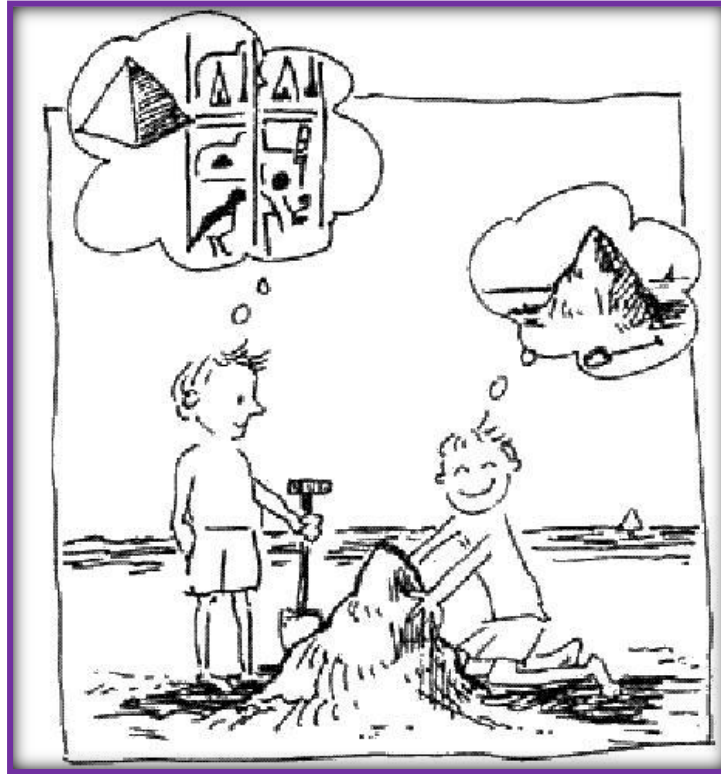


Hoogbegaafde leerlingen en hun sociale competentie:
Niet *in* een groep, maar *als* een groep.



In welke mate verschillen de scores op de dimensies binnen de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen die niet, deels of volledig deelnemen aan een plusklas?

Minor SEN

Paulina Scholten

Relatienummer: 79674

Docent: Dirk Korf

PPB'er: Pieneke Busstra

Christelijke opleiding tot leraar basisonderwijs

Stenden Hogeschool Emmen

Januari 2012

Voorwoord

Voor de minor *Special Educational Needs* is er zowel een theoretisch onderzoek als een praktijkonderzoek uitgevoerd die zullen worden toegelicht en verantwoord in deze scriptie. Het is geschreven met de motivatie dat ook hoogbegaafde leerlingen specifieke zorg verdienen en binnen het kader van passend onderwijs een belangrijke plaats zullen moeten krijgen binnen de leerlingenzorg, zowel op cognitief gebied als sociaal-emotioneel gebied.

Hierbij speciale dank aan de basisscholen binnen de regio die hebben deelgenomen aan dit onderzoek en inzicht hebben gegeven in het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen.

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Hoofdstuk 1: 100 jaar leerlingenzorg	6
Hoofdstuk 2: Hoogbegaafdheid.....	24
Hoofdstuk 3: De sociale competentie.....	31
Hoofdstuk 4: Slim, maar niet sociaal?	38
Hoofdstuk 5: De leerlingenzorg aan hoogbegaafde leerlingen: Het effect van de verschillende onderwijsarrangementen op de sociale competentie.	45
Hoofdstuk 6: De sociale competentie als onderwijsdoel.....	50
Conclusies literatuuronderzoek	59
Hoofdstuk 7: Uitkomsten praktijkonderzoek.	60
Hoofdstuk 8: Niet <i>in</i> een groep, maar <i>als</i> een groep.....	73
Hoofdstuk 9: Verantwoording praktijkonderzoek.....	84
Literatuurlijst.....	96
Bijlagen	100

Inleiding

Binnen het kader van passend onderwijs besteden steeds meer basisscholen aandacht aan aangepaste onderwijsarrangementen voor hoogbegaafde leerlingen, ondersteund door de overheid¹. De basisscholen zetten plus- of verrijkingsklassen op om voldoende uitdaging te bieden aan de hoogbegaafde leerlingen. Ook zijn er de laatste jaren steeds meer aparte plusklassen en Leonardoklassen opgezet zodat hoogbegaafde leerlingen les kunnen krijgen met hun ontwikkelingsgelijken. Het probleem is echter dat de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen achter lijken te lopen op die van hun medeleerlingen en het onderwijs merkt op dat ze moeilijk kunnen samenwerken met hun medeleerlingen.² De vraag is of de persoonlijkheidskenmerken van de leerlingen de oorzaak zijn of dat de omgeving de beslissende factor is.

Dankzij de plusgroep en aparte plusklassen kunnen hoogbegaafde leerlingen meer op hun eigen cognitieve niveau werken maar de vraag is of dit ook geldt voor de sociale competentie. Kunnen de leerlingen dan wel hun sociale competentie vergroten en toepassen binnen de klas? Zowel binnen een plusgroep, binnen de eigen groep als een aparte plusklas is het immers essentieel dat hoogbegaafde leerlingen hun sociale competentie vergroten en daardoor kunnen samenwerken binnen een groep. De optimale afstemming tussen de cognitieve en sociale behoeften van hoogbegaafde leerlingen vormen blijkbaar voor veel scholen een probleem. Tenslotte is de sociale competentie van leerlingen op zichzelf moeilijk meetbaar en is daardoor de voortgang van de sociale ontwikkeling lastig te volgen. De effecten van de onderwijsarrangementen zoals het deelnemen aan een plusgroep of plusklas op de sociale competentie, al dan niet mede veroorzaakt door aanlegfactoren en andere omgevingsfactoren blijven daarmee grotendeels onbekend.

In periode 4.1 is er gestart met het opstellen van een onderzoeksplan en is er theoretisch onderzoek gedaan naar hoogbegaafde leerlingen en hun sociale competentie binnen het basisonderwijs. Vervolgens is er in periode 4.2 gestart met het praktijkonderzoek. Hoogbegaafde leerlingen die niet, deels en volledig deelnemen aan een plusklas op verschillende basisscholen hebben hierbij met behulp van het ontworpen meetinstrument hun eigen sociale competentie beoordeeld. Zowel de resultaten van het theoretisch als het praktijkonderzoek zijn zichtbaar in dit verslag.

Het verslag begint met een theoretisch onderzoek met een inleidend hoofdstuk over 100 jaar leerlingenzorg, waarbij de historie van het basisonderwijs en het speciaal onderwijs centraal staat. Vervolgens bestaat het theoretisch onderzoek uit vijf hoofdstukken (2 t/m 6), waarin de antwoorden op de theoretische deelvragen zijn verwerkt.

¹ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/ondersteuning-hoogbegaafde-leerlingen> (Geraadpleegd op 10/10/2011)

² Drent & Gerven, van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma. P.138

De uitkomsten van het praktijkonderzoek worden beschreven in hoofdstuk 7, waarna in hoofdstuk 8 de theorie aan de praktijkuitkomsten worden gekoppeld om het onderzoek te interpreteren en te concluderen om uiteindelijk aanbevelingen te kunnen doen. Het verslag sluit af met hoofdstuk 9 waarin het gehele praktijkonderzoek wordt verantwoord om de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek grotendeels te kunnen garanderen.

In de bijlagen staan tenslotte de sociale competentielijsten vermeld en de ingevulde competentielijsten door alle hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten die hebben deelgenomen aan het onderzoek.

In dit verslag wordt onder de volgende begrippen verstaan:

Leerlingen: Kinderen die deelnemen aan het basisonderwijs. In dit verslag staan met uitzondering van hoofdstuk 1 voornamelijk de leerlingen in de bovenbouw centraal.

Onderwijsarrangementen: De wijze waarop leerkrachten en scholen het onderwijsproces en leerproces inrichten, begeleiden en hierbij rekening houden met specifieke onderwijsbehoeften.

Plusgroep: Verrijkingsgroep binnen de reguliere onderwijstijd waar meer- en hoogbegaafde leerlingen aan deelnemen buiten de eigen groep.

Plusklas: Klas waar hoogbegaafde leerlingen volledig aan deelnemen binnen de onderwijstijd. Een kenmerkend voorbeeld is de Leonardoklas.

Deze en overige begrippen worden binnen de verschillende hoofdstukken uitgebreid gedefinieerd en met behulp van achtergrondliteratuur toegelicht.

Hoofdstuk 1: 100 jaar leerlingenzorg

Niet buitengewoon, maar speciaal. ‘Van zorgleerlingen naar leerlingenzorg.’

Het basisonderwijs en het speciaal onderwijs kennen een lange geschiedenis. Omstreeks 1900 heeft het speciaal onderwijs zich ontwikkeld, onder invloed van pedagogen, wetten en visies, tot een begrip dat onlosmakelijk verbonden is aan het basisonderwijs. Elke leerkracht zal er steeds meer mee te maken krijgen binnen het kader van passend onderwijs. Dit hoofdstuk begint met een uiteenzetting van wetten en regelingen uit de afgelopen eeuw. Vervolgens worden deze wetten en regelingen binnen het niveau van schoolbesturen en samenwerkingsverbanden verwerkt, waarin de verwijzing naar het speciaal onderwijs, de 1-zorgroute en het passend onderwijs een belangrijke plaats in zullen nemen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een kijkje binnen de klas, waarin het individuele kind centraal staat, dat niet buitengewoon blijkt te zijn, maar speciaal. Als praktijkvoorbeeld wordt een observatie beschreven van een zorgleerling en sluit af met de uitstroom van groep 8, waarmee het basisonderwijs wordt afgesloten.

§1.1 Historie van het basisonderwijs en speciaal onderwijs.

De eerste onderwijswet: Van hoofdelijk naar klassikaal.

In het begin 19^e eeuw wordt de basis gelegd voor 100 jaar speciaal onderwijs, doordat er steeds meer aandacht en vrijheid ontstond voor de opvoeding en onderwijs aan kinderen. In 1790 wordt er een school voor doven en slechthorenden opgericht en in 1810 een scholeninstituut voor blinden en slechtzienden³.

In 1806 komt de eerste onderwijswet tot stand, de zogenoemde schoolwet. Het doel van deze onderwijswet was om kinderen op te voeden tot alle maatschappelijke en christelijke deugden.⁴ Er vond een overgang plaats van hoofdelijk (individueel lesgeven) naar klassikaal onderwijs. Grote groepen kregen tegelijkertijd instructie van leerkrachten die vanaf nu ook verplicht werden om een bevoegdheid te behalen. Daarnaast werden er ook meer eisen gesteld aan het onderwijs. Leerkrachten moesten toezien op de algehele gezondheid van kinderen en zogenaamde schoolopzieners controleerden de scholen. De wet leidde ertoe dat er iets meer aandacht voor de leerlingen ontstond, ook die buiten de reguliere scholen vallen. In 1855 is er de eerste ‘idiotenschool’ voor zwakzinnigen in Den Haag.⁵ De overheid is echter nog steeds passief op het gebied van zorg aan leerlingen met een andere beperking dan zwakzinnig.

³ Korf.D (2011) PowerPoint College 12/09/2011

⁴ <http://100jaarorthopedagogiek.nl/> (Geraadpleegd op 22/09/2011)

⁵ Korf.D (2011) PowerPoint College 12/09/2011

Daarnaast wordt in deze wet voor het eerst onderscheid gemaakt tussen bijzonder en openbaar onderwijs, waarbij de eerstgenoemde zelf de bekostiging moest financieren.⁶ Deze schoolstrijd heeft uiteindelijk geduurd tot 1917, wanneer het bijzonder en openbaar onderwijs financieel gelijk worden gesteld. Het klassikaal onderwijs zou uiteindelijk weer hervormd worden door verschillende nieuwe- pedagogische gedachten waarbij er werd gepleit voor een lossere klassenverband en meer aandacht voor de verschillen tussen kinderen.⁷

1900-1920: Kinderen moeten naar school.

Bij de invoering van de leerplichtwet in 1901 kwam het speciaal onderwijs al ter sprake. Deze wet verplichtte kinderen van 6 tot 12 jaar om onderwijs te volgen. De wet is mede ontstaan onder invloed van de samenleving, die pleitte voor de sociale rechten van kinderen. Het kinderwetje van Houten, uit 1874, had hier al deels voor gezorgd door het verbod op kinderarbeid. De leerplichtwet stimuleerde deze wet om de kinderarbeid aanzienlijk te kunnen verminderen.⁸ Ook voor gehandicapte kinderen werden scholen opgericht. In 1901 waren er drie scholen die samen 100 verstandelijk gehandicapte leerlingen telden⁹. De scholen voor zwakzinnige leerlingen groeiden echter na de leerplichtwet zeer snel.

In 1920 gaat de *Wet op het Lager Onderwijs* van kracht.

In deze wet wordt er gesproken over het buitengewoon lager onderwijs. Dit houdt in dat er scholen voor kinderen opgericht zou worden die vanwege geestelijke en lichamelijke problemen niet in staat zijn om aan het reguliere Lager Onderwijs deel te nemen. Dit waren de leerlingen die niet konden meekomen met het niveau binnen het basisonderwijs en achterop in de ontwikkeling raakten. De benaming *buitengewoon lager onderwijs* zal nog tot 1985 gebruikt worden.¹⁰

In de 19^e eeuw werden zoals eerder benoemd al scholen opgericht voor leerlingen die op geen enkele wijze konden deelnemen aan het reguliere onderwijs. Deze leerlingen bestonden uit dove, blinde en ernstig verstandelijk gehandicapte kinderen. Vanaf 1920 werden er echter nu ook scholen opgericht voor leerlingen die niet onder deze groep vallen maar ook niet aan het lager onderwijs kunnen deelnemen. Voor hen werden de mlk scholen opgericht. (moeilijk lerende kinderen).¹¹ Inspecteur van Voorthuijsen heeft in deze ontwikkeling een grote rol gespeeld. Hij was vanaf 1920 de eerste inspecteur van het Buitengewoon Lager Onderwijs. Deze voormalige kinderarts pleitte voor de oprichting van scholen voor (zeer) moeilijk lerende kinderen. Het buitengewoon onderwijs was hiermee niet meer alleen bestemd voor zwakzinnigen alleen, hoewel deze groep wel relatief het grootst was (60%).¹²

⁶ Berding. J & Pols.W (2009). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoff. P130

⁷ Berding. J & Pols.W (2009). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoff. P154

⁸ <http://www.protestant.nl/encyclopedie/themas/onderwijs/speciaal-onderwijs> (Geraadpleegd op 21/09/2011)

⁹ <http://100jaarorthopedagogiek.nl/#1901> (Geraadpleegd op 22/09/2011)

¹⁰ <http://100jaarorthopedagogiek.nl/#1901> (Geraadpleegd op 22/09/2011)

¹¹ Berding.J & Pols.W (2009) *Schoolpedagogiek, opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Noordhoffuitgevers Groningen/Houten. P. 167

¹² Korf.D (2011) *PowerPoint college* 12/09/2011

1920-1985: Van klassikaal naar gedifferentieerd.

Vanaf 1920 komen er steeds meer scholen voor leerlingen met verschillende afwijkingen. Er blijft echter een groep leerlingen over waarvoor geen aangepast onderwijsarrangement beschikbaar is. Vanaf 1949, vastgesteld in het Koninklijk Besluit, neemt de overheid zelf het initiatief tot het oprichten van scholen voor deze leerlingen met leer- en opvoedingsmogelijkheden.¹³ In de jaren '60 wordt dit beleid extra aangescherpt wegens de sterk veranderende visie op onderwijs en opvoeding.

1960: individualiteit, autonomie en rechtvaardigheid.

Begin jaren '60 van de vorige eeuw begon de visie op het onderwijs en opvoeding sterk te veranderen. Er kwam dankzij de invloed van de maatschappij sterk de nadruk te liggen op individualiteit, zelfstandigheid en gelijke rechten voor iedereen. Men pleitte voor het zogenoemde 'open onderwijs' waarin de leerlingen zelfstandig moeten leren om eigen keuzes te kunnen maken en zichzelf kunnen ontplooien tot een individu. De maatschappij eiste goed opgeleide werknemers. Iedereen moest dezelfde kansen krijgen om een hoge maatschappelijke positie te kunnen vergaren. De meritocratie, waarin de positie enkel door je kennis en vaardigheden wordt bepaald en niet door je afkomst, staat centraal¹⁴.

Binnen de Mammoetwet (1968) wordt de hierboven beschreven visie zichtbaar in een aantal regelingen. Aan kinderen uit laaggeschoolde gezinnen en lage sociale milieus werd meer aandacht besteed door compensatieprogramma's aan te bieden. Ook werd er extra subsidie verschaft. Vanaf de jaren '70 worden kinderen van immigranten geholpen.¹⁵

In 1967 wordt in het Koninklijk Besluit bepaald dat er scholen moeten worden opgericht voor de in ontwikkeling bedreigde kleuters (Iobk-klassen) en Lom-scholen (leer- en opvoedingsmoeilijkheden) voor het voortgezet onderwijs. Daarnaast wordt de benaming van Buitengewoon Onderwijs hervormd tot Speciaal onderwijs.

De Groningse Wilhelmina Bladergroen (1908-1983) heeft veel invloed gehad op het huidige speciaal onderwijs. Zij heeft jarenlang gepleit voor aparte scholen voor kinderen met specifieke beperkingen.¹⁶ Het was volgens haar niet de bedoeling om te leiden, maar om kinderen te begeleiden naar zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid. Vanaf de jaren '70 is mede dankzij Bladergroen het aantal speciale scholen, met name de mlk- en lom-scholen, explosief gestegen.¹⁷

¹³ Korf.D (2011) *PowerPoint College* (12/09/2011)

¹⁴ Berding.J & Pols.W (2009) *Schoolpedagogiek, opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoffuitgevers. P. 164

¹⁵ Berding.J & Pols.W (2009) *Schoolpedagogiek, opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoffuitgevers p.165

¹⁶ <http://www.psg.nl/wjbladergroen/page.asp?id=237804&pid=2793&mid=3672> (Geraadpleegd op 14/09/2011)

¹⁷ Berding.J & Pols.W (2009) *Schoolpedagogiek, opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoffuitgevers p.168

Contourennota (1975)

In de contourennota werd voorgesteld om het onderwijs drastisch te hervormen. De hoofddoelstellingen waren¹⁸:

- Ontplooiing van het individu.
- Voorbereiding op de huidige en toekomstige maatschappij.

Om te streven naar deze hoofddoelstellingen was de taak van het onderwijs om zich aan te passen aan het ontwikkelingsperspectief van hun leerlingen en rekening te houden met hun sociale en culturele omgeving, oftewel een doorlopend, onafgebroken ontwikkelingslijn. Er zouden meer mogelijkheden tot begeleiding moeten komen en de houding van de samenleving ten opzichte van gehandicapte kinderen moest worden hervormd.¹⁹

Concreet zou er volgens de nota een basisschool voor 4 t/m 12 jaar moeten komen en daaropvolgend een middenschool voor leerlingen van 12 t/m 14 jaar. De middenschool is nooit tot stand gekomen, maar de basisschool werd ingevoerd dankzij de wet op het basisonderwijs uit 1985.²⁰

1985-2011: Van gedifferentieerd naar passend.

Wet op het basisonderwijs (1985)

Binnen het basisonderwijs vond er zorgverbreding plaats. Leerlingen moesten de begeleiding krijgen die ze nodig hadden, juist wanneer ze dreigden uit te vallen binnen het basisonderwijs. Om alle leerlingen gelijke rechten te geven moest er dit keer juist onderscheid worden gemaakt tussen kinderen. Klassikaal onderwijs voldeed hier niet meer aan en om aan de ontwikkeling van elk kind te voldoen was gedifferentieerd onderwijs noodzakelijk.

Interimwet speciaal onderwijs

In de Interimwet werd het speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs apart geregeld (ISOVSO). Onder deze wet vielen de speciale scholen voor kinderen met gedrags- en leerstoornissen en kinderen met een geestelijke, lichamelijke of zintuiglijke handicap:²¹

- kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom);
- moeilijk lerende kinderen (mlk);
- in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (iobk);
- zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk);
- zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok);
- dove kinderen;
- slechthorende kinderen;
- visueel gehandicapte kinderen;
- lichamenlijk gehandicapte kinderen;

¹⁸ Berding.J & Pols.W (2009) *Schoolpedagogiek, opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Noordhoffuitgevers Groningen/Houten. P. 166

¹⁹ Korf.D (2011) *PowerPoint College* 12/09/2011

²⁰ Berding.J & Pols.W (2009) *Schoolpedagogiek, opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Noordhoffuitgevers Groningen/Houten. P. 166

²¹ <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=635> (Geraadpleegd op 21/09/2011)

- meervoudig gehandicapte kinderen;
- langdurig zieken;
- kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden;
- kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten.

Er wordt niet meer gesproken over Buitengewoon Onderwijs maar van Speciaal Onderwijs.

Wet op het Primair Onderwijs (1998)

In 1998 werd de Wet op het basisonderwijs opgevolgd door de Wet op het Primair Onderwijs. Binnen deze wet startte het project Weer Samen naar School.

Het project Weer Samen naar school dat gestart is in 1991 en in 1998 een wettelijke basis binnen de Wet op het Primair Onderwijs kreeg, heeft als doel om leerlingen die extra zorg behoeven zoveel mogelijk binnen het basisonderwijs te houden. Om dit doel te kunnen behalen is er een nauw samenwerkingsverband tussen het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs ontstaan. Meerdere basisscholen en in ieder geval één of meerdere speciale basisscholen functioneren op regionaal niveau binnen samenwerkingsverbanden.²² Dankzij deze samenwerkingsverbanden vallen het speciaal onderwijs en het basisonderwijs onder dezelfde wetregels en zijn ze beter op elkaar afgestemd. Dit biedt ook meerdere voordelen op het gebied van organisatie en financiën. Op basis van het aantal leerlingen dat de scholen binnen een regionaal samenwerkingsverband hebben, krijgen ze een vast budget.

Organisatorisch zijn de regelingen vastgesteld binnen een zorgplan, dat is opgesteld door alle scholen onder één regionaal samenwerkingsverband.

Dankzij de Wet op het Primair onderwijs werd het speciaal onderwijs voortaan speciale scholen voor het basisonderwijs genoemd²³. Onder het speciaal basisonderwijs vallen nu de enkele eerdere speciale scholen:

- Lom-scholen
- Mlk-scholen
- Iobk-scholen

Deze leerlingen hebben voornamelijk specifieke leer- gedrags- en emotionele problemen. Vielen deze leerlingen echter eerder onder het speciaal onderwijs, behoren ze nu tot het speciaal basisonderwijs. Deze valt wettelijk gezien onder het basisonderwijs. Voor de leerlingen gelden dezelfde kerndoelen als binnen het reguliere basisonderwijs, maar mogen hier langer over doen om ze te kunnen behalen.

²² Eijkeren, M. van (2007) *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBuitgevers P.180

²³ Eijkeren, M. van (2008) *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBuitgevers P.32

De Wet op Expertisecentra

De overige speciale scholen vallen nu onder de wet op expertisecentra. Binnen deze wet is het speciaal onderwijs georganiseerd. Deze speciale scholen zijn ingedeeld volgens vier clusters²⁴:

1. Scholen voor visueel gehandicapte leerlingen.
2. Scholen voor dove, slechthorende leerlingen en leerlingen met ernstige problemen op het gebied van communicatie en spraak.
3. Scholen voor zowel lichamelijk als geestelijk gehandicapte leerlingen en langdurig zieke leerlingen.
4. Scholen voor leerlingen met psychische stoornissen en ernstige gedrags- en leerproblemen.

Elk cluster valt onder een eigen regionaal samenwerkingsverband, namelijk het regionaal expertisecentrum met uitzondering van cluster 3 en 4 die samen onder één centrum vallen²⁵. Er zijn in totaal dus drie expertisecentra, die elk als doel hebben om het speciaal onderwijs organisatorisch efficiënt en doelmatig te laten verlopen. In het passend onderwijs zullen de REC's verdwijnen dat verderop in dit verslag toegelicht zal worden.

Wet op de Leerlinggebonden Financiering (2003)

In 2003 werd het reguliere basisonderwijs voor leerlingen met een beperking toegankelijker dan voorheen. Dankzij een leerlinggebonden financiering, het 'rugzakje', krijgt de school extra geld om deze leerlingen te kunnen opvangen in het reguliere onderwijs.²⁶

2011: Passend onderwijs

In het kader van passend onderwijs moet het in de toekomst de bedoeling zijn dat elke leerling een aangepast zorgarrangement krijgt die het verdient. Scholen dienen hiervoor samen te werken om dit doel te kunnen realiseren. Regelingen zoals de zorgplicht, samenwerkingsverbanden en het opstellen van onderwijsprofielen zijn hierbij sterk van belang. Hiermee zullen de leerlinggebonden Financiering en de REC verdwijnen. Deze regelingen, de inhoud en visie van het passend onderwijs worden uitgebreid beschreven in de volgende paragraaf waarbij het basisonderwijs en het speciaal onderwijs op het niveau van schoolbesturen centraal staan.

²⁴ <http://www.projectenso.nl/?pid=309> (Geraadpleegd op 15/09/2011)

²⁵ <http://www.ecso.nl/> (Geraadpleegd op 15/09/2011)

²⁶ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/leerlinggebonden-financiering-lgf-of-rugzak-verdwijnt> (Geraadpleegd op 07/10/2011)

§1.2 De samenwerking tussen het basisonderwijs en het speciaal (basis)onderwijs.

In deze paragraaf worden de verschillende organisaties en commissies beschreven die uiteindelijk de samenwerking tussen scholen binnen het basisonderwijs en het speciaal (basis)onderwijs vormen. Beschreven wordt hoe de verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs nu en zal gaan plaatsvinden binnen het kader van passend onderwijs. Tenslotte wordt de zorgstructuur 'de 1zorg-route' beschreven wat een voorbeeld is van hoe passend onderwijs zowel buiten als binnen de school kan worden gerealiseerd.

Schoolbestuur

Het schoolbestuur is het bevoegd gezag (wettelijk) dat belangrijke beslissingen kan nemen ten aanzien van het schoolbeleid. De directeur van een school moet verantwoording afleggen aan het schoolbestuur.²⁷ In het kader van passend onderwijs krijgt het schoolbestuur meer verantwoordelijkheid ten aanzien van zorgleerlingen. Schoolbesturen zijn vanaf nu verplicht om aangemelde leerlingen een passende plek te kunnen bieden. Verderop in deze paragraaf wordt deze ontwikkeling uitgebreid toegelicht.

Samenwerkingsverband

Zoals in de vorige paragraaf beschreven hebben regionale samenwerkingsverbanden als doel om door middel van samenwerking leerlingen de beste zorg te kunnen bieden die ze behoeven en door samenwerking gebruik maken van elkaars kwaliteiten. Zowel organisatorisch als financieel zou dit meer voordelen bieden.²⁸ Binnen een regionaal samenwerkingsverband is ten minste één school met speciaal basisonderwijs aangemeld. Een samenwerkingsverband kan zuilair of interzuilair zijn wat wil zeggen dat het christelijk onderwijs gescheiden is van het openbaar onderwijs of samengaan in één samenwerkingsverband.²⁹ Alle scholen binnen het samenwerkingsverband stellen gezamenlijk een zorgplan op waarin de zorg aan hun leerlingen staat beschreven.

Het speciaal basisonderwijs werkt nauw samen met het reguliere basisonderwijs. Het SBO kent twee soorten functies die elkaars verlengde vormen³⁰:

- Ondersteuningsfunctie; Het speciaal basisonderwijs ondersteunt het basisonderwijs door hun deskundigheid en specialisten te verlenen aan het basisonderwijs wanneer de leerlingen externe hulp behoeven.
- Onderwijsfunctie; Binnen de onderwijsfunctie worden leerlingen doorverwezen naar de speciale basisscholen zodat ze daar de zorg kunnen krijgen die niet op de basisschool kan worden verkregen. Het doel is nog steeds om leerlingen zo snel mogelijk te laten terugkeren naar de basisschool, desnoods met de 'ondersteuning' van het speciaal basisonderwijs.

Wanneer blijkt dat leerlingen niet op hun basisschool kunnen blijven wordt de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) ingeschakeld. Deze commissie besluit na bestudering van het onderwijskundig rapport of een leerling naar het speciaal basisonderwijs moet worden verwezen.

²⁷ Eijkeren, M. van (2007) *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBuitgevers P.19

²⁸ Eijkeren, M. van (2007) *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBuitgevers. P.32

²⁹ Amels, S (2011) *PowerPoint college 24/10/2011*

³⁰ Eijkeren, M. van (2007) *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBuitgevers P.187

Commissie voor de Indicatiestelling. (CvI)

Wanneer een leerling op dit moment in aanmerking komt voor het speciaal onderwijs wordt de leerling door zijn ouders aangemeld bij de commissie voor de Indicatiestelling. Deze commissie bepaalt of de leerling doorverwezen zal worden naar het speciaal onderwijs, of met behulp van een leerlinggebonden financiering, in staat is om te blijven deelnemen aan het basisonderwijs.³¹ Om in aanmerking te komen voor deze financiering (het rugzakje) heeft de leerling daarvoor een indicatie nodig van deze commissie.³² De school ontvangt voor deze leerling meer geld en kan hiermee hulp inschakelen om de leerling zo goed mogelijk te kunnen begeleiden. Deze landelijke indicatie zal door de invoering van passend onderwijs verdwijnen dat verderop in dit hoofdstuk zal worden toegelicht.

Passend onderwijs: Geen leerling meer tussen wal en schip...

Passend onderwijs omvat een stelsel waarin alle leerlingen de zorg die ze behoeven moeten kunnen krijgen binnen de eigen leefomgeving. Wanneer speciaal onderwijs echter noodzakelijk is zal de leerling naar een school moeten kunnen die binnen de eigen regio is zodat leerlingen in hun eigen leefomgeving kunnen blijven. Het nieuwe stelsel passend onderwijs heeft geleid tot een aantal regelingen dat nu en in de toekomst wettelijk verplicht zullen worden.³³

De zorgplicht

Alle scholen binnen het primair en voortgezet onderwijs hebben een zorgplicht. Dit houdt in dat een school hun zorgleerlingen de beste zorg moet kunnen geven die ze verdienen. Het doel is om elke leerling die bij een school wordt aangemeld een passend zorgarrangement krijgt aangeboden door het schoolbestuur die deze verantwoordelijkheid draagt. De leerlingenzorg vindt op regionaal niveau plaats, binnen het eigen samenwerkingsverband. Op deze manier kunnen scholen van elkaars kwaliteiten en specialismes profiteren. Ook kunnen de leerlingen binnen hun eigen leefomgeving blijven, wanneer een andere school binnen het basisonderwijs of speciaal onderwijs noodzakelijk is als blijkt dat het schoolbestuur de zorg niet kan bieden die de leerling nodig heeft³⁴.

De leerling gebonden financiering (het rugzakje) en de landelijke indicatie worden afgeschaft. Voortaan zijn de samenwerkingsverbanden zelf in staat om een 'toelaatsbaarheidsverklaring' af te geven. De REC's zullen verdwijnen en de scholen zullen gaan samenwerken met cluster 3 en 4.³⁵ Daarnaast zal het beschikbare budget rechtstreeks naar de (samenwerkende) scholen gaan die zorg verlenen aan deze leerlingen. Op deze manier hoopt de overheid dat het geld efficiënter en effectiever dan voorheen besteed zal worden. Met deze nieuwe regeling zal het rugzakje (leerlinggebonden financiering) op 1 augustus 2013 officieel verdwijnen.³⁶

³¹ <http://www.projectenso.nl/?pid=371> (geraadpleegd op 21/09/2011)

³² <http://www.poraad.nl/index.php?p=571643> (geraadpleegd op 21/09/2011)

³³ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-overheid-van-plan-met-het-passend-onderwijs-aan-leerlingen-met-een-zorgbehoefte.html> (Geraadpleegd op 07/10/2011)

³⁴ Amels.S (2011) PowerPoint College 24/10/2011

³⁵ <http://www.ouders.nl/mond2011-speciaalonderwijs.htm> (Geraadpleegd op 07/10/2011)

³⁶ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/leerlinggebonden-financiering-lgf-of-rugzak-verdwijnt> (Geraadpleegd op 07/10/2011)

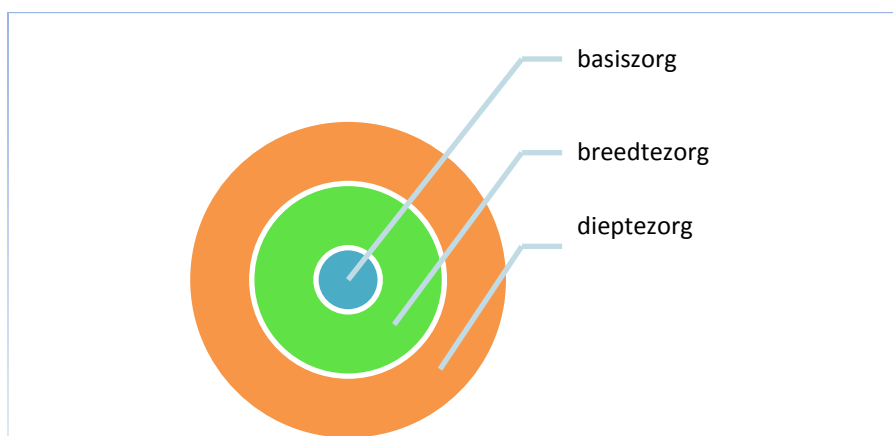
Het passend onderwijs komt mede voort uit het *Salamanca Statement* uit 1994. In dit verdrag, getekend in Parijs, moeten leerlingen met specifieke leerbehoeften toegang kunnen krijgen binnen het regulier basisonderwijs die aan deze leerbehoeften moeten voldoen door een veilig pedagogisch klimaat te creëren, passend voor het kind.³⁷

Onderwijzorgprofiel

Vanaf 1 augustus 2012 dient elke basisschool een onderwijzorgprofiel te hebben. Hierin staat beschreven welke leerlingen de school in haar onderwijs kan opnemen, welke zorgspecialisaties de school bezit en wat de school nog graag in het zorgaanbod zou willen opnemen. Door het opstellen van zorgprofielen van alle basisscholen binnen een samenwerkingsverband kan er een dekkend onderwijsaanbod worden gecreëerd op het gebied van leerlingenzorg. Hoe meer aanbod, hoe meer zorgmiddelen de scholen uiteindelijk ontvangen.³⁸ Daarnaast kan er worden toegezien hoe het passend onderwijs vorm krijgt binnen het basisonderwijs.

Binnen het onderwijzorgprofiel worden drie zorgniveaus³⁹ onderscheiden:

- Basiszorg: De leerlingenzorg die binnen de eigen school aanwezig is en gerealiseerd kan worden door het schoolteam.
- Breedtezorg: De leerlingenzorg buiten de school die de school ondersteuning biedt in de vorm van bijvoorbeeld ambulante begeleiding en deskundigen. De leerling blijft echter onder eigen verantwoording van de school.
- Dieptezorg: De leerlingenzorg buiten de basisschool in de vorm van de speciaal basisonderwijs of indien nodig speciaal onderwijs, binnen het samenwerkingsverband. De leerling staat vanaf nu onder verantwoordelijkheid van het SBO of speciaal onderwijs.



Afb 1.1⁴⁰: De drie zorgniveaus binnen een onderwijzorgprofiel.

³⁷ <http://www.inclusiezeeland.nl/infosalamanca.html> (Geraadpleegd op 9/11/2011)

³⁸ http://www.passendonderwijs.nl/files/media/referentiekader/definitieve_notitie_onderwijzorgprofielen_versie_juli_2010_1.pdf (Geraadpleegd op 28/11/2011)

³⁹ http://www.passendonderwijs.nl/files/media/referentiekader/definitieve_notitie_onderwijzorgprofielen_versie_juli_2010_1.pdf (Geraadpleegd op 28/11/2011)

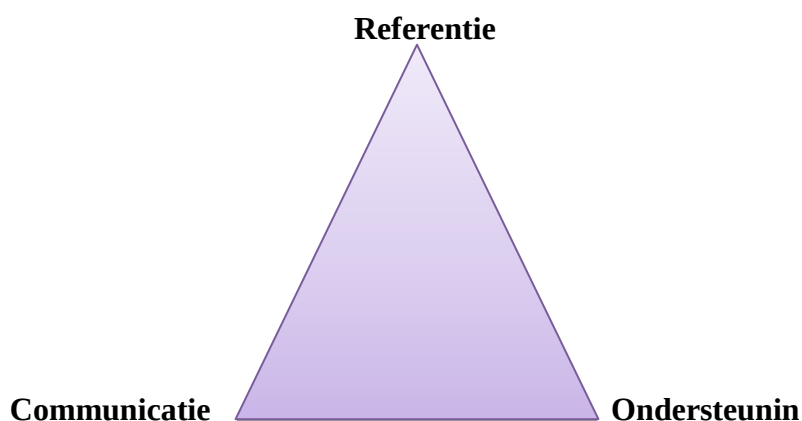
⁴⁰ Paulina Scholten.

Het onderwijsprofiel van een basisschool moet minimaal aan de volgende vier eisen kunnen voldoen:

1. Er is een onderwijsprofiel opgesteld volgens de visie van de zorgplicht.
2. De school beschrijft de basiszorg dat minimaal aanwezig moet zijn.
3. Het kwaliteitsproces van de leerlingenzorg en het profiel zelf wordt continu bewaakt en ouders hebben hier zeggenschap in.
4. Er is een onderwijszorgaanbod beschikbaar dat dekkend is en een deel is van het zorgplan. Er vindt hierbij samenwerking plaats tussen de samenwerkingsverbanden.

In 2010 hebben de sectorraden een referentiekader opgesteld zodat het passend onderwijs binnen het gehele basisonderwijs kan worden ingevoerd op een soortgelijke wijze. Het referentiekader kent daarom drie functies:⁴¹

- Referentie: Een aantal afspraken, eisen en uitgangspunten worden landelijk vastgesteld.
- Communicatie: Er is behoefte aan een gemeenschappelijke taal zodat verschillende instanties, instellingen en betrokkenen gestructureerd gesprekken kunnen voeren.
- Ondersteuning: Het referentiekader helpt om het passend onderwijs vorm te geven binnen de samenwerkingsverbanden en scholen. Instrumenten worden aangereikt om een zo goed mogelijke onderwijsprofiel op te kunnen stellen.



Afb 1.2⁴²: De drie functies van het opgestelde referentiekader door de PO-raad, VO-raad, MBO-raad, WEC-raad en AOC-raad.

Het opstellen van een onderwijszorgprofiel is een goede ontwikkeling om de samenwerking tussen scholen te optimaliseren. Leerlingen kunnen op deze manier preventief worden geholpen zonder dat dit ingrijpende gevolgen heeft voor hun eigen leefomgeving. Er moet echter wel ervoor worden gewaakt dat het onderwijsprofiel geen vaststaand gegeven is, maar een continu proces waarbij de scholen proberen hun kwaliteit, kennis en vaardigheden te vergroten om de juiste zorg te kunnen aanbieden zonder meteen hulp van andere scholen in te schakelen.

⁴¹ http://www.passendonderwijs.nl/files/media/referentiekader/definitieve_notitie_onderwijszorgprofielen_versie_juli_2010_1.pdf (Geraadpleegd op 18/11/2011)

⁴² Paulina Scholten

De 1-zorgroute: alle neuzen één kant op.

Om passend onderwijs te kunnen bieden hebben scholen een adequaat zorgstructuur nodig om de juiste onderwijsarrangementen te kunnen garanderen. Er moet een systeem worden gevonden waarbij de zorgleerlingen vroegtijdig en preventief kunnen worden begeleid. De 1-zorgroute is een project ontstaan uit WSNS plus dat een bijdrage kan leveren aan de doelstellingen van het passend onderwijs.

