

VERSNELLEN ZONDER DREMPEL

NAAR MEER EVENWICHT IN HET
ONDERWIJSAANBOD VOOR EXCELLENTE
LEERLINGEN

VERANTWOORDING BIJ DE VERSNELLINGSWIJZER

BCO Onderwijsadvies Venlo & drs. J. Verlinden





Deze uitgave maakt onderdeel uit van het product 'Versnellen zonder drempel'. Dit product is voortgekomen uit een door 'BCO Onderwijsadvies' en 'Ijselgroep Educatie Dienstverlening' ingediend voorstel ten behoeve van de 'Call for Proposals 2013-2013', uitgezet door School aan Zet.

© Buiten het downloaden zijn alle rechten op dit product voorbehouden aan:

School aan Zet

Postbus 556, 2501 CN Den Haag

e-mail: secretariaat@schoolaanzet.nl

Titel: Versnellen zonder drempel

Auteur(s): BCO Onderwijsadvies Venlo en drs. J. Verlinden

Coördinatie: School aan Zet

Vormgeving en fotografie: Joeri Multimedia

School aan Zet wordt uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van OCW, de PO-Raad en de VO-raad.

INHOUDSOPGAVE

1. Inleiding	4
2. Onderwijsbehoeften van hoogbegaafden: versnellen en verrijken	6
2.1 Model van aanleg en talent	9
3. Versnellen in de praktijk	12
4. Welke leerlingen komen in aanmerking voor versnelling?	16
5. Handelingsgericht werken (HGW) en versnellen	24
6. Van verantwoording naar de versnellingswijzer	33
Literatuur	34

Dit artikel biedt een verantwoording voor de vormgeving van een beslissingsinstrument genaamd 'Versnellingswijzer' en een workshop over het versnellen van excellente leerlingen.

De wat provocerende titel Versnellen zonder drempel kan de gedachte oproepen dat we onze begaafde leerlingen vooral zouden willen versnellen. Dat ligt genuanceerder. Wij willen in een vroeg stadium een evenwichtige afweging van beide opties: versnelling en verrijking. Verrijking lijkt nu vaak de voorkeur te krijgen en dat blijkt volgens internationaal wetenschappelijk onderzoek onterecht. Versnelling blijkt namelijk betere prestaties op te leveren dan andere onderwijskundige maatregelen. Bovendien blijken de gevreesde sociaal emotionele gevolgen van versnelling uit te blijven. Overigens is duidelijk dat versnelling altijd gepaard dient te gaan met verrijking. Ook is duidelijk dat niet iedere (hoog)begaafde leerling in aanmerking komt voor versnelling.

De in den lande veel gepropageerde opvatting dat eerst verrijking moet worden aangeboden alvorens versnelling te overwegen staat daarmee ter discussie. Het is daarbij overigens de vraag in hoeverre versnelling en verrijking kunnen worden gezien als principieel verschillende onderwijskundige maatregelen. Immers, verrijking houdt vaak in dat leerstof wordt aangeboden die aansluit op of gericht is op het bereiken van een hoger ontwikkelingsstadium. Dit is natuurlijk ook een vorm van versnellen.

We maken in deze verantwoording gebruik van reeds eerder verschenen instrumenten op dit gebied:

- Iowa Acceleration Scale, 3rd Edition, Assouline (2009)
- Versnellingswenslijkslijst, Hoogeveen (2004)

We willen overigens toe naar een meer onderwijskundige en doelgerichte benadering. We stellen daarom de vragen: verrijking waartoe?, versnelling waartoe? Wat zijn onze doelen eigenlijk, wat willen we bereiken? Begaafde leerlingen zijn in staat binnen veel kortere tijd de gestelde doelen te halen dan de gemiddelde groepsgenoot. Dit schept ruimte. De vraag is nu hoe we de beschikbare en kostbare tijd optimaal benutten.

We stellen daarom de onderwijsbehoeften van de leerling centraal. Dit betekent dat steeds de volgende vragen aan de orde zijn:

- Welk(e) doel(en) zijn van belang?
- Wat is de onderwijsbehoefte van de leerling ten aanzien van deze doelen?

Om die onderwijsbehoefte goed in kaart te kunnen brengen, achten wij het gesprek met de leerling zelf van essentieel belang.

Het denken in termen van doelen voor (hoog)begaafden staat ons inziens nog in de kinderschoenen. Algemeen geaccepteerde doelen voor (hoog)begaafden zijn bijvoorbeeld nog niet geformuleerd. Wel ligt er in den lande een voorzet in de vorm van de Doelen en Vaardighedenlijst (DVL) (SLO, 2010).

De centrale gedachte van deze verantwoording is in essentie: formuleer eerst een onderwijsbehoefte en stel dan (zodanig) vast of dit verrijking dan wel versnelling betekent.

ONDERWIJSBEHOEFTE VAN HOOGBEGAAFDEN: VERSNELLEN EN VERRIJKEN

In een artikel van de Volkskrant zegt staatssecretaris Sander Dekker (Dekker, 2014, p. ?): 'We zijn wereldkampioen als het gaat om de prestaties van moeilijk lerende kinderen. Dankzij de tomeloze inzet van leerkrachten, interne begeleiders, schoolbestuurders en leerplichtambtenaren halen zij tegenwoordig vaak netjes hun diploma. Maar onze hoogvliegers doen het veel minder goed dan hun leeftijdgenoten in de landen om ons heen. Nergens ter wereld is het verschil tussen hoog en laag presterende leerlingen zo klein als in Nederland'.

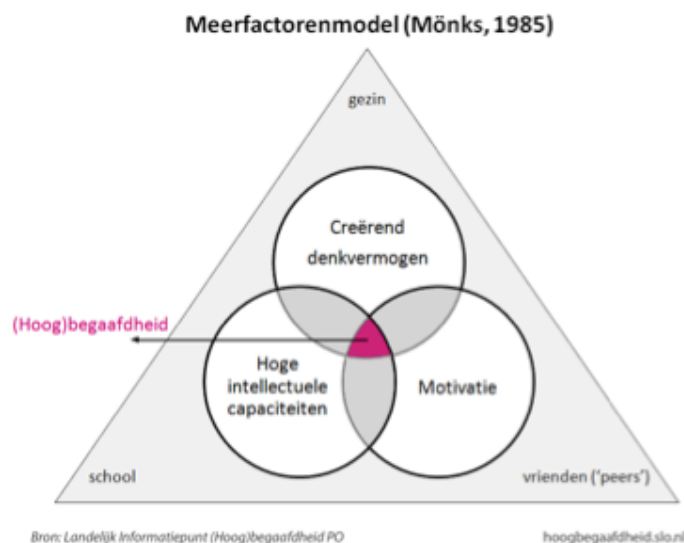
In de meeste geledingen in ons onderwijs lijkt inmiddels het besef doorgedrongen dat ook de excellente leerling onze aandacht verdient. Dit besef moet echter op veel scholen nog worden omgezet in concreet beleid. Uit recent onderzoek (Doolaard & Oudbier, 2010) blijkt dat slechts 3% van de scholen helemaal tevreden is over het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, 43% is redelijk tevreden. In volgorde van belangrijkheid melden scholen volgens dit onderzoek de volgende problemen:

- Niet alle personeelsleden zijn deskundig genoeg (58,2%)
- We hebben nog te veel ad hoc oplossingen (56%)
- Wij hebben niet voldoende goede materialen/methoden (49,9%)
- We kunnen niet voldoende tijd vrijmaken voor het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (48,6%)
- Onderwijs aan zwakkere leerlingen vergt al veel tijd/aandacht (40,3%)
- Kinderen worden niet tijdig gesignaleerd (27,2%)

Op veel scholen moeten dus nog uiteenlopende belemmeringen worden weggenomen om excellente leerlingen te bieden wat andere leerlingen inmiddels wordt geboden, namelijk een programma, afgestemd op hun onderwijsbehoeften.

De onderwijsbehoeften van (hoog)begaafden hebben een specifiek karakter en zijn gekoppeld aan persoonlijkheidseigenschappen van de (hoog)begaafde leerling (Van Gerven 2009, 53). Om deze eigenschappen meer in zijn algemeenheid te beschrijven gebruiken we het model van Gagné (2010).

Gagné (1994, 2010) borduurde voort op het algemeen bekende model van Renzulli en Mönks (1985).



In dit model wordt gesteld dat naast een hoge intelligentie sprake zou moeten zijn van twee andere kenmerken, namelijk grote volharding en hoge creativiteit om van hoogbegaafdheid te kunnen spreken. Gagné stelt in wezen met zijn model dat alle (hoog) begaafden als gemeenschappelijk kenmerk hebben een verhoogde aanleg op cognitief gebied. Verder kunnen (hoog)begaafden van elkaar verschillen op alle andere in zijn model genoemde eigenschappen, dus ook op het punt van volharding en creativiteit. Daarbij worden bepaalde persoonlijkheidsfactoren en omgevingsfactoren gezien als katalysatoren voor de realisatie van aanleg tot talent. Een persoonlijkheidsfactor is bijvoorbeeld volharding. Ook zullen andere aanleggebieden, waaronder creativiteit, bijdragen aan realisatie van talenten. Doolaard & Oudbier (2010,7): Hoogeveen e.a. (2004) concluderen dat het een illusie is te denken dat er een eenduidige definitie van (hoog)begaafdheid bestaat; op grond van literatuur is het aannemelijk om (hoog) begaafdheid te beschouwen als een multidimensionaal en dynamisch concept, waarbij meerdere factoren van invloed zijn. Wel biedt de literatuur over hoogbegaafdheid aanwijzingen dat bij deze groep bepaalde eigenschappen sterker zijn vertegenwoordigd dan in andere groepen.

