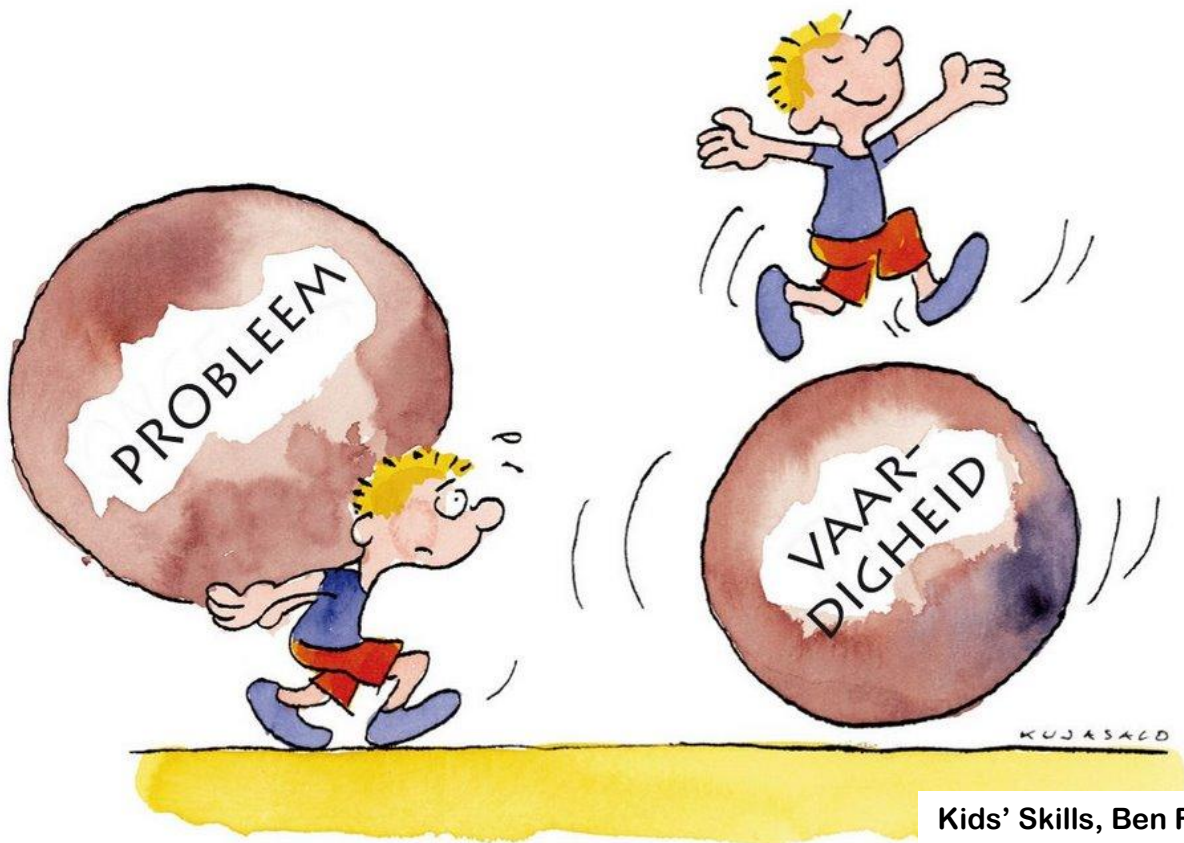


Knap lastig!



Kids' Skills, Ben Furman

Meesterstuk

Naam:	Dorenda van Liempd
Studentnr. :	2056206
Opleiding:	Fontys opleidingscentrum voor speciale onderwijszorg Master Special Educational Needs (M SEN)
Route:	Gedragsspecialist (2010-2012)
Begeleid door:	Louise Cörvers
Datum:	Juni 2012

Voorwoord

Het document dat voor u ligt, heb ik geschreven naar aanleiding van het praktijkgericht onderzoek voor de Master SEN Gedragsspecialist. In dit document wordt een beschrijving gegeven van een onderzoek met betrekking tot de invloed van Kids' Skills op de sociale vaardigheden van hoog- of meerbegaafde kinderen. Vanuit de resultaten van verschillende onderzoeksvragen, wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag:

“Heeft de inzet van de oplossingsgerichte methodiek Kids' Skills, aangevuld door oplossingsgerichte interventies, een positief effect op de sociale vaardigheden van hoog- of meerbegaafde leerlingen?”

Tevens worden er enkele aanbevelingen gedaan en is er een koppeling gemaakt tussen het onderzoeksthema en inclusie.

Tot slot wordt er beschreven hoe het onderzoek heeft bijgedragen aan mijn persoonlijke ontwikkeling. Want, ontwikkeling van het onderwijs, begint bij de ontwikkeling van mezelf!

Dorenda van Liempd

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1	Huidige situatie	blz. 4
1.2	Wat is de visie van de onderzoeksschool op hoog- en meerbegaafde leerlingen?	blz. 4
1.3	Gewenste situatie	blz. 6
1.4	Rol en motivatie van GS in het onderzoek	blz. 6
1.5	De onderzoeksvraag en deelvragen	blz. 6
1.6	Te behalen doelen	blz. 7
1.7	Verwachting resultaat	blz. 7

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1	Wat is hoog- of meerbegaafdheid?	blz. 8
2.2	Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen?	blz. 9
2.3	Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij hoog- of meerbegaafde kinderen?	blz. 11
2.4	Welke sociale vaardigheden zijn belangrijk bij de communicatie en omgang met anderen?	blz. 12
2.5	Waar is de methode Kids' Skills op gebaseerd en wat houdt deze methode in?	blz. 12
2.6	Welke oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen sluiten aan bij de methode Kids' Skills?	blz. 14

Hoofdstuk 3 Typering van het onderzoek

3.1	Onderzoeksvragen	blz. 16
3.2	Typering van het onderzoek	blz. 16
3.3	Keuze onderzoeksinstrumenten	blz. 16
3.4	Aard van de te verzamelen data	blz. 17
3.5	Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	blz. 18
3.6	Ethische verantwoording	blz. 19
3.7	Tijdspad	blz. 20

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1	Welke leerlingen op de onderzoeksschool zijn volgens de visie van de school hoog- of meerbegaafd?	blz. 21
4.2	Welke van de hoog- of meerbegaafde leerlingen ondervinden hinder op sociaal-emotioneel gebied? Volgens leerkrachten, leerlingen, medeleerlingen, ouders, etc. En wat voor problemen ervaren betrokkenen?	blz. 21
4.3	Welke sociale vaardigheden willen de onderzoeksléerlingen graag leren?	blz. 25
4.4	Eindmeting	blz. 27

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1	Antwoord op de deelvragen	blz. 32
5.2	Antwoord op de centrale onderzoeksvraag	blz. 35
5.3	Zijn verwachtingen uitgekomen	blz. 36
5.4	Aanbevelingen	blz. 37

Hoofdstuk 6 Evaluatie en onderzoeksdiscussie

6.1	Het meesterstuk als product	blz. 37
6.2	Het meesterstuk als proces	blz. 37
6.3	De bijdrage van dit meesterstuk aan inclusie	blz. 38
6.4	Mijn professionele ontwikkeling	blz. 39

Bronvermelding	blz. 40
-----------------------	---------

Bijlagen	blz. 42
-----------------	---------

1.	Analyse CITO resultaten	blz. 42
2.	Leerkrachtvragenlijsten nulmeting	blz. 46
3.	Oudervragenlijsten nulmeting	blz. 52
4.	Leerkrachtvragenlijsten nulmeting	blz. 58
5.	Oudervragenlijsten nulmeting	blz. 64

Hoofdstuk 1

In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de huidige en gewenste situatie. Vervolgens is er aandacht voor de onderzoeksvragen.

1.1 De huidige situatie

Het onderzoek vindt plaats op een reguliere basisschool in Noord-Brabant. Op de school zitten ongeveer 200 leerlingen. Op deze school zitten een aantal hoog- of meerbegaafde leerlingen, verdeeld over de verschillende groepen. Onder meerbegaafde leerlingen verstaan we in dit onderzoek, leerlingen met een duidelijk aantoonbare ontwikkelingsvoorsprong op cognitief gebied.

Opvallend bij een aantal van deze hoog- of meerbegaafde leerlingen, is hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Zij ervaren problemen in de interactie en omgang met anderen. Behalve zichzelf, (h)erkennen ook hun leerkrachten, ouders en klasgenoten de problemen bij deze hoog- of meerbegaafden. Dit wordt onderbouwd door de uitslagen van het sociogram dat in alle groepen afgenomen wordt. Daaruit blijkt dat een aantal van de hoog- of meerbegaafde leerlingen geen of weinig aansluiting vindt bij de groep. Dit uit zich in het veel alleen spelen en ook opdrachten in de klas graag alleen maken. Ook uit leerling-besprekingen die de intern begeleider heeft met de groepsleerkrachten, komt naar voren dat de leerkrachten zorgen hebben over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de hoog- of meerbegaafde leerlingen die ook bij het sociogram 'buiten de groep vallen'. Een aantal ouders van deze hoog- of meerbegaafde leerlingen, heeft om hulp gevraagd, omdat zij de problematiek ook (h)erkennen.

1.2 Wat is de visie van de onderzoeksschool op hoog- of meerbegaafde leerlingen?

Het betreft een basisschool in een kerkdorp in Noord-Brabant. Deze school is een pilotschool voor het project MIND van Stichting Samenwerkingsverband Weer Samen Naar School Veghel.

MIND is een project met als doel de kwaliteit van het onderwijs aan cognitief getalenteerde, onderpresterende leerlingen te verbeteren. Het doel van het project is om vanaf 2012:

1. Passend onderwijs gerealiseerd te hebben voor cognitief getalenteerde, onderpresterende leerlingen. Dit onderwijs wordt ontwikkeld voor kinderen van 3 tot 8 jaar en van 8 tot 12 jaar.
2. Een systeem operationeel te hebben voor vroege signalering van cognitief getalenteerde leerlingen in de leeftijd van 2 t/m 8 jaar.
3. Een kenniscentrum MIND inrichten voor kinderen, ouders en leerkrachten.
4. Een actieplan MIND op iedere school van het samenwerkingsverband, waarin beschreven staat welke acties de school inzet om in schooljaar 2012-2013 aan cognitief getalenteerde leerlingen passend onderwijs te bieden.

De school is dus op het gebied van hoog- en meerbegaafdheid enorm aan het ontwikkelen. Echter, dit nieuwe actieplan is nog niet klaar en wordt ook nog niet gebruikt.

Toch heeft de onderzoeksschool nu al bewust aandacht voor hoog- en meerbegaafde leerlingen. Door deel te nemen aan het project MIND is de onderzoeksschool zich ervan bewust geworden dat differentiëren aan de bovenkant minstens zo belangrijk is als differentiëren aan de onderkant. Dat wil zeggen dat men tegemoet wil komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen, om optimale resultaten te behalen. Om daaraan bij te dragen, heeft de onderzoeksschool een coördinator begaafdheid gefaciliteerd in tijd en middelen. Deze coördinator ontwikkelt

beleid en expertise met betrekking tot het werken met groepjes leerlingen die naast hun normale schoolwerk nog een extra uitdaging aankunnen. Voor deze hoog- of meerbegaafde leerlingen wordt een individueel handelingsplan opgesteld, om zo effectief mogelijk te werk te gaan.

Om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle kinderen, werkt de onderzoeksschool momenteel vanuit het gedachtegoed van de 1-zorgroute en hanteert daarvoor het volgende schema:

Schema:							
Klassikale basisinstructie voor iedereen							
Aanpak	Criteria			Instructie	Week-taak	Eigen leerlijn bij voorkeur >gr.6	La 1 *
	CITO	Methode-toets	Leer-stijl (+ -)				
1 a	3 x E	<5		Basisinstructie + extra instructie	Individueel	x	
1	opeen-volgend D – E	< 6		Basisinstructie + verlengde instructie + begeleide instructie	C		
2	B – C	6-7		Basisinstructie + verlengde instructie	B		
3a	A	8	+	Basisinstructie	A		x
3 b	A +	9	+	Basisinstructie	Routeboekje		x

Figuur 1.1

De leerlingen worden met behulp van het schema ingedeeld in verschillende aanpakken voor de vakken Rekenen, Spelling, Begrijpend Lezen en Technisch Lezen.

Zoals het schema laat zien, krijgen leerlingen van zowel aanpak 3a als 3b een aangepast leerarrangement naast de reguliere leerstof. Enkel aanpak 3b werkt aan een compact programma aan de hand van het routeboekje van SLO.

Naar aanleiding van verdeling van de leerlingen in verschillende aanpakken bij bovengenoemde vakken, wordt gekeken welke leerlingen hoog- of meerbegaafde leerlingen zijn. De criteria waarop dat gebaseerd wordt, zijn:

De leerling voldoet aan de volgende eisen:

- Aanpak 3b bij rekenen.
- Aanpak 3b bij spelling
- Aanpak 3b bij begrijpend lezen
- Een zelfstandige werkhouding

Figuur 1.2

Leerlingen die volgens de visie van de onderzoeksschool hoog- of meerbegaafd zijn, krijgen van de coördinator meerbegaafdheid aangepast werk voor zowel rekenen, taal als begrijpend lezen. Daarnaast wordt veel aandacht besteed aan de studievoordigheden van deze leerlingen, omdat er een groot beroep gedaan wordt op hun zelfstandigheid.

1.3 De gewenste situatie

De gewenste situatie ziet er als volgt uit:

De hoog- of meerbegaafde leerlingen blijven bovengemiddeld scoren op cognitief gebied. Daarnaast hebben zij geleerd op een goede manier met hun klasgenootjes om te gaan. Onder een goede manier verstaan we een manier van omgaan met zichzelf en met klasgenootjes die door alle betrokkenen als prettig ervaren wordt. Hiervoor is het noodzakelijk dat de leerlingen zich bepaalde sociale vaardigheden eigen maken. Onder sociale vaardigheden verstaan we onder andere actief luisteren, assertiviteit, vrienden maken en behouden.

Naast de sociaal emotionele behoeften, wordt ook goed gekeken naar de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. En naar de relatie tussen die verschillende behoeften.

1.4 Mijn rol in en motivatie van het onderzoek

De reden dat ik dit onderwerp voor mijn onderzoek heb gekozen, is dat ik het altijd erg vervelend vind te zien dat er kinderen vanwege weinig of beperkt ontwikkelde vaardigheden niet echt aansluiting vinden bij de groep. Ik zou heel graag willen leren hoe ik deze kinderen kan helpen sociaal vaardiger te worden, zodat de gedragsproblemen van deze kinderen verminderen of zelfs afnemen en zij betere aansluiting vinden bij klasgenootjes.

Tijdens een tweedaagse studiebijeenkomst over oplossingsgericht werk, ben ik enorm geïnteresseerd geraakt in oplossingsgericht werken. Bij oplossingsgericht werken wordt er vanuit gegaan dat de leerling zelf (onbewust) de oplossing voor zijn probleem weet, maar hulp nodig heeft bij het vinden van die oplossingen. Vanuit oplossingsgericht werken bestaat de overtuiging dat wanneer het zoeken naar en werken aan een oplossing het best werkt, als het de oplossing is van degene die het probleem heeft.

Mijn rol in dit onderzoek is de rol van gedragsspecialist. Als gedragsspecialist zou ik graag meer willen leren over de mogelijkheden van oplossingsgerichte interventies bij het oplossen van gedragsproblemen bij hoog- of meerbegaafde kinderen.

In mijn (korte) loopbaan, heb ik gemerkt dat hoog- of meerbegaafde leerlingen vaak moeite hebben met sociale vaardigheden. Zij scoren hoog op cognitief gebied, maar op sociaal emotioneel gebied ondervinden zij problemen. Ik wil graag onderzoeken welk effect de oplossingsgerichte methodiek Kids' Skills van Ben Furman (2006), in combinatie met andere oplossingsgerichte interventies heeft op het gedrag, met name de sociale vaardigheden, van hoog- of meerbegaafde leerlingen.

1.5 De onderzoeksvraag

Heeft de inzet van de oplossingsgerichte methodiek Kids' Skills, aangevuld door oplossingsgerichte interventies, een positief effect op de sociale vaardigheden van hoog- of meerbegaafde leerlingen?

Deelvragen:

Theorie:

1. Wat is hoog- of meerbegaafdheid?
2. Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen?
3. Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij hoog- of meerbegaafde kinderen?
4. Welke sociale vaardigheden zijn belangrijk bij de communicatie en omgang met anderen?
5. Waar is de methode Kids' Skills op gebaseerd en wat houdt deze methode in?
6. Welke oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen sluiten aan bij de methode Kids' Skills?

Praktijk:

7. Welke leerlingen op de onderzoeksschool zijn binnen die visie hoog- of meerbegaafde leerlingen?
8. Welke van deze hoog- of meerbegaafde leerlingen ondervinden hinder op sociaal emotioneel gebied? Volgens de leerkracht, leerling, medeleerlingen, ouders etc.
9. Welke sociale vaardigheden willen deze hoog- of meerbegaafde leerlingen graag leren?

1.6 Welke doelen willen we daarmee bereiken?

Het doel *van* het onderzoek:

Onderzoeken of oplossingsgerichte methodieken/interventies een positief effect hebben op het gedrag van hoog- of meerbegaafde leerlingen. Waarbij de nadruk ligt op sociale vaardigheden.

Het doel *in* het onderzoek:

Hoog- of meerbegaafde leerlingen ontwikkelen sociale vaardigheden met behulp van oplossingsgerichte methodieken/interventies. Het zich eigen maken van deze nieuwe vaardigheden helpt bij het oplossen van de gedragsproblemen die ze hebben.

Voor het werkveld:

- Onderzoek doen naar een effectieve, oplossingsgerichte manier om hoog- of meerbegaafde leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden.
- Deze manier presenteren aan collega's, zodat ook zij op deze manier met leerlingen kunnen gaan werken.

Voor mij als professional:

- Ik wil me tijdens het onderzoek ontwikkelen op het gebied van oplossingsgerichte methodieken; me verdiepen in de theorie en deze kennis toepassen in de praktijk.

1.7 Welk resultaat wordt verwacht te behalen?

- Ik verwacht dat hoog- of meerbegaafde leerlingen met behulp van oplossingsgerichte methodieken/interventies hun sociale handelingsrepertoire uitbreiden.
- Ik verwacht dat deze hoog- of meerbegaafde leerlingen daarbij structurele hulp nodig hebben van anderen, zoals leerkrachten en ouders en medeleerlingen.

