



Stichting Sanyu Onderwijs

Visie op Onderwijs en begeleiding

Inleiding

De afgelopen jaren is in Nederland het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen steeds meer in de belangstelling komen te staan. Voor leerlingen in het primair onderwijs ("het basisonderwijs") in de groepen drie tot en met acht zijn er op diverse scholen inmiddels aangepaste programma's en plusklassen ingericht en ook zijn er meerdere scholen die fulltime onderwijs aan hoogbegaafde kinderen bieden. Ook voor leerlingen op het Voortgezet Onderwijs is vaker sprake van een toenemende deskundigheid en is sprake van steeds meer ruimte voor aanpassingen in de onderwijsleerlijn. Voor een grote groep leerlingen is het onderwijs binnen de reguliere setting voldoende passend en kan een doorlopende ontwikkeling worden doorgemaakt. Voor een (klein) deel van de leerlingen is het nodig een volledig aangepast en leerplan op maat te volgen. In de literatuur wordt daarbij veel gesproken over het gedifferentieerd aanbieden van het onderwijsaanbod afgestemd op het niveau van de leerling.

"Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden." (Artikel 8 van de wet op het primair onderwijs, 2 juli 1981).

Sanyu Onderwijs adres: Korte Verspronckweg 7-9 Postbus 2311 2002 CH Haarlem


Email: info@sanyu-onderwijs.nl Website: www.sanyu-onderwijs.nl  : SanyuOnderwijs



Inhoudsopgave

- **Onderwijs voor iedereen**
- **Autonomie**
- **De Stichting Sanyu Onderwijs**
- **Wat is hoogbegaafdheid?**
- **De Theorie over Hoogbegaafdheid**

Sanyu Onderwijs adres: Korte Verspronckweg 7-9 Postbus 2311 2002 CH Haarlem

Email: info@sanyu-onderwijs.nl Website: www.sanyu-onderwijs.nl  : SanyuOnderwijs



Onderwijs voor iedereen

In onze visie verdient iedere leerling onderwijs dat hem past. In een leeromgeving waarin zijn eigen ontwikkeling centraal staat en hij of zij zelf eigenaar kan zijn van het leren, kan iemand het beste tot bloei komen. Voor veel scholen vraagt dit een omslag van “groepsgericht naar leerlinggericht werken” en van “methodevolgend denken naar kijken welke leerstijl past bij een leerling”.

Wanneer de leeromgeving een flexibele leerweg met op de persoon afgestemde doelen biedt, is indeling op basis van leeftijd niet meer nodig. Leeftijdsonafhankelijk onderwijs vergroot de ruimte waarop aangesloten kan worden volgen bij de leer- en zijnsbehoefte van de leerlingen. De leerkracht, docent of coach ondersteunt het leren vanuit de overtuiging dat iedereen in de basis leerbaar is, een positieve vervolgstap wil zetten en vertrouwen nodig heeft om deze stap te kunnen zetten.

Als Sanyu Onderwijs werken we specifiek met de doelgroep hoogbegaafde kinderen en jongeren, een doelgroep die anno 2021 helaas nog steeds niet overal passend onderwijs ontvangt.

Onze droom is dat we vanuit Sanyu de verbinding kunnen leggen naar andere scholen. We streven een doorgaande leerweg in te richten waarbij uitstroom naar het reguliere voortgezet onderwijs mogelijk is en we samen kunnen werken met andere basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs.

Naast het doorontwikkelen van ons eigen onderwijs zoeken we daarom de komende jaren actief de verbinding met andere scholen om hierover van gedachten te wisselen en waar mogelijk de handen in een te slaan.

Wat heeft jouw kind nodig om een volgende stap in de ontwikkeling te kunnen zetten?

Deze vraag is het uitgangspunt van alles wat we doen. Iedere leerling neemt zijn eigen ervaringen mee en leert op de manier die hem of haar past. En daarop stemmen wij de begeleiding af. Voor iedere leerling geldt dat vertrouwen de basis is om (weer) op een positieve manier in het ‘leren’ te kunnen staan. De leerkracht, begeleiders en andere betrokkenen investeren dan ook volop in een goede band met de leerling met wie ze werken.



