

Welbevinden bij Hoogbegaafde Kinderen in de Reguliere Klas
en in de Verrijkkingsklas van De Viermaster

Iris den Boer

Radboud Universiteit Nijmegen

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
Inleiding	5
▪ De Ontdekkersgroep	9
Methode	12
▪ Participanten	12
▪ Instrumentarium	12
▪ Procedure	16
▪ Analyses	18
Resultaten	18
▪ SchoolVragenLijst (SVL)	18
▪ Semigestructureerd kwalitatief interview	21
▪ Sociale wenselijkheid	22
Discussie	23
▪ Interpretatie van de resultaten	23
▪ Sociale wenselijkheid	25
▪ Keuze SchoolVragenLijst (1990)	25
▪ Beperkingen en vervolgonderzoek	26
▪ Conclusies	27
Referentielijst	29
Bijlage 1 – thema's binnen de Ontdekkersgroep met bijbehorende opdrachten	31
Bijlage 2 – ruwe scores op de SchoolVragenLijst (SVL)	34

Voorwoord

Geachte lezer,

In 2012 ben ik aan de Radboud Universiteit te Nijmegen begonnen aan de studie Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde. Omdat ik de reguliere studie niet genoeg uitdaging vond bieden, ben ik in mijn tweede jaar met het Honoursprogramma van de studie gestart. Dit programma is een extra programma bovenop het reguliere programma en biedt gemotiveerde studenten meer inzicht in het vak van pedagoog. Een onderdeel van het Honoursprogramma is het doen van een zelfstandig onderzoek bij een stage-instelling. Lang heb ik nagedacht over wat voor stage ik wilde volgen; welke doelgroep, welke leeftijdscategorie, welke ‘problematiek’ (voor zover je van problemen kunt spreken). Ik ben altijd zeer geïnteresseerd geweest in leerproblemen bij kinderen van basisschoolleeftijd, zoals dyslexie. In een gesprek met mijn tante, Irmgard de Haan, liet zij mij inzien dat juist de andere kant van de leerproblemen, namelijk hoogbegaafdheid, ook een interessant onderwerp kon zijn voor mijn stage. Zij vertelde mij over de Ontdekkersgroep op De Viermaster en na mij hierin verdiept te hebben, heb ik contact gezocht met René van Engelen. Door een aantal keer met de Ontdekkersgroep mee te lopen, kreeg ik inzicht in de manier van werken en wat deelname aan deze verrijkingsklas voor de kinderen kan betekenen. In overleg met René heb ik uiteindelijk besloten mijn onderzoek te richten op het welbevinden van de kinderen in de verrijkingsklas en in de reguliere klas. Met name het verschil in welbevinden tussen deze twee klassen stond centraal, omdat De Viermaster ernaar streeft dat de kinderen zich even goed voelen in hun gewone klas als in de Ontdekkersgroep. Met dit onderzoek wil ik de dagelijkse leiding van De Viermaster een basis bieden waarop zij hun beleidsplan met betrekking tot hoogbegaafde kinderen kunnen baseren. Ik hoop u met mijn onderzoek meer inzicht te hebben gegeven in het welbevinden van de hoogbegaafde kinderen en de werkwijze van De Viermaster. Mocht u naar aanleiding van het lezen van het verslag nog vragen hebben, kunt u altijd contact opnemen met René van Engelen of met mij.

Iris den Boer

zwannie_iris_denboer@hotmail.com

Samenvatting

Meerdere studies hebben het welbevinden van hoogbegaafde kinderen en de effecten van verrijkingsklassen onderzocht. Er blijkt geen eenduidige gedachte in de literatuur te bestaan over de invloed van hoogbegaafdheid op welbevinden. Dit onderzoek richt zich op de vraag of het welbevinden van (hoog)begaafde kinderen in de reguliere klas verschilt van het welbevinden in een verrijkingsklas. De hypothese, opgemaakt uit het huidige beleidsplan voor (hoog)begaafde kinderen van de school, is dat er geen verschil zal zijn, omdat er ook in de reguliere klas aandacht wordt besteed aan verschillende niveaus van leerlingen. Van de verrijkingsklas zijn 23 leerlingen onderzocht aan de hand van de SchoolVragenLijst (SVL), die in beide klassen afgenomen is. Uit de vergelijking van de resultaten van deze vragenlijst is gebleken dat er gemiddeld genomen geen verschil bestaat tussen de twee klassen. Twee leerlingen waarbij wel individuele verschillen werden gevonden, zijn hierover geïnterviewd. Hieruit kwam naar voren dat de verrijkingsklas voor de ene leerling bijdraagt aan een betere motivatie en bij het andere kind zorgt voor een lager zelfconcept. Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat het huidige beleidsplan voor (hoog)begaafde kinderen van de school niet zal worden hoeven aangepast. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op verrijkingsklassen in heel Nederland voor meer generaliseerbare resultaten.

Welbevinden bij Hoogbegaafde Kinderen in de Reguliere Klas
en in de Verrijkingsklas van de Viermaster

Hoogbegaafdheid kent geen eenduidige definitie omdat er door wetenschappers verschillende factoren worden genoemd als bouwstenen van het begrip (Hoogeveen et al., 2004). De eenvoudigste definitie van hoogbegaafdheid is het hoog scoren van een leerling op een intelligentietest en het feit dat deze hoge intelligentie voor een deel of in zijn geheel is geërfd (Feldhusen & Jarwan, 2000). Deze definitie wordt echter door weinigen aangehangen, omdat deze te simpel blijkt. Vele wetenschappers zijn van mening dat er meerdere factoren een rol spelen bij hoogbegaafdheid en dat hoogbegaafdheid meer inhoudt dan enkel het intelligentiecoëfficiënt (IQ) en de erfelijkheid daarvan (Hoogeveen et al., 2004). Een definitie die vaak gebruikt wordt is die van Renzulli (1979). Volgens hem kon men spreken van een hoogbegaafde leerling wanneer er sprake was van een combinatie van persoonlijkheidsfactoren; hoge intellectuele vermogens, motivatie en een creatief vermogen. Voor de bepaling van de intellectuele vermogens van een kind wordt er in de meeste gevallen naar de ondergrens van een IQ van 130 gekeken. Motivatie houdt voornamelijk doorzettingsvermogen, taakgerichtheid en volharding in en onder creatief vermogen wordt de creativiteit in het oplossen van problemen en divergent denken verstaan (Span & Nelissen, 2000; Hoogeveen et al., 2004). Mönks (1992) voegde aan het triademodel van Renzulli drie omgevingsfactoren toe die volgens hem mede bepalend zijn voor het tot uiting komen van hoogbegaafdheid; gezin, vrienden en school. Deze toevoeging van Mönks resulteerde in het meerfactorenmodel, waarin zowel voor de persoonlijkheidsfactoren als voor de omgevingsfactoren aandacht is (Hulsbeek & de Boer, 2001). In het 'Differentiated Model of Giftedness and Talent' model van Gagné (1993) wordt wederom een interactie tussen meerdere factoren weergegeven. Hij beweerde dat begaafdheid zich ontwikkelt tot meetbare talenten onder invloed van intrapersonlijke factoren en omgevingsfactoren. In 1983 introduceerde Gardner zijn theorie over meervoudige intelligentie, waarbij hij onderscheid maakte tussen acht begaafdheidsgebieden, waaronder muzikale intelligentie, ruimtelijke intelligentie en spirituele intelligentie (Hoogeveen et al., 2004). Na verloop van tijd bleek spirituele intelligentie nooit aangetoond en om die reden werd deze uit het rijtje van intelligenties verwijderd. Gardner voegde er

later weer natuurgerichte intelligentie aan toe. Het multifactorenmodel van Ziegler en Heller (2002) is een samenvoeging van het model van Renzulli en Mönks en de theorie van Gardner. In dit model staat de interactie tussen begaafdheidsfactoren, omgevingsfactoren, niet-cognitieve persoonlijkheidsfactoren en prestatiegebieden centraal (Kieboom, 2001).

Momenteel bestaan er in Nederland meerdere modellen over onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, gebaseerd op de hierboven beschreven modellen over intelligentie en hoogbegaafdheid. In de meta-analyse van Hoogeveen, van Hell, Mooij en Verhoeven (2004) worden de effecten van verschillende modellen besproken en met elkaar vergeleken. De vormen waarin er heden ten dage wordt lesgegeven aan begaafde kinderen komen neer op verrijking – aanvullende activiteiten voor de leerlingen – of versnelling – leerlingen mogen één of meerdere jaren of delen van een jaar overslaan. Enkele vormen van onderwijs die in de meta-analyse worden onderscheiden zijn verrijkingsprogramma's binnen de klas, versnellingsprogramma's, een aparte klas en een aparte school voor begaafde leerlingen, zoals een Leonardo school (Hoogeveen et al., 2004).

