

# **Een jaar Plusklassen op twee basisscholen in Utrecht**

Wat is er gebeurd met motivatie, welbevinden en het leren leren van de leerlingen

## **Masterthesis**

Universiteit Utrecht

september 2011

Student: **Nies Kraan**

Studiejaar: **2010-2011**

Begeleider: **dr. G. Erkens**

1<sup>o</sup> beoordelaar: **dr. G. Erkens**

2<sup>o</sup> beoordelaar: **mw. dr. F.C. Kirschner**

## Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting .....	3
1. Inleiding.....	4
2. Probleemstelling.....	5
3. Theoretisch kader.....	5
3.1 Hoogbegaafdheid .....	5
3.2 Identificeren van hoogbegaafdheid in de klas .....	9
3.3 Bestaande onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafden.....	10
3.4 Leren leren, leervaardigheden .....	12
3.5 Motivatie .....	14
3.6 Welbevinden van leerlingen.....	15
3.7 Wat hebben motivatie, welbevinden en zelfregulatie met elkaar te maken?.....	16
4. De praktijk bij beide scholen .....	16
4.1 School A.....	17
4.2 School B.....	19
5. Methode .....	22
5.1 Onderzoeksopzet .....	22
5.2 Deelnemers .....	22
5.3 Instrumenten.....	22
5.3.1 SchoolVragenLijst (SVL).....	22
5.3.2 Leervaardigheden vragenlijst .....	23
5.4 Procedure.....	24
5.4.1 SchoolVragenLijst (SVL).....	24
5.4.2 Leervaardigheden vragenlijst .....	24
5.5 Analyse.....	24
5.6 Resultaten .....	25
5.6.1 Welbevinden en motivatie .....	25
5.6.2. Leervaardigheden.....	27
6. Conclusie .....	28
7. Discussie en aanbevelingen .....	29
8. Literatuur .....	32

## Samenvatting

Een van de tussenvormen van een aangepast onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen is de Plusklas. In een Plusklas, al dan niet in de eigen school, komen (hoog)begaafde leerlingen gemiddeld één dagdeel per week bij elkaar om een apart programma te volgen. In dit onderzoek zijn twee Plusklassen van twee basisscholen een schooljaar gevolgd om antwoord te kunnen geven op de vraag: *Leidt de onderwijsaanpassing in de vorm van een Plusklas tot het doel om de (hoog)begaafde leerlingen te leren leren, verhoogt het hun welbevinden en wat doet het met hun motivatie?*

De Plusklasleerlingen hebben tweemaal de SchoolVragenLijst ingevuld, eenmaal aan het begin van het schooljaar en eenmaal aan het einde. Voor de leerlingen van school A werd een significante afname van welbevinden in de eigen groep gemeten. De afname van motivatie was niet significant. Voor school B werd een toename in zowel welbevinden als motivatie gemeten, maar beide niet significant.

Voor het meten van leervaardigheden van basisschoolleerlingen bestond (nog) geen instrument. Voor dit onderzoek is een leervaardigheden vragenlijst ontwikkeld waarmee ontwikkelingen op het gebied van leren leren kunnen worden gevolgd. Zowel de leerling als de leerkracht vullen individueel de vragenlijst in met stellingen op het gebied van doelen stellen, plannen en reflecteren. De leerkracht doet dat voor iedere leerling apart. Deze vragenlijst is tweemaal afgenomen aan het einde van het schooljaar, waarvan eenmaal retrospectief, om zo de resultaten te kunnen meten. Voor beide scholen werd een significante toename gemeten van de leervaardigheden van de leerlingen, zowel volgens de leerlingen zelf als volgens hun leerkracht.

