

Beleidsstuk

(V)HB onderwijs



Versie 1.0 – februari 2025

Inhoud

Inleiding.....	4
1. Visie en missie	5
1.1. Visie van KyK op inclusief onderwijs.....	5
1.2. Visie op (voltijd) hoogbegaafdheidsonderwijs op De Blinker	5
1.3. Missie.....	6
1.3.1. Organisatie.....	6
1.4. Inrichting IKC op De Blinker	6
2. Onderwijsbehoeften en de rol van de leerkracht.....	7
3. Sociaal- emotioneel	8
3.1. Motivatie	8
3.2. Peercontact.....	8
3.3. Mindset.....	9
3.4. Leerkuil	9
3.5. Executieve functies	9
3.6. Erkenning en begrip van de leerkracht.....	10
4. Cognitief	11
4.1. Aandacht voor creativiteit	11
4.2. Compacten/verrijken	11
4.3. Differentiëren	12
4.4. Versnellen	13
4.5. Vooraf toetsen	13
4.6. Ondersteuning.....	13
5. Onderpresteren	15
5.1. Onderpresteren bij leerlingen	15
5.2. Oorzaken van onderpresteren.....	15
5.3. Kenmerken van onderpresterende leerlingen.....	15
5.4. Kenmerken van onderpresteren thuis.....	16
5.5. Interventies bij onderpresteren.....	16
5.5.1. Mindsettraining (Growth Mindset)	16
5.5.2. De Leerkuil.....	16
5.5.3. Differentiatie en uitdagende taakstellingen	17
5.5.4. Faalangst verlagen	17
5.5.5. Zelfregulatie en timemanagement	17
Conclusie	17

6. Borgen en evalueren (V)HB onderwijs	19
6.1. Overlegstructuur en samenwerking	19
6.2. Overleg met HB-specialisten	19
6.3. HB-netwerk.....	19
7. Zorgstructuur.....	20
8. Procedure terug naar regulier	21
9. Aannamebeleid	22
9.1. Doelgroep	22
9.2. Aannameproces.....	22
9.2.1. Voorwaarden voor aanmelding	24
9.2.2. Kennismaken	24
9.2.3. Leerlingengegevens	25
9.2.4. Doorgeven van leerlingengegevens aan andere school	25
9.2.5. Procedure na kennismaking	25
9.3. Uw kind toelaten en inschrijven	25
9.4. Passend onderwijs voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben	25
9.5. Toelating	26
Referenties.....	27

Inleiding

De Blinker staat bekend om haar inclusieve en diverse leeromgeving waarin iedere leerling de kans krijgt om zich optimaal te ontwikkelen. Met een team van enthousiaste en professionele leerkrachten streven wij ernaar om kwalitatief hoogwaardig onderwijs te bieden, waarbij we oog hebben voor de individuele behoeften en talenten van ieder kind. Onze school legt de nadruk op een veilig en respectvol klimaat, waarin iedereen zich welkom en gewaardeerd voelt. Met een rijk aanbod aan onderwijsactiviteiten en een focus op sociale en emotionele ontwikkeling, streven wij ernaar om onze leerlingen voor te bereiden op een succesvolle toekomst in een steeds veranderende samenleving

Daarnaast stimuleren en activeren we leerlingen om nieuwsgierig en leergierig te zijn en blijven, geïnspireerd, gemotiveerd, met wijsheid voor de wereld (Sternberg, 2004) en om met een kritische blik aan de rest van hun leven te beginnen. Op De Blinker leren we kinderen lessen voor het leven.

In het schooljaar 2025/2026 starten we met een voltijds HB voorziening in onze school. We starten met 1 voltijd groep en mogelijk wordt dit uitgebreid met een tweede groep. Deze groepen bevinden zich in de school. Daarnaast hebben we 4 combinatieklassen.

De doelstelling van het beleidsplan is om de visie, missie, doelen, uitgangspunten, aannamebeleid en doorgaande lijnen binnen het VHB-onderwijs op onze school weer te geven. Daarnaast wordt beschreven hoe we het VHB- onderwijs gaan inrichten.

1. Visie en missie

Binnen de literatuur worden verschillende definities van hoogbegaafdheid gegeven, en binnen De Blinkschool wordt de nadruk gelegd op talentontwikkeling. Talent kan zich uiten in bijzondere prestaties, maar om dit verder te laten bloeien, is voortdurende ontwikkeling nodig. De modellen van Renzulli (1978) en Gagné (2010, 2018) benadrukken dat hoogbegaafdheid niet alleen een hoge intelligentie betreft, maar ook factoren zoals creativiteit, taakgerichtheid en bovenmatige vaardigheden. Renzulli's "drieringenmodel" geeft aan dat deze aanlegfactoren in combinatie met een stimulerende omgeving tot hoge prestaties leiden. Mönks (1985) breidde dit model uit door de nadruk te leggen op de sociale omgeving, zoals ouders, school en peers, die essentieel is voor optimale ontwikkeling.

Gagné's 'Differentiated Model of Giftedness and Talent' benadrukt naast aanleg ook het belang van de omgeving en de ontwikkeling van het potentieel. Hoogbegaafde kinderen ontwikkelen zich sneller, maar het is belangrijk dat ze de verschillende leerfasen doorlopen, wat vraagt om aanpassingen in het onderwijsaanbod en de begeleiding.

Hoogbegaafdheid kan zich op verschillende manieren manifesteren. Betts en Neihart (2010) ontwikkelden zes profielen die inzicht geven in de sociale, emotionele, cognitieve en fysieke kenmerken van hoogbegaafde leerlingen. Kieboom (2015) introduceerde het "zijns-luik", waarin eigenschappen zoals een sterk rechtvaardigheidsgevoel, gevoeligheid en een kritische instelling centraal staan.

Onderzoek van Van Rossen et al. (2021) wijst op het belang van sterke relaties met peers en leerkrachten voor het succes van hoogbegaafde leerlingen. Differentiatie speelt hierbij een sleutelrol: cognitief sterke leerlingen profiteren van divergente differentiatie, waarbij niet alle leerlingen dezelfde doelen hebben en aangepaste leeropties krijgen. Executieve functies en zijnskenmerken worden hierbij ook meegenomen.

De visie van De Blinkschool is om met en voor elkaar te zorgen dat elk kind op zijn eigen niveau kan excelleren op cognitief, sociaal en emotioneel vlak. Er wordt actief gewerkt aan de ontwikkeling van executieve functies en het leren van vaardigheden die kinderen helpen om te leren leren. Het doel is dat hoogbegaafde leerlingen bij het verlaten van de basisschool succesvol zijn op praktisch, analytisch en/of creatief gebied.

1.1. Visie van KyK op inclusief onderwijs

KyK stimuleert zoveel als mogelijk inclusief onderwijs, omdat

- a. het positieve effecten heeft op de cognitieve en de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen met en zonder speciale ondersteuningsbehoeften.
- b. het de kansen voor kinderen met extra ondersteuningsbehoeften vergroot met betrekking tot schoolloopbaan en arbeidsmarkt.

1.2. Visie op (voltijd) hoogbegaafdheidsonderwijs op De Blinkschool

Bij OBS Daltonschool De Blinkschool streven we naar een leeromgeving waarin hoogbegaafde leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen. We willen een plek bieden waar talenten volledig tot bloei komen, persoonlijke groei wordt gestimuleerd en sociaal-emotioneel welzijn centraal staat. Vertrouwen, aandacht en samenwerking vormen de basis van ons onderwijs, zodat leerlingen met plezier hun intellectuele potentieel kunnen benutten en zich kunnen voorbereiden op een succesvolle toekomst.

Dit wordt mogelijk gemaakt door een combinatie van:

Inclusief aanbod: door gezamenlijke activiteiten met andere groepen in de school.

Exclusief aanbod in de groep: gericht op de specifieke behoeften van hoogbegaafde leerlingen, waarbij hoogbegaafde leerlingen kunnen leren van en samenwerken met peers. Daarnaast is er ruimte voor **overplaatsing in de reguliere groep**, wanneer dit passend is voor de leerling, zodat zij hun ontwikkeling kunnen voortzetten in een voor hen geschikte setting.

1.3. Missie

In de VHB-groep (voor hoogbegaafde leerlingen) bieden we specialistisch onderwijs dat gericht is op zowel de cognitieve als sociaal-emotionele ontwikkeling. We creëren een veilige en uitdagende omgeving waarin leerlingen zichzelf kunnen zijn, hun talenten verder ontwikkelen en leren van en met hun peers. Daarnaast ondersteunen we ouders door met hen samen te werken, hen te voorzien van expertise en altijd open te staan voor hun inzichten, zodat de behoeften van hun kind optimaal worden ondersteund.

1.3.1. Organisatie

We bieden in het schooljaar 2025-2026 VHB-onderwijs aan voor leerlingen uit de groepen 6 t/m 8. We werken schoolbreed met het SIDI-model om te signaleren. Daarnaast werken we schoolbreed met een pedagogisch didactisch groepsoverzicht (zorgzuil). Op dit overzicht worden stimulerende en belemmerende factoren en onderwijsbehoeften per leerling in kaart gebracht.

