KU LEUVEN UNIVERSITEIT GENT UNIVERSITEIT ANTWERPEN VU BRUSSEL

INTERUNIVERSITAIRE MANAMA-OPLEIDING JEUGDGEZONDHEIDSZORG

Houding, opvattingen en noden van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs omtrent het onderwijzen van intellectueel hoogbegaafde leerlingen.

Dr. Karlein Debaene

Promotor: Prof. Dr. L. Peremans

Co-promotor: Prof. K. Verschueren

Verhandeling voorgedragen tot

het behalen van de graad van

ManaMa in de Jeugdgezondheidszorg

16 juni 2016

Dankjewel…

… Lieve en Karine, mijn promotor en copromotor, voor de ruimte, het vertrouwen en de vele waardevolle feedback die jullie me gaven.

… familie, vrienden en collega's, voor jullie interesse en lieve woorden.

… Stijn en Gwendy, om met jullie kritische blik nog wat puntjes op de 'i' te zetten.

… lieve Nico, Stien en Bas voor jullie vertrouwen, aanmoediging, steun en tonnen begrip de voorbije maanden.

… deelnemende leerkrachten, om jullie verhaal met mij te willen delen en je hierbij ook kwetsbaar te durven opstellen. Ik hoop dat jullie ervaringen andere leerkrachten kunnen inspireren om te durven groeien in hun aanpak van hoogbegaafde leerlingen, zoals jullie ook graag zouden zien.

INHOUD

INHOUD……..1
VOORWOORD……..2
INLEIDING……..3
LITERATUUR……6
1 Situering en gebruikte definities……6
2 Methode……9
3 Resultaten……11
3.1 Welke opvattingen en attitudes hebben leerkrachten omtrent hoogbegaafdheid en het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen?.....11
3.2 Welke factoren spelen een rol bij deze attitudevorming?.....19
3.3 Samenvatting……..21
ONDERZOEKSMETHODE……22
1 Doelstelling en onderzoeksvragen……..22
2 Onderzoeksdesign en onderzoeksmethode……..23
RESULTATEN……26
1 Beeld van de hoogbegaafde leerling: signalen en noden……...26
2 Didactische maatregelen……..29
2.1 Differentiatie binnen de klaswerking……29
2.2 Kangoeroewerking……..33
2.3 Versnelling……34
3 Faciliterende en belemmerende factoren……..35
3.1 Schoolcontext……..35
3.2 Persoonlijke kennis en ervaring……37
3.3 Eigenschappen van de leerkracht: attitude en self-efficacy…….39
3.4 Gezamenlijk traject……42
4 Overzicht thema's……..44
DISCUSSIE……..45
SAMENVATTING……51
REFERENTIES……...52
BIJLAGEN……58
Bijlage 1: Goedkeuring Ethisch Comité UZA en Universiteit Antwerpen……..58
Bijlage 2: Topiclijst……60

VOORWOORD

Kinderen zijn stuk voor stuk uniek. Elk kind, ongeacht zijn mogelijkheden, verdient het om positief bejegend te worden en onderwijs te krijgen dat tegemoet komt aan zijn of haar noden. Dit is nodig om zijn of haar capaciteiten optimaal te kunnen ontwikkelen en een realistisch en positief zelfbeeld te bevorderen. De uitdaging voor leerkrachten bestaat er dus in om een leer- en werkomgeving te creëren waarin alle leerlingen, ook de sterkste, hun capaciteiten en interesses ten volle kunnen ontwikkelen. Voor hoogbegaafde leerlingen is het reguliere aanbod op school echter meestal niet voldoende. Ondanks de vele en steeds toenemende wetenschappelijke inzichten over de noodzaak en de positieve effecten van didactische maatregelen voor hoogbegaafde leerlingen, is het voor deze kinderen niet vanzelfsprekend dat ze een gepast aanbod krijgen op school. Hun welbevinden kan hierdoor onder druk komen te staan, zowel op korte als op langere termijn.

Zowel persoonlijk als beroepsmatig merk ik dat hoogbegaafdheid heel verschillende reacties oproept bij leerkrachten en het schoolteam. Hoogbegaafde leerlingen kunnen getroffen worden door negatieve attitudes van leerkrachten en een negatieve klasomgeving. Ik heb gelukkig ook al regelmatig mogen merken wat het voor hoogbegaafde kinderen kan betekenen als ze begrepen worden door hun leerkracht, als ze er mogen zijn en mogen groeien. De opvattingen van leerkrachten hieromtrent, de bril waar ze door kijken, en hun houding tegenover differentiëren voor deze leerlingen, spelen hierin een belangrijke rol. Er zijn internationaal al talrijke onderzoeken gepubliceerd over dit onderwerp. In Vlaanderen is hier nog vrijwel geen onderzoek naar gebeurd. Met dit onderzoek wil ik attitudes, opvattingen en noden van Vlaamse leerkrachten omtrent hoogbegaafdheid en het onderwijzen van hoogbegaafde kinderen in kaart brengen en trachten te begrijpen. Ik hoop hiermee aanknopingspunten te vinden om het onderwijs voor deze leerlingen te verbeteren en zo hun welbevinden te bevorderen en problemen te voorkomen.

INLEIDING

Leerkrachten hebben een belangrijke invloed op de academische en sociaal-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen (1). Elke leerkracht krijgt in zijn of haar loopbaan te maken met hoogbegaafde leerlingen, aangezien 3,4 % van de Vlaamse leerlingen hoogbegaafd is (2).

Hoogbegaafde leerlingen hebben unieke cognitieve en affectieve noden. Ze beheersen vaak al veel van het reguliere aanbod op school en verschillen op meerdere vlakken fundamenteel van hun klasgenootjes in de manier waarop ze leren. Hoewel ze niet per definitie problemen ontwikkelen, is de heersende consensus in de literatuur dat ze wél problemen kunnen ontwikkelen als ze niet herkend worden en geen passend onderwijs krijgen (3,4,5). Ze kunnen dan bijvoorbeeld gaan onderpresteren, slechte leermethodes ontwikkelen, emotionele en/of sociale problemen ontwikkelen. Wachten met ingrijpen tot er zich problemen voordoen is echter niet gunstig voor de ontwikkeling van een kind.

Hoogbegaafde leerlingen brengen het overgrote deel van hun tijd door in een reguliere klassetting. Dit zijn meestal heterogene klassen van kinderen met uiteenlopende mogelijkheden en leerstijlen met –in het lager onderwijs- een vaste klasleerkracht. Differentiëren is dus het sleutelwoord en de klasleerkracht speelt daarbij een cruciale rol (6). Voor moeilijk lerende kinderen bestaat er weinig discussie over de noodzaak van differentiatiemaatregelen. Deze zijn terecht om hen mee te krijgen in het gemeenschappelijk curriculum in een zo min mogelijk beperkende omgeving. Hoogbegaafde kinderen zijn even atypisch in hun leernoden en verstandelijke mogelijkheden; ze situeren zich ook ver van het gemiddelde, net als moeilijk lerende kinderen (4,7). De nood tot differentiëren is dus ook voor hen zeer verdedigbaar en rechtvaardig, aangezien het leerniveau in heterogene klasgroepen vaak lager ligt dan passend bij hun capaciteiten (8, 9). Waarom blijken aanpassingen voor deze leerlingen dan toch veel minder vanzelfsprekend?

Onvoldoende kennis, hulpbronnen, tijd, ondersteuning en klasmanagement- en andere relevante pedagogische vaardigheden zijn factoren die hierin een rol kunnen spelen (10, 11, 12). Elk van deze barrières kan natuurlijk ook opgaan voor andere doelgroepen waarvoor er aanpassingen in het curriculum moeten komen. Of een leerling al dan niet aangepaste ondersteuning ontvangt, hangt ook af van de attitude en opvattingen van de leerkracht, van de manier waarop deze kijkt naar hoogbegaafdheid, van hoe hij of zij daartegenover staat (10,13,14,15). Negatieve attitudes gaan vaak gepaard met verkeerde of disfunctionele

opvattingen over hoogbegaafde leerlingen en hun onderwijsbehoeften. Ze belemmeren het (h)erkennen en gepast onderwijzen van deze groep leerlingen (14,16,17).

Opvattingen en attitudes rond hoogbegaafdheid zijn in de lagere school, door de centrale rol van de klasleerkracht, mogelijk nog belangrijker. De overgrote meerderheid (92%) van een grote groep hoogbegaafde volwassenen, opgegroeid in het Zweeds egalitair en inclusief onderwijssysteem, heeft vooral de lagere school als een 'vijandige' omgeving ervaren. Sommigen voelden zich gestraft door de leerkracht, die hun leerproces vertraagde, of verkozen om het leren op te geven om sociaal beter in te passen. Sommigen hebben ervaren dat ze het hulpje van de leerkracht waren, anderen dat ze als bedreiging overkwamen voor hun leerkracht of klasgenootjes. Slechts 8 % van de participanten beschreef vooral positieve ervaringen in de lagere school, doordat bepaalde leerkrachten hun noden wel ernstig namen. Deze maatregelen waren echter eerder uitzondering dan regel (18). De attitude van de leerkracht kan ook de klasgroep beïnvloeden: zeker jongere leerlingen nemen vaker gedragingen van leerkrachten over naar klasgenootjes toe (19).

Disfunctionele opvattingen of attitudes kunnen in zekere mate bijgestuurd worden door kennisverwerving via opleiding of bijscholing (17,20), maar ze kunnen evengoed het opdoen van nieuwe inzichten of vaardigheden belemmeren. Bijsturen van bestaande opvattingen en attitudes vereist bijzondere aandacht en aangepaste methodieken (21,22). Hierom alsook omwille van het grote belang voor de ontwikkeling van de hoogbegaafde leerling, is het erg belangrijk om gerichte aandacht te besteden aan opvattingen en attitudes in de opleiding en professionalisering van leerkrachten (17,23).

In Vlaanderen komt het thema hoogbegaafdheid in de gangbare lerarenopleidingen slechts summier aan bod. De Vlaamse onderwijskoepels en de CLB-centrumnetten ontwikkelden in 2011 het protocol 'Diagnostiek bij vermoeden van (hoog)begaafdheid' (24). Dit protocol wordt nu gedragen door alle CLB's en onderwijsnetten. In het protocol wordt ruim aandacht besteed aan de eigenschappen, diagnostiek, noden, mogelijke aanpassingen en aandachtspunten voor kinderen met (vermoeden van) hoogbegaafdheid, in alle fasen van het zorgcontinuüm tegen de achtergrond van de HGW/HGD-kaders. Er komt geleidelijk meer aandacht voor de specifieke onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en zinvolle onderwijsaanpassingen. Scholen nemen in toenemende mate zelf initiatief om een aanbod voor hoogbegaafden te ontwikkelen, soms met projecten of met kangoeroeklassen (25). Scholen en leerkrachten kunnen ondersteuning vragen bij het CLB of zich laten begeleiden door andere experten, zoals bijvoorbeeld bij Exentra of andere initiatieven. Toch blijven er grote verschillen bestaan tussen scholen en leerkrachten onderling.

Behoudens een masterproef met experimenteel onderzoek op basis van vignetten (26), is er in Vlaanderen nog geen onderzoek gebeurd naar gangbare attitudes en opvattingen van leerkrachten omtrent hoogbegaafdheid. Met deze masterproef wil ik de huidige opvattingen en attitudes van Vlaamse leerkrachten omtrent (onderwijzen van) hoogbegaafde leerlingen verkennen en trachten te begrijpen wat zij als faciliterend of belemmerend ervaren in het onderwijzen van deze leerlingen. Mogelijk kan dit een aanknopingspunt zijn om hier in de basisopleiding of in de verdere professionalisering voor leerkrachten meer aandacht aan te besteden.

De onderzoeksvragen hierbij zijn:

- Welke houding en opvattingen hebben leerkrachten ten aanzien van intellectueel hoogbegaafde leerlingen en hun behoeften?
- Welke drempels en noden ervaren leerkrachten in het tegemoet komen aan de waargenomen behoeften van intellectueel hoogbegaafde leerlingen?

LITERATUUR

Er werd systematisch literatuuronderzoek uitgevoerd om een antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvragen:

Welke opvattingen en attitudes hebben leerkrachten omtrent hoogbegaafde leerlingen en het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen?
Welke factoren spelen een rol bij deze attitudevorming?

Zoals verderop uitgebreider omschreven wordt, worden opvattingen ('beliefs') beschouwd als de cognitieve component van attitudes. In de literatuur over opvattingen en attitudes omtrent (onderwijzen van) hoogbegaafde leerlingen worden beide termen en concepten naast en door elkaar gebruikt. Er werd geprobeerd om zoveel mogelijk een geïntegreerd beeld weer te geven van de literatuur. Waar het duidelijk gaat over opvattingen, dan wel over attitudes werd gepoogd dit weer te geven, maar in alle andere gevallen zal gesproken worden over 'opvattingen en attitudes'.

Om zowel de bevindingen van het literatuur- als het eigen onderzoek te kunnen kaderen tegen de bredere wetenschappelijke achtergrond, wordt eerst een summier overzicht gegeven over hoogbegaafdheid, eigenschappen en onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en mogelijke didactische maatregelen.

1 Situering en gebruikte definities

Hoogbegaafdheid

Binnen de lange onderzoekstraditie omtrent hoogbegaafdheid zijn er verschillende theoretische modellen ontwikkeld met hierbij aansluitende verschillende definities van hoogbegaafdheid. Hoogbegaafdheidsmodellen zijn geëvolueerd van een unidimensioneel perspectief, met definities die enkel verband houden met intelligentie, naar multidimensionele concepten. Deze benadrukken onder meer een verscheidenheid van persoonlijke kenmerken, algemene en specifieke domeinen van begaafdheid en creativiteit, alsook de invloed van persoonlijkheids- en omgevingsfactoren op de ontwikkeling van aangeboren capaciteiten. Volgens Wijnekus en Pluymakers zijn er in de huidige wetenschappelijke discussie rond hoogbegaafdheid twee stromingen te onderscheiden (27). Sommigen zien hoogbegaafdheid als een aanleg, een voorbeschiktheid waarmee de mens wordt geboren

(zoals Gagné, 2004 en Heller, 1991). Anderen (zoals Span, De Bruin-de Boer & Wijnekus, 2001 en Sternberg, 1993) definiëren hoogbegaafdheid als aantoonbaar gedrag, waarbij er hoge prestaties worden geleverd op een bepaald gebied. Er bestaat onder wetenschappers wel consensus dat het bij kinderen gaat om een dynamisch construct, dat tot ontwikkeling moet worden gebracht en dat daarbij veel factoren een rol spelen zoals een hoge intelligentie, maar ook omgevingsfactoren, zoals het gezin, schoolgerelateerde en onderwijskundige aspecten (27).

In deze masterproef beperk ik me tot cognitieve of intellectuele hoogbegaafdheid ('academic giftedness'), omdat dit het meest relevant is voor de werkdomeinen van de Centra voor Leerlingenbegeleiding, zowel in de leerlinggebonden begeleiding als de schoolondersteuning.

De hoogbegaafde leerling

In de omschrijving van een hoogbegaafde leerling worden vaak drie componenten teruggevonden (24):

1. *Hoge score op een intelligentietest*: IQ 130 of hoger, d.w.z. twee standaarddeviaties hoger dan het gemiddelde van de referentiegroep leeftijdsgenoten.
2. *Hoge schoolprestaties*: Wijnekus en Pluymakers spreken over de 10% toppresteerders (27). In het Prodia-protocol wordt gesproken over goede tot zeer goede scores op de toetsen van de verschillende leer- en vakgebieden (24).
3. *Kenmerken* die kunnen wijzen op hoogbegaafdheid, waaronder cognitieve, sociaal-emotionele en persoonlijkheidskenmerken.

Als cognitieve kenmerken worden vaak beschreven: een uitstekend geheugen, waar ook efficiënter informatie uit opgehaald wordt, sneller grotere denk- en leerstappen maken, beter komen tot abstractie en generalisatie en in staat zijn om te leren met minimale instructie ("curtailed learning") (28). Hoogbegaafde leerlingen hebben een groot probleemoplossend en analyserend vermogen, met een bredere variëteit aan probleemoplossende strategieën; het zijn vaak creatieve en divergente denkers. Meestal wordt ook een groot concentratievermogen, een lange aandachtsspanne, volharding en doelgericht gedrag benoemd voor zaken die de leerling interesseren en uitdagen (3, 7, 27, 28). Hoogbegaafde kinderen hebben vaak een brede algemene interesse, grote nieuwsgierigheid, een scherpe waarneming en een origineel gevoel voor humor. Ze zijn vaak verbaal vaardiger dan leeftijdsgenoten, met een uitgebreide woordenschat en een groter begrip van taalnuances. Ze wekken de indruk geestelijk vroegrijp te zijn, zijn in staat

tot zelfreflectie, hebben ook vroeger een groter bewustzijn van leven en dood en zoeken ontwikkelingsgelijken in oudere kinderen. Ze hebben vaak een grote behoefte aan autonomie, een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel, zijn vaak kritisch ingesteld en kunnen regels in vraag stellen (3,7).
Over de sociale en emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen bestaan er twee tegengestelde stereotiepen: de harmonische en de disharmonische ontwikkeling. De harmonie-hypothese suggereert dat hoogbegaafden niet enkel superieure intellectuele capaciteiten laten zien, maar ook sociaal competenter en succesvoller zijn en zich vlotter aanpassen aan nieuwe omstandigheden. De disharmonie-hypothese stelt dat de hoge capaciteiten slecht aangepast sociaal gedrag en emotionele problemen met zich meebrengen (29,30). De meerderheid van de hoogbegaafde kinderen zijn sociaal niet minder vaardig dan gemiddeld begaafde kinderen en over het algemeen - ook sociaal- goed aangepast. Net als andere kinderen, zijn ze echter niet immuun of ongevoelig voor sociale of emotionele problemen (31). Grotere gevoeligheid met een intensere beleving van gevoelens, morele verantwoordelijkheid en perfectionisme zijn regelmatig beschreven sociaal-emotionele karakteristieken (7,31). Hoogbegaafde kinderen kunnen kwetsbaarder zijn voor emotionele problemen als ze zich onaangenaam anders voelen dan hun leeftijdsgenootjes, net zoals anderen willen zijn, hun begaafdheid als last zien of eronder lijden dat ze moeilijk vriendjes maken. Problemen met affectregulatie die gerelateerd zijn aan overexcitabiliteit en negatief perfectionisme kunnen hun emotionele kwetsbaarheid vergroten (31). Mogelijk hoge verwachtingen van vriendschap, gebruik van te moeilijke woorden, hoog spelniveau en andere interesses zijn factoren die het risico op ontwikkelen van sociale problemen kunnen verhogen (3,31).

Didactische maatregelen

Hoogbegaafde leerlingen hebben specifieke onderwijsbehoeften, die een continue aanpassing van het onderwijs vragen om hen de kans te geven zich te ontwikkelen (3,4,7 27). Problemen ontstaan namelijk vooral als het onderwijsaanbod niet aangepast is aan hun behoeften. Dit kan onder meer gaan om desinteresse, onderpresteren, vermijden, ontwikkeling van slechte leermethodes en -gewoontes, problemen met welbevinden, zelfbeeld en zelfwaardegevoel, problemen met sociaal gedrag (3,4).

Cruciale didactische aanpassingen, noodzakelijk voor deze leerlingen, zijn ‘compacting’ en verrijking. Soms is versnelling aangewezen (3,4,7,24,27). ‘Compacting’ betekent het overslaan van onnodige herhalings- en oefenstof. Dit kan zowel tijdens het geven van de instructie, het verwerken van de leerstof als het nabespreken ervan gebeuren. Met

‘compacting’ kan de leerling op zijn eigen tempo werken en komt er tijd vrij voor verrijking, dwz extra leerstof, die tegemoetkomt aan de intellectuele mogelijkheden van de leerling (24,27). Verrijken kan door verdieping of door verbreding. Verdiepen betekent inhoudelijk in de diepte gaan, wat zorgt voor meer complexiteit, abstractie en reflectie, zoals bijvoorbeeld door vragen waarbij meerdere oplossingen mogelijk zijn of door het leggen van verbindingen met andere vakken. Bij verbreding wordt materiaal aangeboden dat buiten het curriculum valt. Dit kan aansluiten bij de leefwereld of specifieke interessegebieden van de leerling. Verrijking kan zowel georganiseerd worden binnen de klasgroep, als in een kangoeroeklas of plusklas, waarin hoogbegaafde leerlingen uit verschillende klassen enkele uren per week samen aan projecten werken of een extra vak krijgen (24,27). Versnellen is een derde didactische maatregel, waarbij een leerling de reguliere leerstof sneller mag doorlopen. Soms hebben leerlingen een te grote ontwikkelings- of leervoorsprong en hebben ze andere ondersteuning nodig dan wat leerkrachten in heterogene klasgroepen met de eerder genoemde maatregelen kunnen bieden. Versnelling kan dan ook betekenen dat er een leerjaar, uitzonderlijk meerdere, wordt overgeslagen (24).

Reis en Renzulli (2010) besluiten in een meta-analyse dat ‘gifted education’ bewezen effectief is om academische prestaties van hoogbegaafde leerlingen te verhogen, alsook om hen te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun interesses, creativiteit, productiviteit en carrièreplannen. Er is bovendien veel evidentie dat compacten en verrijken niet enkel zorgt voor hogere prestaties bij hoogbegaafde leerlingen, maar ook bij andere leerlingen (5). Uit een recente meta-analyse van onderzoek naar effecten van verrijkingsprogramma’s blijkt dat deze niet enkel positieve effecten hebben op de academische prestaties maar ook op de sociaal-emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen (32). Een veelheid aan literatuur toont aan dat de verschillende vormen van versnelling resulteren in hogere academische prestaties voor hoogbegaafde leerlingen (5, 33). Vaak gevreesde negatieve sociale en emotionele gevolgen worden in wetenschappelijk onderzoek niet bevestigd (34, 35, 36). Integendeel, onderzoeksresultaten suggereren ook hier eerder een positief effect op onder meer eigenwaarde, zelfconcept, sociaal leiderschap en onafhankelijkheid (34).