Ook de effectiviteit van verrijkingsprogramma's buiten de klas – ook wel plusklassen genoemd – wordt naast bovengenoemde vormen van verrijking of versnelling onder de loep genomen door Hoogeveen e.a. (2004). Zij beschrijven een plusklas als een externe groep waar een selectief aantal leerlingen een deel van de week naartoe gaat en de reguliere klas voor verlaat. In deze klas kunnen hoogbegaafde leerlingen met gelijkgestemden samen werken aan activiteiten die beter aansluiten bij hun capaciteiten dan die in de reguliere klas. Uit de meta-analyse waarin ruim twintig studies worden besproken en het bijbehorende onderzoek naar de effectiviteit van de programma's van Hoogeveen en haar collega's (2004) komen zowel positieve als negatieve kanten naar voren. Hoogeveen en haar collega's (2004) concludeerden dat een plusklas een positief effect heeft op onder andere taal, rekenen, exacte vakken en sociale vakken. Echter bleek er ook een klein negatief effect te zijn op het zelfconcept van de leerlingen in de plusklas. Naast deze effecten spraken de onderzoekers ook over enkele sterke en minder sterke kanten van een plusklas. Zo brachten zij als sterke kanten bijvoorbeeld naar voren dat er in een plusklas meer interactie tussen (hoog)begaafde leeftijdsgenoten mogelijk is, dat er meer ruimte is voor het interessegebied van de leerlingen en dat er gespecialiseerde

docenten voor de klas staan. Minder sterke kanten waren volgens Hoogeveen en haar collega's (2004) onder andere dat er in een plusklas vaardigheden worden onderwezen die in de reguliere klas minder makkelijk toepasbaar zijn. Daarnaast werd er door sommige leerkrachten van de reguliere klassen aangegeven dat zij het negatief kunnen ervaren dat plusklas-leerlingen uit de reguliere klas weg mogen en vervolgens terugkomen met de grootste verhalen over het meer uitdagende onderwijs dat zij in de plusklas krijgen (Hoogeveen et al., 2004).

In vele buitenlandse onderzoeken is het welbevinden bij hoogbegaafde kinderen onderzocht, maar er is bij deze gevallen niet gekeken naar de invloed van verrijgingsprogramma's en of het welbevinden verandert wanneer kinderen aan deze programma's deelnemen. Neihart (1999) heeft in haar meta-analyse weergegeven wat er in de wetenschappelijke literatuur is gezegd over de invloed van hoogbegaafdheid op psychologisch welbevinden van kinderen. Neihart (1999) kwam tot de conclusie dat er in de literatuur bewijs is voor twee verschillende gedachten wat betreft dit verband. De ene gedachte is dat hoogbegaafdheid de veerkracht van kinderen zou verbeteren en de andere is dat hoogbegaafdheid juist de kwetsbaarheid van kinderen zou verhogen. Er blijkt dus geen eenduidige gedachte te bestaan in de literatuur. Neihart (1999) heeft wel kunnen concluderen dat het van minstens drie factoren afhankelijk is of er sprake is van een positieve of negatieve beïnvloeding van de hoogbegaafdheid op het welbevinden. Deze factoren zijn volgens haar de soort hoogbegaafdheid, hoe het kind op school presteert en functioneert en het karakter van het kind (Neihart, 1999).

Er zijn meerdere voorbeelden van studies die laten zien dat hoogbegaafdheid geen negatieve invloed blijkt te hebben op het aanpassingsvermogen en daarmee het welbevinden van kinderen. Uit een onderzoek van Jacobs (1971) is gebleken dat hoogbegaafde kleuters een groter zelfbesef lieten zien. Daarnaast concludeerde hij dat hoogbegaafde kinderen een snellere persoonlijke ontwikkeling hebben en daarmee vergelijkbaar blijken met oudere kinderen wat betreft deze ontwikkeling (Jacobs, 1971). Galucci (1988) onderzocht hoogbegaafde kinderen met een IQ van minimaal 135 met de Child Behavior Checklist (CBCL). De resultaten van deze studie lieten zien dat de kinderen in het normale gebied vielen. Daarnaast toonde Galucci aan dat kinderen met een IQ van 150 of meer niet hoger scoorden wat betreft psychopathologische problemen dan kinderen met een lager IQ (Galucci, 1988).

Naast deze onderzoeken, zijn er nog vele andere onderzoeken gedaan naar de relatie tussen hoogbegaafdheid en welbevinden. De meerderheid van de recentere studies spitst zich toe op een bepaald aspect van welbevinden, zoals zelfvertrouwen, sociale vaardigheden, maar ook het aanwezig of afwezig zijn van psychiatrische problemen, angst of depressie (Neihart, 1999).

In Nederland blijkt er naast de onderzoeken naar de effecten van verrijgingsprogramma's buiten de klas, zoals de studie van Hoogeveen en haar collega's (2004), weinig onderzoek gedaan naar de invloed van dergelijke programma's op het welbevinden van hoogbegaafde kinderen (Veltkamp et al., 2011). Enkel de resultaten van het onderzoek van Scherpenzeel (2002) lieten zien dat kinderen die deelnemen aan een verrijgingsklas hoger scoorden op welbevinden. In de huidige studie worden hoogbegaafde kinderen die één dagdeel in de week deelnemen aan een verrijgingsklas onderzocht op hun welbevinden. Naast deze verrijgingsklas krijgen kinderen ook les in de reguliere klas, waar zij in een klas zitten met leeftijdsgenoten met verschillende niveaus. Uit de literatuur komt geen eenduidige conclusie naar voren over het wel of niet toenemen van het welbevinden al naargelang kinderen deelnemen aan een verrijgingsklas. Om deze reden luidt de onderzoeksvraag van deze studie: 'Bestaat er een verschil in welbevinden wanneer de kinderen les krijgen in de reguliere klas en wanneer ze les krijgen in de verrijgingsklas? Zo ja, waardoor zou dit verschil verklaard kunnen worden?'. Naast het welbevinden worden tegelijkertijd ook de motivatie en het zelfconcept onderzocht met het gekozen meetinstrument. Deze aspecten zijn geen onderdeel van de hoofdvraag, omdat het welbevinden het belangrijkste aspect is van de huidige studie.

De verwachting voor de onderzoeksvraag is dat er tussen de reguliere klas en de verrijgingsklas geen noemenswaardige verschillen zullen bestaan. In het beleidsplan van de school staat beschreven dat er niet alleen aandacht is voor de hoogbegaafde kinderen in de plusklassen en in de Ontdekkersgroep, maar dat er ook in de reguliere klas wordt gedifferentieerd. De leerkrachten van de reguliere klassen streven ernaar om zo goed mogelijk om te gaan met de verschillende niveaus in een klas en ieder kind passend onderwijs te bieden. Op deze manier wensen zij dat het welbevinden van de hoogbegaafde kinderen ook in de gewone klas maximaal is.

De Ontdekkersgroep

De verrijkkingsklas die voor deze studie onderzocht zal worden is de Ontdekkersgroep van openbare basisschool De Viermaster te Papendrecht. Op De Viermaster wordt veel aandacht besteed aan het omgaan met verschillen in de klas, de missie van de school luidt dan ook ‘Varen op eigen kompas, uitdagend op ieders niveau’. Voor het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen is er een speciaal beleidsplan ontwikkeld. Het (hoog)begaafdheidsbeleid omvat zes elementen die ingaan op differentiatie in de klas en daarbuiten.

1. De basis ligt in het omgaan met verschillen in de klas. Deze differentiatie begint al in de kleuterklassen, waar wordt gewerkt met verschillende werkvormen. Vanaf groep 4 en 5 wordt er met kleurniveaus gewerkt, waarbij er onderscheid wordt gemaakt tussen basis-aanbod, uitgebreid aanbod en plus-aanbod.
2. De leerkracht is doorslaggevend voor ongeveer 75% van de opbrengsten in het onderwijs. De leerkracht dient om die reden goed op de hoogte te zijn van hoogbegaafdheid en van het denken en doen van hoogbegaafden.
3. Versnellen, ook wel ‘een klas overslaan’ genoemd. Op de Viermaster versnellen kinderen voornamelijk in de onderbouw, door bijvoorbeeld groep 2 en 3 in één jaar te doen. Er wordt hierbij goed gekeken naar wat het beste is voor het kind.
4. De plusgroepen. Voor kinderen voor wie de differentiatie binnen de klas niet voldoende blijkt en voor diegenen die meer uitdaging behoeven, zijn er de plusgroepen. De Viermaster kent 5 plusgroepen, namelijk een plusgroep voor groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6, groep 7 en groep 8. De kinderen van de plusgroepen komen één keer in de week bij elkaar en werken hier aan extra activiteiten. Daarnaast mogen deze kinderen bepaalde leerstof uit de reguliere klas (herhalingsactiviteiten) laten vallen en verder werken aan activiteiten van de plusgroep.
5. De Ontdekkersgroep. Voor (hoog)begaafde kinderen bood de plusgroep op een bepaald moment niet voldoende uitdaging meer. Er ontstond vanuit de school en deze kinderen de behoefte aan een nieuw aanbod. Om die reden is de Ontdekkersgroep in het leven geroepen. De Ontdekkersgroep is in 2011 opgericht voor kinderen uit groep 5 tot en met groep 8.

6. De kinderen van de Ontdekkersgroep krijgen niet alleen uitdagender onderwijs in deze groep, maar er wordt ook aandacht besteed aan hun metacognitieve vaardigheidsontwikkeling in de vorm van een metacognitieve kring. Er wordt onder andere gesproken over hoe de kinderen zelf denken, hoe andere kinderen denken, wat emoties zijn en hoe je leert.