Het model van Gagné (zie volgende pagina) is voor ons van waarde omdat het de aandachtspunten aanreikt die van belang zijn voor het bepalen van de onderwijsbehoeften van de cognitief (hoog)begaafde leerling. Deze behoeften kunnen per leerling variëren en zullen dus per leerling moeten worden vastgesteld. Zoals Doolaard & Oudbier op dit punt de stand van zaken samenvatten (2010, 11): Er is nog geen pasklare oplossing voor hoogbegaafde leerlingen in het algemeen' (Hoogeveen, e.a. 2004, p. 38). Voor het kiezen van een bepaald onderwijsprogramma voor de (hoog)begaafde leerling is het van belang dat per kind wordt gekeken welke vorm van onderwijs het beste aansluit bij het kind (Gross, 1992, in: van Gerven, 2009).

Verskillende programma's hebben namelijk verschillende effecten op verschillende factoren (Hoogeveen, e.a. 2004). Ook Ireson en Hallam (2001) bevestigen dat de effectiviteit van verschillende vormen van onderwijs per leerling kan verschillen.

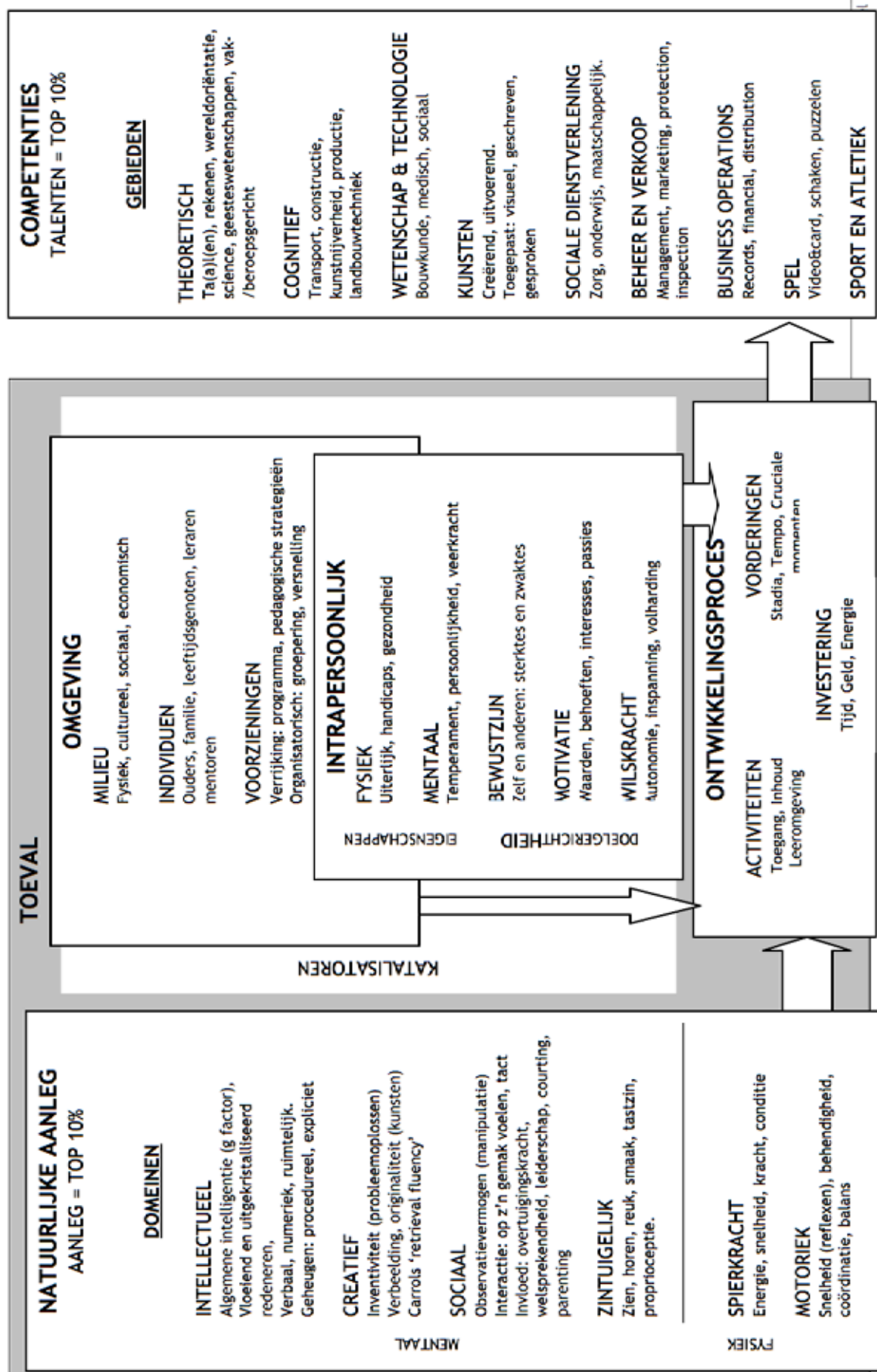
Verrijken en versnellen

Wat betreft de mogelijke vormen van onderwijs waaraan deze categorie leerlingen behoefte heeft, worden uiteenlopende termen gebruikt die vrijwel allemaal onder één van de beide volgende noemers zijn onder te brengen: verrijken en versnellen. Onder het verrijken verstaan we de uitbreiding van het basisprogramma met extra programmaonderdelen. Hiermee worden in principe aanvullende doelen nagestreefd. Het basisprogramma wordt daartoe gewoonlijk ingedikt. Als belangrijk 'doel' wordt vaak gezien dat de leerling wordt uitgedaagd. In feite betekent dat doorgaans dat de (hoog) begaafde leerling weer in dezelfde positie wordt gebracht als medeleerlingen: namelijk dat er weer wat te leren valt, dat hij weer gemotiveerd raakt, door leerstof aangeboden te krijgen die aansluit bij zijn capaciteiten. Een verrijkingsprogramma dient echter verder te gaan dan alleen uitdaging bieden ofwel motiveren van de leerling. Uitgedaagd worden is namelijk het recht van iedere leerling. De vraag is uitdaging waartoe. Verrijking moet daarom verder gaan en betekenen dat doelen worden nagestreefd die voor de leerling zinvol zijn. Hierop komen we verderop terug. Onder versnellen verstaan we het versneld doorlopen van het basisprogramma al dan niet tot gevolg hebbend dat één of meerdere leerjaren worden 'overgeslagen'. Bij versnelling gaat het in wezen om het versneld halen van de doelen van het basisprogramma. Ervaring leert dat versnelling vrijwel altijd met verrijking gepaard dient te gaan.

Wanneer wij in het volgende de term versnelling gebruiken dan bedoelen we

- Versnelde doorstroming naar het volgende leerjaar, het overslaan van een groep;
- Dit altijd in combinatie met het aanbieden van verrijking.

2.1 Model van aanleg en talent (Gagné 2012)



Versnellen is effectief

In ons land en daarbuiten zijn de volgende onderwijskundige maatregelen voor een ruime doelgroep hoogpresterende of excellente leerlingen gebruikelijk: verrijken, doorgaans in combinatie met het indikken van het programma, en versnellen. Hier en ook in het buitenland gaat relatief veel aandacht uit naar de eerste optie: indikken in combinatie met verrijking. Versnelling lijkt in het algemeen als optie te worden gezien die pas aan de orde is wanneer andere opties eerst zijn beproefd. Ten onrechte volgens onderzoek. Uit meta-analytisch onderzoek naar versnelling (Kulik 2004, Hoogeveen 2008) blijkt dat kinderen die één of twee keer versneld zijn op de basisschool, gemiddeld gezien cognitief beter presteren dan hun niet versnelde 'evenbeelden'. Ze zijn bovendien niet meer of minder gelukkig en tevreden dan hun leeftijdsgenootjes. Ook blijken ze niet meer of minder sociale contacten te hebben dan hun leeftijdsgenootjes. Voorts bleek uit deze studies dat andere voorzieningen voor begaafden minder effectief zijn dan versnelling. Talloze studies laten zien dat versnelde leerlingen gelukkig en succesvol zijn (Hoogeveen, 2008). Dit blijkt onder andere uit een literatuurreview van Van Tassel Baska (1998). Zij constateerde dat na versnelling zelfvertrouwen, motivatie en leerprestaties verbeteren. Het voorkomt de ontwikkeling van mentale luiheid. Het zorgt bovendien voor eerdere afronding van de opleiding en reduceert daarmee kosten, aldus Van Tassel Baska (Hoogeveen 2008, 41). Uit literatuuronderzoek en ook eigen onderzoek constateert Hoogeveen (2008) dat twee aspecten verhoogde aandacht vragen en dat zijn welzijn en zelfbeeld van de leerling. Verderop zal blijken dat dit ook een belangrijke zorg is bij scholen. Waar scholen vaak geneigd zijn deze aspecten te benaderen als eigenschappen van de persoon vraagt Hoogeveen aandacht voor interactie tussen persoon en omgeving. Zo vond Hoogeveen (2008, 91) in een bepaald onderzoek een relatief hoog percentage versnelde leerling dat door de omgeving werd afgewezen. Omdat er voldoende aanwijzingen waren dat de versnelde leerlingen sociaal niet minder bekwaam waren, concludeerde ze dat dus andere factoren een rol spelen, bijvoorbeeld vooroordelen bij medeleerlingen en leraren. Hoogeveen (2008, 125) citeert bijvoorbeeld een onderzoek van De Raad (2002) waaruit blijkt dat leerkrachten vaak denken dat begaafde leerlingen – al dan niet versneld – meer sociaal emotionele problemen hebben dan niet-begaafden. Het is niet versnelling zelf maar andere factoren die eventueel van negatieve invloed zijn bij versnelling, bijvoorbeeld 'een leeromgeving die niet is aangepast aan begaafde leerlingen' (Hoogeveen 2008, 98). Vaak houdt aarzeling van scholen ten aanzien van versnelling verband met gevreesde sociaal emotionele gevolgen. Het voorgaande laat zien dat negatieve gevolgen mogelijk meer zeggen over de leeromgeving dan over de leerling. Het mogelijk mechanisme hierachter wordt mooi verwoord door een vo-leraar: 'Ik ben me ervan bewust dat ik alleen de versnelde leerling zie met problemen en niet de versnelde zonder problemen' (Hoogeveen 2008, 122). Daarnaast hebben we mogelijk te maken met leerlingen die ten onrechte hebben versneld, of na versnelling niet goed zijn begeleid. Een verkeerd versnelde leerling kan een diep spoor achterlaten in het geheugen van de leraar, concludeert Hoogeveen (2008, 62).