2 Methode

Het systematisch literatuuronderzoek focust zich op volgende onderzoeksvragen:
Welke opvattingen en attitudes hebben leerkrachten omtrent hoogbegaafde leerlingen en het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen?
Welke factoren spelen een rol bij deze attitudevorming?

Hierbij werd gepoogd om vooral zicht te krijgen op opvattingen en attitudes van leerkrachten lager onderwijs, die lesgeven in heterogene klasgroepen, met aandacht voor de obstakels die ze ervaren bij het onderwijzen van deze leerlingen.

Zoektermen

Relevante literatuur werd opgezocht met behulp van het zoekplatform LIMO van de KU Leuven. Dit bevat alle collecties van de KU Leuven alsook de collecties van andere LIBISnet-bibliotheken. Hierin zijn vele internationale databases vervat. Studenten en personeelsleden hebben toegang tot de e-bronnen waar KU Leuven een abonnement of licentie voor heeft. De Engelse termen gifted* en teach* werden gecombineerd met de zoektermen attitud*, perception*, belief*, stereot*, conception*, assumption*, opinion*, view*, judg*, feeling*, conviction*, expectation*, presumption*.

In- en exclusiecriteria

Inclusiecriteria:

1) De studie is gericht op attitudes en opvattingen van leerkrachten van het regulier lager onderwijs en leerkrachten in opleiding.
2) De studie gaat over intellectueel hoogbegaafde (volgens gangbare identificatiecriteria in het land waar de studie wordt uitgevoerd) kinderen uit de lagere school.
3) De studie bevat bij voorkeur empirische data. Relevante beschouwende of overzichtsartikelen kunnen eveneens weerhouden worden.
4) De studie dateert van de laatste 20 jaar, d.w.z. is gepubliceerd tussen 1993 (start literatuuronderzoek 2013) en april 2016.
5) De studie is gepubliceerd in een peer-reviewed tijdschrift.

Exclusiecriteria:

1) Leerkrachten kleuteronderwijs en leerkrachten secundair/hoger onderwijs

De combinatie van de eerder genoemde zoektermen in de LIMO-database resulteerde in 221 artikels. Bij een eerste handmatige filtering op basis van de abstracts werden dubbele artikels, niet-relevante artikels of artikels die voldeden aan exclusiecriteria eruit gehaald. Bij de volgende handmatige filtering werd de online versie van de 75 resterende artikelen uitgebreider gescreend aan de hand van de inclusie- en exclusiecriteria en op relevantie. De resterende 47 artikels werden doorgenomen, waarna er 29 relevante artikels overbleven, die aansloten bij de inclusie- en exclusiecriteria. Uit de referenties van deze artikels zijn enkele bijkomende artikels naar voor gekomen.

Van de vele studies binnen de onderzoekslijnen van attitudes en opvattingen inzake hoogbegaafdheid en comorbiditeit (ASS, ADHD,…) en hoogbegaafdheid bij anderstaligen, leerlingen met een andere culturele en/of lage SES-achtergrond werden slechts enkele artikels weerhouden.

3 Resultaten

3.1 Welke opvattingen en attitudes hebben leerkrachten omtrent hoogbegaafde leerlingen en het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen?

Attitudes en opvattingen van leerkrachten

Een attitude tegenover iets of iemand bestaat uit *gevoelens* (leuk/niet leuk; liefde/haat; eens/oneens), *cognitieve opvattingen* (overtuigingen, opinies, ideeën over een object of fenomeen) en *gedrag* (intenties of actietendensen) dat gesteld wordt in antwoord op deze gevoelens en opvattingen (37). De vorming en verandering van attitudes wordt beïnvloed door een verscheidenheid aan persoonlijke en omgevingsfactoren. Opvattingen ('beliefs') worden beschouwd als de cognitieve component van attitudes. Ze zijn te onderscheiden van kennis: daar waar kennis verwijst naar objectieve, verifieerbare feiten, zijn opvattingen gebaseerd op subjectieve oordelen en evaluaties (22).
Kagan (1992) definieert opvattingen van leerkrachten ('teacher beliefs') als 'stilzwijgende, vaak onbewuste aannames over leerlingen, klassen en de leerstof die onderwezen moet worden'. Ze kunnen verband houden met zichzelf als leerkracht, de aard van leren en lesgeven, effectief klasmanagement, leerlingen, kennis, onderwijsaspecten, ouders, onderwijscontext, organisatorische aspecten (38). Opvattingen en attitudes vormen de basis voor planning, beslissingsprocessen en gedrag van leerkrachten in de klas (22, 38). Leerkrachten ontwikkelen hun 'teacher beliefs' al voor ze zelfs maar starten met hun formele opleiding tot leerkracht. Ze zijn diepgeworteld, vrij stabiel en worden ook niet vanzelfsprekend gewijzigd door de gangbare lerarenopleidingen (38,39). Opvattingen werken namelijk als filter waardoor nieuwe kennis en ervaringen gescreend worden om er betekenis aan te geven en kunnen dus een obstakel vormen bij het opdoen van nieuwe inzichten of vaardigheden (22, 38). Mits speciale aandacht voor bestaande opvattingen en attitudes, waarbij disfunctionele opvattingen door kritische zelfanalyse, specifieke opleiding of ervaring in vraag gesteld worden, kunnen er echter wel alternatieve, nieuwe opvattingen toegevoegd worden aan bestaande concepten (22).

Attitudes en opvattingen van leerkrachten t.a.v. hoogbegaafde leerlingen

Attitudes en opvattingen van leerkrachten tegenover hoogbegaafde leerlingen worden al lang bestudeerd, zowel met kwalitatieve als kwantitatieve methodes. Uit deze onderzoeken komen wisselende resultaten naar voor. Dit kan te maken hebben met attitudeverschillen tussen leerkrachten, maar ook met verschillen in methodologie en identificatie van variabelen (40), alsook met de brede context waarin het onderzoek gevoerd wordt: verschillende scholen in verschillende landen met verschillende onderwijssystemen en verschillen in gangbare onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen (40,41). Onderwijssystemen kunnen een heel verschillende visie hebben op de verdeling van onderwijskansen en dit heeft een weerslag op het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (41). In de meeste landen bevindt het onderwijssysteem zich op een continuüm van het meritocratische en het egalitaire onderwijssysteem. Het meritocratische onderwijssysteem biedt onderwijskansen aan individuen op basis van individuele capaciteiten en verdiensten. Het egalitair onderwijssysteem gaat ervan uit dat alle kinderen vaardigheden hebben en gelijke onderwijskansen moeten krijgen om deze vaardigheden verder te ontwikkelen. Keerzijde van deze visie volgens Mandelman ea (2010) is de angst voor elitarisme, waardoor het concept begaafdheid en onderwijs voor begaafden mogelijk veel minder aan bod komen (41).

Ook vanuit deze literatuurstudie komen er wisselende resultaten naar voor: neutrale, positieve, negatieve alsook gemengde attitudes en uiteenlopende opvattingen. Sommige onderzoekers vinden matig positieve tot positieve attitudes van leerkrachten tegenover academisch getalenteerde leerlingen (12,42). Anderen vinden negatievere attitudes, zoals een anti-intellectuele houding, of opvattingen dat onderwijs voor hoogbegaafden elitair is, zoals verderop nog wordt beschreven (16,43). Mc Coach & Siegle (2007) vinden globaal een vrij neutrale attitude ten aanzien van onderwijs voor hoogbegaafden. Ze beschrijven echter een grote variabiliteit tussen leerkrachten gaande van zeer positieve tot opvallend negatieve attitudes. De onderzoekers suggereren dat de attitudes van leerkrachten in het werkveld best op individuele basis bekeken kunnen worden, in plaats van ervan uit te gaan dat alle leerkrachten er positieve of negatieve attitudes op na houden (15).

Beeld van leerkrachten over hoogbegaafde leerlingen

Leerkrachten hebben meestal een beeld van hoogbegaafde leerlingen, maar volgen in hun beschrijvingen vaak niet consequent een model. Soms sluiten hun beschrijvingen meer aan bij het ene hoogbegaafdheidsmodel dan bij het andere. Schroth & Helfer (2009) besluiten vanuit hun onderzoek dat er conceptuele verwarring is bij leerkrachten over de criteria om van een academisch getalenteerd of hoogbegaafd kind te spreken. Leerkrachten in hun onderzoek blijken meest geneigd om onderwijsaanpassingen te overwegen bij (a) een combinatie van bovengemiddelde mogelijkheden, creativiteit en motivatie, (b) een hoge mate van analytische capaciteiten, (c) sterke algemene intellectuele mogelijkheden, (d) creatieve of productieve denkers en (e) een hoge mate van creatieve mogelijkheden (weergegeven in volgorde van belangrijkheid zoals dat naar voor komt uit het onderzoek) (44). Leerkrachten in het onderzoek van Lee (1999) begrijpen hoogbegaafdheid als een reeks concepten: excellentie, potentieel, zeldzaamheid, zichtbaarheid, aangeboren capaciteit, motivatie en asynchronie (45).

Voor veel leerkrachten zijn cognitieve kenmerken het belangrijkst voor het identificeren van hoogbegaafde leerlingen. Voor Duitse leerkrachten zijn kenmerken op vlak van intelligentie, motivatie en prestaties op school belangrijk; ze vinden dat deze onderling verbonden zijn (46). Bij Amerikaanse leerkrachten leven ook eerder traditionele opvattingen over hoogbegaafde leerlingen. Voor hen zijn dit verbaal sterke kinderen met een rijke woordenschat, een grote algemene kennis en sterke redeneermogelijkheden. Dit zijn karakteristieken die vaak voorkomen bij kinderen met rijke voorschoolse ervaringen (47). Zweedse leerkrachten benoemen een hoog kennisniveau, dat in verscheidene situaties kan toegepast worden, vroegrijpheid, effectieve informatieverwerking en creativiteit (48).

Leerkrachten beschrijven ook andere kenmerken bij hoogbegaafde leerlingen: grote academische dapperheid ('prowess'), nieuwsgierigheid en een bijzondere wil om te leren en kennis op te doen die verdergaat dan die van andere leerlingen (11); onafhankelijkheid, aanpassingsvermogen en flexibiliteit (48); motivatie en prestatiegerichtheid (45,48); perfectionisme, competitiviteit, leiderschap, weerstand, vastberadenheid, verdraagzaamheid, obsessiviteit, excentriciteit (45). Sommige leerkrachten geven aan dat er mogelijk ook bijzondere sportieve of culturele talenten zijn (11). Leerkrachten kunnen ook erg stereotiepe opvattingen over hoogbegaafde leerlingen hebben, zoals over hun fysieke verschijning (vooral bruin/donker haar, tengere bouw, volwassen voorkomen), hun interesses (vooral studeren/lezen, computerspelletjes, sport), hun persoonlijkheid (o.a. stil, verlegen, humor) en hun interpersoonlijke relaties (weinig geliefd door peers) (49).

Over sociale en emotionele kenmerken van hoogbegaafde leerlingen voelen leerkrachten zich soms onzeker (12). Er bestaan hierover zeer verschillende, tegengestelde opvattingen, die aansluiten bij de eerder beschreven tegengestelde stereotiepen van de harmonische en disharmonische ontwikkeling bij hoogbegaafden (30). In hun onderzoek vinden Baudson en Preckel (2013) dat de impliciete persoonlijke theorieën van leerkrachten over hoogbegaafdheid in de lijn van de disharmonie-hypothese liggen (50), wat in later onderzoek bij leerkrachten in opleiding vooral voor jongens het geval blijkt. Bij meisjes wordt hoogbegaafdheid niet geassocieerd met aanpassingsproblemen (30). Ook Vlaamse leerkrachten in opleiding blijken hoogbegaafde en zeer intelligente leerlingen als minder emotioneel stabiel en minder sociaal competent te beschouwen dan gemiddeld begaafden (experimenteel opzet op basis van vignettes) (26). In onderzoek van Moon & Brighton (2008) kunnen sommige leerkrachten zich makkelijk voorstellen dat hoogbegaafde leerlingen slechtere sociale vaardigheden hebben, verlegen zijn of gedragsproblemen hebben (47). Veel leerkrachten geloven echter ook dat hoogbegaafde leerlingen een hoge sociale intelligentie kunnen hebben en hebben een positief beeld over hun sociaal gedrag, zoals ook in andere onderzoeken naar voor komt (46,47,48). In het onderzoek van Persson (1998) blijken leerkrachten zelfs veel belang te hechten aan sociale kenmerken in hun beslissingsproces of een leerling al dan niet hoogbegaafd is: ze zoeken naar ‘paragons of virtue’ – toonbeelden van deugd, een leiderstype, een rolmodel, een filantroop (48). Sommige leerkrachten vinden dat hoogbegaafde leerlingen als voorbeeld voor anderen een positieve invloed hebben in de klas (16), om het niveau van interesse, motivatie en presteren in de klas hoog te houden (48). Soms zien ze hoogbegaafde leerlingen ook als hulpleerkracht, die hun werkdruk kan helpen verminderen (48). Anderen zien hoogbegaafde leerlingen in de klas eerder als een probleem in plaats van een zegen (51).

Vanuit de literatuur komen ook enkele zaken naar voor die de beeldvorming kunnen vertroebelen en de identificatie en het doorvoeren van onderwijsaanpassingen bij sommige groepen bemoeilijken.
Zo worden hoogbegaafde meisjes mogelijk anders ingeschat dan hoogbegaafde jongens. In onderzoek van Bianco e.a. (2011) blijken leerkrachten veel minder snel hoogbegaafde meisjes door te verwijzen voor een aangepast onderwijsaanbod dan verder identiek omschreven jongens (52). In onderzoek van Endepohls-Ulpe en Ruf (2006) beschrijven ervaren leerkrachten ook opvallend weinig hoogbegaafde meisjes (46). In vervolgonderzoek vindt Endepohls-Ulpe (2008) geen evidentie dat het geslacht van hoogbegaafde leerlingen hun identificatie door leerkrachten beïnvloedt. Voor kinderen die sociaal onaangepast gedrag of gedragsproblemen laten zien, evenals bij wiskundig sterke leerlingen, worden stappen tot identificatie en aanpassingen consistent overwogen. Voor talig sterke leerlingen gebeurt dit

echter enkel als ze ook gedragsproblemen vertonen. Talig sterke en sociaal aangepaste leerlingen hebben dus het meeste kans om geen aanpassingen te krijgen. Deze laatste groep betreft wel vaker meisjes dan jongens (53). Ook in ander onderzoek blijkt dat leerkrachten meisjes op talig vlak sterker inschatten, en hen ook als hardere en kwaliteitsvollere werkers dan jongens beschouwen (54).

Meerdere onderzoeken wijzen er ook op dat de sociaal-economische status en culturele achtergrond van leerlingen de perceptie van leerkrachten over die leerlingen beïnvloedt. Amerikaans onderzoek geeft aan dat leerkrachten sneller leerlingen vanuit betere socio-economische klassen naar voor schuiven voor aangepast onderwijs dan leerlingen uit zwakkere milieus (56). Ze vinden het moeilijker om zich hoogbegaafde kinderen voor te stellen die niet erg snel zijn met lezen, een beperktere woordenschat hebben, niet goed zelfstandig kunnen werken of weinig intrinsieke motivatie en doorzettingsvermogen laten zien – karakteristieken die vaak voorkomen bij beschrijvingen van kinderen met een minder gegoede familiale achtergrond (47). Ook Zuid-Afrikaanse leerkrachten blijken hoogbegaafde leerlingen uit lagere socio-economische klassen vaak niet te herkennen (11). Maar zelfs getrainde en ervaren leerkrachten die lesgeven in een scholengemeenschap met veel kinderen uit minderheidsgroepen en met een lage socio-economische status, hebben geen goed ontwikkeld beeld van hoe hoogbegaafdheid zich in deze groepen manifesteert (57). Ryan (2012) suggereert dat er mogelijk een negatieve attitude tegenover kinderen uit diverse culturele, economisch benadeelde en/of anderstalige achtergrond meespeelt, die het voor leerkrachten moeilijker maakt om hoogbegaafde leerlingen uit die groepen te herkennen. Mogelijke barrières hierbij zijn: de overtuiging dat er slechts een beperkt aantal begaafde kinderen zijn in lage socio-economische of anderstalige groepen, de opvatting dat intellectuele begaafdheid niet waardevol geacht wordt in sommige groepen, de angst dat de kwaliteit van programma's erop zou achteruitgaan en de perceptie van een onvoldoende stimulerende omgeving, zoals armoede en ongeletterdheid bij de ouders (11,55). In ander Amerikaans onderzoek zijn leerkrachten echter van mening dat hoogbegaafdheid in alle economische klassen voorkomt en dat het goed zou zijn voor de 'gifted programs' als deze groep leerlingen zou deelnemen (14). Ze geloven dat IQ- en gestandaardiseerde testen de capaciteiten van deze leerlingen niet accuraat weergeven en dat er te enge screenings- en selectieprocessen gebruikt worden (14,55).

Leerkrachten zijn ook minder geneigd om kinderen als hoogbegaafd te herkennen en/of aanpassingen te voorzien als er sprake is van comorbiditeit, zoals ADHD (58), emotionele problemen, gedragsproblemen en leerproblemen (59,60,61).

Zowel de onderzoeken over de invloed van de sociaal-economische en culturele achtergrond als deze over de invloed van comorbiditeit op het identificeren van hoogbegaafde leerlingen kaderen in ruimere onderzoekslijnen hieromtrent. De aangehaalde onderzoeken zijn slechts

enkele van vele onderzoeken. Dit behelst echter een aparte literatuurvraag en wordt hier niet verder uitgewerkt.

Didactische maatregelen voor hoogbegaafde leerlingen

Algemene opvattingen en attitudes

Uit meerdere onderzoeken komt naar voor dat sommige leerkrachten vinden dat gelijkheid en gelijke kansen voor leerlingen betekent dat alle leerlingen hetzelfde doen (62) en dat aangepast onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen elitair is (16,43). In kwalitatief onderzoek van Persson (1998) binnen het Zweedse egalitaire onderwijssysteem worden er twee groepen leerkrachten onderscheiden. Eén groep streeft het egalitaire ethos na en vindt dat het gangbare nationale curriculum volledig voldoet voor alle leerlingen, zowel de sterkere als de zwakkere. Een andere groep leerkrachten wil afstand nemen van het egalitaire principe omdat sterke leerlingen gesmoord worden in het huidige systeem en verhinderd worden om hun potentieel te ontwikkelen (48). In onderzoek van Mc Coach & Siegle (2007) blijken leerkrachten het noch eens, noch oneens te zijn met de opvatting dat ‘gifted education’ elitair is (15). Sommige leerkrachten maken zich eerder zorgen over elitarisme bij bepaalde soorten aanpassingen. Zo (h)erkennen Australische leerkrachten wel voordelen bij kangoeroegroepen, maar blijken ze bezorgd dat dit elitair is, of althans als elitair beschouwd zou worden door anderen (43). Andere leerkrachten hebben weerstand tegen kangoeroegroepen omdat andere leerlingen zich hierdoor minderwaardig zouden kunnen voelen (23).

Lassig (2009) beschrijft vanuit de literatuur een soort liefde-haat-relatie van de maatschappij met hoogbegaafdheid, talent en aangepast onderwijs. Er wordt gesproken over een slingerbeweging tussen excelleren en gelijkheid: enerzijds het aanmoedigen van hoogbegaafde kinderen om hun volle potentieel waar te maken en anderzijds het ondersteunen van leerlingen in andere risicogroepen om gelijke minimumstandaarden te behalen. Lassig verwijst naar een Australische nationale review over ‘gifted education’ waaruit blijkt dat leerkrachten een zekere mate van apathie en weerstand hebben tegenover onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen, waarbij anti-intellectuele attitudes een substantiële barrière vormen (17). Zelfs binnen de Koreaanse cultuur, waar academische ontwikkeling toch gewaardeerd wordt, verkiezen leerkrachten sportieve en niet te ijverige leerlingen boven academische uitmuntendheid (63). Geake en Gross (2008) vragen zich af welk intern proces ons ervan weerhoudt om hoge intellectuele mogelijkheden even enthousiast en openlijk te waarderen als bijzonder atletisch of muzikaal talent (13). Ze verwijzen hierbij naar een waargebeurd verhaal, gepubliceerd door Gallagher (1976), waarbij een schooldirecteur van een basisschool tijdens een bijeenkomst voor leerkrachten en

ouders een programma voorstelt om begaafde kinderen te ondersteunen. Alle reacties zijn negatief. Het programma zou elitair en anti-democratisch zijn en verdeeldheid creëren. De schooldirecteur legt vervolgens uit dat het programma in feite een bestaand programma is, dat al draait voor basketbalspelers. Enkel het veranderen van één term, begaafden in plaats van basketbalspelers, zorgt voor een hele verandering, van positief naar negatief. In hun eigen onderzoek bij 377 leerkrachten in Engeland, Schotland en Australië vinden Geake en Gross (2008) dat leerkrachten onbewust negatieve gevoelens ervaren tegenover hoogbegaafde leerlingen. Als onderliggende reden komt vooral de associatie met sociaal onaangepast en antisociaal gedrag naar voor: een wantrouwen dat hoge intellectuele capaciteiten kunnen bijdragen tot evolutie naar sociaal onaangepast gedrag (13). Sommige leerkrachten vinden dat er meer aandacht moet zijn voor zwakkere dan voor sterkere leerlingen, zelfs al zien ze de noodzaak om hoogbegaafde leerlingen te ondersteunen (23). Anderen menen dat hoogbegaafde kinderen geen speciaal aanbod nodig hebben, dat ze er zelf wel geraken (16,51) en/of dat ze al voldoende bevoordeeld zijn in het schools systeem (23). Ze hebben het gevoel dat de extra inspanning en tijd die ze in deze groep steken oneerlijk is tegenover zij die achterop lopen (51). In het onderzoek van Bain e.a. (2007) zijn 76% van de participanten het erover eens dat hoogbegaafde leerlingen waarschijnlijk zullen excelleren zonder aangepast aanbod (16). Sommige leerkrachten denken dat leerlingen weerstand zullen bieden en afhaken als ze academisch uitgedaagd worden (62). Leerkrachten die lesgeven aan jongere leerlingen zijn vaak weigerachtig om talent formeel te identificeren bij deze groep omdat ze geloven dat jonge leerlingen niet ‘gelabeld’ moeten worden of onder druk gezet om schools te presteren (64). Lagere school-leerkrachten schatten jonge leerlingen ook vaak in vanuit een deficit-kader. Ze focussen zich veel meer op negatieve kenmerken en op remediëring hiervoor, vooraleer ze verrijking, versnelling of andere interventies voorstellen, ook bij evident aanwezige sterktes. Ze geloven dat een aangepast programma voor hoogbegaafdheid slechts aangewezen is bij leerlingen die alle traditionele signalen van hoogbegaafdheid laten zien, zonder observeerbare tekorten. De resultaten wijzen erop dat leerlingen eerst eventuele zwaktes moeten bijwerken vooraleer ze aanpassingen kunnen krijgen in kader van hun hoogbegaafdheid (47).