Autonomie

Kinderen en jongeren kunnen hun eigen leer- en ontwikkelproces beter sturen als ze zich betrokken en gewaardeerd voelen. De volgende drie pedagogische basisbehoeften vormen daarom het uitgangspunt van het Sanyu-onderwijs:

- behoefte aan autonomie: leerlingen willen zelf invloed hebben en keuzes kunnen maken over wat zij leren
- behoefte aan veiligheid en acceptatie: als leerlingen zich geaccepteerd weten en vertrouwen ervaren, zullen zij zich beter kunnen ontwikkelen
- behoefte aan zelfvertrouwen

We bieden elk kind een veilige, aangename en uitdagende leeromgeving waarin ruimte is om zelf invloed uit te oefenen op zijn of haar leerproces. We stimuleren de verantwoordelijkheid voor het eigen gedrag en de eigen leerresultaten. De ruimte die wij kinderen bieden, moet hen actief betrekken bij het leren, hen motiveren om te leren en zorgen voor voldoende sociale interactie.



De Stichting Sanyu Onderwijs

De Stichting Sanyu Onderwijs ondersteunt anno 2021 verschillende vormen van dienstverlening.

> Basisschool Sanyu biedt fulltime onderwijs voor meer- en hoogbegaafde basisschool leerlingen die de overstap willen maken naar een voor hen passende voortgezet onderwijs.

> Sanyu VO biedt vanaf 2022 onderwijs voor meer- en hoogbegaafde leerlingen die toe willen werken naar een diploma.

> De Plusklas Wereldkids is toegankelijk voor kinderen vanuit Sanyu en voor kinderen die ingeschreven staan op andere basisscholen.

> HB+ biedt individuele en groepsbegeleiding gericht op het positief kunnen vervolgen van de schoolloopbaan.

Alle activiteiten worden bekostigd uit ouderbijdragen, sponsorbijdragen en giften. We hopen dat we ons onderwijs ondanks de beperkte omvang in de toekomst kunnen aanbieden vanuit een regulier bekostigde voorziening. Want iedereen verdient =t vrije toegang tot het onderwijs dat hij of zij nodig heeft.

Sanyu Onderwijs adres: Korte Verspronckweg 7-9 Postbus 2311 2002 CH Haarlem

Email: info@sanyu-onderwijs.nl Website: www.sanyu-onderwijs.nl  : SanyuOnderwijs



Wat is Hoogbegaafdheid?

Op de vraag wat hoogbegaafdheid is, bestaat geen eenduidig antwoord. Wel kunnen we zeggen dat een hoge intelligentie een belangrijk kenmerk is van hoogbegaafdheid en dat vaak sprake is van een ontwikkelvoorsprong.

In de literatuur komt regelmatig naar voren dat kinderen voldoende de gelegenheid moeten krijgen om te leren en te oefenen om te kunnen komen tot een positieve ontwikkeling van de potentie en interesses die zij in zich hebben. De school moet daar gericht op begeleiden.

Op Sanyu is deze gedachte de basis van ons handelen.

Elk kind heeft een natuurlijke behoefte te leren en te ontwikkelen. De omgeving heeft daarin een essentiële rol voor het bieden van ruimte bij en vertrouwen in het ontwikkelen. Voor alle kinderen, maar zeker ook hoogbegaafde kinderen is het daarbij belangrijk om de hersenen actief te stimuleren, zodat er geen stilstand of achteruitgang ontstaat in die ontwikkeling.

Meer over de missie, visie en de uitvoering van het onderwijs lees je in het schoolplan.