Momenteel bestaat de Ontdekkersgroep uit 26 kinderen en staat hij onder de leiding van twee leerkrachten. De kinderen komen op dinsdagochtend bij elkaar in een apart lokaal welke speciaal voor deze groep is ingericht en waar veel boeken en computers te vinden zijn. Tijdens deze ochtend werken de kinderen aan diverse opdrachten binnen een bepaald thema, zoals het milieu, kunst, ontdekkingsreizigers of de oude Grieken. Er is altijd een aantal verplichte opdrachten die alle kinderen aan het einde van de periode gemaakt moeten hebben. Daarnaast zijn er enkele keuzeopdrachten die optioneel zijn voor de kinderen. Onder deze keuzeopdrachten vallen ook de vrije opdrachten waarbij de kinderen zelf mogen bepalen wat zij willen onderzoeken, maken of vertellen binnen het thema. Van tevoren mogen de kinderen aangeven hoeveel opdrachten zij, naast de verplichte opdrachten, denken te voltooien in de periode van meestal zes weken. In Bijlage 1 staat een aantal thema's met de bijbehorende opdrachten vermeld en dienen als voorbeelden van waar de kinderen in de Ontdekkersgroep mee bezig zijn. Naast de opdrachten binnen het thema, vinden er ook regelmatig excursies plaats die met het thema te maken hebben. Zo zijn de kinderen voor het thema 'Milieu' naar de afvalscheiding geweest en hebben zij in 2013 Den Haag bezocht voor Prinsjesdag. De opdrachten die de kinderen krijgen komen in de plaats van op herhaling gebaseerde taalopdrachten en rekenopdrachten uit de reguliere klas. Per dag komt er een taalactiviteit of rekenactiviteit te vervallen. Het uitdagendere werk uit de reguliere klas komt niet te vervallen. De kinderen leren bovendien in te schatten welke activiteiten zij het beste kunnen laten vallen en dat zij iets laten vallen omdat ze er niets meer van leren. Op de momenten dat de (hoog)begaafde kinderen niet mee doen met de les, is er de gelegenheid om te werken aan de opdrachten van de Ontdekkersgroep. De kinderen mogen samen aan de opdrachten werken, maar thuis kunnen de opdrachten ook worden afgemaakt. De ouders van de

kinderen worden tussentijds op de hoogte gehouden van wat er speelt in de Ontdekkersgroep, welke opdrachten de kinderen moeten maken en hoe de voortgang is.

De opdrachten van de Ontdekkersgroep sluiten aan bij de onderwijsbehoeften van de kinderen. Deze behoeften zijn uit een onderzoek naar voren gekomen zijn. De opdrachten vragen creativiteit en oplossingsvermogen van de kinderen. De theorie achter de opdrachten is gebaseerd op het meerfactorenmodel van Mönks (1988). In het model staan motivatie, creativiteit en hoge intelligentie centraal. Deze gedachte is terug te zien in wat er van de kinderen wordt gevraagd in de opdrachten. Daarnaast bouwen de opdrachten ook voort op het idee dat (hoog)begaafde kinderen een andere manier van denken hebben dan hun leeftijdsgenoten. Zo is er bij deze kinderen vaak sprake van associatief denken, beelddenken, abstract denken, creatief denken en top-down denken in plaats van bottom-up (vanuit het geheel naar kleinere delen in plaats van stapje voor stapje). Tot slot wordt er met het ontwikkelen van het onderwijs voor de Ontdekkersgroep rekening gehouden met de theorie van Vygotsky. Hij sprak over de zone van naaste ontwikkeling, wat inhoudt dat kinderen stof aangeboden moeten krijgen wat net boven hun actuele niveau is en waardoor zij uitgedaagd worden. Ook voor (hoog)begaafde kinderen is dit belangrijk, want zij moeten ook geprikkeld blijven worden en daarom moet het onderwijs zo uitdagend mogelijk zijn (Vygotsky, 1978).

Voor de (hoog)begaafde kinderen mogen meedraaien in de plusgroepen, wordt er eerst een vragenlijst over het kind ingevuld door de leerkracht van de reguliere groep. Hierin dient de leerkracht aan te geven in hoeverre bepaalde uitspraken, zoals 'is snel van begrip' en 'beschikt over een rijke fantasie', overeenkomen met het gedrag van het kind. Voor toelating tot de Ontdekkersgroep wordt er vanaf 2014 gewerkt met het SiDi 3 – protocol; een gestructureerd signalerings- en diagnoseprotocol voor het signaleren van hoogbegaafdheid bij kinderen uit de groepen 1 tot en met 8. Wanneer er op basis van dit protocol vermoedens van hoogbegaafdheid zijn, vindt er een gesprek plaats tussen het kind, de ouder en de coördinator van de Ontdekkersgroep. Hierna maakt de coördinator in overleg met de leerkracht van het kind een besluit over het wel of niet deelnemen aan de Ontdekkersgroep.

In mei 2012 is een onderzoek naar de resultaten van de Ontdekkersgroep afgerond. De belangrijkste conclusies van dit onderzoek waren dat de resultaten op methodeonafhankelijke toetsen

(CITO Volgsysteem) in de reguliere klas waren verbeterd, leerlingen gemotiveerder geworden waren, sociaal-emotionele problemen waren verminderd en dat de verrijkingsklas goed aansloot bij de leerbehoeften van de kinderen. Een belangrijke aanbeveling die in dit onderzoek gegeven werd was het doorvoeren van de constructivistische aanpak. Dit houdt in dat leerlingen zelf kennis construeren en zelf leren te denken en oplossingen te zoeken. Dit wordt doorgevoerd door het gebruik van verschillende werkvormen, zoals het maken van mindmaps, powerpointpresentaties, posters en prezi's. Daarnaast is leren volgens het constructivisme een sociaal proces, waarbij kennis wordt opgebouwd door middel van interactie met anderen. Beide punten zijn terug te zien in de huidige manier van werken in de Ontdekkersgroep. De kinderen worden namelijk vrij gelaten in hoe zij de opdrachten uitvoeren en mogen daarnaast samenwerken met wie en wanneer zij willen.

Methode

Participanten

De participanten van dit onderzoek waren alle kinderen uit de Ontdekkersgroep van Openbare Basisschool de Viermaster te Papendrecht. De Ontdekkersgroep bestond ten tijde van het onderzoek uit 26 kinderen uit de groepen vijf tot en met acht, waarvan 23 kinderen aan het onderzoek hebben deelgenomen ($N=23$). De onderzoeksgroep bestond uit 14 jongens (61%) en 9 meisjes (39%). Het grootste gedeelte van de kinderen zat in groep 8, namelijk 8 kinderen (35%), 5 kinderen zaten in groep 7 (22%), 5 kinderen in groep 6 (22%) en 5 kinderen in groep 5 (22%). De leeftijd varieerde van 8 tot 12 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 10.04 jaar ($SD = 1.26$).

Instrumentarium

SchoolVragenLijst (SVL)

Bij de kinderen van de Ontdekkersgroep is de herziene druk van de SchoolVragenLijst (SVL) uit 1990 afgenomen. De SVL is in 1982 ontwikkeld om een indruk te krijgen van de opvattingen en houdingen van kinderen in de leeftijd van negen tot 16 jaar. De vragenlijst meet drie verschillende soorten houdingen, te weten 'de werkhouding of de motivationele houding ten opzichte van het schoolwerk', 'het welbevinden of de sociaal-emotionele houding ten opzichte van het schoolleven' en

‘het zelfvertrouwen, het zelfconcept of de houding ten opzichte van eigen mogelijkheden’ (Vorst, 1990).

De SchoolVragenLijst kent twee versies; één voor leerlingen uit groep zes, zeven en acht van het basisonderwijs en één voor leerlingen uit klas één, twee en drie van het voortgezet onderwijs. Beide versies van de SVL bestaan uit twee vormen; vorm A en B. Beide vormen komen overeen wat betreft de stellingen en de vraagstelling ervan. Het is mogelijk de totale SVL af te nemen of er kan gekozen worden voor het afnemen van één van beide vormen, bijvoorbeeld wanneer de SVL wordt gebruikt ter evaluatie en er dus twee meetmomenten zijn. Zowel vorm A als vorm B bestaat uit 80 stellingen waarmee opvattingen verdeeld over tien subschalen gemeten worden. Elke subschaal wordt gemeten aan de hand van acht stellingen, waarvan vier positief geformuleerde en vier negatief geformuleerde stellingen. De tien subschalen die worden onderscheiden zijn ‘leertaakgerichtheid’, ‘concentratie in de klas’, ‘huiswerkattitude’, ‘plezier op school’, ‘sociaal aanvaard voelen’, ‘relatie met leerkrachten’, ‘uitdrukkingsvaardigheid’, ‘zelfvertrouwen bij proefwerken’, ‘sociale vaardigheid’ en ‘sociale wenselijkheid’. De eerste drie subschalen behoren tot de eerste soort houding ‘motivatie’, de tweede drie subschalen tot de soort ‘welbevinden’ en de derde drie subschalen tot de soort ‘zelfconcept’. De tiende en laatste subschaal ‘sociale wenselijkheid’ geeft aan in hoeverre er sprake is van antwoordneigingen in sociaal wenselijke richting. Een voorbeeld van een stelling behorende bij ‘leertaakgerichtheid’ is ‘ik werk hard op school om goede cijfers te krijgen’, ‘ik mis vaak iets van wat er tijdens de les gezegd wordt’ hoort bij ‘concentratie in de klas’, ‘ik begin meestal uit mezelf aan mijn huiswerk’ bij ‘huiswerkattitude’, ‘als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school’ bij ‘plezier op school’, ‘als ik klasgenoten vraag of ze me willen helpen, dan zijn er genoeg die dat doen’ bij ‘sociaal aanvaard voelen’, ‘de lessen van de juf of meester vind ik saai’ bij ‘relatie met leerkrachten’, ‘als ik iets in mijn eigen woorden op moet schrijven, dan lukt me dat wel’ bij ‘uitdrukkingsvaardigheid’, ‘als de juf of meester zegt dat we een beurt krijgen voor een cijfer, dan ben ik bang dat ik het slecht zal doen’ bij ‘zelfvertrouwen bij proefwerken’, ‘ik vind het eng om een kamer binnen te gaan waar veel mensen zijn’ bij ‘sociale vaardigheid’ en ‘ik ben altijd heel aardig voor de juf of meester’ bij ‘sociale wenselijkheid’ (Vorst, 1990).