Onze werkwijze is vastgelegd in dit beleidsplan. In onze reguliere groepen hanteren we 3 niveaus. Er is een basisgroep, een verrijkingsgroep en een zorggroep. Daarnaast hebben we zowel aan de onderkant als aan de bovenkant nog een specifieke zorggroep (leerlingen die meer nodig hebben om zich goed te kunnen ontwikkelen). De doelen voor taal, rekenen, spelling, kunstzinnige vorming en wereldoriëntatie zijn inzichtelijk gemaakt en gekoppeld aan ons onderwijs. Per doel wordt bekeken welke leerlingen instructie en oefening nodig hebben, voor de andere leerlingen is er een passend verrijkend aanbod.

1.4. Inrichting IKC op De Blinker

Voor KyK wordt het volgende doel geformuleerd voor de reguliere scholen:

KyK zet in op het ontwikkelen van inclusieve integrale kindcentra op haar reguliere basisscholen door daarover de samenwerking te zoeken met de bestuurlijke partners bij gemeente, samenwerkingsverband passend onderwijs, kinderopvang en jeugdzorg. Deze ontwikkeling verloopt volgens het stappenplan Samen naar School en zal starten bij één of twee scholen. Daarna kan het verder worden doorontwikkeld voor de andere scholen.

2. Onderwijsbehoeften en de rol van de leerkracht

Voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is het belangrijk om uitdagende doelen te stellen en realistische verwachtingen te hebben. De lesstof moet net boven het niveau van de leerling liggen, zodat deze zich in *de zone van naaste ontwikkeling* bevindt, zoals beschreven door Vygotsky (1987). Dit houdt in dat de lesstof een leerling in staat stelt om het aan te kunnen, mits er begeleiding wordt geboden. De zone van naaste ontwikkeling kan worden bepaald door verschillende toetsen en observaties, zoals IEP-toetsen, het Kindbegrip, het SIDI-protocol (voor sociaal-emotionele ontwikkeling), methode gebonden toetsen en algemene observaties. Het is echter niet altijd eenvoudig om precies te bepalen waar deze zone ligt, vooral bij verrijkingswerk, waar vaak geen voorafgaande toetsen worden afgenomen. In dit geval kiezen we het werk op basis van de interesses van de leerlingen, en het kan soms een kwestie zijn van uitproberen.

Voor de meeste (hoog)begaafde leerlingen geldt dat er per individu bekeken moet worden wat er nodig is. We proberen leerlingen in kleine groepjes te clusteren om zo voldoende ondersteuning te kunnen bieden. We willen in ieder geval aandacht besteden aan en gebruiken tips en adviezen uit het boek 'Een plus voor de plusklas' (Kuipers, J. 2023):

- Motivatie
- Leren, leren
- Uitdagende opdrachten
- Sociale- en emotionele vaardigheden

3. Sociaal- emotioneel

3.1. Motivatie

Als de verwachtingen niet aansluiten bij de mogelijkheden van een leerling of als doelen te laag gesteld worden, kan dit leiden tot motivatieproblemen (Mooij, 2010). Motivatie heeft veel te maken met de *zelfdeterminatie theorie* van Ryan en Deci (2006). Volgens deze theorie hebben alle leerlingen drie basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Autonomie is vooral belangrijk voor (hoog)begaafde leerlingen, zoals blijkt uit het begaafdheidsprofiel van Betts & Neihart (2010). Garn en Jolly (2013) tonen aan dat (hoog)begaafde leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn wanneer ze keuzes kunnen maken en wanneer de lesstof aansluit bij hun persoonlijke interesses. Wij bevorderen autonomie door leerlingen keuzes te geven in hun leerproces. Als dit niet lukt, leggen we de relevantie van opdrachten uit. Ook geven we leerlingen eigenaarschap over hun leerdoelen en opdrachten. Bij meerdere modellen speelt motivatie een rol om te komen tot prestaties. Gagné (2010) beschrijft in zijn 'Differentiated model of giftedness and talent', dat er twee katalysatoren (omgeving en intrapersoonlijk) zijn, die een rol spelen om tot prestaties te komen. Bij de intrapersoonlijke factor, spelen onder andere motivatie en wilskracht een belangrijke rol om tot prestaties te komen. Daarbij kunnen volgens hem zowel intrinsieke- als extrinsieke motivatie een belangrijke rol spelen. Intrinsieke motivatie ziet hij als de motivatie vanuit de persoon zelf en extrinsieke motivatie de beloning die ergens tegenover staat. Een studie volgen kan vanuit de intrinsieke motivatie gekozen worden, omdat iemand daarin geïnteresseerd is en er plezier uithaalt. De extrinsieke motivatie is dan bijvoorbeeld het behalen van het diploma en of certificaat. McCoach en Flake (2018) vroegen zich in hun artikel over motivatie af of het voor hoogbegaafde kinderen anders werkt. Ze verwijzen naar het drieringsmodel van Renzulli (1978), waarbij motivatie een van de drie factoren is, die wordt gezien als van belang om talent tot uiting te laten komen. Hun conclusie is dat motivatie en aanleg zeker een belangrijke rol spelen om op bepaalde gebieden hoge prestaties te kunnen leveren. Er zijn voorzichtige aanwijzingen volgens McCoach en Flake, dat hoogbegaafde leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn. Wel is het belangrijk om te zorgen voor aansluiting op de leerbehoefte van deze leerlingen en ze te leren om door te zetten bij moeilijkheden. Daarbij zou de flowtheorie van Csikszentmihalyi (2018) aan kunnen sluiten. Csikszentmihalyi beschrijft dat als een opdracht bij iemand past, diegene volledig op kan gaan in deze opdracht en daardoor alles om zich heen los kan laten. En omdat deze taak passend is, kan diegene beter presteren, doordat iemand gelooft dat hij/zij de vaardigheden heeft om het goed te doen. Volgens Siegle en McCoach (2018) vinden deze leerlingen het werk dan betekenisvol en zien de omgeving daarbij als ondersteunend. Ook Little (2018) geeft aan dat het is belangrijk is, dat de opdrachten voor hoogbegaafde leerlingen niet te gemakkelijk zijn, waardoor ze interesse kunnen verliezen in de taak of zich gaan vervelen. Maar dat het belangrijk is om in te spelen op de voorkeur die ze hebben voor uitdagende opdrachten. Het is dus goed om te kijken naar passend aanbod bij de hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast kan het gebruik van hogere denkorde-vragen bij motivatie verhogen hierbij ook heel effectief zijn, omdat deze kinderen vaak behoefte hebben aan diepere, complexere taken. Door het stellen van hogere denkorde-vragen kun je hoogbegaafde kinderen uitdagen om verder te denken dan de standaardoplossingen en hun motivatie te vergroten. Deze vragen helpen hen om zichzelf kritisch te evalueren, creatief te denken, en complexe vraagstukken te verkennen, wat hen kan motiveren om zich in een onderwerp te verdiepen. We maken hierbij gebruik van de Taxonomie van Bloom (2001).

3.2. Peercontact

Van Rossen et al. (2021) beschrijven in hun onderzoek, dat een hoge kwalitatieve relatie met peers en leerkrachten een groot educatief voordeel oplevert voor zowel hoogbegaafde leerlingen als alle andere leerlingen. Daarbij hebben ze ook gekeken naar de effecten bij zowel de hoogbegaafde leerling en de andere leerlingen met betrekking tot de sociale relaties. De eindconclusie was dat het effect op de relaties in zowel de plusklas als de reguliere klas voor de groep hoogbegaafde leerlingen

bij de start en aan het eind niet grote verschillen lieten zien. Beide relaties werden als even positief ervaren. Wel bleek dat de hoogbegaafde leerlingen gedurende het schooljaar door deelname aan de plusklas iets negatiever werden over hun relaties met de leerlingen en leerkrachten uit hun reguliere klas. Een andere conclusie was dat het per leerling verschilt of er behoefte is aan peercontact. Dit hangt onder andere samen met de omgeving, waarin een leerling zich bevindt (leerkracht, medeleerlingen). Op cognitief gebied zijn er vanuit onderzoek meerdere voordelen gevonden van deelname aan peergroeponderwijs. Op sociaal gebied hangt het van de leerling en de situatie af. Verouden (2019) beschrijft dat het bij peergroeponderwijs ook gaat om een stukje herkenning, die hoogbegaafde leerlingen ondervinden door samen te werken met gelijken. Waardoor ze meer vrijheid voelen om zichzelf te zijn en zich niet anders te voelen.

Het is op cognitief en sociaal vlak vanuit deze onderzoeksresultaten zeker aan te bevelen om peercontact te organiseren binnen de scholen. In sommige gevallen kan dit binnen de KyK- scholen op de eigen school door het vormen van een plusklas. Daar waar het binnen de KyK-scholen niet mogelijk is om een plusklas op de eigen school te organiseren, is het mogelijk om deel te nemen aan de boven schoolse plusklas.

