

Als allochtone leerlingen een bovengemiddelde intelligentie hebben...



Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidssituatie	5
1.1.1 De Da Costaschool Kanaleneiland	5
1.1.2 Visie	5
1.1.3 Wijkpopulatie van de school	6
1.1.4 Risicoleerlingen	6
1.1.5 Leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie	6
1.1.6 Allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie	7
1.1.7 Wat heeft de Da Costaschool nodig?	8
1.2 Praktijkvraag	8
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	8
1.3.1 Onderzoeksvraag 1	8
1.3.2 Onderzoeksvraag 2	8
1.3.3 Onderzoeksvraag 3	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Wat wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?	10
2.1.1 Welke kenmerken hebben allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?	10
2.1.2 Welke problemen kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie ondervinden?	13
2.1.3 Welke rol speelt de culturele achtergrond bij allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?	15
2.2 Hoe kan de ontwikkeling van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch worden gesignaleerd en geanalyseerd?	17
2.2.1 Welke aanwijzingen zijn belangrijk om allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren?	18
2.2.2 Welke middelen kunnen ter ondersteuning tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gehanteerd?	19
2.2.3 Op welke wijze kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie worden gesignaleerd en gediagnostiseerd?	20
2.3 Welke aanpak is nodig om allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie van de Da Costaschool Kanaleneiland passend onderwijs te bieden?	22
2.3.1 Welke lesmaterialen en welke onderwijsvormen doen recht aan de mogelijkheden van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?	22
2.3.2 Op welke manier kunnen allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie begeleid en ondersteund worden?	24
2.3.3 Welke organisatie van het onderwijs voor allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie past bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool?	28
2.4 Overzicht van de resultaten uit de literatuur	31
2.4.1 Antwoorden op onderzoeksvraag 1	31
2.4.2 Antwoorden op onderzoeksvraag 2	31
2.4.3 Antwoorden op onderzoeksvraag 3	31
3 Opzet van het onderzoek	33
3.1 Doel van het onderzoek	33
3.2 Stappenplan	33
3.3 Onderzoeksplan	34

3.4 Onderzoeksgroepen	34
3.5 Onderzoeksinstrumenten	35
4. Resultaten van het onderzoek	36
4.1 Wat wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?	36
4.1.1 De kenmerken van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie.....	36
4.1.2 Welke problemen kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie ondervinden?.....	37
4.1.3 Welke rol speelt de culturele achtergrond bij allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?	39
4.2 Hoe kunnen de opbrengsten van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch worden gesignaleerd en geanalyseerd, zodat passend onderwijs kan worden geboden?	42
4.2.1 Welke aanwijzingen zijn belangrijk om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren?.....	42
4.2.2 Welke middelen kunnen tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gehanteerd?.....	43
4.2.3 Op welke wijze kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie worden gesignaleerd en gediagnosticeerd?.....	43
4.3 Welke aanpak is nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie van de Da Costaschool Kanaleneiland passend onderwijs te bieden?	44
4.3.1 Welke lesmaterialen, welke onderwijsvormen en onderwijsaanpassingen doen recht aan de mogelijkheden van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?.....	44
4.3.2 Op welke manier kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie begeleid en ondersteund worden?.....	47
4.3.3 Welke organisatie van het onderwijs voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie past bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool?	49
4.4 Overzicht van de resultaten uit de praktijk	50
4.4.1 Antwoorden op onderzoeksvraag 1	50
4.4.2 Antwoorden op onderzoeksvraag 2	50
4.4.3 Antwoorden op onderzoeksvraag 3	51
5. Conclusie, discussie en aanbevelingen	52
5.1 Conclusie	52
5.1.1 Conclusie van onderzoeksvraag 1	52
5.1.2 Conclusie van onderzoeksvraag 2	53
5.1.3 Conclusie van onderzoeksvraag 3	54
5.2 Discussie	55
5.3 Aanbevelingen	56
6. Literatuurlijst	59

Samenvatting

De Da Costaschool bestaat uit 100% allochtone leerlingen. De school wil passend onderwijs aan alle niveaus bieden. De school houdt zich nauwelijks bezig met begaafde en/of intelligente leerlingen, omdat de nadruk wordt gelegd op het vergroten van de leeropbrengsten van de allochtone risicoleerlingen. De leerlingen met een zwakke intelligentie krijgen meer specifieke aandacht dan de leerlingen met een hoge intelligentie. Er is onderzoek gedaan naar allochtone leerlingen en leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Echter is er nog weinig onderzoek gedaan naar een combinatie van beide: allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Door middel van een theoretisch en een praktijkgericht kader wordt onderzoek gedaan naar de gewenste situatie volgens de literatuur en de situatie op school in het schooljaar van 2011-2012 om uiteindelijk tot aanbevelingen te komen. Er zijn daarom 9 leerkrachten en 15 leerlingen bevroegd om vast kunnen te stellen hoe het onderwijs op de Da Costaschool voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie wordt ervaren en wat de gewenste situatie is volgens de leerkrachten en leerlingen.

Allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie zijn kinderen van allochtone afkomst met intellectuele vermogens en soms een creërend denkvermogen. De leerkrachten en de literatuur noemen dezelfde kenmerken voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Problemen in de ontwikkeling van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie zijn onderpresteren, verveling, perfectionisme of faalangst, sociaal-emotionele problemen en het zichzelf niet kunnen zijn te kunnen voorkomen (Nederstigt, 2003). Leerkrachten geven aan dat zij deze problemen ook ervaren. Zowel de literatuur, de leerkrachten en de leerlingen geven aan dat scholing en het ambitieniveau van ouders een rol kunnen spelen in de ontwikkeling van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. De leerkrachten en de literatuur geven bovendien aan dat de prestatiedrang van Aziatische ouders een rol kan spelen in de ontwikkeling van hun kinderen. Op de Da Costaschool worden allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie nauwelijks gesignaleerd en gediagnosticeerd. Volgens de CED-groep (2011) is de meest adequate manier om ook allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren, gebruik te maken van veel soorten criteria en middelen. De leerkrachten noemen middelen als observatie en een LOVS. De literatuur geeft daarbij aanwijzingen voor de signalering van allochtone leerlingen. Door zowel leerkrachten als de literatuur wordt een DHH aanbevolen om te hanteren tijdens de signalering van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Om de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding te kunnen signaleren en analyseren worden middelen als de SCOL en Het VISEON genoemd. Er is nog geen passend beleid voor deze doelgroep aanwezig. Leerkrachten en leerlingen geven aan dat er te weinig aandacht wordt besteed aan uitdaging, begeleiding en effectieve instructie. Volgens leerkrachten en de literatuur is het nodig om meer aandacht te besteden aan compacten, verrijken, effectieve instructie, het stellen van open vragen en het geven van feedback. Van Gerven (2009) geeft adviezen over het ontwerpen van een beleid. Er worden in dit onderzoek 5 aanbevelingen gedaan over de organisatie van passend onderwijs voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie op de Da Costaschool.

1. Inleiding

In dit eerste hoofdstuk worden de verlegenheidssituatie van de school, de praktijkvraag, de onderzoeksvragen en de deelvragen van het onderzoek beschreven.

1.1 Verlegenheidssituatie

In deze paragraaf wordt de verlegenheidssituatie beschreven. Er wordt ingegaan op de kenmerken, de visie en de populatie van de school. Tevens worden de allochtone risicoleerlingen en de allochtonen met een bovengemiddelde intelligentie beschreven.

1.1.1 De Da Costaschool Kanaleneiland

De Da Costaschool Kanaleneiland is onderdeel van de Stichting Protestants Christelijk Onderwijs in Utrecht. Sinds 1996 is de Da Costa een nevenvestiging van de Lukasschool. De Lukasschool is de hoofdvestiging en bevindt zich in de wijk Kanaleneiland-Noord. Een andere nevenvestiging is de Taalschool Het Mozaïek. Deze vestiging bevindt zich in de wijk Ondiep. De laatste nevenvestiging is de Internationale Kopklas in Transwijk. De vier locaties worden geleid door een algemene directeur en vier locatieleiders. De Da Costaschool bevindt zich in de wijk Kanaleneiland-Zuid. Volgens Bruin (2010) hebben de nevenvestigingen een grote mate van zelfstandigheid en zorgen voor een eigen invulling van het onderwijs op de school. De Da Costaschool bestaat uit 20 teamleden, waaronder een directeur, een adjunct-directeur, een managementondersteuner, twee bouwcoördinatoren, een taalcoördinator, twee leescoördinatoren, drie intern begeleiders, een assistent ouderbetrokkenheid, twaalf groepsleerkrachten, twee onderwijsassistentes, een conciërge en een vertrouwenspersoon. Er zijn 9 groepen, waarvan 3 combinatiegroepen (groep 1/2) en 6 homogene groepen (groep 3 t/m 8). Het leerlingenaantal van de school bedraagt 160. Volgens het leerlingvolgsysteem 'Parnassys' (2011) bedraagt de gemiddelde groeps grootte 18 tot 19 leerlingen.

1.1.2 Visie

De Da Costaschool wil kinderen de kans bieden zich optimaal te ontwikkelen in een respectvolle en veilige omgeving. Deze school vindt goede schoolresultaten heel belangrijk. Kinderen komen naar school om te leren. Het accent wordt gelegd op de basisvaardigheden taal en rekenen met nadruk op taalverwerving en taalontwikkeling. Er wordt gewerkt met het model van effectieve instructie. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan sociale vaardigheden en eigen verantwoordelijkheid. Zoals beschreven in de schoolgids wordt er gekeken bij het aanbieden van de leerstof naar de mogelijkheden van ieder kind. Binnen de mogelijkheden van de school heeft het kind recht op zorg. De Da Costaschool werkt volgens de uitgangspunten van het project 'Afstemming'. Dit project is een leerlingzorgproject van Expertis dat niet focust op problemen van kinderen, maar op wat ze wél kunnen. Volgens de Jong (2010) probeert men bij 'Afstemming' aan te sluiten bij de mogelijkheden en vaardigheden die het kind wél heeft. Passend onderwijs is onderwijs voor elk kind dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en talenten. Het stimuleren van elkaar om te denken in kansen is hierbij belangrijk en de leerlingenzorg wordt hierdoor verder geprofessionaliseerd. De leerkrachten op de Da Costaschool willen het beste uit de leerlingen halen op een succesvolle en praktisch uitvoerbare manier. Zoals beschreven in de schoolgids vindt de school het belangrijk om het maximale uit alle leerlingen in de klas te halen. Daarbij is het belangrijk dat docenten adequaat omgaan met onderlinge verschillen. Daarnaast zijn er vooral voorzieningen voor de leerlingen die uitvallen in de vorm van remedial teaching. In uiterste gevallen wordt verwezen naar het speciaal onderwijs (Verbon, 2009).

1.1.3 Wijkpopulatie van de school

Kanaleneiland is een subwijk in de Utrechtse wijk Zuidwest. De wijk is gebouwd in de jaren zestig, als onderdeel van de grootschalige uitbreiding van de stad Utrecht. Kanaleneiland wordt tegenwoordig beschouwd als probleemwijk en is als zodanig opgenomen in de lijst van probleemwijken in Nederland. Kanaleneiland is een wijk met een hoog percentage allochtonen. Kanaleneiland is tevens een jonge wijk: één derde van alle inwoners is onder de 17 jaar. 65% van de inwoners is van niet-Westerse afkomst. Volgens het wijkactieplan Charter Utrecht Kanaleneiland (2010) is Kanaleneiland een van de meest multiculturele wijken van Utrecht. De school bestaat uit 100% allochtone leerlingen, waarbij de grootste groep Marokkaans is.

1.1.4 Risicoleerlingen

Op de Da Costaschool zijn veel NT2-kinderen, oftewel anderstaligen binnen het Nederlandse taalgebied. De school levert een bijdrage aan de bevordering van de Nederlandse taalverwerving van NT2-kinderen. De school besteedt veel aandacht voor taal, lezen en begrijpend lezen. Er is sinds 2011 een schakelklas voor kinderen van groep 3, waarbij zij vier dagdelen in een aparte klas extra ondersteuning krijgen op het gebied van taal. Sinds 2011 wordt de methode 'Estafette Nieuw' ook gebruikt in groep 7 en 8, dat eerder niet het geval was. Op de Da Costaschool wordt ook gewerkt aan de kerndoelen voor begrijpend lezen d.m.v. de methode 'Nieuwsbegrip'. Volgens de CED-groep (2009) wordt er bij de nieuwe methode 'Nieuwsbegrip' op een aantrekkelijke manier aan de kerndoelen voor begrijpend lezen van het basisonderwijs gewerkt en sluit de methode aan bij de referentieniveaus op het gebied van lezen, schrijven en woordenschat van het voortgezet onderwijs.

Op de Da Costaschool wordt gewerkt met groepsplannen met daarin drie niveaugroepen met een eigen onderwijsarrangement. Op het basisarrangement en het intensieve arrangement (het arrangement voor de gemiddelde en zwakke leerling) wordt veel nadruk gelegd. De kinderen met leerproblemen worden zowel in de klas als buiten de klas begeleid. Aan het toparrangement (het arrangement voor de leerling met een bovengemiddelde intelligentie) wordt weinig aandacht besteed, omdat leerkrachten over weinig kennis en materialen beschikken voor deze groep leerlingen. Het is nog een moeilijke taak voor de leerkracht om in het toparrangement de instructie, begeleiding, lesstof, doelen en zelfstandige leertijd te bepalen. Er moet gezocht worden naar een praktisch uitvoerbare manier van werken, waarmee de school ook bij de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie maximale leeropbrengsten kan realiseren.

1.1.5 Leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

Er wordt op de Da Costaschool vooral gekeken naar de mogelijkheden van de gemiddelde leerling en de risicoleerling. Aan leerlingen die bovengemiddelde prestaties laten zien, wordt weinig aandacht besteed. Ook wordt er geen aandacht besteed aan leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie die onder hun niveau presteren. De leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden wel geregistreerd in het leerlingvolgsysteem, maar niet voldoende opgemerkt. Dit komt omdat er nog te weinig aandacht besteed wordt aan het analyseren van de opbrengsten van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Verbon (2009) schrijft dat de school goede schoolresultaten heel belangrijk vindt. Op dit moment worden echter alleen de opbrengsten van de risicoleerlingen bekeken. Aan de hand daarvan worden er door de Remedial Teacher en Intern Begeleider handelingsplannen gemaakt. Leerkrachten op de Da Costaschool zijn sinds een jaar (schooljaar 2010-2011) bezig met het maken van

groepsplannen. Daarbij worden de toetsresultaten van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie wel vermeld, maar verder niet geanalyseerd.

Om de leerkrachten meer inzicht te laten krijgen in het analyseren van de opbrengsten, is er in september 2012 een studiedag georganiseerd. Daarvoor heeft de school de locatieleider Harry Janssens ingeschakeld. Hij heeft een eigen onderwijspraktijk en wil voor leerlingen en leerkrachten een vloeiende lijn door de hele schoolloopbaan realiseren. Door het analyseren van opbrengsten kan groei aangetoond worden. Het doel van deze studiedag was het bijscholen van leerkrachten, waarbij de nadruk werd gelegd op het analyseren van opbrengsten op didactisch gebied en sociaal-emotioneel gebied. Op de Studiedag is een screeningsanalyse aangereikt. Deze analyse is een middel om de opbrengsten van een groep op een systematische manier in beeld te brengen en te analyseren. Door een screeningsanalyse met alle Citogegevens konden groepsleerkrachten de vaardigheidsscores vergelijken tussen de M (midden schooljaar) Citotoetsen en de E (einde schooljaar) Citotoetsen. De leerkracht van groep 5 heeft de screeningsanalyse voltooid, waardoor de analyse van deze groep opgenomen kan worden in dit onderzoek. Tijdens de studiedag viel het tijdens het invullen van de opbrengsten op, dat er meerdere groepen zijn met het probleem dat de scores van de A- en hoge B- leerlingen zakken. In de screeningsanalyse van groep 5, is volgens Janssens helder en duidelijk te zien dat de scores van de leerlingen met bovengemiddelde scores zakken (H. Janssens, persoonlijke communicatie, 9 januari 2012). In de screeningsanalyse wordt beschreven bij hoeveel leerlingen een daling is te zien bij verschillende vakgebieden. De vaardigheidsscores van de A- en B-leerlingen in de periode van eind groep 4 zijn duidelijk gezakt in vergelijking tot de scores van midden groep 4 (bijlage 1).

1.1.6 Allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

De Da Costaschool bestaat uit 100% allochtonen, waarvan de grootste groep Marokkaans is. Daarbij vallen onder de groep allochtonen op de Da Costaschool ook kinderen met een Chinese, Turkse, Afrikaanse, Surinaamse en Antilliaanse achtergrond. Volgens het jaarrapport van het CBS (2008) doet de tweede generatie van niet-westerse herkomst het beter op de arbeidsmarkt dan de eerste generatie. De eerste generatie van niet-westerse herkomst in 2010 is in Nederland ongeveer tussen de 35 en 49 jaar oud. De tweede generatie is niet ouder dan 30 jaar en is geboren en getogen in Nederland. Zij hebben vaak nog wel een thuissituatie die in taal en cultuur verbonden is aan het land van herkomst van hun ouders. Deze generatie heeft een betere startpositie en een hoger opleidingsniveau dan de eerste generatie, omdat zij een opleiding in Nederland hebben gevolgd. Het opleidingsniveau van de tweede generatie niet-westerse allochtonen ligt nog wel lager dan onder autochtonen. Uit de diversiteits- en integratiemonitor blijkt dat in het onderwijs de ontwikkelingen overwegend positief zijn als het gaat om de participatie in de samenleving van niet-westerse bevolkingsgroepen. Meer peuters volgen de voorschool, leerlingen krijgen vaker hogere schooladviezen voor het voortgezet onderwijs en de deelname aan HBO en universiteit stijgt. Het opleidingsniveau van de tweede generatie niet-westerse allochtonen in Nederland stijgt (Diversiteits- en integratiemonitor, 2010). Als het opleidingsniveau van de tweede generatie en derde generatie niet-westerse allochtonen in Nederland stijgt, heeft dit consequenties voor de Da Costaschool Kanaleneiland. Er zullen meer leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie komen. De scores van deze leerlingen kunnen niet onopgemerkt blijven en er zullen aanpassingen moeten worden gedaan in de signalering, de ontwikkelingsanalyse en het onderwijsaanbod. Als dit niet het geval is,

kan het zijn dat het aantal onderpresteerders stijgt, omdat zij niet het juiste onderwijsaanbod krijgen.

1.1.7 Wat heeft de Da Costaschool nodig?

De Da Costaschool wil passend onderwijs bieden aan alle leerlingen. Echter, in de afgelopen 5 jaar zijn er op De Costaschool geen kinderen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch gesignaleerd. Aan deze leerlingen werd in de afgelopen jaren geen aandacht aan besteed. Leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie krijgen minder specifieke aandacht dan risicoleerlingen. Als allochtone leerlingen een bovengemiddelde intelligentie hebben, moet er gezocht worden naar passend onderwijs voor deze leerlingen. Omdat de school aangeeft passend onderwijs aan alle niveaus te bieden is het noodzakelijk om op een systematische wijze te signaleren en op deze manier erachter te komen welke leerlingen een bovengemiddelde intelligentie hebben. Ook is het noodzakelijk om de ontwikkeling van deze leerlingen te analyseren om vervolgens te bepalen wat de onderwijsbehoeften van de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie zijn en welk aanbod passend is.

1.2 Praktijkvraag

Wat heeft de Da Costaschool Kanaleneiland nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren, de ontwikkeling van deze leerlingen te analyseren en de juiste aanpak voor deze leerlingen te realiseren?

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Om de praktijkvraag optimaal te kunnen beantwoorden zijn drie onderzoeksvragen opgesteld. De antwoorden worden gevonden in de literatuur, bij de teamleden en bij de leerlingen. Om tot deze antwoorden te komen worden verschillende onderzoeken uitgevoerd. Dit wordt verder in de volgende hoofdstukken toegelicht.

1.3.1 Onderzoeksvraag 1

Wat wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?

1.3.1.1 Deelvragen

1. Welke kenmerken hebben allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?
2. Welke problemen kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie ondervinden?
3. Welke rol speelt de culturele achtergrond bij allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?

1.3.2 Onderzoeksvraag 2

Hoe kunnen de opbrengsten van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch worden gesignaleerd en geanalyseerd, zodat passend onderwijs kan worden geboden?

1.3.2.1 Deelvragen

1. Welke aanwijzingen zijn belangrijk om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren?
2. Welke middelen kunnen tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gehanteerd?

3. Op welke wijze kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie worden gesignaleerd en gediagnosticeerd?

1.3.3 Onderzoeksvraag 3

Welke aanpak is nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie van de Da Costaschool Kanaleneiland passend onderwijs te bieden?

1.3.3.1 Deelvragen

1. Welke lesmaterialen, welke onderwijsvormen en onderwijsaanpassingen doen recht aan de mogelijkheden van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?
2. Op welke manier kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie begeleid en ondersteund worden?
3. Welke organisatie van het onderwijs voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie past bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool?

2. Theoretisch kader

Om de praktijkvraag te kunnen beantwoorden en de verlegenheidssituatie te verhelderen wordt in dit hoofdstuk een theoretisch kader neergezet. Hierbij komen de drie onderzoeksvragen aan bod, waarbij ingegaan wordt op de literatuur.

2.1 Wat wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?

In deze paragraaf wordt de eerste onderzoeksvraag beantwoord. Om voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie de juiste aanpak te realiseren is het nodig om deze leerlingen eerst te signaleren. Om leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te kunnen signaleren is het nodig om eerst te achterhalen wat er wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie.

De eerste onderzoeksvraag wordt in drie deelvragen opgesplitst:

1. Welke kenmerken hebben allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?
2. Welke problemen kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie ondervinden?
3. Welke rol speelt de culturele achtergrond bij allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?

2.1.1 Welke kenmerken hebben allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?

In deze paragraaf wordt deelvraag 1 beantwoord. De leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie hebben kenmerken. Als de kenmerken van deze leerlingen duidelijk worden kunnen we erachter komen wat verstaan wordt onder leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. In paragraaf 2.1.1.1 wordt de bovengemiddelde intelligentie besproken en in paragraaf 2.1.2.2 wordt het begrip allochtoon besproken.

2.1.1.1 Bovengemiddelde intelligentie

Op Da Costaschool wordt het percentage kinderen met hoge schoolprestaties en een hoge intelligentie steeds groter. Ook het percentage (hoog)begaafden zou daardoor wellicht groter kunnen zijn. Volgens Van Gerven (2011) verwijst een (hoog)begaafde naar veel meer dan alleen die hoge intelligentie. Het begrip begaafdheid verwijst naar het vermogen van een mens om zich op een breed gebied nieuwe dingen eigen te maken, zonder dat dit altijd tot maatschappelijk gewenste en ingekaderde prestaties hoeft te leiden. Volgens Donker (2012) hebben begaafde kinderen een goed creërend denkvermogen.

Volgens Renzulli (2005) zijn er leerlingen die over goede intellectuele vermogens beschikken, zonder dat zij een bepaalde mate van creërend denken (kunnen) laten zien. Deze leerlingen worden intelligente leerlingen genoemd. Ook is er een groep leerlingen die een combinatie vertonen van overtuigend goede intellectuele vermogens en duidelijk waarneembare uitingen van creërend denkvermogen. Deze leerlingen worden begaafde leerlingen genoemd.

Intelligentie is bij de een sterker ontwikkeld dan bij de ander. In de psychologie wordt intelligentie beschreven als een mentale eigenschap met veel verschillende functies, zoals te redeneren, overeenkomsten en verschillen op te merken in waarnemingen, plannen te maken, zich in de ruimte te oriënteren, problemen te doorgronden en op te lossen, informatie op te slaan in het geheugen, te leren van ervaringen. Een van de maten voor de intelligentie is het intelligentiequotiënt, oftewel het IQ (zie figuur 1). Het heeft als doel de cognitieve vaardigheden van een persoon vast te stellen. Bij kinderen is de intelligentie nog in ontwikkeling. Bij het meten van het IQ van kinderen wordt het IQ vergeleken met de gemiddelde intelligentie van haar of zijn leeftijdsgroep.