Compacten en verrijken

Behoudens in een Grieks onderzoek (65) komt uit verschillende studies naar voor dat leerkrachten vaak voorstander zijn van inclusief onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen binnen de reguliere klasgroep (11,16). Ook Vlaamse leerkrachten in opleiding staan eerder positief ten opzichte van ‘compacten’ en verrijken binnen de gewone klaswerking (26). Veel van de gevonden literatuur gaat over obstakels en belemmeringen bij het differentiëren voor hoogbegaafde leerlingen binnen een reguliere, heterogene klasgroep. Binnen overvolle

klassen met toenemende diversiteit onder de leerlingen, wordt het identificeren van hoogbegaafde leerlingen op zich al als belemmerend ervaren (10,11). Leerkrachten maken zich zorgen over de extra werklast (51). Tekort aan tijd en materialen blijkt vaak een obstakel. Meer bepaald gaat het over te weinig aangepast en vaak niet vlot beschikbaar lesmateriaal en te weinig tijd om bronnen en materialen te vinden, om voor te bereiden en om de leerlingen te ondersteunen bij de aangeboden uitbreidingsoefeningen (10,11,12,66). Leerkrachten ervaren vaak een tekort aan opleiding (11,12), wat soms leidt tot gevoelens van schuld, schaamte en hopeloosheid, vooral omdat ze niet kunnen voldoen aan hun eigen verwachtingen (11). Ze ervaren moeilijkheden met het aanpassen van taken aan de noden van de leerling, alsook met klasmanagement bij het differentiëren. Uitdagingen hierbij zijn bijvoorbeeld het op gang houden van verschillende groepen in de klas of niet afgeleid raken door noden van andere leerlingen bij opstarten van een hoogbegaafde leerling met zijn taken (10,66). Een gebrek aan klasmanagementvaardigheden en mentoren zijn grote obstakels voor startende leerkrachten om te differentiëren. Soms worden student-leerkrachten tijdens hun stage zelfs ontmoedigd om te experimenteren met differentiatie ('focus je op onderwijs voor de hele groep'; 'differentiatie komt later') (42). Bij hun pogingen tot differentiëren ondervinden leerkrachten soms ook problemen met de motivatie van sommige hoogbegaafde leerlingen. Sommigen willen geen andere taken dan hun klasgenoten of willen gewoon niet meer inspanning leveren (66). Tot slot kunnen er op schoolniveau ook prioriteiten vastgelegd zijn om tegemoet te komen aan de noden van andere kinderen (12) en kunnen leerkrachten beïnvloed worden door attitudes van hun collega's (17).
Attitudes ten aanzien van kangoeroegroepen zijn wisselend: sommige leerkrachten zien wel voordeel in kangoeroegroepen, maar zijn bezorgd dat die elitair zouden kunnen zijn of als elitair beschouwd zouden kunnen worden (43). Vlaamse leerkrachten in opleiding staan eerder positief ten opzichte van kangoeroeklassen (26).

Versnellen

De literatuur over opvattingen en attitudes omtrent versnellen gaat zowel over deeltijdse modellen, zoals 'compacten' en versnellen van het curriculum voor één of meerdere vakken, als over voltijdse modellen, zoals vervroegde schoolstart en een leerjaar overslaan. Attitudes tegenover versnelling zijn wisselend (15). Vlaamse leerkrachten in opleiding hebben een eerder neutrale houding ten opzichte van versnelling (26). Hoewel ze het makkelijkst te implementeren zijn, blijken voltijdse modellen het minst populair (33,43). Ondanks uitgebreid onderzoek in het voordeel van versnelling wordt deze maatregel volgens Amerikaanse onderzoekers nog te weinig gebruikt (33,36). In Amerikaans onderzoek wordt vaak verwezen naar 'A nation deceived: How schools hold back America's brightest students', een lijvig 2-delig document, volledig gewijd aan versnelling (36). Hierin worden enkele veel

voorkomende belemmeringen voor het inzetten van versnelling voor hoogbegaafde leerlingen opgelijst. Versnelling komt niet aan bod in de opleiding en het ontbreekt leerkrachten vaak aan (wetenschappelijke) kennis hierover, alsook aan vertrouwen om deze maatregel in te zetten. Veel leerkrachten geloven dat het minder schadelijk is om niet te versnellen, ze vrezen dat versnelde leerlingen zich sociaal niet zullen kunnen aanpassen en hiaten in kennis zullen hebben. Chronologische leeftijd bepaalt de klasgroep waarin de leerling terecht komt; versnellling wordt gezien als het 'pushen' van kinderen door hun kindertijd. Leerkrachten geloven soms ook dat versnelling het gevoel van zelfwaarde van andere leerlingen kan aantasten, en dat gelijk aanbod voor iedereen primeert. Versnelling druist in tegen hun persoonlijke opvattingen. Hoewel het aantal niet-succesvolle versnellingen beperkt is, zijn ze vaak memorabel en beïnvloeden ze de keuze tussen meerdere opties (36).
In recentere onderzoeken naar attitudes van leerkrachten omtrent overslaan van een leerjaar blijven gelijkaardige opvattingen naar voor komen. Leerkrachten vrezen gevolgen op educatief vlak, zoals niet in staat zijn om de nieuwe inhoud te verwerken of belangrijke kennis te missen (23,33). Veel leerkrachten zijn van mening dat versnelling vooral negatieve gevolgen heeft op sociaal vlak, zoals moeilijk aansluiting vinden bij nieuwe klasgenootjes, in onveilige situaties geplaatst worden, oude vriendjes missen en er sociaal onder lijden (15,16,23,43). Leerkrachten geven meer gewicht aan mogelijke negatieve gevolgen dan aan de mogelijk positieve gevolgen (67).

3.2 Welke factoren spelen een rol bij deze attitudevorming?

Naast de eerder beschreven invloed van het onderwijssysteem, gangbare onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen en van de vele uitdagingen van gedifferentieerd lesgeven in een heterogene klasgroep, zijn er ook meerdere onderzoeken gebeurd naar predictoren voor opvattingen en attitudes over (het onderwijzen van) hoogbegaafde leerlingen.

Vanuit onderzoek van Bégin en Gagné blijkt de sociaal-economische status van de leerkracht een predictor voor attitudes tegenover onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (68). Deze samengestelde variabele omvat de variabelen 'onderwijsniveau', 'onderwijzer zijn', 'gezinsinkomen', 'aantal kinderen' en 'geslacht'. Een invloed van het geslacht van de leerkracht op opvattingen over onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen wordt in later onderzoek niet opnieuw teruggevonden (65,69). In onderzoek van Jae Yep Jung (2014) blijken oudere leerkrachten in opleiding makkelijker aangepaste voorzieningen voor hoogbegaafden te steunen, daar waar jongere leerkrachten eerder vinden dat dergelijke

voorzieningen elitair zijn. Volgens de onderzoeker spelen de meer gevarieerde levenservaringen van oudere leerkrachten hierin mogelijk een rol (70).

Contact en ervaring met hoogbegaafden worden in meerdere studies geassocieerd met positieve attitudes (46,68,70). Leerkrachten met ervaring in het onderwijzen van deze kinderen beschikken over een veel preciezer concept van hoogbegaafdheid op het cognitieve domein, dan leerkrachten zonder ervaring (46). Leerkrachten zonder ervaring hiermee vinden vaker dat programma's of voorzieningen voor hoogbegaafden elitair zijn (70). Een mogelijke verklaring kan zijn dat frequent contact met hoogbegaafde personen (familie, vrienden, kennissen, …) bewust of onbewust leidt tot het verwerven van nieuwe inzichten en besef van de specifieke noden van hoogbegaafde personen (70). Nochtans wordt de invloed van ervaring op attitude niet overal teruggevonden: soms is er geen verschil in attitudes van leerkrachten die al ervaring hebben met hoogbegaafde leerlingen en zij die dat niet hebben (15,63). Ervaring blijkt ook niet altijd gepaard te gaan met een grotere interesse in en kennis over het onderwijzen van deze leerlingen (69).

De rol van kennis en opleiding als mogelijke predictor voor opvattingen en attitude over (onderwijs aan) hoogbegaafde leerlingen is ook al vaker onderzocht. Gross (1994) suggereert dat vooral een gebrek aan kennis en begrip omtrent hoogbegaafdheid aan de basis liggen van verkeerde opvattingen. Het gaat dan meer bepaald over het gebrek aan wetenschappelijke kennis over onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde kinderen en de invloed hiervan op hun academische en sociaal-emotionele ontwikkeling (20). Uit veel studies komt naar voor dat opleiding hierover grotere kennis, interesse en een gunstiger attitude kan teweegbrengen (13,17,20,42,69,71). Toch is er ook onderzoek waarin opleiding niet gerelateerd is aan een verbetering in attitude (15). De onderzoekers suggereren dat opleiding mogelijk wel de kennis over hoogbegaafdheid en de noden van deze leerlingen kan vergroten, maar er niet in slaagt om leerkrachten te ondersteunen om ook effectief tegemoet te komen aan deze noden. Zoals eerder werd beschreven, wijzigen opvattingen ook niet vanzelfsprekend door opleiding. Uit onderzoek van Berman e.a. (2012) kwam naar voor dat voorafbestaande opvattingen over (onderwijs aan) hoogbegaafde leerlingen bij leerkrachten in opleiding meer invloed hadden op hun bereidheid en methodes om hen te onderwijzen dan specifieke training in de eigenheden en noden van deze leerlingen (51).

3.3 Samenvatting

Uit het literatuuronderzoek komen uiteenlopende opvattingen en attitudes naar voor ten aanzien van (het onderwijzen van) hoogbegaafde leerlingen bij lagere school leerkrachten. De inschatting die leerkrachten maken over hun leerlingen speelt een belangrijke rol in het identificatieproces, maar sommige leerkrachten hebben stereotiepe, verkeerde of te beperkte opvattingen over hoogbegaafde leerlingen. Vooral onderpresteerders, hoogbegaafde leerlingen met een lage prestatiemotivatie, met comorbiditeit, met andersculturele, anderstalige en/of lagere sociaal-economische achtergrond, evenals hoogbegaafde meisjes dreigen mogelijk gemist te worden. Opvattingen over onderwijs- en leerbehoeften en didactische maatregelen voor deze leerlingen zijn regelmatig niet gebaseerd op de wetenschappelijke evidentie hieromtrent, wat het duidelijkst naar voor komt in de negatieve houding van leerkrachten tegenover versnelling. Leerkrachten staan ook nog vaak weigerachtig tegenover differentiatie voor hoogbegaafde leerlingen omdat ze vinden dat ze hieromtrent te weinig opleiding, training en ervaring hebben. De vele uitdagingen van gedifferentieerd lesgeven in een heterogene klasgroep zijn bijkomende drempels om onderwijsaanpassingen voor deze leerlingen door te voeren. Sommigen geloven ook dat differentiëren voor deze groep niet nodig is, elitair is en ten nadele van de zwakkere leerlingen in de klas. Kennis en ervaring omtrent (onderwijzen van) hoogbegaafde leerlingen blijken vaak voorspellend voor gunstiger opvattingen en attitudes, echter niet consequent. Zoals eerder aangegeven is het dus erg belangrijk om gerichte aandacht te besteden aan opvattingen en attitudes in de opleiding en professionalisering van leerkrachten en mogelijk disfunctionele of verkeerde opvattingen met aangepaste methodieken bij te sturen.

ONDERZOEKSMETHODE

1 Doelstelling en onderzoeksvragen

Doelstelling van dit onderzoek is meer zicht krijgen op attitudes en opvattingen van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs inzake intellectueel hoogbegaafde kinderen en het onderwijzen en ondersteunen van deze groep kinderen, evenals op de drempels en noden die de leerkrachten ervaren om tegemoet te komen aan de behoeften van deze leerlingen.

De onderzoeksvragen worden als volgt geformuleerd:

1. Welke houding en opvattingen hebben leerkrachten ten aanzien van intellectueel hoogbegaafde leerlingen en hun behoeften?
2. Welke drempels en noden ervaren leerkrachten in het tegemoet komen aan de waargenomen behoeften van intellectueel hoogbegaafde leerlingen?

2 Onderzoeksdesign en onderzoeksmethode

Voor de geformuleerde onderzoeksvragen is een *fenomenologisch* onderzoeksdesign aangewezen gezien het erom gaat om zicht te krijgen op opvattingen, gevoelens en attitudes van leerkrachten (72). Er wordt gekozen voor de invalshoek van de interpretatieve fenomenologische analyse (IPA), die tot doel heeft om in detail te verkennen hoe participanten betekenis geven aan hun persoonlijke en sociale wereld, met vooral aandacht voor de betekenis die bepaalde ervaringen, gebeurtenissen of toestanden voor hen hebben. Binnen IPA wordt ook benadrukt dat het onderzoeksproces een dynamisch proces is, waarin de onderzoeker een actieve rol speelt. De onderzoeker tracht betekenis te geven aan de participanten zoals zij betekenis trachten te geven aan hun wereld. De eigen opvattingen en achtergrond van de onderzoeker spelen mee in dit proces (73).

Er wordt gekozen om de gegevens te verzamelen met *semi-gestructureerde interviews*, met een topiclijst als interviewleidraad. Dit laat diepgaande en rijke beschrijvingen toe van de kwalitatief verschillende opvattingen en gevoelens die leerkrachten kunnen hebben omtrent dit thema. We schatten in dat individuele interviews ook een veiligere context geven dan een focusgroep, omdat het onderwerp om meerdere redenen ook gevoelig kan liggen. Doordat participanten de kans krijgen om breed te reflecteren over het onderzoeksthema, kan het onderzoek ook voor hen een meerwaarde betekenen. Vanuit de literatuur komt namelijk naar

voor dat vooral het reflecteren over en in vraag stellen van eigen attitudes en overtuigingen een hefboom is om hierin verandering teweeg te brengen (22).
Het Ethisch Comité van de Universiteit Antwerpen keurde het onderzoeksprotocol goed op 16 november 2015 (bijlage 1).

Doelgroep

De doelgroep bestaat uit Vlaamse leerkrachten lager onderwijs, die minstens twee intellectueel hoogbegaafde of vermoedelijk intellectueel hoogbegaafde leerlingen in de klas gehad hebben om zo doelgericht informatierijke casussen te rekruteren.

Dataverzameling

De selectie van participanten is gebaseerd op vrijwillige deelname binnen een bepaald tijdsframe. Om praktische redenen werden de leerkrachten gerekruteerd uit scholen in Vlaams-Brabant, aangesloten bij het CLB van het Stedelijk en Gemeentelijk Onderwijs (VGC), waar de onderzoeker werkt.

De directies van de scholen waar de onderzoeker werkzaam is, werden geïnformeerd over het onderzoek, met de uitnodiging hiertoe in bijlage. Hen werd gevraagd naar een mailinglijst van hun leerkrachten, alsook om de uitnodiging in de leraarskamer op te hangen. Sommige directies stuurden zelf de mail door naar hun leerkrachten, anderen bezorgden de mailgegevens van de leerkrachten. Eenmalig werd er een herinneringsmail gestuurd.
Er konden vijf deelnemers gerekruteerd worden, waarvan drie klasleerkrachten en twee zorgleerkrachten met vele jaren ervaring als klasleerkracht. Drie leerkrachten lieten zelf via mail weten deel te willen nemen aan het onderzoek. Twee andere leerkrachten lieten weten te willen deelnemen tijdens aanwezigheid van de onderzoeker op hun school. De kandidaat-deelnemers werd gevraagd om het informed consent – formulier door te nemen en te ondertekenen, alsook om een korte algemene vragenlijst in te vullen. Er werd een afspraak vastgelegd voor het interview.

De gegevens werden vervolgens verzameld door middel van een éénmalig individueel semi-gestructureerd interview, met een topiclijst als interviewleidraad (zie bijlage 2). Alle interviews vonden plaats in de vertrouwde omgeving van het eigen leslokaal van de deelnemers en werden digitaal geregistreerd.

Vanuit de globale indruk na transcriptie en familiarisatie bleken de vijf participanten een vrij grote tot zeer grote mate van bereidheid te laten zien in het voorzien van aanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Hoewel alle leerkrachten ook minder of meer expliciet verwezen naar collega's die weinig bereid waren om een aangepast aanbod te doen vanuit beduidend negatievere opvattingen en attitudes, kon ik binnen het beschikbare tijdskader geen leerkracht met negatievere attitude recruteren die bereid was om in kader van dit onderzoek zijn of haar ervaringen en opvattingen te delen. Ondanks hun gedeelde bereidheid leken de participanten toch te verschillen in hun stelligheid en in bepaalde opvattingen. Er kwamen interessante thema's naar voor omtrent factoren die helpend of belemmerend waren in het bieden van onderwijsaanpassingen. De zorgleerkrachten konden vanuit hun functie en ervaring met de vele leerkrachten in hun leerkrachtenteam ook wel andere meningen vertolken. Om zo zinvol mogelijk om te gaan met deze beschikbare data, alsook omwille van de zeer tijdsintensieve analysemethode waarvoor werd gekozen, is besloten om een doorgedreven analyse uit te voeren van de bij deze 5 participanten verkregen data.

Analyse

De analyse gebeurde vanuit interpretatief fenomenologische invalshoek, waarbij er eerst een thematische analyse gemaakt wordt van elke afzonderlijke dataset. Hier worden over het algemeen de volgende stappen in onderscheiden: familiarisatie met de data, identificeren van thema's, clusteren van thema's en het maken van een samenvattende tabel. Als er meerdere casussen geanalyseerd worden, gebeurt in een volgende stap een integratie van de thema's over de verschillende datasets heen (73).

Concreet betekende dit dat alle interviews door de onderzoeker volledig verbatim uitgetypt werden om de context van de ervaringen niet te missen. Vervolgens werden ze individueel geanalyseerd. Elk transcript werd minstens éénmaal doorgelezen ter familiarisatie. Bij volgende lezingen werden belangrijke standpunten, ervaringen etc… van de respondenten gemarkeerd in het transcript, om de belangrijkste items in functie van de onderzoeksvraag te helpen identificeren, en werden 'comments' bijgeschreven in de linkerkolom van het transcript. Hoewel dit bij de interpretatieve fenomenologische methodiek niet beschreven wordt, werden bij de eerste drie geanalyseerde datasets ook descriptieve codes ontwikkeld, die nog dicht bij de tekst bleven. De bedoeling van de onderzoeker was om bij de start van de analyses erover te waken niet te snel te interpreteren en/of te generaliseren en breed te blijven denken. Bij de laatste twee geanalyseerde datasets werd deze descriptieve codering achterwege gelaten. Op basis van de 'comments', waardevolle tekstfragmenten en descriptieve codes werden vervolgens 'emerging themes' genoteerd in een rechterkolom.

Deze emerging themes werden hierna bottom-up geordend en geclusterd in mindmaps, waarbij overkoepelende thema's gegenereerd werden en nadien in een schematisch overzicht ondergebracht.
Vervolgens werden de verschillende datasets uitgebreid en op verschillende manieren onderling vergeleken met aandacht voor overeenkomsten en verschillen. Uiteindelijk werd een overkoepelend codeboek samengesteld.

De onderzoeker hield tijdens het hele proces een dagboek van de analyse bij met indrukken, overwegingen, bedenkingen rond mogelijke relaties etc.

In de beginfase van de analyse vond met beide promotoren ook een overleg plaats. In overleg met de promotor werd de gehanteerde methode voor codering aan de hand van het eerste geanalyseerde transcript besproken en gesuperviseerd. In overleg met de copromotor werden de oprijzende thema's na analyse van enkele transcripten besproken. Tijdens het onderzoeksproces werden zowel promotor als copromotor per mail regelmatig op de hoogte gebracht van de stand van zaken en om feedback gevraagd. De uiteindelijke thema's die uit de analyse naar voor kwamen, bleken aan te sluiten bij een bestaand model, de 'Theory of Reasoned Action' van Ajzen en Fishbein (74), wat toch een bijkomende validatie betekent van de onderzoeksresultaten.