3.3. Mindset

Sommige kinderen hebben moeite met fouten maken. Ze denken dat ze iets niet kunnen, dus dan beginnen ze ergens maar niet aan of zien het maken van fouten als falen. Dit kan ze belemmeren om zich verder te ontwikkelen. Dweck (2018) noemt dit een fixed mindset. Als kinderen leren dat fouten maken bij het leerproces hoort en dat fouten maken bijdraagt tot ontwikkeling, zullen ze een groei mindset ontwikkelen. Dweck (2018) geeft verder aan dat het kijken vanuit een bepaalde mindset mee bepaalt in hoe je jezelf kunt en zult ontwikkelen. Het is dus goed om met kinderen hierover in gesprek te gaan en te kijken of ze ergens in kunnen groeien en wat ze daar dan voor nodig denken te hebben.

3.4. Leerkuil

Bij de theorie van Nottingham (2020) over de leerkuil is het de bedoeling om een leerling die vastloopt in zijn ontwikkeling te helpen bij het inzichtelijk maken van de situatie. Daarbij vormt de leerkuil de kern van de leeruitdaging. De leerkuil is een metafoor om het gevoel te omschrijven dat ontstaat als je uit je comfortzone stapt om complexe, verwarrende ideeën te onderzoeken (Nottingham, 2020). De leerling wordt daarbij als het ware uitgedaagd om te leren, door na te denken over de situatie waarin ze verkeren. Daarbij worden zeven stappen doorlopen, samen met een begeleider. Deze stappen worden onderverdeeld in vier stadia: concept, cognitief conflict, betekenisgeving en reflectie. Nottingham gaat ervan uit dat de leerkracht veel invloed heeft op het leerproces van de leerlingen. Daarom is het voeren van de dialoog een belangrijk onderdeel bij het doorlopen van de stadia. De leeruitdaging moedigt alle deelnemers aan om open te zijn en naar zichzelf te kijken, zodat er van en met elkaar geleerd kan worden. Het uiteindelijke doel is het ontwikkelen van inzicht in je eigen functioneren.

3.5. Executieve functies

Er wordt nog wel eens wisselend gedacht of het effect heeft om de executieve functies te trainen. Volgens Dawson en Guare (2019) ligt het vermogen om de executieve functies te ontwikkelen al vast, voordat een kind geboren is. Maar hoe het kind zich daarin gaat ontwikkelen hangt in belangrijke mate af van de omgeving. De ontwikkeling van de executieve functies staat in verbinding met de groei van de hersenen. Specifiek de prefrontale cortex. Bij de groei van de hersenen worden niet gebruikte delen 'gesnoeid' en 'groeien' delen die wel worden gebruikt. Volgens Dawson en Guare zorgt het trainen van de executieve functies bij kinderen voor het ontwikkelen van hersenstructuren, die in hun adolescentie en volwassenheid hun executieve functies zullen ondersteunen.

De executieve functies ontwikkelen zich vaak op een bepaalde leeftijd en het is goed om te weten als ouder/leerkracht wat je van een kind mag verwachten, zodat een kind op de juiste wijze daarbij ondersteund kan worden. Bij hoogbegaafde kinderen verloopt de ontwikkeling van de executieve functies volgens Hernandez et al. (2014) niet geheel gelijk met de gemiddelde ontwikkeling. Aandacht besteden aan het ontwikkelen van de executieve functies kan voor hoogbegaafde kinderen met deze kijk, dus zinvol zijn. Vugs et al. (2014) geven aan dat er nog niet voldoende wetenschappelijk bewijs is, dat het trainen van de executieve functies ook daadwerkelijk op alle executieve functies effect heeft. Vugs et al. hebben bijvoorbeeld meerdere trainingsprogramma's aangeboden om het werkgeheugen te verbeteren. Na intensieve training kon niet worden vastgesteld dat deze inderdaad vergroot werd, maar op binnen de geboden taken zag men wel verbetering.

Volgens Vugs et al. (2014) is verder nog onvoldoende onderzoek gedaan naar het effect op het trainen van de inhibitie en cognitieve flexibiliteit. Alhoewel er volgens Vugs et al. (2014) wel enige aanwijzingen zijn, dat deze verbeteren op korte termijn door middel van training. Er is nog onvoldoende bewijs of er ook op langere termijn een positief effect optreedt. Melby-Lervåg et al. (2016) hebben ook onderzoek gedaan naar het trainen van het werkgeheugen. Zij zagen ook dat er tijdelijk een verbetering zichtbaar was, maar dan specifiek in de gegeven taken. En daarbij was er geen duidelijk verschil meetbaar met de controle groep. Ook daar zijn er geen aanwijzingen gemeten op de langere termijn. Melby-Lervåg et al. (2016) geven in hun conclusie aan, dat er geen duidelijk bewijs is dat het werkgeheugen getraind kan worden. Met betrekking tot het trainen van de executieve functies is op korte termijn bij bepaalde functies en op bepaalde onderdelen dus wel verbetering zichtbaar. Hoe dit op langere termijn is, is nog onvoldoende onderzocht. Inzetten op werken aan de executieve functies kan dus in ieder geval wel tijdelijk een positief effect op leveren.

3.6. Erkenning en begrip van de leerkracht

Het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen is echter niet voldoende. Volgens Kroesbergen et al. (2016) is het ook van belang dat (hoog)begaafde leerlingen zich erkend en begrepen voelen door hun leerkracht. Dit kan bijdragen aan een positiever zelfbeeld. Daarnaast heeft onderzoek aangetoond dat het begrip van de leerkracht en de sensitiviteit voor de behoeften van een leerling positieve effecten kunnen hebben op het welbevinden, de resultaten en de motivatie van de leerling (Diemel, 2019). Wij werken daarom aan een veilige en positieve sfeer, zowel in de klas als tussen leerling en leerkracht, onder andere door middel van de methode Kwink en kind gesprekken.

4. Cognitief

4.1. Aandacht voor creativiteit

Kaufman et al. (2018) geven aan dat iets origineel en passend moet zijn binnen de gegeven taakopdracht om creatief te zijn. Dit zou aangevuld kunnen worden met een verrassingselement of een vernuftig iets. Verder is het belangrijk dat je creativiteit kunt ontwikkelen, door goed naar de situatie te kijken. Door opdrachten te geven, waarbij leerlingen op een andere, creatieve wijze kunnen kijken of denken, zou je de aangeleerde kennis kunnen vergroten. Dit wordt bijvoorbeeld gedaan bij het gebruik van de Taxonomie van Bloom (2001), waarbij op verschillende niveaus leervragen worden gesteld bij een onderwerp. Aandachtspunt is wel dat dit model vaak hiërarchisch wordt gebruikt, terwijl het model niet zo is bedoeld volgens Krathwohl (2002). De volgorde van de vragen hoeft niet vast te liggen. Het model zorgt er wel voor dat je op verschillende niveaus naar een onderwerp kunt kijken en het hierdoor meer uitdagend kunt maken. Onderwerpen kunnen ook uitdagend worden gemaakt door project- of thematisch gericht te werken. Van Tassel-Baska en Stambaugh (2019) geven in hun stuk 'What works' uitleg over een aanpak voor probleem gericht leren. Met het 'Integrated Curriculum Model' (Van Tassel-Baska, 1986), die speciaal ontwikkeld is voor hoogbegaafde leerlingen, wordt de nadruk gelegd op gevorderde inhoud, hogere orde denken en thema-overstijgende verbanden en wordt het fundament gelegd voor de inhoud van de projecten. De gekozen onderwerpen zijn vaak 'echte' problemen, die vanuit wetenschappelijk onderzoek opgelost moeten worden. Doel is met name om deze groep hoogbegaafde leerlingen klaar te stomen voor de toekomst in hun rol in het oplossen van echte problemen in de wereld.

4.2. Compacten/verrijken

Wass en Golding (2014) geven in hun artikel aan dat het voor leerkrachten goed is om zich bewust te zijn van de 'zone van de naaste ontwikkeling' (Vygotsky, 1978) en daar op in te spelen. Hierbij wordt gezocht naar passend aanbod voor de leerling. Daarbij is het goed dat de leerkracht zich realiseert dat ook hoogbegaafde leerlingen begeleiding nodig hebben. Dit kan door de begeleiding steeds verder te stretchen vanuit begeleid naar onafhankelijk werken aan de opdracht. Wass en Golding noemen dit 'scaffolding'. Hierbij kan 'reguliere' leerstof worden weggelaten, als dit niet aansluit bij de leerling. Daardoor komt er tijd vrij om ander aanbod te bieden. Ahlers (2019) beschrijft dit ook wel als compacten, wat in het algemeen het 'indikken' van de methode is, waarbij onnodige herhalings- en oefenstof wordt geschrapt. Daarbij kan de leerstof van tevoren getoetst worden om te zien wat de leerling al beheerst. De leerling maakt dan alleen de leerstof, die nog niet wordt beheerst. Ahlers geeft aan dat zo'n 50-75% van de oefenstof en 75-100% van de herhalingsstof geschrapt kan worden voor deze leerlingen. Vervolgens kunnen deze leerlingen aan de slag met verrijkingswerk. Verrijkingswerk moet volgens Kuipers (2018) komen in plaats van een deel van de basisstof. Verrijkingswerk is verbredend en verdiepend werk, waarbij een beroep wordt gedaan op het creatief denkvermogen. Daarbij kun je bijvoorbeeld denken aan de hogere denkkorde vragen. In de praktijk ziet compacten er bij ons als volgt uit (we passen dit wel steeds aan, aan nieuwe inzichten):

- Rekenen: methode pluspunt of levelwerk, individueel compacten met een vooraftoets per blok.
- Spelling: methode taalactief: individueel compacten met een vooraftoets per blok. Leerlingen die de categorieën al beheersen, doen maar 1x per week mee met de dictees. Alle leerlingen werken in een plusboek. Elke week is er een losse les werkwoordspelling voor de hele groep. Voor leerlingen die moeite hebben met spelling is er ruimte voor extra inoefening en instructie in de weektaaktijd. Dit wordt dan toegevoegd als verplicht onderdeel aan hun weektaak.
- Taal: wordt grotendeels aangeboden in het thematisch onderwijs en voor een deel maken we gebruik van de methode taalactief en additionele materialen. Hier komen lessen aan bod

op het gebied van spreken, schrijven en luisteren. De taaldoelen worden gekoppeld aan de thema's. Alleen spreekwoorden en gezegden worden los aangeboden.