De 1-zorgroute betreft een systeem binnen het basisonderwijs waarin beschreven wordt hoe de leerlingenzorg is georganiseerd en op welke manieren een school het onderwijs afstemt op de verschillende leerbehoeften van de leerlingen. Dit wordt beschreven op een transparante wijze en de stappen die op verschillende niveaus worden genomen zijn cyclisch van karakter. De algemene doelstelling van de 1-zorgroute is dat er door middel van handelingsgericht werken afgestemd wordt op de leerbehoeften van kinderen en door een transparant zorgstructuur de leerlingenzorg inzichtelijk te maken op de verschillende niveaus zodat de kwaliteit van het gehele zorgstructuur verbeterd zal worden, op grond van een gemeenschappelijke visie binnen het samenwerkingsverband⁴³.

Uit deze doelstelling kunnen een aantal uitgangspunten van de 1-zorgroute worden geformuleerd⁴⁴:

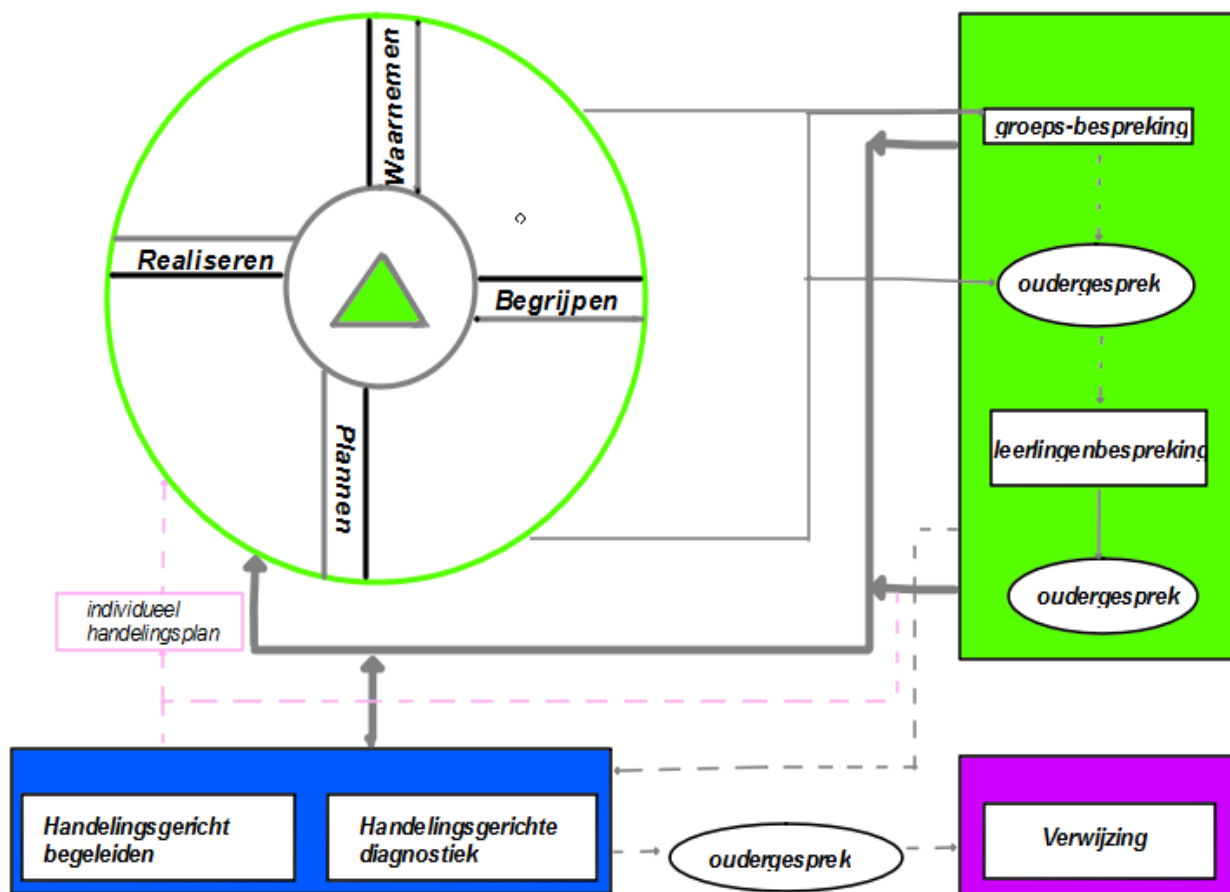
1. Afstemmen op de leerbehoeften van kinderen.
2. Preventief en actief handelen
3. Uitgaan van wat het kind al kan.
4. Het kind binnen een interactieve omgeving.
5. Opzetten van groepsplannen
6. Een competente leerkracht
7. Zorg binnen de klas.
8. De interne begeleider als coach
9. De 1-zorgroute is eenduidig en transparant
10. Samenwerken binnen de eigen regio

Binnen de 1-zorgroute worden de drie niveaus optimaal op elkaar afgestemd:

- Groepsniveau
- Schoolniveau
- Bovenschools niveau

⁴³ Maas.A (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv. P.9

⁴⁴ Maas.A (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv. P.10



Afb 1.3⁴⁵: Schema 1-zorgrouteWSNS plus

De 1-zorgroute is een zorgstructuur die ervoor kan zorgen dat problemen en mogelijke leerachterstanden op tijd gesignaleerd kunnen worden. Daarnaast is de gehele zorgstructuur transparant wat voor alle betrokkenen prettig is. De communicatie tussen ouders, leerkrachten en instellingen kan hierdoor beter verlopen. Als kritiek kan erop geleverd worden dat de leerkracht belangrijke taken heeft die eerder golden voor de IB'er. Het grote voordeel is echter dat het inzicht van de leerkracht veel groter zal worden en daardoor preventief handelen mogelijk is, waardoor op langere termijn juist tijd en werk bespaard kan worden. Leerlingen voelen zich prettiger en alles wordt inzichtelijker gemaakt.

⁴⁵ Paulina Scholten ontleend aan Maas.A (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv. P.17

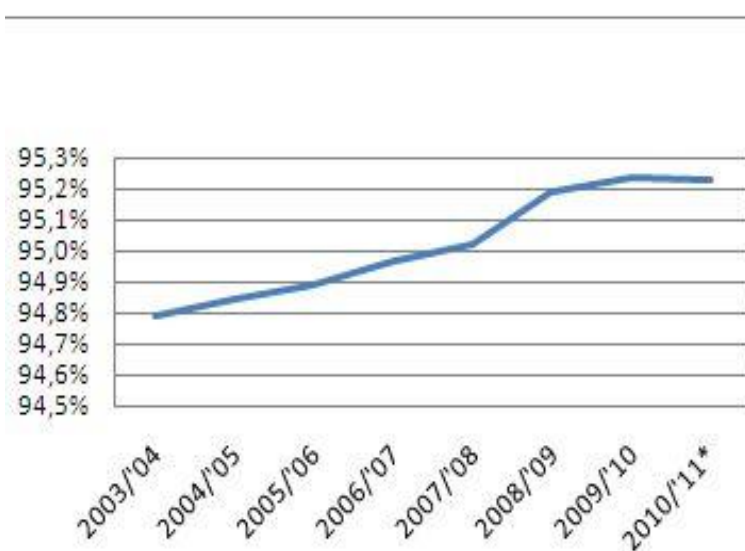
§1.3 Een kijkje in de klas

In deze laatste paragraaf wordt een kijkje genomen in de klas. Wat zijn de gevolgen van de eerder genoemde wetten, regelingen en organisaties voor de zorgleerlingen binnen de klas en om hoeveel leerlingen gaat het nu precies?

Leerlingen naar onderwijssoort in het Primair onderwijs. (Percentage in %)⁴⁶

Onderwijssoort	2005	2006	2007	2008	2009
Basisonderwijs	94,9%	95,0%	95,0%	95,2%	95,2%
Speciaal basisonderwijs	2,9%	2,8%	2,8%	2,7%	2,7%
Speciaal onderwijs	2,2%	2,2%	2,2%	2,1%	2,1%
Totaal primair onderwijs	100%	100%	100%	100%	100%

Uit de tabel is vast te stellen dat het aandeel van speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs relatief lager wordt binnen het totaal primair onderwijs.



Afb 1.4⁴⁷: Aantal leerlingen naar regulier basisonderwijs in %.

Deze ontwikkeling duurde in 2011 nog steeds voort blijkt uit de bovenstaande afbeelding. In 2010/2011 gingen in totaal 4,8% naar het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs. 95,2% van alle leerlingen gingen naar het reguliere basisonderwijs. Bij deze ontwikkeling kan echt de kanttekening worden geplaatst dat de ontwikkeling lijkt te stagneren. Een verklaring hiervoor kan de aankondiging van de bezuinigingen binnen het onderwijs zijn. De reden waarvoor er in 2005/2006 een flinke stijging van het aantal leerlingen dat naar regulier onderwijs gaat kan zijn dat er vanaf dat jaar aanzienlijk meer ambulante begeleiding werd ingeschakeld.

⁴⁶ <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/Hoofdstuk+8+Opbrengsten+van+het+onderwijs.pdf> (Geraadpleegd op 02/12/2012)

⁴⁷ <http://www.aob.nl/default.aspx?id=24&article=48165> (Geraadpleegd op 02/12/2011)

§1.3.1 Observatie zorgleerling

Aanleiding: Tijdens het zelfstandig werken vertoont de leerling met PDD-NOS opvallend gedrag in omgang met zijn medeleerlingen. Na het zelfstandig werken geven zowel de betreffende leerling als zijn medeleerlingen aan dat het zelfstandig werken soms niet goed verloopt.

Naam geobserveerde: Ni.
Locatie: Klaslokaal
Tijdstip: 9.00 – 10.00
Situatieomschrijving: Ik observeer een leerling met PDD-NOS voor, tijdens en na het zelfstandig werken van de rekenles. Dit vindt plaats volgens de volgende vier fasen: 1. Voorbereiding: Wat moet ik doen? 2. Planning en voorbereiding: Hoe ga ik het doen? 3. Uitvoering: Ik doe het! 4. Evaluatie: Hoe ging het? Ik wil graag zijn werkhouding observeren tijdens de instructie van de leerkracht en het zelfstandig werken, waarbij de leerlingen in groepjes bij elkaar zitten en elkaar mogen helpen. Na de observatie vergelijk ik het gedrag met de gedragskenmerken die typisch zijn voor PDD-NOS.

Observatiemethode: • Gestructureerde observatie. ○ Ongestructureerde observatie ○ Participerende observatie • Niet-participerende observatie	Registratiemethode ○ Beschrijvend verslag ○ Bestaande observatielijst nl. • Zelf ontwikkelde observatielijst
--	--

Theoretische verantwoording. - Er is gekozen voor een zelf ontwikkelde, gestructureerde observatielijst omdat ik wil weten in welke fasen de problemen zich (kunnen) voordoen.
--

Doelstelling: - Ik wil graag het gedrag en omgangsregels van de leerling tijdens de vier fasen rondom het zelfstandig werken observeren teneinde ik een aanpak kan ontwikkelen zodat het zelfstandig werken binnen deze groep beter zal verlopen.

Vraagstelling: - Welk opvallend gedrag wordt door de leerling vertoond gedurende de vier fasen tijdens het zelfstandig werken?
--

Achtergrondliteratuur: - http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/pdd-nos/wat-is-pdd-nos/ (Geraadpleegd op 1/12/2011)
--

Achtergrondinformatie

Leerlingen met PDD-NOS (pervasieve ontwikkelingsstoornis – niet nader omschreven) is een vorm van autismespectrumstoornissen. Leerlingen met PDD-NOS bezitten namelijk kenmerken van autisme maar niet voldoende om officieel als autistisch erkend te worden.

Bij leerlingen met PDD-NOS is er sprake van een achterstand in de sociale ontwikkeling. De sociaal-communicatieve vaardigheden worden in mindere mate beheerst en specifieke gedragskenmerken en interesses passen bij deze gedragsstoornis.

Daarnaast kunnen zich ook met name in de taalontwikkeling en motorische ontwikkeling problemen voordoen.⁴⁸ De onderstaande kenmerken passen bij leerlingen met PDD-NOS:

- Achterstand in de sociale ontwikkeling.
- Maakt weinig gebruik en begrijpt in mindere mate non-verbaal taalgebruik.
- Eenzaam en gesloten houding.
- Angst voor veranderingen, vasthouden aan gedragspatronen.
- Dwangmatig handelen.
- Eenzijdige belangstelling en interesses
- Achterstand motorische ontwikkeling.
- Vasthouden aan routines
- Taal en intonatie letterlijk nemen
- Hooggevoelig voor prikkels uit omgeving

Conclusie

a. Ordening in bijlage:

Zie observatieschema op de volgende pagina.

b. Feitelijke gegevens en antwoord op vraagstelling

De leerling wordt tijdens het zelfstandig werken bij de uitvoering teveel afgeleid door de prikkels om hem heen. Wanneer de leerling zijn medeleerlingen wil vragen om stilte doet hij dit op een manier die zijn medeleerlingen niet waarderen. Er ontstaan conflicten tijdens het zelfstandig werken. Daarnaast leidt zijn dwangmatig handelen ook tot onbegrip van zijn medeleerlingen. De leerling wil zijn materialen op een vaste plaats hebben liggen. Daarnaast heeft hij weinig begrip van non-verbaal taalgebruik waardoor hij dreigend overkomt. Het gedrag uit de observatie komt overeen met een aantal kenmerken van PDD-NOS.

c. Mening:

De leerling heeft oefening nodig in het omgaan met sociale situaties. De leerling moet leren om in staat te zijn sociale problemen te kunnen oplossen. Daarnaast is het van belang dat de medeleerlingen begrip kunnen opbrengen voor zijn handelen en op een juiste manier met deze conflicten kunnen omgaan.

⁴⁸ <http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/pdd-nos/wat-is-pdd-nos/> (Geraadpleegd op 01/12/2011)

Schema observatie:

Vorbereiding (Instructie leerkracht)	Planning	Uitvoering	Evaluatie (afonden en opruimen)
- Leerling kijkt rond in de klas. - Leerling is bezig met de boeken en schriften. - Leerling kijkt naar het bord en de leerkracht. - Leerling kijkt rond in de klas.	- De leerling pakt de materialen en legt ze gestructureerd neer. - De leerling kijkt naar de andere leerlingen - De leerling verplaatst de materialen van de andere leerlingen. - De leerling doet het boek dicht en weer open.	- De leerling werkt in stilte aan zijn werk. - De leerling kijkt om zich heen en gebaart zijn medeleerling tot stilte door. - De leerling reageert op deze medeleerling. - De leerling gaat verder met zijn werk.	- De leerling sluit zijn boek en schrijft en legt het op de hoek van zijn tafel. - De leerling pakt het boek en schrift en levert het in op de inleverplaats. - De leerling loopt naar zijn plek en kijkt veel om zich heen. - De leerling blijft even zitten, kijkt om zich heen en gaat ander werk pakken. - De leerling reageert op een medeleerling.

§1.3.2 Uitstroom groep 8

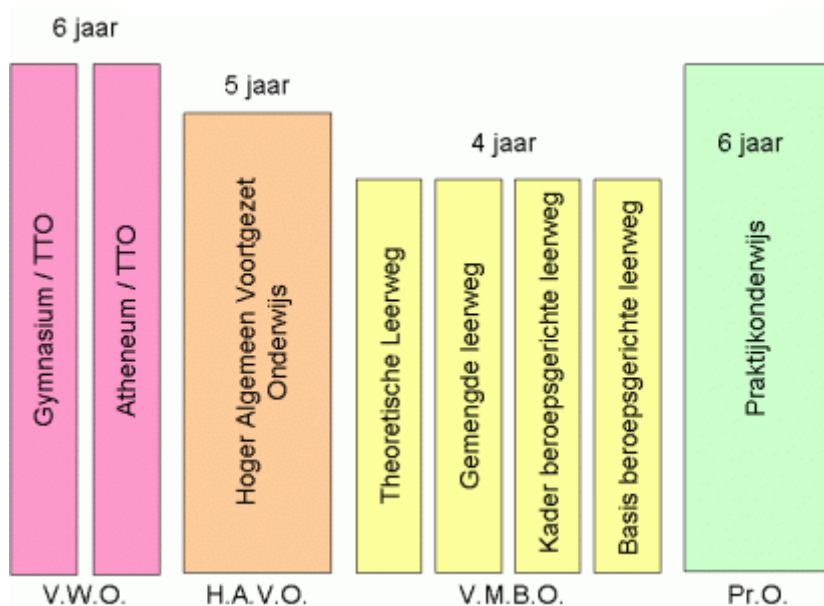
Mede door de uitstroom van groep 8 binnen het basisonderwijs kunnen de leeropbrengsten vastgesteld worden. De uitstroom van groep 8 beschrijft de verdeling van de groep over de verschillende typen voortgezet onderwijs.



Afb. 1.5⁴⁹: Uitstroom groep 8.

⁴⁹<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/Hoofdstuk+8+Opbrengsten+van+het+onderwijs.pdf> (Geraadpleegd op 02/12/2012)

Binnen het voortgezet onderwijs bestaan de volgende typen onderwijs:



Afb. 1.6⁵⁰: Typen voortgezet onderwijs

Uitstroom groep 8 Nederland

Leerlingen (X 1000) ingedeeld in onderwijssoort.⁵¹

	2005	2006	2007	2008	2009
Algemene leerjaren 1-2(-3)	333,8	329,6	326,9	324,3	328,2
Vwo	149,6	155,9	161,3	164,4	163,9
Havo	137,2	141,8	145,3	145,6	149,4
Vmbo	170,7	166,3	158,6	153,2	149,5
Zorg (leerwegondersteuning praktijkonderwijs)	111,4	112,4	113,8	112,3	111,5
Groen vmbo*	22,3	21,6	20,2	19,7	19,1
Groen vmbo met leerwegondersteuning*	14,6	15,1	15,2	14,7	13,9
Totaal	939,6	942,7	941,3	934,4	935,4
Voortgezet speciaal onderwijs	24,8	27,1	28,2	32,4	34,1
Voortgezet speciaal onderwijs %	2,6%	2,8%	2,9%	3,4%	3,5%

Uit de tabel is af te lezen dat het aandeel voortgezet speciaal onderwijs relatief steeds hoger wordt. Was het aandeel speciaal onderwijs in 2005 2,6%, in 2009 was dit al gegroeid naar 3,5%.

⁵⁰ <http://www.rk-emmaus.nl/onze-school/schoolgids/schooladviezen> (Geraadpleegd op 02/12/2011)

⁵¹ <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/Hoofdstuk+8+Opbrengsten+van+het+onderwijs.pdf> (Geraadpleegd op 02/12/2012)

Uitstroom groep 8 CBS Het Palet.

In het onderstaand schema staat de uitstroom van groep 8 van schooljaar 2010/2011. Scholen binnen het voortgezet onderwijs maken soms gebruik van combinatieklassen.

(bijv. havo/vwo). De uitstroom van groep 8 van CBS Het Palet komt grotendeels overeen met de gemiddelde uitstroom van Nederland.⁵²

Type onderwijs	Aantal leerlingen	Percentage (%)
BB/KB	2	8,3%
KB/TL	4	16,7%
TL	5	20,8%
TL/HAVO	2	8,3%
HAVO	3	12,5%
HAVO/VWO	5	20,8%
VWO	2	8,3%
Gymnasium	1	4,2%
Totaal	24 leerlingen	100%

Schema uitstroom groep 8 CBS Het Palet.⁵³

CBS 'het Palet' werkt momenteel hard aan het invoeren van de 1-zorgroute. De IB'er speelt een grote rol op de school maar krijgt door de 1-zorgroute de rol van *coach*. De leerkrachten krijgen meer verantwoordelijkheid. Het besef begint bij de school steeds meer te groeien dat de 1-zorgroute een goed zorgsysteem is waarbij de verwijzing naar speciaal basisonderwijs en de gehele leerlingenzorg inzichtelijker wordt. Het Palet is tegen op het afschaffen van het persoonsgebonden budget. De school ziet het als een maatregel enkel als doel om te bezuinigen en niet om leerlingen hun 'labels' kwijt te laten raken. Daarvoor zijn volgens de school ook andere oplossingen mogelijk.

In dit eerste hoofdstuk is de gehele ontwikkeling naar het passend onderwijs uitvoering beschreven waarin de samenwerking tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs (hopelijk) een grote rol zal spelen. Het doel is dat leerlingen zolang mogelijk op hun eigen school kunnen blijven en indien nodig de leerlingen naar een speciale school moeten toch binnen hun eigen leefomgeving kunnen blijven. Leerlingen moeten zich veilig en prettig kunnen voelen met hun leeftijdsgenoten. Een onderwijszorgprofiel kan de leerlingenzorg inzichtelijk maken zodat er efficiënt en effectief gehandeld kan worden. Men moet er alleen wel voor waken dat leerlingen daadwerkelijk niet tussen 'wal en schip' raken. Leerlingen moeten niet te lang hoeven wachten op de hulp die ze van buitenaf nodig zijn. Door het afschaffen van het persoonsgebonden budget kunnen leerlingen 'vergeten' worden en de dupe worden van een verkeerd schoolbeleid. Er is geen individuele zorg doordat het vastgestelde budget rechtstreeks naar het betreffende samenwerkingsverband gaat. Dat de leerlingen een label opgeplakt krijgen kan nadelig voor hun ontwikkeling en toekomst zijn maar soms moeten leerlingen wel een 'tijdelijke' label krijgen om kwalitatief de beste zorg te krijgen die de leerlingen behoeven wat altijd binnen het onderwijs voorop moet komen te staan

⁵² Piet Perdok; leerkracht groep 8 'CBS Het Palet'.

⁵³ Piet Perdok; leerkracht groep 8 'CBS Het Palet'.

Hoofdstuk 2: Hoogbegaafdheid

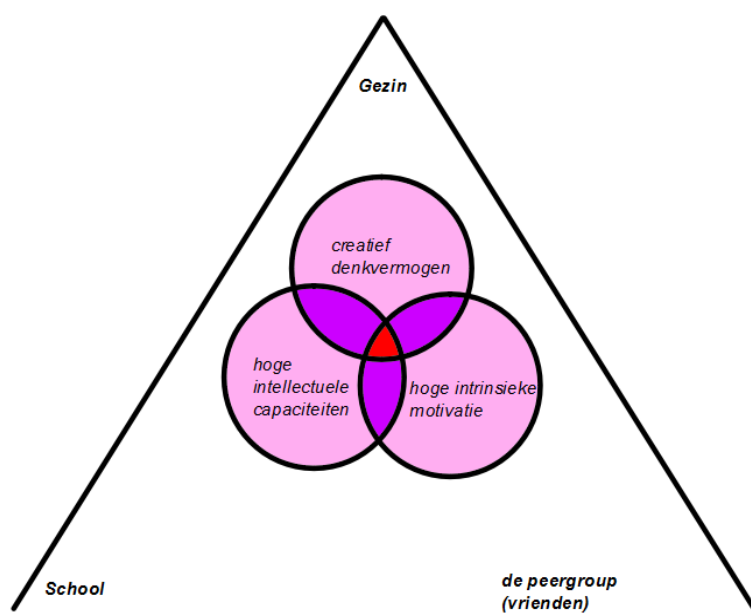
Er bestaan in de literatuur veel modellen en theorieën die het begrip (hoog)begaafdheid omschrijven. Deze modellen en theorieën verschillen soms sterk van elkaar, waardoor er ook discussie ontstaat over het aantal (hoog)begaafden onder een gemiddelde schoolpopulatie. (Varieert van 1% tot 10%). Er bestaat dus geen eenduidige omschrijving van (hoog)begaafdheid. In dit onderzoek wordt uitgegaan van een begripsomschrijving, die gebaseerd is op aspecten en dimensies uit meerdere theorieën van bekende psychologen en onderzoekers, zoals Mönks, Robert Steinberg en Renzulli. Op basis van meerdere criteria wordt hiermee tevens de populatie meer- en hoogbegaafden bepaald.

§2.1: De ontwikkeling tot hoogbegaafdheid

2.1.1 Meerfactorenmodel van Mönks.

Als uitgangspunt voor de ontwikkeling van hoogbegaafdheid wordt het model van Mönks genomen. Dit model is gebaseerd op de theorie beschreven door Renzulli, die specifieke aanlegfactoren beschrijft als voorwaarde voor de ontwikkeling tot hoogbegaafdheid⁵⁴:

- Hoge intellectuele capaciteiten; de persoon bezit een bovengemiddelde intelligentie, heeft betrekking tot de cognitie.
- Een creatief denkvermogen; het productief denken en het oplossingsgericht denken, zowel ontwerpend als handelend, staat centraal.
- Een hoge intrinsieke motivatie; de wil om een opdracht of taak tot een goed einde te brengen, er is sprake van een hoog doorzettingsvermogen en de leerling voelt zich van binnenuit aangetrokken om aan iets te gaan werken.



■ = hoogbegaafd Afbeelding 2.1⁵⁵: model meerfactorenmodel Mönks.

⁵⁴ Kieboom. T. (2007)/ *Als je kind (g)een Einstein is*. Tielt: lannoo p.14

⁵⁵ Paulina Scholten. Ontleend aan: Kieboom. T. (2007)/ *Als je kind (g)een Einstein is*. Tielt: lannoo p.14

In het model van Mönks, het *meerfactorenmodel*, worden deze aanlegfactoren in samenhang gebracht met de sociale omgeving, waarbij de interactie tussen deze aspecten de voorwaarde vormt voor een goede ontwikkeling tot hoogbegaafdheid. Het is een ‘triadisch interdependentie’ model, dat de afhankelijkheid van de omgevingsaspecten aangeeft.

Het model geeft dus aan dat de aanlegfactoren gestimuleerd moeten worden door een gunstige leeromgeving en interactie met deze omgeving. Drie omgevingsaspecten vormen samen de sociale omgeving:

- Het gezin

Het gezin speelt een belangrijke rol voor de ontwikkeling van hoogbegaafdheid. Een kind moet zich veilig kunnen voelen, vertrouwen kunnen hebben in de omgeving en een goede relatie met zijn ouders/verzorgers hebben om zich optimaal te kunnen ontplooiën tot een autonoom persoon.

- De school

De school dient de kennis, attitudes en vaardigheden die bij de aanlegfactoren aansluiten te stimuleren en te versterken zodat er een doorgaande, onafgebroken ontwikkelingslijn kan plaatsvinden.

- De peergroep

Bij hoogbegaafde leerlingen vormt de peergroep niet uitsluitend de leeftijdsgenoten in tegenstelling tot andere medeleerlingen maar bestaat de peergroep voornamelijk uit oudere leerlingen aangezien hoogbegaafde leerlingen een grote ontwikkelingsvoorsprong hebben op hun eigen leeftijdsgenoten en deze niet hun ontwikkelingsgelijken zijn.

Uit dit model blijkt dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling gestimuleerd wordt wanneer er een zinvolle interactie met de omgeving is. Wanneer deze omgeving echter niet de ruimte biedt voor een optimale ontwikkeling van de aanlegfactoren kan de leerling zich ook niet ontwikkelen tot hoogbegaafd.⁵⁶ Daarnaast kunnen de sociaal-emotionele vaardigheden niet beheerst worden zonder een stimulerende omgeving. Een voorwaarde voor de ontwikkeling tot hoogbegaafdheid is echter dat de leerling de sociale competentie eigen heeft gemaakt en kan gebruiken binnen zijn omgeving.⁵⁷

De aanlegfactoren moeten dus in sterke mate aanwezig zijn maar ook in sterke mate worden gestimuleerd door de drie omgevingsaspecten. Een harmonieuze relatie tussen de zes aspecten zorgt voor een optimale ontwikkeling.

Uit de theorie van Mönks kan geconcludeerd worden dat hoogbegaafdheid een ontwikkelingsproces is. De diagnosticering van leerlingen die hoogbegaafd zijn vindt daarom meestal op latere leeftijd plaats, hoewel er al op jongere leeftijd signalen zijn die hoogbegaafdheid kenmerken, die in §2.3 zullen worden beschreven.

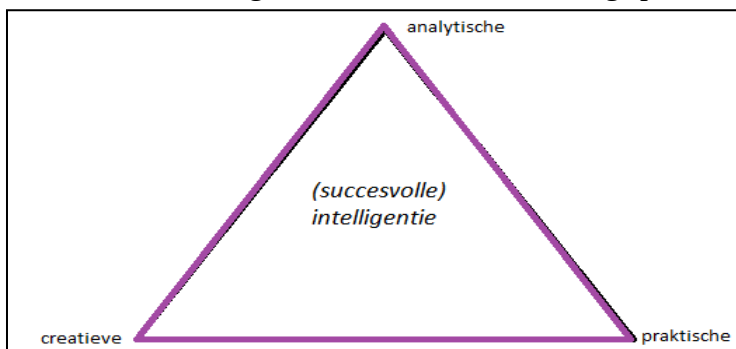
⁵⁶ Gerven, E. van (2001) *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV p.15

⁵⁷ Mönks, F.J & Ypenburg, I (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. KU Nijmegen: Centrum voor begaafdheidsonderzoek. P.17

2.1.2 De denkvaardigheden van Robert Steinberg.

Naast de aanlegfactoren die vanuit Mönks worden beschreven, ontwikkelen alle leerlingen basisvaardigheden waardoor ze tot hogere prestaties kunnen komen en een hogere cognitie bezitten. Deze basisvaardigheden worden benoemd door de Amerikaanse psycholoog Robert Steinberg. Hij onderscheidt drie basisdenkvaardigheden die ieder persoon in een bepaalde mate beheerst⁵⁸:

- Analytische vaardigheden: Problemen herkennen, definiëren, verbanden herkennen.
- Creatieve vaardigheden: Nieuwe oplossingen verzinnen, ideeën inbrengen.
- Praktische vaardigheden: Nieuwe ideeën kunnen worden omgezet in producten. Dit vereist doelgericht werken, materiaalbegrip en overtuigingskracht.



Afbeelding 2.2⁵⁹: Model van Sternberg

Elk persoon bezit alle denkvaardigheden maar is één vaardigheid in sterkere mate aanwezig. Hoogbegaafden bezitten echter elk van deze denkvaardigheden in grote mate, waardoor ze in samenhang de vaardigheden kunnen gebruiken om tot hogere prestaties kunnen komen dan anderen. Sternberg spreekt dan van een *succesvolle intelligentie*. Op meerdere leergebieden kan succesvol worden gepresteerd en evenwicht tussen de drie vaardigheden zorgt voor de beste afstemming binnen de intelligentie van elk persoon.

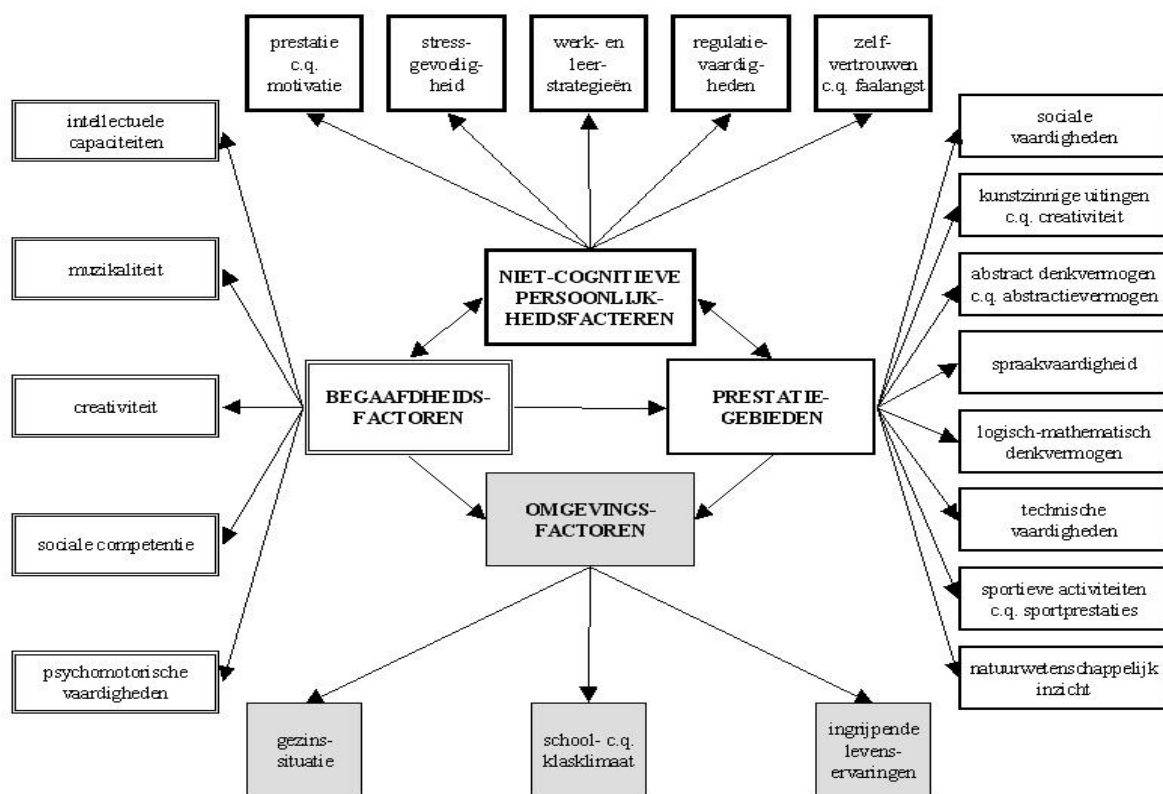
⁵⁸ <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/sternberg/> (Geraadpleegd op 15/09/2011)

⁵⁹ Paulina Scholten.

2.1.3 Multifactorenmodel van Heller

Dit model is een verdere uitbreiding van de theorie beschreven door Mönks. In dit model wordt de meervoudige intelligentie van Howard Gardner geïntegreerd. Gardner onderscheidt acht intelligenties, waarover ieder persoon in aanleg beschikt, maar waarbij niet alle intelligenties even sterk ontwikkeld worden. Bij hoogbegaafde leerlingen echter zijn meerdere intelligenties in sterke mate aanwezig.

De oorzaak ligt in het model van Heller. Hij gaat uit van de beweging en samenhang tussen aanlegfactoren, omgevingsfactoren en persoonlijkheidskenmerken die niet cognitief van aard zijn. Bij optimale bewegingen leidt het tot een samenhang van deze factoren wat uiteindelijk leidt tot (hoog)begaafdheid.⁶⁰ Hoogbegaafde leerlingen kunnen dan tot hoge prestaties komen, maar wanneer ze dat niet doen terwijl de capaciteiten wel aanwezig zijn, leidt dit tot onderpresteren.⁶¹ De omgevingsfactoren en persoonlijkheidskenmerken hebben dan een negatieve invloed op de ontwikkeling tot hoogbegaafdheid.



Afbeelding 2.3⁶²: Het multifactorenmodel van Heller.

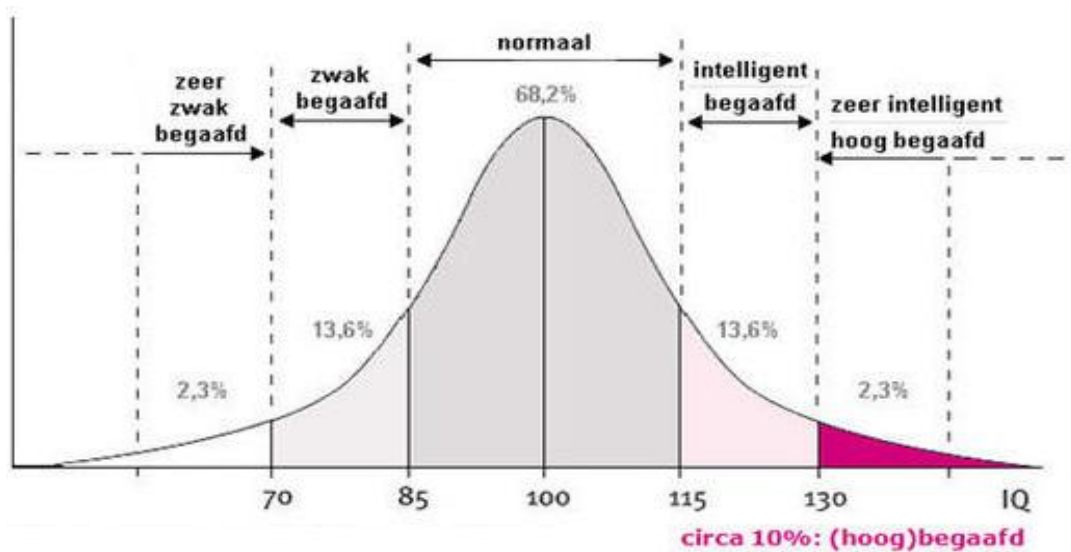
⁶⁰ Drent & Gerven, van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma. P.7

⁶¹ Drent & Gerven, van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma. P.8

⁶² Gerven. E. Van, (2001) *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma P.14

§2.2 Een hoog IQ: hoogintelligent versus hoogbegaafd.

De intelligentie van een persoon kan een sterke aanwijzing zijn voor het vaststellen van hoogbegaafdheid. Binnen de Gaus-kromme heeft 2,3% een IQ-score van 130 of hoger. Deze personen zijn hoogintelligent. Hoogintelligente personen bezitten echter meer kenmerken en eigenschappen om hoogbegaafdheid te zijn, zoals in voorgaande paragrafen binnen de theorieën is vastgesteld. Een hoge IQ-score is dus een sterke indicator voor het vaststellen van hoogbegaafdheid en meestal een voorwaarde, maar vormt dus geen garantie. Daarnaast zijn er meer aspecten die de intelligentie meten dan de IQ-score alleen. Er zijn echter veel instanties die alleen de IQ-score als maatstaf voor hoogbegaafdheid hanteren en uitgaan van de hoogste 2,3%.⁶³



Afbeelding 2.4⁶⁴: IQ-scores vormen een sterke indicatie, maar is geen noodzakelijke voorwaarde voor het bevestigen van hoogbegaafdheid.

Populatie (hoog)begaafdheid

Binnen de 15,8% echter die een IQ-score van 115 of hoger hebben, vertonen 10% van alle personen kenmerken van (hoog)begaafdheid, naast een hoge intelligentie. (zie afbeelding 1.1) Doordat enkele personen door omstandigheden lager scoren dan 130, maar wel tot de 10% behoren en in sterke mate de kenmerken bezitten⁶⁵ gaat men er vanuit dat 2% tot 3% van alle personen hoogbegaafd zijn. Binnen dit onderzoek wordt uitgegaan van 3% van alle basisschoolleerlingen, aangezien scholen meer criteria hanteren dan alleen de IQ-scores.⁶⁶ Op basis van deze criteria kan er geconcludeerd worden dat binnen een school die 200 leerlingen telt, ongeveer 20 leerlingen begaafd zijn en hoog zullen presteren op de kennisgebieden. Zij worden tot de meerbegaafden gerekend. Ongeveer 6 leerlingen daarvan zullen daadwerkelijk hoogbegaafd zijn.

⁶³ <http://www.mensa.nl/hoogbegaafdheid> (Geraadpleegd op 14/09/2011)

⁶⁴ <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/algemeen/> (Geraadpleegd op 14/09/2011)

⁶⁵ Kenmerken zijn hoge intrinsieke motivatie en creatief denkvermogen

bron: <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/algemeen/> (Geraadpleegd op 14/09/2011)

⁶⁶ Lammers van Toorenburg. W (2005). *Hoogbegaafdheid, nou én?* Amsterdam: Samsara P.14

§2.3 Kenmerken hoogbegaafdheid

Hoogbegaafde leerlingen vertonen meestal gelijksoortige persoonskenmerken. Omdat elk persoon een uniek karakter bezit behoeft een hoogbegaafde leerling niet aan alle kenmerken te voldoen. Desondanks zijn er verschillende persoonskenmerken en leereigenschappen die hoogbegaafde leerlingen typeren.

