IMAGE-DEELSTUDIE LEERLINGENONDERZOEK

EINDRAPPORT

AUTEURS

DJOERD DE GRAAF, HARRIËT PRINS & EMINA VAN DEN BERG (SEO ECONOMISCH ONDERZOEK)
JOYCE GUBBELS, MELISSA IN 'T ZANDT & MARISKA ROELOFS (EXPERTISECENTRUM NEDERLANDS, KBA NIJMEGEN)
JUDITH CONIJN, ESTHER STRONKHORST & CLAIRE LEPRÊTRE (KOHNSTAMM INSTITUUT)
LISETTE HORNSTRA (UNIVERSITEIT UTRECHT)
MARJOLIJN VAN WEERDENBURG (RADBOUD UNIVERSITEIT NIJMEGEN)
JETTE ROS, LOES BLAAS EN MARISKA POELMAN (CBO TALENT DEVELOPMENT)

DEZE RAPPORTAGE IS GEFINANCIERD DOOR HET NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK (NRO - 40.5.20441.007) VOOR HET ONDERZOEK 'IMPACT OF ACTIVITIES IN GIFTED EDUCATION (IMAGE)'.

Bij verwijzingen naar dit rapport dient de volgende referentie gebruikt te worden:

De Graaf, D., Prins, H., Van den Berg, E. H., Conijn, J., Stronkhorst, E., Leprêtre, C., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Roelofs, M., Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Ros, J., Blaas, L., & Poelman, M. (2025). *IMAGE-deelstudie Leerlingenonderzoek. Eindrapport.* SEO Economisch Onderzoek.

Samenvatting

Een ruime meerderheid van de scholen biedt specifieke onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen, zoals plusklassen in het primair onderwijs. Leerlingen die betere schoolprestaties behalen en minder uitdaging ervaren, worden vaker geselecteerd voor plusklassen, met als risico dat onderpresteerders en leerlingen die minder vaak aangeven weinig uitdaging te ervaren (wat bijvoorbeeld vaker het geval is bij meisjes) mogelijk over het hoofd worden gezien. Leerlingen en leerkrachten ervaren een positieve impact van de plusklas. Verschil in ontwikkeling tussen leerlingen die deelnemen aan de plusklas en vergelijkbare leerlingen die niet deelnemen, is echter maar op enkele vlakken zichtbaar: plusklasdeelname heeft een positief effect op de intrinsieke motivatie en competentiebeleving, maar niet op zelfregulerend leren of prestaties. Leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn redelijk tevreden over de onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen. De impact is echter beperkt, zowel volgens hun eigen ervaring als afgemeten aan het verschil in ontwikkeling tussen wel en niet-deelnemers.

Wat is onderzocht?

Het voorliggende leerlingenonderzoek beslaat de volgende onderwerpen: de vormgeving van de onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen in het funderend onderwijs, de selectie om hieraan te mogen deelnemen en de impact van de onderwijsaanpassingen op de ontwikkeling van de leerlingen. Hiervoor is bij ruim 3.000 leerlingen in het primair onderwijs (groep 6) en bijna 8.000 leerlingen in het voortgezet onderwijs (leerjaar 1 tot en met 4 van het vwo) een vragenlijst afgenomen. Ongeveer de helft van hen heeft de vragenlijst twee jaar later nogmaals ingevuld. Leerlingen hebben stellingen beoordeeld over hoe zij de school ervaren en hoe ze hun eigen vaardigheden beoordelen en ze hebben een korte intelligentietest (Raven) en creativiteitstaak gemaakt. Leerkrachten en coördinatoren (van het aanbod voor begaafde leerlingen) hebben daarnaast vragenlijsten ingevuld over aanbod, selectie en doelen van onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen op hun school. Deze informatie is gekoppeld aan de antwoorden van de leerlingen, samen met achtergrondkenmerken van de leerlingen en in het primair onderwijs voor een subset van de leerlingen ook scores uit het leerlingvolgsysteem (LVS). Daarnaast zijn ter inkleuring van de resultaten zeventien (online) schoolbezoeken afgelegd, waarbij is gesproken met leerkrachten, coördinatoren en leerlingen om het verhaal achter de cijfers beter te kunnen begrijpen.

Wat zijn de uitkomsten?

Aanbod

- Alle scholen in het primair onderwijs differentiëren en verrijken in de reguliere klas. Bij rekenen wordt meer gedifferentieerd dan bij taal.
- Een ruime meerderheid van de scholen in het primair onderwijs (84 procent) heeft ook een plusklas. Deze wordt zowel binnen de school (schoolgebonden) als bovenschools georganiseerd.

- Een plusklas kent doorgaans diverse doelen, zoals het aanleren van leerstrategieën, het bieden van contact met gelijkgestemde leerlingen en het stimuleren van executieve functies. Ook is er regelmatig aandacht voor het bevorderden van de cognitieve ontwikkeling, de motivatie en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.
- Ook in het voortgezet onderwijs is er veel aanbod voor begaafde leerlingen. De meeste scholen bieden meerdere typen onderwijsaanpassingen aan.
- In het voortgezet onderwijs komen met name de volgende onderwijsaanpassingen veel voor: speciale begeleiding, versnellen en binnenschoolse verrijking buiten de les.

Selectie

- De meeste scholen geven aan leerlingen te selecteren op basis van veel verschillende kenmerken. Bij de selectie van leerlingen voor de plusklas in het primair onderwijs speelt de behoefte aan cognitieve uitdaging en aan contact met gelijkgestemden bijvoorbeeld vaak een bepalende rol. Ook wordt er (onder meer) vaak gelet op een hoge intelligentie, vermoedelijk onderpresteren en of de leerling hoog scoort op LVS-toetsen.
- In het primair onderwijs nemen jongens en leerlingen met hoogopgeleide ouders vaker deel aan een (schoolgebonden) plusklas, maar dit verschil valt weg als rekening wordt gehouden met de schoolprestaties (zoals gemeten met de LVS-scores) en met ervaren uitdaging. Bij gelijke schoolprestaties en dezelfde ervaren uitdaging is de kans om deel te nemen aan een plusklas dus vergelijkbaar voor jongens en meisjes of kinderen met lager of hoger opgeleide ouders. Dit suggereert dat schoolprestaties van leerlingen en het ervaren van weinig uitdaging de doorslaggevende factoren zijn voor basisscholen bij het selecteren van leerlingen voor plusklassen. (Een soortgelijk beeld zien we bij het aanbieden van extra verrijkingsmateriaal in taal/rekenen.)
- Bovenstaande roept de vraag op in hoeverre onderpresteerders of leerlingen die minder vaak aangeven weinig uitdaging te ervaren (wat gemiddeld bijvoorbeeld vaker het geval is bij meisjes) het risico lopen over het hoofd te worden gezien.
- In het voortgezet onderwijs is bij deelname aan extra activiteiten buiten de les geen samenhang met geslacht zichtbaar, maar wel met het opleidingsniveau van de ouders. Er kan in het voortgezet onderwijs niet gecorrigeerd worden voor schoolprestaties in dit onderzoek, omdat dergelijke informatie niet beschikbaar is.
- Andere kenmerken waarmee selectie in het voortgezet onderwijs samenhangt, zijn een lagere ervaren uitdaging, een grotere competentiebeleving, meer behoefte aan cognitieve uitdaging en een betere creativiteitsscore, terwijl bijvoorbeeld de score op de Raven-test geen samenhang vertoont met deelname.

Impact

- Leerlingen in het primair onderwijs die deelnemen aan een plusklas ervaren zelf over het algemeen een positieve impact van de plusklas. Ze vinden dat ze door de plusklas meer leren, gemotiveerder zijn en meer zelfvertrouwen hebben. Dat geldt met name voor plusklasleerlingen die aangeven een grotere behoefte te hebben aan uitdaging.
- Het maakt daarbij uit of de plusklas een vaste leerkracht heeft. Wanneer dat zo is, ervaren plusklasleerlingen dat ze door de plusklas meer leren. Ook maakt de doelstelling van de plusklas uit: in plusklassen die tot doel hebben de cognitieve ontwikkeling van leerlingen te bevorderen, geven plusklasleerlingen aan meer te leren dan in plusklassen waar dat niet expliciet een doelstelling is.
- Het verschil in ontwikkeling tussen plusklasdeelnemers en vergelijkbare leerlingen die niet deelnemen lijkt echter beperkt. Zo zorgde deelname aan een plusklas tussen groep 6 en groep 8 gemiddeld niet voor minder verveling, een betere band met klasgenoten of meer ervaren uitdaging bij de leerlingen die wel deelnamen aan een plusklas. Ook zagen we geen duidelijke effecten op zelfregulerend leren of schoolprestaties.
- Wel bleek deelname aan de plusklas een positief effect te hebben op de intrinsieke motivatie en het gevoel van competentie voor school: de intrinsieke motivatie nam minder sterk af en de competentiebeleving nam sterker

toe bij leerlingen die tussen groep 6 en groep 8 aan een plusklas deelnamen dan bij vergelijkbare leerlingen die niet aan een plusklas deelnamen.

- De duur van de plusklas lijkt daarbij een rol te spelen. Als de plusklas het gehele schooljaar wordt aangeboden, in plaats van een kort programma, ervaren plusklasleerlingen een sterkere toename in hun plezier op school, zien we een sterkere toename in zelfregulerend leren en zien we positieve effecten bij begrijpend lezen.
- Het missen van lessen in de reguliere klas door deelname aan de plusklas lijkt ook mogelijke risico's met zich mee te brengen. Bij een intensievere plusklas (meer uren per week) is er bij deelnemers minder vooruitgang op spellingprestaties. Verder gaat de door hen ervaren kwaliteit van de relatie met klasgenoten in de reguliere klas achteruit en zien we dat leerlingen zich minder competent gaan voelen. Dit komt wellicht doordat plusklasleerlingen minder tijd doorbrengen in de reguliere klas en doordat ze in de plusklas vaak niet meer één van de sterkste leerlingen van de groep zijn.
- Leerlingen die extra verrijkingsmateriaal krijgen voor rekenen en/of taal maken ook een grotere groei door in hun gevoel van competentie dan vergelijkbare leerlingen die hier geen gebruik van maken. Tegelijkertijd neemt hun gevoel van ervaren uitdaging af. Een mogelijke verklaring is dat het krijgen van verrijkingsmateriaal heel concreet en zichtbaar maakt dat een leerling goed presteert. Mogelijk zorgt dat ervoor dat de leerling zich ervan bewust is dat hij/zij misschien meer uitdaging nodig heeft en rapporteert hij/zij daardoor sneller dat niet voldoende te ervaren.
- In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen redelijk tevreden over de extra activiteiten, maar ze ervaren niet zozeer een effect op hun vaardigheden, motivatie of zelfvertrouwen. Leerlingen met een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging zijn wel positiever over de impact op deze factoren.
- Deelname aan de extra activiteiten leidt ook niet tot een significant andere ontwikkeling in uitkomstmaten als motivatie voor school, ervaren uitdaging of competentiebeleving in vergelijking met vergelijkbare leerlingen die niet deelnamen aan de onderwijsaanpassingen.

Wat zijn de aanbevelingen?

- Zorg voor een eenduidige aanpak/werkwijze op schoolniveau, waardoor het gedifferentieerd aanbod dat een leerling ontvangt niet afhangt van de leerkracht die voor de klas staat. Daarbij is het zaak dat deze uniforme aanpak goed wordt verankerd vanwege wisselingen in het lerarenteam. Het is goed om vanuit een gemeenschappelijke visie op schoolniveau beleid te ontwikkelen ten aanzien van begaafde leerlingen. Er is inmiddels ook een landelijke norm voor basisondersteuning beschikbaar, waarin wordt beschreven welke basisondersteuning nodig is voor (hoog)begaafde leerlingen.
- Om meer impact te kunnen bereiken, is het belangrijk dat scholen een duidelijke doelgroep voor de onderwijsaanpassingen voor ogen hebben en daar gericht op selecteren en het aanbod op afstemmen. Bij plusklassen gaat het dan om de vraag welke leerlingen een extra ondersteuningsbehoefte hebben waar in de reguliere klas niet in voorzien kan worden en wat zij specifiek nodig hebben. Vervolgens is het zaak om te monitoren of specifieke leerdoelen worden behaald. In dat geval zou een leerling na een bepaalde periode kunnen stoppen met de specifieke aanpassing, ook als dat een plusklas betreft.
- Zorg dat de selectie aansluit bij een heldere en goed doordachte doelgroepdefinitie en kijk daarbij verder dan alleen toetsresultaten. Anders is er een risico dat onderpresteerders onterecht niet worden geselecteerd. Ook bij andere aspecten, zoals ervaren uitdaging, is het zaak om te waken voor een bevooroordeelde selectie. Jongens geven bijvoorbeeld vaker aan behoefte aan meer uitdaging te hebben, waardoor meisjes eerder over het hoofd kunnen worden gezien.
- Deelname aan een onderwijsaanpassing geeft leerlingen ‘status’. Het wordt heel zichtbaar dat ze iets extra’s kunnen en daardoor gaan ze zich competenter voelen. Daar zit echter ook een risico aan, want deze leerlingen durven hierdoor misschien niet meer te falen en hun klasgenoten gaan zich mogelijk minder competent voelen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich hiervan bewust zijn.

- Zorg voor goede randvoorwaarden. Bij een vaste leerkracht voor de plusklas ervaren de leerlingen bijvoorbeeld een grotere impact. Daarnaast gaven scholen in interviews aan dat ze niet altijd de tijd hebben om leerlingen goed te begeleiden bij een gedifferentieerd aanbod. Ook het materiaal laat volgens hen soms te wensen over, omdat het budget niet altijd toereikend is.
- Deelname aan een plusklas heeft mogelijk risico's voor de reguliere klas. Het is daarom belangrijk dat er voldoende afstemming is met de reguliere klas en dat daar ook voldoende (misschien zelfs extra goed) wordt aangesloten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerling (anders is het een '*part-time solution for a full-time problem*').

Inhoudsopgave

Samenvatting 3

1 Inleiding 9

1.1 Inbedding in IMAGE 9

1.2 Doel en onderzoeksvragen 10

1.3 Werving 10

1.4 Dataverzameling 12

1.5 Interviews 18

2 Aanbod primair onderwijs 20

2.1 Kenmerken van respondenten en deelnemende scholen 20

2.2 Onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen in groep 8 22

2.3 Plusklassen: beoogde doelgroep en besluitvorming over selectie 26

2.4 Plusklassen: vormgeving 30

3 Deelname en selectie primair onderwijs 38

3.1 Deelnemers onderwijsaanpassingen 38

3.2 Deelnemers en selectie plusklassen 39

3.3 Deelnemers en selectie verrijkingsmateriaal 44

4 Impact onderwijsaanpassingen primair onderwijs 49

4.1 Impact plusklassen 49

4.2 Impact plusklassen: verschillen tussen leerlingen 53

4.3 Impact plusklassen: verschillen tussen scholen 54

4.4 Impact verrijkingsmateriaal 56

4.5 Conclusies en aanbevelingen primair onderwijs 59

5 Aanbod voortgezet onderwijs 61

5.1 Profiel van de deelnemende scholen 61

5.2 Onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen 63

6 Deelname en selectie voortgezet onderwijs 74

6.1 Deelnemers extra activiteiten 74

6.2 Selectie extra activiteiten 77

7 Impact extra activiteiten in het voortgezet onderwijs 81

7.1 Tevredenheid extra activiteiten buiten de les 81

7.2 Impact extra activiteiten buiten de les 82

7.3 Impact extra activiteiten binnen de les 86

7.4 Conclusies en aanbevelingen voortgezet onderwijs 87
Referenties 88
Bijlage A Meetinstrumenten 90
Bijlage A.1 Raven-test 90
Bijlage A.2 Creativiteitstaak 90
Bijlage A.3 Stellingen per schaal 91
Bijlage A.4 Stellingen over de onderwijsaanpassing 94
Bijlage B Regressieresultaten selectie groep 6 96
Bijlage B.1 Schoolgebonden plusklassen in groep 6 96
Bijlage B.2 Bovenschoolse plusklas in groep 6 97
Bijlage B.3 Verrijkingsmateriaal in groep 6 98
Bijlage C Verschillen in ontwikkeling 101
Bijlage D Regressieresultaten selectie voortgezet onderwijs 102
Bijlage D.1 Extra activiteiten buiten de les 102
Bijlage D.2 Extra activiteiten binnen de les 103

1 Inleiding

Welke onderwijsaanpassingen hebben scholen in het primair en voortgezet onderwijs voor begaafde leerlingen? Hoe worden leerlingen daarvoor geselecteerd en wat is de impact van de onderwijsaanpassingen op de ontwikkeling van leerlingen? Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn met vragenlijsten onder tientallen scholen en duizenden leerlingen twee metingen verricht. Daarnaast zijn interviews gehouden, om het verhaal achter de cijfers naar boven te halen.

1.1 Inbedding in IMAGE

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW) heeft voor de periode van 2019 tot en met 2024 subsidie beschikbaar gesteld om het primair en voortgezet onderwijs te stimuleren om een passend onderwijs- en ondersteuningsaanbod voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in te richten. [1] Aan deze subsidieregeling 'Begaafde leerlingen in primair en voortgezet onderwijs' zijn twee onderzoeken gekoppeld: een monitoronderzoek en een impactonderzoek. In het monitoronderzoek wordt de besteding van subsidiemiddelen in kaart gebracht (Bomhof et al., 2022). Het doel van het impactonderzoek Impact of Activities in Gifted Education (IMAGE) is om de impact in kaart te brengen van activiteiten die in het kader van de subsidieregeling uitgevoerd worden om het passend onderwijs aan begaafde leerlingen te verbeteren. Binnen IMAGE wordt onderzocht wat de werkzame mechanismen en onderliggende condities zijn. De projectleiding van IMAGE is in handen van het expertisecentrum *Radboud Talent in Ontwikkeling* (RATiO) vallend onder het Behavioural Science Instituut van de Radboud Universiteit. IMAGE bestaat uit meerdere deelstudies en één daarvan is de deelstudie 'Leerlingenonderzoek'.

Het leerlingenonderzoek bestaat uit twee opvolgende metingen, met twee jaar tussen de eerste en de tweede meting. In 2023 is een tussenrapport uitgebracht met de resultaten van de eerste meting (De Graaf et al., 2023). Het voorliggende rapport is het eindrapport en bevat de uitkomsten van beide metingen van deze deelstudie. Er is gekeken naar de wijze waarop de ontwikkelingsbehoeften van leerlingen met begaafdheidskenmerken worden gesignaleerd, naar de aangeboden onderwijsaanpassingen in het primair en voortgezet onderwijs, naar de kenmerken en ontwikkeling van leerlingen die aan deze onderwijsaanpassingen deelnamen en naar de impact van de onderwijsaanpassingen. Deze deelstudie is uitgevoerd door onderzoekers van onderzoeksinstellingen SEO Economisch Onderzoek (SEO), Kohnstamm Instituut (KI), Expertisecentrum Nederlands (EN), CBO Talent Development (CBO) en de Universiteit Utrecht (UU).

[1] De subsidieperiode liep oorspronkelijk van 2019 tot 2023, maar de subsidieperiode is met een jaar verlengd. De subsidieregeling is inmiddels opgevolgd door de subsidieregeling 'Begaafde leerlingen primair en voortgezet onderwijs 2023-2025'.

1.2 Doel en onderzoeksvragen

Het leerlingenonderzoek beslaat twee onderwerpen: de vormgeving van interventies in de vorm van onderwijsaanpassingen (inclusief de selectie hiervoor) en de impact van deze onderwijsaanpassingen op de ontwikkeling van leerlingen. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn twee metingen gedaan: een eerste meting aan het eind van schooljaar 2021-2022 en een tweede meting aan het eind van schooljaar 2023-2024. Het leerlingenonderzoek beantwoordt de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is het doel van de onderwijsaanpassing en wat is de beoogde doelgroep?
2. Hoe geven de scholen de onderwijsaanpassing vorm, inclusief selectie daarvoor?
3. Wat wordt en wie worden bereikt met de onderwijsaanpassing?
4. In hoeverre strookt dat met het doel en de beoogde doelgroep?
5. In hoeverre hangt de impact samen met de vormgeving van de onderwijsaanpassing/selectie (werkzame mechanismen) en de specifieke omstandigheden?

In de eerste meting is de praktijksituatie in kaart gebracht, om antwoord te geven op de eerste twee onderzoeksvragen. Daarnaast heeft de eerste meting inzicht gegeven in wie bereikt worden met de onderwijsaanpassing en of dit strookt met de beoogde doelgroep. Door de resultaten van de eerste meting te koppelen aan de resultaten van de tweede meting wordt inzicht verkregen in de impact van de onderwijsaanpassingen en in hoeverre die strookt met het beoogde doel. Ook kan daarmee onderzocht worden in hoeverre deze impact samenhangt met de vormgeving van de onderwijsaanpassing.

1.3 Werving

Eerste meting

De werving voor de eerste meting vond plaats in het voorjaar van 2022. Hierbij zijn eerst de samenwerkingsverbanden benaderd voordat contact werd opgenomen met de scholen. Hier is voor gekozen omdat samenwerkingsverbanden de subsidie hadden ontvangen en daardoor verplicht waren om deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast staan zij dichter bij de scholen dan de onderzoekers, waardoor ze een goed beeld hebben van wat daar speelt. Tot slot kan steun van het samenwerkingsverband zorgen voor een grotere respons. In totaal hebben 71 samenwerkingsverbanden in het primair onderwijs en 71 samenwerkingsverbanden in het voortgezet onderwijs de subsidie ontvangen. Uit deze populatie is een steekproef getrokken. Uiteindelijk is de helft van de samenwerkingsverbanden benaderd voor het leerlingenonderzoek.

Per samenwerkingsverband is een steekproef getrokken van ongeveer 15% van het aantal schoolvestigingen. Bij deze selectie zijn in ieder geval de vestigingen met voltijds hoogbegaafdsonderwijs geïncludeerd, zowel voor het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs zijn ook de vestigingen die (samen met de vestigingen in het primair onderwijs) een interventie voor een soepele overgang tussen primair en voortgezet onderwijs hebben opgezet meegenomen in de steekproeven per samenwerkingsverband.[2] De rest van de steekproef is samengesteld door willekeurig scholen van het samenwerkingsverband te selecteren. Aan de samenwerkingsverbanden is gevraagd om de steekproef van hun vestigingen na te lopen en deze waar mogelijk

[2] Van deze typen onderwijsaanpassingen (voltijds hoogbegaafdheidsonderwijs en interventies voor een soepele overgang) bleken ondanks deze *oversampling* te weinig scholen te responderen om hierover betrouwbare uitspraken te kunnen doen. Over interventies voor een soepele overgang is wel op kleinere schaal informatie verkregen via de interviews. Informatie hierover is te vinden in Box 5.1 en Box 7.1.

aan te vullen (bijvoorbeeld omdat niet-geselecteerde vestigingen specifieke onderwijsaanpassingen bieden aan begaafde leerlingen die interessant zijn voor het onderzoek). Verder is aan de samenwerkingsverbanden gevraagd om de contactgegevens van de geselecteerde vestigingen aan ons door te geven en de scholen te informeren dat wij op korte termijn contact met ze zouden opnemen.

Tot slot zijn de geselecteerde scholen allemaal individueel benaderd met het verzoek om deel te nemen aan het leerlingenonderzoek. Vanuit de verschillende onderzoeksinstellingen is intensief contact geweest met alle scholen, zowel per mail als telefonisch. Op die manier hebben de onderzoekers ervoor gezorgd dat zoveel mogelijk scholen wilden deelnemen aan het onderzoek. Door onder andere de nasleep van corona en tijdgebrek op de scholen lag het deelnamepercentage lager dan van tevoren gehoopt, maar met de deelnemende scholen is alsnog een groot aantal leerlingen bereikt. Tabel 1.1 laat per wervingsfase zien wat de aantallen samenwerkingsverbanden en scholen zijn die benaderd zijn en hoeveel daarvan hebben deelgenomen.

Tweede meting

De werving voor de tweede meting vond plaats in het voorjaar van 2024. In deze wervingsfase zijn de scholen die bij de eerste meting hadden aangegeven deel te willen nemen opnieuw benaderd. De focus lag daarbij op scholen die destijds ook daadwerkelijk hadden deelgenomen aan de eerste meting. Er zijn echter ook scholen opnieuw benaderd die toen aangaven deel te willen nemen, maar dit uiteindelijk niet hebben gedaan. Slechts enkele van deze 'nieuwe' scholen bleken bereid deel te nemen aan de tweede meting. Van de scholen die aan de eerste meting hadden deelgenomen heeft iets meer dan de helft ook deelgenomen aan de tweede meting (Tabel 1.1).

Tabel 1.1 Deelname per wervingsfase

	Primair onderwijs	Voortgezet onderwijs
Meting 1		
Benaderde swv - s	36	39
Deelnemende swv - s	28	20
Benaderde scholen	822	71
Deelnemende scholen	152	38
Percentage deelnemende scholen	18%	54%
Meting 2		
Totaal		
Benaderde scholen	293	57
Deelnemende scholen	89	26
Percentage deelnemende scholen	30%	46%
Scholen die ook deelnamen aan eerste meting		
Benaderde scholen	152	38
Deelnemende scholen	83	21

Percentage deelnemende scholen	55%	55%
Nieuwe scholen		
Benaderde scholen	141	19
Deelnemende scholen	6	5
Percentage deelnemende scholen	4%	26%

Noot: swv = samenwerkingsverband. Deelnemend swv betekent dat het samenwerkingsverband de contactgegevens van de scholen heeft verstrekt en de scholen heeft geïnformeerd over het onderzoek. Alle benaderde scholen vallen onder één van de deelnemende samenwerkingsverbanden.
Bron: SEO Economisch Onderzoek (2025)

1.4 Dataverzameling

Na instemming met deelname doorliepen de scholen de verschillende stappen van het leerlingenonderzoek. In het primair onderwijs vulden alle leerlingen uit groep 6 (meting 1) een vragenlijst in, net als hun leerkracht(en) en de coördinator van het aanbod voor begaafde leerlingen (hb-coördinator, bijvoorbeeld een intern begeleider). Twee jaar later werd dit proces herhaald, ditmaal met de leerlingen uit groep 8 (meting 2). In het voortgezet onderwijs zijn alle leerlingen in de eerste vier leerjaren van het vwo bevraagd (meting 1), samen met de coördinator van het aanbod voor begaafde leerlingen (bijvoorbeeld een ondersteuningscoördinator). Twee jaar later werd dit proces herhaald met de leerlingen in de laatste vier leerjaren van het vwo (meting 2).

De keuze voor groep 6 en leerjaar 1 tot en met 4 in het vwo is gemaakt om ervoor te zorgen dat de leerlingen oud genoeg zijn om de vragen te kunnen beantwoorden (alleen in het primair onderwijs) en bij de tweede meting nog steeds op dezelfde school zaten en konden deelnemen aan de tweede meting van het leerlingenonderzoek.

Naast het invullen van de drie vragenlijsten zijn de scholen ook gevraagd om een upload bij het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS) te voltooien. Hierbij moesten leerkrachten de leerlingcode uit de vragenlijst koppelen aan de BSN-nummers en die bij het CBS aanleveren. Op die manier werd het mogelijk om de vragenlijstgegevens van meting 1 en meting 2 van de leerlingen te koppelen en om die gegevens te koppelen aan data die vanuit het CBS beschikbaar zijn, zoals de data van het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO) en de gegevens uit het leerlingvolgsysteem (LVS).

1.4.1 Meetinstrumenten

In het primair onderwijs zijn bij beide metingen drie soorten vragenlijsten afgenomen: één voor de coördinator van het aanbod voor begaafde leerlingen, één voor de leerkracht en één voor de leerlingen. De coördinator beantwoordde vragen over het aanbod aan onderwijsaanpassingen op de school en over de vormgeving, selectiecriteria en doelen van deze onderwijsaanpassingen. De leerkracht beantwoordde een aantal vragen over de vorm en mate van differentiatie in de les en gaf per leerling aan of zij deelnamen aan één van de aangeboden onderwijsaanpassingen (plusklas, verrijkingsmateriaal en/of versnellen). De vragenlijst van de leerlingen werd met behulp van de antwoorden op de leerkrachtvragenlijst aangepast, zodat de vragen aan de leerling pasten bij de onderwijsaanpassingen waar de betreffende leerling aan deelnam.

In het voortgezet onderwijs waren de vragenlijsten vergelijkbaar, maar hier gaven leerlingen zelf aan aan welke onderwijsaanpassingen ze deelnamen. Hier was dus geen docentenvragenlijst nodig. Informatie over het aanbod werd verzameld met de coördinatorvragenlijst en informatie over de deelname en ervaringen van leerlingen met de leerlingenvragenlijst.

De vragenlijsten voor de leerlingen bevatten verschillende onderdelen. Zowel in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs zijn bij beide metingen verschillende schalen met stellingen opgenomen in de vragenlijst, om een beeld te krijgen van de houding van leerlingen ten aanzien van verschillende onderwerpen. De schalen gaan over de onderwerpen autonomie, competentiebeleving, band met klasgenoten, band met de leerkracht, inzet, plezier in de les, verveling in de les, plannen, evalueren, monitoren, intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie, amotivatie, ervaren uitdaging en behoefte aan cognitieve uitdaging.[3] Het volledige overzicht met schalen, de bijbehorende stellingen en de bronvermelding is opgenomen in Bijlage A.

Aan de leerlingen die ook deelnamen aan een onderwijsaanpassing werd een aantal specifieke vragen gesteld over hoe zij deze onderwijsaanpassing(en) ervoeren en wat het hun opleverde. Deze stellingen zijn in te delen in de tevredenheid over de onderwijsaanpassing en het effect ervan op het leren, hun zelfvertrouwen, hun motivatie en (in het primair onderwijs) de band met hun klasgenoten in de reguliere les. De precieze stellingen zijn opgenomen in Bijlage A.

Daarnaast zijn er in de eerste meting twee toetsen opgenomen in het instrumentarium voor zowel leerlingen in het primair als in het voortgezet onderwijs: de Raven-test en een creativiteitstaak. Om een indicatie te krijgen van de intelligentie werd als proxy-variabele een verkorte versie van de Raven-test afgenomen, bestaande uit vijftien vragen (Langener et al., 2021). Bij de Raven-test kregen leerlingen een reeks van patronen te zien met de (meerkeuze)vraag welk patroon de volgende in de reeks is. Om een plafondeffect te voorkomen kregen de leerlingen die relatief veel vragen goed hadden vier extra vragen met een hogere moeilijkheidsgraad. Om een indicatie te krijgen van de creativiteit werd als proxy een variant van de *alternative uses* test uitgevoerd, waarbij leerlingen werd gevraagd zoveel mogelijk verschillende dingen op te noemen die gedaan kunnen worden met een tandenborstel. Uitgebreidere informatie over het instrumentarium en de bronvermelding staat in Bijlage A.

1.4.2 Behaalde respons

In het primair onderwijs hebben 83 scholen en in het voortgezet onderwijs hebben 21 scholen aan beide metingen deelgenomen. Niet alle deelnemende scholen hebben alle stappen van het onderzoek doorlopen. Zo zijn er scholen waarvan één van de vragenlijsten niet is ingevuld of waarbij de CBS-upload niet gelukt is. Met name bij de eerste meting is bij een deel van de scholen de CBS-upload niet gelukt, waardoor die leerlingen niet gekoppeld kunnen worden aan hun achtergrondkenmerken.

Leerkracht- en coördinatorgegevens

De leerkrachtvragenlijst (in het primair onderwijs) en coördinatorvragenlijst (in het primair en voortgezet onderwijs) konden dankzij de unieke logincodes per school gekoppeld worden aan de vragenlijsten van de leerlingen.

Bij de eerste meting hebben 202 leerkrachten van 143 basisscholen de leerkrachtvragenlijst ingevuld (112 scholen met één leerkracht, 30 scholen met twee leerkrachten en 10 scholen met drie leerkrachten). Bij de tweede meting

[3] In de analyses gebruiken we voor motivatie als te verklaren variabele intrinsieke motivatie, aangezien de onderwijsaanpassingen hierop het meeste invloed hebben.

hebben 121 leerkrachten van 92 basisscholen de leerkrachtvragenlijst ingevuld (71 scholen met één leerkracht, 14 scholen met twee leerkrachten, 6 scholen met drie leerkrachten en 1 school met vier leerkrachten). De coördinatorvragenlijst is bij de eerste meting in het primair onderwijs door 143 coördinatoren ingevuld en bij de tweede meting door 86 coördinatoren.

In het voortgezet onderwijs is bij de eerste meting de coördinatorvragenlijst door 36 coördinatoren ingevuld en bij de tweede meting door 27 coördinatoren. De vragenlijst werd bij de tweede meting meestal ingevuld door de coördinator begaafdheid/talentontwikkeling op de school (n = 18). Verder hadden de respondenten één of meerdere van de volgende functies: schoolleider/locatiedirecteur (n = 2), docent/mentor (n = 13), zorg-/ondersteuningscoördinator (n = 6) of anders (n = 2). Ongeveer 78% van de coördinatoren gaf aan dat zij een vorm van scholing (opleiding, cursus of training) op het gebied van begaafdheid hebben gevolgd (tegenover 90% bij de eerste meting).

Leerlinggegevens

Van het totaal aantal scholen waarvan de leerlingen de vragenlijst hebben ingevuld, heeft een groot deel de CBS-upload succesvol volbracht. Van deze scholen konden de vragenlijstgegevens gekoppeld worden aan de NCO-data van het CBS. Van een deel van deze leerlingen in het primair onderwijs waren ook de LVS-gegevens beschikbaar via het CBS. Het aantal scholen en leerlingen waarvan de verschillende gegevens op leerlingniveau beschikbaar waren, zijn voor de twee metingen weergegeven in Tabel 1.2 en Tabel 1.3.

Tabel 1.2 Aantal scholen en leerlingen per niveau van informatie, uitgesplitst voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs

	Primair onderwijs		Voortgezet onderwijs	
	Scholen	Leerlingen	Scholen	Leerlingen
Meting 1 – totaal				
Totaal	152	3.356	38	7.943
CBS	115	2.429	31	6.290
LVS	43	999	n.v.t.	n.v.t.
Meting 2 - totaal				
Totaal	89	2.092	26	3.763
CBS	81	1.794	21	2.764
LVS	32	730	n.v.t.	n.v.t.
Deelgenomen aan beide metingen				
Totaal	83	*	21	*
CBS	62	1.133	16	1.343
LVS	19	369	n.v.t.	n.v.t.

Noot: CBS = aantal scholen en leerlingen waarvan de vragenlijsten succesvol gekoppeld zijn aan de CBS-gegevens. LVS = aantal scholen en leerlingen waarvan de LVS-scores in de CBS-omgeving bekend zijn. *De twee metingen kunnen voor de leerlingen alleen binnen de CBS-omgeving gekoppeld worden.
Bron: SEO Economisch Onderzoek (2025)

Tabel 1.3 Leerjaar leerlingen voortgezet onderwijs

	Totaal n (%)	CBS n (%)
Meting 1		
Leerjaar 1	2.547 (32%)	1.889 (30%)
Leerjaar 2	1.933 (24%)	1.563 (25%)
Leerjaar 3	1.841 (23%)	1.489 (24%)
Leerjaar 4	1.622 (20%)	1.344 (21%)
Meting 2		
Leerjaar 3	1.174 (31%)	815 (29%)
Leerjaar 4	952 (25%)	641 (23%)
Leerjaar 5	964 (26%)	703 (25%)
Leerjaar 6	673 (18%)	605 (22%)

Noot: CBS = aantal scholen en leerlingen waarvan de vragenlijsten succesvol gekoppeld zijn aan de CBS-gegevens.
Bron: SEO Economisch Onderzoek (2025)

Representativiteit primair onderwijs

Niet alle benaderde scholen hebben deelgenomen aan het onderzoek en in bepaalde gevallen heeft een samenwerkingsverband in het geheel geweigerd om deel te nemen, ook al was deelname aan het onderzoek een verplicht onderdeel van de subsidie.[4] Omdat een belangrijk deel van dit onderzoek gaat over de ontwikkeling tussen de twee metingen is dat niet direct een probleem voor het onderzoek. Wel is het van belang om een beeld te krijgen van eventuele selectiviteit van de deelnemende scholen, zodat duidelijk is in hoeverre de resultaten representatief zijn voor alle Nederlandse scholen.

Door de koppeling met de CBS-data was het mogelijk om van een aantal achtergrondkenmerken te bepalen hoe die zich verhouden tot de totale populatie in Nederland. De CBS-data bevatten bijvoorbeeld informatie over schoolkenmerken, zoals de stedelijkheidsgraad en het percentage achterstandsleerlingen, en over leerlingkenmerken, zoals geslacht en migratieachtergrond (zelf of ten minste één ouder in het buitenland geboren).

Tabel 1.4, Figuur 1.1 en Tabel 1.5 laten zien hoe het geslacht en de migratieachtergrond van de deelnemende leerlingen en de stedelijkheidsgraad van de gemeente, de schoolomvang en het percentage achterstandsleerlingen op de deelnemende scholen zich verhouden tot de verdeling voor alle leerlingen in groep 6 (meting 1) en groep 8 (meting 2) in Nederland. Hieruit blijkt dat binnen de deelnemende scholen het aandeel leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond relatief wat lager is dan in heel Nederland (9% tegenover 19%), dat de deelnemende scholen zich wat minder vaak in de stedelijke gemeenten bevinden en dat het minder vaak scholen zijn met een relatief hoge leerlingscore.[5] De omvang van de school is vergelijkbaar met die in heel Nederland en het geslacht van de deelnemende leerlingen eveneens.

4 Vijf samenwerkingsverbanden hebben geweigerd mee te werken.

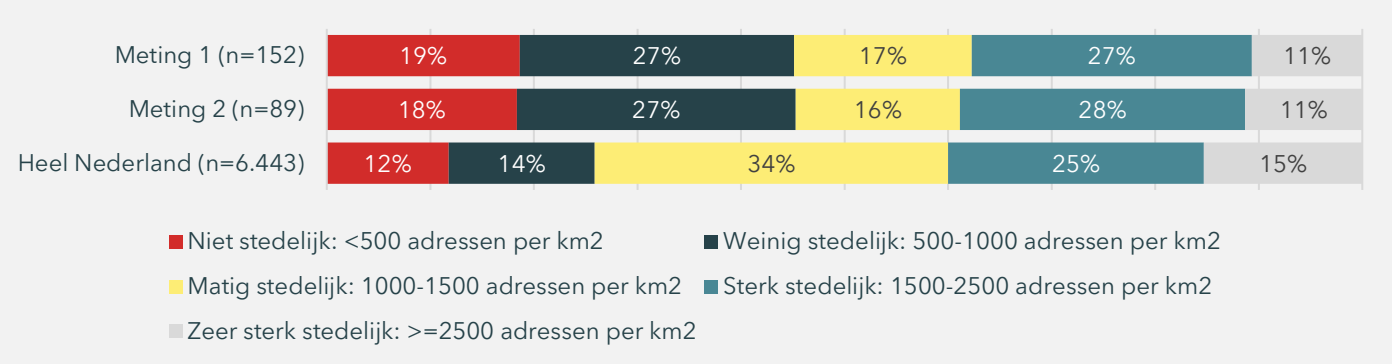
5 De leerlingscore wordt door het CBS berekend op basis van kenmerken als opleidingsniveau ouders, herkomst en of ouders in de schuldsanering zitten. De leerlingscore geeft een indicatie van de kans dat een leerling een onderwijsachterstand heeft of krijgt en wordt gebruikt om de achterstandsscore van een school te berekenen. Wij gebruiken hier de gemiddelde leerlingscore per leerling per school.

Tabel 1.4 Geslacht en migratieachtergrond in heel Nederland en in het IMAGE-leerlingenonderzoek

	Meting 1		Meting 2	
	IMAGE (n=2.429)	Heel Nederland (n=176.670)	IMAGE (n=1.794)	Heel Nederland (n=177.988)
Geslacht				
Jongen	49%	51%	49%	51%
Meisje	51%	49%	51%	49%
Migratieachtergrond				
Geen	84%	71%	84%	72%
Westers	7%	9%	7%	9%
Niet-Westers	10%	19%	9%	19%

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2025).

Figuur 1.1 Stedelijkheidsgraad schoolgemeenten in heel Nederland en in het IMAGE-leerlingenonderzoek



Bron: CBS, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2025).

Tabel 1.5 Schoolomvang en percentage achterstandsleerlingen in heel Nederland en in het IMAGE-leerlingenonderzoek

	Meting 1		Meting 2	
	IMAGE (n=152)	Heel Nederland (n=6.367)	IMAGE (n=89)	Heel Nederland (n=6.443)
Schoolomvang				
<=100 leerlingen	20%	18%	19%	19%
101-200	34%	34%	35%	34%
201-300	26%	26%	24%	26%
>300	21%	22%	23%	22%
Leerlingscore				
<= 0,3	25%	25%	27%	25%
0,3 – 0,5	25%	19%	24%	20%
0,5 – 1	31%	27%	34%	26%
> 1	19%	28%	16%	29%

Noot: De leerlingscore is de gemiddelde achterstandsscore (zonder drempel) per leerling, zoals berekend door het CBS.
Bron: CBS, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2025).