De Theorie over Hoogbegaafdheid

1.1. Onderwijs in Nederland

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006) heeft beschreven dat onderwijs tot doel heeft om bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen en daarmee te zorgen dat leerlingen voldoende toegerust zijn om deel te nemen aan de samenleving. Dat wat kinderen daarvoor moeten leren is vastgelegd in de zogenaamde kerndoelen. “De kerndoelen zorgen ervoor dat kinderen zich in hun schoolperiode blijven ontwikkelen en ze garanderen bovendien een breed en gevarieerd onderwijsaanbod.” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006, p. 1). Daarbij geldt het uitgangspunt dat het onderwijs wordt afgestemd op de leerlingen in een ononderbroken ontwikkelingsproces en moet aangesloten worden bij de onderwijs- en ontwikkelingsbehoeften van en de verschillen tussen leerlingen (Van der Stap, 2013). Het Nationaal Expertise Centrum Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft op haar verzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006) de kerndoelen uitgewerkt per lesgroep op de basisschool. Van dit overzicht kunnen basisscholen gebruik maken bij het opstellen en uitwerken van hun onderwijsprogramma's. Scholen en leerkrachten hebben echter minder ervaring met het aanpassen van het onderwijs aan leerlingen die meer kunnen dan de gemiddelde leerling (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006). E. Dijkstra (2015) erkent deze tekortkoming naar aanleiding van gedaan onderzoek waaruit blijkt dat Nederlandse leerlingen met een groot leerpotentieel zich over het algemeen niet optimaal kunnen ontwikkelen; het is vaak afhankelijk van de leerkracht wat een leerling aangeboden krijgt. Mede omdat er geen onderwijskundige doelen gesteld worden voor leerlingen met een groter leerpotentieel en hun onderwijs veelal ingevuld wordt op basis van de beschikbare materialen wordt weinig aangesloten bij de behoefte van de leerling (E. Dijkstra, 2015). Ook de Inspectie van het Onderwijs (2015) concludeert in een verkennend onderzoek dat veel scholen de meer- of hoogbegaafde leerlingen in het vizier hebben, maar dat de vertaling naar de werkelijke behoefte van de leerling lastig is. Daar waar aanpassingen worden gedaan, worden die gerelateerd aan de beschikbare methoden en middelen. Op veel scholen wordt aangepast onderwijs geboden dat (teveel) aansluit bij de leeftijdswijze groepering van leerlingen en/of pas wordt georganiseerd na probleemsignalen van ouders en leerlingen (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007). De meeste leerkrachten zijn overigens welwillend om hoogbegaafde leerlingen beter te faciliteren en te ondersteunen, maar gaan daarbij niet uit van de leerling zelf (E. Dijkstra 2015). Op de meeste scholen in Nederland wordt de kalenderleeftijd gehanteerd als uitgangspunt voor het samenstellen van groepen en het wel of niet aanbieden van een volgende stap (Mooij, 2014). Het primaire onderwijs (de basisschool) in Nederland start als kinderen vier jaar worden. Vanaf vijfjarige leeftijd is dit onderwijs verplicht. Dilemma is dat de kalenderleeftijd weinig zegt over de daadwerkelijke ontwikkeling van kinderen. “De kalenderleeftijd is voor ontwikkelingspsychologen geen normatief kader” (Mönks & Knoers, 2004, p. 166). Ieder kind ontwikkelt zich op zijn eigen manier en dat loopt niet altijd in de pas met de kalenderleeftijd. Mönks en Knoers (2004) geven hierover aan dat met name voor begaafde kinderen deze indeling niet passend is en niet goed aansluit bij de ontwikkelbehoefte.

1.2. Het begrip hoogbegaafdheid



De afgelopen jaren is het onderwerp hoogbegaafdheid vanuit verschillende modellen beschreven. (Gedrags)wetenschappers lijken het erover eens dat bij het beschouwen van het begrip hoogbegaafdheid niet kan worden volstaan met het kijken naar alleen het cognitieve element (Mönks & Ypenburg, 2011). De modellen zijn in de loop der jaren ontwikkeld van denken vanuit de cognitieve capaciteiten tot modellen waarin de omgeving een cruciale rol speelt in de ontwikkeling van de potentie (Van Gerven, 2011). Van Gerven verwijst meerdere keren naar Gagné als ze aangeeft dat de ontwikkeling van de hoogbegaafdheid beïnvloed worden door aspecten die door het onderwijs ingevuld worden. Gagné (2009) en Gardner (1993) gaan ervan uit dat intelligentie verschillende verschijningsvormen kent die afhankelijk van genetische en omgevingsvariabelen al dan niet tot bloei kan komen. Kinderen moeten daarbij op de basisschool gericht begeleid worden op het ontwikkelen van de potentie en interesses die zij in zich hebben. Gagné (2009) verwoordt dit aspect vanuit zijn idee dat (de gave van) hoogbegaafdheid zich alleen via een goede leerweg ontwikkelt. Daarbij geeft hij aan dat de gelegenheid krijgen om te leren en te oefenen een noodzakelijke voorwaarde is om te komen tot een positieve ontwikkeling van de hoogbegaafdheid.

1.3. Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen

Ieder kind is er gebaat bij wanneer het onderwijs aansluit bij zijn specifieke leer- en ontwikkelbehoefte. Dat geldt zeker voor (hoog)begaafde kinderen (Mönks & Knoers, 2004). Volgens van Gerven (2013) laten slimme kleuters in hun gedrag en manier van leren al kenmerken van hoogbegaafdheid zien. Als kleuters aantoonbaar en herhaald laten zien op meerdere gebieden een voorsprong te hebben, wordt gesproken over een ontwikkelingsvoorsprong. Als de voorsprong doorzet zal op latere leeftijd duidelijk worden of sprake is van hoogbegaafdheid (Van Gerven, 2014).