De beschreven kenmerken zijn gebaseerd op meerdere bronnen waardoor ze voldoende draagkracht bezitten om hoogbegaafde leerlingen te kunnen beschrijven.⁶⁷ Enkele kenmerken zijn al sterk aanwezig in aanleg, zoals eerder beschreven bij de ontwikkeling tot hoogbegaafdheid, andere kenmerken en eigenschappen worden in sterkere mate beïnvloed door de omgeving.

De kenmerken laten concreet zien hoe het begrip ‘hoogbegaafdheid’ in de praktijk zichtbaar wordt. De kenmerken hebben voornamelijk betrekking op hoogbegaafde leerlingen binnen het basisonderwijs, aangezien zij de doelgroep vormen voor het onderzoek.

Persoonskenmerken	Leereigenschappen
Hoge intrinsieke motivatie	Een hoge intelligentie.
Perfectionistisch	Een sterk geheugen.
Hoog doorzettingsvermogen	Komt snel tot abstract denken
Ander gevoel voor humor	Snel analyseren van gegevens
Hypergevoelig	Probleemoplossend vermogen
Brede interesse in kennisgebieden	Hoge mate van concentratie
Creatief	Hoog presteren op meerdere kennisgebieden
Verbaal-linguïstisch sterk	Ontwikkelingsvoorsprong op geestelijk gebied (vroegrijp)
	Snel van begrip.

Deze persoonskenmerken en leereigenschappen kunnen zowel voordelige als nadelige gevolgen hebben voor hun leerprestaties en omgang met de omgeving, zoals lastige dilemma's doorzien en snel tot oplossingen komen, maar kunnen ook leiden tot faalangst en onderpresteren.

§2.4 Typen hoogbegaafdheid.

De voorgaande uiteenzetting van kenmerken en eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen kunnen gebundeld worden tot typen hoogbegaafdheid. Het landelijk informatiecentrum hoogbegaafdheid benoemt zes typen hoogbegaafde leerlingen, opgesteld door Betts en Neihart,⁶⁸ die binnen het onderwijs voor kunnen komen. Ouders, leerkrachten en medeleerlingen hebben bij elk profiel kenmerkende opvattingen en denkbeelden over hoogbegaafde leerlingen⁶⁹.

⁶⁷ Drent.S & Gerven, E. van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma. P.23

⁶⁸ <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/> (Geraadpleegd op 02/10/2011)

⁶⁹ <http://www.ingeniosus.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf> (Geraadpleegd op 02/10/2011)

1. De succesvolle

De succesvolle wil altijd hoog presteren en is zelfs perfectionistisch. Hierdoor zoekt hij continu bevestiging bij de leerkracht en kan daardoor soms te afhankelijk van anderen zijn. Leerkrachten, ouders en medeleerlingen vinden de succesvolle prettig in de omgang en herkennen de succesvolle snel als hoogbegaafdheid. De ouders en leerkrachten moeten erop toezien dat de succesvolle niet te afhankelijk van hen wordt.

2. De uitdager

De uitdager wil graag zijn gelijk proberen te halen door de ‘waarheid’ te onderzoeken. Hij is kritisch ten opzichte van anderen en corrigeert anderen aan de hand van zijn opvattingen. Hij is creatief ingesteld en kan goed, zelfstandig werken. Medeleerlingen zien de uitdager meestal als grappig en extravert, leerkrachten zien de uitdager des te meer als ‘bijdehand’. Voor een optimale begeleiding is het van belang dat de school voldoende ruimte biedt voor zijn creativiteit.

3. De onderduiker

De onderduiker vermijdt zijn hoogbegaafdheid door weinig uitdagingen te zoeken en ontkent zijn intelligentie. Hij wil daarom vooral meedoen met de gehele groep en loopt daardoor de kans om te onderpresteren. De onderduiker is door anderen moeilijk te herkennen als hoogbegaafd. De onderduiker moet uitdagingen binnen het curriculum krijgen en ondersteuning krijgen binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling.

4. De wegloper

De wegloper loopt binnen het onderwijs weg voor zijn taken en kan moeilijk zelfstandig werken. De wegloper wil vooral buiten de schoolmuren zijn interesses opzoeken maar heeft daardoor een groot creatief vermogen. Door anderen wordt hij meestal gezien als onverantwoordelijk en rebels.

5. De dubbel geëtiketteerde

De dubbel geëtiketteerde presteert zeer onregelmatig. Hij lijkt vaak ongemotiveerd te zijn en werkt daardoor niet zorgvuldig aan zijn taken. Persoonlijke doelen opstellen en zelfregulatie helpen hem om dit probleem te kunnen oplossen. Wordt door anderen gezien als een gemiddelde leerling.

6. De autonome

Deze leerling kan goed zelfstandig werken en bezit tegelijkertijd de sociale vaardigheden om samen te werken binnen een groep. Hij komt op voor zijn eigen opvattingen en werk aan zijn eigen leerdoelen. De leerling is creatief en durft ook risico's te nemen binnen zijn leertaken. De autonome heeft meestal een goede relatie met ouders, leerkrachten en medeleerlingen.

In dit hoofdstuk is beschreven dat hoogbegaafdheid een ontwikkelingsproces is, dat beïnvloed wordt door meerdere factoren. Zowel specifieke factoren die al in aanleg aanwezig zijn als omgevingsfactoren hebben invloed op de ontwikkeling tot hoogbegaafdheid, die een voorwaarde vormen voor een optimale ontwikkeling tot hoogbegaafdheid. Daarnaast bezitten hoogbegaafde leerlingen persoonskenmerken en leereigenschappen, die over het algemeen sterk aanwezig zijn. Tenslotte kan een unieke combinatie van deze factoren leiden tot verschillende typen hoogbegaafdheid, die elk getypeerd worden door specifieke persoons- en gedragskenmerken. In het volgende hoofdstuk wordt de sociale competentie beschreven, om vervolgens te onderzoeken of hoogbegaafde leerlingen niet alleen slim zijn, maar ook sociaal.

Hoofdstuk 3: De sociale competentie

In dit hoofdstuk wordt de sociale competentie uitgelicht. De sociale competentie is geen eenduidig begrip maar kan gebaseerd zijn op verschillende perspectieven t.a.v. de sociale competentie. Op basis van enkele perspectieven wordt een definiëring gegeven van het begrip en worden verschillende dimensies en indicatoren van de sociale competentie onderscheiden. Het doel is om uiteindelijk met behulp van een duidelijke definiëring de sociale competentie meetbaar te maken, dat de basis zal vormen voor het uiteindelijke meetinstrument binnen dit onderzoek.

§3.1 De sociale competentie, een veelzijdig begrip.

de sociaal-emotionele ontwikkeling

De sociale ontwikkeling betreft het gedrag van een persoon die zich ontwikkelt tot het steeds meer begrijpen, willen en handelen in situaties waarbij de betrokkenen positieve gevolgen zal ondervinden door het handelen van deze persoon. De emotionele ontwikkeling heeft betrekking op de eigen persoon. Het betreft het signaleren en begrijpen van de eigen gevoelens en omgaan met deze gevoelens door zich op een sociaal-geaccepteerde manier te kunnen uiten tegenover zichzelf en anderen. Uit het model van Mönks beschreven in hoofdstuk 2 speelt de sociaal-emotionele ontwikkeling een voorname rol voor de interactie met de omgeving.

De sociale competentie

De sociaal-emotionele ontwikkeling leidt tot het bezitten van de sociale competentie, dat niet bestaat uit aparte kennis, vaardigheden en inzichten, maar een samenhangend geheel is van sociale, cognitieve en emotionele aspecten. Een leerling is sociaal competent wanneer het op een juiste en adequate wijze met zichzelf en met anderen leert omgaan. Verschillende vaardigheden, cognities en attitudes dragen bij aan de sociale competentie.

Sociale competentie is echter geen eenduidig begrip.⁷⁰ Vaak ontbreekt er een duidelijke begripsafbakening om de sociale competentie meetbaar te maken.

Ik en jij

De sociale competentie heeft nooit alleen betrekking op de eigen persoon. De verhouding tussen de ik en de ander staat centraal binnen de sociale ontwikkeling. Al vroeg binnen de ontwikkeling ontstaan er spanningen tussen ‘ik’ en ‘jij’ maar tegelijkertijd beseft het kind dat het zich niet zonder de ander kan ontwikkelen. Het kind leert om beide belangen met elkaar in evenwicht te brengen en deze belangen te integreren tot een handelingskader, wat de sociale competentie uiteindelijk zal vormen.⁷¹

⁷⁰ Dam, G. Ten (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Transfer onderwijsachterstanden p. 16

⁷¹ Ploeg, J. van der (2010). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind* Houten: Bon stafleu van Loghum p.19

Het belang van sociale competentie

Alle leerlingen maken deel uit van een groep. Binnen deze groep moeten ze zich kunnen ontplooiën en zich ontwikkelen tot een zelfstandig individu. Daarnaast leren ze om rekening te houden met elkaar en elkaars kwaliteiten te benutten, oftewel leren met elkaar en van elkaar. Leerlingen maken in hun schoolleven deel uit van verschillende groepen. Dit leidt tot verschillende situaties waarin leerlingen moeten kunnen anticiperen en zich kunnen inleven in deze situaties.⁷² Om te kunnen deelnemen aan de maatschappij moeten de leerlingen daarom de vaardigheden, cognities en attituden eigen maken wat uiteindelijk leidt tot sociaal competent gedrag.⁷³

§3.2 Aspecten van de sociale competentie⁷⁴

Binnen de sociale competentie zijn een aantal aspecten te onderscheiden:

1. Situatie, zowel verwacht als onverwacht: De sociale competentie vindt altijd geïntegreerd plaats in een situatie waarin de persoon meestal weet welk sociaal gedrag van hem wordt verwacht. Bij een onverwachte situatie moet de persoon dit zelf kunnen inschatten.
2. Samenhangend begrip: De sociale competentie bestaat uit verschillende dimensies die met elkaar samenhangen en één geheel vormen.
3. Afhankelijk van de beoordelaar: De sociale competentie is afhankelijk van de persoon die het gedrag beoordeelt. Iets wat door de ene persoon sociaal wenselijk geacht wordt, kan voor de ander persoon sociaal onwenselijk zijn.

Naast de algemene aspecten kan de sociale competentie vanuit drie perspectieven worden gedefinieerd.

Ontwikkelingspsychologie

De sociale competentie hangt sterk samen met de ontwikkelingspsychologie. Dit is zichtbaar in de drie elementen die alle definiëringen van de sociale competentie bevatten:

- De sociale competentie hangt samen met de leeftijd van het kind.
- De interactie met anderen beïnvloedt de sociale competentie.
- Het vermogen om te kunnen voldoen aan de eisen die door de omgeving worden gesteld.

Uit deze drie elementen blijkt tevens dat de sociale competentie een normatief begrip is. Er is namelijk bepaald wat volgens de richtlijnen sociaal onwenselijk/wenselijk geacht wordt.

Daarnaast is de beoordeling afhankelijk van de cultuur waarin men leeft.

Sociale participatie en kritisch burgerschap

Binnen dit tweede perspectief staat het functioneren binnen de pluriforme samenleving centraal. Leerlingen leren hun handelingen eigen te maken om binnen de sociale omgeving rekening te houden met de eigen belangen en die van anderen.

De sociale competentie is nodig om sociale verbanden aan te kunnen gaan met anderen, maar tegelijkertijd wordt de sociale competentie hoger wanneer leerlingen binnen deze sociale verbanden functioneren.⁷⁵

⁷² Ploeg, J. van der (2010). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bon stafleu van Loghum P.32

⁷³ Oomen, C., Walraven, M. & Hulsen, M. (2009). *Sociale competentie in beeld. Een begrippen- en analysekader voor de voorschoolse periode*. Utrecht: Lemma. P.42

⁷⁴ Ploeg, J. van der (2010). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bon stafleu van Loghum P.20

Zelfsturing is een belangrijk aspect binnen dit perspectief van de sociale competentie om een eigen identiteit te kunnen ontwikkelen dat een continu proces is. Per leeftijdsfase dienen leerlingen aan bepaalde ontwikkelingstaken te voldoen. Leerlingen moeten bijv. kunnen omgaan met hun peergroup, vrienden maken en zich aan afspraken houden. Hieruit blijkt dat ook vanuit dit perspectief de sociale competentie een normatief begrip is. De samenleving stelt door middel van ontwikkelingstaken eisen aan de sociale competentie.

Sociale competentie als onderwijsdoel

*'Intelligence plus character; that is the goal of true education'*⁷⁶

De hoofdtak van het onderwijs is de cognitieve ontwikkeling bevorderen. De sociale competentie speelt echter een grote rol om deze doelstelling te behalen maar dient ook als onderwijsdoel zelf binnen het primair onderwijs. De school heeft immers de taak om leerlingen voor te bereiden op participatie in de samenleving maar de school kent ook een pedagogische taak om zijn leerlingen op te voeden als zelfstandig individu. Tijdens het leren gaat de sociale competentie en de cognitieve ontwikkeling ook samen. Bij alle activiteiten speelt zowel het leren als de sociale verbanden waarin het leren plaatsvindt een grote rol. Daarnaast versterken beide aspecten elkaar tijdens de activiteiten, waardoor het van belang is om ook beide aspecten binnen het onderwijs als doelstelling te hebben.

Binnen de sociale competentie als onderwijsdoel komen de twee voorgaande perspectieven op de sociale competentie samen. Vanuit de ontwikkelingspsychologie komt de pedagogische taak van een school naar voren en vanuit de sociale participatie de taak om als zelfstandig individu een bijdrage te laten leveren aan de toekomstige maatschappij.

De sociale competentie als onderwijsdoel is in meerdere opzichten zichtbaar. Ten eerste sluit de sociale competentie aan bij meerdere kerndoelen⁷⁷ binnen het domein 'oriëntatie op jezelf en de wereld':

- Kerndoel 34: De leerling leert zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van zichzelf en anderen.
- Kerndoel 35: De leerling leert zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en consument.
- Kerndoelen 37: De leerling leert zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde normen en waarden.

Binnen de verschillende kennisgebieden zoals wereldoriëntatie en godsdienstige vorming en vakoverstijgende activiteiten zoals spel- en buitenschoolse activiteiten wordt er aandacht besteed aan deze kerndoelen; het draagt bij aan sociaal competent gedrag. Op de verschillende niveaus (school- groeps- en leerlingenniveau) kan de sociale competentie worden bevorderd.

Daarnaast gebruiken scholen binnen het basisonderwijs methoden om de sociale competentie te bevorderen. Een bekende methode is 'kinderen en hun sociale talenten'. Acht thema's binnen de sociale competentie staan daarin centraal.

⁷⁵ Erp en Volman (2001) uit: Ten Dam.G (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: transferpunt Onderwijsachterstanden. P.29

⁷⁶ Citaat van Dr. Martin Luther King jr.

⁷⁷ <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/> (Geraadpleegd op 28/09/2011)

Er zijn dus veel motieven om de sociale competentie als onderwijsdoel te stellen. Een probleem is echter dat de sociale competentie moeilijk meetbaar is. Uit de aspecten van de sociale competentie blijkt de sociale competentie normatief te zijn, afhankelijk van de beoordelaar en afhankelijk van de context waarin het sociale handelen plaatsvindt. Deze aspecten maakt het objectief beoordelen van de sociale competentie lastiger. Daarnaast heeft de leeftijd invloed op de sociale competentie en wegens de samenhang binnen het begrip zijn de dimensies moeilijk te onderscheiden en te meten. Het is dus van belang om eerst het begrip duidelijk te definiëren en te onderscheiden in meetbare dimensies.

§3.3 Dimensies van de sociale competentie

Uit het voorgaande blijkt dat de sociale competentie een integraal begrip is waarin verschillende aspecten met elkaar samenhangen. De competentie van een leerling blijkt namelijk niet alleen uit de sociale kennis die het heeft maar betreft ook vaardigheden, inzichten, houdingen, waarden en emoties die uiteindelijk het gedrag bepalen:

- Sociale cognitie; De kennis die een persoon heeft over sociale verbanden, de zelfkennis in relatie tot anderen.
- Sociale vaardigheden; dit betreft voornamelijk de communicatieve vaardigheden maar ook zelfregulatie om het eigen gedrag te controleren.
- Sociale reflectie en inzichten; het kunnen inschatten van het eigen handelen, het meevoelen met een ander en van perspectief kunnen wisselen.
- Sociale attitudes waarden en emoties; Het moreel handelen is van belang waarbij een persoon besef heeft van de waarden en normen, de betrokkenheid bij anderen en het eigen welbevinden binnen een groep.

Uit de voorgaande perspectieven en beschreven aspecten van de sociale competentie wordt het begrip uiteindelijk als volgt gedefinieerd: *De kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes die een persoon bezit om zowel vanuit zijn eigen belang als vanuit de belangen van anderen sociaal-emotioneel te kunnen functioneren binnen een groep, die algemeen geaccepteerd zijn.*

Binnen de sociale competentie zijn binnen de aspecten kennis, vaardigheden, inzicht en attitudes verschillende dimensies te onderscheiden, wat reeds voortkomt uit de definiëring van het begrip. Deze dimensies kunnen betrekking hebben op de eigen persoon (interpersoonlijk) en betrekking hebben tot de ander (intrapersoonlijk).⁷⁸ Concluderend kunnen er tien dimensies worden onderscheiden verklaard door het onderstaande schema:

	Intrapersoonlijk	Interpersoonlijk
Attitudes, waarden en emoties	Zelfvertrouwen/zelfbeeld Welbevinden	Vertrouwen in medeleerlingen Betrokkenheid
Cognitie	Sociale cognitie	Omgangsregels hanteren
Reflectie/inzicht	Inzicht in eigen persoon	Inzicht in medeleerlingen
Vaardigheden	Zelfregulatie	Sociaal-communicatieve vaardigheden

⁷⁸ Dam, G. ten (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: transferpunt Onderwijsachterstanden. P.36.

3.3.1 De tien dimensies van de sociale competentie.

Om de dimensies binnen de sociale competentie meetbaar te maken, moeten er indicatoren worden geformuleerd. Om de volledigheid van alle dimensies te weergeven, zijn er per dimensie drie indicatoren opgesteld die elk de desbetreffende dimensie representeren. De indicatoren zijn gebaseerd op meerdere literatuurbronnen, methoden en observatielijsten.⁷⁹

Schema sociale competentie

Begrip = sociale competentie	Dimensies (10)	Indicatoren
Definitie: De kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes die een persoon bezit om zowel vanuit zijn eigen belang als vanuit de belangen van anderen sociaal-emotioneel te kunnen functioneren binnen een groep, die algemeen geaccepteerd zijn.	Zelfvertrouwen/zelfbeeld	Voor jezelf opkomen Bang om fouten te maken Op de voorgrond treden
	Vertrouwen in de medepersoon	Delen van ervaringen Taken verdelen Om hulp vragen
	Eigen welbevinden binnen de groep	Tevredenheid Ontspanning Ondernemend
	Betrokkenheid binnen de groep	Interesse tonen Medeleven tonen Rechtvaardigheidsgevoel
	Zelfregulatie	Een taak uitvoeren Beslissingen nemen Verantwoordelijkheid nemen
	Sociaal-communicatieve vaardigheden	Gesprekken voeren Samenwerkingsvaardigheden Conflicten oplossen
	Omgangsregels kennen	Contact maken Respect tonen Aan afspraken houden
	Sociale cognitie (zelfkennis)	Kwaliteiten en valkuilen herkennen Eigen standpunten kennen Gedrag binnen de groep (h)erkennen
	Reflectie en inzichten in eigen persoon	Uitkomsten van het meetinstrument: De overeenkomst tussen de metingen door de leerling en leerkracht.
	Reflectie en Inzichten in medepersoon	Van perspectief wisselen Empathisch vermogen Inschattingsvermogen

Dit schema zal de basis vormen voor het meetinstrument dat binnen het kader van onderzoek ontworpen en gehanteerd zal worden. Het meetinstrument staat vermeld in de bijlagen.

⁷⁹ Dam, G. ten (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: transferpunt Onderwijsachterstanden. P.36, leermethode 'Kinderen en hun sociale talenten en de observatielijsten 'SCOL' en Leerkrachtenvragenlijst voor sociaal-emotionele gedragskenmerken.

Criteria voor het meten van de sociale competentie

Voor het meten van de sociale competentie binnen het basisonderwijs gelden een aantal criteria waaraan het meetinstrument moet voldoen.⁸⁰ Aan de hand van deze criteria en het schema ‘sociale competentie’ is het meetinstrument ontworpen.

1. Alle dimensies van de sociale competentie worden gemeten. (breed of smal)

Zowel de kennis, vaardigheden, attituden en inzichten als de intrapersonlijke en interpersoonlijke dimensies worden gemeten binnen het instrument.

2. Het meetinstrument meet de voortgang van de sociale competentie.

De competentie betreft geen karakterschets of meet de persoonlijkheidskenmerken maar is een momentopname van de ontwikkeling binnen de sociale competentie. Uit het meetinstrument moet dus de mate van sociaal competent gedrag aangetoond kunnen worden.

3. Het meetinstrument past bij de leeftijdsgroep.

Zoals hiervoor al is beschreven is de sociale competentie mede afhankelijk van de leeftijd. Het meten van de sociale competentie moet daarom aansluiten bij de leeftijd.

4. Er wordt rekening gehouden met de context.

Het gewenst sociaal gedrag is mede afhankelijk van de context. Het is daarom van belang dat de context duidelijk is voor de persoon die het instrument hanteert of dat er verschillende contexten binnen het instrument verwerkt worden.

5. Er is controle op sociale wenselijkheid en subjectiviteit.

De sociale competentie is een normatief begrip en afhankelijk van de beoordelaar. Om toch zo objectief mogelijk te beoordelen moet zoveel de sociale wenselijkheid en subjectiviteit uitgesloten worden. Meestal wordt het instrument gehanteerd door de leerkracht.

6. Het instrument is eenvoudig en snel te gebruiken.

Binnen het onderwijs moet het instrument weinig tijd in beslag nemen en moet eenvoudig te hanteren zijn voor de leerkracht en/of leerling.

Bestaande meetinstrumenten

Voor het meten van de sociale competentie zijn er een aantal bestaande instrumenten die binnen het basisonderwijs worden gehanteerd. Twee instrumenten worden uiteengezet waar het ontworpen meetinstrument mede op gebaseerd is. Ze worden getoetst op de geldende criteria.

⁸⁰ Dam, ten G. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: transferpunt Onderwijsachterstanden. P.29

Criteria	SCOL ⁸¹ : Sociale Competentie Observatie Lijst	Leerkrachtenvragenlijst voor sociaal-emotionele gedragskenmerken (deels ontleend aan Licorlijst)
Breed of smal	Acht categorieën: - Ervaringen delen - Aardig doen - Samen werken en doen - Een taak uitvoeren - Jezelf presenteren - Een keuze maken - Opkomen voor jezelf - Omgaan met ruzie 26 vragen/zinnen – zinnen tamelijk evenredig verdeeld over de categorieën.	Acht categorieën - Anti-sociaal t.o.v. leerkracht - Anti-sociaal t.o.v. leerlingen - Hyperactief en ongeconcentreerd - Ongemotiveerd voor school en leren - Positief aandacht vragen - Negatief aandacht vragen - Teruggetrokkenheid 55 zinnen – zinnen onevenredig verdeeld over de categorieën.
Meet de voortgang	Het is een leerlingvolgsysteem; de voortgang is duidelijk te meten.	Er worden scores gehanteerd en concreet gedrag gemeten.
Past bij de leeftijdsgroep	Door de globale, eenvoudige zinnen past het meetinstrument bij alle leeftijdsgroepen.	Wordt geen rekening mee gehouden
Rekening gehouden met de context	Context is duidelijk.	Context wordt duidelijk door gebruik van concrete zinnen.
Sociale wenselijkheid en subjectiviteit	Ingevuld voor leerkracht	Ingevuld door leerkracht.
Eenvoudig en snel	Kostbaar Eenvoudig in te vullen (vijfpuntschaal)	Eenvoudig in te vullen, maar kost wat tijd om scores te verwerken.

De meeste bestaande meetinstrumenten worden gehanteerd door de leerkracht.

Vanuit het onderwijs is er echter sterk behoefte aan een instrument waarbij leerlingen hun eigen sociale competentie beoordelen. De subjectiviteit en het normatieve karakter spelen een minder grote rol en het is juist interessant om te zien hoe leerlingen hun eigen sociaal competent gedrag kunnen inschatten. Onderzoek toont namelijk aan dat wanneer leerlingen hun sociale vaardigheden zelf hoog beoordelen, dit ook leidt tot een hogere mate van sociale interactie met hun medeleerlingen, terwijl in de praktijk de vaardigheden niet automatisch hoger hoeven te zijn maar hun hogere zelfbeoordeling al voldoende is.⁸² Meestal wordt er echter gekozen voor een meetinstrument dat door de leerkracht gehanteerd wordt, wegens de weinig beschikbare onderwijstijd. Er moet dus een meetinstrument ontworpen worden dat door de leerling zelf ingevuld kan worden en tegelijk efficiënt en effectief te gebruiken is. Om echter het sociale inzicht in eigen persoon te kunnen meten is het van belang dat ook de leerkracht de lijst kan invullen om de betrouwbaarheid van het meetresultaat te vergroten en de scores met elkaar te vergelijken. Op basis van dit hoofdstuk waarin de sociale competentie is uitgelicht, dimensies en indicatoren zijn onderscheiden en criteria voor een meetinstrument zijn geformuleerd kan het meetinstrument worden ontworpen dat in het onderzoek gehanteerd wordt.

⁸¹ <http://www.scol.nl/?main=degedragscategorieenleerlingscol> (Geraadpleegd op 16/10/2011)

⁸² Neziek (2001). Uit: Stalenhof, J. (2011) *Ervaren sociale acceptatie van hoogbegaafde kinderen en de verklarende rol van sociale cognities, het type onderwijs en zelfbeoordeling van de sociale vaardigheden*. Universiteit Utrecht: Faculty of Social and Behavioural Theses P.9

Hoofdstuk 4: Slim, maar niet sociaal?

In de voorgaande hoofdstukken blijkt dat de sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijke rol kan spelen in de optimale ontwikkeling tot hoogbegaafdheid. De omgeving geeft echter aan dat hoogbegaafde leerlingen in hun sociaal-emotionele achter lijken te lopen en dat de sociale competentie in mindere mate aanwezig is dan bij hun medeleerlingen. In dit hoofdstuk wordt onderzocht of bij hoogbegaafde leerlingen in aanleg de sociale ontwikkeling daadwerkelijk achterloopt op de andere leerlingen of dat met name de omgeving de ontwikkeling mogelijk laat stagneren. Welke aanleg- en omgevingsfactoren zijn van invloed op de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen? Ten slotte worden uit verschillende theorieën en onderzoeken beschreven hoe enkele dimensies binnen de sociale competentie, die in het voorgaande hoofdstuk benoemd zijn, zich (kunnen) ontwikkelen bij hoogbegaafde leerlingen.

§4.1 Sociaal-emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen

Er zijn een aantal sociaal-emotionele gedragskenmerken die kenmerkend zijn voor het merendeel van hoogbegaafde leerlingen:

- Hoog rechtvaardigheidsgevoel
- perfectionistisch
- Rationeel en principieel.
- Hoog empathisch vermogen.⁸³

Het abstract vermogen van een hoogbegaafde leerling ontwikkelt zich al op vroege leeftijd. Hierdoor is de leerling snel in staat om zich te kunnen verplaatsen in de verschillende emoties van andere personen. De leerling is hypergevoelig en kan snel emoties oppikken en van elkaar onderscheiden. Hij doorziet al snel de sociale gevolgen van zijn handelingen. In de praktijk blijkt dat ze ingewikkelde sociale dilemma's begrijpen en dat ze door hun hoog empathisch vermogen rekening houden met de belangen van anderen⁸⁴. Er ontstaat een hoog rechtvaardigheidsgevoel dat al vroeg in de ontwikkeling van de leerling centraal staat. Hieruit blijkt dat de sociale cognitie in aanleg hoog is. Hoogbegaafde leerlingen begrijpen al heel snel hun eigen motieven voor hun handelen en voorzien ook de relaties met hun omgeving. De omgeving merkt echter snel op dat de sociale vaardigheden in mindere mate aanwezig zijn. Een verklaring hiervoor is dat wanneer deze sociale cognitie niet kan worden ondersteund door de omgeving en daardoor hoogbegaafde leerling hun sociale kennis niet om kunnen zetten in sociale vaardigheden, ontstaat er een spanningsveld tussen de beide aspecten binnen de sociale competentie.



Afbeelding 4.1 spanningsveld tussen sociale cognitie en sociale vaardigheden.

⁸³ http://www.profi-leren.nl/files/oa_dc_36_hoogbegaafdheid.pdf (Geraadpleegd op 03/10/2011)

⁸⁴ Halem, A.L.A. van. *Sociale cognitie versus sociale vaardigheden: Een spanningsveld*. Van website <http://www.lich.nl/sociaalemotioneleontwikkeling.htm> (Geraadpleegd op 01/10/2011)

Uit onderzoek blijkt ook dat in aanleg de sociaal-emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen niet meer achter loopt dan bij andere leerlingen maar dat het uitblijven van een stimulerende omgeving ervoor zorgt dat hoogbegaafde leerlingen eerder het risico lopen dan andere leerlingen om achter te blijven in de sociaal-emotionele ontwikkeling.⁸⁵

De oplossingsstrategieën voortkomend uit het abstract vermogen die de hoogbegaafde leerling hanteert binnen de sociale ontwikkeling lopen zelfs soms voor op zijn leeftijdsgenoten. De omgeving merkt dit echter op als niet geschikt en ziet dit als problemen binnen de sociale ontwikkeling. Wanneer de leerling echter onder zijn peergroup bevindt, namelijk op hetzelfde cognitieve ontwikkelingsniveau, zijn de oplossingsstrategieën beter geschikt en lijken de problemen af te nemen.⁸⁶

Sociaal-emotionele ontwikkeling versus de cognitieve ontwikkeling

Een ander oorzaak is die van de spanning tussen de algehele sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling. De cognitieve ontwikkeling is zo ver gevorderd dat de sociale ontwikkeling daarmee achter lijkt te lopen, maar in werkelijkheid overeenkomt met de leeftijd van het kind. Er is dan sprake van dyssynchroniteit. De ontwikkelingsgebieden lopen in aanleg sterk uiteen. Ook kan een leerling nog emotioneel onrijp zijn voor de onderwerpen die het op cognitief niveau al begrijpt zoals de dood, seksualiteit en conflicten.

De omgeving kan hier vervolgens niet adequaat mee omgaan omdat de intentie wordt gewekt dat de sociaal-emotionele ontwikkeling achterloopt. Wanneer de leerling dan ervaart dat hij/zij als anders wordt gezien en ervaart dat het zich aan de gehele groep moet aanpassen, ontstaan er spanningen tussen zijn cognitieve en sociale behoeften. Gevolg is dat het gedrag onder invloed van de omgeving extremer wordt en dit leidt tot verminderde sociale vaardigheden.

Omgevingsfactoren.

In aanleg is de sociaal-emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen gelijk of loopt zelf voor op hun leeftijdsgenoten vanwege hun hoog abstract vermogen en de algemene gedragskenmerken van hoogbegaafde leerlingen. De omgeving speelt echter een belangrijke rol in hoe de ontwikkeling daadwerkelijk zal verlopen, zoals al eerder is aangegeven in de ontwikkeling tot hoogbegaafdheid. De wijze waarop de omgeving aansluit bij de aanlegfactoren en de gedragskenmerken is essentieel. Hoogbegaafde leerlingen blijken veel behoefte te hebben aan sociale acceptatie en begeleiding, dat deels verklaard kan worden door hun in aanleg hogere gevoeligheid en rechtvaardigheidsgevoel.⁸⁷ De omgeving dient daarom zorgvuldig af te stemmen op de behoeften van deze leerling, zowel op cognitief als sociaal-emotioneel gebied.

⁸⁵ M.C. Wijnekus (2001) uit: Drent & Gerven, van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma. P.140

⁸⁶ Gerven, E. van (2001) *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV P.112

⁸⁷ Cross & Swiatek (2009) uit: Stalenhof.J (2011) *Ervaren sociale acceptatie van hoogbegaafde kinderen en de verklarende rol van sociale cognities, het type onderwijs en zelfbeoordeling van de sociale vaardigheden*. Universiteit Utrecht: Faculty of Social and Behavioural Theses P.5

De afstemming tussen de omgevingsfactoren en de aanlegfactoren van hoogbegaafde leerlingen lijkt dus daarmee het centrale probleem te zijn.

Met behulp van drie aspecten die zich binnen een leefgemeenschap afspelen en die de afstemming uiteindelijk bepalen wordt dit probleem toegelicht⁸⁸:

- Cultuuraspect

Een cultuur is het gemeenschappelijk delen van normen, waarden gedragingen die binnen een bepaalde groep gelden. Ook een school kent zijn eigen cultuur met een bepaalde sfeer, normen en gedragingen die meteen merkbaar zijn in de dagelijkse praktijk. De cultuur bepaalt uiteindelijk hoe op bepaalde gedragingen wordt gereageerd, om dit geval op hoogbegaafde leerlingen.

- Attitude aspect

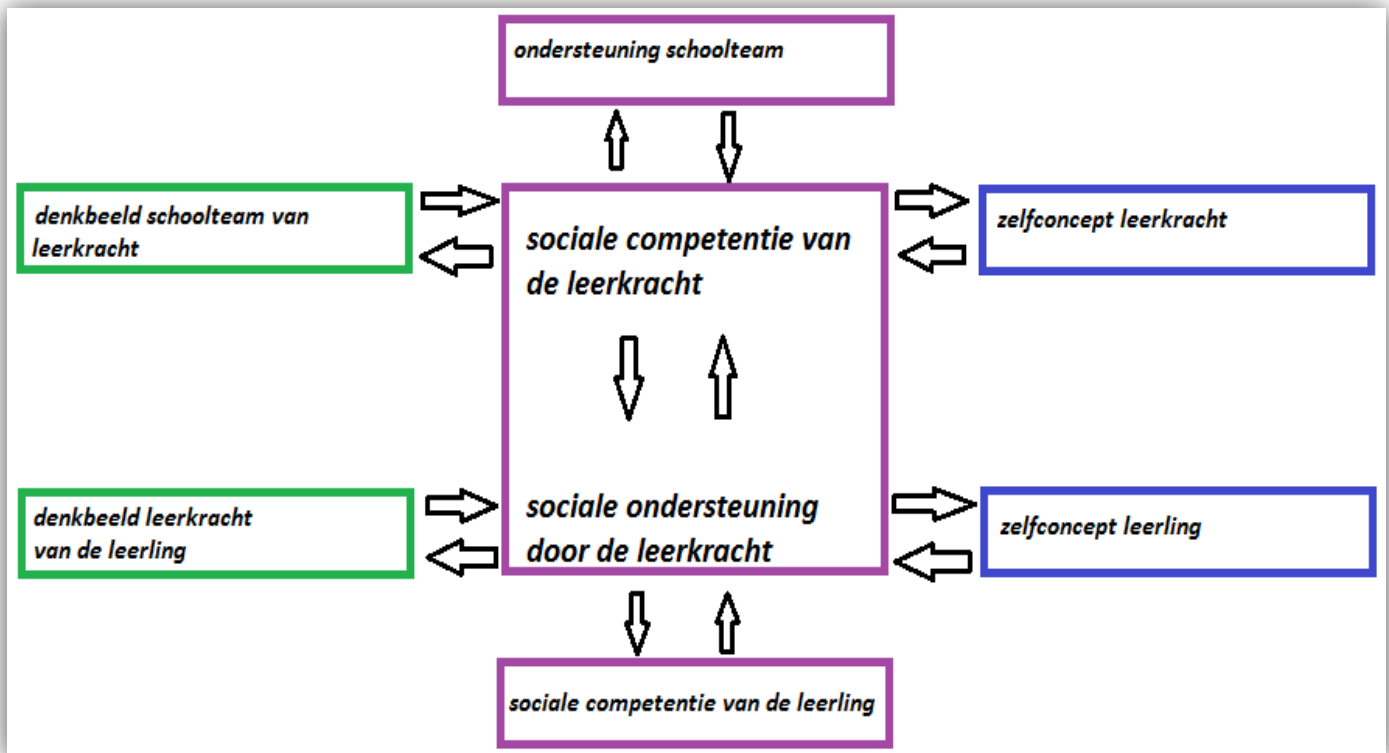
De houding van een leerkracht of medeleerlingen tegenover een hoogbegaafde leerling is medebepalend voor dit kind. De attitude van een persoon wordt grotendeels bepaald door de ervaringen en opvattingen die deze persoon over een leerling heeft. Andersom wordt er ook een attitude van de hoogbegaafde leerling en zijn ouders gevormd. Wanneer er slechte attitudes naar elkaar worden gevormd, versterkt dit nog meer elkaar en ontstaat er een slechte verstandhouding tussen de betrokkenen.

- Ontwikkelingsaspect

Ieder persoon ontwikkelt zich op zijn of haar unieke manier, maar vooral bij hoogbegaafde leerlingen loopt de ontwikkeling ver voor op de andere gemiddelde leerlingen. Voor anderen kan dit lastig om zich in te leven in de gedragingen en uitingen van hoogbegaafde leerlingen. Het kan leiden tot onacceptatie. Voor de hoogbegaafde leerling is dit echter zelf ook lastig. Door de overgevoeligheid voor emoties wat meestal niet overeenkomt met zijn leeftijdsfase kan er een spanningsveld ontstaan tussen de verschillende ontwikkelingsgebieden.

⁸⁸ Hoop, F. De (2000) *omgaan met (hoog)begaafde kinderen – een andere kijk op (hoog)begaafde kinderen in school en gezin*. Baarn: HB uitgevers P28.

De afstemming tussen de verschillende eenheden uit de omgeving heeft een continue relatie met elkaar. Het is een proces waarbij de eenheden elkaar continu beïnvloeden en op elkaar afgestemd worden om tot ontwikkeling te komen. Bij de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen staat spiegeling en ondersteuning centraal. De mate waarin de omgeving de leerling ondersteunt, accepteert en voorbeeldgedrag vertoont heeft veel invloed op de sociale competentie van (hoogbegaafde) leerlingen. In het onderstaande schema, waarin de leerkracht centraal staat, worden deze wederkerige relaties zichtbaar.



Afbeelding 4.2⁸⁹: Schema ‘Invloed van de leerkracht op de sociale competentie’.

Uit het schema valt af te leiden dat het denkbeeld en het zelfconcept de sociale competentie en de ondersteuning van de leerkracht bepaalt en daarmee invloed heeft op het zelfconcept en de sociale competentie van de leerling. Door ondersteuning te bieden en voorbeeldgedrag te vertonen krijgen leerlingen de kans om hun eigen sociale competentie te ontwikkelen. Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen sterk invloed heeft op het algehele welbevinden van de leerling, wat uiteindelijk weer effect heeft op de leeropbrengsten van de leerling.⁹⁰ Het zelfconcept en het welbevinden van hoogbegaafde leerlingen worden in de volgende subparagrafen verder beschreven waarbij de afstemming tussen de omgevingsfactoren en aanlegfactoren centraal staat.

⁸⁹ Paulina Scholten. Ontleend aan Lier, van & Lieshout, van. (1992) uit: Gerven, E. van e.a. (2004). *Attent op talent. Omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma. P.39

⁹⁰ Kaput (2001) uit: Drent. S & Gerven, van E. (2007) *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs* van Gorcum. P.63

§4.2 Het zelfconcept van hoogbegaafde leerlingen.