## 1. Inleiding

In het onderwijs is er steeds meer aandacht voor de individuele kwaliteiten en behoeften van leerlingen en zo dus voor differentiatie van het onderwijsaanbod. De Inspectie van het Onderwijs (2010, p. 5) verwoordt dat als volgt: *'Goed onderwijs sluit aan bij en speelt in op de mogelijkheden van leerlingen. Belangrijk zijn daarbij het cognitieve niveau en het potentieel van de leerling'*. Dat standpunt is eveneens terug te vinden in de bekwaamheidseisen voor een leraar in het primair onderwijs. Daarin is vastgesteld dat een leraar vakinhoudelijk en didactisch competent is: *de leerinhouden en ook zijn doen en laten stemt hij af op de kinderen en hij houdt rekening met individuele verschillen* (Lerarenweb). Los daarvan heeft de overheid zich het doel gesteld om een kenniseconomie en -samenleving te bevorderen waarvoor onderwijs en opleiding belangrijke instrumenten zijn. Dat betekent dan wel dat zoveel mogelijk talenten moeten worden benut zodat er meer doorstroom naar het hoger onderwijs is, er minder voortijdige uitval en er meer hoger opgeleiden zullen zijn (Onderwijsraad, 2007). Maar natuurlijk is het ook voor deze kinderen zelf belangrijk dat hun *'stille reserve aan leerkapitaal'* wordt aangesproken (staatssecretaris OCW, 2008).

Veel aandacht ging lange tijd uit naar de zorg die verleend kon/moest worden aan de leerlingen die zwak en minder presteerden. De laatste jaren is er groeiende aandacht voor de leerlingen die boven het maaiveld uitsteken, de (hoog)begaafde leerlingen. Onderzoek heeft aangetoond dat tussen de 30 en 40 procent van deze leerlingen onderpresteert. Het feit dat zij niet naar vermogen presteren heeft vaak te maken met het gebrek aan uitdaging om te leren, maar ook motivatie speelt hierbij een grote rol (Onderwijsraad, 2007). Gedifferentieerd leerstofaanbod kan, in tegenstelling tot het reguliere aanbod, voorkomen dat de motivatie en het doorzettingsvermogen van hoogbegaafden negatief worden beïnvloed (Drent & Van Gerven, 2007).

De aandacht voor hoogbegaafde leerlingen beperkt zich niet tot het aanbieden van gedifferentieerd leermateriaal in de eigen groep, er zijn inmiddels zelfs aparte scholen en kinderuniversiteiten opgericht voor deze leerlingen. Een van de tussenvormen ten aanzien van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, is de Plusklas. In een Plusklas, al dan niet in de eigen school, komen (hoog)begaafde leerlingen gemiddeld één dagdeel per week bij elkaar om een apart programma te volgen. Doelen van een Plusklas zijn vaak ervoor te zorgen dat de leerlingen niet gaan onderpresteren, zich goed voelen op school, gemotiveerd blijven om te leren en samen met ontwikkelingsgelijken uitgedaagd worden door een aangepast onderwijsaanbod.

## 2. Probleemstelling

Twee naast elkaar gelegen basisscholen in Utrecht zijn in de tweede helft van het schooljaar 2009-2010 een pilot gestart met Plusklassen. Voor het schooljaar 2010-2011 is voor de daadwerkelijke implementatie en uitvoering van de Plusklassen door de beide basisscholen gezamenlijk subsidie aangevraagd bij het Samenwerkingsverband. Aanvullende criteria voor toekenning van de subsidie zijn onder andere dat moet worden aangegeven welke concrete opbrengsten worden nagestreefd en wanneer en hoe er wordt geëvalueerd. De vraag van de basisscholen is te onderzoeken welke effecten er zijn voor de leerlingen die deelnemen aan de Plusklas. Met name op het gebied van welbevinden, motivatie en het leren leren. Dit omdat (bevordering van) deze aspecten onder andere de reden zijn dat de desbetreffende leerlingen deelnemen aan de Plusklas. Hieruit is de volgende probleemstelling geformuleerd:

*Leidt de onderwijsaanpassing in de vorm van een Plusklas tot het doel om de (hoog)begaafde leerlingen te leren leren, verhoogt het hun welbevinden en wat doet het met hun motivatie?*