Mönks en Knoers (2004) verwijzen in hun boek naar twee onderzoeken waaruit bleek dat bij vierjarige kleuters grote verschillen geconstateerd kunnen worden in de algemene kennis en het begripsvermogen. Na twee jaar kleuteronderwijs bleek dat het onderwijs niet automatisch leidde tot een positieve ontwikkeling. Sommige kleuters die met een voorsprong binnen kwamen, lieten slechts een kleine



voortgang of zelfs een achteruitgang zien. Reden voor hen om aan te bevelen het onderwijs vanaf de eerste dag op school aan te laten sluiten bij het eigen ontwikkelingsniveau van het kind. Startende kleuters hebben ook volgens Mooij (2012) slechts enkele dagen tot weken nodig om zich aan te passen aan het “gevraagde” niveau binnen een groep. Zij worden daarin beïnvloed door de wijze waarop de interactie met andere kinderen en de leerkracht verloopt en de leersituaties die hij krijgt aangeboden. D’hondt en Van Rossen (2010) komen tot het volgende standpunt:

“Hoogbegaafde kinderen hebben dezelfde basisbehoeften als alle andere kinderen” (p.13), en “pas als er een goede afstemming is tussen de cognitieve behoeften van het kind en het leeraanbod op school dan kan het kind zich pas goed en harmonisch ontwikkelen” (p. 38).

Mönks en Ypenburg (1993) gaan ervan uit dat een individuele benadering goed is voor alle kinderen. Specifiek over hoogbegaafde kinderen stellen zij dat de hoogbegaafdheid zelf geen problemen veroorzaakt, maar dat kinderen niet altijd de gelegenheid krijgen zich optimaal te ontwikkelen. Het onderkennen van specifieke kenmerken in de jonge ontwikkeling is de basisvoorwaarde voor het herkennen van (mogelijke) hoogbegaafdheid.

Hoogbegaafde kinderen kenmerken zich in het algemeen door grote weet- en leergierigheid en worden gemotiveerd door uitdagende leertaken waarbij hun leren met grote sprongen verloopt; ze zijn in staat tot abstract denken, kunnen zich langere tijd concentreren, kunnen zelf structuur aanbrengen en zijn bereid tot werken (E. Dijkstra, 2015). Ten opzichte van hun leeftijdsgenoten leren en denken zij sneller en vaak vanuit verschillende invalshoeken, maar dan wel in de juiste omstandigheden en in een voor hen stimulerende omgeving. Van Der List en Raeijmaekers (2014) concluderen daarbij dat hoogbegaafde kinderen het beste leren wanneer zij de leerstof top-down aangeboden krijgen en er een beroep gedaan wordt op het hogere orde denken.



De tijd die een kind op school doorbrengt is daarmee medebepalend voor het wel of niet tot ontwikkeling laten komen van de cognitieve en sociale talenten. Jonge kinderen ervaren op school vaak een tweestrijd in het wel of niet volgen van een hun eigen weg of het meedoen met de groep (D'hondt & Van Rossen, 1999). Een jong kind op de basisschool wil volgens Schrover (2015) immers niets liever dan bij de groep horen.

Volgens Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell en Verhoeven (2007) moet de leeromgeving van elke school vanaf het beginmoment op school voor een kind vanaf groep 1 adequaat aansluiten bij zijn beginniveau en voortgang. Hiertoe is het belangrijk duidelijkheid te hebben over de "individuele en ook groep gebaseerde leerniveaus en instructievormen, de leeromgeving, de op de leerniveaus afgestemde leerroutes, de beoogde leerprocessen en de beoogde resultaten" (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007, p. 56). Het onderwijsaanbod moet vanaf dag één laten zien dat voor differentiatie in het werken gekozen wordt.

Betts en Neihart (2010) stellen dat het voor hoogbegaafde kinderen cruciaal is de juiste ondersteuning te krijgen waardoor hun potentieel tot bloei kan komen. Vanuit hun ervaringen en observaties onderkennen zij binnen de hoogbegaafde kinderen zes profielen. Elke groep kinderen kent een eigen karakteristiek en achtergrond en een voor hen passende behoefte aan ondersteuning om hun talenten uit de verf te laten komen. Schrover (2015) stelt dat het gebruik van deze profielen kan bijdragen aan een goede signalering en begeleiding van (potentieel) hoogbegaafde leerlingen. Hoogbegaafde kinderen lopen volgens haar een groot risico tot onderpresteren en demotivatie. Onderpresteerders wachten onbewust vaak tot zij gemotiveerd zijn om met iets te starten (Schrover, 2015). De instructie en begeleiding zal daarop moeten worden afgestemd en dus met name moeten stimuleren en uitdagen. Ook E. Dijkstra (2015) bevestigt dat het potentieel van de leerling in het huidige schoolsysteem niet volledig tot ontwikkeling kan komen als instructie en begeleiding niet worden afgestemd op het niveau van de leerling; regelmatig wordt de conclusie getrokken dat het kind om sociaal-emotionele redenen niet geschikt is voor verrijken of



versnellen, terwijl dat aspect juist vaak een belangrijke reden is om het wel te doen. Bij oudere kinderen vinden hoogbegaafde kinderen soms meer gelijkwaardigheid in denken en doen dan bij hun eigen leeftijdsgenoten.

