaak al vanaf jonge leeftijd opmerkingen te horen als: “ wat knap dat je dat al kunt, je bent wel erg slim.” Wanneer er dan een moment komt dat de toegepaste leerstrategieën niet meer werken, bijvoorbeeld op de middelbare school, gaan deze kinderen niet opzoek naar een andere strategie, maar wordt er gedacht, dit is te moeilijk dit kan ik niet. Door kinderen niet op intelligentie maar op inzet feedback te geven leren de kinderen dat je jezelf verder kunt ontwikkelen.

Jezelf motiveren.

Motivatie bij meer- en hoogbegaafde kinderen kan snel verdwenen zijn als zij niet de uitdaging krijgen die zij verwachten. Wanneer een kind op school komt en verwacht dat hij leert lezen en schrijven, kan dit erg tegenvallen. Door uit te leggen waarom bepaalde oefeningen gedaan moeten worden, blijft de motivatie aanwezig. Voor meer- en hoogbegaafde kinderen is het ook belangrijk om succeservaringen te hebben. Hiervoor is aanbod op maat nodig. Niet te makkelijk en niet te moeilijk. Tegelijkertijd moeten ook meer- en hoogbegaafde kinderen leren omgaan met opdrachten die misschien niet altijd even leuk zijn. Leren doorzetten is daarbij noodzakelijk.

Begrip en geheugen.

Meer- en hoogbegaafde kinderen maken vaak gebruik van één leerstrategie. Even doorlezen, ik begrijp het en ik onthoud het. Wanneer de leerstof meer wordt en niet alles meer via begrip uit te voeren is loopt het kind vast. Ze hebben niet geleerd verschillende leerstrategieën te gebruiken en te memoriseren. Dit kun je beter op jonge leeftijd leren dan wanneer je al ouder bent en je het, het hardste nodig hebt. Binnen de plusgroep wordt er aandacht besteed aan verschillende leerstrategieën en leren leren.

Samenwerken.

Wanneer meer- en hoogbegaafde kinderen samenwerken zijn ze vaak van mening dat ze het alleen beter kunnen. Het is dan ook belangrijk om uit te leggen wat het doel van samenwerken is. Het gaat niet alleen om die hogere punten maar vooral om het uitleggen van je eigen ideeën aan de anderen zodat zij dit begrijpen en het luisteren naar elkaar.

Omgaan met frustraties.

Meer- en hoogbegaafde kinderen weten van zichzelf dat ze in bepaalde vakken goed zijn. Hierbij geven ze aan dat de opgave te makkelijk is. Wanneer ze dan een nieuwe opgave krijgen en deze opgave blijkt te moeilijk, zetten ze zich niet in om deze opdracht uit te voeren. Dit kan voortkomen uit faalangst of perfectionisme. Het kind heeft het idee, ik kan het beter niet doen, dan dat ik een fout maak. Ook wordt er van buitenaf veel gezegd dat het kind voldoende uitdaging moet krijgen. Elke keer wordt er iets nieuws aangedragen op het moment dat het kind iets saai vindt. Hierdoor wordt weinig afgemaakt en leert het kind niet doorzetten. Door met het kind in kleine stappen te werken en de kijk op de eigen overtuiging te bespreken wordt de uitdagingsband vergroot en kan ook dit kind een te makkelijke of te moeilijke opdracht uit voeren.

Door naast de Cito-toetsen ook de methodetoetsen te gebruiken ontstaat er een realistisch beeld van het niveau van het kind.

Het opsporen en oplossen van hiaten.

Wanneer kinderen versneld zijn, kan het zijn dat zij bepaalde stof niet voldoende eigen hebben gemaakt. Deze hiaten worden opgelost door te werken met de methodetoetsen. Ook bekijkt de groepsleerkracht welke stof er noodzakelijk is binnen het leerjaar. Hier kan extra mee geoefend worden.

Zelfstandig werken.