Tijdens het maken van de SchoolVragenLijst dienen de leerlingen bij iedere stelling na te gaan of dit wel of niet bij hun mening past. Wanneer de stelling overeenkomt met de eigen opvatting, wordt op het bijbehorende antwoordblad de letter A ('dat is zo') omcirkeld. Komt de stelling niet overeen met de eigen opvatting, dan dient de leerling de letter C ('dat is niet zo') op het antwoordblad te omcirkelen. Wanneer de leerling niet kan kiezen tussen deze mogelijkheden of als de zin niet goed begrepen wordt, kan er worden gekozen voor de letter B ('dat weet ik niet'). De antwoorden die door de leerlingen gegeven worden krijgen gewichten toegekend. Wanneer de leerling aangeeft het eens te zijn met een positief geformuleerde stelling of het oneens te zijn met een negatief geformuleerde stelling, wordt het gewicht '3' toegekend. Geeft de leerling het tegenovergestelde antwoord, dan krijgt dit antwoord het gewicht '1' en wanneer de letter 'B' wordt omcirkeld, wordt altijd het gewicht '2' toegekend. De tien subschalen worden gevormd door de gewichten van de acht stellingen te sommeren. De drie samengestelde schalen ('motivatie', 'welbevinden' en 'zelfconcept') worden vervolgens gevormd door de scores van de drie subschalen behorende bij elke soort houding te sommeren. Tot slot wordt er ook een totaalscore op de SVL bepaald door de scores van de drie samengestelde schalen bij elkaar op te tellen (Vorst, 1990).

Nadat de ruwe scores op de SchoolVragenLijst bepaald zijn, kunnen deze vergeleken worden met de scores van een normgroep. Hiervoor dienen de behaalde of ruwe scores eerst omgezet te worden in genormeerde schaalwaarden aan de hand van normtabellen. De ruwe scores worden omgezet aan de hand van zogenaamde stanine-scores. Deze stanine-scores geven de relatieve positie van de houding van een leerling aan. Dit is afhankelijk van de somscore van de leerling zelf en van de relatieve frequentie waarin deze somscore voorkomt in de vergelijkbare normgroep (Vorst, 1990).

Omdat de normen van de herziene druk uit 1990 waren verouderd, zijn deze in de nieuwste druk uit 2008 vernieuwd na een tweede normeringsonderzoek in 2005. De huidige normen van de SVL zijn door de COTAN als 'goed' beoordeeld (COTAN, 2008). Omdat het in het huidige onderzoek niet gaat om de vergelijking met leeftijdgenoten of met kinderen van hetzelfde geslacht, maar om de individuele vergelijking tussen de verrijkingsklas en de reguliere klas, is de omzetting van ruwe scores naar stanine-scores niet van toepassing. Om die reden worden de normtabellen in dit

onderzoek dus niet gebruikt en leveren de verouderde normen van de herziene druk uit 1990 geen problemen op.

Wat betreft de betrouwbaarheid en de interne structuur van de SchoolVragenLijst, is er een onderzoek uitgevoerd voor de totale SVL – vorm A en B samen – en voor vorm A en B afzonderlijk. Uit de resultaten van deze onderzoeken is naar voren gekomen dat de betrouwbaarheid van de samengestelde schalen ‘motivatie’, ‘welbevinden’ en ‘zelfconcept’ goed is voor zowel advisering op individueel niveau, als evaluatie door middel van groepsvergelijking, als signalering van leerlingen met relatief lage scores. Daarnaast blijkt vorm A iets minder betrouwbaar dan vorm B en blijkt bij totale afname (vorm A+B) dat de betrouwbaarheid van vorm B ook iets hoger is dan van vorm A. Gekeken naar de paralleltest betrouwbaarheid blijkt de betrouwbaarheid voor de basisschalen voldoende en goed voor de samengestelde schalen. De interne consistentie blijkt goed voor de basisschalen en voor de samengestelde schalen zeer goed. Ook de test-hertest betrouwbaarheid van de SVL is onderzocht en daaruit blijkt dat deze over twee tot vier maanden voldoende is en over acht maanden ook. Over drie jaar is deze echter matig en daarom wordt er geadviseerd om de resultaten van de SVL een jaar geldig te laten zijn (Vorst, 1990).

Zowel de begripsvaliditeit als de criteriumvaliditeit zijn onderzocht om de validiteit van de SchoolVragenLijst vast te stellen. Voor de criteriumvaliditeit zijn twee onderzoeken uitgevoerd; er zijn correlaties met de laatste rapportcijfers berekend en er is een vergelijking gemaakt met beoordelingen van leerkrachten. Het eerste onderzoek gaf weinig steun aan de validiteit en de tweede enige steun. Om de begripsvaliditeit vast te stellen zijn de schalen van de SVL vergeleken met schalen van vergelijkbare tests met COTAN-beoordelingen, zoals de SchoolBelevingsSchaal (SBS), de ZelfBeelVragenlijst (ZBV), de PrestatieMotivatieTest voor Kinderen (PMT-K) en de Junior Nederlandse Persoonlijkheidslijst (NPV-J). Uit de resultaten van deze vergelijkingen is gebleken dat de gevonden verbanden niet sterk zijn, maar wel een begrijpelijk verband vormen. Om die reden vormen zij daarmee wel enige aanwijzing voor de validiteit van de gemeten houdingen in de SVL (Vorst, 1990).

Ook de COTAN heeft de SchoolVragenLijst onderzocht op betrouwbaarheid en validiteit. In 2008 is de laatste beoordeling van deze test verschenen. Omdat de betrouwbaarheid en validiteit in de vierde druk van de handleiding uit 2008 niet anders is dan in de tweede druk uit 1990, slaat de beoordeling uit 2008 ook op de tweede druk. De COTAN heeft de betrouwbaarheid van de basisschalen als voldoende beoordeeld, van de samengestelde schalen als goed en van de basisschaal 'sociale wenselijkheid' als onvoldoende. De begripsvaliditeit werd door de COTAN als goed beoordeeld en de criteriumvaliditeit als onvoldoende, met als reden dat er geen onderzoek naar gedaan is (COTAN, 2008).

Semigestructureerd kwalitatief interview

Naast de SchoolVragenLijst (SVL) is aan enkele kinderen, waarbij individuele verschillen gevonden werden, een aantal vragen gesteld over de Ontdekkersgroep en de reguliere klas.

Procedure

De 26 leerlingen van de Ontdekkersgroep werden onderverdeeld in twee groepen van 13 kinderen. Beide groepen werden op twee momenten getest. De leerlingen werden voor de testmomenten uit de klas gehaald en kregen de gelegenheid in een rustige en stille omgeving de SchoolVragenLijst te maken. Tijdens het eerste meetmoment dienden de leerlingen vorm A in te vullen en zich hierbij te focussen op de Ontdekkersgroep, de lessen van de Ontdekkersgroep, de juf en meester van deze groep en de klasgenoten uit deze groep. Bovendien werd dit deel van de SchoolVragenlijst ingevuld terwijl de kinderen les kregen in de Ontdekkersgroep. Vorm B werd door de leerlingen ingevuld in de reguliere schooltijd en bij dit deel dienden de leerlingen de stellingen te beantwoorden met de reguliere klas en niet de Ontdekkersgroep in het achterhoofd. Er is voor gekozen om de leerlingen het eerste deel van de SVL over de Ontdekkersgroep in te vullen ten tijde van de Ontdekkersgroep en even zo voor het deel over de reguliere klas, zodat het voor de kinderen eenvoudiger was om de andere klas 'uit te schakelen' en zich alleen te focussen op de klas waar ze op het moment van invullen les in kregen.

De twee versies van de SchoolVragenlijst zijn bij beide groepen binnen één week afgenomen bij de leerlingen. Hier is voor gekozen, omdat er op die manier weinig andere factoren van invloed

konden zijn op de houdingen van de leerlingen tijdens het tweede meetmoment. Wanneer er een langere periode tussen de meetmomenten gezeten had, had er sprake kunnen zijn van invloeden van buitenaf – bijvoorbeeld in de thuissituatie - die ervoor hadden kunnen zorgen dat de leerlingen tijdens het tweede moment de stellingen anders beantwoordden.