1.4 Differentiëren in de onderwijspraktijk

Het is van belang de werkelijke behoefte van elk kind goed in beeld te brengen en het onderwijs daarop af te stemmen (Cohen & Ambrose, 1993). Ook Mönks en Ypenburg (1993) geven aan dat differentiatie ertoe bijdraagt dat het onderwijs kan aansluiten bij de individuele mogelijkheden en doelstellingen van ieder kind. De manier waarop het curriculum op school daartoe wordt ingevuld is overigens niet alleen van belang voor hoogbegaafde kinderen, maar kan ook bijdragen aan een positieve ontwikkeling van alle kinderen (VanTassel-Baska, 1993).

Binnen het onderwijs is volgens Mooij (1991) een ver doorgevoerde differentiatie van het onderwijsaanbod mogelijk en noodzakelijk. “In peuterspeelzalen en vanaf begin groep 1 in het reguliere basisonderwijs dienen inhoud, werkvormen en schoolorganisatie voldoende differentiatie te bezitten om elke leerling adequaat te kunnen ondersteunen” (Mooij, 2014, p. 1). Mooij gaf daarbij al in 1991 aan dat ook dan nog regelmatig sprake is van onderschatting van de hoogbegaafde leerling.

Ook voor begaafde leerlingen geldt dat zij baat hebben bij een doorgaande leerlijn voor hun ontwikkeling (Van Gerven, 2011). Er moet daarbij in elk geval werk aangeboden worden dat aansluit bij het actuele niveau van de zone van de naaste ontwikkeling volgens Vygotski. Volgens Bouwman en Loman (2014) typeert Vygotsky het spel als een sociaal-emotionele activiteit die bijdraagt aan het oefenen van vaardigheden. Daarbij moet dan wel rekening gehouden worden dat hoogbegaafde kinderen grotere leerstappen maken dan de gemiddelde leerling (Van Gerven, 2011).

Gebaseerd op onderzoek door derden concludeert E. Dijkstra (2015) dat er meerdere voorwaarden zijn waaraan een school moet voldoen om tot effectief leren te komen. Voor elke kleuter en leerling moet



duidelijk zijn op welk cognitief en sociaal emotioneel niveau zij bij de start op school functioneren. Daarnaast moet per leeractiviteit duidelijk zijn welk cognitief niveau gevraagd wordt van een leerling (E. Dijkstra, 2015).

Schrover (2015) verwoordt dat motivatie en goede voorbeelden gelden als twee essentiële onderdelen in het leerproces. Het leren verloopt sneller en het onthouden gaat beter als de leerling gemotiveerd is. De voorkennis bij de leerling moet daarbij bekend zijn om een effectief leerproces in te kunnen richten. Voor hoogbegaafde leerlingen kan de reguliere leerstof dusdanig bekend zijn dat deze niet stimuleert tot verder leren. Ook Dweck (2009) ziet de motivatie als de motor van het leren. Schrover geeft, aansluitend bij Dweck, aan dat kinderen met een growth mindset uitdagingen beter aan kunnen door te geloven dat zij zich kunnen ontwikkelen. Kinderen die over een fixed mindset beschikken, komen niet voldoende tot effectief leren en stagneren in hun ontwikkeling. Om te ontdekken wat leerlingen aan kunnen, kunnen allerlei opdrachten ingezet worden. Denk daarbij aan opdrachten zonder plafond effect, open opdrachten, gelaagde opdrachten of meer speelse opdrachten. Ryan en Deci (2000) geven aan dat de intrinsieke motivatie wordt versterkt als iemand zich competent, autonoom en met anderen verbonden voelt. Door in de opdrachten en begeleiding rekening te houden met deze aspecten voelen kinderen zich positief gestimuleerd. Schrover (2015) verwijst naar een onderzoek van Resnick en Hall dat heeft aangetoond dat kinderen haarfijn aanvoelen welke verwachtingen een leerkracht van hen heeft.