Verderop constateren we dat veel scholen niet beschikken over een doordacht versnellingsbeleid. Alle reden om te zorgen voor een goed instrumentarium op dit terrein.

Het voorgaande stelt vraagtekens bij het doorgaans gevoerde beleid, namelijk om versnelling pas als optie te zien wanneer andere wegen (indikken en verrijken) niet begaanbaar blijken. Onvoldoende oog hebben voor de optie versnellen betekent dat we een belangrijke groep excellente leerlingen tekort doen en dat zijn waarschijnlijk niet alleen de hoogbegaafden. We sluiten ons overigens aan bij de stelling van Hoogeveen (2008) dat versnelling niet geschikt is voor iedere leerling met hoge capaciteiten. De school behoort te beschikken over een reeks arrangementen. Zie versnelling niet als alternatief voor verrijking. Stel de vraag: Wanneer is de leerling meer aangewezen op aanpassing van het instructie- en leertempo en wanneer is deze aangewezen op andere leerervaringen?

HOOFDSTUK 3

VERSNELLEN IN DE PRAKTIJK

Vooronderzoek naar versnellen

Voor het project 'Versnellen zonder drempel' hebben we een kleinschalig onderzoek uitgevoerd, met als doel de ervaringen en meningen van basisscholen voor wat betreft versnellen in kaart te brengen.

56 Basisscholen, verspreid over het land, hebben hieraan meegewerkt. De vragenlijsten zijn verstuurd naar leerkrachten en interne begeleiders. Zij vulden een digitale vragenlijst in. De belangrijkste bevindingen hieruit zijn:

- Op meer dan de helft van deze basisscholen vindt versnelling minder dan 1 keer per jaar plaats.
- Versnellen vindt het meest plaats in groep 2, 3 en 4.
- De grootste behoefte van leerkrachten bij de versnellingsbeslissing is aan informatie over de sociaal-emotionele ontwikkeling.
- 10 scholen gebruiken bij de beslissing geen instrument, de overige scholen gebruiken DHH, SIDI of de Versnellingswenselijkheidslijst.
- Bij het gebruiken van een instrument vinden scholen dat de weging van de factoren het meest bijdraagt aan het nemen van de beslissing.

In de volgende paragrafen kijken we naar de landelijke gegevens.

Hoe vaak wordt versnelling toegepast in Nederland?

Er doen uiteenlopende cijfers de ronde over het versnellen van leerlingen. Uit literatuur hebben we de onderstaande gegevens gehaald.

Doolaard en Oudbier (2010) stellen vast dat versnelling wordt toegepast op 73% van de scholen die hun onderwijs aan meer begaafden aanpassen. Kijkend naar alle onderzochte basisscholen gaat het om een percentage van 55%. Onze eigen niet representatieve steekproef van 56 scholen leverde een percentage van 64% op.

Hoogeveen (2008) verschaft de volgende landelijke cijfers over aantallen versnelde leerlingen:

- CBS (2006): 1% van de leerlingen in de eerste klas van het voortgezet onderwijs is 11 jaar of jonger.
- Cito (2006): 4% van 144.274 onderzochte leerlingen in groep 8 heeft de basisschool versneld doorlopen.

Het onderwijsverslag 2012-2013 van de inspectie meldt dat van de 1.304.843 leerlingen einde schooljaar 2011-2012 een kleine 3% doubleerde en ruim 0,5% een leerjaar oversloeg. Gezien de getalsverhoudingen achter de percentages is aannemelijk dat het percentage versnellers dichterbij de 1% dan 4% ligt. Even aannemend dat alle versnelde leerlingen hoog- begaafd zijn zou dit betekenen dat minder dan de helft van de hoogbegaafden wordt versneld en slechts een fractie van al onze excellente leerlingen. Voorlopig is de algemene conclusie dat:

- een substantieel deel van de basisscholen het overslaan van een groep niet toepast;
- het aantal versnelde leerlingen relatief laag is.

Waarom versnelling nog weinig wordt toegepast

Er is voldoende bewijs dat versnelling werkt en er zijn instrumenten voor scholen beschikbaar om de afweging verantwoord te maken. Denk aan de Versnellingswenselijkheidslijst (Hoogeveen e.a., 2004) en het protocol vervroegde doorstroming van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafden (Van Gerven & Drenth, 2007). Toch vindt versnelling nog relatief weinig plaats. Onder andere Colangelo (2004) constateerde dat er vaak een rem is op het daadwerkelijk laten versnellen van een leerling.

In de literatuur komen we een aantal ook in de praktijk herkenbare oorzaken tegen, onder andere:

- De angst nu een beslissing te nemen, die de toekomst van een leerling heel negatief kan beïnvloeden. Men wil zekerheid over die toekomst, er is angst voor het onbekende. Dit is procentueel gezien de hoofdreden.
- Leraren hebben te weinig informatie over deze problematiek. Ze hebben er in hun opleiding weinig over gehoord.
- Meer- of hoogbegaafdheid staat niet op de kaart; het heeft geen urgentie. Men kijkt veel meer naar die kinderen die zwak zijn en ondersteuning nodig hebben.
- Het vooroordeel 'doe maar gewoon, waarom zou je bijzonder zijn'.
- Men is bang dat er grote kennislacunes gaan ontstaan en dat het daardoor alsnog mis gaat.
- Het is lastig in de schoolorganisatie. Het kost meer werk en tijd en beïnvloedt een hele school. Iedere leerkracht krijgt er mee te maken.

Wat betreft versnellen en overigens ook andere maatregelen met betrekking tot meerbegaafden blijkt tevens dat op scholen vaak sprake is van een gebrek aan eenduidig beleid. We citeren Doolaard & Oudbier (2010,40): Voor het differentiëren in de eigen groep geldt dat slechts 13% van de scholen aangeeft dat er criteria zijn en dat ze hard zijn, voor het overslaan van een klas en de schoolgebonden plusgroep geldt dat voor bijna 27% van de scholen, voor de bovenschoolse plusgroep voor 56% van de scholen en voor een Leonardo-groep voor 60%.

Versnelling in de onderbouw van de basisschool

Volgens eerder genoemd onderzoek van Doolaard en Oudbier (2010) komt versnellen in brede zin (dus zowel een klas overslaan, als het doorlopen van twee leerjaren in één) in alle groepen voor. Het overslaan van een groep komt volgens deze gegevens gemiddeld 2x zo vaak voor in groep 1-2 als in de andere groepen: 2 leerlingen in groep 1 en 2 op een gemiddelde van 1 leerling in de groepen 3-5 of 6-8. Ook uit ons eigen kleine onderzoek blijkt een duidelijke voorkeur voor toepassing in de groepen 2, 3, en 4. De eerder genoemde inspectiegegevens leveren daarentegen percentages versnellers in groep 2 en 3 (groep 1 ontbreekt) die aanmerkelijk lager liggen dan in de overige groepen.

Er ontstaat vaak begripsverwarring als er in de kleutergroepen wordt gesproken over 'een klas overslaan'. Immers, in de instroomgroep en in groep 1 zitten kinderen van uiteenlopende leeftijd. Het is steeds gebruikelijker dat alle kinderen die voor de kerstvakantie instromen op de basisschool, na de zomervakantie naar groep 2 gaan. Bij deze kinderen is dus geen sprake van versnelling. Het als 4-jarige instromen in groep 2 komt nauwelijks voor. Ook wordt wel gekozen voor het samenvoegen van groep 1 en 2, of van groep 2 en 3, in één leerjaar. Van belang bij overwegingen over de (vervroegde) doorstroming naar groep 3 is ook de onderwijsbehoefte van de kleuter. Vindt het leren vooral spelenderwijs plaats, of geniet het kind van meer taakgebonden leren, werken aan opdrachten? Drent (2009) en Van Gerven (2009) opteren in groep 1-2 voor een combinatie van relatief onbeperkte vakvormingsgebied-gebonden versnelling en verrijking, terwijl in de andere groepen het accent ligt op een beperkte vorm van versnelling, namelijk compacten in combinatie met verrijken. Van Gerven (2009) waarschuwt voor een te snelle move van driedimensionale activiteiten naar het platte vlak. Er is een neiging kinderen met ontwikkelingsvoorsprong te laten werken aan tafel. Hierbij kunnen echter de volgende problemen ontstaan:

- Deze opdrachten zijn vaak gesloten van aard
 - Jonge kinderen willen graag experimenteren, handelend leren
 - De opdracht moet relatief gemakkelijk zelfstandig opgepakt kunnen worden
- Zorg voor opdrachten als 'verplicht onderdeel van de weektaak'.

Een interessante ontwikkeling is de vervroegde instroming in de basisschool. Dit is ook een vorm van versnelling. Basisscholen krijgen voor deze leerling geen rijksbekostiging, en het kind is niet verzekerd. Toch is het bij een driejarige soms overduidelijk dat er een enorme voorsprong is, waaraan het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal moeilijk tegemoet kan komen. Er zijn wel basisscholen die er ervaring mee hebben, maar deze vorm van versnelling staat in Nederland nog in de kinderschoenen.