Met behulp van verrijken kan de instructie afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Het aanbod is dan meer uitdagend dan dat wat de reguliere lesmethode biedt (Hoogeveen et al., 2004). Compacten en verrijken staan altijd naast elkaar. De verrijkingsstof wordt namelijk niet boven op de reguliere lesstof aangeboden, maar in plaats van (Mooij et al., 2007).

In de praktijk kunnen wij gebruik maken van de volgende verrijkingsmogelijkheden:

- Rekenen: RekenXL, Rekenkundig, Denken in getallen, topklassers, wiskunde PO, logische puzzels, briljant kwartier, Gynzy kids en Briljant rekenen en andere materialen van bijv. eduforce
- Spelling: creatieve schrijfp opdrachten, werkstukken maken en andere materialen van bijv. eduforce
- Taal: allerlei materialen zoals taaleigenwijs, prik en co, maar ook aanbod andere talen en andere materialen van bijv. eduforce
- ICT: programmeren via scratch of een ander programma, robotica (o.a. Dash, ozobot)
- Wereldoriëntatie: Blink, Grej of the day
- Mindset: o.a. leerkuil, werkboeken mindset van Semko, werkmap Mindset, platform mindset, diverse prentenboeken
- Executieve vaardigheden: o.a. breinhelden, zien in de klas, smartgames, speel je vaardig, wijzer in executieve vaardigheden (spelkaarten groep).
- Proefjes: diverse materialen en websites
- Filosoferen: o.a. praatprikkel, denk dobbelen, denk tekenen, boeken van o.a. Stine Jensen
- Projecten

4.3. Differentiëren

Differentiatie kan op twee manieren (Bakx et al., 2021):

- Kwalitatief: door verbreden en verdiepen, aparte setting nodig buiten de groep
- Kwantitatief: versnellen en vervroegde doorstroming, aanpassing tempo binnen de groep

Dit laatste is gemakkelijker te realiseren in een reguliere setting, omdat je bij de eerste vooral te maken hebt met extra ruimte en mankracht. Bovendien worden leerlingen uit de reguliere setting gehaald. Het is volgens Kanevsky (2011) in ieder geval belangrijk dat leerlingen opties krijgen en zich in hun eigen tempo kunnen ontwikkelen. Kanevsky geeft verder aan dat het belangrijk is om hoogbegaafde leerlingen andere leerstrategieën aan te leren. Zoals bijvoorbeeld managementvaardigheden als doorzetten en leren om zich te kunnen verplaatsen in de leerstrategie en leervoorkeur van de ander. Mogelijk komen ze dan tot de ontdekking dat een andere manier ook goed bij ze past of efficiënter is. De rol van de leerkracht is bij het aanleren van deze vaardigheden belangrijk voor het succes van de leerling.

In de special van 'Kenniscentrum Hoogbegaafdheid' wordt verder gesproken over twee vormen van differentiatie. Convergente en divergente differentiatie. Noot: 'Onderzoek toont aan dat juist cognitief sterke leerlingen het meest kunnen profiteren van divergente differentiatie (Bakx et al., 2021). Divergente differentiatie is een differentiatievorm waarbij de leerlingen op hun niveau worden aangesproken qua instructie en verwerking en waardoor er dus steeds grotere niveauverschillen ontstaan. Divergeren betekent namelijk 'uiteenlopen'. Doordat de verschillen tussen de leerlingen op deze manier steeds groter worden, past ver doorgevoerde divergente differentiatie niet binnen het leerstofjaarklassensysteem. Wanneer er divergente differentiatie wordt gehanteerd binnen een school, ontstaat er meer homogeniteit in de instructiegroepen.

Onderwijskundig onderzoek wijst uit dat homogene groepen voor de gemiddeld presterende leerlingen geen verschil uitmaakt. Voor de beter presterende leerlingen is divergente differentiatie beter, omdat zij niet meer 'opgehouden worden' door de leerlingen die minder presteren dan zij (wijleren.nl)

4.4. Versnellen

Er zijn verschillende manieren van versnellen mogelijk zoals:

- een groep over slaan
- vervroegde instroom op de basisschool
- versnelling binnen een vak.

Bij versnellen wordt er vaak gedacht aan het overslaan van een klas volgens Hoogeveen (2019). Maar dit is slechts van de verschillende manieren om binnen het onderwijs te versnellen. Vaak zijn er bij een aantal van deze vormen van versnellen zorgen bij ouders, leerkrachten en andere betrokkenen. Er zijn volgens Hoogeveen meerdere onderzoeken gedaan naar de effecten van versnellen. Zij geeft aan dat versnellen over het algemeen tot een positief effect heeft geleid voor de hoogbegaafde leerling. Maar dat er wel goed per leerling gekeken moet worden, naar welke behoefte er ligt bij de leerling. Net als alle andere groepen, is de groep hoogbegaafden ook heterogeen met verschillende behoeftes. Hoogeveen (2019) geeft aan dat alleen versnellen niet voldoende is en dat het deel moet uitmaken van het onderwijsaanbod. Steenbergen en Moon (2011) hebben ook onderzoek gedaan naar versnellen. Uit hun onderzoek is gebleken dat versnellen een positieve invloed heeft op de sociale- en cognitieve ontwikkeling van de hoogbegaafde leerling. Dit effect is zelfs op latere leeftijd nog zichtbaar. Steenbergen en Moon (2010) geven wel aan dat het effect op academisch niveau groter is, dan op sociaal niveau. Het reguliere tempo en het niveau zijn voor hoogbegaafde leerlingen meestal niet geschikt volgens Assouline et al. (2018). Hoogbegaafde leerlingen hebben complexere inhoud en een sneller tempo nodig. Dit kan bijvoorbeeld door vooraf aan een leerblok de inhoud te toetsen om te bepalen wat de leerling al kan. Zo kun je onderwerpen weglaten en sneller door de stof gaan. Tijd die erover blijft kan de leerling dan besteden aan andere onderwerpen.

4.5. Vooraf toetsen

Waarom vooraf toetsen?

Dit is een belangrijke stap tussen de planning van je lessen en de differentiatie ervan. Het helpt om in kaart te brengen wat leerlingen al weten, wat hun sterke punten zijn en wat hun interesses zijn. Door vooraf de leerstof te toetsen kun je precies vaststellen waar differentiatie nodig is. Het doel is om te onderzoeken wat leerlingen al beheersen. Het is daarbij essentieel om duidelijke en concrete leerdoelen te hebben.

Hoe doen we dit?

- **Vooraf toetsen:** We geven leerlingen de mogelijkheid om vóór de lesperiode te laten zien wat ze al weten en begrijpen. Op basis van de resultaten kunnen we bepalen welke leerlingen nog extra oefening, instructie of herhaling nodig hebben. Wij passen deze methode toe voor vakken zoals rekenen, spelling en taal.

4.6. Ondersteuning

Voor de leerkracht betekent het bij lesgeven aan hoogbegaafde kinderen volgens Little (2018) dat deze kinderen een andere begeleiding nodig hebben:

- Uitdagende instructies, die kort en bondig zijn. Met weinig herhaling.
- Hogere orde denkvragen.
- Uitleggen waarom ze iets moeten leren. Missie en doel moet duidelijk zijn.
- Differentiëren.

- Gelijkgestemden bij elkaar bij opdrachten, wel bekijken wie bij welke opdracht. Want het kan ook verschil in andere mate zijn (tempo, niveau, interesse).
- Voldoende materialen.
- Goede voorbereiding leerkracht op de les, waarbij ook rekening wordt gehouden met de hoogbegaafde leerling .
- Hoogbegaafde leerlingen hebben ook instructie nodig.