Representativiteit voortgezet onderwijs

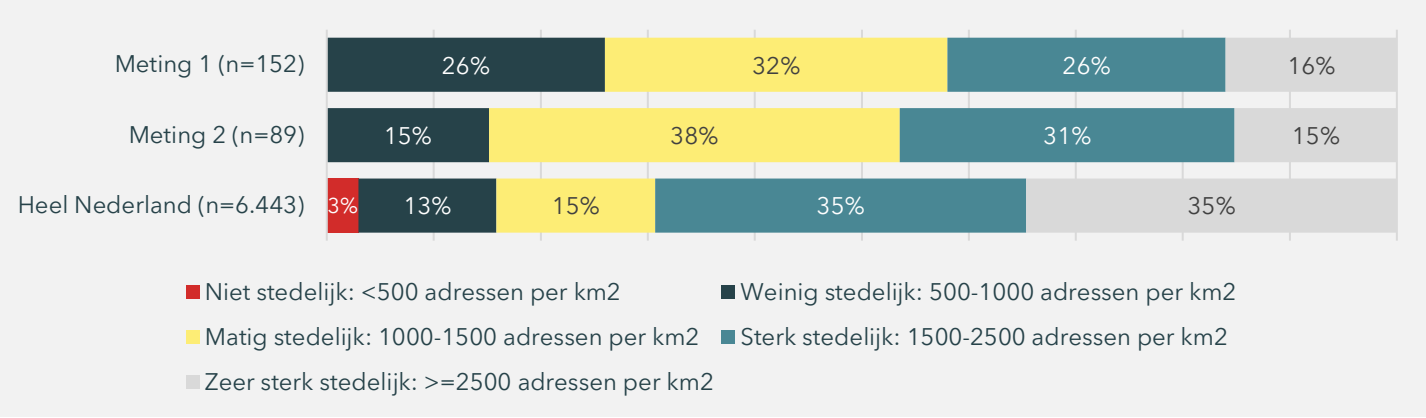
De resultaten in het voortgezet onderwijs laten een vergelijkbaar beeld zien als in het primair onderwijs (Tabel 1.6, Figuur 1.2 en Tabel 1.7). Ook in het voortgezet onderwijs is het aandeel deelnemende leerlingen met een migratieachtergrond lager dan in heel Nederland. Ook het aandeel scholen in meer stedelijke gemeenten en scholen met een relatief hoge leerlingscore is lager dan het landelijke beeld.

Tabel 1.6 Geslacht en migratieachtergrond in heel Nederland en in het IMAGE-leerlingenonderzoek

	Meting 1		Meting 2	
	IMAGE (n=6.290)	Heel Nederland (n=314.588)	IMAGE (n=2.764)	Heel Nederland (n=321.434)
Geslacht				
Jongen	48%	48%	44%	50%
Meisje	52%	52%	56%	50%
Migratieachtergrond				
Geen	86%	74%	83%	71%
Westers	6%	11%	7%	10%
Niet-Westers	8%	15%	10%	18%

Bron: CBS Microdata, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2025).

Figuur 1.2 Stedelijkheidsgraad scholen in heel Nederland en in het IMAGE-leerlingenonderzoek



Bron: CBS, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2025).

Tabel 1.7 Percentage achterstandsleerlingen in heel Nederland en in het IMAGE-leerlingenonderzoek

	Meting 1		Meting 2	
	IMAGE (n=38)	Heel Nederland (n=1.303)	IMAGE (n=26)	Heel Nederland (n=1.323)
Leerlingscore				
<= 0,1	29%	20%	23%	21%
0,1 – 0,2	61%	29%	58%	28%
0,2 – 0,35	11%	26%	19%	25%
> 0,35	0%	25%	0%	26%

Noot: De leerlingscore is de gemiddelde achterstandsscore (zonder drempel) per leerling, zoals berekend door het CBS.
Bron: CBS, bewerking SEO Economisch Onderzoek (2025).

Weging

Om de resultaten van de scholen zo representatief mogelijk te maken voor alle scholen in Nederland maken we in de hoofdstukken over het aanbod (hoofdstuk 2 voor primair onderwijs en hoofdstuk 5 voor voortgezet onderwijs) gebruik van een zogenoemde wegingsprocedure. Door weging toe te passen op basis van onder meer leerlingscore (laag/midden/hoog) corrigeren we voor over- en ondervertegenwoordiging in ons onderzoek. Scholen met een hogere leerlingscore krijgen bijvoorbeeld een hoger gewicht, om te compenseren voor de ondervertegenwoordiging van dit type scholen bij de deelname aan het vragenlijstonderzoek.

1.5 Interviews

De kwantitatieve analyses hebben we aangevuld met 17 (online) 'schoolbezoeken'. Bij 8 scholen in het primair onderwijs en 9 scholen in het voortgezet onderwijs hebben we nadere informatie verzameld over hoe scholen de onderwijsaanpassingen in de praktijk vormgeven, hoe ze leerlingen daarvoor selecteren en wat bij de vormgeving en de selectie de sterke punten en verbeterpunten zijn. Het doel van deze aanvullende interviews was niet om een representatief beeld te krijgen van wat er in de praktijk gebeurt, wel om datgene wat we uit de kwantitatieve analyses hebben gehaald te kunnen illustreren met praktijkvoorbeelden. Oftewel om het verhaal achter de cijfers beter te kunnen begrijpen.

De gesprekken vonden plaats tussen oktober 2024 en maart 2025. We hebben alleen de scholen benaderd voor de schoolbezoeken als ze ook hadden deelgenomen aan zowel de eerste als de tweede meting van het vragenlijstonderzoek. Bij die scholen beschikten we immers over achtergrondinformatie, waardoor we de interviews gerichter konden afnemen. In het primair onderwijs konden we gezien het grote aantal deelnemers (zie Tabel 1.1) een nadere selectie maken van de te benaderen scholen. We hebben er daarom voor gekozen om basisscholen te vragen deel te nemen als hun leerlingen in het vragenlijstonderzoek ofwel aangaven heel tevreden te zijn over de geboden uitdaging op de scholen, dan wel juist (relatief) minder tevreden. Op die manier verwachtten we het breedste palet aan sterke punten en verbeterpunten op te kunnen halen. Uit beide groepen hebben we vier basisscholen bereid gevonden om deel te nemen.

Bij de deelnemende scholen hebben we waar mogelijk gesproken met:[6]

- de coördinator van het begaafdheidsonderwijs (primair onderwijs/voortgezet onderwijs);
- de leerkracht (primair onderwijs)/mentor (voortgezet onderwijs) van de reguliere klas;
- de leerkracht die de onderwijsaanpassing biedt aan de begaafde leerlingen (bijv. leerkracht van de plusklas in het primair onderwijs);
- (eventueel) een groepsgesprek met enkele door school geselecteerde leerlingen (leerlingen voor wie onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen worden ingezet).

De resultaten uit de interviews komen op een aantal plaatsen terug in dit rapport in aparte kaders. Deze zijn dus bedoeld om de cijfermatige uitkomsten te illustreren.

6 Bij een aantal scholen vielen functies samen, bijv. hb-coördinator en leerkracht in groep 8, waardoor we de gesprekken konden combineren. Om scholen niet te veel te belasten, hebben we de schoolbezoeken ook door laten gaan als niet alle gesprekken ingepland konden worden. Zo waren er meerdere scholen die liever niet hadden dat ook leerlingen werden geïnterviewd.

2 Aanbod primair onderwijs

Een ruime meerderheid van de scholen in het primair onderwijs biedt naast differentiatie en verrijking ook een plusklas aan, bovenschools en/of schoolgebonden. Een plusklas kent doorgaans een breed palet aan deelnamecriteria, doelen en activiteiten.

Welke onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen bieden Nederlandse scholen in het primair onderwijs aan? Om een antwoord op deze vraag te verkrijgen, zijn de gegevens van 86 coördinatoren van deelnemende scholen uit het primair onderwijs geanalyseerd. Van deze 86 scholen zijn ook de antwoorden op de leerkrachtvragenlijst geanalyseerd. In totaal betreft het antwoorden van 115 leerkrachten, omdat van een deel van de scholen antwoorden van meerdere leerkrachten beschikbaar waren. De antwoorden van de scholen zijn gewogen om ze zo representatief mogelijk te maken voor de alle Nederlandse scholen in het primair onderwijs (zie paragraaf 1.4 voor meer informatie). Ter illustratie van de onderwijsaanpassingen differentiëren en plusklassen in de praktijk beschrijven we in een aantal kaders de situatie op een achttal scholen in het primair onderwijs, zoals opgehaald in interviews met coördinatoren en leerkrachten (zie paragaaf 1.5 voor meer informatie).

Paragraaf 2.1 geeft de resultaten ten aanzien van de algemene kenmerken van de respondenten en van de deelnemende scholen op het gebied van (hoog)begaafdheid. Paragraaf 2.2 betreft de onderwijsaanpassingen die aangeboden worden voor begaafde leerlingen in groep 8. In de volgende paragrafen worden twee van deze onderwijsaanpassingen, te weten schoolgebonden plusklassen en bovenschoolse plusklassen, verder beschreven. Zo beschrijft paragraaf 2.3 de beoogde doelgroep en de besluitvorming rondom de selectie van leerlingen voor beide typen plusklassen. Paragraaf 2.4 geeft ten slotte een beeld van de vormgeving van schoolgebonden en bovenschoolse plusklassen.

2.1 Kenmerken van respondenten en deelnemende scholen

Functie en nascholing coördinatoren

Van de 86 respondenten die de coördinatorvragenlijst hebben ingevuld geeft ongeveer de helft aan intern begeleider (52%) te zijn. Ongeveer een derde van de respondenten is coördinator talentontwikkeling (38%) en ongeveer een kwart van de respondenten is expert begaafdheidsonderwijs (26%). Een deel van de respondenten (32%) werkt (daarnaast) ook als leerkracht op de school. Voor de helderheid noemen we deze respondenten in het vervolg allemaal ‘coördinatoren’.

Een meerderheid van de coördinatoren geeft aan een opleiding, training of cursus over begaafdheid (68%) of een workshop door extern personeel met expertise van begaafdheid (53%) te hebben gevolgd. Ook heeft iets minder dan de helft van de coördinatoren deelgenomen aan een conferentie, congres, webinar of symposium (47%) rondom het thema begaafdheid of studiedag (42%) over begaafdheid en maakt 66% van de coördinatoren deel uit van een lerend netwerk, werkgroep of intervisiegroep rondom het thema begaafdheid.

(Na)scholing leerkrachten

Bij de leerkrachten geeft een klein deel (17%) aan zich middels een opleiding of nascholing gespecialiseerd te hebben in (hoog)begaafdheid en onderwijs voor begaafde leerlingen. Van de leerkrachten met deze specialisatie,

heeft de meerderheid (74%) gebruikgemaakt van (na)scholing in de vorm van een opleiding, training of cursus over begaafdheid. Ook heeft de helft van de leerkrachten met een specialisatie (49%) een studiedag over begaafdheid gevolgd.

Aanwezigheid coördinator voor activiteiten en aanbod rondom (hoog)begaafdheid

Tabel 2.1 laat zien dat op een ruime meerderheid van de scholen een teamlid is aangewezen als coördinator van de activiteiten op school rond het thema (hoog)begaafdheid en het aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen. Volgens 88% van de coördinatoren heeft deze coördinator zich middels een opleiding of nascholing gespecialiseerd in het thema (hoog)begaafdheid. Het aantal taakuren dat de coördinator ongeveer beschikbaar heeft voor zijn of haar rol varieert van 0 tot 800 met een gemiddelde van 112 taakuur per jaar.

Tabel 2.1 Aanwezigheid van een coördinator voor activiteiten rondom begaafdheid en/of aanbod begaafdheid

	Percentage
Coördinator voor activiteiten en voor aanbod aan leerlingen	80%
Alleen coördinator voor activiteiten	1%
Alleen coördinator voor aanbod aan leerlingen	1%
Geen coördinator voor activiteiten of voor aanbod aan leerlingen	17%
Geen antwoord op de vraag	1%
Totaal	**100%**

Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

Werkwijze onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen

Tabel 2.2 toont de resultaten betreffende de werkwijze rondom het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen.[7] De resultaten laten zien dat er volgens een meerderheid van de coördinatoren een gezamenlijke definitie van (hoog)begaafdheid en een eenduidige werkwijze voor de signalering van (hoog)begaafdheid is. Ook worden er volgens een meerderheid van de coördinatoren gericht aanvullende gegevens verzameld die nodig zijn om gewenste onderwijsaanpassingen en begeleiding vast te stellen wanneer er signalen van (hoog)begaafdheid zijn opgemerkt.

Tabel 2.2 Werkwijze rondom onderwijs voor begaafde leerlingen

	Helemaal of deels mee oneens (%)	Niet mee eens, niet mee oneens (%)	Helemaal of deels mee eens (%)
Onze teamleden hebben een gezamenlijke definitie van (hoog)begaafdheid	20	27	53
Alle leerkrachten hanteren een - binnen de school overeengekomen en vastgelegde - eenduidige werkwijze (of protocol) voor de signalering van (hoog)begaafdheid	11	12	77
Er worden gericht aanvullende gegevens verzameld die nodig zijn om gewenste onderwijsaanpassingen en begeleiding vast te stellen wanneer er signalen van (hoog)begaafdheid zijn opgemerkt	8	6	86

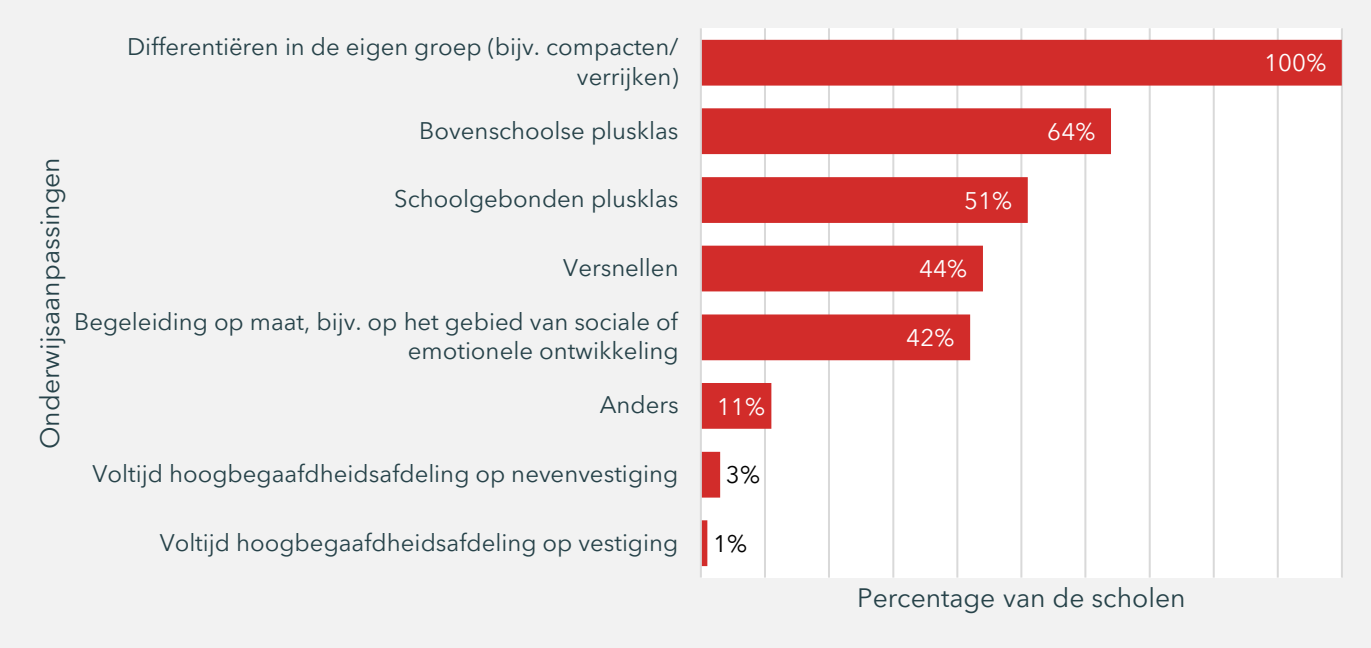
[7] In dezelfde tabel in het tussenrapport waren per abuis de kolomtitels omgedraaid. Ook toen was het merendeel van de coördinatoren het eens met de stellingen.

Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

2.2 Onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen in groep 8

Alle coördinatoren geven aan dat de school onderwijsaanpassingen aanbiedt voor begaafde leerlingen uit groep 8. Uit een lijst met zeven opties konden ze vervolgens alle onderwijsaanpassingen selecteren die worden aangeboden. Figuur 2.1 laat zien op hoeveel procent van de scholen de verschillende onderwijsaanpassingen aangeboden worden. Op een klein deel van de scholen (4%) wordt één onderwijsaanpassing aangeboden. Verder blijkt dat op de meeste scholen twee (29%) of drie (37%) onderwijsaanpassingen worden aangeboden. Een kleine groep scholen biedt vier (18%) of vijf (12%) onderwijsaanpassingen aan.

Figuur 2.1 Percentage coördinatoren dat aangeeft dat een onderwijsaanpassing wordt aangeboden voor begaafde leerlingen uit groep 8



Noot: Meerdere antwoorden mogelijk
Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

Differentiatie en verrijking

De resultaten in Figuur 2.1 tonen dat er op alle scholen gedifferentieerd wordt in de eigen groep, bijvoorbeeld door het compacten van de lesstof en het aanbieden van verrijkingsmateriaal. Volgens driekwart van de coördinatoren (75%) hanteren alle leerkrachten een – binnen de school overeengekomen en vastgelegde – eenduidige werkwijze (of protocol) voor het aanbieden van verrijkingsmateriaal aan leerlingen.

Op de vraag in hoeverre er in de klas wordt gedifferentieerd bij de taallessen geven de leerkrachten gemiddeld een score van 52 op een schaal van 1 tot 100. Bij dezelfde vraag maar dan gericht op rekenlessen was het gemiddelde 76. Tabel 2.3 laat zien welke vorm van groeperen leerkrachten (met name) toepassen bij de taal- en rekenlessen.

Tabel 2.3 Percentage leerkrachten dat vorm van groeperen (met name) toepast in taal- en rekenlessen

	Taallessen	Rekenlessen
Vooral klassikaal met zelfstandige inoefening	51%	23%
Homogeen groeperen (groepjes ingedeeld op hetzelfde niveau)	14%	47%
Heterogeen groeperen (groepjes bestaande uit leerlingen met verschillende niveaus)	22%	15%
Anders	13%	15%

Bron: Vragenlijst leerkrachten primair onderwijs (2024)

In taallessen wordt het vaakst gebruikgemaakt van klassikale instructie met zelfstandige inoefening. In de rekenlessen worden leerlingen het vaakst homogeen gegroepeerd. Bij de optie 'anders' geven leerkrachten zowel bij taal- als rekenlessen aan dat ze een combinatie van de drie vormen gebruiken. Specifiek voor begaafde leerlingen in groep 8 geeft een meerderheid van de leerkrachten (73%) aan dat leerlingen meestal wel of (bijna) altijd in hun eigen tempo (vooruit) mogen werken bij taal- en rekenlessen. Ook worden compacten (77%) en verrijken (86%) volgens een meerderheid van de leerkrachten in de taal- en rekenlessen ingezet als vorm van differentiatie voor begaafde leerlingen.

Box 2.1 Illustratie van differentiëren in de praktijk aan de hand van acht gesproken scholen

Hoe geven de gesproken scholen vorm aan differentiatie?

Primaire doelen

Primaire doelen van het differentiëren in de eigen groep zijn het geven van extra uitdaging, aansluiten bij de behoeften van leerlingen (maatwerk), vergroten van de motivatie voor leren, stimuleren/vergroten van vaardigheden en competenties (onder andere leervaardigheden, denkvaardigheden, executieve vaardigheden, metacognitieve vaardigheden en doorzettingsvermogen), stimuleren van een groeimindset en vergroten van het welbevinden van het kind.

Aanbod/aanpak

De scholen die aangeven te differentiëren in de eigen groep zetten voornamelijk in op het compacten van de lesstof (verminderen van de oefen- en herhalingsstof), het verminderen van de instructie en/of het aanbieden van verrijkingsmateriaal (gericht op verdiepen en/of verbreden). Scholen maken gebruik van verrijkingsmateriaal/plustaken binnen de methode en/of van ander/extra verrijkingsmateriaal (genoemde voorbeelden: Livello-boekjes (bijv. gericht op verdieping op het gebied van wereldoriëntatie, wiskunde, andere talen), Prik en Ko, De wereld als rekensom, Rekentijgers, Acadin, Kien, Pittige Plus Torens, Topklassers, SmartGames, techniekdozen, vragenkaarten waarbij bijv. onderzoekend/ontwerpend leren centraal staat, diverse projecten). Eén van de scholen benoemt dat leerlingen ook het werk/materiaal van de plusklas steeds meer meenemen naar de eigen groep en daar ook binnen de eigen groep aan verder kunnen werken. Op deze manier wordt geprobeerd het werk van de plusklas steeds meer te integreren in en te laten aansluiten bij de taken in de eigen groep. Hierbij wordt wel aangegeven dat dit nog ˜ in de kinderschoenen staat ˜ .

Eén van de gesproken scholen geeft aan de meer uitdagende opdrachten/taken te verwerken in de reguliere weektaak van (hoog)begaafde leerlingen (elk kind kan een andere weektaak hebben, aansluitend bij zijn/haar talenten). In deze en andere scholen kunnen leerlingen (daarnaast) ook aan de slag met (extra) verrijkingsmateriaal op het moment dat zij hun werk afhebben, de stof al snappen en/of als de leerkracht merkt dat de leerlingen dit nodig hebben.

Match doel-doelgroep-aanbod van de interventie
Idealiter zouden de gesproken scholen het aanbod qua bijvoorbeeld verrijkingsmateriaal graag aanpassen aan de specifieke behoeften van de individuele leerlingen, maar in de praktijk blijkt dat wel een uitdaging. Belangrijkste aandachtspunt is de ‘doorgaande lijn’ ten aanzien van differentiëren in de groep. Vooralsnog is het veelal zo dat de (aandacht voor de) match tussen doel, doelgroep en aanbod per klas en per leerkracht kan verschillen.

Verantwoordelijkheden
In de gesproken scholen wordt het aanbod aan verrijkingsmateriaal verzameld door een hb-specialist/-coördinator, werkzaam in de school. Op één van de scholen heeft de hb-specialist met de destijds beschikbare NP Onderwijs-middelen beleid, een plan en een onderwijsaanbod ontwikkeld voor begaafde leerlingen. Onderdeel daarvan was ook het verzamelen van verrijkingsmaterialen die aansluiten bij het curriculum en eenvoudig zijn in te zetten door de leerkrachten die voor de klas staan. Op een andere school beheert de hb-coördinator de ‘orthotheek’ met daarin alle verrijkingsmaterialen die ingezet kunnen worden voor begaafde leerlingen. De hb-coördinator houdt zicht op deze materialen, geeft leerkrachten advies hierover, draagt materialen aan, probeert differentiatie en verrijking ‘aan te jagen’ en ervoor te zorgen dat leerkrachten één lijn trekken op dit gebied. De werkwijze in relatie tot het compacten en verrijken is op deze school ook beschreven in een ‘kwaliteitskaart’. Bij het opstellen van deze kwaliteitskaart zijn naast de hb-coördinator ook de directie, de coördinatoren en intern begeleiders onderbouw/bovenbouw en een vertegenwoordiger van het voltijd hb-onderwijs binnen de schoolvestiging betrokken.

Het is de verantwoordelijkheid van de leerkracht om te ‘signaleren’ en te bepalen bij welke leerlingen compacten nodig is en verrijkingsmateriaal ingezet wordt/moet worden. Veelal gaat dat wel in overleg met de hb-specialist/-coördinator en andere betrokkenen (bijvoorbeeld andere betrokken leerkrachten, ouders en de leerling zelf).

Schoolgebonden en bovenschoolse plusklassen

Ongeveer twee derde van de coördinatoren geeft aan dat de school een bovenschoolse plusklas aanbiedt en volgens ongeveer de helft van de coördinatoren behoort een schoolgebonden plusklas tot het aanbod (zie Figuur 2.1). Daarbij komen combinaties van beide types voor. Van de scholen in het primair onderwijs heeft 84 procent de beschikking over ten minste één type plusklas (niet weergegeven). Op een meerderheid van de scholen die een schoolgebonden plusklas aanbieden (91%) betreft het één schoolgebonden plusklas. Slechts een kleine groep scholen biedt twee schoolgebonden plusklassen (8%) of drie of meer schoolgebonden plusklassen aan (2%).[8]

Versnellen en begeleiding op maat

Op iets minder dan de helft van de scholen behoren versnellen en begeleiding op maat, bijvoorbeeld op het gebied van sociale of emotionele ontwikkeling, tot de onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen uit groep 8 (zie

[8] Bij scholen die meerdere schoolgebonden plusklassen aanbieden is in de toelichting in Paragraaf 2.3 t/m 2.5 enkel de informatie uit de eerstgenoemde schoolgebonden plusklas meegenomen.

Figuur 2.1). Volgens 57% van de coördinatoren hanteren alle leerkrachten een – binnen de school overeengekomen en vastgelegde – eenduidige werkwijze (of protocol) voor het laten versnellen van leerlingen. Tabel 2.4 laat zien hoe vaak de verschillende vormen van versnellen voorkomen op de scholen die versnellen als onderwijsaanpassing aanbieden. Op ongeveer een kwart van de scholen komt het versneld doorlopen van de lesstof voor één of meerdere vakken meestal of altijd voor. Het versneld naar het voortgezet onderwijs doorstromen komt veel minder voor. Coördinatoren geven bij de optie 'anders' aan dat versnellen in groep 8 niet meer aan de orde is of dat versnellen (vooral) in eerdere groepen gebeurt.

Tabel 2.4 Vormen van versnellen

	(Bijna) nooit	Meestal niet	Tussenin	Meestal wel	(Bijna) altijd
Lesstof voor één of meerdere vakken versneld doorlopen	8%	29%	36%	22%	4%
Versneld naar het voortgezet onderwijs	41%	53%	4%	2%	0%

Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

Voltijdshoogbegaafdheidsonderwijs

Een kleine groep scholen biedt voltijd hoogbegaafdsonderwijs aan op de eigen schoolvestiging of op een nevenvestiging. Bij de steekproeven is geprobeerd om voldoende scholen te includeren die voltijd hoogbegaafdheidsonderwijs aanbieden (zie ook paragraaf 1.3). Ondanks deze *oversampling* bleken te weinig scholen met een dergelijke afdeling te responderen om hierover betrouwbare uitspraken te kunnen doen. Mogelijk kan vervolgonderzoek meer inzicht bieden in dit type onderwijsaanpassing.

Andere onderwijsaanpassingen

Tot slot is er een aantal coördinatoren die de optie 'anders' koos. Daarbij beschrijven zij onderwijsaanpassingen zoals arrangementen via het samenwerkingsverband, projecten met het voortgezet onderwijs en aanbod buiten de groep door een ambulante leerkracht.

2.3 Plusklassen: beoogde doelgroep en besluitvorming over selectie

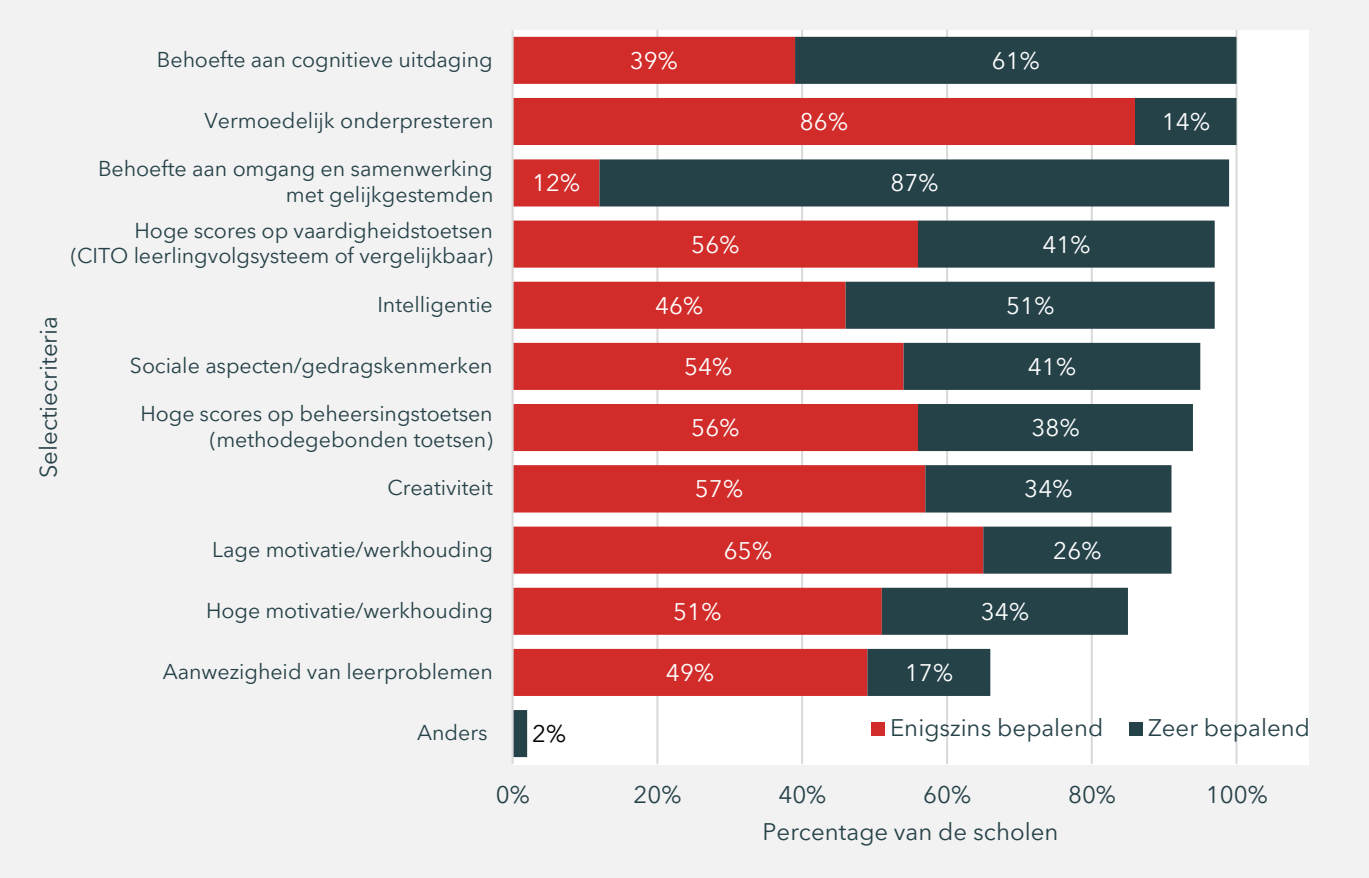
Op de veel voorkomende en vaak behoorlijk intensieve onderwijsaanpassing voor (hoog)begaafde leerlingen, plusklassen, zoomen we in deze en de volgende paragraaf verder in. Daarbij maken we steeds onderscheid tussen schoolgebonden en bovenschoolse plusklassen.

2.3.1 Schoolgebonden plusklassen

Deelnamecriteria

De beoogde doelgroep is in kaart gebracht door coördinatoren te vragen wat de criteria zijn voor deelname van leerlingen uit groep 8 aan de schoolgebonden plusklas. Coördinatoren hebben voor een lijst met elf criteria aangegeven in hoeverre deze bepalend zijn voor deelname. Figuur 2.2 laat zien hoeveel procent van de coördinatoren aangeven dat de verschillende criteria enigszins of zeer bepalend zijn voor deelname aan de schoolgebonden plusklas.

Figuur 2.2 Percentage coördinatoren dat aangeeft dat het criterium enigszins tot zeer bepalend is voor deelname van leerlingen uit groep 8 aan de schoolgebonden plusklas



Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

De coördinatoren geven aan dat veel verschillende criteria meewegen bij de deelname van leerlingen aan de schoolgebonden plusklas. Vermoedelijk onderpresteren en behoefte aan cognitieve uitdaging of aan omgang en samenwerking met gelijkgestemden worden door (bijna) alle scholen aangeduid als enigszins of zeer bepalend selectiecriterium voor de schoolgebonden plusklas. Op de meeste scholen worden ook intelligentie, sociale aspecten of gedragskenmerken, hoge scores op vaardigheidstoetsen of beheersingstoetsen, een lage of hoge motivatie of werkhouding in de reguliere groep of creativiteit als enigszins of zeer bepalend criterium voor deelname aan een schoolgebonden plusklas benoemd. De aanwezigheid van leerproblemen wordt door twee derde van de coördinatoren aangeduid als enigszins of zeer bepalend criterium. Tot slot geeft een enkele coördinator een andere reden aan, bijvoorbeeld dat ze een signaleringsinstrument als criterium hanteren.

Bij de vraag hoe intelligentie, creativiteit of behoefte aan cognitieve uitdaging wordt vastgesteld, kruist een meerderheid van de coördinatoren meerdere bronnen aan. Zo worden om intelligentie vast te stellen regelmatig observaties van de leerkracht (71%) of ouders (60%) of een test (69%) (vaak de WISC-5) gebruikt. Observaties van leerkrachten of ouders worden ook vaak ingezet voor het vaststellen van creativiteit (respectievelijk 95% en 80%) of behoefte aan cognitieve uitdaging (respectievelijk 78% en 100%). De behoefte aan cognitieve uitdaging wordt volgens 87% van de coördinatoren ook vastgesteld door een hoge score op een toets uit het LVS. Als toelichting op sociale aspecten of gedragskenmerken als selectiecriterium geven coördinatoren vaak een combinatie van kenmerken zoals faalangst, werkhouding of het zijnsluik van Tessa Kieboom.

Besluitvorming over selectie

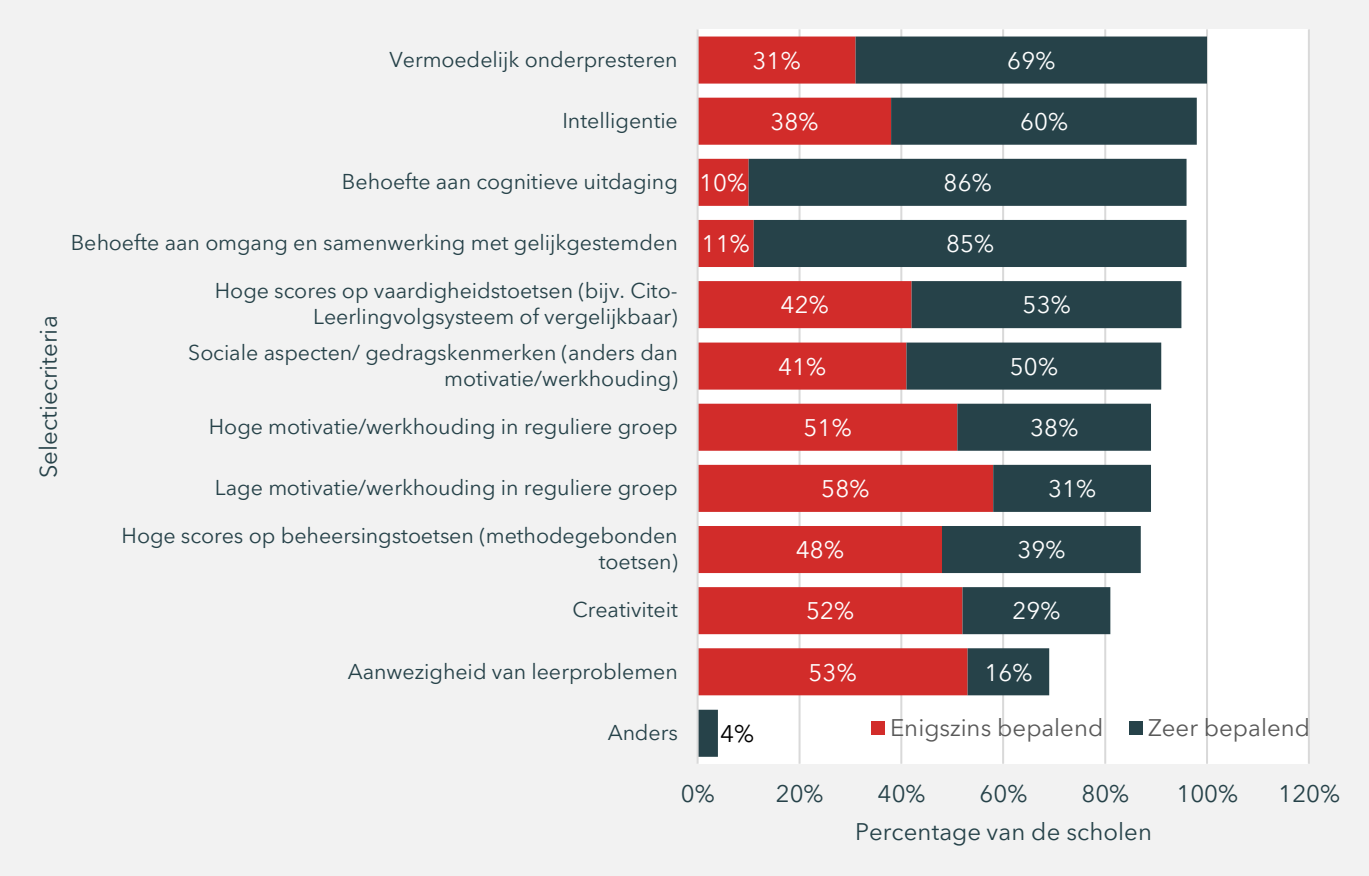
Volgens 85% van de coördinatoren hanteren alle leerkrachten een - binnen de school overeengekomen en vastgelegde - eenduidige werkwijze (of protocol) voor de selectie van leerlingen voor de schoolgebonden plusklas. Bij de besluitvorming met betrekking tot de selectie van een leerling uit groep 8 voor de schoolgebonden plusklas zijn op alle scholen (100%) de groepsleerkracht en intern begeleider betrokken. Ook de ouders worden volgens de coördinatoren op een meerderheid van de scholen (83%) betrokken bij de selectie voor de schoolgebonden plusklas. Op ongeveer twee derde van de scholen worden daarnaast een expert begaafdheid (67%), een begeleider van de plusklas op schoolniveau/bestuursniveau (66%) en de leerling zelf (70%) betrokken. De schooldirecteur is hier slechts in enkele gevallen (13%) bij betrokken.

2.3.2 Bovenschoolse plusklassen

Deelnamecriteria

De coördinatoren die aangeven een bovenschoolse plusklas aan te bieden hebben, net als bij de schoolgebonden plusklassen, aangegeven wat de criteria zijn voor deelname van leerlingen uit groep 8 aan de bovenschoolse plusklas. Daarbij hebben ze voor een lijst met elf criteria aangegeven in hoeverre de verschillende criteria bepalend zijn voor deelname aan de bovenschoolse plusklas. Figuur 2.3 laat zien volgens welk percentage van de coördinatoren de verschillende criteria enigszins bepalend of zeer bepalend zijn voor deelname.

Figuur 2.3 Percentage coördinatoren dat aangeeft dat het criterium enigszins tot zeer bepalend is voor deelname van leerlingen uit groep 8 aan de bovenschoolse plusklas



Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

Net als bij de schoolgebonden plusklassen blijken veel verschillende factoren een rol te spelen bij de selectie voor de bovenschoolse plusklas. Bijna alle coördinatoren geven aan dat vermoedelijk onderpresteren, intelligentie, behoefte aan cognitieve uitdaging, behoefte aan omgang en samenwerking met gelijkgestemden, en hoge scores op vaardigheidstoetsen enigszins of zeer bepalend zijn als selectiecriterium voor de bovenschoolse plusklas. Op een meerderheid van de scholen zijn ook sociale aspecten of gedragskenmerken, een hoge of lage motivatie of werkhouding in de reguliere groep, hoge scores op beheersingstoetsen of creativiteit bepalend als selectiecriterium. De aanwezigheid van leerproblemen wordt door ongeveer twee derde van de coördinatoren aangeduid als enigszins of zeer bepalend criterium voor deelname aan de bovenschoolse plusklas. Enkele coördinatoren geven aan nog andere criteria te hebben. Als toelichting wordt bij de categorie 'Anders' onder andere genoemd dat er altijd een zorgvraag moet zijn.

Bij de vraag hoe intelligentie, creativiteit of behoefte aan cognitieve uitdaging worden vastgesteld als deelnamecriterium voor de bovenschoolse plusklas kruist een meerderheid van de coördinatoren meerdere bronnen aan. Zo worden om intelligentie vast te stellen regelmatig een test (78%) of observaties van de leerkracht (63%) gebruikt. Voor het vaststellen van creativiteit en behoefte aan cognitieve uitdaging worden vaak observaties van leerkrachten (respectievelijk 91% en 98%) of ouders (respectievelijk 76% en 66%) ingezet. De behoefte aan cognitieve uitdaging wordt volgens een meerderheid van de coördinatoren (71%) ook vastgesteld door een hoge score op een toets uit het LVS of observatie van een intern begeleider (68%). Als toelichting op sociale aspecten of gedragskenmerken als selectiecriterium beschrijven coördinatoren vaak kenmerken uit het zijnsluik van Tessa Kieboom.