Problemen met zelfstandig werken kunnen verschillende oorzaken hebben:

- Niet goed met uitgestelde aandacht om kunnen gaan door de speciale status die verkregen is door de hoge intelligentie.
- Klein gebied van uitdaging zoals hierboven beschreven.
- Gebrek aan doorzettingsvermogen. Zoals beschreven bij omgaan met je eigen overtuiging en omgaan met frustratie.
- Dichtklappen door overweldiging. Er wordt te ver doorgedacht voordat er begonnen kan worden. Door de vele gedachten die de kinderen hebben is maken van een planmatige aanpak nog niet makkelijk.

www.youtube.com/watch?v=UHaZ-Z9Y-eI

Video: de 7 Uitdagingen van getalenteerde leerlingen In deze levendige presentatie zet Tijn Koenderink uiteen wat de 7 Uitdagingen van getalenteerde leerlingen in het onderwijs zijn. <http://youtu.be/fZ36l2NHLuU>

Bijlage 3. De proef van GOODENOUGH (Goodenough-Harris 1963)

Opzet

De test van Goodenough is oorspronkelijk opgezet om de mentale mogelijkheden van een kind (3 tot 13 jaar) op een snelle en eenvoudige manier na te gaan. Uit vergelijkend onderzoek is gebleken dat deze test voor 50 tot 70% betrouwbaar is gebleken om dit te meten. De test geeft echter ook tegelijk een beoordeling van het ruimtelijk zelfbeeld van een kind. In kleutergroepen wordt de test van Goodenough hier vaak voor gebruikt.

Aan de kleuter wordt gevraagd om een persoon (volwassene of kind) te tekenen. De mate van detaillering wordt beoordeeld door voor ieder beschreven detail één punt toe te kennen. Het totaal van de punten wordt vergeleken met een leeftijdsschaal. Haalt het kind voor zijn leeftijdscategorie het beoogde puntenaantal niet, dan moeten voor het ruimtelijk zelfbeeld bijkomende zorg verbredende initiatieven worden genomen of bijkomend onderzoek worden verricht.

De te bekijken onderdelen zijn in groepen verdeeld, dit om de beoordeling te vergemakkelijken. De lijst is dus niet volledig gradueel opgebouwd. De toekenning van de punten gebeurt echter per beschrijving.

De leeftijdsschaal

In de bovenste rij vind je de leeftijd, in de onderste rij de normaal te behalen punten. Hou er rekening mee dat er kleine afwijkingen mogelijk zijn.

3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42	

De beschrijvingen

1. Hoofd
2. Beide benen of één been in profiel
3. Beide armen. De vingers alleen zijn niet voldoende, behalve wanneer er tussen deze en het lichaam een ruimte is vrijgelaten
 - 4a. Romp, tenzij als een enkele lijn, of in twee dimensies
 - 4b. Lengte van de romp groter van afmeting dan de breedte
 - 4c. Schouders duidelijk aangegeven (rechthoekige of vierkante romp)
- 5a. Armen en benen: aan een willekeurig punt van de romp of aan de hals bevestigd
- 5b. Armen en benen op de juiste hoogte aan de romp bevestigd
- 6a. Hals
 - 6b. De omtrek van de hals vormt een voortzetting van de romp, hoofd of beide samen
- 7a. Eén of beide ogen
- 7b. Neus
- 7c. Mond
 - 7d. Neus en mond door twee lijnen aangegeven (voor elk 1 punt)
- 7e. Neusgaten
- 8a. Haren
 - 8b. Haren beter weergegeven dan een verbreding van het hoofd of een golvende lijn (geen gekrabbel en zonder doorzichtigheid)
- 9a. Aanduiding van kledingstukken (knopen of hoed...)
- 9b. (Minstens) twee ondoorzichtige kledingstukken (hoed of broek...)
- 9c. Volledig ondoorzichtige kleding (mouwen, broekrand...)
- 9d. Vier duidelijk te onderscheiden kledingstukken (hoed, broek, schoenen, vest, das...)
- 9e. Vak- of uniformkleding zonder fouten