De deelvragen die hieruit voortvloeien:

- *Is het welbevinden van de leerlingen verhoogd na het deelnemen aan de Plusklas?*
- *Is de motivatie ten aanzien van het leren veranderd na het deelnemen aan de Plusklas?*
- *Zijn de leervaardigheden van de leerlingen (regulatieve vaardigheden) verbeterd na het deelnemen aan de Plusklas?*

## 3. Theoretisch kader

### 3.1 Hoogbegaafdheid

Als men zegt dat iemand hoogbegaafd is, wordt in de volksmond vaak bedoeld dat iemand slim is en goed kan leren. Echter, in de wetenschappelijke literatuur blijkt al snel dat deze omschrijving niet voldoende is om het begrip te duiden. Sterker nog, er zijn verschillende definities van het begrip en verschillende factoren die de definitie van hoogbegaafdheid bepalen. Het blijkt dat de factoren intelligentie, persoonskenmerken en omgevingsfactoren in vrijwel alle modellen een grote rol spelen (Drent en Van Gerven, 2007). Waarom eigenlijk al die moeite om een compleet model met verschillende factoren te willen benoemen? Als het uitgangspunt is om leerlingen onderwijs te geven dat aansluit bij hun mogelijkheden, zal eerst bepaald moeten worden wat hun mogelijkheden zijn en waarop die zijn gebaseerd (Hoogeveen, Van Hell, Mooij en Verhoeven, 2004). In het geval van hoogbegaafde leerlingen zal dus specifiek moeten worden aangegeven wat onder hoogbegaafd wordt verstaan om zo te kunnen aangeven waarom, en vervolgens welke onderwijsaanpassingen wenselijk zijn om aan te kunnen sluiten bij de mogelijkheden van de leerlingen.

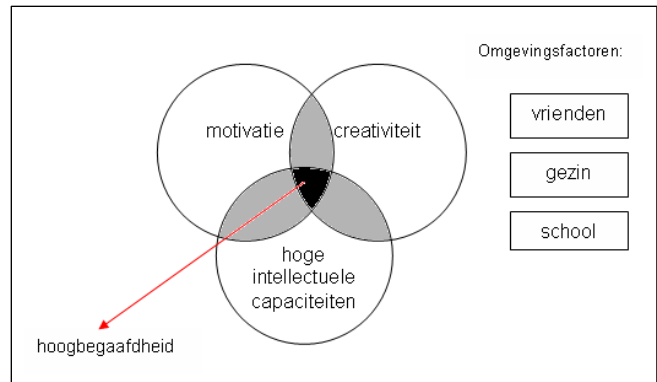
Vaak wordt de score op een IQ-test gebruikt om aan te geven of iemand hoogbegaafd is (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Bij zo'n uitgangspunt is dus de factor intelligentie bepalend. Bij een IQ tussen de 120 en 130 spreekt men van begaafdheid en bij een score van meer dan 130 spreekt men over hoogbegaafdheid. Ongeveer 2,5 % van de bevolking is hoogbegaafd. Dat komt gemiddeld neer op ongeveer één leerling per klas. Overigens bestaat ook over de definitie van intelligentie geen consensus (Hoogeveen et al., 2004). Gardner (1983) bijvoorbeeld, onderscheidt maar liefst acht type intelligenties; de meervoudige intelligenties. Sternberg (1997) stelt voor om intelligentie te zien als iemands

flexibele mentale mogelijkheden om zich aan te passen aan de veranderende omgeving. Iets dat je de rest van je leven zult (moeten) doen en waardoor je je leven lang kunt leren.

Omdat het intelligent zijn op zich geen garanties geeft voor uitzonderlijke prestaties, en andersom uitzonderlijke prestaties niet altijd met intelligentie te maken hoeven te hebben, is het belangrijk de omgevingsfactoren bij de definitie te betrekken. Een stimulerende, positieve omgeving maakt het mogelijk de aanwezige talenten tot uiting te laten komen.