Besluitvorming over selectie

Volgens 87% van de coördinatoren hanteren alle leerkrachten een - binnen de school overeengekomen en vastgelegde - eenduidige werkwijze (of protocol) voor de selectie van leerlingen voor de bovenschoolse plusklas, een vergelijkbaar aandeel als bij de schoolgebonden plusklas. De procedure voor de wijze waarop leerlingen worden geselecteerd voor de bovenschoolse plusklas is volgens een meerderheid van de coördinatoren (80%) dat de school leerlingen voordraagt, waarna de organisatie van de bovenschoolse plusklas een definitief besluit neemt. Bij de besluitvorming met betrekking tot de selectie van een leerling uit groep 8 voor de bovenschoolse plusklas zijn op alle scholen de groepsleerkracht en intern begeleider betrokken. Ook de ouders (93%) en de leerling zelf (76%) worden volgens de coördinatoren vaak betrokken bij de selectie voor de bovenschoolse plusklas. Op ongeveer twee derde van de scholen zijn daarnaast een begeleider van de plusklas op schoolniveau of bestuursniveau (69%) of een expert begaafdheid (62%) betrokken. De schooldirecteur is op 18% van de scholen betrokken bij de besluitvorming. Ook geven enkele coördinatoren aan dat er een orthopedagoog of zorg-/ondersteuningsteam betrokken is bij de besluitvorming over deelname aan de bovenschoolse plusklas.

Box 2.2 Illustratie van plusklassen in de praktijk aan de hand van acht gesproken scholen

Hoe geven de gesproken scholen vorm aan selectie voor plusklassen?

Gehanteerde criteria voor plusklas

De criteria aan de hand waarvan leerlingen geselecteerd worden voor de plusklas, variëren onder de bevraagde scholen. Schooluitslagen, zoals het LVS, spelen mee in de selectie van alle geïnterviewde scholen. Daarnaast gebruiken scholen soms een signaleringsinstrument, zoals een vragenlijst voor leerlingen of een handreiking met veelvoorkomende kenmerken voor leraren. Ook andere kenmerken worden meegewogen, zoals de onderwijsbehoefte van de leerling en het gedrag van een leerling in de klas (bijvoorbeeld of een leerling veel vragen stelt). Bij veel scholen wegen deze kenmerken sterker mee dan

enkel de toetsuitslagen. Een school licht toe dat bij onderpresteerders de resultaten namelijk geen goede indicator zijn. Signalen van ouders worden vaak ook meegewogen. Meerdere scholen geven aan dat de inschatting van de leraar zwaar meeweegt, omdat harde criteria ontbreken. Bij de ondervraagde scholen wordt elk jaar, of zelfs gedurende het jaar, opnieuw bepaald of de plusklas passend is voor de leerling. Veel scholen hebben door het jaar heen meerdere ‘scan’-momenten waarop leerlingen geëvalueerd worden, ook op de behoefte aan onderwijs in de plusklas.

Verantwoordelijkheden

In veel gevallen overlegt de leerkracht met de coördinator (hoog)begaafdheid of een plusklas passend is. Bij twijfel of een leerling in de plusklas moet blijven, wordt dit soms besproken met de ouder. Andere scholen betrekken de ouder actiever gedurende het proces. De leerling wordt soms ook betrokken. De uiteindelijke beslissing of een kind wel of niet in de plusklas blijft ligt uiteindelijk bij de school. Soms ligt de definitieve beslissing bij de leerkracht van de plusklas, soms bij de leerkracht uit de reguliere klas en soms bij de coördinator. In veel scholen heeft de leerkracht een signaalfunctie naar de coördinator.

Bereik beoogde doelgroep

De ondervraagde scholen denken wisselend over of hun doelgroep bereikt wordt. Sommige scholen zijn erg positief over hun bereik. Eén school geeft als reden voor hun goede bereik hun jarenlange ervaring en het gebruik van duidelijke selectie- en signaleringscriteria. Andere scholen zijn pessimistischer en geven aan dat leerkrachten nog niet altijd alle begaafde leerlingen goed in het oog hebben. Anderzijds geven scholen ook aan zich zorgen te maken om overselectie, omdat ze veel kinderen een kans willen geven, waardoor de plusklassen te groot worden.

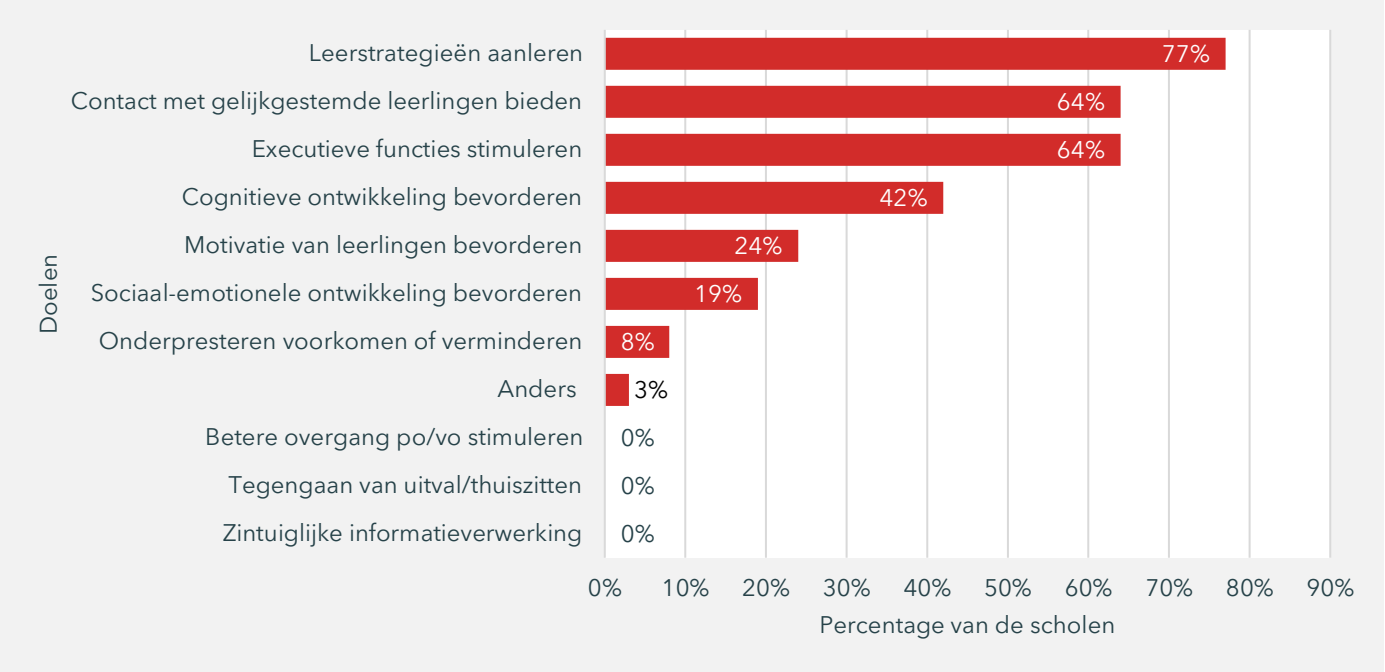
2.4 Plusklassen: vormgeving

2.4.1 Schoolgebonden plusklassen

Doelen plusklas

Wanneer een coördinator aangaf dat er een schoolgebonden plusklas werd aangeboden, werd hen gevraagd aan te geven wat de (maximaal drie) primaire doelen van de schoolgebonden plusklas waren (zie Figuur 2.4).

Figuur 2.4 Percentage coördinatoren dat een doel als één van de drie primaire doelen van de schoolgebonden plusklas heeft aangeduid



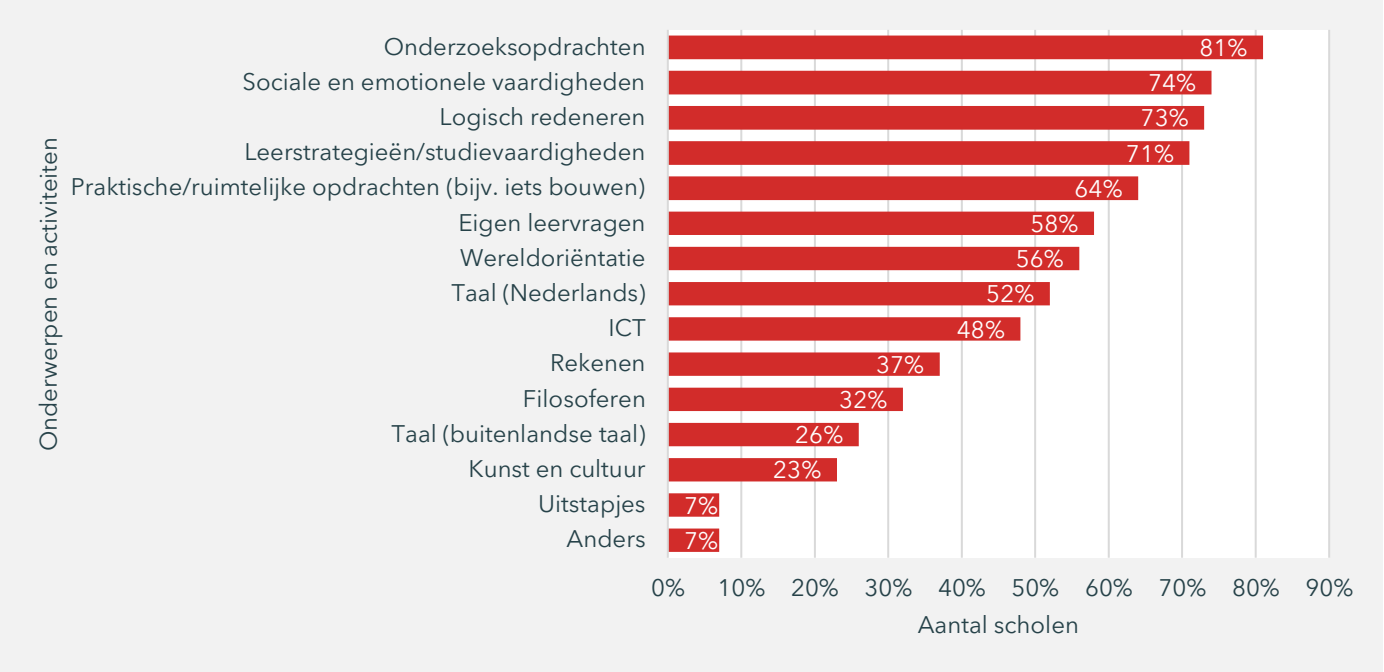
Noot: Maximaal drie antwoorden
Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

Het vaakst geselecteerde doel is het aanleren van leerstrategieën, zoals plannen, het beoordelen van eigen werk of het stellen van doelen. Daarnaast is volgens ongeveer twee derde van de coördinatoren één van de primaire doelen om contact te bieden met gelijkgestemde leerlingen of executieve functies te stimuleren. Het doel dat daarna het meest genoemd wordt, is het bevorderen van de motivatie van leerlingen, gevolgd door het bevorderen van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook het voorkómen en verminderen van onderpresteren wordt soms genoemd als doel. Geen van de coördinatoren selecteert het stimuleren van een betere overgang van het primair onderwijs naar voortgezet onderwijs, zintuiglijke informatieverwerking of het tegengaan van uitval of thuiszitten. Ook vult niemand een ander primair doel in.

Onderwerpen en activiteiten plusklas

Er komen veel verschillende onderwerpen en activiteiten aan bod in de schoolgebonden plusklassen. Figuur 2.5 geeft weer hoe vaak onderwerpen en activiteiten voorkomen volgens de coördinatoren. De meest voorkomende activiteiten zijn in lijn met de primaire doelen van de schoolgebonden plusklassen.

Figuur 2.5 Percentage coördinatoren dat aangeeft dat de onderwerpen en activiteiten meestal of (bijna) altijd voorkomen in de schoolgebonden plusklas



Noot: Meerdere antwoorden mogelijk
Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

Een groot deel van de coördinatoren geeft aan dat er in de schoolgebonden plusklas onderzoeksopdrachten of praktische/ruimtelijke opdrachten worden gedaan. Ongeveer de helft van de coördinatoren kruiste wereldoriëntatie, taal (Nederlands) en ICT aan als onderwerp dat meestal of (bijna) altijd voorkomt in de schoolgebonden plusklas. Rekenen wordt door ongeveer een derde van de coördinatoren genoemd als onderwerp van de schoolgebonden plusklas en een buitenlandse taal (bijvoorbeeld Spaans) door ongeveer een kwart van de coördinatoren. Qua vaardigheden werken leerlingen op een groot deel van de scholen in de schoolgebonden plusklas aan sociale en emotionele vaardigheden, logisch redeneren, leerstrategieën of studievaardigheden of aan eigen leervragen. Tot slot is er volgens ongeveer een derde van de coördinatoren aandacht voor filosoferen en volgens ongeveer een kwart van de coördinatoren voor kunst en cultuur. Uitstapjes worden het minst aangekruist als onderdeel van de schoolgebonden plusklas.

Grootte plusklas

Alle coördinatoren geven aan dat naast leerlingen uit groep 8 ook leerlingen uit andere groepen deelnemen aan de schoolgebonden plusklas. Gemiddeld nemen er 21 leerlingen deel aan de schoolgebonden plusklas, maar het aantal leerlingen varieert van 5 tot in enkele uitzonderlijke gevallen zelfs meer dan 40 leerlingen.

Intensiteit plusklas

De meeste coördinatoren geven aan dat leerlingen (gemiddeld) één uur per week (58%) of twee uur per week (34%) deelnemen aan de schoolgebonden plusklas. De leerlingen gaan volgens een meerderheid van de coördinatoren (85%) het gehele schooljaar naar de schoolgebonden plusklas. Op een klein deel van de scholen betreft de deelname aan de schoolgebonden plusklas enkele maanden (12%) of enkele weken per schooljaar (4%).

Voorzieningen plusklas

Alle coördinatoren geven aan dat de schoolgebonden plusklas een vaste leerkracht heeft en volgens een meerderheid van de coördinatoren (85%) heeft deze leerkracht zich middels (na)scholing gespecialiseerd in begaafdheid en onderwijs voor begaafde leerlingen. Ook zijn er volgens bijna alle coördinatoren (91%) voldoende materialen of methoden aanwezig om goed onderwijs te kunnen geven. De schoolgebonden plusklas heeft volgens bijna de helft van de coördinatoren (47%) een eigen lokaal dat (bijna) alleen daarvoor wordt gebruikt.

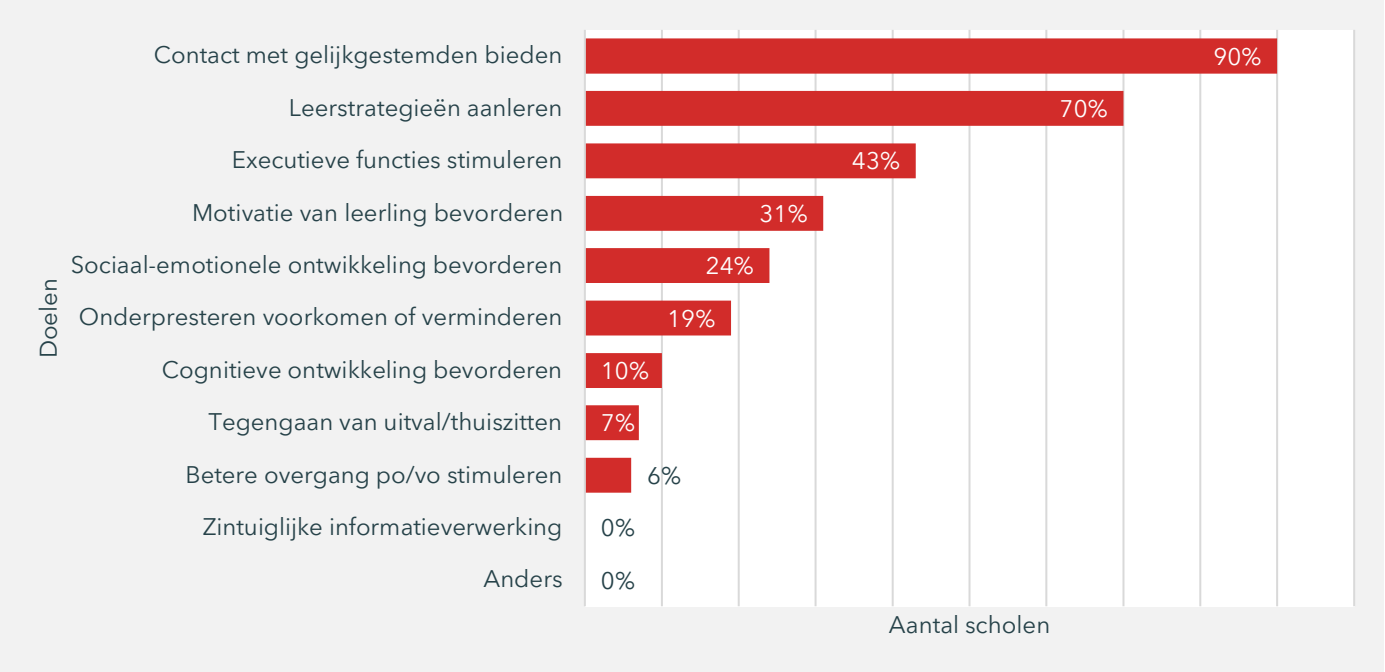
2.4.2 Bovenschoolse plusklassen

Doelen plusklas

De top drie doelen van de bovenschoolse plusklassen zijn hetzelfde als bij de schoolgebonden plusklassen, maar de volgorde is anders. Figuur 2.6 laat zien welke doelen de coördinatoren van scholen met een bovenschoolse plusklas hebben aangegeven als de (maximaal drie) primaire doelen van de plusklas. Het vaakst geselecteerde doel is het aanbieden van contact met gelijkgestemden (90%), gevolgd door het aanleren van leerstrategieën, zoals plannen, eigen werk beoordelen of doelen stellen (70%). Bij de schoolgebonden plusklassen was het aanleren van leerstrategieën het meest gekozen doel (77%) en daarna het bieden van contact met gelijkgestemden en het stimuleren van executieve functies (beide 64%). Op minder dan de helft van de scholen is het stimuleren van executieve functies één van de primaire doelen van de bovenschoolse plusklas.

Op ongeveer een derde van de scholen is het bevorderen van de motivatie van leerlingen een primair doel. Ongeveer een kwart van de coördinatoren geeft aan dat het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling een van de primaire doelen is. Ook het voorkomen en verminderen van onderpresteren en het bevorderen van de cognitieve ontwikkeling worden soms genoemd als primair doel. Het tegengaan van uitval of thuiszitten en het stimuleren van een betere overgang van het primair onderwijs naar voortgezet onderwijs wordt slechts door een enkele coördinator geselecteerd. Geen van de coördinatoren selecteert zintuiglijke. Ook vult niemand een ander primair doel in.

Figuur 2.6 Percentage coördinatoren dat een doel als één van de drie primaire doelen van de bovenschoolse plusklas heeft aangeduid

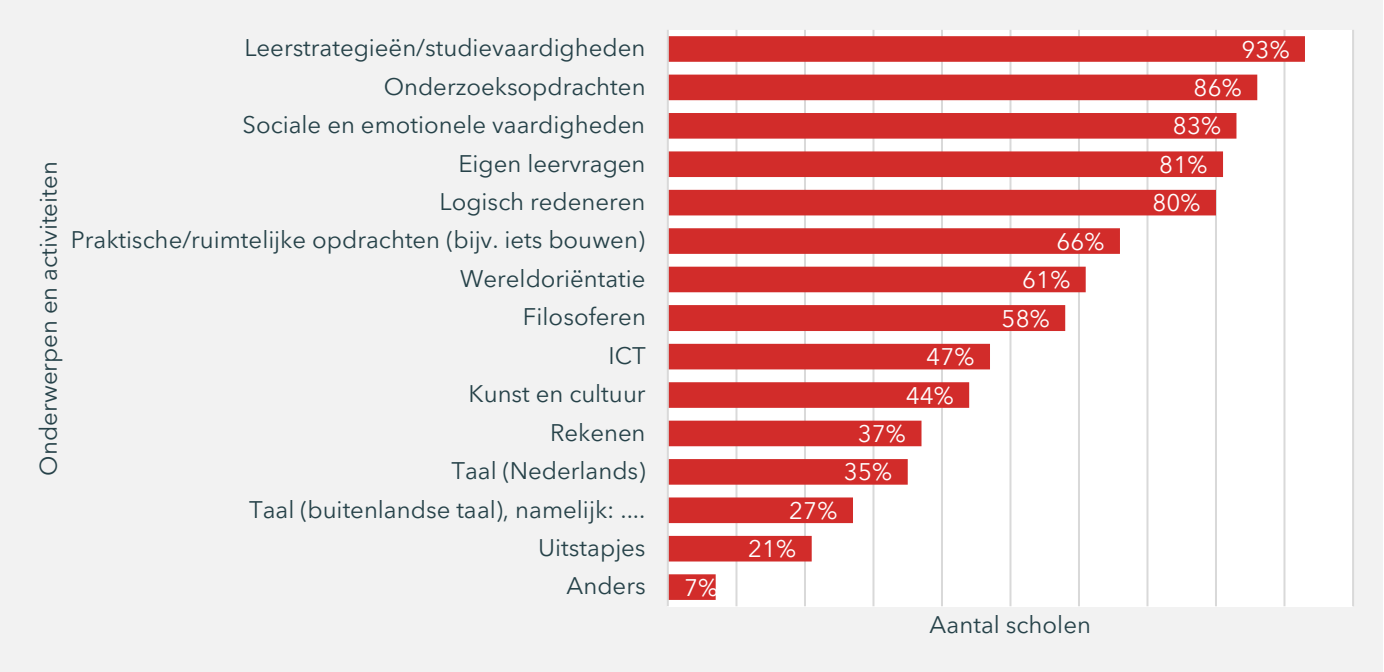


Noot: Maximaal drie antwoorden
Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

Onderwerpen en activiteiten plusklas

De meest voorkomende activiteiten en onderwerpen in de bovenschoolse plusklassen zijn leerstrategieën, onderzoeksopdrachten, sociale en emotionele vaardigheden, eigen leervragen en logisch redeneren (Figuur 2.7). De bovenschoolse plusklas lijkt daarmee sterker gericht op het aanleren van leerstrategieën dan de schoolgebonden plusklas, waar 71%van de coördinatoren dit aangaf als onderwerp van de plusklas. Het aanleren van leerstrategieën wordt een stuk vaker aangewezen als onderwerp dan als primair doel (93 tegenover 70%). Blijkbaar komt het onderwerp bijna altijd aan bod, ook al is het niet altijd een primair doel van de bovenschoolse plusklas. De overige onderwerpen en activiteiten zijn vergelijkbaar met die van de schoolgebonden plusklassen.

Figuur 2.7 Percentage coördinatoren dat aangeeft dat de onderwerpen en activiteiten meestal of (bijna) altijd voorkomen in de bovenschoolse plusklas



Noot: Meerdere antwoorden mogelijk. Bij de categorie 'anders' noemen coördinatoren bijvoorbeeld smartgames of gastlessen.

Bron: Vragenlijst coördinatoren primair onderwijs (2024)

Grootte plusklas

Aan de bovenschoolse plusklas doen volgens 86% van de coördinatoren naast leerlingen uit groep 8 ook leerlingen uit andere groepen mee. Gemiddeld nemen er 12 leerlingen deel aan de bovenschoolse plusklas, maar het aantal leerlingen varieert van 1 tot 25 leerlingen.

Intensiteit plusklas

Het aantal uur dat leerlingen uit groep 8 (gemiddeld) deelnemen aan de bovenschoolse plusklas varieert van 1 tot 16 uur, maar het meest gegeven antwoord (34%) is drie uur per week. De leerlingen gaan volgens een meerderheid van de coördinatoren (69%) het gehele schooljaar naar de bovenschoolse plusklas. Op bijna een kwart van de scholen betreft de deelname aan de bovenschoolse plusklas enkele maanden (23%) en op enkele scholen enkele weken per schooljaar (9%).

Box 2.3 Illustratie van plusklassen in de praktijk aan de hand van acht gesproken scholen

Hoe geven de gesproken scholen vorm aan plusklassen?

Primaire doelen

De plusklas is bij de geïnterviewde scholen vaak een aanvulling op een bewuste inzet op differentiatie in de klas (zie ook het kader Onderwijsaanpassing: differentiëren in de klas). Geïnterviewde scholen geven aan dat de plusklas bedoeld is om tot passende leerprestaties en meer ondersteuning voor begaafde leerlingen te komen.

Meerdere scholen noemen hierbij dat de insteek van de plusklas met name is om executieve vaardigheden aan te leren. Eén school ervaart dat het vooral bij jongens ontbreekt aan executieve vaardigheden, zoals plannen en het maken van een plan van aanpak. De inhoud is hierbij ook belangrijk, maar voornamelijk als middel om deze vaardigheden te verbeteren. Eén school geeft bijvoorbeeld aan dat elk jaar een vreemde taal centraal staat, maar dat de inzet hiervan is om het ‘leren leren’ te verbeteren. De opdrachten die de leraar geeft in het kader van deze vreemde taal, sluiten aan op het ontwikkelen van specifieke executieve vaardigheden. Ook worden beter leren omgaan met stress, het stimuleren van creativiteit en het verhogen van de motivatie voor school genoemd als doelen van de plusklas.

Daarnaast noemen scholen het ontmoeten van gelijkgestemden als doel. Eén school gaf aan dit als primaire doelstelling te hebben. Scholen geven aan dat dit het zelfbeeld van leerlingen kan verbeteren. Aan de ene kant door om te gaan met leerlingen die op eenzelfde manier denken, maar ook door te ervaren dat er leerlingen zijn die juist meer aanleg hebben voor bepaalde vaardigheden. Zo ontdekken leerlingen hun grenzen en leren ze hoe hiermee om te gaan.

Tot slot is de plusklas bij veel geïnterviewde scholen ook bedoeld om onderpresteren tegen te gaan.

Aanpak/aanbod
De samenstelling, frequentie, duur en omvang van de plusklas varieert onder de geïnterviewde scholen:

- **Samenstelling**: Sommige scholen richten zich op de gehele school (groep 1 t/m 8), waar anderen zich op de bovenbouw richten. Vaak wordt een combinatie van leerjaren gemaakt, bijvoorbeeld door groep 4 en 5 samen te nemen en groep 6 tot en met 8. Bij alle geïnterviewde scholen met een bovenschoolse plusklas is de plusklas alleen gericht op de bovenbouw.
- **Type leerling**: Het type leerling varieert. Alle scholen richten zich op begaafde leerlingen, maar in verschillende opzichten. De ene school geeft bijvoorbeeld aan dat hun plusklas alleen bedoeld is voor leerlingen met een algehele ontwikkelingsvoorsprong. Partieel begaafde leerlingen (leerlingen die bijvoorbeeld alleen uitblinken/bovengemiddeld scoren op rekenen) worden op die school al bediend met differentiatie in de reguliere les.
- **Frequentie en duur**: De duur van de plusklas varieert zowel tussen als binnen scholen. Eén school geeft bijvoorbeeld aan dat voor groep 1 tot en met 3 de plusklas één uur per week is, terwijl dit voor groepen 4 tot en met 8 een hele ochtend eens in de twee weken is. Andere scholen houden juist langere sessies (ongeveer 3 uur), eens in de twee weken.
- **Omvang**: Bij de geïnterviewde scholen varieert de omvang van de plusklas van ongeveer 8 leerlingen tot ongeveer 15 leerlingen. Eén school geeft aan 15 leerlingen in de klas te hebben, maar vindt dit eigenlijk een te groot aantal. Bij de meeste scholen fluctueert de omvang van de plusklas per jaar en wordt er geen harde grens aangehouden voor de omvang. Eén school geeft aan dat hun insteek is dat leerlingen gedurende het jaar ook kunnen in- en uitstromen en ze hun plusklas daarom bewust een ‘flexklas’ hebben genoemd. In praktijk is het bij de meeste scholen een redelijk consistente groep van dezelfde kinderen die deelneemt in de plusklas.

Tot slot geven meerdere scholen aan dat de samenstelling, frequentie en duur van de plusklas afhankelijk is van de beschikbaarheid van personeel en budget. Verder wordt er met verschillende methodes gewerkt in de plusklassen. Genoemde voorbeelden zijn: het levenshoudingmodel van Tijl Koenderink, het ‘SLO-wiel’ om doelen concreet te maken en Pittige Plus Torens.

Match doel-doelgroep-aanbod interventie

Het lesaanbod van de plusklas varieert ook bij de geïnterviewde scholen. Sommige scholen stemmen het aanbod af op de individuele leerling, terwijl andere scholen gelijksoortig aanbod aanbieden aan alle leerlingen in de plusklas. Eén school geeft aan dat het afstemmen van het aanbod op individuele leerlingen in de praktijk lastig is door de veelheid aan lessen en de beperkte beschikbare tijd. Waar mogelijk probeert deze school in de persoonlijke begeleiding wel rekening te houden met individuele behoeften.

Verantwoordelijkheden

In de gesproken scholen is de coördinator (hoog)begaafdheid verantwoordelijk voor het onderwijs dat wordt gegeven aan begaafde leerlingen. De coördinator houdt in de gaten welk kind wat nodig heeft. Bij sommige scholen geeft de coördinator ook les in de plusklas. Andere scholen hebben hier aparte leerkrachten/begeleiders voor. De begeleider van de plusklas houdt contact met de leerkracht in de reguliere klas en vaak ook met de ouders. Ouders worden bij geïnterviewde scholen met name geïnformeerd. Bij één bovenschoolse plusklas werkt de leerling samen met de ouders en begeleider van de plusklas aan een specifieke ondersteuningsvraag. Soms krijgt een ouder ontwikkelingsdoelen mee om thuis te bespreken – maar dit verschilt per leerkracht.

Veel scholen werken met doelen. Bij sommige scholen mogen leerlingen bijvoorbeeld zelf aangeven aan welke doelen ze willen werken. Aan de hand van deze doelen worden opdrachten bedacht waarmee begaafde leerlingen hun executieve vaardigheden kunnen ontwikkelen. Eén bovenschoolse plusklas geeft aan dat er verslagen gemaakt worden, die met de leerkracht en ouders besproken worden. Sommige scholen werken met groepsbespreking en/of met individuele leerlingbesprekingen. Op deze manier worden resultaten gemonitord. Eén respondent geeft aan dat na elke bijeenkomst van de schoolgebonden plusklas een verslag wordt gemaakt dat ouders en leraren kunnen lezen.

3 Deelname en selectie primair onderwijs

Jongens en leerlingen met hoogopgeleide ouders nemen vaker deel aan een (schoolgebonden) plusklas, maar dit verschil wordt verklaard door een verschil in allerhande andere kenmerken van de leerlingen en hun schoolprestaties. Als hier rekening mee wordt gehouden, is alleen nog een samenhang te zien tussen deelname en (1) LVS-scores en (2) de mate van ervaren uitdaging.

Hoofdstuk 2 beschrijft het aanbod van de verschillende onderwijsaanpassingen in groep 8. Dat hoofdstuk kijkt ook naar hoe de besluitvorming rondom de selectie eruitziet. Dit hoofdstuk beschrijft welke leerlingen daadwerkelijk geselecteerd zijn voor deelname aan onderwijsaanpassingen. Paragraaf 3.1 laat zien om welk deel van de leerlingen het gaat. Vervolgens gaat paragraaf 3.2 nader in op de kenmerken van de leerlingen die worden geselecteerd voor (schoolgebonden) plusklassen en op de kenmerken die van doorslaggevende invloed zijn voor de selectie. Paragraaf 3.3 doet hetzelfde, maar dan voor verrijking.

Voor het analyseren van de selectie voor de onderwijsaanpassingen maken we geen gebruik van de ontwikkeling tussen de twee metingen. Omdat aan de eerste meting aanzienlijk meer leerlingen hebben deelgenomen dan aan de tweede meting, baseren we ons in dit hoofdstuk op de meting in groep 6. Dat betekent dat we beschrijven welke leerlingen in groep 6 gebruikmaakten van de verschillende onderwijsaanpassingen en in hoeverre deze leerlingen verschilden van niet-deelnemers. Om dezelfde reden, het grotere aantal leerlingen van wie we informatie hebben, kijken we in paragraaf 3.2 naar deelnemers van *schoolgebonden* plusklassen.

3.1 Deelnemers onderwijsaanpassingen

Tabel 3.1 laat zien hoeveel leerlingen gebruikmaken van de verschillende onderwijsaanpassingen in groep 6. Hierin is te zien dat een relatief groot deel van de leerlingen de onderwijsaanpassingen aangeboden krijgt.

Het merendeel van de scholen biedt verrijkingsmateriaal aan, zoals in het vorige hoofdstuk ook al is geconstateerd. Verrijkingsmateriaal voor rekenen wordt door 133 scholen aangeboden en gemiddeld maakt 25% van de leerlingen op die scholen daar gebruik van. Verrijkingsmateriaal voor taal wordt door 104 scholen aangeboden en gemiddeld maakt 20% van de leerlingen op die scholen daar gebruik van.

Een schoolgebonden plusklas wordt op 78 van de deelnemende scholen aangeboden en gemiddeld gaat 18% van de leerlingen op die scholen daarnaartoe. Een bovenschoolse plusklas komt het minst voor en heeft ook het kleinste aandeel leerlingen: 27 scholen hebben een bovenschoolse plusklas en gemiddeld gaat 9% van de leerlingen op die scholen daarnaartoe.

Tabel 3.1 Percentage leerlingen dat de onderwijsaanpassing aangeboden krijgt

	Schoolgebonden plusklas	Bovenschoolse plusklas	Verrijking rekenen	Verrijking taal

Totaal aantal deelnemende leerlingen	352	61	778	480
Percentage deelnemende leerlingen op scholen die dit aanbieden	18%	9%	25%	20%

Bron: Vragenlijst leerkrachten primair onderwijs (2022).

3.2 Deelnemers en selectie plusklassen

3.2.1 Deelnemers schoolgebonden plusklassen

Leerlingen worden geselecteerd voor een plusklas. De verschillen tussen leerlingen in groep 6 die deelnamen aan een schoolgebonden plusklas en de leerlingen in groep 6 die niet deelnamen (maar waar wel een plusklas werd aangeboden) staan in Tabel 3.2. Deelnemers aan schoolgebonden plusklassen scoorden significant hoger op de Raven-test en op de creativiteitstaak.[9] Scores voor de LVS-toetsen waren (indien bekend) ook hoger voor plusklasdeelnemers. Dit gold voor zowel begrijpend lezen als rekenen.

Deelnemers aan de schoolgebonden plusklassen beoordeelden veel van de stellingen (in de schalen) over de manier waarop ze school ervoeren statistisch significant anders dan leerlingen die niet deelnamen aan plusklassen. In Tabel 3.2 zijn de resultaten hiervan weergegeven. De plusklasdeelnemers hadden een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging, een hogere intrinsieke motivatie, meer inzet en meer vertrouwen in hun eigen competentie dan de niet-deelnemers. Ook gaven plusklasdeelnemers aan minder uitdaging te ervaren op school dan niet-deelnemers. Er waren geen verschillen tussen de twee groepen op de schaal ten aanzien van de band met hun klasgenoten in hun reguliere klas.

Tabel 3.2 Vergelijking resultaten vragenlijst deelnemers en niet-deelnemers aan schoolgebonden plusklas

	Deelname schoolgebonden plusklas	Geen deelname schoolgebonden plusklas	Sign.
Vragenlijst			
N	352	1.401	
Aantal goed Raven-test	10,7	8,6	***
Creativiteit: kwaliteit	4,7	3,7	***
Creativiteit: kwantiteit	3,1	2,6	***
Creativiteit: originaliteit	1,9	1,1	***

[9] Om een indicatie te krijgen van de intelligentie werd als proxy een verkorte versie van de Raven-test afgenomen, bestaande uit vijftien reeksen van patronen waarbij de leerling moet aanwijzen welk patroon de volgende in de reeks is. Om een indicatie te krijgen van de creativiteit werd als proxy een variant van de alternative uses test uitgevoerd, waarbij leerlingen werd gevraagd zoveel mogelijk verschillende dingen op te noemen die gedaan kunnen worden met een tandenborstel. Uitgebreidere informatie over het instrumentarium en de bronvermelding staat in Bijlage A.

Intrinsieke motivatie	3,9	3,8	**
Inzet	4,3	4,2	*
Competentiebeleving	4,1	3,8	***
Ervaren uitdaging	3,2	3,6	***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	3,5	3,1	***
Band met klasgenoten	4,2	4,1	n.s.
LVS			
N	122	508	
Begrijpend lezen	189	169	***
Rekenen/wiskunde	244	227	***

Noot: * p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n.s. niet significant

Bron: Vragenlijst leerlingen (2022) en CBS Microdata.

Voor de verschillende achtergrondkenmerken van de leerlingen in groep 6 hebben we bekeken of bepaalde achtergrondkenmerken vaker voorkomen bij deelnemers aan de schoolgebonden plusklas dan bij niet-deelnemers. De resultaten hiervan staan in Tabel 3.2. Het betreft de achtergrondkenmerken geslacht, herkomst en hoogste opleidingsniveau ouders.[10] Onder laagopgeleid wordt basisonderwijs, vmbo, onderbouw havo/vwo of mbo-1 als hoogst afgeronde opleiding verstaan. Onder middelbaar opgeleid wordt mbo2-4 of havo/vwo als hoogst afgeronde opleiding verstaan en onder hoogopgeleid een bachelor of master als hoogst afgeronde opleiding. Een leerling is aangemerkt als leerling met migratieachtergrond als de leerling zelf of één van de ouders in het buitenland is geboren. Dit is in lijn met de definitie van het CBS.

Jongens nemen vaker deel aan plusklassen dan meisjes en leerlingen met een hoogopgeleide ouders nemen vaker deel dan leerlingen met middelbaar opgeleide ouders. Tussen leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond en leerlingen zonder of een Westerse migratieachtergrond zijn geen significante verschillen in het aandeel dat deelneemt aan een schoolgebonden plusklas.

Tabel 3.3 Achtergrondkenmerken deelnemers schoolgebonden plusklas

Kenmerk	n	Aandeel dat deelneemt aan een schoolgebonden plusklas	Sign.
Geslacht			**
Jongen	730	22%	
Meisje	764	16%	
Herkomst			n.s.
Geen of Westerse migratieachtergrond	1.346	19%	
Niet-Westerse migratieachtergrond	148	14%	

[10] Deze achtergrondkenmerken zijn bekend dankzij de koppeling met de CBS-data.

Hoogst opleidingsniveau ouders			***
Hoog	798	23%	
Laag/middelbaar	584	15%	

Noot: * p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n.s. niet significant.

Noot: Dit zijn alleen de leerlingen op scholen waar een plusklasaanwezig is. Niet van alle leerlingen zijn alle achtergrondkenmerken bekend bij het CBS.

Noot: Bij de analyses voor het opleidingsniveau van de ouders wordt onderscheid gemaakt tussen laag, middelbaar en hoog, maar omdat de aantallen niet altijd hoog genoeg zijn om weer te geven bevat deze tabel de aantallen voor laag en middelbaar samen.

Bron: Vragenlijst leerlingen (2022) en CBS Microdata.

Box 3.1 Behoefte aan uitdaging

Wat is ‘behoefte aan uitdaging’?

Deze persoonlijkheidseigenschap wordt in het Engels vaak ‘need for cognition’ genoemd. Dit betekent hoe graag een kind nadenkt, vragen stelt en problemen oplost. Ze genieten ervan om hun hersenen uit te dagen en diep na te denken. Andere kinderen vinden dat minder interessant en geven de voorkeur aan dingen die minder denkwerk kosten.

3.2.2 Factoren die de kans op deelname aan de schoolgebonden plusklas beïnvloeden

Om een beeld te krijgen van de factoren die de kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas beïnvloeden, is een aantal zogenoemde regressiemodellen opgesteld. De gevonden coëfficiënten staan in Bijlage B en laten zien wat de geschatte invloed is van de verschillende variabelen op de kans op deelname aan een plusklas.[11] We hebben voor het primair onderwijs twee regressiemodellen geschat: één met de scores op de Raven-test, de creativiteitstaak en de zes schalen (model 1, Tabel B.1) en één met de scores op de Raven-test, de creativiteitstaak, de zes schalen en de achtergrondkenmerken (model 2, Tabel B.1). Deze zes schalen betreffen (1) intrinsieke motivatie, (2) inzet, (3) competentiebeleving, (4) ervaren uitdaging, (5) behoefte aan cognitieve uitdaging en (6) band met klasgenoten.