RESULTATEN

1 Beeld van de hoogbegaafde leerling: signalen en noden

Signalen van hoogbegaafdheid

Leerkrachten maken onderscheid tussen ‘sterke’ leerlingen en ‘hoogbegaafde’ leerlingen. Hoewel ze diagnostisch onderzoek soms zinvol vinden bij twijfel, problemen of overweging van versnelling, is dit voor leerkrachten veelal geen vereiste. Uit hun beschrijvingen blijkt dat ze hier zelf een inschatting van maken. Hun globaal beeld van de hoogbegaafde leerling verschilt wel. Enkele leerkrachten zien eerder plotse gedragsveranderingen met onder meer onaangepast gedrag of emotionele problemen als mogelijke signalen van hoogbegaafdheid. Andere leerkrachten gaan vooral af op het leervermogen van duidelijk heel snelle en goed presterende leerlingen. Sociale en emotionele signalen komen ook terug in de beeldvorming. Sociale signalen worden enerzijds beschreven vanuit anders en sneller denken en van hieruit soms moeilijker aansluiting vinden, anderzijds ook vanuit een disharmonische ontwikkeling.

- *Hier op school, euh, in, in het vijfde leerjaar zitten drie kindjes die heel sterk zijn, he. Eén ervan is, is, ze zijn niet getest he maar eentje ervan is zeker hoogbegaafd en de andere twee zijn ook gewoon heel sterk (1)*
- *Ik heb er hier nu 3 die in de kangoeroeklas zitten en ik weet heel goed als ik er van twee een iq-test zou afnemen, dat die niet hoogbegaafd zijn, en eentje is wel hoogbegaafd. Maar die twee andere die dan niet hoogbegaafd zijn, die zijn wel verbaal zeer sterk en die, merk ik, dat die er losjes door gaan en dat die, als er eens iets komt, waar ze wat moeite voor moeten doen, dat die afhaken. (4)*
- *Kinderen waarvan je in het eerste en tweede merkt van wah, dat gaat kweetniet hoe vlot en dat die dan ineens beginnen onderpresteren, euh… of gedrag he, ofwel heel clownesk gedrag, of extreem willen opvallen in een klassituatie of omgekeerd he, volledig in de schelp kruipen, he (…) of werkhoudingsproblemen he, dat je merkt dat die enorm slordig en onnauwkeurig beginnen werken, maar op toetsen dan wel altijd alles op alles scoren, snap je, maar in dagelijks werk zo pfff, je m’en fous, dat zijn ook wel signalen he.*
- *Zeker dat onderpresteren en dat ze hun niet goed in hun vel voelen, dat zijn bij mij zeker belangrijke.. en dan gepaard met het verbaal toch wel sterk zijn, of omgekeerd, verbaal niet sterk zijn maar wel erdoor vliegen door de leerstof, dus heel snel opvatten en synthese, analyses, die dingen (4)*
- *Euhm, dat ze zonder problemen alles oppikken wat ge doet… (…) dus die lopen daar gewoon door of die, die kennen in het begin van het jaar, allez ge leert één maaltafel en die leggen direct de link met andere tafels en zo (…) Ja, en die goed meewerken en die, die anderen dan helpen (1)*
- *Het is niet omdat ze intellectueel op een hoger niveau kunnen functioneren dat ze dat op sociaal-emotioneel vlak kunnen (3)*
- *Die denken anders dus, hebben het moeilijk met ja, met de kinderen om te gaan (2)*
- *je merkt toch dat kinderen met hoogbegaafdheid soms sociaal gezien niet zo makkelijk functioneren, ik bedoel dan met groepswerk omdat ze zo het idee hebben van ik kan dat al, of ik… een beetje voortrekken en dat op een verkeerde manier doen (3)*

Noden van hoogbegaafde leerlingen

Deze leerkrachten onderscheiden drie grote thema's in de noden van de leerlingen. Ze vinden dat ze als leerkracht hierop moeten inspelen.

Hoogbegaafde leerlingen hebben in de eerste plaats vooral (h)erkenning en begrip nodig. Deze appreciatie is nodig vanuit het perspectief van de leerkracht maar ook vanuit de medeleerlingen.

- *In de eerste…. Allez naar mijn mening gewoon het begrip, het begrijpen van. Want die zitten ook met heel veel vragen, die vinden het allemaal nogal saai en ik heb er toch al een paar geweten die wel graag naar school gingen, maar die het leren zelf niet leuk vonden (4)*
- *Het zien, … en het aanvaarden (…) oog voor hebben (…) dat iemand hen begrijpt en dat ze terecht kunnen bij iemand (1)*
- *Er begrip voor kunnen opbrengen, ik denk dat dat ook een moeilijke is, dat dat soms echt wel, ja, dat dat soms een probleem is bij leerkrachten (…) Ik denk als er geen begrip is, dat ze gewoon heel moeilijk komen tot differentiëren (3)*
- *Dat het mag, dat vind ik wel heel belangrijk voor kinderen ook (…) Zoals nu, de A. (…) dan vraagt hij: juf, mag ik dat eens voorlezen, en zeg ik, ja ge moogt dat eens voorlezen, en dan staat hij daar te glunderen (…) maar ze vinden dat wel tof dat dat geapprecieerd wordt door de andere kinderen, dat ze daar de kans voor krijgen ook (5)*

Uitdaging en stimulering wordt eveneens als belangrijke nood gezien, omdat deze leerlingen ook moeten kunnen bijleren. Sommige leerkrachten vinden dat deze kinderen hun potentieel moeten kunnen ontwikkelen. Uitdaging is ook belangrijk om problemen, zoals onderpresteren, demotivatie en schoolmoeheid te voorkomen. Ze willen de leerlingen ondersteunen in het ontwikkelen van een werk- en leerhouding, leren omgaan met faalervaringen en hen meegeven dat ze niet alles moeten kunnen.

- *Ik vind persoonlijk dat ze zouden moeten rekening houden met het feit dat die ook noden hebben he om gedifferentieerd te worden, dat dat ook wel belangrijk is dat die ergens bijleren… bijleren kan je in dat geval meestal alleen maar door uitdaging, ja als je die gewoon maar de leerstof van de klas laat volgen en nog maar eens van hetzelfde een paar taken, daar leren die niets mee bij (3)*
- *ik zie hier genoeg in de klas ook, als ge een kind op deze leeftijd al kwijt bent.. ja vergeet het dan maar voor de rest van de schoolcarrière. Terwijl dat dat de gave heeft om het te maken eigenlijk (4)*
- *ge moet die een beetje uitdagen en anders vallen die stil (…) Als die gaan onderpresteren, als die niet meer graag naar school komen en dat zou ik echt.. dat zou echt zonde zijn. Ik weet als ik dat bij deze kinderen niet zou doen, die zouden niet meer gemotiveerd zijn. Misschien efkes nog, maar dat gaat afzwakken. (5)*
- *Ge hoort het vaak, die geraken gedemotiveerd, en vaak, zelfs dat ze hun middelbaar of zo niet afdoen, dat vind ik wel heel erg want dat zijn kinderen die wel… potentieel hebben, dus daar zou moeten, eigenlijk van, kom gebruik van maken (…) Wat ook wel bij hun een beetje een zorg is, is: zij zijn gewoon dat het allemaal goed gaat, gemakkelijk gaat, zij zijn dat niet gewoon om echt moeite te moeten doen en dat is ook wel zoiets van.. daar moet ge wel ook op waken, want dat is ook vaak het probleem, ene keer dat ze dan aan de universiteit komen of dit of dat, dan hebben ze dus problemen daarmee (…) Misschien ook van dat, ja dat ze wel moeten leren ook, van wat falen is, maar ge moogt.. ge moet dat heel voorzichtig doen, ge moogt ze geen slecht zelfbeeld van hun eigen (…) maar ze mogen wel vind ik ook voelen van ge moet niet alles kunnen, da's ook niet erg als er iets niet gaat (2)*

Alle leerkrachten vinden dat er gewaakt moet worden over het welbevinden en sociaal-emotioneel functioneren van hoogbegaafde leerlingen. Er dient aandacht te zijn voor voldoende aansluiting van de leerling met klasgenootjes, maar ook voor contacten met leerlingen op een zelfde golflengte. Leerkrachten vinden het belangrijk om voeling te houden met het welbevinden van de leerling, door gesprekjes en/of via de ouders.

- *dat die zich ook goed voelt in de klas met u als leerkracht (2)*
- *Ik doe heel veel spelletjes tussendoor, dan laat ik ze ook nog wel meedoen. Het is niet dat ze niets meer mogen meedoen he? Dat zou ik jammer vinden eigenlijk, en ook al is dat dan te gemakkelijk voor die kinderen, maar ja, die willen ook wel bij de groep horen, he… (5)*
- *Dat sociale vind ik, dat kunt ge sowieso voor de hele klas doen. Maar ik kan wel snappen dat sommige kinderen van die hoogbegaafden zoiets hebben van al dat sociale, heel goed, we werken daarrond, maar tis nog altijd diezelfde golflengte dat ik mis. Ik moet wel eens kunnen praten met iemand, he … en niet mij altijd in moeten houden (2)*
- *Ik denk bij kinderen die heel sterk begaafd zijn, dat die inderdaad soms met zichzelf in de knoop zitten, dat die verder staan qua denken als hun klasgenoten (…) daar moet wel aandacht aan gegeven worden aan hun emotionele gevoeligheid (…) we hebben daar wel over gepraat over het feit hoe dat ze zich daarbij voelen, dat ze sneller zijn met dingen of dat ze sneller dingen kunnen oppikken, hoe dat voor hen is, hoe ze dat ervaren, qua makkelijker kunnen leren, ik heb daar met hen over gepraat dat ze ook wel moeten leren leren, waarom dat we toetsen gingen doen van die thema's enzovoort dus deels heb ik daar, ben ik daar dan wel effe op ingegaan (1)*

Gelijkwaardige bejegening van leerbehoeften?

Meerdere participanten geven voorbeelden van collega's met andere, negatievere opvattingen over een aangepast aanbod voor hoogbegaafde leerlingen: hoogbegaafde leerlingen zijn slim genoeg, hebben geen problemen, zijn verwende kinderen en moeten niet versterkt worden want waar stopt het?

- *…botsen wij toch nog dagelijks op tegen vooroordelen als: 'het zijn verwende kinderen, we zouden beter die tijd spenderen aan die die het echt zwak hebben, dus echt de problematiek ervan nog niet willen inzien, want de hoogbegaafde kinderen hebben toch geen problemen, die zijn slim genoeg, die kunnen dat wel aan' (4)*
- *Ik heb al eens de reactie gekregen van ja, ge moogt ze toch niet nog meer versterken, ge moogt ze toch niet nog sterker maken, want waar stopt dat dan, maar dat vind ik een totaal foute reactie (5)*

Ondanks het (h)erkennen van de noden van deze leerlingen, verschillen de participanten onderling ook in de mate waarin ze een aanbod voor sterke leerlingen al dan niet ondergeschikt vinden aan dat voor moeilijk lerende kinderen. Een leerkracht is ervan overtuigd dat de nood om zwakkere leerlingen mee te krijgen in het leertraject hoger is en voorrang dient te krijgen als de beschikbare tijd beperkt is. Andere leerkrachten zijn zeer stellig in hun overtuiging dat zowel de zwakkere als sterkere leerlingen nood hebben aan een gedifferentieerd aanbod en dat sterke leerlingen dit evenzeer verdienen. Voor hen is het geen discussiepunt dat er aanpassingen gebeuren, ze lijken verontwaardigd dat er nog vaak anders over gedacht wordt.

- *Wij zijn als school nog altijd meer gericht op dat remediëren dan op dat, op die beterbegaafde kinderen hoor en misschien is dat wel nodig… omdat ik denk dat als je een beperkt aantal uren moet verdelen, dat die kinderen die problemen hebben, die moeten geremedieerd worden, dat die nood veel hoger is om die zo ver mogelijk mee te krijgen in het leren dan bij die beterbegaafden… allez, daar ben ik eigenlijk van overtuigd (3)*
- *ik zeg het, bij ons gaat heel veel aandacht naar de zwakkeren, wat wel nodig is, ik begrijp dat, maar het zijn niet alleen de zwakkeren. (I: Waarom vind jij het zo belangrijk dat die kinderen uitbreiding en aandacht krijgen?) Omdat die… die verdienen dat ook vind ik, allez, ik vind dat net hetzelfde. Allez een zwak kind heeft extra hulp nodig om het door te hebben, maar een sterk kind heeft extra dingen nodig om het daar blijven te laten werken (5)*
- *en dan denk ik: die hebben het ook echt nodig, allez…* (…) *iedereen is hier uniek en geef iedereen die kans om zich daarin dan te ontwikkelen* (…) *wat ge doet voor die zwakkere, doet ge voor die ander ook he… (4)*

2 Didactische maatregelen

2.1 Differentiatie binnen de klaswerking

Het algemene uitgangspunt bij de leerkrachten is dat het aanbod wordt aangepast aan de noden van het individuele kind. Er wordt gesproken over een ‘aanvoelen’ wat leerlingen nodig hebben.

- *Bij haar werkte dat toen wel, dat is ook ieder individueel, hoe dat je dat..maar dan waren er ook kinderen die zeer blij waren met een bepaald type van uitbreiding, he differentiatie, dus niet alleen kant-en-klaar-werk, maar ook bouwdozen, echt met doen, materiaal, doe-materiaal.(4)*
- *ge moet gewoon kunnen: ah die heeft dat nodig, die heeft dat nodig, die heeft dat, ge moet kunnen voelen, maar dat hebt ge ook nodig met een kindje dat ASS heeft, met een kind dat het psychisch heel moeilijk heeft, het zal iets anders zijn maar ge moet dat wel kunnen aanvoelen (2)*

De meeste leerkrachten beschrijven ‘compacten’ en verrijken tijdens de klaswerking – meestal rond rekenen - en sommigen geven ook gedifferentieerd huiswerk. Er kwamen enkele aandachtspunten naar voor in de overwegingen rond differentiatie in de klas.

Alle leerkrachten vinden differentiatie naar boven ook zinvol voor een grotere groep van sterke kinderen en meerdere leerkrachten doen dat ook. De verrijkingsopdrachten worden ook vaak leuk gevonden door andere kinderen. Sommige leerkrachten worstelen met het verantwoorden van differentiatie naar boven ten opzichte van deze klasgenootjes. Hoogbegaafde leerlingen mogen geen voorkeursbehandeling krijgen en er moet voorkomen worden dat leerlingen en/of hun ouders zich beter, superieur, zouden gaan voelen dan andere leerlingen. Om deze reden wordt bijvoorbeeld geen kangoeroewerking opgestart of wordt de term hoogbegaafdheid vermeden, omdat die kinderen boven andere lijkt te stellen.

- *ik vind dat heel moeilijk dat evenwicht zoeken, want ik denk dat er ook nog kinderen gaan zijn die dat leuk gaan vinden maar dan net op die moment moet ge zeggen, ja nee, dit is wat ge moet, eigenlijk wat de leerstof is, dus ik vind… (…) Ja, want tis dat, er gaan er bij zijn die voor bepaalde dingen wel snel klaar zijn en die eigenlijk dat ook zouden kunnen doen, maar ja, ik vind dat heel moeilijk om daar in de klas een evenwicht in te zoeken (2).*
- *da's iets waar dat ik euh waar mijn stekels van gaan rechtstaan he, dat het alleen die met een attest zouden zijn of waar hoogbegaafdheid geattesteerd is, dat zij maatregelen krijgen, neenee, de sterke van de groep waarvan we echt weten dat zijn echt de sterke van de klas, he, die krijgen diezelfde maatregelen, ja (…) apart te gaan behandelen he, een voorkeursbehandeling te geven, want allez pas op, dat leren schaken en zo, er zullen nog wel kinderen zijn die dat leuk gevonden zouden hebben, maar je doet dat dan toch wel alleen met die… dus daar zijn we een beetje van teruggekomen, we trekken dat veel sneller open, van ok da's nu een hoogbegaafde maar zeg die, in die klas da's ook een sterke, en die, en we trekken die er automatisch bij. (…) Ah ja, je krijgt die anderen ook veel meer… daar haal je ook veel meer uit dan he? (3)*
- *ik vind dat, dat hoog, ik vind dat zet hen zo'n beetje boven de anderen, ik spreek liever over beterbegaafd omdat je dan, dan spreek je over die grotere groep zo, ik haal die daar niet graag uit, he, (…) dat kind zo op een pied-de-stalleke zetten… dat wekt bij mij een beetje, allez woede is veel gezegd, maar ik heb dat niet graag… (3)*

Andere leerkrachten worstelen hier minder mee. Ze geven aan dat ze verschillen tussen leerlingen bespreekbaar maken omdat ze dat belangrijk vinden en ook merken dat de leerlingen dit kunnen begrijpen.

- *Nu, die kinderen, die weten dat meestal al voor jou, voor mij als leerkracht, als die hier zit, dat dat een speciaal, allez een speciaal kindje is, zo he. En ja, da's ook hoe je ermee omgaat, ik ben van mening, ik heb geen taboe in mijn klas en als er zo dingen zijn, zeg ik ook van, kijk, ieder kindje is anders en ieder kindje moeten we ook anders benaderen he. Jij hebt bijvoorbeeld graag dat we dat zo doen en jij hebt dat bijvoorbeeld minder graag, ik zeg, en dat kindje heeft nu graag dat we dat zo doen. En die, zeker op deze leeftijd, ik spreek voor mijn jaar, is dat ook geen enkel probleem. Maak dat bespreekbaar, kinderen moeten heus niet dom gehouden worden, die weten ook wel dat er kinderen zijn die vlotter leren en kinderen die minder vlot leren (4)*

Uitbreidingen moeten een meerwaarde bieden. Leerlingen moeten op een zinvolle manier werken. Het is geen bezigheidstherapie. De uitbreiding moet ook goed opgevolgd worden: taken corrigeren, toetsen opmaken en de begeleiding aanpassen aan de noden van de leerling. Er dient over gewaakt te worden dat leerlingen niet het gevoel krijgen alles alleen te moeten doen.

- *ik heb wel ook zoiets: als hij het doet, ik wil ook dat dat op zijn rapport komt, dat moet serieus genomen worden, het is niet zomaar bezigheidstherapie, voor hem moet dat dan ook zijn met toetsen en ook al staat dat dan niet in de leerplandoelstellingen van het lager, allez het moet wel een waarde hebben vind ik (…) Om aan hem te tonen van, kijk, het is niet zo iets om u bezig te houden, om te tonen en naar de ouders toe ook van wij zijn hier wel ook aan het werken en en daar zit een opbouw in en dat wordt serieus genomen (2)*
- *Ja, ja, ge moet dat wel opvolgen, dat moet je wel doen he (lacht). En vooral ook, dat ge niet altijd, want da's soms het gevaar, dat ge hen, en dat geef ik toe, dat ge zegt van ok, werk er maar aan, en ge loopt wat rond, komt eens kijken.. maar soms denk ik ook van oei, begrijpen ze het echt wel allemaal en dat ge dan met iemand anders bezig bent en dat ze niet het idee hebben van oei, ik moet hier altijd alleen alles doen (…) da's wel nodig vind ik, dat ze nog bij de klasgroep horen he… maar ik zeg het, ik heb er altijd 3,4 of zo en als ge die dan samen kunt zetten met een groepje,*

da's gemakkelijker he, die zitten hier aan tafel en ondertussen ben ik met mijn andere bezig en die mogen elkaar helpen, dat weten ze ook van elkaar (5)

Differentiatie voor hoogbegaafde leerlingen is een extra belasting voor de leerkracht. De uitbreiding moet dan ook haalbaar zijn in de klas en voor de leerkracht. Het is nodig om te kunnen beschikken over vlot inzetbare en corrigeerbare materialen, waarmee individueel of in niveaugroepjes kan gewerkt worden.

- *Er wordt zoveel verwacht tegenwoordig en ge moet alles op papier hebben en ge moet van elk kind, ja op maat van elk kind werken en het is, het is soms teveel ja. (…) ge hebt in elke klas tegenwoordig wel een kindje met autisme, kindje met ADHD, kindje met dyslexie, dyscalculie… en zwakkere kindjes, sterke kinderen en het is euh…als leerkracht helemaal niet makkelijk om, om het allemaal beredderd te krijgen vind ik (1)*
- *Ik kan mij niet in 2 verdelen, ik moet het hier in de klas kunnen doen (2)*
- *Niet iedereen heeft het makkelijk met zelf dingen bedenken voor een kind, ik denk deels ja, handleidingen, materialen aangereikt krijgen of de mogelijkheid hebben om op school aanwezige materialen te kunnen gebruiken (1)*
- *Zien dat ge voldoende materiaal hebt ook (…) maar zowel materiaal voor de sterke maar ook voor de minder die ge dan ondertussen ook moet kunnen bezighouden he. Dat ge, ik vind materiaal echt belangrijk dat ge echt in groepkes kunt gaan verdelen. Want ik heb daar geen uren voor nodig (5)*

Voor sommige leerkrachten zijn de extra belasting of de moeilijkheden die differentiatie met zich meebrengt ondergeschikt aan de noodzaak ervan. Ervaring lijkt hier wel belangrijk. Een leerkracht die werkt met niveaugroepjes ziet daarin eigenlijk vooral voordelen, zowel voor de leerlingen als voor zichzelf. Leerkrachten geven ook aan dat hoogbegaafde leerlingen meestal ook wel goed anderen kunnen helpen en vrijwel alle leerkrachten schakelen hen in als 'hulpleerkracht'.