- 10a. Vingers aan beide handen of aan enige hand zichtbaar
- 10b. Het juist aantal vingers aan beide handen of aan de zichtbare hand
- 10c. De verhouding tussen de lengte en de breedte van de vingers is juist. De vingers wijken niet uit elkaar
- 10d. De duim is van de overige vingers te onderscheiden door stand en lengte
- 10e. Handen zijn van vingers én armen te onderscheiden
- 11a. Eén of meer gewrichten aan de armen gegeven
- 11b. Eén of meer gewrichten aan de benen gegeven
- 12a. Lengte van de armen niet tot aan de knieën reikend
- 12b. Afmeting van het hoofd niet groter dan de helft én niet kleiner dan 1/10e van de romp.
- 12c. Lengte van de benen niet kleiner dan van de romp én niet groter dan tweemaal de lengte van de romp
- 12d. De lengte van de voeten is groter dan de hoogte. Zij bedraagt minder dan 1/3e van de lengte van het been én meer dan 1/10 van de totale lengte van het been
- 12e. Beide benen én armen hebben twee dimensies
- 13. Hiel
- 14a. Uitdrukking van motorische coördinatie in de lijnen van de omtrek
- 14b. Idem in die van de gewrichten (lijnen aaneengesloten tot tegen het lichaam)
- 14c. Idem in die van de omtrek van de romp (vormen meer complex dan ellips of cirkel)
- 14d. Idem in die van de omtrek van het hoofd (vorm meer complex dan ellips of cirkel)
- 14e. Idem in de omtrek van de benen en armen (tweedimensionaal zonder onregelmatigheid, zonder versmallen naar de romp toe)
- 14f. Idem in de symmetrie van het gelaat (tweedimensionaal)
- 15. Oren
- 15b. Juiste stand en afmeting van de oren
- 16a. Details van de ogen: wenkbrauwen, wimpers of beide
- 16b. Pupillen aangegeven
- 16c. Afmetingen van de ogen: lengte is groter dan de hoogte
- 16d. De blikrichting van het oog komt in de plaats van de pupil in het gelaat tot uiting in de vorm van het oog (cirkelsector)
- 17a. Profiel van kin en voorhoofd aangegeven
- 17b. Kin duidelijk van onderlip gescheiden
- 18a. Hoofd, romp en voeten in profiel. Een fout wordt door de vingers gezien
- 18b. Foutloos profiel

Bijlage 4. Leren is niet altijd leuk , interventies voor het onderwijs aan slimme kleuters (bron: E. van Gerven en S. Drent)

Het onderwijs aan slimme kleuters vraagt specifieke aandacht. Om een werkelijke inspanning te leveren en écht tot leren te komen is het belangrijk dat de aangeboden opdrachten het niveau van het kind zodanig overstijgen dat het kind als het ware wordt uitgenodigd om een klein beetje op zijn tenen te lopen. Dit kan door op een handige manier te compacten en verrijken. Daarvoor zijn een aantal algemene richtlijnen te geven (van Gerven & Drent, 2004). Bij het opzetten van deze richtlijnen is er vanuit gegaan dat voor de verschillende ontwikkelingsgebieden leerdoelen zijn vastgesteld. De leerkracht heeft per leerdoel de 'normale' ontwikkelingslijn voor ogen en is in staat daarbij passende leeractiviteiten aan te bieden.

Compacten

Om nu voor kleuters te compacten zet u de volgende stappen:

1. U stelt het ontwikkelingsniveau van de leerling vast.
2. U bekijkt welke activiteiten en opdrachten passend zijn bij het ontwikkelingsniveau. Activiteiten die beneden het ontwikkelingsniveau van de leerling liggen worden niet meer aangeboden.
3. U geeft de leerling bij de activiteiten die u biedt zicht op een volgend ontwikkelingsstadium, zodat het kind van nature zal blijven reiken naar de zone van naastgelegen ontwikkeling.
4. U maakt grotere leerstappen bij het aanbieden van activiteiten per ontwikkelingsgebied.
5. U beperkt het aanbieden van opdrachten met een soortgelijke inhoud en doelstelling.

Verrijken

Als op die manier het compacten vormgegeven wordt, is het basisaanbod voor slimme kleuters per definitie al aantrekkelijker. De consequentie is wel dat (als er geen verrijkingaanbod geboden wordt) we de ontwikkelingsvoorsprong gelegitimeerd gaan vergroten. Om er voor te zorgen dat de aandacht naar de brede ontwikkeling uitgaat is verrijken een geschikte optie. Verrijken betekent niet dat er alleen maar werkjes van een hoger niveau worden aangeboden. Op de leereigenschappen van de slimme kleuter wordt dan onvoldoende een beroep gedaan.

