

Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs

SAMENVATTING

De afgelopen jaren is de aandacht voor excellentie in het onderwijs toegenomen. Basisscholen nemen uiteenlopende maatregelen om hoogbegaafde leerlingen beter passend onderwijs aan te bieden. In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de stand van zaken in Nederland op dit gebied in de eerste maanden van 2010. Driekwart van de basisscholen zegt het onderwijs aan te passen, niet alleen voor gediagnosticeerde hoogbegaafde leerlingen maar voor een bredere doelgroep. Op 40% van de scholen bestaat de aanpassing uit differentiëren in de eigen groep, 30% participeert in een plusgroep. In deze laatste groep zitten de voorlopers die dit onderwijs beleidsmatig verankerd hebben en die specialisten in huis hebben. Toch zijn er ook bij deze scholen nog wel een aantal verbeterpunten aan te wijzen.

1 Inleiding en achtergrond

Een van de speerpunten van de Kwali-teitsagenda primair onderwijs 'Scholen voor morgen' is het stimuleren van excellentie. Hoewel met de term 'excellentie' niet exclusief hoogbegaafdheid bedoeld wordt is dit wel vaak de doelgroep die men in de praktijk voor ogen heeft. In het basisonderwijs ging lange tijd veel aandacht uit naar de gemiddelde en de zwak presterende leerlingen, waardoor hoogbegaafde leerlingen te vaak hun talent onderbenutten en onderpresteerden. In het kader van de verplichting van scholen om elke leerling passend onderwijs te bieden en vanwege de uit-

komst van (internationaal) onderzoek waaruit bleek dat Nederland weinig excellent presterende leerlingen telt is de aandacht voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen groeiende. Elke basisschool heeft statistisch gezien te maken met leerlingen die meer kunnen dan gemiddeld. Ongeveer 2,5% van de bevolking is hoogbegaafd, daarnaast is ongeveer 7,5% begaafd (Gagné, 1998). Overigens wordt bij deze verdeling alleen rekening gehouden met het criterium intelligentie. Hoewel veel deskundigen een bredere definitie van hoogbegaafdheid hanteren, waarin ook aspecten als motivatie, doorzettingsvermogen en creativiteit een rol spelen, blijft intelligentie de sterkste en meest gebruikte indicator (zie bijvoorbeeld Hoogeveen, Van Hell, Mooij & Verhoeven, 2004; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007; Van Gerwen, 2009; Renzulli, 1986; Mönks & Ypenburg, 1995; Van Eijl, Wientjes, Wolfensberger & Pilot, 2005). Gemiddeld stroomt er elk jaar één hoogbegaafde leerling de school binnen. Vanwege het feit dat onderpresteren bij hoogbegaafde leerlingen meer voorkomt dan bij andere leerlingen zal dit op ongeveer 20% van de scholen een onderpresteerder zijn of worden (Ministerie van OCW, 2008, Onderwijsraad, 2007). Redenen voor het onderpresteren van deze groep worden met name binnen de school gezocht. Scholen zouden leerlingen niet genoeg uitdaging bieden, er zou geen intellectueel klimaat heer-

sen, waardoor de inspanning van deze leerlingen niet herkend, erkend en gestimuleerd wordt. Leerlingen kunnen gedemotiveerd raken, probleemgedrag gaan vertonen en onderpresteren, waardoor het in een later stadium zeer moeilijk is om hoogbegaafdheid te signaleren (Van Houten, 2009). Internationaal is en wordt er een grote variëteit aan programma's, interventies, methoden en onderwijsaanpassingen ontwikkeld en uitgevoerd die tot betere prestaties van hoogbegaafde leerlingen moeten leiden. Uit de - weliswaar redelijk schaarse - evaluaties blijkt dat er veel onduidelijkheid is ten aanzien van de effecten daarvoor waardoor het nog niet mogelijk is om duidelijk aan te geven wat werkzame bestandsdelen zijn voor het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. In het Nederlandse onderwijsveld is, zoals gezegd, inmiddels een groeiende belangstelling voor het stimuleren van excellentie en is er een grote variatie in 'arrangementen' of differentiatievormen die scholen - vaak ad hoc - aanbieden. In het kader van de evaluatie van de Kwaliteitsagenda is onderzoek uitgevoerd naar de stand van zaken wat betreft het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Concreet gaat het daarbij om de volgende onderzoeksvraag:

Hoeveel basisscholen bieden een arrangement voor (hoog)begaafde leerlingen aan en hoe ziet dat arrangement eruit in termen van doelgroep, toelatingscriteria, didactisch aanbod en inbedding in de cyclus van kwaliteitszorg?