IQ	Percentage van de bevolking met dit IQ	Interpretatie
> 130	2.1	Zeer begaafd
121-130	6.4	Begaafd
111-120	15.7	Bovengemiddeld intelligent
90-110	51.6	Gemiddeld intelligent
80-89	15.7	Beneden gemiddeld intelligent
70-79	6.4	Zwak begaafd

Figuur 1 Verdeling van het IQ onder de bevolking volgens Resing en Blok (2002)

Een IQ van 110 of hoger komt bij 1 op de 4 mensen voor; 74,75% heeft een IQ gelijk of lager dan 110. Op de basisschool is er een grote kans dat een klas van 20 leerlingen ongeveer 5 leerlingen heeft met een bovengemiddelde intelligentie. Onder bovengemiddeld intelligente leerlingen vallen de groepen vanaf hoger dan het IQ van 110; bovengemiddeld intelligent, begaafd en zeer begaafd. Volgens Mönks (1995) worden kinderen met een IQ boven de 120 begaafd genoemd en kinderen met een IQ van boven de 130 hoogbegaafd. Wanneer een leerling hoog scoort op intelligentie, maar weinig creativiteit en motivatie toont, wordt deze leerling 'hoogintelligent' genoemd in plaats van 'hoogbegaafd'. Om intelligente kinderen en begaafde kinderen beter te kunnen onderscheiden wordt er verder ingegaan op de kenmerken van begaafde kinderen.

Volgens Nederstigt (2003) hebben begaafde kinderen vaak persoonlijkheidskenmerken als hoge intellectuele vermogens, taakgerichtheid en volharding en een creatief vermogen. Daarbij voegt Mönks (1988) daar school, vrienden en gezin aan toe als factoren die van positieve of belemmerende invloed zijn op het tot uiting komen van begaafdheid. Volgens het model van Heller en Hany (2000) hoeft een leerling die over voldoende intellectuele capaciteiten beschikt om uitzonderlijke prestaties te boeken, deze prestaties niet altijd neer te zetten. Begaafden hebben begaafdheidsfactoren als hoge intellectuele capaciteiten, sociale competentie, psychomotorische vaardigheden, muzikaal-artistieke vaardigheden en creativiteit. Er moet een zekere dynamiek tussen begaafdheidsfactoren, persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren op gang worden gebracht om tot prestaties op begaafd niveau te kunnen komen. Begaafdheid is niet alleen een kwestie van hoog IQ en komt niet vanzelfsprekend tot ontwikkeling (Heller en Hany, 2000).

Van Gerven en Drent (2000) noemen gedragingen en leereigenschappen die kenmerkend zijn voor begaafden. De gedragingen komen in combinatie met elkaar sterker naar voren (Bijlage 2). Daarbij geeft Nederstigt (2003) aan dat begaafde

leerlingen van elkaar kunnen verschillen. Er zijn vier categorieën leerlingen te noemen (bijlage 3).

De ene begaafde ondervindt geen problemen bij het doorlopen van de school en de ander wel. Deze begaafden hebben bijvoorbeeld problemen op sociaal-emotioneel gebied, op het gebied van werkhouding en leerproblemen (bijlage 3 en figuur 2).



Figuur 2 Profielen van hoogbegaafde leerlingen

2.1.1.2 Allochtone leerling

In deze paragraaf wordt duidelijk wat er wordt verstaan onder de allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Volgens het Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse Taal (2005) heeft het woord 'allochtoon' twee betekenissen:

- 1) Van elders aangevoerd of afkomstig, niet-inheems, vreemd
- 2) Niet-oorspronkelijke bewoner (m.n. gebruikt als aanduiding voor personen met een niet-blanke huidskleur, die zelf - of van wie de ouders - in het buitenland geboren zijn, bv. buitenlandse werknemers)

In dit onderzoek is de doelgroep 'allochtonen' gekozen, omdat op de Da Costaschool onderzoek wordt gedaan. Op deze school zitten alleen allochtone leerlingen. De grootste groep bestaat uit Marokkanen, maar er zijn o.a. ook Turken en Chinezen.

Volgens Spaargaren (2002) wordt (hoog)begaafdheid bij allochtone leerlingen tot op heden nauwelijks gesignaleerd. Het is nog steeds de vraag of deze leerlingen er bijna niet zijn, of dat ze niet opgemerkt worden. In Nederland zijn er onvoldoende onderzoeksinstrumenten beschikbaar om allochtonen op adequate en eerlijke wijze te testen, omdat deze tests hen vanwege hun taal benadelen en de testen vaak te etnocentrisch van inhoud zijn. Voorzichtigheid blijft geboden bij het testen van allochtone leerlingen. Ondanks het feit dat allochtone leerlingen nauwelijks worden gesignaleerd, wordt er wel gesignaleerd dat de IQ-scores van de tweede generatie allochtonen fors omhoog gaan.

Te Nijenhuis en Van der Flier (2002) hebben onderzoek gedaan om te kijken hoe groot de groepsverschillen in intelligentie in Nederland zijn. Nederlanders hebben gemiddeld een IQ van 100, Zuidoost-Aziatische kinderen een IQ van 105, Surinamers en Antillianen een IQ van 88 en Turken en Marokkanen (de eerste generatie) een IQ van 81. Er blijkt dat 2,3 % van de Nederlandse kinderen, 4,9% van de Aziatische kinderen, 0,26% van de Surinaamse en Antilliaanse kinderen en 0,06% van de Turkse en Marokkaanse kinderen een IQ van 130 of hoger heeft. Er zijn dus hoogbegaafde kinderen met een IQ van 130 of hoger uit de Antillen, Suriname, Marokko en Turkije, maar het zijn er naar verwachting niet zo veel. Het is het meest waarschijnlijk dat we hoogbegaafde kinderen uit Korea,

Vietnam en China zullen aantreffen en dat hun aantallen hoger zullen zijn dan hun percentage van de Nederlandse bevolking doet vermoeden. Omdat groepen allochtonen niet dezelfde gemiddelde IQ-scores hebben, verschilt het aantal hoogbegaafden. Het is het meest waarschijnlijk dat hoogbegaafde kinderen uit China aangetroffen worden. Het gemiddelde IQ van deze groep ligt hoger. De percentages voor allochtonen zullen sterk verbeteren. Het signaleren van hoogbegaafde kinderen is dan ook van groot belang. Het IQ is de belangrijkste, maar zeker niet de enige factor bij het leveren van uitmuntende prestaties door hoogbegaafden (te Nijenhuis, 2001).

2.1.2 Welke problemen kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie ondervinden?

Uit onderzoek blijkt dat bij 10% van de begaafde leerlingen problemen op school voorkomen. In deze paragraaf worden de problemen besproken die begaafden kunnen ondervinden. In paragraaf 2.1.1.1 gaf Nederstigt (2003) aan dat begaafde leerlingen van elkaar kunnen verschillen en dat begaafden problemen kunnen ondervinden bij het doorlopen van de school. De onderstaande problemen zijn de meest voorkomende problemen van begaafde autochtone en allochtone leerlingen op school (Nederstigt, 2003). Deze problemen worden vervolgens uitgewerkt.

- 1) onderpresteren (de verwachte schoolprestaties van de leerling blijven uit)
- 2) verveling (de leerling wordt niet geprikkeld of uitgedaagd)
- 3) perfectionisme of faalangst (de leerling heeft onvoldoende geleerd hoe de leerling om moet gaan met fouten)
- 4) sociaal-emotionele problemen (de leerling vindt geen aansluiting bij andere leeftijdsgenootjes)
- 5) het zichzelf niet kunnen zijn (de leerling moet hetzelfde doen op school als de andere leerling waardoor hij niet zichzelf kan zijn en niet sterk kan zijn)

2.1.2.1 Onderpresteren

Onderpresteren is een te langdurig aanmerkelijk minder presteren dan men op basis van de aanwezige mogelijkheden mag verwachten. Er is dan geen sprake van een leer- en/of persoonlijkheidsstoornis. Met aanwezige mogelijkheden worden niet alleen de cognitieve capaciteiten bedoeld, maar ook andere factoren, zoals creativiteit, zelfbeeld en sociale vaardigheden (van Gerven, 2009). Het is mogelijk dat het kind de situatie dan als problematisch ervaart. Van de leerlingen met een IQ-score van 140 wordt vaak verwacht dat het normale onderwijsaanbod op de basisschool geschikt is. Een kind met een IQ-score van 60 verschilt evenveel van de gemiddelde leerling met een score van 100, als een leerling met een score van 140. Voor de leerlingen met een score van 60 wordt vaak gezegd dat er sterk aangepast onderwijs nodig is. Kinderen met een hoge intelligentie kunnen net als kinderen met een lage intelligentie onderpresteren, wat regelmatig tot problemen leidt. Volgens De Hoop en Janson (1999) hebben de problemen vaak te maken met een ontoereikend onderwijsaanbod en/of een ongeschikte pedagogische benadering (thuis en/of op school).

Onderpresteren komt veel voor bij kinderen van laag opgeleide ouders. Onder Turkse en Marokkaanse leerlingen komt onderpresteren op taal(begrip) veel voor. Het komt bij Turkse en Marokkaanse leerlingen vaker voor dan bij andere allochtone leerlingen. Toch lopen leerlingen van Turkse en Marokkaanse achtergrond hun achterstand ten opzichte van niet-achterstandsleerlingen in, terwijl de achterstand van autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders juist toeneemt. Deze trend is een aantal jaren te zien. De achterstand wordt door allochtone leerlingen ingelopen, waardoor het aantal allochtone

leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie steeds groter zal worden of meer gaat opvallen (Mulder, Roeleveld & Vierke, 2007).

2.1.2.2 Verveling

Als er niet genoeg van begaafde leerlingen gevraagd wordt, gaan leerlingen zich vervelen. Als begaafde leerlingen voor meer komen te staan, worden ze angstig. De toestand 'flow' heeft hiermee te maken. 'Flow' is een toestand waarin iemand zichzelf vergeet, het tegendeel van toerberigheid en bezorgdheid. Flow speelt zich af tussen de zone tussen angst en verveling. Bij flow worden mensen gedreven door het plezier in wat ze doen en dit kunnen ze bereiken door te doen waar ze goed in zijn en daarmee aan de slag te gaan op een niveau dat hun vermogens overstijgt (Goleman, 1996). Onderpresteerders hebben moeite om hun aandacht bij de instructie te houden als zij het gevoel hebben de taak ook zonder instructie te kunnen verrichten. Dit kan te maken hebben met de taakkenmerken die de mogelijkheid tot het opbrengen van aandacht verstoren, de belangstelling van de leerling en de manier waarop de instructie wordt gegeven. Hierdoor kan verveling ontstaan. Hierbij is een leerkrachtkenmerk de verklaring voor het probleem (van Gerven, 2008).

2.1.2.3 Perfectionisme of faalangst

Een begaafd kind staat 'op basis van eerdere prestaties' het maken van fouten niet meer toe. Het beeld dat het van zichzelf heeft, is dat van iemand die altijd snel en goed weet te antwoorden. Bij een nieuwe taak die niet een snelle prestatie toelaat, kan het bang worden niet aan zijn eigen verwachtingen te kunnen voldoen. Er ontstaat faalangst, wat het presteren belemmert. Sterke faalangst kan ertoe leiden dat een leerling liever niet presteert dan het risico te lopen onder de maat te blijven. Het uitstellen van prestaties uit onzekerheid of die prestaties wel geleverd kunnen worden, staat bekend onder de Engelse term 'procrastination' (Nelissen & Span, 1999).

2.1.2.4 Sociaal-emotionele problemen

Het onderzoek van Lehman en Erdwins (1981) toont aan dat begaafde kinderen niet alleen cognitief, maar ook sociaal-emotioneel voorlopen op leeftijdsgenoten. Begaafde kinderen hebben soms te hoge verwachtingen van vriendschap, gebruiken in vergelijking met hun leeftijdsgenoten te moeilijke woorden en begrippen en hebben soms andere interesses. Ook verloopt de ontwikkeling van de verbaal sterkere kinderen sneller. Dit heeft gevolgen voor de communicatie tussen het begaafde kind en zijn omgeving. Het gevolg kan zijn dat de interactie met hun omgeving de ontwikkeling onder spanning kan zetten van een passende sociale identiteit en de ontwikkeling van een correct zelfbeeld.

2.1.2.5 Het zichzelf niet kunnen zijn

'Begaafde kinderen hebben twee keuzes: ze kunnen zich aanpassen aan de groep of zichzelf blijven. Bij de laatste keuze lopen ze het risico dat ze zich buiten de groep plaatsen. De kinderen die zich aanpassen spelen een rol. Ze observeren hun omgeving goed en doen precies wat andere kinderen doen. De jongens kiezen meestal voor clownesk gedrag en proberen door dit gedrag de lachers op hun hand te krijgen. De meeste meisjes trekken zich in zichzelf terug, spelen de voorbeeldige leerling of worden hulpje van de leerkracht. Geen van de keuzes draagt bij tot een goede sociale ontwikkeling op lange termijn' (van Gerven, 2009, p.196).

2.1.3 Welke rol speelt de culturele achtergrond bij allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?

In deze paragraaf wordt de derde deelvraag beantwoord. Elk kind in de groep neemt zijn eigen achtergrond mee van huis. Dat merkt de leerkracht aan de manier waarop kinderen zich gedragen en met elkaar omgaan. Sommige kinderen zijn heel direct in hun taalgebruik, andere kinderen reageren heel lichamelijk en weer anderen formuleren hun gedachten goed overwogen en hebben een grote woordenschat. In deze paragraaf wordt de rol van de sociaal-culturele achtergrond van allochtone kinderen besproken. Eerst wordt beschreven wat bedoeld wordt met een sociaal-culturele achtergrond. Vervolgens wordt het opvoedingsgedrag, het lage opleidingsniveau van de allochtone ouders en de lage schooladvisering beschreven. Daarin speelt de sociaal-culturele achtergrond een rol.

2.1.3.1 Sociaal-culturele achtergrond van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie

‘Cultuur’ is het geheel van gedragingen die zijn gebaseerd op gemeenschappelijke opvattingen, waarden en normen die door de leden van een organisatie, beroepsgroep of maatschappelijke laag worden aangehangen. De manier waarop ouders met hun kind omgaan kan erg verschillen van de manier waarop een leraar dat doet. Kinderen met een bovengemiddelde intelligentie verkeren hierdoor in twee culturen. Voor kinderen met een bovengemiddelde intelligentie speelt een cultuurverschil een grotere rol dan voor kinderen met een gemiddelde intelligentie. Door de vermogens van kinderen met een bovengemiddelde intelligentie nemen zij die verschillen extra duidelijk waar en zijn zij zich bewust van de consequenties (de Hoop & Janson, 1999).

2.1.3.2 Het opvoedingsgedrag van allochtone ouders

Clark (1997) geeft aan dat de kans op onderpresteren bij begaafde leerlingen wordt vergroot in gezinssituaties met ouders die onrealistische verwachtingen hebben van hun kind, ouders die de prestaties van hun kind bedreigend vinden voor hun status, een negatieve en niet permanente relatie tussen vader en kind, een dominante vader die te weinig warmte en affectie geeft en een moeder die haar kind teveel afhankelijk maakt. Begaafde kinderen hebben ondersteuning en controle nodig. Ouders kunnen kinderen ondersteunen en controleren. Met ondersteunen wordt een veilige omgeving, belangstelling en emotionele ondersteuning bedoeld. Controleren kan worden onderscheiden in autoritair en autoritatief. Bij autoritaire controle moet het kind zich houden aan voorafgestelde regels. Er is dan sprake van een groot ouderlijk gezag. Bij autoritatieve controle wordt er veel uitleg gegeven. De ouders treden dan sturend op en doen een beroep op de zelfverantwoordelijkheid van het kind. Ondersteuning komt in zowel allochtone als autochtone gezinnen voor, maar dan op een verschillende manier. Het verschil zit in de autoritaire en autoritatieve controle. Allochtone ouders hebben de voorkeur voor autoritaire controle, al neemt de autoritatieve controle de laatste jaren ook bij hen toe. Wanneer allochtone kinderen meer autoritatief worden opgevoed, doen zij meer vaardigheden op met communicatie en zelfbepaling. Dit zijn vaardigheden die van groot belang zijn in de Nederlandse samenleving en voor het kind met een bovengemiddelde intelligentie (Pels, 2000).

Allochtone ouders hechten veel waarde aan opvoedingsdoelen als ‘prestatie’. Dit is erg hoog vergeleken met autochtone ouders. Allochtone ouders leggen vooral de nadruk op functionele zelfstandigheid en sociale verantwoordelijkheid. Dit terwijl autochtone ouders meer de nadruk leggen op zelfbepaling en eigen verantwoordelijkheid.

Onderwijs staat bij autochtone ouders altijd al hoog in het vaandel. Zij vinden het, over het algemeen, erg belangrijk dat hun kinderen zo hoog mogelijk op de maatschappelijke ladder komen. Er wordt van Chinese ouders verwacht dat hun kinderen de ouders en leraren respecteren en dat zij goed hun best doen op school. Chinese ouders willen graag dat hun kinderen een hoge positie in de maatschappij krijgen door middel van een hoog beroep. De druk ondervinden kinderen en is daarom zeer groot (de Spiegeleer, 2011). Een groot aantal allochtone ouders kijkt met gemengde gevoelens naar de opvoeding van autochtone ouders. Zij vinden de Nederlandse ouders vaak te tolerant en te los in gezinsrelaties. Wel hebben zij bewondering voor de tijd en aandacht die autochtone ouders aan hun kinderen besteden. Ook waarderen ze de openheid in communicatie tussen ouders en kinderen. De autochtone ouders leggen een sterk accent op onderlinge verbondenheid, het houden aan afspraken en stabiliteit terwijl de allochtone ouders dat minder doen (van Keulen & van Beurden, 2002).

2.1.3.4 Laagopgeleide ouders

Allochtone ouders behoren vaak tot de groep laagopgeleide ouders. De kinderen van laagopgeleide ouders worden achterstandsleerlingen genoemd. Achterstandsleerlingen zijn schoolgaande kinderen van ouders met geen of alleen een lage opleiding. Volgens Gerrits (2008) neemt het opleidingsniveau van ouders met allochtone afkomst steeds meer toe. Uit de cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek blijkt dat sinds 1996 het aantal achterstandsleerlingen in het basisonderwijs is afgenomen, met als een van de oorzaken dat het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders steeg. In het onderzoeksverslag van Mooij e.a. (2007) staat dat vooral kinderen van ouders met het laagste opleidingsniveau onderpresteren. 'In het basisonderwijs is onderpresteren een gevolg van een ontoereikend lesaanbod, maar ook een laag ambitieniveau van de ouders/leerkrachten en/of lage verwachtingen van leerkrachten' (van Gerven, 2009, p.170). In gezinssituaties van laagopgeleide ouders kunnen ouders het begaafde kind negatief beïnvloeden. Leerkrachten oordelen over het contact met de ouders over leerlingen gemiddeld positiever, als de ouders hoger opgeleid zijn. Karsten e.a. (2008) rapporteren dat bij een paar bezochte scholen opviel dat leerkrachten die zelf van allochtone afkomst zijn een betere relatie lijken te hebben met allochtone ouders, wat mogelijk een positief effect heeft op de leerprestaties van de kinderen. De ouders moeten betrokken worden bij de school. Hoe intelligent de ouders verder ook zijn, ze worden vaak op school afgerekend op hun taalkennis.

2.1.3.5 Lage schooladviesing van kinderen met een andere culturele achtergrond

Marokkaanse leerlingen zouden meer probleemgedrag vertonen dan Nederlandse en Turkse leerlingen (Stevens e.a., 2003). Dit is meestal het vooroordeel van de leerkracht. Volgens Smeets e.a. (2009) kunnen vooroordelen van leerkrachten een rol spelen bij de beoordelingen van deze leerlingen. 'Slimme allochtone kinderen krijgen vaker dan autochtone klasgenoten een lager schooladvies dan ze op basis van hun Cito-toets verdienen' (van der Beek & Lamers, 2007). Leerkrachten op het basisonderwijs zijn erg voorzichtig met het uitbrengen van een schooladvies vanwege de taalachterstand van veel allochtone leerlingen. Veel leerkrachten zijn bezorgd dat hun leerlingen op middelbare scholen problemen zouden kunnen ondervinden met hun geringe woordenschat. Er zijn leerkrachten die een lager beeld hebben van de leerling, ook al hebben zij een Cito-score voor havo of vwo. De leerkracht ziet soms alleen het gedrag, maar dat zegt niets over de intelligentie.

Volgens Hellendoorn (2007) kan de oorzaak van het lagere advies voor allochtone kinderen gezocht worden in het feit dat deze kinderen vaak thuis niet begeleid worden.

Het sociale milieu en de ouders hebben ook invloed op het schooladvies. Autochtone ouders zijn beter in het formuleren, in stimuleren en hebben betere communicatievaardigheden. De allochtone ouders kunnen er daarom minder goed voor zorgen dat hun kind op een hoger niveau wordt geplaatst (Hellendoorn, 2007). Een voorzichtig advies is voor allochtone ouders die hun kind hoger hadden ingeschat, soms moeilijk te begrijpen (Meijer, 2007). Terwijn (2007) legt uit dat Turken en Marokkanen minder genoeg nemen met vmbo-advies dan tien jaar geleden. De allochtone ouders zijn minder betrokken en minder goed op de hoogte van het schooladvies en Cito-systeem (Andriessen, 2007). De hulp, de stimulatie en motivatie die kinderen van hun ouders meekrijgen is belangrijk voor het schooladvies (Tapperwijn (2007). Allochtone leerlingen hebben meer tijd nodig om te wennen aan het systeem en te groeien in hun ontwikkeling.

De toegang tot bepaalde vormen van onderwijs wordt steeds sterker gekoppeld aan IQ-scores. De leerkracht, die ook op andere manieren ziet wat een kind kan, heeft steeds minder te zeggen. Statistisch onderzoek toont aan dat die testen oneerlijk zijn. Een in het Nederlandse basisonderwijs veelgebruikte IQ-test, de RAKIT, onderschat het IQ van kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst. Uit onderzoek van Wicherts en Dolan (2010) blijkt dat kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst 7 IQ-punten lager scoren dan kinderen van Nederlandse afkomst die even slim zijn. Het probleem zit hem waarschijnlijk in taal- en cultuurverschillen, maar waar precies moet nader onderzocht worden. Doordat elke volgende generatie een iets hoger IQ heeft moet die test regelmatig worden bijgesteld. De RAKIT, de WISC, de NIO en ook de Cito-toets hebben anderstalige kinderen benadeeld. Het schooladvies zou moeten worden uitgebreid met een intelligentietest en een persoonlijkheidstest (Biharie, 2007). De begaafdheid of intelligentie van kinderen moet worden ontwikkeld, of mogelijk worden gemaakt. Als je geen rekening houdt met hun achtergrond, schat je allochtone kinderen daarmee één niveau lager in dan ze feitelijk aankunnen (Tellegen, 2010). De neerwaartse spiraal wordt later alleen maar groter. Kinderen met een lager schooladvies dan zij werkelijk aankunnen hebben een grotere kans om te gaan onderpresteren.

2.2 Hoe kan de ontwikkeling van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch worden gesignaleerd en geanalyseerd?

In deze paragraaf wordt de tweede onderzoeksvraag beantwoord. Er wordt beschreven welke aanwijzingen en middelen nodig zijn voor het signaleren van de ontwikkeling van de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Ook wordt beschreven hoe de ontwikkeling van de werkhouding en sociaal-emotionele problemen van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie kan worden gesignaleerd.

De tweede onderzoeksvraag wordt in drie deelvragen opgesplitst:

1. Welke aanwijzingen zijn belangrijk om allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren?
2. Welke middelen kunnen ter ondersteuning tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gehanteerd?
3. Op welke wijze kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie worden gesignaleerd en gediagnostiseerd?

2.2.1 Welke aanwijzingen zijn belangrijk om allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren?

In deze paragraaf wordt de vierde deelvraag beantwoord. Om leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te kunnen signaleren, is het van belang om te weten welke aanwijzingen kunnen betekenen dat de leerling een bovengemiddelde intelligentie heeft.

2.2.1.1 Het tijdig signaleren

Het tijdig signaleren van intelligente leerlingen kan voorkomen dat zij zich gaan aanpassen aan het modale, in een later stadium afhaken in het vervolgonderwijs en/of slachtoffer worden van pestgedrag van anderen (de Hoop & Janson, 1999). Volgens Te Nijenhuis (2002) biedt vroegtijdige signalering ontplooiingsmogelijkheden. De vroegtijdige signalering kan er dan voor zorgen dat het onderwijsaanbod optimaal afgestemd kan worden op het talent van het kind met de bovengemiddelde intelligentie. Mönks en Span (1985) geven aan dat het voor de ontwikkeling van (hoog)begaafde kinderen en de opbouw van hun zelfbeeld van groot belang is dat al op jonge leeftijd ingegaan wordt op hun specifieke ontwikkelingsbehoeften. Volgens hen kan het niet onderkennen, negeren of afremmen van leerhonger en weetgierigheid al op jonge leeftijd leiden tot een verstoring van een gezonde en harmonieuze ontwikkeling. Het zo vroeg mogelijk signaleren van mogelijk intelligente kinderen in de schoolloopbaan is belangrijk, omdat er dan vanaf het allereerste begin adequaat op ingespeeld kan worden. Op deze manier kan mogelijk voorkomen worden dat leerlingen veel problemen gaan ontwikkelen. Bij het signaleren is het belangrijk dat men signalen van leerlingen herkent en dat men aanwijzingen verzamelt voor bepaald opvallend en/of afwijkend gedrag. Het signaleren is een voorwaarde om uiteindelijk een diagnose te kunnen stellen.