Een kenmerk van een goede verrijkingstaak is dat het kind gestimuleerd wordt zich te ontwikkelen tot een goede 'leerder'. Taken die daarbij horen zijn niet alleen maar leuk maar bieden ook een gezonde dagelijkse portie frustratie. Als het goed is dagen deze taken ons uit tot vallen en opstaan om uiteindelijk tot beheersing te komen. Het moment van beheersing is dan het gene wat als 'leuk' of 'prettig' wordt ervaren. Als een kind aangeeft een bepaalde taak niet leuk te vinden, dan is het zaak niet meteen ander werk te bieden. Ga samen met het kind na waarom de taak niet leuk is. In veel gevallen zal juist de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong aangeven dat de taak niet leuk is, omdat hij het nog niet kan. Vervolgens kan de leerkracht samen met het kind bekijken op welke manier de taak aangepakt kan worden. Goed leren betekent onzekerheden opzoeken en uitdagingen aangaan. Vanuit dat perspectief bezien valt goed leren dus niet altijd direct samen met goede prestaties halen. Een kind dat leert maakt fouten en als het goed is leert het van die fouten hoe het dan wél tot die goede prestatie kan komen. Om dit proces op gang te brengen wordt er van de leerkracht veronderstelt dat deze in staat is de leerling te stimuleren te kiezen voor de uitdaging, een veilig leerklimaat te bieden waarin fouten maken normaal is, en productfeedback af te wisselen met procesfeedback.

Gulden regels

Voor het bieden van een goede verrijkingsopdracht gelden enkele gulden regels.

- Slimme kleuters hebben óók nog behoefte aan handelend leren. Dat wil zeggen dat het maken van een werkblad in veel gevallen minder geschikt is. Bedenk cognitieve doe-opdrachten waarbij het kind intrinsiek wordt uitgedaagd zich exploratief op te stellen.
- Zorg dat de verrijkingsopdracht het kind niet isoleert van de andere leerlingen. Het is handig om te kijken welke leerlingen in groep 1-2 (ongeacht hun kalenderleeftijd) nog meer in aanmerking komen om met de taak aan de slag te gaan.
- •De opdracht moet relatief zelfstandig door het kind aangepakt kunnen worden. Een taak waarbij de leerkracht dus voortdurend bij de leerling aan tafel moet zitten is minder geschikt als daardoor het onderwijs aan de andere leerlingen in het geding raakt.
- •De cognitieve ontwikkeling kan in dienst gesteld worden van de sociale ontwikkeling door taken te kiezen waarbij samenwerken een goede optie is. De voorwaarde is wel dat het samenwerkingsproces goed begeleid wordt. Zo kan een slimme kleuter met een minder soepele motoriek een praatplaat maken samen met een ander kind dat bijvoorbeeld al kan schrijven. Samen kunnen ze plaatjes zoeken en uitknippen en samen kunnen ze zorgen dat de woorden om de plaat compleet te maken erbij worden geschreven.
- •De eigen belangstelling van de kleuter speelt een weliswaar belangrijke rol bij de keuze van de taak, maar mag dit niet betekenen dat het kind altijd volledig de vrije hand heeft bij het kiezen van zijn werk. Een goede leerkracht 'deelt zijn chauffeursstoel op de leer-"lijn" maar staat hem nooit helemaal af'!

Op een goede manier vormgeven aan het onderwijs aan slimme kleuters is belangrijk voor leerling, leerkracht én ouders. Wie voorgaande opzet volgt, kan het onderwijs aan alle leerlingen uit de klas optimaliseren en zal ervaren dat door goed te kijken naar de ontwikkeling van de leerling slim zijn echt niet zo'n probleem hoeft te zijn.

Bijlage 5 Verrijkingmaterialen op de scholen van VCBO Kollumerland

Deze bijlage wordt gevuld nadat n.a.v. de scholing helder is welke materialen minimaal op de scholen aanwezig zouden moeten zijn.

Bijlage 6. Aanmeldingsformulier Plusklas

Is in ontwikkeling

Bijlage 7. Onderzoekend leren met excellente leerlingen

De rol van Wetenschap en Technologie in onze kennismaatschappij

In de huidige maatschappij spelen kennis en wetenschappelijke inzichten een steeds grotere rol. We worden allemaal iedere dag geconfronteerd met allerlei nieuwe inzichten uit de wetenschap op het gebied van informatica, sterrenkunde, geneeskunde, natuurkunde (denk aan de ontdekking van het Higgs-deeltje). De nieuwe wetenschappelijke inzichten en de technologische toepassingen (zoals Tomtoms, cradle to cradle, zonnepanelen, genetische manipulatie, medische diagnostiek en 3Dcomputerspelletjes) zijn langzamerhand niet meer weg te denken uit ons dagelijks leven.