- *ik zeg altijd moeilijk gaat ook, wat ge doet voor die zwakkere doet ge voor die andere ook he (4)*
- *dat is misschien efkes moeilijker en praktisch dan andere dingen regelen, maar ik vind dat ge aan het welzijn van de kinderen moet.. daar ben ik heel.. dat is voor mij heel belangrijk, dus..(5)*
- *die kinderen die het nodig hebben, en dat zijn niet alleen die 4 sterkere kinderen van mijn klas, maar dat zijn nog andere kinderen ook, waarvan ik weet van als die dat kunnen, dan mogen die al beginnen van mij, want die vervelen zich toch en ondertussen steken die altijd hun vinger op en dan heb ik geen tijd voor de andere.. dan werk ik liever met 8 kinderen heel gericht en echt heel gestructureerd, dan dat ik er daar 10 of 12 heb waarvan er de helft niet meer aan het meedoen is.(…) En het voordeel van vooral samen laten doen he, die leren heel veel van elkaar en ze weten, ze mogen bij elkaar gaan om te helpen, ze zitten toch meestal samen en als er eentje het niet weet, dan efkes helpen en dan zijn die vertrokken he (…) Zelfs in een eerste kunnen die dat echt wel hoor, want ik hoor vaak van collega's van, ja dat kunnen die nog niet en ze zijn nog zo klein en dat moet allemaal geleid zijn, maar dat is niet waar (…) Ik ga nu niet zeggen de eerste week, he, in het begin moeten ze een beetje weten van hoe en wat maar eens dat ze dat doorhebben, kunnen die dat echt wel. Maar ik denk dat ge daar rap moet inspringen van in het begin en als ze dat doorhebben dan zijn ze ermee weg (5)*
- *Ewel bij dat meisje, ja ik schakelde die constant in voor alles en nog wat he (…) die hielp de kinderen die wat moeilijkheden hadden met rekenen, niet altijd natuurlijk he, die las onder de middag met een kindje dat het wat moeilijk had met lezen en zo van die dingen, daarvoor kan je die wel inschakelen, ja (3)*
- *Soms laat ik die de wat zwakkere kinderen helpen omdat die dan ook op hun manier leren van iets in een eenvoudiger taalgebruik iets uit te leggen (4)*

Meerdere leerkrachten beschrijven ook dat er rekening gehouden moet worden met de leerkracht van het jaar erna. Er mag vooral geen leerstof van het volgende leerjaar gegeven worden. Dit wordt soms als beperkend ervaren. Enkele leerkrachten lijken voorstander van topicversnelling.

- *wij letten heel hard op van: geef ze nog niet de leerstof van het volgend jaar, want anders zitten ze volgend jaar in de problemen de leerkracht, dus tis, tis dat nu ook he, want ze zeiden ja, ze zeiden tegen mij, waarom geeft ge hem geen Engels? Ik zeg ja, dan zitten ze in het middelbaar met de problemen en ja, dat wil ik ook weer niet (2)*
- *En materiaal, ik heb zoveel mogelijk dat ik kan, maar ik moet natuurlijk ook zien dat ik niet –want dat heb ik ook al eens mogen horen 'jamaar ja, dat is wel voor het tweede bedoeld he, dat moogt ge nu nog niet geven'- pak dan in het tweede dat van eind tweede of van het derde… Da's een beetje zoeken soms he.. (I: En waarom zou je zoiets niet mogen geven, wat is daar vooral de reden voor?) Met de reden dat ze dan nog meer voorop geraken en oei, wat moet ik dan in het tweede gaan geven? (5)*

Hoewel de leerkrachten uitdaging en stimulering belangrijk vinden voor de ontwikkeling, het welbevinden en de preventie van problemen bij hoogbegaafde leerlingen, zijn ze onzeker hoe stevig ze dit vast moeten houden. De meeste leerkrachten geven inspraak aan de leerlingen. Als deze de uitbreidingen niet leuk vinden of niet willen, lijken leerkrachten dit te zien als risico voor het welbevinden van de leerling. Dan wordt er gezocht naar leukere alternatieven of wordt mogelijk overwogen om geen uitbreiding te doen. Leerkrachten willen de kinderen namelijk ook niet overbelasten en kind laten zijn. Sommigen lijken te willen vermijden dat het extra aanbod afstraffend zou overkomen.

- *En vooral als ze er hun goed bij voelen, als ik merk van het gaat niet, dan is het niet zo he, dan bouwen we terug af, of dan een stukske nu weer efkes niet en dan weer wel eens proberen, dus..(…) daar ben ik HEEL gevoelig voor, voor de kinderen, dat ze hun daar wel goed bij blijven voelen bij alles wat ze doen.. dat vind ik.. da's moeilijk soms (…) Ik vraag dat ook he, van vond je het leuk, vond je het moeilijk, was het gemakkelijk, heb je het alleen gedaan, wil je het of wil je het nu niet (5)*
- *Dat ze een beetje zelf kunnen aangeven of mogen aangeven waar zij nood aan hebben… en dat ze het niet opgelegd krijgen van gij moet nu dat taakje maken want gij, gij moet, gij kunt sneller werken dan andere kinderen of gij kunt, gij moet meer oefeningen maken of zo, he, dat het niet op die manier moet (…) ja, ik denk dat dat heel belangrijk is, ja, anders dan raken kinderen toch gedemotiveerd want dan hebben ze er geen zin niet meer in en dan, dan komt ge tot dat gedrag van onderpresteren, he, ze denken anders moet ik toch meer werken of taakjes maken die ik eigenlijk niet wil maken (…) Ja, ik vind het belangrijk dat kinderen zich goed voelen en graag naar school komen (…) Deels moet ge die kinderen ook wel momenten leren leren en zo, he, dingen laten doen, zoals mijn thema's die ik deed, ik maakte daar ook een toets van en ze moesten daarvoor leren ook, dus da's niet geheel vrijblijvend alleen maar effe komen spelen; werken, he, ze moeten daar ook voor werken en, en, we maakten dan samen een hoekenwerk dat ze in de klas dan moesten uitwerken met al hun klasgenootjes en zo… dus het is deels wel, moeten kinderen ook wel… want sommigen zien het als… ja…, je kunt die kinderen ook lui laten zijn, he, sommige euhm, gaan dan die kant op en ge moet hen wel stimuleren om euh, om te werken en soms tegen hun zin dingen laten doen, dat wel, euh, maar euh als ze echt niet willen… dan, dan is het moeilijk denk ik (1)*

2.2 Kangoeroewerking

Leerkrachten met ervaring rond kangoeroewerking, op de huidige of vroegere school, staan hier erg positief tegenover. Onervaren leerkrachten zien eveneens een (mogelijke) meerwaarde van kangoeroegroepen op meerdere vlakken. Samen met anderen anderssoortige activiteiten kunnen doen, zoals projecten die aansluiten bij hun interesses, en werken op een hoger niveau biedt een meerwaarde. Leerlingen leren op deze manier ook omgaan met faalangst en met iets dat ze nog niet goed beheersen. Eén leerkracht denkt dat leerlingen zich in een kangoeroegroep misschien even minder anders voelen en dat het hun sociaal-emotioneel welbevinden ten goede komt.

- *in die andere school hadden ze dat wel, zo een groepje, een kangoeroegroepje, één namiddag per week en dat brengt echt op, ik weet dat zeker (5)*
- *Ik vind dat wel heel sterk, ik vind dat heel goed, ik vind het spijtig dat het maar 1 uurtje per week is, want die kinderen zijn echt laaiend enthousiast (4)*
- *dat ge effe uit uw klas kunt en echt aan iets, met materialen kunt werken, met andere kinderen kunt communiceren en zo, zo die kangoeroeklassen eum, ik denk dat dat zeker zijn nut heeft, he , dat dat voor de kinderen effe een vlucht is uit de klas en waardat ze zich specifiek mogen bezighouden met iets wat hen interesseert (1)*
- *Ja, gewoon voor de kinderen, dat ze een keer samenzitten en dat ze zo hun eens niet de vreemde eend in de bijt voelen he, denk ik he (2)*
- *(over opvolgen van sociaal-emotioneel welbevinden) Ik vind dat heel, dat vind ik héél moeilijk, want dat zei V. dus ook he, want ik vind niemand waar dat ik… aansluiting bij vind. Nu ja dit jaar is hij met T. altijd aan het spelen, maar ik denk dat dat op een bepaald moment voor hem ook gaat zijn van vanaf nu is het genoeg, ik vind dat héél moeilijk want dan moet ge… die kangoeroeklassen lijkt me (…) dat lijkt mij voor hun wel goed (2)*
- *daar zie je toch wel dat er soms toch wel nog wat werkpuntjes uitkomen, wat heel goed is, want daarvoor doen we het dan juist en dat ze daar ook leren mee omgaan met dat falen, allez falen, en met dat iets minder goed kunnen (…) nu dat leren ze in de klas ook gewoon, maar dan gaan er voor die hoogbegaafden gaan er veel minder dingen voorkomen waar dat ze een faalervaring mee hebben dan in die kangoeroeklas, want daar gaat het toch wel behoorlijk (4)*

Een leerkracht ziet ook de mogelijke meerwaarde van een kangoeroewerking, maar vreest ook dat dit superioriteitsgevoelens kan uitlokken bij ouders en leerlingen.

- *ik denk dat sommige ouders dan heel graag willen van o mijn kind mag naar de kangoeroeklas of… en ik denk niet dat dat altijd zo, zo altijd goed is, he want sommige kinderen die voelen zich dan ook te goed, of beginnen zich te sterk te voelen of meer als een ander omdat ze dat dan mogen gaan doen, dus ik denk dat daar heel goed over moet nagedacht worden hoe dat ge dat doet als school (1)*
- *Ik denk dat dat wel iets anders teweeg brengt, ik denk dat dat voor hen wel, ja.. als ge alleen in uw klas zit en alleen aan iets moet werken (…) tuurlijk is dat anders dan dat ge effe uit uw klas kunt en echt aan iets, met materialen kunt werken, met andere kinderen kunt communiceren en zo, zo die kangoeroeklassen, ik denk dat dat zeker zijn nut heeft, he, dat dat voor de kinderen effe een vlucht is uit de klas en waardat ze zich specifiek mogen bezighouden met iets wat hen interesseert (1)*

De indicatiestelling voor de kangoeroegroep kan een moeilijke overweging zijn. Het is belangrijk om op een vrij eenvoudige wijze in te schatten welke leerlingen baat zouden kunnen hebben bij een kangoeroewerking en hierbij vooral geen leerlingen te missen zoals hoogbegaafde onderpresteerders of sterke leerlingen zonder diagnose hoogbegaafdheid. Zoals eerder beschreven komen ook hier zowel de moeilijkheid als het belang van een juiste identificatie naar voor.

- *Nu, ge moet ergens een norm hebben om die kinderen toe te laten tot die klas, maar daar heb ik nu momenteel nog mijn bedenkingen bij, omdat ze eerst spraken van, we gaan de LVS-testen bezien, maar ge weet even goed als ik, een LVS-test is een momentopname (…) het is zo dat de zorgcoördinatoren hier de testings afnemen en dat het ook wel gewoon op basis van die test is dat ze erin zitten of niet (…) Kinderen die onderpresteren, en hoogbegaafde kinderen die scoren niet allemaal heel goed op spelling, dat ze eigenlijk ten onrechte er wel of niet in zitten, dus een éénduidige test, niet te omslachtig (…) dat we een analyse maken en rond de tafel gaan zitten van ok, die kan dat wel gebruiken, want daarvoor moeten we toch iets (…) die twee andere die dan niet hoogbegaafd zijn, die zijn wel verbaal zeer sterk en die, merk ik, dat die er losjes door gaan en dat die, als er eens iets komt, waar ze wat moeite voor moeten doen, dat die afhaken. En dan denk ik, ok, da's goed dat die daarbij zijn, want zo leren die wel een werkhouding creëren (…) dus weet ge, ik wil de komende jaren daarover meer eenduidigheid en meer, nog meer hulpmiddelen die ons kunnen zeggen van ja, het is toch goed, zet u er maar bij (4).*

2.3 Versnelling

Leerkrachten vinden dat er met versnelling zeer voorzichtig omgesprongen moet worden en vermijden dit liefst. Ze vrezen vooral een negatieve impact op het welbevinden en sociaal-emotioneel functioneren. Sommigen hebben al negatieve ervaringen hiermee. Een participant meent dat versnelling beter is voor de leerkracht en dat het voor het kind juist beter is om niet te versnellen. Sommige leerkrachten benoemen ook positieve ervaringen met versnelling, vooral bij zeer goed presterende kinderen met waarneembare of geteste zeer sterke en harmonische cognitieve profielen.

- *'t is dubbel he, als je naar de leerkracht kijkt zou je zeggen versnellen, he? Want als je dat kind een jaar lager laat, dat vraagt wel wat van een leerkracht, om die differentiatie blijvend door te voeren, en van de leerkracht daarna en daarna en daarna, dus zou je kunnen zeggen: als je aan de leerkracht denkt: versnellen. Maar eigenlijk moet je aan het kind denken he, toch? (…) Ik denk dat we op dit moment in de situatie zitten op de school waar we dat echt proberen te vermijden omdat we ervaren hebben dat dat toch niet zo evident is (3)*
- *Tot op vandaag merk ik daar dingen van dat ik denk van: dat hadden ze écht niet mogen doen. Emotioneel. En nu begint die het heel moeilijk te krijgen omdat die ziet dat die anderen beginnen te puberen en hij is echt nog, echt nog jong, jong, jong… dus euh, dat emotionele vind ik toch wel heel belangrijk ze (2)*
- *maar bij die jongen, allez, die scoorde 100 in de vijftig, ik bedoel, daar, daar kunt ge nie anders, daar kunt ge nie anders (3)*
- *ik heb er eentje in mijn klas, die de derde kleuterklas heeft overgeslagen, dus die komt nu van de tweede kleuterklas naar het eerste en wat mij daar direct van opvalt is dat dat kind gewoon, da's de beste van mijn klas. Motorisch, die kan lezen perfect, die rekent, allez alles is daar eigenlijk de beste van heel de klas. En dan was er twijfel geweest van, zouden we die laten zitten, allez zouden we die naar de derde kleuterklas laten gaan of laten we die springen en dan denk ik da's heel goed dat dat kindje gesprongen is. Da's gewoon heel goed (5)*

Leerkrachten vinden dat de noden van elk kind individueel afgewogen moeten worden om na te gaan of versnelling echt nodig is en of het kind er sociaal en emotioneel klaar voor is. Hoe sluit het kind aan bij de huidige klasgroep en hoe wordt de aansluiting bij de komende klasgroep ingeschat? Dit alles dient in goed onderling overleg te gebeuren met alle betrokken partijen: ouders, leerkracht, zorgleerkracht, CLB.

- *als ze er emotioneel klaar voor zijn en ook kijken naar de klas dat erboven zit, hoe dat die samenstelling van die klas is (2)*
- *als het nodig is is het nodig, ja. En bij de kinderen bij wie het gebeurd is, is het telkens goed gelopen (…) door daar met het CLB over te praten, door te observeren vanuit de leerkrachten wat kan een kind aan en zo, door met de ouders in gesprek te gaan, zeker dat zij ook aanvoelen: gaat ons kind dat kunnen of niet, qua klasgenoten, qua klasgroep waar het in terecht komt, zo en echt goed te kijken wat komt er aan bod in dat leerjaar en door deels ja.. (…) een kindje dat het bijvoorbeeld motorisch nog niet zou aankunnen van naar het eerste leerjaar te gaan zoudt ge dan moeten deels opvangen of in de vakantie laten oefenen of zo, maar dat is nooit nodig geweest dus. Ik denk dat het heel belangrijk is dat ge alle aspecten bekijkt (1)*
- *Euh, goh, ik vind dat je dat heel goed, per kind, ge kunt daar geen algemeen ding opplakken eigenlijk vind ik, maar ge moet dat per kind afwegen, want ge hebt kinderen die er emotioneel helemaal nog niet klaar voor zijn (…) en ook hoe het kind staat ten opzichte van de klasgroep: als die aanvaard wordt en dat zit goed, waarom proberen we dan geen curriculumdifferentiatie en waarom steken we dan de leerstof van het volgend jaar niet in het jaar waar ze zitten… ik ben daar zeer voorzichtig mee (…) En ook zien dat er geen discrepantie is tussen het verbale en het performale, want als dat groot is, die kloof, dan weet je dat er in de toekomst toch zoiets te verwachten zit en wat dan, wat dan als het fout loopt en ze hebben een jaar… (4)*

3 Faciliterende en belemmerende factoren

Ondanks de gedeelde bereidheid om een gepast aanbod te doen voor hoogbegaafde leerlingen, leven er onder de deelnemers toch verschillen in opvattingen en attitudes. Sommige leerkrachten komen ook stelliger, meer gedreven en daadkrachtiger over dan andere. Er komen meerdere factoren naar voor die hier mogelijk een rol in spelen. In dit onderdeel wordt getracht deze in beeld te brengen.

3.1 Schoolcontext

Schoolvisie en zorgbeleid

Alle leerkrachten ervaren dat er in hun school nog vooral veel aandacht naar de moeilijk lerende kinderen gaat. Sommigen geven les in een school waar geen duidelijke visie of beleid is voor hoogbegaafde leerlingen. Te globaal geformuleerde visies leiden niet vanzelfsprekend tot het uitwerken van een aanbod voor deze leerlingen.

In scholen met een visie en beleid voor hoogbegaafde leerlingen, ervaren leerkrachten dit als erg ondersteunend om evolutie mogelijk te maken. Scholen kiezen op die manier actief om een aanbod voor deze leerlingen na te streven.

- *Heel cru? Er is geen visie, ik vind dat heel spijtig, maar daar is niet echt een visie over. Wat een beetje algemeen in het onderwijs is, differentiëren maar vaak naar beneden toe en dan naar boven toe wordt weinig gedaan (2)*
- *In onze schoolvisie staat dat we aandacht hebben voor elk kind en elk kind uniek is en dat we werken op maat van elk kind… maar totnutoe… (1)*
- *De visie van de school, dus directie en kernteam, is zeker dat wij die kinderen willen detecteren en daar rekening mee houden en daar in differentiëren in de mate van het mogelijke he, dat die maatregelen kunnen krijgen ook, sowieso, da's de visie van de school (…) ik denk dat we ondertussen binnen het team toch wel een grotere groep van leerkrachten hebben die daar nu echt wel in mee zijn en ok, het detecteren en het motiveren moet nog altijd wel van mij komen, maar de grote, allez het grootste deel van de groep gaat er wel heel snel in mee zo. Ik denk dat dat een groot verschil is tegenover 10 jaar geleden, denk ik (3)*
- *We hebben als school gekozen om geen kangoeroeklassen in te richten of zo, maar klasintern de kindjes op te vangen maar dus we gaan daar nu… we hebben heel erg ons gericht op de zorg voor zwakkere kindjes en nu gaan we ons, ons, ook onze aandacht meer richten op de sterkere kinderen (1)*

De grootte van de school, alsook het aantal beschikbare zorguren spelen mee in de door de school gemaakte keuzes. Een leerkracht die de kleinschaligheid van haar school als beperkend percipieert, suggereert samenwerkingsverbanden met andere scholen als mogelijke oplossing hiervoor.

- *die kangoeroeklassen, da's interessant maar dat komt hier niet. Wij zijn een te kleine school, dat gaat niet… niet komen denk ik (…) Eigenlijk zouden we dan verder moeten gaan denken, over de scholen heen, als we toch zo'n kleine school hebben, nu ik daaraan denk, zouden we eigenlijk vanuit verschillende scholen samen, en dan zo… moeten we verder gaan denken (2)*
- *dan zijn we hier dan begonnen met dat groepje he, en dan, nu is dat wel gestopt he, daar is gewoon geen tijd meer voor vanuit de zorg he, maar nu wordt het klasintern opgevangen (1)*

Samen met partners en met het hele leerkrachtenteam

Sommige participanten voelen zich alleen en ervaren te weinig gelijkgestemden in hun schoolomgeving om van gedachten te wisselen, elkaar te helpen en misschien zelfs samen initiatieven te nemen. Ondersteuning door zorg en door CLB wordt als belangrijk ervaren.

- *Ik weet niet bij wie ik daarbij terecht moet, nee, dat weet ik niet (…) Ja, het zou leuk zijn om zo een keer te kunnen brainstormen met leerkrachten samen die datzelfde probleem hebben en ook dezelfde manier van denken dan hebben, wat wel misschien moeilijk is (lacht), utopisch, maar euh, dat zou wel leuk zijn ja, misschien dat je elkaar wel op ideeën kunt brengen, of gewoon eens in scholen gaan zien (2)*
- *Ja, de zorgjuf, juf Y. staat daar wel achter, achter zo'n dingen, maar ik denk dat dat daar een beetje bij stopt denk ik (…) we hebben zoveel dingen, maar ge moet het proberen he en daar mis ik heel veel steun van de collega's ja.. jammer, maar ja het is nu zo he (…) Ik zou heel graag openstaan voor een kangoeroeklas maar alleen kan ik dat natuurlijk niet uit de grond stampen (5)*
- *hulp krijgen vanuit het CLB als ge vragen hebt ter ondersteuning van het team eigenlijk (1)*

Alle participanten vinden het belangrijk om als team, als leerkrachtenploeg, gezamenlijk meer aandacht te hebben voor hoogbegaafde leerlingen. Opvattingen en attitudes van collega's binnen het leerkrachtenteam zijn echter vaak nogal uiteenlopend. Het is duidelijk dat er voor leerkrachten een grote vrijblijvendheid is om al dan niet in de klas te differentiëren voor hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachten kunnen daar zelf een keuze in maken. Eén van de zorgleerkrachten noemt het leerkrachtafhankelijkheid.