2.2.1.2 Aanwijzingen voor kinderen met een bovengemiddelde intelligentie

Om vroegtijdig te signalen beschrijft Van Gerven (2001) een aantal aanwijzingen die duiden op een ontwikkelingsvoorsprong (bijlage 5).

2.2.1.3 Aanwijzingen voor allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie

In Nederland is er nog weinig onderzoek gedaan naar de signalering van deze doelgroepen. Wel wordt aangegeven dat hier in de toekomst nog meer onderzoek naar zal worden gedaan. Hoogeveen (2011) is GZ-psycholoog en hoofd van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) van de Radboud Universiteit Nijmegen. Zij geeft aan dat een thema dat nog om verdere uitwerking vraagt de bijzondere groepen van hoogbegaafde mensen zijn; bijvoorbeeld de allochtonen, die vaak niet herkend worden. Mooij (2012) schreef: 'Er is wel Amerikaanse literatuur, maar die biedt slechts vergelijkenderwijs aanknopingspunten. De algemene richtlijnen voor omgang met hoogbegaafden zijn geldig, maar relatieve handicaps i.v.m. mogelijke taal- of cultuur- of andere verschillen dienen te worden ondervangen of ook (extra) gecompenseerd.'

In Amerika is de ondervertegenwoordiging van kinderen uit specifieke etnische groeperingen een veelbesproken en vaak onderzochte kwestie. Hierbij wordt dan vaak de ondervertegenwoordiging van kinderen uit groeperingen die cultureel/linguïstisch verschillen van de dominante cultuur besproken. Ook kinderen uit sociaal- economische achterstandssituaties en kinderen met beperkingen zijn besproken. Deze kinderen worden dan vaak ook op die manier behandeld.

De reactie van onderzoeker Blom (2011): 'Een docent denkt al snel: dat kind redt het niet op het VWO, want thuis is er geen steun'. Uit onderzoek op de Radboud Universiteit Nijmegen blijkt dat leerkrachten structureel lagere verwachtingen hebben van allochtone kinderen. Ook wordt aangegeven (Stoep, 2008) dat de vooronderstelling bij beginnende geletterdheid al niet klopt. De sterke kanten van een kind met laagopgeleide ouders, allochtoon en/of autochtoon, worden minderen snel opgemerkt. Daarom wordt er bij deze leerlingen ook minder snel gedacht aan hoogbegaafdheid. Er wordt ook aangegeven door de CED-groep (2011) dat ook ouders minder snel in die termen denken. Ouders van de middenklasse praten vaak over het feit dat hun kind wel minstens hoogbegaafd is en zo niet, in ieder geval 'nieuwetijds of hoogsensitief'. Het soort onderwijs wordt al van tevoren aangepast. De stimulering door allochtone, laag opgeleide ouders wordt vaak onderschat en de betrokkenheid van hoog opgeleide autochtone ouders overschat.

Er wordt teveel nadruk gelegd bij de signalering op de IQ-score en er is nog een te beperkte aanpak voor het meten van een IQ-score. Begaafdheid en intelligentie hebben meer nodig dan alleen een IQ-score. Er wordt ook gedacht aan een portfolio met een overzicht van gemaakt werk over een langere periode. Ook wordt er gedacht aan beoordelingen van bepaalde taken, resultaten van projecten waarin wordt samengewerkt met kinderen uit dezelfde doelgroep. Hierbij wordt weinig gebruik gemaakt van een theoretisch kader, maar juist meer van een praktijkgerichte benadering. Er wordt dus teveel nadruk gelegd op de IQ-score en te weinig op de praktijkgerichte manieren waarop een leerling kan laten zien wat de leerling kan en weet.

Volgens de CED-groep (2009) kunnen leerkrachten aanwijzingen meenemen in de signalering van allochtone leerlingen met bovengemiddelde intelligentie (bijlage 6).

Volgens Span (2002) kunnen leerkrachten tijdens het gesprek met de ouders, gedurende de signalering, door aanwijzingen signaleren of het een allochtone leerling betreft met bovengemiddelde intelligentie (bijlage 6).

Bovendien zijn er volgens de CED-groep (2011) hoofdkenmerken te noemen die van toepassing zijn op beide groepen. Hierbij gaat het dus ook om de minderheidsgroepen met een laag sociaal-economisch milieu (bijlage 6).

2.2.2 Welke middelen kunnen ter ondersteuning tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gehanteerd?

In deze paragraaf wordt de vijfde deelvraag beantwoord. Er wordt beschreven welke middelen ondersteuning kunnen bieden tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Er wordt ingegaan op verschillende protocollen, signalerings- en diagnostiseringsmiddelen en middelen voor evt. versnelling.

2.2.2.1 Protocollering

Volgens Wolters (2008) is de protocollering van bepaalde processen een voorwaarde om bij de begeleiding van hoogbegaafde kinderen in een school tot een doorgaande lijn te komen. Het is daarbij belangrijk dat het protocol niet 'boven' de leerling en zijn onderwijskundige en pedagogische behoeften komen te staan. In dit hoofdstuk komen middelen aan de orde die in de praktijk effectief blijken te zijn voor de leerling en de leerkracht. De scholen en leerkrachten moeten in staat zijn procedures te ontwikkelen

voor het selecteren van begaafde kinderen en te zorgen voor uitdagend onderwijs dat aansluit bij de mogelijkheden van deze kinderen (van Gerven, 2008). Scholen kunnen zelf kiezen uit instrumenten voor signaleren en diagnosticeren. Het is ook mogelijk om gebruik te maken van bestaande instrumenten en ontwikkelde protocollen (van Gerven, 2008).

2.2.2.2 Signalerings- en diagnostiseringsmiddelen

Er zijn verschillende signalerings- en diagnostiseringsmiddelen, die gebruikt kunnen worden om leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren en diagnosticeren (bijlage 8).

- 1) Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH)
- 2) Het SiDi R-protocol
- 3) Begaafdheid in beweging
- 4) Het LOVS
- 5) Het VISEON

De meest adequate manier om ook allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te selecteren is gebruik te maken van veel soorten criteria (bijlage 7). De bedoeling hiervan is dan om ervoor te zorgen dat zo weinig mogelijk kinderen mogelijk over het hoofd worden gezien. Door gebruik te maken van al deze criteria kan sneller duidelijk worden waar het kind sterk in. Daarbij kan dan een geschikt onderwijsaanbod komen. Als een kind sterk is in rekenen en niet in lezen en spelling, zou dit kind bij optelling van deze gegevens helemaal niet in aanmerking komen voor begaafdenonderwijs. Maar bij het uitgangspunt van meerdere criteria, is het sterk dat één criterium naar een passend onderwijsaanbod op dat gebied kan leiden (CED-groep, 2009).

2.2.2.3 Middelen voor evt. versnelling

Naast protocollen voor signalering en diagnostiek zijn er ook ondersteunende deelprotocollen waarmee de school bepaalde besluitvormingsprocedures binnen de school kunt standaardiseren op het gebied van versnellen (bijlage 8).

- 1) De versnellingswenselijkheidsljst
- 2) Adviestraject vervroegde doorstroming

Volgens de CED-groep (2011) is het raadzaam dat er naast alle middelen voor de signalering van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie stappen worden genomen in het identificatieproces van allochtonen met een bovengemiddelde intelligentie (bijlage 10).

2.2.3 Op welke wijze kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie worden gesignaleerd en gediagnostiseerd?

In deze paragraaf wordt de zesde deelvraag beantwoord. Er wordt ingegaan op de sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie. Er worden verschillende factoren beschreven die van invloed zijn op de problemen.

2.2.3.1 Middelen

Zoals in de vorige paragraaf is beschreven, kan de sociaal-emotionele ontwikkeling gesignaleerd worden in het LOVS. Daarbij geeft Het VISEON een betrouwbaar beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Met behulp van de vragenlijsten van Het VISEON wordt er een analyse gemaakt.

2.2.3.2 De sociaal-emotionele ontwikkeling van intelligente leerlingen

De sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen is voor veel leerlingen, ouders en hulpverleners niet alleen een punt van zorg, maar ook een punt van discussie. Begaafde kinderen hoeven helemaal niet meer problemen te hebben dan hun gemiddeld begaafde leeftijdgenootjes. Maar onderzoek geeft ook aan dat er wel een aantal risicofactoren te noemen zijn die een negatieve invloed kunnen uitoefenen (De Bruin-De Boer, 2004; Van Gerven, 2007).

Steerneman (2004) spreekt over de Theory of Mind (ToM). ToM heeft betrekking op sociaal begrip, sociaal inzicht en sociale sensitiviteit. Sociale sensitiviteit is een voorwaarde om tot sociaal begrip en inzicht te komen en wordt in deze theorie gezien als een denkvaardigheid. Het kind moet zich kunnen verplaatsen in de ander en om dat te kunnen moet het in het verleden vergelijkbare ervaringen hebben. De vereiste sociale sensitiviteit vereist een passende reactie. Wat passend is wordt door de situatie en door het verleden opgedane ervaringen bepaald. De sociale organisatie wordt door cognitie gestuurd. Het stadium van ToM is bepalend voor het invoelend vermogen van het kind. Er worden drie stadia onderscheiden voor gemiddelde leerlingen (bijlage 9).

Begaafde kinderen doorlopen de verbaal sterke kinderen de stadia van de ToM sneller dan hun gemiddeld begaafde leeftijdgenootjes. Begaafde kinderen hebben soms te hoge verwachtingen van vriendschap, gebruiken in vergelijking met hun leeftijdgenootjes te moeilijke woorden en hebben soms andere interesses. Dit heeft gevolgen voor de communicatie tussen het begaafde kind en zijn omgeving. Het gevolg kan zijn dat de interactie met hun omgeving de ontwikkeling van een passende sociale identiteit en de ontwikkeling van een correct zelfbeeld onder spanning kan zetten. De leerkrachten zien bovendien vaak een andere kind in de groep dan de ouders thuis. Verschillende ontwikkelingstaken staan onder spanning, waardoor leerkrachten vaak intelligente leerlingen signaleren met sociaal-emotionele problemen. Er zijn ontwikkelingstaken die de meeste risico's lopen en er zijn mogelijke oorzaken van de problemen in de ontwikkelingstaken (bijlage 9).

2.2.3.3 De werkhoudingsproblemen van intelligente leerlingen

Om vast te kunnen stellen of er sprake is van een werkhoudingsprobleem en waardoor dit probleem dan wordt veroorzaakt, kan beschrijvende diagnostiek behulpzaam zijn. Het gaat hierbij vooral om het in kaart brengen van het probleem met als doel het vinden van aanknopingspunten voor de begeleiding. Bij deze vorm van diagnostiek stelt de leerkracht zichzelf twee vragen: Wat is het gedrag van de leerling? Waardoor zou het gedrag veroorzaakt kunnen worden?

De eerste vraag stuurt aan op observatie van de leerling in verschillende werksituaties (observatie over een langere periode, tijdens verschillende activiteiten en werkvormen). Hierbij kan gekeken worden naar de leerling, hoe hij omgaat met anderen, hoe hij zijn kennis met anderen deelt, hoe hij zichzelf ervaart en hoe hij zelf vraagstukken creëert en oplost.

De tweede vraag wordt beantwoord door het gedrag van de leerling te relateren aan de omgeving en het te plaatsen in de context. Voor het zoeken naar verklaringen voor het gedrag van de leerling is het volgens Timmerman (2007) handig om een indeling te hanteren om voor zoveel mogelijk structuur te zorgen tijdens de observatie (bijlage 10). Pas als de observatie is voltooid, kan het gedrag van de leerling geïnterpreteerd worden. Gedrag wordt beïnvloed door verschillende factoren die elkaar voortdurend versterken (Jolles, 2007). Problemen worden daarbij veroorzaakt door de interactie tussen die factoren. Daarbij kan volgens Timmerman (2007) onderscheid gemaakt worden tussen kindgerichte en omgevingsgerichte factoren (bijlage 10).

2.2.3.4 Verbaal-performaal-kloof

Een IQ-test kan een onregelmatig intelligentieprofiel laten zien. Er is dan een discrepantie tussen de verbale en performale denkvaardigheden; 'verbaal-performaal-kloof'. Het komt bij circa 30 procent van de kinderen voor. Begaafde kinderen die zeer hoog scoren op de verbale factor hebben vaak een prima woordenschat, kunnen zich goed mondeling uitdrukken en prima talig abstract denken. Als de perceptuele capaciteiten lager ontwikkeld zijn, is er de kans dat zo'n kind minder goed is bij visueel-ruimtelijke, analytische of voorstellingstaken, wiskundige en technische zaken, overzien van problemen en oplossingen bedenken. Het hoeft geen probleem te zijn voor het kind zelf, maar de omgeving kan er verkeerd op reageren. De kloof is geen oorzaak van de problemen. Er is een mogelijkheid dat er dan verwerkingsproblemen zijn. Kinderen lopen hierdoor het risico dat zij niet hun ontwikkelingstaken op een goede manier kunnen doorlopen, waardoor sociaal-emotionele problemen ontstaan. Bij allochtone leerlingen kan het bovendien mogelijk zijn dat de verbale kant veel sterker ontwikkeld is dan de performale kant. Het kan dan ook zijn, dat de omgeving het kind overschat, omdat het kind verbaal sterk is. Aan de andere kant kan het ook zijn, dat de omgeving het kind onderschat omdat het kind verbaal zwak is en performaal sterk. Bij allochtonen met laagopgeleide ouders worden de sterke kanten van een kind minder snel opgemerkt, door zowel de leerkracht als de ouders. Het kind is vaak goed in het switchen tussen twee talen, maar door de taalachterstand wordt het soms niet opgemerkt dat een kind dat verbaal erg sterk is (Burger-Veltmeijer, 2002).

2.3 Welke aanpak is nodig om allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie van de Da Costaschool Kanaleneiland passend onderwijs te bieden?

In paragraaf wordt de derde onderzoeksvraag beantwoord. Het is van belang dat er op de Da Costaschool een aanpak wordt bedacht die voor kinderen met een bovengemiddelde intelligentie passend is. Pas dan kan een adequate en systematische signalering, diagnostisering en begeleiding worden toegepast op de Da Costaschool.

Deze onderzoeksvraag is opgesplitst in drie deelvragen:

1. Welke lesmaterialen en welke onderwijsvormen doen recht aan de mogelijkheden van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?
2. Op welke manier kunnen allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie begeleid en ondersteund worden?
3. Welke organisatie van het onderwijs voor allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie past bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool?

2.3.1 Welke lesmaterialen en welke onderwijsvormen doen recht aan de mogelijkheden van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie?

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de zevende deelvraag. Om een goede aanpak voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te kunnen bieden, is het van belang om te weten welke lesmaterialen en onderwijsvormen recht doen aan allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie.

Voor begaafde leerlingen geldt dat de school een benadering moet zoeken die recht doet aan hun andere manier van (creërend) denken die doorwerkt in het intellectueel functioneren en het werkgedrag: zij vragen vaak niet alleen om moeilijker, maar liefst ook anders. Ook in het sociaal-emotioneel functioneren is deze doorwerking ook te zien.

Begaafde leerlingen hebben behoefte aan diepere contacten met minder anderen en willen investeren in een zelf gekozen relatie met volwassenen. Volgens Renzulli (2005) houdt een passende benadering van deze kinderen in dat de leerkracht een goede relatie aangaat, ruimte biedt, feedback geeft en structureert. Het accent voor deze groep kinderen ligt meer op individuele coaching. Ook voor hen geldt dat een extra aanbod, in overleg met de betrokken leerling, wenselijk is.

2.3.1.2 Compacten

Volgens Renzulli (2005) zijn intelligente leerlingen meestal 'gewone' mensen met een goed verstand. Een passend aanbod voor deze leerlingen is dan ook vaak: extra, intellectueel gerichte activiteiten, aangevuld met enige begeleiding door de leerkracht. Renzulli (2005) adviseert het toepassen van compacting op de reguliere leerstof.

Leerlingen hebben er baat bij als de hun aangeboden leerstof een doorgaande voor hun ontwikkeling vormt. Compacten van de leerstof is een noodzakelijke voorwaarde in de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen. Compacten is het zodanig schrappen in de reguliere leerstof die voor alle leerlingen bedoeld is dat geschikt wordt voor (hoog)begaafde leerlingen. De kerndoelen van het basisonderwijs worden wel in de gaten gehouden. Drent & Van Gerven (2002) omschrijven compacting als het overslaan van overbodige herhalings- en oefenstof en in bredere context het afstemmen van het leerstofaanbod op de (leer)eigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen. Het heeft te maken met het maken van een selectie in de hoeveelheid verwerkingsopdrachten die een leerling maakt (Drent & Van Gerven, 2002). Het is nodig om leerlingen aan te kunnen spreken op hun leereigenschappen (Drent & Van Gerven, 2002). (Hoog)begaafde leerlingen hebben leereigenschappen die samenhangen met hun hoge intelligentie, die maken dat ze minder behoefte hebben aan instructie en aan herhalings- en oefenstof en meer behoefte aan meer complexe denkproblemen. Pas dan kunnen zij hun creatieve denken inzetten. Reis en Renzulli (2005) hebben een standaardformulier ontworpen waarin zij drie stappen in het compactingproces aangeven (bijlage 11).

In de publicatie 'Begaafden in beweging' onderscheiden Oost en Kort (2005) vier manieren om te compacten: het stoptreintraject, het sneltreintraject, het intercitytraject en het TGV-traject (bijlage 15). De verschillen tussen de genoemde richtlijnen voor compacten hebben vooral te maken met de keuze van de doelgroep en de mate van compacting. Bij een doelgroep, zoals allochtonen, zullen talige opdrachten niet/minder worden weggelaten, omdat zij op dit aspect vaak meer oefening nodig hebben. Door op een weektaak precies aan te geven wat de leerling moet doen, wordt het zelfstandig werken bevorderd. Het werken met een weektaak bevordert niet alleen de zelfstandigheid van de leerling, maar biedt de leerkracht ook meer overzicht en maakt het werken met verrijkingstof minder vrijblijvend.

2.3.1.3 Verrijken

Renzulli (2005) adviseert het aanbieden van alternatieve verrijkingstrajecten met ten minste een verdiepend karakter. Daardoor zullen deze kinderen het als regel goed naar de zin hebben op elke basisschool. Verrijking is een van de noodzakelijke voorwaarden voor het leerproces van (hoog)begaafde leerlingen. Door verrijking toe te passen kunnen ook deze leerlingen zich ontplooiën en hun capaciteiten benutten. Verrijkingsonderwijs heeft als doel de vaardigheid van het leren te koppelen aan kennisontwikkeling. Het zelfbeeld van de leerling wordt hierdoor positief beïnvloed. Verrijken kan onderscheiden worden in verdiepen, aansluitend op de basisstof en het reguliere curriculum, en verbreden, uitbreiden van het reguliere curriculum (Van

Gerven, 2001). Westberg e.a. (1993) tonen bovendien aan dat leerlingen die verrijkingsonderwijs krijgen, betere schoolresultaten behalen en zich meer welbevinden op school dan even intelligente kinderen die geen verrijkingstaken aangeboden krijgen. Volgens Hill (1991) moet verrijkingsonderwijs leiden tot het toenemen van het analytisch en probleemoplossend vermogen, het ontwikkelen van gedegen en waardevolle interesses en het stimuleren van originaliteit, initiatief en zelfwerkzaamheid. De beste aanpak in het onderwijs aan kinderen met een bovengemiddelde intelligentie is het vloeiend samen laten gaan van compacten en verrijken. Het verrijkingsonderwijs bevat geen extra taken, maar andere taken. Het is een manier om onderpresteren te vermijden bij zowel autochtone als allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie.

2.3.1.4 Leertijdverkorting

Ook een manier om onderwijs aan leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie vorm te geven is hun de gelegenheid te bieden de basisschool te doorlopen in minder jaren dan gebruikelijk is. Dat noemt men leertijdverkorting. Elke vorm van leertijdverkorting impliceert dat de verwerking van de leerstof die zich richt op de kerndoelen van het basisonderwijs in versneld tempo plaatsvindt. In het verleden noemde men dit 'versnellen'. Of vervroegde doorstroming wel past bij een leerling hangt af van de capaciteiten, de gezinsomstandigheden, de persoonskenmerken en de mogelijkheden die binnen een school realiseerbaar zijn (Gross, 1992). Volgens Drent & Van Gerven (2002) kan versnellen op vier verschillende manieren gerealiseerd worden en leidt in principe in drie van de vier mogelijkheden tot het vervroegd doorstromen naar een hogere groep (bijlage 12). De vier manieren zijn versneld leren op een vakgebied, tempodifferentiatie, twee leerstofjaren in een schooljaar verwerken en een groep overslaan.

Volgens Gross (1992) moet iedere leerling apart bekeken worden wat het best passende onderwijsarrangement is. Het is belangrijk om voor iedere leerling opnieuw een risicoafweging te maken op basis van kind- en omgevingsfactoren. De risicoafweging moet zowel gericht zijn op de vraag wat de effecten zouden kunnen zijn als hij in zijn huidige groep blijft, als op de vraag wat de effecten zouden kunnen zijn als de leerling eerder naar een hogere groep gaat. Het protocol is van belang om bij geen enkele leerling een op onvolledige informatie gebaseerde afweging te maken. Het succes hangt af van het individu. Hoe gunstiger het vertrekpunt en hoe zorgvuldiger de afweging is gemaakt, hoe groter de kans is van slagen. De 'versnellingswenselijkheidslst' en een 'Adviestraject vervroegde doorstroming' kunnen worden ingezet als er misschien sprake is van vervroegde doorstroming.

2.3.2 Op welke manier kunnen allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie begeleid en ondersteund worden?

In deze paragraaf wordt de achtste deelvraag beantwoord. Om een goede aanpak voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te kunnen bieden, is het van belang om te weten op welke manier allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie begeleid en ondersteund kunnen worden. Er wordt beschreven hoe de begeleiding kan worden vormgegeven bij compacting, verrijking, onderpresteren, werkhoudingsproblemen en problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling.

2.3.2.1 De ontwikkeling van begaafdheid

De leerlingen moeten in hoge mate zelf hun begaafdheid tot ontwikkeling brengen. Een stimulerende omgeving is noodzakelijk, maar het is ook noodzakelijk dat de kinderen zelf de 'bronnen' exploiteren. Het blijft hun eigen verdienste als er een hoog prestatieniveau wordt bereikt. Dat is dan het resultaat van een flinke mentale inspanning, van enthousiasme, interesse en wilskracht (Nelissen & Span, 1999). In het onderwijs moet aangehaakt worden bij die actieve instelling van begaafde leerlingen. Leerkrachten doen leerlingen recht door te reageren op hun brede belangstelling en hun interesse in het oplossen van moeilijke problemen. Leerlingen hebben er recht op interessant en uitdagend onderwijs te krijgen (Nelissen & Span, 1999).

De benodigde eigenschappen voor hoogbegaafdheid:

- 1 hoge (potentiele) intelligentie
- 2 sterke exploratiedrang (de wil om te onderzoeken, ontdekkingen te doen)
- 3 bepaalde persoonlijkheidskenmerken (doorzettingsvermogen, competitief zijn, tegen frustratie kunnen)
- 4 een snel groeiend kennisbestand
- 5 metacognitieve vaardigheden

2.3.2.2 Begeleiding en ondersteuning bij compacting

Het volgende beschrijft Freeman als het 'three-times-problem' als leerkrachten niet werken met een verkorte of verlengde instructie:

Fase 1: De leerkracht appelleert bij het aanbieden van een nieuw element in de leerstof aan de voorkennis van de leerlingen. De leerling herkent waar het over gaat en denkt: 'O dat weet ik al, of: 'Dat kan ik al', waarna de leerling afhaakt.

Fase 2: De leerkracht oefent met de aangeboden leerstof.