In dit onderzoek wordt niet gekeken naar de effecten van bepaalde arrangementen. Wel wordt gevraagd of scholen als onderdeel van hun kwaliteitszorg de gevolgen van hun aanbod evalueren en of ze denken dat er effecten zijn op de resultaten en het welbevinden van de (hoog)begaafde leerlingen. De vraag welk arrangement tot de beste resulta-

ten bij leerlingen leidt, blijft dus onbeantwoord.

2 Methode

Steekproef, respons en non-respons

Om voldoende scholen in de steekproef te hebben met verschillende arrangementen en om een representatief beeld van de praktijk in het Nederlandse basisonderwijs te geven zijn drie bestanden geformeerd waaruit een gestratificeerde steekproef is getrokken:

- Een bestand (A) met scholen waarvan bekend is dat zij een 'vast' plusarrangement aanbieden (n = 316). Dit bestaat uit de scholen die volgens het Leonardo-concept¹ werken en de scholen waarvan uit eerder onderzoek bekend is dat zij een binnen- of een buitenschoolse plusgroep hebben of van plan zijn daarmee te beginnen.
- Een bestand (B) met 382 scholen waarvan de subsidieaanvraag in het kader van het Excellentie-programma is gehonoreerd.
- Een bestand (C) met 7429 overige scholen.

Vervolgens zijn uit deze bestanden scholen getrokken met de volgende trekkingskansen: bestand A en B 25% en bestand C 10%.² Het aantal te benaderen scholen komt daarmee op respectievelijk 76, 86 en 733 scholen. Van de benaderde scholen hebben 457 scholen (= 51% van de benaderde scholen, 5,6% van het totale scholenbestand) de vragenlijst geheel of gedeeltelijk ingevuld. De steekproef is representatief voor schoolgrootte, denominatie en verdeling over het land, voor de leerlingpopulatie niet. Scholen met een hoog percentage 1.9-leerlingen zijn iets ondervertegenwoordigd, scholen met veel ongewogen leerlingen iets oververtegenwoordigd. Uit het telefonisch non-respons onderzoek bleken scholen die de vragenlijst niet invulden geen redenen

te hebben gehad die te maken hebben met onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

Ontwikkeling en analyse van de vragenlijst

Bij het ontwikkelen van de vragenlijst is voortgebouwd op de resultaten en instrumenten van een aantal recente onderzoeken naar onderwijs aan (hoog) begaafde leerlingen (o.a. Mooij et al.,

veel begripsverwarring ... over de begrippen excellentie, (hoog)begaafdheid, talent en ontwikkelingsvoorsprong

2007; Hoogeveen et al., 2004) en er is gebruikgemaakt van expertise en instrumenten die ontwikkeld zijn door bijvoorbeeld het SLO en het CPS, zoals de checklist 'Hoogbegaafdenwijzer Basis-onderwijs' en het 'Zelfbeoordelingsinstrument PO' ten behoeve van de ontwikkeling van de begaafdheidsprofiel-scholen. Daarnaast zijn oriënterende gesprekken gevoerd met 4 experts uit de onderwijsbegeleiding, de wetenschap en het onderwijsveld.

3 Resultaten

De doelgroep

Omdat er veel begripsverwarring bestaat over de begrippen excellentie, (hoog)begaafdheid, talent en ontwikkelingsvoorsprong, is de scholen eerst - heel ruim - de vraag voorgelegd of zij op hun school leerlingen hebben die (hoog)begaafd zijn, een ontwikkelingsvoorsprong hebben of anderszins meer getalenteerd zijn dan andere leerlingen. Bijna alle scholen (91%) geven aan dat de school dergelijke leerlingen heeft. Bijna negen procent van de scholen geeft aan dergelijke leerlingen niet op school te hebben. 'De school staat in een gebied met veel laaggeschoolde inwoners' wordt daarvoor als belangrijkste reden gegeven.