Hoofdstuk 2

*In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de theoretische deelvragen.
De theoretische deelvragen van dit onderzoek zijn beschreven in hoofdstuk 1.*

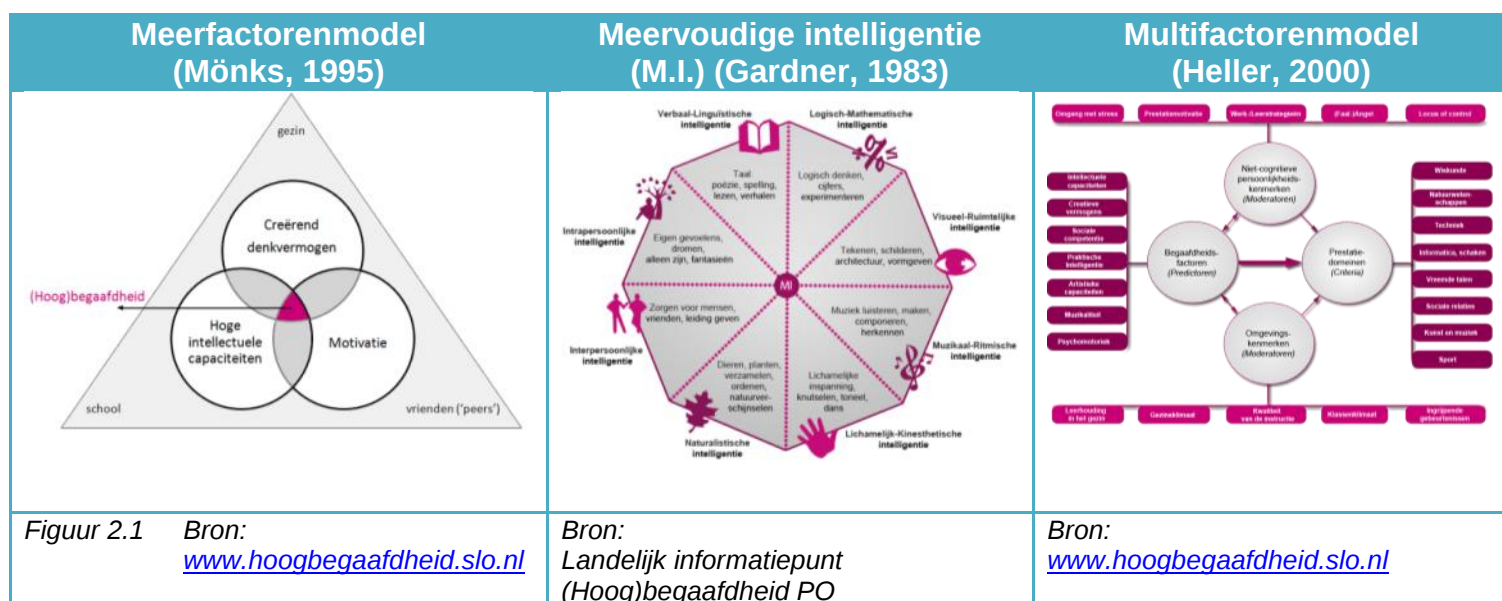
2.1 Wat is hoog- of meerbegaafdheid?

Wanneer er gesproken wordt over hoog- of meerbegaafde leerlingen, wordt vaak gedacht aan leerlingen met een hoog IQ. Uit verschillende theorieën blijkt dat een hoog IQ slechts één van de kenmerken van mogelijke hoog- of meerbegaafdheid is.

Eén van de theorieën waar de definitie hoogbegaafdheid op gestoeld is, is het meefactorenmodel van Mönks (1995). Dit model is gebaseerd op het triadisch model van Renzulli (1985). Dat basismodel laat zien dat de basis van hoogbegaafdheid bestaat uit een hoge intelligentie, doorzettingsvermogen (motivatie) en creativiteit. Mönks heeft daar het belang van goede interactie met de sociale omgeving (gezin, vrienden, school) aan toegevoegd. Wanneer er een goed samenspel is tussen bovengenoemde factoren, kan hoogbegaafdheid zich ontwikkelen. De sociale competentie van het kind vormt daarbij een belangrijke voorwaarde. Deze competentie zorgt voor effectieve interactie tussen het kind en zijn omgeving, aldus Mönks.

Naast de theorie van Renzulli en Mönks, speelt ook meervoudige intelligentie een grote rol bij de definitie van hoogbegaafdheid. De Amerikaanse psycholoog Howard Gardner (1983) stelt dat mensen op verschillende manieren kunnen leren. Deze manieren noemt hij intelligenties. Gardner onderscheidt een achttal intelligenties. Een asynchrone ontwikkeling tussen deze intelligenties, is volgens Gardner een kenmerk van begaafdheid. Dit betekent dat hoogbegaafdheid zich op één of meerdere gebieden kan uiten. Het komt zelden voor dat excellentie op alle gebieden in één persoon op in uitzonderlijke mate aanwezig is.

Voegen we de theorieën van Renzulli, Mönks en Gardner samen, komen we bij het multifactorenmodel van Heller (2000). Heller gaat uit van de dynamiek tussen begaafdheidsfactoren, niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren. Een optimale dynamiek kan zorgen voor prestaties op hoogbegaafd niveau op één of meer prestatiedomeinen die Gardner onderscheidt. (Drent & Van Gerven, 2007)



2.2 Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen?

Dit onderzoek is gericht op hoog- of meerbegaafde kinderen. Er wordt daarom in dit hoofdstuk gezocht naar de invloed van de cognitieve ontwikkeling op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Om de sociaal-emotionele ontwikkeling van gemiddeld begaafde leerlingen goed te kunnen vergelijken met de sociaal -emotionele ontwikkeling van meerbegaafde leerlingen, stelt Van Gerven (2009) drie ontwikkelingsaspecten centraal:

1. Het begrijpen en inschatten van emoties.
2. Het ontwikkelen van vriendschappen en sociale relaties
3. De ego-ontwikkeling (jezelf zien in relatie tot de omgeving)

1. Het begrijpen en inschatten van emoties

Om sociaal te kunnen handelen, is het van groot belang dat een kind emoties van anderen kan begrijpen en kan inschatten. Daarbij speelt de cognitieve ontwikkeling van het kind een belangrijke rol. Vanuit dit inzicht, komen we uit bij de *Theory of Mind* (Tom) van Steerneman (2004).

ToM heeft betrekking op sociaal begrip/inzicht en sociale sensitiviteit. Om tot sociaal begrip en inzicht te komen, is deze sociale sensitiviteit een voorwaarde. Ervaringen die een kind in het verleden opgedaan heeft, zijn van essentieel belang om zich te kunnen verplaatsen in een ander. Sociale sensitiviteit eist ook van een kind dat het passend kan reageren. Wat passend is, wordt bepaald door de situatie en door in het verleden opgedane ervaringen. Volgens de theorie is sociale sensitiviteit een denkvaardigheid, de sociale organisatie wordt door cognitie gestuurd. Het denken en waarnemen is sterk van invloed op het sociale gedrag van mensen.

ToM verdeelt dit deel van de sociaal-emotionele ontwikkeling in drie fases. In de eerste fase, van 0 tot 3 jaar, staan drie ontwikkelingstaken centraal: perceptie en imitatie, emotieherkenning en het doen-alsof-spel. De tweede fase is opgesplitst in twee delen. In het eerste deel, van 3 tot 4 jaar, ontwikkelen kinderen het vermogen om zich hypothetische situaties voor te stellen. Dit is het begin van je kunnen inleven in een ander. Vanaf het vierde jaar kan een gemiddeld kind zich verplaatsen in een ander, op basis van opgedane ervaringen. In het tweede deel, van 4 tot 6 jaar, ontwikkelen kinderen *first order belief*, het vermogen iets kunnen voorstellen in relatie tot de ander. Hiervoor moet het kind causale verbanden kunnen leggen in de sociale werkelijkheid. Ontwikkeling van *false belief*, het vermogen om in te schatten dat iemand die niet over dezelfde informatie beschikt als jijzelf, ook anders zal handelen, begint rond het zesde jaar. Tenslotte onderscheidt ToM een derde fase, van 7 tot 8 jaar, waarbij kinderen het vermogen ontwikkelen zich een beeld te vormen over de gedachten van de ander. Het kind raakt geleidelijk aan in staat om meerdere dimensies binnen een situatie te bekijken en onderling te vergelijken.

2. Het ontwikkelen van vriendschappen en sociale relaties

Parallel met de ontwikkeling van sociaal begrip, sociaal inzicht en sociale sensitiviteit (ToM) ontwikkelt het kind zich, bij het aangaan van sociale relaties. De ontwikkeling van die relaties verloopt in fases, welke volgens Rubins (1980) onder te verdelen zijn in vier stadia. Eigenlijk zijn het 5 stadia, maar het eerste stadium is de periode (0 tot 3 jaar) waarin het kind zich wel bewust is van de ander, maar nog niet in staat is om een relatie aan te gaan. Omdat Rubins zich heeft gericht op de ontwikkeling van relaties, legt hij geen nadruk op dit startstadium.

De overige vier stadia worden deels gelijktijdig doorlopen.

Het stadium waarin kinderen zich vanaf het derde t/m het zevende levensjaar bevinden, is het egocentrische stadium. Het stadium waar de nadruk ligt op de persoonlijke behoeften. Elk contact moet vooral zinvol zijn voor het individu. Vanaf het vierde jaar t/m het negende jaar ontwikkelen kinderen wederzijdse behoeftebevrediging. In deze fase neemt het individu steeds meer initiatief in het leggen van contacten. Het is nog niet in staat vriendschappen te onderhouden, maar het gaat uit van de eigen behoeften op dat moment. In deze fase is er voor het eerst echt aandacht voor het samen zijn en spelen. Wanneer kinderen zes jaar zijn, komen ze in het stadium van de wederzijdsheid. In dit stadium ligt de nadruk op gelijkheid en wederkerigheid. Keuzes die gemaakt worden, zijn eerlijk voor alle betrokkenen. Gedeelde interesse is in deze fase bepalend voor de vriendschapskeuze. Dit derde stadium duurt tot ongeveer het twaalfde levensjaar. Rond de negenjarige leeftijd, komen kinderen in het stadium van intimiteit. Er komt aandacht voor groepsverdelingen en subgroepen, er is oog voor verschillen. Er worden meningen en ervaringen met elkaar gedeeld. De vriendschap of relatie is gebaseerd op vertrouwen. In deze fase gaan meiden vooral samen praten, terwijl jongens samen doen. Kinderen ontwikkelen zich in dit stadium tot ongeveer hun twaalfde jaar. (Jurgen & De Mink, 2005)

3. De ego-ontwikkeling

De Ego-ontwikkeling is de ontwikkeling waarbij het kind zichzelf leert zien in relatie tot zijn omgeving. Volgens Loevinger (1990) is het ego geen statische eigenschap, maar een activiteit die samengaat met veranderingen. Deze veranderingen volgen elkaar in een vast patroon van negen stadia. Echter, als gevolg van biologische rijping en de socio-culturele leefwereld heeft elk individu ieder persoon een ander ontwikkelingstempo. En dus zal een ieder ook op een ander moment aan een nieuw stadium toe zijn. (Van Gerven, 2009)

Ieder stadium wordt gekenmerkt door een nieuw referentiekader van waaruit ervaringen over omgeving en over zichzelf gerangschikt worden.

(Westenberg & Gjerde, 1999)

In het eerste stadium, het *pre-sociale en symbiotische stadium* laat het individu nog geen sociaal georiënteerd gedrag zien. Wanneer het individu zichzelf leert te onderscheiden van zijn omgeving, komt het in het tweede stadium terecht, het *impulsieve stadium*. In dit stadium is er aandacht voor de eigen behoefte, zonder uitgestelde behoeftebevrediging. Wanneer het individu naar school gaat, komt het al snel in het derde stadium, het *zelf-beschermende stadium*. Het individu ontwikkelt begrip van regels, maar is nog steeds gericht op het eigenbelang. Schuld wordt herkend, maar ook vaak buiten zichzelf gelegd. Later in het vierde stadium, het *conformistische stadium*, ontwikkelt het individu identificatie van eigenbelang met het belang van anderen. Het leert rekening houden met anderen en krijgt vertrouwen in anderen. In het daaropvolgende stadium, het *zelfbewuste stadium*, ontstaat de bewustwording van eigen gevoelens en van afwijkend gedrag, zowel van zichzelf als van anderen. Ook wordt in dit stadium erkend dat er meerdere oplossingen voor één probleem mogelijk zijn. Het zesde stadium, het *verantwoordelijke stadium*, is de fase waarin het individu verantwoordelijkheid durft te nemen en tolerantie ontwikkelt ten opzichte van het eigen gedrag. In deze fase zijn regels geïnternaliseerd. Het *individualistische ego-stadium* wordt gekenmerkt door inzicht op individuele verschillen en acceptatie daarvan. Het individu geeft zichzelf en anderen meer ruimte zichzelf te zijn. In de achtste fase, het *autonome stadium*, leert het individu omgaan met conflicten en is gericht op eigen ontplooiing. Het laatste stadium, het *integratieve stadium*, is het stadium van het bewustzijn van de eigen identiteit. Volgens Loevinger

behaald slechts 1% van de maatschappij dit stadium en is het dus niet erg dat dit stadium vaak wordt gecombineerd met het achtste stadium. (Van Gerven, 2009)

We kunnen concluderen dat de drie ontwikkelingsaspecten die Van Gerven (2009) centraal stelt, de ontwikkeling van *het begrijpen en inschatten van emoties, vriendschappen en sociale relaties* en *ego-ontwikkeling* elkaar beïnvloeden en onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

2.3 Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij hoog- of meerbegaafde kinderen?

Een veel gehoorde uitspraak van leerkrachten over hoog- of meerbegaafde kinderen is dat zij sociaal-emotioneel zwak zijn. Een duidelijk voorbeeld van een vooroordeel! Geraadpleegde literatuur bij voorgaande deelvraag, gaf aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling een beroep doet op de cognitie van een kind. Hieruit kunnen we opmaken dat er een grote kans bestaat dat hoog- of meerbegaafde kinderen ook op sociaal-emotioneel gebied voorlopen ten opzichte van leeftijdsgenootjes.

In het *Handboek begaafdheid* beschrijft van Gerven(2009) dat er een duidelijk verband is tussen intelligentie en sociaal-emotionele ontwikkeling. Zij verwijst daarbij naar Wijnekus(2001), die stelt dat hoewel niet vooraf uitgegaan kan worden van problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling, er wel meer risico's kunnen ontstaan naarmate het kind intelligenter is. Deze visie sluit aan bij de optiek van Winner (1996) die stelt dat kinderen met een intelligentie tot ongeveer 150 zich emotioneel stabiel ontwikkelen en geen problemen hebben bij het vinden van vriendjes.

Het veel voorkomende vooroordeel over dat hoogbegaafde kinderen vaak sociaal-emotioneel problemen hebben, is natuurlijk niet geheel ongegrond. Voor hoog- of meerbegaafde kinderen zijn er wel een aantal risico's die ervoor zorgen dat die ontwikkeling niet zonder problemen verloopt.

Volgens de theorie van Steerneman (2004) is sociale sensitiviteit (ToM) een denkvaardigheid. Het is dan ook niet verassend dat hoog- of meerbegaafde kinderen de stadia van ToM sneller doorlopen dan hun gemiddeld begaafde leeftijdsgenootjes. Logischerwijs heeft deze ontwikkelingsvoorsprong van hoog- of meerbegaafde leerlingen gevolgen op gebied van communicatie met anderen. Een aantal ontwikkelingstaken lopen daardoor het grootste risico op problemen, waaronder de ontwikkeling van vriendschappen. Hoog- of meerbegaafden kinderen hebben andere verwachtingen van vriendschappen dan leeftijdsgenootjes, omdat zij al verder zijn in de ontwikkeling van ToM. Ook de aansluiting bij leeftijdsgenoten op school kan problemen opleveren. Hoog- meerbegaafde kinderen hebben vaak andere interesses dan leeftijdsgenoten en hebben een complex taalgebruik. Daarnaast lopen ook de ontwikkeling van de eigen identiteit, de ontwikkeling van het zelfbeeld en de ontwikkeling van een leerattitude die past bij de aanwezige capaciteiten risico. Dit komt doordat de hoog- of meerbegaafden vaak een gebrek aan cognitieve uitdaging ervaren, maar daarnaast ook moeite hebben met uitgestelde aandacht. Ook wordt er vaak een enorm beroep gedaan op de zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van deze kinderen. Dit is niet altijd bevorderlijk voor het ontwikkelen van de juiste leerattitude. Bovendien vinden hoog- of meerbegaafde kinderen het, evenals ieder ander, het prettig aardig gevonden te worden. Hierdoor laten zij vaak in hoge mate aanpassingsgedrag zien. Hierdoor komt de ontwikkeling van de eigen identiteit enorm in het gedrang. (Van Gerven, 2009)

2.4 Welke sociale vaardigheden zijn belangrijk bij de communicatie en omgang met anderen?

Susan Sheridan geeft de volgende definitie van sociale vaardigheden:

'Aangeleerd gedrag dat voor kinderen nodig is om op een succesvolle manier om te kunnen gaan met anderen in allerlei verschillende situaties, waaronder de school en de maatschappij.

(De Fijter, 2000, p.12)

Door De Fijter (2000) worden sociale vaardigheden verdeeld in drie categorieën, namelijk interpersoonlijke vaardigheden, omgaan met sterke emoties (woede, frustratie) en het nemen van verantwoordelijkheid.

Het onderzoek betreft leerlingen op een basisschool. Voor deze leerlingen ligt de nadruk op het ontwikkelen van het vermogen op een passende manier om te gaan met anderen in verschillende situaties. De Fijter hanteert daarvoor 23 vaardigheden.

Vaardigheden
1. Het stellen van vragen. 2. Consequenties van gedrag accepteren. 3. Met conflicten kunnen omgaan. 4. Luisteren 5. Verantwoordelijkheid voor gedrag accepteren. 6. Kunnen omgaan met verliezen. 7. Adequaat kunnen omgaan met boosheid. 8. Adequaat kunnen omgaan met angst. 9. Dankjewel en alsjeblieft kunnen zeggen. 10. Jezelf een pluim kunnen geven. 11. Met mislukken kunnen omgaan. 12. Succesvol met fouten kunnen omgaan. 13. Een zelfverzekerde houding kunnen aannemen. 14. Instructies kunnen opvolgen. 15. Vrienden kunnen maken. 16. Het begrijpen van andermans gevoelens. 17. Kunnen onderhandelen met groepsgeenootjes. 18. Met agressie van anderen kunnen omgaan. 19. Kunnen samenwerken met leeftijdsgenootjes. 20. Accepteren dat je niet altijd je zin krijgt. 21. Op een gepaste manier aandacht vragen. 22. Op je beurt kunnen wachten. 23. Nee kunnen accepteren.

Figuur 2.2 Bron: (De Fijter, 2000, p. 13)

2.5 Waar is de methode Kids' Skills op gebaseerd en wat houdt deze methode in?

Kids' Skills is een praktische, oplossingsgerichte methode geschreven door de Finse psychiater dr. Ben Furman (2003-2004).

Oplossingsgericht werken

Begin jaren tachtig ontwikkelde Steve de Shazer en Insoo Kim Berg de *solution focused approach*. Luc Isebaert, Myriam Le Fevere en Louis Cauffman, alle stafleden van het Korzybski instituut, stonden vooraan om het Amerikaanse model over te

halen naar Europa. Sindsdien wordt het oplossingsgericht denken ook zijn weg in Europa gevonden en wordt het tegenwoordig in allerlei vormen gebruikt.

Het oplossingsgericht werken is gestoeld op drie basisregels:

1. Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
2. Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.
3. Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.

(Cauffman & Van Dijk, 2010)

Veel oplossingsgerichte therapieën, zoals 'korte therapie', zijn beïnvloed door het werk van Milton Erickson(1979) Het fundament voor zijn werk was *utilisatie*; het idee dat het niet zinvol is om een strijd aan te gaan met cliënten van wie de ideeën niet overeenkomen met die van de therapeut. Het is juist van belang een manier te vinden om gebruik te maken van alles wat een cliënt met zich meebrengt.