5. Onderpresteren

5.1. Onderpresteren bij leerlingen

Onderpresteren bij leerlingen verwijst naar het langdurig presteren op een niveau dat (ver) onder de verwachtingen ligt, gebaseerd op de capaciteiten van de leerling. Er is sprake van een discrepantie tussen de aangeboren capaciteiten (de aanleg) en de daadwerkelijke prestaties. Dit houdt in dat een leerling niet belemmerd mag worden door een leer- of ontwikkelingsstoornis (Van Gerven, 2013). Er wordt onderscheid gemaakt tussen twee typen onderpresteren:

- Relatieve onderpresteerder: De leerling presteert op of boven het groepsgemiddelde, maar blijft achter bij het eigen potentieel.
- Absolute onderpresteerder: De leerling presteert (ver) onder het groepsgemiddelde.

5.2. Oorzaken van onderpresteren

Onderpresteren kan verschillende oorzaken hebben, vooral bij kinderen zonder een dubbele diagnose. Volgens Kuipers (2009) zijn de belangrijkste oorzaken:

1. Gezinsfactoren:
 - Te hoge of te lage verwachtingen vanuit het gezin.
 - Een inconsistente opvoedingsstijl.
 - Een sterke afhankelijkheid van ouders of juist een dominante ouderrol.
 - Problemen in de gezinsdynamiek, zoals een negatieve relatie met ouders, scheiding of verlies (overlijden).
2. Schoolfactoren:
 - Belemmerende schoolcultuur of een onvoldoende stimulerende leeromgeving.
 - Gebrekkige signalering van onderpresteren door leerkrachten.
 - Een ontoereikend leeraanbod of gebrek aan differentiatie in de klas.
 - Weinig aandacht voor metacognitie (het bewust zijn van eigen leerprocessen).
 - Zwakke pedagogische en didactische vaardigheden van de leerkracht.
3. Persoonlijkheidsfactoren:
 - Moeite met het maken van keuzes.
 - Sterk aanpassingsgedrag, wat kan leiden tot het negeren van eigen behoeften.
 - Angst voor fouten en een lage bereidheid om risico's te nemen.
 - Gebrek aan motivatie of interesse in schoolse taken.
 - Beperkingen in executieve vaardigheden, zoals planning, zelfcontrole en organisatie.

5.3. Kenmerken van onderpresterende leerlingen

Onderpresteren is te herkennen aan verschillende gedragingen en kenmerken (Kuipers, 2009; Van Gerven, 2009). Leerlingen die onderpresteren vertonen vaak meerdere van de onderstaande kenmerken:

- Ze leveren weinig inspanning en zijn niet gewend om moeite te doen om succesvol te zijn.
- Ze zijn moeilijk aan het werk te krijgen en hebben weinig doorzettingsvermogen.
- Ze maken onnodige fouten door slechte leer- en werkstrategieën.
- Ze verzetten zich tegen autoriteit en kunnen zich moeilijk aanpassen aan regels.
- Ze vertonen aanpassingsgedrag, wat kan variëren van terugtrekking tot overmatige compliance.
- Ze zijn snel afgeleid en hebben moeite met concentreren.
- Ze nemen geen verantwoordelijkheid voor hun gedrag en geven anderen de schuld van slechte prestaties.

- Ze hebben een negatief zelfbeeld en een laag zelfvertrouwen, wat zich uit in een afnemende betrokkenheid (met name bij jongere kinderen).
- Jonge kinderen spelen minder samen met andere kinderen en vertonen mogelijk clownesk gedrag om aandacht te trekken.
- Over het algemeen zijn ze vaak ontevreden over hun prestaties en het schoolklimaat.

5.4. Kenmerken van onderpresteren thuis

Leerlingen die onderpresteren, kunnen ook thuis bepaalde gedragingen vertonen, zoals:

- Veel aandacht vragen van ouders.
- Boze buien, frustratie of zelfs bedplassen (Van Gerven, 2009).
- Het tonen van een lager zelfbeeld of het uiten van gevoelens van ontoereikendheid.

5.5. Interventies bij onderpresteren

Onderpresteren bij hoogbegaafde kinderen kan verschillende oorzaken hebben, zoals gebrek aan uitdaging, onvoldoende motivatie, faalangst, of het ontbreken van effectieve leerstrategieën. Het is belangrijk om gerichte interventies te ontwikkelen die deze kinderen helpen hun volledige potentieel te benutten. Twee veelgebruikte interventies zijn **mindsettraining** en **de leerkuil**. Hieronder worden deze twee interventies nader toegelicht, samen met enkele aanvullende strategieën.

5.5.1. Mindsettraining (Growth Mindset)

Mindsettraining is gebaseerd op de theorie van Carol Dweck (2021), die stelt dat mensen twee soorten mindsets kunnen hebben: **een vaste mindset (fixed mindset)** en **een groeimindset (growth mindset)**.

- **Vaste mindset:** Personen met een vaste mindset geloven dat hun capaciteiten vaststaan en niet of nauwelijks te verbeteren zijn. Ze vermijden uitdagingen en geven snel op bij tegenslagen, omdat ze geloven dat hun prestaties een weerspiegeling zijn van hun vaste capaciteiten.
- **Groeimindset:** Personen met een groeimindset geloven dat hun capaciteiten kunnen worden ontwikkeld door inspanning, doorzettingsvermogen en leren van fouten. Ze zien uitdagingen als kansen om te groeien en zijn veerkrachtig in het gezicht van tegenslagen.

Interventies voor mindsettraining kunnen bijvoorbeeld zijn:

- **Reflectie op mislukkingen:** Bespreek met de kinderen dat fouten en mislukking een essentieel onderdeel zijn van leren. Dit kan hen helpen om faalangst te verminderen.
- **Positieve taal:** Stimuleer het gebruik van groeigerichte taal zoals “Ik kan dit leren als ik doorzet” in plaats van “Ik kan dit niet.”
- **Focus op inspanning:** Benadruk dat succes niet komt door aangeboren talent, maar door volharding, strategieën, en reflectie.
- **Feedbackcultuur:** Geef constructieve feedback die zich richt op de inzet en de strategieën van de kinderen, niet op hun aangeboren talent of eindresultaat.

5.5.2. De Leerkuil

De **leerkuil** van Nothingham (2020) is een model dat helpt bij het begrijpen van het leerproces. Het visualiseert de verschillende fasen die iemand doorloopt bij het leren van iets nieuws. Dit model kan helpen om de frustratie die kinderen vaak voelen tijdens het leerproces te verlichten en hen te laten begrijpen dat moeilijkheden een normaal onderdeel zijn van leren.

De leerkuil bestaat uit de volgende fasen:

1. **Onwetendheid:** Je weet niet dat je iets niet weet.
2. **Nieuw begrip:** Je begint te ontdekken dat je iets niet weet, en dit kan frustratie veroorzaken.

3. **Inzicht:** Door oefening en doorzettingsvermogen komt er langzaam inzicht.
4. **Verdieping en automatisering:** De kennis of vaardigheid wordt steeds meer automatisch.
5. **Vloeiendheid en toepassing:** De vaardigheid is volledig geïntegreerd en kan in verschillende situaties worden toegepast.

Hoe de leerkuil als interventie kan werken:

- **Uitleggen van de leerkuil:** Laat kinderen begrijpen dat de frustraties die ze ervaren tijdens het leerproces normaal zijn en onderdeel van groei. Dit kan de angst voor fouten verminderen.
- **Positieve framing van moeilijkheden:** Leer kinderen dat het 'in de kuil zitten' een belangrijk moment is voor leren. Het helpt hen om niet op te geven, maar door te zetten.
- **Stimuleren van reflectie:** Vraag kinderen om na te denken over waar ze zich bevinden in hun eigen leercurve en wat hen zou kunnen helpen om verder te groeien.

5.5.3. Differentiatie en uitdagende taakstellingen

Bij hoogbegaafde kinderen kan het gebrek aan uitdaging leiden tot onderpresteren. Differentiatie houdt in dat het onderwijs wordt aangepast aan het niveau en de behoeften van elk kind. Dit kan op verschillende manieren worden gerealiseerd:

- **Diepgaande projecten:** Bied taken die meer cognitieve uitdaging bieden, zoals onderzoeksprojecten of probleemoplossende opdrachten.
- **Hoger niveau van complexiteit:** Geef kinderen taken die complexer zijn, met meerdere stappen of die hen aansporen om verbanden te leggen tussen verschillende onderwerpen.
- **Zelfgestuurd leren:** Laat kinderen hun eigen leerdoelen stellen en hen verantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces.

5.5.4. Faalangst verlagen

Hoogbegaafde kinderen kunnen onderpresteren uit angst om te falen, omdat ze zich zorgen maken over hun imago als 'slim'. Dit kan leiden tot uitstelgedrag of perfectionisme. Enkele interventies om faalangst te verminderen zijn:

- **Normen herdefiniëren:** Maak duidelijk dat succes niet altijd het behalen van het perfecte resultaat is, maar het proces van leren en ontwikkelen.
- **Fouten normaliseren:** Moedig leerlingen aan om fouten te zien als leermomenten en niet als iets om te vermijden.
- **Veilige leeromgeving:** Creëer een omgeving waarin het oké is om fouten te maken en waarin kinderen zich ondersteund voelen bij het nemen van risico's.