De scholen geven aan dat ze gemiddeld 6 procent van de leerlingen tot deze groep rekenen, dat betekent voor een gemiddelde school steeds 2 leerlingen per leerjaar. Deze groep leerlingen is breder dan de groep hoogbegaafde leerlingen die op basis van de literatuur te verwachten is: ongeveer 2,5% van de bevolking is hoogbegaafd. Enerzijds heeft dit te maken met de ruimere omschrijving zoals die in dit onderzoek is gebruikt, anderzijds ook met het feit dat scholen vaak geen vastomlijnde doelgroep voor ogen hebben. 66% van de scholen hanteert zelf geen duidelijke omschrijving. Bij ongeveer 80% van de leerlingen is de diagnose dan ook niet formeel vastgesteld. Soms gaat het om niet meer dan een vermoeden, soms zal het ook zo zijn dat toetsgegevens, de indruk van de leerkracht, de mening van ouders en observaties wel aangeven dat de leerling hoogstwaarschijnlijk (hoog) begaafd is, maar ontbreekt slechts de formele bevestiging bijvoorbeeld met behulp van een intelligentieonderzoek. Een relatief laag percentage scholen (ongeveer een kwart van de scholen) maakt voor het diagnosticeren standaard gebruik van een (extern) intelligentie/psychodiagnostisch onderzoek of een vast protocol.

Arrangementen en toelatingscriteria

Ongeveer driekwart van de Nederlandse basisscholen zegt het onderwijs aan te passen aan de behoeften van deze leerlingen. Voor scholen die het onderwijs op dit moment (nog) niet aanpassen is de voornaamste reden dat ze er nog niet aan toe gekomen zijn of dat ze er op het moment mee bezig zijn.

Bijna 73% van de scholen differentieert het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen in de eigen groep, 55% laat (hoog)begaafde leerlingen wel eens een groep overslaan, 40% biedt verrijking aan buiten de eigen groep in een plusgroep, waarvan 24% in een schoolgebonden plusgroep en 16% in een boven-

schoolse plusgroep. Ongeveer 2% van de scholen heeft een Leonardo-groep. In veel gevallen biedt een school meer dan één vorm van differentiatie aan (hoog)begaafde leerlingen. Uit alle voorkomende combinaties van onderwijsaanpassingen zijn vier arrangementen samengesteld. In Tabel 3.1 zijn de arrangementen en hun verdeling over de scholen weergegeven.

Er zijn duidelijke verschillen in criteria tussen de verschillende soorten onderwijsaanpassingen. In het algemeen geldt: hoe ‘zwaarder’ de onderwijsaanpassing, hoe ‘zwaarder’ ook de criteria gesteld en toegepast worden. Voor het differentiëren in de eigen groep geldt dat slechts 13% van de scholen aangeeft dat er criteria zijn en dat ze hard zijn, voor het overslaan van een groep en de schoolgebonden plusgroep geldt dat voor 27% van de scholen, voor de bovenschoolse plusgroep voor 56% van de scholen en voor een Leonardo-groep voor 60%.

Voor de Leonardo-groep moet een leerling meestal gediagnosticeerd hoogbegaafd zijn, de IQ-eis geldt daar dus zwaar, andere criteria zoals toetsresultaten, motivatie en interesse zijn bij deze vorm van onderwijs van ondergeschikt belang. Bij de andere aanpassingen spelen vooral de resultaten op de toetsen uit het leerlingvolgsysteem, motivatie en interesse een grote rol. Opvallend is het belang van de sociaal-emotionele ont-

wikkeling voor het overslaan van een groep.

Oudere leerlingen krijgen vaker dan jongere leerlingen ander onderwijs aangeboden. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek waaruit bleek dat scholen vaak pas vanaf groep 5 een specifiek aanbod hebben. Uitzondering is het aantal leerlingen dat een groep overslaat, dat juist in groep 1/2 hoger ligt.