Fase 3: De leerkracht introduceert het nieuwe element in de leerstof. Het wordt dan al niet meer opgepikt door de leerling, omdat het na de eerste fase al is afgehaakt. Er kan een kennishiaat ontstaan. Vaak weten deze leerlingen bij het maken van de verwerkingsopdrachten bij de nieuwe leerstof niet precies wat ze moeten doen. Ook moeten ze vaak veel doen en hebben zij die kennis eerder al verworven. Daarom is volgens Freeman (1998) het belangrijk om te werken volgens het principe van een verkorte en verlengde instructie (bijlage 13).

2.3.2.3 Begeleiding en ondersteuning bij verrijking

Voor het werken met verrijkingsmateriaal is het zelfstandig kunnen werken een voorwaarde. Zelfstandig werken vereist dat binnen het klassenmanagement rekening gehouden wordt met mate van zelfstandigheid die van een leerling gevraagd wordt.

De leerkracht moet rekening houden met kindkenmerken die van invloed zijn en bedenken of de leerling wel in staat is om een bepaalde taak zelfstandig te verrichten. De volgende vragen kunnen hierbij gehanteerd worden om erachter te komen of een leerling in staat is een bepaalde taak zelfstandig uit te voeren:

- Is het kind in staat om de opdracht goed in eigen woorden weer te geven?
- Sluit de taak aan bij het didactisch niveau van het kind?
- Is het kind in staat om de kern van de opdracht uit het materiaal te halen?
- Kan het kind structuur aanbrengen in zijn taak?
- Heeft het kind inzicht in de tijd die hij moet inplannen voor de taak?

De leerling zal gaan reiken naar de zone van de naaste ontwikkeling. Kinderen met een hoge intelligentie die leren van verrijkingsonderwijs hebben net zoveel begeleiding nodig als gemiddeld begaafde kinderen bij de verwerking van de reguliere leerstof (Drent & Van Gerven, 2002; Drent, 2007). Vier begeleidingsmomenten zijn te

onderscheiden: de instructiefase, de verwerkingsfase, de evaluatie- en beoordelingsfase en de terugkoppeling naar de groep (bijlage 13).

2.3.2.4 Begeleiding en ondersteuning bij onderpresteren

Whitmore (1986) beschrijft suggesties in het verbeteren van onderpresteren:

Onderken het probleem en zoek naar de oorzaken. Observeer het kind in verschillende situaties; thuis, op school, tussen intellectueel gelijken en ga na waar zijn interesses liggen. Bespreek de resultaten aan de hand van observaties met het kind. Toon begrip voor het probleem en maak gebruik van eigen ervaringen. Vraag het kind mee te denken en vraag zijn perceptie van het probleem. Ga een 'partnerschap' aan met het kind en bespreek dat met de ouders. Zoek samen naar oplossingen. Samenwerking van alle partijen levert het beste resultaat. Philips & Lindsay (2006) noemen motivatie de sleutel tot presteren. Zij noemen de volgende factoren m.b.t. motivatie: uitdaging, support en acceptatie. Daarvoor is passende leerstof, samenwerken met gelijkgestemden, eigen onderwerpkeuze en zelfsturing van belang. Ook is daarbij aanmoediging, waardering, reële verwachtingen en acceptatie door leerkrachten en medeleerlingen nodig. Drent en Van Gerven (2002) stellen dat de motivatie uiteindelijk van binnenuit moet komen en dat de leerling zelf ervaart dat hij deze motivatie kan aansturen. De leerling moet zich eigenaar van het probleem voelen. De innerlijke drang tot leren en presteren kan bij onderpresteerders weer gewekt worden door vier uitgangspunten: het accepteren en respecteren van de intelligentie en/of begaafdheid, het geven van goede feedback, het geven van ruimte en het stoppen met mopperen.

Clark (1997) stelt dat een stimulerend thuisklimaat bevorderlijk is in het voorkomen en verhelpen van onderpresteren. In gezinnen waarin presteren en het nastreven van doelen worden gewaardeerd zijn ouders geïnteresseerd in hun kinderen, oefenen vaders een belangrijke invloed uit op de ontwikkeling, voelen moeders zich verantwoordelijk en onafhankelijk, hebben ouders hoge en reële verwachtingen van hun kinderen en is het aantal leden niet erg groot. Onrealistische verwachtingen van ouders kunnen leiden tot onderpresteren. Daarnaast is het ontbreken van een veilig en emotioneel stabiele gezinsomgeving van invloed op onderpresteren (Guyt, 2004). D'Hond en Van Rossen (1999) stellen dat het krijgen van een positief zelfbeeld een belangrijk element is in de aanpak van onderpresteren. Dat kan gestimuleerd worden door een onvoorwaardelijke waardering voor het kind door de omgeving. Ouders dienen af te stappen van het schuldgevoel, stoppen met het geven van goede raad en het kind onvoorwaardelijk aanvaarden. Ondersteunen en vertrouwen geven. In gesprekken met het kind kan deze ondersteuning inhoud krijgen. Om het onderpresteren van een kind bespreekbaar te maken, moet men uitgaan van het volgende:

- Vraag het kind op een niet-beschuldigende wijze naar het probleem, maar vraagt het op een neutrale manier waarom het handelt zoals het dat nu doet.
- Laat het kind vertellen hoe het zich voelt of hoe het denkt dat de ander zich voelt (afhankelijk van de situatie).
- Vraag hoe je erachter kunt komen hoe een ander denkt of zich voelt.
- Vraag het kind naar ideeën omtrent oplossingen voor het probleem.
- Vraag het kind te beoordelen of het idee, ongeacht de inhoud ervan, wel een goed idee is op grond van de verwachtingen m.b.t. de mogelijke gevolgen.
- Moedig het kind aan over verschillende oplossingen na te denken.

De rationeel emotionele therapie is een gedragstherapie (Ellis, 1998) die uitgaat van de veronderstelling dat het denken het gevoel controleert. Deze techniek kunnen kinderen vanaf ongeveer acht jaar aanleren. Het kernpunt hierbij is dat zij zich bewust worden

van het onderscheid tussen niet-helpende gedachten' en 'helpende gedachten' (Guyt, 2004). Oplossingsgerichte gesprekken kunnen volgens De Jong & Berg (2004) ook geschikt zijn voor de begeleiding van leerlingen. Deze benadering kan bij veel verschillende problemen worden toegepast, doordat de helper nauwelijks de inhoud van de problemen bespreekt, maar vooral de doelen en de oplossingen van de leerling zoekt en volgt.

2.3.2.5 Begeleiding en ondersteuning bij werkhoudingsproblemen

De mogelijkheden die een leerkracht heeft om een leerling met aandachts- en werkhoudingsproblemen te begeleiden, hebben te maken met de fase van de taakverrichting waarin het probleem zich voordoet. Er zijn verschillende fases volgens Pameijer en Beukering (2004):

- 1) begeleiding bij problemen tijdens de instructiefase (didactisch niveau, interesse van de leerling, instructiegedrag van de leerkracht)
- 2) begeleiding bij problemen tijdens de fase van planning en organisatie (cognitieve oorzaken, emotionele oorzaken, taakkenmerken, leerkrachtkenmerken)
- 3) problemen tijdens de fase van taakconcretisering (aandacht, lichamelijke factoren, faalangst, leerkrachtkenmerken, taakkenmerken, sociaal-materiële kenmerken, sociale kenmerken)

Differentiatie is het sleutelwoord bij de aandachts- en werkhoudingsproblemen volgens Van Gerven (2008). In alle gevallen blijkt dat twee zaken van belang zijn: de leerling dient op het juiste niveau te worden uitgedaagd en hij dient begeleid te worden bij het verrichten van zijn taak. Het grootste effect wordt bereikt als die begeleiding zich richt op het ontwikkelen van vaste werkstructuren waarbinnen de leerling flexibel leert te handelen. Je kunt gaan werken met aanpakkaarten. De aanpakkaarten zijn een verzameling werkstrategieën die per vakgebied en per taak binnen het vakgebied op een kaart zijn gezet. Zo ontstaat een stappenplan voor de leerling. De aanpakkaarten zijn gebaseerd op een metacognitieve gedragsverandering waarbij de samenwerking tussen beide hersenhelften wordt gestimuleerd (Bosch-Sthijns, 2005). Als beide hersenhelften in balans werken, biedt dit de mogelijkheid om sneller en beter te kunnen leren. Differentiatie vergt inspanning van leerling en leerkracht, maar het rendement voor beiden is uiteindelijk groot. Zelfbewustzijn (eigen verantwoording), zelfredzaamheid en planning zijn het resultaat.

2.3.2.6 Begeleiding en ondersteuning bij problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling

Het scheppen van een verantwoord en veilig pedagogisch klimaat is hierbij het uitgangspunt. Door aan te geven hoe binnen het onderwijs rekening gehouden kan worden met de eigenheid en de eigen aard van begaafde leerlingen. Passend onderwijs heeft niet alleen betrekking op een gezond cognitief klimaat, maar ook op een gezond sociaal-emotioneel klimaat (Van Gerven, 2008). Begeleidingssuggesties kunnen ingezet worden als het taalgebruik van de leerling het groepsniveau overstijgt, er regelmatig kleine conflicten zijn in vrije spelsituaties, begaafden teruggetrokken gedrag vertonen, begaafden niet goed samen kunnen spelen met andere kinderen en zich veel moeten aanpassen en andere kinderen niet dezelfde interesses hebben als het begaafde kind (Van Gerven, 2009).

De leerkracht stimuleert tot leren als hij leerstof aanbiedt die van zodanig niveau is dat de leerling wordt uitgedaagd om cognitief gezien net op zijn tenen te lopen. De leerstof dient dus het bestaande didactische niveau te overstijgen. De leerkracht zorgt ook voor

uitleg voorafgaand aan de taak en helpt de leerling om greep te krijgen op de structuur van de taak. Tijdens de uitvoering verzorgt deze leerkracht de begeleiding die past bij de behoefte van die specifieke leerling. Na afronding van de taak evalueert de leerkracht met de leerling de taak. De nabespreking is iets anders dan een opsomming van de goede antwoorden en stimuleert de leerling om na te denken over zijn eigen rol bij de totstandkoming van de prestatie (wat ging goed, wat ging niet zo goed, hoe heb je dat aangepakt en zou je het de volgende keer weer zo doen?).

Uit onderzoek van Freeman (1998) komt naar voren dat de leerkracht het leerproces van begaafde leerlingen kan stimuleren door veel open vragen te stellen, de juiste eisen te stellen, de leerling te helpen met het zoeken naar de juiste aanvullende informatiebronnen op het juiste niveau, adequate studievaardigheden en structuur aan te bieden, de leerling aan te spreken op een hoog verbaal niveau, de leerling zowel abstracte als concrete concepten aan te geven, geavanceerde denkniveaus en probleemoplossende strategieën aan te bieden, creatief denken en het historisch perspectief te integreren en presentaties en voorstellingen met de leerlingen te ontwikkelen.

2.3.3 Welke organisatie van het onderwijs voor allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie past bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool?

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de negende en laatste deelvraag. Om een goede aanpak voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te kunnen organiseren, is het van belang om te weten wat past bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool.

2.3.3.1 Schoolbeleid voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

Op de Da Costaschool is er nog geen beleid voor allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie. Er zou in dat beleid aandacht moeten zijn voor de positieve kenmerken van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie, maar ook voor de voorwaarden waaronder deze kenmerken zich kunnen manifesteren. De zorgstructuur in de school kan ook een positieve bijdrage leveren. Een veilig klimaat kan op drie niveaus worden beoordeeld: op schoolniveau, op leerkrachtniveau en op groepsniveau (Jansen-Vos, 1997; Miedema, 1999; Van Oers, 2005; Stevens, 2002). Volgens van Kuyk (1999) is de ideale situatie voor allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie op de Da Costaschool als er verbredende en verrijkende leertaken op een verantwoorde wijze worden aangeboden, als er een klassenorganisatie uitgewerkt is waarin de taken op de juiste wijze door de leerkrachten en leerlingen kunnen worden uitgevoerd en als er voor allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie een (bij)passende didactiek wordt toegepast.

Pas dan kunnen de positieve kenmerken van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie naar voren komen. Op dit moment kunnen de positieve kenmerken van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie nog niet naar voren komen op de Da Costaschool Kanaleneiland, omdat het onderwijs nog niet is afgestemd op de allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie.

Vooraf uit de praktijk in het buitenland (USA en Engeland) is gebleken dat de volgende punten veelbelovend zijn voor een goed schoolbeleid voor immigranten:

- Vroegtijdige identificatie (uitdagende leeromgeving, talenten worden beter ontdekt)
- Dynamische en authentieke beoordelingen (door te weinig goede scholing nog cognitieve talenten in standaardmetingen). Voorbeelden van beoordelingen zijn: preteaching op onderdelen voor de aanvang van de test, voorbeelden doornemen voor de test/toets, het meten van voortgang gedurende een langere periode door portfolio's, oplossen van problemen die ze in het echt ook tegenkomen.
- Meerdere identificatiemomenten in een schooljaar
- Identificatie niet alleen laten afhangen van mening leerkracht of ouders. Meerdere criteria gebruiken en ook objectieve instrumenten gebruiken. Laat de leerkracht de namen van drie kinderen noemen die het meest in aanmerking zouden komen.
- Betrouwbare en valide testen waarbij in het normeringonderzoek ook de populatie is meegenomen. (niet alleen de niet-verbale testen als selectie criterium gebruiken).
- Informatie naar school en ouders over identificatie. Houd er rekening mee dat de allochtone ouders minder bezig zijn met of hun kind (hoog)begaafd is en dat de ouders vaak niet (hoog)begaafdheid herkennen (CED-groep, 2011).

2.3.3.2 Structurele aanpak

Om te komen tot een structurele aanpak binnen scholen is het formuleren van een beleid een voorwaarde waaraan voldaan moet zijn. Beleid dat ontwikkeld wordt op basis van een gemeenschappelijke visie zal door iedereen herkend en erkend worden. Het is dan ook van groot belang dat er in scholen nagedacht wordt over wat er verstaan wordt onder begaafdheid en hoe men hier als leerkracht en als team mee om wil en kan gaan. Beleid kan ook gezien worden als het resultaat van het maken van keuzes en bewustwording van de consequenties die keuzes tot gevolg hebben (Van Gerven, 2009). Beleidsontwikkeling zal in alle gevallen leiden tot consequenties in de omgang met (hoog)begaafdheid in de hele school. In de dagelijkse praktijk is het voortdurend toetsen aan de gewenste en vereiste competenties van leerkrachten een voorwaarde. In de omgang met hoogbegaafdheid zijn specifiekere competenties aan de orde. Deze zijn geformuleerd in de checklist vereiste competenties (Van Gerven, 2008).

Scholen kunnen zelf kiezen uit instrumenten voor signaleren en diagnosticeren, ontwikkelen criteria voor vervroegde doorstroming, maken een keuze uit materialen voor verbreding, verdieping en verrijking en kiezen voor een organisatievorm. Ook geven ze richting aan bijzondere leerlingzorg. Het geheel aan keuzes moet vastgelegd worden in het schoolontwikkelingsplan en wordt geconcretiseerd in procedures en het hanteren van een protocol. Het is ook mogelijk om gebruik te maken van bestaande instrumenten en ontwikkelde protocollen. Het is daarbij wel van belang dat er naast deze bestaande instrumenten en protocollen rekening wordt gehouden met allochtonen. Meerdere criteria (niet alleen een test) zijn van belang om passend onderwijs voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te realiseren. Een vertegenwoordiger van leerkrachten uit alle bouwen en op basis van al eerder verworven deskundigheid op het vlak van (hoog)begaafdheid en mogelijke affiniteit met het onderwerp zal de kans op een correcte implementatie van een protocol en werkwijze sterk verhogen.

2.3.3.3 Protocol leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

Aan de hand van protocollen en signalerings- en diagnosticeringsmiddelen kunnen scholen en besturen hun eigen stappenplan ontwerpen. Als voorbeeld wordt verwezen naar het SIKO-protocol meerbegaafden van scholengemeenschap SIKO. Voor een volledig maatwerksysteem moet elke school een eigen protocol ontwerpen en is ook protocollering van intelligentieonderzoek en externe ondersteuning een vereiste. Het implementeren en uitvoeren van een protocol vereist ook om specificatie van de door SBL geformuleerde en in de Wet BIO vastgelegde van de leerkrachtcompetenties.

Daarbij moet ook rekening gehouden worden met het feit dat de doelgroep bestaat uit allochtone leerlingen. Bij de signalering is het van belang dat er meerdere stappen (zie paragraaf 2.2.1.3) worden genomen om te kunnen vaststellen dat de leerling bovengemiddeld intelligent is en de passende begeleiding nodig heeft. De aanwijzingen die nodig zijn om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren, moeten aan bod komen in het signaleringsinstrument. Voor immigrantenouders kan een voorlichting genoeg zijn, maar voor kinderen met gezinnen waarin ook sociale problemen een rol spelen is een intensievere begeleiding nodig (CED-groep, 2011). Een gesprek met ouders is raadzaam tijdens de signalering. Meerdere type informatie en bronnen op meerdere tijden zijn nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie op te sporen. Bij de begeleiding van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie is gebleken dat als leerkrachten in dialoog gaan met de leerling om de complexiteit van de leertaak te vereenvoudigen voor begrijpend lezen en/of sociale vaardigheden niet effectief is.

Een taalaanpak voor (hoog)begaafden waarin de nadruk wordt gelegd op de hogere denkvaardigheden heeft wel effect en kan op den duur ook effect hebben op het verhogen van lezen, schrijven en denken van alle kinderen.

2.3.3.4 Taken van de betrokkenen

Verdere professionalisering van scholen op het niveau van de individuele leerkracht, de mogelijk proces begeleidende, gespecialiseerde leerkracht hoogbegaafdheid en het beleidsverantwoordelijke management op school en bovenschools niveau lijkt hierbij een primaire voorwaarde. Voor beginnende scholen die voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie passend onderwijs willen maken is het nodig dat leerkrachten basisscholing krijgen, materialen worden aangeschaft (zowel verrijkmateriaal als instrumenten voor signalering en diagnostiek), een passend beleid wordt gemaakt en dat er extra manuren voor bijvoorbeeld een specialist HB worden ingezet. Het echte beleid van de school wordt gemaakt door leerkrachten, in interactie met leerling, ouders en andere belangrijke derden. Daarbij heeft elke partij een eigen rol en een eigen visie op hoogbegaafdheid. Visies kunnen onderling verschillen, waardoor het effect van een gekozen protocol of instrument eveneens per school en zelfs per leerkracht kan verschillen. Om een effectief beleidsplan te kunnen ontwikkelen dat goed is voor alle betrokkenen zijn een gezond kritische communicatie en een zelfbewuste attitude vereisten (Van Gerven, 2005).

2.4 Overzicht van de resultaten uit de literatuur

De resultaten uit het literatuuronderzoek zijn in deze paragraaf samengevat.

2.4.1 Antwoorden op onderzoeksvraag 1

Antwoord op deelvraag 1: Allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie zijn kinderen van allochtone afkomst met intellectuele vermogens en soms een creërend denkvermogen.

Antwoord op deelvraag 2: Volgens Nederstigt (2003) zijn de meest voorkomende problemen van deze leerlingen op school: onderpresteren, verveling, perfectionisme of faalangst, sociaal-emotionele problemen en het zichzelf niet kunnen zijn.

Antwoord op deelvraag 3: Allochtone ouders maken gebruik van de autoritaire controle, waardoor hun kinderen minder vaardigheden. De ouders zijn vaak laagopgeleid, waardoor hun kinderen vaak tot achterstandsleerlingen behoren.

2.4.2 Antwoorden op onderzoeksvraag 2

Antwoord op deelvraag 4: Leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie kunnen door verschillende middelen worden gesignaleerd. Om vroegtijdig te signalen kunnen de aanwijzingen van Van Gerven (2001) en de CED-groep (2011) helpen om een ontwikkelingsvoorsprong van allochtonen op te sporen.

Antwoord op deelvraag 5: Het is van belang dat er tijdens de signalering gebruik wordt gemaakt van verschillende typen informatie, verschillende bronnen van informatie en verschillende tijdperiodes. Op deze manier worden er geen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie gemist.

Antwoord op deelvraag 6: Kinderen met een bovengemiddelde intelligentie kunnen sociaal-emotionele en werkhoudingsproblemen hebben. Of een leerling leergedrag gaat ontwikkelen heeft te maken met de manier waarop de omgeving op de leerling en zijn capaciteiten reageert. De interactie tussen leerling en leerkracht, het klassenmanagement en de begeleiding moet hierbij worden geobserveerd. Begaafde kinderen doorlopen de verbaal sterke kinderen de stadia van de ToM sneller dan hun gemiddeld begaafde leeftijdgenootjes. Verschillende ontwikkelingstaken staan onder spanning, waardoor leerkrachten vaak intelligente leerlingen signaleren met sociaal-emotionele problemen.

2.4.3 Antwoorden op onderzoeksvraag 3

Antwoord op deelvraag 7: Als een leerkracht het idee van compacten en verrijken toepast, zullen de leerlingen worden uitgedaagd. Door compacten toe te passen wordt overbodige herhalings- en oefenstof overgeslagen en sluit het leerstofaanbod aan op de (leer)eigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen. Door verrijking toe te passen kunnen ook deze leerlingen zich ontplooien en hun capaciteiten benutten.

Antwoord op deelvraag 8: Om leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie de juiste begeleiding te geven is het nodig dat ondersteuning plaatsvindt bij verrijken, compacten, onderpresteren, werkhoudingsproblemen en sociaal-emotionele problemen. In alle gevallen blijkt dat twee zaken van belang zijn: de leerling dient op het juiste niveau te worden uitgedaagd en hij dient begeleid te worden bij het verrichten van zijn taak. Een positief zelfbeeld kan gestimuleerd worden door een onvoorwaardelijke waardering voor het kind door de omgeving (D'Hond en Van Rossen, 1999).

Antwoord op deelvraag 9: Om passend beleid te realiseren voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie moeten keuzes gemaakt worden met betrekking tot de doelgroep, de wijze van signalering en diagnostiek, vervroegde doorstroming,

aanpassing in de leerstof en bijzondere zorg voor de leerling met een bovengemiddelde intelligentie. Het geheel aan keuzes moet vastgelegd worden in het schoolontwikkelingsplan en wordt geconcretiseerd in procedures en het hanteren van een protocol. Een vertegenwoordiger van leerkrachten met de kennis is nodig.

3 Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven. Eerst wordt ingegaan op het doel van het onderzoek. Vervolgens wordt het stappenplan beschreven. Daarna worden de onderzoeksgroep en de instrumenten toegelicht.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel *in* het onderzoek is het onderzoek doen naar passend onderwijs voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie op de Da Costaschool Kanaleneiland.

Het doel *van* het onderzoek is aanbevelingen doen aan het management om passend onderwijsbeleid te maken voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie op de Da Costaschool, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is: 'Wat heeft de Da Costaschool Kanaleneiland nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren, de ontwikkeling van deze leerlingen te analyseren en de juiste aanpak voor deze leerlingen te realiseren?'

Om de praktijkvraag optimaal te kunnen beantwoorden zijn drie onderzoeksvragen opgesteld.

1. Wat wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?
2. Hoe kunnen de opbrengsten van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch worden gesignaleerd en geanalyseerd, zodat passend onderwijs kan worden geboden?
3. Welke aanpak is nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie van de Da Costaschool Kanaleneiland passend onderwijs te bieden?

Bij elke onderzoeksvraag horen verschillende deelvragen. De antwoorden van de deelvragen worden gevonden in de literatuur, bij de teamleden en bij de leerlingen. Om tot deze antwoorden te komen worden verschillende onderzoeken uitgevoerd.

3.2 Stappenplan

Er wordt in dit onderzoek systematisch en gericht informatie verzameld naar aanleiding van een probleem dat gerezen is in het kader van een handelingsproces in de praktijk. Het handelingsproces staat centraal en het onderzoek ondersteunt de acties in dat traject. De onderzoeksinformatie kan uiteindelijk efficiënt gebruikt worden. Dit betekent dat het kan bijdragen aan vormgeven van een stuk handelen (Harinck, 2009).

Er wordt gebruik gemaakt van planmatig handelen dat doordacht, doelgericht is, waarbij regelmatig reflectie plaatsvindt. Op basis van een analyse van de beginsituatie en van de problemen wordt bewust een beslissing gemaakt welke aanpak het best past bij het beoogde doel en bij de beschikbare middelen in deze situatie (Knorth & Smit, 1999). Het model van Stufflebeam wordt in dit onderzoek is gebruikt om structuur te geven aan het eigen handelen (Stufflebeam & Shinkfield, 1985). Dit model bestaat uit de volgende stappen: het probleem, het plan, het proces/de invoering en het product/het resultaat.