De eerste groep van 13 leerlingen hebben op dinsdag 8 april 2014 vorm A van de SchoolVragenLijst ingevuld over de Ontdekkersgroep. De 13 kinderen werden in drie groepen van vijf, vier en vier kinderen verdeeld die om beurten de test invulden. Zes dagen later, op maandag 14 april 2014, werd door deze 13 kinderen vorm B ingevuld. Deze keer kregen de kinderen les in de reguliere klas en werden zij wederom in groepen van vijf, vier en vier kinderen uit de klas geroepen om de test te maken. Op dinsdag 13 mei 2014 vulde de tweede groep kinderen vorm A van de SchoolVragenLijst in. Door omstandigheden vond de Ontdekkersgroep dit keer niet in de ochtend, maar in de middags plaats. Bovendien werd er tijdens deze bijeenkomst een nieuw onderwerp geïntroduceerd waarbij alle kinderen aanwezig moesten zijn. Om deze reden hebben alle 13 kinderen het eerste deel van de vragenlijst tegelijkertijd in een apart lokaal gemaakt. De tweede groep heeft op maandag 19 mei 2014 vorm B van de vragenlijst ingevuld. Ook deze keer heeft de gehele groep de test tegelijkertijd gemaakt, met uitzondering van drie leerlingen, die door miscommunicaties en andere omstandigheden op het moment van testen niet aanwezig konden zijn. Hierdoor bleek de totale onderzoeksgroep uiteindelijk uit 23 in plaats van 26 kinderen te bestaan.

Nadat beide groepen de SchoolVragenLijst hadden ingevuld, zijn de antwoorden van de leerlingen gescoord met behulp van de antwoordsleutel en zijn de somscores van de samengestelde schalen berekend. Vervolgens konden de somscores van deze samengestelde schalen van de beide meetmomenten met elkaar vergeleken worden. Wanneer er op één van de samengestelde schalen ('motivatie', 'welbevinden', 'zelfconcept') tussen de twee vormen een statistisch significant verschil bestond, werd er een interview met de leerling afgenomen over onder andere percepties over de Ontdekkersgroep, opvattingen over school en hoe er wordt gedacht over verschillen tussen de verrijkingsklas de Ontdekkersgroep en de reguliere klas.

De antwoorden van de leerlingen zijn anoniem behandeld en zullen anoniem worden gerapporteerd.

Analyses

Om een vergelijking te maken tussen de gemiddelde somscores van de samengestelde schalen in de verrijkingsgroep en in de reguliere klas, werden er drie T-testen uitgevoerd; voor iedere samengestelde schaal één. Vervolgens werden ook de individuele scores vergeleken, ook ditmaal aan de hand van T-testen.

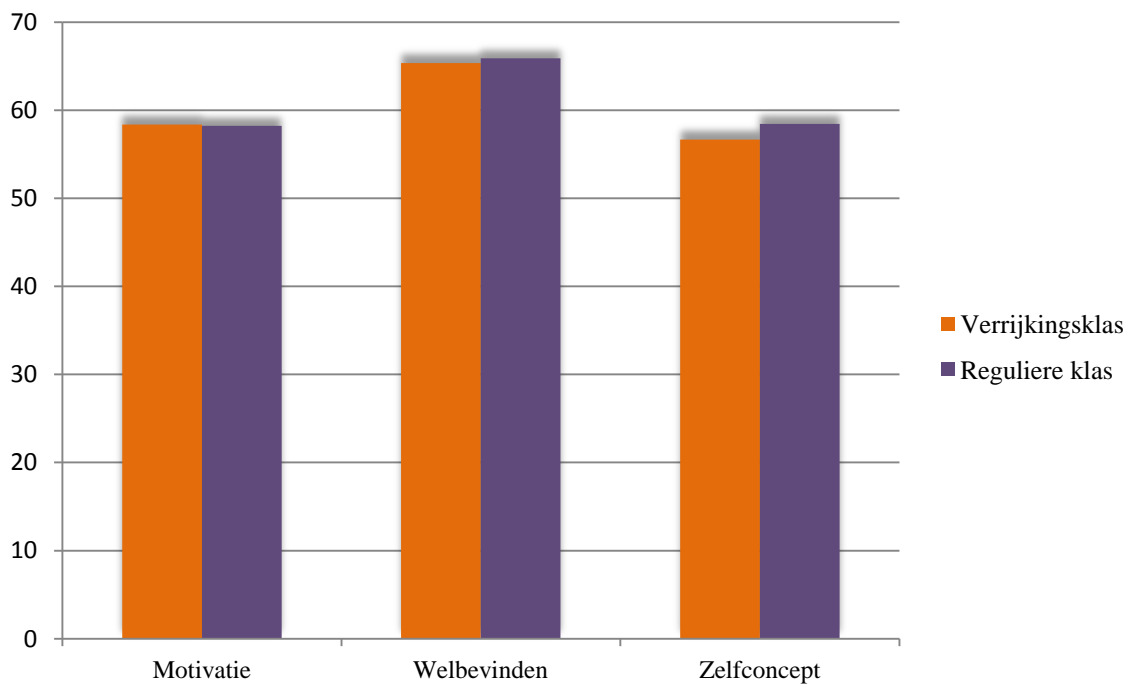
Resultaten

SchoolVragenLijst (SVL)

Nadat de 23 kinderen beide vormen (A en B) van de SchoolVragenLijst ingevuld hadden, werden de ingevulde antwoordformulieren met behulp van de antwoordsleutel in de handleiding gescoord. De ruwe scores van de kinderen zijn vermeld in Bijlage 2. Het scoren van de antwoorden zijn er vervolgens voor beide vormen somscores op de drie samengestelde schalen ('motivatie', 'welbevinden' en 'zelfconcept') en daarnaast ook de gemiddelde somscores op deze samengestelde schalen berekend. In Grafiek 1 is per samengestelde schaal zichtbaar gemaakt wat de gemiddelde somscores van de reguliere klas en van de verrijkingsklas (de Ontdekkersgroep) zijn. De gemiddelde somscore in de verrijkingsklas was voor motivatie 58.39 ($SD = 7.53$), voor welbevinden 65.35 ($SD = 4.68$) en voor zelfconcept 56.70 ($SD = 11.10$). In de reguliere klas was de gemiddelde somscore 58.26 ($SD = 6.78$) voor motivatie, 65.91 ($SD = 6.06$) voor welbevinden en 58.48 ($SD = 9.69$) voor zelfconcept.

Grafiek 1

Gemiddelde somscores per samengestelde schaal



Om te onderzoeken of de gemiddelde somscores van de samengestelde schalen van elkaar verschilden, is er een T-test uitgevoerd. Per samengestelde schaal is er een aparte T-test voor gepaarde, ofwel afhankelijke metingen, uitgevoerd. De resultaten van de eerste T-test toonden aan dat de gemiddelde somscores van de reguliere klas ($M = 58.26$, $SD = 6.78$) niet statistisch significant verschilden van de gemiddelde somscores van de verrijkingsklas ($M = 58.39$, $SD = 7.53$) op motivatie, $t(22) = -0.12$, $p = 0.905$. Met behulp van de tweede T-test is het verschil op welbevinden onderzocht. De resultaten lieten zien dat er geen statistisch significant verschil bestond tussen de gemiddelde somscores van de reguliere klas ($M = 65.91$, $SD = 6.06$) en de gemiddelde somscores van de verrijkingsklas ($M = 65.35$, $SD = 4.68$) op welbevinden, $t(22) = 0.79$, $p = 0.440$. Tot slot bleek er ook geen statistisch significant verschil te bestaan tussen de reguliere klas ($M = 58.48$, $SD = 9.69$) en de verrijkingsklas ($M = 56.70$, $SD = 11.10$), $t(22) = 1.70$, $p = 0.104$ op zelfconcept. Bovenstaande resultaten zijn weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Resultaten van de *T*-testen en gemiddelden van de somscores in de verrijkingsklas en in de reguliere klas ($N=23$).

	Reguliere klas		Verrijkingsklas		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Motivatie	58.26	6.78	58.39	7.53	-0.12	.905*
Welbevinden	65.91	6.06	65.35	4.68	0.79	.440*
Zelfconcept	58.48	9.69	56.70	11.10	1.70	.104*

$p \leq 0.05^*$

Ondanks dat er geen significant verschil in welbevinden bleek te zijn in de gehele onderzoeksgroep van 23 kinderen, bleek uit de individuele ruwe scores dat er bij enkele kinderen wel verschillen bestonden op de drie aspecten van de SchoolVragenLijst. Naar aanleiding van deze verschillen zijn ook de gemiddelde scores van de kinderen individueel onderzocht. De drie samengestelde schalen ‘motivatie’, ‘welbevinden’ en ‘zelfconcept’ zijn elk opgebouwd uit drie subschalen. Voor iedere samengestelde schaal is aan de hand van deze subschalen een gemiddelde bepaald. Zo is voor bijvoorbeeld de samengestelde schaal ‘welbevinden’ het gemiddelde bepaald aan de hand van de ruwe scores op de schalen ‘plezier op school’, ‘sociaal aanvaard voelen’ en ‘relatie met leerkrachten’. De gemiddelde schaalwaarden werd bepaald voor zowel de reguliere klas als de verrijkingsklas. Deze gemiddelde waarden konden vervolgens met elkaar vergeleken worden. Bij de meerderheid van de onderzoeksgroep bleken de verschillen tussen de twee klassen niet statistisch significant te zijn. Echter, bij twee leerlingen werd wel een statistisch significant verschil gevonden; éénmaal op de samengestelde schaal ‘motivatie’ en éénmaal op ‘zelfconcept’. Op de samengestelde schaal ‘motivatie’ bleek de leerling statistisch significant hoger te scoren in de verrijkingsklas ($M = 21.33$, $SD = 1.53$) dan in de reguliere klas ($M = 17.33$, $SD = 2.31$), $t(2) = -6.93$, $p = 0.020$. De tweede leerling scoorde op de samengestelde schaal ‘zelfconcept’ juist statistisch significant hoger in de reguliere klas ($M = 18.67$, $SD = 1.15$) dan in de verrijkingsklas ($M = 14.00$, $SD = 1.73$), $t(2) = 5.29$, $p = 0.034$. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 2 en Tabel 3.