1.5. Verankeren in beleid

Het kunnen bieden van een passend onderwijsaanbod dat vanaf dag één op school rekening houdt met de bij de leerling aanwezige kenmerken, “vraagt om een preventief gerichte pedagogische-didactische structuur voor diverse bij het onderwijs betrokken personen en instellingen” (Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007, p. 55). Een screening van alle binnenkomende leerlingen wordt daartoe aangeraden. Voor deze screening en signalering kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van een diverse niet nader genoemde signaleringsinstrumenten.



Het is van belang dat het beschikbare onderwijsaanbod binnen de school de gemaakte keuze ondersteunt en dat het leerproces daarbij centraal staat. Voor een goede begeleiding zal het duidelijk moeten zijn hoe het leren in de groepen of de klassen vorm kan krijgen en zal vast moeten staan welke leerlingen voor welk leeraanbod in aanmerking komen. De flexibiliteit en ondersteuning van de schoolorganisatie bepaalt mede het succes van het gedifferentieerd aanbieden van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (Wijnekus, 1992).

Om het leeraanbod optimaal aan te kunnen bieden moet er op meerdere niveaus gedifferentieerd worden en instructie gegeven kunnen worden. Daarbij moet zowel aandacht voor zelfregulatie binnen de school als voor de wijze waarop een leerkracht dit proces ondersteunt zijn. Dat zal alle leerlingen ten goede komen (Mooij, 2012).

Het leren van hoogbegaafde leerlingen zal volgens E. Dijkstra (2015) meer gebaseerd moeten zijn op de mogelijkheid te differentiëren in aanbod en instructie. Leerkrachten zouden beter in staat moeten zijn te differentiëren en hiermee te anticiperen op de mogelijkheden van hun leerlingen, zodat een betere samenhang tussen het niveau van de leerling en de geboden leeractiviteiten tot stand komt.

Drent (2011) concludeert dat het voor het slagen van het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen noodzakelijk is de leerstof voor hoogbegaafde kinderen te compacten, maar tegelijk te zorgen voor een doorgaande lijn in de ontwikkeling. Ook Termeer (2011) pleit voor het compacten van leerstof: "Door structureel te schrappen komt er dagelijks tijd beschikbaar waarin de leerling kan werken aan verrijkingsstaken. Uitgangspunt daarbij is dat het niet gaat om meer werk, maar om werk met weerwaarde" (p.87). Door het compacten van de basisleerstof ontstaat dan ruimte voor verbreding, verdieping of versnelling. Schrover (2015) en Van Gerven (2013) geven aan dat er daarvoor eerst antwoord gegeven moet worden op de vraag wat je leerlingen wil laten leren? Deze vraag zou elke school per leerling moeten beantwoorden en vanuit een algemene verwoording moeten verwerken in de beleidsnotitie ter ondersteuning van het kunnen differentiëren. Een goed verrijkingsprogramma streeft volgens Schrover



(2015) daarom naar begrip en biedt dan meer dan het leren van feiten. Mönks en Ypenburg (1993) adviseren dan ook dat binnen een verrijkingprogramma de nadruk gelegd wordt op de ontwikkeling van “de creativiteit, het kritisch denken, intellectuele initiatieven, het sociaal bewustzijn en leiderschapskwaliteiten” (p. 61). Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell en Verhoeven (2007) geven aan dat er in het verleden positieve ervaringen opgedaan zijn met het indelen van hoogbegaafde leerlingen in kleine groepen die aansluiten bij hun beginniveau. Deze indeling kan verschillen per competentiegebied.

1.6. Executieve vaardigheden

“De executieve vaardigheden maken het mogelijk je gedrag te organiseren” (Huizinga in Dawson & Guare, 2009, p. 7). Denk aan het strategisch denken, beslissingen nemen, evalueren, beheersen van emoties en impulsen en het kunnen focussen op belangrijke zaken. Bij de geboorte zijn de executieve functies in potentie aanwezig, maar om deze te activeren moeten kinderen een grotere bewuste inspanning leveren dan volwassenen (Dawson & Guare, 2009). De wijze waarop de ontwikkeling verloopt heeft volgens Dawson en Guare (2009) enerzijds te maken met ervaring en anderzijds met de genen. Het vermogen tot het gebruiken van de executieve vaardigheden is aanwezig, maar om ze goed te kunnen ontwikkelen is oefening nodig.