De laatste stap kan nog niet plaatsvinden. In de toekomst zal blijken of de aanbevelingen worden toegepast in de schoolsituatie en of de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gesignaleerd, de ontwikkeling van deze leerlingen wordt geanalyseerd en de juiste aanpak voor deze leerlingen wordt gerealiseerd. Er worden in

dit onderzoek aanbevelingen gedaan over een passend onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie op de Da Costaschool. De aanbevelingen worden in overleg met de directie over worden gebracht tijdens een vergadering. Ook wordt in overleg met de directie een commissie voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie samengesteld, waarbij de aanbevelingen worden meegenomen in het maken van een beleid.

3.3 Onderzoeksplan

Het onderzoek is gestart met het bepalen van de verlegenheidssituatie. In deze fase is literatuur bestudeerd om meer te weten te komen over het onderwerp van de verlegenheidssituatie. Vervolgens zijn de praktijkvraag, de onderzoeksvragen en deelvragen opgesteld. Na het formuleren van deze vragen is er in de literatuur naar antwoorden gezocht. Deze antwoorden zijn in een theoretisch kader geplaatst. Om tot een goede opzet te komen is er nagedacht over of de deelvragen beantwoord konden worden door de vragen van de instrumenten. Na het ontwerpen van de instrumenten konden de leerlingen en de leerkrachten bevestigd worden in de praktijk. Met de resultaten van de instrumenten konden tabellen worden gemaakt. Van deze tabellen zijn grafieken gemaakt. Er is gekozen voor het stellen van open vragen aan leerkrachten en leerlingen, omdat er dan meer informatie kan worden vergaard. Soms bieden alternatieven van een gesloten vraag teveel steun bij het vinden van het goede antwoord, terwijl een open vraag zonder alternatieven dit niet doet.

Aan de hand van de resultaten uit de praktijk kon een vergelijking worden gemaakt met de bevindingen uit de literatuur. Daaruit zijn een discussie en conclusies ontstaan. De onderzoeker zal na afronding van het onderzoek aanbevelingen doen aan het team. In het schooljaar 2012-2013 zal er wellicht tijd en ruimte zijn voor het implementeren van de nodige veranderingen en aanpassingen in het beleid voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie.

3.4 Onderzoeksgroepen

Op grond van de verlegenheidssituatie is gekozen voor evaluatieonderzoek. Hierbij gaat het om een onderzoeksvorm die zich richt op het beoordelen van de kwaliteit van lopende projecten of programma's binnen de school of instelling. Het toparrangement voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie wordt hierbij nader onderzocht en beoordeeld door twee verschillende onderzoeksgroepen. Ook worden hier aanbevelingen voor gedaan. De gegevens worden eenmalig verzameld aan het eind van het schooljaar 2012.

De onderzoeksgroepen zijn:

1. Leerkrachten van de Da Costaschool (N = 8). De leerkrachten van groep 1/2, 3, 4, 5, 6, 7 en 8 worden bevestigd. De leerkrachten worden individueel bevestigd d.m.v. een digitale vragenlijst.
2. Leerlingen van de Da Costaschool (N = 14). Uit groep 3a, 3b, 4, 5, 6, 7 en 8 worden leerlingen eerst bevestigd d.m.v. een kenmerkenlijst. Alle leerlingen die bij meer dan 10 kenmerken 'bijna altijd' of 'vaak' hebben ingevuld worden geselecteerd voor het groepsinterview.

De kinderen met dezelfde culturele achtergrond worden in dezelfde groep geplaatst voor een groepsinterview, zodat de culturele achtergrond per groep eenvoudig kan worden genoteerd. Een groep bestaat uit max. 4 personen, zodat er voldoende gelegenheid is om naar de leerlingen te luisteren.

3.5 Onderzoeksinstrumenten

Het gedrag van bovenstaande onderzoeksgroepen wordt in kaart gebracht door middel van zelf ontworpen instrumenten vanuit fundering van uit het theoretisch kader, hoofdstuk 2. Er wordt gebruik gemaakt van de volgende instrumenten:

1. Vragenlijst om te bepalen welke leerlingen worden geselecteerd voor de groepsinterviews.
2. Vragenlijst voor de leerkrachten van groep 1/2, 3, 4, 5, 6 en 7
3. Gestructureerd interview met de leerlingen van groep 3, 4, 5, 6, 7 en 8

Het eerste instrument bestaat uit gesloten vragen. De andere twee instrumenten bestaan uit open vragen. Bij alle open vragen is ruimte voor een toelichting. De interviewer zal bij het groepsinterview van de leerlingen de open vragen en de antwoorden herhalen en samenvatten voordat het antwoord wordt getypt. Harinck (2009) geeft als tip om verschillende technieken voor het interview te gebruiken. Indien de inhoud van het antwoord niet relevant is, herhaal de vraag. Indien het antwoord incompleet is, is het stellen van gerichte vragen een handig middel om tot een compleet antwoord te komen. En indien het antwoord niet duidelijk is, is het vragen om verduidelijking en het aangeven wat niet duidelijk is een handig middel om tot een duidelijk antwoord te komen. Tijdens het interview zal de afnemer gebruik maken van deze technieken. De resultaten van de instrumenten worden anoniem verwerkt omdat dit de kans op sociaal wenselijk antwoord verkleint. Er wordt gekozen voor een semigestructureerd interview. Het interview heeft een onderwerp en een aantal vragen die aan de orde moeten komen. De onderzoeker kan in beperkte mate de volgorde aanpassen als dit beter in de loop van het gesprek past. Deze gegevens van de interviews worden gecategoriseerd in tabellen en vervolgens verwerkt in een staafdiagram. Gekozen is voor een staafdiagram omdat de resultaten hierdoor in een oogopslag duidelijk worden. De open vragen zullen kwalitatieve gegevens opleveren (Harinck, 2009). In het volgende hoofdstuk worden de resultaten beschreven. Verder zijn er schema's en matrixen gebruikt om te ontdekken of de vragenlijsten/de instrumenten antwoorden konden geven op alle deelvragen (bijlage 14).

4. Resultaten van het onderzoek

Dit hoofdstuk bevat een respons van de doelgroepen op de Da Costaschool Kanaleneiland op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?
2. Hoe kunnen de opbrengsten van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch worden gesignaleerd en geanalyseerd, zodat passend onderwijs kan worden geboden?
3. Welke aanpak is nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie van de Da Costaschool Kanaleneiland passend onderwijs te bieden?

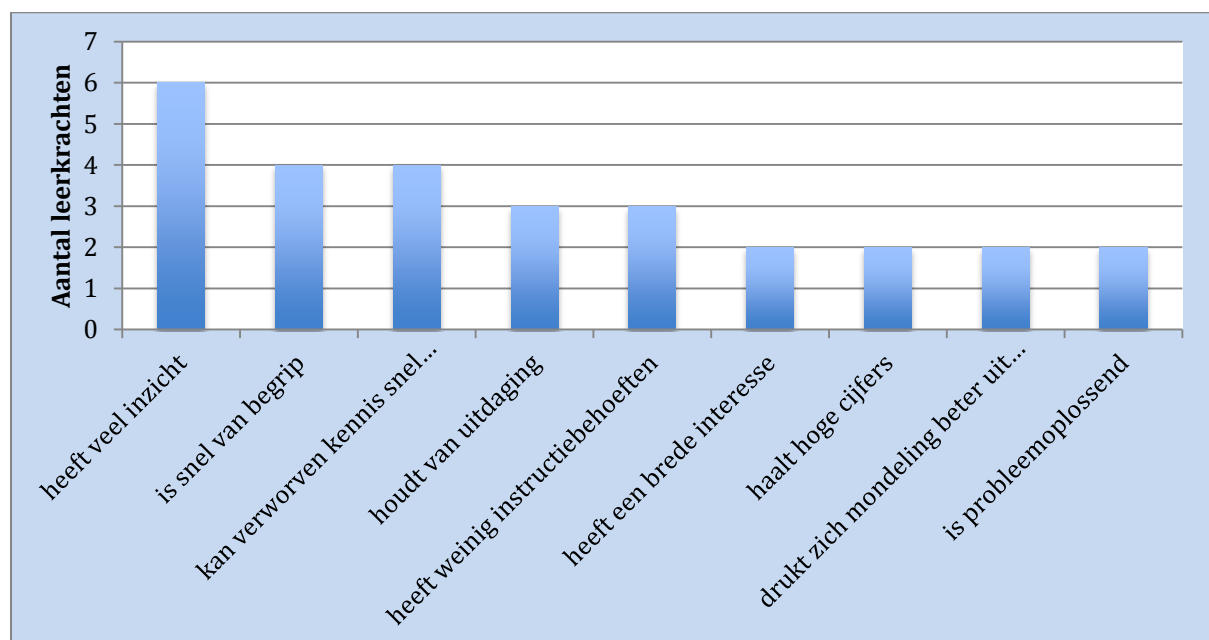
4.1 Wat wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?

Deze paragraaf bevat een beschrijving van de respons van de leerkrachten en de leerlingen op de Da Costaschool Kanaleneiland op de volgende deelvragen:

1. Welke kenmerken hebben allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?
2. Welke problemen kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie ondervinden?
3. Welke rol speelt de culturele achtergrond bij allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?

4.1.1 De kenmerken van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

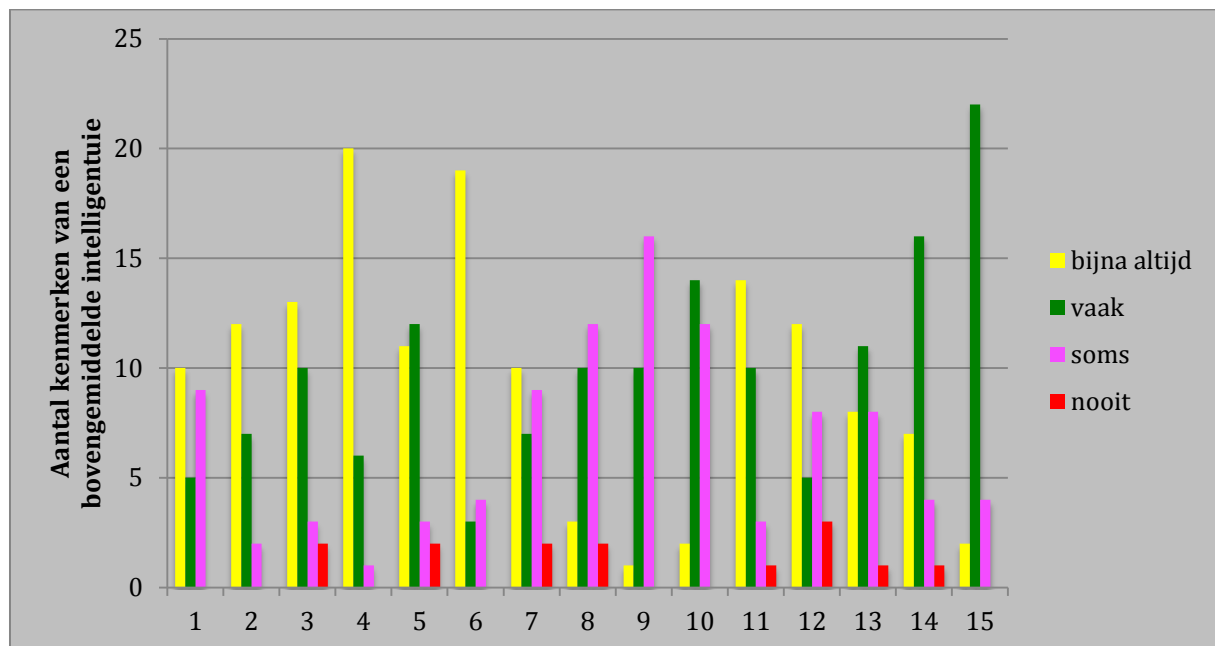
Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd welke kenmerken van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie in de klas hebben. De antwoorden op de open vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 3).



Figuur 3. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over kenmerken van bovengemiddelde intelligentie in hun klas

In figuur 3 is te zien dat 6 van de 9 leerkrachten een leerling met een bovengemiddelde intelligentie herkennen aan het feit dat de leerling veel inzicht heeft. Ook zijn er 2 leerkrachten die de leerlingen herkennen aan het feit dat ze snel van begrip zijn en snel de kennis kunnen toepassen. Ten slotte hebben 3 leerkrachten ingevuld dat de leerlingen van uitdaging houden en weinig instructiebehoeften hebben.

Aan de hand van de vorige vraag kan elke leerkracht twee leerlingen uit hun klas noemen met een mogelijk bovengemiddelde intelligentie. Op basis van de selectie van de leerkrachten worden de leerlingen bevraagd d.m.v. een vragenlijst met kenmerken van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Als de leerling meer dan 10 keer het antwoord 'bijna altijd' of 'vaak' invult, wordt deze leerling geselecteerd voor een groepsinterview. Deze norm is gekozen, zodat op deze manier een groot aantal leerlingen geselecteerd kan worden voor de groepsinterviews. De vragenlijst bestond uit 30 vragen (bijlage 16). Sommige leerlingen hebben per ongeluk niet alle vragen ingevuld op de computer, waardoor er heel af en toe een antwoord mist. Het resultaat van deze vragenlijsten, afgenomen bij 15 leerlingen, is in figuur 4 te zien.

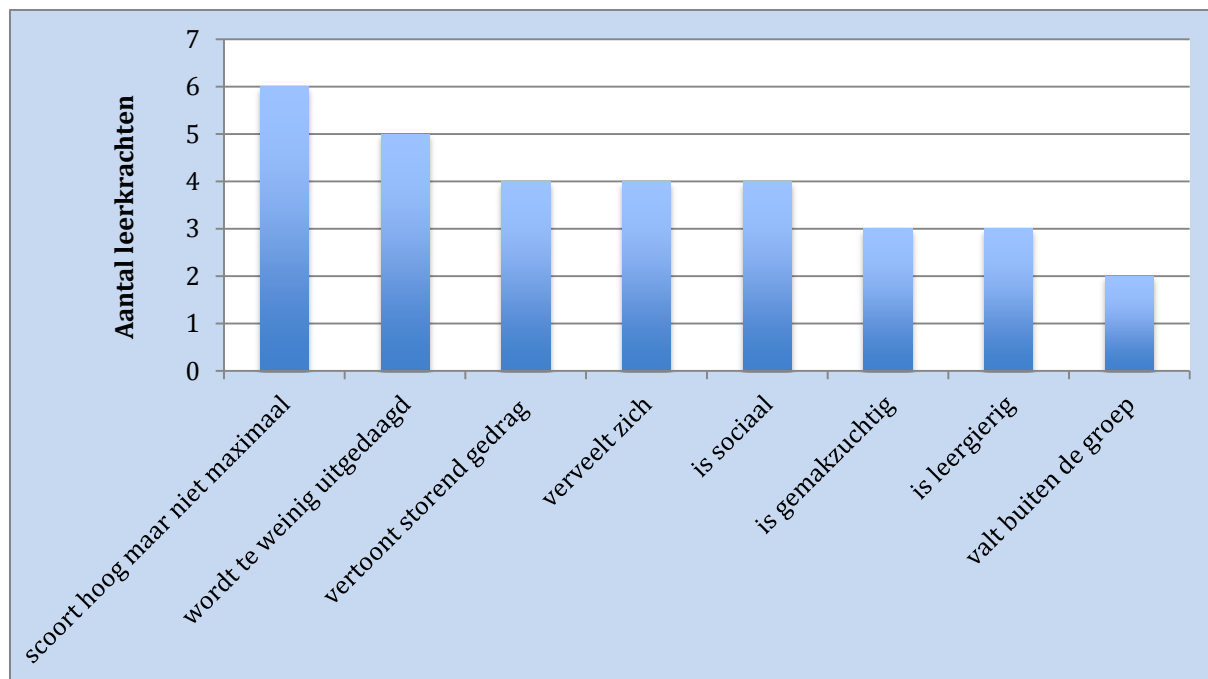


Figuur 4. Resultaat van de leerlingen (N=15) op gesloten vragen over de kenmerken van een leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

In figuur 4 is te zien dat 'bijna altijd' en 'vaak' door alle leerlingen meer dan 10 keer is ingevuld. De leerlingen hebben 'nooit' niet meer dan 3 keer ingevuld. Dit betekent dat alle leerlingen geselecteerd kunnen worden voor een groepsinterview, omdat zij aangeven voldoende kenmerken te hebben van een leerling met een bovengemiddelde intelligentie.

4.1.2 Welke problemen kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie ondervinden?

Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd hoe het gaat met de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie in de klas. De antwoorden op de open vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 5).



Figuur 5. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over de situatie in de klas van de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

In figuur 5 is te zien dat 6 van de 9 leerkrachten aangeven dat de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie hoog scoren, maar nog niet het maximale niveau bereiken. 5 leerkrachten geven aan dat de leerlingen te weinig worden uitgedaagd. Er zijn 4 leerkrachten die aangeven storend gedrag en verveling te zien. 3 leerkrachten vinden hun leerlingen leergierig en gemakzuchtig. 4 leerkrachten geven aan dat hun leerlingen sociaal zijn en 2 leerkrachten geven aan dat hun leerlingen buiten de groep vallen.

Ook aan de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie is gevraagd hoe het gaat op de Da Costaschool. De antwoorden op de open vragen zijn weergegeven in een tabel (zie figuur 6).

Vraag	Hoe vind je het om naar school te gaan? Kun je je antwoord uitleggen?	Wat vind je leuk aan school? Kun je uitleggen waarom je dat zo leuk vindt?	Wat vind je minder leuk aan school? Kun je uitleggen waarom je dat minder leuk vindt?
Turks 1 = meisje gr. 5 2 = jongen gr. 4 3 = meisje gr. 4	1. leuk, dan kan ik allemaal dingen leren en kan ik een hoog beroep krijgen	1. rekenen; ik ben er goed in, omdat ik een toets verder mocht maken woordspoor; omdat je hierbij woorden leert	1. kleine kinderen worden gepest door de grotere kinderen
	2. leuk, want dan kan ik chirurg worden	2. rekenen; ik ben er goed in, cito toets is goed woordspoor; nieuwe woorden leren	2. ik vind het jammer dat we geen techniek hebben
	3. leuk, dan kan ik advocaat worden en slimmer	3. rekenen; ik ben er goed in bijna alles leuk	3. soms wordt de bal op het dak geschoten, grotere kinderen stelen onze spullen

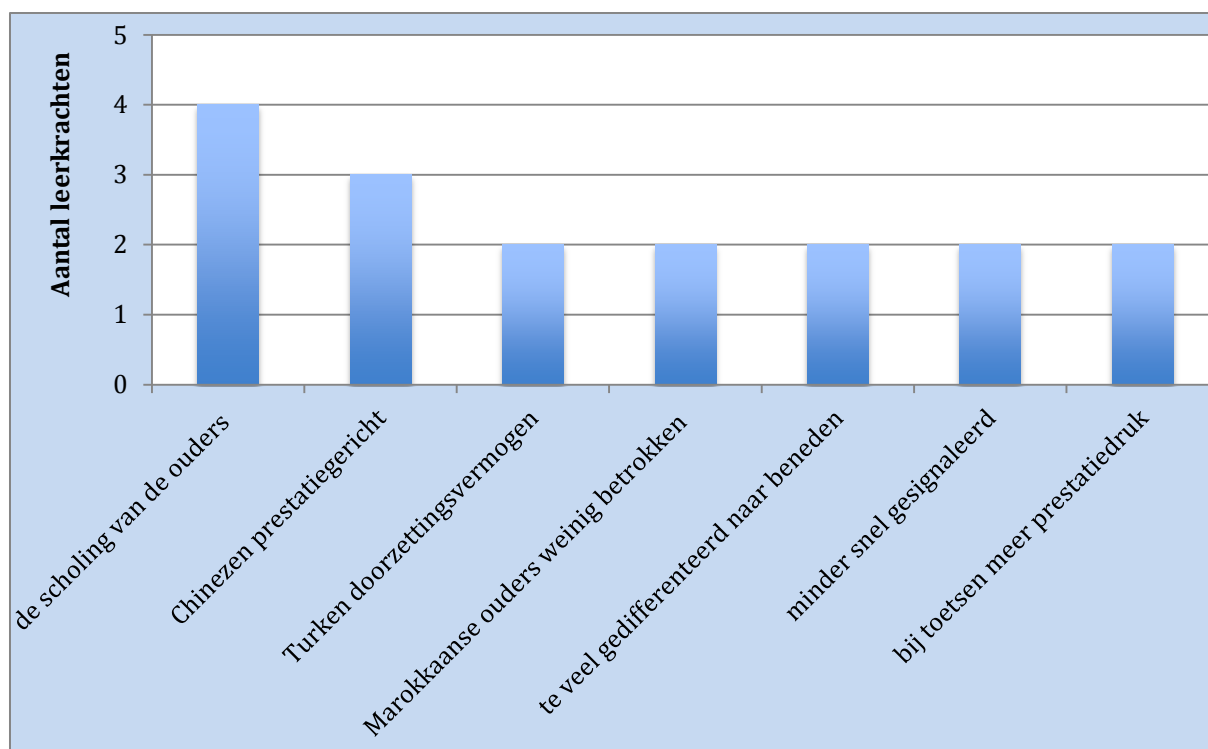
Marokkaans 1 = jongen gr. 6 2 = meisje gr. 3 3 = meisje gr. 8 4 = jongen gr. 7 5 = jongen gr. 8 6 = jongen gr. 7	1. leuk	1. ik kan dan vrienden maken en ik kan veel dingen leren	1. bij gym, als de andere leerlingen het verpesten, is dat niet leuk voor de andere kinderen.
	2. leuk	2. ik kan veel leren en in volgend jaar in groep 4 leer je nog meer moeilijkere dingen	2. ik word soms gepest, in de klas en op het plein. Dan negeer ik ze.
	3. soms leuk	3. les krijgen	3. taal en spelling
	4. wisselend	4. de meester en de kinderen zijn gezellig	4. rekenen duurt iets te lang te veel tijd
	5. leuk	5. mijn vrienden	5. de lange teksten
	6. soms leuk	6. uitstapjes	6. geschiedenis en natuur en aardrijkskunde
Chinees 1 = meisje gr. 3 2 = jongen gr. 3 3 = jongen gr. 3	1. leuk, omdat ik schrijven leuk vind. Ik kan het goed.	1. schrijven	1. dat sommige kinderen mij pesten op het plein
	2. ik vind alles leuk, maar het schoolreisje het leukst!	2. schoolreisje	2. schrijven en taal omdat ik dan veel moet schrijven en dan doet mijn hand pijn
	3. leuk, omdat het makkelijk is	3. ik vind alles makkelijk	3. niks
Grieks jongen gr. 3	leuk, omdat ik schrijven en rekenen leuk vind	gym en sporten op het plein, omdat ik tikkertje met de bal een spannend spel vind	dat ik soms ruzie heb met vrienden

Figuur 6. Antwoorden van de leerlingen (N=13) op de open vragen over hoe het met de bovengemiddeld intelligente leerlingen gaat op de Da Costaschool.

In figuur 6 is te zien dat de meeste leerlingen het leuk vinden om naar school te gaan. Ook geven 3 leerlingen aan dat zij rekenen leuk vinden, omdat zij er goed in zijn. 5 leerlingen geven aan dat zij het leuk vinden om te leren. Het valt op dat 5 leerlingen aangeven dat zij het pesten van andere leerlingen minder leuk vinden aan school. Ook valt het op dat 5 leerlingen aangeven dat zij school soms minder leuk vinden, omdat sommige vakken of bepaalde taken te lang duren.

4.1.3 Welke rol speelt de culturele achtergrond bij allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?

Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd wat de rol van de culturele achtergrond kan zijn bij de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie in de klas. De antwoorden op de open vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 7).



Figuur 7. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over de rol van de culturele achtergrond bij bovengemiddeld intelligente leerlingen

In figuur 7 is te zien dat de meeste leerkrachten aangeven dat de scholing van de ouders een rol kan spelen. De meeste leerkrachten vinden de Aziatische achtergrond meespelen in de hoge prestaties van de leerlingen. Ook wordt er aangegeven dat allochtone kinderen minder snel worden gesignaleerd en dat er teveel gedifferentieerd wordt voor de zwakke leerlingen i.p.v. voor de bovengemiddeld intelligente leerlingen. In het theoretisch kader werd al beschreven dat het opleidingsniveau van ouders met allochtone afkomst steeds meer toeneemt Gerrits (2008). In het onderzoeksverslag van Mooij e.a. (2007) staat dat vooral kinderen van ouders met het laagste opleidingsniveau onderpresteren. 'In het basisonderwijs is onderpresteren een gevolg van o.a. een laag ambitieniveau van de ouders (Van Gerven, 2009, p.170). De leerkrachten geven dus net als in de literatuur aan dat de scholing en het ambitieniveau van ouders een rol kan spelen in de prestaties van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie.