5.5.5. Zelfregulatie en timemanagement

Hoogbegaafde kinderen kunnen moeite hebben met het reguleren van hun eigen leerproces en tijd, vooral als ze gewend zijn om snel en zonder veel inspanning te presteren. Het aanleren van zelfregulatie kan helpen om het onderpresteren tegen te gaan.

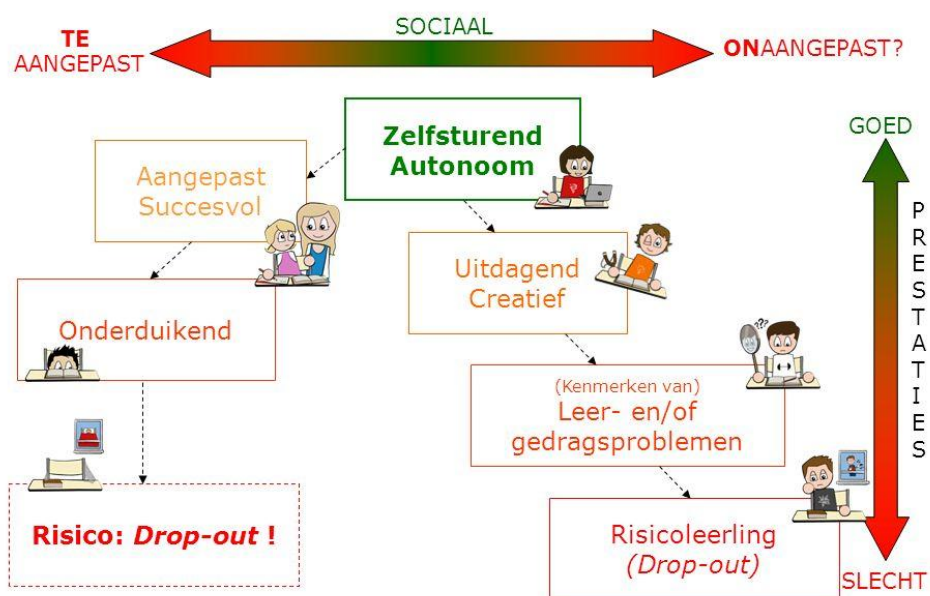
- **Plannen en organiseren:** Leer kinderen hoe ze hun tijd effectief kunnen indelen en taken kunnen plannen.
- **Zelfmonitoring:** Moedig hen aan om regelmatig hun vooruitgang te beoordelen en hun doelen bij te stellen indien nodig.
- **Reflectie:** Laat kinderen reflecteren op hun eigen leerproces, wat hen helpt te begrijpen hoe ze zichzelf kunnen verbeteren.

Conclusie

Het onderpresteren van hoogbegaafde kinderen kan worden aangepakt door een combinatie van **mindsettraining, de leerkuil, uitdagende opdrachten** en **zelfregulatie**. Het creëren van een

omgeving die hen uitdaagt, ondersteunt en motiveert, zal hen helpen om hun volledige potentieel te benutten. Door het aanpakken van zowel cognitieve als emotionele aspecten van hun ontwikkeling kunnen ze leren omgaan met uitdagingen en frustraties en zich verder ontwikkelen als zelfstandige en gemotiveerde leerlingen.

Daarnaast zetten we bij vermoedens van onderpresteren de werkwijze van Handelingsgericht werken in. We beginnen met een gesprek met ouders en het kind zelf om de situatie beter te begrijpen. Daarbij gebruiken we de profielen van Betts en Neihart (2010), die inzicht geven in het gedrag, de gevoelens en de behoeften van het kind. Deze profielen helpen om de leerling beter te begrijpen en gericht te ondersteunen in zijn of haar ontwikkeling.



Profielen van leerlingen (Betts & Neihart): www.talentstimuleren.nl > Thema: Stimulerend signaleren



6. Borgen en evalueren (V)HB onderwijs

6.1. Overlegstructuur en samenwerking

Elke drie weken plannen we een overleg met alle betrokken leerkrachten. In dit overleg bespreken we waar we op dat moment mee bezig zijn en welke obstakels of uitdagingen we tegenkomen. Na dit gezamenlijke overleg volgt er een individuele leerlingbespreking, waarbij specifieke leerlingen nader worden besproken en begeleid.

Daarnaast wordt drie keer per jaar de voortgang van de implementatie van het beleidsplan geëvalueerd. Deze besprekingen vinden plaats in november, februari, mei en opnieuw in november. Tijdens deze momenten wordt specifiek gekeken naar de uitvoering en de effectiviteit van het plan, en waar nodig bijgestuurd.

6.2. Overleg met HB-specialisten

Er is ook één keer per twee maanden een overleg met alle HB-specialisten (hoogbegaafde leerlingen) binnen de school. Tijdens dit overleg wordt de huidige aanpak besproken, evenals eventuele onderwijsvernieuwingen, de stand van zaken binnen de school, en de aanpak van hoogbegaafde leerlingen in de reguliere klassen. Ook de ontwikkelingen binnen KyK worden besproken, zodat we een uniforme aanpak hanteren.

6.3. HB-netwerk

Daarnaast wordt er twee keer per jaar een netwerkbijeenkomst gefaciliteerd door KyK, waarbij alle HB-specialisten van KyK betrokken zijn. Deze bijeenkomsten zijn waardevol voor het delen van kennis, het bespreken van best practices en het versterken van de samenwerking tussen de verschillende schoolteams en specialisten.

7. Zorgstructuur

Voor een enkele leerling sluit het onderwijs dat wij bieden nog onvoldoende aan bij hun onderwijsbehoeften. Zo kan er een probleem zijn op het gebied van leren door bijvoorbeeld dyslexie of kan er sprake zijn van een dubbele diagnose. In dat geval starten wij onze zorgroute en als dat nodig is hulp van het samenwerkingsverband worden ingeschakeld. Daarbij maken we gebruik van de reguliere zorgroute binnen onze school en organisatie van KyK.



8. Procedure terug naar regulier

Het kan voorkomen dat een leerling niet tot zijn recht komt in het VHB-onderwijs, omdat het om wat voor reden dan ook vastloopt. Denk bijvoorbeeld aan een leerling die de verkorte instructie niet aankan en meer (in)oefentijd nodig heeft, geen aansluiting heeft binnen de groep of een leerling die meer zorg nodig heeft dan wat er binnen de groep geboden kan worden.

Op het moment dat toetsresultaten en/of resultaten van de IEP en werkstukken achterblijven, is het nodig dat er extra begeleiding wordt ingezet. Dit gaat volgens de zorgroute zoals die is beschreven in het hoofdstuk zorgstructuur. Als blijkt dat de extra ondersteuning onvoldoende heeft geholpen, dan moet overwogen worden of een kind niet beter af is in een reguliere groep. Het welzijn van het kind staat hierbij voorop. Het is voor een kind niet prettig om constant op zijn/haar tenen te moeten lopen of om voortdurend overvraagd te worden.

Het kan ook voorkomen, dat een leerling weer volledig tot leren is gekomen en teruggeplaatst kan worden in de reguliere groepen.



9. Aannamebeleid

9.1. Doelgroep

Het voltijdsonderwijs voor hoogbegaafde leerlingen op onze school is bedoeld voor kinderen met een hoog IQ die voldoen aan de volgende profielen: zelfsturend en autonoom, succesvol aangepast, onderduikend of creatief uitdagend (Bron: SLO, profielen van begaafde leerlingen, Betts & Neihart, 2010).

Leerlingen in de VHB-groep hebben bij voorkeur een IQ boven de 130, vastgesteld via een onderzoek met de WISC-V. Dit onderzoek dient bij voorkeur te worden afgenomen door een professional met expertise in hoogbegaafdheid. Peercontact met andere hoogbegaafde leerlingen speelt hierbij een belangrijke rol, zodat sociale en cognitieve interacties tussen gelijkgestemden gestimuleerd worden. De onderwijsmethoden en aanpakken zijn geïnspireerd door verschillende theorieën over hoogbegaafdheid. Volgens de theorie van Renzulli & Monks (2001) worden hoogbegaafde leerlingen gekarakteriseerd door een combinatie van hoge vermogens, creativiteit en motivatie. Dit model benadrukt de noodzaak van een stimulerende leeromgeving en kansen voor zelfexpressie.

Daarnaast is de aanpak gebaseerd op het DMGT-model (Gagné, 2004), dat stelt dat talentontwikkeling een dynamisch proces is, waarin zowel interne als externe factoren (zoals motivatie, doorzettingsvermogen, en leeromstandigheden) samenkomen om potentieel te realiseren. Dit model ondersteunt het idee dat hoogbegaafde leerlingen niet alleen door hun aangeboren vermogens, maar ook door gepaste begeleiding en uitdagende omgevingen hun talenten kunnen ontwikkelen.