Zoals Erickson (1979) stelt:

'We zien therapie als een proces waarin we cliënten helpen om hun eigen mentale associaties, herinneringen en potentiële levensbronnen te benutten, ten einde hun persoonlijke therapeutische doelen te bereiken. Therapie kan het gebruik bevorderen van vaardigheden en mogelijk hulpbronnen die al in een persoon aanwezig zijn, maar nog ongebruikt of onbelicht gebleven zijn.'

uit (Durrant, 2007, p. 42)

Zoals de naam al doet vermoeden, richt oplossingsgericht werken zich op oplossingen. Vanuit die visie ligt de nadruk op de toekomst; het probleem is er, maar wat kunnen we doen zodat het in *de toekomst* niet meer (zo vaak) voorkomt? Toch is er binnen de oplossingsgerichte denkwijze ook ruimte voor het verleden; daarin bevinden zich immers de krachtbronnen.

Ook De Shazer (1988) legt de nadruk op het belang te gebruiken wat een cliënt bij zich draagt:

'Maak gebruik van alles wat de cliënt doet dat op de een of andere manier 'juist', 'bruikbaar', 'goed' of 'plezierig' is, ten behoeve van de ontwikkeling van een oplossing.'

uit (Durrant, 2007, p. 35)

Vanuit de oplossingsgerichte denkwijze, wordt gekeken naar momenten waarop het goed (of beter) gaat, de *uitzonderingen*. In veel opzichten is het gemakkelijker verder te werken vanuit wat al goed gaat, dan te herstellen wat niet goed gaat.

De methode Kids' Skills sluit aan bij de visie van oplossingsgericht werken en is geschreven om kinderen te helpen bij het oplossen van hun problemen. Hierbij worden de kinderen ondersteund door familie en vrienden.

De methode gaat uit van vaardigheden die nog niet (voldoende) ontwikkeld zijn. Door de focus op een leren vaardigheid in plaats van op het probleem te vestigen, worden de motivatie en het zelfvertrouwen aanzienlijk groter en verbeteren de prestaties van kinderen.

De vijftien stappen van Kids' Skills zijn een middel om te helpen problemen in vaardigheden om te zetten. De praktische structuur creëert een dynamische en speelse samenwerking tussen begeleider(s) en kind.

De 15 stappen van Kids' Skills

1. Problemen vertalen in vaardigheden.
2. Het eens worden over de te leren vaardigheid.
3. De voordelen van de vaardigheid onderzoeken.
4. De vaardigheid een naam geven.
5. Een totemfiguur kiezen.
6. Supporters werven.
7. Meer zelfvertrouwen geven
8. Plannen maken om het te vieren.
9. De vaardigheid omschrijven.
10. Naar buiten treden.
11. De vaardigheid oefenen.
12. Geheugensteuntjes bedenken.
13. Vieren dat het gelukt is.
14. De vaardigheid aan anderen doorgeven.
15. Op naar de volgende vaardigheid.

Figuur 2.3

Bron: (Furman, 2009, p.23-25)

2.6 Welke oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen sluiten aan bij de methode Kids' Skills?

Bij oplossingsgericht werken en dus ook bij de methode Kids' Skills, wordt er vanuit gegaan dat degene die een probleem ervaart, zelf de oplossing heeft. Er wordt gezocht naar welke vaardigheden het kind graag zou willen leren. En naar krachtbronnen van het kind met een probleem. Om achter die te leren vaardigheden en krachtbronnen te komen, is de 7-stappendans een krachtig hulpmiddel. Deze 'dans' is een hulpmiddel om een gesprek met het kind te voeren, met als doel de vaardigheden en krachtbronnen achterhalen.

De 7-stappendans heeft zeven basisstappen. Deze basisstappen kun je naar eigen inzicht (bijna) eindeloos met elkaar combineren. De stap waarmee gestart dient te worden, is contact leggen. Welke stap daarop volgt, is afhankelijk van de situatie. De volgorde is niet willekeurig. Echter, flexibiliteit is wel essentieel.

De 7-stappendans



Figuur 2.4

Bron: (Caufmann & Van Dijk, 2010, p.81)

Bij dit onderzoek ligt de nadruk op de sociaal-emotionele ontwikkeling in combinatie met oplossingsgericht werken. Daarbij sluiten het Kinderkwaliteitspel (Evers, Loman & Soepboer, 2004) en werkvormen van Coole Kikker (Kooijman, 2009) feilloos aan.

Vanuit de gedachte van oplossingsgericht werken is het belangrijk om de krachtbronnen van de leerlingen te achterhalen. Het doel van het kinderkwaliteitspel is leerlingen bewust(er) maken van hun eigen kwaliteiten en op die manier bijdragen aan een positief zelfbeeld.

Alle werkvormen horend bij De Coole Kikker zijn gebaseerd op de gedachte van oplossingsgericht werken. Ze zijn ontwikkeld om de sociale vaardigheden van leerlingen te verbeteren.

Bij dit onderzoek wordt voor 'Het Coole Kikkerboek' (2009) en het 'Coole Kikker Kwartetspel' (2003) gekozen als aanvulling op het Kids' Skills vaardighedenboek. '*Het Coole Kikker Boek*' beschrijft waargebeurde situaties en geeft kinderen tips en adviezen voor een goede aanpak. Het kwartetspel is een simpel spel om kinderen te leren zich meer sociaal te gedragen. Het kwartetspel bestaat uit negen kwartetten met belangrijke onderwerpen die ook behandeld worden in het boek van Coole Kikker.

Het boek van '*de coole kikker*' sluit aan bij dit onderzoek, omdat het herkenbare situaties schetst voor de kinderen. Zij kunnen zich daarmee identificeren. Het boek geeft voorbeelden. De betrokken leerlingen bij dit onderzoek, zijn intelligent. Zij zijn in staat om een link te leggen tussen de situaties in het boek van '*de coole kikker*' en hun eigen praktijksituaties.

Het kwartetspel van '*de coole kikker*' is een prima aanvulling op het boek. Spelenderwijs oefenen de leerlingen sociale vaardigheden.

Hoofdstuk 3

In dit hoofdstuk wordt duidelijk om wat voor soort onderzoek het gaat. Er wordt een koppeling gemaakt tussen de deelvragen en onderzoeksinstrumenten. Tenslotte wordt in dit hoofdstuk verantwoord waarom dit onderzoek betrouwbaar en valide is .

3.1 De onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag en deelvragen zijn terug te vinden in hoofdstuk 1.

3.2 Typering van het onderzoek

Het onderzoek richt zich op meerbegaafde leerlingen die problemen ervaren op sociaal-emotioneel vlak. Het onderzoek is gericht op de vraag of een bepaalde aanpak effectief is. Met effectief wordt bedoeld dat het aantoonbaar tot resultaten leidt. Deze vorm van onderzoek noemen we experiment.

Bij dit onderzoek gebruiken we de onderzoeksvorm *quasi-experiment*. Deze vorm maakt gebruik van een experimentele groep, maar de controlegroep ontbreekt. Het quasi-experiment is een minder betrouwbare vorm van onderzoek dan het zuivere experiment. De reden daarvoor is dat er geen vergelijking met een controlegroep mogelijk is. (Harinck,2009)

Gezien de praktijk op de school waar dit onderzoek plaatsvindt, is het onmogelijk een experimentele en een controlegroep hoog- of meerbegaafde leerlingen met problemen op sociaal-emotioneel vlak te vormen. Daarvoor komen niet voldoende leerlingen in aanmerking.

Ik ben me als onderzoeker bewust van het feit dat mijn bevindingen door het weglaten van de controlegroep een voorlopig karakter hebben.

3.3 Keuze onderzoeksinstrumenten

Naar aanleiding van de deelvragen worden de volgende onderzoeksinstrumenten ingezet:

Theorie:

1. Wat is hoog- of meerbegaafdheid?
 - Waarnemen; schriftelijke bronnen raadplegen
2. Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen?
 - Waarnemen; schriftelijke bronnen raadplegen
3. Hoe verloopt de sociaal-emotionele ontwikkeling bij hoog- of meerbegaafde kinderen?
 - Waarnemen; schriftelijke bronnen raadplegen
4. Welke sociale vaardigheden zijn belangrijk bij de communicatie en omgang met anderen?
 - Waarnemen; schriftelijke bronnen raadplegen
5. Waar is de methode Kids' Skills op gebaseerd en wat houdt deze methode in?
 - Waarnemen; schriftelijke bronnen raadplegen
6. Welke oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen sluiten aan bij de methode Kids' Skills?
 - Waarnemen; schriftelijke bronnen raadplegen

Praktijk

7. Welke leerlingen op de onderzoeksschool zijn volgens de visie van deze school hoog- of meerbegaafd?
 - Waarnemen; toets resultaten raadplegen
8. Welke van deze hoog- of meerbegaafde leerlingen ondervinden hinder op sociaal emotioneel gebied? Volgens de leerkracht, leerling, medeleerlingen, ouders. En wat voor problemen ervaren betrokkenen?
 - Bevragen;
 - Leerkracht; Gedragskenmerkenlijst, uit: Instrumenten voor interne begeleiders (2004)
 - Ouders; Oudervragenlijst sociaal-emotionele ontwikkeling, uit: Instrumenten voor interne begeleiders (2004)
 - Medeleerlingen; Sociogram
 - Leerling; Oplossingsgericht gesprek
9. Welke sociale vaardigheden willen de onderzoeksleerlingen graag leren?
 - Bevragen;
Oplossingsgericht gesprek met deze leerlingen, met als doel de krachtbronnen van deze leerlingen vinden. En zicht krijgen op hoe deze leerlingen hun eigen gedrag zien.

3.4 Aard van de te verzamelen data

Bevragen:

Vragenlijsten met gesloten vragen.

Er wordt gebruik gemaakt van deze vragenlijsten om een helder beeld te krijgen van hoog- of meerbegaafde leerlingen die hinder ervaren op sociaal-emotioneel gebied.

Er wordt gebruik gemaakt van drie verschillende vragenlijsten; één voor de leerkrachten, één voor de ouders en één voor de casusleerling en zijn klasgenoten.

Door gebruik te maken van verschillende vragenlijsten voor verschillende doelgroepen, ontstaat een compleet beeld van deze hoog- of meerbegaafde leerlingen.

Deze vragenlijsten leveren kwalitatieve en kwantitatieve data op.

Deze vragenlijsten worden voor en na het onderzoek afgenomen. Verkregen gegevens worden gebruikt bij de nul- en eindmeting. Deze zijn terug te vinden in hoofdstuk 4.

Oplossingsgerichte gesprekken met de hoog- of meerbegaafde leerlingen die betrokken zijn bij het onderzoek.

Volgens De Jong & Miller (1995) zijn deze gesprekken grotendeels gecentreerd rond twee nuttige kernactiviteiten. (uit: *Berg & De Jong, 2004, p 34*)

De Shazer (1985) omschrijft die twee nuttige kernactiviteiten als volgt. De ontwikkeling van duidelijk geformuleerde doelen binnen het referentiekader van de cliënt en de ontwikkeling van oplossingen gebaseerd op uitzonderingen. (uit: *Berg & De Jong, 2004, p 34*) Deze gesprekken met de hoog- of meerbegaafde leerlingen hebben als doel erachter komen hoe zij hun gedrag zien en hun eigen oplossingen en krachtbronnen ontdekken.

Deze gesprekken leveren kwalitatieve data op.

De inzet van deze gesprekken wordt voor en na het onderzoek gebruikt. Verkregen gegevens worden gebruikt bij de nul- en eindmeting. Deze zijn terug te vinden in hoofdstuk 4.

Waarnemen:

Schriftelijke bronnen raadplegen:

Om antwoord te krijgen op de theoretische deelvragen, wordt literatuur geraadpleegd. Na het bestuderen van de literatuur, ontstaat een helder beeld van de theorie rondom het onderwerp van het onderzoek. Deze literatuurstudie levert kwalitatieve en kwantitatieve data op.

Toets resultaten raadplegen:

Om een beeld te krijgen van de hoog- of meerbegaafde leerlingen op de onderzoeksschool is het belangrijk de cognitie van leerlingen in kaart te brengen. Hiervoor worden toets resultaten van methode- en CITO-toetsen gebruikt. Het gebruik van behaalde toets resultaten levert kwalitatieve en kwantitatieve data op.

3.5 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

Bij het onderzoek wordt een beroep gedaan op verschillende gegevensbronnen. Zo worden, met name bij de theoretische deelvragen, verschillende schriftelijke bronnen geraadpleegd.

Naast de theoretische benadering in het onderzoek, is er ook aandacht voor de praktijk. Er zijn verschillende doelgroepen betrokken bij het onderzoek; geselecteerde, hoog- of meerbegaafde leerlingen, hun leerkrachten en ouders. Er wordt geprobeerd de verschillende standpunten van alle betrokkenen expliciet op tafel te krijgen.

Er wordt bij dit onderzoek, zowel in de theorie als de praktijk, gekeken vanuit verschillende invalshoeken/gegevens, ook wel *triangulatie* genoemd. (Harinck, 2009) Deze triangulatie vergroot de *betrouwbaarheid* van het onderzoek. Een onderzoek is betrouwbaar als bij herhaling hetzelfde resultaat wordt behaald. (Harinck, 2009) Het gebruiken van een onderzoeksgroep die bestaat uit meerdere leerlingen, vergroot de betrouwbaarheid. Er ontstaat een mogelijkheid om onderzoeksresultaten met elkaar te vergelijken. Het onderzoek wordt vanuit verschillende invalshoeken bekeken en gevolgd. Hierdoor wint het onderzoek objectiviteit en wordt dus meer betrouwbaar. De vragenlijsten en oplossingsgerichte gesprekken (bevragen), waarbij standpunten van alle betrokkenen naar voren komen, geven zeer specifieke, kwalitatieve informatie. Hierdoor worden een nul- en eindmeting nauwkeurig, wat ook de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.

Echter, het onderzoek betreft een quasi-experiment, een experiment zonder controlegroep. Dit betekent dat de bevindingen van het onderzoek een voorlopig karakter hebben.

Een onderzoek is *valide*, als het met behulp van de onderzoeksinstrumenten daadwerkelijk antwoorden zoekt op de vooraf geformuleerde centrale onderzoeksvraag en deelvragen. Met *validiteit* bedoelen we: heeft het instrument wel datgene te pakken wat we willen weten? (Harinck, 2009). De validiteit van dit onderzoek wordt gewaarborgd door het gebruik van de juiste instrumenten. Er wordt gebruik gemaakt van verschillende vragenlijsten. Het gaat hierbij om de 'juistheid' en correctheid van het verkrijgen van de onderzoeksgegevens. De gegevens van deze vragenlijsten worden op een correcte manier verwerkt in grafieken. De vragenlijsten

voor ouders en leerkracht en het sociogram geven correcte, valide kwantitatieve gegevens: de antwoorden worden gegeven in beoordelingsschalen.

De oplossingsgerichte gesprekken met de onderzoeksleerlingen leveren kwalitatieve gegevens op. Deze gegevens worden weergegeven in een schaal en zijn een verdieping op de verkregen kwantitatieve gegevens.

Naast onderzoek in de praktijk krijgt dit onderzoek een meerwaarde door de theoretische verdieping over onder andere hoogbegaafdheid (Van Gerven, 2009) en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Brakenhof & Homminga, 1995).

3,6 Ethische verantwoording

Het is van belang om tijdens en na het onderzoek integer en vertrouwelijk met de gegevens van betrokkenen om te gaan. Privacy en veiligheid worden gewaarborgd. Vragenlijsten en interviews kunnen grote impact hebben op mensen. Zorgvuldigheid is hierbij noodzakelijk. (Geerdink & Heerkens, 2010)

Onderstaande items zijn toegepast:

Ethische aanvaardbaarheid:

- Respondenten werken vrijwillig mee
- Onderzoeksgegevens worden anoniem / vertrouwelijk verwerkt
- Ik hanteer één voor iedereen inzichtelijke agenda

De rapportage toont respect voor:

- de onderzoekspopulatie / organisatie
- gedrag
- mentale modellen
- identiteit & biografie

De onderzoekspopulatie voelt zich voor, tijdens en na het onderzoek:

- Veilig
- Gerespecteerd
- Serieus genomen

3.7 Tijdspad

Wanneer?	Wat?
Januari & februari	Hoofdstuk 2 Antwoord op de theoretische deelvragen. Waarnemen; Schriftelijke bronnen raadplegen.
Maart & april	Uitvoering praktijkonderzoek Waarnemen; Schriftelijke bronnen raadplegen Bevragen; Vragenlijsten Oplossingsgerichte gesprekken
Mei	Hoofdstuk 4 Data-analyse
Mei & Juni	Hoofdstuk 5 Conclusies
Juni	Hoofdstuk 6 Evaluatie

Hoofdstuk 4

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op praktische deelvragen. Ook worden in dit hoofdstuk gegevens van de nul- en eindmeting weergegeven.

4.1 Welke leerlingen op de onderzoeksschool zijn binnen die visie hoog- of meerbegaafde leerlingen?

Om antwoord op deze deelvraag te vinden, zijn de CITO en toets resultaten van alle leerlingen bekeken. (bijlage 1) Naar aanleiding van figuur 2.5 en figuur 2.6, zijn volgens de visie van de onderzoeksschool de volgende leerlingen hoog- of meerbegaafd:

Hoog- of meerbegaafde leerlingen onderzoeksschool	
Groep 3	T. G.
Groep 4	G. M.
Groep 5	J. L. Z.
Groep 6	S. I.
Groep 7	-
Groep 8	-

Figuur 4.1

4.2 Welke van deze hoog- of meerbegaafde leerlingen ondervinden hinder op sociaal-emotioneel gebied? Volgens de leerkracht, leerling, medeleerlingen, ouders etc. En wat voor problemen ervaren betrokkenen?

Het sociogram

Om antwoord op deze deelvragen te vinden, is eerst het sociogram (Parnassys, 2011) van alle groepen geraadpleegd. Daaruit blijkt dat drie leerlingen uit de selectie hoog- of meerbegaafde leerlingen geen of weinig aansluiting vinden bij de groep.

Hoog- of meerbegaafde leerlingen onderzoeksschool				
Groep 3	T. G.	1 x positief 1 x positief	0 x negatief 3 x negatief	Buitengesloten Buitengesloten
Groep 4	G. M.	3 x positief 8 x positief	0 x negatief 1 x negatief	Populair Populair
Groep 5	J. L. Z.	5 x positief 0 x positief 5 x positief	0 x negatief 12 x negatief 0 x negatief	Populair Buitengesloten Populair
Groep 6	S. I.	4 x positief 4 x positief	0 x negatief 0 x negatief	Populair populair

Figuur 4.2

Na het bestuderen van het sociogram, is overlegd met de groepsleerkrachten van groep 3 en groep 5 over de bevindingen uit de cito-toetsen en het sociogram. In het overleg kwam naar voren dat voor G. al allerlei onderzoeken liepen. Er is daarom besloten hem niet bij dit onderzoek te betrekken.

Uit groep 5 wordt Z. bij het onderzoek betrokken. Ouders hebben aangegeven thuis al jaren tegen het gedrag van Z. aan te lopen en zien dit onderzoek als kans daar wat aan te doen.