Ook aan de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie is gevraagd wat voor rol hun culturele achtergrond speelt. De antwoorden op de open vragen zijn weergegeven in een tabel (zie figuur 8).

Vraag	Hoe gaan jouw ouders om met jouw bovengemiddelde intelligentie?	Hoe ga je om met de verschillende talen, die je thuis en op school gebruikt?
Turks	1. Als ik het huiswerk niet snap, dan legt ze het uit, net als op school. Als ik een toets heb gemaakt en ik zeg de uitslag tegen mijn ouders, worden ze blij. Moeder legt het huiswerk uit in het Nederlands.	1. Goed. Thuis als mijn vader komt praten we altijd Turks. Als mijn vader werkt dan praten we Nederlands.
1 = meisje gr. 5		
2 = jongen gr. 4		
3 = meisje gr. 4	2. Moeder legt het huiswerk uit in het Turks.	2. Goed. Thuis praten we Turks en soms Nederlands als er Nederlandse

		vrienden komen. Ik geef les aan mijn moeder.
	3. Als ik iets bij rekenen niet kan, dan vraag ik het aan mijn vader in het Nederlands. Mijn vader is slimmer dan mijn moeder.	3. Goed. Ik geef aan mijn moeder taalles. Als mijn vader er is praat ik Nederlands. Als mijn moeder er is probeer ik het in Turks uit te leggen.
Marokkaans	1. Ze zeggen 'Goed zo' of 'Goed gedaan'.	1. Goed, want thuis spreken we alleen maar Nederlands. Mijn vader en mijn moeder praten tegen elkaar Marokkaans en Nederlands.
1 = jongen gr. 6		
2 = meisje gr. 3	2. Ze zeggen 'Goed zo' of 'Goed gedaan'. (zusje van persoon 1)	2. Zie hierboven.
3 = meisje gr. 8	3. Onze ouders belonen ons d.m.v. complimenten, extra buiten spelen en leuke cadeautjes.	3. Goed, maar ik praat het door elkaar en zij praten ook alles door elkaar terug. Ik kan beter Nederlands.
4 = jongen gr. 7	4. Zie hierboven.	4. Goed. Ik praat Nederlands met mijn broers en dan corrigeren ze mij vaak.
5 = jongen gr. 8	5. Zie hierboven.	5. Ik kan het allebei wel heel goed.
6 = jongen gr. 7	6. Zie hierboven.	6. Ik kan het allebei wel heel goed.
Chinees	1. Het boekje mag mee naar huis. Daar staan krullen in. Ze kijken er in. Ze zeggen: 'Goed en super!'	1. Redelijk. Soms snap ik het wel op school, maar soms niet. Met mijn broertje praat ik vaak Nederlands. Soms praat ik Nederlands tegen mijn moeder en dan praat ze Nederlands terug.
1 = meisje gr. 3		
2 = jongen gr. 3		
3 = jongen gr. 3	2. Als ons werkboekje klaar is mag het mee naar huis. Dan zien ze dat ik slim ben. Ze zeggen niks. Alleen: 'Hoe was het op school?'	2. Redelijk. Omdat ik op school heel vaak Nederlands praat, kan ik niet meer goed Chinees. Ik kan het wel verstaan.
	3. Mijn ouders zeggen niks. Ze kijken er in.	3. Redelijk. Thuis kan ik een beetje Chinees, maar soms praat ik Nederlands en dan raak ik in de war. Als ik het niet weet, dan vraag ik het aan mijn moeder en soms aan mijn vader. Mijn vader werkt.
Grieks	Ik werk sneller dan andere kinderen. Dat weten mijn ouders door het rapport en van de juf. Er staat dan: 'Ga zo door.'	Redelijk. Ik spreek altijd Nederlands thuis. Als mijn vader en moeder tegen mij Grieks spreken, dan praat ik Grieks terug. Ik snap wel wat ze zeggen, maar kan het niet zo goed spreken. Ik zeg de woorden soms fout.
jongen gr. 3		

Figuur 8. Antwoorden van de leerlingen (N=13) op de open vragen over de rol van hun culturele achtergrond

In figuur 8 is te zien de Turkse kinderen het huiswerk samen met hun vader of moeder doen. Met wie van de twee ouders het huiswerk wordt gedaan, hangt af van wie er slimmer is. De Turkse kinderen geven aan dat zij het switchen tussen twee talen goed kunnen. Twee Turkse kinderen geven les geven aan hun moeder. Marokkaanse ouders zijn vaak trots en blij zijn met de goede resultaten van hun kinderen. De Marokkaanse ouders belonen hun kinderen d.m.v. complimenten, cadeautjes, extra buiten spelen. De Marokkaanse kinderen geven aan dat zij thuis overwegend Nederlands praten. Zij switchen niet. Wat opvalt is dat twee van de drie Chinese kinderen aangeven dat hun ouders niks zeggen als zij iets goed doen op school. De Chinese kinderen kunnen redelijk goed switchen tussen de twee talen. Thuis wordt Chinees gepraat en dan raken de

kinderen nog wel eens in de war. Het Griekse kind geeft aan dat ouders weten dat hij slim is door het rapportgesprek. Zijn ouders praten Grieks tegen hem en hij spreekt het Nederlands beter dan Grieks.

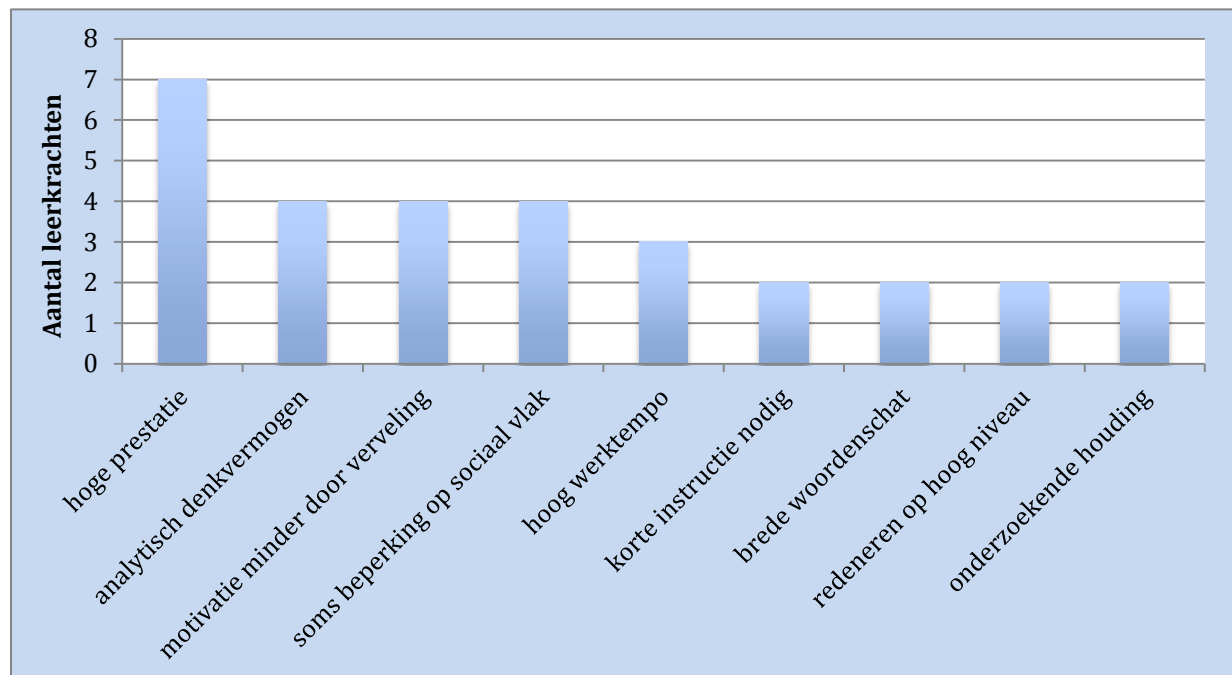
4.2 Hoe kunnen de opbrengsten van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch worden gesignaleerd en geanalyseerd, zodat passend onderwijs kan worden geboden?

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de respons van de leerkrachten op de Da Costaschool op de volgende deelvragen:

1. Welke aanwijzingen zijn belangrijk om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren?
2. Welke middelen kunnen tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gehanteerd?
3. Op welke wijze kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie worden gesignaleerd en gediagnostiseerd?

4.2.1 Welke aanwijzingen zijn belangrijk om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren?

Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd welke aanwijzingen zij belangrijk vinden om leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren. De antwoorden op de open vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 9).

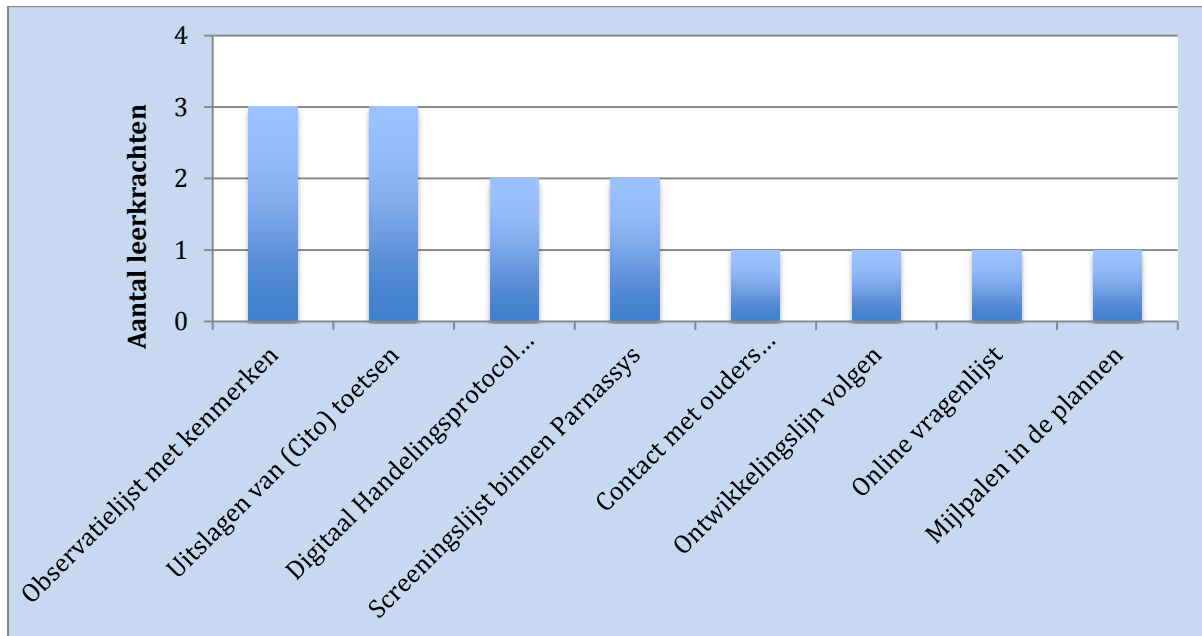


Figuur 9. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over de aanwijzingen voor een leerling met een bovengemiddelde intelligentie

In figuur 9 is te zien dat de leerkrachten de hoge prestatie van het kind de belangrijkste aanwijzing vinden om een leerling met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren. Ook geven de leerkrachten aan dat analytisch denken, verveling, een beperking op sociaal vlak en een hoog werktempo belangrijke aanwijzingen zijn voor de signalering van een leerling met een bovengemiddelde intelligentie.

4.2.2 Welke middelen kunnen tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gehanteerd?

Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd welke middelen kunnen worden gehanteerd tijdens de signalering van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. De antwoorden zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 10).

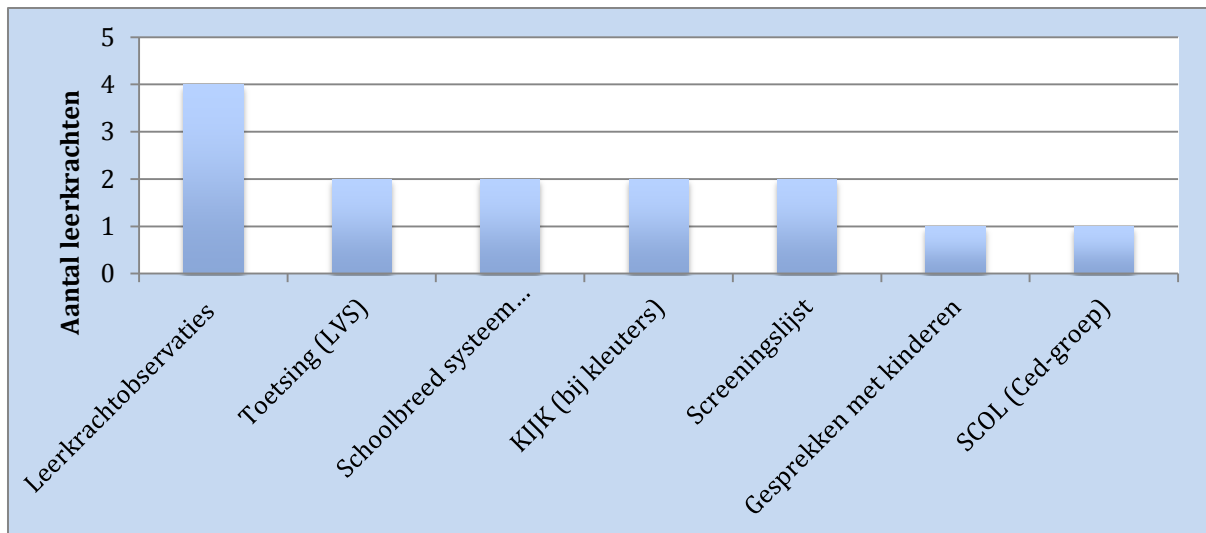


Figuur 10. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over de middelen die gehanteerd kunnen worden bij de signalering

In figuur 10 is te zien dat de meeste leerkrachten een observatielijst met kenmerken zouden willen hanteren. Ook vinden de meeste leerkrachten de uitslagen van de Cito's van belang om mee te nemen in de signalering. Ook worden een screeningslijst en een Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) twee keer genoemd.

4.2.3 Op welke wijze kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie worden gesignaleerd en gediagnosticeerd?

Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd op welke wijze de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie kunnen worden gesignaleerd en gediagnosticeerd. De antwoorden zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 11).



Figuur 11. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over de manieren om de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren en diagnosticeren (N = 9)

In figuur 11 is te zien dat de meeste leerkrachten aangeven dat een leerkrachtobservatie een handige manier is om de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding te signaleren en in te diagnosticeren. Een leerkracht noemt een observatielijst voor de sociale competentie (SCOL). Verder worden er verschillende manieren van signaleren en diagnosticeren genoemd, zoals een schoolbreed LVS in Parnassys en de KIJK wordt genoemd door de kleuterleerkrachten (een programma voor kleuters om de ontwikkeling in kaart te brengen).

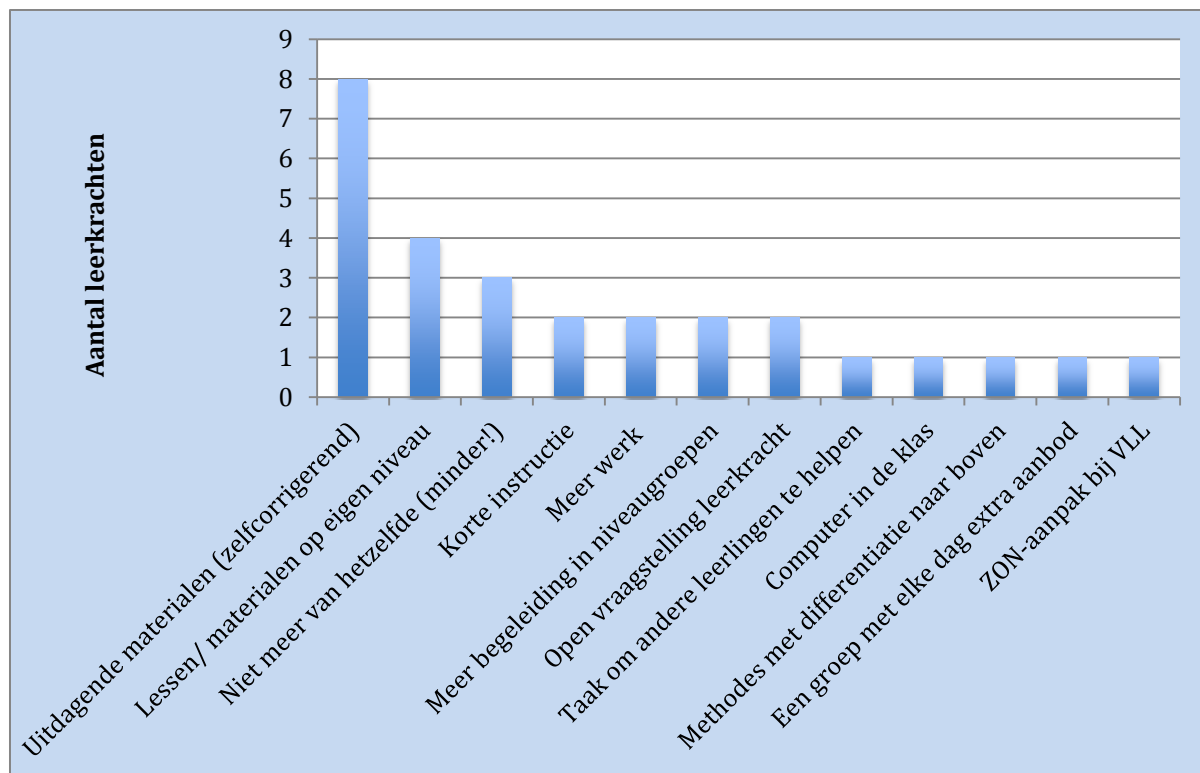
4.3 Welke aanpak is nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie van de Da Costaschool Kanaleneiland passend onderwijs te bieden?

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de respons van de leerkrachten op de Da Costaschool op de volgende deelvragen:

1. Welke lesmaterialen, welke onderwijsvormen en onderwijsaanpassingen doen recht aan de mogelijkheden van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?
2. Op welke manier kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie begeleid en ondersteund worden?
3. Welke organisatie van het onderwijs voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie past bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool?

4.3.1 Welke lesmaterialen, welke onderwijsvormen en onderwijsaanpassingen doen recht aan de mogelijkheden van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?

Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd op welke lesmaterialen, onderwijsvormen en -aanpassingen recht doen aan de mogelijkheden van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. De antwoorden van de open vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 12).



Figuur 12. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over de lesmaterialen, onderwijsvormen en onderwijsaanpassingen die recht doen aan de mogelijkheden van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie (N = 9)

In figuur 12 zijn 12 verschillende ideeën zijn genoemd om recht te doen aan de mogelijkheden van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Uitdagende materialen doen volgens 8 van de 9 leerkrachten recht aan de mogelijkheden van de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Ook noemen de leerkrachten onderwijsaanpassingen als materialen op eigen niveau en minder opdrachten van hetzelfde. De lesvorm kan aangepast worden d.m.v. het stellen van open vragen, het begeleiden van groepjes in niveaugroepen en korte instructie. Twee leerkrachten noemen ook 'meer werk' voor de leerlingen. Een andere leerkracht noemt het stellen van open vragen een geschikte manier om de ontwikkeling van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te stimuleren.

Aan de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie is gevraagd wat zij van de lessen en opdrachten vinden. De antwoorden op de open vragen zijn weergegeven in een tabel (zie figuur 13).

Vraag	Wat is je lievelingsvak? Kun je uitleggen waarom dat je lievelingsvak is?	Welk vak vind je niet zo leuk? Kun je uitleggen waarom je dit vak niet zo leuk vindt?	Wat vind je van de lessen en de opdrachten die je op school krijgt? Kun je uitleggen waarom je dat vindt?
Turks 1 = meisje gr. 5 2 = jongen gr. 4 3 = meisje gr. 4	1. Geschiedenis, omdat je dan dingen van vroeger leert, door de filmpjes en de vragen van de leerkracht na het lezen van de tekst.	1. Aardrijkskunde, omdat ik de betekenis van woorden mis. Het is niet duidelijk. Estafette, omdat er te weinig opdrachten zijn (elke keer 1 blad is te weinig).	1. Soms leuk, omdat we soms te weinig doen. Ik wil meer extra opdrachten.

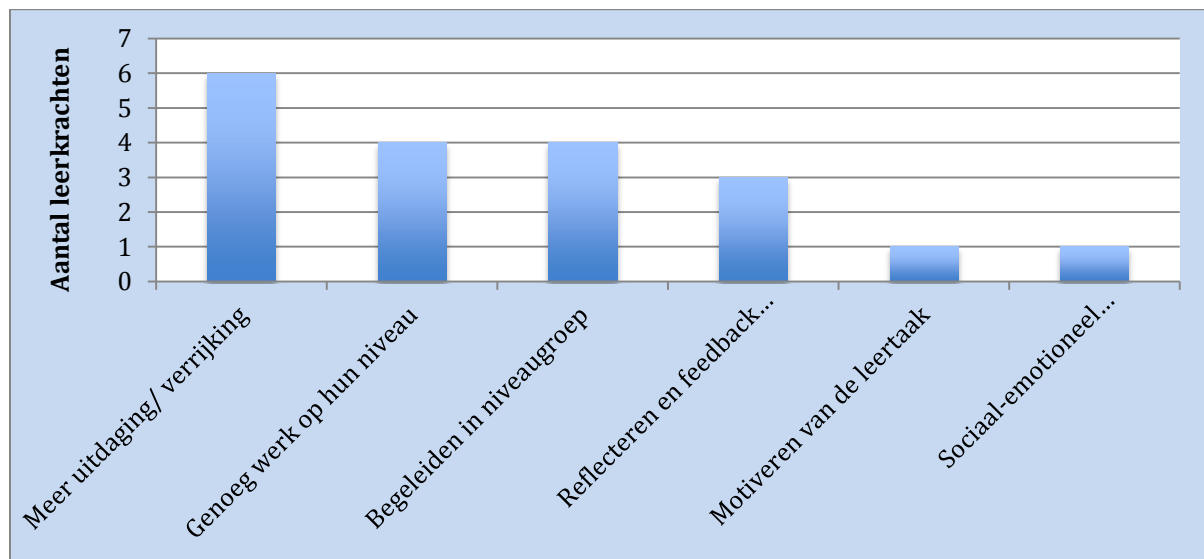
	2. Rekenen omdat ik alles weet, maar ik wil meer maken; ik gebruik nu het rode boek als ik klaar ben.	2. Taal soms niet, omdat de vragen soms niet duidelijk zijn.	2. Soms leuk, omdat ik extra en moeilijkere opdrachten wil. Ik wil tot 1000 leren rekenen en ik wil meer huiswerk (gr. 4 lln.).
	3. Schrijven en tekenen, omdat ik er goed in ben en creatief ben.	3. Estafette, omdat we dan de hele tijd moeten lezen en ons boek is al uit, eerder dan de andere kinderen.	3. Soms leuk, omdat ik extra en moeilijkere opdrachten (bij alles) en leukere leesboeken wil.
Marokkaans	1. Geschiedenis, rekenen en spelling, omdat ik daar goede cijfers voor haalt, ik vind het leuk om voor die vakken te leren.	1. Schrijven, omdat ik dan geen nieuwe dingen leer.	1. Leuk, omdat ik dan nieuwe dingen leer die ik niet wist. De opdrachten vind ik wel makkelijk maar ook leuk.
1 = jongen gr. 6			
2 = meisje gr. 3			
3 = meisje gr. 8	2. Gym; turnen, omdat ik dat goed kan.	2. Lezen, omdat als ik veel hardop lees, mijn mond droog wordt (bij Veilig en Vlot moet ik zoveel lezen en dat vind ik saai).	2. Soms moeten we hele lange dingen doen, dat vind ik niet leuk.
4 = jongen gr. 7			
5 = jongen gr. 8			
6 = jongen gr. 7	3. Gym.	3. Taal en spelling.	3. De instructies zijn voor mij te lang, als een manier van rekenen wordt uitgelegd kan ik gelijk aan het werk, korte instructie is genoeg.
	4. Gym.	4. Rekenen duurt iets te lang te veel tijd.	4. De instructies zijn voor mij te lang. Als een manier van rekenen wordt uitgelegd kan ik gelijk aan het werk. Korte instructie is genoeg.
	5. Rekenen en natuur en aardrijkskunde en gym en crea (nieuwsgierig).	5. De lange teksten (Begrijpend lezen).	5. De instructies zijn voor mij te lang. Als een manier van rekenen wordt uitgelegd kan ik gelijk aan het werk. Korte instructie is genoeg.
	6. Gym en rekenen (omdat ik goede cijfers haal).	6. Geschiedenis en natuur en aardrijkskunde.	6. De instructies zijn voor mij te lang. Als een manier van rekenen wordt uitgelegd kan ik gelijk aan het werk. Korte instructie is genoeg.
Chinees	1. Schrijven, omdat ik het goed kan.	1. Rekenen, omdat ik meer moeilijke dingen wil leren.	1. Leuk, omdat ik nieuwe dingen wil leren.
1 = meisje gr. 3			
2 = jongen gr. 3	2. Rekenen, omdat ik het goed kan.	2. Rekenen, omdat ik meer moeilijke dingen wil leren.	2. Ik vind de lessen te makkelijk en soms ook leuk, omdat ik zin heb om nieuwe dingen te leren.
3 = jongen gr. 3	3. Rekenen, omdat Rekeningers wat moeilijker is.	3. Rekenen, omdat ik meer moeilijke dingen wil leren.	3. Ik vind de lessen te makkelijk.
Grieks	Schrijven, dan kan ik leren om deftig te schrijven en ik kan het goed.	Estafette, omdat ik meer bladzijden wil maken.	Estafette is leuk, omdat ik dan kan lezen. Rekenen is leuk, omdat ik dan plus- min- en keersommen leer (gr.3 lln.).
jongen gr. 3			

Figuur 13. Antwoorden van de leerlingen (N=13) op de open vragen over de ervaringen van de leerlingen tijdens verschillende lessen en opdrachten

In figuur 13 is te zien wat de lievelingsvakken en hun minst leuke vakken van de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie zijn. Ook wordt er soms een verklaring gegeven. De meeste kinderen geven aan dat hun lievelingsvak rekenen en schrijven is. Sinds Rekentijgers er is, vinden kinderen het rekenen leuker. Er wordt ook aangegeven dat de instructies korter kunnen. De kinderen geven aan dat zij de lessen en de opdrachten makkelijk vinden en dat zij meer moeilijke en meer opdrachten willen.