Er zijn redenen om voorkeur te geven aan vroegtijdige boven late versnelling. We voorzien daarom in de eerste plaats in richtlijnen voor versnelling in de zogenoemde onderbouw: de groepen 1-4. Hoogeveen (2008) stelde vast: Hoe jonger de versnelde leerling hoe minder onderduikend gedrag, dat wil zeggen hoe meer de leerling ook werkelijk zijn haar capaciteiten wil laten zien. Het effect van versnelling lijkt meer positief bij vroege versnelling: er bleek een afname van risicovermijdend gedrag en een positiever zelfbeeld. Hoe eerder tegemoet werd gekomen aan de behoefte van begaafde leerlingen, hoe minder kans op negatieve gevolgen voor het zelfbeeld, is de conclusie. De stap lijkt verder logischerwijs minder moeilijk in de onderbouwgroepen, doordat er dan minder tijd is dat een kind 'in de oude groep' is geweest. En bovendien blijft er meer tijd over om in de nieuwe groep door te brengen. Ook zijn er bij vroege versnelling minder mensen die het weten. Vooroordelen en verwachtingen van VO docenten spelen een grote rol bij een succesvolle schoolloopbaan en een positieve emotionele ontwikkeling van versnelde leerlingen (Hoogeveen, 2008). Bij een kind dat in groep 2 is versneld, is er minder kans dat VO docenten dit weten, dan bij een kind dat bijv. in groep 6 is versneld. Tegelijkertijd wordt gewezen op risico's. Zo is er een waarschuwing ten aanzien van jonge kinderen door Van Gerven (2009). Ze reserveert in navolging van anderen voor jonge kinderen de term ontwikkelingsvoorsprong, waarmee ze wijst op de risico's van het verbinden van al te stellige of definitieve conclusies aan voorsprong. Ze wijst op de sprongsgewijs verlopende ontwikkeling van jonge kinderen en de grote invloed van het gezin.

HOOFDSTUK 4

WELKE LEERLINGEN KOMEN IN AANMERKING VOOR VERSNELLING?

We hebben geconstateerd dat versnellen nog weinig voorkomt, maar dat het wel effectief is. Het is dan belangrijk om te verhelderen wanneer naast verrijking, ook versnelling aan de orde kan zijn bij een bepaalde leerling.

Met andere woorden:

- Onder welke categorie leerlingen moeten we die leerlingen zoeken die in staat zijn te versnellen of die we verrijking moeten bieden?
- Welke kenmerken en onderwijsbehoeften moet een leerling hebben om voor versnelling in aanmerking te komen?

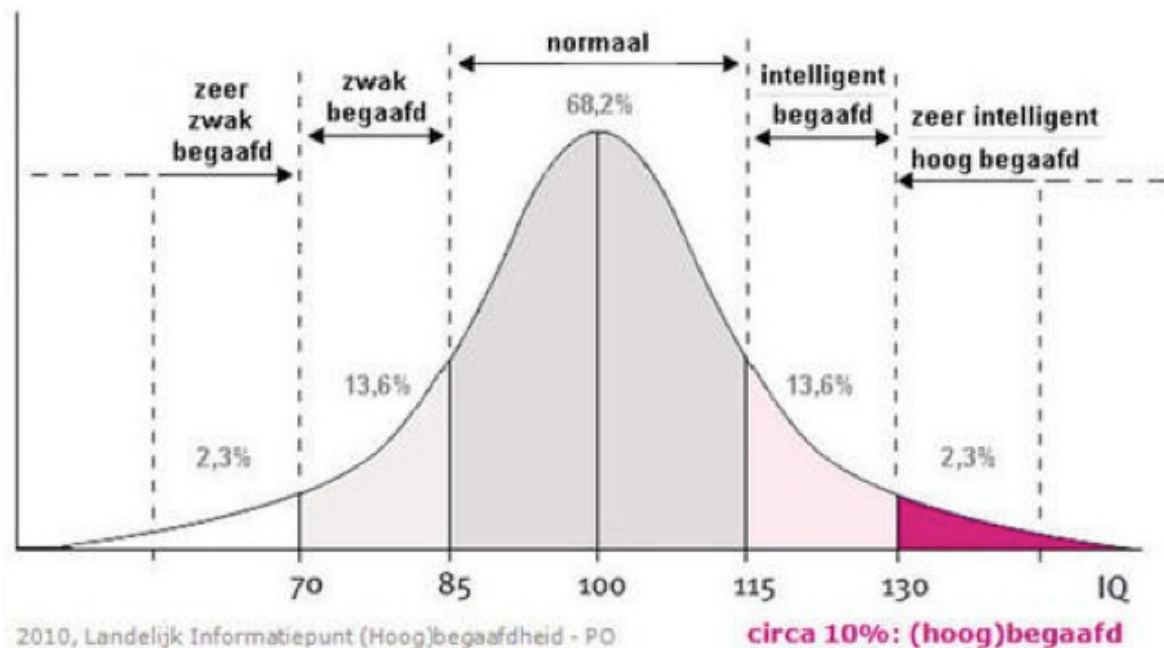
De categorie leerlingen die in aanmerking komt voor versnellen en verrijken.

Er circuleren uiteenlopende cijfers over de grootte van de groep leerlingen die meer uitdaging nodig heeft dan het reguliere programma biedt.

Doolaard & Oudbier (2010, 39) concluderen uit hun onderzoek onder scholen:

“Ruim 90% van alle scholen geeft aan dat de school leerlingen heeft die (hoog)begaafd zijn, een ontwikkelingsvoorsprong hebben of anderszins meer getalenteerd zijn dan andere leerlingen. Het gaat daarbij om gemiddeld 6% van de leerlingen, gemiddeld 2 leerlingen per leerjaar.” Vergelijken we die 6% met de volgende cijfers dan is de indruk dat scholen de potentie van hun leerlingen relatief pessimistisch inschatten.

Van Gerven en Drent (2004) geven in hun Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafden richtlijnen voor een ruimere categorie leerlingen, namelijk de begaafden en hoogbegaafden ofwel de top 16% van de leerlingen. Zie tevens de volgende grafiek, afkomstig van het landelijk informatiepunt Hoogbegaafdheid. Het informatiepunt houdt een percentage aan van circa 10%. Dit is ook het cijfer waarvan Gagné (2000) uit gaat, zie model vorige paragraaf.



Verdeling van IQ-scores onder de normaalverdeling - Ten opzichte van de gemiddelde IQ-score van 100 valt ca. 68% van een gemiddelde schoolpopulatie binnen een normaal IQ-bereik van 85-115 (=maximaal 1 standaardafwijking vanaf het gemiddelde). Binnen de ca. 16% die hierboven scoort, laat ongeveer 10% van de leerlingen - naast een hoge intelligentiescore - ook specifieke kenmerken zien die duiden op (hoog)begaafdheid, o.a. creërend denkvermogen en een sterke intrinsieke motivatie. Bron: <http://talentstimuleren.nl>

Colangelo (2007), een bekend pleitbezorger van versnelling, doelt op een groep met een cognitief niveau vanaf 1 standaarddeviatie hoger dan het gemiddelde: dat wil zeggen een IQ-score van 115 of hoger: zeg maar top 16%. Onze rijksoverheid legt de lat hoger. "Het doel van het ministerie van OCW is het verbeteren van de leerprestaties van de in potentie 20% beste leerlingen" (School Aan Zet, 2012, 9). Er zijn redenen de doelgroep eventueel nóg ruimer te nemen. Zo publiceerde het SLO (Janson & Noteboom, 2004a) compactingrichtlijnen voor rekenen bedoeld voor de top 30% van de leerlingen. Dit zijn leerlingen met prestaties vanaf een hoge B- of II-score. Dat deskundigen het niet eens zijn over wat onze topleerlingen aankunnen blijkt bijvoorbeeld uit het verschil in inschatting van wat kan worden weggelaten wanneer het programma wordt gecompact. SLO schrapt voor de top 30% van de leerlingen 50% tot 75% van de oefenstof. Van Gerven en Drent (2004) schrappen daarentegen 25% tot 50% voor de hogere top 15%. Toch lijkt het SLO-beleid zich op de top 30% te richten niet onrealistisch. Uit ervaring weten we dat een groeiend aantal basisscholenleerlingen, hun leerlingen toestaat te versnellen op rekengebied. De ervaring van deze scholen leert dat zo'n 30% van de leerlingen deze uitdaging oppikt en betrekkelijk autonoom een half tot een jaar voorsprong neemt.

Alles overziend lijkt het verstandig de doelgroep niet te beperkt te nemen en in ieder geval aan te sluiten bij het inmiddels ingezette overheidsbeleid: de top 20% van de leerlingen. Dit zijn leerlingen die op de Cito-toetsen een I-score behalen of daartoe de aanleg hebben. Een IQ-score van 113 of hoger behoort tot de top 20%. Onder deze categorie zoeken we de leerlingen die in aanmerking komen voor versnelling en verrijking.

Welke leerlingen met welke kenmerken en onderwijsbehoeften laten we versnellen? Bij het overslaan van een groep blijken scholen volgens Doolaard & Oudbier (2010) de volgende criteria mee te laten spelen, in volgorde van belangrijkheid:

- Goede resultaten op toetsen uit het leerlingvolgsysteem (95,2%)
- Sociale aspecten (92,2%)
- Motivatie (90,1%)
- Interesse (76,7%)
- Wens van ouders (48,1%)
- Anders (24,4%)
- Ontbreken van gedragsproblemen (22,4%)
- IQ hoger dan 130 (15,6%)

In het volgende gaan we na welke kenmerken of criteria in de literatuur van belang worden gevonden om voor versnelling in aanmerking te komen. Voor het consequent formuleren van relevante leerlingkenmerken hanteren we als kapstok het model van Gagné (2010). De dik gedrukte termen in het volgende verwijzen naar de gebruikte termen in het model. Leerlingkenmerken vormen overigens niet de basis voor een beslissing tot versnelling of verrijking maar de onderwijsbehoeften die (mede) uit deze kenmerken voortvloeien. Onderwijsbehoeften bestaan zoals bekend uit twee elementen: doelen die in aanmerking komen en de behoefte aan ondersteuning bij het bereiken van deze doelen. Doelen en onderwijsbehoeften zullen in een volgende paragraaf nader worden uitgewerkt om de leerkracht houvast te bieden. Onderwijsbehoeften zullen per kind vastgesteld moeten worden om vervolgens te bepalen welk arrangement moet worden geboden. Achtereenvolgens behandelen we een reeks kenmerken en criteria. Deze zullen voor een belangrijk deel worden opgenomen in de versnellingswijzer. Vervolgens bespreken we 6 veel voorkomende leerlingprofielen met bijbehorende onderwijsbehoeften. Omdat de totale persoon meer is dan de som der delen nemen we ook het vaststellen van een leerlingprofiel op in de versnellingswijzer.