Het zelfconcept betreft het zelfbeeld van een persoon. Het persoonlijk zelfbeeld gaat over de opvattingen van de eigen persoonlijkheid en uiterlijk. Het academisch zelfconcept houdt het zelfbeeld in van hoe leerlingen zichzelf zien als leerling op school. Het bevat opvattingen over hun eigen bekwaamheden en capaciteiten binnen de verschillende leertaken.

Aan het uiteindelijke zelfconcept gaat een heel constructief proces vooraf: Het is een denkproces vanuit het innerlijke, waarbij de persoon allerlei prikkels uit de omgeving m.b.t. het individu opvangt en vanuit de eigen persoon interpreteert tot een zelfconcept.⁹¹

Verskillende onderzoeken wijzen uit dat het zelfconcept invloed heeft op de sociale competentie en de cognitieve prestaties van hoogbegaafde leerlingen.

Hoogbegaafde leerlingen die zichzelf als ‘anders’ binnen de groep zien krijgen meestal een negatief zelfbeeld en dit heeft negatieve gevolgen voor hun prestaties. Ze proberen het ‘anders zijn’ te vermijden wat leidt tot onderpresteren. Hoogbegaafde leerlingen die zichzelf zien als hetzelfde als de andere leerlingen binnen hun groep vinden de sociale omgang met elkaar waardevol en hebben vaker een positief sociaal zelfconcept. Opvallend is dat zij ook veel beter zullen presteren, ondanks dat ze zichzelf zien als alle anderen.⁹²

Wanneer hoogbegaafde leerlingen vervolgens problemen ondervinden op sociaal gebied kunnen ze hier op meerdere manieren mee omgaan (coping). Coping omvat allerlei manieren om problemen te kunnen vermijden/verzachten of juist om de problemen op te lossen.

Swiatek onderscheidt in zijn onderzoek twee copingvaardigheden die hoogbegaafde leerlingen hanteren wanneer ze moeilijkheden ondervinden op sociaal gebied. De volgende reacties kunnen dan ontstaan.⁹³

- Copingvaardigheid *gericht op emotioneel gebied*; Hoogbegaafde leerlingen kunnen zichzelf terugtrekken, moeilijke situaties uit de weg gaan en problemen om hun ‘talenten’ te vermijden of zelfs zich agressief uiten.
- Copingvaardigheid *gericht op het probleem*: Actief anderen proberen te helpen, meedoen aan verschillende activiteiten om binnen de groep te komen, zelfregulatie, oplossingsgericht denken.

Het onderscheid tussen deze twee reacties hangt samen met het onderzoek van Cross en Coleman en van Boxtel en Mönks; ook hier leidt het tot een duidelijke scheiding van een positief en negatief zelfbeeld, waarbij het eerstgenoemde gekoppeld is aan het hanteren van vaardigheden gericht op het probleem en het gericht zijn op emotioneel gebied gekoppeld is aan een negatief zelfbeeld.

⁹¹ Gerven, van E. e.a. (2004). *Attent op talent omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma P.70

⁹² Conclusie vastgesteld door Cross en Coleman (1995); van Boxtel en Mönks (1992) van http://www.daltonplan.nl/uploads/media/Slim_en_sociaal.pdf P.17 (geraadpleegd op 28/09/2011)

⁹³ Swiatek (2000) van: http://www.daltonplan.nl/uploads/media/Slim_en_sociaal.pdf P.18 (Geraadpleegd op 28/09/2011)

Invloed van de leeromgeving op het zelfconcept.

De leeromgeving waarin de leerling zich bevindt kan veel effect hebben op het zelfconcept van hoogbegaafde leerlingen, zowel het persoonlijk zelfconcept als het academisch zelfconcept. Het deelnemen aan plusklassen wijst door onderzoek uit dat het persoonlijk zelfbeeld hoger wordt doordat leerlingen zich onder ontwikkelingsgelijken bevindt. Het academisch zelfconcept daalt echter licht na aanpassing van het onderwijsarrangement zoals het deelnemen aan een plusklas. Dit heeft te maken met het zogenoemde sociale vergelijkingseffect. Doordat de leerling zich onder ontwikkelingsgelijken zal bevinden ervaart het om op sommige kennisgebieden niet meer de ‘beste’ te zijn en door deze vergelijking met de andere hoogbegaafde leerlingen zal het zelfconcept lager uitvallen. Dit proces wordt ook wel het ‘Big Fish, little pond, little fish, big pond’ effect genoemd.⁹⁴

Ook het deelnemen aan een aparte plusklas heeft invloed op het zelfconcept van hoogbegaafde leerlingen, maar dan met name op het gebied van vertrouwen in de eigen capaciteiten zoals het maken van toetsen en het leveren van prestaties. Leerlingen in een aparte klas voor hoogbegaafde leerlingen bleken meer angst voor toetsen te vertonen dan leerlingen zonder aanpassingen in het onderwijsarrangement. Dit verschil werd echter niet aangetoond bij hoogbegaafde leerlingen die binnen de eigen school versneld zijn

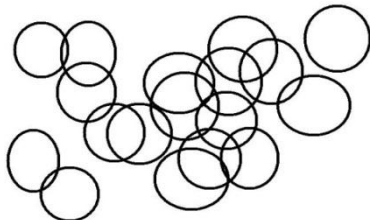
§4.3 Het welbevinden en betrokkenheid van hoogbegaafde leerlingen.

Verschillende denk- en leefwerelden

Naast het aanzienlijke verschil in persoonskenmerken en de voorsprong op de verschillende ontwikkelingsgebieden die hoogbegaafde leerlingen hebben ten aanzien van hun medeleerlingen verschillen de denk- en leefwerelden van elkaar. Dit heeft effect op hun welbevinden en betrokkenheid binnen de groep.

In het model van Brunia is dit verschil in denk- en leefwereld zichtbaar. De leefwerelden vinden weinig overlapping met elkaar, wat zichtbaar wordt door middel van cirkels. De cirkels representeren de leefwereld van kinderen. Wanneer elkaars leefwerelden overlappen, kunnen deze kinderen zich aan elkaar spiegelen en krijgen ze dezelfde denkbeelden.

Bij de hoogbegaafde leerlingen, die de buitenste cirkels vormen, is dit echter niet het geval en zullen ze hele andere denkbeelden ontwikkelen dan hun leeftijdsgenoten. De leeftijdsgenoten vormen dan ook niet hun peergroup, zoals Mönks al in zijn theorie heeft vastgesteld.



Afbeelding 4.3⁹⁵: Model leefwerelden van Brunia.

⁹⁴ Marsh, Chessor, Craven en Roche (1995) . uit: Mooij, T. Prof. Dr., Hoogeveen, L. drs., Driessen, G. dr., Hell, J. van dr. & Verhoeven, L. prof. dr. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen: ITS / CBO / Orthopedagogiek. P.23

⁹⁵ <http://eureka.inos.nl/?q=node/2> (Geraadpleegd op 01/10/2011)

Leerlingen die binnen de eigen groep met hun leeftijdsgenoten naar school gaan, zullen dus weinig gelijkenissen vinden in de denk- en leefwereld. De leerlingen kunnen zich mogelijk niet aan hun leeftijdsgenoten spiegelen en zonderen zich af of gaan zich aanpassen aan hun leeftijdsgenoten. Hun welbevinden wordt lager en de betrokkenheid binnen de groep kan als gevolg hiervan ook afnemen. Door deel te nemen aan gezamenlijke activiteiten wat de groepssfeer verhoogt kan dit worden voorkomen. Daarnaast kunnen hoogbegaafde leerlingen wanneer ze deel zullen nemen aan een plusgroep ervaringen delen met hun peergroup. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het welbevinden van leerlingen, met name de sociale aanvaardbaarheid vanaf de bovenbouw, hoger wordt wanneer ze deelnemen aan een plusgroep.⁹⁶

Secundaire leermoeilijkheden

Wanneer de omgeving niet voldoende aansluit op de cognitieve en sociale behoeften van hoogbegaafde leerlingen kan dit gaan leiden tot onderpresteren of probleemgedrag, zowel intern als extern gericht.⁹⁷ Er kunnen dan secundaire leermoeilijkheden ontstaan. Voorbeelden van secundaire leermoeilijkheden zijn verminderde motivatie, faalangst (intern), onderpresteren en ongeconcentreerd werken (extern). De oorzaak is dan echter niet gelegen in de cognitieve ontwikkeling of de informatieverwerking van de leerling zoals bij de primaire leerstoornissen maar de secundaire leermoeilijkheden kent oorzaken van de buitenaf. Het ontwikkelen van faalangst is echter wel groter door de aanlegfactoren zoals perfectionisme en hooggevoeligheid die meestal aanwezig zijn bij hoogbegaafde leerlingen. Het risico is dus groter bij hoogbegaafde leerlingen dan bij medeleerlingen waarbij deze aanlegfactoren in mindere mate aanwezig zijn⁹⁸.

In dit hoofdstuk is gebleken dat de aanlegfactoren en omgevingsfactoren optimaal op elkaar afgestemd dienen te worden om de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen te blijven ontwikkelen. Binnen de paragrafen zijn enkele effecten van de plusgroep en plusklas op het zelfconcept en welbevinden van de leerlingen beschreven. In het volgende hoofdstuk zullen de onderwijsarrangementen voor hoogbegaafde leerlingen uitgebreid behandeld worden en de effecten op de sociale competentie nader worden onderzocht.

⁹⁶ <http://www.psm-onderwijsadvies.nl/documenten/verrijkingsgroepen.pdf> (Geraadpleegd op 03/10/2011)

⁹⁷ D'Hondt & Van Rossen, (1999). Uit: Stalenhof.J *Ervaren sociale acceptatie van hoogbegaafde kinderen en de verklarende rol van sociale cognities, het type onderwijs en zelfbeoordeling van de sociale vaardigheden*. P.4

⁹⁸ Hallahan & Kauffman. (2006). Uit: Stalenhof.J *Ervaren sociale acceptatie van hoogbegaafde kinderen en de verklarende rol van sociale cognities, het type onderwijs en zelfbeoordeling van de sociale vaardigheden*. P.5

Hoofdstuk 5: De leerlingen zorg aan hoogbegaafde leerlingen: Het effect van de verschillende onderwijsarrangementen op de sociale competentie.

Sinds het WSNS beleid in de jaren '90 is de aandacht ook meer gericht op de bovengemiddelde leerlingen. De afgelopen jaren (2008-2010) heeft de overheid ongeveer €10 miljoen besteed aan de hoogbegaafde leerlingen op basisscholen die extra zorg behoeven om leerproblemen te voorkomen of te remediëren. Sinds de toenemende vraag worden er veel aanpassingen gemaakt binnen de onderwijsarrangementen. Deze aanpassingen lijken vooral effect te hebben op de cognitieve behoeften van deze leerlingen maar de vraag is in hoeverre ze effect hebben op de sociale competentie van de leerlingen. In dit hoofdstuk vindt er een uiteenzetting plaats van de aangeboden onderwijsarrangementen voor hoogbegaafde leerlingen in de bovenbouw waarin de mogelijke effecten beschreven worden. Tenslotte worden de effecten van een plusgroep en een aparte klas voor hoogbegaafde leerlingen beschreven.

§5.1: Didactische onderwijsarrangementen binnen het basisonderwijs

5.1.1 versnellen

Binnen het basisonderwijs bestaan er veel maatregelen die de leerkracht op klassenniveau kan ondernemen om het lesaanbod aan te passen op de vraag van hoogbegaafde leerlingen.

Vanwege de grote ontwikkelingsvoorsprong die hoogbegaafde leerlingen al op vroege leeftijd op de andere leerlingen hebben, wordt er meestal gekozen voor versnellen.

Wanneer een school besluit om leerlingen te laten versnellen, wordt er in een hoger tempo de leerstof behandeld dan de leerlijnen aangeven. De leerling loopt vooruit op de rest, wat uiteindelijk kan leiden tot het overslaan van een groep. De ontwikkelingsvoorsprong is dan dermate groot dat de leerling in de volgende groep kan meekomen en toe is aan deze leerstof. Voor de sociale ontwikkeling kan dit verschillende gevolgen hebben.

Na het overslaan van een groep komen de hoogbegaafde leerlingen bij hun 'peers' in de groep, waardoor de sociale competentie die de leerlingen reeds bezitten beter tot uiting kan komen. Verschillende onderzoeken geven aan dat het versnellen zeer positieve effecten kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling.⁹⁹

Soms zijn de leerlingen emotioneel echter nog niet toe aan een hogere groep. De leerlingen zijn nog 'onrijp', zoals eerder beschreven in hoofdstuk 4.

Een bijkomend probleem is dat versnellen een tijdelijke oplossing biedt; Uiteindelijk zullen de leerlingen weer uitgedaagd moeten worden en zal er desondanks weer verrijking moeten plaatsvinden.

⁹⁹ Mooij, dr. T(1991). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho P.86

5.1.2. Verrijken

Verrijking van de leerstof kan versnellen grotendeels voorkomen.

Verrijking kan plaatsvinden op twee manieren:¹⁰⁰

- Verbreden; er wordt extra leerstof aangeboden die meestal niet tot het curriculum van het basisonderwijs behoort. Deze leerstof is abstracter en projectmatig van aard. Onderwerpen zoals filosofie, de ruimtevaart en techniek komen aan bod. (aanvulling op de geldende kerndoelen)
- Verdiepen; de basistof wordt verdiept dat meer uitdaging zal bieden voor hoogbegaafde leerlingen. Ook sluit het meer aan bij hun leerbehoeften en leerstijl. Het leren vindt op een hoger cognitief niveau plaats. Voorbeelden van verdieping zijn reken- en taalmethoden die als verrijking van de basistof dienen.

Verrijking van het lesaanbod kan de motivatie en prestaties van hoogbegaafde leerlingen aanzienlijk verhogen. De leerlingen worden weer uitgedaagd tot presteren en vinden het lesaanbod weer interessant. Er wordt een beroep gedaan op het probleemoplossend vermogen en de creativiteit van de leerling waardoor de leerlingen uitgedaagd blijven. Het stimuleert hun welbevinden en de leerlingen zullen met meer plezier naar school gaan. Verrijking moet echter altijd samengaan met compacten. De leerling moet ander leerstof aangeboden krijgen, geen aanvulling op de huidige leerstof. De leerling zal dan alleen maar ervaren dat het ‘meer werk’ krijgt en zal nog minder gemotiveerd raken. Schrappen van een deel van het huidige lesaanbod is dus noodzakelijk.

5.1.3 Compacten

Bij compacten is er sprake van schrapping binnen het huidige lesaanbod, zodat de tijd effectiever door hoogbegaafde leerlingen gebruikt kan worden. Leerstof die al beheerst wordt, hoeft niet onnodig doorlopen te worden en herhalings- en oefenstof kan worden overgeslagen. Om versnelling te kunnen voorkomen, moet compacten gecombineerd worden met verrijking. Niet alleen dan wordt versnelling voorkomen, maar kan er ook tijd worden gevonden om verrijkingsstof aan te bieden. Met compacten alleen ondervinden de hoogbegaafde leerlingen namelijk nog steeds geen voldoende uitdaging, maar kan deze uitdaging gevonden worden in de ruimte die overblijft voor verrijking.

Voor de leerkracht kan het schrappen moeilijk zijn. De leerstof die overblijft, moet immers nog uitdagend en motiverend genoeg zijn voor de leerlingen. Tegelijkertijd mogen belangrijke denkstappen niet geschrapt worden, om een onderbroken ontwikkelingslijn te voorkomen. Voor het compacten geldt een aantal criteria, zodat er op een verantwoorde manier leerstof kan worden ingekort.¹⁰¹

¹⁰⁰ Molen, van der. M (2005). *Omgaan met hoogbegaafde kinderen in de basisschool. En het opzetten van een verrijkingsklas*. Apeldoorn: Garant. P.41

¹⁰¹ Nelissen.J (1999). *Begaafde kinderen op de basisschool. Suggesties voor didactisch handelen*. Baarn: Bekadidact P.37

Deze criteria geven aan waarin niet geschrapt mag en kan worden:

1. De belangrijkste punten uit de leerlijnen moeten vastgesteld worden.
2. De overgangen naar andere leerniveaus (van concreet naar abstract) mogen niet worden overgeslagen. Leerlingen moeten deze overgangen bewust meemaken.
3. Leerstof die uitnodigen tot reflecteren, moeten tot de leerstof van de leerling behoren.
4. De belangrijkste strategieën moeten worden aangeboden.
5. Voor klassikale lessen zijn constructieve activiteiten (open opdrachten met veel ruimte voor eigen kennis en vaardigheden) van belang om hoogbegaafde leerlingen hieraan mee te doen.

Compacten is sterk van belang om de motivatie van hoogbegaafde leerlingen te behouden. De leerlingen ervaren de leertijd niet meer als zinloos, op voorwaarde dat de overgebleven tijd ingevuld wordt door zinvolle activiteiten (verrijking of verbreding).

Bovenstaande onderwijsarrangement kunnen zowel binnen de eigen groep als binnen aparte verrijkings- of plusklassen plaatsvinden die door scholen worden opgezet.

Onderwijsarrangementen, speciaal afgestemd op hoogbegaafde leerlingen, hebben positieve effecten op de sociale ontwikkeling. Hoogbegaafde leerlingen die een aan afgestemd onderwijsarrangement deelnemen scoren hoger op de sociale vakken, vooral de leerlingen die deelnemen aan een plusgroep of aparte plusklas.¹⁰²

§5.2 Plusgroepen

Reguliere basisscholen zetten plusgroepen op voor meer- en hoogbegaafde leerlingen buiten de eigen heterogene groep. Dit houdt in dat een vastgestelde onderwijstijd wordt vrijgemaakt voor (les)activiteiten en projecten binnen een aparte plusgroep waaraan alleen meer- en hoogbegaafde leerlingen deelnemen. Voor elke school is deze onderwijstijd verschillend, maar het vindt altijd onder de reguliere schooltijd plaats. Ook worden er verschillende benamingen gebruikt voor een plusgroep zoals verrijkingsklas, verbredingsklas of kangoeroeklas. Binnen deze plusgroep zitten meer- en hoogbegaafde leerlingen, meestal van verschillende leeftijden.

Scholen kiezen voor een plusgroep om de meer- en hoogbegaafde leerlingen meer uitdaging te bieden in de lesstof en hen beter te begeleiden in hun persoonlijke ontwikkeling. De leerlingen krijgen de gelegenheid om met hun ontwikkelingsgelijken te spelen en te leren. Daarnaast kunnen ze de leerstrategieën die hoogbegaafde leerlingen bezitten binnen de plusgroep hanteren, waar geen gelegenheid voor is binnen de eigen heterogene groep. Naast de algemene doelstellingen dat hoogbegaafde leerlingen meer tot een doorgaande ontwikkeling kunnen komen en hun talenten kunnen ontplooien, heeft elke school eigen doelstellingen.

¹⁰² Delcourt et al. (1994). Uit: Mooij, T. Prof. Dr., Hoogeveen, L. drs., Driessen, G. dr., Hell, J. van dr. & Verhoeven, L. prof. dr. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen: ITS / CBO / Orthopedagogiek. P21.

De criteria voor deelname aan een plusgroep kunnen daarom ook verschillend zijn. Er moet daarom een duidelijk protocol aanwezig zijn voor het opzetten van een plusgroep.¹⁰³

Plusgroepen kunnen belangrijke voordelen hebben voor de sociale competentie.

Een aantal effecten op de sociale competentie zijn eerder benoemd in het voorgaande hoofdstuk waarin werd beschreven dat de sociale acceptatie en daarmee het welbevinden en het sociale zelfbeeld hoger wordt. Leren binnen homogene groepen kan echter wel leiden tot een verminderd (academisch) zelfbeeld.¹⁰⁴

Een voordeel van een plusgroep binnen het basisonderwijs is dat hoogbegaafde leerlingen nog steeds in contact blijven met andere leerlingen en dus binnen heterogene groepen lesactiviteiten kunnen blijven uitvoeren. De leerlingen beseffen eerder dan binnen een aparte plusklas dat ze ook met leerlingen die niet hun ontwikkelingsgelijken zijn nog steeds kunnen blijven leren. Sociale isolatie, zowel via spelen en leren, wordt op deze manier voorkomen.

§5.3 De Leonardoschool

Sinds 2007 zijn er de zogenoemde Leonardoscholen in Nederland, die bestemd zijn voor hoogbegaafde leerlingen. Deze scholen stemmen af op de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en creëren een stimulerende leeromgeving waarin ze zich vrij kunnen ontwikkelen. De omgeving buiten de school speelt een belangrijke rol. Creatieve en abstracte vakgebieden komen aan bod zoals vreemde talen en filosofie. De onderzoekende vaardigheden staan centraal binnen de brede ontwikkeling, wat de school waardevol vindt voor de maatschappij. De school werkt voornamelijk aan de sociale vaardigheden door middel van gezamenlijke spelactiviteiten die in het interessegebied van de leerlingen liggen.

Het Leonardo-project beseft de afweging tussen de sociaal-emotionele toestand en de cognitieve behoeften aan leerstof die aansluit bij de capaciteiten van de leerlingen. Er zijn leerlingen die op vroege leeftijd al kunnen deelnemen aan het voorgezet onderwijs maar hier natuurlijkerwijs niet aan toe zijn. De Leonardostichting geeft aan dat door het deelnemen aan de Leonardoscholen versnelling kan worden voorkomen omdat leerlingen op hun eigen manier kunnen leren en zich kunnen ontplooien. Er wordt gestreefd naar een optimale ontwikkeling waarin de vragen en talenten van de leerlingen centraal staan.¹⁰⁵

De permanente commissie leerlingenzorg bepaalt de toelating voor een Leonardogroep. Er wordt een intelligentieonderzoek uitgevoerd en het onderwijskundig rapport van de leerling wordt bestudeerd.

¹⁰³ Molen, der van.W (2005). *Omgaan met hoogbegaafde kinderen in de basisschool. En het opzetten van een verrijkingsklas*. Apeldoorn: Garant. pp. 64-65

¹⁰⁴ Marsh en Hau(2003) uit: Verschuieren.K (2007). *Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Apeldoorn: Garant. P.156

¹⁰⁵ <http://www.leonardostichting.nl/Scholen/overons.aspx> (Geraadpleegd op 07/10/2011)

De Leonardoklas voldoet aan zes algemene kenmerken, benoemd door de Leonardostichting¹⁰⁶.

1. Leren binnen homogene groepen.

De leerlingen bevinden zich allen onder hun ontwikkelingsgelijken en hebben tenminste een IQ van 130 of hoger. Daarnaast mag er maximaal twee à drie jaar leeftijdsverschil zijn tussen de leerlingen binnen de groep. Er vinden groepsoverstijgende activiteiten plaats.

2. Een uitdagend en motiverend lesaanbod.

De leerlijnen vanuit het primair onderwijs worden gehanteerd maar aangepast aan de behoeften van de hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast zijn er de 'Leonardovakgebieden' die bij de interesses van deze leerlingen aansluiten. Tenslotte zijn er keuzevakken waarin de leerlingen zelf vragen opstellen en deze via thema's en projecten kunnen beantwoorden.

3. Andere leerstrategieën aanbieden.

De hoogbegaafde leerlingen kenmerken zich door hun top-down strategie: Ze bezien de leerstof vanuit het geheel en waar nodig ondersteunen ze het geheel met de bouwstenen waaruit dit geheel bestaat.¹⁰⁷ Reguliere scholen bieden echter voornamelijk de bottom-up strategie aan. Daarnaast worden andere leerstrategieën aangeboden die beter bij de motivatie van de leerling aansluiten.

4. Zelfontwikkeling en motivatie

Het sturen van de eigen ontwikkeling en competenties staan binnen de Leonardoklas centraal. Leerlingen moeten zelf kennis, vaardigheden en attitudes opbouwen waarbij de leerkracht een begeleidende rol heeft en functioneert als coach.

5. Omgevingsonderwijs

De omgeving biedt een belangrijke bijdrage aan het lesaanbod binnen de Leonardoklas.

Er is nog niet veel onderzoek gedaan naar de sociale ontwikkeling van hoogbegaafde leerling binnen een Leonardoklas. Wel kan geconcludeerd worden dat waarschijnlijk de sociale acceptatie groter wordt, en daarmee ook het welbevinden en zelfvertrouwen binnen de groep. In een onderzoek waarin de effecten van een aparte plusklas werden onderzocht kwam naar voren dat een aparte plusklas positief effect heeft op de sociale competentie.¹⁰⁸ Binnen andere studies werden echter geen effecten gevonden. Leren binnen homogene groepen kan namelijk ook leiden tot sociale isolatie. Enkele reguliere scholen kiezen er daarom voor om de Leonardo- of plusklas de spelactiviteiten, vieringen en gymlessen gezamenlijk te laten uitvoeren met andere klassen binnen de reguliere school, om sociale isolatie te voorkomen. Het cognitieve leren blijft volledig plaatsvinden in homogene groepen, in tegenstelling tot deelname aan een plusgroep, terwijl blijkt dat leren binnen heterogene groepen ook de sociale competentie kan stimuleren. In het volgende hoofdstuk wordt beschreven hoe een school de sociale competentie van leerlingen als onderwijsdoel kan vergroten.

¹⁰⁶ <https://portal.edu.almere.nl/school/ontdekking/Documenten/2010-2011/leonardo%20schoolgids.pdf>
(Geraadpleegd op 04/10/2011)

¹⁰⁷ <http://home.planet.nl/~heuve533/topdown.pdf> (Geraadpleegd op 10/10/2011)

¹⁰⁸ Freeman & Josepson (2002) uit: Mooij, T. Prof. Dr., Hoogeveen, L. drs., Driessen, G. dr., Hell, J. van dr. & Verhoeven, L. prof. dr. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen: ITS / CBO / Orthopedagogiek. P21.

Hoofdstuk 6: De sociale competentie als onderwijsdoel.

In hoofdstuk 3 is de sociale competentie als onderwijsdoel binnen het primair onderwijs benoemd. Naast de onderwijsarrangementen die indirect invloed hebben op de sociale competentie kan een school ook direct de sociale competentie van leerlingen vergroten. Een school kan op de verschillende niveaus maatregelen nemen om de sociale competentie van hun leerlingen te ondersteunen en te vergroten. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de school zowel op school-, groeps- als op leerlingenniveau dit doel kan bereiken. Er wordt kort ingegaan op macro en mesoniveau waarbij met name het schoolklimaat en de rol van de leerkracht aan bod komt, en vervolgens uitgebreid wordt ingegaan hoe binnen het leerlingenniveau (micro) de sociale competentie vergroot kan worden: Het coöperatief leren.

§6.1 De sociale competentie op schoolniveau: Het schoolklimaat

Het schoolklimaat omvat een context waarin de veiligheid, waarden en normen, de sfeer van de school, hygiëne en gezondheid met elkaar samenhangen en uiteindelijk het schoolklimaat bepalen volgens de beleving van de betrokkenen binnen school. Een gezond schoolklimaat betekent dat iedereen zich prettig en veilig voelt binnen de school. Daarnaast wordt het welbevinden van leerlingen bevorderd en in stand gehouden. De schoolbeleving en het welbevinden van de leerlingen is daarom een belangrijke indicatie om het schoolklimaat te beoordelen.¹⁰⁹ Een voorwaarde voor een gezond schoolklimaat is een veilig pedagogisch klimaat, waarin leerlingen zich veilig voelen, voldoende zelfvertrouwen hebben en relaties aangaan met hun medeleerlingen en leerkrachten.

Een aantal factoren bepalen het uiteindelijke pedagogisch klimaat van een school:

- **Sociale en morele leefgemeenschap**

In een sociale en morele leefgemeenschap staan veiligheid en vertrouwen centraal. De leerlingen moeten voldoende ruimte kunnen krijgen om zichzelf te kunnen ontwikkelen en te ontplooien. In een sociale leefgemeenschap is de betrokkenheid onderling groot en zorg voor elkaar heeft. Het sociale en morele leefgemeenschap is zichtbaar in de visie en missie van een basisschool. Het bepaalt de schoolcultuur, de attitudes en de visie op ontwikkeling van leerlingen, zoals eerder benoemd in hoofdstuk 4, wat uiteindelijk leidt tot een (optimale) afstemming tussen de omgeving en persoonlijkheidskenmerken van de leerlingen.

- **Gemeenschappelijke waarden en doelen**

Binnen een schoolcultuur is het van belang om gemeenschappelijke waarden en doelen te formuleren die binnen de basisschool gelden. Duidelijke waarden en normen geformuleerd in concrete regels brengt orde en rust voor zowel het team als de leerlingen. Daarnaast is het in het belang van zorgleerlingen dat er een eenzijdige en gemeenschappelijke aanpak wordt opgesteld.

- **Betrokkenheid en samenwerkend team**

Wanneer het team samenwerkt en betrokken is ontstaat er een groepssfeer om gezamenlijk de onderwijsdoelen te behalen.

¹⁰⁹ <http://www.schoolkracht.nl/client/2/?websiteid=2&contentid=2728&pagetitle=Schoolklimaat>
(Geraadpleegd op 19/10/2011)

§6.2 Sociale competentie op groepsniveau.

6.2.1 De houding van de leerkracht

De leerkracht moet bewust zijn van de onderwijsbehoeften van de leerling en de ontwikkeling ook nauwkeurig volgen. Voor een goede begeleiding van hoogbegaafde leerlingen gelden daarnaast drie basishoudingen waaraan de leerkracht zou moeten voldoen¹¹⁰:

1. Een positieve attitude ten aanzien van hoogbegaafdheid.
Leerkrachten hebben soms een onduidelijk beeld van het begrip hoogbegaafdheid. Dit kan een positieve attitude in de weg staan.
2. Acceptatie van de hoogbegaafde leerling.
Uit de typen hoogbegaafdheid, beschreven in hoofdstuk 2, is er bij enkele typen hoogbegaafdheid sprake van non-acceptatie van de leerkracht. Inzichten en erkenning van de cognitieve capaciteiten van de leerling kunnen tot een hogere acceptatie leiden.
3. Accent op het leerproces
Hoogbegaafde leerlingen hebben behoefte aan veel reflectie en hebben een onderzoekende houding. Het leerproces is daarom voor hen zeer belangrijk. De leerkracht moet hierop inspelen door regelmatig het leerproces met de leerling te bespreken.

Deze drie basishoudingen gelden voor elke leerkracht binnen elk schoolconcept en onderwijsarrangement.

6.2.2 De rol van de leerkracht

Binnen de verschillende schoolconcepten en onderwijsarrangementen kan de rol van de leerkracht ook verschillend zijn. Binnen een plusgroep heeft de leerkracht meer een begeleidende rol en functioneert hij als coach. Het lesaanbod heeft meestal een projectmatig karakter. Ook binnen andere concepten zoals een Leonardoschool heeft de leerkracht een meer begeleidende rol en staat de zelfontplooiing van hoogbegaafde leerlingen centraal. De rol van de leerkracht bepaalt dus mede met het schoolconcept en onderwijsarrangement de sociale competentie van de leerling.

Volgens Jan Kuipers, onderwijsadviseur bij Cedin, hebben hoogbegaafde leerlingen behoefte aan een totaal andere didactische en pedagogische benadering. Hoogbegaafde leerlingen hebben reflectie op het eigen leerproces nodig, moeten continu gemotiveerd worden en moeten discipline tonen om tot prestaties te komen. Daarbij moeten ze volgens Kuipers vooral inzien dat falen bij dit leerproces hoort. Toch moeten leerkrachten wel hoge verwachtingen hebben van hoogbegaafde leerlingen om deze leerlingen voldoende vertrouwen te kunnen geven. De leerlingen moeten het gevoel krijgen dat ze veel inbreng hebben en dat uiteindelijk het leerproces centraal staat. Kuipers pleit ervoor dat hoogbegaafde leerlingen deels deelnemen aan een plusgroep en de rest van de onderwijstijd doorbrengen in de eigen heterogene groep in het belang van de sociale competentie. Door de hoogbegaafde leerlingen uit de reguliere scholen te halen en apart te plaatsen in homogene groepen wordt de ambitie van scholen minder groot.¹¹¹

¹¹⁰ Drent, S & Gerven, van E. (2007) *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs* van Gorcum. P.64

¹¹¹ <http://eureka.inos.nl/?q=node/127> (Geraadpleegd op 20/10/2011)

6.2.3 Veilig klassenklimaat

Leerlingen moeten zich niet alleen binnen de school zich veilig voelen maar ook binnen de groep. Het klassenklimaat heeft hiermee direct invloed op het gehele schoolklimaat. De leerkracht en de leerlingen zelf kunnen een veilig klassenklimaat creëren. In de literatuur worden twee aspecten van veiligheid¹¹² benoemd:

- Psychologische veiligheid: Gevoel van veiligheid door duidelijke sociale afspraken.
- Cognitieve veiligheid: Gevoel van veiligheid om te kunnen presteren op cognitief niveau.

Uit onderzoek blijkt dat de modelfunctie die de leerkracht bezit sterk van belang is voor de sociale competentie. De leerkracht modelleert gedrag en vaardigheden waaraan de leerlingen zich kunnen spiegelen. Door bijv. een goede coping vaardigheid aan te leren kunnen hoogbegaafde leerlingen eerder sociale problemen efficiënt oplossen. Daarnaast verhoogt dit de motivatie van de leerlingen.¹¹³ De leerkracht en medeleerlingen kunnen deze coping vaardigheid aanleren. De leerkracht speelt een grote rol in het creëren van zowel psychologische en cognitieve veiligheid.

§6.3 De sociale competentie op leerlingenniveau: het coöperatief leren.

Doordat hoogbegaafde leerlingen vaak eigenschappen bezitten die een ander manier van leren doen veroorzaken hebben ze vaak moeite met het samenwerken binnen een heterogene groep, iets wat noodzakelijk is binnen het onderwijs maar ook in de huidige maatschappij. Door hun ontwikkelingsvoorsprong en uitmuntende prestaties worden andere leerstofinhouden aangeboden en krijgen de leerlingen een eigen individueel programma, al dan niet binnen de eigen groep of plusgroep. Het gevolg is dat wat ze al niet kunnen nog meer wordt versterkt doordat ze weinig tot niet samenwerken met andere leerlingen. De sociale competentie wordt niet gestimuleerd en blijft stagneren. Coöperatief leren kan zowel de sociale competentie bevorderen als de cognitieve prestaties.

6.3.1 het coöperatief leren

Leerlingen werken effectief samen als ze van elkaar en mét elkaar kunnen leren. Het samenwerken vormt dan een toegevoegde waarde voor het aanleren van kennis, vaardigheden en attitudes. Er is dan sprake van coöperatief leren. Het houdt concreet in dat de leerlingen binnen (heterogene) groepen kunnen samenwerken, gestructureerd aan één leerdoel. Het coöperatief leren kent vijf algemene kenmerken¹¹⁴:

¹¹² MOOJ-rapport (Van den Heuvel-Panhuizen en Vermeer, 1999) van website:

<http://www.fi.uu.nl/toepassingen/00341/veiligklimaat/welcome.html> (Geraadpleegd op 20/10/2011)

¹¹³ Pintrich en Schunk (2002). Website:

<http://www.motivatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Schoolomgeving> (Geraadpleegd op 21/10/2011)

¹¹⁴ Förrer.M (2008). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: Onderwijsontwikkeling en advies. P.11

1. *als individu binnen een samenwerking heb je een eigen mate van verantwoordelijkheid.*

De leerlingen beseffen dat ze een eigen bijdrage moeten leveren om het doel te behalen en ook de uiteindelijke beoordeling kan dan individueel plaatsvinden.

2. *De leerlingen zijn op een positieve wederzijds afhankelijk van elkaar.*

De leerlingen beseffen bij een positieve afhankelijkheid dat de samenwerking een hoger resultaat zal opleveren dan het individueel, afzonderlijk werken aan de leertaak.

3. *Er is sprake van een directe interactie tussen de leerlingen over het product en het proces van de leertaak*

Bij het samenwerken kunnen de leerlingen voortdurend met elkaar in interactie zijn. Er zijn meerdere leerlingen tegelijkertijd aan het communiceren. Dit verhoogt de activiteit en betrokkenheid.

4. *De leerlingen passen vaardigheden toe om te kunnen samenwerken en beheersen de attitudes om samen te overleggen.*

De leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om de samenwerkingsvaardigheden en attitudes te kunnen beoefenen binnen de gegeven werkvormen. Er moet dus eerst binnen het onderwijs veel samenwerkende werkvormen worden geïntegreerd zodat de leerlingen ervaring kunnen opdoen met coöperatief leren.

5. *De leerlingen kunnen onderling het samenwerken, het leerproces en het uiteindelijke product evalueren en reflecteren.*

Door samen de uitkomsten te evalueren wordt er gereflecteerd op de samenwerking en het uiteindelijk resultaat. Na de evaluatie kunnen nieuwe doelen worden opgesteld en kan benoemd worden wat al goed gaat tijdens het groepsproces.

De leerlingen kunnen werken binnen heterogene groepen. Het is dan van belang om de verschillen niet te groot te laten zijn, wat kan leiden tot een frustratieniveau voor beide leerlingen (te laag of te hoog). Als richtlijn wordt de zone van naaste ontwikkeling benoemd, waarbij het niveau net hoger dan de leerling is maar dankzij hulp van anderen haalbaar wordt.

Rol van de leerkracht

De leerkracht heeft als doel het coöperatief leren zo effectief mogelijk te laten verlopen. Om dit te bewerkstelligen heeft de leerkracht vier taken die hij zal moeten vervullen:

1. De leerlingen leren samenwerken; Het is van belang ze laten oefenen met de samenwerkingsvaardigheden en de verschillende werkvormen om de sociale competentie te bevorderen en ook het coöperatief leren te laten slagen.
2. Peer involvement; niveaus mogen niet teveel verschillen en de belevingswerelden van de leerlingen moeten overeenkomen.
3. Groepen begeleiden en het groepsproces bewaken; de leerkracht heeft geen leidende en sturende rol, maar begeleidt en bewaakt zodat de leerlingen hun vrijheid en zelfsturing behouden.
4. Voorkennis activeren en achtergrondinformatie aanbieden.

6.3.2 De waarde van coöperatief leren voor de sociale competentie

Het coöperatief leren heeft een toegevoegde waarde binnen het algehele basisonderwijs in de vorm van een aantal motieven waarom coöperatief leren een waardevolle werkwijze is.¹¹⁵ Uit deze motieven kunnen de verschillende dimensies van de sociale competentie afgeleid worden:

- Coöperatief leren stimuleert de leerlingen om actief en bewust kennis en vaardigheden op te bouwen volgens het constructivisme
- Het coöperatief leren bevordert de sociaal-communicatieve vaardigheden van de leerlingen.
- De verschillende kwaliteiten van leerlingen worden als een toegevoegde waarde gezien om nog beter te kunnen leren en samenwerken.
- Het coöperatief leren draagt bij aan een pedagogisch veilig klimaat en houdt dit in stand binnen de groep. Het zorgt voor een gezamenlijke groepssfeer waarbij de leerlingen vanuit coöperatieve gedachten werken. Door de ervaring dat het waardevol is om met verschillende leerlingen samen te werken, groeit het respect en de waardering voor elkaar. Juist voor de leerlingen met specifieke leerbehoeften is een veilige en vertrouwensvolle leeromgeving een voorwaarde voor een optimale ontwikkeling, zowel op cognitief als sociaal gebied.
- Coöperatief leren leidt tot een positiever zelfbeeld van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.¹¹⁶

Het coöperatief leren blijkt een positief effect te hebben op de gehele sociale ontwikkeling van de leerlingen. De betrokkenheid binnen de school wordt groter en leerlingen zullen eerder contacten en vriendschappen aangaan. Deze effecten hebben vooral betrekking op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.¹¹⁷ Voorwaarde is dat aan alle basiskennmerken van het coöperatief leren voldaan wordt, die in 6.3.1 benoemd zijn.