De 21st century skills

De verschuiving van een industriële naar een op kennis gebaseerde samenleving waarin ICT een grote rol speelt, vraagt in toenemende mate andere vaardigheden van ons. In toekomstige beroepen wordt niet alleen verwacht dat men kennisneemt van feiten, maar ook over de totstandkoming van kennis en (wetenschappelijke) inzichten. Daarnaast wordt het steeds belangrijker om kennis op zijn waarde te kunnen beoordelen, en ook het kunnen toepassen van kennis in diverse contexten is steeds meer van belang (Van Keulen en Sol, 2012). Dit doet een beroep op metacognitieve vaardigheden waarbij vragen zoals 'Hoe kan ik mijn leerproces sturen?' en 'Welke strategieën moet ik inzetten om bepaalde kennis te vinden of te verwerven?' van belang zijn. Met deze huidige ontwikkeling zullen vaardigheden als het 'leren leren' en 'levenslang leren' in toenemende mate van belang zijn voor toekomstige generaties.

Om kinderen goed voor te bereiden op een continu veranderende wereld en nog onbekende toekomstige beroepen, zullen we kinderen moeten helpen bij het ontwikkelen van de vaardigheden om met deze veranderingen om te kunnen gaan en andere vaardigheden waaraan behoefte zal zijn.

Uit onderzoek van Kennisnet (2012) komen zeven groepen van vaardigheden naar voren die van belang zijn om succesvol te kunnen zijn in toekomstige beroepen in de 21e eeuw. Deze betreffen vaardigheden op de volgende gebieden:

- ICT geletterdheid;
- Kritisch denken;
- Creativiteit;
- Probleemoplossende vaardigheden;
- Communicatie;
- Samenwerken;
- Sociale en culturele vaardigheden (incl. burgerschap).

Wetenschap en Techniek als een krachtige leeromgeving voor 21st century skills.

De 21st century skills die steeds belangrijker worden in het leven van onze kinderen, vragen om krachtige leeromgevingen waarin deze vaardigheden optimaal tot ontwikkeling kunnen komen. Wetenschap en Techniek als leerdomein op de basisschool biedt zo'n rijke en krachtige leeromgeving waarin kinderen gestimuleerd worden zich de 21st century skills eigen te maken (Van Keulen en Sol, 2012). Wetenschap- en techniekonderwijs biedt tal van mogelijkheden om de nieuwsgierigheid van kinderen te prikkelen en hen zich te laten verwonderen over de wereld om hen heen (kritisch denken, probleemoplossende vaardigheden). In zo'n leeromgeving staan *vragen* en niet antwoorden centraal. Kinderen leren welke vragen geschikt zijn om zelf aan de werkelijkheid te onderzoeken, en bij welke vragen zij het antwoord op kunnen zoeken in bronnen zoals boeken, internet (ICT geletterdheid), of aan experts kunnen vragen.

In groepjes (samenwerken) kunnen kinderen op onderzoek uitgaan op basis van hun eigen vragen, waarna ze verslag uitbrengen van de uitkomsten van hun onderzoek (communiceren).

De didactiek van onderzoekend leren

Onderzoekers in de dop.

De manier van onderzoek doen die wetenschappers gebruiken in hun zoektocht naar antwoorden op hun onderzoeksvragen, de empirische cyclus, kunnen kinderen ook op vereenvoudigde wijze doorlopen. Dit onderzoekproces op kindniveau kun je vormgeven vanuit de didactiek van onderzoekend leren (Van Graft & Kemmers, 2007). Deze didactiek leent zich bij uitstek om kinderen een kijkje te geven in de wereld van het wetenschappelijk onderzoek en neemt het eigen onderzoek van hen als leidraad om hen zelf actief nieuwe inzichten te laten verwerven. Als 'onderzoekers in de dop' kunnen leerlingen de onderzoekscyclus doorlopen op hun eigen niveau.

Onderzoeksproces staat centraal.

Door leerlingen zelf het proces van onderzoek te laten ervaren (De Vaan en Marell, 2012), ontdekken ze hoe (wetenschappelijke) kennis tot stand komt. Centraal staat het proces om tot een antwoord te komen in plaats van het antwoord zelf. Vanuit een sociaal constructivistische visie worden ze uitgedaagd om op een *actieve* manier antwoorden op onderzoeksvragen te zoeken. Ze leren daarbij meer of minder zelfstandig afwegingen te maken over hun onderzoeksvraag en -opzet. Welke onderzoeksvragen willen we beantwoorden? Welke materialen gebruiken we voor ons experiment? Hoe pakken we het aan? Welke gegevens gaan we verzamelen en hoe leggen we de bevindingen vast?

Het zevenstappenmodel van onderzoekend leren.