De definitieve onderzoeksgroep is:

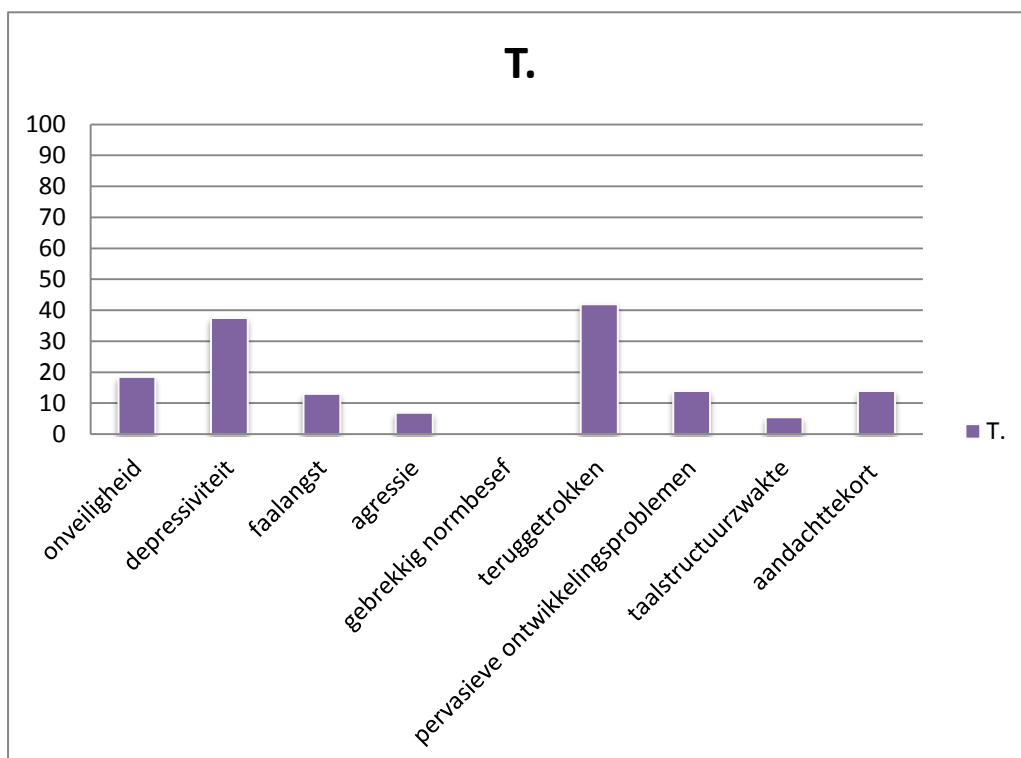
Hoog- of meerbegaafde leerlingen Onderzoeksschool	
Groep 3	T.
Groep 5	L. Z.

Figuur 4.3

Leerkrachtvragenlijsten

Nadat de onderzoeksgroep vastgesteld is, is aan leerkrachten van deze leerlingen gevraagd een gedragskenmerkenlijst (Bokhorst & De Vries, 2004) in te vullen.

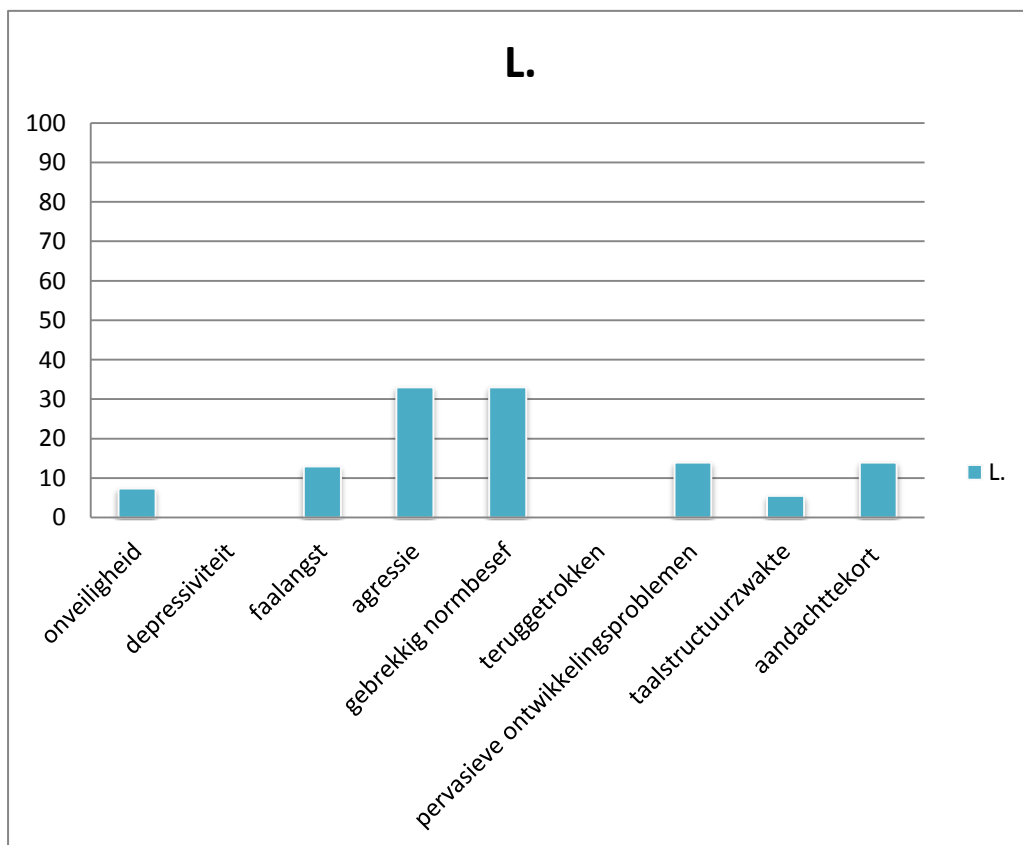
Hiermee wordt een helder beeld verkregen, van hoe de leerkrachten het gedrag van de leerlingen zien. Deze resultaten zijn verwerkt in grafieken.



Conclusie:

Volgens zijn leerkrachten laat T. vooral teruggetrokken gedrag zien. Opvallend is ook de hoge score bij depressiviteit.

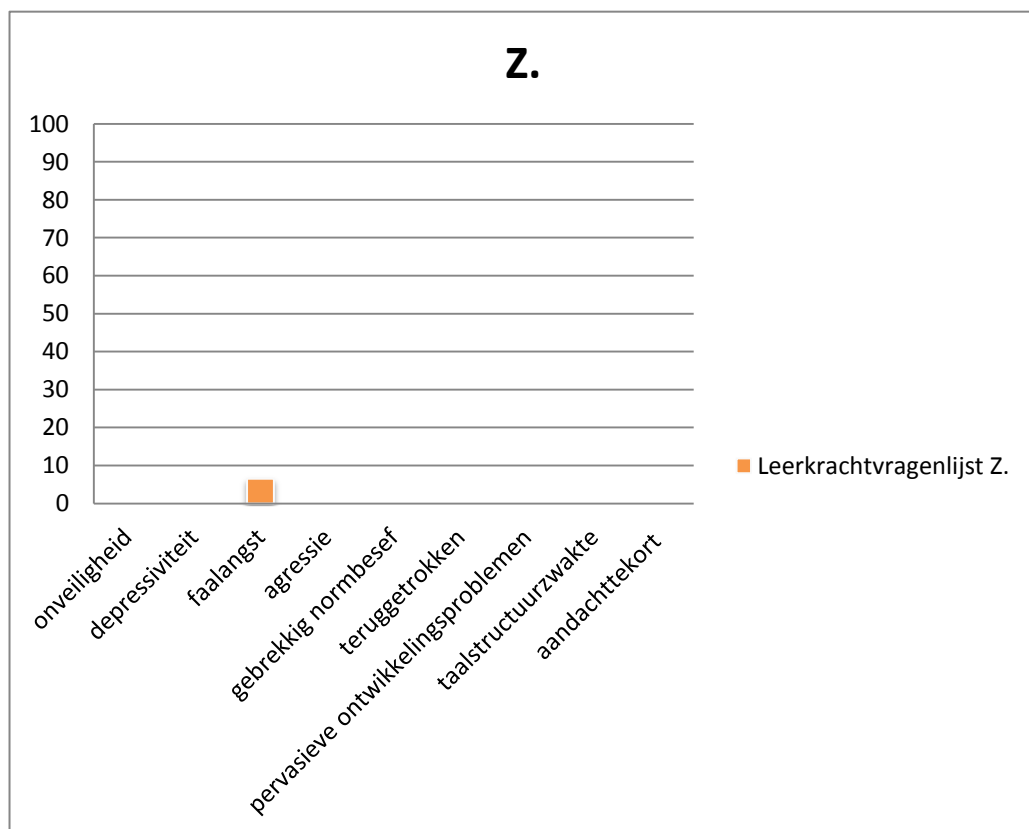
Figuur 4.4



Conclusie:

Volgens zijn leerkracht laat L. vooral agressief gedrag zien. Ook heeft L. volgens zijn leerkracht een gebrekkig normbesef.

Figuur 4.5



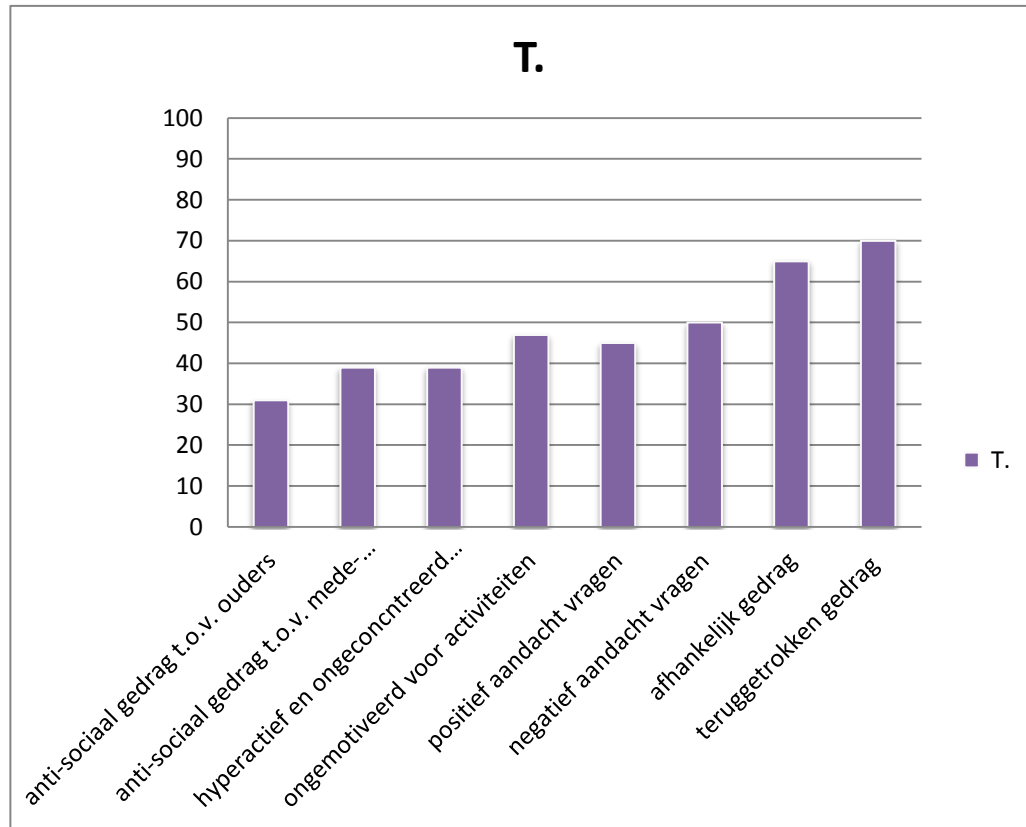
Conclusie:

De leerkracht van Z. ervaart geen probleemgedrag.

Figuur 4.6

Oudervragenlijsten

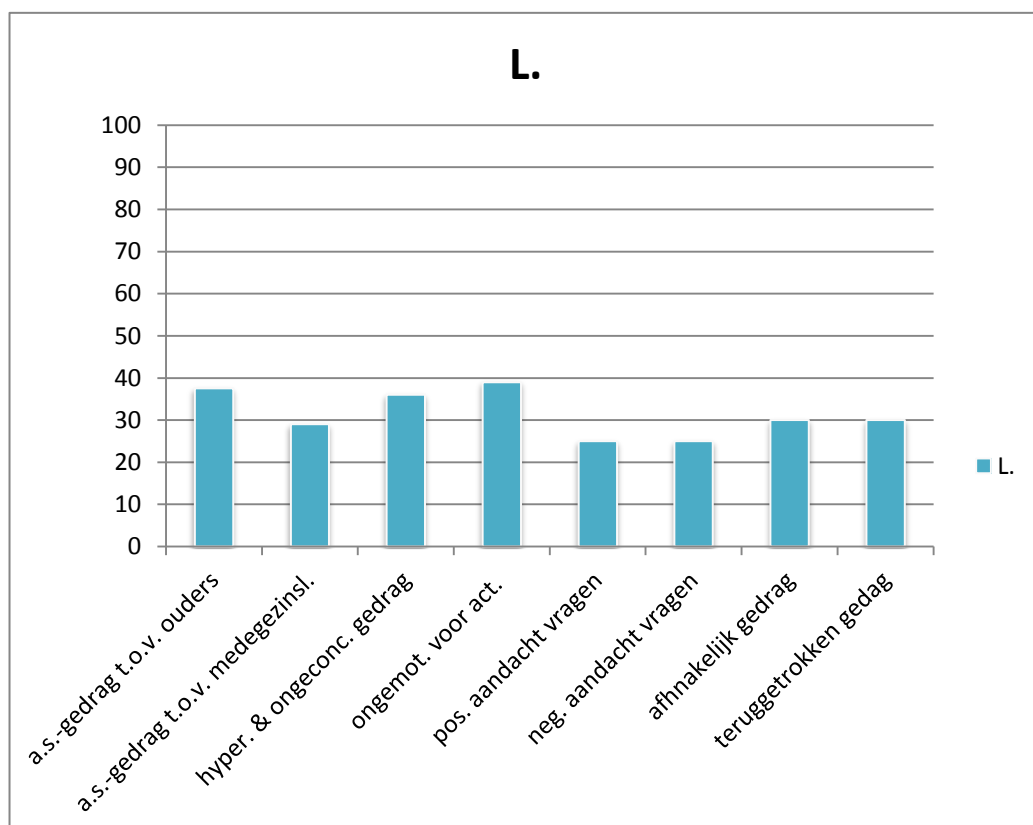
Vervolgens hebben ook de ouders van de geselecteerde leerlingen een vragenlijst (Bokhorst & De Vries, 2004) ingevuld. Het betreft een vragenlijst over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind. Evenals de leerkrachtlijsten, zijn ook deze resultaten verwerkt in grafieken.



Conclusie:

Volgens zijn ouders laat T. vooral teruggetrokken en afhankelijk gedrag zien.

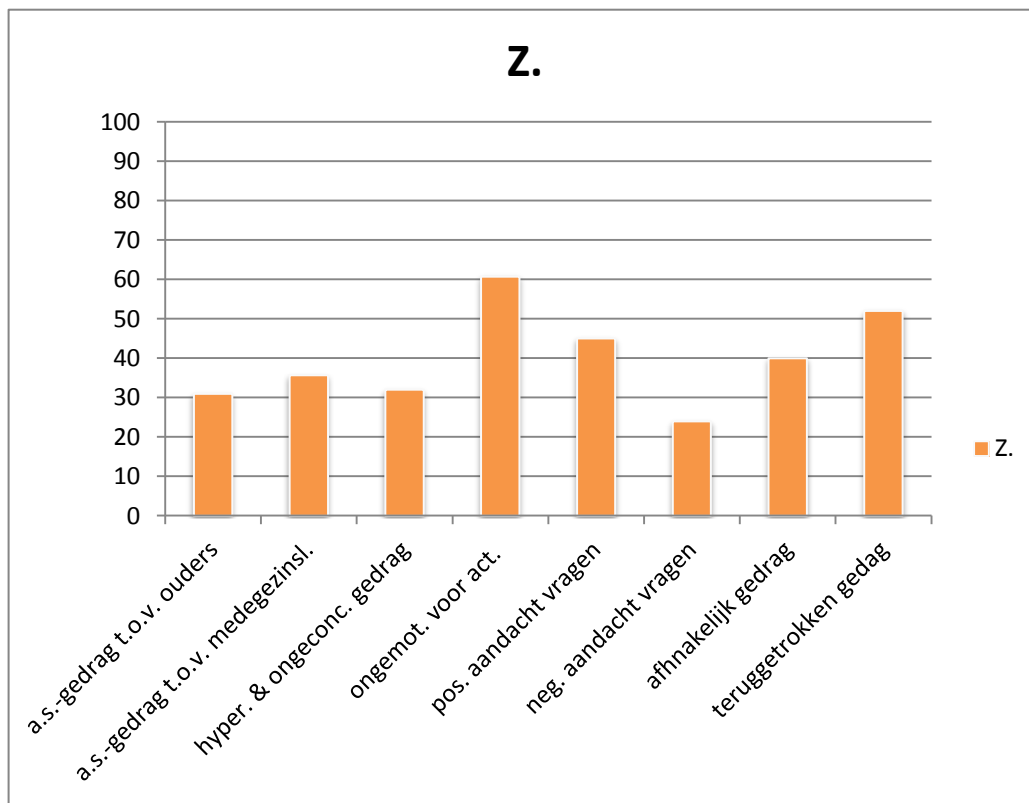
Figuur 4.7



Conclusie:

Volgens zijn ouders scoort L. het hoogst op ongemotiveerd voor activiteiten. L. scoort niet hoger dan 39 op een schaal van 0 tot 100.

Figuur 4.8



Conclusie:

Volgens zijn ouders scoort Z. het hoogst bij ongemotiveerd voor activiteiten en bij teruggetrokken gedrag. Ook laat de grafiek zien dat Z. redelijk hoog scoort bij positief aandacht vragen.

Figuur 4.9

Naar aanleiding van ingevulde vragenlijst door ouders en leerkrachten, valt op dat de ouders meer problemen ervaren dan de leerkrachten. Ook is opvallend dat de ouders op veel verschillende gebieden problemen ervaren, terwijl de problemen zich volgens de leerkrachten beperken tot één of twee gebieden.

4.3 Welke sociale vaardigheden willen deze hoog- of meerbegaafde leerlingen graag leren?



Kids' Skills vaardighedenboek van T. 3-2012

T. geeft in zijn Kids' Skills boekje aan, dat hij in de pauzes graag met anderen wil spelen.

Figuur 4.10



Kids' Skills vaardighedenboek van L.

3-2012

L. geeft in zijn Kids' Skills boekje aan, dat hij graag wil leren op een rustige manier op anderen te reageren. Bij L. heeft dit leerdoel vooral betrekking op reageren op klasgenoten.

Figuur 4.11



Kids' Skills vaardighedenboek van Z.

3-2012

Z. geeft in zijn Kids' Skills boekje aan, dat hij graag wil leren rustig te reageren. Bij Z. heeft dit leerdoel betrekking op reageren op zijn ouders en broer.