Bestaande interactiepatronen

Naast de bovengenoemde waarde voor de sociale competentie kan het coöperatief leren ook invloed hebben op de bestaande interactiepatronen. In het onderwijs zijn er meestal twee patronen sterk aanwezig: Een competitief atmosfeer en een individualistisch atmosfeer. Door middel van coöperatief leren ontstaat er een nieuw interactiepatroon: De coöperatieve atmosfeer. In het onderstaande schema staan de kenmerken vermeld van de drie atmosferen binnen de bestaande interactiepatronen.¹¹⁸

¹¹⁵ Förrer. M, Janssen.L & Kenter.B (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen*. Amersfoort: onderwijsontwikkeling en advies. P.13

¹¹⁶ <http://users.skynet.be/bk391752/Zorg/CooperatiefLeren11.html> (geraadpleegd op 18/10/2011)

¹¹⁷ (Johnson & Johnson (1983, 1989), Cole & Chan (1990), Goor & Schewin (1993), Putnam (1989) uit: Förrer. M, Janssen.L & Kenter.B (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen*. Amersfoort: onderwijsontwikkeling en advies. P.19

¹¹⁸ Förrer.M (2008). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: Onderwijsontwikkeling en advies. P.17

Competitief	Individualistisch	Coöperatief
<i>Ik tegenover jou</i>	<i>Ieder voor zich</i>	<i>Samen</i>
Prestaties worden met elkaar vergeleken.	Prestaties staan afzonderlijk van elkaar	Prestaties van groep. Afhankelijk van inzet van elk groepslid.
Niet verantwoordelijk	Zelfverantwoordelijk	Verantwoordelijk voor zowel zichzelf als voor elkaar.

Een coöperatieve atmosfeer bemiddelt tussen de competitieve en individualistische atmosfeer. Het zorgt ervoor dat een leerling zichzelf niet meer met anderen zal vergelijken maar zijn eigen ontwikkeling centraal staat, dankzij eigen én gezamenlijke leerdoelen.

De onderzoekers Marsh et al. geven aan dat binnen een plusklas er een competitieve atmosfeer kan ontstaan doordat de prestaties met elkaar vergeleken worden. Ze pleiten ervoor dat er meer een individualistische atmosfeer gecreëerd zou moeten worden.¹¹⁹

In de eigen heterogene groep echter kan de individualistische atmosfeer te nadrukkelijk aanwezig zijn voor hoogbegaafde leerlingen waardoor ze zich eenzaam, anders of beter dan de rest voelen. De coöperatieve atmosfeer zou dus juist zowel binnen de plusklas als binnen de eigen heterogene groep een bijdrage kunnen leveren aan het klassenklimaat.

6.3.3. Hoogbegaafde leerlingen en coöperatief leren

Bij het coöperatief leren gaat het erom dat leerlingen binnen een heterogene groep kunnen samenwerken. Met name voor zorgleerlingen met eigen, specifieke onderwijsbehoeften binnen het passend onderwijs kan dit lastig zijn. Voor deze leerlingen zijn er enkele aanvullende maatregelen die moeten worden getroffen binnen het coöperatief leren¹²⁰:

- De context waarin de leerstof wordt aangeboden en de materialen moeten aansluiten bij de beleavings- en leefwereld van de leerling. De leerstof moet uitdagend zijn, maar wel passen bij de beleving van de leerling.
- De activiteiten moeten voor deze leerlingen bruikbaar zijn.
- Het niveau kan worden aangepast; bij de deelactiviteiten binnen een samenwerkingsverband kan onderscheid worden gemaakt tussen hoge en lage niveaus.

Naast deze maatregelen wordt bij elke zorggroep met specifieke leerbehoeften accenten gelegd bij het coöperatief leren, zoals ook het geval bij hoogbegaafde leerlingen.

Het is bij hoogbegaafde leerlingen vooral van belang dat ze kunnen ervaren hoe het is om te werken met leerlingen op een ander niveau of juist hetzelfde niveau en dat deze samenwerking een aanvullende waarde heeft. Hoogbegaafde leerlingen werken binnen de aangeboden onderwijsarrangementen individueel aan eigen leertaken vanwege de grote ontwikkelingsvoorsprong op de rest van de leerlingen en eenmaal in de plusklas wordt het ontwikkelingsproces voortgezet.

¹¹⁹ Marsh et al. (1995) uit: Mooij, T. Prof. Dr., Hoogeveen, L. drs., Driessen, G. dr., Hell, J. van dr. & Verhoeven, L. prof. dr. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen: ITS / CBO / Orthopedagogiek. P18.

¹²⁰ Förner, M. (2008). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: Onderwijsontwikkeling en advies. P.34

Hoogbegaafde leerlingen passen echter juist goed binnen het coöperatief leren omdat ze lesactiviteiten meestal goed aansluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. De activiteiten zijn vaak creatief van aard, er is veel ruimte voor analytisch onderzoek en bevat veel taalelementen. Hoogbegaafde leerlingen hebben veel inzicht in welke activiteiten en leerstof bij hun niveau aansluit. De hoogbegaafde leerlingen moeten dus veel bijbrengen kunnen hebben in de keuze van de activiteiten.

Voor de leerkracht zijn specifieke aandachtspunten voor hoogbegaafde leerlingen die gelden om het coöperatief leren succesvol te kunnen laten verlopen. Werkvormen voor hoogbegaafde leerlingen binnen heterogene groepen zijn het meest geschikt als de leerlingen hun bijdrage aan de groepsopdracht kunnen leveren op eigen niveau. De leerlingen krijgen bijvoorbeeld een taak op een hoger cognitief niveau, waarbij het de bedoeling is dat ze na het onderzoek de uitkomsten kunnen overdragen op de medeleerlingen. De rol van hoogbegaafde leerlingen die ze krijgen binnen het coöperatief leren is daarmee ook van belang.

Hoogbegaafde leerlingen vinden het moeilijk om andere leerlingen die meer moeite met de leerstof hebben te kunnen begrijpen. De hoogbegaafde leerlingen zouden daarom goed passen in de rol van rapporteur, die inzicht moet geven in het proces door verslag uit te brengen.

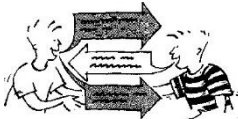
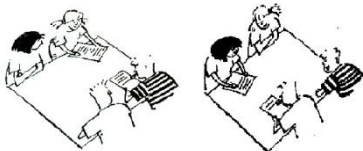
Voor het werken binnen meer of min homogene groepen (plusklas) is het van belang om de abstractiegraad voor hoogbegaafde leerlingen te verhogen. Ingewikkelde dilemma's, probleemstellingen en het maken van mindmaps passen goed bij hun leerstijl. Voor het samenwerken binnen de plusklas is het tevens van belang om de verschillende rollen binnen de groep te onderscheiden, aangezien hoogbegaafde leerlingen een hoog verantwoordelijkheids- en rechtsvaardigheidsgevoel hebben.

Ten slotte moet de leerstof voldoende uitdaging voor hen bieden. Open opdrachten met veel ruimte voor eigen inbreng, creativiteit, en een hoge abstractiegraad moet binnen een coöperatieve werkvorm verwerkt worden. Het coöperatief leren benoemt een aantal werkvormen die specifiek geschikt zijn voor hoogbegaafde leerlingen.¹²¹ In dit schema (zie volgende bladzijde) worden de veertien werkvormen benoemd en kort de inhoud ervan besproken.¹²² Tenslotte staat beschreven welke samenwerkingsvaardigheden bij de werkvormen centraal staan en in brede vorm de dimensies van de sociale competentie.

¹²¹ Förrer.M (2008). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: Onderwijsontwikkeling en advies. P. 56

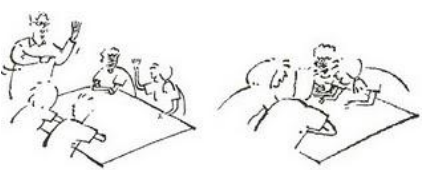
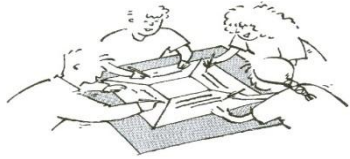
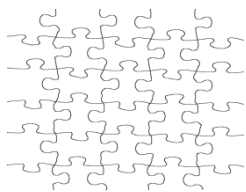
¹²² <http://werkenmetcooperatiefleren.blogspot.com/p/werkvormen.html> (Geraadpleegd op 12/10/2011)

Schema Coöperatieve werkvormen voor hoogbegaafde leerlingen.¹²³

Werkvorm	Inhoud	Samenwerkingsvaardigheden en dimensies sociale competentie
Om-de-beurt 	Bij een open vraag moeten de tweetallen om de beurt een antwoord geven. Het doel is om zoveel mogelijke antwoorden samen te bedenken.	Luisteren Duidelijk spreken Elkaar laten uitspreken
Imiteer 	De tweetallen zitten tegenover elkaar met een scheidingswand tussen hen beide. De leerling maakt een ontwerp met blokken. De andere leerling probeert het ontwerp na te bouwen op aanwijzingen van zijn partner.	Vragen stellen Geven van aanwijzingen Complimenteren Luisteren
Flitsen 	De helper legt kaarten met vragen en geeft de ander aanwijzingen. Als het antwoord goed is krijgt de leerling de kaart van de helper.	Wachten Hulp krijgen en geven
Denken, delen, uitwisselen 	De leerlingen kunnen in een groep eerst individueel nadenken over een opdracht, vervolgens het met elkaar delen en tenslotte ideeën uitwisselen om tot een gezamenlijk antwoord te komen.	Inbrengen Elkaar laten uitspreken Inbreng hebben Luisteren Informatieve vragen stellen. Tot overeenstemming komen
Duo's 	De leerlingen helpen in tweetallen elkaar door om de beurt een som/opgave te maken waarbij de leerlingen elkaar helpen.	Overleggen Aanmoediging Tot overeenstemming komen
Rotonde 	De leerlingen vertellen om de beurt wat ze geleerd hebben na bijv. een interview. De leerlingen brengen verslag uit naar elkaar en doen dit in een ronde van ongeveer 4 personen.	Luisteren Elkaar laten uitspreken
Dobbelen 	Op twee zelfgemaakte dobbelstenen staan woorden waarmee de leerling een vraag moet stellen over bijv. een tekst. De andere leerlingen beantwoorden de vraag.	Luisteren Onderling tot overeenstemming komen

¹²³ Afbeeldingen afkomstig van

<http://s978.photobucket.com/albums/ae266/ikisolde/dalton%20minor%20cooperatief%20leren/?start=all>
(Geraadpleegd op 12/10/2011)

Brainstormen 	De leerlingen brengen ideeën in over een bepaald probleem of onderwerp.	Luisteren Gelegenheid geven om iets in te brengen.
Woordenweb 	De leerlingen maken met elkaar een woordweb. Ze denken na over een woordweb en schrijven de associaties die ze hebben in het woordweb.	Luisteren Overleggen Onderling tot overeenstemming komen
Genummerde hoofden 	De leerlingen krijgen in hun groepje elk een nummer. Daarna moeten ze eerst alleen nadenken over een antwoord en een argument bedenken. Daarna komen 'de hoofden' bij elkaar en moeten ze elkaar helpen. De leerkracht vraagt naderhand aan één nummer het antwoord en de motivatie.	Overleggen. Onderling tot overeenstemming komen
Team interview 	Er is één leerling die geïnterviewd wordt en de andere stellen vragen. Daarna wisselt degene die geïnterviewd wordt met iemand anders.	Luisteren Samenvatten Vragen stellen
Puzzels 	Ieder lid van de groep krijgt een tekst en/of afbeelding. Het is de bedoeling dat de stukken worden samengevoegd tot één geheel. De leerlingen moeten samenwerken om dit doel te bereiken.	Luisteren Meewerken aan groepsopdracht Elkaar laten uitspreken Tot overeenstemming komen
Placemat 	De viertallen krijgen een groot vel papier waarop ze elk ruimte krijgen om hun antwoorden op te schrijven. Daarna schrijven ze in het gezamenlijke gedeelte (in het midden) het antwoord op.	Overleggen Tot overeenstemming komen Accepteren van verschil in meningen
Legpuzzel 	De leerstof wordt opgedeeld in meerdere delen. De leerlingen gaan in hun eigen stamgroep individueel aan de slag. Daarna komen ze in de expertgroep die dezelfde opdrachten bezitten. Ze wisselen de opdrachten uit en komen samen tot een 'legpuzzel'. Iedereen beheerst het onderwerp en is dan ook 'expert' geworden.	Luisteren Overleggen Tot overeenstemming komen

Deze werkvormen zijn geschikt voor de hoogbegaafde leerlingen om effectief te kunnen samenwerken. Deze werkvormen kunnen vrijwel binnen elke onderwijsleersituatie geïntegreerd worden en past binnen elk onderwijsconcept. Ook kan de leerkracht zelf de werkvormen aanpassen naar de behoeften van de leerlingen en hier flexibel mee omgaan.

Conclusies literatuuronderzoek

Hoogbegaafdheid is een ontwikkelingsproces dat beïnvloed wordt door zowel aanlegfactoren als omgevingsfactoren. Deze factoren zoals een stimulerende omgeving vormen belangrijke voorwaarden voor een optimale ontwikkeling tot hoogbegaafdheid. Deze personen bezitten in sterke mate bepaalde persoons- en leereigenschappen die typerend kunnen zijn voor hoogbegaafdheid. Een unieke combinatie van deze factoren leiden tot verschillende typen hoogbegaafdheid die elk getypeerd kunnen worden door specifieke persoon- en gedragskenmerken. Leerlingen met hoogbegaafdheid kenmerken zich in het algemeen door hoge intellectuele capaciteiten (analytisch en abstract), een groot doorzettingsvermogen en een creatief denkvermogen. Qua persoonseigenschappen bezitten hoogbegaafde leerlingen meestal een hoog rechtvaardigheidsgevoel, zijn ze perfectionistisch en hebben de leerlingen een hoog empathisch vermogen. De sociaal-emotionele ontwikkeling en de sociale competentie spelen een grote rol in de ontwikkeling tot hoogbegaafdheid. De omgeving echter stelt dat deze bij hoogbegaafde leerlingen achter lopen in vergelijking tot zijn leeftijdsgenoten. Om de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen te kunnen beoordelen is er een duidelijke definiëring van het begrip nodig om daarna een verantwoord meetinstrument te kunnen ontwerpen. De sociale competentie kan als volgt worden gedefinieerd: ‘De kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes die een persoon bezit om zowel vanuit zijn eigen belang als vanuit de belangen van anderen sociaal-emotioneel te kunnen functioneren binnen een groep, die algemeen geaccepteerd zijn’. De sociale competentie is een samenhangend begrip waarbinnen verschillende dimensies en indicatoren te onderscheiden zijn. Daarnaast is de sociale competentie afhankelijk van de beoordelaar en afhankelijk van de situatie waarin de interactie tussen de betrokkenen zich afspeelt. Het is daarom van belang om een meetinstrument op te stellen waarbij de dimensies evenredig gerepresenteerd zijn, er rekening wordt gehouden met de context, het meetinstrument past bij de leeftijdsgroep, de voortgang binnen de sociale competentie gemeten kan worden en waarbij er kan worden gecontroleerd op de sociale wenselijkheid en subjectiviteit. Leerlingen blijken hun eigen sociale competentie goed te kunnen beoordelen en met name hoogbegaafde leerlingen hebben veel inzicht in de sociale patronen en relaties. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat hoogbegaafde leerlingen de sociale competentie zelfs in hogere mate dan minder begaafde leerlingen bezitten, maar dat ze deze niet voldoende tot uiting kunnen brengen binnen de (leer)omgeving waarin de leerling functioneert. Hoogbegaafde leerlingen hebben een ontwikkelingsvoorsprong op sociaal-emotioneel gebied, bezitten een andere leefwereld dan hun leeftijdsgenoten en de omgeving sluit niet goed aan op de behoeften van de hoogbegaafde leerlingen, waardoor de gehele sociale competentie zal stagneren. Leerlingenzorg in de vorm van verrijking en deelnemen aan plusklassen kan ervoor zorgen dat leerlingen zowel in hun sociaal-emotionele als cognitieve behoeften worden voorzien en dat deze maatregelen de sociale competentie zullen vergroten. De school kan zowel op school- als op klassen- en leerlingenniveau de sociale competentie als onderwijsdoel behalen door het bewerkstelligen van een stimulerend schoolklimaat, dankzij een positieve houding van de leerkracht, het creëren van een veilig klassenklimaat en het coöperatief leren binnen het onderwijsaanbod te integreren.

Hoofdstuk 7: Uitkomsten praktijkonderzoek.

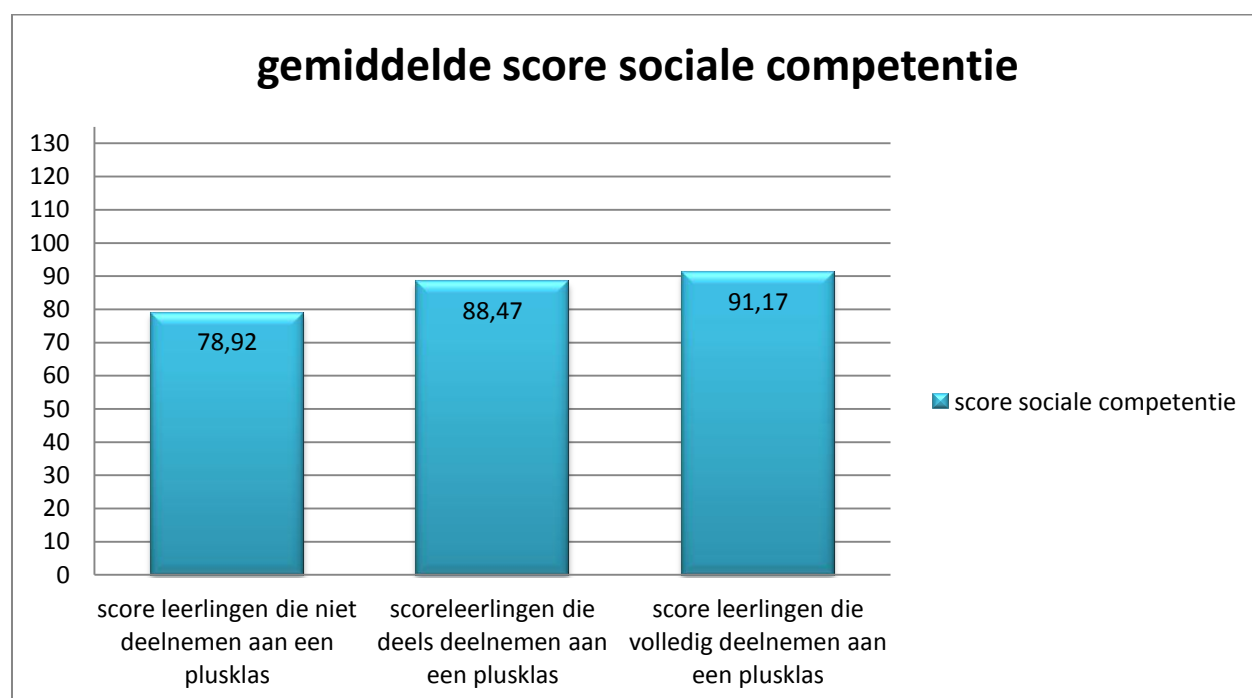
In dit hoofdstuk staat het uitgevoerde praktijkonderzoek centraal. De onderzoeksresultaten die zijn voortgekomen uit de ingevulde sociale competentielijsten door zowel de leerlingen als de leerkrachten, de gesprekken met leerlingen en het bijwonen van de studiedag worden beschreven, zodat er antwoord kan worden gegeven op de praktijk deelvragen vooraf aan het onderzoek gesteld.

§7.1 Beschrijving en interpretatie onderzoeksresultaten

Binnen het praktijkonderzoek stonden drie eenheidsgroepen centraal:

- Hoogbegaafde leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas.
- Hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas.
- Hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas.

Deze leerlingen hebben de sociale competentielijst naar eigen beoordeling ingevuld. Uit deze sociale competentielijsten kwamen de volgende uitkomsten naar voren per eenheidsgroep:



Grafiek 7.1¹²⁴: De gemiddelde score sociale competente per subgroep.

In totaal namen 37 leerlingen deel aan het onderzoek.

In bovenstaande grafiek staan de gemiddelde scores op de gehele sociale competentie vermeld van de drie subgroepen binnen dit onderzoek:

- Leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas (12): 78,92
- Leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas (19): 88,47
- Leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas (6): 91,17

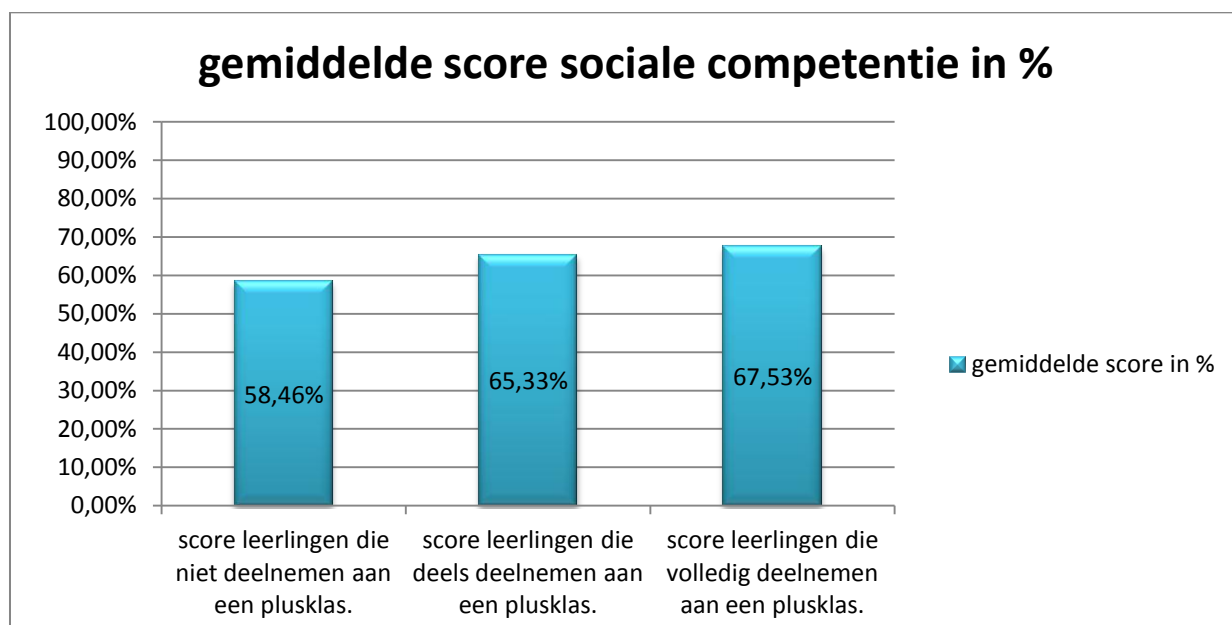
De minimumscore op de gehele sociale competentie is 0, de maximumscore is 135.

¹²⁴ Paulina Scholten

De gemiddelde score van leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas verschilt ten opzichte van leerlingen die deels en volledig deelnemen met respectievelijk 9,55 en 12,25.

De gemiddelde score van leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas verschilt ten opzicht van leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas met 2,70.

In de onderstaande grafiek staan de scores in percentages (berekend van de maximumscore) weergegeven:



Grafiek 7.2¹²⁵: De gemiddelde score sociale competentie per subgroep in percentage.

De gemiddelde score van leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas verschilt ten opzichte van leerlingen die deels en volledig deelnemen met respectievelijk 6,87% en 9,07%.

De gemiddelde score van leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas verschilt ten opzicht van leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas met 2,20%.

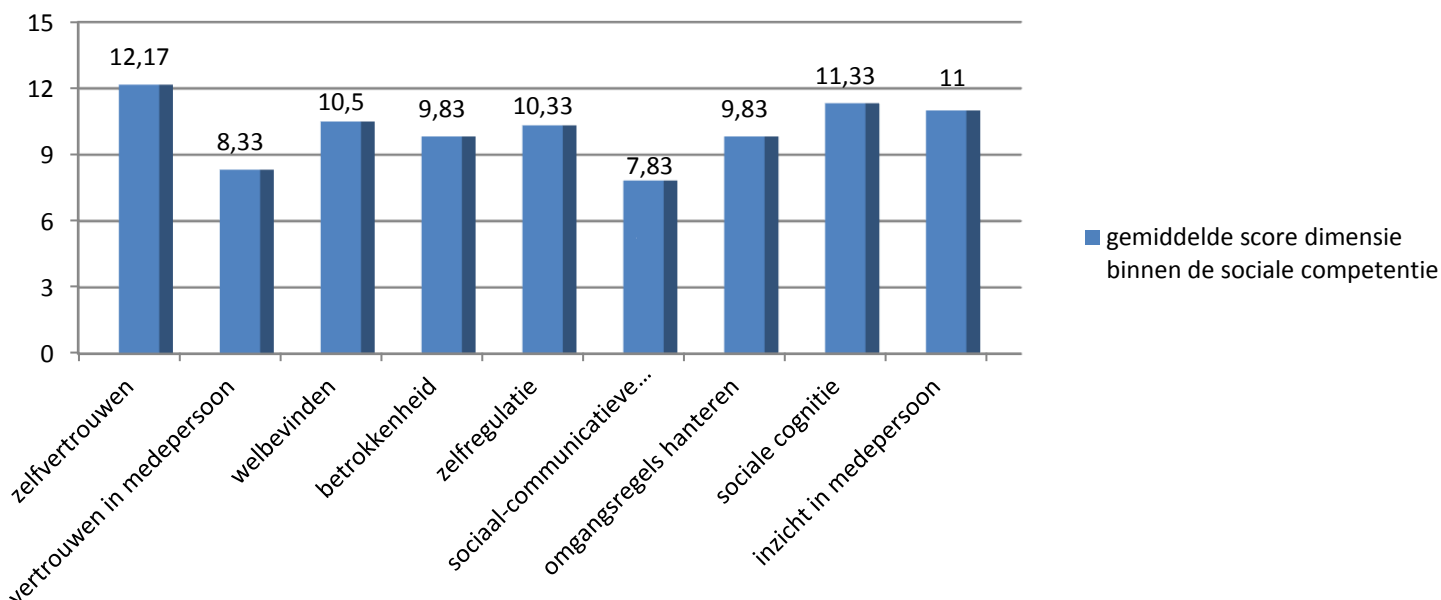
Uit deze grafieken is er een significant verschil vast te stellen tussen leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas en leerlingen die deels en volledig deelnemen aan een plusklas. Tussen de laatste twee subgroepen zit een klein verschil. De leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas hebben gemiddeld de laagste score behaald, de leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas behaalden de hoogste gemiddelde score.

Hieruit valt te concluderen dat naarmate hoogbegaafde leerlingen meer deelnemen aan een plusklas, hun eigen sociale competentie hoger beoordelen. Er vanuit gaand dat hoogbegaafde leerlingen goed in staat zijn hun eigen sociale competentie kunnen beoordelen en de sociale competentielijst valide en betrouwbaar is, is dus de sociale competentie hoger naarmate hoogbegaafde leerlingen meer deelnemen aan een plusklas. Binnen de afzonderlijke dimensies zijn echter ook opvallende verschillen vast te stellen, die in de onderzoeksresultaten per subgroep zullen worden beschreven.

¹²⁵ Paulina Scholten

7.1.1 Onderzoeksresultaten per subgroep

Hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas



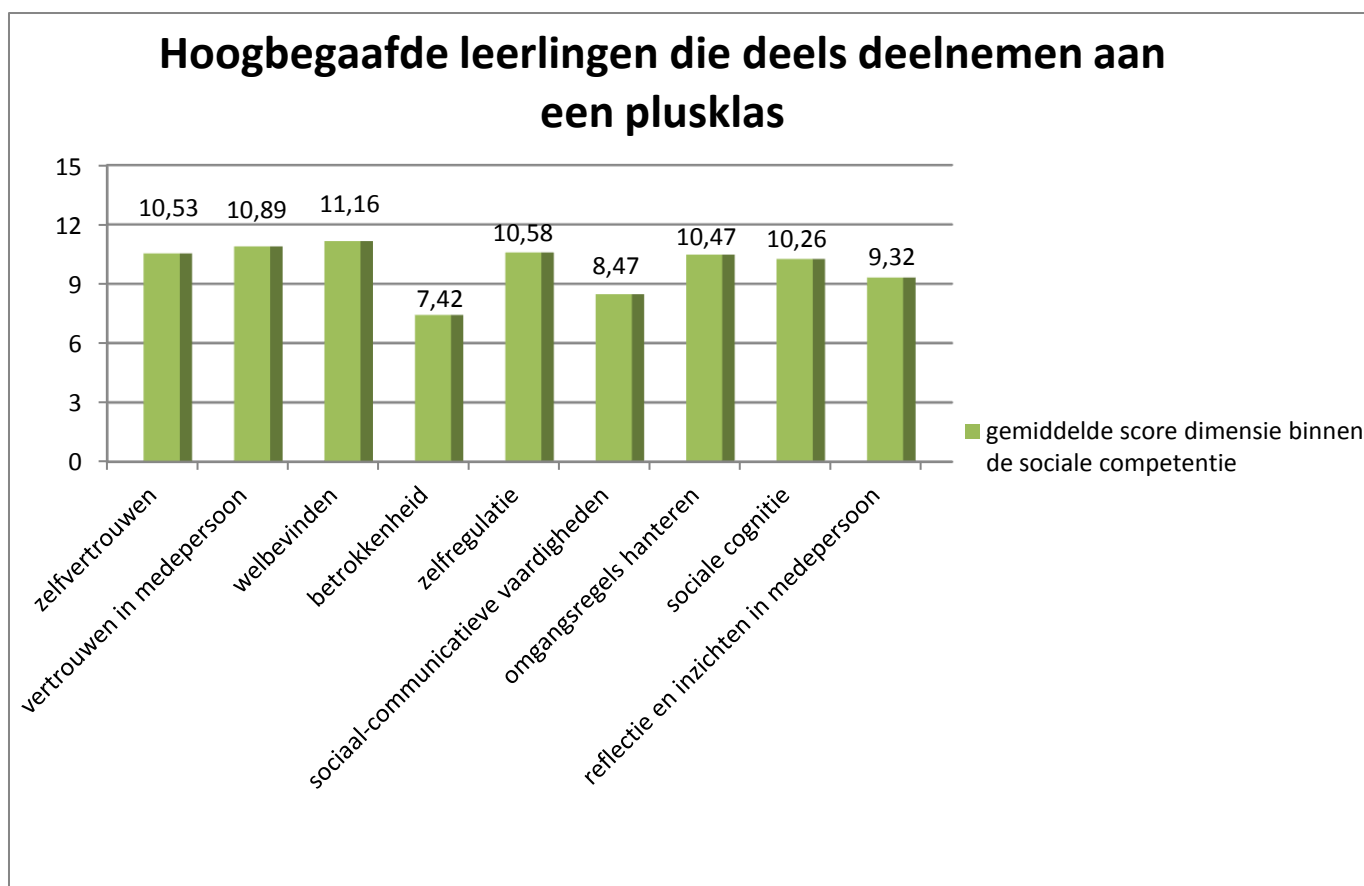
Grafiek 7.3¹²⁶: Gemiddelde score per dimensie van leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas.

Binnen deze subgroep namen zes leerlingen deel aan het onderzoek.

In de bovenstaande grafiek staan de gemiddelden per dimensie van de hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas. De minimum score die behaald kon worden per dimensie is 0 punten, de maximum score is 15.

De hoogste score werd behaald op het zelfvertrouwen en de laagste score op de sociaal-communicatieve vaardigheden. Opvallend is dat het vertrouwen in de medepersoon significant lager is dan het eigen zelfvertrouwen, terwijl de hoogbegaafde leerlingen zich onder hun ontwikkelingsgelijken bevinden. Een verklaring die hiervoor kan worden gegeven is dat de leerlingen zich met elkaar gaan vergelijken, met elkaar de strijd willen aangaan en door de verminderde sociaal-communicatieve vaardigheden ook het vertrouwen in de medepersoon lager zal worden. De leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas scoren daarnaast ook hoog op de sociale cognitie. Binnen plusklassen wordt vaker gereflecteerd op het eigen leerproces en worden eigen leerdoelen gesteld wat de sociale cognitie kan vergroten.

¹²⁶ Paulina Scholten.



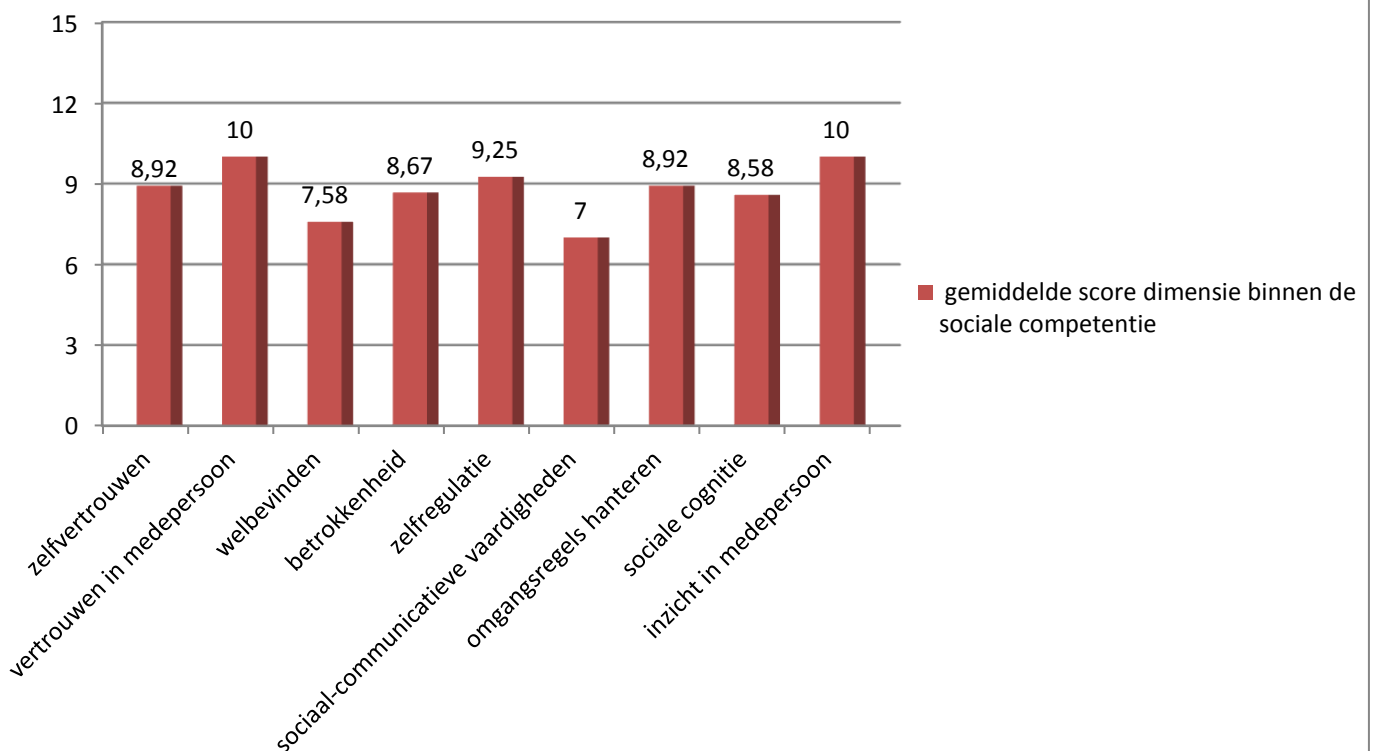
Grafiek 7.4¹²⁷: Gemiddelde score per dimensie van leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas.

Binnen deze subgroep namen 19 leerlingen deel aan het onderzoek.

In de bovenstaande grafiek staan de gemiddelde scores per dimensie van alle hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas. De scores op de meeste dimensies liggen dicht bij elkaar. Het hoogst wordt gescoord op het welbevinden binnen de groep. De laagste score wordt behaald op de betrokkenheid binnen de groep. Dit is opvallend aangezien het welbevinden en de betrokkenheid nauw kunnen samenhangen met elkaar. Een verklaring hiervoor kan zijn dat het welbevinden hoog is doordat de leerlingen zich prettig voelen binnen de groep, maar de betrokkenheid lager is doordat de onderwijstijd waarin de leerlingen deelnemen aan een plusklas relatief kort is. Er wordt minder aandacht aan de groepssfeer geschonken wat de betrokkenheid zal kunnen verlagen.

¹²⁷ Paulina Scholten

Hoogbegaafde leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas



Grafiek 7.5¹²⁸: Gemiddelde score per dimensie van leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas.

Binnen deze subgroep namen 12 leerlingen deel aan het onderzoek.

In de bovenstaande grafiek staan de gemiddelden aangegeven per dimensie van leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas. De hoogbegaafde leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas behaalden op het zelfvertrouwen in de medepersoon en het inzicht in de medepersoon de hoogste scores. Het inzicht en vertrouwen kan daarmee een relatie aangeven aangezien de scores van het zelfvertrouwen en de sociale cognitie ook dicht bij elkaar liggen. Ook bij de hoogbegaafde leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas zijn de scores van de sociaal-communicatieve vaardigheden het laagst. Binnen de dimensie welbevinden scoren de leerlingen relatief zeer laag. Een verklaring is dat enkele leerlingen zich niet prettig voelen binnen de klas wat zichtbaar is geworden in de gemiddelde scores van het welbevinden. Deze leerlingen brachten het gemiddelde daardoor aanzienlijk omlaag. Enkele leerlingen scoorden op het welbevinden niet hoger dan een 4.

¹²⁸ Paulina Scholten.

Vergelijking tussen de drie subgroepen binnen elke dimensie.