Het onderzoekend en ontwerpend leren verloopt via een model met zeven stappen.

Onderzoekend leren

- A1. Confrontatie met fenomeen
- A2. Verkennen
- A3. Opzetten experiment
- A4. Uitvoeren experiment
- A5. Concluderen
- A6. Presenteren / Communiceren
- A7. Verdiepen

Ontwerpend leren

- B1. Probleem constateren
- B2. Verkennen
- B3. Ontwerpvoorstel maken
- B4. Ontwerpvoorstel uitvoeren
- B5. Testen en bijstellen
- B6. Presenteren / Communiceren
- B7. Verdiepen

Werken vanuit het zevenstappenplan betekent niet dat de leerlingen de stappen in deze volgorde volgen. Onderzoekers en ontwerpers werken ook niet zo. Bij onderzoeken en ontwerpen spelen alle stappen een rol, maar niet in een van te voren vastgestelde volgorde. Zo kunnen er tijdens het verkennen (A2) redenen zijn om de eerder vastgestelde grens van het thema (A1) aan te passen. Of bij het uitvoeren van het ontwerp (B4) kan het nodig zijn het materiaal dat gebruikt zou gaan worden te verkennen (B2) of te onderzoeken (A3 en4) en opnieuw keuze te maken. Met andere woorden, niet alleen de volgorde van de stappen ligt niet vast, maar ook het ontwerp- en het onderzoekstraject zijn niet helemaal te scheiden. Dit vraagt om een zekere mate van flexibiliteit tijdens de uitvoering van de lessen.

In plaats van identieke eindproducten of ingevulde kopieerbladen, zullen leerlingen gevoed door hun creativiteit en andere capaciteiten, een grote verscheidenheid aan producten laten zien als opbrengst van de lessenserie.



Voor meer informatie zie de sites van: School aan zet, Talentenkracht, Wetenschap in de klas, Wij-leren.

Deze sites vormen ook de bron van de informatie in deze bijlage.

Bijlage 8. Het formuleren van onderwijsbehoeften voor meer- en hoogbegaafde kinderen (bron: Parmeijer en Van Beukering, 2006)

Dit kind heeft.....

instructie nodig die:

- verkort is. De doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën worden kort besproken waarna het kind zelfstandig aan de slag kan.
- top –down is. M.a.w. de te leren vaardigheden worden eerst in een breder kader geplaatst, bijvoorbeeld in verband gebracht met andere kennis en vaardigheden, voordat er instructie wordt gegeven.
- vanuit het grotere geheel gegeven wordt. M.a.w. het einddoel wordt benoemd en indien nodig wordt daarna instructie in stappen gegeven.
- Afgestemd is op de vragen die hij /zij stelt.

opdrachten nodig die:

- vooral een appèl doen op toepassing, analyse, synthese en evaluatie.
- waarbij automatisering van vaardigheden, zoals technisch lezen, tafels - indirect – via toepassingen en andere opdrachttypen tot stand komen.
- waarbij meerdere problemen, toepassingen, oplossingen, enz. tegelijkertijd aan de orde komen.

(leer)activiteiten nodig die:

- grotere leerstofgehelen of stappen ineens bevatten.
- aansluiten bij de persoonlijke belangstelling.
- verhoogd appèl doen op de denkvaardigheden.
- appèl doen op het zelf plannen en vormgeven van taken.
- verhoogd appèl doen op creativiteit.

feedback nodig:

- waarbij accent wordt gelegd op zelfcontrole en zelfevaluatie.
- aangepast aan het hogere niveau van functioneren en gericht op hogere vaardigheden.
- waarbij de leerling met zichzelf wordt vergeleken en niet met andere kinderen.

groepsgenoten nodig:

- met wie hij/zij samenwerkend kan leren.
- die functioneren op overeenkomstig niveau bij de uitvoering van bepaalde opdrachten.
- die accepteren dat hij/zij meer kan en/of weet op één of meerdere terreinen.
- die hem/haar vragen mee te spelen in de pauze.
- die natuurlijk leiderschap van hem/haar accepteren.

een leerkracht nodig die:

- let op de taakbeleving en deze voor, tijdens en na de taak met hem/haar bespreekt.
- zich vooral opstelt als coach.
- duidelijk meer van hem/haar verwacht dan van de gemiddelde leerling.
- de leerling qua taal op een hoger niveau aanspreekt.
- kan accepteren dat deze leerling soms meer kan/weet dan hij/zij.