Tabel 2

Resultaten van de T-test en gemiddelden van de ruwe scores in de verrijkingsklas en in de reguliere klas ($N=1$).

	Reguliere klas		Verrijkingsklas		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Motivatie	17.33	2.31	21.33	1.53	-6.93	.020*

$p \leq 0.05^*$

Tabel 3

Resultaten van de T-test en gemiddelden van de ruwe scores in de verrijkingsklas en in de reguliere klas ($N=1$).

	Reguliere klas		Verrijkingsklas		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Zelfconcept	18.67	1.15	14.00	1.73	5.29	.034*

$p \leq 0.05^*$

Semigestructureerd kwalitatief interview

De twee leerlingen waarbij statistisch significante verschillen tussen de beide klassen zijn gevonden, werd een aantal vragen voorgelegd over de Ontdekkersgroep, de reguliere klas en het verschil hiertussen op een bepaalde samengestelde schaal.

- Leerling 1 – motivatie

De leerling scoorde statistisch significant hoger in de Ontdekkersgroep dan in de gewone klas op de samengestelde schaal 'motivatie'. Aan de leerling is gevraagd of zij dit verschil herkende en of zij zelf een idee had waar dit verschil door ontstaan zou kunnen zijn. De leerling gaf aan te herkennen dat zij in de Ontdekkersgroep meer gemotiveerd is dan in de gewone klas. Vervolgens bracht zij naar voren dat dit voornamelijk komt vanwege het feit dat ze in de Ontdekkersgroep naar haar idee meer nieuwe dingen kan leren dan in de gewone klas.

Verder vertelde de leerling zelf dat zij zich in de Ontdekkersgroep beter kan concentreren dan in de gewone klas. In de gewone klas kletst de leerling veel met klasgenootjes over andere onderwerpen dan het schoolwerk en in de Ontdekkersgroep ‘viel dit wel mee’. De leerling gaf aan dat dit onder andere kwam doordat de gewone klas uit veel kinderen bestaat en doordat zij de reguliere stof die aangeboden wordt in de gewone klas vaak al beheerst en daardoor minder geneigd is op te letten en sneller te gaan kletsen.

- Leerling 2 – zelfconcept

De leerling scoorde statistisch significant hoger in de reguliere klas dan in de Ontdekkersgroep op de samengestelde school ‘zelfconcept’. Ook aan deze leerling is gevraagd of zij dit verschil herkende en of zij zelf een idee had waar dit verschil door ontstaan zou kunnen zijn. Het verschil in zelfconcept herkende de leerling ‘een beetje’. Ze had het idee dat ze een hoger beeld van zichzelf had in de gewone klas, omdat de stof daar iets makkelijker is dan in de Ontdekkersgroep. Ook gaf de leerling aan zich in de gewone klas sneller te durven uiten. Dit komt met name doordat zij de juf van de gewone klas beter kent dan de leerkrachten van de Ontdekkersgroep. Maar zij voegde hier aan toe dat dit kan veranderen, omdat dit pas het eerste jaar is dat zij aan de Ontdekkersgroep deelneemt en zij de leerkrachten om die reden nog niet zo goed kent.

Sociale wenselijkheid

Bij de twee leerlingen die statistisch significante verschillen lieten zien op één van de samengestelde schalen en hierover werden geïnterviewd, zijn de scores op de subschaal ‘sociale wenselijkheid’ nader onderzocht om te kijken of er sprake is geweest van antwoordneigingen in sociaal wenselijke richting. Bij beide leerlingen bleek er geen sprake te zijn van een hoge sociale wenselijkheid. Leerling 1 heeft de stellingen van de vragenlijst over sociale wenselijkheid enigszins kritisch beoordeeld, haar houding bleek in de verrijkingsklas namelijk sterk negatief en in de reguliere klas zwak negatief. Leerling 2 had in beide klassen een neutrale houding ten opzichte van de stellingen over sociale wenselijkheid.

Discussie

Het doel van de huidige studie was om aan de hand van de SchoolVragenLijst (SVL) antwoord te geven op de onderzoeksvraag: ‘Bestaat er een verschil in welbevinden wanneer de kinderen les krijgen in de reguliere klas en wanneer ze les krijgen in de verrijkingsklas? Zo ja, waardoor zou dit verschil verklaard kunnen worden?’.

Interpretatie van de resultaten

De resultaten van de vergelijking van de twee vormen van de SVL hebben aangetoond dat de mate van welbevinden van de kinderen in de reguliere of gewone klas niet verschilde van die in de Ontdekkersgroep. Welbevinden wordt in de literatuur omschreven als een combinatie van vervulling, diepe persoonlijke relaties, genot, begrip en menselijke waardigheid (Griffin, 1986). Wanneer er in de taal van de kinderen zelf gesproken wordt, wordt veelal de uitspraak ‘je goed voelen’ gehanteerd. Met andere woorden; de kinderen voelen zich blijkens de resultaten gemiddeld genomen in de gewone klas even goed als in de reguliere klas. Ook de resultaten op de twee andere componenten van de SVL lieten zien dat er geen verschil bestaat tussen de twee groepen. De kinderen blijken in de gewone klas gemiddeld evenveel motivatie voor hun schoolwerk en huiswerk te hebben en daarnaast ook een even hoog zelfconcept te hebben ten opzichte van de verrijkingsklas.

De hypothese van deze studie was dat er geen verschil zou bestaan tussen de reguliere klas en de verrijkingsklas wat betreft de mate van welbevinden van de leerlingen. De resultaten hebben deze hypothese bevestigd. Uit deze bevestiging zou kunnen worden opgemaakt dat de school erin is geslaagd is om hun beleid rondom (hoog)begaafde leerlingen op zo’n manier uit te voeren dat de mate van welbevinden van de kinderen niet verschilt in beide klassen. De combinatie van differentiatie in de reguliere klas zelf en de extra uitdaging voor de leerlingen in de Ontdekkersgroep blijkt een goede manier om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde leerlingen.

Wanneer er wordt gekeken naar de individuele scores van de leerlingen, lieten de resultaten zien dat er toch verschillen waarneembaar waren bij twee kinderen. Het beschrijven van deze verschillen is niet bedoeld om bovenstaande hypothese alsnog te verwerpen, maar het onderzoeken van de individuele scores kan wel worden gebruikt voor een bredere schets van de opvattingen over de

Ontdekkersgroep. Bovendien kunnen deze bevindingen bijdragen aan kleine verbeteringen van bepaalde aspecten van de Ontdekkersgroep, de reguliere klas en de communicatie tussen de twee klassen. Op die manier kan het onderwijs aan elke (hoog)begaafde leerling zo optimaal mogelijk zijn.

Twee kinderen waarbij de verschillen tussen de klassen noemenswaardig waren, werden over deze verschillen geïnterviewd. Hieruit kwam naar voren dat de Ontdekkersgroep voor de ene leerling heeft bijgedragen aan een betere motivatie, omdat de Ontdekkersgroep volgens de leerling meer uitdagend onderwijs biedt dan de reguliere klas en de aandacht er hierdoor makkelijker bij te houden is. De school kan het gevonden verschil in motivatie aan de ene kant opvatten als een verschil met een positieve betekenis, omdat dit betekent dat de Ontdekkersgroep meer uitdaging voor de leerling biedt en dat het om die reden een goede beslissing geweest lijkt te zijn dat zij deelneemt aan de Ontdekkersgroep. Aan de andere kant kan dit gevonden verschil ook bijdragen aan een verbetering van het onderwijs in de reguliere klas, omdat de leerling niet genoeg uitdaging lijkt te ervaren in deze klas. De school streeft ernaar in de reguliere klas aandacht aan de zogenoemde ‘bovenkant’ van de klas te besteden, waardoor deze kinderen zich hier ook optimaal voelen. Dit resultaat kan een aanzet zijn tot verbetering van dit punt, zodat de motivatie in beide klassen voor alle leerlingen even hoog zal zijn. Bij de andere leerling bleek haar deelname aan de Ontdekkersgroep ervoor te zorgen dat haar zelfconcept, of met andere woorden het beeld wat zij van zichzelf heeft, - waar uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen bij proefwerken en sociale vaardigheid deel van uitmaken - lager is in de Ontdekkersgroep. De school kan aan de hand van de informatie van deze leerling proberen te bewerkstelligen dat zij ook in de Ontdekkersgroep het zelfvertrouwen heeft om zich uit te drukken en prestaties te leveren. De leerling bleek ‘goed genoeg’ te zijn voor de Ontdekkersgroep en moet het niveau van deze klas aankunnen. Uiteraard is de stof in de Ontdekkersgroep soms moeilijker dan in de reguliere klas. De leerling dient duidelijk gemaakt te worden dat zij ook de opdrachten van de Ontdekkersgroep tot een goed einde kan brengen en dat zij niet onzeker over zichzelf hoeft te zijn. Dit is een punt waaraan de school bij de leerlingen waarbij dit nodig is meer aandacht kan geven. Verder bleek de relatie van de leerling met de leerkracht in de reguliere klas beter dan met de leerkrachten van de Ontdekkersgroep, maar er werd wel door de leerling zelf aangegeven dat dit kon

komen doordat zij pas één jaar aan de Ontdekkersgroep deelnam. Deze relatie kan wellicht nog verbeterd worden naarmate de deelname langer duurt en hoeft daarom geen reden te zijn voor verandering van het huidige beleid van de school.