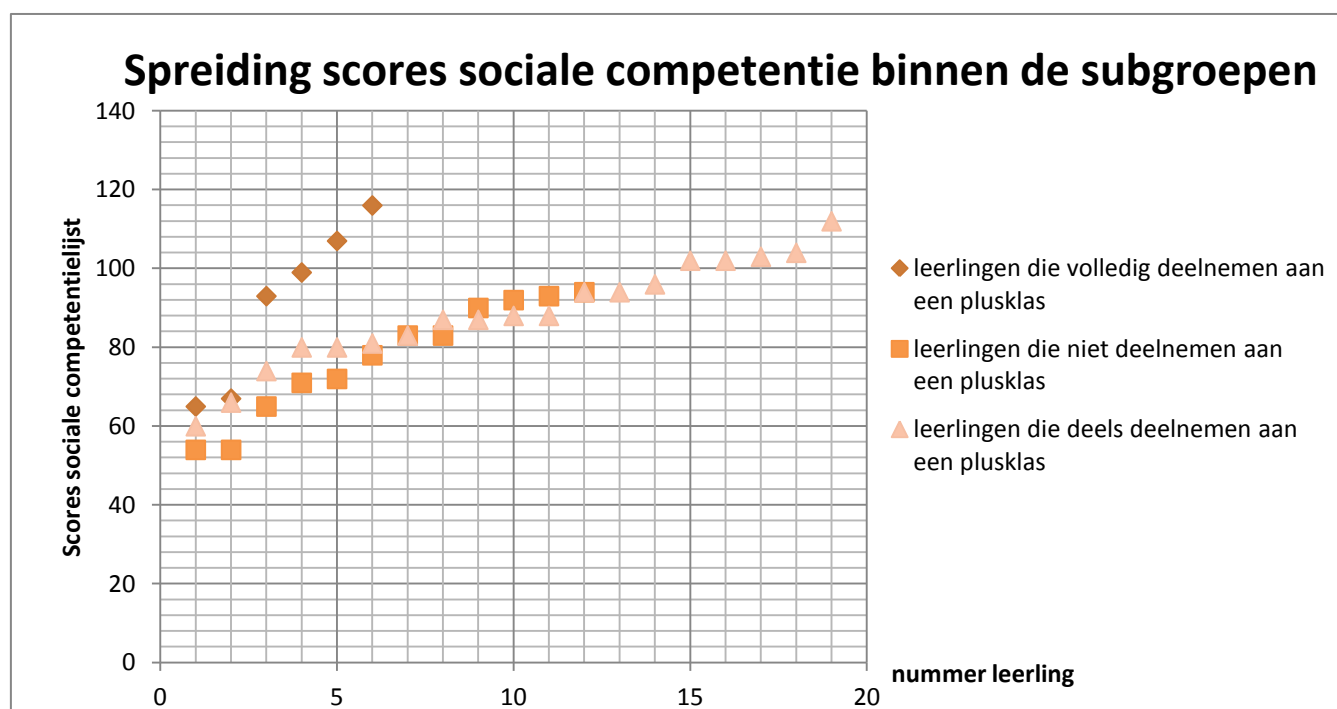
Uit de onderzoeksresultaten per subgroep zijn concluderend binnen elke dimensie de volgende verschillen vastgesteld:

1. Het zelfvertrouwen en zelfbeeld is hoger naarmate hoogbegaafde leerlingen meer deelnemen aan een plusklas.
2. Het vertrouwen in de medepersoon is het hoogst bij leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas en het laagst bij hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas.
3. Met name op de dimensie welbevinden is er een significant verschil te vinden tussen de leerlingen die niet en deels/volledig deelnemen aan een plusklas. Bij hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas is het welbevinden het hoogst.
4. De betrokkenheid is bij hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas het laagst, bij de leerlingen die volledig deelnemen het hoogst.
5. De scores op de zelfregulatie liggen dicht bij elkaar. Bij hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas is de gemiddelde score het hoogst.
6. De hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas scoren het hoogst op de sociaal-communicatieve vaardigheden in vergelijking tot de leerlingen die volledig en niet deelnemen aan een plusklas.
7. Ook binnen de dimensie 'omgangsregels hanteren' scoren de leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas gemiddeld het hoogst en die niet deelnemen aan een plusklas het laagst.
8. De sociale cognitie wordt hoger naarmate hoogbegaafde leerlingen meer deelnemen aan een plusklas.
9. Het inzicht in de medepersoon is bij hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas het laagst en bij leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas het hoogst.

 laagst gemiddelde score  tweede gemiddelde score  hoogst gemiddelde score	Niet deelnemen aan een plusklas	Deels deelnemen aan een plusklas	Volledig deelnemen aan een plusklas
<i>Zelfvertrouwen/zelfbeeld</i>			
<i>Vertrouwen in de medepersoon</i>			
<i>Welbevinden in de groep</i>			
<i>Betrokkenheid</i>			
<i>Zelfregulatie</i>			
<i>Sociaal-communicatieve vaardigheden</i>			
<i>Omgangsregels hanteren</i>			
<i>Sociale cognitie</i>			
<i>Inzicht in medepersoon</i>			

In het bovenstaande schema is zichtbaar op welke dimensies elke subgroep als laagst, als tweede en als hoogst gemiddeld hebben gescoord. Leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas hebben op geen enkele dimensie het hoogst gescoord. Leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas hebben daarentegen op de meeste dimensies gemiddeld de hoogste score behaald. Leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas hebben op één dimensie de laagste score behaald en zowel de tweede als de hoogste score behaald op vier dimensies.

7.1.2. Spreiding scores sociale competentie



Grafiek 7.6¹²⁹: Spreiding scores sociale competentie binnen de drie subgroepen.

In de spreidingsgrafiek hierboven afgebeeld zijn de afzonderlijke scores van de leerlingen binnen alle subgroepen verwerkt.

Bij de zes hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas waren de verschillen tamelijk groot. De laagste score binnen deze subgroep was 65, de hoogste score die behaald werd was 116. Concluderend is het grootste verschil binnen deze subgroep 51 punten, terwijl deze zes leerlingen bij elkaar in één plusgroep zitten. Vooral binnen het welbevinden waren er grote verschillen op te merken.

Alle leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas behaalden een score onder de 100. De maximum score was 94. Binnen deze subgroep werd ook de laagste score behaald van alle subgroepen bij elkaar; één leerling behaalde een score van 54.

Binnen de subgroep leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas zijn er ook grote verschillen tussen de afzonderlijke leerlingen vast te stellen. Er hebben echter veel meer leerlingen binnen deze subgroep deelgenomen aan het onderzoek. Bovendien waren de verschillen per school klein. Binnen deze subgroep waren de verschillen daarom ook vooral merkbaar per school/plusgroep. De laagste score is 60, de hoogste score is 112.

Opvallend binnen het gehele onderzoek is dat de twee leerlingen die de laagste scores hebben behaald (54 en 60), binnenkort naar het 'Kwadraat' op het Anker zullen gaan, een plusklas met alleen maar hoogbegaafde leerlingen van verschillende leeftijden waaraan volledig wordt deelgenomen. Dit was goed zichtbaar in het welbevinden en sociaal-communicatieve vaardigheden van deze leerlingen, die opvallend laag waren. Deze twee leerlingen hebben ook bij het gesprek aangegeven dat ze alleen bij hoogbegaafde leerlingen in de klas willen zitten.¹³⁰

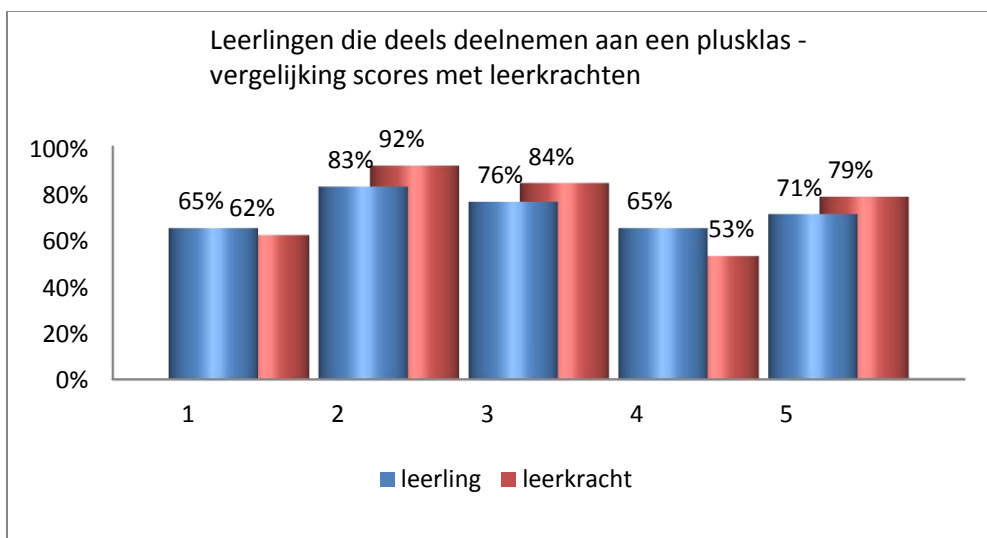
¹²⁹ Paulina Scholten.

7.1.3. Vergelijking leerkrachten met zelfbeoordeling leerlingen.

In de onderstaande grafieken zijn de vergelijkingen weergegeven tussen de leerkracht en de desbetreffende leerkracht. Binnen alle leerkrachtenbeoordelingen in vergelijking met de zelfbeoordelingen van de leerlingen was het minimumverschil 3% en het maximum 12%. In de grafieken is zichtbaar dat de meeste leerkrachten de sociale competentie van hun leerlingen hoger beoordelen. Opvallend is dat bij de laagste scores op de sociale competentielijst de leerkracht de leerling lager beoordeelt dan de leerling zelf.

Deze vastgestelde resultaten kunnen door één of meerdere argumenten geïnterpreteerd worden:

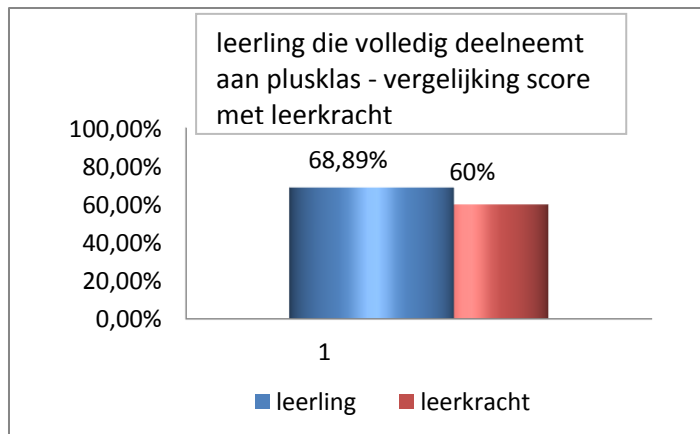
- De leerkrachten hebben redelijk tot goed inzicht in de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen.
- Het meetinstrument is valide vanwege de niet te ver uitlopende verschillen.
- Er vanuit gaand dat de leerkrachtenlijst betrouwbaar en valide is, kan geconcludeerd worden dat de hoogbegaafde leerlingen goed in staat zijn om hun eigen sociale competentie te kunnen beoordelen.
- Leerkrachten met hogere verwachtingen van de leerling leidt tot positievere resultaten.
- De meeste leerlingen schatten hun eigen sociale competentie lager in dan de leerkrachten waardoor veel leerkrachteninstrumenten een vertekend beeld kunnen geven.



Grafiek 7.7¹³¹: Vergelijking scores tussen leerling en leerkracht. (deels deelnemen aan een plusklas)

¹³⁰ Zie voor de gesprekken met de leerlingen bij 'gesprekken met hoogbegaafde leerlingen' p69.

¹³¹ Paulina Scholten.



Grafiek 7.8¹³²: Vergelijking scores tussen leerling en leerkracht. (volledig deelnemen aan een plusklas)

¹³² Paulina Scholten.

§7.2: Gesprekken met hoogbegaafde leerlingen.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek zijn er aan de meeste leerlingen na het invullen van de sociale competentielijst een aantal vragen gesteld. Deze vragen gingen voornamelijk over de omgang met alleen hoogbegaafde leerlingen en de gemiddelde begaafde leerlingen. In dit beschrijvend verslag worden een aantal vragen uitgebreid toegelicht met de uitkomsten die naar voren kwamen.

Aan de hand van dit beschrijvend verslag kan er antwoord worden gegeven op de volgende praktijk deelvraag: *Wat zijn de gedachten, gevoelens en ervaringen van hoogbegaafde leerlingen die niet, deels en volledig deelnemen aan een plusklas over het effect van plusklassen en de omgang en samenwerking met zowel minder begaafde als hoogbegaafde leerlingen?*

Vind je het vervelend dat er leerlingen bij je in de klas zitten die wat minder slim zijn?

Deze vraag gold voor de leerlingen die niet en deels deelnemen aan een plusklas.

De meeste leerlingen gaven aan dat ze dit niet vervelend vinden. Op deze manier konden ze deze leerlingen helpen met sommen en opgaven die zij wel begrijpen. Wél was het vaak voor hen lastig om hen te helpen. De hoogbegaafde leerlingen weten niet goed hoe ze de sommen en opgaven moeten uitleggen. De hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas vinden het leuk om leerlingen te helpen maar gaven ook dat ze binnen de plusklas het fijn vinden dat anderen hen kunnen helpen.

Enkele leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas en één leerling die deels deelneemt aan een plusklas gaven aan dit soms tot vaak wel vervelend te vinden. Opvallend is dat deze leerlingen ook lagere scores behaalden binnen de sociale competentielijst. Zij wilden dan ook graag met alleen hoogbegaafde leerlingen in de klas zitten. Deze leerlingen nemen niet deel aan een plusklas. Zowel de scores op het welbevinden als de sociaal-communicatieve vaardigheden waren laag.

Kun je beter samenwerken met hoogbegaafde leerlingen dan met de gemiddelde leerlingen in je (oude) klas?

Leerlingen die deels aan een plusklas deelnemen konden deze vraag goed beantwoorden. Veel leerlingen gaven aan dat ze de samenwerking met hoogbegaafde leerlingen prettiger vinden omdat ze dezelfde denkwijzen en interesses bezitten. De samenwerking verliep dan beter. In de eigen groep konden de leerlingen vooral de minder begaafde leerlingen helpen wat ze ook als ‘samenwerken’ benoemen. Omdat ze zowel binnen de eigen groep als in de plusklas samenwerken, kunnen ze met beide groepen beter samenwerken.

Op andere scholen vertelden leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas dat het soms ook wel lastig is om met hun ontwikkelingsgelijken samen te werken omdat dit weleens kan ‘botsen’. Ze willen beide streven naar het beste en de leidersrol vervullen. Sommige gaven aan dat ze daarom met zowel de hoogbegaafde leerlingen als de gemiddelde leerlingen moeilijk konden samenwerken.

Leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas geven voornamelijk in het gesprek aan dat ze niet zoveel samenwerken doordat de leerlingen van verschillende leeftijden zijn en er van samenwerking niet veel sprake is. Sommige werken dan ook liever individueel.

Zit je liever in een klas met gemiddeld begaafde leerlingen of alleen hoogbegaafde leerlingen?

Een zeer laag aantal gaven aan dat ze liever met alleen hoogbegaafde leerlingen in de klas zitten. Deze twee leerlingen nemen niet en deels deel aan een plusklas en gaan binnenkort naar de ‘Kwadraatafdeling’. Zij vonden vooral de omgang met de gemiddelde leerlingen niet prettig. De scores op het welbevinden en de betrokkenheid waren dan ook laag.

De hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas vonden de afwisseling prettig. De omgang met de hoogbegaafde leerlingen was prettig en het delen van dezelfde leerstof, maar ook binnen de eigen heterogene groep was prettig doordat ze leerlingen kunnen helpen en dat zij zich ‘de beste van de klas’ kunnen voelen. Sommige gaven daarbij wel aan dat ze wel graag alles willen uitleggen, maar dat ze dit wel lastig vonden om te doen.

Op een andere school gaven leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas aan dat ze ook binnen de eigen groep leerlingen kennen die hun vrienden zijn maar niet aan de plusklas deelnemen. Op de vraag of ze een keuze konden maken tussen een plusklas of de eigen groep konden deze leerlingen niet antwoorden omdat ze juist de afwisseling het meest prettig vinden.

De meeste hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas gaven aan dat ze de Kwadraatafdeling als zeer prettig ervaren ten aanzien van hun oude school. Ze ervaren voornamelijk verbetering in hun welbevinden, betrokkenheid en de leerstof die ze aangeboden kregen. De leerlingen gaven aan dat deze leerkracht én hun medeleerlingen hen beter begrijpen.

Opvallend was dat één leerling aangaf zich op de oudere school prettiger te voelen en ook beter kon samenwerken met deze leerlingen. Zijn score was ook het laagst binnen deze subgroep. Daarnaast was er één leerling die qua samenwerken en vertrouwen in de medeleerlingen geen verschil merkte, wat ook is aangetoond binnen de sociale competentielijst. Deze leerling liet ook een lagere score zien.

Alle leerlingen gaven aan dat ze de leerstof leuker vonden, maar dat er niet meer sprake was van samenwerking tussen de leerlingen, ondanks het gelijke niveau. Ook in de scores was dit verschijnsel zichtbaar in de lagere score binnen de sociaal-communicatieve vaardigheden ten opzichte van de andere dimensies.

§7.3: Studiedag ‘hoogbegaafde leerlingen’.

Op 16 nov. 2011 was er een studiedag over hoogbegaafde leerlingen. Deze studiedag wordt binnen de gehele vereniging ‘Viviani’ georganiseerd. Het doel van deze studiedag is om leerkrachten inzicht te laten krijgen in de definitie hoogbegaafdheid, de begeleiding die ze nodig hebben en het bespreken van plusklassen voor hoogbegaafde leerlingen.

Door het bijwonen van deze studiedag kan er daarnaast antwoord gegeven worden op de wijze waarop vereniging ‘Viviani’ zijn leerlingenzorg wil verlenen aan meer- en hoogbegaafde leerlingen.

Mevr. Karen Wolters is verbonden aan REC5, een onderwijsadviesorganisatie die alle betrokkenen kan helpen bij het begeleiden van hoogbegaafde kinderen. Daarnaast helpt deze organisatie scholen om onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen zo goed mogelijk in te richten.

Ter inleiding van de studiedag werd er informatie verschaft over hoogbegaafdheid en werden enkele theorieën besproken. Daarnaast werden de kenmerken van hoogbegaafde kinderen interactief met het schoolteam besproken. Vervolgens werd er meer toegespitst op hoogbegaafdheid binnen het onderwijs. Opvallend was dat uit een onderzoek blijkt dat 5 van de 6 leerkrachten niet precies weet wat hoogbegaafdheid inhoudt.

De stichting Kwadraat waaronder ook de Kwadraatafdeling van het Anker¹³³ valt, onderscheidt vier kwadranten¹³⁴ in het schoolbeleid ten aanzien van hoogbegaafde leerlingen: Kwadrant 1: ‘verbreding’. Er is bij een groep leerlingen sprake van compacten en verrijken en alle leerkrachten hebben inzicht in meer- en hoogbegaafde leerlingen.

Kwadrant 2: Er is sprake van samenwerking met het middelbaar onderwijs waar voornamelijk hoogbegaafde leerlingen in groep 7/8 aan kunnen deelnemen.

Kwadrant 3: Minimaal een dagdeel wordt er gewerkt in een aparte plusklas die door de school is opgezet.

Kwadrant 4: De kwadraatafdeling: Hoogbegaafde leerlingen bevinden zich in de klas onder hun ontwikkelingsgelijken.

Elke school valt onder een kwadrant en kan zich ontwikkelen tot een volgend kwadrant, mocht dit nodig of gewenst zijn binnen het schoolbeleid.

In elk geval moet er binnen de klas sprake zijn van differentiatie waarbij naast de verplichte basisstof ook ander verplichte leerstof (verrijking) aan hoogbegaafde leerlingen moet worden aangeboden. In veel gevallen is er echter alleen sprake van verplichte basisstof en extra stof dat uitgevoerd ‘mag’ worden. Hoogbegaafde leerlingen moeten namelijk de vaardigheden leren om überhaupt te kunnen ‘leren’. Dit kan gerealiseerd worden door schrappen van de leerstof, verrijkingsmateriaal aanbieden en groepen van meer- en hoogbegaafde leerlingen samen te stellen.

¹³³ Deelgenomen aan het praktijkonderzoek als subgroep ‘volledig deelnemen aan een plusklas’.

¹³⁴ PowerPoint Karen Wolters 16/11/2011 ontleend aan <http://www.kwadraatonderwijs.nl/> (Geraadpleegd op 16/11/2011)

Aan het eind van de studiedag werd er een discussie gestart over het meest gewenste schoolbeleid en het volledig deelnemen aan plusklassen zoals op de Leonardoscholen en de kwadraatafdeling.

De mening van zowel mevr. Wolters als de school is dat een plusklas de begeleiding kan bieden buiten de eigen groep die hoogbegaafde leerlingen nodig hebben. De leerstof sluit meestal veel beter aan op hun behoeften en interesses. Studievaardigheden worden aangeleerd en de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt gestimuleerd. Volledig deelnemen aan een plusklas kan echter ook leiden tot sociale isolatie. Het is daarom van belang dat leerlingen ook activiteiten kunnen blijven uitvoeren met de minder begaafde leerlingen. De kwadraatafdeling binnen de vereniging Viviani heeft een plusklas waar alleen hoogbegaafde leerlingen aan deelnemen. De school wil ervoor zorgen dat zoveel mogelijk schoolvieringen en activiteiten geïntegreerd plaatsvinden. Binnen de vereniging 'Viviani' willen steeds meer scholen plusklassen opzetten voor de meer- en hoogbegaafde leerlingen waaraan ze deels deelnemen.

Tijdens de studiedag heb ik een vraag gesteld over de leerstrategie van hoogbegaafde leerlingen. Doordat hoogbegaafde leerlingen een ander leerstrategie hebben, de topdown-benadering, wordt er door de Leonardoscholen hier specifiek op aangesloten door deze leerstrategie aan te bieden. Mijn vraag was hoe ze dan in de toekomst goed kunnen samenwerken met de meeste leerlingen die de bottom-up strategie beheersen. Karen Wolters gaf echter als antwoord dat de Leonardoscholen maar zeer weinig de topdown-benadering aanbieden omdat dit simpelweg niet haalbaar is aangezien 95% van de leerstof vanuit de bottom-up benadering wordt gezien. Mijn mening is echter dat hoogbegaafde leerlingen dit in aanleg bezitten en zich dus aan de omgeving moeten aanpassen aangezien het nu eenmaal zo hoort. Hoogbegaafde leerlingen moeten echter ook uitgedaagd worden in de leerstrategie waarin zij zich thuis voelen en tegelijkertijd leerstrategieën verwerven om ook met de minder begaafde leerlingen te kunnen samenwerken.

Na het uitvoeren van het praktijkonderzoek en het bijwonen van deze studiedag is er een goed beeld ontstaan van de ontwikkeling van scholen binnen de vereniging Viviani en de regio Emmen. Veel scholen binnen deze regio hebben deelgenomen aan het onderzoek bij wie de mate van deelnemen aan een plusklas verschillen. In het kader van passend onderwijs zou het goed zijn dat scholen een plusklas opzetten waarbij er bijv. één school binnen de regio is met een plusklas waaraan leerlingen volledig kunnen deelnemen, mocht dit nodig zijn voor de leerling. Het is daarom ook van belang voor hoogbegaafde leerlingen dat zowel leerkrachten als scholen met elkaar zullen samenwerken, iets wat ook tijdens de studiedag naar voren is gekomen. In de 'aanbevelingen' wordt dit verder toegelicht.

Hoofdstuk 8: Niet *in* een groep, maar *als* een groep.

In dit hoofdstuk wordt er teruggekoppeld op de onderzoeksvraagstelling. Daarnaast wordt er een koppeling gemaakt tussen de theorie en praktijk en worden de conclusies en interpretaties beschreven. Tenslotte worden er aanbevelingen gegeven die zijn voortgekomen uit zowel het theorie- als het praktijkonderzoek. Uiteindelijk vormt dit hoofdstuk de oplossing van de vooraf gestelde probleemstelling.

§8.1 Terugkoppeling onderzoeksvraagstelling

Met behulp van het uitgevoerde praktijkonderzoek kan er antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraagstelling, vooraf aan het praktijkonderzoek gesteld:

In welke mate verschillen de scores op de dimensies binnen de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen die niet, deels of volledig deelnemen aan een plusklas?

In het vorige hoofdstuk is in een schema aangegeven in welke mate de dimensies per subgroep van elkaar verschillen. Als antwoord op de onderzoeksvraagstelling wordt dit schema uitgebreid met toelichting en interpretaties.

 laagst gemiddelde score  tweede gemiddelde score  hoogst gemiddelde score	Niet deelnemen aan een plusklas	Deels deelnemen aan een plusklas	Volledig deelnemen aan een plusklas
Zelfvertrouwen/zelfbeeld			
Vertrouwen in de medepersoon			
Welbevinden in de groep			
Betrokkenheid			
Zelfregulatie			
Sociaal-communicatieve vaardigheden			
Omgangsregels hanteren			
Sociale cognitie			
Inzicht in medepersoon			

Zelfvertrouwen/zelfbeeld.

Het zelfvertrouwen wordt hoger naarmate leerlingen meer deelnemen aan een plusklas. De leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas behaalden een score van 8,92, die deels deelnemen aan een plusklas 10,53 en volledig deelnemen aan een plusklas 12,17. Na analyse is vastgesteld dat zowel het academische en sociale zelfbeeld het hoogst is bij leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas.

Vertrouwen in de medepersoon.

Het vertrouwen in de medepersoon wordt lager naarmate leerlingen meer deelnemen aan een plusklas. De leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas behaalden een score van 10, de leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas 10,89 en die volledig deelnemen aan een plusklas 8,33. Na gesprekken met de leerlingen die volledig deelnemen kan dit verklaard worden door het sociale vergelijkingseffect waardoor er een 'prestigestrijd' ontstaat wat het vertrouwen in de medepersoon vermindert.

Welbevinden

Het welbevinden van leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas is significant lager dan leerlingen die deels en volledig deelnemen aan een plusklas. Deze leerlingen behaalden een gemiddelde score van 7,58. Enkele leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas geven dan ook aan dat ze zich niet prettig voelen vanwege andere interesses en het moeten ‘wachten’ op leerlingen die minder competent zijn in de leerstof.

De hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas geven aan dat ze zich prettiger voelen in deze groep dan in hun oude school, omdat de leerkracht en leerlingen hen beter begrijpen. Dit is ook zichtbaar binnen de scores. De gemiddelde score van deze subgroep is 10,5. Enkele leerlingen gaven echter aan zich op de oudere school prettiger te voelen vanwege het feit dat ze daar bij veel meer leerlingen in de klas zaten en dus ook meer leeftijdsgenoten met wie ze contact hadden. Op hun oude school namen de meeste leerlingen niet deel aan een plusklas.

De hoogbegaafde leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas hebben de hoogst gemiddelde score op het welbevinden behaald. De gemiddelde score binnen deze subgroep is 11,16. Deze leerlingen geven aan dat ze het prettig vinden om aan een plusklas deel te nemen omdat het meer uitdaging biedt en meer omgang hebben met leerlingen op hun eigen niveau van een andere school of uit de eigen groep. Juist de combinatie van de eigen groep en de plusklas, zoals aangegeven in de gesprekken, maakt het welbevinden binnen de groep hoog.

Betrokkenheid

Hoogbegaafde leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas behaalden een gemiddelde score van 8,67 binnen de dimensie, tegenover 7,42 van leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas en 9,83 van hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas. De betrokkenheid van leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas is significant lager dan de twee andere subgroepen. Deze leerlingen geven ook aan dat ze niet zoveel binnen deze groep werken wat leidt tot mindere aandacht voor de groepssfeer, terwijl het welbevinden toch hoog is door de uitdagende leerstof en dat deze leerlingen geholpen kunnen worden in plaats van te helpen binnen de eigen groep.

Zelfregulatie

Binnen de dimensie zelfregulatie scoren de hoogbegaafde leerlingen die niet, deels en volledig deelnemen aan een plusklas respectievelijk 9.25, 10,58 en 10.33. Vastgesteld kan worden dat deze scores dicht bij elkaar liggen maar wel hoger wordt wanneer er wordt deelgenomen aan een plusklas, deels of volledig. Het volledig deelnemen heeft t.a.v. het deels deelnemen op de zelfregulatie weinig effect en dit verschil is dan ook verwaarloosbaar.

Sociaal-communicatieve vaardigheden

Alle subgroepen scoren gemiddeld het laagst op de sociaal-communicatieve vaardigheden ten aanzien van de andere dimensies. Er zijn echter wel onderling verschillen vast te stellen. De hoogbegaafde leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas behaalden gemiddeld een score van 7, die deels deelnemen 8,47 en volledig deelnemen aan een plusklas 7.83. Opvallend is dat de leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas het hoogst scoren. Dit kan verklaard worden door het feit dat deze leerlingen zoveel omgang hebben met meer- en hoogbegaafde leerlingen van verschillende leeftijden als leeftijdsgenoten binnen de eigen heterogene groep. De leerlingen doen in beide groepen dus veel ervaringen op wat de sociaal-communicatieve vaardigheden zou kunnen vergroten.

Omgangsregels hanteren

Hoogbegaafde leerlingen die niet aan een plusklas deelnemen scoorden gemiddeld 8.92 op de dimensie ‘omgangsregels hanteren’. De leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas scoorden daarentegen 9.83. De leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas scoorden 10.47 op de dimensie. Het hanteren van de omgangsregels kan verklaard worden door dezelfde factor als bij de sociaal-communicatieve vaardigheden. Doordat hoogbegaafde leerlingen zowel met minder begaafde als hun ontwikkelingsgelijken leren om te gaan en intensief contact opbouwen scoren de leerlingen op het hanteren van de omgangsregels hoger dan de leerlingen uit de overige twee subgroepen.

Sociale cognitie

Bij alle subgroepen hebben de leerlingen hoog gescoord op de sociale cognitie. Leerlingen die niet, deels en volledig deelnemen aan een plusklas hebben respectievelijk 8.58, 10.26 en 11.33 gescoord. De sociale cognitie wordt hoger naarmate leerlingen meer deelnemen aan een plusklas. Dit kan verklaard worden doordat bij plusklassen vaker wordt gereflecteerd op het eigen en gezamenlijke leerproces en dit de sociale cognitie kan vergroten.

Inzicht in medepersoon

Bij alle subgroepen waren ook de scores op ‘inzicht in medepersoon’ hoog. De leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas behaalden een gemiddelde score van 10. De leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas scoorden gemiddeld 9.32 en de leerlingen die volledig deelnemen 11. De lagere score van leerlingen die deels deelnemen kan verklaard worden doordat de duur van deelname aan een plusklas lager is dan binnen de eigen heterogene groep en daardoor het inzicht in de medepersoon kleiner worden, zoals zich dit ook bij de betrokkenheid voordoet.

§8.2 Koppeling theorie en praktijk: ‘niet in een groep, maar als een groep’.

In niet in een groep maar als een groep wordt een koppeling gemaakt tussen het uitgevoerde literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek. Opvallende verschillen en overeenkomsten worden beschreven aan de hand van de dimensies binnen de sociale competentie en belangrijke aanleg- en omgevingsfactoren die invloed hebben op deze sociale competentie.

Zelfvertrouwen/zelfbeeld.

In de literatuur wordt beschreven dat het academisch zelfbeeld van hoogbegaafde leerlingen zal kunnen dalen wanneer ze volledig deelnemen aan een plusklas, wegens het sociale vergelijkingseffect.¹³⁵ Opvallend is echter dat uit het praktijkonderzoek naar voren is gekomen dat het zelfvertrouwen binnen de sociale competentie veel hoger is bij hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas dan de leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas. Het blijkt dat juist *het zelfvertrouwen in de medepersoon* minder wordt naarmate leerlingen in sterkere mate deelnemen aan een plusklas. Dit is opvallend omdat wanneer hoogbegaafde leerlingen onder hun ontwikkelingsgelijken bevinden, het vertrouwen in de medepersoon minder wordt. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de leerlingen zich met elkaar kunnen en zullen vergelijken en met elkaar concurreren. Het zelfvertrouwen is groot doordat de leerlingen nu de kans krijgen om zich te spiegelen aan hun ontwikkelingsgelijken en zien waar ze tot toe in staat zijn, in tegenstelling tot de hoogbegaafden binnen een reguliere heterogene groep. Deze ‘prestigestrijd’ oftewel het sociale vergelijkingseffect eerder in de literatuur benoemd zou opgelost kunnen worden door meer vormen van samenwerkend leren binnen de plusklas te integreren.

Sociale cognitie versus vaardigheden.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat hoogbegaafde leerlingen op sociaal gebied de kennis en inzichten in gelijke of zelfs hogere mate bezitten dan gemiddeld begaafde leerlingen, maar dat ze deze niet om kunnen zetten in vaardigheden, mede door het contact met de omgeving.¹³⁶ Uit de sociale competentielijsten die door hoogbegaafde leerlingen zijn ingevuld blijkt dat dit overeenkomt met de eerdere onderzoeken. Op de verschillende dimensies scoren de hoogbegaafde leerlingen binnen twee subgroepen het laagst op de sociaal-communicatie vaardigheden, met name de samenwerkende vaardigheden binnen groepen, en scoren significant hoger op de sociale cognitie. Deze sociaal-communicatieve zijn echter hoger wanneer de leerlingen zowel zich onder hun ontwikkelingsgelijken bevinden en de minder begaafde leerlingen binnen de eigen groep. De omgeving speelt dus daadwerkelijk een belangrijke rol. Verder literatuuronderzoek ondersteunt mede deze theorie door vast te stellen dat wanneer leerlingen zich onder hun ontwikkelingsgelijken bevinden ze eerder in staat zullen zijn tot het hanteren van oplossingsstrategieën.¹³⁷

¹³⁵ Marsh, Chessor, Craven en Roche (1995) . uit: Mooij, T. Prof. Dr., Hoogeveen, L. drs., Driessen, G. dr., Hell, J. van dr. & Verhoeven, L. prof. dr. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen: ITS / CBO / Orthopedagogiek. P.23

¹³⁶ M.C. Wijnokus (2001) uit: Drent & Gerven, van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma. P.140

¹³⁷ Gerven, E. van (2001) *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV P.112

De rol van de leerkracht.

Binnen de omgeving speelt de leerkracht een belangrijke rol voor de hoogbegaafde leerlingen. De eigen sociale competentie van de leerkracht en de mate van ondersteuning hebben veel invloed op de sociale competentie van de leerling.¹³⁸ De leerkracht heeft een hoge voorbeeldfunctie en moet een positieve houding tonen naar de hoogbegaafde leerling. Daarnaast heeft de mate van interactie tussen de leerkracht en de leerling sterk invloed op het gehele welbevinden.¹³⁹ Het uitgevoerde praktijkonderzoek ondersteunt deze bevindingen. Uit de gesprekken die met hoogbegaafde leerlingen binnen verschillende scholen en groepen werden gevoerd kwamen naar voren dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in het welbevinden en het zelfvertrouwen. De leerlingen met een hogere sociale competentie die volledig deelnemen aan een plusklas gaven aan dat de leerkracht hen beter begreep en beter aansluit bij hun onderwijsbehoeften. Daarnaast gaf het onderzoek aan dat de leerkracht hoge verwachtingen zou moeten hebben van het kind. Concluderend zou de leerkracht drie basishoudingen moeten bezitten en moeten uitdragen in de praktijk, die zowel door de leerlingen als in de literatuur benoemd worden:

- Een positieve houding ten aanzien van hoogbegaafdheid.
- Acceptatie van de hoogbegaafde leerling.
- Accent op het leerproces.
- Hoge verwachtingen hebben.

Welbevinden en betrokkenheid.

Hoogbegaafde leerlingen hebben een ander belevings- en leefwereld dan de gemiddeld begaafde leerlingen. Volgens Brunia vindt er weinig overlapping plaats in elkaar leefwerelden waardoor leerlingen zich niet kunnen spiegelen aan hun leeftijdsgenoten.¹⁴⁰ De betrokkenheid en het welbevinden worden beide minder. Hoogbegaafde leerlingen zouden zich meer moeten kunnen spiegelen aan hun ontwikkelingsgelijken. Het deelnemen aan een plusklas kan dit bewerkstelligen. De sociale acceptatie door medeleerlingen wordt groter en het welbevinden en de betrokkenheid wordt verhoogd.¹⁴¹ Ook een aparte plusklas waaraan leerlingen volledig deelnemen kan een positief effect hebben het welbevinden.¹⁴²

De uitkomsten van het praktijkonderzoek komen overeen met deze eerdere bevindingen. Hieruit blijkt ook dat het welbevinden binnen de sociale competentielijst bij de hoogbegaafde leerlingen die volledig en deels deelnemen aan een plusklas het hoogst is in vergelijking tot de hoogbegaafde leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas.

¹³⁸ Lier, van & Lieshout, van. (1992) uit: Gerven, E. van e.a. (2004). *Attent op talent. Omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma. P.39

¹³⁹ Kaput (2001) uit: Drent, S & Gerven, van E. (2007) *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs* van Gorcum. P.63

¹⁴⁰ <http://eureka.inos.nl/?q=node/2> (Geraadpleegd op 01/10/2011)

¹⁴¹ <http://www.psm-onderwijsadvies.nl/documenten/verrijkingsgroepen.pdf> (Geraadpleegd op 03/10/2011)

¹⁴² Freeman & Josepson (2002) uit: Mooij, T. Prof. Dr., Hoogeveen, L. drs., Driessen, G. dr., Hell, J. van dr. & Verhoeven, L. prof. dr. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen: ITS / CBO / Orthopedagogiek. P21.

Er kunnen echter hierbij twee kanttekeningen worden geplaatst.

Bij de hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas was de sociale competentie uitermate hoog of bij enkele juist lager dan het gemiddelde van alle subgroepen binnen dit onderzoek. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er zorgvuldig gekeken moet worden of het volledig deelnemen aan een plusklas niet alleen op cognitief gebied de juiste keuze is, maar ook op sociaal-emotioneel gebied. Leren binnen homogene groepen kan namelijk ook leiden tot sociale isolatie, blijkt zowel uit de literatuur als de praktijk.¹⁴³ Enkele leerlingen worden uit hun vertrouwde leefomgeving gehaald omdat de plusklas wordt aangeboden in een hele andere regio dan hun peergroup, zoals deze leerlingen ook zelf in gesprekken hebben aangegeven. Dit kan ontwikkeling van de sociale competentie laten stagneren.

Daarnaast was de betrokkenheid bij leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas het laagst wat niet overeenkomt met de literatuur. Er zijn dus meer factoren van invloed op de betrokkenheid dan alleen de spiegeling aan ontwikkelingsgelijken. De betrokkenheid is een proces waarbij intensief contact moet plaatsvinden binnen de groep. Leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas kunnen in de eigen groep toch meer betrokken zijn doordat de onderwijstijd hoger is en er meer contact is met deze leerlingen.

Sociale inzichten

Zoals verwacht waren zowel de scores op de sociale cognitie als de inzicht in de medepersoon gemiddeld hoog. Hoogbegaafde leerlingen bezitten veel inlevingsvermogen, hebben meestal een hoog rechtvaardigheidsgevoel en handelen principieel waardoor de sociale inzichten groot zijn.¹⁴⁴ Uit de gesprekken en de uitkomsten van de sociale competentielijsten blijkt dan ook dat leerlingen goed beseft hebben van andermans gevoelens, gedachten en wensen.

In de literatuur worden verschillende onderwijsarrangementen beschreven dat mede invloed kan hebben op de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen. Een plusklas kan een positief effect hebben op de sociale competentie en de algehele sociaal-emotionele ontwikkeling. Het praktijkonderzoek ondersteunt dat er in ieder geval verschillen in de scores van de sociale competentielijsten zijn tussen leerlingen die niet, deels en volledig deelnemen. Het geeft aan dat het gemiddelde op de gehele sociale competentie het hoogst is bij leerlingen die deelnemen aan een aparte plusklas waaraan alleen hoogbegaafde leerlingen deelnemen. Op enkele scholen is echter zeer hoog gescoord waarbij de leerlingen deels deelnemen aan een plusklas met zowel meer- als hoogbegaafde leerlingen. Het geeft aan dat een onderwijsarrangement waarbij er wordt voldaan aan de behoeften van de leerlingen voldoende kan zijn en een aparte plusklas niet altijd nodig is. Voorwaarde is wel dat de plusklas geïntegreerd binnen het onderwijsaanbod moet plaatsvinden en geen extra toevoeging, zoals ook verderop zal worden beschreven in de *conclusies & interpretaties en aanbevelingen*.

¹⁴³ Studiedag Karen Wolters REC5.

¹⁴⁴ Halem, A.L.A. van. *Sociale cognitie versus sociale vaardigheden: Een spanningsveld*. Van website <http://www.lich.nl/sociaalemotioneleontwikkeling.htm> (Geraadpleegd op 01/10/2011)

§8.3 Conclusies en interpretaties

Uit het gehele praktijkonderzoek kan geconcludeerd worden dat een plusklas, deels of volledig, effect heeft op de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen. De leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas scoren op vijf dimensies het hoogst, de leerlingen die volledig deelnemen hebben de hoogst gemiddelde score behaald op vier dimensies.

Het positieve effect op de gehele sociale competentie kan verklaard worden doordat leerlingen wanneer ze eenmaal bij meerbegaafde en hun ontwikkelingsgelijken behoren ze zich aan hen kunnen spiegelen wat de sociale competentie zal vergroten. Daarnaast voelen de leerlingen zich ook prettiger binnen de groep wat het welbevinden binnen de sociale competentie zal vergroten. De leerlingen krijgen meer uitdaging in de leerstof en kunnen deze leerstof ook delen met anderen wat ook weer leidt tot een positief effect op de sociaal-communicatieve vaardigheden. De ontwikkeling in de sociale vaardigheden die voornamelijk door de omgeving beïnvloed wordt is in mindere mate aanwezig bij leerlingen die niet deelnemen aan een plusklas en het hoogst bij leerlingen die deels deelnemen. Hoogbegaafde leerlingen hebben zowel de omgang met minder begaafde als hun ontwikkelingsgelijken nodig om deze vaardigheden te optimaliseren.