De resultaten na toetsing van model 1 laten een significant positief effect zien van de score op de Raven-test op de kans op deelname aan een plusklas: leerlingen in groep 6 met een hogere score op de Raven-test blijken een hogere kans te hebben om deel te nemen aan de schoolgebonden plusklas. Hetzelfde geldt voor creativiteit: leerlingen in groep 6 met een hogere score op de creativiteitstaak hebben een hogere kans op deelname aan de schoolgebonden plusklas. Ook de scores op de schalen competentiebeleving en behoefte aan cognitieve uitdaging hebben een positief effect op de kans op deelname, wat suggereert dat leerlingen die meer vertrouwen hebben in hun eigen competentie of meer behoefte aan cognitieve uitdaging hebben, een hogere kans hebben op deelname aan een schoolgebonden plusklas. De schaal waarmee ervaren uitdaging werd gemeten heeft een significant negatief effect: een lagere ervaren uitdaging hangt samen met een hogere kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas. De effecten van intrinsieke motivatie, inzet en band met klasgenoten zijn niet significant.

[11] Omdat de afhankelijke variabele binair is, hebben we een multilevel generalized linear model (GLS) binary logistic regression gebruikt.

De resultaten van het model waar achtergrondkenmerken als variabelen aan zijn toegevoegd (model 2) laten nog steeds een significant positief effect zien van de Raven-test, de creativiteitstaak, competentiebeleving en de behoefte aan cognitieve uitdaging op de kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas. Ook het significante negatieve effect van ervaren uitdaging op de kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas blijft in stand. Ten aanzien van de in dit model opgenomen achtergrondkenmerken laat dit model een significant effect zien van geslacht: bij gelijke scores op de Raven-test, de creativiteitstaak en de schalen blijken jongens een grotere kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas te hebben dan meisjes. Ook blijkt dat bij gelijke scores op de andere aspecten, leerlingen met hoogopgeleide ouders meer kans hebben op deelname aan de schoolgebonden plusklas dan leerlingen met middelbaar opgeleide ouders.

Invloed LVS-scores

Omdat van een deel van de leerlingen ook de scores op de LVS-toetsen bekend zijn, is het mogelijk om het effect van deze scores mee te nemen in de regressiemodellen. Voor de leerlingen waarvan de LVS-scores bekend zijn, zijn dezelfde twee modellen (model 3 en 4) gedraaid als hierboven met als toevoeging de LVS-scores.

Model 3 (Tabel B.2) bevat de scores op de Raven-test, de creativiteitstaak, de zes schalen en de LVS-toetsen begrijpend lezen en rekenen. De scores op de LVS-toetsen begrijpend lezen en rekenen hebben een significant positief effect op de kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas. Door het toevoegen van LVS-scores aan het model verdwijnen bijna alle eerdere effecten. Na toevoeging van LVS-scores blijken de score op de Raven-test, creativiteitstaak en vijf van de zes schalen geen significant effect meer te hebben op de kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas. Naast een effect van LVS-scores wordt enkel een negatief effect van ervaren uitdaging gevonden: bij gelijke LVS-scores en gelijke scores op de Raven-test, creativiteitstaak en alle andere schalen hebben leerlingen die een lagere uitdaging ervaren een hogere kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas.

Model 4 (Tabel B.2) bevat de scores van de Raven-test, de creativiteitstaak, de zes schalen, de LVS-toetsen begrijpend lezen en rekenen en achtergrondkenmerken. Dit verandert bovenstaande uitkomsten niet: er is een significant positief effect van LVS-scores en een significant negatief effect van ervaren uitdaging op de kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas. De effecten van de Raven-test, creativiteitstaak en de andere vijf schalen waren opnieuw niet significant. Ook de effecten van achtergrondkenmerken zijn niet significant. Bij gelijke scores op de Raven-test, de creativiteitstaak, de LVS-toetsen en de zes schalen, hebben jongens en meisjes dus evenveel kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas. Ook leerlingen met laag-, middelbaar of hoogopgeleide ouders hebben, bij gelijke scores op alle andere aspecten, evenveel kans op deelname aan een schoolgebonden plusklas, evenals leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond en leerlingen zonder of een Westerse migratieachtergrond.

LVS-scores en de ervaren uitdaging hebben dus een significante invloed op de kans op deelname aan de plusklas. Dit roept de vraag op in hoeverre onderpresteerders of leerlingen die minder aangeven weinig uitdaging te ervaren het risico lopen over het hoofd te worden gezien. Wanneer we beter kijken naar de ervaren uitdaging zien we bijvoorbeeld dat jongens vaker aangeven weinig uitdaging te ervaren dan meisjes (jongens beoordelen de ervaren uitdaging gemiddeld met een score van 3,3 en meisjes met een score van 3,6 op een schaal van 1 tot 5). Ook bij correctie voor de andere schalen, achtergrondkenmerken en LVS-scores blijft dit verschil bestaan. Oftewel: als een

jongen en een meisje dezelfde achtergrondkenmerken en schoolprestaties hebben en vergelijkbare antwoorden geven in de rest van de vragenlijst, geeft de jongen gemiddeld genomen aan minder uitdaging te ervaren.[12]

Box 3.2 Illustratie van plusklassen in de praktijk aan de hand van acht gesproken scholen

Wat zijn volgens de gesproken scholen de sterke punten en verbeterpunten rondom selectie voor plusklassen?

Over het algemeen zijn scholen redelijk tevreden over de selectie van leerlingen voor de plusklas. Scholen noemen als pluspunten dat er ook naar brede leerlingkenmerken wordt gekeken en niet alleen naar toetsscores. Toch zien ondervraagde scholen ook verbeterpunten. Over het gebruik van vragenlijsten zijn geïnterviewde scholen wisselend: één school is positief over het gebruik van specifieke vragenlijsten, zoals signaleringsvragenlijsten en onderpresteerdersvragenlijsten. Een andere school benoemt juist dat de lijst met kenmerken die zij gebruiken zo breed is, dat praktisch alle leerlingen eronder kunnen vallen.

Ook noemen scholen als verbeterpunt dat er te weinig kennis is over de signalering van begaafdheid. Hierdoor worden begaafde leerlingen soms ofwel niet, ofwel te laat, gesignaleerd. Een signaleringsprotocol kan volgens een respondent bijvoorbeeld niet goed gebruikt worden wanneer gedegen kennis ontbreekt. Een school noemt dat verloop van leerkrachten bijdraagt aan dit gebrek aan kennis. Een andere school benoemt dat de kwaliteit van signalering ook per leerkracht sterk kan verschillen.

Daarnaast noemen scholen het risico op bevooroordeelde selectie, waarbij jongens bijvoorbeeld eerder in de plusklas belanden dan meisjes. Hierop wordt soms actief beleid gevoerd, zoals ‘bij twijfel een meisje altijd toelaten’. Een andere school noemt dat ook leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen die dubbel bijzonder zijn, risico lopen om over het hoofd gezien te worden. Bewustzijn van vooroordelen wordt hierbij genoemd als middel om dit tegen te gaan. Ook worden onderpresteerders mogelijk niet goed opgemerkt.

Als tegenhanger van selectie noemen scholen dat de uitstroom in de plusklas beter kan. Soms is de leervraag van een leerling in de plusklas beantwoord, of is de plusklas om andere redenen niet meer passend, en zou de leerling moeten uitstromen. Als heikel punt noemt deze respondent dat leerlingen het soms lastig vinden om de plusklas te moeten verlaten en zich afvragen of ze ‘dan geen plus meer zijn’? Een betrokkene vanuit een andere school, waar ze bewust hun plusklas de naam ‘flexklas’ hebben gegeven, geeft juist aan dat door hun insteek het goed uitlegbaar is wanneer een leerling uitstroomt.

12 Voor bovenschoolse plusklassen zijn dezelfde modellen geschat om te onderzoeken welke factoren de kans op deelname beïnvloeden. Het aantal leerlingen dat in een bovenschoolse plusklas zit, is echter aanzienlijk lager dan de schoolgebonden plusklassen en het aantal scholen dat dit aanbiedt eveneens. Uit het model met achtergrondkenmerken, maar zonder LVS-scores (model 5, Tabel B.3) blijkt dat leerlingen met een minder goede band met hun klasgenoten in de reguliere les meer kans maken op deelname aan een bovenschoolse plusklas, net als leerlingen die minder uitdaging ervaren in de reguliere les. Ook maken jongens meer kans op deelname bij gelijke scores op de andere variabelen als meisjes. Het toevoegen van de LVS-scores (model 6, Tabel B.3) zorgt er echter voor dat geen van de variabelen meer significant samenhangt met de kans op deelname. Mogelijk komt dit door de lage aantallen.

3.3 Deelnemers en selectie verrijkingsmateriaal

3.3.1 Leerlingen die verrijkingsmateriaal krijgen

Tabel 3.4 laat de beschrijvende statistieken zien voor leerlingen die verrijkingsmateriaal krijgen voor rekenen of taal, in vergelijking met leerlingen die dat niet krijgen maar waar de school het wel aanbiedt. Leerlingen die verrijkingsmateriaal krijgen, geven significant andere antwoorden op de vragenlijst dan leerlingen die dat niet krijgen, zowel bij verrijkingsmateriaal voor taal als bij verrijkingsmateriaal voor rekenen. Ze scoren beter op de Raven-test en de creativiteitstaak, antwoorden positiever op stellingen over hun intrinsieke motivatie, hun inzet en hun competentiebeleving. Ook geven ze minder vaak aan voldoende uitdaging te ervaren in de les en zijn ze positiever over de band met hun klasgenoten.

Qua achtergrondkenmerken geldt bij zowel verrijkingsmateriaal voor rekenen als verrijkingsmateriaal voor taal dat leerlingen die dit krijgen wat jonger zijn dan leerlingen die dit niet krijgen en minder vaak een niet-Westerse migratieachtergrond hebben. Leerlingen die verrijkingsmateriaal voor rekenen krijgen, zijn relatief vaak jongen. Deze leerlingen scoren gemiddeld genomen ook hoger op de LVS-toetsen voor rekenen/wiskunde. Bij leerlingen die verrijkingsmateriaal voor taal krijgen zijn deze verschillen niet significant.

Tabel 3.4 Beschrijvende statistieken leerlingen die verrijkingsmateriaal aangeboden krijgen

	Verrijking rekenen			Verrijking taal		
	Wel	**Niet**	**Sign.**	**Wel**	**Niet**	**Sign.**
Vragenlijst						
N	778	2323		480	2088	
Aantal goed Raven-test	10,6	8,5	***	10,6	8,7	***
Creativiteit: kwaliteit	3,0	2,5	***	3,2	2,6	**
Creativiteit: kwantiteit	4,6	3,8	***	4,8	3,8	***
Creativiteit: originaliteit	1,7	1,2	***	1,9	1,2	***
Intrinsieke motivatie	3,87	3,79	*	3,94	3,80	**
Inzet	4,25	4,16	**	4,26	4,15	*
Competentiebeleving	4,09	3,72	**	4,11	3,75	***
Ervaren uitdaging	3,20	3,56	***	3,22	3,53	***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	3,46	3,10		3,56	3,14	
Band met klasgenoten	4,17	4,09	**	4,20	4,10	**
LVS						
N	246	711		168	697	
Begrijpend lezen	187,5	167,3		191,7	168,5	

Rekenen/wiskunde	250,8	224,8	***	248,6	227,2

Significantie: * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001. Alle verschillen zijn getoetst met een t-toets. De kolommen met niet-deelnemers zijn gebaseerd op leerlingen die geen verrijkingsmateriaal krijgen, maar wel op een school zitten waar dit wordt aangeboden.
Bron: Vragenlijst leerlingen primair onderwijs (2022) en CBS Microdata.

Tabel 3.5 Achtergrondkenmerken leerlingen met verrijkingsmateriaal voor taal

Kenmerk	n	Aandeel dat verrijkingsmateriaal voor taal krijgt	Sign.
Geslacht			n.s.
Jongen	905	20%	
Meisje	955	19%	
Herkomst			*
Geen of Westerse migratieachtergrond	1671	20%	
Niet-Westerse migratieachtergrond	189	13%	
Hoogste opleidingsniveau ouders			***
Hoog	996	25%	
Laag/middelbaar	726	13%	

Noot: * p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n.s. niet significant
Noot: Dit zijn alleen de leerlingen op scholen waar verrijkingsmateriaal voor taal wordt aangeboden. Niet van alle leerlingen zijn alle achtergrondkenmerken bekend bij het CBS.
Noot: Bij de analyses voor het opleidingsniveau van de ouders wordt onderscheid gemaakt tussen laag, middelbaar en hoog, maar omdat de aantallen niet altijd hoog genoeg zijn om weer te geven bevat deze tabel de aantallen voor laag en middelbaar samen.
Bron: Vragenlijst leerlingen primair onderwijs (2022) en CBS Microdata.

Tabel 3.6 Achtergrondkenmerken leerlingen met verrijkingsmateriaal voor rekenen

Kenmerk	n	Aandeel dat verrijkingsmateriaal voor rekenen krijgt	Sign.
Geslacht			***
Jongen	1090	31%	
Meisje	1143	20%	
Herkomst			*
Geen of Westerse migratieachtergrond	2013	26%	
Niet-Westerse migratieachtergrond	220	19%	
Hoogste opleidingsniveau ouders			***
Hoog	1198	30%	
Laag/middelbaar	852	20%	

Noot: * p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001
Noot: Dit zijn alleen de leerlingen op scholen waar verrijkingsmateriaal voor rekenen wordt aangeboden. Niet van alle leerlingen zijn alle achtergrondkenmerken bekend bij het CBS.

Noot: Bij de analyses voor het opleidingsniveau van de ouders wordt onderscheid gemaakt tussen laag, middelbaar en hoog, maar omdat de aantallen niet altijd hoog genoeg zijn om weer te geven bevat deze tabel de aantallen voor laag en middelbaar samen.
Bron: Vragenlijst leerlingen primair onderwijs (2022) en CBS Microdata.

Box 3.3 Illustratie van differentiëren in de praktijk aan de hand van acht gesproken scholen

Hoe geven de gesproken scholen vorm aan selectie voor differentiatie?

Gehanteerde criteria voor differentiatie (compacten en verrijken)
Om te bepalen welke leerlingen in aanmerking komen voor compacten en verrijken kijken scholen naar schoolprestaties (onder andere CITO-scores en resultaten op methodetoetsen), maar observeren zij ook verschillende kenmerken van leerlingen (houding, motivatie, leervermogen, doorzettingsvermogen, zelfstandigheid, interesse, werkwijze, denkwijze, etc.). Naar voren komt dat het veelal gaat om leerlingen met de volgende kenmerken: sterke focus, prestatiegericht, veel willen bereiken, veel/graag willen leren, zelfstandig, veel vragen stellen, erg geïnteresseerd, serieus, laten frustratie zien als ze iets niet direct snappen, gebrek aan doorzettingsvermogen.

De scholen zijn zich wel bewust van eventueel onderpresteren; één van de scholen geeft daarbij expliciet aan een onderpresteerders-signaleringslijst in te zetten, om goed in beeld te krijgen voor welke leerlingen compacten en verrijken wenselijk en noodzakelijk is. De leerlingen die in aanmerking komen voor compacten en verrijken zijn ook niet per definitie de leerlingen die op alle vlakken en voor alle vakken meer uitdaging nodig hebben. Het is ook mogelijk dat leerlingen bijvoorbeeld wel verrijkingsmateriaal krijgen bij taal, maar niet bij rekenen. Scholen proberen zo veel mogelijk aan te sluiten bij de specifieke behoeften van de leerlingen. Om hier inzicht in te krijgen, zetten sommige scholen toetsen in (en/of een set opgaven) om te testen of en welke stof en leerdoelen de leerlingen al beheersen. Op basis daarvan wordt beoordeeld of leerlingen de basis snappen en of zij de instructie kunnen overslaan en bijvoorbeeld aan de slag kunnen met verrijkingsmateriaal.

Scholen verschillen in de mate waarin zij (met elkaar) hebben vastgesteld en vastgelegd welke criteria relevant zijn voor de ‘selectie’ van leerlingen voor compacten en verrijken. Bij sommige scholen staan belangrijke kenmerken op papier, bij andere scholen is het meer ‘een gevoel’. Beide typen scholen geven echter aan dat begaafde leerlingen ‘moeilijk te vangen zijn in een protocol’. Bovendien geeft één van de scholen aan dat het verrijkingsmateriaal niet sec voor begaafde leerlingen beschikbaar is, maar dat ook andere leerlingen, die bijvoorbeeld tijd over hebben, gebruik kunnen maken van het verrijkingsmateriaal. Voor laatstgenoemde school is het dan ook niet noodzakelijk om ‘strakke selectiecriteria’ voor een gedifferentieerd aanbod (compacten en verrijken) op te stellen.

Eenmaal ‘geselecteerd’ voor een gedifferentieerd aanbod krijgt de leerling niet per definitie het gehele schooljaar (of de gehele schoolloopbaan) een gedifferentieerd aanbod. Op het moment dat compacten en verrijken niet meer passend is voor de leerling, kan dit ook weer stopgezet worden.

Verantwoordelijkheden
Het is de verantwoordelijkheid van de leerkracht om te ‘signaleren’ en te bepalen bij welke leerlingen compacten nodig is en verrijkingsmateriaal ingezet wordt/moet worden. Veelal gaat dat wel in overleg met de hb-specialist/-coördinator en andere betrokkenen (zoals andere betrokken leerkrachten, intern begeleider, ouders en leerling zelf). Bovendien wordt

benoemd dat de leerlingen in groep 8 over het algemeen al eerder zijn opgevallen als ‘begaafd’ en daarmee ook al in eerdere leerjaren ‘geselecteerd’ zijn voor een gedifferentieerd aanbod (compacten en verrijken).

Bereik beoogde doelgroep
Of de scholen de beoogde doelgroep voor een gedifferentieerd aanbod volledig bereiken (selecteren), vindt men lastig te zeggen. Benoemd wordt met name de onderpresterende begaafde leerling en/of de leerlingen die in de klas veel goede dingen laten zien, maar die niet daarbij passende toetsscores behalen. Op het moment dat er resultaten van een intelligentieonderzoek of een onderpresteerderssignaleringslijst beschikbaar zijn is het eenvoudiger om een begaafde leerling te signaleren en selecteren (ondanks eventuele slechte resultaten en toets scores), maar op het moment dat dergelijke resultaten er niet zijn, is het voor scholen moeilijker om te zeggen of ze alle begaafde leerlingen signaleren en bereiken.

3.3.2 Factoren die de kans op verrijkingsmateriaal beïnvloeden

Verrijkingsmateriaal bestaat in uiteenlopende vormen en is een laagdrempelige mogelijkheid tot verbreding/verdieping en wordt aan meer leerlingen aangeboden dan de plusklassen. Welke factoren de selectie hiervoor beïnvloeden is daardoor moeilijker te onderzoeken. Voor de volledigheid hebben we echter ook hier de regressiemodellen die we ook voor de plusklassen hebben gebruikt, geschat. De coëfficiënten die hieruit volgen zijn opgenomen in bijlage B (Tabel B.4 en Tabel B.5). De modellen zonder LVS-scores, maar met achtergrondkenmerken, laten zien dat er veel verschillende factoren samenhangen met het krijgen van verrijkingsmateriaal voor taal en/of rekenen: een hogere Raven-score, een hogere creativiteitsscore, grotere competentiebeleving, minder ervaren uitdaging, grotere behoefte aan cognitieve uitdaging, hoogopgeleide ouders, een lagere intrinsieke motivatie (alleen bij rekenen) en jongen zijn (alleen bij rekenen).

Na toevoeging van de LVS-scores hangen alleen nog de LVS-scores samen met de kans op verrijkingsmateriaal (zowel de score op begrijpend lezen als de score op rekenen, bij beide soorten verrijkingsmateriaal) en een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging (hangt alleen samen met de kans op verrijkingsmateriaal voor taal) en een lagere intrinsieke motivatie (hangt alleen samen met de kans op verrijkingsmateriaal voor rekenen). De andere factoren, zoals opleidingsniveau ouders, geslacht of ervaren uitdaging vertonen geen significant verband meer met de kans op verrijkingsmateriaal.

Box 3.4 Illustratie van differentiëren in de praktijk aan de hand van acht gesproken scholen

Wat zijn volgens de gesproken scholen de sterke punten en verbeterpunten rondom selectie?

De gesproken scholen zijn niet ontevreden over de signalering en selectie van leerlingen die een gedifferentieerd aanbod (compacten, verrijken) nodig hebben. Verschillende betrokkenen geven aan dat zij alle leerlingen en hun talenten proberen te ‘zien’ en dat zij zo goed mogelijk proberen in te spelen op de behoeften van de leerlingen. De betrokkenen zien echter wel verbeterpunten rondom de selectie van de leerlingen. Deze verbeterpunten richten zich over het algemeen op de verschillen tussen leerkrachten in kennis en ervaring ten aanzien van (de signalering van) begaafde leerlingen. Niet alle leerkrachten zijn even goed in staat om begaafde leerlingen te herkennen of signaleren; zeker als het gaat om begaafde leerlingen die onderpresteren. Men geeft aan dat het (zonder intelligentietest/-onderzoeken) sowieso niet eenvoudig is om begaafde onderpresteerders te herkennen en dat geldt zeker voor leerkrachten die weinig kennis hebben van de doelgroep

en niet bekend zijn met de signalen. Dat leidt ertoe dat begaafde (onderpresterende) leerlingen soms niet of (veel) te laat een passend, gedifferentieerd aanbod krijgen (met alle gevolgen van dien).

De verschillen in kennis en ervaring van leerkrachten en daarmee de verschillen in de manier waarop en de snelheid waarmee leerkrachten reageren op de behoeften van begaafde leerlingen, maken dat de selectie van leerlingen voor een gedifferentieerd aanbod per klas kan verschillen. Dit is een belangrijk verbeterpunt: hoe kun je begaafde (onderpresterende) leerlingen signaleren, welke stappen volg je bij een vermoeden en hoe kun je de verschillen tussen leerkracht op dit gebied verkleinen en een meer doorgaande lijn realiseren?

4 Impact onderwijsaanpassingen primair onderwijs

Leerlingen in het primair onderwijs ervaren zelf over het algemeen een positieve impact van de plusklas. Ze vinden dat ze door de plusklas meer leren, gemotiveerder zijn voor school en meer zelfvertrouwen hebben. Het verschil in ontwikkeling tussen leerlingen die wel en vergelijkbare leerlingen die niet deelnemen aan de plusklas is echter maar op enkele vlakken zichtbaar: plusklasdeelname heeft een positief effect op de intrinsieke motivatie en competentiebeleving, maar geen effect op onder meer zelfregulerend leren en schoolprestaties.

Wat is de impact van de onderwijsaanpassingen in het primair onderwijs? Dit hoofdstuk geeft het antwoord op die vraag. Daarbij focussen we ons met name op plusklassen. Dat is immers de meest intensieve onderwijsaanpassing gericht op begaafde leerlingen. Paragraaf 4.1 begint met een beschrijving van de *ervaren* impact zoals gevraagd aan de leerkrachten en coördinatoren op scholen die de plusklassen aanbieden, waarbij we onderscheid maken tussen schoolgebonden (paragraaf 4.1.1) en bovenschoolse plusklassen (paragraaf 4.1.2). Vervolgens gaat paragraaf 4.1.3 in op de impact op de leerlingen volgens leerlingen zelf. Daarbij gaan we eerst in op de ervaren impact van plusklasleerlingen op één moment, namelijk in groep 6. Vervolgens beschrijven we in hoeverre plusklasleerlingen zich tussen groep 6 en groep 8 anders hebben ontwikkeld op een aantal vlakken dan vergelijkbare leerlingen die niet hebben deelgenomen aan de plusklas. Paragraaf 4.2 en paragraaf 4.3 gaan respectievelijk in op de vraag in hoeverre de impact afhangt van specifieke leerlingenkenmerken en de specifieke inrichting van de plusklas. Ten slotte gaat paragraaf 4.4 in op de impact van verrijkingsprogramma's. Daarbij hanteren we alleen het perspectief van de leerlingen, aangezien we hierover geen vragen hebben gesteld aan de leerkrachten en coördinatoren.

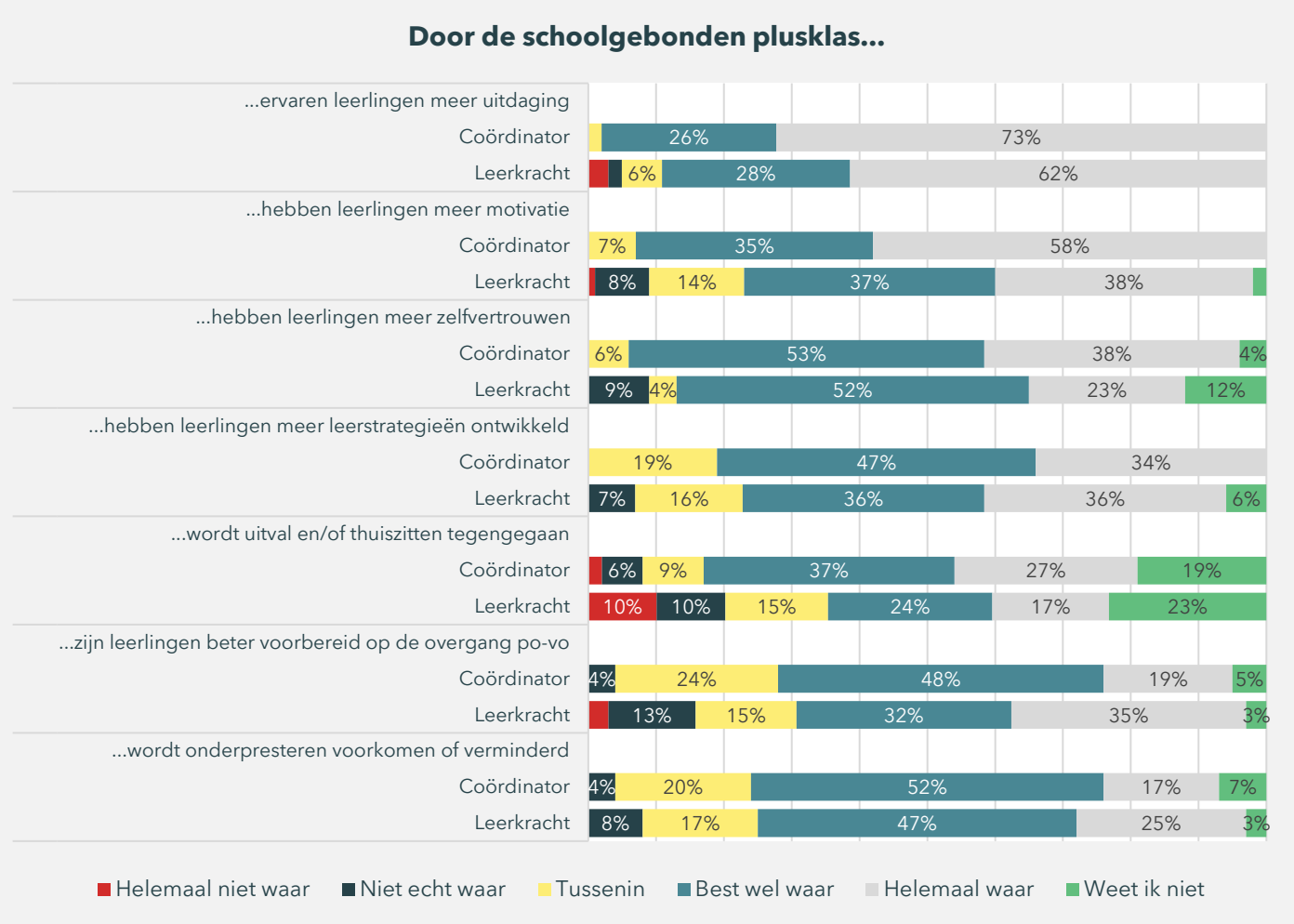
4.1 Impact plusklassen

4.1.1 Schoolgebonden plusklassen (volgens leerkrachten/coördinatoren)

Een meerderheid van de coördinatoren en leerkrachten van scholen met een schoolgebonden plusklas is best wel tevreden (respectievelijk 54% en 53%) of heel erg tevreden (respectievelijk 29% en 30%) over de impact van de schoolgebonden plusklas. Als toelichting op hun tevredenheid noemen de respondenten bijvoorbeeld dat ze de leerlingen zien opbloeien en dat leerlingen zelf ook aangeven dat ze er baat bij hebben. Een aantal coördinatoren noemt verder dat er goede terugkoppeling en samenwerking is met de reguliere klas, maar een deel van de coördinatoren noemt dit juist als verbeterpunt.

De coördinatoren en leerkrachten hebben voor zeven stellingen over de ervaren impact van de schoolgebonden plusklas aangegeven in hoeverre ze het ermee eens zijn. De resultaten worden weergegeven in Figuur 4.1.

Figuur 4.1 Ervaren impact van de schoolgebonden plusklas



Bron: Vragenlijsten leerkrachten en coördinatoren primair onderwijs (2024)

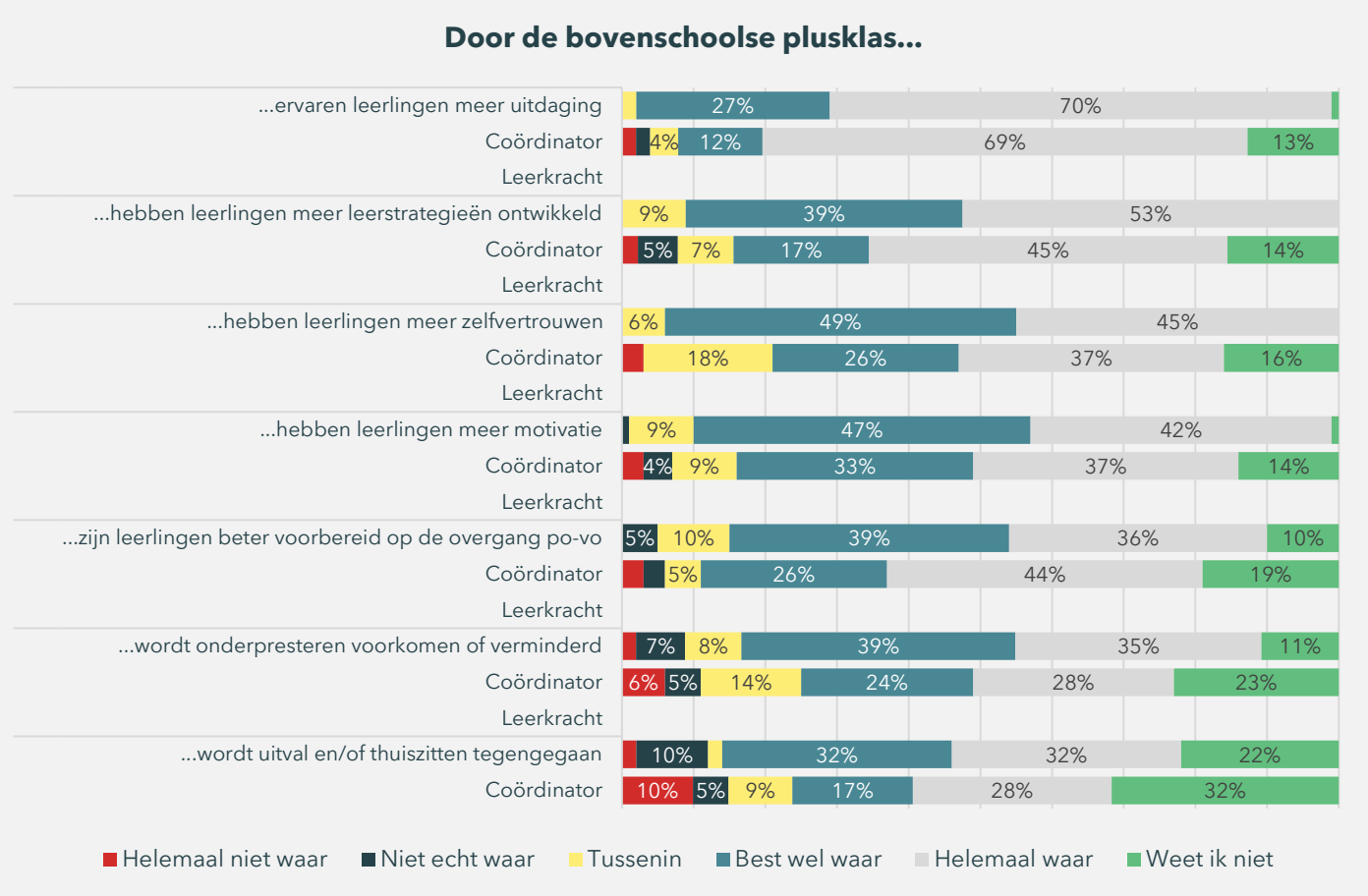
De resultaten laten zien dat ruim 90% van de coördinatoren en leerkrachten vindt dat leerlingen door de schoolgebonden plusklas meer uitdaging ervaren en meer motivatie en zelfvertrouwen hebben. Ook hebben leerlingen volgens ruim 70% van de coördinatoren en leerkrachten meer leerstrategieën ontwikkeld en denkt iets meer dan de helft dat ze door de plusklas beter voorbereid zijn op de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Ongeveer twee derde van de coördinatoren en drie kwart van de leerkrachten geeft aan dat de schoolgebonden plusklas onderpresteren voorkomt of vermindert. Ongeveer twee derde van de coördinatoren geeft verder aan dat de schoolgebonden plusklas bijdraagt aan het tegengaan van uitval en/of thuiszitten, maar ongeveer 20% geeft hierover aan dit niet te weten.

4.1.2 Bovenschoolse plusklassen (volgens leerkrachten/coördinatoren)

Ook op scholen met een bovenschoolse plusklas is een meerderheid van de coördinatoren en leerkrachten best wel tevreden (respectievelijk 54% en 37%) of heel erg tevreden (respectievelijk 35% en 34%) over de impact van de bovenschoolse plusklas. Als toelichting op hun tevredenheid geven respondenten bijvoorbeeld aan dat de leerlingen gemotiveerd zijn, er met plezier naar toe gaan en enthousiast terugkomen.

De coördinatoren en leerkrachten hebben vervolgens voor zeven stellingen over de ervaren impact van de bovenschoolse plusklas aangegeven in hoeverre ze het ermee eens zijn. De resultaten worden weergegeven in Figuur 4.2.

Figuur 4.2 Ervaren impact van de bovenschoolse plusklas



Bron: Vragenlijsten leerkrachten en coördinatoren primair onderwijs (2024)

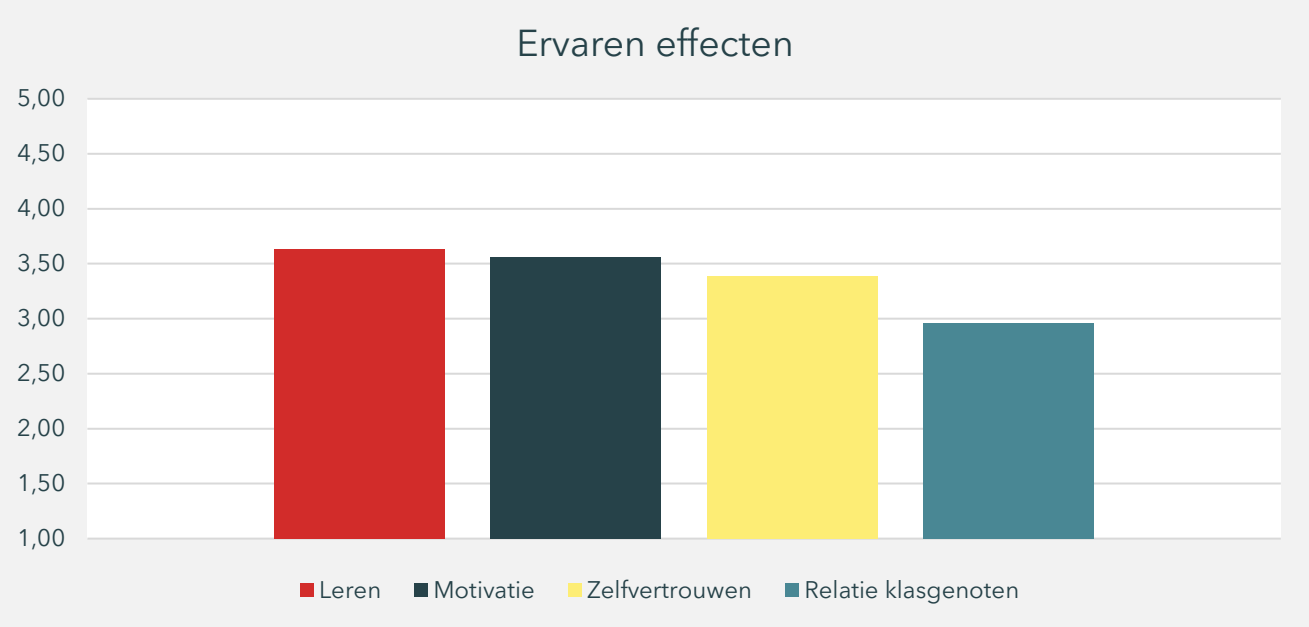
De resultaten laten zien dat bijna alle coördinatoren en een meerderheid van de leerkrachten vinden dat leerlingen door de bovenschoolse plusklassen meer uitdaging ervaren en meer zelfvertrouwen hebben. Ook hebben leerlingen volgens een meerderheid van de coördinatoren en leerkrachten meer leerstrategieën ontwikkeld, meer motivatie gekregen en zijn ze beter voorbereid op de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Ongeveer drie kwart van de coördinatoren en de helft van de leerkrachten geeft aan dat de plusklas onderpresteren voorkomt of vermindert. Twee derde van de coördinatoren en bijna de helft van de leerkrachten geven verder aan dat de bovenschoolse plusklas bijdraagt aan het tegengaan van uitval en/of thuiszitten.

4.1.3 Schoolgebonden/bovenschoolse plusklassen (volgens leerlingen)

Ook aan vierhonderd leerlingen die in groep 6 deelnamen aan een schoolgebonden of bovenschoolse plusklas is gevraagd wat zij van de plusklas vonden. Er is op een schaal van 1 (helemaal niet waar) tot 5 (helemaal waar) gevraagd of ze door de plusklas nieuwe dingen leerden of beter hebben leren leren, of ze gemotiveerder zijn geworden voor school, meer zelfvertrouwen hebben gekregen en of ze betere relaties hebben gekregen met klasgenoten (zie Bijlage A.4 voor een overzicht van de stellingen). Figuur 4.3 laat de gemiddelden zien. Leerlingen

geven vaak aan door de plusklas meer te hebben geleerd, gemotiveerder te zijn geworden voor school en meer zelfvertrouwen te hebben gekregen. Ze ervaren niet zozeer een betere band met hun klasgenoten door deelname aan de plusklas.

Figuur 4.3 Effecten van de plusklas op verschillende elementen volgens leerlingen zelf



Bron: Vragenlijst leerlingen primair onderwijs (2022).

Ontwikkelingen tussen groep 6 en groep 8

Leerlingen die deelnamen aan een plusklas zijn van groep 6 tot en met groep 8 gevolgd. Om de impact van deelname aan de plusklas vast te stellen zijn leerlingen die in groep 6 in een plusklas zaten vergeleken met twee controlegroepen met vergelijkbare leerlingen die niet deelnamen aan een plusklas. Controlegroep 1 bestaat uit vergelijkbare leerlingen die op een school zitten zonder plusklas. Controlegroep 2 bestaat uit vergelijkbare leerlingen die op een school zitten met een plusklas, maar daar zelf niet aan deelnamen.[13]

De plusklasleerlingen zijn met behulp van zogenoemde multilevel regressieanalyses[14] vergeleken met deze twee controlegroepen op twaalf verschillende uitkomsten. De uitkomstvariabelen intrinsieke motivatie, plezier op school, verveling op school, ervaren uitdaging, competentiebeleving, relaties met klasgenoten en zelfregulerend leren (plannen, monitoren, evalueren) zijn in groep 6 en 8 gemeten met vragenlijsten. Schoolprestaties (begrijpend lezen, rekenen en spelling) zijn in groep 6 en 8 gemeten met toetsen van het LVS van het CITO.