- *ik euh… denk dat we, dat het heel belangrijk is dat we daar als, als team, he, meer aandacht voor gaan hebben en dat gebeurt nu ook wel (1)*
- *Maar ja, we hebben hier nog, allez ja, we zijn een zeer sterk team maar ook zeer sterk van karakters, en dat is wel, nu ik denk dat dat in elke school wel is maar, er zijn er toch echt wel die zéér moeilijk te overtuigen zijn om mee op die trein te springen (…) ik merk hier vooral, en naar andere scholen ook, als ge daar collega's over aanspreekt, dat blijft toch nog taboe zo, een luxeprobleem, hoogbegaafdheid (4)*
- *Het doortrekken van de manier van werken, dat gebeurt niet. En dat is, dat is vind ik het grote, allez het jammere aan alles. Want ook al weet ge van die hebben dat nodig, sommigen doen er wel iets aan en sommigen niet en dat vind ik spijtig (…) ik kan het alleen maar in mijn eigen klas doen he (5).*
- *Ja, ja… Maar dat was dus toen op deze school nog heel leerkrachtafhankelijk he (I:Is dat iets was herkenbaar blijft volgens jou?) Dat leerkrachtafhankelijke? Toch wel, ja. Leerkrachten moeten sowieso differentiëren, maar de leerkrachten die ook op dat vlak differentiëren, uit zichzelf of door toedoen van de motivering he die er van mij achter hangt of van de ouders, dat dat uw goeie sterke leerkrachten zijn, maar er zijn evengoed minder goede, minder sterke leerkrachten, en daar is dat moeilijk (3)*

3.2 Persoonlijke kennis en ervaring

Het verwerven van de nodige kennis is voor leerkrachten belangrijk om te kunnen evolueren en hun rol als leerkracht voor hoogbegaafde leerlingen goed te kunnen vervullen. Alle participanten vonden de basisopleiding rond hoogbegaafdheid ontoereikend. Vroeger was er minder aandacht voor en als beginnend leerkracht waren de meesten er ook niet echt mee bezig. Ondanks de vele uitdagingen voor startende leerkrachten zijn de deelnemers van mening dat een zekere basiskennis hen al veel zou geholpen hebben. Eén van de participanten volgde nog geen bijscholingen en ervaart een tekort aan kennis en kunde omtrent hoogbegaafdheid. Ze lijkt zich hierdoor onzeker te voelen en onvoldoende bekwaam om een gepast aanbod te doen voor deze leerlingen.

- *Ik heb het gevoel dat ik er de eerste jaren, dat ik in een klas stond geen aandacht voor heb gehad (…) Ik denk, toen dat ik net begon als leerkracht, dan bent ge gericht op u lessen geven…en die slimme kinderen da's alleen maar een gemak in uw klas, he? (…) Ik denk als ik dat op voorhand had geweten, ja, dan hebt ge daar direct oog voor en nu heb ik daar zelf in moeten groeien, ja, dus…, toen was dat op school ook niet aan de orde of daar werd ook niet over gepraat en zo (…) maar ja, daarmee dat ik vind dat er in de opleiding, als ge daar iets aan kunt veranderen, dat dat aan bod moet komen, dat ze daar ook aandacht voor moeten hebben, ja, (…) want ik zeg het, ik heb daar nooit iets van gehoord, allez ja, ge weet dat er hoogbegaafde kinderen zijn he, maar niet om daar specifiek mee om te gaan, ge hoort zoveel hulp, allez ja, differentiatie voor zwakke kindjes, maar niet naar hoogbegaafde kinderen toe* (…) *ik zeg het, wij, wij waren echt niet voorbereid op echt een job als leerkracht (1)*

- *Euh, ja, dan begint ge al direct te denken, oei! Al die testen en wat ik dan allemaal gaan doen en zo, da's zo wel de eerste reflex da ge hebt, van ja wat moet ik die dan van leerstof dan geven (…) dan hebt ge zoiets van mijn kennis is ontoereikend daarvoor (…) Ja.. ik vind het belangrijk om dat tegen te komen om daar he, om daar een voeling mee te hebben, maar het zou voor mij beter geweest zijn had ik al zo een achtergrond een beetje, zo wat een theoretische achtergrond.. dat vind ik wel… mis ik wel (2)*

Leerkrachten die een bijscholing volgden, hebben de ervaring dat deze hen vooral heeft geholpen om gevoeliger te worden voor signalen van hoogbegaafdheid, om deze leerlingen te leren zien en herkennen. Bijscholing heeft hun beeld over hoogbegaafde leerlingen en hun onderwijs- en ondersteuningsbehoeften erg verrijkt en soms bijgesteld.

- *dat was ook trouwens na die extra studies die ik gedaan heb, en.. ja nu die..die symptomen, die merkt ge nu allez ja, ge zijt daar veel gevoeliger voor nu he, dus ge weet van ah ja oei, ja (…) omdat als je je daar verder in gaat verdiepen, komt ge daar zoveel over te weten (4)*
- *gewoon de bevestiging dat dat echt wel nodig is denk ik, ja, en die heeft toen ook echt wel van die tips gegeven, zo van welk materiaal je allemaal kunt gebruiken en zo, en ja.. ik vond dat wel interessant om te doen. En weten van, ja, er zijn eigenlijk meer kinderen dan je zelf denkt. Ook al hebben die geen IQ-test laten doen en dat is echt wel zo (5)*
- *Als ik dan die nascholing had gehad, he, dan… dan staat ge daar effectief bij stil (…) Door die nascholing te volgen, en daar dan op websites dingen over te lezen en zo ben ik tot het besef gekomen dat die kinderen meer nood hebben aan extra dingen en al, al verder denken en zo en weet ge (…) ik heb het geluk gehad van altijd de brave kindjes te hebben want ja, door die nascholing te volgen en zo, weet ik dat ge ook kinderen hebt die, euh, ander gedrag gaan vertonen, he (…) ik zeg het die opleiding heeft mijn ogen ook wel doen opengaan (…) achteraf gezien he, weet ik wel dat ik daar meer voor had moeten doen misschien en meer uitdaging had moeten geven of meer rond hun interesses had moeten werken en zo (…) Dat heb ik in die opleiding dan ook gehoord, dat het belangrijk is dat ge het vroeg merkt, dat kinderen vanaf kleuter af aan gedifferentieerd worden op een speelse manier (1)*

Eén zorgleerkracht komt tot de conclusie dat haar team mogelijk wel nood heeft aan bijscholing over dit onderwerp maar heeft haar vragen bij de meerwaarde van het individueel op opleiding 'sturen' van leerkrachten. Ze schat in dat opleiding voor het hele schoolteam mogelijk waardevoller is.

- *Ik denk dat er rond dit onderwerp misschien nog wel nood is aan bijscholing voor leerkrachten, ja…(aarzelt) je zou kunnen zeggen van stuur ze op een bijscholing of zo maar ik heb het gevoel dat dat eigenlijk niet altijd veel uithaalt… ze komen dan terug van een bijscholing maar dan moet je het wel in de klaspraktijk omzetten he (…) De ervaring bij ons is momenteel dat het beter werkt als we bijscholing in team geven, dat dat beter werkt dan dat je mensen individueel op bijscholing stuurt, of met 2 of met 3 (…) misschien een beetje de druk van de groep of zo, ik weet het niet, groepsdruk? Of misschien stel ik dat verkeerd, misschien is het eerder de groepsdynamiek, dat als je dat in groep krijgt, dat je, dat daar dan meer communicatie rond is en meer opvolging, ja… dan kan je ook sneller verwijzen naar he… (3)*

Leerkrachten vinden dat ze doorheen de jaren steeds beter leren om verschillen tussen kinderen te zien en voeling te krijgen met noden van individuele leerlingen. Leerkrachten met bijkomende ervaring in andere scholen, soms binnen andere onderwijsvormen, putten hier veel inspiratie uit. Enkele participanten lijken extra bezieling te halen uit een doorleefde

ervaring met (vermoeden van) hoogbegaafdheid in hun eigen familiekring. Het is vooral belangrijk om concrete ervaring op te doen met hoogbegaafdheid en didactische maatregelen voor hoogbegaafde leerlingen. Het wel of niet opdoen van bepaalde ervaringen kan ertoe leiden dat bestaande opvattingen kunnen verbreden, dan wel beperkter blijven.

- *Ja, in (buitengewoon onderwijs) he, dat is mijn beste leerschool geweest, dat is nu wel het omgekeerde, het ging niet over die hoogbegaafdheid, maar daar heb ik echt wel leren afstappen van wat zogezegd moet (…) ik heb les gegeven in een Jenaplanschool, ik weet niet of je dat onderwijs kent… En daar zitten ze dus met alle leeftijden door elkaar, maar wel op hetzelfde niveau zo he, en sommige werkvormen doe ik ook eigenlijk zo (…) Dat iedereen eens stage gaat lopen in zo'n aparte school, buiten het traditionele, gewoon om eens te gaan horen: hoe doen die dat, zo echt wel van, ja, op ontdekking gaan, ik heb ook vanalles uitgeprobeerd, montessori, jenaplan, ik heb dat zelf gewild, die laatste stage mochten we dan kiezen, ewel ja kijk, dat bijzondere sprak mij enorm aan omdat ge echt voor die kinderen het verschil kunt maken… (4)*
- *daar heb ik nog geen ervaring mee gehad, met kinderen die dan zo, he die dan eigenlijk heel zwak scoren maar die dan toch hoogbegaafd zijn, zo 'zouden' er zijn (sceptisch), maar daar heb ik wel zelf nog geen ervaring mee (…) Ik vind dat vreemd, ik vind dat ge dan toch wel ergens iets zou moeten kunnen merken. Ge moet dat ergens wel merken van: hoe, die denkt anders, die denkt… ja (2)*
- *En dan hier ook de ervaring opgedaan dat die kinderen het toch wel sociaal veel moeilijker hebben hoor. Die denken anders, die redeneren en die leggen ook anders hun linken, hun verbanden en die.. en dat komt toch wel vaker voor dat ik dat zie en dat heeft toch wel op dat sociale een invloed… (4)*

Zowel positieve als negatieve ervaringen, zoals bijvoorbeeld met versnelling, kunnen grote impact hebben. Leerkrachten vinden positieve ervaringen met aanpassingen, waarbij ze het effect van hun interventies konden merken en voelden dat ze het verschil konden maken voor deze leerlingen, cruciaal voor hun eigen ontwikkeling. Een zorgleerkracht beschrijft dat haar aanpak misschien leerkrachten net dié cruciale positieve ervaringen ontneemt :

- *er zijn leerkrachten die daar nog altijd heel weigerachtig tegenover staan om dat ze denk ik onvoldoende ervaren welk effect dat effectief bij dat kind heeft omdat, daar moet ik eerlijk in zijn, omdat als ik merk dat een leerkracht er niet in meegaat, dan trek ik het wel uit de klas, omdat ik niet wil dat het niet gebeurt, dus… dan ga ik het wel uit de klassituatie trekken en binnen de zorg opnemen, snap je? Maar dat maakt dat diezelfde leerkrachten nog steeds die motivatie niet vinden, denk ik dan (3)*
- *Dat was eigenlijk mijn eerste ervaring met zo'n kindje en dat was eigenlijk wel heel bevrijdend en positief, vanuit mijn ervaring dat je enorm veel voor dat kind kan betekenen als je die differentiatie toch doorvoert (3)*
- *Ge ziet dat, die kinderen zijn gelukkiger vind ik, en die kunnen mee en die vinden dat ook plezant om na te denken (…) Ik heb in een school gestaan waar ze dat wel allemaal deden (…) en daar wist ik wel hoe het ging en hoe het moest, en daar heb ik heel veel opgestoken en ja, misschien had ik dat nooit gehad had ik daar misschien ook niet zo voor opengestaan he, dat zijn ervaringen die ik daar heb opgedaan, dat lag mij wel (5)*

3.3 Eigenschappen van de leerkracht: attitude en self-efficacy

Bereidheid, inlevingsvermogen en appreciatie voor capaciteiten

Leerkrachten vinden bereidheid en motivatie essentiële elementen om te kunnen evolueren.

Inlevingsvermogen en zorgzaamheid zijn ook belangrijke eigenschappen. Meerdere participanten geven blijk van appreciatie voor de capaciteiten van de hoogbegaafde leerlingen. Ze laten zich verwonderen door hun inbreng en leren zelf bij van hen. Ze vinden dat het denken van deze leerlingen ook voor andere leerlingen inspirerend kan zijn en een meerwaarde voor de klas.

- *de wil om het te begrijpen en er willen iets aan te doen, ja het willen te veranderen (…) Ja, denk vanuit dat kindgebeuren, denk hoe was je zelf vroeger, nooit vergeten dat je zelf eigenlijk alles hebt moeten leren en hoe een kind zich voelt (4)*
- *Ik denk dat dat echt gewoon in uw kopke dat ge er moet voor open staan en als ge er niet voor open staat, gaat ge dat nooit kunnen denk ik. Dan moogt ge jong of oud zijn als leerkracht, ik denk dat dat allemaal niet uitmaakt, maar als ge daar niet voor openstaat en ge blijft uw patroon van klassikaal werken, van allemaal hetzelfde moeten doen, dan gaat ge daar nooit verder in geraken (5)*
- *Zorgzaam, zorgzaam zijn, denk ik, dat je de noden van elk kind kan zien en en dat je beseft dat dat ook belangrijk is dat dat daar rekening mee gehouden wordt. Ja, ik denk, als ik zo hier op school kijk naar de leerkrachten die daar het best mee omgaan, dat zijn zorgzame mensen, ja (3)*
- *dat vind ik dan interessant, dan zien ze een keer, die was met kettingreacties bezig, he, da's wel knap! (…) nu ik heb geen probleem met te zeggen van: knap dat wist ik niet, maar ik kan mij wel inbeelden dat er leerkrachten zich dan bedreigd voelen, zeggen van ik ken, ik ken dat niet (…) ik vind dat wel een meerwaarde. Ook voor uw eigen he… zij zien dingen, zij maken dingen, creëren dingen waardat gij niet aan gedacht hebt (2)*
- *Soms hebben ze ook de indruk van: ik snap uw manier niet, dat komt ook wel vaak voor bij die hoogbegaafden, omdat ik dat te kinds misschien uitleg voor heel de klas, dat je dan op zoek gaat, jamaar hoe zie jij dat? Je geeft een voorbeeldoefening, leg mij eens uit hoe jij dat zou doen. En dan leert ge ook die hun redeneren, en dan kunt ge zeggen ah ja zo denkt gij dus. Ja, ok, goed, en ge pikt dat mee en de volgende keer, ja, bon voilà (4)*

Out of the box en gericht op ontwikkeling

Meerdere leerkrachten benadrukken dat ruimdenkendheid zeer belangrijk is. Ze vinden het cruciaal om te durven afstappen van klassieke vormen van lesgeven en te gaan experimenteren. De meeste participanten zijn gericht op ontwikkeling, niet enkel voor de leerlingen, maar ook voor zichzelf en voor hun school. Ze willen zelf bijleren en evolueren, ondernemen hiervoor actie en proberen uit. Hoewel praktisch-organisatorische vaardigheden belangrijk zijn, zijn ze volgens de participanten niet anders dan voor andere vormen van differentiatie. Mildheid is wel belangrijk, het kan en moet niet allemaal meteen lukken.

- *Ik denk als leerkracht dat ge vooral moet een beetje ruimdenkender zijn en dat ge moet durven afstappen van uw dingetjes. Dat hebt ge als leerkracht denk ik wel nodig, ja, om te proberen he. (…) Omdat er heel veel zijn die vasthouden aan hun klassikale uitleg en dan klassikaal inoefenen efkes en dan individueel inoefenen, terwijl dat ik iets heb van die kinderen die het nodig hebben (…) Ik probeer dat en dat is soms een beetje een chaos, want dan zijn er hier 4 kindjes aan dat aan het werken en ondertussen zijn er daar in een groepje nog met iets anders bezig en dan ben ik aan het bord met 2 andere bezig, maar dat is efkes, da's op voorhand efkes wel goed nadenken he, de dag ervoor, van oke die ga ik daar zetten, die laat ik dat doen, maar dat lukt wel, maar da's een beetje proberen he. En als ik echt zie van nee het lukt niet, dan neem ik het efkes terug en dan moeten ze gewoon terug efkes meevolgen (…) Ik denk gewoon dat ge moet los stappen van uw denkpatroon, dat ge moet durven he, en lukt het niet, dan lukt het*

niet (…) als leerkracht maakt ge ook foutjes soms he (…) we zijn ook maar mensen he, dus dat kan bij ons ook gebeuren (5)

- *Ja, ik heb daar nu geen problemen mee, maar ik hoor toch wel dat het voor sommige leerkrachten moeilijk te organiseren is, omdat ze ook nog teveel vasthouden aan die leerboeken, aan die leerstof.. terwijl eigenlijk moet je in het onderwijs een beetje de waaghals zijn he. Je weet wat moet gezien zijn, dat doe je ook, maar je moet soms eens kunnen zeggen time-out, het is hier genoeg geweest, we stappen ervan af en we gaan iets anders doen (4)*
- *tis daarom, ik heb met de directeur al eens gepraat, ik zeg, kunnen we ne keer niet… maar heel heel basis beginnen, bijvoorbeeld ene vrijdag, de laatste vrijdag van de maand, dat we volledig klasdoorbrekend, maar echt puur op niveau werken (2)*
- *ik heb elk jaar al gedaan, en eigenlijk elk jaar hebt ge er wel een paar en ge leert daar gewoon bij en ge houdt dingetjes bij, ge denkt goh da's wel goed, dat werkt wel, dat werkt niet, ok dat doen we niet meer dan (5)*
- *Dat klasmanagement is heel belangrijk, omdat zonder.. als je dat niet hebt dan kan je niet differentiëren eigenlijk he (I: En is dat nog extra belangrijk als deze kinderen in je klas zitten?) Euh… neen, nee, want eigenlijk komt het op hetzelfde neer, he, je differentieert naar boven maar het blijft differentiëren, je zoekt andere dingen, je zoekt andere taken, je zoekt andere uitdagingen, maar of je nu naar beneden differentieert of naar boven, eigenlijk vind ik daar niet zoveel verschil in hoor (3)*

Verantwoordelijkheid en professionaliteit

Leerkrachten geven blijk verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling en het welbevinden van hoogbegaafde leerlingen te willen opnemen. Ze geven soms impliciet, soms expliciet aan dat ze van mening zijn dat ze als leerkracht het verschil kunnen maken. Ze hebben aspiraties, een streven, om voor alle kinderen een gepast aanbod te doen en verwachten ook zaken van zichzelf. Ze vinden het ook erg motiverend als er erkenning en appreciatie komt voor hun inzet en professionaliteit.

- *Dat doet u nadenken dat ge niet moet lesgeven aan de grijze massa he, dat geeft u ook nog altijd zo de moed van zo er blijven voor te ijveren van ja, zoek, kijk, gebruik uw sprieten, want allez, ge gaat mij niet zeggen dat onder die 23 of 25 leerlingen dat dat allemaal gewoon begaafde kinderen zijn, dat dat is niet zo (…) iedereen is hier uniek en geef iedereen die kans om zich daarin dan te ontwikkelen (…) ik zeg het, in het onderwijs dat is echt dat ik die stap gezet hebt om te tonen van: ge kunt wel het verschil maken hoor (4)*
- *ik vind dat in een basisopleiding zou moeten zitten, eigenlijk het stuk van die CLB-medewerking meekrijgen, omdat wij als leerkracht eigenlijk dag in dag uit met die kinderen bezig zijn (…) En hiér moet een basis gelegd worden en moeten we vijlen aan de kantjes die wat uitsteken (4)*
- *Ik vind wel, als ge zo'n leerling in de klas hebt, dat ge wel heel up-to-date moet zijn met uw actualiteit, dat moet ge uw eigen eigenlijk verplichten vind ik (…) Ik zou wel voor elk kind, en elk kind uniek, en elk kind op zijn dinge, want dat vind ik heel belangrijk (…) Nu, ik moet wel zeggen, ik ben nogal vrij perfectionistisch en ik weet ik moet dat ook leren aanvaarden dat ge dat niet kunt, uiteindelijk kunt ge niet als leerkracht dat allemaal maar ik… ik wil het eigenlijk wel, snapt ge? (2)*
- *dat gaf mij ook het gevoel van als ik daar iets extra voor deed, dat die dat ook enorm apprecieerde en daar ook enorm veel mee deed, je zag dat die echt leergierig, en daar heel veel mee doen, dus dat motiveerde mij natuurlijk ook nog meer om dat te blijven doen he (3)*

Draagkracht

Beide zorgleerkrachten geven aan dat het leerkrachten echter ook vaak aan tijd, energie en draagkracht ontbreekt, omdat er zoveel verwacht wordt van hen.

- *Ja moeilijk, omdat er zoveel verwacht wordt van u als leerkracht tegenwoordig, het is té. Er wordt zoveel verwacht tegenwoordig en ge moet alles op papier hebben en ge moet van elk kind, ja op maat van elk kind werken en het is, het is soms teveel ja. Want er zitten nu ook ja… ja een kindje, ge hebt in elke klas misschien wel een tegenwoordig kindje met autisme, kindje met ADHD, kindje met dyslexie, dyscalculie… en zwakkere kindjes, sterke kinderen en het is als leerkracht helemaal niet makkelijk om het allemaal beredderd te krijgen vind ik (1)*
- *Het is niet makkelijk om leerkrachten in die richting te motiveren he, differentiëren naar beneden ok, maar zo naar boven, dat vinden ze toch net soms een drempel te ver (I: En kun je je daar iets bij voorstellen?) Dat heeft heel vaak met draagkracht van een leerkracht te maken, denk ik he… de motivatie kunnen vinden om daar toch ook extra tijd in te steken, want je moet daar extra tijd in steken, en zo de redenering van ja ik moet al voor genoeg leerlingen differentiëren dus die moet maar gewoon mee door he? (…) ook wel de energie, de energie he… 't is daarom, ik probeer die leerkrachten nu als zorgleerkracht en als zorgcoördinator toch wel te ondersteunen daarin omdat ik voel dat dat moeilijk is, dat ze die energie meestal net niet meer kunnen opbrengen en da's jammer (…) Ondersteuning, daarmee bedoel ik inhoudelijk, naar uitleggen wat dat kind nodig heeft en waarom, maar ook concreet hoor, met materialen en dergelijke he (3)*

3.4 Gezamenlijk traject

Alle participanten benoemen spontaan meermaals het belang van het betrekken van ouders en van een goede afstemming met ouders, zoals bij overwegingen over testing, over het aanbod en de opvolging hiervan, over versnelling of voor de opvolging van het welbevinden.