Figuur 4.12

4.4 Eindmeting

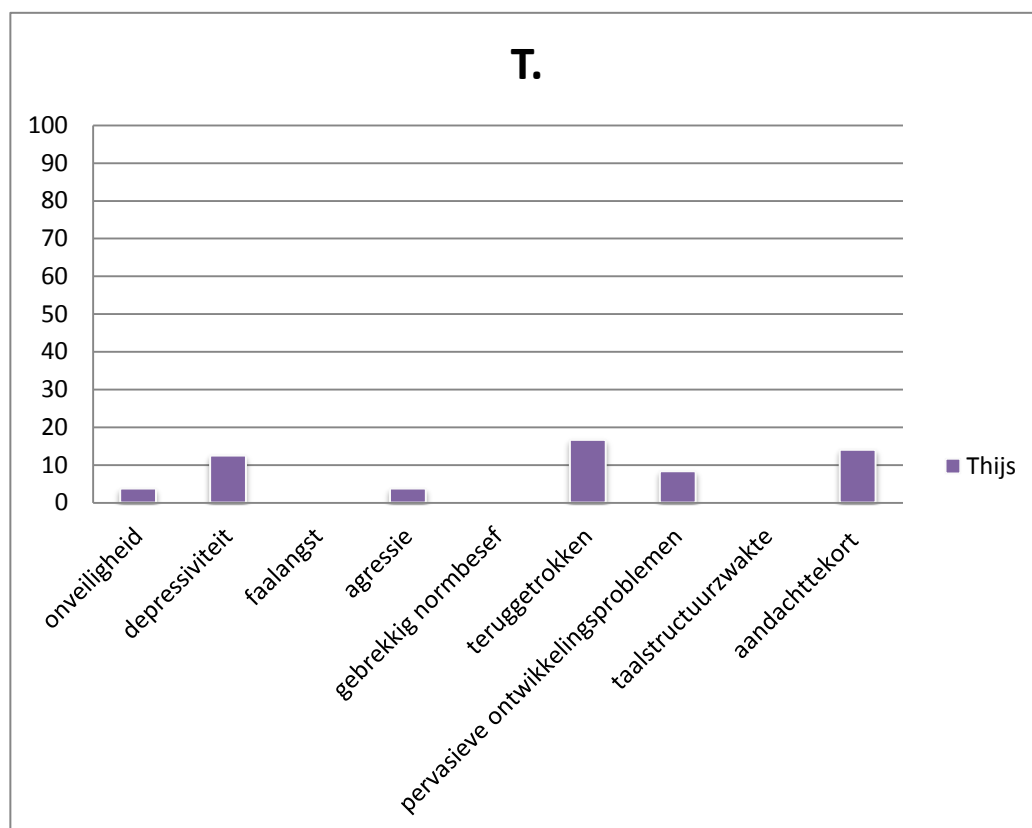
Om de onderzoeksresultaten te kunnen meten, is opnieuw aan medeleerlingen, ouders en leerkrachten gevraagd een vragenlijst in te vullen. Ook heen de kinderen opnieuw een schaallijn gebruikt om aan te geven hoe ze vooruit zijn gegaan.

Het sociogram (4-2012)

Hoog- of meerbegaafde leerlingen Onderzoeksschool				
Groep 3	T.	0 x positief	0 x negatief	Genegeerd
Groep 5	L. Z.	0 x positief 2 x positief	12 x negatief 0 x negatief	Buitengesloten Genegeerd

Figuur 4.13

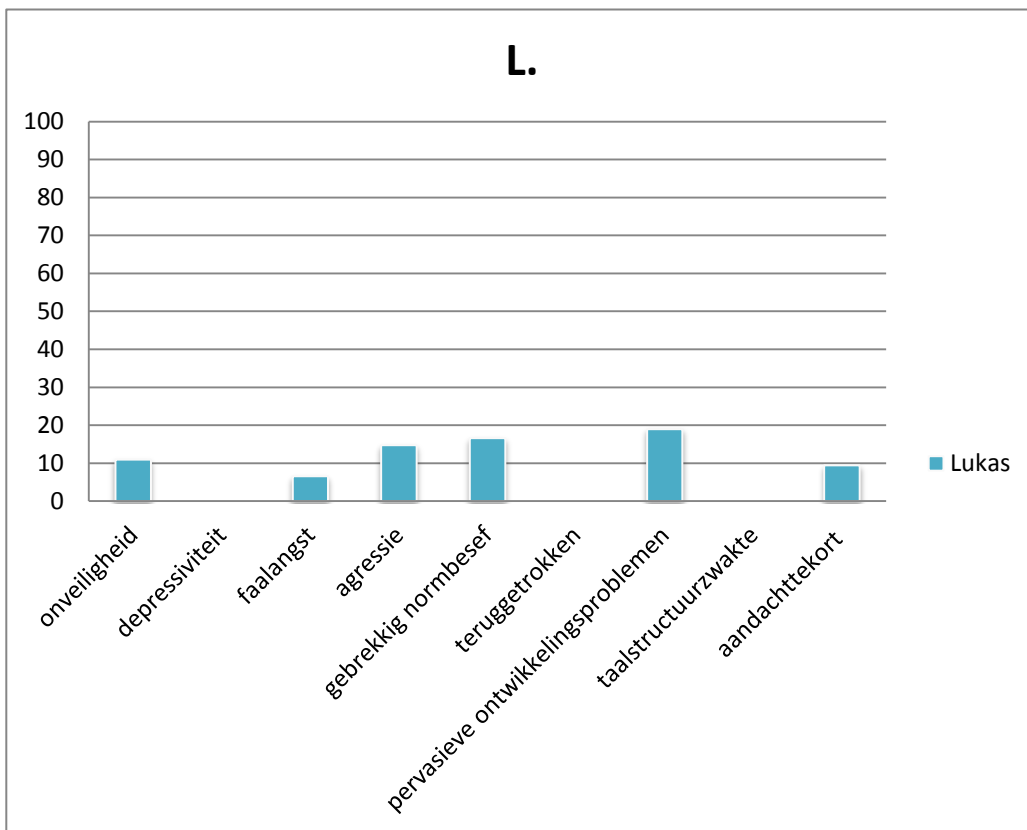
Leerkrachtvragenlijsten



Conclusie:

Volgens zijn leerkrachten scoort T. bij geen enkel onderdeel hoog op schaal van 0 tot 100. Het hoogst scoort hij op teruggetrokken gedrag.

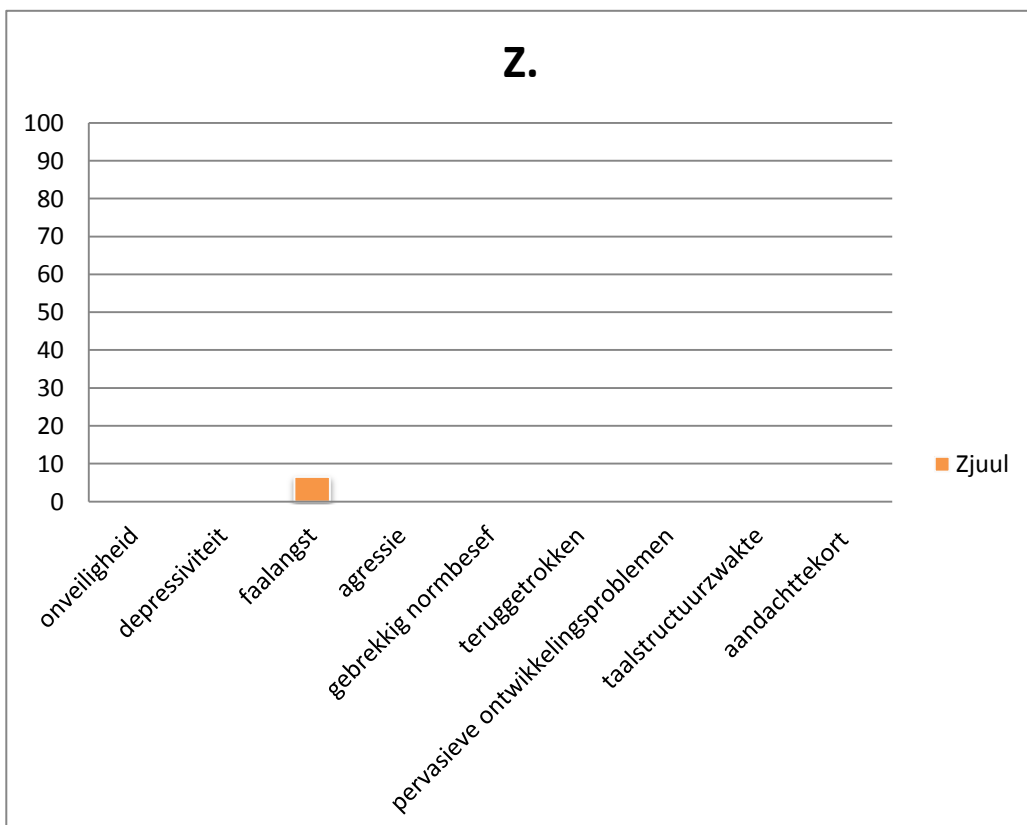
Figuur 4.14



Conclusie:

Volgens zijn leerkracht laat L. vooral problemen zien in zijn pervasieve ontwikkeling. Echter, gezien de hoogte van de scores, lijkt dit een relatief probleem.

Figuur 4.15

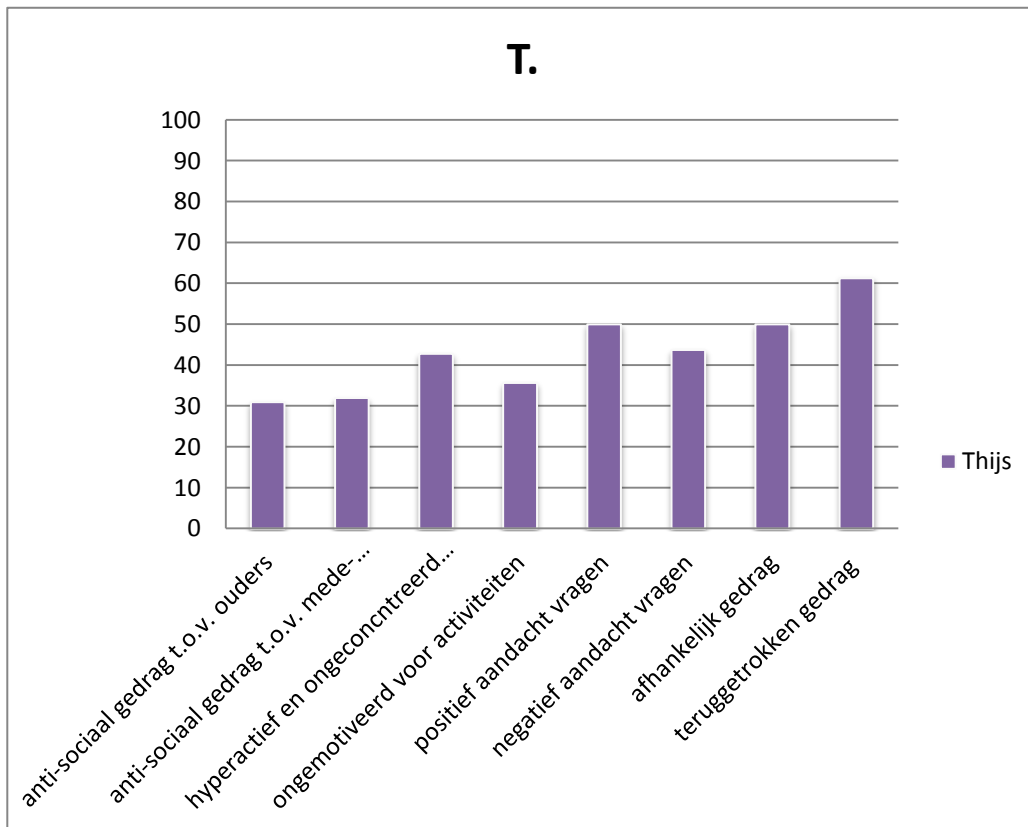


Conclusie:

Volgens de leerkracht van Z. laat hij geen probleemgedrag zien op school. De enige score die Z. volgens zijn leerkracht scoort is minimaal.

Figuur 4.16

Oudervragenlijsten

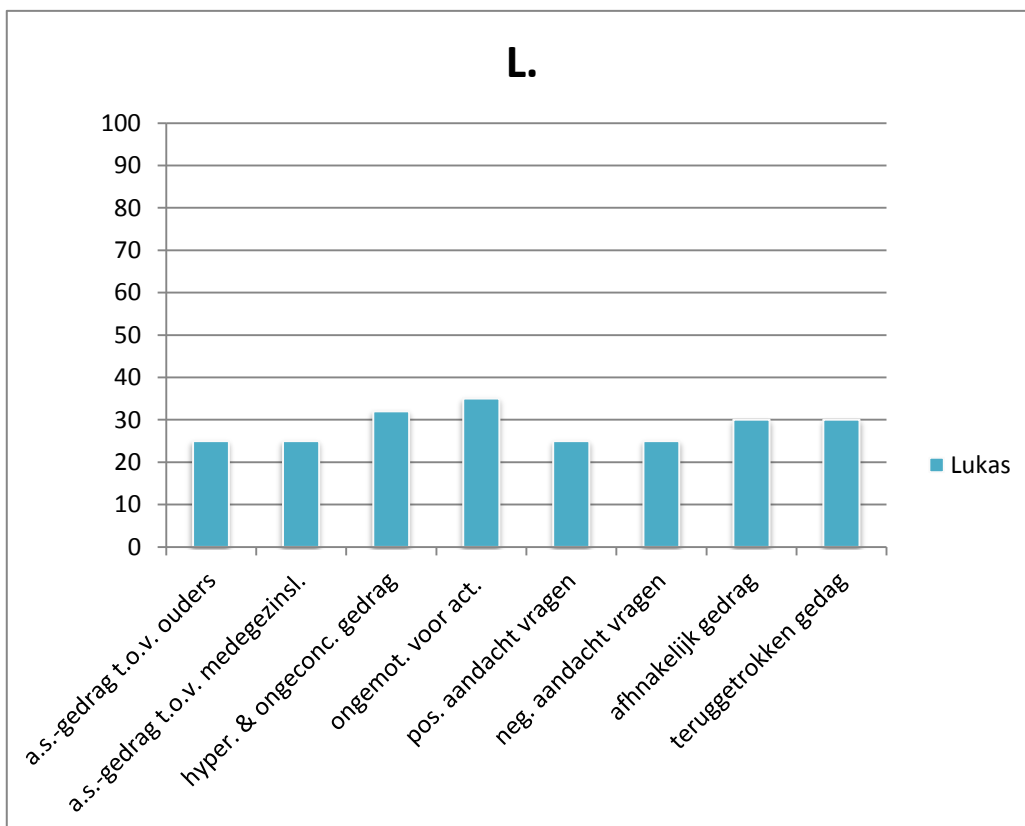


Conclusie:

Volgens zijn ouders laat T. vooral teruggetrokken en afhankelijk gedrag zien.

Maar ook bij positief aandacht vragen scoort hij, volgens zijn ouders, hoog.

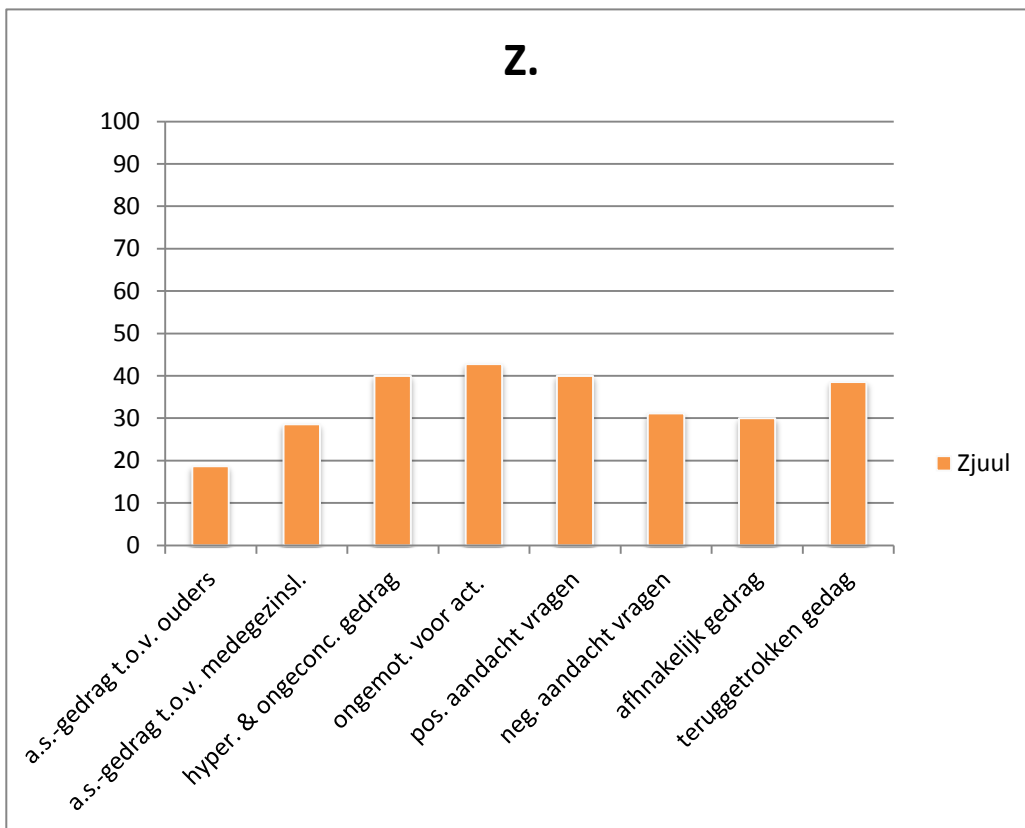
Figuur 4.17



Conclusie:

Volgens zijn ouders scoort L. het hoogst bij ongemotiveerd voor activiteiten. De hoogste score die L. volgens zijn ouders haalt is 35 op een schaal van 0 tot 100.

Figuur 4.18



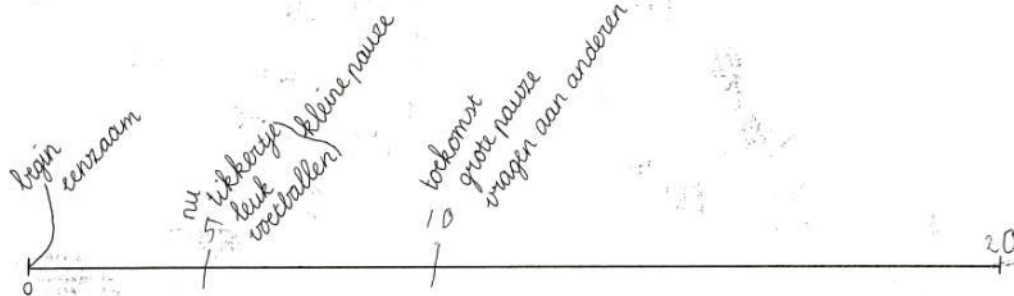
Conclusie:

Volgens zijn ouders scoort Z. het hoogst bij ongemotiveerd voor activiteiten en bij hyperactief en ongeconcentreerd gedrag. Ook laat de grafiek zien dat Zjuul redelijk hoog scoort bij positief aandacht vragen.