Cognitief talent

Scholen vinden goede didactische resultaten als eerste van belang (95,2%).

Gemeenschappelijk in de opvatting van deskundigen is dat sprake moet zijn van een duidelijke voorsprong in de beheersing van de leerstof. In de termen van Gagné: er is een duidelijk academisch talent of zoals wij hebben vertaald cognitief talent aanwezig. De voorsprong dient volgens deskundigen te liggen in de buurt van een leerjaar. Bijvoorbeeld van Gerven (2009) en Meersman (2005) spreken van een didactische voorsprong van bijna of vrijwel een jaar. Colangelo & Assouline (2007) stellen als eis 'beheerst alle leerstof'. Dit betekent dat onderpresteerders volgens voorgaande opvattingen niet in aanmerking zouden komen voor versnelling. Hoewel dit discutabel is sluiten we hierbij voorlopig aan uit praktische overwegingen. Een onderbelicht punt is de conditie waaronder de voorsprong is verworven. Heeft de leerling dit geheel op eigen kracht gedaan of heeft de school de leerling daartoe gestimuleerd. Doorgaans wordt bedoeld op een autonoom verworven voorsprong. Denkbaar is dat een beleid tot versnellen ook wordt ingezet bij een relatief geringere leervoorsprong in combinatie met bepaalde intellectuele aanleg waarover in het volgende meer.

Intellectuele aanleg

Deskundigen hanteren naast de genoemde didactische voorsprong een intelligentie criterium. Dit betreft doorgaans een begaafd of hoogbegaafd niveau, ofwel intelligentiescores van 115 of hoger. Een IQ-score vanaf 115 krijgt in de versnellingswenselijkheidslijst punten toegekend. Freeman (1998) reserveert versnelling uitsluitend voor de categorie hoogbegaafden (top 2%): IQ 130 of hoger. Algemeen bekend is de toegevoegde waarde van een intelligentiescore bij het voorspellen van schoolsucces. Tegelijkertijd moet worden gewaarschuwd voor een overwaardering van IQ. Ten eerste staat ook intellectuele aanleg onder invloed van de omgeving (Keuchenius 2007, Bakker 2005), dus ook onderwijs. Ten tweede blijkt een eventueel gebrek aan aanleg zodanig te kunnen worden gecompenseerd door inzet en oefening dat hieruit alsnog een toptalent kan ontstaan. Busato (2008) stelt bijvoorbeeld dat de factor aanleg sterk wordt overschat en dat oefening en volharding doorslaggevend zijn. Rikers (2010) geeft als voorbeeld het onderzoek van Binet naar cassières die door systematische training uitgroeiden tot ware rekentalenten. Desalniettemin is de conclusie dat van belang is het intelligentie criterium mee te laten wegen bij versnelling en daar dus op z'n minst een inschatting van te maken, bijvoorbeeld via het Digitaal Handelingsprotocol voor Hoogbegaafden (DHH) of SIDI-3. Uitgaande van het top 20% criterium spreken we over een ruim bovengemiddelde begaafdheid, vanaf plusminus IQ 115. Een IQ-score van 113 komt overeen met het 80e percentiel. 15,6% Van de scholen neemt IQ mee in het afwegingsproces over versnelling, zagen we in het voorgaande. Dit kan betekenen dat relatief weinig gebruik wordt gemaakt van intelligentieonderzoek. Gezien de kosten is dit begrijpelijk.

Onduidelijk blijft in welke mate scholen zich laten leiden door een inschatting van het cognitief vermogen via beoordelingsinstrumenten als DHH en SIDI-3. Dit is in ieder geval wel van belang. Onder anderen Meersman (2005) noemt in verband met de intellectuele aanleg een belangrijk aspect en dat is de geboortemaand van het kind. Een vroege leerling heeft bij eenzelfde IQ een lagere mentale leeftijd dan een late leerling en daarmee zou een vroege leerling relatief meer risico lopen bij het overslaan van een groep. Er zijn aanwijzingen dat sprake is van ondersignalering van aanleg bij vroege leerlingen (Rikers, 2010), waardoor aanleg bij een substantiële groep wordt ondergestimuleerd. Des te meer is het van belang verder te kijken dan alleen de geboortedatum van een leerling, zelfs juist extra actief te zoeken naar intellectuele aanleg bij vroege leerlingen. Van belang is daarom bij het afwegingsproces de mentale leeftijd van de leerling te vergelijken met die van de ontvangende groep en niet louter te kijken naar de geboortedatum.

Fysieke kenmerken

Sommigen noemen lichamelijke kenmerken als aandachtspunt bij de overweging tot versnellen. Meersman (2005) stelt bijvoorbeeld dat indien het kind klein is voor zijn leeftijd, de lichamelijke inspanningen tijdens turn- en sportlessen een belasting kunnen worden. Een eventueel klein lichamenlijk postuur kan ook op andere manieren van invloed zijn: denk bijvoorbeeld aan zelfbeeld, fysieke weerbaarheid ten opzichte van medeleerlingen. Van belang lijkt dus ook dit aspect mee te laten wegen, echter niet zonder daarbij tegelijkertijd na te gaan welke compenserende factoren aanwezig zijn: is de leerling sociaal slim genoeg om zijn lichamelijke tekortkomingen te compenseren? kan de leerkracht differentiëren tijdens de sportlessen? etc. Bij Gagné vinden we de genoemde en aanverwante aspecten als volgt terug:

Natuurlijke aanleg

- Zintuiglijk domein: Zien, horen, reuk, smaak, tastzin, proprioceptie
- Spierkracht: energie, snelheid, kracht, conditie

Intrapersoonlijke factoren

- Fysiek: uiterlijk, handicaps, gezondheid etc.

Sociale Aanleg en persoonlijkheidskenmerken op sociaal emotioneel gebied

Opmerkelijk is de grote rol die sociaal emotionele aspecten spelen in de afweging door scholen: in ruim 92% van de gevallen, bleek uit het voorgaande overzicht. Dit belang vinden we bevestigd in eigen onderzoek en in literatuur, bijv. Hoogeveen (2008). Dit aspect vraagt daarom ook in de versnellingswijzer verhoogde aandacht.

Hoogeveen (2008) onderscheidt in haar onderzoek naar het sociaal emotioneel functioneren van (hoog)begaafden de volgende aspecten:

- Sociale competentie en aanpassing
- Zelfbeeld: academisch, non academisch en algemeen
- Emotionele stabiliteit (instabiliteit is bijv. te merken aan risicovermijdend gedrag)
- Motivatie
- Leerstrategieën: plannen, organiseren, memoriseren, evalueren.

De laatste twee aspecten motivatie en leerstrategieën plaatsen wij in een andere categorie, namelijk werkhouding. We komen hierop in de volgende paragraaf terug. Zoals aangegeven ordenen we de relevante aandachtspunten volgens het model van Gagné. Deze plaatst het sociaal emotioneel functioneren in zijn model onder twee kopjes:

Natuurlijke aanleg :

- Sociale domein: observatievermogen, interactie, invloed

Intrapersoonlijke factoren:

- Mentaal: temperament, persoonlijkheid, veerkracht
- Bewustzijn: zelf en anderen: sterktes en zwaktes

Ten aanzien van het sociaal emotioneel functioneren, kan als eerste worden opgemerkt dat moet worden opgepast voor de volgende inmiddels algemeen bekende valkuil. Te vaak wordt namelijk ten onrechte vastgesteld dat een leerling sociaal-emotioneel niet toe is aan versnelling bijvoorbeeld vanwege vormen van onaangepast gedrag. Wat daarbij over het hoofd wordt gezien is dat dit gedrag het gevolg kan zijn van de kloof tussen programma en sociale omgeving (Webb 2013) enerzijds en capaciteiten van het kind anderzijds. Wanneer adequate aanpassingen plaatsvinden, verdwijnen de problemen. Hoogeveen (2008, 70) verwijst naar Neihart, Reis, Robinson en Moon (2002), Richardson & Benbow (1990) en Robinson (2004) die constateren dat kinderen met een cognitieve voorsprong ook neigen naar een voorsprong op sociaal-emotioneel terrein. Desalniettemin dienen we alert te zijn op de uitzonderingen. Zo kan sprake zijn van een zwakte in aanleg of stoornis op sociaal emotioneel gebied, bijvoorbeeld AS-problematiek of anderszins sprake zijn van een verhoogde emotionele gevoeligheid, negatief zelfbeeld enzovoorts. Verhoogde aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren is daarom van belang, niet alleen vanwege eventuele tekorten bij de leerling maar ook vanwege eventuele tekorten in de sociale omgeving die sociaal emotionele problematiek kunnen versterken. Dit noemden we al in het voorgaande. Wanneer sociaal emotionele problematiek wordt geconstateerd is het dus van groot belang na te gaan waardoor deze is ontstaan. Vervolgens is het volgende van belang: namelijk de vraag of we op tekorten van leerlingen op sociaal emotioneel gebied compenserend dan wel remediërend reageren. Compenserend wil in dit verband zeggen: voorkomen dat de leerling met bepaalde situaties in aanraking komt om daarmee problemen te voorkomen.