4.3.2 Op welke manier kunnen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie begeleid en ondersteund worden?

Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd hoe allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie kunnen worden begeleid en ondersteund. De antwoorden van de open vragen zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 14).



Figuur 14. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over de manieren waarop leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie kunnen worden begeleid en ondersteund

In figuur 14 is te zien dat 6 van de 9 leerkrachten meer uitdaging en verrijking noemen. Ook geven 4 van de 9 leerkrachten aan dat zij de leerlingen beter kunnen begeleiden en ondersteunen als er genoeg werk is voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Bovendien zijn er 4 leerkrachten die deze doelgroep willen begeleiden in een niveaugroep. 3 leerkrachten geven aan dat reflecteren en feedback geven belangrijk is om een leerling met een bovengemiddelde intelligentie goed te kunnen begeleiden en ondersteunen. Van Gerven (2009) onderbouwt dit in het theoretisch kader.

Ook aan de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie is gevraagd hoe zij de begeleiding van de leerkracht ervaren. De antwoorden op de open vragen zijn weergegeven in een tabel (zie figuur 15).

Vraag	Wat doet de juf, meester of school om ervoor te zorgen dat de lessen goed bij jou passen?	Geeft de meester of juf jou uitleg, tips of tops tijdens de les? Zo ja, kun je een voorbeeld geven?	Werk je weleens samen met andere kinderen? Zo ja, kun je vertellen hoe doe jullie dat doen?
Turks 1 = meisje gr. 5 2 = jongen gr. 4 3 = meisje gr. 4	1. Soms wel, bij rekenen snap ik een vraag niet. Dan geeft de juf het antwoord. Een dag uitleg van moeilijke opdrachten. De andere dag alles maken vind ik fijn.	1. Ja, soms. Bij Estafette werken we bij een andere tafel en bij Rekeningers mogen we elkaar soms uitleg en tips geven.	1. Extra uitleg bij de kinderen die moeite hebben met lezen. Wij krijgen dat niet.
	2. De andere kinderen krijgen vaak uitleg. De meester geeft aan de hele klas uitleg en ook wel bij de tafel als het niet wordt gesnapt.	2. Ja, bij Estafette.	2. Ik mag ergens anders zitten, dichtbij het bord.
	3. Ik krijg niet heel vaak uitleg.	3. Soms, niet altijd, bij kleuters meer.	3. Nog een keer uitleggen en duidelijker uitleggen.
Marokkaans 1 = jongen gr. 6 2 = meisje gr. 3 3 = meisje gr. 8 4 = jongen gr. 7 5 = jongen gr. 8 6 = jongen gr. 7	1. Ze geeft veel tips bij toetsen en veel tops aan alle kinderen. Ze geeft minder beurten aan de kinderen die slimmer zijn.	1. Niet echt vaak, want elk kind heeft een eigen mening en dat is irritant.	1. Ze geeft ook moeilijke opdrachten bij rekenen; extra opdrachten van het blauwe boek.
	2. Ze geeft soms uitleg, maar sommige kinderen praten door haar heen. Aan mij geeft ze heel soms uitleg.	2. Ik help kinderen soms, maar ik moet altijd uitleg geven aan anderen. En altijd als ik het snap moet ik toch luisteren.	2. Ze geeft goed uitleg, maar helpt vaak andere kinderen die het moeilijker vinden.
	3. Wij kijken zelf na.	3. Wij werken in tweetallen als het stoplicht op groen staat en werken in groepjes bij Estafette.	3. We krijgen meestal klassikaal les en een paar kinderen extra kopieerbladen.
	4. Wij kijken gezamenlijk na.	4. Zie hierboven.	4. Zie hierboven.
	5. Hij complimenteert ons als wij goede antwoorden geven. Wij kijken zelf na.	5. Zie hierboven.	5. Zie hierboven.
	6. Wij kijken gezamenlijk na.	6. Zie hierboven.	6. Zie hierboven.
Chinees 1 = meisje gr. 3 2 = jongen gr. 3 3 = jongen gr. 3	1. Soms, bij rekenen niet, wij mogen altijd eerder beginnen.	1. Ik werk meestal zelfstandig.	1. De juf schrijft het op het bord. De ene juf wel, de andere niet.
	2. Soms, wij mogen eerder beginnen, maar ze komen nooit langs.	2. Als iemand van groep 3a klaar is, dan mag deze persoon bij groep 3b nakijken (Rekeningers).	2. De juf gaat meestal tijd rekken door de kinderen te laten lezen en dan kunnen wij verder werken met de opdrachten (wij zijn ZON-kinderen).
	3. Bij rekenen mogen we eerder beginnen en ze komen af en toe langs.	3. De kinderen van de andere groep mogen het antwoordenboekje meenemen van Rekeningers en we mogen heel soms samen nakijken.	3. Ik vraag weleens welke bladzijde ik moet maken. Soms schrijft ze dit op het bord.

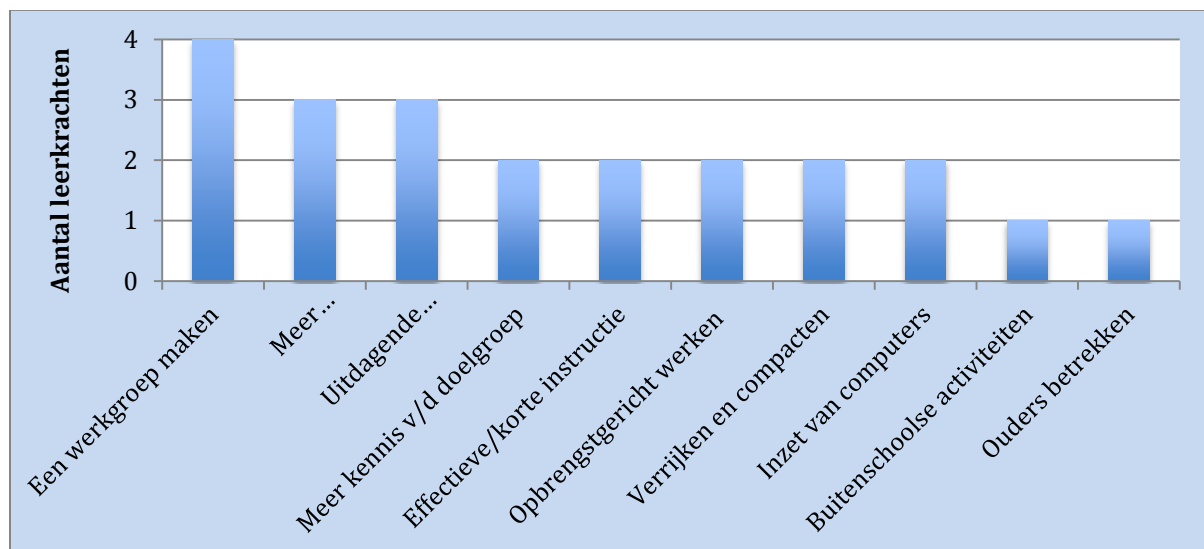
Grieks	Soms als ik heel goed aan het werk ben, dan kunnen we met de andere klas naar gym gaan. Als ik goed aan het werk ben, zegt ze: 'Goed zo!'	De juffrouw gaat eerst uitleggen aan de andere kinderen. De kinderen die het al snappen mogen beginnen. Dus ik werk niet vaak samen, maar meer zelfstandig.	Ze kijkt naar iedereen van de klas. Als we niet goed kijken, moeten we apart zitten. Ik wil het liefst in mijn groepje blijven. Ook hebben we een kubus, als we niet gestoord willen worden.
--------	---	---	--

Figuur 15. De antwoorden van de leerlingen (N=13) op de open vragen over de begeleiding van de leerkracht aan bovengemiddeld intelligente kinderen

In figuur 15 valt op dat kinderen uit groep 3, 4 en 8 aangeven dat zij weinig begeleid worden. In groep 3 mogen de kinderen eerder beginnen met hun taken. In groep 5 wordt er soms gewerkt met niveaugroepen, zodat de goede rekenaars bij elkaar zitten. Daar krijgen zij uitleg en feedback van de leerkracht en van elkaar. In de andere groepen wordt klassikaal lesgegeven, waarbij de zwakke kinderen extra begeleiding krijgen.

4.3.3 Welke organisatie van het onderwijs voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie past bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool?

Aan de leerkrachten van de Da Costaschool is gevraagd welke organisatie voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie past bij de Da Costaschool. De antwoorden zijn weergegeven in een staafdiagram (zie figuur 16).



Figuur 16. Gecategoriseerde antwoorden van de leerkrachten (N=9) op de open vragen over de organisatie voor bovengemiddeld intelligente leerlingen op de Da Costaschool.

In figuur 16 is te zien dat leerkrachten een werkgroep, meer begeleidingsmomenten, uitdagende lessen/materialen willen. Meer kennis over de doelgroep, korte instructie, opbrengstgericht werken, verrijken, compacten en inzet van computers worden genoemd om onderwijs voor bovengemiddeld intelligente leerlingen passend te maken. Van Gerven (2009) onderbouwt dit in het theoretisch kader.

4.4 Overzicht van de resultaten uit de praktijk

De resultaten uit het praktijkonderzoek zijn in deze paragraaf samengevat. In hoofdstuk 5 wordt er ruimte gemaakt voor een conclusie, een discussie en de aanbevelingen.

4.4.1 Antwoorden op onderzoeksvraag 1

Antwoord op deelvraag 1:

Veel leerkrachten herkennen leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie aan de volgende kenmerken: veel inzicht, snel van begrip zijn, snel kennis kunnen toepassen, houden van uitdaging en weinig instructiebehoeften.

Antwoord op deelvraag 2:

Veel leerkrachten geven aan dat de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie hoog scoren, maar nog niet het maximale niveau bereiken. Ook een aantal leerkrachten geeft aan dat de leerlingen te weinig worden uitgedaagd. Storend gedrag, verveling, leergierigheid en gemakzucht worden ook gesignaleerd. De meeste leerkrachten vinden hun leerlingen sociaal zijn en er vallen ook weleens kinderen uit de groep.

De meeste leerlingen vinden het leuk om naar school te gaan. Rekenen en leren vinden zij leuk, omdat zij er goed in zijn. Het pesten wordt als minder leuk ervaren. Veel leerlingen vinden school soms minder leuk, omdat sommige vakken of bepaalde taken te lang duren.

Antwoord op deelvraag 3:

De meeste leerkrachten dat de scholing van de ouders een rol kan spelen. De Aziatische achtergrond kan volgens de leerkrachten van invloed zijn op de hoge prestaties van de leerlingen. Volgens de leerkrachten worden allochtone kinderen minder snel gesignaleerd en er wordt teveel gedifferentieerd t.b.v. de zwakke leerlingen i.p.v. de bovengemiddeld intelligente leerlingen.

Turkse kinderen geven aan het huiswerk samen te maken met hun vader of moeder. Met wie van de twee ouders het huiswerk wordt gedaan, hangt af van wie er slimmer is. De Turkse kinderen switchen goed tussen twee talen en geven soms les aan hun moeder. Marokkaanse ouders zijn vaak trots en blij met de goede resultaten van hun kinderen en belonen hun kinderen. De Marokkaanse kinderen praten thuis overwegend Nederlands. De Chinese ouders zeggen weinig/niks als zij iets goed doen op school. De Chinese kinderen kunnen redelijk goed switchen tussen de twee talen. Thuis wordt Chinees gepraat en dan raken de kinderen nog wel eens in de war. Het Griekse kind geeft aan dat ouders weten dat hij slim is door het rapportgesprek. Zijn ouders praten Grieks tegen hem en hij spreekt het Nederlands beter dan Grieks.

4.4.2 Antwoorden op onderzoeksvraag 2

Antwoord op deelvraag 4:

De leerkrachten signaleren meestal de hoge prestatie van het kind. Ook geven de leerkrachten aan dat analytisch denken, verveling, een beperking op sociaal vlak en een hoog werktempo belangrijke aanwijzingen zijn voor de signalering van een leerling met een bovengemiddelde intelligentie.

Antwoord op deelvraag 5:

De meeste leerkrachten zouden een observatielijst met kenmerken willen hanteren. Daarbij vinden zij de uitslagen van de Cito's van belang om mee te nemen in de signalering. Een screeningslijst en een Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) worden genoemd.

Antwoord op deelvraag 6:

De meeste leerkrachten geven aan dat een leerkrachtobservatie een handige manier is om de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding te signaleren en te diagnosticeren. Een leerkracht noemt een observatielijst voor de sociale competentie (SCOL). Verder worden er verschillende manieren van signaleren en diagnosticeren genoemd, zoals een schoolbreed LVS in Parnassys en KIJK voor de kleuters.

4.4.3 Antwoorden op onderzoeksvraag 3

Antwoord op deelvraag 7:

Uitdagende materialen doen volgens de leerkrachten recht aan de mogelijkheden van de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Ook noemen de leerkrachten onderwijsaanpassingen als materialen op eigen niveau en minder opdrachten van hetzelfde. De lesvorm kan aangepast worden d.m.v. het stellen van open vragen, het begeleiden van groepjes in niveaugroepen en verkorte instructie.

De meeste leerlingen geven aan dat hun lievelingsvak rekenen en schrijven is. Sinds Rekentijgers er is, vinden leerlingen het rekenen leuker. Er wordt ook aangegeven dat de instructies korter kunnen. De leerlingen geven aan dat zij de lessen en de opdrachten makkelijk vinden en dat zij meer en moeilijkere opdrachten willen.

Antwoord op deelvraag 8:

De leerkrachten willen meer uitdaging en verrijking voor de leerlingen. De leerkrachten geven aan dat zij de leerlingen beter kunnen begeleiden en ondersteunen als er genoeg werk is voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Zij willen deze doelgroep begeleiden in een niveaugroep, waarbij zij reflecteren en feedback geven aan de leerlingen.

Leerlingen uit groep 3, 4 en 8 aangeven dat zij weinig begeleid worden. In groep 3 mogen de leerlingen eerder beginnen met hun taken. In groep 5 wordt er soms gewerkt met niveaugroepen, waarbij uitleg en feedback wordt gegeven. In de andere groepen wordt klassikaal lesgegeven, waarbij de zwakke leerlingen extra begeleiding krijgen.

Antwoord op deelvraag 9:

De leerkrachten zouden een werkgroep, meer begeleidingsmomenten en uitdagende lessen/materialen willen. Meer kennis over de doelgroep, effectieve/korte instructie, opbrengstgericht werken, verrijken en compacten en de inzet van computers worden genoemd om onderwijs voor bovengemiddeld intelligente leerlingen passend te maken.

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten besproken en geanalyseerd. Er wordt gekeken op welke manier de resultaten uit de theorie en de praktijk antwoord geven op de onderzoeksvragen. In de discussie worden de beperkingen van het onderzoek besproken. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan over de organisatie van het onderwijs voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie.

5.1 Conclusie

In deze paragraaf worden antwoorden gegeven op de 3 verschillende onderzoeksvragen. De resultaten uit zowel de literatuur als de resultaten van de leerkrachten en leerlingen worden besproken.

5.1.1 Conclusie van onderzoeksvraag 1

Wat wordt verstaan onder allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie?

5.1.1.1 De kenmerken van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

Allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie zijn kinderen van allochtone afkomst met intellectuele vermogens en soms een creërend denkvermogen. Volgens Van Gerven (2005) worden ze begaafd genoemd als ze een creërend denkvermogen hebben. De leerkrachten herkennen leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie aan de volgende kenmerken: veel inzicht, snel van begrip zijn, snel kennis kunnen toepassen, houden van uitdaging en weinig instructiebehoefte. Deze kenmerken worden ook in de literatuur genoemd (van Gerven, 2009).

5.1.1.2 De problemen van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

De meest voorkomende problemen van begaafde leerlingen op school zijn: onderpresteren, verveling, perfectionisme of faalangst, sociaal-emotionele problemen en het zichzelf niet kunnen zijn (Nederstigt, 2003). De leerkrachten geven aan dat de leerlingen op de Da Costaschool met een bovengemiddelde intelligentie hoog scoren, maar nog niet het maximale niveau bereiken. Dit heeft volgens de leerkrachten vooral te maken met dat de leerlingen te weinig worden uitgedaagd. De leerkrachten herkennen de problemen in hun klas. Problemen als storend gedrag, verveling, leergierigheid en gemakzucht worden door de leerkrachten genoemd. Toch geven de meeste leerlingen aan dat zij het leuk vinden om naar school te gaan. Rekenen en leren in het algemeen vinden zij leuk, omdat zij er goed in zijn. Het pesten en lange instructies of veel werktijd, vinden zij minder leuk. Zowel leerkrachten als leerlingen geven aan dat zij te weinig uitgedaagd worden. Als leerlingen te weinig worden uitgedaagd kunnen problemen ontstaan in de ontwikkeling van deze leerlingen (Nederstigt, 2003).

5.1.1.3 De rol van de culturele achtergrond bij allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

Allochtone ouders maken gebruik van de autoritaire controle, waardoor hun kinderen minder vaardigheden kunnen opdoen met communicatie en zelfbepaling (Pels, 2000). De leerkrachten hebben over dit bovenstaande geen uitspraken gedaan, maar noemen wel de prestatiedrang van Chinese ouders. De Aziatische achtergrond kan volgens drie leerkrachten van invloed zijn op de hoge prestaties van de leerlingen, omdat deze

ouders volgens de leerkrachten erg prestatiegericht zijn, doorzettingsvermogen hebben en meer structuur bieden. Aziatische kinderen hebben gemiddeld een hoger IQ dan Turken en Marokkanen (te Nijenhuis en van der Flier, 2002). Dit verschil wordt steeds kleiner, doordat de tweede en derde generatie Turken en Marokkanen slimmer wordt. Het is het meest waarschijnlijk dat hoogbegaafde kinderen uit China aangetroffen worden. Op de Da Costaschool valt op dat er naar verhouding meer Chinezen bovengemiddeld intelligent zijn dan leerlingen met een andere allochtone achtergrond. De culturele achtergrond kan hierbij een rol spelen. Er wordt van Chinese ouders verwacht dat hun kinderen ouders en leraren respecteren en dat zij goed hun best doen op school. Chinese ouders willen graag dat hun kinderen een hoge positie in de maatschappij krijgen door middel van een hoog beroep. De druk ondervinden kinderen en is daarom zeer groot (de Spiegeleer, 2011).

Daarnaast denken leerkrachten dat de lage scholing van allochtone ouders een rol kan spelen in de ontwikkeling leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Allochtone leerlingen behoren vaak tot achterstandsleerlingen, omdat ouders vaak laagopgeleid zijn (Gerrits, 2008). Uit de cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek blijkt dat het aantal achterstandsleerlingen in het basisonderwijs is afgenomen, omdat het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders steeg. In het onderzoeksverslag van Mooij e.a. (2007) staat dat vooral kinderen van ouders met het laagste opleidingsniveau onderpresteren en in deze gezinssituaties kunnen ouders het begaafde kind negatief beïnvloeden. De allochtone kinderen kunnen goed switchen tussen de verschillende talen, terwijl hun ouders daar meer moeite mee hebben. Dit kan van invloed zijn op de prestaties van het kind. Wel belonen de Marokkaanse ouders hun kinderen vaak als zij goed presteren. Turkse kinderen geven bovendien aan dat zij hun ouders lesgeven, omdat zij de Nederlandse taal niet goed beheersen.

De culturele achtergrond van de Aziaten, de lage scholing en het ambitieniveau van Marokkaanse en Turkse ouders kunnen volgens de leerkrachten een rol spelen in de ontwikkeling van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Dit wordt bevestigd in de literatuur (Spiegeleer, 2011; Mooij, 2007).

5.1.2 Conclusie van onderzoeksvraag 2

Hoe kunnen de opbrengsten van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie systematisch worden gesignaleerd en geanalyseerd, zodat passend onderwijs kan worden geboden?

5.1.2.1 Welke aanwijzingen zijn belangrijk om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te signaleren?

De leerkrachten signaleren de hoge prestatie van het kind en geven aan dat het analytisch denken, de verveling, een beperking op sociaal vlak en een hoog werktempo als belangrijke aanwijzingen zijn voor de signalering van een leerling met een bovengemiddelde intelligentie. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat allochtone kinderen minder snel gesignaleerd worden en er teveel wordt gedifferentieerd ten behoeve van de zwakke leerlingen in plaats van de bovengemiddeld intelligente leerlingen. Om vroegtijdig een ontwikkelingsvoorsprong van allochtonen op te sporen kunnen de aanwijzingen van Van Gerven (2001) en de CED-groep (2011) helpen. Het is van belang dat er tijdens de signalering gebruik wordt gemaakt van verschillende typen informatie, verschillende bronnen van informatie en verschillende tijdperiodes. Door middel van deze signalering worden op deze manier geen allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie gemist. Punten waarop gelet moet worden tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie zijn: goede

tweetaligheid, gemakkelijk switchen tussen de talen, zich snel kunnen aanpassen aan verschillende situaties, gedrag buiten de 'normale' schoolsituatie en de drive, motivatie, autonomie en durf (CED-groep, 2011). Echter geven de leerkrachten aan dat allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie vaak over het hoofd worden gezien, omdat er veel meer aandacht uitgaat naar leerlingen met een zwakke intelligentie.

5.1.2.2 Welke middelen kunnen tijdens de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie worden gehanteerd?

Leerkrachten willen bij de signalering van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie een observatielijst met kenmerken gebruiken. Daarbij vinden zij de uitslagen van de Cito's van belang om mee te nemen in de signalering. Een screeningslijst en een Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) worden ook als signaleringsmiddel genoemd (van Gerven, 2009)

5.1.2.3 De wijze waarop de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van allochtone kinderen met een bovengemiddelde intelligentie kan worden gesignaleerd en gediagnosticeerd

Leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie kunnen sociaal-emotionele en werkhoudingsproblemen hebben. De meeste leerkrachten vinden hun leerlingen sociaal, maar er vallen ook weleens kinderen uit de groep. Of een leerling leergedrag gaat ontwikkelen heeft te maken met de manier waarop de omgeving op de leerling en zijn capaciteiten reageert. De interactie tussen leerling en leerkracht, het klassenmanagement en de begeleiding moet hierbij worden geobserveerd (van Gerven, 2005). Begaafde kinderen doorlopen de stadia van de ToM sneller dan hun gemiddeld begaafde leeftijdgenootjes. Verschillende ontwikkelingstaken staan onder spanning, waardoor leerkrachten vaak intelligente leerlingen signaleren met sociaal-emotionele problemen (van Gerven, 2009).

De leerkrachten geven aan dat een leerkrachtobservatie en een observatielijst voor de sociale competentie (SCOL) handige manieren zijn om de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding te signaleren en te diagnosticeren. Verder worden er verschillende manieren van signaleren en diagnosticeren genoemd, zoals een schoolbreed leerlingvolgsysteem (LVS) in Parnassys en KIJK voor de kleuters. De sociaal-emotionele ontwikkeling kan gevolgd worden door het leerlingvolgsysteem (LVS). Het VISEON geeft een betrouwbaar beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Met behulp van de vragenlijsten van Het VISEON kan er een analyse worden gemaakt (van Gerven, 2009).