De meest bekende modellen van hoogbegaafdheid die meer dan alleen de IQ-score betrekken bij de definitie van hoogbegaafdheid zijn het triadisch (meerfactoren)model van Renzulli en Mönks en het multifactorenmodel van Ziegler en Heller (Drent & van Gerven, 2007).

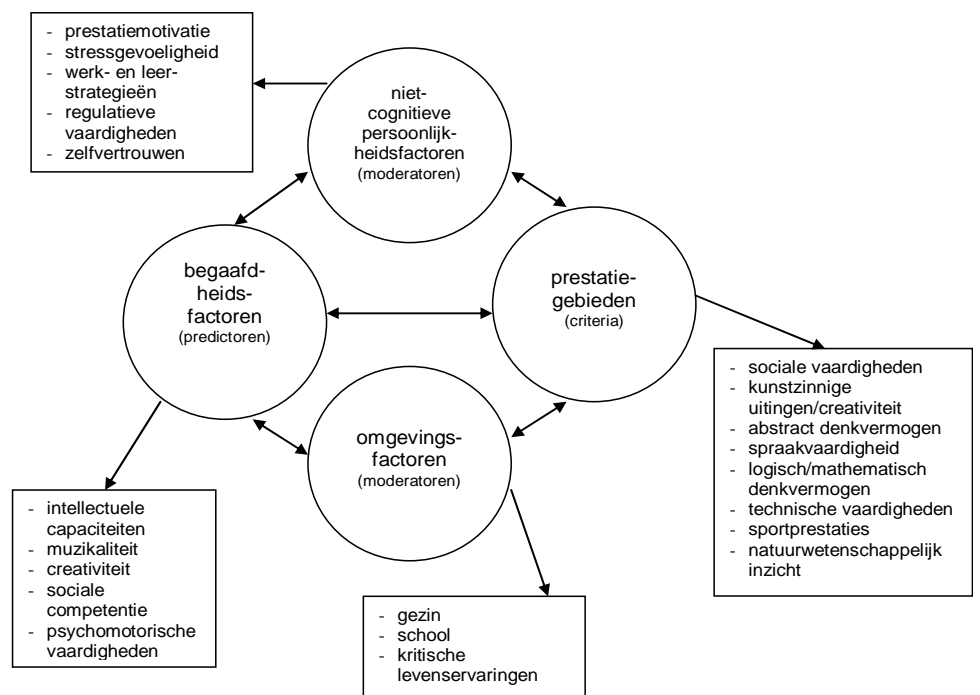
In het triadische (meerfactoren)model van Renzulli en Mönks (Figuur 1) wordt eveneens uitgegaan van een IQ-score van minimaal 130, maar om van hoogbegaafdheid te kunnen spreken moet men ook over een grote dosis creativiteit en motivatie te beschikken. Creativiteit om buiten de kaders te treden bij het zoeken naar oplossingen voor problemen en motivatie om te kunnen doorzetten om het doel te bereiken.



Figuur 1 *Triadisch model*

Renzulli en Mönks noemen de hoge intelligentie, creativiteit en motivatie de persoonlijkheidsfactoren. Daarnaast benoemen zij nog drie omgevingsfactoren: school, vrienden en gezin. Deze drie omgevingsfactoren spelen eveneens een rol als het gaat om tot hoge (begaafde) prestaties te kunnen komen.