Remediërend: we versterken de houding en vaardigheden van de leerling in het omgaan met deze situaties. Compenseren lijkt op het eerste gezicht sympathiek maar leidt er vaak toe dat de leerling de gewenste vaardigheden onvoldoende ontwikkelt. Scholen compenseren te vaak door voor niet-versnellen te kiezen. Daarnaast kiezen scholen vaak voor niet-versnellen terwijl duidelijk is dat een eigenschap, bijvoorbeeld syndroom van Asperger, blijvend is en relatief onafhankelijk van de omgeving. Wel of niet versnellen heeft daarop weinig invloed. Wel is uiteraard duidelijk dat versnellen in zo'n situatie gepaard moet gaan met extra ondersteuning.

Persoonlijkheidsfactoren betreffende werkhouding

Verhoogde aandacht geldt ook voor dit aspect. Scholen wegen dit respectievelijk in 90% en 77% van de gevallen mee: zie voorgaande. Het is gissen naar de aard van de afwegingen bij scholen die achter deze begrippen schuilgaan (zie voorgaande onderzoeksgegevens). Vermoedelijk gaat het om de vaststelling dat de betreffende leerling gemotiveerd is de leerstof van een hoger leerjaar tot zich te nemen, beschikt over voldoende volharding en beschikt over interesses die zich uitstrekken over een groot deel van het schoolprogramma, waardoor de kans van slagen wordt verhoogd. Welke aandachtspunten zijn hier van belang?

Colangelo & Assouline (2007) noemen naast IQ en beheersing van leerstof als 3e criterium voor versnelling: een houding om op hoog niveau te excelleren. Freeman (1998) formuleert als één van de criteria voor versnellen dat

- De leerling 'wil versnellen'.
- De leerling begrijpt wat 'het' inhoudt.

Hoogeveen (2008) vestigt de aandacht op door de leerling gehanteerde leerstrategieën: plannen, organiseren, memoriseren, evalueren.

De laatste jaren krijgen de zogenoemde executieve functies toenemende wetenschappelijke en publieke belangstelling. Smidts (2014) onderscheidt de vijf volgende:

- Inhibitie
- Planning en organisatie
- Cognitieve flexibiliteit
- Werkgeheugen
- Zelfmonitoring

Bij Gagné vinden we de genoemde aspecten in principe terug bij 'Goalmanagement' onder de intrapersoonlijke factoren:

- Motivatie: waarden, behoeften, interesses, passies etc.
- Wilskracht: autonomie, inspanning, volharding
- Bewustzijn: zelf en anderen: sterktes en zwaktes.

In de versnellingswijzer zal een belangrijk deel van de genoemde aspecten onder de aandacht van de leerkracht worden gebracht.

Ook bij de beoordeling van de werkhouding moet worden gelet op een bekende valkuil, waarbij de volgende redeneerfout wordt gemaakt:

Te weinig uitdagend programma --> Motivatieproblemen --> Gedachte: 'als we het moeilijker maken gaat het helemaal mis' --> Besluit: geen uitdagender programm

Bij deze redenering ontbreekt een goede analyse van de motivatieproblemen: waarom is de leerling ongemotiveerd?

Omgeving

Gagné noemt als relevante omgevingsfactoren die stimulerend dan wel belemmerend kunnen werken op de realisatie van aanleg tot talent:

- Milieu: psychisch, cultureel, sociaal, familiair etc.
- Individuen: ouders, leraren, mentoren, medeleerlingen etc.
- Voorzieningen: programma's, activiteiten, begeleiding etc.

Voornamelijk individuen en voorzieningen worden door diverse deskundigen genoemd als aandachtspunten bij versnelling.

Individuen

In het voorgaande gaven we aan dat verhoogde aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren van belang is, niet alleen vanwege eventuele tekorten bij de leerling maar ook vanwege eventuele 'tekorten' in de sociale omgeving.

Te denken valt bijvoorbeeld aan medeleerlingen die jaloers reageren, de leerling niet accepteren of een leerkracht die moeite heeft een versnelde leerling te accepteren en adequaat tegemoet te treden. Hoogeveen (2008) stelt dat wanneer problemen ontstaan bij versnelling niet zozeer problemen ontstaan door kindfactoren maar meer door andere factoren. 'Een leeromgeving die niet is aangepast aan de begaafde leerling kan zo'n factor zijn' (Hoogeveen 2008, 98). Belangrijk is daarom in kaart te brengen hoe de schoolomgeving staat tegenover een versnelde leerling.

Naast de sociale schoolomgeving worden in literatuur ook ouders en 'brusjes' (broers en zusjes) genoemd als belangrijke betrokkenen (bijv. Freeman 2000).

We komen aldus tot het volgende lijstje:

- Ouders dienen er positief tegenover te staan
- De invloed van versnelling op de relatie met broertjes / zusjes
- Het kind moet aanvaard worden in de nieuwe groep. De leerkrachten die er bij betrokken worden moeten het zien zitten

Dit meewegen betekent wat ons betreft dat we dit in de eerste plaats in kaart brengen. Wanneer belemmeringen worden geconstateerd dan behoren deze te worden gezien als mogelijke blokkades die we eerder moeten zien weg te nemen dan waaraan moet worden toegegeven.

HOOFDSTUK 5

HANDELINGSGERICHT WERKEN (HGW) EN VERSNELLEN

Kader

Het creëren van een geschikt arrangement voor meerbegaafde / excellente leerlingen willen we plaatsen in het kader van handelingsgericht werken. Deze filosofie en werkwijze wordt inmiddels op veel scholen toegepast. De versnellingswijzer sluit hierbij aan en volgt de verschillende fasen. Handelingsgericht werken (Pameijer & van Beukering 2006) wil de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding van alle leerlingen verbeteren. Het is een systematische en cyclische manier van werken, waarbij het aanbod afgestemd is op de onderwijsbehoeften en de basisbehoeften van de leerlingen; in dit geval kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Aan de hand van de kindkenmerken wordt gekeken welke onderwijsbehoeften het betreffende kind heeft. Onderwijsbehoeften van de leerlingen geven zicht op welke doelen voor deze leerling wenselijk en haalbaar zijn in de komende periode en wat hij/zij (extra) nodig heeft om deze doelen te bereiken. Bij HGW zijn de gesprekken met leerlingen heel belangrijk. Onder andere omdat de leerlingen vaak zelf goed kunnen aangeven wat ze nodig hebben, wat ze goed kunnen en wat anders moet. Als een leerling zich inzet voor een uitdagende opdracht, kunnen het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid groeien. Dit onderstreept het belang om te zorgen voor een uitdagende leeromgeving. Versnelling kan daarbij een belangrijke interventie zijn.



De HGW-cyclus

Deze cyclus kent vier fasen:

1. Waarnemen en signaleren. Onder andere het signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben.
2. Begrijpen en analyseren. Hieronder valt het benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
3. Plannen. De leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften clusteren en een groepsplan opstellen.
4. Realiseren. Het groepsplan in de praktijk uitvoeren.

Waar het in dit kader om gaat is dat de leerkracht na signalering van een ontwikkelingsvoorsprong of meerbegaafdheid in de fase van 'begrijpen' vast kan stellen te maken te hebben met een leerling met specifieke onderwijsbehoeften aan versnelling met verrijking dan wel meer aan compacten en verrijken.

We zien dit in de versnellingswijzer als volgt terug:

1. Waarnemen en signaleren.
Registratie van aanwijzingen dat de leerling behoefte heeft aan versnelling dan wel verrijking
2. Begrijpen en analyseren.
 - a) In kaart brengen van leerlingkenmerken en een leerlingprofiel.
 - b) Beschrijven van bijbehorende onderwijsbehoeften (doelen en extra ondersteuningsbehoeften)
3. Plannen.
Besluit tot een programma van
 - a) versnellen met verrijken of
 - b) compacten en verrijken
4. Uitvoeren.
Realiseren en evalueren van het programma.

Onderwijsbehoeften staan centraal

Centraal staat het zicht krijgen op de onderwijsbehoeften van de excellente leerling. Zoals bekend gaat het dan om twee elementen: welk doel is voor de leerling belangrijk en wat is diens ondersteuningsbehoefte bij het realiseren van dit doel. Invulling van deze elementen leidt tot een keuze waarbij het accent ligt op versnellen met verrijken of op compacten met verrijken.

Doelstellingen voor de excellente leerling

Met uitzondering van de onderpresteerders halen excellente leerlingen de reguliere doelen doorgaans aanzienlijk eerder dan de gemiddelde leerling. Het ligt voor de hand excellente leerlingen in de eerste plaats in eigen tempo door te laten gaan. Vaak ontbreken echter de organisatorische mogelijkheden om het onderwijs flexibel aan dit hogere tempo aan te passen en wordt vaak getwijfeld aan het vermogen van de leerling om te gaan met oudere medeleerlingen. Compacten en verrijken wordt dan vaak als alternatief gekozen, mede onder invloed inzichten in andere behoeften van (hoog) begaafden. Hiermee worden impliciet en vaak onbewust nieuwe doelen geïntroduceerd in het basisonderwijs: Chinees leren, Spaans, magische vierkanten doorgronden, leren filosoferen enzovoorts. Vaak vallen deze onder de noemer 'uitdaging' of leren denken, leren probleem oplossen enzovoorts. Deze doelstellingen zijn vaak gekoppeld aan de belangstelling van de excellente leerling en beschikbare leermiddelen. De vraag is dus of de gekozen doelen altijd voldoende zijn doordacht. Het zich scherp bewust zijn van doelstellingen is voorwaarde voor het creëren van het juiste arrangement en het antwoord op de vraag of een leerling meer gebaat is bij verrijking dan wel versnelling. Om tot goed doordachte doelstellingen te komen is van belang dat de leerkracht beschikt over een doelstellingskader. Wat excellente leerlingen betreft blijkt het nationale referentiekader onvoldoende te bieden (Boekhorst-Reuver & Roelofs, 2010). Daarom zal de school een eigen doelstellingskader moeten afspreken. Dit was een belangrijk oogmerk van de uitvoerige studie van Boekhorst-Reuver & Roelofs (2010). Ze ontwikkelden de Doelen en Vaardigheden Lijst (DVL), waarvan de hoofdcategorieën zijn:

Leren leren (hoe verwerf je nieuwe kennis)

- Vaardigheden met betrekking tot motivatie / taakgerichtheid
- Vaardigheden met betrekking tot planmatig werken
- Vaardigheden met betrekking tot de inzet van leerstrategieën

Leren denken (hoe kom je tot oplossingen op een systematische manier)

- Analytisch denken
- Creatief denken
- Kritisch denken

Leren leven (hoe ga je om met de dingen die belangrijk zijn in het leven)

- Intrapersoonlijke vaardigheden
- Interpersoonlijke vaardigheden

Behalve deze lijst presenteren ze de volgende wetenswaardigheden over doelen en onderwijs in het algemeen. Zo worden in de algemeen aanvaarde curriculumtheorie drie specifieke doelstellingen voor onderwijs onderscheiden (Boekhorst-Reuver & Roelofs, 2010, 6):

- Kennisverwerving en cultuuroverdracht: onderwijs gericht op de overdracht van cultureel erfgoed en toerusting van leerlingen om nieuwe kennis te vergaren;
- Maatschappelijke toerusting: onderwijs gericht op de toerusting van leerling voor deelname aan maatschappelijke verbanden;
- Persoonlijke ontplooiing: onderwijs gericht op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.