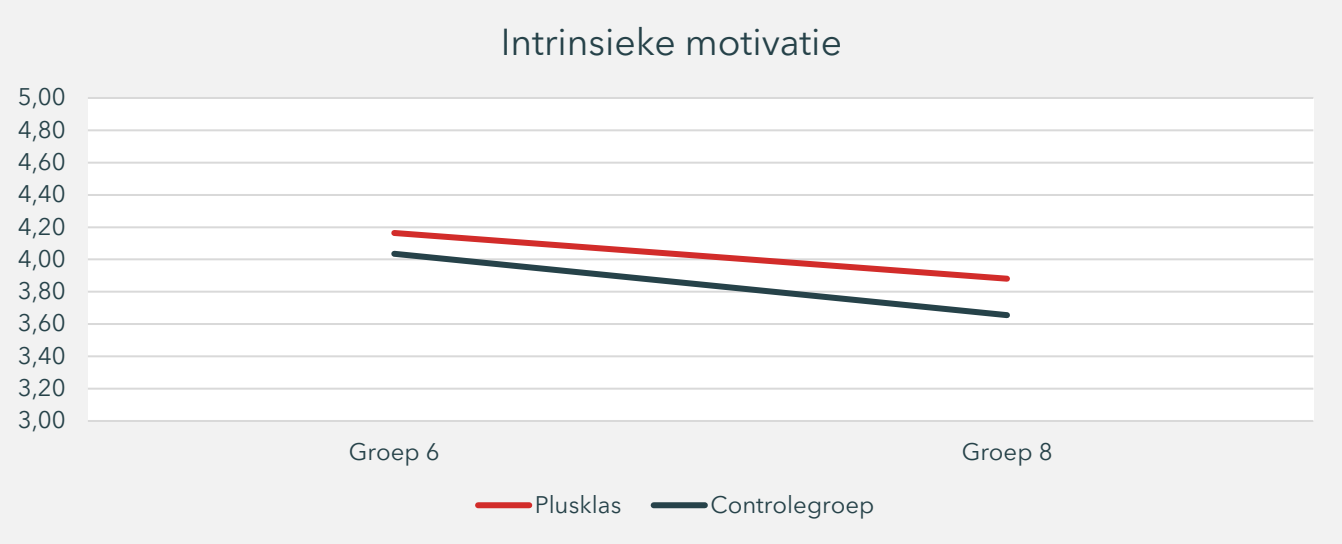
Voor de meeste uitkomsten zien we geen significante verschillen tussen de plusklasleerlingen en de controlegroepen. We zien bijvoorbeeld geen verschillen in ontwikkelingen in verveling, plezier, relaties met klasgenoten of ervaren uitdaging. Ook zien we geen duidelijke effecten op zelfregulerend leren of schoolprestaties. Er zijn wel significante verschillen in intrinsieke motivatie en competentiebeleving. De intrinsieke motivatie van plusklasleerlingen die tussen groep 6 en groep 8 in de plusklas bleven, nam minder sterk af dan de motivatie van

13 De leerlingen in de controlegroepen zijn gematcht met de plusklasleerlingen op verschillende kenmerken. Hierdoor is de controlegroep vergelijkbaar met de plusklasleerlingen met betrekking tot logisch redeneren, creativiteit, behoefte aan uitdaging, ervaren uitdaging en de mate waarin zij in de reguliere klas een versneld of verrijkt aanbod krijgen.

14 Met leerlingen genest in scholen.

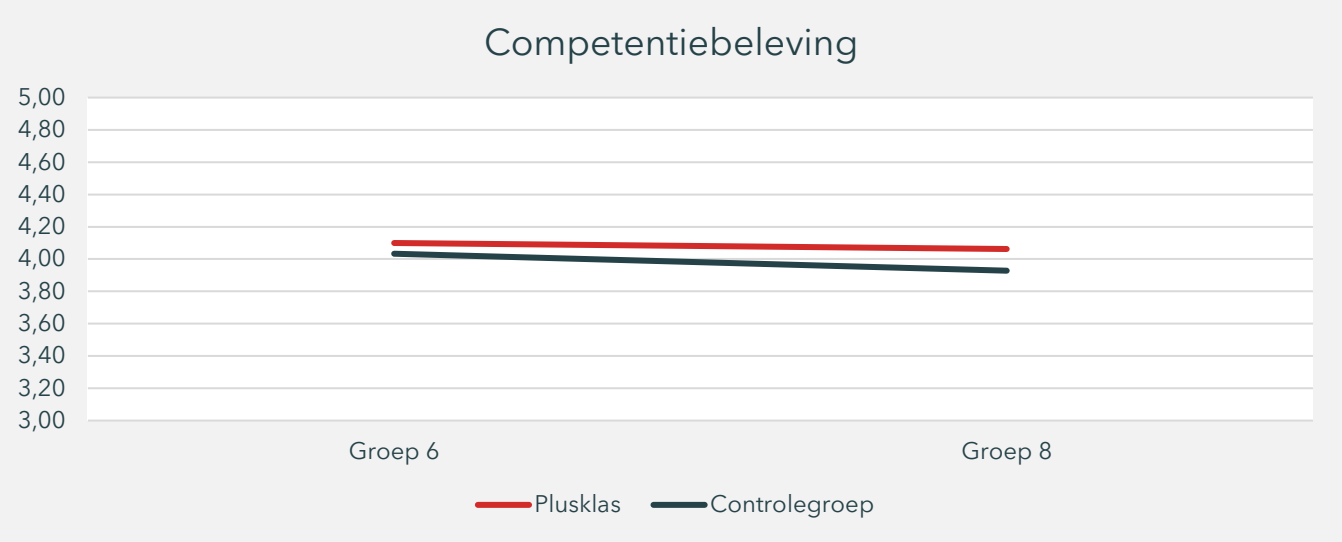
vergelijkbare leerlingen in de controlegroepen (zie Figuur 4.4). Ook de competentiebeleving nam iets minder sterk af bij de plusklasleerlingen dan bij vergelijkbare leerlingen die niet in een plusklas zaten (zie Figuur 4.5).

Figuur 4.4 Ontwikkeling intrinsieke motivatie



Bron: Vragenlijsten leerlingen primair onderwijs (2022, 2024) en vragenlijst leerkracht (2022).

Figuur 4.5 Ontwikkeling competentiebeleving



Bron: Vragenlijsten leerlingen primair onderwijs (2022, 2024) en vragenlijst leerkracht (2022).

4.2 Impact plusklassen: verschillen tussen leerlingen

We hebben onderzocht of de ervaren impact van de plusklas sterker is voor leerlingen die hoger scoren op de Raven-test, creatiever zijn, meer behoefte hebben aan uitdaging of leerlingen die minder uitdaging op school ervaren.[15]

[15] Om dit te onderzoeken hebben we interacties getoetst tussen deze leerlingkenmerken en deelname aan de plusklas.

De ervaren impact van plusklassen is sterker bij plusklasleerlingen die een sterkere behoefte aan uitdaging hebben. Plusklasleerlingen die hier hoger op scoren ervaren dat zij door deelname aan de plusklas meer leren, meer gemotiveerd raken op school, meer zelfvertrouwen krijgen en betere relaties ontwikkelen met klasgenoten dan plusklasleerlingen met een minder sterke 'behoefte aan uitdaging'. De ervaren impact van plusklassen op het leren en op de relaties met klasgenoten is minder groot bij leerlingen die hoger scoren de Raven-test.

Ontwikkelingen tussen groep 6 en groep 8

De verschillen in ontwikkeling op de uitkomstvariabelen tussen plusklasleerlingen en de controlegroepen blijken in de meeste gevallen niet significant samen te hangen met de score op de Raven-test, creativiteit, behoefte aan uitdaging of ervaren uitdaging. Er zijn enkele uitzonderingen, die we in Bijlage C hebben opgenomen.

4.3 Impact plusklassen: verschillen tussen scholen

Differentiatie binnen de les

We hebben onderzocht of de ervaren impact van de plusklas minder sterk was wanneer er sterker werd gedifferentieerd op taal en rekenen in de reguliere klas. De achterliggende veronderstelling was dat als er voldoende gedifferentieerd wordt in de reguliere klas, er mogelijk minder noodzaak is bij leerlingen voor een plusklas. Daartoe is aan de leerkrachten van de reguliere klas gevraagd in welke mate zij in hun lessen differentieerden van (1) geen differentiatie (leerlingen ontvangen klassikale instructie en werken altijd aan dezelfde opdrachten) tot (9) maximale differentiatie (leerlingen werken enkel aan eigen (week)taken op hun eigen niveau). De resultaten laten zien dat de mate van differentiatie in de reguliere klas niet significant samenhangt met de ervaren impact van de plusklas.

Inrichting plusklas

Scholen kunnen hun plusklassen verschillend organiseren en inrichten. Zo kan de plusklas bovenschools worden aangeboden of schoolgebonden. Ook de duur van de plusklas, het aantal uren per week en de beschikbare voorzieningen kunnen verschillen. Plusklassen kunnen daarnaast verschillende doelstellingen hebben. Op sommige scholen is de plusklas bijvoorbeeld vooral bedoeld om de cognitieve ontwikkeling van de plusklasleerlingen te stimuleren, terwijl andere scholen vooral inzetten op de sociaal-emotionele ontwikkeling. De coördinatoren van de plusklassen hebben vragen beantwoord over de wijze waarop de plusklassen zijn ingericht. Met multilevel regressieanalyses is bij de plusklasleerlingen onderzocht in hoeverre deze factoren een rol spelen in impact op plusklasdeelnemers.

De inrichting van de plusklas blijkt in de meeste gevallen niet veel uit te maken voor de mate van impact die plusklasleerlingen ervaren. Er zijn bijvoorbeeld geen significante verschillen gevonden tussen bovenschoolse en schoolgebonden plusklassen in de ervaren impact. Hoe lang leerlingen al deelnemen aan de plusklas hangt niet significant samen met de ervaren impact. Ook de duur van de plusklas (een heel schooljaar of een korter programma) hangt niet samen met de door plusklasleerlingen ervaren impact.

De aanwezigheid van een vaste leerkracht hangt wel significant samen met de door de plusklasleerlingen ervaren impact. In plusklassen met een vaste leerkracht is de ervaren impact op het leren groter dan in plusklassen zonder vaste leerkracht. Ook hangt de doelstelling van de plusklas significant samen de ervaren impact op het leren: in plusklassen die expliciet tot doel hebben de cognitieve ontwikkeling van leerlingen te bevorderen geven plusklasleerlingen aan meer te leren dan in plusklassen waar dat geen doelstelling is. Dit wordt niet gevonden voor

de overige doelstellingen: plusklasleerlingen ervaren geen sterkere impact op hun motivatie, zelfvertrouwen of sociale relaties wanneer de plusklas respectievelijk het bevorderen van de motivatie, sociaal-emotionele ontwikkeling of het contact met gelijkgestemden tot doel heeft.

Ontwikkelingen tussen groep 6 en groep 8

Wanneer we kijken naar de impact van de inrichting van de plusklassen op de ontwikkeling van leerlingen tussen groep 6 en groep 8, dan blijkt dat de meeste van deze kenmerken geen significante of geen eenduidige effecten hebben. Enkele van de meer eenduidige resultaten lichten we hieronder kort toe.

Wanneer de plusklas voor meer uren per week wordt aangeboden, zien we dat leerlingen zich minder competent gaan voelen. Dit kan komen doordat ze in de plusklas vaak niet meer één van de sterkste leerlingen van de groep zijn (het zogenaamde "*big fish, little pond effect*"). Ook zien we bij leerlingen die deelnamen aan een plusklas die meer uren per week werd aangeboden een sterkere afname in de kwaliteit van de band met klasgenoten in de reguliere klas en zien we dat hun spellingprestaties minder vooruitgaan. Mogelijk komt dit doordat ze minder tijd in de reguliere klas doorbrengen.

De duur van de plusklas lijkt ook een rol te spelen. Als de plusklas een heel schooljaar werd aangeboden in plaats van een kort programma, ervaren leerlingen een sterkere toename in hun plezier op school, een sterkere toename in zelfregulerend leren (plannen) en een sterke toename van prestaties op begrijpend lezen, maar er zijn ook negatieve effecten voor spelling zichtbaar.

Box 4.1 Illustratie van plusklassen in de praktijk aan de hand van acht gesproken scholen

Wat zijn volgens de gesproken scholen de sterke punten en verbeterpunten rondom de vormgeving van plusklassen?

De gesproken scholen noemen dat de meerwaarde van de plusklas lastig te kwantificeren is. Ook geven scholen wisselende antwoorden over wat goed gaat en wat beter kan. Waar alle gesproken scholen stelliger over zijn, is de toename in leerplezier en motivatie onder leerlingen in de plusklas. Via ouders horen scholen dat leerlingen het erg leuk vinden en veel uitdaging ervaren in de plusklas. Bij de geïnterviewde leerlingen is het beeld wisselend: sommigen leerlingen vinden de plusklas erg leuk en uitdagend. Deze leerlingen geven ook aan veel executieve vaardigheden te leren: plannen, doorzetten en samenwerken. Scholen geven aan dat zodra leerlingen op de middelbare school terecht komen, ze al beter zelfstandig kunnen werken en beter presteren. Dit gaat echter niet op voor alle leerlingen: enkele leerlingen uit een bovenschoolse plusklas gaven juist aan het niet leuk te vinden en geen klik te voelen met de leerlingen van de andere school.

Als verbeterpunt noemen scholen dat de koppeling tussen de plusklas en de reguliere les sterker mag. Dit geldt zowel voor de schoolgebonden plusklas als de bovenschoolse. Respondenten noemen dat het belangrijk is dat er binnen het gehele aanbod van de school aandacht is voor begaafde leerlingen en niet alleen in de plusklas. Scholen geven aan hier al mee bezig te zijn, maar zien ook verbetermogelijkheden. De vaardigheden uit de plusklas worden nog te weinig gebruikt in de reguliere les. Ook de communicatie tussen de plusklas en reguliere klas kan bij die school beter: leerkrachten uit beide klassen bespreken niet genoeg waar de leerling moeite mee heeft en hoe dat in de plusklas respectievelijk de reguliere klas kan terugkomen. Scholen noemen dat er in de reguliere les meer ruimte zou moeten zijn om met plustaken te werken zodat de plusklas minder opzichzelfstaand is.

Verder benoemen leraren het belang van betrokkenheid van de ouders en van de leerkracht. Scholen noemen als pluspunt dat de plusklas gespecialiseerde leerkrachten heeft, maar scholen noemen ook dat de effectiviteit van de plusklas nog erg leerkrachtafhankelijk is.

Tot slot geven de geïnterviewde scholen aan niet altijd genoeg capaciteit en budget te hebben om de plusklas optimaal te organiseren. Sommige scholen geven aan graag meer tijd beschikbaar te hebben voor de plusklas.

4.4 Impact verrijkingsmateriaal

Net als bij de plusklassen is onderzocht wat de impact is van het krijgen van verrijkingsmateriaal. Om hierachter te komen zijn leerlingen die in groep 6 verrijkingsmateriaal kregen, vergeleken met een controlegroep met vergelijkbare leerlingen die geen verrijkingsmateriaal kregen. [16] Omdat het merendeel van de scholen verrijkingsmateriaal aanbiedt, bestaat de controlegroep alleen uit leerlingen die op een school zitten waar verrijkingsmateriaal wordt aangeboden, waar bij eerdere analyses naar plusklassen ook werd gekeken naar leerlingen op scholen die geen plusklas aanbieden.

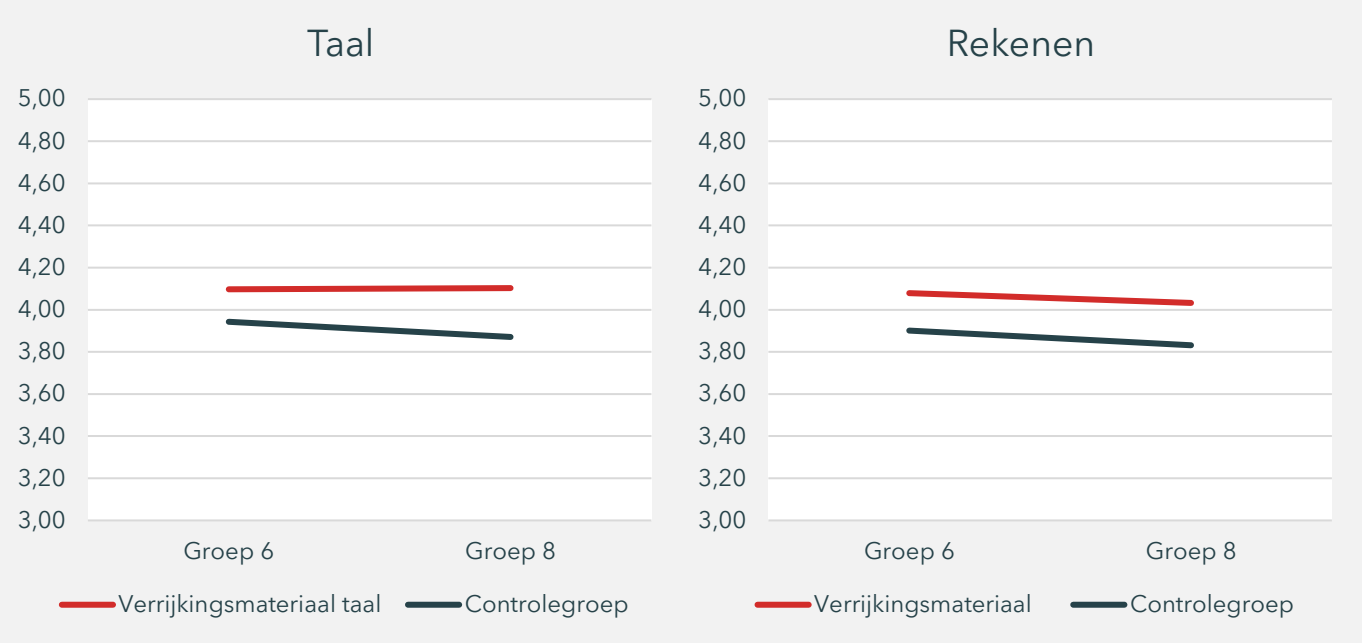
De leerlingen met verrijkingsmateriaal zijn vergeleken met de controlegroep op twaalf verschillende uitkomsten. De uitkomstvariabelen intrinsieke motivatie, plezier op school, verveling op school, ervaren uitdaging, competentiebeleving, relaties met klasgenoten en zelfregulerend leren (plannen, monitoren, evalueren) zijn in groep 6 en 8 gemeten met vragenlijsten. Schoolprestaties (begrijpend lezen, rekenen en spelling) zijn in groep 6 en 8 gemeten met toetsen van het LVS van het CITO.

Net als bij de plusklassen zien we voor de meeste uitkomsten geen significante verschillen tussen de leerlingen met verrijkingsmateriaal en de controlegroep. Op twee uitkomstmaten is er wel een significant verschil in ontwikkeling zichtbaar tussen groep 6 en groep 8, namelijk op de competentiebeleving en ervaren uitdaging. Dit verschil in ontwikkeling ten opzichte van de controlegroep is zowel bij leerlingen die verrijkingsmateriaal voor taal kregen als bij leerlingen die verrijkingsmateriaal voor rekenen kregen te zien. Figuur 4.6 en Figuur 4.7 laten het verschil in ontwikkeling zien op deze twee uitkomstmaten voor zowel verrijkingsmateriaal voor taal als voor rekenen. De competentiebeleving is bij de controlegroep afgenomen en bij de leerlingen die verrijkingsmateriaal voor taal kregen toegenomen. De competentiebeleving is bij leerlingen die verrijkingsmateriaal voor rekenen kregen afgenomen, maar minder dan bij de controlegroep. Bij de ervaren uitdaging is te zien dat de ervaren uitdaging is afgenomen voor leerlingen die verrijkingsmateriaal voor taal of voor rekenen kregen, terwijl de ervaren uitdaging van de controlegroep gelijk is gebleven of is gestegen.

Een mogelijke verklaring is dat het krijgen van verrijkingsmateriaal heel concreet en zichtbaar maakt (zowel voor een leerling zelf als voor de klasgenoten) dat een leerling goed presteert. Mogelijk zorgt dat ervoor dat de leerling zich ervan bewust is dat hij/zij misschien meer uitdaging nodig heeft en eerder rapporteert dat niet te ervaren.

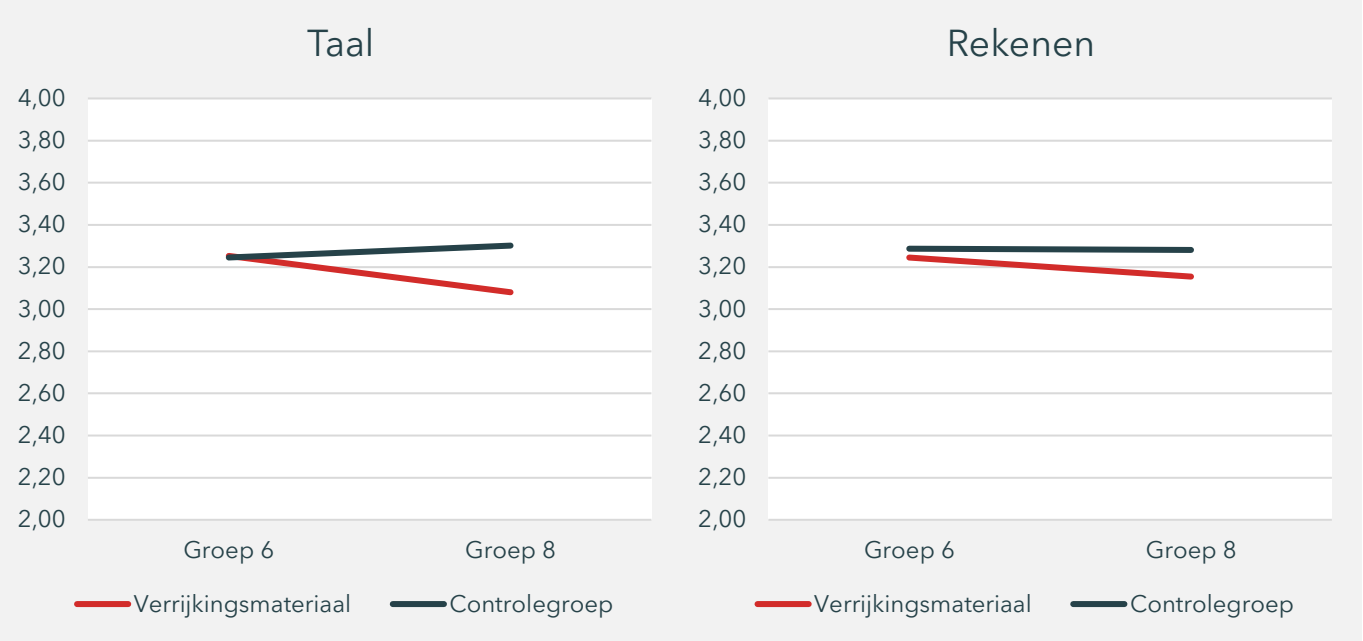
16 De leerlingen zijn gematcht op logisch redeneren, creativiteit, behoefte aan uitdaging en ervaren uitdaging.

Figuur 4.6 Ontwikkeling in competentiebeleving voor leerlingen die verrijkingsmateriaal voor taal (links) en rekenen (rechts) krijgen in vergelijking met de controlegroep



Bron: Vragenlijsten leerlingen primair onderwijs (2022, 2024) en vragenlijst leerkracht (2022)

Figuur 4.7 Ontwikkeling in ervaren uitdaging voor leerlingen die verrijkingsmateriaal voor taal (links) en rekenen (rechts) krijgen in vergelijking met de controlegroep



Bron: Vragenlijsten leerlingen primair onderwijs (2022, 2024) en vragenlijst leerkracht (2022)

Box 4.2 Illustratie van differentiëren in de praktijk aan de hand van acht gesproken scholen

Wat zijn volgens de gesproken scholen de sterke punten en verbeterpunten rondom vormgeving differentiëren?

De scholen die een gedifferentieerd aanbod (compacten, verrijken) inzetten voor begaafde leerlingen vinden de toegevoegde waarde die deze onderwijsaanpassing heeft voor de ontwikkeling van de doelgroep een pluspunt. De leerlingen worden over het algemeen niet extra of anders getoetst om te zien wat ze specifiek leren van het gedifferentieerde aanbod, maar men ziet en merkt wel een ontwikkeling bij de leerlingen. Genoemde voorbeelden: de leerlingen ontwikkelen zich in hun manier van denken, ze denken iets meer door (denken dieper na), ze laten meer doorzettingsvermogen zien bij het maken van opdrachten, ze kunnen goed reflecteren op hun eigen kunnen/zwaktes/sterktes, ze zijn wat ‘wijzer’ op bepaalde gebieden en weten goed wat ze nog willen/moeten leren. Hoewel niet expliciet aan te tonen is dat dit een direct effect is van bijv. verrijkingsmateriaal denken leerkrachten wel dat dit eraan bij heeft gedragen.

Tegelijkertijd noemen de gesproken betrokkenen van de scholen verschillende verbeterpunten in relatie tot het gedifferentieerd aanbod:

- *Begeleiding leerlingen bij gedifferentieerd aanbod*: Verschillende leerkrachten geven aan dat het hen ontbreekt aan de tijd om het gedifferentieerde aanbod goed te begeleiden: instructie bij bijvoorbeeld verrijkingsmateriaal/pluswerk, het beantwoorden van vragen, het geven van feedback en het evalueren van het uitgevoerde verrijkingsmateriaal ‘schieten er nog wel eens bij in’. Leerkrachten hebben niet altijd voldoende tijd om even rustig te bespreken met de begaafde leerlingen wat voor pluswerk/verrijkingsmateriaal zij gaan doen, hoe zij dat kunnen gaan aanpakken, en na afloop/afronding hoe het is gegaan, waar de leerlingen tegenaan liepen, et cetera. Men is van mening dat je er niet van uit mag gaan dat deze leerlingen zichzelf wel redden met het pluswerk/verrijkingsmateriaal: ook zij hebben begeleiding nodig. Bovendien wil de leerkracht ook goed zicht houden op wat de begaafde leerlingen precies doen en hoe dit verloopt, maar dat zicht ontbreekt soms door het gebrek aan tijd.
- *Aanbod verrijkingsmateriaal*: Leerkrachten geven aan dat begaafde leerlingen soms snel door het verrijkingsmateriaal heen gaan en dat er dan te weinig materiaal beschikbaar is, maar ook dat zij (naast meer verrijkingsmateriaal) graag andersoortig verrijkend werk zouden willen (kunnen) aanbieden (bijvoorbeeld werken met projecten, thematisch onderwijs, onderzoekend en ontwerpend leren, aandacht voor 21ste-eeuwse vaardigheden zoals scratch/programmeren/codetaal). Verschillende begaafde leerlingen hebben verschillende behoeften en uitdagingen. Leerkrachten zouden graag keuze hebben uit divers materiaal, waarbij het mogelijk is om maatwerk te bieden.
- *Kennis en ervaring leerkrachten*: De gesproken betrokkenen wijzen op verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat het voor leerkrachten niet eenvoudig is om te differentiëren en een passend aanbod te bieden aan alle leerlingen. De kennis en vaardigheden in relatie tot het (kunnen) bieden van een gedifferentieerd aanbod blijven volgens verschillende gesproken betrokkenen een aandachtspunt.
- *Visie en beleid ten aanzien van differentiëren in de eigen groep*: Hoewel op dit gebied een ontwikkeling gaande is in de gesproken scholen, noemt men het toepassen van een gezamenlijk vastgesteld beleid een verbeterpunt. Er zijn vooralsnog verschillen tussen leerkrachten in bijvoorbeeld de werkwijze ten aanzien van het bieden van een gedifferentieerd aanbod. Een eenduidige, soortgelijke aanpak/werkwijze en een doorgaande lijn ontbreekt, waardoor het gedifferentieerd aanbod dat een leerling krijgt sterk afhangt van de leerkracht die voor de klas staat. Betrokkenen geven aan dat in dit kader verbeteringen mogelijk zijn.

4.5 Conclusies en aanbevelingen primair onderwijs

Conclusies

- De meeste scholen geven aan leerlingen te selecteren op basis van veel verschillende kenmerken. Bij de selectie van leerlingen voor de plusklas speelt bijvoorbeeld de behoefte aan cognitieve uitdaging en aan contact met gelijkgestemden vaak een bepalende rol. Ook wordt er (onder meer) vaak gelet op een hoge intelligentie, vermoedelijk onderpresteren en of de leerling hoog scoort op LVS-toetsen.
- Jongens en leerlingen met hoogopgeleide ouders nemen vaker deel aan een (schoolgebonden) plusklas, maar dit verschil valt weg als rekening wordt gehouden met de schoolprestaties (zoals gemeten met de LVS-scores) en met ervaren uitdaging. Bij gelijke schoolprestaties en dezelfde ervaren uitdaging is de kans om deel te nemen aan een plusklas dus vergelijkbaar voor jongens en meisjes of kinderen met lager of hoger opgeleide ouders. Dit suggereert dat schoolprestaties van leerlingen en het ervaren van weinig uitdaging de doorslaggevende factoren zijn voor basisscholen bij het selecteren van leerlingen voor plusklassen. (Een soortgelijk beeld zien we bij het aanbieden van extra verrijkingsmateriaal in taal/rekenen.) Bovenstaande roept de vraag op in hoeverre onderpresteerders of leerlingen die minder vaak aangeven weinig uitdaging te ervaren (wat gemiddeld bijvoorbeeld vaker het geval is bij meisjes) het risico lopen over het hoofd te worden gezien.
- Leerlingen die deelnemen aan een plusklas ervaren zelf over het algemeen een positieve impact van de plusklas. Ze vinden dat ze door de plusklas meer leren, gemotiveerder zijn en meer zelfvertrouwen hebben. Dat geldt met name voor plusklasleerlingen die aangeven een grotere behoefte te hebben aan uitdaging.
- Het verschil in ontwikkeling tussen plusklasdeelnemers en vergelijkbare leerlingen die niet deelnemen lijkt echter beperkt. Zo zorgde deelname aan een plusklas tussen groep 6 en groep 8 gemiddeld niet voor minder verveling, een betere band met klasgenoten of meer ervaren uitdaging bij de leerlingen die wel deelnamen aan een plusklas. Ook zagen we geen duidelijke effecten op zelfregulerend leren of schoolprestaties.
- Wel bleek deelname aan de plusklas een positief effect te hebben op de intrinsieke motivatie en het gevoel van competentie voor school: de intrinsieke motivatie nam minder sterk af en de competentiebeleving nam sterker toe bij leerlingen die tussen groep 6 en groep 8 aan een plusklas deelnamen dan bij vergelijkbare leerlingen die niet aan een plusklas deelnamen.
- De duur van de plusklas lijkt daarbij een rol te spelen. Als de plusklas het gehele schooljaar wordt aangeboden, in plaats van tijdens een kort programma, ervaren plusklasleerlingen een sterkere toename in hun plezier op school, zien we een sterkere toename in zelfregulerend leren en zien we positieve effecten bij begrijpend lezen.
- Het missen van lessen in de reguliere klas door deelname aan de plusklas lijkt ook mogelijke risico's met zich mee te brengen. Bij een intensievere plusklas (meer uren per week) is er bij deelnemers minder vooruitgang op spellingprestaties. Verder gaat de door hen ervaren kwaliteit van de relatie met klasgenoten in de reguliere klas achteruit en zien we dat leerlingen zich minder competent gaan voelen. Dit komt wellicht doordat plusklasleerlingen minder tijd doorbrengen in de reguliere klas en doordat ze in de plusklas vaak niet meer één van de sterkste leerlingen van de groep zijn.
- Leerlingen die extra verrijkingsmateriaal krijgen voor rekenen en/of taal maken ook een grotere groei door in hun gevoel van competentie dan vergelijkbare leerlingen die hier geen gebruik van maken. Tegelijkertijd neemt hun gevoel van ervaren uitdaging af. Een mogelijke verklaring is dat het krijgen van verrijkingsmateriaal heel concreet en zichtbaar maakt dat een leerling goed presteert. Mogelijk zorgt dat ervoor dat de leerling zich ervan bewust is dat hij/zij misschien meer uitdaging nodig heeft en rapporteert hij/zij daardoor sneller dat niet voldoende te ervaren.

Aanbevelingen

- Zorg voor een eenduidige aanpak/werkwijze op schoolniveau, waardoor het gedifferentieerd aanbod dat een leerling ontvangt niet afhangt van de leerkracht die voor de klas staat. Daarbij is het zaak dat deze uniforme aanpak goed wordt verankerd vanwege wisselingen in het lerarenteam. Het is goed om vanuit een gemeenschappelijke visie op schoolniveau beleid te ontwikkelen ten aanzien van begaafde leerlingen. Er is inmiddels ook een landelijke norm voor basisondersteuning beschikbaar, waarin wordt beschreven welke basisondersteuning nodig is voor (hoog)begaafde leerlingen (Aob & Ouders en Onderwijs, 2024).
- Om meer impact te kunnen bereiken, is het belangrijk dat scholen een duidelijke doelgroep voor de onderwijsaanpassingen voor ogen hebben en daar gericht op selecteren en het aanbod op afstemmen. Bij plusklassen gaat het dan om de vraag welke leerlingen een extra ondersteuningsbehoefte hebben waar in de reguliere klas niet in voorzien kan worden en wat zij specifiek nodig hebben. Vervolgens is het zaak om te monitoren of specifieke leerdoelen worden behaald. In dat geval zou een leerling na een bepaalde periode kunnen stoppen met de specifieke aanpassing, ook als dat een plusklas betreft.
- Zorg dat de selectie aansluit bij een heldere en goed doordachte doelgroepdefinitie en kijk daarbij verder dan alleen toetsresultaten. Anders is er een risico onderpresteerders onterecht niet geselecteerd worden. Ook bij andere aspecten, zoals ervaren uitdaging, is het zaak om te waken voor een bevooroordeelde selectie. Jongens geven bijvoorbeeld vaker aan behoefte aan meer uitdaging te hebben, waardoor meisjes eerder over het hoofd kunnen worden gezien.
- Deelname aan een onderwijsaanpassing geeft leerlingen 'status'. Het wordt heel zichtbaar dat ze iets extra's kunnen en daardoor gaan ze zich competenter voelen. Daar zit echter ook een risico aan, want deze leerlingen durven hierdoor misschien niet meer te falen en hun klasgenoten gaan zich mogelijk minder competent voelen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich hiervan bewust zijn.
- Zorg voor goede randvoorwaarden. Bij een vaste leerkracht voor de plusklas ervaren de leerlingen bijvoorbeeld een grotere impact. Daarnaast gaven scholen in interviews aan dat ze niet altijd de tijd hebben om leerlingen goed te begeleiden bij een gedifferentieerd aanbod. Ook het materiaal laat volgens hen soms te wensen over, omdat het budget niet altijd toereikend is.
- Deelname aan een plusklas heeft mogelijk risico's voor de reguliere klas. Het is daarom belangrijk dat er voldoende afstemming is met de reguliere klas en dat daar ook voldoende (misschien zelfs extra goed) wordt aangesloten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerling (anders is het een '*part-time solution for a full-time problem*').

Kanttekeningen

- Het onderzoek naar de impact van onderwijsaanpassingen is voornamelijk gericht op de impact van plusklassen, aangezien deze onderwijsaanpassing veel gebruikt wordt en een duidelijke afbakening heeft. Er zijn echter ook vele andere onderwijsaanpassingen waarvan de impact niet of beperkt is onderzocht in dit onderzoek, zoals versnellen, persoonlijke begeleiding van leerlingen of voltijd hoogbegaafdheidsonderwijs.
- De verdeling van deelnemende scholen is vergelijkbaar met het landelijke beeld als het gaat om schoolgrootte, maar de deelnemende scholen liggen relatief minder vaak in stedelijke gebieden en hebben minder vaak hoge achterstandsscores. De deelnemende leerlingen zijn qua geslacht vrijwel gelijk verdeeld, maar hebben minder vaak een migratieachtergrond dan het gemiddelde in heel Nederland. Bij het aanbod aan onderwijsaanpassingen hebben we de resultaten gewogen om hiervoor te corrigeren, maar het zou kunnen dat de resultaten niet volledig representatief zijn voor alle scholen in Nederland.

5 Aanbod voortgezet onderwijs

De meeste scholen in het voortgezet onderwijs bieden meerdere onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen. Met name speciale begeleiding, versnellen en binnenschoolse verrijking buiten de les worden bij een groot deel van de scholen aangeboden.

Ook in het voortgezet onderwijs is onderzocht wat het aanbod is aan onderwijsaanpassingen. Dit hoofdstuk beschrijft de analyseresultaten van de ingevulde vragenlijsten onder coördinatoren in het voortgezet onderwijs.[17] In totaal hebben 27 coördinatoren van scholen in het voortgezet onderwijs de vragenlijst van de tweede meting van het leerlingenonderzoek ingevuld. Dit betreft veelal de coördinator begaafdheid/talentontwikkeling op de desbetreffende school (n = 18) die vaak ook een rol van docent/mentor vervult (dit is bij elf van de achttien het geval). Bijna alle respondenten (97%) hebben naar eigen zeggen een vorm van opleiding en/of nascholing gevolgd op het gebied van begaafdheid.

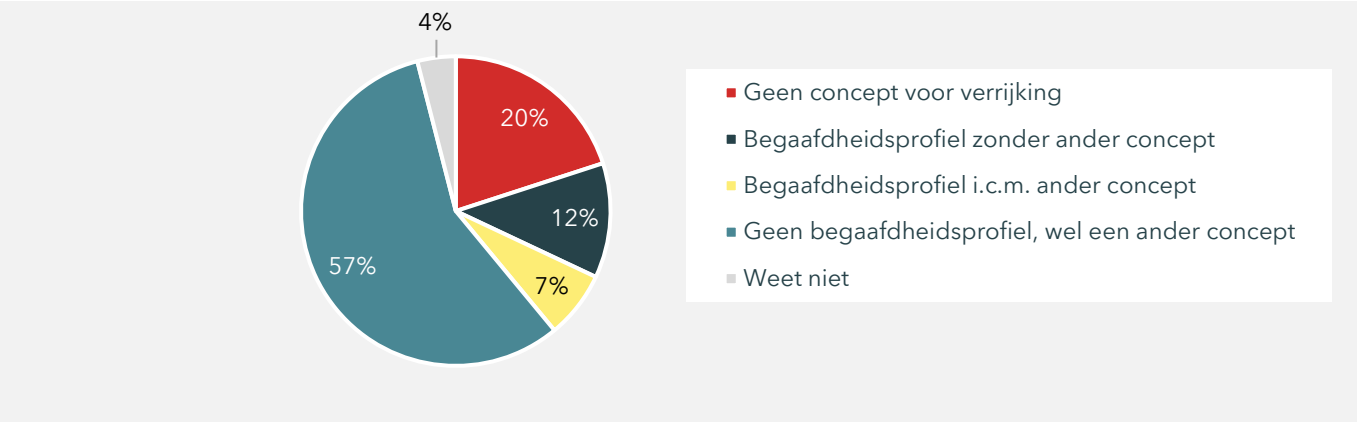
Met de vragenlijst ingevuld door coördinatoren is informatie opgehaald over het profiel van de scholen (paragraaf 5.1) en het aanbod aan onderwijsaanpassingen voor leerlingen met (hoog)begaafdheidskenmerken (paragraaf 5.2). Vervolgens is per relevante onderwijsaanpassing [deeltijdplusklassen of deeltijdprogramma's (paragraaf 5.2.1), versnellen (paragraaf 5.2.2), verrijking binnen de school (paragraaf 5.2.3) en verrijking buiten de school (paragraaf 5.2.4)] uitgevraagd hoe deze onderwijsaanpassing vorm krijgt.

5.1 Profiel van de deelnemende scholen

De deelnemende scholen hebben verschillende profielen (zie Figuur 5.1). Het merendeel (57%) is geen begaafdheidsprofielschool, maar biedt concepten aan die mogelijkheden bieden voor verrijking zoals tweetalig onderwijs, technasium of cultuurprofielschool. Ongeveer één op de vijf scholen (19%) is wel een begaafdheidsprofielschool, waarvan ruim een derde ook een ander concept aanbiedt voor verrijking. Ongeveer een kwart van de scholen heeft geen concept voor verrijking (20%) of de coördinator weet niet of dit het geval is (4%).

[17] Omdat het aantal deelnemende scholen in het voortgezet onderwijs minder groot is, passen we in deze paragraaf meestal geen weging toe, maar laten we de daadwerkelijke aantallen zien. Zodra de resultaten worden uitgesplitst naar de afzonderlijke onderwijsaanpassingen zijn de aantallen namelijk dusdanig klein dat er ook met weging geen sprake kan zijn van representativiteit voor heel Nederland. Alleen bij de figuur over het aanbod aan onderwijsaanpassingen passen we daarom weging toe (Figuur 5.4).

Figuur 5.1 Onderwijsconcept van de deelnemende scholen



Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

Geïnventariseerd is of scholen één van de teamleden hebben aangewezen als coördinator voor het onderwijsteam dat betrokken is bij de activiteiten rondom (hoog)begaafdheid en/of het aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen (zie Tabel 5.1). Het merendeel van de scholen (81%) heeft zowel een coördinator voor het aanbod als voor de activiteiten. Bij 12% van de scholen is er geen coördinator voor de activiteiten. De helft van deze scholen (6%) heeft wel een coördinator voor het aanbod.

In ruim 80% van de gevallen zijn de aangestelde coördinatoren gespecialiseerd op het gebied van (hoog)begaafdheid door een opleiding of nascholing. Het aantal taakuren dat zij hebben varieert van 0 tot 400 per schooljaar, met een gemiddelde van 135 uur.