De betrokkenheid is bij hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen het hoogst en die deels deelnemen het laagst. Zij hebben waarschijnlijk meer deelname aan deze plusklas nodig om zich voldoende betrokken te kunnen voelen binnen de groep.

De plusklas heeft binnen de sociale competentie ook sterk effect op het zelfvertrouwen van de leerlingen. Naarmate hoogbegaafde leerlingen meer deelnemen aan een plusklas, wordt het zelfvertrouwen hoger. Het zelfvertrouwen in de medepersoon is juist bij deze leerlingen het laagst. Hier speelt waarschijnlijk het sociale vergelijkingseffect waarin leerlingen zich met elkaar gaan vergelijken een grote rol, dat eerder in het betoog is toegelicht.

In de afzonderlijke sociale competentielijsten van leerlingen binnen dezelfde subgroep zijn ook opvallende verschillen vastgesteld. Deze verschillen kunnen niet verklaard worden door het wel of niet deelnemen aan een plusklas maar worden verklaard door andere variabelen. De sociale competentie kan binnen het onderwijs verklaard worden door het type en de aard van de plusklas, de leerkracht en de school. De sociale competentie als onderwijsdoel kan, zoals is gebleken uit de theorie, op verschillende niveaus gestimuleerd worden. De school kan in zijn geheel werken aan de sociale competentie door een pedagogisch schoolklimaat te creëren dat de sociale competentie positief beïnvloedt. Op een niveau lager is het type en de aard van de plusklas ook belangrijk. Sommige scholen zien de plusklassen voornamelijk als een toevoeging op het onderwijsaanbod en vullen de onderwijstijd naar eigen wijze in door verdieping of verbreding. Andere scholen zien echter de plusklas als onderdeel van het totale onderwijsaanbod waarin er continu wordt gereflecteerd op het leerproces, resultaten nauwkeurig worden bijgehouden en de lesactiviteiten zijn geïntegreerd binnen het totale onderwijsaanbod. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de leerlingen op de laatst genoemde type scholen veel hoger hebben gescoord op de sociale competentie dan de leerlingen op de scholen die de plusklas als een toevoeging zien.

De rol van de leerkracht speelt daarbij ook een belangrijke rol. Leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas gaven aan dat de leerkracht hen veel beter begreep dan op hun oude school en dit ook de groepssfeer bevordert. Een verklaring voor dit verschijnsel is dat leerkrachten van plusklassen meer bewust zijn van hoogbegaafdheid en daardoor de leerlingen eerder zullen accepteren en een positieve houding hebben. Het begrijpen en accepteren van hoogbegaafde leerlingen leiden tot een hoger zelfbeeld en welbevinden binnen de groep wat ook de verschillen kan verklaren.

Tenslotte kunnen verschillen binnen de sociale competentie mogelijk verklaard worden door verschillen in gezin, peergroep (vrienden) en de algemene leefomgeving, hoewel laatstgenoemde het meest onwaarschijnlijk is vanwege dat het onderzoek binnen dezelfde regio is uitgevoerd en de leefomgeving grotendeels voor alle leerlingen gelijk zijn, met uitzondering van de subgroep hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas. Enkele leerlingen komen uit verschillende regio's en hebben dan ook niet veel contact buiten de school doordat de reistijd te groot is. Hun leefomgeving verschilt met die van hun medeleerlingen. Het verschil in woonplaats kan deels verklaren dat bij enkele van deze leerlingen de sociale competentie veel lager is doordat ze zich niet prettig voelen onder deze omstandigheden. Hun welbevinden was dan ook lager en leidde tot uiteenlopende scores binnen deze subgroep.

Terug kijkend naar de probleemstelling vooraf gesteld aan dit uitgevoerde onderzoek was het doel om inzichten te krijgen in de verschillende aanlegfactoren en omgevingsfactoren die de sociale competentie kunnen beïnvloeden en met behulp van het onderzoek de verschillen binnen de sociale competentie tussen leerlingen die niet, deels en volledig deelnemen aan een plusklas vast te stellen, zodat de effecten van de onderwijsarrangementen zichtbaar worden al dan niet mede veroorzaakt worden door aanleg en andere omgevingsfactoren.

Concluderend kan gesteld worden dat in aanleg de sociale cognitie en inzichten bij hoogbegaafde leerlingen hoog zijn en dat ze veel sociale kennis over zichzelf en over hun medeleerlingen bezitten. Het welbevinden en betrokkenheid wordt voornamelijk door omgevingsfactoren beïnvloed waarbij hoogbegaafde leerlingen behoefte hebben aan omgang met meerbegaafde leerlingen en hun ontwikkelingsgelijken. De omgang met andere leeftijdsgenoten is daarbij ook van belang zolang ze in hun cognitieve en sociale behoeften worden voorzien. De sociaal-communicatieve vaardigheden worden sterk gestimuleerd door samenwerking met zowel ontwikkelingsgelijken als minder begaafde leerlingen om te kunnen omgaan met verschillen. Het zelfvertrouwen hangt veel af van het gezin, de leerkracht en de omgang met ontwikkelingsgelijken zodat spiegelen kan plaatsvinden. Het vertrouwen in de medepersoon hangt sterk af van de mate van samenwerking en de mate van vergelijking met elkaar.

Het doel was uiteindelijk om zowel binnen een plusklas en de eigen groep maatregelen te kunnen treffen om de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen te ondersteunen en te vergroten. Deze maatregelen staan beschreven in de *Aanbevelingen*.

§8.4 Aanbevelingen

Hoogbegaafde leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas behalen gemiddeld de hoogste score op de sociale competentielijst. Gemiddeld bezitten zij de op hogere niveau de sociale competentie maar de leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas behalen op de meeste dimensies de hoogst gemiddelde score. Uit dit onderzoek blijkt dat het deelnemen aan een plusklas een verschil in de sociale competentie oplevert en waarschijnlijk verklaard kan worden door het deelnemen aan een plusklas. Of deze verschillen daadwerkelijk een effect is van de plusklas kan onderzocht worden door middel van een experimenteel onderzoek.

Leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas beheersen de sociaal-communicatieve vaardigheden beter dan de overige subgroepen. De betrokkenheid binnen deze subgroep was daarentegen laag. Dit kan verklaard worden door de lagere onderwijstijd die besteed wordt aan de plusklas. De leerlingen zijn soms maar één middag per week bij elkaar zodat er ook geen hechte groep kan ontstaan. Des te opvallender is het dat het welbevinden en het vertrouwen in de medepersoon wel hoog zijn wat aangeeft dat er veel behoefte is aan een plusklas vanuit de hoogbegaafde leerlingen. De betrokkenheid kan vergroot worden door (meer) gezamenlijke activiteiten uit te voeren of de onderwijstijd binnen de plusklas te vergroten. Binnen dit kader zou dus onderzoek gedaan kunnen worden naar het verband tussen de betrokkenheid en welbevinden binnen de groep en de onderwijstijd die wordt besteed aan de plusklas. Het zou de betrokkenheid kunnen vergroten wat weer leidt tot een hogere sociale competentie, zelfs gemiddeld hoger dan leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas.

Het zelfvertrouwen en welbevinden blijken belangrijke factoren te zijn voor de mate waarin hoogbegaafde leerlingen zich prettig voelen en goed kunnen functioneren binnen de groep. Daarnaast speelt de leerkracht een grote rol in de sociale competentie van leerlingen. Leerkrachten moeten training en begeleiding krijgen in het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen, aangezien ze hier in hun loopbaan altijd mee te maken zullen krijgen. Alle leerkrachten zouden inzicht moeten krijgen in hoogbegaafdheid, leerlingen met hoogbegaafdheid accepteren en de acceptatie dat ook hoogbegaafde leerlingen specifieke onderwijsbehoeften hebben die specifieke leerlingenzorg behoeven. Iedere leerkracht zou hoogbegaafdheid bij leerlingen moeten herkennen én erkennen. Pas dan kan de leerkracht in samenwerking met het team een protocol opstellen waarin beschreven wordt hoe de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen op school zal plaatsvinden.

Uit het onderzoek is gebleken dat een plusklas effect kan hebben op de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen. De vraag kan echter nog steeds worden gesteld of dit op elke school deels of volledig zou moeten worden aangeboden. Het advies dat mede uit deze onderzoeken naar voren is gekomen is dat elke school rekening moet houden met zijn meer- en hoogbegaafde leerlingen. Een plusklas kan een goede uitkomst bieden op voorwaarde dat de plusklas wordt beschouwd als een onderdeel van het totale onderwijsaanbod en niet zozeer als een aanvulling. Hoogbegaafde leerlingen hebben niets extra's nodig maar juist zorg om aan de tekortkomingen te voldoen.

Wegens het kleine percentage leerlingen die hoogbegaafd zijn is het niet reëel om op elke school volledig een plusklas op te zetten. Naast dat het kan leiden tot sociale isolatie moeten leerlingen ook met minder begaafde leerlingen kunnen samenwerken, met het oog op de toekomstige maatschappij waarin zij moeten en zullen functioneren. Leerlingen moeten kunnen samenwerken en elkaar kunnen helpen. Door een plusklas op te zetten waaraan leerlingen deelnemen kunnen hoogbegaafde leerlingen helpen, maar ook geholpen worden.

Op zeer kleine scholen is het qua organisatie of financiën niet mogelijk om een plusklas op te zetten. Deze scholen zouden dan binnen de eigen heterogene groep de voorwaarden voor een goede ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen moeten creëren door te schrappen in hun onderwijsaanbod en verrijkings/verdiepingsstof aanbieden. Ook moeten hierbij de meer- en hoogbegaafde leerlingen op enkele momenten binnen de groep gegroepeerd worden om het effect te krijgen van een plusklas.

Binnen het kader van passend onderwijs dat in de nabije toekomst ingevoerd zal worden kan ook worden teruggekomen op de vraag of scholen plusklassen moeten opzetten waaraan leerlingen volledig kunnen deelnemen. Binnen samenwerkingsverbanden zullen scholen op regionaal niveau, hetzij zuilair of interzuilair, samenwerken om hun leerlingen een passend zorgarrangement te kunnen bieden. Uit het onderzoek blijkt dat enkele leerlingen die nu volledig deelnemen aan een plusklas veel baat hebben aan het volledig deelnemen en dit ook nodig hebben. Ze voelen zich gelukkiger, vergroten hun sociale competentie en hebben veel meer zelfvertrouwen. Voor deze leerlingen moeten één à twee scholen binnen een regionaal samenwerkingsverband een plusklas opzetten waaraan hoogbegaafde leerlingen volledig aan kunnen deelnemen. Op deze manier blijven de hoogbegaafde leerlingen binnen hun eigen leefomgeving, is de reistijd voor ouders veel korter en vindt er goede communicatie plaats tussen de deelnemende scholen binnen het samenwerkingsverband over de desbetreffende leerling. Op dit moment zijn er leerlingen die binnen een andere regio de juiste school vinden, aangezien er weinig plusklassen voor alleen hoogbegaafde leerlingen zijn. De leefomgeving kan het welbevinden negatief beïnvloeden, waardoor leerlingen in deze plusklas zeer uiteenlopende scores hebben behaald. Binnen de spreiding binnen deze subgroep bleken de verschillen immers zeer groot te zijn. Er zou onderzoek gedaan kunnen worden naar wat de verklaring voor deze uitlopende verschillen binnen dezelfde plusklas kan zijn en of deze daadwerkelijk door verandering van de leefomgeving verklaard kan zijn.

Binnen elke samenwerkingsverband zou geïnventariseerd moeten worden hoeveel scholen plusklassen aanbieden en bij welke er sprake is van het volledig deelnemen aan een plusklas met ontwikkelingsgelijken. Binnen het onderwijsprofiel zou dan opgesteld kunnen worden hoe er de juiste zorg kan worden geboden aan hoogbegaafde leerlingen en wanneer het nodig is om leerlingen aan plusklassen volledig te laten deelnemen. Op dit moment is de criteria voor deze keuze nog redelijk onbekend en vindt het initiatief voornamelijk vanuit de ouders plaats om voor een andere school te kiezen.

Tenslotte zouden meer samenwerkende werkvormen de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen binnen de subgroepen kunnen vergroten. Veel hoogbegaafde leerlingen hebben aangegeven dat er weinig samenwerking plaatsvindt tussen de leerlingen. Het coöperatief leren dat op leerlingenniveau plaatsvindt kan het vertrouwen in de medepersoon en de sociaal-communicatieve vaardigheden vergroten.

Hoogbegaafde leerlingen zouden zich niet als een buitenstaander in een groep moeten voelen maar als een leerling die met zijn medeleerlingen als een groep leeractiviteiten kan uitvoeren. Het is van belang om daarom samenwerkend leren binnen zowel de eigen groep als de plusklas te integreren, zodat hoogbegaafde leerlingen de vaardigheden bezitten om niet alleen te weten hoe ze sociaal moeten zijn, maar ook kúnnen zijn.

Hoofdstuk 9: Verantwoording praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk staat een uiteenzetting en de verantwoording van het praktijkonderzoek dat n.a.v. de probleemstelling is uitgevoerd. De onderzoeksopzet en verantwoording is opgesteld volgens de richtlijnen van Baarda en de Goede; Methoden en technieken¹⁴⁵.

§9.1 Onderzoeksopzet

Probleemstelling (+doelstelling):

Ik onderzoek welke aanlegfactoren en omgevingsfactoren van invloed zijn op de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen omdat ik wil weten in hoeverre de scores op de dimensies binnen de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen die niet, deels of volledig deelnemen aan een plusklas verschillen met elkaar, zodat ik weet welk effect de onderwijsarrangementen hebben op de sociale competentie al dan niet mede veroorzaakt door aanlegfactoren en andere omgevingsfactoren, teneinde ik zowel binnen een plusklas als binnen de eigen groep maatregelen kan treffen om de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen te ondersteunen en te vergroten.

Onderzoeksvraagstelling:

Met behulp van de uitkomsten van het praktijkonderzoek kan er antwoord gegeven op de onderzoeksvraagstelling, vooraf aan het onderzoek geformuleerd:

In welke mate verschillen de scores op de dimensies binnen de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen die niet, deels of volledig deelnemen aan een plusklas?

Deelvragen praktijkonderzoek

In welke mate hebben de hoogbegaafde leerlingen die niet, deels of volledig deelnemen aan een plusklas zelfinzicht over hun eigen sociale competentie?
In welke mate komen de scores op de sociale competentielijst overeen tussen de leerkracht en zijn leerling binnen de groep?
Wat is de spreiding van de afzonderlijke scores op de sociale competentielijst binnen elke subgroep?
In welke mate heeft het deelnemen aan een plusklas effect op het academische en sociaal zelfbeeld van hoogbegaafde leerlingen?
In welke mate verschillen de scores van hoogbegaafde leerlingen die niet, deels of volledig deelnemen aan een plusklas op de verschillende dimensies binnen de sociale competentie?
Wat zijn de gedachten, gevoelens en ervaringen van hoogbegaafde leerlingen die niet, deels en volledig deelnemen aan een plusklas over het effect van plusklassen en de omgang en samenwerking met zowel minder begaafde als hoogbegaafde leerlingen?
Wat is de mening van verschillende leerkrachten binnen de deelnemende scholen over het effect van plusklassen op de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen?
Op welke wijze wil de schoolvereniging Viviani leerlingen zorg verlenen aan de meer- hoogbegaafde leerlingen binnen zijn scholen?

¹⁴⁵ Baarda & Goede, de. (2006) *Methoden en technieken*. Houten: Noordhoff Uitgevers.

§9.2 Beschrijving onderzoek

Type en soort onderzoek

Het praktijkonderzoek betreft een kwantitatief onderzoek waarbij de uitkomsten in cijfers vastgesteld kunnen worden. Het type onderzoek is exploratief, omdat er geen scherpe theorie en hypothese beschikbaar zijn maar verschillende theorieën zijn bestudeerd en op zoek is gegaan naar mogelijke verbanden en effecten. Er is daarbij gebruik gemaakt van een survey, omdat er over een groot aantal eenheden gegevens verzameld wordt met behulp van een zelf ontworpen meetinstrument, de sociale competentielijst¹⁴⁶. Binnen dit onderzoek is de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen gemeten die niet, deels of volledig deelnemen aan plusklas. Verschillen binnen de scores zijn vastgesteld door het beantwoorden van de onderzoeksvraagstelling (verschilvraag). Drie eenheidsgroepen zijn met elkaar vergeleken en er is vastgesteld in welke mate de scores op de sociale competentie lijst met elkaar verschillen.

Eenheden en variabelen.

De onderzoekseenheden zijn gesplitst in drie subgroepen zodat er na het survey-onderzoek opvallende verschillen konden worden vastgesteld. De eenheidsgroepen binnen het kwantitatief onderzoek zijn hoogbegaafde leerlingen die:

1. Volledig deelnemen aan een plusklas.

Dit kan een plusklas zijn binnen een reguliere basisschool waarbij leerlingen volledig deelnemen aan een (homogene) plusklas met andere hoogbegaafde leerlingen, maar ook een Leonardoklas binnen de Leonardoschool.

2. Deels deelnemen aan een plusgroep.

De plusgroep betreft de hoogbegaafde leerlingen die binnen een reguliere basisschool deelnemen aan de eigen heterogene groep, maar deels van de onderwijstijd deelnemen aan een opgezette plusgroep/verrijkingsklas.

3. Niet deelnemen aan een plusklas.

Hoogbegaafde leerlingen die binnen een reguliere basisschool niet deelnemen aan een plusgroep, nemen volledig deel aan de eigen heterogene groep met hun leeftijdsgenoten, al dan niet in een combinatieklas.

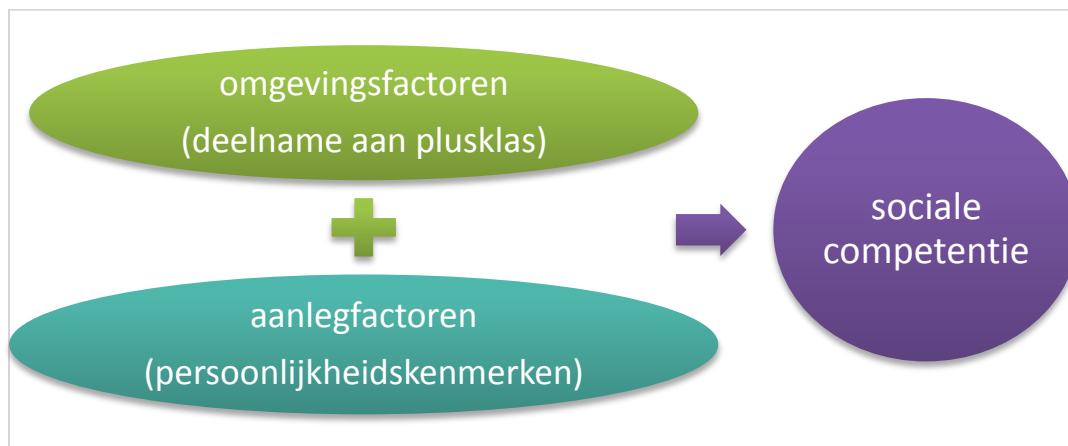
De criteria voor de deelnemende eenheden waren dat de leerlingen tenminste een IQ van 130 en hoger bezitten en erkend worden door de school als hoogbegaafd. Daarnaast behoren de leerlingen tot één van de drie bovenstaande subgroepen en hebben de leerlingen een leeftijd van 10 of 11 jaar.

¹⁴⁶ Zie bijlagen 'sociale competentielijst voor hoogbegaafde leerlingen'.

Variabelen

1. Deelname plusklas: De eenheden zijn zoals eerder beschreven verdeeld in drie subgroepen waarin de deelname aan een plusklas verschillen van elkaar. De leerlingen kunnen niet, deels of volledig deelnemen.
2. Leeftijd: De leerlingen zijn allen 10 à 11 jaar.
3. Geslacht: Zowel jongens als meisjes kunnen deelnemen aan het onderzoek.
4. Basisschool: Het onderzoek wordt uitgevoerd op verschillende basisscholen binnen de regio die van onderwijsconcept, identiteit en levensbeschouwing kunnen verschillen. De begeleiding die hoogbegaafde leerlingen krijgen is grotendeels gelijk; Alle leerlingen krijgen extra begeleiding in de vorm van verdieping en verbreding en werken met 'levelwerk'.

Binnen dit onderzoek is de onafhankelijke variabele de deelname aan een plusklas en de afhankelijke variabele de score op de sociale competentielijst van hoogbegaafde leerlingen.



Binnen dit conceptueel model is zichtbaar dat één van de omgevingsfactoren, de deelname aan een plusklas, als onafhankelijke variabele is vastgesteld. Het wel, niet of deels deelnemen aan een plusklas heeft invloed op de sociale competentie, dat de afhankelijke variabele vormt.

Testfase 'sociale competentielijst'

Als voorbereiding op het onderzoek is er een testfase met het meetinstrument uitgevoerd. Het meetinstrument 'de sociale competentielijst' is ingevuld door leerlingen (zowel gemiddeld als meer- en hoogbegaafd) van groep 7 op CBS Het Palet. Ook de leerkracht heeft de lijst ingevuld. Om de betrouwbaarheid en validiteit te kunnen verhogen zijn achteraf enkele leerlingen gevraagd naar hun motivatie voor sommige (opvallende) antwoorden. Op deze manier kan worden vastgesteld of de leerlingen de uitspraken daadwerkelijk interpreteren zoals vooraf is beoogd. Uit de testfase is gebleken dat enkele uitspraken te verwarrend zijn of niet begrepen worden. De uitspraken zijn vervolgens herformuleerd. De testfase is op een gelijke wijze als het praktijkonderzoek uitgevoerd.

Uitkomsten testfase

Uit de testfase is gebleken dat twee uitspraken herformuleerd en/of toegelicht moesten worden:

1. *Bij een dilemma probeer ik het probleem van meerdere kanten te bekijken.*

Voor een aantal leerlingen was het begrip dilemma onbekend.

Bij deze uitspraak licht ik het begrip ‘dilemma’ toe door tussen haakjes erachter te zetten wat er hiermee wordt bedoeld: dilemma (lastige keuze).

2. *Ik vind het moeilijk om taken uit handen te geven aan andere leerlingen.*

Deze uitspraak licht ik vooraf toe omdat enkele leerlingen de uitspraak niet begrepen maar het merendeel van alle leerlingen wel.

Tijdens het achteraf vragen naar de motivatie van enkele antwoorden bleek dat de meeste leerlingen de uitspraak daadwerkelijk hebben geïnterpreteerd zoals vooraf werd beoogd. Tijdens de testfase werd de sociale competentielijst binnen ca. 10 minuten-15 minuten ingevuld. Deze richtlijn is ook gehanteerd binnen de daadwerkelijke uitvoering van het onderzoek.

Na de testfase is er een instructie opgesteld die vooraf aan het onderzoek is gegeven bij elke leerling: Ik vertel wat mijn naam is, waar ik onderzoek naar ga doen en leg uit hoe de vragenlijst ingevuld dient te worden.

Mijn naam is Paulina Scholten. Ik ben een 4^e jaarsstudent van de pabo en werk aan mijn eindverslag. Hiervoor moet ik een onderzoek uitvoeren en daarbij heb ik jullie hulp nodig. Ik wil namelijk weten hoe hoogbegaafde leerlingen zich voelen binnen de eigen groep en hoe jullie je eigen sociale competentie beoordelen. Dat betekent bijvoorbeeld hoe jullie je eigen zelfvertrouwen beoordelen, hoe je denkt te kunnen communiceren met anderen en of je zelf denkt dat je kunt samenwerken met andere leerlingen. Het belangrijkste voor mij is dat je zo eerlijk mogelijk de vragenlijst invult. Het is geen beoordeling, er wordt niets gedaan met de resultaten en de gegevens zijn ook anoniem (je naam hoeft dus niet te worden ingevuld). De vragenlijst bestaat uit uitspraken waarvan je zelf aangeeft of de uitspraken bij je passen (meestal of altijd), voor een deel (soms) of helemaal niet (nooit). Al deze uitspraken hebben te maken met situaties in jullie groep. Je kiest één van de drie en zet een kruisje in de juiste kolom. We kunnen samen een voorbeeld doen. Voorbeeld: Ik durf in een kring veel over mezelf te vertellen. Het gaat erom wat je zelf vindt, maar ook soms of jij het ook echt doet en durft in de klas. Bijv. Ik geef mijn fouten eerlijk toe. Misschien vind je het wel belangrijk, maar het gaat erom of je het ook echt wel doet in de klas. Mochten jullie een zin of een woord niet begrijpen kun je dat aan mij vragen en dan leg ik uit wat ermee bedoeld wordt. Wanneer je klaar bent leg je de formulieren op de hoek van je tafel en kom ik bij je om nog een aantal vragen te stellen.

Populatie, steekproef en respons

In het onderstaande schema staan de vastgestelde populatie, steekproef en respons beschreven:



Steekproef, respons en non-respons

Binnen het praktijkonderzoek is er een selectieve quotasteekproef getrokken om een minimaal, gelijk aantal leerlingen te kunnen behalen per subgroep. Deze minimum aantallen zijn bereikt maar de quota kon niet gelijk worden getrokken vanwege de non-respons. Vanaf dat moment is er een toevallige steekproef getrokken waarbij scholen zijn benaderd voor deelname aan het onderzoek, waarbij vooraf niet bekend was of deze scholen geen, deels of volledig een plusklas hebben. Bij de benaderende scholen was er een hoge respons binnen de subgroep 'leerlingen die deels deelnemen aan een plusklas'. De wijze van benadering heeft plaatsgevonden via de mail en voornamelijk via persoonlijke benadering, aangezien dit de meeste directe (bruikbare) respons heeft opgeleverd.

In het onderstaande schema staan de benaderende scholen, de respons en de uiteindelijke bruikbare respons geschikt voor het onderzoek.

Benaderende scholen	Respons	Bruikbare respons
School 1	X	2 leerlingen, 1 leerkracht
School 2	X	3 leerlingen,
School 3	X	6 leerlingen,
School 4	X	3 leerlingen,
School 5	X	3 leerlingen, 1 leerkracht
School 6	X	0 leerlingen
School 7		
School 8		
School 9		
School 10	X	6 leerlingen, 1 leerkracht
School 11, 12 en 13 (samenwerking)	X	5 leerlingen
	X	6 leerlingen

	X	3 leerlingen 4 leerkrachten
Totaal	13 scholen	38 leerlingen, 7 leerkrachten

§9.3 Het meetinstrument ‘de sociale competentielijst’.

Interview ‘sociale competentielijst’.

Er is gekozen voor een schriftelijk, gestructureerd interview, omdat er inzicht moet worden verworven over de kennis, gevoelens en inzichten van hoogbegaafde leerlingen over hun eigen sociale competentie. Het betreft een schriftelijk interview omdat de leerlingen dan minder gevoelig zijn voor de sociale wenselijkheid. Daarnaast is de lijst gestructureerd en daardoor gemakkelijker in te vullen middels een schriftelijke interview. Uiteindelijk heeft dit geleid tot een meting van de gehele sociale competentie en de afzonderlijke dimensies. De leerlingen vullen steeds bij elke uitspraak in of deze niet, deels of volledig bij ze past.

Achteraf zijn aan de leerlingen enkele controlevragen gesteld en is er gevraagd naar hun gevoelens en gedachten over de groep waarin ze zitten. Deze vragen dienden ter verhoging van de betrouwbaarheid en validiteit maar ook om meer inzicht te krijgen in de verschillende, afzonderlijke subgroepen die hebben deelgenomen aan het praktijkonderzoek.

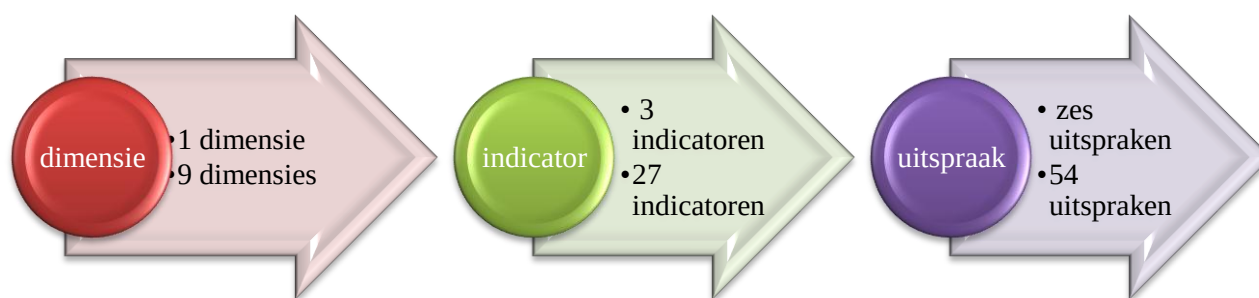
Daarnaast is dezelfde sociale competentielijst geschikt gemaakt voor de leerkracht, zodat zij de leerlingen naar eigen inschatting hebben kunnen beoordelen. Enkele leerkrachten vullen de lijst in voor één leerling om inzicht te kunnen krijgen in de overeenkomsten en verschillen tussen beide metingen, met als doel de validiteit te meten en inzicht te krijgen in de verschillen tussen de beoordelaars ‘de leerkracht’ en ‘de hoogbegaafde leerling’.

Van kenmerk tot variabele

Met behulp van de sociale competentielijst is de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen gemeten. Binnen de sociale competentie zijn tien dimensies met elk drie indicatoren onderscheiden die door uitspraken in de lijst worden gerepresenteerd.¹⁴⁷ De ‘uitspraken’ zijn geheel van toepassing, deels of juist niet van toepassing op de persoon die de lijst invult. Hoogbegaafde leerlingen hebben de lijst naar eigen inzichten ingevuld. (reflectie en inzicht in eigen persoon). De overige negen dimensies zijn binnen het instrument afzonderlijk gemeten. Hiermee zijn ook hun sociale competentie getest, die niet alleen uit vaardigheden bestaan, maar ook uit kennis, inzichten, waarden en attitudes.

¹⁴⁷ Voor het schema ‘de sociale competentie’ zie p.18

‘Het meten van de sociale competentie’.



Afb 9.1¹⁴⁸: Schema meetinstrument ‘dimensies, indicatoren en uitspraken’.

In dit schema blijkt dat de dimensies en indicatoren evenredig binnen het meetinstrument vertegenwoordigd zijn. Elke dimensie heeft een gelijke waarde binnen de sociale competentielijst voor hoogbegaafde leerlingen.

Meetniveau sociale competentielijst.

De gegevens zijn op ordinaal meetniveau verzameld, aangezien er continu gebruik wordt gemaakt van een driepuntschaal waarbij de mate verschilt waarin de uitspraak van toepassing is op de persoon, maar dit verschil niet uit te drukken is in een specifiek getal. De gegevens zijn uiteindelijk wel verwerkt tot scores, uitgedrukt in getallen (ratio). De scores op ordinaal meetniveau zijn dus uiteindelijk verwerkt in scores op rationiveau.

Verwerking scores op de sociale competentielijst

De minimale score binnen het sociale competentielijst is 0, de maximale score is 135.

Per dimensie is een maximale score van 15 punten te behalen. Per uitspraak is de schaalverdeling 2,1,0 of 3,1,0. De leerlingen weten deze scores niet zodat ze niet door deze scores beïnvloed kunnen worden. Na de verwerking van alle gegevens zijn het gemiddelde van de totale score per subgroep en het gemiddelde van de afzonderlijke dimensies berekend. Zowel de verschillen in de totale score als de verschillen per dimensie konden op deze manier worden aangetoond. Daarnaast zijn de verschillen vastgesteld tussen de beoordeling van de leerkracht en de zelfbeoordeling van de desbetreffende leerling. Deze verschillen zijn aangetoond in percentages in staagdiagrammen. Tenslotte is er met behulp van een spreidingsgrafiek de afzonderlijke scores van alle leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek weergegeven zodat de spreiding van deze scores zichtbaar is geworden. Alle grafieken zijn gemaakt met behulp van het programma Excel.

Beschrijvend verslag

De antwoorden op de vragen die zijn gesteld om meer inzicht te krijgen in de gedachten, ervaringen en gevoelens van hoogbegaafde leerlingen worden weergegeven in een beschrijvend verslag, waarin bovendien ook kwantitatieve gegevens uit af te leiden zijn.

¹⁴⁸ Paulina Scholten.

§9.4 verantwoording onderzoeksresultaten

9.4.1 Storende onderzoeksfactoren.

Tijdens het onderzoek kunnen drie storende factoren het onderzoek en de resultaten beïnvloeden:

- sociale wenselijkheid.
- Selectie.
- (tussentijds) voorval.

Binnen het onderzoek kan de sociale wenselijkheid een rol hebben gespeeld. De leerlingen hebben de lijst naar eigen beoordeling ingevuld en gaat over hun eigen ervaringen, kennis en gevoelens over hun sociale competentie. De mogelijkheid bestaat daardoor dat leerlingen zichzelf positiever zullen inschatten. Deze storende factor is aanzienlijk beperkt doordat het interview schriftelijk en anoniem was. De gevoeligheid voor de sociale wenselijkheid was dan minder groot. Daarnaast heb ik aangegeven in mijn instructie vooraf aan het onderzoek dat het belangrijk is dat de lijst zo eerlijk mogelijk wordt ingevuld en niet afhankelijk is van een beoordeling.

Omdat de steekproef selectief is getrokken, kan er sprake geweest zijn van selectie. Binnen het onderzoek is er een combinatie van een quotasteekproef en een toevallige steekproef getrokken. Scholen zijn benaderd om het onderzoek daar te kunnen uitvoeren tot het minimum aantal binnen de beschikbare tijd is bereikt. Het is mogelijk dat scholen die dit interessant vinden om het onderzoek bij hem uit te voeren, afwijkende scores kunnen laten zien. Scholen die denken dat hun leerlingen juist de sociale competentie in hoge mate of in lage mate bezitten zullen misschien eerder aan het onderzoek meedoen. Dit kan worden beperkt door te vermelden dat de gegevens van de leerlingen anoniem blijven en met de school de gegevens besproken zullen worden voordat ze gebruikt worden voor het onderzoek. Daarnaast worden de gegevens alleen gebruikt voor dit onderzoek en vindt er verder geen verspreiding van plaats in de vorm van een beoordeling van de school.

De betrouwbaarheid van het onderzoek kan tenslotte worden beperkt door het effect van het (tussentijds) voorval. Leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek kunnen vlak voor het onderzoek een negatieve of positieve ervaring hebben gehad binnen de groep en daardoor hun eigen sociale competentie, voornamelijk op het gebied van welbevinden en betrokkenheid, lager of hoger inschatten dan dat ze op dat moment werkelijk bezitten. Inzicht krijgen in deze gebeurtenissen kan worden verkregen door controlevragen achteraf te stellen en door te vragen naar de motivatie voor hun antwoorden. Tijdens dit gesprek is erop gelet of de antwoorden gebaseerd zijn op de competentie zelf, of door incidentele gebeurtenissen die onlangs hebben plaatsgevonden.

9.4.2 Validiteit onderzoek

De validiteit kan ten eerste worden aangetoond door het meetinstrument, de sociale competentielijst. Deze is ontworpen op basis van meerdere literatuurbronnen en meerdere bestaande instrumenten. Binnen het theoretisch onderzoek is de sociale competentie uitvoerig bestudeerd. Het begrip is onderscheiden in een aantal dimensies die op zijn beurt weer gerepresenteerd zijn door een aantal indicatoren.¹⁴⁹ Deze dimensies en indicatoren zijn evenredig binnen het meetinstrument opgenomen. Daarnaast worden er aan de helft van alle uitspraken die zwaarder wegen voor de sociale competentie meer punten toegekend.

Daarnaast kan de validiteit aangetoond worden door de antwoorden van de leerlingen te controleren middels het achteraf vragen naar de motivatie voor de antwoorden. Aan de leerlingen vraag ik willekeurig bij enkele uitspraken of ze deze kunnen uitleggen en toelichten. Dit vindt bij elke leerling plaats. Daarnaast kunnen de leerlingen aan mij vragen om toelichting als ze een uitspraak niet begrijpen. Ik leg de zin uit zoals ik die vooraf heb beoogd.

De validiteit van de metingen kan bovendien worden aangetoond door de relatie tussen enkele antwoorden vast te stellen. Verschillende uitspraken tonen een relatie met elkaar aan, hetzij negatief of positief. Hoe sterker de relaties tussen deze uitspraken, hoe hoger de validiteit van het meetinstrument.

Tenslotte kan de validiteit vastgesteld worden door de sociale competentielijst door de leerkracht ingevuld te vergelijken met de sociale competentielijst van de desbetreffende leerling. Wanneer er geen sterke verschillen aangetoond kunnen worden tussen de beoordeling van de leerkracht en de zelfbeoordeling van de leerling is de meting hoogstwaarschijnlijk valide en betrouwbaar geweest.

¹⁴⁹ Voor het gehele schema 'de sociale competentie': Zie theoretisch deel hoofdstuk 3 blz. 19

9.4.3 Betrouwbaarheid onderzoek

Tijdens dit onderzoek is geprobeerd om zoveel mogelijke externe invloeden uit te schakelen om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te kunnen verhogen.

Hoogbegaafdheid

Als criteria voor het onderzoek hebben de leerlingen een IQ van 130 of hoger, worden door de school erkend als hoogbegaafd en krijgen minimaal extra leerstof aangeboden in de vorm van verbreding en verdieping. Deze begeleiding op cognitief gebied is grotendeels gelijk: de hoogbegaafde leerlingen krijgen (extra) leerstof aangeboden in de vorm van ‘levelwerk’, binnen de eigen groep en/of in een plusklas. Tenslotte behoren de leerlingen tot één van de drie subgroepen en kunnen niet bij meerdere subgroepen worden toegekend.

Leeftijd, geslacht en sociale ontwikkeling

De leerlingen vallen in dezelfde leeftijdsgroep (10/11 jaar). Daardoor kan de sociale competentie van de leerlingen goed met elkaar worden vergeleken en verschillen niet tot weinig verklaard worden door een ontwikkelingsvoorsprong in de sociale competentie naarmate leerlingen ouder zijn en meer ervaringen bezitten. De resultaten kunnen niet beïnvloed zijn door verschil in geslacht aangezien het aantal meisjes en jongen evenredig vertegenwoordigd zijn binnen elke subgroep.

Schriftelijk en anoniem

De leerlingen vullen de lijsten schriftelijk en anoniem in. De leerlingen kunnen zelf de lijsten invullen en hoeven hun namen niet te vermelden. De gevoeligheid op de sociale wenselijkheid is dan minder groot. Daarnaast kunnen ze niet worden beïnvloed door de omgeving.

Beoordelaar en toekennen van scores

Ik neem zelf de onderzoeken af. Het onderzoek wordt dus afgenomen door één beoordelaar zodat verschillen in de uitkomsten niet beïnvloed en verklaard kunnen worden door meerdere beoordelaars. Daarnaast bezitten de uitspraken binnen de sociale competentielijst elk een vaste score zodat de uiteindelijke scores van de leerlingen objectief met elkaar kan worden vergeleken. De scores zijn op de lijst niet vermeld zodat de leerlingen hier niet door beïnvloed kunnen worden en de sociale wenselijkheid als storende factor kan optreden.

Instructie

De instructie voor het onderzoek wordt gegeven door de beoordelaar. De instructie wordt gegeven door één persoon en is bij alle leerlingen gelijk. Verschillen in de uitkomsten van het onderzoek kunnen daardoor niet verklaard worden door verschillende instructies die vooraf aan het onderzoek worden gegeven.