E. Dijkstra (2015) beschrijft in haar onderzoek over kleuters dat een deel van het leren automatisch en onbewust verloopt, maar dat voor een ander deel bewust leerstrategieën ingezet moeten worden. Veel hoogbegaafde leerlingen komen op de basisschool vaak niet tot (bewust) leren, ofwel zij weten niet hoe ze het leren het best aan kunnen pakken (P. Dijkstra, 2015). Het niveau van het onderwijs ligt daarbij veelal onder hun reeds aanwezige niveau van kennis en vaardigheden. Wanneer zij leerstof aangeboden krijgen waarmee zij werkelijk kunnen leren, zullen ze leerstrategieën nodig hebben om tot oplossingen en antwoorden te komen. Tot het moment dat een kind iets zelfstandig kan, is het belangrijk ondersteuning te bieden bij het uitvoeren, evalueren en bijstellen van de eigen werkstrategieën (Schrover, 2015). Volgens Schrover is het belangrijk dat er in de klas ook aandacht is voor de ontwikkeling van de creativiteit en het



denken.

Volgens Dawson en Guare (2009) ontwikkelen de vaardigheden respons inhibitie, het werkgeheugen en de volgehouden aandacht zich al binnen het eerste levensjaar. Ook enkele andere executieve vaardigheden ontwikkelen zich vanaf peuterleeftijd tot de onderbouw. Als dit volgens plan verloopt lukt het kinderen bijvoorbeeld steeds beter om gestelde doelen te bereiken (denk aan jezelf aanmoedigen als het lastig wordt). Sommige slimme kinderen zijn echter niet gefocust, omdat ze niet over de vaardigheden beschikken om hun activiteiten te plannen en te sturen en om hun gedrag te reguleren (Dawson & Guare, 2009). Er ontstaat dan bijvoorbeeld een probleem als een kind gevraagd wordt te laten zien dat hij iets kan waarvoor om tot output te komen planning en regelen en het beschikken over de vaardigheid van volgehouden aandacht nodig is.

De executieve functies kunnen volgens Huizinga (Huizinga in Dawson & Guare, 2009, p. 7) positief gestimuleerd worden door bijvoorbeeld de aard van de taken die kinderen moeten uitvoeren te veranderen (maak de taak korter of langer, bouw pauzes in, zorg dat er iets leuks is om naar uit te kijken, leg de stappen op verschillende niveaus uit) en door de manier waarop het kind begeleid wordt vanuit interactie te veranderen (neem strak of minder strak door wat er gaat gebeuren en verander de zelfstandigheid en mate van verbale herinneringen, zorg eventueel voor geheugensteuntjes).


Timmerman (2011) raadt aan vanaf de kleuterjaren systematisch te werken aan het ontwikkelen van een goede werkhouding. Werkhouding wordt bijvoorbeeld beïnvloed door de wijze waarop een kind de vaardigheid "volgehouden aandacht" en "taakinitiatie" heeft ontwikkeld (Dawson & Guare, 2009, p. 27). Strategietraining daarover is mogelijk op verschillende niveaus en kan worden geoefend in verschillende soorten taken ook binnen de kleutergroepen.

Ook bij een kleuter begint het leren als hij zich bewust wordt dat hij iets nog niet kan, maar dit wel zou willen. Voorkomen moet worden dat een kleuter leren alleen associeert met het toepassen van reeds aanwezige kennis en vaardigheden (Van Gerven, 2013). Het gaat volgens haar ook om het aanleren van



nieuwe vaardigheden. Spel kan daarbij voor jonge kinderen gezien worden als een natuurlijke bron voor het sociale leren (Mönks & Knoers, 2004). Deze gedachtelijn sluit aan bij die van Piaget die beschreef dat spel een uitvoeringsvorm is van de cognitieve ontwikkeling (Santrock, 1994).

Sanyu Onderwijs adres: Korte Verspronckweg 7-9 Postbus 2311 2002 CH Haarlem

Email: info@sanyu-onderwijs.nl Website: www.sanyu-onderwijs.nl  : SanyuOnderwijs



Referenties

Betts & Neihart (2010). Revised profiles of the Gifted and Talented. Geraadpleegd op 12 juli 2016 op <http://talentstimuleren.nl/?file=553&m=1370389145&action=file.download>

Bouman, A. & Loman, E. (2014). Visie op het leren van het jonge kind. Geraadpleegd op 14 augustus 2016 op [http://www.cps.nl//library/download/urn:uuid:49883a9a-0006-4c17-94d50e973b0c2c8a/ebook_leren_jonge_kind+\(def\).pdf?format=save_to_disk&ext=.pdf](http://www.cps.nl//library/download/urn:uuid:49883a9a-0006-4c17-94d50e973b0c2c8a/ebook_leren_jonge_kind+(def).pdf?format=save_to_disk&ext=.pdf)

Cohen, L.M., & Ambrose, D.C. (1993). Theories and practices for differentiated education for the gifted and talented. In A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 339-363). Oxford: Pergamon Press.