5.1.3 Conclusie van onderzoeksvraag 3

Welke aanpak is nodig om allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie van de Da Costaschool Kanaleneiland passend onderwijs te bieden?

5.1.3.1 De lesmaterialen, onderwijsvormen en onderwijsaanpassingen die recht doen aan de mogelijkheden van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

Uitdagende materialen doen volgens de literatuur, de leerkrachten en de leerlingen recht aan de mogelijkheden van de leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie, waardoor zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. Als een leerkracht het idee van compacten en verrijken toepast, zullen de leerlingen worden uitgedaagd (Van Gerven, 2005). De leerkrachten willen meer uitdaging voor de leerlingen en geven aan dat zij de leerlingen beter kunnen begeleiden en ondersteunen als er genoeg werk is voor

leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Dit wordt bevestigd door de leerlingen. Twee zaken zijn van belang bij een juiste begeleiding: de leerling dient op het juiste niveau te worden uitgedaagd en hij dient begeleid te worden bij het verrichten van zijn taak (Van Gerven, 2008).

5.1.3.2 De begeleiding en ondersteuning van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie

De leerlingen geven aan dat de instructies korter kunnen en dat vooral de zwakke leerlingen een beurt krijgen. Leerlingen uit groep 3, 4 en 8 geven aan dat zij weinig begeleid worden. De sterkere leerlingen moeten vaak meedoen met een lange instructie, terwijl zij de voorkeur hebben voor een korte instructie. De leerkracht kan tijdens de instructie en de begeleidingsmomenten het leerproces van begaafde leerlingen stimuleren door veel open vragen te stellen (Freeman, 1998). Twee leerkrachten bevestigen dit. De leerkrachten vragen om meer kennis over de doelgroep en willen vaker effectieve/verkorte instructie toepassen. In de literatuur wordt tevens beschreven dat het belangrijk om te werken volgens het principe van een verkorte en verlengde instructie (Freeman, 1998).

5.1.3.3 De organisatie van het onderwijs voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie passend bij de uitgangspunten van de school, de ouders en de leerlingen van de Da Costaschool

Leerkrachten hebben behoefte aan een werkgroep voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Om passend beleid te realiseren voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie moeten keuzes gemaakt worden. Het geheel aan keuzes moet vastgelegd worden in het schoolontwikkelingsplan en moet worden geconcretiseerd in procedures en het hanteren van een protocol. Voor de correcte implementatie van een protocol is een vertegenwoordiger van leerkrachten met de verworven kennis nodig. Er moeten dan extra manuren worden ingezet voor bijvoorbeeld een specialist HB. Het echte beleid van de school wordt gemaakt door leerkrachten, in interactie met leerling, ouders en andere belangrijke derden (Van Gerven, 2005). Volgens de leerkrachten en de literatuur is het samenstellen van een werkgroep nodig om leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie zoveel mogelijk passend onderwijs te kunnen bieden.

5.2 Discussie

Doordat er in Nederland nog heel weinig onderzoek is gedaan naar allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie is de keuze aan literatuur vrij beperkt. De doelgroep op de praktijkschool is een uitkomst voor het onderzoek. Op deze manier kunnen de antwoorden ook in de praktijk worden gezocht.

Het is belangrijk om de resultaten uit de praktijk aan discussie te onderwerpen. De resultaten uit de onderzoeksgroep 'leerkrachten' zijn niet 100% compleet. Gepland was dat de onderzoeksgroep uit 8 leerkrachten zou bestaan, waaronder een leerkracht uit groep 8. Doordat de leerkracht van groep 8 de vragenlijst niet heeft kunnen invullen, bestond de onderzoeksgroep uit een kleinere groep, dan gepland. Daarom heeft de onderzoeker nog een leerkracht van groep 3 en nog een leerkracht van groep 6 bevraagd om een zo goed mogelijk resultaat te krijgen.

Ook bij deze groep leerkrachten is de kans aanwezig dat er sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven. Dit neemt een stukje weg van de validiteit van het instrument. Volgens Harinck (2009) kan dit voorkomen worden door de betrouwbaarheid van het

meetinstrument te meten en door meer instrumenten in te zetten op één onderzoeksvraag. Dit is gedaan door de deelvragen zoveel mogelijk te verwerken in het instrument van zowel de leerkrachten als de leerlingen. Het is niet mogelijk geweest om alle deelvragen te verwerken in het instrument van de leerlingen, omdat deze vragen niet beantwoord kunnen worden door de leerlingen.

De vragenlijst, die dient om de leerlingen te selecteren, bevat voor zowel de jongere als de oudere leerlingen obstakels op het gebied van taal en het begrijpend lezen. De vragen zijn door de onderzoeker mondeling verduidelijkt. De kans is dan minder groot dat de vraag verkeerd begrepen wordt, maar de kans is nog wel aanwezig. Ook is er een kleine kans dat leerlingen zich dermate gevleid voelen om het feit dat zij tot de 'slimme leerlingen' behoren en dat zij de vragen interpreteerden als een soort test om te kijken hoe slim ze zijn. Bovendien bestaat er een kleine kans dat de leerlingen sociaal gewenste antwoorden geven.

Gezien de respons van de leerlingen van de Da Costaschool tijdens de groepsinterviews, is het onduidelijk of de samenstelling van de groepjes van invloed is op de antwoorden in het groepje. De waarde van de respons van de leerlingen is soms in twijfel te trekken. Sommige leerlingen hebben de neiging om gewenste antwoorden geven aan de onderzoeker en sommigen willen misschien credits van de andere leerlingen ontvangen voor hun antwoorden.

De resultaten van de onderzoeksgroep 'leerlingen' zijn niet compleet. In de planning is bedacht dat 15 leerlingen worden bevroegd. Uiteindelijk zijn er 13 leerlingen bevroegd in een groepsinterview. Twee van de 15 leerlingen heeft de onderzoeker niet bevroegd, omdat deze leerlingen op dat moment niet aanwezig waren op school.

Tot slot: de informatie uit de schoolgids kan verouderd zijn, omdat de informatie afkomstig is uit de gids van 2009. Ook is er afgelopen jaar veel gewerkt aan het vak Rekenen. Samen met de educatieve dienst voor onderwijs en educatie (Eduniek) is er op school gewerkt aan een nieuw lesmodel met differentiatieopdrachten en verkorte instructie voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Bovendien heeft de locatieleider gezorgd voor verrijking bij het vak Rekenen. De resultaten van de leerlingen over het vak Rekenen zullen hierdoor wat positiever kunnen uitvallen.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf zullen aanbevelingen worden gedaan, gericht op de organisatorische kant van het onderwijs voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Er kunnen aan de hand van de conclusie 5 aanbevelingen worden gedaan.

5.3.1 Aanbeveling 1: Ontwerp en hanteer een protocol voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie.

Om een passend beleid te realiseren voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie moeten keuzes gemaakt worden met betrekking tot de doelgroep, de wijze van signalering en diagnostiek, vervroegde doorstroming, aanpassing in de leerstof en bijzondere zorg voor de leerling met een bovengemiddelde intelligentie. Het geheel aan keuzes moet vastgelegd worden in het schoolontwikkelingsplan en wordt geconcretiseerd in procedures en het hanteren van een protocol. Voor de correcte implementatie van een protocol is een vertegenwoordiger van leerkrachten met de verworven kennis nodig. Daarnaast wordt aanbevolen dat deze leerkracht nadenkt en besluiten neemt met een aantal leerkrachten uit verschillende bouwen in een projectteam of commissie (van Gerven, 2009). Er moet

overlegd worden met de directie of er een commissie gevormd kan worden. Het is raadzaam om een IB-er in de commissie te betrekken, omdat zij beslissingen kan nemen over de leerlingzorg. De directie neemt de eindbeslissingen. Daarna moet bekeken worden welke specifieke taken verricht moeten worden. Er bestaat een besluitenlijst, die handig kan zijn bij het maken van het beleid voor bovengemiddeld intelligente leerlingen (bijlage 16). Hierin wordt aangegeven welke besluiten gemaakt moeten worden over wie het beleid maakt, de doelgroep, de signalering en diagnostiek, het omgaan met advies van externe deskundigen, vervroegde doorstroming, aanpassingen in de leerstof bij kleuters, aanpassingen in de leerstof bij groep 3 t/m 8, een eventuele plusgroep, de bijzondere leerlingzorg en de contacten met ouders (van Gerven, 2008).

5.3.2 Aanbeveling 2: Neem adviezen over allochtone leerlingen mee in besluitvorming over het beleid van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie.

Er wordt aanbevolen om de adviezen over allochtone leerlingen mee te nemen in de besluitvorming van het beleid op de Da Costaschool Kanaleneiland. Volgens de CED-groep (2009) is het gebruik maken van veel soorten criteria de meest adequate manier om ook allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te selecteren (bijlage 7). Het doel van de vele soorten criteria is dat er zo weinig mogelijk kinderen over het hoofd worden gezien. Door gebruik te maken van al deze criteria kan sneller duidelijk worden waar het kind sterk in is. Dan kan er een geschikt onderwijsaanbod voor de leerling met een bovengemiddelde intelligentie komen. Daarnaast is het volgens de CED-groep (2011) raadzaam dat er naast alle middelen voor de signalering van leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie stappen worden genomen in het identificatieproces van allochtonen met een bovengemiddelde intelligentie (bijlage 7).

5.3.3 Aanbeveling 3: Zorg voor een duidelijk beleid voor alle betrokkenen.

Het is goed om na 1 jaar of 2 jaren het beleidsplan nog eens goed onder de loep te nemen. Nieuwe plannen en/of ideeën kunnen dan worden toegevoegd en aspecten uit het beleidsplan die in de praktijk niet werken, kunnen dan worden aangepast. Daarbij moet er een plan ontworpen worden voor meerdere jaren. In elk jaar moeten een aantal acties worden uitgevoerd. De directie kan er bijvoorbeeld ook voor kiezen om bepaalde informatie over dit beleid in de schoolgids te plaatsen. Voorlichting aan ouders over het beleid van de school ten aanzien van (hoog)begaafde leerlingen is nodig. Het is belangrijk dat een school een duidelijk beleid voert in de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen en dit ook uitdraagt. Naast de mogelijkheden die een school wil bieden, is het ook goed om aan te geven waar de grenzen liggen. Wanneer het voor ouders duidelijk is waar de school voor staat, kunnen zij hun verwachtingspatroon daarop afstemmen. Bovendien geeft een duidelijk beleid ouders de mogelijkheid om de school hierop aan te spreken (van Gerven, 2008). Dit beleid kan bijvoorbeeld uitgeschreven worden in de schoolgids en toegelicht worden tijdens een informatieavond.

5.3.4 Aanbeveling 4: Geef aandacht aan de overdracht van allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie naar het voortgezet onderwijs.

Het wordt aanbevolen om bij leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie extra aandacht te geven aan de overdracht naar het voortgezet onderwijs. Het valt op dat de leerkrachten vaak te voorzichtig zijn in het uitbrengen van adviezen voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie, omdat ze de kinderen in verband met hun beperkte woordenschat niet op een te hoog niveau willen plaatsen. Ouders weten vaak te weinig

over het Cito-systeem, waardoor hun kinderen vaak een verkeerde advisering krijgen. Als je geen rekening houdt met hun achtergrond, schat je allochtone kinderen daarmee één niveau lager in dan ze feitelijk aankunnen (Tellegen, 2010). De neerwaartse spiraal wordt later alleen maar groter. Het schooladvies zou moeten worden uitgebreid met een intelligentietest en een persoonlijkheidstest (Biharie, 2007). Dit uitbreiden kan er wellicht toe leiden dat de ontvangende school beter is voorbereid op de begeleiding van deze leerlingen. Vaak zijn de probleemfactoren dat het onderwijsaanbod ook daar te laag is, leerlingen door vervroegde doorstroming in de basisschool erg jong zijn en dat het aangepaste leeraanbod dat zij kregen op de basisschool missen. Een hulpmiddel hierbij kan het instrument 'Een doorgaande lijn po/vo voor hoogbegaafde leerlingen' zijn (website SLO). Dit instrument biedt handvatten om de overdracht voor (allochtone) leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie te optimaliseren (SLO, 2012).

5.3.5 Aanbeveling 5: Zorg dat er een aantal maatregelen genomen worden voor de verdere professionalisering van de school.

Verdere professionalisering van de school op het niveau van de individuele leerkracht, de mogelijk proces begeleidende, gespecialiseerde leerkracht hoogbegaafdheid en beleidsverantwoordelijke management op school en bovenschools niveau lijkt een primaire voorwaarde om een passend beleid te maken voor allochtone leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie. Voor een beginnende school, zoals de Da Costaschool die voor leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie passend onderwijs wil maken, is het nodig dat leerkrachten basisscholing krijgen, materialen worden aangeschaft, een passend beleid wordt gemaakt en dat er extra manuren voor bijvoorbeeld een specialist HB worden ingezet. Het echte beleid van de school wordt gemaakt door leerkrachten, in interactie met leerling, ouders en andere belangrijke derden. Daarbij heeft elke partij een eigen rol en een eigen visie op hoogbegaafdheid. Visies kunnen onderling verschillen, waardoor het effect van een gekozen protocol of instrument per school en zelfs per leerkracht kan verschillen. Om een effectief beleidsplan te kunnen ontwikkelen dat goed is voor alle betrokkenen zijn een gezond kritische communicatie en een zelfbewuste attitude vereisten (van Gerven, 2009).

6. Literatuurlijst

- Biervliet, van P. (2006). *Te weinig taalstimulatie voor allochtone leerlingen: overheid en GOK-steunpunten zijn mede verantwoordelijk*, Onderwijskrant 138, juli-augustus-september 2006.
- Bosch-Stijns, W. (2011). *Handleiding methode aanpakkaarten. Speciaal ontwikkeld voor kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Apeldoorn: Maklu.
- Breeuwsma, G. (2009). *Gewoon gevoelig... of is er meer?* Talent, juni 2009.
- Broeder, P., Stokmans, M. & Wijk, C. Van (2009). *Verschillen in leesklimaat bij allochtonen en autochtonen in Nederland*. Universiteit van Tilburg, Faculteit Geesteswetenschappen.
- Bruin, N. (2010). *Schoolgids 2010-2011*. Geraadpleegd 17 november 2010, via <http://www.lukasschool.nl/dacosta>.
- Bruin-de Boer, A.L. de & Kuipers, J. (2004). *Het Si-Di R protocol: voor signalering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: Eduforce.
- Burger-Veltmeijer, A. (2005). *Oorzakelijkheid in hoogbegaafdenland*. Talent, maart 2005.
- Busato, V. (2007). *Een meervoudige blik op intelligentie*. Talent, augustus, 2007.
- Butler-Por, N. (1993). *Underachievement Gifted Students*, K.A. Heller , F.J. Monks and A.H. Passow, international Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent, Oxford, Pergamon, p. 649-668.
- CED-groep Educatieve Diensten (2011). *Nieuwsbegrip*. Geraadpleegd 17 januari 2012 via <http://www.nieuwsbegrip.nl/nieuwsbegrip.htm>.
- CED-Groep, (2009). *Bijzonder hoog, blik op cognitief talent in het onderwijs*. Rotterdam: Impressum.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, Keith E. (1997). *Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability Ten Years Later*. Developmental Psychology 33:934 - 945.
- Drent, S. (1998). *Hoogbegaafde kinderen kunnen meer. Praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs*. Uitgeverij Ajodakt, Voorschoten.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Driessen, G. & Mooij, T. & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Driessen, G. & Mooij, T. (2007). *Onderpresteren, begaafdheid en leerling- en*

groepskenmerken in het basisonderwijs. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 46, (9), 366-378.

Driessen, G. & Mooij, T. & Doesborgh, J. (2007). *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs. Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school.* Nijmegen: ITS.

Ede, van S. (2002). *Allochtone hoogbegaafde kinderen in Nederland: spelden in een hooiberg?* Talent december 2002.

Feys, R. & Van Biervliet, P. (2006). *Allochtone leerlingen krijgen NIET minder onderwijskansen dan elders Schleicher & Vandenbroucke manipuleren PISA en vergelijken appels en peren.* Onderwijskrant 138, juli-augustus-september 2006.

Freeman, J. (2005). *Begaafdheid en morele waarden.* Talent, maart 2005.

Freeman, J. (1998). *Educating the very able. Current International Research,* London, The Stationary Office.

Freeman, J. (1993). *Parents and families in nurturing giftedness and talent.* In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternbreg & R.F. Subotik (red.) *International Handboek of Giftedness and Talent.* Oxford: Elsevier Science Ltd.

Furman, B. (2009). *Kids' skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen.* Uitgeverij Nelissen, Soest.

Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talent. The DMGT as a developing theory.* High Ability Studies, 15, 2, pag. 119-148.

Gerven, van E. (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid.* Van Gorcum B.V., Assen.

Gerven, van E. (2002). *Hoogbegaafdheid én ADHD. Dubbel ingewikkeld.* Talent, maart 2002.

Gerven, van E. (2008). *Slim beleid. Keuzes en consequenties bij beleidsvorming ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen In Het basisonderwijs.* Van Gorcum B.V., Assen.

Gerven, van E. (2005). *Hypothesevorming als basis voor onderzoek op school. Hoe komt dat nou?* Talent, maart 2005.

Guyt, B. (2004). *De dialoog als begeleidingsvorm.* In E. Van Gerven. *Attent op talent: omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs.* Lemma, Utrecht.

Hermans, A. (2005). *Hoe ga je om met een temperamentvol kind? Boze blagen en Spaanse furies?* Talent, maart 2005.

Hoogeveen, L. & Hell, J. & Mooij, T. van & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafde leerlingen.* Nijmegen: Radboud Universiteit.

Hoop, de F. & Janson, D.J. (1999). *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen. Een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin.* Uitgeverij Intro, Baarn.

Hupkens, E. (2002). *Hoogbegaafd en Asperger. In onze wereld, op hun eigen wijze*. Talent, maart 2002.

Janson, D. (2000). *Op school inspelen op de basisbehoeften van kinderen. Meer of anders?* Talent, 2000, nummer 6.

Janssens, H. (2011). *Onderwijspraktijk Harry Janssens*. Geraadpleegd 18 december 2011 via <http://www.onderwijspraktijk.nl/home>.

Jolles, J. (2007). *Bouwen aan het brein: over talenten en creativiteit in relatie tot hersen- en cognitieve ontwikkeling*. In: G.Ch. de Boer, congresbundel *Begaafd in talent*. CPS, Amersfoort Baarn

Jong, de A. *Expertis Onderwijsadviseurs*. Geraadpleegd 6 februari 2012 via <http://www.expertis.nl/afstemmingsonderwijs.aspx>.

Keeman, P. (2007). *Er is geen 'recept' voor hoogbegaafdheid*. Talent, april 2007.

Keeman, P. (2007). *Rekening houden met de verschillen*. Talent, augustus 2007.

Keuchenius, A. (2008). *Extreme parenting: Goed genoeg is genoeg*. Talent, september 2008.

Keuchenius, A. (2009). *'Ik mag daar best trots op zijn.'* Talent, juni 2009.

Kuipers, J. (2001). *Ik vind de juf lief: de rol van de leerkracht in de begeleiding en ondersteuning van hoogbegaafde kinderen*. Talent, 3-3, 18-20.

Lammers van Toorenburg, M. W. F. (2006). *Hoogbegaafdheid, nou én?* Uitgeverij bv Samsara, Amsterdam.

Lehman, E.B. & Erdwins, C.J. (1981) *The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children*. Gifted Child Quarterly 25.

Leseman, A. & de Jong P.F. (1998). *Home Literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social emotional quality predicting early reading achievement*. Reading Research Quarterly, vol. 33, nr. 3.

Maard, de J. (2008). *Hoogbegaafdheid: waar zitten de handvatten?* Talent, september 2008.

Nederstigt, I. (2003). *Hoogbegaafdheid... een gave?* Uitgeverij CPS, Amersfoort.

Nelissen, J. & Span, P. (1999). *Begaafde kinderen op de basisschool, Suggesties voor didactisch handelen*. JSW Boek 24, Uitgeverij Bekadidact, Baarn.

Nicis Institute (2010) *Wijkactieplan Charter Utrecht Kanaleneiland*. Geraadpleegd 17 november 2010, via <http://www.nicis.nl/>

/Wijkactieplan_en_charter_Utrecht_Kanaleneiland.

Nijenhuis, te J. (2002). *Allochtoon en hoogbegaafd. Het signaleren van hoogbegaafdheid onder allochtonen*. Talent, december 2002.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Acco, Leuven/Voorburg.

Parnassys (2011). *Leerlingvolgsysteem Da Costaschool groep 5*. Geraadpleegd 17 november 2010 via <https://start.parnassys.net/bao/group.m.html>.

Philips, N. & Lindsay, G. (2006). *Motivation in gifted students*. High Ability, 17, 1, 57-74.

Reis, S.M., Burns, D.E. & Renzulli, J.S. (1992). *Curriculum compacting. The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center: Creative Learning Press.

Reis, H. (2005). *Historische atlas van de stad Utrecht*. Geraadpleegd 17 november 2010 via <http://nl.wikipedia.org/wiki/Kanaleneiland>.

Resing, W.C.M., & Blok, J.B. (2002). *De classificatie van intelligentiescores. Voorstel voor een eenduidig systeem*. De Psycholoog, 37, 244-249.

Ribbens, H. (2000). *Hoe slim je ook bent, als allochtoon heb je altijd een achterstand*. Talent, 2000, nummer 6.

Rimm, S.B. (1991). *Underachievement Syndrome: Causes Preventions and Cures*. Exceptionally Education Canada, vol. 1, nr. 1, pag. 13-33.

Roeleveld, Veen, Van der & Vierke (2005). *Inspectie van het onderwijs. Onderwijsverslag 2003/2004*. Inspectie van het onderwijs, Utrecht.

Schollaart-Vogel, W. (2008). *Geloofsontwikkeling van hoogbegaafde jongeren: 'Geen antwoord'*. Talent, september, 2008.

Shore, B.M. & Dover, A.C. (1987). *Metacognition, Intelligence and Giftedness*. Gifted Child Quarterly, 31, 1, pag. 37-39.

Siegle, D. (1999). *Curriculum compacting. A necessity for academic advancement*. Connecticut: Center for gifted education and talent development.

Smeets, E. & Driessen, G. & Elfering, S. & Hovius, M. (2009). *Allochtone leerlingen en speciale onderwijsvoorzieningen*. ITS, Nijmegen.

Spaargaren, H. (2002). *Slim bekeken. Kijkwijzer voor verrijkingsmateriaal voor hoogbegaafde kinderen*. Talent, december 2002.

Spiegeleer, de M.H. (2011). *De Islam in China*. Kramat Docu, p.152.

Stanish, A. (1998). *Cultivating Creative Thinking Abilities in Young Children*. J.F. Smutny (ed.), *The Young Gifted Child*, Hampton Press, p. 476-489.

Tazelaar, K. e.a. (1996). *Kleur van de school: Segregatie in het onderwijs*. Houten/Diegen: Bohn Stafleu Van Loghem, Houten/Diegen.

Teunissen, J. (1988). *'Witte en zwarte' scholen in de grote steden*. Proefschrift Landbouwwuniversiteit Wageningen.

Tomlinson, C.A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Timmerman, K. (2007). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Acco, Leuven.

Verbon, J. (2009). *Schoolgids 2010-2011*. Geraadpleegd 17 november 2010, via <http://www.lukasschool.nl/dacosta>.

Vydra, J. & Leimbach, J. (1998). *Planning Curriculum for Young Gifted children*. J.F. Smutny (ed.), *The Young gifted Child*, Hampton Press, p. 462-475.

Wallace, B. (2002). *Teaching thinking skills in the early years*. Londen: Fulton Publishers.

Welboren, R. (2008). *Sociaal, zelfverzekerd en hoogbegaafd*. Talent, september, 2008.

Wijnberg, I. (1998). *Een school zwart op wit*. Den Haag: E-quality.

Whitley, M. D. (2001). *Bright Minds, Poor Grades. Understanding and Motivating your Underachieving Child*. New York: Perigee Books.

Whitmore, J. (1986). *Understanding a lack of motivation to excel*. *Gifted Child Quarterly*, 30, 2, 66-69.

Winner, E. (1996). *Gifted Children*. New York: Basic Books.

Zwijzen (2011). *Estafette lezen*. Geraadpleegd 17 januari 2012 via <http://www.estafette-lezen.nl>.