- *Ja.. en met de ouders bespreken ook, ja, wat ge doet en hoe ge het opvangt (…) wat ik dan deed, dat was echt ja die kinderen kregen van het werk wat ze bij mij in de zorgklas deden dan ook, ja die kregen een rapportje mee naar huis, met deels punten van die toets dan (…) er stond ook een stukje zelfevaluatie bij van hoe het kind dat ervaren heeft en zo… ik denk dat het belangrijk is dat ge aan ouders sowieso.. maar dat gebeurt op elk oudercontact hier he, van komt uw kind graag naar school, hoe voelt die zich in de klas, ja (1)*
- *ik had dat dan met die ouders besproken, die mama wou dat zelf ook (5) (ivm testing)*
- *ge moet een beetje wikken en wegen en met de ouders vooral goed bespreken (5) (ivm versnelling)*

Soms is er onvoldoende eensgezindheid over het aanbod voor een leerling en kan er een spanningsveld ontstaan tussen ouders en leerkrachten. Zo worden ouders soms als pushend, dominant en eisend ervaren in hun vraag naar uitbreiding.

- *Ik heb soms wel de indruk dat ouders hun kinderen soms wel pushen zo, ik heb zo 1 kindje nu in mijn klas en die krijgt ook al uitbreiding voor lezen, en die zei zelf in het begin, ja ik wil met mijn lettertjes ook nog oefenen maar ik mag dat niet van mijn mama, mijn mama zegt dat dat voor kleintjes is, terwijl dat kind dat wel heel graag deed. En dan had ik zoiets van, oke als ze het graag doet, vind ik niet dat ik ze àltijd moet uitbreiding geven. Maar dan vroeg de mama mij wel van geef ze verplicht uitbreiding want ze heeft het nodig en ze moet het echt verplicht doen. Terwijl dat die kinderen, zeker in een eerste, ook eens graag een tekening maken als ze klaar zijn, of die willen ook eens graag*

een spelletje spelen, en dat probeer ik dan wel in de klas te doen. Maar natuurlijk, naar huiswerk toe, dan probeer ik ze zeker nog … dat de ouders wel denken 't is wel goed… (5)

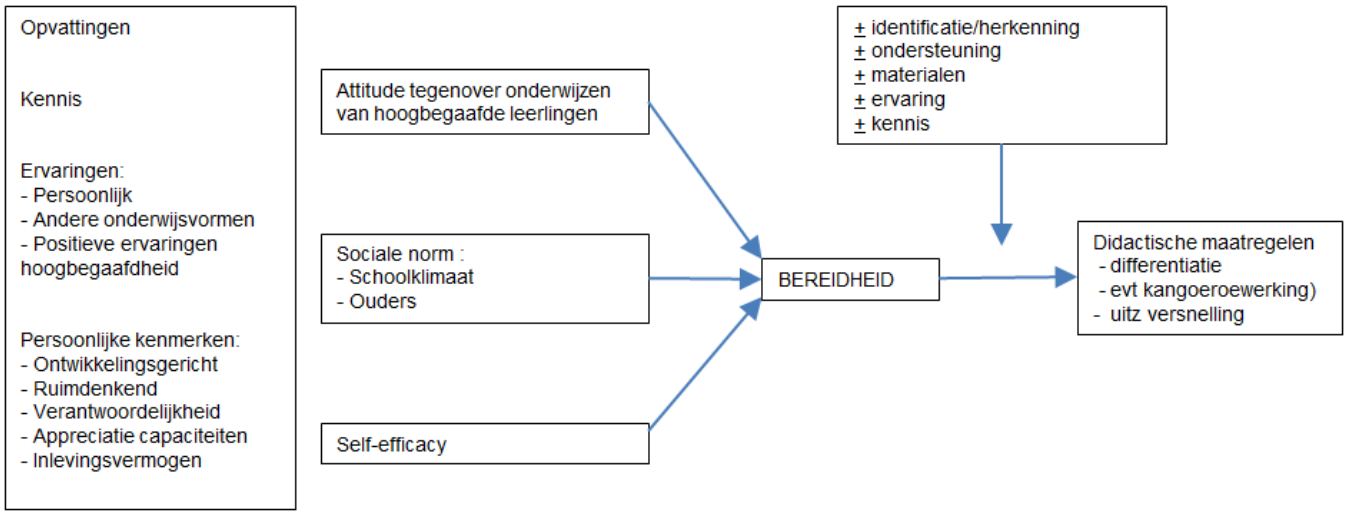
- *als dat zo opgelegd wordt van zo en dat en dat en dat, als ouders al toekomen met een lijstje van: die maatregelen willen wij, zo werkt het niet vind ik (3)*

Een zorgleerkracht beschrijft hoe ze daar ook wel begrip voor kan hebben, omdat er vaak nog geen gezamenlijke bezorgdheid en traject is, zoals dat bij zwakkere leerlingen wel meestal het geval is. Ze geeft ook aan dat leerkrachten spontaan vaak weinig doen voor hoogbegaafde leerlingen en begrijpt dan ook dat ouders in zo'n situatie naar hulpverlening stappen en met een lijst maatregelen terugkeren. Dit valt dan voor de leerkrachten weerom moeilijk.

- *maar het is ook de manier waarop soms he, euh, dat ouders dat brengen, allez hoe moet ik dat zeggen, ja het is toch al een paar keer geweest dat ouders daar op een heel dominante manier mee naar buiten komen en de school eigenlijk bijna dwingen tot… terwijl dat wij meer een school zijn die in gezamenlijk overleg tot afspraken wil komen en wij staan open voor heel veel dingen, maar als dat zo opgelegd wordt van zo en dat en dat en dat, als ouders al toekomen met een lijstje van: die maatregelen willen wij, zo werkt het niet vind ik. Ik vind dat je ook altijd nog moet bewaken of die leerkracht, mits ondersteuning van mij dan, dat allemaal wel kan bolwerken binnen een klaspraktijk met 25 he.. daar denkt de hulpverlening niet altijd aan (3)*
- *Ja, en misschien komt dat ook wel door hoe wij ermee omgaan hoor, pas op, want bij kinderen waar je in de omgekeerde richting problemen hebt, waar je moet remediëren, daar leg je al een hele lange weg af, he en de kinderen met beterbegaafdheid, die worden dikwijls in de kleuterschool niet gedetecteerd he, dus ik vermoed dat daar ook wel voor een stuk mee zal te maken hebben hoor (3)*
- *ik vermoed dat dat komt door het feit dat die ouders ook al een tijdje merken dat er iets niet klopt met hun kind en meestal, daar moeten we eerlijk in zijn, zijn dat ouders die zelf ook al op zoek gegaan zijn, en en.. die waarschijnlijk dan vanuit de hulpverlening te horen gekregen hebben, van je moet op je strepen staan en dit is echt een kind waar je meer moet verwachten…. Want, we moeten daar eerlijk in zijn, spontaan van de leerkrachten uit komt het weinig. Het komt soms vanuit onze visie uit, van kijk dat kind, dat wel, maar spontaan vanuit de leerkracht.. eigenlijk bitter weinig… (3)*

4 Overzicht thema's

De belangrijkste thema's die uit de analyse naar voor komen, kunnen samengevat worden binnen het model van de 'Theory of Reasoned Action'. Deze theorie werd begin jaren '80 ontwikkeld door Ajzen en Fishbein vanuit het domein van de sociale psychologie. Ze werd voorgesteld om het verband tussen 'beliefs' en attitudes, alsook het verband tussen attitudes en gedrag te verklaren. Ze vormt nog steeds een theoretisch kader voor hedendaagse studies over gedrag (74).



DISCUSSIE

Er heerst nog een grote vrijblijvendheid voor scholen en leerkrachten om al dan niet een aanbod te voorzien voor hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachten kunnen meestal autonoom beslissen in hun klas en een aanbod voor hoogbegaafde leerlingen blijkt nog erg leerkrachtafhankelijk. Individuele leerkrachten vertonen een grote variabiliteit in hun houding met betrekking tot het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen, zoals ook gesuggereerd wordt in de literatuur (15). De participanten in dit onderzoek delen een bereidheid en globaal positieve houding tegenover onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. De identificatie van deze leerlingen is grotendeels gebaseerd op een inschatting van de leerkracht. Het beeld dat leerkrachten hebben van een hoogbegaafde leerling verschilt echter en is soms beperkt. Het aanbod wordt bepaald door uiteenlopende factoren en is onderhevig aan onzekerheden en ambivalenties. Ondanks hun overtuiging dat hoogbegaafde leerlingen uitdaging nodig hebben voor hun welbevinden en ontwikkeling, worden leerkrachten onzeker of die uitbreiding wel hoeft als een leerling dat niet wil. Sommige leerkrachten vinden het moeilijk om leuke uitbreidingen te verantwoorden naar klasgenootjes. Angst voor elitarisme en superioriteitsgevoelens komen naar voor. De zorg aan moeilijk lerende kinderen blijkt nog vaak als prioritair beschouwd te worden. Alhoewel er geen wetenschappelijke evidentie voor bestaat, heerst er nog vaak een vermijdende houding rond versnelling vanuit vrees voor sociaal-emotionele problemen.
Alle participanten hebben een evolutie doorgemaakt in het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen. Kennisverwerving via basisopleiding en gerichte professionalisering, opdoen van positieve ervaring rond differentiatie voor hoogbegaafde leerlingen en een ondersteunende houding van collega’s binnen een schoolcontext met gedeelde visie en beleid hieromtrent, komen naar voor als belangrijke faciliterende factoren voor leerkrachten om te kunnen evolueren. Een aandachtspunt voor alle betrokken partijen – leerkracht, zorg, ouders en eventuele externe hulpverleners - is om te streven naar een gezamenlijk traject bij de ondersteuning van hoogbegaafde leerlingen.

De participanten zijn allen van mening dat hoogbegaafde leerlingen nood hebben aan (h)erkenning, begrip en cognitieve uitdaging, met aandacht voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden. Ze vinden uitdaging en stimulering belangrijk voor deze leerlingen, zowel voor hun ontwikkeling als voor hun welbevinden en preventie van problemen, nu en in de toekomst. Deze algemene opvattingen sluiten aan bij wat er in de literatuur naar voor komt (3,4,7,27). Ondanks de overtuiging van de specifieke onderwijs- en leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen, zijn er heel wat factoren die het aanbod dat een leerling daadwerkelijk krijgt beïnvloeden.

Dit aanbod start bij het herkennen van hoogbegaafde leerlingen. Zowel uit ons onderzoek als uit de literatuur blijkt dat de identificatie van hoogbegaafde leerlingen moeilijk is en niet-eenduidig verloopt. Participanten maken veelal zelf een inschatting of een leerling hoogbegaafd zou kunnen zijn. Binnen deze kleine groep leerkrachten is zelfs al voelbaar hoe het beeld van hoogbegaafde leerlingen kan verschillen. Sommige leerkrachten beschrijven vooral heel snelle, goed presterende en goed aangepaste leerlingen, aansluitend bij de harmoniehypothese die naar voor komt uit de literatuur (29,30). Anderen gaan in hun beschrijvingen van hoogbegaafde leerlingen vooral in op mogelijke problemen, zoals onderpresteren, gedragsproblemen en sociaal-emotionele problemen, waarmee ze eerder aansluiten bij de disharmonie-hypothese (29,30). Dit kan leiden tot blinde vlekken bij leerkrachten, waardoor hoogbegaafde leerlingen die niet passen binnen het beeld dreigen gemist te worden. Aanvullende diagnostiek lijkt vooral op indicatie te gebeuren - bij twijfel of overwegingen rond versnelling of deelname aan kangoeroewerking- waarbij de precieze invulling ervan verschilt.

Zelfs met een goede identificatie van de hoogbegaafde leerling en de overtuiging van zijn of haar leernoden, is een aanbod voor deze leerlingen nog niet vanzelfsprekend. Sommige participanten vinden hun leernoden ondergeschikt aan deze van moeilijk lerende kinderen, die voorrang verdienen, een opvatting die ook uit de literatuur naar voor komt (23,51). Het aanbod voor hoogbegaafde leerlingen dreigt soms als voorkeursbehandeling beschouwd te worden, omdat andere leerlingen dit aanbod soms ook leuk vinden of zouden kunnen doen. Sommige leerkrachten vinden het belangrijk door hun acties geen superioriteitsgevoelens uit te lokken, waarmee ze een angst voor elitarisme weergeven, zoals die ook in de literatuur naar voor komt (23,43). Andere leerkrachten zijn heel stellig in hun overtuiging dat hoogbegaafde leerlingen evengoed nood hebben aan en recht hebben op een aangepast aanbod. Ze lijken zich hiermee aan te sluiten bij het gedachtegoed dat gelijkheid voor hoogbegaafden ligt in aandacht voor de verschillen en een aanbod afgestemd op hun behoeften (75).

Wat betreft het concrete aanbod beschrijven de participanten ‘compacten’ en verrijken binnen de klaswerking, sommigen geven gedifferentieerd huiswerk. De verrijkingstaken moeten een meerwaarde hebben, goed opgevolgd worden en haalbaar zijn in de klas. De participanten vinden vlot inzetbare materialen en een zekere tijdsinvestering noodzakelijk, zoals ook in de literatuur teruggevonden wordt (10,11,12,66). In overeenstemming met de literatuur vinden leerkrachten dat men jonge leerlingen niet mag ‘pushen’ (64). Als een leerling de verrijkingsopdrachten niet leuk vindt of niet wil, stopt de leerkracht ze, al dan niet tijdelijk. Mogelijk zijn leerkrachten soms toch onzeker of het werkelijk goed is voor

hoogbegaafde leerlingen om verwachtingen op hun niveau af te stemmen. Brighton (2003) beschreef de opvatting van leerkrachten, dat leerlingen die geconfronteerd worden met een 'academische' uitdaging weerstand zullen bieden en zich zullen afsluiten (62). Leerlingen waarvan de capaciteiten aansluiten bij het gangbare niveau in de klas worden echter wél regelmatig cognitief uitgedaagd. Af en toe worstelen met nieuwe leerstof wordt voor hen beschouwd als onderdeel van het leerproces, waarmee ze zich ontwikkelen. Zij kunnen veelal niet kiezen om opgelegde oefeningen niet te maken en op die manier hun eigen ontwikkeling af te remmen. Mogelijk vinden leerkrachten het moeilijk om voor de individuele hoogbegaafde leerling in te schatten wat er precies verwacht mag worden, waar zijn of haar zone van proximale ontwikkeling zich bevindt? Of is er bij leerkrachten soms toch twijfel of het écht nodig is, dan wel eerder een gunst?
De algehele teneur bij de deelnemers over versnelling is dat die zeer weloverwogen en uitzonderlijk moet worden ingezet. Ze vrezen vooral negatieve gevolgen op sociaal-emotioneel vlak. Hun houding sluit helemaal aan bij heersende opvattingen en attitudes van leerkrachten zoals die in de literatuur naar voor komen (33,36,43). Nochtans worden deze negatieve sociale en emotionele gevolgen in wetenschappelijk onderzoek niet bevestigd (34,35,36). Integendeel, onderzoeksresultaten suggereren zelfs een positief effect (34). Versnelling lijkt bovendien vooral ingezet te worden als het niet anders kan, veeleer dan gericht op de wetenschappelijk aangetoonde positieve effecten op academische prestaties (5,33). In overeenstemming met de literatuur lijken de overtuigingen van leerkrachten omtrent mogelijke negatieve gevolgen van een versnelling makkelijk de overhand te krijgen in het beslissingsproces (67). Dit zou kunnen betekenen dat er niet overgegaan wordt tot versnelling uit vrees voor mogelijke negatieve gevolgen, maar dat de leerling –gezien de grote vrijblijvendheid en leerkrachtafhankelijkheid in differentiëren voor hoogbegaafde leerlingen- wel eens bij een leerkracht terecht kan komen die niet of onvoldoende tegemoet komt aan zijn of haar leerbehoeften. Dit risico lijkt makkelijker genomen te worden, ook al is er vanuit de literatuur wel consensus dat hoogbegaafde leerlingen een aangepast aanbod nodig hebben (3,4,5).

Alle participanten ervaren het verwerven van kennis als cruciaal om te evolueren, om hoogbegaafdheid te begrijpen, signalen te leren zien en het belang van aanpassingen te beseffen. Met betrekking tot dit thema vonden ze hun basisopleiding allemaal ontoereikend. Meerderen van hen beschrijven hoe bijscholing hun opvattingen heeft verbreed en soms bijgestuurd. De ervaringen van deze leerkrachten sluiten aan bij de literatuur: inbouwen van opleiding omtrent hoogbegaafdheid in de lerarenopleiding en gerichte professionalisering zijn belangrijke mogelijkheden om de kennis te vergroten en opvattingen en attitudes te beïnvloeden (13,17,20,42,69,71,76). Zoals ook in de literatuur is beschreven, heeft een

zorgleerkracht de ervaring dat de omzetting van een individuele bijscholing naar de klaspraktijk niet vanzelfsprekend is (15,51). Mc Coach & Siegle (2007) suggereren dat opleiding mogelijk wel de kennis omtrent hoogbegaafdheid en de noden van deze leerlingen kan vergroten, maar dat dit leerkrachten toch onvoldoende ondersteunt om ook effectief tegemoet te komen aan deze noden (15).

De participanten vinden intense, positieve ervaringen met aanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen, inspiratie opdoen en leren via anderen, alsook ondersteuning en appreciatie voor de geleverde inspanningen cruciaal om te kunnen evolueren. Uit de literatuur blijkt dat deze drie elementen een grote invloed hebben op de 'teacher-efficacy'. Het concept 'teacher-efficacy' vindt zijn oorsprong in het bredere concept van de 'perceived self-efficacy', door Bandura (1977) ontwikkeld vanuit de sociaal-cognitieve theorie (77). 'Teacher-efficacy' kan omschreven worden als 'een oordeel over de eigen capaciteiten om gewenste resultaten teweeg te brengen op het vlak van betrokkenheid en leren, zelfs bij moeilijke of ongemotiveerde leerlingen', een oordeel met krachtige effecten (78). Er is namelijk veel evidentie dat 'teacher-efficacy' sterk verband houdt met onderwijskundige eigenschappen bij de leerkracht zoals volharding, enthousiasme, toewijding en manier van instrueren, maar evengoed met gevolgen voor de leerlingen, zoals prestaties, motivatie en overtuigingen over zelf-effectiviteit bij de leerlingen (78). Het ontwikkelen van een veerkrachtig gevoel van effectiviteit vereist 'mastery experiences', d.w.z. het opdoen van ervaringen van meesterschap, niet door makkelijke successen, maar door het overwinnen van obstakels door volgehouden inspanning. Ervaringen opdoen via anderen (zogenaamde 'vicarious' experiences), alsook ondersteund en geapprecieerd worden ('social persuasion') zijn belangrijke factoren die de 'teacher-efficacy' verhogen (77). De overtuigingen van leerkrachten over hun zelf-effectiviteit blijken geassocieerd met het doorvoeren van differentiatie. Professionele ontwikkeling rond differentiatie vergroot het gevoel van zelfeffectiviteit op dit vlak (6).

Participanten ervaren ook de invloed van het schoolklimaat: de keuzes die op het niveau van de school en het zorgbeleid gemaakt worden en de attitudes van hun collega's. Een te algemene visie leidt niet vanzelfsprekend tot een aanbod voor hoogbegaafde leerlingen. Het is belangrijk om werk te maken van een gezamenlijke, gedeelde en concrete visie en beleid op school en met het hele leerkrachtenteam. Vele van de factoren die leerkrachten als belangrijk ervaren om als leerkracht en als school te kunnen evolueren rond hoogbegaafdheid zijn ook terug te vinden in het ideaalmodel van geïntegreerde zorg op school (79). Daarin worden zeven schoolkenmerken beschreven, die aanwezig moeten zijn opdat leraren zich ondersteund zouden voelen om zorgtaken op te nemen: duidelijke en gedragen zorgvisie, ondersteuning door directie, ondersteunende structuren en procedures,

schoolinterne samenwerking, samenwerking met ouders en met externen en professionalisering van het schoolteam.

Aansluitend bij de Theory of Reasoned Action van Ajzen en Fishbein (74) worden met attitudes, ‘teacher-efficacy’ en schoolklimaat drie cruciale elementen aangehaald die de intentie tot aanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen beïnvloeden. Onder meer moeilijkheden bij de identificatie, onvoldoende tijd, materialen en ondersteuning, alsook onvoldoende motivatie van de leerlingen kunnen het omzetten van deze intentie tot concrete aanpassingen compliceren. Ervaring in andere scholen en kennisverwerving, zowel theoretisch als praktisch, zijn faciliterend.

Sterktes en beperkingen van het onderzoek

De sterkte van dit onderzoek zit in zijn verkennend karakter, waarmee opvattingen en attitudes van vijf Vlaamse lagere school leerkrachten over intellectueel hoogbegaafde leerlingen en het onderwijzen van deze leerlingen in kaart gebracht worden. Het onderzoek geeft ook zicht op factoren die leerkrachten kunnen helpen of belemmeren om een gepast aanbod te voorzien en factoren die leerkrachten lijken te helpen om te groeien. Desondanks zijn er wel enkele tekortkomingen aan het onderzoek. Hoewel op meerdere momenten overlegd (met promotor en copromotor), werden de interviews slechts door één onderzoeker geanalyseerd en zijn de verkregen resultaten eigen interpretaties van de onderzoeker. Er is ook de beperkte omvang van de steekproef en de pragmatische selectie van deelnemers uit Vlaams-Brabantse scholen. Bovendien vertoonden alle deelnemers toch wel een grote bereidheid om een aanbod te willen voorzien voor hoogbegaafde leerlingen. Het was absoluut een grote meerwaarde geweest voor het onderzoek om een leerkracht met een minder gunstige attitude te kunnen includeren, maar dit is jammergenoeg niet gelukt. Of de verkregen resultaten dan een goede weergave zijn van het spectrum van attitudes en opvattingen van alle Vlaamse lagere school leerkrachten, kan door dit alles zeker in vraag gesteld worden. Het betreft echter een kwalitatief en verkennend onderzoek op een vrij onontgonnen terrein in Vlaanderen en kan hierdoor mogelijk wel aanknopingspunten bieden voor verder onderzoek.