Dawson, P. & Guare, R. (2009). *Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe.

D'hondt, C. & Rossen, H. van (1999), *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

D'hondt, C. & Rossen, H. van (2010), *Hoogbegaafde kinderen opvoeden*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Dijkstra, E. (2015). Teaching High-Ability Pupils in Early Primary School. Voorpublicatie proefschrift. Open Universiteit.



Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom test uitgevers.

Drent, S. (2011). Compacten. In E. van Gerven. (Ed.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 74-85). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Dweck, C.S. (2009). Self-theories and lessons for giftedness: a reflective conversation. In T. Balchin, B. Hymer & D.J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 308-316). Londen: Routledge.

Gagné, F. (2009). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. In T. Balchin, B. Hymer & D.J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 308-316). Londen: Routledge.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences, The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gerven, E. van (2011). Ontwikkelingen in het denken over hoogbegaafdheid. In E. van Gerven (Ed.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 6-21). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

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

Gerven, E. van (2014). Slimme kleuters. Geraadpleegd op 14-08-2016 op <http://wij-leren.nl/hoogbegaafde-kleuters.php>

Huizinga, M. (2009). Voorwoord in Dawson, P. & Guare, R. *Slim maar... Help kinderen hun talenten*



benutten door hun executieve functies te versterken. Amsterdam: Hogrefe.

Inspectie van het Onderwijs (2015). Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen.

Geraadpleegd op 26 juni 2016 op

http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2015/04/brochure-best-presterende-leerlingen_web.pdf.

List, L. van der & Raeijmaekers, F. (2014). *Hartstikke Hoogbegaafd* Steenwijk: 248media.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006), Kerndoelenboekje. Geraadpleegd op

26 juni 2016 via <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/>.

Inspectie van het Onderwijs (2015). Verslag: De staat van het onderwijs. Geraadpleegd op 12 juli

2016 op <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2016/de-staat-van-het-onderwijs-2014-2015.pdf>.

Mönks, F.J. & Knoers, A.M.P. (2004). *Ontwikkelingspsychologie, inleiding tot de verschillende deelgebieden*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Mönks, F. & Ypenburg, I. (1993). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Assen/ Maastricht: Dekker & Van De Vegt.

Mönks, F. & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Amsterdam: Boom.

Mooij, T. (1991). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen, richtlijnen voor passend onderwijs*.

Muiderberg: Dick Coutinho.



- Mooij, T. (2012). Designing instruction and learning for cognitively gifted pupils in preschool and primary school. In *International Journal of Inclusive Education* 17-6, 597-613.
- Mooij, T. (2014). Optimaal onderwijs voor cognitief hoogbegaafde en excellente leerlingen. Geraadpleegd op: <http://nivoz.nl/artikelen/optimaal-onderwijs-voor-cognitief-hoogbegaafde-en-excellente-leerlingen/>.
- Mooij, T. Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Geraadpleegd op 6 mei 2016 op <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>.
- Santrock, J.W. (1994). *Child Development, Sixth Edition*. Dubuque: Wm. C. Brown Communications, Inc.
- Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen*, Assen: Van Gorcum
- SLO, taxonomie van Bloom. Geraadpleegd op 12 juli 2016 op: <http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>.
- Stap, M. van der (2013). *Van kerndoel tot referentieniveau*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Termeer, P. (2011). Verrijkingsonderwijs. In E. van Gerven (Ed.), *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 86-101). Assen: Koninklijke Van Gorcum.



Timmerman, K. (2011). *Werkhouding bij kleuters, toegepast in de klas en thuis*. Leuven: Lanno Campus.

VanTassel-Baska, J. (1993). Theory and research on curriculum development for the gifted. In A., Heller, F.J., Mönks & A.H. Passow, A.H. (Eds.), *International Handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 365-386). Oxford: Pergamon Press.

Wet op Primair Onderwijs, (2016). Artikel 8. Uitgangspunten en doelstelling onderwijs.
Geraadpleegd op 26 juni 2016 op <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2016-01-18>.

Wijnekus, M. (1992). Begeleiden van hoogbegaafde kinderen. In P. Span, P. de Bruin-de Boer & M.C. Wijnekus, (Eds.), *Het testen van hoogbegaafde kinderen, suggesties voor diagnostiek en begeleiding* (pp. 103-124). Alphen aan de Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.