Tabel 5.1 Aanwezigheid van een coördinator voor activiteiten rondom (hoog)begaafdheid en/of als coördinator aanbod (hoog)begaafdheid

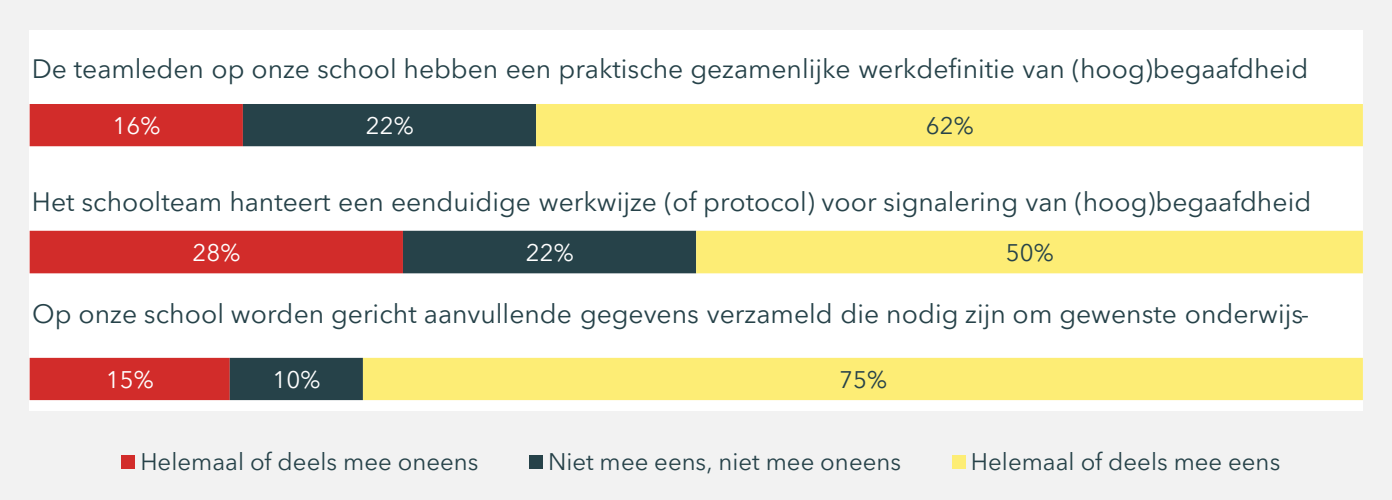
		Coördinator van activiteiten op school voor het onderwijsteam rondom het thema (hoog)begaafdheid		
		Ja	**Nee**	**Weet ik niet**
Coördinator van het aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen	**Ja**	81%	6%	0%
	Nee	0%	6%	0%
	Weet ik niet	0%	0%	6%

Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

De werkwijze binnen de school is vastgesteld op basis van vragen in de vragenlijst over het hanteren van een gezamenlijke werkdefinitie van (hoog)begaafdheid en/of een signaleringsprotocol en of er gericht aanvullende gegevens worden verzameld over leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (zie Figuur 5.2).

Bij circa twee derde van de scholen (62%) hanteert het team een praktische werkdefinitie van (hoog)begaafdheid en de helft van de scholen hanteert een eenduidige werkwijze of protocol als het gaat om de signalering van (hoog)begaafdheid. Bij drie kwart van de scholen worden gericht aanvullende gegevens verzameld die nodig zijn om de gewenste onderwijsaanpassingen en begeleiding vast te stellen wanneer er signalen zijn van (hoog)begaafdheid.

Figuur 5.2 Werkwijze rondom onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen



Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

Coördinatoren hebben ook enkele vragen beantwoord met betrekking tot kwaliteitszorg en samenwerking rondom onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafde leerlingen (zie Figuur 5.3). Een ruime meerderheid van de scholen heeft het aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen beschreven in hun school-/zorgplan (80%), ontwikkelt zelf lesmateriaal (71%) en/of werkt samen met kennis- en expertisecentra bij de ontwikkeling van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen (68%). Ongeveer één op de vijf scholen beschikt over een aparte ruimte voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen (22%) en/of heeft afspraken gemaakt met betrekking tot doorlopende leerlijnen met andere onderwijsinstellingen (18%).

Figuur 5.3 Faciliteiten, samenwerking en kwaliteitszorg rondom onderwijs voor begaafde leerlingen

Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

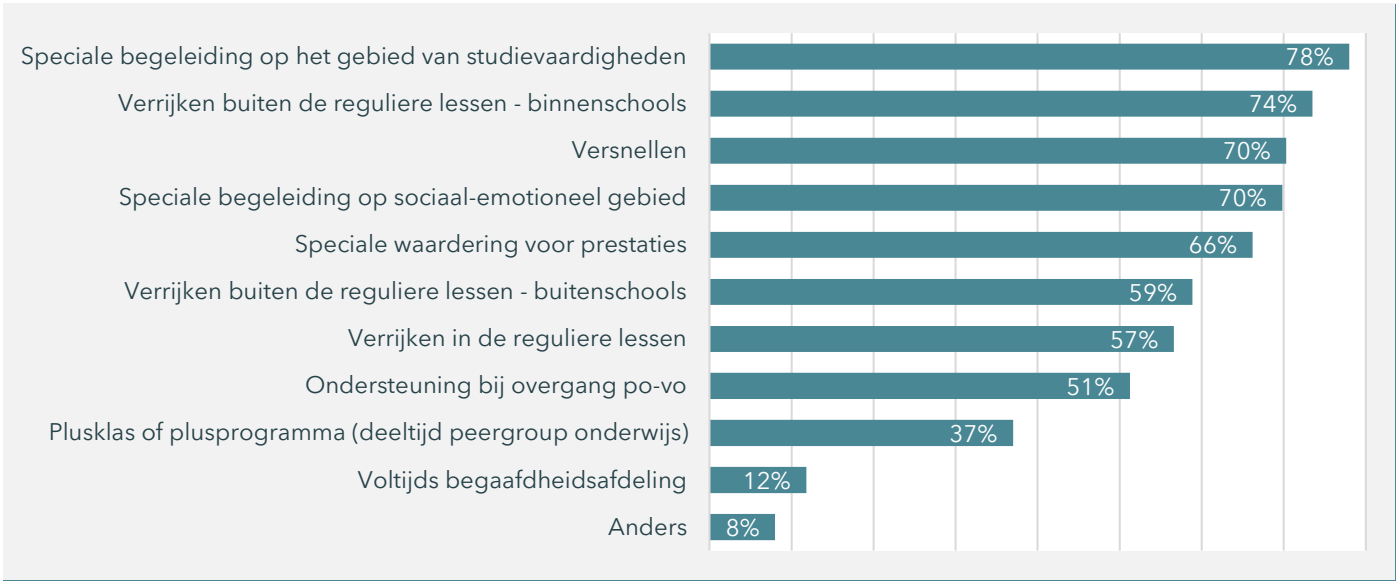
5.2 Onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen

Op basis van de vragenlijst is vastgesteld welke onderwijsaanpassingen scholen aanbieden voor (hoog)begaafden. Figuur 5.4 toont dat speciale begeleiding op het gebied van studievaardigheden (78% van de scholen) en verrijken

buiten de reguliere les, maar binnen de eigen school (74%) relatief het meest voorkomt. Kort daarop volgen versnellen (70% van de scholen), speciale begeleiding op sociaal-emotioneel gebied (70%) en speciale waardering voor prestaties zoals een cum laude-vermelding op het diploma (66%). Ook is het bij ruim de helft van de scholen mogelijk om te verrijken buiten de eigen school (59% van de scholen) of binnen de reguliere lessen (55%) en wordt er ondersteund bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Plusklassen/plusprogramma's (37% van de scholen) en voltijds begaafdheidsafdelingen (8%) komen het minst vaak voor.

De meeste scholen bieden meerdere onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafden. 11% van de scholen biedt drie of minder onderwijsaanpassingen aan, 52% van de scholen vier tot en met zes en 37% van de scholen zeven tot en met negen onderwijsaanpassingen. Twee scholen bieden (ook) andere onderwijsaanpassingen aan dan voorgelegd in de vragenlijst. Dit betreft de onderwijsaanpassingen 'Talentum' en 'Senior Global Citizen certificaat'.

Figuur 5.4 Aanbod aan onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafde leerlingen (gewogen)



Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

Box 5.1 Illustratie van onderwijsaanpassingen in de praktijk aan de hand van negen gesproken scholen in het voortgezet onderwijs

Hoe geven de gesproken scholen vorm aan de onderwijsaanpassingen?

Ondersteuning overgang po/vo

Vormgeving

Sommige scholen in het voortgezet onderwijs bieden ondersteuning aan leerlingen voor de overgang van het primair naar voortgezet onderwijs. De scholen bieden lessenseries aan waarin leerlingen bredere vaardigheden kunnen ontwikkelen in datgene waar zij tegen aanlopen of waarin zij zich juist verder willen verdiepen. Het gaat onder meer om sociaal-emotionele vaardigheden, leerstrategieën, debatteren, presenteren of verdieping in schoolvakken zoals biologie, filosofie, aardrijkskunde, wiskunde, kunst, enzovoort. De lessen worden één keer per week gegeven door (vak)docenten van de middelbare school en vinden plaats op de betreffende middelbare school. De meeste scholen bieden de begeleiding aan in

groepsvorm, waarbij leerlingen uit groep 7 en 8 en leerlingen uit het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs samen in de klas zitten, maar er is ook een school die individuele begeleiding biedt aan leerlingen uit het eerste leerjaar van het vo.

Selectieproces

Scholen bepalen in samenwerking met het primair onderwijs welke leerlingen deelnemen aan het onderwijsprogramma. De leerkrachten uit het primair onderwijs signaleren de leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid en dragen hen aan voor deelname aan het onderwijsprogramma op het voortgezet onderwijs. Als het leerlingaantal in het programma het toelaat, kan de leerling vrijwel altijd deelnemen. Een enkele school heeft als vereiste voor deelname een intelligentietest (IST-test) ingesteld. Alle leerlingen, zowel uit het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs, maken deze test en vanuit daar wordt gekeken of de leerling in aanmerking komt voor deelname.

Versnellen

Vormgeving

Op sommige scholen is het mogelijk om één of meerdere vakken of een leerjaar versneld af te ronden. De inrichting hiervan verschilt per school. Zo is het op sommige scholen mogelijk om twee leerjaren in één leerjaar af te ronden, bijvoorbeeld leerjaar 2 en 3 in één jaar, of om een jaar eerder eindexamen te doen. Op andere scholen is het niet mogelijk om leerjaren vervroegd af te ronden, maar kunnen leerlingen alleen in één of meerdere vakken eerder eindexamen te doen. De scholen geven aan dat vervroegd examen doen in één of meerdere vakken regelmatig gebeurt, maar dat leerjaren versnellen slechts incidenteel voorkomt.

Selectieproces

Welke leerlingen in aanmerking komen om één of meerdere vakken of een leerjaar te versnellen wordt op scholen bepaald door de leerling, ouders, docenten, mentor en vaak ook de hb-coördinator. De meeste scholen hanteren geen harde selectieprocedure. Ze kijken naar de cijfers van de leerlingen, in sommige gevallen is het bijvoorbeeld een vereiste om minimaal een 7,5 gemiddeld te staan. Daarnaast kijken scholen ook naar het gedrag van de leerling, zoals werkhouding, zelfredzaamheid en motivatie. Een enkele school heeft een proefexamen ingesteld als protocol. Na het slagen van het proefexamen mag de leerling versnellen. In principe kan elke leerling in aanmerking komen om te versnellen, maar scholen geven aan dat voornamelijk leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid gebruikmaken van deze onderwijsaanpassing.

Verrijken buiten de les, binnen de school

Vormgeving

Verrijkingsprogramma ' s zijn verschillend vormgegeven op de scholen. In het algemeen worden de verrijkingslessen minimaal één uur per week gegeven tijdens schooltijd onder begeleiding van een docent. De meeste scholen bieden extra verrijkingslessen aan waar de leerlingen de mogelijkheid krijgen om workshops te volgen en/of zich extra kunnen verdiepen in verschillende onderwerpen, zoals creatief schrijven, filosofie, mindfulness, kunst/cultuur, theater, vreemde talen als Arabisch, Russisch etc. De leerlingen kunnen zelf bepalen waar zij zich voor opgeven of eigen onderwerpen inbrengen. Ook hebben ze de keuzevrijheid om individueel of samen te werken. Op andere scholen ligt het programma meer vast, waarbij leerlingen bijvoorbeeld kunnen kiezen tussen drie trajecten (alfa, bèta, of gamma) en de focus meer ligt op peercontact en samenwerken in kleine groepjes. Programma ' s in de onderbouw en bovenbouw kunnen van elkaar verschillen. Zo zijn verrijkingstrajecten in de bovenbouw vaker gerelateerd aan de profielvakken. Tot slot biedt één van de scholen een meer vrije invulling aan, waarbij de focus vooral ligt op de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. De leerlingen volgen geen

verrijkingstrajecten, maar bepalen zelf wanneer, hoe vaak en met welke reden zij naar de verrijkingsklas komen. Dit kan bijvoorbeeld zijn om tot rust te komen, huiswerk te maken, een boek te lezen of een extra vak te volgen.

Selectieproces

Bij de selectie van leerlingen voor verrijkingsprogramma ' s die binnen de school worden aangeboden, zijn vaak de leerling, mentor, docent en hb-coördinator/begeleiders betrokken. Voor de leerlingen is het verrijkingsprogramma optioneel. Voor welke leerlingen het verrijkingsprogramma bedoeld is, verschilt tussen de scholen. Zo geven sommige scholen aan dat het verrijkingsprogramma bedoeld is voor alle leerlingen die behoefte hebben aan extra uitdaging. Andere scholen selecteren gericht leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, zoals perfectionisme, nieuwsgierigheid, brede interesse, leergierigheid, motivatie, en behoefte aan uitdaging. Hierbij nemen sommige scholen ook de cijfers van de leerlingen mee in hun besluitvorming. Op een andere school worden leerlingen geselecteerd aan de hand van een test, die zij afnemen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs.

Verrijken buiten de les, buiten de school

Vormgeving

Verschillende scholen bieden extra verrijkingsmogelijkheden die buiten de school plaatsvinden, zoals het volgen van een programma aan de universiteit. Sommige scholen bieden deze mogelijkheden vanaf het eerste leerjaar, maar andere scholen alleen in de bovenbouw. Hierbij kan gedacht worden aan het volgen van een vak, maar ook aan masterclasses, webinars en onderzoeksprogramma ' s. Leerlingen volgen deze programma ' s meestal onder schooltijd. Eén school geeft aan dat zij samenwerken met een universiteit en andere middelbare scholen. De docent van de universiteit geeft gastcolleges op de middelbare school, waarbij leerlingen van de verschillende middelbare scholen samen colleges volgen en met elkaar samenwerken aan opdrachten.

Selectieproces

De meeste scholen bieden alle leerlingen op school de mogelijkheid om een universitair programma te volgen. Wel kijken de scholen naar de motivatie, prestaties en zelfstandigheid van de leerlingen. Zo geeft een school aan dat de leerlingen een motivatiebrief moeten schrijven en daarop geselecteerd worden. Andere scholen vertellen dat de leerlingen met een (hoog)begaafheidsprofiel als eerste geselecteerd worden en mocht er plek over zijn, dan wordt gekeken welke andere leerlingen in aanmerking komen. Welke leerlingen in aanmerking komen, wordt onder andere bepaald door de hb-coördinator, de mentor, de decaan en de leerling zelf.

Speciale waardering voor prestaties

Sommige scholen geven speciale waardering aan leerlingen in de vorm van een certificaat. De leerlingen die een extra vak en/of verrijkingstraject hebben gevolgd en afgerond krijgen een certificaat. Scholen geven dit om extra waardering te geven aan de leerling, maar ook omdat het voor sommige leerlingen goed op hun cv staat. Een school geeft eenzelfde soort certificaat wanneer leerlingen cum laude overgaan naar het volgende leerjaar.

Verrijken binnen de klas

Vormgeving

De scholen die verrijking aanbieden in de reguliere lessen, geven aan dat de invulling en frequentie hiervan docentafhankelijk is en alleen gebeurt op incidentele basis. De docenten bieden verrijking aan met aanvullende, verdiepende lesstof of opdrachten. Ook bieden ze leerlingen de mogelijkheid om onderdelen van de lesstof over te slaan

(compacten). De docenten proberen maatwerk te leveren voor alle leerlingen, zowel voor de leerlingen die meer uitdaging nodig hebben als voor de leerlingen die meer ondersteuning kunnen gebruiken.

Begeleiding sociaal-emotioneel

Vormgeving

Scholen die extra begeleiding op sociaal-emotioneel gebied aanbieden, richten dit op verschillende manieren in. Sommige scholen bieden deze begeleiding enkel in de vorm van één-op-één-gesprekken aan, waar andere scholen dit ook in groepsverband aanbieden, zodat er sprake is van peercontact. Op vrijwel alle scholen verzorgt de hb-coördinator deze begeleiding. Op een deel van de scholen wordt de begeleiding gegeven door een extern persoon, zoals een maatschappelijk werker of iemand die gespecialiseerd is in het begeleiden van leerlingen met complexere hulpvragen. Inhoudelijk verschilt de begeleiding minder tussen de scholen. Alle scholen geven aan gesprekken te voeren over onder andere het welbevinden van de leerling en waar de leerling tegenaan loopt, zowel op school als thuis.

Selectieproces

Scholen verschillen niet alleen in de vormgeving, maar ook in de manier waarop ze leerlingen selecteren voor sociaal-emotionele begeleiding. Sommige scholen geven aan dat alle leerlingen die hier behoefte aan hebben in aanmerking komen. Op andere scholen is deze begeleiding specifiek bedoeld voor leerlingen met een (hoog)begaafdheidsprofiel of voor leerlingen die het lastig hebben op school en het risico hebben om uit te vallen. Op sommige scholen bepaalt het zorgteam welke leerling in aanmerking komt, andere scholen werken met een CBO-screening of met vragenlijsten en/of extra verdiepingsvragen gericht op het signaleren van (hoog)begaafdheid.

Begeleiding studievaardigheden

Vormgeving

Net als bij de begeleiding op sociaal-emotioneel gebied, verschilt de vormgeving van de extra begeleiding op het gebied van studievaardigheden. Ook hier bieden sommige scholen de begeleiding individueel aan, terwijl andere scholen het in groepsverband aanbieden zodat er een peergroup ontstaat. Tijdens de begeleiding krijgen leerlingen hulp bij onder andere leren plannen, organiseren van huiswerk, aanleren van leerstrategieën en leren leren. De frequentie van de begeleiding (individueel of in groepsverband) kan verschillen van één keer per week tot één keer per maand, afhankelijk van waar de leerling behoefte aan heeft.

Selectieproces

De meeste gesproken scholen vertellen dat de begeleiding bij studievaardigheden in principe bedoeld is voor alle leerlingen die hier behoefte aan hebben. De mentor, docenten, ouders, het zorgteam (indien aanwezig) en de leerling kunnen aangeven dat er behoefte is aan extra begeleiding bij de studievaardigheden. Eén school geeft aan dat zij deze begeleiding enkel aanbieden aan leerlingen met een hoger IQ, wat zij bepalen middels een intelligentietest (NIO-test)

5.2.1 Deeltijd plusklas of -programma

Aantal plusklassen of -programma's

In totaal bieden 7 van de 27 scholen plusklassen of -programma's aan waarbij leerlingen een deel van de lessen volgen met een vaste groep andere begaafde leerlingen (deeltijd peergroup onderwijs). Bij drie scholen is sprake van één type plusklas en bij vier scholen van meerdere typen plusklassen, zie Tabel 5.2.

Tabel 5.2 Het aantal plusklassen of -programma's met verschillende inhoud per school

	Aantal
Eén type plusklas of -programma	3
Twee verschillende typen plusklassen of -programma's	3
Drie of meer verschillende typen plusklassen of -programma's	1
Geen plusklas of -programma	20
Totaal	**27**

Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

Bij twee van de vier scholen met meerdere typen plusklassen zijn er verschillen in de onderwijsdoelen die met de verschillende plusklassen worden nagestreefd. Bij alle vier de scholen zijn er verschillen in de onderwijsactiviteiten die binnen de plusklassen aangeboden worden. Bij scholen die meerdere plusklassen aanbieden, is in de toelichting in deze paragraaf enkel de informatie uit de eerstgenoemde plusklas meegenomen.

Selectie voor schoolgebonden plusklas

Bij zes van de zeven scholen met een plusklas gaven de respondenten aan dat zij met een overeengekomen en vastgelegde werkwijze werkten voor de selectie van leerlingen voor de schoolgebonden plusklas (zie Tabel 5.3).

Tabel 5.3 Werkwijzen rondom de selectie van leerlingen voor de schoolgebonden plusklas

	Helemaal of deels mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Helemaal of deels mee eens
Het schoolteam hanteert een – binnen uw school overeengekomen en vastgelegde – eenduidige werkwijze (of protocol) voor de selectie van leerlingen voor de schoolgebonden plusklas	0	1	6

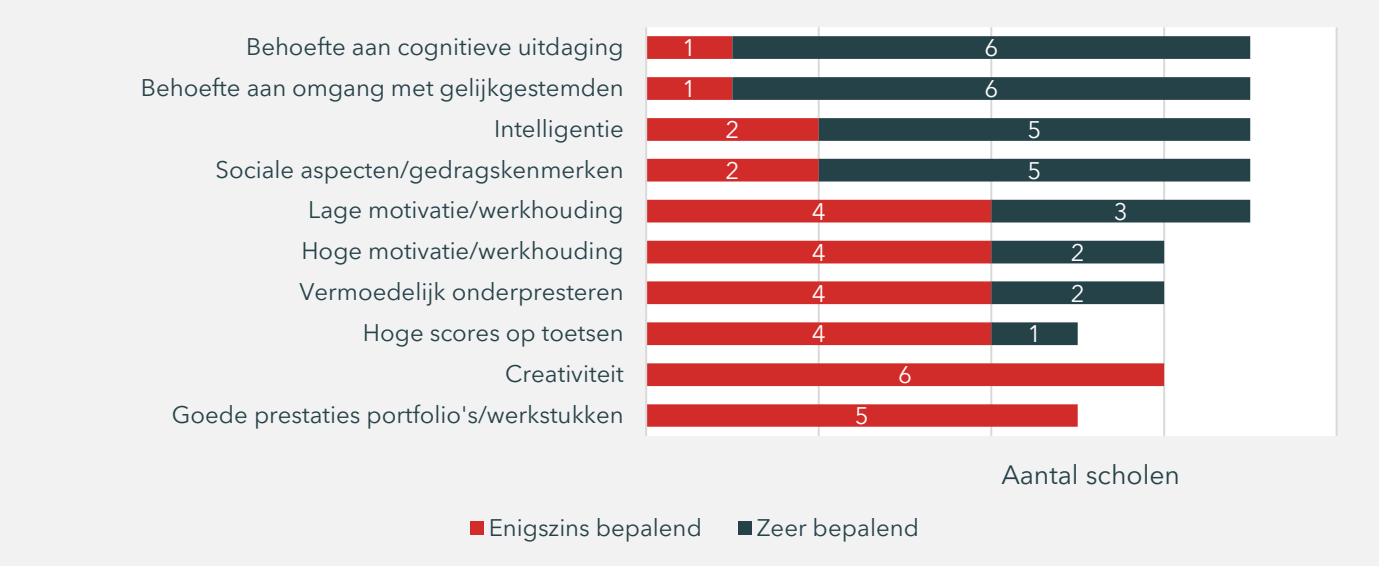
Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

Op zes scholen is de docent/mentor betrokken bij de besluitvorming over deelname aan de plusklas. Op zes van de zeven scholen zijn ook de leerling, zijn/haar ouders en de basisschool betrokken en bij vier scholen de coördinator begaafdheidsonderwijs en/of de expert begaafdheid. Op twee scholen is de sectordirecteur/afdelingsleider betrokken en bij één school ook de orthopedagoog.

Deelnamecriteria voor de schoolgebonden plusklassen

Geïnventariseerd is welke selectiecriteria enigszins of zeer bepalend zijn voor deelname aan de schoolgebonden plusklas(sen); zie Figuur 5.5. De behoefte aan cognitieve uitdaging en behoefte aan omgang met gelijkgestemden zijn het vaakst als zeer bepalend aangemerkt. Creativiteit en goede prestaties voor portfolio's en/of werkstukken zijn het minst vaak aangemerkt als selectiecriterium.

Figuur 5.5 Aantal scholen waarop het criterium enigszins of zeer bepalend is voor deelname van leerlingen aan de schoolgebonden plusklas



Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

Aantal leerlingen per schoolgebonden plusklas

Gemiddeld namen 24 leerlingen per school deel aan een plusklas en gemiddeld 9 leerlingen per leerjaar. Er is echter een grote spreiding tussen de scholen. Op één school namen leerlingen uit alle leerjaren deel aan de plusklas, met 100 leerlingen in totaal. Op de andere scholen namen leerlingen uit één tot drie verschillende leerjaren deel aan de plusklas, met tussen de 5 en 42 leerlingen per school.

Intensiteit van de schoolgebonden plusklas

Per school namen leerlingen gemiddeld 2,4 uur per week deel aan een plusklas. Bij vier van de zeven scholen met plusklassen namen leerlingen maximaal twee uur per week deel aan een plusklas. Bij de overige scholen namen leerlingen tussen de twee en vier uur per week deel.

Vijf scholen bieden het gehele schooljaar de plusklas aan. Eén school biedt de plusklas enkele maanden per jaar aan en één school enkele weken per jaar.

Bij vier van de zeven scholen hebben de leerlingen die deelnemen aan een plusklas een aangepast rooster. Bij één school komt de plusklas boven op het reguliere rooster en bij de overige twee scholen komen beide vormen voor, afhankelijk van de leerling.

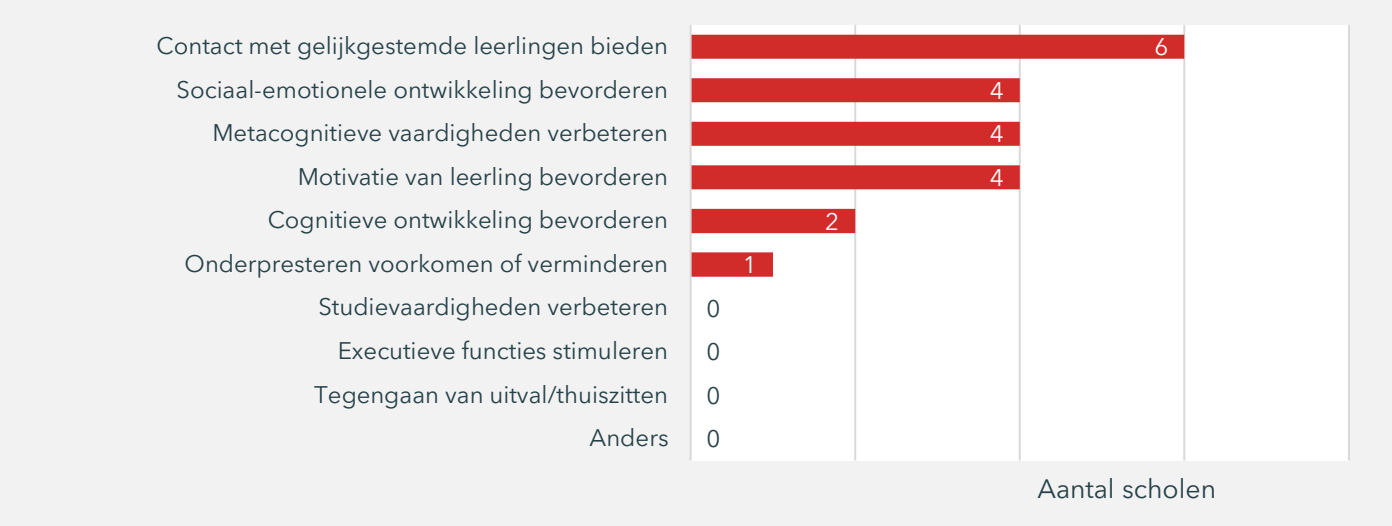
Voorzieningen van de schoolgebonden plusklas

Bij zes van de zeven scholen met een plusklas is sprake van een vaste docent voor hun plusklas. Op vijf van deze scholen hebben alle docenten zich middels (na)scholing gespecialiseerd in begaafdheid en onderwijs voor begaafde leerlingen. Op één school had een deel van de docenten zich gespecialiseerd. Bij zes van de zeven scholen zijn er volgens de coördinator voldoende materialen/methoden aanwezig voor de plusklas(sen). Voor één school was dit onbekend bij de coördinator.

Doelen van de plusklassen of -programma's

We vroegen respondenten om de drie belangrijkste doelen te benoemen van de plusklas of het plusprogramma dat op hun school wordt aangeboden. Er kon gekozen worden uit negen verschillende doelen en uit de optie 'anders'; zie Figuur 5.6. Het meest gekozen doel is het bieden van contact met gelijkgestemde leerlingen, gevolgd door het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling, het bevorderen van de metacognitieve ontwikkeling en het bevorderen van de motivatie van leerlingen. Twee doelen zijn weinig gekozen: bevorderen van de cognitieve ontwikkeling en het voorkomen/verminderen van onderpresteren. De overige vier doelen zijn helemaal niet gekozen.

Figuur 5.6 De drie belangrijkste doelen van deeltijd plusklassen- of programma's



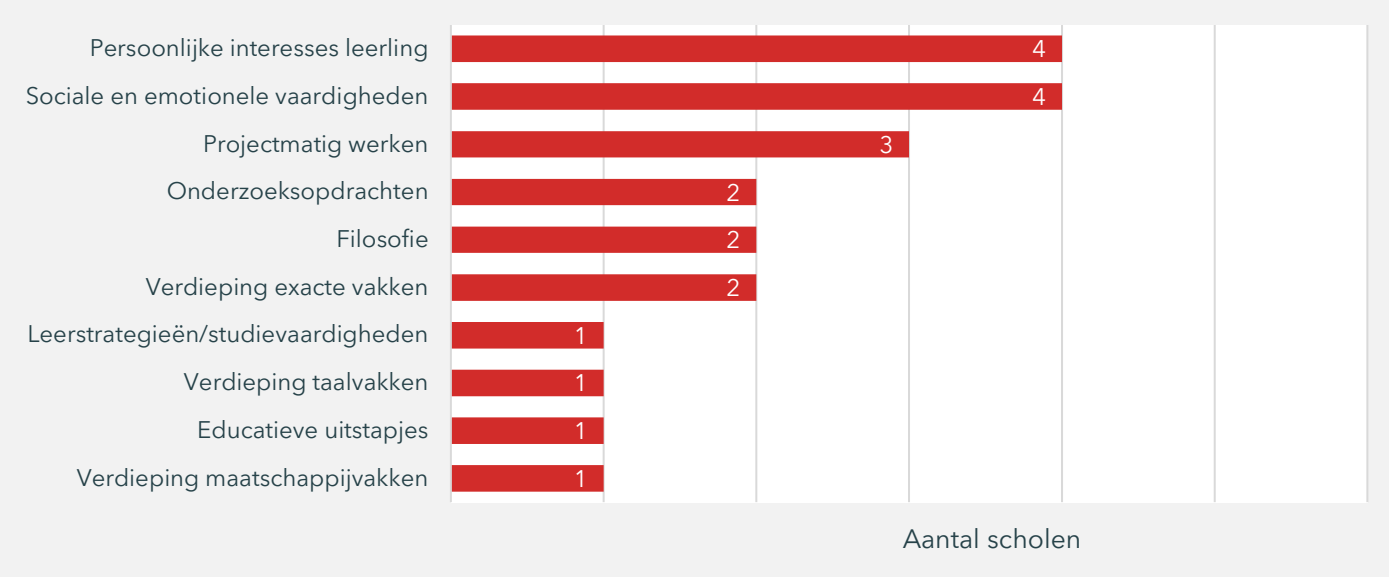
Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

Onderwerpen en activiteiten van de plusklas

De coördinatoren van 6 scholen met schoolgebonden plusklassen hebben aangegeven hoe vaak diverse onderwerpen en activiteiten voorkomen in deze plusklas(sen). Figuur 5.7 geeft per onderwerp en activiteit het aantal scholen weer waar deze meestal of (bijna) altijd voorkomen.

Bij een relatief groot deel van de scholen komen persoonlijke interesses van de leerling (n = 4), sociale en emotionele vaardigheden (n = 4) of projectmatig werken (n=3) meestal of (bijna) altijd voor als onderwerp of activiteit in de plusklas. Bij een derde van de scholen zijn onderzoeksopdrachten, filosofie en verdieping van de exacte vakken een veelvoorkomend onderwerp of veelvoorkomende activiteit. Verdieping van taal- of maatschappijvakken en uitstapjes komen weinig aan bod. Ook leerstrategieën komen amper aan bod, wat opvallend is, want in het primair onderwijs is dit één van de meest voorkomende onderwerpen in de plusklas.

Figuur 5.7 De onderwerpen en activiteiten die meestal of (bijna) altijd aan bod komen in de plusklas

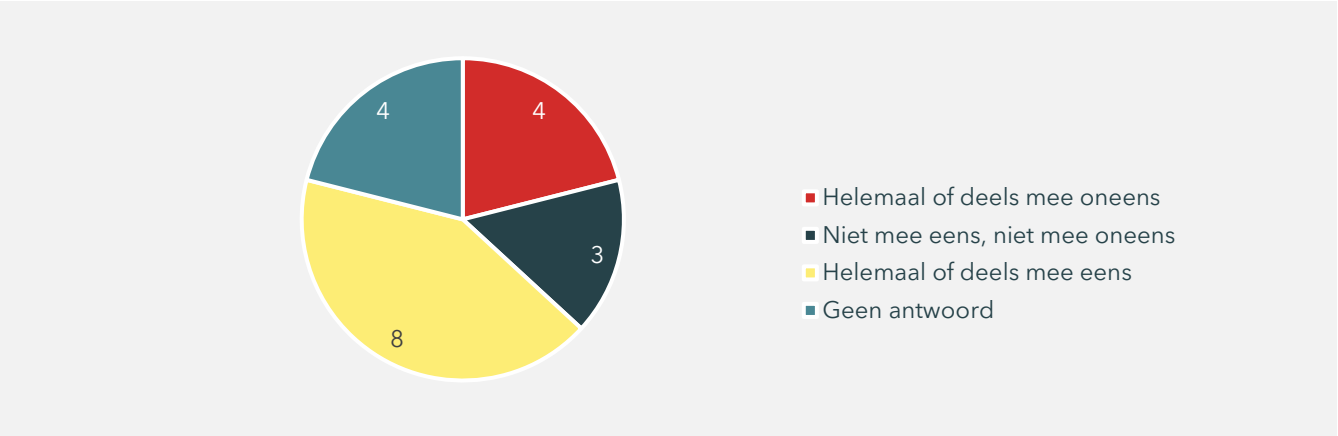


Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

5.2.2 Versnellen

Van de scholen biedt 70% (n = 19) een onderwijsaanpassing aan rondom versnellen (zie Figuur 5.4). In de vragenlijst is een stelling voorgelegd over de werkwijze rondom het versnellen; zie Figuur 5.8. Daaruit blijkt dat minder dan de helft van deze scholen (n = 8) een eenduidige werkwijze hanteert voor het laten versnellen van (hoog)begaafde leerlingen. Van drie scholen ontbreekt het antwoord en voor de overige acht scholen geldt dat de helft geen eenduidige werkwijze hanteert en de andere helft hier geen mening over heeft.

Figuur 5.8 Het schoolteam hanteert een eenduidige werkwijze (of protocol) voor het laten versnellen van leerlingen



Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

Besluitvorming rondom deelname aan versnellen

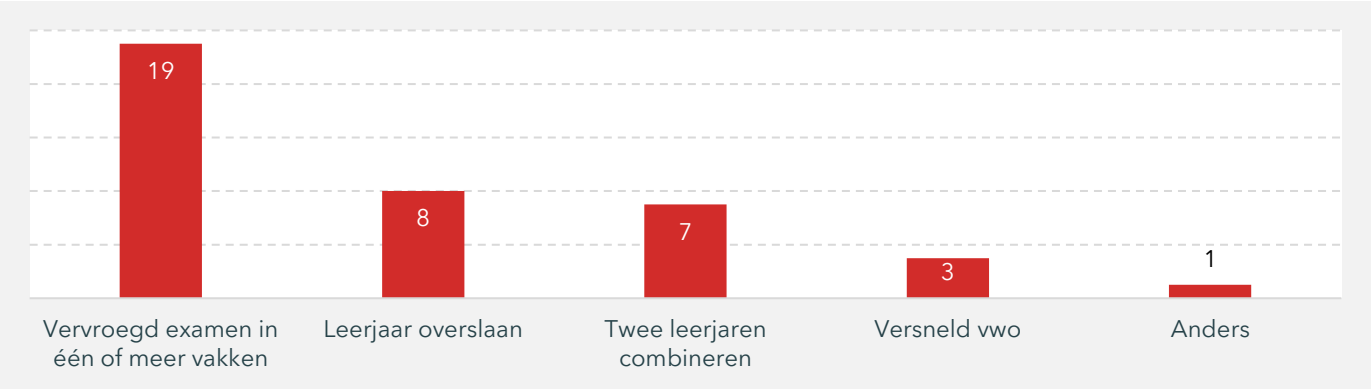
Op 18 scholen waren ten minste de leerling, ouders en de docent/mentor betrokken bij de besluitvorming rondom versnellen. Op ruim driekwart van de scholen was de sectordirecteur of afdelingsmanager (n = 15) betrokken en op

ongeveer de helft (ook) de coördinator begaafdheidsonderwijs (n = 11) of de expert begaafdheid (n = 9). Op enkele scholen was (ook) de schoolleider (n = 3), de basisschool van de leerling (n = 1) of een andere partij betrokken, waaronder een examencoördinator (n = 2).

Vormen van versnellen

Vervroegd examen doen in één of meerdere vakken kan bij alle scholen die versnelling aanbieden voor (hoog)begaafden. Een leerjaar overslaan of twee leerjaren combineren is mogelijk bij minder dan de helft van de scholen. Op drie scholen is het mogelijk om versneld het vwo te doorlopen. Eén school gaf aan dat alles mogelijk is via maatwerk voor de leerling.

Figuur 5.9 Vormen van versnellen



Bron: Vragenlijst coördinatoren voortgezet onderwijs (2024)

De coördinatoren hebben aangegeven op welke vakken (hoog)begaafde leerlingen kunnen versnellen. Bij 16 scholen is dit mogelijk op talen, exacte vakken en maatschappijvakken. Bij één school alleen op talen, bij een andere school op talen en exacte vakken en op weer een andere school op talen en maatschappijvakken.

5.2.3 Verrijken van de lesstof binnen de school, buiten de reguliere lessen

Naast versnellen bieden scholen ook verrijking van de lesstof aan. Een vorm waarin dit voorkomt is buiten de reguliere klas van de leerling, maar wel binnen de eigen school. Dit is het geval bij 74% van de scholen (n = 19), zie Figuur 5.4.

Selectiecriteria en besluitvorming

Bij 12 van de 19 scholen worden selectiecriteria gehanteerd voor deelname aan de verrijkingsactiviteiten. Daarbij zijn verschillende criteria genoemd, zoals het behalen van goede cijfers en/of signalen van de betreffende leerlingen, hun ouders en/of anderen binnen de school (onder andere mentor, vakdocent of talentbegeleider) dat er extra uitdaging gewenst is. Op enkele scholen verschillen de criteria per activiteit, waar een deel van de verrijkingsactiviteiten voor iedereen is en een deel alleen voor (hoog)begaafde leerlingen.

Bij de scholen die selectiecriteria hanteren, zijn in alle gevallen de betreffende leerlingen betrokken bij het besluitvormingsproces. Ook is bij bijna alle scholen de docent of mentor betrokken (n = 11), de ouders van de leerling (n = 9) en/of de coördinator begaafdheidsonderwijs (n = 8). Relatief minder vaak zijn de expert begaafdheid (n = 6), de sectordirecteur/afdelingsleider (n = 5) betrokken bij de besluitvorming. Op enkele scholen is (ook) de

schoolleider, de basisschool en/of een andere persoon (zoals de schoolpsycholoog) betrokken bij het besluitvormingsproces.

Roosteraanpassing

Aan de coördinatoren is gevraagd of leerlingen die deelnemen aan verrijkende activiteiten binnen school een aangepast rooster krijgen of dat de activiteiten boven op het reguliere rooster komen. Bij het merendeel van de scholen (n = 12) komt beide voor en kan dit verschillen per leerling. Bij vijf scholen komen de activiteiten boven op het reguliere rooster en twee scholen hanteren een aangepast rooster bij verrijkingsactiviteiten.

Vormen van verrijking

Aan de coördinatoren is tot slot gevraagd in welke vorm de verrijking tot uiting komt, waarbij onderscheid is gemaakt tussen onderzoeksprojecten en workshops/masterclasses/extra vakken. Van de 19 scholen bieden er 12 beide vormen aan. Bij drie van deze twaalf scholen zijn ook nog andere vormen van extra activiteiten mogelijk, zoals op basis van een idee of initiatief van de leerling. Vier scholen bieden enkel onderzoeksprojecten aan en drie scholen alleen workshops, masterclasses en/of extra vakken.

5.2.4 Verrijken van de lesstof buiten de school

Naast verrijking binnen de school buiten de reguliere lessen, zoals beschreven in de voorgaande paragraaf, komt het ook voor dat scholen de verrijking buiten hun eigen school organiseren. Dit is bij 59% van de scholen het geval (n = 16), zie Figuur 5.4.

Selectiecriteria en besluitvorming

Zes van de zestien scholen hanteren geen selectiecriteria om deel te nemen aan de verrijking buiten de school. Bij de overige tien scholen is dit wel het geval en zijn verschillende criteria genoemd, waaronder motivatie en schoolresultaten. Op bijna alle scholen die selectiecriteria hanteren waren de leerling (n = 9), de docent/mentor (n = 9), de ouders (n = 7) en/of de sectordirecteur/afdelingsmanager (n = 7) betrokken bij de besluitvorming met betrekking tot deelname aan verrijkende activiteiten buiten de school. Bij de helft zijn de coördinator begaafdheidsonderwijs en/of de expert begaafdheid betrokken. Op enkele scholen is (ook) de basisschool en/of een andere persoon (zoals de schoolpsycholoog) betrokken bij het besluitvormingsproces.