Sociale wenselijkheid

Zoals aangegeven is de sociale wenselijkheid onderzocht bij de twee leerlingen die statistisch significante verschillen lieten zien. De resultaten toonden bij de ene leerling een negatieve houding en bij de andere een neutrale houding. Echter, volgens de handleiding van de SchoolVragenLijst (2008) worden de normscores op de basisschaal ‘sociale wenselijkheid’ pas gemeld wanneer deze of extreem hoge waarden (stanine 8 of 9) of extreem lage waarden (stanine 1 of 2) heeft. Pas wanneer dit het geval is kan er worden gesproken van een vertekend beeld op de andere schalen van de SVL. Bij beide leerlingen is dit niet het geval en zij vallen dan ook in het gebied wat geen bijzonderheden oplevert. Een kanttekening hierbij is dat de ruwe scores op de basisschaal ‘sociale wenselijkheid’ zijn omgezet in stanine-scores aan de hand van de verouderde normtabellen uit 1990. De meest recente normtabellen worden niet in de handleiding van de vierde druk uit 2008 weergegeven en daarom konden de ruwe scores niet in stanine-scores omgezet worden aan de hand van deze nieuwste normen. De verschillen tussen de oude en nieuwe normen zullen niet van een dusdanige grootte zijn, maar desondanks dienen de behaalde scores van de twee leerlingen op ‘sociale wenselijkheid’ met enige terughoudendheid geïnterpreteerd te worden. Bovendien kan de sociale wenselijkheid altijd verder onderzocht worden als er serieuze vermoedens zijn dat de leerlingen te kritisch of te positief antwoorden.

Keuze SchoolVragenLijst (1990)

Er is gekozen voor de tweede druk van de SchoolVragenLijst uit 1990 boven de nieuwste versie, de vierde druk uit 2008, omdat er bij deze nieuwste versie niet door de testleider zelf gescoord kan worden. Bij deze vierde druk dienen de ingevulde antwoordbladen opgestuurd te worden naar de uitgever, door wie de uitslagen vervolgens tegen betaling gescoord worden. Hiernaast bestaat er sinds 2008 ook een digitale versie van de SVL, de School Attitude Questionnaire Internet (SAQI). Deze test is inhoudelijk vergelijkbaar met de SVL, maar nu kunnen leerlingen de test op de computer maken in

plaats van op papier. De SAQI is echter ook enkel tegen betaling beschikbaar. Omdat er vanuit het Honoursprogramma geen financiering bestaat voor dergelijke testen is er gekozen voor de papieren versie van de SVL uit 1990. De stellingen uit het vragenboekje van de tweede druk uit 1990 komen sterk overeen met die van de vierde druk uit 2008. Het merendeel van de stellingen is exact hetzelfde geformuleerd en enkele stellingen zijn aangepast of vervangen voor een stelling met soortgelijke inhoud. Om deze reden kon het vragenboekje van de versie uit 1990 aan de kinderen worden voorgelegd. In de vierde druk van de handleiding van de SVL staat bovendien beschreven dat de vragenboekjes voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs, de afnameprocedure, de rapportage en de interpretatie van de resultaten onveranderd gebleven zijn. Enkele aspecten zijn in de vierde druk van de handleiding aangepast, namelijk de antwoordformulieren voor automatische verwerking door de uitgever, de handverwerking voor gebruikers die hierdoor verdwijnt, de normtabellen en de handleiding. Ook staat in de vierde druk van de handleiding vermeld dat gebruikersonderzoek heeft uitgewezen dat er geen aanwijzingen waren dat de vragenlijst niet meer zou voldoen of aanpassingen noodzakelijk waren (Vorst, 2008).

In de handleiding van de vierde druk (2008) wordt aangegeven dat de hoofdstukken over betrouwbaarheid en validiteit van de SVL uit de handleiding van de tweede druk (1990) onveranderd gebleven zijn. De gegevens over de betrouwbaarheid en validiteit konden dus uit de handleiding van 1990 worden opgemaakt.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Tot slot kan er nog een aantal beperkingen genoemd worden die invloed gehad kunnen hebben op de resultaten van het onderzoek. Als eerste dient de grootte van de onderzoeksgroep vermeld te worden. De onderzoeksgroep van dit onderzoek bevatte slechts 23 leerlingen van één verrijkingsklas. Om die reden gelden de resultaten en interpretaties enkel voor deze verrijkingsklas van basisschool De Viermaster en zijn de resultaten niet generaliseerbaar naar verrijkingsklassen van andere basisscholen. Bovendien heeft De Viermaster een speciaal beleid opgesteld voor (hoog)begaafde kinderen van waaruit het onderwijsaanbod is opgebouwd. Dit beleid is niet gelijk aan die van andere scholen, wat nog een reden is voor het feit dat de resultaten niet generaliseerbaar zijn. Een andere beperking van het

onderzoek kan worden toegeschreven aan de afnamen van de test. Tijdens de eerste afname van de tweede groep kinderen bleek er door een miscommunicatie tussen de testleider en de leerkracht van de Ontdekkersgroep minder tijd voor de afname te zijn dan van tevoren ingepland was. Hierdoor moesten de 13 leerlingen de eerste vorm van de SchoolVragenLijst tegelijkertijd maken. Omdat hier van tevoren geen rekening mee gehouden was, moesten twee of drie leerlingen samen met één vragenboekje met stellingen doen. Dit kan invloed hebben gehad op de concentratie en daarmee de resultaten van dit eerste meetmoment. Als derde en laatste punt, kan worden genoemd dat twee kinderen uit de onderzoeksgroep de leeftijd van acht jaar hadden. Ook deze kinderen hebben meegedaan aan het onderzoek en de SchoolVragenLijst ingevuld, terwijl deze eigenlijk bedoeld is voor kinderen van negen tot 16 jaar. Toch is ervoor gekozen ook deze twee kinderen mee te nemen in het onderzoek, omdat zij door hun hoge intelligentie en voldoende kennis van de taal in staat geacht werden om de test te kunnen maken. Dit is echter niet de enige reden dat kinderen doorgaans pas vanaf negen jaar oud de SchoolVragenLijst invullen. Het zou ook zo kunnen zijn dat jongere kinderen (nog) niet over genoeg zelfreflectie beschikken om over dergelijke stellingen als in de SVL te oordelen. Om die reden dienen de resultaten van deze twee leerlingen met enige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd en moeten deze niet leidend zijn voor de uiteindelijke interpretatie van de gehele groep.

Het huidige onderzoek geeft enkel informatie over de verrijkingsklas de Ontdekkersgroep van basisschool De Viermaster te Papendrecht. Om inzicht te krijgen in de verschillen tussen reguliere klassen en verrijkingsklassen in het algemeen en resultaten wel te kunnen generaliseren naar alle (hoog)begaafde kinderen in verrijkingsklassen, zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op deze klassen in het hele land. Daarnaast kan vervolgonderzoek ingaan op de effecten van het huidige beleid van De Viermaster op andere aspecten van de ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen, zoals de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling.

Conclusies

Uit het huidige onderzoek naar het welbevinden van (hoog)begaafde kinderen kan worden geconcludeerd dat er geen verschil in welbevinden en ook niet in motivatie en zelfconcept blijkt te zijn

tussen de Ontdekkersgroep en de gewone klas. Dit punt staat ook beschreven in het huidige beleidsplan voor (hoog)begaafde kinderen en daarmee zit de onderzochte school met dit beleidsplan op de goede weg. Komend schooljaar zal het beleidsplan worden herzien. In deze herziene versie hoeven naar aanleiding van dit onderzoek geen grootse wijzigingen aangebracht te worden. De kleine punten die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen, kunnen wel worden meegenomen in het onderwijs aan de (hoog)begaafde kinderen. Deze zijn echter niet van een dusdanige grootte dat zij in het beleidsplan zullen worden aangepast. Wel kunnen de resultaten van het onderzoek als een positieve bevestiging van het huidige beleid genoemd worden.

Referentielijst

- COTAN (2008). Beoordeling SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs (SVL).
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 271-282). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (1993) Constructs and models pertaining tot exceptional human abilities. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 69-87). Oxford; Pergamon.
- Gallucci, N.T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32, 273-276.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Griffin, J. (1986). A note on measuring well-being. In: *Well-Being: Its Meaning, Measurement, and Moral Importance* (pp 129-133). Clarendon Press.
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, Mooij, T & Verhoeven, L. (2004). Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen: meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek. Centrum voor Begaafdheidsonderzoek: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Hulsbeek. M. & de Boer, G. (2001). (Hoog)begaafde leerlingen in het PO en VO, een inventarisatie van knelpunten. Enschede: SLO.
- Jacobs, J.C. (1971). Rorschach studies reveal possible misinterpretation of personality traits of gifted students. *Journal of Personality Assessment*, 47, 303-304.
- Kieboom, T. (2001). Hoogbegaafdheid een gave of vergiftigd geschenk? Centrum voor Begaafdheidsonderzoek: Universiteit Antwerpen.
- Mönks, F. J. (1992). General introduction: From conception to realization. In: F. J. Mönks, M. W. Katzko, & H. W. van Boxtel (Eds.), *Education of the gifted in Europe; Theoretical and research issues* (pp. 13-21). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.
- Renzulli, J. S. (1979). The enrichment triad model. In J. C. Gowan & E. P. Torrance (Eds.),

Educating the ablest. Peacock Publishers.