Figuur 4.19

Opnieuw blijft opmerkelijk, dat de vragenlijsten ingevuld door de ouders veel hogere resultaten opleveren dan de vragenlijsten ingevuld door de leerkrachten. En evenals aan het begin van het onderzoek, blijkt ook nu dat ouders op verschillende gebieden problemen ervaren, waar leerkrachten slechts op enkele gebieden problemen zien.

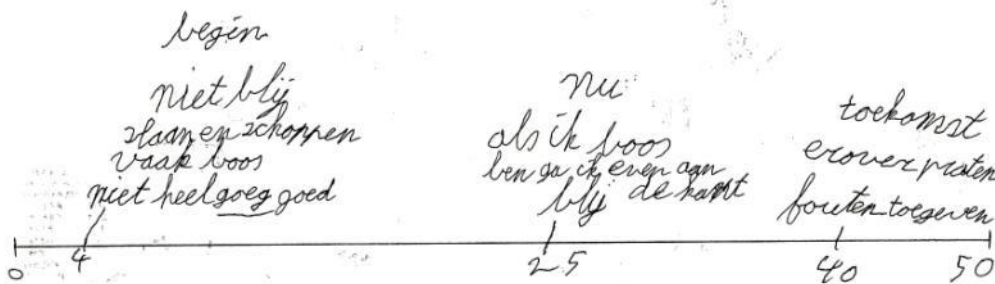
Schalen door onderzoeksl leerlingen



Schalen door T.
16-4-2012

T. laat in deze schaal zien dat hij al een sprong heeft gemaakt in zijn te leren vaardigheid: samen spelen.

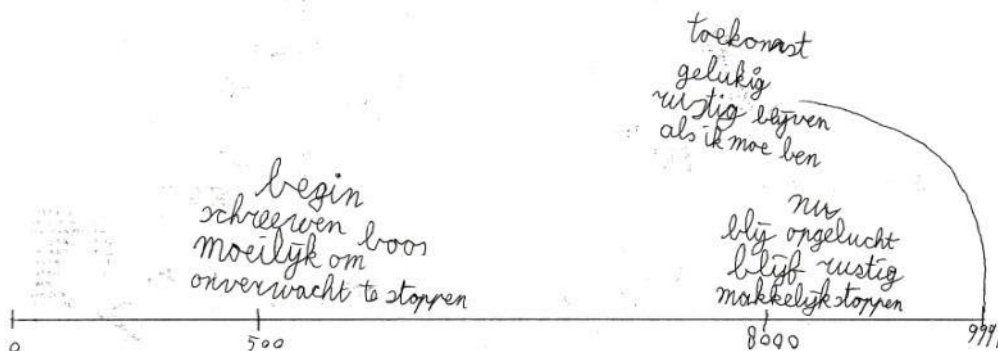
Figuur 4.20



Schalen door L.
16-4-2012

L. laat in deze schaal zien dat hij al een sprong heeft gemaakt in zijn te leren vaardigheid. Hij geeft aan dat hij zich blij voelt zoals het nu gaat.

Figuur 4.21



Schalen door Z.
16-4-2012

Z. laat in deze schaal zien dat hij al een hele grote sprong heeft gemaakt in zijn te leren vaardigheid. Hij geeft aan dat hij zich blij voelt en opgelucht is zoals het nu gaat.

Figuur 4.22

Hoofdstuk 5

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvragen en wordt tenslotte ook de centrale onderzoeksvraag beantwoord.

5.1 Koppeling van theorie aan onderzoekspraktijk

Koppeling tussen deelvraag 1 en de onderzoekspraktijk.

Kijkend naar de persoonlijkheidskenmerken uit het Multifactorenmodel (Heller, 2000), lijken twee van de drie onderzoeksleerlingen goed om te kunnen gaan met stress. De overige persoonlijkheidsfactoren die Heller (2000) omschrijft, prestatiemotivatie, werk/leerstrategieën, (faal)angst en locus of control, zijn bij alle drie de onderzoeksleerlingen in gezonde mate aanwezig.

De onderzoeksleerlingen zijn leerlingen met een bovengemiddelde intelligentie op verschillende gebieden. Echter, deze leerlingen lijken met sociale competentie wat moeite te hebben.

Wat betreft de omgevingsfactoren (Heller, 2000) krijgen zij op school alle drie uitdagend werk om hen te stimuleren. Maar, niet in alle groepen waarin deze leerlingen zitten, wordt een prettig klassenklimaat ervaren. De drie onderzoeksleerlingen komen alle drie uit een stabiel gezin waar aandacht is voor hen. Hun ontwikkeling wordt door zowel de school als door het gezin gestimuleerd. Betrekken we hierbij ook het Meerfactorenmodel (Mönks, 1995) waarbij aandacht is voor samenspel tussen creërend denkvermogen, motivatie en hoge intellectuele capaciteiten, maar ook voor het belang van goede interactie met de sociale omgeving, kunnen we concluderen dat de onderzoeksleerlingen zich bevinden in het middelpunt van zijn model. Dat middelpunt duidt volgens Mönks aan dat er sprake is van (hoog)begaafdheid.

Koppeling tussen deelvraag 2 en de onderzoekspraktijk.

Tijdens het onderzoek is aandacht besteed aan drie ontwikkelingsaspecten met betrekking op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In de derde fase van *Theory of Mind* (Steerneman, 2004) die loopt van 7 tot 8 jaar, hebben alle kinderen het vermogen ontwikkeld zich een beeld te vormen over de gedachten van een ander. Dit blijkt bij de onderzoeksleerlingen te kloppen. In gesprekken geven zij duidelijk aan dat ze emoties en inzichten van een ander begrijpen en zetten dat inzicht ook in bij het werken aan een doel.

Volgens Rubins (1980) is de ontwikkeling van sociale relaties te verdelen in vijf stadia. Kijkend naar de leeftijd van de onderzoeksleerlingen, zou T. zich vooral bevinden in het stadium van wederzijdse behoeftebevrediging. Dat houdt in dat hij eigen initiatief aan het ontwikkelen is met betrekking tot vriendschappen maken. Deze vriendschappen hoeft hij nog niet te onderhouden, maar zijn afhankelijk van de behoeften op dat moment. Z. en L. kunnen zich ook nog in dat stadium bevinden, maar zouden daarin, gezien hun leeftijd, al verder zijn. Naast het stadium van wederzijdse behoeftebevrediging, zijn zij zich ook al aan het ontwikkelen op gebied van wederzijdsheid. Zij zullen steeds meer de nadruk leggen op gelijkheid en wederkerigheid en zullen bij beslissingen steeds beter rekening kunnen houden met de wensen en behoeften van anderen. Bij vriendschappen sluiten is in dit stadium vooral de gedeelde interesse bepalend.

Onderzoeksleerling Z. lijkt zich al in een verder stadium te bevinden, ondanks zijn jonge leeftijd van acht jaar. Bij Z. ligt de nadruk echt op vertrouwen en op oog voor verschillen. Daarbij weet Z. al hoe hij rekening kan houden met die verschillen, zonder daarmee anderen te kwetsen. Onderzoek leerling L. bevindt zich overduidelijk

in het stadium van de wederkerigheid. Bij hem hangt het sluiten van vriendschappen heel nauw samen met gedeelde interesses. Echter, het lijkt er bij L. ook op dat het stukje gelijkheid en eerlijkheid voor beide nog verder ontwikkeld dient te worden. Zodra het niet bij zijn behoeften past, vindt hij het lastig zich aan te passen.

Onderzoeksleerling T. is zich duidelijk aan het ontwikkelen op het gebied van eigen initiatief bij vriendschappen. Opmerkelijk is wel, dat ook het kiezen van vriendschappen bij T. duidelijk samen lijkt te hangen met dezelfde interesses. Hieruit kunnen we dus concluderen dat hij zich ook aan het ontwikkelen is in het stadium van wederzijdsheid. Dit komt ook overeen met zijn leeftijd.

De ego-ontwikkeling die volgens Van Gerven ook een belangrijk deel vormt van de sociaal-emotionele ontwikkeling is volgens Loevinger (1990) geen statische eigenschap, maar een activiteit die samengaat met veranderingen. Echter, als gevolg van biologische rijping en de socio-culturele leefwereld heeft elk individu een ander ontwikkelingstempo. Dit zou voor de onderzoeksleerlingen dus kunnen betekenen dat zij, evenals bij hun cognitieve ontwikkeling, ook bij de sociaal-emotionele ontwikkeling een hoger ontwikkelingstempo hebben. Onderzoeksleerlingen T. en L. lijken zich in het *zelfbeschermende stadium* te bevinden. Zij zijn zich bewust van regels, maar hebben vooral nog oog van eigenbelang. L. vindt het soms ook nog lastig zich daaraan te houden. Wanneer hem dit niet lukt, heeft hij nog moeite dit te (h)erkennen. Door met Kids' Skills en aanvullende oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen te werken is L. zich wel bewuster geworden van anderen. Hij heeft geleerd beter rekening te houden met anderen. Dit sluit aan bij het volgende stadium, *het conformistische stadium*. Daaruit kunnen we concluderen dat L. zich nog niet volledig heeft ontwikkeld in het *zelfbeschermde* stadium, maar dat hij zeker vooruitgaat in zijn ontwikkeling. L. lijkt al verder te zijn in zijn ego-ontwikkeling. Hij laat gedrag zien dat past bij het *conformistische stadium*. Z. is in staat verschillen te her- en erkennen. Ook weet Z. dit inzicht in te zetten bij het rekening houden met anderen. Door te werken met Kids' s Skills en aanvullende oplossingsgerichte interventies heeft Z. steeds meer vertrouwen gekregen in anderen. Hierin kan hij zich nog verder ontwikkelen.

Koppeling tussen deelvraag 3 en de onderzoekspraktijk.

De ontwikkeling van vriendschappen lijkt bij Z. geen problemen op te leveren. Hij is in het kiezen van vriendschappen wel selectief. Hij zoekt kinderen bij wie hij zich vertrouwt voelt en met wie hij dezelfde interesses deelt. Z. is een jonge leerling die een groep overgeslagen heeft. Hij voelt sterk de behoefte geaccepteerd te worden in de groep. Dit zorgt voor aanpassingsgedrag. Dit is een risico voor de ontwikkeling van zijn eigen identiteit. Door met Kids' Skills en aanvullende oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen te werken, heeft Z. inzicht gekregen in zijn eigen gedrag in relatie tot dat van anderen.

T. lijkt nog wat meer moeite te hebben om aansluiting te vinden bij leeftijdsgenoten. Het ontwikkelen van vriendschappen is daarom voor hem nog lastig. Dit kan komen doordat hij al andere verwachtingen heeft van vriendschappen. T. heeft duidelijk andere interesses en een ander taalgebruik dan zijn leeftijdsgenoten. Dit maakt het voor hem extra lastig vriendschappen te sluiten. Toch is T. er in geslaagd de afgelopen periode, met behulp van Kids' Skills en aanvullende oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen, af te spreken met andere kinderen en ook in de schoolpauzes met anderen samen te spelen. T. heeft aangegeven het fijn te vinden met anderen te spelen. Een risico voor T. daarbij is, dat hij zijn gedrag aanpast aan de verwachtingen van anderen. Dit kan een probleem vormen bij de ontwikkeling van zijn identiteit. Uit het sociogram van groep 5 blijkt dat L. een buitengesloten leerling

is. Zelf geeft hij aan aansluiting te hebben bij zijn klasgenoten en zelfs vrienden te hebben. Het lijkt er dus op dat hij vriendschappen anders ervaart dan zijn klasgenoten. Hieruit kunnen we concluderen dat de ontwikkeling van het zelfbeeld problemen ondervindt. Een ander aandachtspunt bij L is, evenals bij de andere onderzoeksleerlingen, de ontwikkeling van zijn identiteit.

Koppeling tussen deelvraag 4 en de onderzoekspraktijk.

Een aantal vaardigheden genoemd door De Fijter (2000) beheersten de onderzoeksleerlingen al voordat zij met Kids' Skills en aanvullende oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen aan de slag gingen. Ze konden bijvoorbeeld alle drie op gewenste momenten *alsjeblieft en dankjewel* zeggen. En ook *instructies opvolgen* gaf voor deze leerlingen geen problemen. Er lijkt dus vanaf het begin van het onderzoek geen sprake te zijn van faalangstigheid.

Tijdens het onderzoek is uit vragenlijsten en gesprekken ook gebleken dat de onderzoeksleerlingen niet alle vaardigheden (volledig) beheersen. Door te werken met Kids' Skills en aanvullende oplossingsgerichte interventies en hulpmiddelen, hebben deze leerlingen zich een flink aantal vaardigheden eigen gemaakt. Dit blijkt uit de vragenlijsten ingevuld door ouders en leerkrachten en uit de gesprekken met de leerlingen zelf. In de vaardigheden *Jezelf een pluim kunnen geven* en *een zelfverzekerde houding kunnen aannemen* zijn alle drie de onderzoeksleerlingen gegroeid. Daarnaast hebben zij ook allemaal een zeer persoonlijke groei doorgemaakt. Leerling T. is bijvoorbeeld erg gegroeid in het *stellen van vragen*, met name aan klasgenootjes. En ook de vaardigheden *vrienden maken* en *kunnen onderhandelen met groepsgenootjes* beheerst T. nu een stuk beter. Leerling Z. heeft vooral zijn vaardigheden in conflictsituaties ontwikkeld. Zo heeft hij geleerd *consequenties van gedrag te accepteren* en kan hij nu *omgaan met boosheid en verlies*. Leerling L. heeft vooral een groei gemaakt met betrekking tot de vaardigheid *adequaat omgaan met boosheid*.

Koppeling tussen deelvraag 5 en de onderzoekspraktijk.

De onderzoeksleerlingen L, Z, en T hebben bij dit onderzoek zelf aangegeven wat zij graag wilden leren en waarom ze dat wilden leren. Zij hebben een totemfiguur en een titel bedacht. Vervolgens hebben ze supporters gekozen. Deze supporters hebben in het werkboek aangegeven, waarom zij denken dat L, Z, of T deze vaardigheid kan leren. Met deze stap werden de leerlingen geholpen in hun zoektocht naar uitzonderingen, krachtbronnen uit het verleden. Hierna is met de leerlingen afgesproken hoe ze het feestje wilden vieren als ze de vaardigheid beheersten. Daarna werd door de leerlingen beschreven wanneer zij zouden weten dat het tijd was om te vieren.

Na het invullen van het Kids' Skills boekje, zijn de leerlingen aan de slag gegaan met oefenen. Dit met behulp van alle betrokkenen, in het bijzonder de gekozen supporters.

Koppeling tussen deelvraag 6 en de onderzoekspraktijk.

De gesprekken met de onderzoeksleerlingen werden geleid met behulp van de 7-stappendans. Tijdens deze gesprekken is aandacht geweest voor de wondervraag. Door tijdens de gesprekken door te vragen naar eerdere successen, zijn *krachtbronnen uit het verleden* gevonden. Deze hebben de leerlingen gebruikt bij het oefenen van hun vaardigheden.

Naast de 7-stappendans is er ook gewerkt met het Kinderkwaliteitspel (Evers, Loman & Soepboer, 2004). Dit spel is ingezet om leerlingen bewuster te

maken van hun eigen kwaliteiten en om een positiever zelfbeeld te ontwikkelen. Dat dit spel een bijdrage heeft gehad aan de ontwikkeling van de onderzoeksleerlingen is terug te lezen bij deelvraag 5.4. Daar staat dat alle drie de leerlingen gegroeid zijn in de vaardigheden *jezelf een pluim kunnen geven* en *een zelfverzekerde houding kunnen aannemen*. Het Kinderkwaliteitspel is bij dit onderzoek ook gebruikt om leerlingen elkaars kwaliteiten te benoemen.

Ook is er gewerkt met werkvormen van Coole Kikker (Kooijman, 2003-2009). Er is gekozen voor 'Het Coole Kikkerboek' (2009) en 'Het Coole Kikker Kwartetspel' (2003). Deze werkvormen zijn gebaseerd op herkenbare situaties voor de onderzoeksleerlingen. Zowel T., Z. als L. is eerst een verhaal voorgelezen. Vervolgens zijn de mogelijke oplossingen met hen besproken en hebben zij zelf aangegeven welke oplossing(en) het beste bij hen past. Bij leerling T. is gewerkt met het verhaal 'Hoe krijg je vrienden?' Bij L. met het verhaal over *samenwerken* en bij Z. met het verhaal over *wat als iemand gepest wordt?* Deze keuzes zijn gemaakt op basis van de door hen gekozen vaardigheden.

5.2 Antwoord op de centrale onderzoeksvraag:

Heeft de inzet van de oplossingsgerichte methodiek Kids' Skills, aangevuld door oplossingsgerichte interventies, een positief effect op de sociale vaardigheden van hoog- of meerbegaafde leerlingen?

We kunnen concluderen dat het antwoord op de centrale onderzoeksvraag 'ja' is. Dit wordt onderbouwd door de resultaten uit de vragenlijst ingevuld door ouders en leerkrachten en door het schalen door de onderzoeksleerlingen. De resultaten tonen aan dat de leerlingen een groei hebben gemaakt. Ook de antwoorden op de deelvragen concluderen dat het juiste antwoord 'ja' zou zijn. Opmerkelijk is wel dat in het sociogram bij de eindmeting geen (duidelijke) vooruitgang te zien is ten opzichte van de nulmeting.

Nulmeting

Hoog- of meerbegaafde leerlingen onderzoeksschool				
Groep 3	T.	1 x positief	0 x negatief	Buitengesloten
Groep 5	L.	0 x positief	12 x negatief	Buitengesloten
	Z.	5 x positief	0 x negatief	Populair

Figuur 5.1

Eindmeting

Hoog- of meerbegaafde leerlingen onderzoeksschool				
Groep 3	T.	0 x positief	0 x negatief	Genegeerd
Groep 5	L.	0 x positief	12 x negatief	Buitengesloten
	Z.	2 x positief	0 x negatief	Genegeerd

Figuur 5.2

Dit is echter wel te verklaren. Bij zowel 2.3 als in hoofdstuk 5 bij de koppeling tussen deelvraag 3 en de onderzoekspraktijk beschreven, lopen hoog- of meerbegaafde leerlingen vaak op zowel cognitief als sociaal gebied voor, wat betreft de ontwikkeling. Deze hoog- of meerbegaafde leerlingen stellen hogere eisen aan vriendschappen en hebben andere verwachtingen van sociale contacten dan hun leeftijdsgenootjes. Een voorbeeld uit dit onderzoek dat daarbij feilloos aansluit, is het feit dat twee van de drie onderzoeksleerlingen aan hebben gegeven ook graag alleen te spelen.

Ook is opmerkelijk te noemen dat de ouders van alle drie de onderzoeksleerlingen duidelijk hoger scoren bij de vragenlijsten dan de leerkrachten. Bij vergelijking van de vragenlijsten bij nul- en eindmeting geven zowel ouders als leerkrachten groei aan.

5.3 Verwachtingen; zijn die uitgekomen?

De verwachtingen waren aan het begin van het onderzoek als volgt geformuleerd:

- Ik verwacht dat hoog- of meerbegaafde leerlingen met behulp van oplossingsgerichte methodieken/interventies hun sociale handelingsrepertoire uitbreiden.
- Ik verwacht dat deze hoog- of meerbegaafde leerlingen daarbij structurele hulp nodig hebben van anderen, zoals leerkrachten en ouders en medeleerlingen.