Roosteraanpassing

Bij twee van de zestien scholen die een buitenschools aanbod hebben aan verrijkingsactiviteiten volgen leerlingen een aangepast rooster. Bij drie scholen komen de verrijkingsactiviteiten boven op het reguliere rooster en bij de overige elf scholen is beide mogelijk, afhankelijk van de leerling.

Vormen van verrijking

Bijna alle scholen (n = 15) bieden leerlingen de mogelijkheid om vakken te volgen op de universiteit. Bij vier scholen kunnen de leerlingen zowel vakken volgen op de universiteit als op het hbo. Enkele scholen bieden daarnaast andere mogelijkheden, zoals een track in leren, projecten met een peergroep, *Massive Open Online Courses* (MOOC's) of verrijking op basis van een eigen idee of initiatief.

6 Deelname en selectie voortgezet onderwijs

Deelname van leerlingen aan extra activiteiten buiten de les in het voortgezet onderwijs hangt samen met een hoger opleidingsniveau van hun ouders, minder ervaren uitdaging, een grotere competentiebeleving, een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging en meer creativiteit. Deelname aan extra activiteiten binnen de les hangt samen met soortgelijke factoren, met uitzondering van het opleidingsniveau van ouders.

Welke leerlingen nemen deel aan de onderwijsaanpassingen in het voortgezet onderwijs? En welke factoren lijken die deelname te beïnvloeden? Paragraaf 6.1 en 6.2 gaan hier respectievelijk op in. Daarbij maken we onderscheid tussen de extra activiteiten die binnen en buiten de les plaatsvinden.

6.1 Deelnemers extra activiteiten

In het voortgezet onderwijs maken we onderscheid tussen extra activiteiten binnen de les en buiten de les. Tabel 6.1 laat zien hoeveel leerlingen aangeven deel te nemen aan extra activiteiten binnen de les. Dit is het geval voor 14% van de leerlingen. Bij de meeste van deze leerlingen gebeurt dit tijdens taalvakken, gevolgd door de exacte vakken en bij de maatschappijvakken komt dit het minst vaak voor (ongeveer een vijfde). De extra activiteiten bestaan vaak uit 'iets voor zichzelf doen'. Ook verdieping van de lesstof, projecten of onderzoeksopdrachten of 'anders' werden regelmatig genoemd door de leerlingen. 3% van de leerlingen doorloopt een vak versneld.

Tabel 6.1 Deelnemersaantallen extra activiteiten **binnen** de les

	n	%
Zijn er extra activiteiten die jij in de klas mag doen tijdens de les omdat jij heel goed bent in sommige vakken?		
Ja	1.090	14%
Bij welke vakken?		
Taalvakken	567	7%
Exacte vakken	405	5%
Maatschappijvakken	245	3%
Wat voor activiteiten?		
Verdieping van de lesstof	334	4%
Projecten of onderzoeksopdrachten	310	4%
Ik mag iets voor mezelf gaan doen	478	6%
Anders	287	4%

Zijn er vakken die je versneld doorloopt zodat je daar eerder examen in mag doen?		
Ja	215	3%

Bron: Vragenlijst leerlingen voortgezet onderwijs (2022)

Omdat we in dit onderzoek geïnteresseerd zijn in de selectie voor en de impact van extra activiteiten, richten we ons in het vervolg van dit hoofdstuk alleen op de leerlingen die aangeven als extra activiteit binnen de les verdieping van de lesstof te krijgen of een project of onderzoeksopdracht te doen. Daarmee laten we de weinig concrete aanpassing 'iets voor jezelf doen' dus buiten beschouwing.

Tabel 6.2 laat de antwoorden op de vragenlijst en de achtergrondkenmerken zien van leerlingen die deelnemen aan een extra activiteit binnen de les vergeleken met leerlingen die dat niet doen. Deelnemers aan de extra activiteiten binnen de les scoren vergelijkbaar op de Raven-test en hoger op creativiteit dan niet-deelnemers. Hun antwoorden op de schalen zijn significant verschillend van die van niet-deelnemers: ze hebben gemiddeld genomen een hogere intrinsieke motivatie, geven vaker aan veel inzet te vertonen, hebben een hogere competentiebeleving en behoefte aan cognitieve uitdaging, ervaren een betere band met hun klasgenoten en ze ervaren minder uitdaging in de les. Achtergrondkenmerken verschillen niet significant tussen de twee groepen.

Tabel 6.2 Kenmerken deelnemers extra activiteiten **binnen** de les

	Extra activiteiten binnen de les		
	Wel	**Niet**	**Sign.**
Vragenlijst			
N	558	7385	
Aantal goed Raven-test	9,1	9,1	
Creativiteit: kwaliteit	3,6	3,4	*
Creativiteit: kwantiteit	6,1	5,7	
Creativiteit: originaliteit	2,4	2,1	*
Intrinsieke motivatie	3,6	3,4	***
Inzet	3,8	3,7	***
Competentiebeleving	3,9	3,6	***
Ervaren uitdaging	3,4	3,5	***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	3,5	3,2	***
Band met klasgenoten	4,0	3,9	*
Achtergrondkenmerken			
N	421	5869	
Geslacht			n.s.

Jongen	52%	48%	
Meisje	48%	52%	
Niet-Westerse migratieachtergrond	10%	8%	n.s.
Hoogste opleidingsniveau ouders			n.s.
Hoog	77%	77%	
Laag/middelbaar	23%	23%	

Significantie: * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001 n.s. niet significant. Alle verschillen zijn getoetst met een t-toets, behalve de categorale variabelen geslacht, migratieachtergrond en opleidingsniveau ouders, die met een chi-kwadraattoets zijn getoetst. De kolommen met niet-deelnemers zijn gebaseerd op leerlingen die niet deelnemen aan de extra activiteiten, maar wel op een school zitten waar dit wordt aangeboden.
Bron: Vragenlijst leerlingen voortgezet onderwijs (2022) en CBS Microdata.

Tabel 6.3 laat zien hoeveel leerlingen deelnemen aan extra activiteiten buiten de les. Van de leerlingen geeft 9% aan minstens één extra activiteit te doen. Dit is het vaakst een plusklas, gevolgd door onderzoeksproject en masterclass/workshop. Een vak op de universiteit komt weinig voor en een vak op de hogeschool bijna nooit.

Tabel 6.3 Deelnemersaantallen extra activiteiten **buiten** de les

	n	%
Aantal leerlingen dat deelneemt aan extra activiteiten buiten de les	**738**	**9%**
Plusklas	400	5%
Onderzoeksproject	248	3%
Masterclass/workshop	173	2%
Vak op universiteit	35	0,4%
Vak op hogeschool	< 10	-

Bron: Vragenlijst leerlingen voortgezet onderwijs (2022)

Tabel 6.4 laat de antwoorden op de vragenlijst en de achtergrondkenmerken zien van leerlingen die deelnemen aan een extra activiteit buiten de les vergeleken met leerlingen die dat niet doen. Leerlingen die een dergelijke extra activiteit doen, scoren hoger op de Raven-test en op de creativiteitstaak. Ze zijn positiever over hun eigen competentie en ervaren minder uitdaging in de reguliere les. Op de andere stellingen, geslacht en migratieachtergrond zijn geen significante verschillen zichtbaar. Wel hebben de deelnemers aan de extra activiteiten significant vaker hoogopgeleide ouders dan de leerlingen die niet deelnemen.

Tabel 6.4 Kenmerken deelnemers extra activiteiten **buiten** de les

	Extra activiteiten buiten de les		
	Wel	**Niet**	**Sign.**
Vragenlijst			

N	738	6295	
Aantal goed Raven-test	9,5	9,1	**
Creativiteit: kwaliteit	3,8	3,3	***
Creativiteit: kwantiteit	6,6	5,5	**
Creativiteit: originaliteit	2,6	2,0	
Intrinsieke motivatie	3,5	3,4	
Inzet	3,8	3,7	
Competentiebeleving	3,8	3,6	**
Ervaren uitdaging	3,4	3,5	***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	3,4	3,2	
Band met klasgenoten	4,0	3,9	
Achtergrondkenmerken			
N	525	4834	
Geslacht			n.s.
Jongen	47%	48%	
Meisje	53%	52%	
Niet-Westerse migratieachtergrond	8%	8%	n.s.
Hoogste opleidingsniveau ouders			**
Hoog	83%	76%	
Laag/middelbaar	17%	24%	

Significantie: * p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001 n.s. niet significant. Alle verschillen zijn getoetst met een t-toets, behalve de categorale variabelen geslacht, migratieachtergrond en opleidingsniveau ouders, die met een chi-kwadraattoets zijn getoetst. De kolommen met niet-deelnemers zijn gebaseerd op leerlingen die niet deelnemen aan de extra activiteiten, maar wel op een school zitten waar dit wordt aangeboden.
Bron: Vragenlijst leerlingen voortgezet onderwijs (2022) en CBS Microdata.

6.2 Selectie extra activiteiten

6.2.1 Factoren die de kans op deelname aan extra activiteiten buiten de les beïnvloeden

Om te zien welke factoren samenhangen met de kans op deelname aan een extra activiteit zijn vergelijkbare regressiemodellen geschat als in het primair onderwijs (hoofdstuk 3). Waar we in het primair onderwijs echter

rekening konden houden met schoolprestaties, door beschikbare gegevens over de LVS-scores, is een dergelijke maatstaf voor schoolprestaties in het voortgezet onderwijs niet beschikbaar.[18]

De gevonden coëfficiënten staan in de bijlage (Tabel D.1). Deelname aan minstens één van de extra activiteiten buiten de les hangt samen met een hogere score op de creativiteitstaak, een grotere competentiebeleving, minder ervaren uitdaging, een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging en een hoger opleidingsniveau van de ouders. Deze factoren zijn vergelijkbaar met de relevante factoren die we in het primair onderwijs zagen. Twee opvallende factoren die in het primair onderwijs een significant verband laten zien met deelname zijn geslacht en de resultaten van de Raven-toets. In het voortgezet onderwijs hingen deze beide variabelen niet significant samen met deelname aan minstens één van de extra activiteiten.

Waar we in het primair onderwijs zagen dat het verband met het opleidingsniveau van de ouders wegvalt als rekening wordt gehouden met schoolprestaties, is het in het voortgezet onderwijs niet mogelijk om dit te toetsen omdat we schoolprestaties niet hebben kunnen meten in het voortgezet onderwijs. Het is op basis van de beschikbare data dus niet mogelijk te bepalen of het opleidingsniveau van de ouders een rol speelt of dat het opleidingsniveau correleert met bijvoorbeeld de schoolprestaties in het voortgezet onderwijs en daarom een significant verband laat zien. Om hier toch meer inzicht in te krijgen hebben we ook getoetst of het meenemen van de eindtoetsscores uit groep 8 de resultaten verandert. Deze eindtoetsscores zijn bekend van ongeveer de helft van de leerlingen en blijken sterk te correleren deelname aan een extra activiteit. Na het rekening houden met deze eindtoetsscores blijft het opleidingsniveau van de ouders echter een significant verband vertonen met deelname aan minstens één van de extra activiteiten.

Inzoomen op deelname aan elk van de specifieke activiteiten, zoals een plusklas, een onderzoeksproject of een masterclass/workshop, levert geen noemenswaardige extra informatie op. Zo hangt ook deelname aan een plusklas samen met het opleidingsniveau van de ouders. Van de twee grootste extra activiteiten, plusklas en onderzoeksproject, staan de resultaten van de (regressie)analyse van deelname aan deze specifieke activiteit in de bijlage in Tabel D.2.

6.2.2 Factoren die de kans op deelname aan extra activiteiten binnen de les beïnvloeden

De kans op deelname aan extra activiteiten binnen de les hangt samen met de antwoorden op de schalen competentiebeleving, intrinsieke motivatie en ervaren uitdaging. De coëfficiënten zijn opgenomen in de bijlage (Tabel D.3). Leerlingen met een grotere competentiebeleving, een grotere intrinsieke motivatie of leerlingen die minder uitdaging ervaren in de reguliere les nemen vaker deel aan extra activiteiten binnen de les dan leerlingen die op alle overige onderdelen vergelijkbaar scoren. Achtergrondkenmerken zoals opleidingsniveau van de ouders of geslacht vertonen geen significant verband met deelname aan extra activiteiten binnen de les.

---

18 Het model bestaat daarom uit de verklarende variabelen: score op de Raven-test, score op de creativiteitstaak, op de zes schalen, geslacht, migratieachtergrond en opleidingsniveau ouders. De analyses zijn zoveel mogelijk uitgevoerd op alleen de leerlingen die op een school zitten waar een dergelijke activiteit wordt aangeboden, alhoewel dat in het voortgezet onderwijs niet exact bekend is, omdat coördinatoren daar meer globaal aangeven welk type activiteiten wordt aangeboden (plusklas/binnenschools/buitenschools) en de leerlingen geven dit meer specifiek aan (plusklas/masterclass/onderzoeksproject/vak universiteit/vak hbo).

Box 6.1 Illustratie van onderwijsaanpassingen in de praktijk aan de hand van negen gesproken scholen in het voortgezet onderwijs

Wat zijn volgens de gesproken scholen de sterke punten en verbeterpunten rondom de selectie voor de onderwijsaanpassingen?

Ondersteuning overgang primair-voortgezet onderwijs

De gesproken scholen blijken niet altijd tevreden over hun selectieprocedure, omdat ze zich afvragen of ze wel de juiste leerlingen bereiken voor het verrijkingsprogramma. Ze vinden het lastig om hier een goede oplossing voor te vinden. Leerlingen worden aangedragen door leerkrachten van de basisschool, maar de scholen in het voortgezet onderwijs vinden dat dit te vaak leerlingen zijn waar het verrijkingsprogramma niet voor bedoeld is. Zo zegt een school het volgende: *"Nog iets om over na te denken is hoe je daar de juiste leerlingen voor gaat bereiken. Want ik krijg het idee dat tegenwoordig de helft van de klas op de basisschool in de plusklas zit".*

Meer kennis onder docenten en leerkrachten over hoe ze een (hoog)begaafde leerling kunnen signaleren zou helpend zijn volgens scholen. Eén school heeft onder andere om deze reden de aanpak om deze leerlingen beter in beeld te krijgen gewijzigd. Sinds dit jaar gebruikt deze school een programma gericht op het ondersteunen van de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Als onderdeel van dit programma worden leerlingkenmerken en studievoortgang bijgehouden. Doordat de school de leerlingen bij aanvang van het eerste leerjaar in het voortgezet onderwijs beter in beeld heeft, kunnen zij kenmerken van (hoog)begaafdheid beter signaleren.

Versnellen

Scholen zijn tevreden over het selectieproces voor versnellen. Ze denken de juiste leerlingen te bereiken voor een versnellingstraject. Wel geeft een school aan dat ze voorzichtiger zijn geworden met het toestaan van versnellen aan leerlingen, omdat ze gemerkt hebben dat als het versnellen toch niet goed verloopt, de leerling het er moeilijk mee heeft. Zo vertelt de school: *"Het doel van de interventies is dat de leerlingen gelukkiger worden. Maar we hebben als school ook gemerkt dat als het misgaat, de leerlingen nog een stuk ongelukkiger worden. Daardoor zijn we wel voorzichtiger geworden met het toestaan van versnellen."*

Daarnaast lopen scholen ertegenaan dat ze wel de juiste leerlingen selecteren, maar dat de leerlingen zelf niet altijd willen, zo zegt een school: *"Ik denk wel dat we de selectie goed hebben en dat we juiste leerlingen bereiken, maar de leerlingen willen zelf niet. De boot wordt afgehouden."*

Verrijken buiten de les, binnen de school en verrijken buiten de school

Scholen zijn deels tevreden zijn over het selectieproces voor verrijking, maar vinden het soms ook een moeilijk om de juiste leerlingen te bereiken. De signalering van leerlingen voor zowel de binnen- als buitenschoolse verrijkingsprogramma's is vaak afhankelijk van de kennis en vaardigheden van docent en mentor. Niet elke docent en/of mentor heeft altijd goed in beeld om wat voor type leerlingen het gaat en dat bijvoorbeeld lastig gedrag bij een leerling ook door gebrek aan uitdaging en onderprikkeling kan komen. Hierdoor nemen leerlingen voor wie de verrijkingsprogramma's bedoeld zijn, soms toch niet deel. Scholen geven als verbeterpunt aan dat er meer professionalisering voor docenten en/of mentoren nodig is, waardoor zij beter inzicht krijgen in wat voor type leerling past in de programma's en wat de behoeften zijn van deze leerlingen. Bij de meeste scholen is men er tevreden over dat de selectie niet gebaseerd is op een intelligentietest of

op schoolresultaten. Zo vertellen scholen dat ze in gesprek gaan met de leerlingen, kijken naar bepaalde kenmerken en waar de leerling tegenaan loopt. Zo legt een school uit:
„Als een ouder bijvoorbeeld zegt, wij herkennen ons kind heel erg in perfectionisme, hoge intelligentie, creativiteit et cetera, dan mag deze leerling mee doen. Want waarom zou ik dan een dure test gaan laten afnemen? Dat vind ik namelijk ook kansengelijkheid tegenwerken."

Begeleiding sociaal-emotioneel en studievaardigheden
Scholen die extra begeleiding aanbieden op sociaal-emotioneel gebied en studievaardigheden verschillen in mening over de tevredenheid rondom het selectieproces. Een school geeft aan dat ze niet helemaal tevreden zijn over het selectieproces. Ze signaleren de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben juist en snel, maar de signalering van (hoog)begaafde leerlingen blijft nog achterwege. Zo wordt gezegd: *„Verder is dit traject gewoon voor reguliere leerlingen, iedereen kan hier heen. Maar dat hb-leerlingen hier vaker naartoe gaan, omdat ze vastlopen op de executieve functies. Maar dat hebben we dus vaak niet door, omdat die signalering niet altijd soepel verloopt of dus veel te laat."*

Een andere school vertelt dat ze sinds dit jaar meer tevreden zijn over het selectieproces: *„Kinderen van de CBO-screening worden gevolgd als we van de mentor een signaal krijgen dat het niet goed gaat. Dit geldt ook voor leerlingen waarbij het primair onderwijs al aangaf dat ze mogelijk kunnen vastlopen. Ik denk dat we de juiste leerlingen beter bereiken nu, het gaat steeds beter."*

7 Impact extra activiteiten in het voortgezet onderwijs

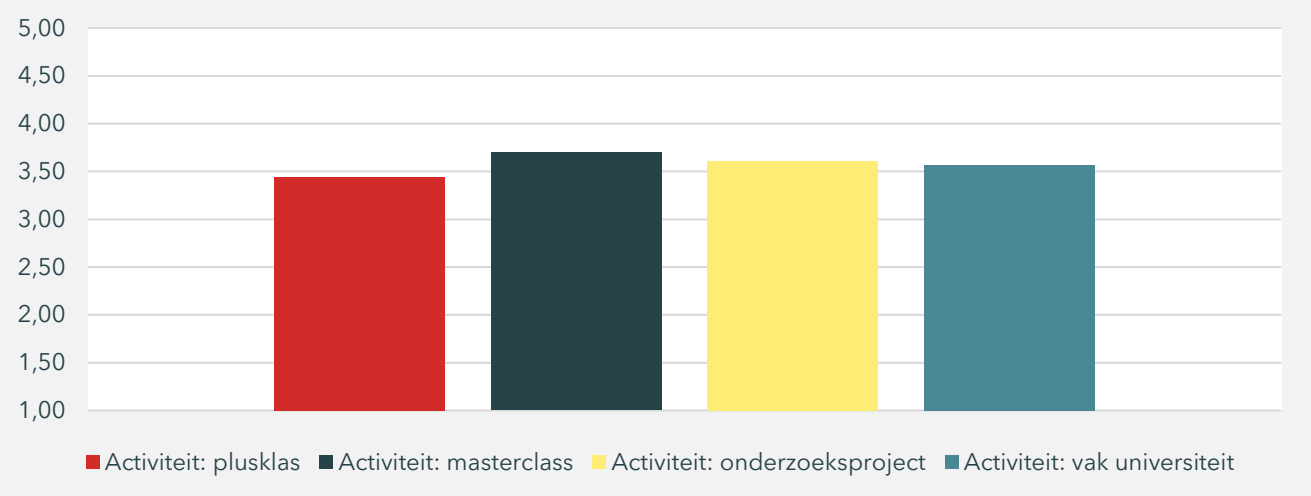
Leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn redelijk tevreden over de extra activiteiten, maar ervaren daarvan niet zozeer een effect op hun vaardigheden, motivatie of zelfvertrouwen. Leerlingen die deelnemen aan extra activiteiten laten een vergelijkbare ontwikkeling zien op factoren als intrinsieke motivatie, ervaren uitdaging en zelfregulerend leren als vergelijkbare leerlingen die hier niet aan deelnemen.

Wat is de impact van de extra activiteiten buiten de les in het voortgezet onderwijs? Dit hoofdstuk beantwoordt deze vraag in twee delen. Paragraaf 7.1 beschrijft de tevredenheid van leerlingen in klas 1 tot en met 4 met deze activiteiten. Vervolgens gaat paragraaf 7.2 in op de impact die leerlingen in deze klassen aangeven te ervaren. Ten slotte vergelijkt paragraaf 7.2 de ontwikkeling over 2 jaar tijd op verschillende factoren van de leerlingen die deelnamen aan de activiteiten met vergelijkbare leerlingen die hier niet aan deelnamen. Paragraaf 7.3 gaat kort in op de belangrijkste bevindingen aangaande de extra activiteiten binnen de les. De focus ligt in dit hoofdstuk op extra activiteiten buiten de les, omdat we over deze meer intensieve onderwijsaanpassing meer informatie hebben verzameld.

7.1 Tevredenheid extra activiteiten buiten de les

Leerlingen hebben hun mate van tevredenheid aangegeven over de extra activiteiten die ze buiten de les hebben gedaan. Over het algemeen zijn leerlingen in het voortgezet onderwijs redelijk tevreden over de gevolgde activiteiten: op een schaal van 1 tot 5 geven ze gemiddeld een 3,7. Figuur 7.1 laat de gemiddelde tevredenheid zien voor de extra activiteiten buiten de les, uitgesplitst naar activiteit. Er is weinig verschil tussen de verschillende activiteiten.

Figuur 7.1 Tevredenheid van leerlingen over de gevolgde activiteiten



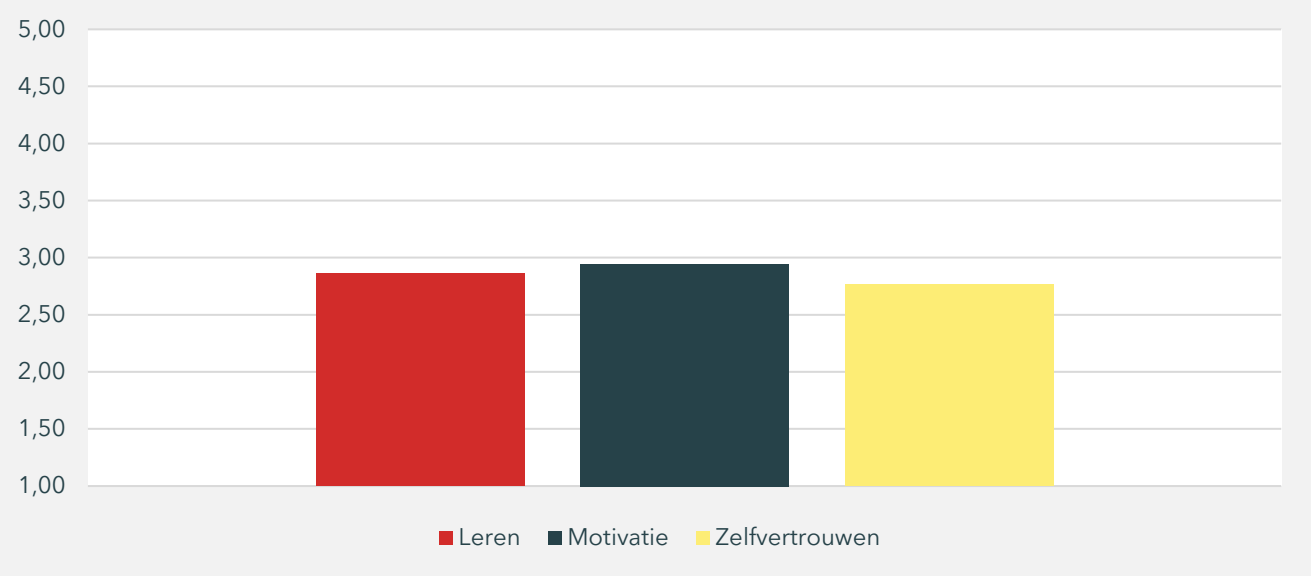
Bron: Vragenlijst leerlingen voortgezet onderwijs (2022).

Er is een regressieanalyse gedaan om te onderzoeken of er bepaalde factoren zijn die de mate van tevredenheid over de extra activiteiten buiten de les beïnvloeden, zoals achtergrondkenmerken van de leerling, de antwoorden op de vragenlijst of het type activiteit. De uitkomsten laten zien dat er weinig factoren zijn die een significant verband vertonen met de mate van tevredenheid. Wel wordt hieruit duidelijk dat leerlingen met een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging meer tevreden zijn over de activiteiten buiten de les dan leerlingen met een minder grote behoefte hieraan.

7.2 Impact extra activiteiten buiten de les

Naast de tevredenheid over de extra activiteiten buiten de les is ook uitgevraagd welke effecten van de extra activiteiten buiten de les de leerlingen zelf ervaren op de aspecten leren, motivatie en zelfvertrouwen (zie Bijlage A.4 voor de precieze stellingen). Figuur 7.2 laat de resultaten hiervan zien. Over de invloed op alle drie deze aspecten zijn leerlingen gemiddeld genomen neutraal: ze ervaren dus geen grote en ook geen kleine effecten van de extra activiteiten buiten de les op hun leren, motivatie en zelfvertrouwen.

Figuur 7.2 Gemiddelde ervaren effect van de extra activiteiten buiten de les op verschillende factoren



Bron: Vragenlijst leerlingen voortgezet onderwijs (2022).

Deze conclusies verschillen niet tussen de verschillende activiteiten: leerlingen ervaren bij elk van de verschillende activiteiten (plusklas, een masterclass, een onderzoeksproject, een vak op de universiteit of een andere activiteit buiten de les) over het algemeen een vergelijkbare impact. Leerlingen zijn weliswaar statistisch significant positiever over de impact van een plusklas of onderzoeksproject dan over een masterclass of vak op de universiteit, maar de verschillen zijn klein en bij geen van de activiteiten komt het gemiddelde van het ervaren effect boven de 3 (neutraal).

Een regressieanalyse laat zien dat er een positief verband is tussen het effect dat leerlingen ervaren van de extra activiteit op zowel hun leervaardigheden, hun motivatie voor school als hun zelfvertrouwen en hun behoefte aan

cognitieve uitdaging. Over alle drie de aspecten zijn leerlingen gemiddeld dus positiever als ze een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging hebben.

Ontwikkelingen over twee jaar tijd

Net als in het primair onderwijs is de ontwikkeling over twee jaar van de leerlingen die deelnamen aan extra activiteiten buiten de les vergeleken met een controlegroep van vergelijkbare leerlingen.[19] Daarbij keken we naar allerhande verschillende uitkomstvariabelen: intrinsieke motivatie, plezier op school, verveling op school, ervaren uitdaging, competentiebeleving, relaties met klasgenoten en zelfregulerend leren (plannen, monitoren, evalueren), zoals gemeten met de vragenlijsten. De ontwikkeling van deelnemende leerlingen op elk van de uitkomstvariabelen is niet significant anders dan van de controlegroep. Dit geldt voor elk van de afzonderlijke extra activiteiten buiten de les.

Box 7.1 Illustratie van onderwijsaanpassingen in de praktijk aan de hand van negen gesproken scholen in het voortgezet onderwijs

Wat zijn volgens de gesproken scholen de sterke punten en verbeterpunten rondom de vormgeving van de onderwijsaanpassingen?

Ondersteuning overgang primair-voortgezet onderwijs

Scholen noemen verschillende succesfactoren van de ondersteuning aan leerlingen voor de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs. Een succesfactor is dat de begeleider naar het individuele kind kijkt en meer persoonlijke aandacht kan bieden dan in een reguliere setting. Hierdoor voelt de leerling zich meer gezien, wat een positief effect heeft op de werkhouding en motivatie van de leerlingen. Daarnaast wordt benoemd dat het van meerwaarde is dat de begeleiders kennis hebben van (hoog)begaafdheid en de onderwerpen die voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid relevant zijn. Zo zegt een school: *‘Dus met begeleiders die kennis hebben van hoogbegaafdheid, dan verloopt het heel goed en voelen de leerlingen zich echt gezien. Als er een goede klik is, dat ze de tips aannemen over leerstrategieën en over andere aanpassing.’ ‘Grootste factor is dat docenten kennis hebben van hoogbegaafdheid en de onderwerpen die worden aangeboden, dat maakt echt dat het werkt’.*

Verder wordt door sommige scholen de flexibiliteit van de ondersteuning als succesfactor genoemd, bijvoorbeeld dat het programma de mogelijkheid biedt om leerlingen individueel, maar ook in groepjes, te ondersteunen.

Scholen zien ook verbeterpunten. Overeenkomstig met het eerder benoemde belang van begeleiders met kennis van (hoog)begaafdheid, pleiten ze voor nog meer begeleiders met deze expertise. Hierbij geeft een school aan dat de schoolleiding hb-taken meer mag erkennen voor docenten, door hiervoor bijvoorbeeld extra taakuren te geven of taakvermindering bij andere taken. Daarnaast worden ook aspecten van de groepsgrootte en roostering als verbeterpunt genoemd. Zo vertelt een school dat de begeleiding op dit moment na schooltijd plaatsvindt, waardoor de concentratie bij zowel de leerkracht als de leerling minder is.

Versnellen

19 De leerlingen in deze controlegroep zijn gematcht met de deelnemende leerlingen op verschillende kenmerken: logisch redeneren, creativiteit, behoefte aan uitdaging, ervaren uitdaging en competentiebeleving.

Scholen noemen verschillende opbrengsten van versnellen. Zo krijgen leerlingen door versnellen meer eigenaarschap over hun eigen leerproces, wat motiverend werkt voor de leerlingen. Scholen zien dat leerlingen minder stress ervaren en (weer) met meer plezier naar school gaan, wat uiteindelijk ook tot betere schoolresultaten leidt. Hierbij benadrukken docenten en hb-coördinatoren als succesfactoren dat het belangrijk is dat de voortgang van de leerling wordt gemonitord, door bijvoorbeeld voortgangsgesprekken en evaluatiegesprekken met zowel de leerling als de ouders. Betrokkenheid en stimulans vanuit thuis is belangrijk. Verder wordt de organisatie en betrokkenheid van docenten binnen de school zowel de belangrijkste werkzame factor als het grootste verbeterpunt genoemd. Scholen geven aan dat het versnellingstraject afhankelijk is van docenten, omdat zij bijvoorbeeld andere toetsen moeten maken en de voortgang van de leerlingen in de gaten moeten houden. Ook moeten zij de leerlingen de ruimte geven om lessen te missen. Zo benoemt een school de volgende succesfactor: „*Betrokkenheid van de betreffende vakdocent. De vakdocent moet meewerken, en dit is niet altijd het geval. Soms ligt het aan het tijdstip, je moet op tijd beginnen, want soms moeten er dingen gedaan worden die tijd nodig hebben. Een investering moet gedaan worden vanuit de docent. De docent moet soms een apart PTA schrijven, ja dat kost energie en tijd. Als dit allemaal gebeurt, dan werkt het. Ook als docent door heeft wat de meerwaarde is voor de leerling, maar dit staat vaak niet gebrand in hun geheugen.*"

Een ander verbeterpunt dat scholen zien, is dat er beter nagedacht kan worden over hoe de overgebleven tijd bij leerlingen die versnellen ingevuld kan worden. Dit kan voorkomen dat leerlingen zich gaan vervelen. Soms kiezen leerlingen (en/of hun ouders) niet voor versnellen, vanwege mogelijke vooroordelen over (hoog)begaafde leerlingen. Ouders en leerlingen willen niet opvallen, ondanks dat ze op de hoogte zijn van de voordelen van een versnellingstraject. Opvallend is dat leerlingen als extra verbeterpunt aangeven dat het duidelijker moet worden dat versnellen voor hen een mogelijke optie is.

Verrijken buiten de les, binnen de school

Scholen noemen verschillende succesfactoren van de verrijkingsprogramma's die zij aanbieden. De individuele begeleiding en/of kleine groepjes maken dat de verrijkingsprogramma's werken. Hierdoor kunnen docenten namelijk meer persoonlijke aandacht geven en inspelen op de behoeften van de leerling, waardoor de leerling zich echt gezien voelt. Zo zeggen scholen: „*De persoonlijke begeleiding die we bieden aan een kind, samen kijken met de leerling: wat moet je nog doen, waar heb je hulp bij nodig? De coaching en het maatwerk dat we bieden is echt een succesfactor. We zoeken naar een doel dat bij de leerling past en de leerling zelf ook passend vindt*". „*Dat leerlingen echt gezien en gehoord worden. Sommige leerlingen hebben moeite op school en nu zien ze van, goh, ik doe het hiervoor. Ik mag er even uit om mijn eigen ding te doen. Dat biedt perspectief voor de leerlingen.*"

Verder wordt als succesfactor benoemd dat de verrijkingsprogramma's optioneel zijn voor de leerlingen. Hierdoor voelt het niet als een "moetje", waardoor de leerlingen gemotiveerd blijven om te komen. Ook de keuzevrijheid in onderwerp en zelfstandig of samenwerken, draagt bij aan een ontspannen en gemotiveerde sfeer tijdens de les. Als aanvullend positief punt benoemen sommige leerlingen dat de programma's uitdagend zijn omdat er dieper wordt ingegaan op de lesstof. De scholen waar leerlingen samenwerken in een peergroup, ervaren dit als positief. Zo vertelt een hb-coördinator: „*Het is ook positief dat leerlingen meer met peers zitten. Sommige leerlingen hebben het sociaal-emotioneel lastig en bloeien in hb-voorziening op door peercontact.*" Een leerling: „*Het is niet dat we ons superieur voelen, maar het werkt wel gewoon fijner. Dat we met gelijkgestemden in een klas zitten*".

Verder geven scholen aan dat een roosteraanpassing bijdraagt aan het succes, zoals dat de verrijkingsprogramma's onder schooltijd zijn en dat leerlingen reguliere lessen kunnen missen. Tot slot benoemen sommige scholen dat tijdige

voorlichting en duidelijke communicatie over het verrijkingsprogramma aan zowel leerling als ouders, zorgt voor meer enthousiasme onder de leerlingen om deel te nemen.

Scholen zien ook verbeterpunten. De roostering wordt ook als verbeterpunt gezien. Het is voor scholen een uitdaging om de extra verrijkingsprogramma ' s gunstig in te roosteren voor de leerlingen. Daarbij wordt op sommige scholen de vrijblijvendheid in het programma als lastig ervaren, omdat leerlingen het niet altijd als prioriteit zien en daardoor soms niet komen opdagen. Ook een deel van de leerlingen geeft aan dat ze soms meer behoefte hebben aan structuur en een minder vrijblijvende begeleiding. Verder wordt als verbeterpunt genoemd dat er bepaalde vooroordelen zijn over deelname aan verrijkingsprogramma's, die soms ook samenhangen met de naam van het programma. Zo zegt een leerling: " *Het is wisselend hoe leerlingen reageren op dat ik dit mag. Soms vinden ze je meteen nerd, omdat het ook hb-voorziening heet.* "

Sommige scholen geven ook aan dat de leerlingen niet uit de reguliere les willen, om ergens anders een les te volgen. Ze zijn bang om anders gevonden te worden door medeleerlingen en nemen daarom niet deel aan het verrijkingsprogramma.

Verrijken buiten de les, buiten de school

Een veelgenoemde succesfactor van het volgen van een verrijkingsprogramma aan de universiteit is dat de leerlingen dit meestal onder schooltijd kunnen volgen. Ook betrokkenheid van ouders wordt als succesfactor genoemd door de docenten en hb-coördinatoren. Stimulans vanuit thuis kan voor zelfvertrouwen en interesse zorgen bij de leerling. Leerlingen benoemen aanvullend dat een universitair programma kansen biedt om dieper in te gaan op vakinhoud en meer te leren, doordat het niveau hoger ligt. Daarnaast vinden leerlingen het peercontact met leerlingen van verschillende scholen meerwaarde hebben. Zo vertelt een leerling: " *Ik vond het een verschil maken dat ik met leerlingen zat die ook wat sneller dachten. Ook waren het diverse mensen, heel multicultureel, die ook hele andere meningen hadden en dat was echt leuk.* "

Verder geven scholen aan dat leerlingen veel vaker een masterclass en/of webinar volgen dan een compleet vak of programma, omdat dit laagdrempeliger is. De leerlingen hoeven maar één keer naar de universiteit af te reizen. Het reizen wordt namelijk als knelpunt ervaren. De locatie van de universiteiten is vaak niet gunstig voor de leerlingen en lange reistijden en hoge reiskosten zijn redenen voor leerlingen om af te zien van deelname. Leerlingen vertellen verder nog dat het aanbod van de universitaire programma ' s niet altijd zichtbaar is binnen school en dit dus beter gepromoot kan worden.

Verrijken binnen de klas

Succesfactoren rond verrijking binnen de klas zijn het scheppen van hoge verwachtingen en leerlingen eigenaarschap geven over hun eigen leerproces. Samenwerking met collega ' s en elkaars lessen observeren worden ook als succesfactoren genoemd. Door deze samenwerking wordt beter in beeld gebracht wat wel en niet werkt, geeft een school aan. Daarentegen loopt deze school ook tegen belemmeringen aan. Zo vinden ze één lesuur te kort en ligt het curriculum te veel vast. Leerlingen noemen als grootste verbeterpunt dat er meer ingezet kan worden op differentiatie binnen de reguliere lessen. Een leerling vertelt: " *Ik heb soms inderdaad wel, als ik minder moeite heb met een vak, niet echt de mogelijkheid om dan die tijd in te zetten voor iets anders. Ik denk dat dat voor de school nog wel een verrijking zou zijn, als je daar meer naar gaat kijken. Dat je bijvoorbeeld de les niet mee zou hoeven doen. Of dat je bepaalde onderwerpen waarvan je denkt, die heb ik al onder de knie, dat je die tijd voor iets anders mag inzetten.* "

Begeleiden sociaal-emotioneel en studievaardigheden

De scholen benoemen de individuele gesprekken, persoonlijke aandacht en erkenning voor de leerling als belangrijkste succesfactoren. Hierdoor voelt de leerling zich gezien en gehoord, wat bijdraagt aan de motivatie van de leerling en het besef dat de begeleiding zinvol en nuttig is. Leerlingen vertellen dat ze beter hebben leren plannen, meer vooruitdenken en hogere cijfers halen. Daarbij vertelt een hb-coördinator dat het helpend is om de omgeving van de leerling te betrekken: *‘Ik merk dat de vier sessies alleen helpen als ik ook de andere mensen om de leerling heen inschakel, zoals de ouders en de mentor, zodat de transfer naar de verschillende situaties gemaakt kan worden.’*

Verbeterpunten voor de begeleiding zijn onder andere het beter en vaker inplannen van de persoonlijke gesprekken en/of het verkleinen van de groepsgroottes. Een ander punt waar hb-coördinatoren en docenten tegenaanlopen, is dat leerlingen de noodzaak van de begeleiding niet inzien. Hierdoor maken zij er geen gebruik van, terwijl zij wel baat zouden hebben bij de begeleiding. Scholen geven aan na te denken over hoe zij deze leerlingen toch kunnen bereiken.

Totaalaanbod

De scholen benoemen meerdere verbeterpunten als het gaat om het totaalaanbod. De meeste scholen willen meer professionalisering onder reguliere docenten op het gebied van (hoog)begaafdheid. Vooral op de vlakken van beeldvorming en het vergroten van kennis over (hoog)begaafde leerlingen valt winst te behalen. Hierdoor hopen scholen dat docenten deze leerlingen beter kunnen signaleren, beter kunnen inspelen op hun behoeften en meer begrip voor hen ontwikkelen. Ook zal meer kennis onder docenten ervoor zorgen dat de organisatie van de verrijkingsprogramma’s minder afhangt van de hb-coördinatoren. Sommige hb-coördinatoren geven namelijk aan dat zowel de kennis als de organisatie grotendeels op hun schouders rust. Om dit te bewerkstelligen benadrukken scholen dat meer steun en erkenning vanuit de schoolleiding gewenst is.