Het Multidimensionale Model van Begaafdheid en Talent van Ziegler en Heller (Figuur 2) is aanzienlijk uitgebreider en benoemt met name het verschil tussen potentie/capaciteiten en prestaties (Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, zij). De capaciteiten beperken zich in dit model niet alleen tot de cognitieve competentie, maar ook sociale competentie, muzikaliteit en praktische intelligentie worden onder andere genoemd. Dit in navolging van de multipele intelligenties die Gardner benoemt (Drent & Van Gerven, 2007). De prestatiegebieden zijn



Figuur 2 *Multidimensionale Model van Begaafdheid en Talent*

ingedeeld in meerdere factoren en ook de persoonlijkheidskenmerken zijn meer uitgewerkt in bijvoorbeeld omgaan met stress, prestatie-motivatie en faalangst. De omgevingsfactoren hebben net als bij Renzulli en Mönks betrekking op gezin, school en vrienden, maar zijn uitgebreid met de factor kritische levenservaringen. Omdat dit model uitgebreider is dan het model van Renzulli en Mönks, kan het duidelijker maken welke factoren een rol spelen als een leerling niet naar vermogen presteert en dus onder-presteert. Ook voor dit model geldt namelijk dat het kunnen komen tot hoge prestaties een gevolg is van de combinatie van potentie/talent, persoonlijkheidskenmerken en omgeving.

Voor welk model van hoogbegaafdheid een school kiest, dus welke factoren worden meegenomen bij het bepalen of een leerling hoogbegaafd is, bepaalt mede het leerstofaanbod. Als men bijvoorbeeld creativiteit als een van de factoren van hoogbegaafdheid benoemt, zal die factor in zekere mate moeten worden betrokken bij het onderwijsaanbod.

In dit onderzoek is de focus gericht op de omgevingsfactor school. Het gaat erom dat de school het onderwijs op een zodanige wijze aanbiedt dat de hoge intellectuele capaciteiten, motivatie en creativiteit van de hoogbegaafde leerlingen worden aangesproken opdat deze leerlingen hoge prestaties leveren. Als dat niet, of niet in voldoende mate gebeurt, zal een leerling kunnen gaan onderpresteren of ongewenst gedrag kunnen gaan vertonen.

Het Landelijk Informatiepunt (hoog)begaafdheid voor het primair onderwijs, dat is ondergebracht bij SLO, voorziet de verschillende doelgroepen in ons land van informatie met betrekking tot hoogbegaafdheid. Op hun website hebben zij een overzicht gepubliceerd met daarin veel voorkomende eigenschappen en kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen. In Tabel 1 zijn die kort opgesomd.

Tabel 1

*Kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen*

---

**Kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen**

---

1. Hoge intelligentie
  2. Vroege ontwikkeling
  3. Uitblinken op een of meerdere gebieden
  4. Gemakkelijk kunnen leren
  5. Goed leggen van (causale) verbanden
  6. Het makkelijk kunnen analyseren van problemen
  7. Het maken van grote denksprongen
  8. Voorkeur voor abstractie
  9. Hoge mate van zelfstandigheid
  10. Brede of juist specifieke interesse/hoge motivatie/veel energie
  11. Creatief/origineel
  12. Perfectionistisch
  13. Apart gevoel voor humor
  14. Hoge mate van concentratie
- 

Drent en Van Gerven (2007) hebben daartoe eveneens een lijst opgesteld (Tabel 2) waarin leereigenschappen en persoonlijkheidseigenschappen op een rij worden gezet:

Tabel 2

*Leer- en persoonlijkheidseigenschappen (hoog)begaafde leerlingen*

<b>Leereigenschappen</b>	<b>Persoonlijkheidseigenschappen</b>
Is snel van begrip.	Is taalvaardig en kan spelen met taal.
Maakt grote denk- en leerstappen.	Komt met creatieve en originele oplossingen.
Beschikt over een goed geheugen.	Is geestelijk vroegrijp.
Heeft een brede algemene interesse en kennis.	Houdt van uitdagingen.
Beschikt over een groot probleemoplossend vermogen.	Beschikt over een groot doorzettingsvermogen.
Is in staat verworven kennis toe te passen.	Is veelal een intuïtieve denker.
Is in staat nieuwe kennis te integreren met oude kennis.	Heeft behoefte aan een hoge mate van autonomie.
Beschikt over een groot analytisch vermogen.	Beschikt over het vermogen tot (zelf)reflectie.
	Is sociaal competent.