We kunnen stellen dat deze verwachtingen uit zijn gekomen. Uit verschillende metingen is gebleken dat de onderzoeksleerlingen een groei hebben doorgemaakt wat betreft de door hen gekozen vaardigheden.

Echter, we kunnen niet zeker weten of zij deze groei zonder structurele hulp niet gemaakt zouden hebben. Dit lijkt wel waarschijnlijk. De leerlingen, evenals hun ouders en leerkrachten, hebben in eerdere leerjaren dezelfde problemen ervaren als de problemen die zij dit jaar ervoeren. Het is daarom onwaarschijnlijk dat deze problemen in dit schooljaar wel spontaan, zonder structurele hulp, opgelost zouden zijn.

5.4 Aanbevelingen

Na dit onderzoek kunnen de volgende aanbevelingen gedaan worden:

- Gezien de resultaten van dit onderzoek is het aan te bevelen hoog- of meerbegaafde leerlingen met problemen op sociaal-emotioneel gebied te begeleiden en ondersteunen met behulp van Kids' Skills aangevuld door oplossingsgericht interventies en hulpmiddelen. Uit verschillende metingen is gebleken dat het werken met deze kinderen, op deze manier een positief effect heeft op hun sociale gedrag.
- Om een duidelijk beeld te krijgen van de vaardigheden die een hoog- of meerbegaafde leerling al beheerst, is het goed ouders, leerkrachten en medeleerlingen bij de begeleiding te betrekken. Ingevulde vragenlijsten leveren veel kwalitatieve informatie op. Dit kan helpen een helder beeld te vormen van het ontwikkelingsstadium waarin de leerling zich bevindt. Dit is belangrijk om goed aan te kunnen sluiten bij de ontwikkeling en de behoeften van de leerling.

Hoofdstuk 6

In dit hoofdstuk evalueer ik het onderzoek vanuit verschillende invalshoeken. Er is aandacht voor het meesterstuk als product, het meesterstuk al proces, de bijdrage van het meesterstuk aan inclusie. Tenslotte is er aandacht voor mijn persoonlijke ontwikkeling.

6.1 Het meesterstuk als product

Als ik terugkijk op mijn meesterstuk, doe ik dat met een gevoel van trots en tevredenheid. Het is een product geworden dat voor mij, maar ook voor andere professionals een rol kan spelen bij de begeleiding van hoog- of meerbegaafde leerlingen.

Het meesterstuk is gericht op een kleine groep leerlingen. Dit heeft het ook overzichtelijk gehouden. Het onderzoek is uitgevoerd met leerlingen uit groepen van collega's. Hierdoor werd het noodzakelijk meerdere leerkrachten bij het onderzoek te betrekken. Dat heeft direct het draagvlak op de onderzoeksschool vergroot.

In het meesterstuk wordt aandacht besteed aan theorie, maar daarnaast is er ook een duidelijk koppeling met de praktijk. Dat maakt de conclusie en bevindingen van het meesterstuk krachtig. Zowel de theorie als de koppeling met de praktijk zijn helder omschreven, zodat het ook voor buitenstaanders leesbaar is.

6.2 Het meesterstuk als proces

De start voor dit meesterstuk is gemaakt in mei 2011. Er werd toen een eerste keuze voor het onderzoeksonderwerp ingediend. In september 2011 volgde de tweede stap. Daar bleek al snel dat mijn onderzoeksonderwerp te breed was. Ik heb het beperkt tot een kleiner onderwerp met een geringe onderzoeksgroep. Vervolgens probeerde ik een centrale onderzoeksvraag op te stellen. Dit was lastig, want wanneer is een onderzoeksvraag een goede onderzoeksvraag? Bij het opstellen van de onderzoeksvraag maakte ik de koppeling naar mogelijke resultaten. Wat wilde ik dat het op zou leveren? Met die laatste vraag in mijn achterhoofd, lukte het me een centrale vraag en deelvragen op te stellen.

Vanuit de deelvragen ben ik op zoek gegaan naar geschikte theorie. Door de theorie over het onderwerp te bestuderen, kwam ik er veel over te weten. Die kennis verwerkte ik in mijn eigen woorden tot antwoorden op de theoretische deelvragen. Dit alles ging niet zonder slag of stoot. Regelmatig paste ik dingen aan en verbeterde ik waar nodig. Uiteindelijk zorgden alles samen ervoor, dat er een helder theoretisch kader ontstond.

Na de verwerking van de theorie is de onderzoeksgroep bekend geworden. Daarmee ben ik in de praktijk aan de slag gegaan. Om een goede nulmeting te krijgen, heb ik ouders en leerkrachten gevraagd een vragenlijst in te vullen. Vervolgens ben ik met de onderzoeksleerlingen aan de slag gegaan met Kids' Skills en aanvullende oplossingsgerichte interventies en werkvormen. Aan het eind van de onderzoeksperiode hebben ouders, leerkrachten en klasgenoten opnieuw een vragenlijst ingevuld. De onderzoeksleerlingen hebben door middel van schalen aangegeven wat hun leerwinst was. Daarna heb ik alle gegevens van de vragenlijsten geanalyseerd en heb ik de resultaten van nul- en eindmeting met elkaar vergeleken.

De volgende stap was het koppelen van de praktijk aan de theorie. Dat heb ik in hoofdstuk 5 gedaan. Het schrijven van dat hoofdstuk vond ik erg interessant. Hierin kwam aan het licht hoe de theorie aansloot bij de praktijk. Tenslotte heb ik antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag. In hoofdstuk 5 heb ik ook de aanbevelingen voor anderen verwerkt.

6.3 De bijdrage van dit meesterstuk aan inclusie Inclusief onderwijs

‘Meer ruimte voor scholen om passend onderwijs voor ieder kind vorm te geven, dat is de kern van passend onderwijs’, aldus minister Van Bijsterveld. (Rijksoverheid, 2011)

Het doel van inclusief of passend onderwijs is het verbeteren van de kwaliteit en de organisatie van het onderwijs. Met daarbij vooral aandacht voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In de toekomst zijn niet meer de ouders, maar de scholen verplicht een geschikte plek te bieden voor elke leerling. Binnen- of buiten de eigen school.

Natuurlijk probeert elke school eerst ieder kind zelf te helpen, met alle middelen en mogelijkheden die een school tot zijn beschikking heeft. Dit biedt kansen en bedreigingen.

Voor kinderen is er niets zo fijn als naar school kunnen in hun eigen, vertrouwde omgeving. Inclusief onderwijs biedt die kans. Echter, komt daarmee ook direct een bedreiging aan het licht. Hebben leerkrachten op een reguliere school genoeg kennis en kunde in huis om met dergelijk ernstige problematiek om te gaan?

De bijdrage van dit meesterstuk aan inclusie

De leerlingen die betrokken zijn bij mijn onderzoek, zijn hoog- of meerbegaafde leerlingen met vooral gedragsproblemen op sociaal gebied. Deze leerlingen komen meestal terecht op een reguliere basisschool waar vaak op cognitief gebied tegemoet wordt gekomen aan hun behoeften. Maar behalve het aangepaste aanbod op cognitief vlak, hebben deze leerlingen ook behoefte aan ondersteuning op sociaal gebied. Het streven van inclusief onderwijs is, op een reguliere basisschool een plek bieden aan alle kinderen. Dus ook aan de doelgroep van dit onderzoek.

Wat betekent inclusie voor de onderzoeksschool?

De onderzoeksschool is een reguliere basisschool in Noord-Brabant. De school telt ongeveer 200 leerlingen en is aangesloten bij een samenwerkingsverband. Met dat samenwerkingsverband probeert de school een geschikte plek te vinden voor elke leerling. In de praktijk betekent dit, dat geprobeerd wordt zo goed mogelijk passend onderwijs te bieden voor elke leerling die zich aanmeldt. Het liefst op de school zelf. Zo zit op deze school een leerling in een rolstoel en er komt komend schooljaar een blinde leerling. Het vraagt nogal wat van de school om tegemoet te komen aan de behoeften van deze leerlingen, maar dat is wat inclusie van reguliere scholen vraagt. Om te zorgen dat het onderwijsaanbod aan blijft sluiten bij de behoeften van elke leerling, wordt in alle groepen gewerkt met de 1-zorgroute. Ook worden rugzakken ingezet voor ambulante begeleiding van leerlingen. Daarnaast is de stichting waar deze school onder valt, bereid financiële steun te bieden bij professionalisering van leerkrachten.

Wat betekent inclusie voor mij persoonlijk?

Ik vind het heel belangrijk om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van elke leerlingen. Ik zie elk kind ook echt als individu met zijn eigen behoeften. Echter, door de grootte van de groepen en de vele verschillen tussen leerlingen, vind ik het soms lastig om echt passend onderwijs te bieden. Dat is één van mijn redenen geweest om te starten met de opleiding Gedragsspecialist. Ik heb tijdens de opleiding veel geleerd over omgaan met gedragsproblemen. Maar ik heb ook veel

geleerd over mezelf, onder andere hoe ik naar dingen kijk. Ik vind het uitgangspunt van inclusie een mooie uitdaging, die ik, na het volgen van deze opleiding, aandurf!

6.4 Mijn professionele ontwikkeling

Allereerst heb ik me ontwikkeld als onderzoeker. Ik heb geleerd hoe een praktijkonderzoek eruit ziet en wat er van een onderzoeker gevraagd wordt. Ik ben me bewuster geworden van de invloed van mijn mentale model op hoe ik handel. Tijdens het onderzoek leerde ik kritisch kijken naar mijn eigen werkwijze. Er werd een beroep gedaan op mijn rol als denker. Vanuit de theorie kon ik pas verder naar de praktijk. Daar moest ik aan wennen. Van de leerlijsten van Kolb vond ik de beslisser en doener het best bij mij passen. Door dit onderzoek heb ik geleerd dat het ook anders kan en ik ben ervan overtuigd geraakt dat deze manier van werken eigenlijk ook heel goed bij me past. Koppel ik dat terug naar de leerstijlen van Kolb, kom ik tot de conclusie dat ik de leerstijlen van beslisser en denker nu beter bij me passen.

Door het onderzoek is ook mijn kennis enorm vergroot. Ik heb me erg verdiept in de ontwikkeling van hoog- en meerbegaafden, maar ook in oplossingsgericht werken. Door mijn nieuwe theoretische kennis en inzichten vervolgens te koppelen aan mijn dagelijkse praktijk, heb ik het me nog meer eigen gemaakt. Deze kennis zou ik ook graag overbrengen op mijn collega's. Het biedt hen de kans ook nieuwe inzichten te krijgen en op een andere manier met hoog- of meerbegaafden om te gaan.

Ik heb ook een groei doorgemaakt bij de ontwikkeling van mijn visie. Door verschillende theorieën met elkaar te vergelijken, en vervolgens daar uit te halen wat volgens mij de kern is, is mijn visie veranderd. Ik dacht bijvoorbeeld dat hoogbegaafde kinderen sociaal achterliepen ten opzichte van leeftijdsgenootjes. Echter, dit blijkt helemaal niet altijd het geval te zijn. Voorafgaand aan dit onderzoek, was ik al overtuigd van de kracht van oplossingsgericht werken. Door hier tijdens het onderzoek heel intensief mee te werken, heb ik ervaren dat deze manier van werken heel erg bij mij past. Ik ben een positief persoon die graag denkt in mogelijkheden.

Wat voor mij een heel belangrijk leerpunt was, was het begeleiden en coachen van collega's. Ik ben de jongste leerkracht in mijn team en zag mezelf altijd nog een beetje als de student onder de leerkrachten. Door deze opleiding, maar met name door onderzoek doen, hebben mijn collega's mij zien ontwikkelen. Ook heb ik collega's betrokken bij mijn onderzoek en heb ik hen gecoacht en begeleid bij de omgang met hun leerlingen, de casusleerlingen in het bijzonder. Het is me steeds duidelijker geworden, dat mijn collega's mij echt als collega zien en dat ze veel vertrouwen hebben in mijn kennis. Hierdoor durf ik mijn kennis met hen te delen. Een mooi compliment kreeg ik indirect van een collega, die mij om hulp kwam vragen over het gedrag van een leerling in haar klas.

Bronvermelding

Literatuur

Bokhorst, K. & De Vries, P. (2004) *Instrumenten voor intern begeleiders* Baarn: HBuitgevers

Brakenhof, J & Homminga, S. () *Ontwikkelingspsychologie voor het onderwijs*. Digitaal boek

Cauffman, L. & Van Dijk, D. (2010) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers

De Fijter, R. (2000) *Vrienden in overvloed*. Amersfoort: CPS

Drent, S. & Van Gerven, E. (2007) *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum

Durrant, M. (2007) *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Furman, B (2009) *De methode Kids' Skills*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen

Harinck, F. (2009) *Principes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Kooijman, A. (2010) *Het coole kikker boek*. Huizen: Pica

Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. & Webb, T.J. (2005) *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. (K. Jurgens & F. de Mink) Assen: Van Gorcum (*Guiding the gifted child*, 1999)

Steerneman, P. (2004) *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant

Van Gerven. E (2009) *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum

Oplossingsgerichte hulpmiddelen

Evers, M. & Loman, E. & Soepboer, W. (2006) *Kinderkwaliteitspel*. Amersfoort: CPS

Kooijman A. (2003) *De Coole Kikker, een sociale vaardigheden kwartet spel*. Huizen: Pica

Websites

Mönks, F.J. (1995) *Meerfactorenmodel*. Verkregen op 7 december 2012 via:
<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/monks/>

Gardner, H (1983) *Meervoudige intelligentie*. Verkregen op 7 december 2012 via:
<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/gardner/>

Geerdink, G. & Heerkens, Y. (2010) *Ethiek in het hbo onderzoek*. Verkregen op 8 juni 2012 via:
<http://scienceguide.nl/201001/ethiek-in-het-hbo-onderzoek.aspx>

Heller (2000) *Multifactorenmodel*. Verkregen op 7 december 2012 via:
<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/heller/>

Rijksoverheid (2011) *Passend onderwijs voor ieder kind*. Verkregen op 11 februari 2012 via:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/nieuws/2011/01/31/passend-onderwijs-voor-ieder-kind.html>

Bijlagen

1. Toets resultaten Cito-toetsen
2. Leerkrachtvragenlijsten nulmeting
3. Oudervragenlijsten nulmeting
4. Leerkrachtvragenlijsten eindmeting
5. Oudervragenlijsten eindmeting

Bijlage 1

Analyse Cito-scores groep 3

<u>Cito Rekenen</u>	<u>Cito Spelling</u>	<u>Cito Begrijpend Luisteren</u>
J. B.	J. B.	T. D.
T. D.	T. D.	M. K.
M. K.	B. L.	M. K.
B. K.	B. R.	L. K.
G. S.	F. S.	B. K.
H. V.	G. S.	G. S.
	J. V.	M. V.
	M. V.	
	M. V.	

Analyse Cito-scores groep 4

<u>Cito Rekenen</u>	<u>Cito Spelling</u>	<u>Cito Begrijpend Lezen</u>
G. B.	G. B.	G. B.
M. K.	K. M.	M. S.
K. M.	J. R.	
J. R.	M. S.	
M. S.		
R. S.		

Analyse Cito-scores groep 5

<u>Cito Rekenen</u>	<u>Cito Spelling</u>	<u>Cito Begrijpend Lezen</u>
J. D.	J. D.	J. D.
L. E.	L. H.	L. H.
B. G.	Z. R.	Z. R.
L. H.	J. T.	J. T.
Z. R.	S. V.	
S. S.		
K. V.		

Analyse Cito-scores groep 6

<u>Cito Rekenen</u>	<u>Cito Spelling</u>	<u>Cito Begrijpend Lezen</u>
L. B.	L. B.	J. G.
S. H.	J. G.	S. H.
K. H.	S. H.	R. H.
I. K.	I. K.	I. K.
J. S.	C. R.	T. R.
	J. S.	B. V.

Analyse Cito-scores groep 7

<u>Cito Rekenen</u>	<u>Cito Spelling</u>	<u>Cito Begrijpend Lezen</u>
	S. D.	S. D.
	J. I.	J. I.
		D. L.

Bijlage 2 Leerkrachtvragenlijsten nulmeting

Naam leerling: T. **Groep:** 3 **Datum:** 14-3-2012 **Leerkrachten:** Juf Truus & Juf Lieke

Onveiligheid en ongeborgenheid

1	6	15	25	30	35	47	53	63	Totaal
1	1	0	1	0	1	0	1	0	5

Bereken > totaalscore : 27 = 18,5%

Depressiviteit

2	10	29	34	47	54	60	64	Totaal
1	3	3	0	0	1	0	1	9

Bereken > totaalscore : 24 = 37,5%

Faalangst/demotivatie

14	27	40	45	51	Totaal
1	0	0	0	1	2

Bereken > totaalscore : 15 = 13%

Agressie/grensverleggend

3	11	23	31	36	41	48	59	61	Totaal
0	0	0	0	0	1	1	0	0	2

Bereken > totaalscore : 27 = 7%

Gebrekkig normbesef

12	16	39	44	52	55	62	68	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Teruggetrokken gedrag

8	19	21	28	41	47	50	57	Totaal
3	1	1	0	1	0	1	3	10

Bereken > totaalscore : 24 = 42%

Pervasieve ontwikkelingsproblemen

4	5	7	13	20	26	32	37	42	46	58	65	Totaal
1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	5

Bereken > totaalscore : 36 = 14 %

Taakstructuurzwakte

5	18	22	24	49	56	Totaal
0	0	0	0	1	0	1

Bereken > totaalscore : 18 = 5,5%

Aandachttekort/hyperactiviteit

5	9	17	33	38	43	67	Totaal
0	0	3	0	0	0	0	3

Bereken > totaalscore : 21 = 14%

Score overzicht:

Onveiligheid	10..... 18,520.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Depressiviteit	10.....20.....30..... 37,540.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Faalangst	10..... 1320.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Agressie	... 710.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Gebrekkig normbesef	010.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken	10.....20.....30.....40..... 4250.....60.....70.....80.....90.....100
Pervasieve ontwikkelingsproblemen	10..... 1420.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Taalstructuurzwakte	... 5,510.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Aandachttekort/hyperactiviteit	10..... 1420.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100

Naam leerling: L **Groep:** 5 **Datum:** 14-3-2012 **Leerkrachten:** Meneer Ad

Onveiligheid en ongeborgenheid

1	6	15	25	30	35	47	53	63	Totaal
0	0	1	0	0	0	0	0	1	2

Bereken > totaalscore : 27 = 7,4%

Depressiviteit

2	10	29	34	47	54	60	64	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Faalangst/demotivatie

14	27	40	45	51	Totaal
1	1	0	0	0	2

Bereken > totaalscore : 15 = 13%

Agressie/grensverleggend

3	11	23	31	36	41	48	59	61	Totaal
1	3	1	1	1	0	0	1	1	9

Bereken > totaalscore : 27 = 33%

Gebrekkig normbesef

12	16	39	44	52	55	62	68	Totaal
0	3	1	1	0	0	3	0	8

Bereken > totaalscore : 24 = 33%

Teruggetrokken gedrag

8	19	21	28	41	47	50	57	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Pervasieve ontwikkelingsproblemen

4	5	7	13	20	26	32	37	42	46	58	65	Totaal
0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	5