De **zelfdeterminatietheorie** van Deci & Ryan (1985) speelt ook een belangrijke rol in de benadering van hoogbegaafde leerlingen. Deze theorie stelt dat motivatie en groei optimaal zijn wanneer de basisbehoeften van autonomie, competentie en verbondenheid worden vervuld. In een omgeving waarin hoogbegaafde leerlingen de ruimte krijgen om zelf keuzes te maken, zich competent te voelen in hun leerproces, en zich verbonden te voelen met anderen, kunnen ze optimaal presteren en hun volledige potentieel bereiken.

Bovendien biedt **het Delphi-model** (Tannenbaum, 1983) waardevolle inzichten voor de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen. Het model benadrukt de rol van deskundige meningen en de noodzaak van een breed scala aan perspectieven om de meest effectieve onderwijsstrategieën voor begaafde leerlingen te bepalen. Door samenwerking met experts kunnen onderwijsprogramma's continu geoptimaliseerd worden om beter in te spelen op de behoeften van de leerlingen.

Daarnaast draagt het werk van **Zijnsluit** bij aan het begrijpen van de specifieke behoeften van hoogbegaafde leerlingen in een onderwijscontext. Zijnsluit benadrukt het belang van sociaal-emotionele ontwikkeling naast cognitieve groei, en het creëren van een onderwijsomgeving die zowel intellectueel uitdagend als ondersteunend is, zodat deze leerlingen zich kunnen ontwikkelen in een gezonde en evenwichtige manier.

9.2. Aannameproces

Het aannameproces voor hoogbegaafde leerlingen bij onze school volgt een zorgvuldig en transparant stappenplan om ervoor te zorgen dat we de juiste ondersteuning bieden aan iedere leerling. Dit proces omvat de volgende fasen:

1. Vooraanmelding via intakeformulier

Ouders vullen het intakeformulier in via de website, waarin ook vragen worden opgenomen over eventuele andere diagnostiek met betrekking tot gedrag (bijvoorbeeld ASS, ADHD) of

leren (dyslexie, dyscalculie). Het ingevulde formulier wordt gemaïld naar de HB-coördinator. Bij de bespreking van de leerlingen wordt gekeken in hoeverre er sprake is van extra ondersteuningsbehoefte en of deze ondersteuningsbehoefte voldoende geboden kan worden in de VHB- groep.

2. Intakeformulier van de huidige leerkracht

De huidige leerkracht vult een intakeformulier in waarin relevante informatie over de leerling wordt gedeeld, zoals prestaties en gedrag in de klas. Mocht uw kind op dit moment niet naar school gaan, maar wel hulp/ begeleiding ontvangen van andere instanties, dan graag vermelden wat deze hulp/ begeleiding inhoudt. Evt. kan de huidige begeleider dit formulier zoveel mogelijk invullen.

3. Overzicht van toetsresultaten

Er wordt een overzicht verstrekt van de toetsresultaten, zowel van methode-afhankelijke als van onafhankelijke toetsen, om de academische prestaties van de leerling in kaart te brengen.

4. Voorselectie van leerlingen

Wanneer er ruimte is voor nieuwe leerlingen in de VHB-groep, wordt er een voorselectie gemaakt op basis van de volgende criteria:

- Eigen leerlingen van De Blinker (mits tijdig op de wachtlijst geplaatst, bijvoorbeeld na de M4 Cito). Voor deze leerlingen wordt ook een intakeformulier ingevuld.
- Broertjes/zusjes van leerlingen die al in de VHB-groep zitten.
- Evenwichtige groepssamenstelling: De leerling moet passen binnen de groepssamenstelling en zorgzwaarte van de bestaande groep.
- Balans tussen jongens en meisjes.
- Volgorde van aanmelding.
- Leesniveau: Minimaal E5 bij aanvang in de VHB-groep.

5. Oriënterend gesprek met ouders en HB-coördinator

Na voorselectie vindt een oriënterend gesprek plaats tussen de ouders en de HB-coördinator. In dit gesprek worden de onderwijsbehoeften en mogelijkheden besproken.

6. IQ-onderzoek

Ouders dienen het verslag van een recent IQ-onderzoek (WISC-V of KIQT+) te delen, waarbij het IQ minimaal 130 is en het onderzoek niet ouder is dan twee jaar. Bij voorkeur wordt dit verslag voorafgaand aan het oriënterende gesprek gedeeld. Bij een lager TIQ, maar wel > 130 op subcategorieën wordt gekeken de VHB voorziening de juiste plek is op basis van de totaal score (minimaal TIQ >120).

7. Opvragen aanvullende informatie

Indien nodig, wordt er aanvullende informatie opgevraagd bij de school van herkomst en/of externe deskundigen die betrokken zijn bij de leerling.

8. Observatie en proefplaatsing

De leerling loopt een of meerdere dagen mee in de VHB-groep, of de HB-coördinator observeert de leerling op zijn/haar huidige school om een beter beeld te krijgen van het functioneren en de behoeften van de leerling.

9. Bindend advies

Op basis van de verzamelde informatie geven de HB-coördinator en de schoolleider een bindend advies over de plaatsing van de leerling. In geval van twijfel kan er, in overleg met de ouders, een kind gesprek plaatsvinden om een definitieve beslissing te nemen. Indien plaatsing niet wenselijk wordt geacht, volgt een negatief plaatsingsadvies.

10. Kind gesprek met de leerkracht

Tijdens een kind gesprek met de leerkracht worden de onderwijs- en begeleidingsbehoeften van de leerling vastgesteld. Indien een proefperiode wordt aanbevolen, wordt deze schriftelijk vastgelegd, inclusief de begin- en einddatum. Halverwege de proefperiode wordt er een evaluatiemoment ingepland met ouders en de leerling.

11. Overdrachtsgesprek

Er vindt een overdrachtsgesprek plaats tussen de vorige school, eventuele begeleiders of ondersteuners en de HB-leerkracht. De HB-leerkracht bestudeert het OSO-dossier en voegt de onderwijsbehoeften van de leerling toe aan het PDGO (Persoonlijk Document Groepsonderwijs) van de VHB-groep.

9.2.1. Voorwaarden voor aanmelding

Een van de voorwaarden voor aanmelding is het overleggen van een onderzoeksrapport met betrekking tot hoogbegaafdheid. Dit rapport moet voldoen aan de volgende criteria:

- Het onderzoek moet zijn uitgevoerd door een erkende orthopedagoog of GZ-psycholoog.
- De testpersoon dient aantoonbare expertise te hebben in hoogbegaafdheid.
- De uitslag van het onderzoek mag niet ouder zijn dan twee jaar.
- Geaccepteerde intelligentietests zijn: o.a. de WISC-V of KIQT+
- De kosten van het onderzoek en eventuele aanvullende onderzoeken zijn voor rekening van de ouders. Ouders wordt aangeraden bij de verzekeraar te informeren of een vergoeding mogelijk is.

9.2.2. Kennismaken

Voordat wij uw kind(eren) inschrijven willen we u graag uitnodigen voor een kennismakingsgesprek en een rondleiding.

Nieuwe leerlingen voor de reguliere groepen kunnen het gehele jaar door worden aangemeld, 4- of bijna 4-jarigen bij voorkeur aan het begin van het schooljaar, maar in ieder geval 10 weken voordat het kind 4 jaar wordt. We kunnen dan rekening houden met hun komst. Voor de aanmelding kan een informatief gesprek gekoppeld aan een rondleiding door onze school plaatsvinden. Ouders kunnen daarvoor een afspraak maken.

Voor bijna 4-jarigen geldt dat ze vier keer mee mogen draaien om alvast te wennen. Bij inschrijving voor groep 1 vindt een intake gesprek plaats met één van de leerkrachten.

Voor de VHB groep maken we apart een afspraak voor een kennismaking en een rondleiding. Bij eventuele plaatsing in de VHB-groep houden we een aantal vaste overstapmomenten aan.

We vinden het belangrijk, dat als u uw kind bij ons wilt aanmelden, u eerst een rondleiding bijwoont waar u kennismaakt met ons onderwijsconcept en de sfeer van onze school kunt proeven. Op deze ochtend vertellen wij meer over onze uitgangspunten en onze manier van werken. Ook maken we een ronde door de school, zodat u de kinderen en de leerkrachten aan het werk kunt zien. Wij vinden het van belang dat de rondleiding in een kleine groep plaatsvindt, zodat we voor iedere ouder aandacht hebben.

9.2.3. Leerlingengegevens

De school houdt de persoonsgegevens omtrent de ontwikkeling van elk kind bij via het leerlingvolgsysteem. Iedere ouder heeft het recht om de gegevens van zijn of haar kind in te zien, maar heeft geen recht om de gegevens te wijzigen.

9.2.4. Doorgeven van leerlingengegevens aan andere school

De school is verplicht de gegevens over de ontwikkeling van uw kind door te geven aan de nieuwe school. De school doet dit door een onderwijskundig rapport op te stellen. Een afschrift van dit rapport wordt aan de ouders verstrekt.