Zij maken dit onderscheid om het verschil tussen begaafdheid en intelligentie aan te geven. Als voorbeeld noemen zij dat intelligente kinderen naast een hoog IQ ook over een aantal leereigenschappen beschikken. (Hoog)Begaafde kinderen beschikken naast een hoog IQ en een aantal leereigenschappen ook nog eens over een aantal kenmerkende persoonlijkheidseigenschappen. Drent en Van Gerven (2007, p. 12) vatten dat vervolgens op eenvoudige wijze samen door te stellen dat *begaafde kinderen wel intelligent zijn, maar dat intelligente kinderen niet begaafd hoeven te zijn*. Volgens hen kunnen leerlingen pas uitgroeien tot hoogbegaafden als op de leereigenschappen wordt ingespeeld.

Om de groep hoogbegaafde leerlingen naar vermogen te kunnen laten presteren is het belangrijk dat het onderwijsaanbod aansluit bij hun kenmerken/eigenschappen. Uit de Tabellen 1 en 2 blijkt onder andere dat hoogbegaafde leerlingen behoefte hebben aan autonomie en uitdagende opdrachten die aansluiten bij hun belevingswereld waardoor hun motivatie behouden blijft. Los daarvan is er de menselijke behoefte aan spiegeling aan ontwikkelingsgelijken om zich sociaal-emotioneel evenwichtig te ontwikkelen (Van Gerven, 2004; Winner, 1997). Als die mogelijkheid er niet is, is de kans groot dat een leerling het moeilijk zal krijgen. In het geval van hoogbegaafde leerlingen is die kans dus groter omdat zij immers in de minderheid zijn. Van Gerven (2004) noemt, net als Winner (2000), in dit geval een Plusklas een van de mogelijke oplossingen hiervoor.

Het lijkt tegenstrijdig om extra aandacht te besteden aan hoogbegaafden. Want volgens de informatie uit de Tabellen 1 en 2 zijn hoogbegaafden onder andere snel van begrip, beschikken zij over een hoge mate van zelfstandigheid en kunnen zij ook nog eens gemakkelijk leren en zullen zij 'er dus wel komen'. Uit de cijfers (Onderwijsraad, 2007) blijkt echter dat zo'n 30 tot 40 procent van hen onderpresteert wat kan leiden tot voortijdige uitval en problematisch gedrag. Om dat te voorkomen zullen zij door middel van een aangepast onderwijsaanbod moeten worden aangesproken op de voor hen kenmerkende eigenschappen en zullen zij moeten worden begeleid bij het zelf reguleren van hun leerprocessen zodat zij die competentie al vroeg (en voor het leven) beheersen. Als daaraan op de basisschool namelijk niets wordt gedaan, uit het onderpresteren zich in de onvoldoendes op de middelbare school (Pluymakers & Span, 1999). De hier gepresenteerde modellen over hoogbegaafdheid kunnen als hulpmiddel dienen om aangepast onderwijs te organiseren. Zij kunnen ook worden gebruikt om de oorzaak van de achterblijvende resultaten op te sporen door te onderzoeken welke factor of factoren bij een specifieke leerling de belemmerende functie vervullen. Het gaat er tenslotte om de talenten die deze leerlingen bezitten tot uiting te laten komen, dus hen te leren hoe zij hun talenten kunnen



aanspreken en hen allengs dat zelfstandiger te laten doen. Het identificeren van de hoogbegaafde leerling is dan een belangrijk element.

### **3.2 Identificeren van hoogbegaafdheid in de klas**

Hoogeveen en collega's (2004) vonden in hun meta-analyse dat voor het identificeren van hoogbegaafdheid voornamelijk gebruikt gemaakt wordt van intelligentiemetingen, prestaties, motivatie, vaardigheden, gedragskenmerken, nominatie door leerkrachten of ouders, portfolio-evaluatie, en combinaties van methoden/instrumenten.