Didactisch aanbod

Voor scholen die differentiëren in de eigen groep is eerst nagegaan om welk ‘type’ differentiatie het gaat. Vaak wordt een onderscheid gemaakt tussen compacten (het indikken van de leerstof door al het voor (hoog)begaafde leerlingen overtollige weg te laten), verrijken en versnellen. Uit de resultaten blijkt dat in alle groepen het meest gebruikgemaakt wordt van verrijken (ongeveer 95% van de groepen).

Ook versnellen komt in alle groepen in gelijke mate voor. Het bieden van compacten verschilt echter per groep, in groep 1/2 wordt op nog geen 29% van de scholen ‘compacting’ aangeboden, in groep 3/4/5 gebeurt dit op 87% van de scholen en in groep 6/7/8 op 94% van de scholen.

Op de meeste scholen wordt bij het differentiëren in de eigen groep verrijkingsstof uit reguliere methodes aangeboden. Het materiaal dat in de schoolgebonden en bovenschoolse plusgroepen wordt gebruikt komt meestal uit een speciale me-

TABEL 3.1 **Arrangementen**

Differentiatie in de eigen groep en/of groep overslaan	40,2 %
Schoolgebonden plusgroep eventueel in combinatie met differentiatie in de eigen groep en/of groep overslaan	19,1 %
Bovenschoolse plusgroep eventueel in combinatie met differentiatie in de eigen groep en/of groep overslaan en/of een schoolgebonden plusgroep	13,3 %
Leonardo-groep	2,0 %
Geen (hoog)begaafde leerlingen/geen aanpassing/missing	25,4 %

thode met verrijkingsmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen. In de bovenschoolse plusgroepen die vaker in het voortgezet onderwijs gesitueerd zijn wordt relatief vaak materiaal uit het voortgezet onderwijs gebruikt. De vakgebieden die aan de orde komen tijdens differentiatie in de eigen groep zijn vooral de basisvaardigheden rekenen en taal/lezen. In de plusgroepen krijgt wereldoriëntatie de meeste aandacht, maar ook aan de meeste andere vakgebieden wordt steeds in bijna de helft van de plusgroepen aandacht besteed. Voor een deel zijn dit vakgebieden die minder gebruikelijk zijn in de basisschool zoals vreemde talen en filosofie. Dit zijn vrij voor de hand liggende uitkomsten, bij differentiatie in de eigen groep zal vaak aangesloten worden bij het vakgebied waar ook de andere kinderen mee aan het werk zijn, in de plusgroepen biedt men juist vaak wat anders aan dan de basisvaardigheden die in de eigen groep al aan de orde zijn geweest.

Bij het differentiëren in de eigen groep wordt de verrijkingsstof op 75% van de scholen aangeboden als een leerling de vaste lesstof af heeft. Op bijna 43% van de scholen wordt er op een vast tijdstip in de week aan de verrijkingsstof gewerkt. Op 10% van de scholen wordt alleen aan de verrijkingsstof gewerkt als de leerkracht is voorbereid. Leerlingen werken in alle gevallen 2 à 3 uur per week aan de verrijkingsstof. De tijdsbesteding aan verrijkingsstof bij differentiëren in de eigen groep komt dus overeen met de tijd die leerlingen in een plusgroep doorbrengen (gemiddeld 1 dagdeel).

Leerlingen kunnen in de meeste gevallen zelfstandig (52%) of samen met anderen (32%) aan de slag met de verrijkingsstof. Op slechts 16% van de scholen vraagt de verrijkingsstof volgens de respondenten om uitleg van de leerkracht. Op dit aspect verschilt de praktijk voor de leerlingen die gedifferentieerd onderwijs in de eigen groep krijgen wel met de leerlingen die naar een plusgroep gaan. In de plus-

groep is een leerkracht aanwezig, speciaal voor deze leerlingen, in de eigen groep moet de leerling de leerkracht 'delen' met de andere leerlingen in de groep en wordt de (hoog)begaafde leerling vaak verondersteld zelfstandig te werken. De vraag of dit een terechte veronderstelling is en tot welke resultaten dit bij leerlingen leidt is op basis van dit onderzoek niet te beantwoorden, maar is wel essentieel als het gaat om de effectiviteit van dit onderwijs aan (hoog)begaafden.