Plaats en tijd

Het afnemen van het onderzoek vindt groepsgewijs plaats buiten het eigen klaslokaal in een aparte ruimte onder de reguliere schooltijden. De leerlingen kunnen in stilte de lijst invullen en worden voornamelijk tijdens het zelfstandig werken uit de klas geroepen om de sociale competentielijst te kunnen invullen.

9.4.4 Verantwoording betrouwbaarheid

De leerlingen die hebben deelgenomen aan het praktijkonderzoek hadden allen een leeftijd van 9, 10 of 11 jaar. Daarnaast waren het aantal jongen en meisjes dat heeft deelgenomen aan het onderzoek nagenoeg gelijk binnen elke subgroep. Na analyse is vastgesteld dat de verschillen die zijn gevonden tussen jongen en meisjes op de sociale competentielijst verwaarloosbaar zijn en dus de vastgestelde verschillen tussen elke subgroep vrijwel niet verklaard kunnen worden door verschil in geslacht.

Tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker aan alle leerlingen de sociale competentielijst voorgelegd. Er was dus sprake van één beoordelaar zodat verschillen binnen de resultaten niet afhankelijk zijn van meerdere beoordelaars.

Tijdens het invullen van de sociale competentielijst zijn enkele uitspraken toegelicht wanneer leerlingen aangaven deze uitspraken niet te begrijpen. Deze toelichting was neutraal zodat de leerlingen naar eigen inzicht kon invullen in hoeverre de uitspraak bij hem of haar past. De betrouwbaarheid van het onderzoek kan hier echter zowel positief als negatief beïnvloed zijn:

- Wanneer de leerlingen de uitspraak begrijpen kunnen ze ook op een verantwoorde wijze invullen of deze uitspraak bij hen past.
- De leerlingen die alleen hebben aangegeven dat ze iets niet begrijpen heb ik een uitleg aan gegeven. De overige leerlingen die niet hebben durven te vragen hebben daarom minder de kans gekregen om de lijst volledig te begrijpen.

De negatieve beïnvloeding is zoveel mogelijk beperkt door vooraf te vertellen dat ze altijd kunnen vragen naar de uitleg van een bepaalde uitspraak en bij uitspraken die door meerdere niet begrepen zijn is groepsgewijs de uitspraak uitgelegd.

Uitkomsten na het uitgevoerde onderzoek kunnen door meerdere factoren beïnvloed zijn. Enkele gemeten dimensies of indicatoren binnen de sociale competentielijst kunnen onduidelijk zijn geweest waardoor er verschillen in de uitkomsten ontstaan wat niet te verklaren is door de verschillende subgroepen, maar door de verschillende interpretaties binnen elke dimensie. De ‘onduidelijkste’ zinnen kunnen door de leerlingen negatief zijn beoordeeld, terwijl de zinnen die ze goed begrijpen positief beoordelen. Geprobeerd is om dit zoveel mogelijk te beperken door het meetinstrument vooraf te testen bij verschillende leerlingen en op een verantwoorde wijze de dimensies en indicatoren te formuleren en te verwerken binnen de sociale competentielijst.

Tijdens het onderzoek is er bij één leerling een uitzonderlijk hoge score gemeten die afwijkt van de rest van de leerlingen. Na het stellen van controlevragen aan zowel de leerling als de leerkracht valt er over de score te twijfelen. Waarschijnlijk heeft hier de storende factor sociale wenselijkheid een grote rol gespeeld. De leerling heeft ingevuld wat ‘wenselijk’ is. Uit deze interpretatie is er besloten om deze meting niet het onderzoek te verwerken vanwege de storende factor die hier een grote rol heeft gespeeld.

Tenslotte kan de betrouwbaarheid zijn beperkt door de overige storende factoren. Door incidentele voorvallen die vlak voor deelname hebben plaatsgevonden kunnen leerlingen uitermate positief of juist negatief beïnvloeden. Door vooraf en achteraf controlevragen te stellen kan deze storende factor voornamelijk worden uitgesloten. Daarnaast hebben meestal meerdere leerlingen binnen één groep deelgenomen aan het onderzoek zodat verschillen tussen deze leerlingen uitsluitend betrekking hebben op de leerling zelf.

Daarnaast kan de selectie een grote rol hebben gespeeld om het onderzoek minder betrouwbaar te maken. Er is een selectieve steekproef waarbij scholen zelf aangegeven hebben om deel te nemen aan het onderzoek. Wanneer scholen denken dat hun leerlingen uitermate sociaal competent zijn, kan dit de drempel hebben verlaagd om deel te nemen aan het onderzoek. Door intensief contact met de scholen te onderhouden en te benadrukken dat de scores geenszins bekend worden gemaakt per school maar anoniem blijven zijn ook andere scholen eerder bereid om deel te nemen aan het onderzoek. Daarnaast hebben veel scholen aangegeven dat ze de sociale competentie van hoogbegaafde leerlingen een heel interessant onderwerp vinden en het onderzoek een aanvulling kan zijn op hun eigen schoolbeleid. Dit heeft relatief veel (bruikbare) respons opgeleverd.

Het onderzoek betrof een selectieve steekproef, wat de betrouwbaarheid negatief heeft kunnen beïnvloeden. Er is echter een voordeel aan de toevallige/quota steekproef die is getrokken. Alle scholen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek vallen binnen dezelfde regio en de resultaten hebben daarom ook een verband met elkaar. Binnen de regio is er één kwadraatafdeling die ook heeft deelgenomen aan dit onderzoek. Leerlingen die nu op de kwadraatafdeling zitten en tot de subgroep ‘leerlingen die volledig deelnemen aan een plusklas’ behoren, hebben op scholen gezeten die binnen de andere twee subgroepen deelnemen. Daarnaast hebben er ook leerlingen deelgenomen aan het onderzoek die binnenkort naar deze kwadraatafdeling zullen gaan. Deze leerlingen bleken op dit moment de laagste scores te behalen op de sociale competentielijst. Daarnaast zijn door het onderzoek in dezelfde regio uit te voeren de type scholen en de leefomgeving voor alle leerlingen grotendeels hetzelfde. De invloed van deze variabelen zijn dan minder groot.

In totaal 37 leerlingen en zeven leerkrachten aan het onderzoek deelgenomen. Alle leerlingen voldoen aan de eerder beschreven criteria voor deelname aan het onderzoek. Het absolute minimum van 30 onderzoekseenheden¹⁵⁰ is hiermee behaald en dus kunnen de onderzoeksresultaten als geldend beschouwd worden.

¹⁵⁰ Baarda & Goede, de. (2006) *Methoden en technieken*. Houten: Noordhoff Uitgevers. P166

Literatuurlijst

Literatuur:

Baarda & Goede, de. (2006) *Methoden en technieken*. Houten: Noordhoff Uitgevers.

Berding, J & Pols, W (2009). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen/Houten: Noordhoff.

Dam, G. ten ed. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.

Drent & Gerven, van (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Eijkeren, van M. (2008) *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers

Eijkeren, van M. (2007) *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBUitgevers.

Förrer, M (2008). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M, Janssen, L & Kenter, B (2004) *Coöperatief leren voor alle leerlingen*. Amersfoort: onderwijsontwikkeling en advies.

Gerven, E. van (2001) *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV

Gerven, E. van e.a. (2004). *Attent op talent. Omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.

Hoop, F. De (2000) *omgaan met (hoog)begaafde kinderen – een andere kijk op (hoog)begaafde kinderen in school en gezin*. Baarn: HB uitgevers

Kieboom, T (2007). *Als je kind (g)een Einstein is*. Tiel: Lannoo.

Kieboom, T & Verheye, D (2010). *De hoogbegaafdheid survivalgids*. Sint-Niklaas: Abimo uitgeverij Pag.

Lammers, W. Toorenburg van (2005). *Hoogbegaafdheid, nou én?* Amsterdam: Samsara

Maas, A (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv.

Molen, M. van der (2005). *Omgaan met hoogbegaafde leerlingen in de basisschool – en het opzetten van een verrijkingsklas*. Apeldoorn: Garant.

Mönks, F.J & Ypenburg, I (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. KU Nijmegen: Centrum voor begaafdheidsonderzoek.

Mooij, dr. T (1991). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho

Mooij, T. Prof. Dr., Hoogeveen, L. drs., Driessen, G. dr., Hell, J. van dr. & Verhoeven, L. prof. dr. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen: ITS / CBO / Orthopedagogiek.

Nelissen, J. (1999). *Begaafde kinderen op de basisschool. Suggesties voor didactisch handelen*. Baarn: Bekadidact

Oomen, C., Walraven, M. & Hulsén, M. (2009). *Sociale competentie in beeld. Een begrippen- en analysekader voor de voorschoolse periode*. Utrecht: Lemma.

Ploeg, J. van der (2010). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bon stafleu van Loghum

Stalenhof, J. (2011) *Ervaren sociale acceptatie van hoogbegaafde kinderen en de verklarende rol van sociale cognities, het type onderwijs en zelfbeoordeling van de sociale vaardigheden*. Universiteit Utrecht: Faculty of Social and Behavioural Sciences

Internet:

<http://100jaarorthopedagogiek.nl/> (Geraadpleegd op 22/09/2011)

<http://www.aob.nl/default.aspx?id=24&article=48165> (Geraadpleegd op 02/12/2011)

<http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/pdd-nos/wat-is-pdd-nos/> (Geraadpleegd op 4/12/2011)

<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=635> (Geraadpleegd op 21/09/2011)

<http://www.daltonplan.nl/uploads/media/slimensociaal.pdf> (Geraadpleegd op 28/09/2011)

<http://www.ecso.nl/> (Geraadpleegd op 15/09/2011)

<http://eureka.inos.nl/?q=node/2> (Geraadpleegd op 01/10/2011)

<http://eureka.inos.nl/?q=node/127> (Geraadpleegd op 20/10/2011)

<http://www.fi.uu.nl/toepassingen/00341/veiligklimaat/welcome.html> (Geraadpleegd op 20/10/2011)

<http://home.planet.nl/~heuve533/topdown.pdf> (Geraadpleegd op 10/10/2011)

<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/profielen/> (Geraadpleegd op 02/10/2011)

<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/algemeen/> (Geraadpleegd op 14/09/2011)

<http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/sternberg/> (Geraadpleegd op 15/09/2011)

<http://www.inclusiezeeland.nl/infosalamanca.html> (Geraadpleegd op 9/11/2011)

<http://www.ingeniosus.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf> (Geraadpleegd op 02/10/2011)

<http://www.kwadraatonderwijs.nl/> (Geraadpleegd op 16/11/2011)

<http://www.lich.nl/sociaalemotioneleontwikkeling.htm> (Geraadpleegd op 01/10/2011)

<http://www.leonardostichting.nl/Scholen/overons.aspx> (Geraadpleegd op 07/10/2011)

<http://www.mensa.nl/hoogbegaafdheid> (Geraadpleegd op 14/09/2011)

<http://www.motivatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Schoolomgeving>
(Geraadpleegd op 21/10/2011)

<http://ocw.nl> (Geraadpleegd op 02/05/2011)

<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/Hoofdstuk+8+Opbrengsten+van+het+onderwijs.pdf> (Geraadpleegd op 02/12/2012)

http://www.passendonderwijs.nl/files/media/referentiekader/definitieve_notitie_onderwijszorgprofielen_versie_juli_2010_1.pdf (geraadpleegd op 28/11/2011)

<http://www.poraad.nl/index.php?p=571643> (Geraadpleegd op 21/09/2011)

<https://portal.edu.almere.nl/school/ontdekking/Documenten/2010-2011/leonardo%20schoolgids.pdf> (Geraadpleegd op 04/10/2011)

http://www.profi-leren.nl/files/oa_dc_36_hoogbegaafdheid.pdf (Geraadpleegd op 03/10/2011)

<http://www.projectenso.nl/?pid=371> (geraadpleegd op 21/09/2011)

<http://www.projectenso.nl/?pid=309> (Geraadpleegd op 15/09/2011)

<http://www.protestant.nl/encyclopedie/themas/onderwijs/speciaal-onderwijs> (Geraadpleegd op 21/09/2011)

<http://www.psg.nl/wjbladergroen/page.asp?id=237804&pid=2793&mid=3672> (Geraadpleegd op 14/09/2011)

<http://www.psm-onderwijsadvies.nl/documenten/verrijkingsgroepen.pdf> (Geraadpleegd op 03/10/2011)

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/leerlinggebonden-financiering-lgf-of-rugzak-verdwijnt> (Geraadpleegd op 07/10/2011)

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-de-overheid-van-plan-met-het-passend-onderwijs-aan-leerlingen-met-een-zorgbehoefte.html>
(Geraadpleegd op 07/10/2011)

<http://www.schoolkracht.nl/client/2/?websiteid=2&contentid=2728&pagetitle=Schoolklimaat>
(Geraadpleegd op 19/10/2011)

<http://s978.photobucket.com/albums/ae266/ikisolde/dalton%20minor%20cooperatief%20leren/?start=all> (Geraadpleegd op 12/10/2011)

<http://www.scol.nl/?main=degedragscategorieenleerlingscol> (Geraadpleegd op 16/10/2011)

<http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/> (Geraadpleegd op 28/09/2011)

<http://users.skynet.be/bk391752/Zorg/Cooperatiefleren11.html> (geraadpleegd op 18/10/2011)

<http://werkenmetcooperatiefleren.blogspot.com/p/werkvormen.html> (Geraadpleegd op 12/10/2011)

Overige bronnen:

Korf.D (2011) PowerPoint college 12/09/2011

Amels. S (2011) PowerPoint college 24/10/2011

Bijlagen

De bijlagen bevat de volgende formulieren:

- Sociale competentielijst hoogbegaafde leerlingen voor leerlingen en leerkracht.
(meetinstrument zonder scoretoekenning)
- Sociale competentielijst hoogbegaafde leerlingen voor leerlingen en leerkracht.
(meetinstrument met scoretoekenning)
- Scoreformulier meetinstrument.

‘de sociale competentie van leerlingen’

Basisschool: _____

Ik ben een:

- ☐ Jongen
- ☐ Meisje

	<i>Past bij mij</i>	<i>past deels bij mij</i>	<i>Past niet bij mij</i>
Zelfvertrouwen/zelfbeeld			
<i>Ik durf in een kring veel over mezelf te vertellen</i>			
<i>Ik vind het leuk om spreekbeurten te geven</i>			
<i>Als ik een toets maak ben ik bang om fouten te maken</i>			
<i>Ik maak me vaak zorgen of ik op school wel goed mijn werk doe.</i>			
<i>Ik zeg er iets van als de juf of meester mij ten onrechte straf geeft</i>			
<i>Ik durf mijn eigen mening te geven ook al is iedereen het er niet mee eens</i>			
Vertrouwen in medepersoon			
<i>Ik vertrouw erop dat mijn medeleerlingen mijn geheimen bewaren.</i>			
<i>Ik maak me vaak druk om wat andere kinderen van mij denken.</i>			
<i>Ik vind het moeilijk om taken uit handen te geven aan anderen.</i>			
<i>Tijdens het samenwerken ben ik bang dat anderen fouten zullen maken.</i>			
<i>Ik vind het lastig om hulp te vragen omdat ik alles graag zelf wil doen</i>			
<i>Ik heb het gevoel dat ik mijn medeleerlingen altijd om hulp kan vragen als ik iets niet weet.</i>			
Eigen welbevinden binnen de groep			
<i>Ik heb binnen de klas weinig ruzie met mijn medeleerlingen.</i>			
<i>Ik voel me veilig genoeg binnen de groep om mezelf te kunnen zijn.</i>			
<i>Ik speel liever alleen een spel dan met iemand samen.</i>			
<i>Ik ben tevreden over de groepssfeer binnen de klas.</i>			
<i>Ik vind het leuk om activiteiten binnen de groep te organiseren.</i>			
<i>Ik durf vaak als eerste nieuwe en onbekende dingen uit te proberen</i>			
Betrokkenheid binnen de groep			
<i>Ik kom voor andere leerlingen op als ze ten onrechte beschuldigd worden</i>			
<i>Ik probeer iedereen binnen de groep gelijk te behandelen.</i>			
<i>Ik ben meestal nieuwsgierig naar wat iemand in de kring te vertellen heeft</i>			
<i>Ik toon veel interesse in anderen door ze vaak te vragen hoe het met ze gaat.</i>			
<i>Ik ben heel zorgzaam voor andere leerlingen in mijn klas</i>			
<i>Ik probeer altijd de groepssfeer in de klas goed te houden</i>			
Zelfregulatie			
<i>Ik vind het moeilijk om beslissingen te nemen binnen een groep.</i>			
<i>Ik neem mijn eigen verantwoordelijkheid voor de taken die ik binnen een groep heb uitgevoerd.</i>			
<i>Ik geef het eerlijk toe als ik een fout heb gemaakt</i>			
<i>Ik raak snel geïrriteerd als iemand mij niet begrijpt.</i>			

<i>Ik kan zelfstandig mijn taak uitvoeren zonder dat de juf, meester of andere leerlingen mij steeds erop moet aanspreken.</i>			
<i>Als ik merk dat ik iets niet goed doe kan ik snel mijn gedrag veranderen.</i>			
Sociaal-communicatieve vaardigheden			
<i>Ik laat iemand uitspreken tijdens het voeren van een gesprek.</i>			
<i>Ik kan tijdens het samenwerken een gesprek lang op gang houden.</i>			
<i>In een groep samenwerken vind ik lastig.</i>			
<i>Als ik mag kiezen met wie ik wil samenwerken, kies ik meestal degene die ik het meest aardig vind.</i>			
<i>Ik kan goed onderhandelen wanneer we zoeken naar de beste oplossing voor een probleem.</i>			
<i>Ik kan een conflict met iemand zelf oplossen zonder de hulp van anderen in te schakelen.</i>			
Omgangsregels hanteren			
<i>Ik vind het gemakkelijk om contact te maken met iemand die ik nog niet ken.</i>			
<i>Ik sluit niemand buiten als ik een spel speel met anderen.</i>			
<i>Ik vind het lastig om niet te gaan schelden, schoppen of slaan als ik met iemand ruzie krijg.</i>			
<i>Ik heb respect voor de mening van anderen en toon hier begrip voor.</i>			
<i>Tijdens een spel met anderen vind ik het lastig om me aan alle regels te houden.</i>			
<i>Ik vind het lastig om me aan de afspraken te houden die binnen de klas gelden.</i>			
Sociale cognitie (zelfkennis)			
<i>Ik weet wat ik nog lastig vind tijdens het zelfstandig werken en wat ik al heel goed kan.</i>			
<i>Ik weet waar ik goed en slecht in ben wanneer ik met anderen samen werk.</i>			
<i>Ik kan goed een eigen mening vormen over een bepaald onderwerp</i>			
<i>Ik kan mijn eigen mening goed vergelijken met die van anderen.</i>			
<i>Ik kan goed omschrijven wie ik ben als ik me moet voorstellen aan iemand</i>			
<i>Ik kan goed inschatten hoe ik binnen verschillende situaties zal reageren</i>			
Reflectie en Inzichten in medepersoon			
<i>Ik kan me goed inleven in andere leerlingen die blij of verdrietig zijn.</i>			
<i>Bij een dilemma (lastige keuze) probeer ik het probleem van verschillende kanten te bekijken om het te kunnen oplossen.</i>			
<i>Ik houd rekening met de gevoelens van anderen wanneer ik iets vertel.</i>			
<i>Bij het nemen van een beslissing probeer ik altijd om ook rekening te houden met wat iemand anders graag zou willen.</i>			
<i>Ik kan mijn medeleerlingen goed omschrijven als ik ze aan iemand moet voorstellen.</i>			
<i>Ik kan goed inschatten hoe anderen binnen verschillende situaties zullen reageren.</i>			

Meetinstrument 'de sociale competentie van leerlingen'

Voor leerkrachten

Basisschool: _____

(omcirkelen wat van toepassing is) De leerling neemt:

- Volledig/Deels/Niet deel aan een plusklas.

Bij het invullen van de lijst gaat het erom dat de leerkracht de leerling naar eigen inzicht beoordeelt. Bij enkele uitspraken moet de leerkracht beoordelen hoe de leerling zich voelt, denkt en de gegeven situatie zal ervaren.

	Past bij de II	past deels bij de II	Past niet bij de II
Zelfvertrouwen/zelfbeeld			
<i>De leerling durft in een kring veel over zichzelf te vertellen</i>			
<i>De leerling vindt het leuk om spreekbeurten te geven</i>			
<i>Als de leerling een toets maakt is het bang om fouten te maken</i>			
<i>De leerling maakt zich vaak zorgen of hij op school wel goed zijn werk doet.</i>			
<i>De leerling zegt er iets van als de juf of meester hem ten onrechte straf geeft</i>			
<i>De leerling durft zijn eigen mening te geven ook al is iedereen het er niet mee eens</i>			
Vertrouwen in medepersoon			
<i>De leerling vertrouwt erop dat zijn medeleerlingen zijn geheimen bewaren.</i>			
<i>De leerling maakt zich vaak druk om wat andere kinderen van hem denken.</i>			
<i>De leerling vindt het moeilijk om taken uit handen te geven aan anderen.</i>			
<i>Tijdens het samenwerken is de leerling bang dat anderen fouten zullen maken.</i>			
<i>De leerling vindt het lastig om hulp te vragen omdat hij alles graag zelf wil doen</i>			
<i>De leerling heeft het gevoel dat hij zijn medeleerlingen altijd om hulp kan vragen als hij iets niet weet.</i>			
Eigen welbevinden binnen de groep			
<i>De leerling heeft binnen de klas weinig ruzie met zijn medeleerlingen.</i>			
<i>De leerling voelt zich veilig genoeg binnen de groep om zichzelf te kunnen zijn.</i>			
<i>De leerling speelt liever alleen een spel dan met iemand samen.</i>			
<i>De leerling is tevreden over de groepssfeer binnen de klas.</i>			
<i>De leerling vindt het leuk om activiteiten binnen de groep te organiseren.</i>			
<i>De leerling durft vaak als eerste nieuwe en onbekende dingen uit te proberen</i>			
Betrokkenheid binnen de groep			
<i>De leerling komt voor andere leerlingen op als ze ten onrechte beschuldigd worden</i>			
<i>De leerling probeert iedereen binnen de groep gelijk te behandelen.</i>			
<i>De leerling is meestal nieuwsgierig naar wat iemand in de kring te vertellen heeft</i>			
<i>De leerling toont veel interesse in anderen door hen vaak te vragen hoe het met ze gaat.</i>			
<i>De leerling is heel zorgzaam voor andere leerlingen in mijn klas</i>			
<i>De leerling probeert altijd de groepssfeer in de klas goed te houden</i>			
Zelfregulatie			
<i>De leerling vindt het moeilijk om beslissingen te nemen binnen een groep.</i>			

<i>De leerling neemt zijn eigen verantwoordelijkheid voor de taken die hij binnen een groep heeft uitgevoerd.</i>			
<i>De leerling geeft het eerlijk toe als hij een fout heeft gemaakt.</i>			
<i>De leerling raakt snel geïrriteerd als iemand hem niet begrijpt.</i>			
<i>De leerling kan zelfstandig zijn taak uitvoeren zonder dat de juf, meester of andere leerlingen hem steeds erop moet aanspreken.</i>			
<i>Als de leerling merkt dat hij iets niet goed doet kan hij snel zijn gedrag veranderen.</i>			
Sociaal-communicatieve vaardigheden			
<i>De leerling laat iemand uitspreken tijdens het voeren van een gesprek.</i>			
<i>De leerling kan tijdens het samenwerken een gesprek lang op gang houden.</i>			
<i>In een groep samenwerken vindt de leerling lastig.</i>			
<i>Als de leerling mag kiezen met wie hij wil samenwerken, kiest hij meestal degene die hij het meest aardig vindt.</i>			
<i>De leerling kan goed onderhandelen wanneer de groep zoekt naar de beste oplossing voor een probleem.</i>			
<i>De leerling kan een conflict met iemand zelf oplossen zonder de hulp van anderen in te schakelen.</i>			
Omgangsregels hanteren			
<i>De leerling vindt het gemakkelijk om contact te maken met iemand die hij nog niet kent.</i>			
<i>De leerling sluit niemand buiten als hij een spel speelt met anderen.</i>			
<i>De leerling vindt het lastig om niet te gaan schelden, schoppen of slaan als hij met iemand ruzie krijgt.</i>			
<i>De leerling heeft respect voor de mening van anderen en toont hier begrip voor.</i>			
<i>Tijdens een spel met anderen vindt de leerling het lastig om zich aan alle regels te houden.</i>			
<i>De leerling vindt het lastig om zich aan de afspraken te houden die binnen de klas gelden.</i>			
Sociale cognitie (zelfkennis)			
<i>De leerling weet waar hij goed en slecht in is wanneer hij met anderen samenwerkt.</i>			
<i>De leerling weet wat hij nog lastig vindt tijdens het zelfstandig werken en wat hij al heel goed kan.</i>			
<i>De leerling kan goed een eigen mening vormen over een bepaald onderwerp</i>			
<i>De leerling kan zijn eigen mening goed vergelijken met die van anderen.</i>			
<i>De leerling kan goed omschrijven wie hij is als hij zich moet voorstellen aan iemand</i>			
<i>De leerling kan goed inschatten hoe hij binnen verschillende situaties zal reageren</i>			
Reflectie en Inzichten in medepersoon			
<i>De leerling kan zich goed inleven in andere leerlingen die blij of verdrietig zijn.</i>			
<i>Bij een dilemma probeert de leerling het probleem van verschillende kanten te bekijken om het te kunnen oplossen.</i>			
<i>De leerling houdt rekening met de gevoelens van anderen wanneer hij iets vertelt.</i>			
<i>Bij het nemen van een beslissing probeert de leerling altijd om ook rekening te houden met wat iemand anders graag zou willen.</i>			
<i>De leerling kan zijn medeleerlingen goed omschrijven als hij ze aan iemand moet voorstellen.</i>			
<i>De leerling kan goed inschatten hoe anderen binnen verschillende situaties zullen reageren.</i>			

Meetinstrument ‘de sociale competentie’

Basisschool: _____

Ik ben een:

- ☐ Jongen
- ☐ Meisje

	<i>Past bij mij</i>	<i>past deels bij mij</i>	<i>Past niet bij mij</i>
Zelfvertrouwen/zelfbeeld			
<i>Ik durf in een kring veel over mezelf te vertellen</i>	2	1	0
<i>Ik vind het leuk om spreekbeurten te geven</i>	3	1	0
<i>Als ik een toets maak ben ik bang om fouten te maken</i>	0	1	2
<i>Ik maak me vaak zorgen of ik op school wel goed mijn werk doe.</i>	0	1	3
<i>Ik zeg er iets van als de juf of meester mij ten onrechte straf geeft</i>	2	1	0
<i>Ik durf mijn eigen mening te geven ook al is iedereen het er niet mee eens</i>	3	1	0
Vertrouwen in medepersoon			
<i>Ik vertrouw erop dat mijn medeleerlingen mijn geheimen bewaren.</i>	2	1	0
<i>Ik maak me vaak druk om wat andere kinderen van mij denken.</i>	0	1	3
<i>Ik vind het moeilijk om taken uit handen te geven aan anderen.</i>	0	1	2
<i>Tijdens het samenwerken ben ik bang dat anderen fouten zullen maken.</i>	0	1	3
<i>Ik vind het lastig om hulp te vragen omdat ik alles graag zelf wil doen</i>	0	1	2
<i>Ik heb het gevoel dat ik mijn medeleerlingen altijd om hulp kan vragen als ik iets niet weet.</i>	3	1	0
Eigen welbevinden binnen de groep			
<i>Ik heb binnen de klas weinig ruzie met mijn medeleerlingen.</i>	2	1	0
<i>Ik voel me veilig genoeg binnen de groep om mezelf te kunnen zijn.</i>	3	1	0
<i>Ik speel liever alleen een spel dan met iemand samen.</i>	2	1	0
<i>Ik ben tevreden over de groepssfeer binnen de klas.</i>	3	1	0
<i>Ik vind het leuk om activiteiten binnen de groep te organiseren.</i>	2	1	0
<i>Ik durf vaak als eerste nieuwe en onbekende dingen uit te proberen</i>	3	1	0
Betrokkenheid binnen de groep			
<i>Ik kom voor andere leerlingen op als ze ten onrechte beschuldigd worden</i>	2	1	0
<i>Ik probeer iedereen binnen de groep gelijk te behandelen.</i>	3	1	0
<i>Ik ben meestal nieuwsgierig naar wat iemand in de kring te vertellen heeft</i>	2	1	0
<i>Ik toon veel interesse in anderen door ze vaak te vragen hoe het met ze gaat.</i>	3	1	0
<i>Ik ben heel zorgzaam voor andere leerlingen in mijn klas</i>	2	1	0
<i>Ik probeer altijd de groepssfeer in de klas goed te houden</i>	3	1	0
Zelfregulatie			
<i>Ik vind het moeilijk om beslissingen te nemen binnen een groep.</i>	2	1	0
<i>Ik neem mijn eigen verantwoordelijkheid voor de taken die ik binnen een groep heb uitgevoerd.</i>	3	1	0
<i>Ik geef het eerlijk toe als ik een fout heb gemaakt</i>	2	1	0
<i>Ik raak snel geïrriteerd als iemand mij niet begrijpt.</i>	0	1	3

<i>Ik kan zelfstandig mijn taak uitvoeren zonder dat de juf, meester of andere leerlingen mij steeds erop moet aanspreken.</i>	2	1	0
<i>Als ik merk dat ik iets niet goed doe kan ik snel mijn gedrag veranderen.</i>	3	1	0
Sociaal-communicatieve vaardigheden		1	0
<i>Ik laat iemand uitspreken tijdens het voeren van een gesprek.</i>	2	1	0
<i>Ik kan tijdens het samenwerken een gesprek lang op gang houden.</i>	3	1	0
<i>In een groep samenwerken vind ik lastig.</i>	0	1	2
<i>Als ik mag kiezen met wie ik wil samenwerken, kies ik meestal degene die ik het meest aardig vind.</i>	3	1	0
<i>Ik kan goed onderhandelen wanneer we zoeken naar de beste oplossing voor een probleem.</i>	2	1	0
<i>Ik kan een conflict met iemand zelf oplossen zonder de hulp van anderen in te schakelen.</i>	3	1	0
Omgangsregels hanteren			
<i>Ik vind het gemakkelijk om contact te maken met iemand die ik nog niet ken.</i>	2	1	0
<i>Ik sluit niemand buiten als ik een spel speel met anderen.</i>	3	1	0
<i>Ik vind het lastig om niet te gaan schelden, schoppen of slaan als ik met iemand ruzie krijg.</i>	0	1	2
<i>Ik heb respect voor de mening van anderen en toon hier begrip voor.</i>	3	1	0
<i>Tijdens een spel met anderen vind ik het lastig om me aan alle regels te houden.</i>	0	1	2
<i>Ik vind het lastig om me aan de afspraken te houden die binnen de klas gelden.</i>	0	1	3
Sociale cognitie (zelfkennis)			
<i>Ik weet wat ik nog lastig vind tijdens het zelfstandig werken en wat ik al heel goed kan.</i>	2	1	0
<i>Ik weet waar ik goed en slecht in ben wanneer ik met anderen samen werk.</i>	3	1	0
<i>Ik kan goed een eigen mening vormen over een bepaald onderwerp</i>	2	1	0
<i>Ik kan mijn eigen mening goed vergelijken met die van anderen.</i>	3	1	0
<i>Ik kan goed omschrijven wie ik ben als ik me moet voorstellen aan iemand</i>	2	1	0
<i>Ik kan goed inschatten hoe ik binnen verschillende situaties zal reageren</i>	3	1	0
Reflectie en Inzichten in medepersoon			
<i>Ik kan me goed inleven in andere leerlingen die blij of verdrietig zijn.</i>	2	1	0
<i>Bij een dilemma probeer ik het probleem van verschillende kanten te bekijken om het te kunnen oplossen.</i>	3	1	0
<i>Ik houd rekening met de gevoelens van anderen wanneer ik iets vertel.</i>	2	1	0
<i>Bij het nemen van een beslissing probeer ik altijd om ook rekening te houden met wat iemand anders graag zou willen.</i>	3	1	0
<i>Ik kan mijn medeleerlingen goed omschrijven als ik ze aan iemand moet voorstellen.</i>	2	1	0
<i>Ik kan goed inschatten hoe anderen binnen verschillende situaties zullen reageren.</i>	3	1	0

Meetinstrument 'de sociale competentie'

Voor leerkrachten

Basisschool: _____

(omcirkelen wat van toepassing is)

De leerling neemt:

- Volledig/Deels/Niet deel aan een plusklas.

	Past bij mij	past deels bij mij	Past niet bij mij
Zelfvertrouwen/zelfbeeld			
<i>De leerling durft in een kring veel over zichzelf te vertellen</i>	2	1	0
<i>De leerling vindt het leuk om spreekbeurten te geven</i>	3	1	0
<i>Als de leerling een toets maakt is het bang om fouten te maken</i>	0	1	2
<i>De leerling maakt zich vaak zorgen of hij op school wel goed zijn werk doet.</i>	0	1	3
<i>De leerling zegt er iets van als de juf of meester hem ten onrechte straf geeft</i>	2	1	0
<i>De leerling durft zijn eigen mening te geven ook al is iedereen het er niet mee eens</i>	3	1	0
Vertrouwen in medepersoon			
<i>De leerling vertrouwt erop dat zijn medeleerlingen zijn geheimen bewaren.</i>	2	1	0
<i>De leerling maakt zich vaak druk om wat andere kinderen van hem denken.</i>	0	1	3
<i>De leerling vindt het moeilijk om taken uit handen te geven aan anderen.</i>	0	1	2
<i>Tijdens het samenwerken is de leerling bang dat anderen fouten zullen maken.</i>	0	1	3
<i>De leerling vindt het lastig om hulp te vragen omdat hij alles graag zelf wil doen</i>	0	1	2
<i>De leerling heeft het gevoel dat hij zijn medeleerlingen altijd om hulp kan vragen als hij iets niet weet.</i>	3	1	0
Eigen welbevinden binnen de groep			
<i>De leerling heeft binnen de klas weinig ruzie met zijn medeleerlingen.</i>	2	1	0
<i>De leerling voelt zich veilig genoeg binnen de groep om zichzelf te kunnen zijn.</i>	3	1	0
<i>De leerling speelt liever alleen een spel dan met iemand samen.</i>	2	1	0
<i>De leerling is tevreden over de groepssfeer binnen de klas.</i>	3	1	0
<i>De leerling vindt het leuk om activiteiten binnen de groep te organiseren.</i>	2	1	0
<i>De leerling durft vaak als eerste nieuwe en onbekende dingen uit te proberen</i>	3	1	0
Betrokkenheid binnen de groep			
<i>De leerling komt voor andere leerlingen op als ze ten onrechte beschuldigd worden</i>	2	1	0
<i>De leerling probeert iedereen binnen de groep gelijk te behandelen.</i>	3	1	0
<i>De leerling is meestal nieuwsgierig naar wat iemand in de kring te vertellen heeft</i>	2	1	0
<i>De leerling toont veel interesse in anderen door hen vaak te vragen hoe het met ze gaat.</i>	3	1	0
<i>De leerling is heel zorgzaam voor andere leerlingen in mijn klas</i>	2	1	0
<i>De leerling probeert altijd de groepssfeer in de klas goed te houden</i>	3	1	0
Zelfregulatie		1	0
<i>De leerling vindt het moeilijk om beslissingen te nemen binnen een groep.</i>	2	1	0
<i>De leerling neemt zijn eigen verantwoordelijkheid voor de taken die hij binnen een groep heeft uitgevoerd.</i>	3	1	0

<i>De leerling geeft het eerlijk toe als hij een fout heeft gemaakt.</i>	2	1	0
<i>De leerling raakt snel geïrriteerd als iemand hem niet begrijpt.</i>	0	1	3
<i>De leerling kan zelfstandig zijn taak uitvoeren zonder dat de juf, meester of andere leerlingen hem steeds erop moet aanspreken.</i>	2	1	0
<i>Als de leerling merkt dat hij iets niet goed doet kan hij snel zijn gedrag veranderen.</i>	3	1	0
Sociaal-communicatieve vaardigheden			
<i>De leerling laat iemand uitspreken tijdens het voeren van een gesprek.</i>	2	1	0
<i>De leerling kan tijdens het samenwerken een gesprek lang op gang houden.</i>	3	1	0
<i>In een groep samenwerken vindt de leerling lastig.</i>	0	1	2
<i>Als de leerling mag kiezen met wie hij wil samenwerken, kiest hij meestal degene die hij het meest aardig vindt.</i>	0	1	3
<i>De leerling kan goed onderhandelen wanneer de groep zoekt naar de beste oplossing voor een probleem.</i>	2	1	0
<i>De leerling kan een conflict met iemand zelf oplossen zonder de hulp van anderen in te schakelen.</i>	3	1	0
Omgangsregels hanteren			
<i>De leerling vindt het gemakkelijk om contact te maken met iemand die hij nog niet kent.</i>	2	1	0
<i>De leerling sluit niemand buiten als hij een spel speelt met anderen.</i>	3	1	0
<i>De leerling vindt het lastig om niet te gaan schelden, schoppen of slaan als hij met iemand ruzie krijgt.</i>	0	1	2
<i>De leerling heeft respect voor de mening van anderen en toont hier begrip voor.</i>	3	1	0
<i>Tijdens een spel met anderen vindt de leerling het lastig om zich aan alle regels te houden.</i>	0	1	2
<i>De leerling vindt het lastig om zich aan de afspraken te houden die binnen de klas gelden.</i>	0	1	3
Sociale cognitie (zelfkennis)			
<i>De leerling weet waar hij goed en slecht in is wanneer hij met anderen samenwerkt.</i>	2	1	0
<i>De leerling weet wat hij nog lastig vindt tijdens het zelfstandig werken en wat hij al heel goed kan.</i>	3	1	0
<i>De leerling kan goed een eigen mening vormen over een bepaald onderwerp</i>	2	1	0
<i>De leerling kan zijn eigen mening goed vergelijken met die van anderen.</i>	3	1	0
<i>De leerling kan goed omschrijven wie hij is als hij zich moet voorstellen aan iemand</i>	2	1	0
<i>De leerling kan goed inschatten hoe hij binnen verschillende situaties zal reageren</i>	3	1	0
Reflectie en Inzichten in medepersoon			
<i>De leerling kan zich goed inleven in andere leerlingen die blij of verdrietig zijn.</i>	2	1	0
<i>Bij een dilemma probeert de leerling het probleem van verschillende kanten te bekijken om het te kunnen oplossen.</i>	3	1	0
<i>De leerling houdt rekening met de gevoelens van anderen wanneer hij iets vertelt.</i>	2	1	0
<i>Bij het nemen van een beslissing probeert de leerling altijd om ook rekening te houden met wat iemand anders graag zou willen.</i>	3	1	0
<i>De leerling kan zijn medeleerlingen goed omschrijven als hij ze aan iemand moet voorstellen.</i>	2	1	0
<i>De leerling kan goed inschatten hoe anderen binnen verschillende situaties zullen reageren.</i>	3	1	0

Scoreformulier ‘de sociale competentie’.

Hieronder staat het scoreformulier aangegeven dat per leerling wordt ingevuld.

zelfvertrouwen/ zelfbeeld	*-----5-----10-----15
vertrouwen in medepersoon	*-----5-----10-----15
welbevinden	*-----5-----10-----15
betrokkenheid	*-----5-----10-----15
zelfregulatie	*-----5-----10-----15
sociaal-communicatieve vaardigheden	*-----5-----10-----15
omgangsregels hanteren	*-----5-----10-----15
sociale cognitie zelfkennis	*-----5-----10-----15
reflectie en inzichten in medepersoon	*-----5-----10-----15