Relevantie voor het werkveld

Het is belangrijk om in de basisopleiding en via professionalisering van leerkrachten voldoende aandacht te besteden aan bestaande opvattingen en attitudes omtrent het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen, alsook aan theoretische kennis over

hoogbegaafdheid (omtrent identificatie, onderwijs- en leerbehoeften en didactische maatregelen) en praktische vaardigheden (omtrent differentiëren). Het zou zinvol zijn om te evalueren in welke mate deze zaken in de huidige leerkrachtenopleidingen al aan bod komen en of startende leerkrachten dit als voldoende ervaren.

Een aanbod voor hoogbegaafde leerlingen start het bij het (willen) zien van en rekening houden met algemene verschillen in begaafdheden door gepaste differentiatie. Deze basishouding is niet enkel verrijkend en preventief voor alle leerlingen, maar helpt ook om stelselmatig meer zicht te krijgen op mogelijkheden van leerlingen. Leerkrachten dienen verder vooral een breed beeld te hanteren van mogelijke signalen van hoogbegaafdheid. Als de geboden differentiatie onvoldoende blijkt of als er twijfels of problemen zijn, is het belangrijk om te overleggen met ouders, zorgleerkracht en/of CLB over de verdere aanpak. Aanvullende beeldvorming kan dan zinvol zijn. Een gezamenlijk traject met afstemming tussen alle betrokken partijen – leerling, ouders, (zorg)leerkrachten en eventueel CLB of andere hulpverleners- is belangrijk bij het opvolgen van (vermoedelijk) hoogbegaafde leerlingen.

Een positief en ondersteunend schoolklimaat, waarbinnen een gepast aanbod ook voor deze leerlingen gedragen wordt door het hele leerkrachtenteam en de directie, is cruciaal. Wanneer een concreet beleid ontwikkeld wordt, kan het zinvol zijn om gezamenlijke bijscholing voor het hele leerkrachtenteam te overwegen. Om essentiële positieve ervaringen te kunnen opdoen met het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen, moet er een context gecreëerd worden waarin leerkrachten kunnen leren van en met elkaar en hun krachten kunnen bundelen. Het is belangrijk om vanuit het CLB ook voldoende aandacht te schenken aan heersende opvattingen en attitudes bij leerkrachten en scholen. Scholen kunnen een beroep doen op het CLB bij de ontwikkeling van hun aanbod voor hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachten, ouders en leerlingen kunnen ook met individuele vragen terecht bij het CLB.

SAMENVATTING

Ondanks de vele en steeds toenemende wetenschappelijke inzichten over de noodzaak en de positieve effecten van didactische maatregelen voor hoogbegaafde leerlingen, is het voor deze kinderen niet vanzelfsprekend dat ze een gepast aanbod krijgen op school. Opvattingen en attitudes van leerkrachten spelen hierin een belangrijke rol. Talrijke internationale onderzoeken wijzen erop dat leerkrachten nog vaak disfunctionele opvattingen en ongunstige attitudes hebben omtrent (onderwijzen van) hoogbegaafde leerlingen.

Het doel van deze studie is om opvattingen, attitudes en noden van Vlaamse lagere school leerkrachten omtrent hoogbegaafdheid en het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen in kaart te brengen en trachten te begrijpen.

Hiertoe werd een kwalitatief fenomenologisch onderzoek uitgevoerd bij vijf Vlaamse lagere school leerkrachten, door middel van semi-gestructureerde interviews.

Uit het onderzoek blijkt dat individuele leerkrachten een grote variabiliteit vertonen in hun houding met betrekking tot het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachten hebben soms een beperkt en vaak geen éénduidig beeld van hoogbegaafdheid. Het onderwijsaanbod wordt mee bepaald door uiteenlopende factoren, onzekerheden en ambivalenties. Onder meer kennisverwerving, opdoen van positieve ervaring met differentiatie voor hoogbegaafde leerlingen en een ondersteunende houding van collega's binnen een schoolcontext met gedeelde visie en beleid hieromtrent komen naar voor als belangrijke faciliterende factoren voor leerkrachten om te kunnen evolueren.

Het is belangrijk om in de basisopleiding en via professionalisering voldoende aandacht te besteden aan bestaande opvattingen en attitudes omtrent het onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen, alsook aan theoretische kennis over hoogbegaafdheid (omtrent identificatie, onderwijs- en leerbehoeften en didactische maatregelen) en praktische vaardigheden (omtrent differentiëren). Een positief en ondersteunend schoolklimaat, waarbinnen een gepast aanbod ook voor deze leerlingen gedragen wordt door het hele leerkrachtenteam en de directie is cruciaal. Het is belangrijk om vanuit het CLB ook voldoende aandacht te schenken aan opvattingen en attitudes van leerkrachten en scholen. Scholen kunnen een beroep doen op het CLB bij de ontwikkeling van hun aanbod voor hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachten, ouders en leerlingen kunnen ook met individuele vragen terecht bij het CLB.

REFERENTIES

1 Verschueren K. Relaties van kinderen thuis en op school. In: Raymaekers B, red. Lessen voor de eenentwintigste eeuw. Universitaire Pers Leuven, 2008, 85-104.

2 Pieters C, Roelants M, Van Leeuwen K, Desoete A, Hoppenbrouwers K. JOnG! Talent. Studie naar het welbevinden van kinderen en jongeren in Vlaanderen in relatie tot hun vaardigheden en schools functioneren, 2014.

3 Van Gerven E. Handboek Hoogbegaafdheid. Van Gorcum, 2009.

4 Winebrenner S, Brulles D. Teaching gifted kids in today's classroom: strategies and techniques every teacher can use. Free Spirit Publishing, 2014.

5 Reis SM, Renzulli JS. Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 2010, 20: 308-317.

6 Dixon FA, Yssel N, McConnell JM, Hardin T. Differentiated instruction, professional development and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 2014, 37(2): 111-127.

7 Kieboom, T. Hoogbegaafd. Als je kind (g)een einstein is. Lannoo, 2007.

8 Mulhern JD. The gifted child in the regular classroom. *Roeper Review*, 2003, 25: 112-116.

9 Stanley GK, Baines L. Celebrating mediocrity? How schools shortchange gifted students. *Roeper Review*, 2002, 25(1): 11-13.

10 VanTassel-Baska J, Stambaugh T. Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. Theory Into Practice, 2005, 44(3): 211-217.

11 Oswald M, De Villiers J. Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals. *South African Journal of Education*, 2013, 33(1): 1-21.

12 Needham V. Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 2012, 17(1); via giftedchildren.org.nz.

13 Geake JG, Gross M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 2008, 52(3): 217-231.

14 De Wet CF, Gubbins JE. Teachers' beliefs about culturally, linguistically and economically diverse gifted students: a quantitative study. *Roeper Review*, 2011, 33: 97-108.

15 McCoach DB, Siegle D. What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 2007, 51(3): 246-255.

16 Bain SK, Bliss SL, Choate SM, Brown KS. Serving children who are gifted: perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the education of the gifted*, 2007, 30(4): 450-478.

17 Lassig CJ. Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australian Journal of Gifted Education*, 2009, 18(2): 32-42.

18 Persson RS. Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: a survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 2010, 33 (4): 536-569.

19 David H. The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*, 2011, 26(1-2): 71-80.

20 Gross M. Changing teacher attitudes to gifted students through inservice training. *Gifted and talented international*, 1994, 9(1): 15-21.

21 Kagan DM. Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 1992, 27: 65-90.

22 Valcke M, Sang G, Rots I, Hermans R. Taking prospective teachers' beliefs into account in teacher education. In: Peterson P, Baker E, Mc Gaw B (Eds), *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier, 2010, Vol. 7: 622-628.

23 Troxclair DA. Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 2013, 35(1): 58-64.

24 Prodia, Protocollering van Diagnostiek bij vermoeden van hoogbegaafdheid, 2011, via http://www.prodiagnostiek.be/sites/default/files/Protocol%20Hoogbegaafdheid.pdf

25 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geconsulteerd op 26/05/15 via http://onderwijs.vlaanderen.be/ouders/ondersteuning-en-begeleiding/hoogbegaafde-leerlingen

26 Jeunen G. Hoe denken toekomstige leerkrachten over de persoonlijkheid en sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen? Een experimenteel onderzoek (Masterproef). Leuven: KU Leuven, 2015.

27 Wijnekus M, Pluymakers M. Begaafde leerlingen. In: Verschueren K, Koomen H (Reds). Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding. Uitg. Garant, 2007, 283-304.

28 Kettler T. Critical thinking skills among elementary school students: comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 2014, 58(2): 127-136.

29 Neihart M. The impact of giftedness on psychological well-being. What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 1999, 22:10-17.

30 Preckel F, Baudson TG, Krolak-Schwerdt S, Glock S. Gifted and maladjusted ? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 2015, 52(6) : 1160-1184.

31 Pfeiffer SI. The gifted: clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2009, 48(8): 787-790.

32 Kim, M. A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 2016, 60(2): 102-116.

33 Siegle D, Wilson HE, Little CA. A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 2013, 24(1): 27-51.

34 Neihart M. The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practices. *Gifted Child Quarterly*, 2007, 51: 330-341.

35 Hoogeveen L, Van Hell JG, Verhoeven L. Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 2012, 82: 585-605.

36 Colangelo N, Assouline SG, Gross MUM (Eds). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City: University of Iowa; 2004.

37 Myers, D. Social psychology (8th ed.). New York: McGraw Hill; 2005.

38 Kagan DM. Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 1992, 27: 65-90.

39 Pajares MF. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 1992, 62: 307-332.

40 Bégin J, Gagné F. Predictors of attitudes toward gifted education: a review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the education of the gifted*, 1994, 17(2): 161-179.

41 Mandelman SD, Tan M, Aljughaiman AM, Grigorenko EL. Intellectual giftedness: Economic, policital, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 2010, 20: 287-297.

42 Megay-Nespoli K. Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 2001, 23(3): 178-182.

43 Gallagher S, Smith SR, Merrotsy P. Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and talented international*, 2011, 26(1-2): 11-24.

44 Schroth ST, Helfer JA. Practitioners' conceptions of academic talent and giftedness: essential factors in deciding classroom and school composition. *Journal of Advanced Academics*, 2009, 20(3): 384-403.

45 Lee, L. Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 1999, 10(2): 183-196.

46 Endepohls-Ulpe M, Ruf H. Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 2006, 16(2): 219-228.

47 Moon TR, Brighton CM. Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the education of the gifted,* 2008, 31(1): 447-480.

48 Persson RS. Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 1998, 9: 181-196.

49 Carman CA. Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the education of the gifted,* 2011, 34(5): 790-812.

50 Baudson T, Preckel F. Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School psychology, American Psychological Association*, 2013, 28(1): 37-46.

51 Berman KM, Schultz RA, Weber CL. A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 2012, 35(1): 18-26.

52 Bianco M, Harris B, Garrison-Wade D, Leech N. Gifted girls: gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 2011, 33: 170-181.

53 Endepohls-Ulpe M. Gender, social behaviour and domain of ability - influences on teachers' diagnoses of giftedness*. Gifted and talented international*, 2008, 23(1): 125-133.

54 Siegle D, Reis SM. Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 1998, 42: 39-47.

55 Ryan TG. Ontario educators' perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds. *Journal of the International Association of Special Education,* 2012, 12(1): 16-27.

56 Elhoweris H. Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, 2008, 15(3): 35-38.

57 Speirs Neumeister KL, Adams CM, Pierce RL, Cassady JC, Dixon FA. Fourth grade teachers' perceptions of giftedness: implications for identifying and serving diverse gifted students*. Journal for the education of the gifted*, 2007, 30(4): 479-499.

58 Rinn AN, Nelson JM. Preservice teachers' perceptions of behaviors characteristic of ADHD and giftedness. *Roeper Review*, 2008, 31(1): 18-26.

59 Bianco M. The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning disability Quarterly*, 2005, 28: 285-293.

60 Bianco M, Leech NL. Twice-exceptional learners: effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher education and special education: the journal of the teacher education division of the council for exceptional children*, 2010, 33: 319-334.

61 Rizza MG, Morrison WF. Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review,* 2003, 25(2): 73-77.

62 Brighton CM. The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the education of the gifted*, 2003, 27 (2-3): 177-206.

63 Lee S-Y, Cramond B, Lee J. Korean teachers' attitudes towards academic brilliance. *Gifted Child Quarterly,* 2004, 48(1): 42-53.

64 Sankar-DeLeeuw N. Gifted preschoolers: parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 1999, 21: 174-179.

65 Polyzopoulou K, Kokaridas D, Patsiaouras A, Gari A. Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 2014, 14(2): 211-221.

66 Kerry T, Kerry CA. Differentiation: teachers' views of the usefulness of recommended strategies in helping the more able pupils in primary and secondary classrooms. *Educational Studies,* 1997, 23(3): 439-457.

67 Rambo KE, McCoach DB. Teacher Attitudes towards subject-specific acceleration : instrument development and validation. *Journal for the Education of the Gifted*, 2012, 35(2): 129-152.

68 Bégin J, Gagné F. Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the education of the gifted*, 1995, 18(1): 74-86.

69 Kim H, Gentry M. A survey of Korean elementary teachers' perceptions and in-service needs for gifted education. *Gifted and talented international*, 2008, 23(1): 61-79.

70 Jung JY. Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 2014, 58(4): 247-258.

71 Hansen JB, Feldhusen JF. Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. Gifted Childe Quarterly, 1994, 38: 115-121.

72 King N, Horrocks C. Interviews in qualitative research. SAGE Publications, 2010.

73 Smith JA, Osborn M. Interpretative phenomenological analysis. In: Smith JA (Ed), Qualitative psychology: A practical guide to research methods. SAGE Publications, 2007, 4: 53-80.

74 Ajzen I. Martin Fisbein's legacy: the Reasoned Action Approach. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 2012, 640: 11-27.

75 Mooij, T. *Hoe richt ik onderwijs in voor hoogbegaafden*? Masterclass, Open Universiteit. Via http://portal.ou.nl/web/masterclass-hoogbegaafdheid/aankondiging/-/wiki/main/video%20expert%20sessie

76 Plunkett M, Kronborg L. Learning to be a teacher of the gifted: the importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and talented international*, 2011, 26(1): 31-46.

77 Bandura A. Self-efficacy in changing societies. Cambridge University Press, 1995, 2-5.

78 Tschannen-Moran M, Woolfolk-Hoy A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17: 783-805.

79 Struyf E, Adriaensens S, Verschueren K. Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk. Acco, 2013, 11-28.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Goedkeuring Ethisch Comité UZA en Universiteit Antwerpen

UZA / Wilrijkstraat 10 / 2650 Edegem
Parking via Drie Eikenstraat 655
Tel +32 3 821 30 00 / Fax +32 3 829 05 20
www.uza.be / BE0874.619.603

Universiteit Antwerpen
ETHISCH COMITE

Prof. dr. L. PEREMANS

Universiteit Antwerpen
1stelijns- geriatrische en interdisciplinaire zorg

Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk

VOORZITTER
Prof. dr. Patrick Cras

SECRETARIAAT
tel: 03 821 35 44

Houding, opvattingen en behoeften van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs inzake het onderwijzen van intellectueel hoogbegaafde leerlingen (manama Karlein Debaene)

Belgisch Registratienummer: B300201526328

datum	ons kenmerk	contactpersoon
16/11/2015	15/30/310	Annelies Van Looy / Kim Vernimmen ethisch.comite@uza.be

DEFINITIEF GUNSTIG ADVIES

Geachte Collega,

Het Ethisch Comité van het Universitair Ziekenhuis Antwerpen en de Universiteit Antwerpen bevestigt dat bovenvermelde studie voldoet aan de criteria gesteld in de wet van 7 mei 2004 en geeft een gunstig advies dd. 16/11/2015.

De volgende bijlagen werden volgens de ICH-GCP richtlijnen door het Ethisch Comité goedgekeurd:

- Bewijs van "no-fault" verzekering Amlin Europe NV, contractnr. 199.535.692, geldig tot 31/12/2015 versie 29/01/2015
- Informatie- en toestemmingsformulier NL voor de leerkracht versie 7/07/2015
- Protocol aangepaste versie 19/10/2015
- Uitnodigingsbrief voor deelnemers voor de leerkracht versie 7/07/2015
- Vragenlijst(en)
  - Algemene gegevens dd. 07/07/2015
  - Topiclijst dd. 07/07/2015
- CV onderzoeker
  - Prof. Peremans
  - Prof. Verschueren
  - Mevr. K. Debaene

Tenslotte verzoeken wij u ons mee te delen indien een studie niet wordt aangevat, of wanneer ze wordt afgesloten of vroegtijdig onderbroken.

Met vriendelijke groeten,

Prof. dr. P. CRAS
Voorzitter Ethisch Comité

Cc: FAGG - Research & Development Department, Victor Hortaplein 40, bus 40 - 1060 Brussel
Dr. K. DEBAENE, Katholieke Universiteit Leuven - Jeugdgezondheidszorg, Tervuursevest 101 - 3001 Heverlee

UZA / Wilrijkstraat 10 / 2650 Edegem
Parking via Drie Eikenstraat 655
Tel +32 3 821 30 00 / Fax +32 3 829 05 20
www.uza.be / BE0874.619.603

Universiteit Antwerpen

Samenstelling Ethisch Comité sinds 12/10/2015

VOORZITTER
Prof. dr. P. Cras

SECRETARIAAT
Tel 03 821 38 97
Tel 03 821 35 44

Voorzitter
Prof. Dr. P. Cras

Leden aanwezig op vergadering van 16/11/2015

Leden	Functie	Geslacht	Aanwezig
BERVOETS An	Dermatoloog	V	☑
BLAUMEISER Bettina	Medisch geneticus	V	☐
COOLS Nathalie	Postdoctoraal Onderzoeker Hematologie	V	☐
CRAS Patrick	Voorzitter EC / Neuroloog	M	☑
DECKERS Lara (*)	Medewerkster Dep. Onderzoek (CMI)	V	☑
DE MEESTER Ingrid (*)	Farmacoloog / Onderzoeker UA	V	☑
DE WINTER Benedicte	Farmacoloog	V	☑
HUIZING Manon	Oncoloog	V	☐
IEVEN Greet	Ondervoorzitter EC / Klinisch Bioloog	V	☐
LEMMENS Katrien (*)	Farmacoloog / Toegevoegd expert	V	☐
LEMMENS Willem (*)	Filosoof / Onderzoeker UA	M	☐
LUYTEN Leon	Arts in het beheer van gezondheidsgegevens/ Toegevoegd expert	M	☐
MAMPAEY Els	Psychologe	V	☐
MICHIELS Barbara (*)	Huisarts	V	☑
MICHIELSEN Peter	Gastro-enteroloog / Toegevoegd expert	M	☐
MICHIELSENS Inge	Jurist / Toegevoegd expert	V	☑
NORGA Koenraad	Pediater / Toegevoegd expert	M	☐
SMETS Erika	Oftalmoloog	V	☐
STASSIJNS Gaëtane	Fysioloog / Toegevoegd expert	V	☐
STRUYF Filip	Kinesitherapeut / Toegevoegd expert	M	☐
THEUNIS Bea	Apotheker	V	☐
VAN BOGAERT Peter	Docent UA Verpleeg- en Vroedkunde / Toegevoegd expert	M	☑
VAN BORTEL Paulus (*)	Filosoof	M	☐
VAN BROECKHOVEN Christine	Biomedicus / Onderzoeker UA	V	☐
VAN DE WIELE Miranda	Patiëntenbegeleiding	V	☑
VAN DEN EEDE Filip	Psychiater	M	☐
VAN GENECHTEN Nancy	Verpleegkunde	V	☐
VAN REEMPTS Patrick	Neonatoloog	M	☑
VANSWEEVELT Thierry	Jurist	M	☐

(*) niet verbonden aan het Universitair Ziekenhuis Antwerpen.

The Ethics Committee states that no individual member of the Ethics Committee who may have an affiliation with the study or sponsor, has voted in the deliberations for this trial.
The Ethics Committee states that it is organised and operates according to the ICH/GCP guidelines, the applicable laws and regulations, and their own written operating procedures.

Bijlage 2: Topiclijst als interviewleidraad

TOPICLIJST

Introductie

- Jeugdgezondheidszorg - masterproef
- Uitleg doel onderzoek
- Duurtijd interview
- Opname en privacy
- Ten allen tijde kunnen stoppen

Onderzoekstopics

- Persoonlijk verhaal over ervaringen met hoogbegaafd kind in de klas

- Intellectueel hoogbegaafde kinderen: signalen/kenmerken/eigenschappen?
  Behoeften/noden? Onderwijsleerbehoeften? Sociaal-emotionele behoeften?

- Schoolcontext: visie andere leerkrachten – directie?
  Houding tav individuele verschillen?
  Tav aanpassingen voor HB kinderen?
  Deskundigheid? Aangepaste werkvormen? Materialen?

- Belangrijke aspecten in omgaan met en onderwijzen van hoogbegaafde leerlingen.
  Houding tav individuele verschillen?
  Aanpassingen in de klas? Compacten? Verrijken?
  Wat werkt het best? Wat is het moeilijkst?
  Kangoeroeklassen? Versnelling?

- Opvattingen gewijzigd in opleiding of loopbaan?
  Hoe? Waardoor?

- Noden als leerkracht om een hoogbegaafd kind goed te kunnen onderwijzen?
  Competenties/vaardigheden? Belang van kennis? Ervaring? Persoonskenmerken? Andere?

Afronden

- Belangrijkste elementen
- Vergeten of onderbelichte aspecten
- Bedanking en afscheid