Van de verrijkingsstof worden verschillende aspecten geregistreerd. Op 77% van de scholen wordt geregistreerd welk materiaal een leerling maakt, ook wordt vaak geregistreerd welke resultaten de leerling heeft behaald (57%) en hoe het proces is verlopen (51%). Voor de beoordeling van het werk wordt in de meeste gevallen een gesprek met de leerling aangegaan, waarin het proces en het resultaat wordt geëvalueerd. Rond de 30% van de scholen beoordeelt het werk niet. Als het werk in het rapport voorkomt is dat vaker in de vorm van een omschrijving dan in de vorm van een cijfer.

Op ongeveer de helft van de scholen kan een groot deel van de teamleden (hoog)begaafdheid signaleren en heeft een groot deel basiskennis om die leerlingen aangepast onderwijs te geven. Op ongeveer 30% van de scholen geldt dit voor een klein deel van de leerkrachten. Op deze scholen bestaat het risico dat (hoog)begaafde leerlingen afhankelijk zijn van de leerkracht bij wie zij toevallig in de groep zitten.

De plus- en de Leonardo-groep worden meestal begeleid door een vaste, gespecialiseerde leerkracht met affiniteit voor hoogbegaafde leerlingen. In meer dan driekwart van de gevallen vindt er overleg plaats tussen de vaste begeleider van een schoolgebonden plusgroep en de groepsleerkracht van de leerling, in 20% van de scholen vindt dit soms plaats. In de bovenschoolse plusgroep staat het

Essentieel in een systematische aanpak, waarin de cyclus van kwaliteitszorg wordt gevolgd is het evalueren van de aanpak

aanbod lossen van wat er in de reguliere groep plaatsvindt.

Inbedding in beleid en kwaliteitszorg

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de onderwijsaanpak voor hoogbegaafde leerlingen vaak erg ad hoc verliep. In dit onderzoek gaf ongeveer 30% van de scholen aan beleid rond hoogbegaafdheid te hebben geformuleerd. Dit komt vaker voor bij scholen met een plus- of Leonardo-groep. In 70% van deze scholen is dat ook gepubliceerd in de schoolgids waardoor het in principe ook voor ouders toegankelijk is.

Essentieel in een systematische aanpak, waarin de cyclus van kwaliteitszorg wordt gevolgd is het evalueren van de aanpak. Veel scholen (80%) zeggen het onderwijs aan deze leerlingen wel te evalueren, vooral door de ontwikkeling van leerlingen in de gaten te houden en leerlingen te vragen wat ze ervan vinden. De vraag is echter waartegen de scholen, met name zij die geen beleid met doelstellingen hebben geformuleerd, deze evaluatiegegevens afzetten. Met andere woorden: hoe waarderen zij de uitkomsten als ze geen doelen hebben gesteld? Hoe bepalen ze of ze succesvol zijn? Scholen die wel beleid hebben geformuleerd onderscheiden zich op een aantal gebieden van scholen die dat niet hebben gedaan. Zij geven vaker aan (meer) hoogbegaafde leerlingen in de school te hebben en vooral meer deskundig en gespecialiseerd personeel te hebben.

4 Conclusies

Een groot deel van de Nederlandse basisscholen geeft aan het aanbod op een of andere manier aan te passen aan de behoeften van hoogbegaafde leerlingen, maar slechts 3% van de scholen is daar