Het voorgaande betekent onder andere dat

- naast cognitieve vaardigheden ook andere vaardigheden aan bod moeten komen
- evenwicht nodig is in aandacht voor persoonlijk en maatschappelijk belang.

Als het gaat om afstemming eigenschappen van de (hoog)begaafde citeren we met instemming Boekhorst-Reuver & Roelofs (2010,8)

‘Op basis van de conclusies die getrokken zijn met betrekking tot de verschillende verklaringsmodellen van (hoog)begaafdheid, kan gesteld worden dat doelen voor (hoog)begaafde leerlingen in ieder geval aan de volgende criteria zouden moeten voldoen:

1. Aansluiten bij de kenmerkende eigenschappen van de groep (hoog)begaafde leerlingen, met daarbij oog voor de specifieke cognitieve, sociale en emotionele behoeften, capaciteiten en interesses van de individuele (hoog)begaafde leerling.
2. Betrekking hebben op meerdere gebieden en vormen van intelligentie.
3. Betrekking hebben op zowel cognitieve als niet-cognitieve factoren (waaronder taakgerichtheid / motivatie, creatief vermogen, persoonlijkheid, prestatievermogen, stressgevoeligheid, werk- en leerstrategieën, reguliere vaardigheden, zelfvertrouwen, metacognitieve vaardigheden, leer-/studievaardigheden, (hogere) denkvaardigheden en vaardigheden in het vergaren en reproduceren van kennis).

Verder blijkt dat het naast het zorgvuldig kiezen van doelen belangrijk is oog te hebben voor de brede omgeving waarin deze doelen een rol spelen, in de leeromgeving op school maar ook in de buitenschoolse en thuissituatie’.

Kijkend naar de DVL constateren we dat hiermee het laatste woord over doelen nog niet is gezegd. Er lijken namelijk doelen te ontbreken, bijvoorbeeld:

- Versneld behalen van reguliere doelen
- Ontwikkelen van andere aanleggebieden of ‘intelligenties’ dan de cognitieve
- Ontwikkelen van een expertniveau op een bepaald vakgebied.

Het eerstgenoemde doel heeft natuurlijk betrekking op versnelling als arrangement en op de prestatieverbetering die hiermee gepaard gaat.

Het tweede doel valt ons inziens onder het door Boekhorst-Reuver & Roelofs genoemd criterium 2: Betrekking hebben op meerdere gebieden en vormen van intelligentie.

Daarom presenteren we een meer open en voorlopige indeling van mogelijke doelen. Hierin zijn de 3 hoofdcriteria die Boekhorst-Reuver & Roelofs noemen terug te vinden in de door ons aangegeven doelen B,C en D. Dit zijn tevens de doelen die zijn afgeleid uit het model van Gagné. Deze zijn in een vorige paragraaf uitvoeriger beschreven. Ook de doelen van de DVL zijn in de volgende indeling onder te brengen, terwijl ook doelen kunnen worden opgenomen die scholen in de praktijk van belang blijken te vinden. Scholen hebben immers vooralsnog de vrijheid hier zelf in te beslissen. Hoofddoel van deze indeling is vooral leerkrachten te helpen een stap te zetten buiten het traditionele denkkader. Duidelijk is ondertussen dat het doelstellingenkader verder moet worden doordacht en onderzocht.

Doelen	Toelichting
A. Herstel van de gevolgen van slecht afgestemd onderwijs. Bijvoorbeeld: - hermotiveren van de leerling of zorgen dat de leerling zich weer uitgedaagd voelt. - leren leren. - geaccepteerd worden door klasgenoten.	Dergelijke doelen komen we in de praktijk vaak tegen. Een belangrijke eerste stap. Belangrijk is dat scholen zich er van bewust zijn dat het om niet meer gaat dan een ongericht herstel van het recht dat iedere leerling heeft, namelijk aan een programma dat aansluit bij de zone van naaste ontwikkeling. Dit in een sfeer van acceptatie van ontwikkelingsverschillen. Uitdaging om de uitdaging, zonder gericht bepaalde kennis, houding, vaardigheden te ontwikkelen is op termijn onvoldoende.
B. Bevordering van cognitieve aanleg binnen het reguliere vakkenpakket. Bijvoorbeeld: - reguliere doelen in kortere tijd halen, - excellent niveau behalen op één of meerdere cognitieve deelgebieden, bijvoorbeeld rekenen & wiskunde,	Kenmerkend voor aanleg is het gemak en de snelheid waarmee het leerproces verloopt. (Gagné, 2012). Dit betekent voor onze cognitief excellente leerling dat deze in de gegeven tijd aanzienlijk meer kan bereiken dan met het reguliere programma wordt nagestreefd.

• verdieping van kennis en vaardigheden binnen een regulier vakgebied, • hogere doelen – analyse, synthese en evaluatie - binnen een regulier vakgebied accent geven.	In de geschiedenis van ons onderwijs was het lange tijd vanzelfsprekend een leerling onbeperkt te laten doorstromen naar een volgend leerniveau. In de loop der jaren is hierin verandering gekomen. Dat ‘vervroegde doorstroming’, overslaan van een groep, in veel gevallen beter is dan andere maatregelen is in het voorgaande al betoogd. Dus behoren deze doelen in principe tot onze eerste keuze, tenzij andere doelen voorrang behoren te krijgen. Het vroegtijdig nastreven van een excellent niveau op een bepaald vakgebied is - gezien de 10.000 uur regel (Gladwell 2009) voor talentontwikkeling – aanbevelenswaard maar wordt weinig toegepast. Bovendien komen dan al snel vaardigheden aan de orde die buiten het reguliere programma liggen. Verderop komen deze aan de orde.
C. Bevordering van andere sterk ontwikkelde aanleggebieden. Bijvoorbeeld: • creativiteit • sociale vaardigheden, leiding geven • muzikale vaardigheden, • motorische vaardigheden.	Wanneer de te ontwikkelen aanleg binnen het reguliere vakkenpakket valt ligt het in het kader van differentiatie voor de hand ook andere aanleggebieden bewust tot talent uit te laten groeien.
D. Bevordering van katalyserende persoonlijkheidseigenschappen, met name: Werkhouding, bijv: • leren doorzetten, leren leren • perfectionisme verminderen Sociaal emotionele ontwikkeling, bijv: • moed ontwikkelen je talent te tonen	Gezonde persoonlijkheidsgroei staat hier centraal. Doel is niet alleen de persoonlijkheidsgroei zelf maar de ondersteuning die deze biedt om aanleg tot talent uit te laten groeien. Verder is het voorkomen en corrigeren van scheefgroei van belang.

• diplomatiek leren omgaan met je leraar • leren leven, verschillende doelen van de DVL • je aanleg integer leren gebruiken • Fysieke ontwikkeling • een gezonde levensstijl ontwikkelen.	Webb (1993) beschreef hoe cognitieve sterktes bij hoogbegaafden tot valkuilen kunnen worden en de algemene ontwikkeling kunnen belemmeren. Het herkennen van scheefgroei en vertalen in constructieve doelen is daarom belangrijk.
E. Doelen buiten het reguliere vakkenpakket of huidige referentiekader. Bijvoorbeeld: • doelen gekoppeld aan andere vak-vormingsgebieden zoals een vreemde taal leren, filosoferen, leren denken.	De voorgaande doelen B,C en D kunnen binnen het reguliere kader van het basisonderwijs blijven maar deze ook ontstijgen, dus kennis, vaardigheden en houdingen ontwikkelen die v�r af staan van de gebruikelijke doelen. In dat laatste geval kunnen ze onder doelstelling E worden gerangschikt. Bij doelen van deze categorie, zeker wanneer andere vakvormingsgebieden aan de orde komen moet worden bedacht welke waarde ze hebben ten opzichte van de andere genoemde doelen.

Het is aan de school afspraken te maken over de in het algemeen na te streven doelen voor excellente leerlingen. Op basis hiervan zou de school naar analogie van de DVL checklists kunnen samenstellen aan de hand waarvan het gesprek met leerling en ouders plaatsvindt.

Inventarisatie van doelen met de versnellingswijzer

De versnellingswijzer bevat items die in de eerste plaats aandacht vestigen op de doelen B, C en D: dus doelen gekoppeld aan persoonlijkheidskenmerken, gericht op het realiseren van een aanleg tot talent en de ontwikkeling van ondersteunende persoonlijkheidseigenschappen. Daarnaast biedt de versnellingswijzer ruimte voor aantekeningen uit het gesprek met de leerling (en ouders) die tot andere doelen kunnen leiden, bijvoorbeeld afkomstig uit de DVL.