7.3 Impact extra activiteiten binnen de les

Ontwikkelingen over twee jaar tijd

Voor de extra activiteiten binnen de les (verdieping van de lesstof, project of onderzoeksopdracht) hebben we niet uitgevraagd hoe tevreden leerlingen over de activiteit zijn of welke effecten van de activiteit ze zelf ervaren. Wel kunnen we de ontwikkeling van deze leerlingen tussen de twee metingen vergelijken met een controlegroep van vergelijkbare leerlingen die niet deelnamen aan de extra activiteiten binnen de les. Net als bij de extra activiteiten buiten de les vinden we echter geen significant andere ontwikkeling op de verschillende uitkomstmaten bij de deelnemers in vergelijking met de controlegroep.

Er zijn verschillende potentiële verklaringen voor dit gebrek aan verschil. Het zou kunnen dat de activiteiten minder effectief zijn dan in het primair onderwijs. Het is ook mogelijk dat de activiteiten in het voortgezet onderwijs minder intensief zijn, waardoor de impact lager is, of dat activiteiten minder snel impact hebben bij deze meer homogene groep leerlingen in het vwo.

7.4 Conclusies en aanbevelingen voortgezet onderwijs

Conclusies

- Bij deelname aan extra activiteiten buiten de les is geen samenhang met geslacht zichtbaar, maar wel met het opleidingsniveau van de ouders. Er kan in het voortgezet onderwijs niet gecorrigeerd worden voor schoolprestaties in dit onderzoek, omdat dergelijke informatie niet beschikbaar is.
- Andere kenmerken waarmee selectie samenhangt, zijn een lagere ervaren uitdaging, een grotere competentiebeleving, meer behoefte aan cognitieve uitdaging en een betere creativiteitsscore, terwijl bijvoorbeeld de score op de Raven-test geen samenhang vertoont met deelname.
- Leerlingen zijn redelijk tevreden over de extra activiteiten, maar ze ervaren niet zozeer een effect op hun vaardigheden, motivatie of zelfvertrouwen. Leerlingen met een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging zijn wel positiever over de impact op deze factoren.
- Deelname aan de extra activiteiten leidt ook niet tot een significant andere ontwikkeling in uitkomstmaten als motivatie voor school, ervaren uitdaging of competentiebeleving in vergelijking met vergelijkbare leerlingen die niet deelnamen aan de onderwijsaanpassingen.

Aanbevelingen

- Zorg voor een eenduidige aanpak/werkwijze op schoolniveau. Daarbij is het zaak dat deze uniforme aanpak goed wordt verankerd vanwege wisselingen in het lerarenteam. Het is goed om vanuit een gemeenschappelijke visie op schoolniveau beleid te ontwikkelen ten aanzien van begaafde leerlingen, de doelgroepomschrijving en een protocol voor het aanpassen van het onderwijs voor deze leerlingen. Er is inmiddels ook een landelijke norm voor basisondersteuning beschikbaar, waarin wordt beschreven welke basisondersteuning nodig is voor (hoog)begaafde leerlingen (Aob & Ouders en Onderwijs, 2024).
- Om meer impact te kunnen bereiken, is het belangrijk dat scholen een duidelijke doelgroep voor de onderwijsaanpassingen voor ogen hebben en daar gericht op selecteren en het aanbod op afstemmen. Bij plusklassen gaat het dan om de vraag welke leerlingen een extra ondersteuningsbehoefte hebben waar in de reguliere klas niet in voorzien kan worden en wat zij specifiek nodig hebben.
- Zorg dat de selectie aansluit bij een heldere en goed doordachte doelgroepdefinitie en kijk daarbij verder dan alleen toetsresultaten.

Welke kanttekeningen zijn er?

- De verdeling van deelnemende scholen is vergelijkbaar met het landelijke beeld als het gaat om schoolgrootte, maar de deelnemende scholen liggen relatief minder vaak in stedelijke gebieden en hebben minder vaak hoge achterstandsscores. De deelnemende leerlingen zijn qua geslacht vrijwel gelijk verdeeld, maar hebben minder vaak een migratieachtergrond dan het gemiddelde in heel Nederland. Bij het aanbod aan onderwijsaanpassingen hebben we de resultaten gewogen om hiervoor te corrigeren, maar zeker bij de resultaten over selectie en impact bestaat de mogelijkheid dat de resultaten niet volledig representatief zijn voor alle scholen in Nederland.

Referenties

Aob & Ouders en Onderwijs (2024). *Advies landelijke norm voor basisondersteuning. Voor de ondersteuningsgebieden lees-/spellingproblemen en dyslexie, (hoog)begaafdheid en taak-/werkgedrag*. Aob & Ouders en Onderwijs.

Bomhof, M., Suijkerbuijk, A., Schoevers, E., & Velthuis, S. (2022). *Monitor subsidieregeling leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in het primair en voortgezet onderwijs: Derde meting 2021-2022*. Oberon.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van Der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

De Graaf, D., Prins, H., Conijn, J., Stronkhorst, E., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Hornstra, L., & Van Weerdenburg, M. (2023). *IMAGE-deelstudie leerlingenonderzoek. Tussenrapportage over eerste meting*. SEO Economisch Onderzoek.

Van Hooijdonk, M., Ritter, S., Linka, M. & Kroesbergen, E. (2022). Creativity and change of context: The influence of object-context (in)congruency on cognitive flexibility. *Thinking Skills and Creativity, 45,* https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101044

Keller, U., Strobel, A., Wollschläger, R., Greiff, S., Martin, R., Vainikainen, M.-P., & Preckel, F. (2019). A need for cognition scale for children and adolescents: Structural analysis and measurement invariance. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(1), 137–149. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000370

Kester, L., Cviko, A., Janssen, C. R., De Jonge, M., Louws, M., Nouwens, S., Paas, T., Van Der Ven, F., Admiraal, W., Post, L. S., Lockhorst, D., Buynsters, M., & Damstra, G. (2018). Docent en leerling aan het stuur: Onderzoek naar leren op maat met ict. In Universiteit Utrecht eBooks. http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/377334

Langener, A., Kramer, A., Van Den Bos, W., & Huizenga, H. M. (2021). A shortened version of Raven's standard progressive matrices for children and adolescents. *British Journal of Development Psychology, 40*(1), 35–45. https://doi.org/10.1111/bjdp.12381

Lavrijsen, J., Preckel, F., Verachtert, P., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences, 171*, 110558. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110558

Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 34*(3), 185–194. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.03.001

Peetsma, T. T., Wagenaar, E., & De Kat, E. (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-

description. In J.K. Koppen, I. Lunt, & C. Wulf (Eds.), Education in Europe: Cultures, values, institutions in transition (pp. 54-74). Waxmann.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-106.

Reiter-Palmon, R., Forthmann, B., & Barbot, B. (2019). Scoring divergent thinking tests: A review and systematic framework. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13*(2), 144–152. https://doi.org/10.1037/aca0000227

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749.

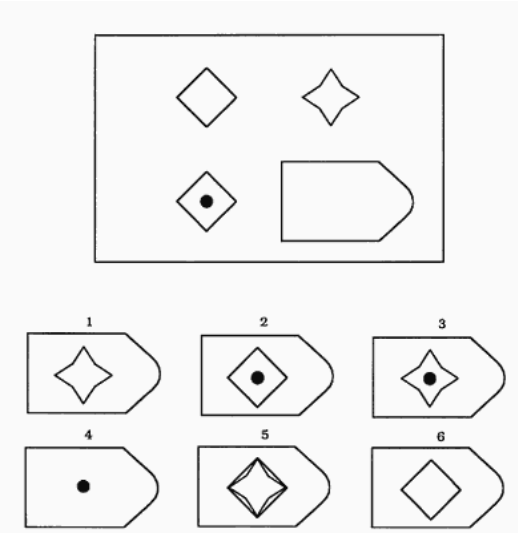
Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003–1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Bijlage A Meetinstrumenten

Bijlage A.1 Raven-test

De Raven-test is een test om cognitieve capaciteiten te testen. In onze vragenlijst kregen leerlingen een verkorte versie van de Raven-test, gebaseerd op Langener et al. (2021). Leerlingen die veel goed hadden, kregen nog vier aanvullende (moeilijke) items, om een plafondeffect te voorkomen. Leerlingen kregen 15 minuten de tijd om de vijftien patronen af te maken en nog eens 4 minuten voor de aanvullende items. Figuur A.1 laat een voorbeeldvraag zien van de Raven-test.

Figuur A.1 Voorbeeldvraag Raven-test



Bijlage A.2 Creativiteitstaak

Bij de creativiteitstaak kregen leerlingen de vraag om in drie minuten zoveel mogelijk dingen op te schrijven die je met een tandenborstel zou kunnen doen, buiten tandenpoetsen. Dit is een voorbeeld van een *Alternative Uses Test* en meet divergent denken (onderdeel van creativiteit). De test is onderdeel van de Runco Creativity Assessment Battery (rCAB).

De antwoorden op de creativiteitsvraag hebben we ingedeeld in zeventien verschillende categorieën. Per leerling zijn vervolgens drie indicatoren berekend (Reiter-Palmon, Forthmann & Barbot, 2019):

1. Kwantiteit: het aantal gegeven antwoorden.
2. Kwaliteit: het aantal verschillende categorieën waar de antwoorden in vallen.
3. Originaliteit: hierbij is een puntensysteem gebruikt (Van Hooijdonk, Ritter, Linka & Kroesbergen, 2022). Antwoorden in categorieën die minder dan 2% van de totale antwoorden omvatten krijgen twee punten. Antwoorden in categorieën die tussen de 2% en 5% van de totale antwoorden omvatten krijgen één punt.

Deze drie indicatoren bleken sterk met elkaar te correleren. Voor de analyses is daarom in veel gevallen gebruikgemaakt van een factorscore op basis van de drie indicatoren.

Bijlage A.3 Stellingen per schaal

De vragenlijst bevatte 15 schalen met stellingen die betrekking hadden op de perceptie van de leerlingen ten aanzien van Autonomie, Competentiebeleving, Band met klasgenoten, Band met leerkracht, Inzet, Plezier, Verveling, Plannen, Evalueren, Monitoren, Intrinsieke motivatie, Extrinsieke motivatie, Amotivatie, Ervaren uitdaging en de Behoefte aan cognitieve uitdaging. De antwoorden op de negatieve stellingen zijn omgekeerd in de analyse en achter deze stellingen staat een '(N)'.

Autonomie

Stellingen (helemaal niet waar – helemaal waar):

1. Ik heb het gevoel dat ik veel dingen zelf mag kiezen.
2. In de les moet ik opdrachten maken waar ik zelf niet voor zou kiezen. (N)
3. De opdrachten in de les vind ik leuk.
4. Ik moet te veel opdrachten doen in de les. (N)
5. De les wordt zo gegeven als ik zelf ook wil.
6. Ik moet in de les soms dingen doen die ik niet wil. (N)
7. De meeste opdrachten en lessen doe ik alleen omdat het moet. (N)
8. Ik vind de les heel interessant.

Gebaseerd op de Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS; Chen et al., 2015).

Competentiebeleving

Stellingen (helemaal niet waar – helemaal waar):

1. Ik heb er vertrouwen in dat ik de opdrachten goed kan maken.
2. Ik kan mijn doelen bereiken.
3. Ik kan de dingen in de les goed.
4. Ook moeilijke taken kan ik goed maken.

Gebaseerd op de Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS; Chen et al., 2015).

Band met klasgenoten

Stellingen (helemaal niet waar – helemaal waar):

1. Ik voel een goede band met klasgenoten.
2. Ik heb het gevoel dat mijn klasgenoten om mij geven.
3. Ik voel me goed bij mijn klasgenoten.
4. Ik voel me fijn bij mijn klasgenoten.

Gebaseerd op de Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS; Chen et al., 2015).

Band met leerkracht

Stellingen (helemaal niet waar – helemaal waar):

1. Mijn leerkracht weet meestal wel hoe ik me voel.
2. Ik kan met mijn leerkracht over problemen praten.
3. Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met mijn leerkracht over praten.
4. Ik voel me bij mijn leerkracht op mijn gemak.
5. Mijn leerkracht begrijpt mij.
6. Ik heb goed contact met mijn leerkracht.
7. Ik zou liever een andere leerkracht hebben. (N)

Relatedness Teacher Scale, gebaseerd op Peetsma et al. (2001). In de vragenlijst voor het voortgezet onderwijs is 'leerkracht' vervangen door 'docenten'.

Inzet

Stellingen (helemaal niet waar – helemaal waar):

1. In de les luister ik goed als mijn leerkracht iets uitlegt.
2. In de les doe ik mijn best om alle opdrachten af te maken.
3. In de les let ik goed op.

Gedragsmatige betrokkenheid, gebaseerd op Nie & Lau (2009).

Verveling

Stellingen (helemaal niet waar – helemaal waar):

1. Op school verveel ik me.
2. Ik vind de les saai.
3. Ik denk na over andere dingen tijdens de les.
4. Ik kan niet wachten tot de les is afgelopen.

Afkomstig uit Achievement Emotions Questionnaire, Pekrun (2005).

Plezier

Stellingen (helemaal niet waar – helemaal waar):

1. Ik voel me prettig in de les.
2. Ik kijk ernaar uit om dingen te leren in de les.
3. Ik ben gemotiveerd op school.
4. Ik doe graag mee met de les.

Afkomstig uit Achievement Emotions Questionnaire, Pekrun (2005).

Plannen

Hoe vaak doe je deze dingen als je een opdracht krijgt voor school? (nooit – heel vaak)

1. Ik bedenk van tevoren hoeveel tijd ik nodig heb.
2. Ik bepaal wat ik eerst ga doen en wat daarna.
3. Ik plan extra tijd als het moeilijk is.
4. Ik begin ruim op tijd en doe steeds een beetje.
5. Ik zorg dat ik op tijd klaar ben.

De vragen over plannen, evalueren en monitoren zijn gebaseerd op een uitgebreidere versie van de vragenlijst in Kester et al. (2018). Zie voor een validatiestudie van een eerdere versie Van de Velde (2013). De vragen zijn versimpeld, omdat ze oorspronkelijk werden afgenomen bij mbo-2-studenten.

Evalueren

Hoe kijk je terug nadat je een schoolopdracht hebt gedaan? (nooit – heel vaak)

1. Ik vraag me af of ik niets vergeten ben.
2. Ik vraag me af of het resultaat goed is.
3. Ik vraag me af wat ik een volgende keer anders zou doen.
4. Ik vraag me af of ik het goed heb aangepakt.
5. Ik vraag me af wat ik ervan vond (bijv. leuk, moeilijk, interessant).

De vragen over plannen, evalueren en monitoren zijn gebaseerd op een uitgebreidere versie van de vragenlijst in Kester et al. (2018). Zie voor een validatiestudie van een eerdere versie Van de Velde (2013). De vragen zijn versimpeld, omdat ze oorspronkelijk werden afgenomen bij mbo-2-studenten.

Monitoren

Waar ben je goed in? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. Vooraf nadenken op welke manier ik mijn schoolwerk ga aanpakken.
2. Weten wat belangrijk en minder belangrijk is tijdens het leren.
3. Mijn manier van werken veranderen als het niet goed gaat.
4. Mijn opdrachten voor school zelf controleren voordat ik het inlever.
5. Overzicht houden van wat ik nog moet doen voor school.

De vragen over plannen, evalueren en monitoren zijn gebaseerd op een uitgebreidere versie van de vragenlijst in Kester et al. (2018). Zie voor een validatiestudie van een eerdere versie Van de Velde (2013). De vragen zijn versimpeld, omdat ze oorspronkelijk werden afgenomen bij mbo-2-studenten.

Intrinsieke motivatie

Waarom maak jij je schoolwerk? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren.
2. Ik ontdek graag nieuwe dingen die ik nog niet wist.
3. Ik wil graag meer weten over onderwerpen die ik interessant vind.
4. Ik leer graag interessante dingen.

Gebaseerd op subschalen intrinsieke motivatie en geïdentificeerde motivatie van de Self-regulation questionnaire – Academic (Ryan & Connell, 1989).

Extrinsieke motivatie

Waarom maak jij je schoolwerk? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. Ik wil laten zien dat ik goede cijfers kan halen op school.
2. Als ik de opdrachten op school goed maak, voel ik mij belangrijk.
3. Ik doe mijn best op school, want dan weet ik dat ik slim ben.
4. Als ik de opdrachten op school goed maak, voel ik mij trots.

Gebaseerd op subschalen intrinsieke motivatie en geïdentificeerde motivatie van de Self-regulation questionnaire – Academic (Ryan & Connell, 1989).

Amotivatie

Wat vind jij van school? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. Ik heb het gevoel dat ik mijn tijd verspil op school.
2. School interesseert mij niet.
3. Ik begrijp niet waarom ik naar school moet.

Gebaseerd op de Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992)

Ervaren uitdaging

Wat vind jij van school? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. De les op school is voldoende uitdagend voor mij.
2. De les op school is te makkelijk voor mij. (N)
3. Ik leer veel in de les op school.
4. De les op school gaat voor mij te langzaam. (N)

Gebaseerd op Lavrijsen et al. (2021).

Behoefte aan cognitieve uitdaging

Wat vind je leuk? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. Ik denk graag na over oplossingen voor problemen.
2. Ik vind nadenken leuk.
3. Als ik iets niet begrijp, denk ik erover na totdat ik het snap.
4. Ik hou van opdrachten waar je veel bij moet nadenken.
5. Ik hou van situaties waarin ik veel moet nadenken.

Ingekorte versie van de Need for cognition scale, gebaseerd op Keller et al. (2016).

Bijlage A.4 Stellingen over de onderwijsaanpassing

Tevredenheid

1. Hoe tevreden ben jij over de activiteit(en)? (helemaal niet tevreden – heel erg tevreden)

Leren

Hoe heb jij de activiteit(en) ervaren? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. Ik heb hierdoor meer uitdaging gekregen op school.
2. Ik heb hierdoor nieuwe kennis gekregen.
3. Ik heb hierdoor studievaardigheden ontwikkeld (zoals informatie zoeken, samenvatten, aantekeningen maken)
4. Ik heb hierdoor hogere cijfers gekregen op school.
5. Ik heb hierdoor beter leren plannen.
6. Ik heb hierdoor geleerd hoe ik zelf leerdoelen kan stellen.
7. Ik weet hierdoor beter hoe ik moeilijke vragen op school moet aanpakken.
8. Ik heb hierdoor beter geleerd hoe ik mijn huiswerk kan aanpakken.
9. Ik heb hierdoor geleerd hoe ik mijn eigen werk beter kan controleren.

Motivatie

Hoe heb jij de activiteit(en) ervaren? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. Ik ga hierdoor met meer plezier naar school.
2. Ik heb hierdoor meer motivatie gekregen voor school.
3. Ik vind hierdoor school minder saai.
4. Hierdoor doe ik beter mijn best op school.

Zelfvertrouwen

Hoe heb jij de activiteit(en) ervaren? (helemaal niet waar – helemaal waar)

1. Ik heb hierdoor meer zelfvertrouwen.
2. Hierdoor durf ik meer.
3. Hierdoor voel ik mij beter over mezelf.
4. [alleen vo] Hierdoor heb ik nieuwe vriendschappen gesloten.

Klasgenoten

[alleen po] Bij de plusklas…

1. Voel ik mij meer thuis dan bij mijn andere klasgenoten.

2. Leer ik beter omgaan met andere kinderen.
3. Begrijpen de andere leerlingen mij beter.
4. Vind ik het makkelijker om met andere kinderen te praten.

Bijlage B Regressieresultaten selectie groep 6

Deze bijlage bevat de regressieresultaten van de geschatte modellen op basis van de data van leerlingen in groep 6 van het primair onderwijs. Tabel B.1 beschrijft de resultaten van model 1, waarin de Raven-test, de scores op de creativiteitstaak en zes schalen als voorspellers voor deelname aan de schoolgebonden plusklas zijn opgenomen. Tabel B.1 geeft ook de resultaten van model 2, het model met de scores op de Raven-test, de creativiteitstaak, de zes schalen en achtergrondkenmerken, weer. De resultaten van de twee modellen waarin LVS-scores zijn opgenomen worden weergegeven in Tabel B.2 (model 3 met de Raven-test, creativiteitstaak, zes schalen en LVS; model 4 met alle kenmerken uit model 3 plus achtergrondkenmerken). Tabel B.3 laat model 2 en model 4 zien, maar dan toegepast op deelname aan de bovenschoolse plusklas.

Tabel B.4 en Tabel B.5 laten de regressieresultaten zien van dezelfde modellen, toegepast op de invloed op de kans op het gebruik van verrijkingsmateriaal voor taal en rekenen.

Bijlage B.1 Schoolgebonden plusklassen in groep 6

Tabel B.1 Regressieresultaten voor kans op deelname aan schoolgebonden plusklas in groep 6

	Model 1		Model 2	
	Coëff (se)	p	Coëff (se)	p
Intercept	-2,008 (0,136)	<0,001***	-2,018 (0,232)	<0,001***
Raven-test	0,882 (0,089)	<0,001***	0,931 (0,106)	<0,001***
Creativiteit	0,290 (0,068)	<0,001***	0,287 (0,080)	<0,001***
Competentiebeleving	0,365 (0,100)	<0,001***	0,031 (0,116)	0,007**
Band met klasgenoten	0,121 (0,082)	0,143	0,068 (0,094)	0,466
Inzet	0,012 (0,081)	0,883	0,021 (0,098)	0,833
Intrinsieke motivatie	-0,150 (0,092)	0,100	-0,153 (0,108)	0,158
Ervaren uitdaging	-0,487 (0,074)	<0,001***	-0,555 (0,088)	<0,001***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	0,360 (0,087)	<0,001***	0,345 (0,103)	0,001***
Geslacht meisje *(ref = jongen)*			-0,383 (0,176)	0,030*
Migratieachtergrond *(ref = geen/Westers)*			-0,135 (0,315)	0,667
Laagopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*			0,042 (0,444)	0,924
Hoogopgeleide moeder *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*			0,489 (0,197)	0,013*
Opleidingsniveau onbekend *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*			-0,283 (0,400)	0,480

Afhankelijke variabele is dummy voor deelname aan schoolgebonden plusklas. Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn weergegeven, met standaard error tussen haakjes.
* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n = 1.934 in model 1; n = 1.441 in model 2.

Tabel B.2 Regressieresultaten voor kans op deelname schoolgebonden plusklas in groep 6, inclusief LVS-scores

	Model 3		Model 4	
	Coëff (se)	p	Coëff (se)	p
Intercept	-2,342 (0,474)	<0,001***	-2,488 (0,576)	<0,001***
Raven-test	0,290 (0,218)	0,186	0,270 (0,228)	0,238
Creativiteit	0,170 (0,148)	0,256	0,173 (0,152)	0,256
Competentiebeleving	0,186 (0,224)	0,407	0,191 (0,229)	0,406
Band met klasgenoten	0,201 (0,184)	0,275	0,169 (0,190)	0,376
Inzet	-0,067 (0,174)	0,702	-0,091 (0,180)	,0615
Intrinsieke motivatie	-0,076 (0,213)	0,722	-0,066 (0,216)	0,759
Ervaren uitdaging	-0,708 (0,172)	<0,001***	-0,707 (0,176)	<0,001***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	0,089 (0,212)	0,675	0,062 (0,217)	0,776
LVS-score begrijpend lezen	1,091 (0,197)	<0,001***	1,010 (0,208)	<0,001***
LVS-score rekenen	0,735 (0,209)	<0,001***	0,806 (0,232)	0,001***
Geslacht meisje *(ref = jongen)*			0,257 (0,378)	0,497
Migratieachtergrond *(ref = geen/Westers)*			-0,280 (0,599)	0,640
Laagopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*			0,255 (1,021)	0,803
Hoogopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*			0,163 (0,379)	0,668
Opleidingsniveau onbekend *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*			-2,323 (1,456)	0,111

Afhankelijke variabele is dummy voor deelname aan schoolgebonden plusklas. Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn weergegeven, met standaard error tussen haakjes.
* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n = 600 in model 3 en 4.

Bijlage B.2 Bovenschoolse plusklas in groep 6

Tabel B.3 Regressieresultaten voor kans op deelname bovenschoolse plusklas in groep 6

	Model 5		Model 6	
	Coëff (se)	P	Coëff (se)	p

Intercept	-2,128 (0,336)	<0,001***	-2,025 (0,419)	<0,001***
Raven-test	0,277 (0,19)	0,146	0,111 (0,279)	0,692
Creativiteit	0,086 (0,146)	0,554	-0,012 (0,190)	0,950
Competentiebeleving	-0,036 (0,202)	0,858	-0,050 (0,279)	0,858
Band met klasgenoten	-0,376 (0,156)	0,017*	-0,323 (0,206)	0,118
Inzet	0,175 (0,197)	0,374	0,070 (0,255)	0,784
Intrinsieke motivatie	-0,225 (0,209)	0,283	-0,301 (0,268)	0,263
Ervaren uitdaging	-0,383 (0,149)	0,01*	-0,408 (0,216)	0,059
Behoefte aan cognitieve uitdaging	0,228 (0,200)	0,255	0,390 (0,284)	0,170
LVS-score begrijpend lezen			0,486 (0,259)	0,062
LVS-score rekenen			0,074 (0,369)	0,842
Geslacht meisje *(ref = jongen)*	-0,802 (0,369)	0,030*	-0,843 (0,529)	0,112
Migratieachtergrond *(ref = geen/Westers)*	-0,350 (0,732)	0,633	-0,222 (0,996)	0,824
Laagopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	-0,139 (0,93)	0,881	0,306 (1,151)	0,791
Hoogopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,182 (0,366)	0,620	-0,297 (0,465)	0,523
Opleidingsniveau onbekend *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	-0,910 (0,823)	0,269	-0,744 (0,966)	0,442

Afhankelijke variabele is dummy voor deelname aan bovenschoolse plusklas. Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn weergegeven, met standaard error tussen haakjes.
* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n = 458 in model 5 en n = 308 in model 6.

Bijlage B.3 Verrijkingsmateriaal in groep 6

Tabel B.4 Regressieresultaten voor het krijgen van verrijkingsmateriaal voor taal

	Model 7		Model 8	
	Coëff (se)	**P**	**Coëff (se)**	**p**
Intercept	-2,378 (0,186)	<0,001***	-2,531 (0,324)	<0,001***
Raven-test	0,586 (0,081)	<0,001***	-0,136 (0,141)	0,332
Creativiteit	0,204 (0,065)	0,002**	0,052 (0,104)	0,617
Competentiebeleving	0,425 (0,095)	<0,001***	0,117 (0,154)	0,450
Band met klasgenoten	0,010	0,896	-0,018	0,886

	(0,077)		(0,127)	
Inzet	-0,042 (0,082)	0,605	-0,027 (0,134)	0,842
Intrinsieke motivatie	-0,090 (0,090)	0,32	-0,174 (0,150)	0,246
Ervaren uitdaging	-0,423 (0,073)	<0,001***	-0,196 (0,121)	0,107
Behoefte aan cognitieve uitdaging	0,292 (0,085)	0,001***	0,323 (0,149)	0,031*
LVS-score begrijpend lezen			0,827 (0,141)	<0,001***
LVS-score rekenen			0,799 (0,169)	<0,001***
Geslacht meisje *(ref = jongen)*	0,116 (0,143)	0,418	0,358 (0,247)	0,147
Migratieachtergrond *(ref = geen/Westers)*	-0,322 (0,271)	0,234	-0,674 (0,520)	0,196
Laagopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,546 (0,342)	0,11	0,252 (0,744)	0,735
Hoogopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,751 (0,163)	<0,001***	0,426 (0,261)	0,102
Opleidingsniveau onbekend *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,053 (0,330)	0,871	-0,082 (0,561)	0,883

Afhankelijke variabele is dummy voor het krijgen van verrijkingsmateriaal voor taal. Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn weergegeven, met standaard error tussen haakjes.
* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n = 1901 in model 7 en n = 852 in model 8.

Tabel B.5 Regressieresultaten voor het krijgen van verrijkingsmateriaal voor rekenen

	Model 9		Model 10	
	Coëff (se)	**P**	**Coëff (se)**	**P**
Intercept	-1,362 (0,145)	<0,001***	-1,458 (0,276)	<0,001***
Raven-test	0,772 (0,069)	<0,001***	0,101 (0,127)	0,423
Creativiteit	0,125 (0,056)	0,026*	0,149 (0,094)	0,113
Competentiebeleving	0,497 (0,080)	<0,001***	0,199 (0,140)	0,158
Band met klasgenoten	-0,038 (0,065)	0,559	-0,110 (0,114)	0,334
Inzet	0,022 (0,070)	0,754	0,130 (0,122)	0,285
Intrinsieke motivatie	-0,244 (0,076)	0,001**	-0,281 (0,134)	0,036*
Ervaren uitdaging	-0,416 (0,062)	<0,001***	-0,132 (0,108)	0,222
Behoefte aan cognitieve uitdaging	0,276 (0,073)	<0,001***	0,240 (0,136)	0,077
LVS-score begrijpend lezen			0,490 (0,129)	<0,001***
LVS-score rekenen			1,321	<0,001***

			(0,167)	
Geslacht meisje *(ref = jongen)*	-0,566 (0,120)	<0,001***	-0,129 (0,223)	0,563
Migratieachtergrond *(ref = geen/Westers)*	-0,171 (0,222)	0,441	0,079 (0,387)	0,837
Laagopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,155 (0,283)	0,585	-0,199 (0,558)	0,722
Hoogopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,325 (0,133)	0,014*	-0,175 (0,228)	0,442
Opleidingsniveau onbekend *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	-0,443 (0,258)	0,086	-0,938 (0,468)	0,045*

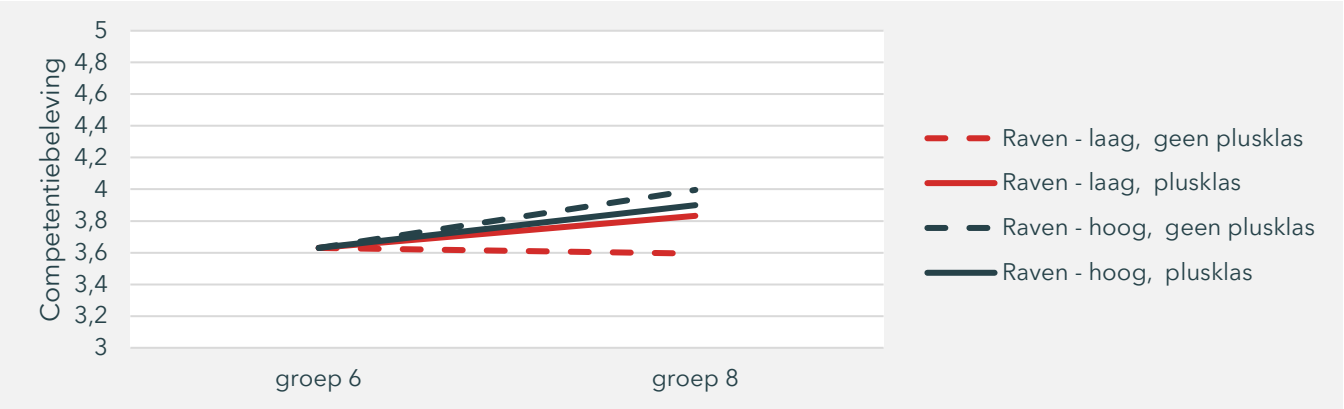
Afhankelijke variabele is dummy voor het krijgen van verrijkingsmateriaal voor rekenen. Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn weergegeven, met standaard error tussen haakjes.
* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n = 2273 in model 9 en n = 930 in model 10.

Bijlage C Verschillen in ontwikkeling

Deze bijlage gaat dieper in op de verschillen in ontwikkeling op de uitkomstvariabelen tussen de plusklasdeelnemers en de controlegroepen. Hier kijken we of eventuele verschillen in ontwikkeling samenhangen met achtergrondkenmerken van de leerlingen of andere antwoorden op de vragenlijst.

De verschillen in ontwikkeling op de uitkomstvariabelen tussen plusklasleerlingen en de controlegroepen blijken in de meeste gevallen niet significant samen te hangen met de score op de Raven-test, creativiteit, behoefte aan uitdaging of ervaren uitdaging. Er zijn twee uitzonderingen. Voor leerlingen die relatief laag scoorden op de Raven-test blijkt deelname aan een plusklas positief bij te dragen aan hun competentiebeleving. Voor leerlingen die relatief hoog scoorden op de Raven-test hangt deelname aan de plusklas niet samen met de ontwikkeling van de competentiebeleving (zie Figuur C.1).

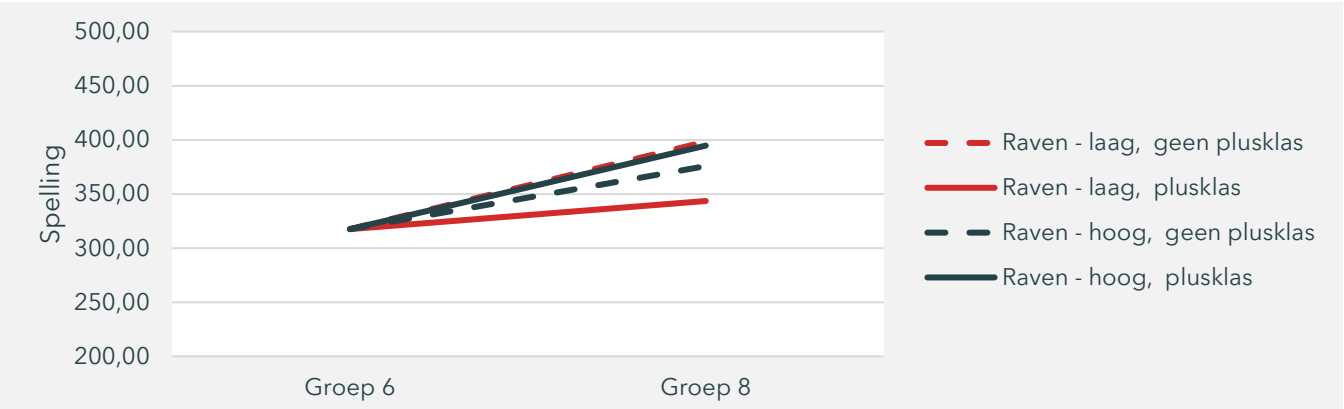
Figuur C.1 Verschillen in ontwikkeling competentiebeleving



Bron: Vragenlijsten leerlingen (2022, 2024) en vragenlijst leerkracht (2022).

Voor spelling is gevonden dat leerlingen die relatief laag scoorden op de Raven-test een sterkere toename in spellingprestaties laten zien als ze niet naar een plusklas gingen (zie Figuur C.2). Voor leerlingen met een relatief hoge score op de Raven-test heeft deelname aan de plusklas weinig effect op de ontwikkeling van hun spellingprestaties.

Figuur C.2 Verschillen in ontwikkeling LVS-scores spelling



Bron: Vragenlijsten leerlingen (2022, 2024) en vragenlijst leerkracht (2022).

Bijlage D Regressieresultaten selectie voortgezet onderwijs

Deze bijlage bevat de regressieresultaten van de geschatte modellen op basis van de data van leerlingen in het voortgezet onderwijs, leerjaar 1 tot en met 4. Tabel D.1 beschrijft de resultaten van model 1, waarin de Raven-test, de scores op de creativiteitstaak, de zes schalen en de achtergrondkenmerken als voorspellers voor deelname aan extra activiteiten buiten de les zijn opgenomen. Tabel D.2 geeft de resultaten van ditzelfde model, maar dan met de kans op deelname aan een plusklas (model 2) en de kans op deelname aan een onderzoeksproject (model 3) als uitkomstvariabelen. Tot slot geeft Tabel D.3 de resultaten van ditzelfde model met de kans op deelname aan een extra activiteit binnen de les.

Bijlage D.1 Extra activiteiten buiten de les

Tabel D.1 Regressieresultaten deelname aan een extra activiteit buiten de les

	Model 1	
	Coëff (se)	p
Intercept	-2,955 (0,219)	<0,001***
Raven-test	0,101 (0,056)	0,073
Creativiteit	0,153 (0,050)	0,002**
Competentiebeleving	0,221 (0,062)	<0,001***
Band met klasgenoten	0,100 (0,056)	0,076
Inzet	0,018 (0,059)	0,753
Intrinsieke motivatie	0,103 (0,065)	0,111
Ervaren uitdaging	-0,303 (0,053)	<0,001***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	0,137 (0,061)	0,026*
Geslacht meisje *(ref = jongen)*	0,142 (0,103)	0,169
Migratieachtergrond *(ref = geen/Westers)*	0,118 (0,195)	0,545
Laagopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,146 (0,352)	0,679
Hoogopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,379 (0,149)	0,011*
Opleidingsniveau onbekend *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,228 (0,208)	0,273

Afhankelijke variabele is dummy voor het krijgen van verrijkingsmateriaal voor rekenen. Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn weergegeven, met standaard error tussen haakjes.
* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n = 5233

Tabel D.2 Regressieresultaten deelname plusklas en onderzoeksproject

	Model 2: plusklas		Model 3: onderzoeksproject	
	Coëff (se)	p	Coëff (se)	p
Intercept	-2,992 (0,277)	<0,001***	-3,599 (0,296)	<0,001***
Raven-test	0,062 (0,077)	0,418	-0,055 (0,091)	0,549
Creativiteit	0,135 (0,067)	0,043*	0,166 (0,082)	0,042*
Competentiebeleving	0,282 (0,088)	0,001**	0,187 (0,100)	0,063
Band met klasgenoten	0,058 (0,082)	0,482	0,088 (0,091)	0,335
Inzet	-0,041 (0,085)	0,629	0,173 (0,099)	0,080
Intrinsieke motivatie	0,078 (0,090)	0,387	-0,006 (0,106)	0,952
Ervaren uitdaging	-0,263 (0,071)	<0,001***	-0,385 (0,086)	<0,001***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	0,153 (0,085)	0,072	0,106 (0,098)	0,281
Geslacht meisje *(ref = jongen)*	-0,122 (0,144)	0,396	0,096 (0,172)	0,579
Migratieachtergrond *(ref = geen/Westers)*	0,290 (0,305)	0,342	-0,733 (0,412)	0,075
Laagopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	-0,202 (0,635)	0,751	0,215 (0,567)	0,704
Hoogopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,736 (0,223)	0,001***	0,115 (0,235)	0,626
Opleidingsniveau onbekend *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	0,528 (0,298)	0,076	-0,373 (0,377)	0,321

Afhankelijke variabele is dummy voor het krijgen van verrijkingsmateriaal voor rekenen. Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn weergegeven, met standaard error tussen haakjes.
* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n = 2519 in model 2 en n = 4190 in model 3

Bijlage D.2 Extra activiteiten binnen de les

Tabel D.3 Regressieresultaten deelname extra activiteit binnen de les

	Model 4	
	Coëff (se)	p
Intercept	-2,576 (0,205)	<0,001***
Raven-test	-0,081 (0,065)	0,214

Creativiteit	-0,002 (0,062)	0,979
Competentiebeleving	0,251 (0,074)	0,001***
Band met klasgenoten	0,010 (0,063)	0,870
Inzet	0,083 (0,071)	0,247
Intrinsieke motivatie	0,269 (0,078)	0,001***
Ervaren uitdaging	-0,328 (0,063)	<0,001***
Behoefte aan cognitieve uitdaging	0,099 (0,073)	0,173
Geslacht meisje *(ref = jongen)*	-0,001 (0,126)	0,996
Migratieachtergrond *(ref = geen/Westers)*	0,119 (0,229)	0,603
Laagopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	-0,208 (0,407)	0,609
Hoogopgeleide ouders *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	-0,209 (0,163)	0,198
Opleidingsniveau onbekend *(ref = middelbaar opgeleide ouders)*	-0,148 (0,237)	0,532

Afhankelijke variabele is dummy voor het krijgen van verrijkingsmateriaal voor rekenen. Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn weergegeven, met standaard error tussen haakjes.
* p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 n = 3998

“De wetenschap dat het goed is.”

SEO Economisch Onderzoek doet onafhankelijk toegepast onderzoek in opdracht van overheid en bedrijfsleven. Ons onderzoek helpt onze opdrachtgevers bij het nemen van beslissingen. SEO Economisch Onderzoek is gelieerd aan de Universiteit van Amsterdam. Dat geeft ons zicht op de nieuwste wetenschappelijke methoden. We hebben geen winstoogmerk en investeren continu in het intellectueel kapitaal van de medewerkers via promotietrajecten, het uitbrengen van wetenschappelijke publicaties, kennisnetwerken en congresbezoek.

SEO-rapport 2025-84
ISBN 978-90-5220-540-3

Informatie & Disclaimer
SEO Economisch Onderzoek heeft op de verkregen informatie en data geen onderzoek uitgevoerd dat het karakter draagt van een accountantscontrole of due diligence. SEO is niet verantwoordelijk voor fouten of omissies in de verkregen informatie en data.

Copyright © 2025 SEO Amsterdam.
Alle rechten voorbehouden. Het is geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in artikelen, onderzoeken en collegesyllabi, mits daarbij de bron duidelijk en nauwkeurig wordt vermeld. Gegevens uit dit rapport mogen niet voor commerciële doeleinden gebruikt worden zonder voorafgaande toestemming van de auteur(s). Toestemming kan worden verkregen via secretariaat@seo.nl.

seo • economisch onderzoek

Roetersstraat 29
1018 WB, Amsterdam

+31 20 399 1255
secretariaat@seo.nl
www.seo.nl