Bereken > totaalscore : 36 = 14 %

Taakstructuurzwakte

5	18	22	24	49	56	Totaal
0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 18 = 0%

Aandachttekort/hyperactiviteit

5	9	17	33	38	43	67	Totaal
0	1	0	1	0	0	1	3

Bereken > totaalscore : 21 = 14%

Score overzicht:

Onveiligheid	...7,4..10....20....30....40....50....60....70....80....90....100
Depressiviteit	0.....10....20....30....40....50....60....70....80....90....100
Faalangst	10...13..20....30....40....50....60....70....80....90....100
Agressie	10....20....30..33..40....50....60....70....80....90....100
Gebrekkig normbesef	10....20....30..33..40....50....60....70....80....90....100
Teruggetrokken	0.....10....20....30....40....50....60....70....80....90....100
Pervasieve ontwikkelingsproblemen	10...14..20....30....40....50....60....70....80....90....100
Taalstructuurzwakte	0.....10....20....30....40....50....60....70....80....90....100
Aandachttekort/hyperactiviteit	10...14..20....30....40....50....60....70....80....90....100

Naam leerling: Z. **Groep:** 5 **Datum:** 16-4-2012 **Leerkrachten:** Meneer Ad

Onveiligheid en ongeborgenheid

1	6	15	25	30	35	47	53	63	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 27 = 0%

Depressiviteit

2	10	29	34	47	54	60	64	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Faalangst/demotivatie

14	27	40	45	51	Totaal
0	1	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 15 = 6,6%

Agressie/grensverleggend

3	11	23	31	36	41	48	59	61	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 27 = 0%

Gebrekkig normbesef

12	16	39	44	52	55	62	68	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0 %

Teruggetrokken gedrag

8	19	21	28	41	47	50	57	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Pervasive ontwikkelingsproblemen

4	5	7	13	20	26	32	37	42	46	58	65	Totaal
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Bereken > totaalscore : 36 = 2,7%

Taakstructuurzwakte

5	18	22	24	49	56	Totaal
0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 18 = 0%

Aandachttekort/hyperactiviteit

5	9	17	33	38	43	67	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 21 = 0%

Score overzicht:

Onveiligheid	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Depressiviteit	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Faalangst	...6,6..10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Agressie	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Gebrekkig normbesef	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Pervasieve ontwikkelingsproblemen	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Taalstructuurzwakte	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Aandachttekort/hyperactiviteit	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100

Bijlage 3 Oudervragenlijsten nulmeting

Naam leerling: T. Groep 3
 Leerkrachten: Juf Truus & Juf Lieke

Datum: 9-3-2012

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders

8	21	32	40	Totaal
1	3	1	0	5

Bereken > totaalscore : 16 = 31%

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden

4	13	20	22	33	43	49	Totaal
2	1	3	1	2	2	0	11

Bereken > totaalscore : 28 = 39%

Score op schaal:

Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag

3	9	24	31	38	41	45	Totaal
3	2	1	1	2	2	0	11

Bereken > totaalscore : 28 = 39%

Score op schaal:

Ongemotiveerd gedrag

6	11	14	10	26	37	48	Totaal
0	1	2	2	4	2	2	13

Bereken > totaalscore : 28 = 47%

Score op schaal:

Positief aandacht vragen

5	18	29	35	42	Totaal
2	2	2	1	2	9

Bereken > totaalscore : 20 = 45%

Score op schaal:

Negatief aandacht vragen

2	15	25	39	Totaal
3	1	1	3	8

Bereken > totaalscore : 16 = 50%

Score op schaal:

Afhankelijk gedrag

1	16	27	36	46	Totaal
3	2	3	4	1	13

Bereken > totaalscore : 20 = 65%

Score op schaal:

Teruggetrokken gedrag

7	12	17	19	23	28	30	34	44	47	50	Totaal
3	3	1	3	1	3	3	3	3	4	4	31

Bereken > totaalscore : 44 = 70%

Score overzicht:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders	10.....20.....30 3140.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden	10.....20.....30..... 39 40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag	10.....20.....30..... 39 40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Ongemotiveerd voor activiteiten	10.....20.....30.....40.. 47 ..50.....60.....70.....80.....90.....100
Positief aandacht vragen	10.....20.....30.....40.. 45 ..50.....60.....70.....80.....90.....100
Negatief aandacht vragen	10.....20.....30.....40..... 5060.....70.....80.....90.....100
Afhankelijk gedrag	10.....20.....30.....40.....50.....60.. 65 ..70.....80.....90.....100
Teruggetrokken gedrag	10.....20.....30.....40.....50.....60..... 7080.....90.....100

Naam leerling: L.
Leerkrachten: Meneer Ad

Groep 5

Datum: 9-3-2012

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders

8	21	32	40	Totaal
2	2	1	1	6

Bereken > totaalscore : 16 = 37,5%

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden

4	13	20	22	33	43	49	Totaal
1	2	1	1	2	1	0	8

Bereken > totaalscore : 28 = 29%

Score op schaal:

Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag

3	9	24	31	38	41	45	Totaal
1	2	2	1	2	1	1	10

Bereken > totaalscore : 28 = 36%

Score op schaal:

Ongemotiveerd gedrag

6	11	14	10	26	37	48	Totaal
1	1	2	3	2	2	0	11

Bereken > totaalscore : 28 = 39%

Score op schaal:

Positief aandacht vragen

5	18	29	35	42	Totaal
2	1	3	1	0	7

Bereken > totaalscore : 20 = 25%

Score op schaal:

Negatief aandacht vragen

2	15	25	39	Totaal
1	1	1	1	4

Bereken > totaalscore : 16 = 25%

Score op schaal:

Afhankelijk gedrag

1	16	27	36	46	Totaal
2	1	1	1	1	6

Bereken > totaalscore : 20 = 30%

Score op schaal:

Teruggetrokken gedrag

7	12	17	19	23	28	30	34	44	47	50	Totaal
2	1	2	2	0	2	1	1	1	1	0	13

Bereken > totaalscore : 44 = 30%

Score overzicht:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders	10.....20.....30... 37,5 ..40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden	10.....20..... 29 30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag	10.....20.....30... 36 ..40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Ongemotiveerd voor activiteiten	10.....20.....30..... 39 40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Positief aandacht vragen	10.....20... 25 ..30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Negatief aandacht vragen	10.....20... 25 ..30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Afhankelijk gedrag	10.....20..... 3040.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken gedrag	10.....20..... 3040.....50.....60.....70.....80.....90.....100

Naam leerling: Z.
Leerkrachten: Meneer Ad

Groep 5

Datum: 14-3-2012

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders

8	21	32	40	Totaal
0	3	1	1	5

Bereken > totaalscore : 16 = 31%

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden

4	13	20	22	33	43	49	Totaal
1	1	1	1	2	3	1	10

Bereken > totaalscore : 28 = 35,7%

Score op schaal:

Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag

3	9	24	31	38	41	45	Totaal
1	1	1	2	2	1	1	9

Bereken > totaalscore : 28 = 32%

Score op schaal:

Ongemotiveerd gedrag

6	11	14	10	26	37	48	Totaal
1	2	3	4	4	1	2	17

Bereken > totaalscore : 28 = 60,7%

Score op schaal:

Positief aandacht vragen

5	18	29	35	42	Totaal
3	1	3	1	1	9

Bereken > totaalscore : 20 = 45%

Score op schaal:

Negatief aandacht vragen

2	15	25	39	Totaal
1	1	2	2	6

Bereken > totaalscore : 16 = 24%

Score op schaal:

Afhankelijk gedrag

1	16	27	36	46	Totaal
1	2	1	4	0	8

Bereken > totaalscore : 20 = 40%

Score op schaal:

Teruggetrokken gedrag

7	12	17	19	23	28	30	34	44	47	50	Totaal
2	2	4	2	1	1	1	3	3	1	3	23

Bereken > totaalscore : 44 = 52%

Score overzicht:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders	10.....20.....30 3140.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden	10.....20.....30... 35,7 ...40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag	10.....20.....30... 32 ...40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Ongemotiveerd voor activiteiten	10.....20.....30.....40.....50.....60 60,770.....80.....90.....100
Positief aandacht vragen	10.....20.....30.....40... 45 ...50.....60.....70.....80.....90.....100
Negatief aandacht vragen	10.....20... 24 ...30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Afhankelijk gedrag	10.....20.....30... 4050.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken gedrag	10.....20.....30.....40.....50... 52 ...60.....70.....80.....90.....100

Bijlage 4 Leerkrachtvragenlijsten eindmeting

Naam leerling: T. **Groep:** 3 **Datum:** 16-4-2012 **Leerkrachten:** Juf Truus & Juf Lieke

Onveiligheid en ongeborgenheid

1	6	15	25	30	35	47	53	63	Totaal
0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Bereken > totaalscore : 27 = 3,7%

Depressiviteit

2	10	29	34	47	54	60	64	Totaal
0	1	1	0	0	0	0	1	3

Bereken > totaalscore : 24 = 12,5%

Faalangst/demotivatie

14	27	40	45	51	Totaal
0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 15 = 0%

Agressie/grensverleggend

3	11	23	31	36	41	48	59	61	Totaal
0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

Bereken > totaalscore : 27 = 3,7%

Gebrekkig normbesef

12	16	39	44	52	55	62	68	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Teruggetrokken gedrag

8	19	21	28	41	47	50	57	Totaal
1	1	0	0	1	0	1	3	7

Bereken > totaalscore : 24 = 16,6%

Pervasieve ontwikkelingsproblemen

4	5	7	13	20	26	32	37	42	46	58	65	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3

Bereken > totaalscore : 36 = 8,3%

Taakstructuurzwakte

5	18	22	24	49	56	Totaal
0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 18 = 0%

Aandachttekort/hyperactiviteit

5	9	17	33	38	43	67	Totaal
0	0	1	0	0	0	0	1

Bereken > totaalscore : 21 = 4,7%

Score overzicht:

Onveiligheid	...3,7..10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Depressiviteit	10...12,5..20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Faalangst	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Agressie	...3,7..10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Gebrekkig normbesef	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken	10...16,6..20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Pervasieve ontwikkelingsproblemen	...8,3..10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Taalstructuurzwakte	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Aandachttekort/hyperactiviteit	...4,7..10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100

Naam leerling: L. **Groep:** 5 **Datum:** 16-4-2012 **Leerkrachten:** Meneer Ad

Onveiligheid en ongeborgenheid

1	6	15	25	30	35	47	53	63	Totaal
0	0	0	1	0	1	0	0	1	3

Bereken > totaalscore : 27 = 11%

Depressiviteit

2	10	29	34	47	54	60	64	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Faalangst/demotivatie

14	27	40	45	51	Totaal
0	1	0	0	0	1

Bereken > totaalscore : 15 = 6,6%

Agressie/grensverleggend

3	11	23	31	36	41	48	59	61	Totaal
0	1	0	1	1	0	0	1	0	4

Bereken > totaalscore : 27 = 14,8%

Gebrekkig normbesef

12	16	39	44	52	55	62	68	Totaal
0	1	1	1	0	0	1	0	4

Bereken > totaalscore : 24 = 16,6%

Teruggetrokken gedrag

8	19	21	28	41	47	50	57	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Pervasive ontwikkelingsproblemen

4	5	7	13	20	26	32	37	42	46	58	65	Totaal
1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	7

Bereken > totaalscore : 36 = 19 %

Taakstructuurzwakte

5	18	22	24	49	56	Totaal
0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 18 = 0%

Aandachttekort/hyperactiviteit

5	9	17	33	38	43	67	Totaal
0	0	0	1	0	1	0	3

Bereken > totaalscore : 21 = 9,5%

Score overzicht:

Onveiligheid	10 1120.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Depressiviteit	010.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Faalangst	... 6,6 ..10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Agressie	10... 14,8 ..20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Gebrekkig normbesef	10... 16,6 ..20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken	010.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Pervasieve ontwikkelingsproblemen	10... 19 20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Taalstructuurzwakte	010.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Aandachttekort/hyperactiviteit	 9,5 10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100

Naam leerling: Z. **Groep:** 5 **Datum:** 16-4-2012 **Leerkrachten:** Meneer Ad

Onveiligheid en ongeborgenheid

1	6	15	25	30	35	47	53	63	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 27 = 0%

Depressiviteit

2	10	29	34	47	54	60	64	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Faalangst/demotivatie

14	27	40	45	51	Totaal
0	1	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 15 = 6,6%

Agressie/grensverleggend

3	11	23	31	36	41	48	59	61	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 27 = 0%

Gebrekkig normbesef

12	16	39	44	52	55	62	68	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0 %

Teruggetrokken gedrag

8	19	21	28	41	47	50	57	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 24 = 0%

Pervasieve ontwikkelingsproblemen

4	5	7	13	20	26	32	37	42	46	58	65	Totaal
0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Bereken > totaalscore : 36 = 2,7%

Taakstructuurzwakte

5	18	22	24	49	56	Totaal
0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 18 = 0%

Aandachttekort/hyperactiviteit

5	9	17	33	38	43	67	Totaal
0	0	0	0	0	0	0	0

Bereken > totaalscore : 21 = 0%

Score overzicht:

Onveiligheid	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Depressiviteit	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Faalangst	...6,6..10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Agressie	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Gebrekkig normbesef	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Pervasieve ontwikkelingsproblemen	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Taalstructuurzwakte	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Aandachttekort/hyperactiviteit	0.....10.....20.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders

8	21	32	40	Totaal
1	2	2	0	5

Bereken > totaalscore : 16 = 31,2%

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden

4	13	20	22	33	43	49	Totaal
2	1	2	0	1	2	1	9

Bereken > totaalscore : 28 = 32%

Score op schaal:

Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag

3	9	24	31	38	41	45	Totaal
3	1	2	2	2	2	0	12

Bereken > totaalscore : 28 = 42,8%

Score op schaal:

Ongemotiveerd gedrag

6	11	14	10	26	37	48	Totaal
0	0	2	3	3	1	1	10

Bereken > totaalscore : 28 = 35,7%

Score op schaal:

Positief aandacht vragen

5	18	29	35	42	Totaal
3	2	2	1	2	10

Bereken > totaalscore : 20 = 50%

Score op schaal:

Negatief aandacht vragen

2	15	25	39	Totaal
2	1	1	3	7

Bereken > totaalscore : 16 = 43,7%

Score op schaal:

Afhankelijk gedrag

1	16	27	36	46	Totaal
2	2	2	3	1	10

Bereken > totaalscore : 20 = 50%

Score op schaal:

Teruggetrokken gedrag

7	12	17	19	23	28	30	34	44	47	50	Totaal
3	3	2	3	1	2	3	1	3	3	3	27

Bereken > totaalscore : 44 = 61,3%

Score overzicht:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders	10.....20.....30 3140.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden	10.....20.....30 3240.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag	10.....20.....30.....40 42,850.....60.....70.....80.....90.....100
Ongemotiveerd voor activiteiten	10.....20.....30... 35,7 ..40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Positief aandacht vragen	10.....20.....30.....40... 5060.....70.....80.....90.....100
Negatief aandacht vragen	10.....20.....30.....40 43,750.....60.....70.....80.....90.....100
Afhankelijk gedrag	10.....20.....30.....40... 5060.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken gedrag	10.....20.....30.....40.....50.....60 61,370.....80.....90.....100

Naam leerling: L. Groep 5
Leerkrachten: Meneer Ad

Datum: 9-3-2012

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders

8	21	32	40	Totaal
1	1	1	1	4

Bereken > totaalscore : 16 = 25%

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden

4	13	20	22	33	43	49	Totaal
1	1	1	1	2	1	0	7

Bereken > totaalscore : 28 = 25%

Score op schaal:

Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag

3	9	24	31	38	41	45	Totaal
1	2	2	1	1	1	1	9

Bereken > totaalscore : 28 = 32%

Score op schaal:

Ongemotiveerd gedrag

6	11	14	10	26	37	48	Totaal
1	1	2	2	1	2	1	10

Bereken > totaalscore : 28 = 35%

Score op schaal:

Positief aandacht vragen

5	18	29	35	42	Totaal
1	2	2	1	0	6

Bereken > totaalscore : 20 = 30%

Score op schaal:

Negatief aandacht vragen

2	15	25	39	Totaal
1	1	1	1	4

Bereken > totaalscore : 16 = 25%

Score op schaal:

Afhankelijk gedrag

1	16	27	36	46	Totaal
2	1	1	1	1	6

Bereken > totaalscore : 20 = 30%

Score op schaal:

Teruggetrokken gedrag

7	12	17	19	23	28	30	34	44	47	50	Totaal
1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	12

Bereken > totaalscore : 44 = 30%

Score overzicht:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders	10.....20... 25 ...30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden	10.....20... 25 ...30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag	10.....20.....30... 32 ...40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Ongemotiveerd voor activiteiten	10.....20.....30... 35 ...40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Positief aandacht vragen	10.....20... 3040.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Negatief aandacht vragen	10.....20... 25 ...30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Afhankelijk gedrag	10.....20..... 3040.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken gedrag	10.....20..... 3040.....50.....60.....70.....80.....90.....100

Naam leerling: Z.
Leerkrachten: Meneer Ad

Groep 5

Datum: 16-4-2012

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders

8	21	32	40	Totaal
1	1	1	0	3

Bereken > totaalscore : 16 = 18,7%

Score op schaal:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden

4	13	20	22	33	43	49	Totaal
1	0	1	1	2	2	1	8

Bereken > totaalscore : 28 = 28,6%

Score op schaal:

Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag

3	9	24	31	38	41	45	Totaal
2	1	1	2	2	1	1	10

Bereken > totaalscore : 28 = 40%

Score op schaal:

Ongemotiveerd gedrag

6	11	14	10	26	37	48	Totaal
1	1	2	3	3	1	1	12

Bereken > totaalscore : 28 = 42,8%

Score op schaal:

Positief aandacht vragen

5	18	29	35	42	Totaal
2	1	2	1	2	8

Bereken > totaalscore : 20 = 40%

Score op schaal:

Negatief aandacht vragen

2	15	25	39	Totaal
1	1	2	1	5

Bereken > totaalscore : 16 = 31,2%

Score op schaal:

Afhankelijk gedrag

1	16	27	36	46	Totaal
1	2	1	2	0	6

Bereken > totaalscore : 20 = 30%

Score op schaal:

Teruggetrokken gedrag

7	12	17	19	23	28	30	34	44	47	50	Totaal
1	2	3	1	1	2	1	2	1	1	2	17

Bereken > totaalscore : 44 = 38,6%

Score overzicht:

Anti-sociaal gedrag ten opzichte van de ouders	10..... 18,720.....30.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Anti-sociaal gedrag ten opzichte van medegezinsleden	10.....20..... 28,630.....40.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag	10.....20.....30..... 4050.....60.....70.....80.....90.....100
Ongemotiveerd voor activiteiten	10.....20.....30.....40..... 42,850.....60.....70.....80.....90.....100
Positief aandacht vragen	10.....20.....30..... 4050.....60.....70.....80.....90.....100
Negatief aandacht vragen	10.....20.....30..... 31,240.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Afhankelijk gedrag	10.....20..... 3040.....50.....60.....70.....80.....90.....100
Teruggetrokken gedrag	10.....20.....30..... 38,640.....50.....60.....70.....80.....90.....100