Ondersteuningsbehoeften

Wanneer de leerkracht weet welk doel centraal staat is de volgende stap na te gaan wat de leerling nodig heeft om dit daadwerkelijk te bereiken. In het volgende bieden we enige voorbeelden. We nemen eerst een eventueel misverstand weg. De doelgroep excellente leerlingen wordt in groepsplannen vaak als instructieonafhankelijk getypeerd.

Dit zegt waarschijnlijk meer over het programma dat hen wordt aangeboden dan over de leerlingen zelf. Wanneer doelstellingen en programma in hun zone van naaste ontwikkeling liggen zullen ook zij instructie of werkvormen nodig hebben om drempels te kunnen overschrijden. Naast onderwijsbehoeften die bij alle leerlingen kunnen worden aangetroffen worden in literatuur relatief vaak de volgende specifiek bij onze doelgroep passende behoeften genoemd. Uiteraard verschillen deze per individu en moeten dus per individu worden vastgesteld.

De excellente leerling heeft

... een instructie nodig ...

- die verkort is. Doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreken waarna
- het kind zelfstandig aan het werk kan;
- die top-down is, de te leren vaardigheid in breder kader plaatst, bijvoorbeeld in verband brengt met andere kennis en vaardigheden alvorens deze te instrueren;
- waarbij informatie wordt gevisualiseerd;
- afgestemd is op de vragen die hij / zij stelt.

... opdrachten nodig ...

- die vooral appèl doen op toepassing, analyse, synthese en evaluatie;
- waarbij automatisering van vaardigheden, zoals tafels, technisch lezen, via toepassing tot stand komen;
- Die gericht zijn op onderzoekend leren;
- waarbij meerdere problemen, toepassingen, oplossingen etc. tegelijkertijd aan de orde komen.

... (leer)activiteiten nodig ...

- die (aanzienlijk) grotere leerstofgehelen of stappen ineens bevatten: versnelling
- die aansluiten bij haar belangstelling voor de natuur of;
- die verhoogd appèl doen op denkvaardigheden;
- die appèl doen op het zelf plannen en vormgeven van taken.

... feedback nodig ...

- waarbij accent wordt gelegd op zelfcontrole, zelf-evaluatie;
- waarbij rekening wordt gehouden met fouten ten gevolge van te ver doordenken;
- aangepast aan het hogere niveau van functioneren en gericht op hogere vaardigheden;
- waarbij de leerling niet met andere kinderen wordt vergeleken maar met zichzelf.

... groepsgenoten nodig ...

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

... een leraar nodig ...

- die zich vooral opstelt als coach;
- die duidelijk meer van hem / haar verwacht dan van de gemiddelde leerling;
- die de leerling qua taal op een hoger niveau aanspreekt;
- die kan accepteren dat hij / zij soms meer weet en kan dan hij / zij.

VAN VERANTWOORDING NAAR DE VERSNELLINGSWIJZER

In deze verantwoording kwam naar voren dat een passend onderwijsaanbod voor de hoogbegaafde leerling nodig is, en dat versnelling hierin een effectieve mogelijkheid is, die in de praktijk nog weinig wordt toegepast.

Vanuit het kader van Handelingsgericht Werken is ons instrument opgesteld als een lijst met vragen over kenmerken, waarbij steeds wordt bekeken of de leerling meer behoefte heeft aan alleen verrijking of aan versnelling én verrijking.

Het model van Gagné was in de verantwoording het kader om belangrijke kenmerken en katalysatoren van de hoogbegaafde en zijn omgeving in kaart te brengen. Dit model beschrijft hoe volgens recente inzichten aanleg zich tot talent ontwikkelt.

De elementen hiervan zijn terug te vinden in het instrument. De IOWA Acceleration Scale (2009), een Amerikaanse Versnellingsschaal, is mede leidraad geweest voor de indeling van het instrument en de weging van factoren.

Het instrument is uitgetoetst en becommentarieerd door een tiental verschillende intern begeleiders, psychologen en orthopedagogen. CBS De Spiegel te Dalfsen en CBS Ten Holtens Erve te Nijbroek willen we met name bedanken voor het meedenken.

Tot slot: het besluit om te versnellen valt veel scholen zwaar. Vaak wordt vergeten dat níet versnellen ook een besluit is. Met dit instrument hopen we de drempels tot versnellen te verlagen. Welk besluit ook genomen wordt, het is goed om dit weloverwogen te doen.

Assouline, S. e.a. (2009). *Iowa Acceleration Scale, 3rd Edition, manual: A guide for whole-grade acceleration (k-8)*. Scottsdale: Great Potential Press.

Bakker, P. (2005) *Onderzoeker Albert Ziegler over begaafd zijn en begaafd worden*. Talent nov.

Bakker, P. & Busato, V. (2008) *Nederland verkwanselt talent*. In tijdschrift Talent, jaargang 10 nr. 1. februari, Amsterdam

Betts, G. T., & Neihart, M. (2010). Revised profiles of the gifted and talented. Retrieved October, 19, 2012.

Boekhorst-Reuver, J. te. (2010). *DVL: Doelen en Vaardigheden Lijst - versie 2010*. Geraadpleegd op <http://bit.ly/1oUnNiF>.

Boekhorst-Reuver, J. te, Thijs, A. & Roelofs, E. (2010). *Verrijkingsonderwijs voor (hoog) begaafde leerlingen: wat en hoe*. Enschede: SLO.

Bruin- de Boer, A. de & Gelder, E. van (2000). *Zorg op maat: Begeleiding van hoogbegaafde leerlingen*. Geraadpleegd op www.montessori.nl/files/media/document_66.doc.

Busato, V. (2008) *Bloed, zweet en tranen*. In tijdschrift Talent, jaargang 10, nr. 6, november, Amsterdam

Colangelo, N. & Assouline S. (2007). *Meeting the academic and social needs of student*. In Shavinina, L.V (red). International handbook on giftedness. Part two. Quebec: Springer.

Colangelo, N, Assouline & Lukowski- Shoplik, A.E. (2004). *Whole-grade acceleration*. In Colangelo, N, Assouline, S.G. & Gross M.U.M. (red) A nation deceived. How schools hold back America's brightest students. Volume II. Washington: National association for gifted children.

Doolaard, S & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Groningen: GION/ Rijksuniversiteit Groningen.

Drent, S. (2004). *Meer doen met minder: leerlijnen voor hoogbegaafde leerlingen*. In: Gerven, E. van. *Attent op talent: omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Drent, S. (2009). Compacten. In: Gerven, E. van (red.). *Handboek Hoogbegaafdheid*, Assen: Koninklijke van Gorcum.

Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 573-585.

Gagné, F (1995) *From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field*. Roeper Review, Taylor & Francis.

Gagné, F. (2010) *Motivation within the DMGT 2.0 framework*. High ability studies, Taylor & Francis.

Gagné, F (2012) *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufox Press.

Gerven, E. van (red.) (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Gerven, E. van (red.) (2013). *Aan de slag met slimme kleuters*. Dordrecht: Instondo.

Gerven, E. van & Drent, S. (2007). *Handleiding webbased versie Digitaal handelingsprotocol hoogbegaafdheid*. Assen: van Gorcum.

Gladwel, M. (2009). *Outliers: Why Some People Succeed and Some Don't*. OME

Gross, M. U. M. (1992). *The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity*. *Gifted Child Quarterly*, 36, 91-99.

Hoogeveen, L., Hell, J. van & Verhoeven, L. (2004). *Versnellingswenselijkheidslijst*. Nijmegen: Centrum voor begaafdheidsonderzoek-Radboud Universiteit.

Hoogeveen, L. (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Sage.

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

Keuchenius, A. (2007). *Kneedbare hersenen*. Talent, juni.

Kuipers, J. & Bruin-de Boer, A. de (2010). *SIDI-3 Protocol voor signalering en diagnostisering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs*. Drachten: Eduforce.

Kulik, J.A. (2004) *Meta-analytic studies of acceleration*. In Colangelo, N, S.G.Assouline & M.U.M. Gross (red) *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students*. Volume II. Washington: National association for gifted children.

Meersman, A. (2005). *Hoogbegaafden in het basisonderwijs*. Gent: Academia Press.

Mönks, F. J. (1985). *Hoogbegaafden: een situatieschets*. Pag 17 t/m 32 in: Mönks FJ, Span P (eds). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen.

Oost, M. & Kort, H. (2005) *Begaafdheid in beweging*. Bodegraven: MHR Surplus-begaafdencentrum.

Pameijer, N., Van Beukering, T., (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider (HGW)* Leuven: Acco.

Pameijer, N., Van Beukering, T., De Lange, S., Schulpen, Y., Van de Veire, H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas*. Leuven: Acco.

De Raad, N. (2002). *De houding van docenten binnen het voortgezet onderwijs aangaande versnelling in de schoolloopbaan. Wordt deze beïnvloed door informatieverstrekking?* Doctoraalscriptie, Nijmegen.

Rikers, R.M.J.P. (2010) *De zinloze talentenjacht*. De Psycholoog, jan. 2010, pag.10-19

Smidts, D (2014) *6 vragen over executieve functies*. Balans 1.

School aan Zet (2012) *Drieluik excellentie. De doorstroom van excellente leerlingen door het Voortgezet Onderwijs*. Platform beta techniek,

Southern, Th.&E.D.Jones (2004). *Types of acceleration: dimensions and Issues*. In Colangelo, N, S.G.Assouline & M.U.M.Gross (red) *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students*. Volume II. Washington: National association for gifted children.

Van Tassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted & talented learners*. Love Publishing Company, PO Box 22353, Denver, CO 80222.

Webb, C. (2013). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Webb, J.T. Amend, E.R. Webb,N.E. Goerss, J. (2013). *Misdiagnose van hoogbegaafden. Handreikingen voor passende hulp*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.



School aan Zet

Lange Voorhout 20 | 2514 EE Den Haag

Postbus 556 | 2501 CN Den Haag

www.schoolaanzet.nl