zelf helemaal tevreden over. Het is dus de vraag of alle leerlingen die behoefte hebben aan een uitgebreider aanbod dat op dit moment ontvangen op zo'n manier dat zij hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen. Dit ondanks het feit dat veel scholen ruime criteria hanteren voor deelname aan onderwijsaanpassingen waardoor in principe een grote groep leerlingen in aanmerking komt voor het aanbod. Hoewel er geen onderzoek gedaan is naar de effecten van de onderwijsaanpassingen kan er op basis van de literatuur wel een aantal punten genoemd worden waarop nog verbeteringen mogelijk is. Dit geldt bijvoorbeeld voor de deskundigheid van de groepsleerkrachten, maar ook van de specialist binnen een schoolteam. Met name bij scholen die alleen differentiëren binnen de eigen groep is dit een belangrijk punt. Uit de manier van registreren en beoordelen blijkt dat het extra werk nog steeds vaak gezien wordt als 'iets erbij' wat niet specifiek besproken en beoordeeld hoeft te worden. Uit onderzoek blijkt dat dit niet stimulerend is voor de motivatie van de betreffende leerlingen. Ook de verankering in de schoolpraktijk en het schoolbeleid is een punt van zorg: slechts de helft van de scholen heeft het aanbod geformaliseerd. Zoals te verwachten is, onderscheiden de scholen die wel beleid hebben geformuleerd zich op verschillende gebieden van de scholen die dat (nog) niet gedaan hebben. De scholen die wel beleid hebben gegeven vaker aan (hoog)begaafde leerlingen in de school te hebben en ook het percentage leerlingen dat hoogbegaafd is ligt iets hoger. Deze scholen bieden vaker een plusgroep aan en zijn vaker tevreden over de huidige stand van zaken. Overigens zien we zelfs op deze scholen nog maar in een beperkt aantal gevallen een soepel continuum (oplopend van verrijking en verbreding van de reguliere lesstof in de eigen groep tot het aanbieden van uitdagende opdrachten buiten de groep, met 'gelijkgestemden') en samenhang in het aanbod binnen en buiten de eigen groep.

NOTEN

- ¹ Het Leonardo-concept kent 10 uitgangspunten, waaronder het organiseren van aparte klassen voor hoogbegaafde leerlingen als onderdeel van een gewone basisschool, het aanbieden van VO-stof en extra vakken naast een beknopt en versneld regulier onderwijsaanbod, top-down leren en aandacht voor motivatie, leren buiten de school en creativiteit. (Meer informatie op: www.leonardostichting.nl)
- ² Om een goed landelijk beeld te kunnen schetsen is, om oververtegenwoordiging van de scholen uit groep A en B te voorkomen, een weging van de gegevens uitgevoerd, waarbij aan de scholen uit bestand A en B vanwege de trekkingskans van 25% bij deze bestanden een weging van 0,4 is toegekend en aan de scholen uit bestand C vanwege de trekkingskans van 10% bij dit bestand een weging van 1,0.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Eijl, P. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C. & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs. In *Onderwijs in thema's* (pp. 117-156). Den Haag: Onderwijsraad.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*. DOI: 10.1177/001698629804200203.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek hoogbegaaftheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Hoogeveen, L., Hell, J.G. van, Mooij, T. & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO / ITS.
- Houten, E. van (2009). Pedagogisch quotiënt en intelligentiequotiënt. In A. Minnaert, H. Lutje Spelberg & H. Amsing (2009). *Het pedagogisch quotiënt. Pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie* (pp. 261 t/m 282). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ministerie OCW (2008). *Stimuleren excellentie basisonderwijs*. Den Haag. Via: <http://www.minocw.nl/documenten/46491.pdf>
- Mönks, F.J. & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Hell, J. van & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ ITS.
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J. Davidson (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

OVER DE AUTEURS

Dr. Simone Doolaard GION/Rijkuniversiteit Groningen.

Simone Doolaard is als universitair docent werkzaam bij Rijksuniversiteit Groningen, faculteit Gedrags- en maatschappijwetenschappen, afdeling Onderwijskunde en het Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION). Ze verzorgt daar onderwijs in evaluatieonderzoek en leerlingenzorg en onderzoek gedaan naar onder andere onderwijseffectiviteit, differentiatie en de invloed van groepsgrootte. Voor NWO/BOPO heeft zij de afgelopen jaren samen met Paul Leseman een integre-
rende studie voor de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen geschreven en samen met Lia Mulder de programmering van onderzoek in de periode 2009-2012. Momenteel is zij projectleider van de BOPO-onderzoekslijn Kwaliteit PO, waarin onderzoek plaatsvindt naar referentieniveaus, opbrengstgericht werken en excellentie.

Maartje Oudbier GION/Rijkuniversiteit Groningen.

Maartje Oudbier heeft in 2010 de master Onderwijskunde afgerond aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zij is als student-assistent en in het kader van haar afstudeeronderzoek bij het onderzoek naar onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen betrokken. Beide auteurs beschikken tevens over een onderwijsbevoegdheid.

E-mail: s.doolaard@rug.nl