9.2.5. Procedure na kennismaking

- Ouders vullen het HB-onderwijs intakeformulier in, dat beschikbaar is op de website, en sturen dit naar info.blinker@kykscholen.nl.
- Ouders en de leerling worden uitgenodigd voor een gesprek. Tijdens dit gesprek worden de ondersteunings- en onderwijsbehoeften van het kind besproken, evenals de mogelijke onderwijsplek.
- Wanneer ouders en de leerling besluiten om door te gaan met de procedure, neemt de casemanager, met toestemming van de ouders, contact op met de huidige school van de leerling.
- Na ontvangst van alle benodigde informatie, vindt er een intern overleg plaats om te bepalen of we aan de behoeften van de leerling kunnen voldoen.
- Indien er een positief advies volgt, wordt de leerling uitgenodigd voor een observatieweek, die in uitzonderlijke gevallen kan worden verlengd.
- Na de observatieweek beslist de school, na intern overleg, over de definitieve plaatsing. Bij een positief advies wordt het kind officieel ingeschreven via het inschrijfformulier van de school.

9.3. Uw kind toelaten en inschrijven

- Als u de plaats voor uw kind bevestigd vragen we u extra informatie over uw kind. Het kan zijn dat we verder onderzoek doen en er kunnen gegevens worden opgevraagd bij de voorschool of het kinderdagverblijf. De directeur besluit hierna over de toelating. U krijgt hierover binnen 6 weken bericht.
- Als er bijzonderheden zijn die een meer persoonlijk gesprek vragen, verwachten wij dat u een afspraak maakt met de schoolleiding.
- Onze school heeft een zorgplicht: voor een aangemelde leerling met extra ondersteuningsbehoeften onderzoeken we of passende ondersteuning mogelijk is. Als dat niet mogelijk is dan zoeken we met u een geschikte plek op een andere school. De beslissing over toelating en verwijdering van leerlingen berust bij het bevoegd gezag.

9.4. Passend onderwijs voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben

Wij willen ieder kind het onderwijs bieden dat hij of zij nodig heeft. Als het vermoeden bestaat dat uw kind extra ondersteuning nodig heeft, gaan wij daarover met u in gesprek. Het is namelijk van belang om te bekijken of onze school de benodigde hulp kan bieden. Er kan nader onderzoek nodig zijn, en er worden gegevens opgevraagd bij de voorschool of het kinderdagverblijf. Op grond van deze bevindingen besluit de schoolleider over de toelating. Indien wij niet aan de onderwijsbehoeften kunnen voldoen zoeken wij, als wij de eerste school van aanmelding zijn, samen met u naar passend onderwijs voor uw kind.

9.5. Toelating

De directeur neemt de beslissing over toelating zo spoedig mogelijk, doch uiterlijk binnen 6 weken over uw schriftelijke aanmelding. U wordt schriftelijk (via mail) geïnformeerd over de toelating van uw kind.

Referenties

- Ahlers, L. (2019). Compacten van de leerstof. In E, Van Gerven (Red.), De Gids (pp. 143-155). Leuker. Nu.
- Assouline, S. G., Lupkowski-Shoplik, A., & Colangelo, N. (2018). Acceleration and the talent search model: Transforming the school culture. *APA handbook of giftedness and talent*, 333-346. <https://doi.org/10.1037/0000038-022>
- Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C., & Dickenson, M. (2012). Improving the educational achievement of gifted and talent students: a systematic review. *Talent development & Excellence*, 4(1), 33-48.
- Bakx, A. W. E. A. (2019). *Begaafde leerling zoekt leerkracht*. Radboud Universiteit.
- Bakx, A., De Boer, E., van den Brand, M. & van Houtert, T. (2016). *Werken met begaafde leerlingen In de klas*. Koninklijke Van Gorcum.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings- Helmons, A. (2021). Hoe dan?! (pp. 66-92). Pica.
- Betts, G. T., & Neihart, M.,(1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248– 253.
- Betts, G. T. & Neihart, M. (2010). Revised Profiles of the Gifted and Talented. Stimulerend signaleren. Talentstimuleren.nl. Geraadpleegd op 20 juli 2022, <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerendsignaleren/publicatie/269-revised-profiles-of-the-gifted-and-talented>
- Csikszentmihalyi, M., Montijo, M. N., & Mouton, A. R., (2018). Flow theory: Optimizing elite performance in the creative realm. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*, 215–229. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-04>
- Dai, D. Y., & Chen, F., (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Dawson, P., & Guare, R. (2019). *Slim maar: help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken* (10th ed., pp. 21-88). Hogrefe Uitgevers BV.
- Dweck, C. S., de Swart, Y., & Heuvel, C. (2021). *Mindset: verander je manier van denken om je doelen te behalen : ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties*. SWP, 14-87 15
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2018) *Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*, december 2018, 756 pagina's.
- Diemel, K. (2019). *Kwintessens in het handelen van leraren: een onderzoek over pedagogische sensitiviteit in het onderwijs*. Proefschrift. Universiteit Leiden.
- Gagné, F. (2010, december). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81– 99. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*, 163–183. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2013). High-ability students'voice on learning motivation. *Journal of advanced academics*, 25(1), 7-24.

- Van Gerven, E. (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid* [Paperback]. Gorcum B.V., Koninklijke van.
- Hertzog, N. B., Mun, R. U., DuRuz, B., & Holliday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. *APA handbook of giftedness and talent.*, 301–316.
<https://doi.org/10.1037/0000038-020>
- Hoogeveen, L. (2019). Leertijdgerichte interventies. In E. Van Gerven (Red.), *De Gids* (pp. 185-195). Leuker. Nu.
- Kanevsky, L. (2011). Deferral Differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 55 (4), 279–299.
<https://doi.org/10.1177/0016986211422098>
- Kaufman, J. C., Luria, S. R., & Beghetto, R. A. (2018). Creativity. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy Dedrick, M. Nicpon, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent*, 287–298. American Psychological Association.
- Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd: Als je kind (g)een Einstein is (Dutch Edition)* (1st ed., 78-148).
- Lannoo. Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
<https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom’s Taxonomie: An overview. *Theory Into practice*, 41(4), 212- 218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kroesbergen, E., van Hooijkdonk, M., van Viersen, S., Middel-Lalleman, M., & Reijnders, J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted child quarterly*, 60(1), 16-30.
- Kuipers, J. (2009). *Onderpresteren*. In E. van Gerven (Ed.), *Handboek hoogbegaafdheid*. Koninklijk Van Gorcum BV.
- Kuipers, J. (2018). *Kei in hoogbegaafdheid* (1st ed., pp. 53-93). Eduforce.
- Little, C. A. (2018). Teaching strategies to support the education of gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Nicpon, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent*, 371– 16 385. American Psychological Association.
- McCoach, D. B., & Flake, J. K. (2018). The role of motivation. *APA handbook of giftedness and talent*, 201-213. <https://doi.org/10.1037/0000038-013>
- Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., & Hulme, C. (2016). Working Memory Training Does Not Improve Performance on Measures of Intelligence or Other Measures of “Far Transfer”. *Perspectiees on Psychological Science*, 11 (4), 512 – 534.
<http://doi.org/10.1177/1745691616635612>
- Mooij, T., Hoogeveen, L, Driessen, G., van Hell, J. & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Radboud Universiteit.
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. *Conceptions of giftedness*, 2, 187-200.
- Nottingham, J. (2020). *De Leeruitdaging: Diep leren in de leerkuil* (1ste editie). (2020). Bazalt.
- Passend Onderwijs Friesland. (2022, september). *Handboek Basisondersteuning SWF Friesland*. Geraadpleegd op 3 januari 2023.
<https://www.swvfriesland.nl/wpcontent/uploads/2022/12/Handboek-Basisondersteuning-SWV-Friesland.pdf>.

- Rimm, S., Siegle, D., & Davis, G. (2011). Education of the gifted and talented, 6/e. Pearson. 97-122 Schrover, E. (2015). Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen (1ste ed., 25-86). Koninklijke Van Gorcum.
- Siegle, D., & McCoach, D.B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S.I. Pfeiffer, E. ShaunessyDedrick, & M. Foley- Nicpon (Eds.), APA handbook of giftedness and talent (pp. 559-573). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-036>
- Steenberg-Hu, S., & Moon, S. M. (2010). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. Gifted Child Quarterly, 55(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155> Taxonomie van Bloom | Talentstimuleren.nl. (z.d.). Geraadpleegd op 30 september 2022, <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
- Van Rossen, J. M., Hornstra, L., & Poorthuis, A. M. (2021). High-ability students in pull-out programs and regular classes: A longitudinal study on perceived social relationships in two settings. Journal of School Psychology, 85, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.007>
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2009). What Works: 20 Years of Curriculum Development and 17 Research for Advanced Learners. 1988-2008. Center for Gifted Education, College of William and Mary. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506369.pdf>
- VanTassel-Baska, J. (2018). Considerations in curriculum for gifted students. APA handbook of giftedness and talent, 349–369.
- Verouden, J. (2019). Peergroeponderwijs. In E. Van Gerven (Red.), De Gids (pp. 171-184). Leuker. Nu.
- Vugs, B., Huijbregts, P., & Cuperus, J. (2014). Executieve functies:: kun je ze trainen? VHZ, 14–18.
- Vygotsky, L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, 1978, 86 Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. Teaching in Higher Education, 19(6), 671–684. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>