Scherpenzeel – Mollema, P. van (2002). Welbevinden in verrijkingsgroepen. Afstudeeropdracht.

Span, P. & Nelissen, J. (2000). Begaafden in de basisschool. Utrecht: Lemma.

Veltkamp, C., Vrije, G. de & With, T. de (2001). Eindrapportage R&D-project: Evaluatie plusklassen.

Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Vorst, H. C. M. (1990). SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs. Amsterdam:

Pearson.

Vorst, H. C. M. (2008). SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs. Amsterdam:

Pearson.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

Cambridge.

Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In:

K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of*

Giftedness and Talent (pp. 3-21). Amsterdam: Elsevier.

Bijlage 1 – thema's binnen de Ontdekkersgroep met bijbehorende opdrachten

Project 'Oude Grieken':

- Onderzoek het Orakel van Delphi. Zet wat je gevonden hebt in een digitaal document (verplichte opdracht).
- Griekse goden – kies een Griekse god en maak hier een presentatie van (verplichte opdracht).
- De oude Olympische Spelen – kies een sport uit die tijd, onderzoek deze sport en de oude en nieuwe Olympische Spelen. Zet dit alles in een mindmap (verplichte opdracht).
- Hoe werkt democratie bij de oude Grieken?
- Zeeslagen en veldslagen bij de oude Grieken – kies een zee- of veldslag uit en omschrijf deze. Maak ook een kaart met de troepenbewegingen.
- Maquette van een tempel maken – gebruik hierbij een timpaan en zuilen.
- Vrije opdracht (bijvoorbeeld kleding maken).

Project 'Milieu':

- Teken de kringloop van het water. Via deze kringloop verspreiden schadelijke stoffen zich (verplichte opdracht).
- Dieren – zoek een dier uit wat in Nederland is teruggekeerd of nieuw is in Nederland. Zoek uit wat dit dier nodig heeft in zijn milieu. Maak hier een mindmap van (verplichte opdracht).
- Klimaatverandering – kies een gebied uit en onderzoek welke klimaatveranderingen daar plaatsvinden. Wat zijn de gevolgen? Maak er een presentatie van en presenteer dit aan de groep (verplichte opdracht).
- Energiebronnen – vergelijk een vervuilende en milieuvriendelijke energiebron met elkaar. Hoe werken ze? Maak een poster of tekst waarin je de vergelijking neerzet.
- Afvalrecycling – verzamel kosteloos materiaal wat normaal wordt weggegooid. Maak hier een kunstwerk van.

- Uitvinden – voorstel milieuverbetering aan de minister. Schrijf een brief aan de minister. Doe de minister een voorstel voor het verbeteren van het milieu in Nederland. Het hoeft nog niet getest te zijn. Het gaat om een goed idee! Werk dit idee in de brief uit. De brief moet voldoen aan de eisen die aan een brief gesteld worden.
- De Industriële Revolutie in cijfers - ga op zoek naar de geschiedenis van de Industriële Revolutie. Hoeveel arbeiders werkten er in fabrieken? Hoeveel uur werkten ze? Verwerk dit in een informatieve poster.
- Overbevolking – kolonisatie van de ruimte: de maan of Mars? Kan de aarde nog wel leveren wat wij met de groeiende wereldbevolking nodig hebben? Moeten we niet ook de ruimte gaan koloniseren? Bijvoorbeeld een ruimtestation bouwen of wonen op de maan of Mars. Bedenk een vorm van kolonisatie van de ruimte. Maak een maquette van het idee.
- Vrije opdracht 1
- Vrije opdracht 2

Project 'Ontdekkingsreizigers':

- Teken een Drakkar; het bekende schip van de Vikingen (verplichte opdracht).
- Schrijf een opstel over de platte wereld en Columbus. De tekst moet bestaan uit een inleiding, een hoofdgedeelte en een einde met conclusies (verplichte opdracht).
- De ontdekkingsreiziger – kies een ontdekkingsreiziger. Zoek uit welke gebieden hij of zij heeft ontdekt, welke route is gevolgd, enzovoorts. Maak hiervan een presentatie en presenteer dit aan de groep (verplichte opdracht).
- Routes – je krijgt een zwart/wit kaart van de wereld. Ga op zoek naar routes van ontdekkingsreizigers. Teken deze in de kaart en maak er een legenda bij.
- Kaart en schaal – maak zelf een kaart met acht steden erop en een schaalverdeling. Maak een afstandentabel van de afstanden tussen de acht steden.

- Muziek uit ‘vreemde culturen’- ga op zoek naar originele muziek van oude culturen die zijn ‘ontdekt’. Zoek een lied uit via YouTube. Welke instrumenten worden gebruikt? Wat betekent de tekst? Zet wat je hebt ontdekt in een mindmap.
- Vrije opdracht.

Bijlage 2 – ruwe scores op de SchoolVragenLijst (SVL)

Verrijkkingsklas

<i>Afname A - verrijkkingsklas ruwe scores</i>															
Leerling	LG	CK	HA	PS	SA	RL	UV	ZP	SV	SW	Motivatie	Welbevinden	Zelfconcept	SVL-totaal	
1	21	20	23	24	22	20	24	23	21	12	64	66	68	198	
2	21	19	24	23	24	24	20	20	16	22	64	71	56	191	
3	19	17	19	22	16	20	14	16	18	18	55	58	48	161	
4	17	17	16	21	23	22	18	17	21	14	50	66	56	172	
5	24	24	22	24	24	24	24	16	24	22	70	72	64	206	
6	15	13	18	20	18	17	15	20	12	17	46	55	47	148	
7	22	19	22	24	24	23	24	24	24	19	63	71	72	206	
8	22	18	18	22	19	24	22	23	18	19	58	65	63	186	
9	20	15	17	18	23	19	22	20	24	15	52	60	66	178	
10	22	14	18	18	24	21	18	18	20	16	54	63	56	173	
11	24	22	23	23	20	24	18	15	19	19	69	67	52	188	
12	22	21	18	19	21	23	20	10	17	17	61	63	47	171	
13	21	20	21	22	20	22	13	24	19	19	62	64	56	182	
<i>Afname B - verrijkkingsklas ruwe scores</i>															
14	20	21	24	24	22	22	12	15	15	15	65	68	42	175	
15	23	21	20	24	22	21	16	24	22	20	64	67	62	193	
16	22	23	23	24	21	24	19	19	24	18	68	69	62	199	
17	22	14	17	23	22	22	22	22	18	10	53	67	62	182	
18	21	14	20	16	22	22	22	17	14	12	55	60	53	168	
19	17	10	13	21	22	17	8	14	9	17	40	60	33	133	
20	21	20	19	23	23	24	21	22	23	14	60	70	66	196	
21	19	16	19	20	19	22	9	11	13	11	54	61	33	148	
22	20	17	17	22	24	22	22	23	24	20	54	70	69	193	
23	17	23	22	23	24	23	23	24	24	16	62	70	71	203	

Reguliere klas

<i>Afname B - reguliere klas ruwe scores</i>															
Leerling	LG	CK	HA	PS	SA	RL	UV	ZP	SV	SW	Motivatie	Welbevinden	Zelfconcept	SVL-totaal	
1	16	16	20	21	24	22	23	21	21	13	52	67	65	184	
2	24	20	24	24	24	24	18	20	15	22	68	70	53	191	
3	20	16	17	23	13	18	16	18	15	15	53	54	49	156	
4	19	20	16	21	24	22	18	17	23	13	55	67	58	180	
5	24	23	22	24	24	24	24	20	24	22	69	72	68	209	
6	19	17	16	18	16	17	11	16	13	21	52	51	40	143	
7	20	18	21	24	24	24	24	24	24	17	59	72	72	203	
8	20	19	19	22	17	24	20	18	18	15	58	63	56	177	
9	19	16	21	21	22	20	24	16	24	10	56	63	64	183	
10	20	22	23	20	22	24	18	17	22	16	65	66	57	188	
11	24	24	22	23	22	24	19	16	17	21	70	69	52	191	
12	20	22	17	18	18	23	21	11	16	18	59	59	48	166	
13	19	22	22	23	20	21	15	24	20	15	63	64	59	186	
<i>Afname A - reguliere klas ruwe scores</i>															
14	20	16	23	22	24	23	18	20	18	14	59	69	56	184	
15	23	23	18	23	24	24	17	24	23	18	64	71	64	199	
16	23	19	21	24	21	22	23	24	23	20	63	67	70	200	
17	24	14	15	24	20	24	22	21	22	18	53	68	65	186	
18	20	12	14	20	20	21	19	20	20	16	46	61	59	166	
19	22	11	14	24	24	24	12	14	14	14	47	72	40	159	
20	24	18	17	24	24	24	21	22	22	17	59	72	65	196	
21	20	13	20	20	17	20	14	21	9	15	53	57	44	154	
22	20	15	17	22	24	22	24	23	23	17	52	70	70	192	
23	19	24	22	24	24	24	23	24	24	18	65	72	71	208	