Van Gerven (2004) stelt dat het selecteren van (hoog)begaafde leerlingen gedaan moet worden door te kijken naar de leerling en of hij/zij in hoge mate beschikt over de leer- en persoonlijkheidseigenschappen die eigen zijn aan (hoog)begaafde leerlingen (zie Tabel 2). Voordeel hiervan is dat ook de onderpresterende leerling en zij die last hebben van een leerstoornis als bijvoorbeeld dyslexie bij een eerste selectie komen bovendien. Overigens heeft deze aanpak wel gevolgen voor het percentage dat dan de doelgroep wordt, van 2,5 % naar ongeveer 16% van de leerlingen in een school (Drent & Van Gerven, 2007).

Met deze werkwijze zou ook de zorg die de Inspectie van het Onderwijs (2010) heeft, kunnen worden weggenomen. Zij stelt dat door het hanteren van een te enge definitie van hoogbegaafdheid, een groep begaafde leerlingen buiten de boot valt. Dat zou weer afbreuk doen aan het principe van passend onderwijs waarbij iedere leerling onderwijs op eigen niveau krijgt, zoveel mogelijk in het reguliere onderwijs. Dit ligt in de lijn met de valkuilen die Sternberg (1997) ziet als selectie alleen plaatsvindt op basis van intelligentietests.

Omdat problemen met hoogbegaafdheid zich al in het basisonderwijs manifesteren, is het van belang om deze leerlingen zo vroeg mogelijk op te merken en hen een aangepast onderwijsaanbod te geven (Drent & Van Gerven, 2007; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell en Verhoeven, 2007). Dat betekent dan wel dat leerkrachten en betrokken medewerkers weten hoe zij dat moeten doen. Deskundigheid op dit gebied verschilt per school evenals het beleid dat wordt gehanteerd (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De staatssecretaris van OCW (2008) pleit er dan ook voor dat aankomende leraren al in hun opleiding bekend worden gemaakt met het fenomeen hoogbegaafdheid en hoe ermee om te gaan. Voor veel leerkrachten is het een complexe opgave om het onderwijs passend te maken voor de specifieke behoeften van hoogbegaafden (Te Boekhorst-Reuver, Thijs & Roelofs, 2010).

Vaak is de school in staat om zelf te signaleren of een leerling hoogbegaafd is zonder dat een IQ-test hoeft te worden afgenomen (Drent & Van Gerven, 2007). De leerkracht, maar ook de ouders spelen hierbij een belangrijke rol.

Inmiddels zijn er meerdere instrumenten die als hulpmiddel kunnen dienen om hoogbegaafde leerlingen te signaleren. Voorbeelden zijn het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) van Van Gerven en Drent (2004) en het SiDi-R van De Bruin en Kuipers (2004).

Nog lang niet bij alle basisscholen is in beleid vastgelegd hoe er met hoogbegaafde leerlingen wordt omgegaan. Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie blijkt dat ongeveer 73% van de scholen met één of meerdere Plusklassen het beleid ten aanzien van onderwijsaanbod aan hoogbegaafden heeft vastgelegd in de schoolgids. 50% Van die scholen heeft het beleid ook grotendeels in het schoolplan staan (staatssecretaris OCW, 2008).

Ook voor scholen zelf zijn er inmiddels instrumenten om na te gaan hoe zij er beleidsmatig voor staan. Een voorbeeld hiervan is de Digitale Checklist Hoogbegaafdenwijzer van het SLO (Houkema, Steenbergen-Penterman, Te Boekhorst-Reuver & Hulsbeek, 2010). Ook het CPS kent een Zelfbeoordelinginstrument ter beoordeling van het begaafdheidsprofiel van scholen voor Primair Onderwijs (De Boer, 2010).

Als identificatie van de (hoog)begaafde leerling heeft plaatsgevonden, kan op basis van de kenmerkende eigenschappen een aangepast onderwijsaanbod worden opgesteld. In de volgende paragraaf worden de meest gebruikte onderwijsaanpassingen opgesomd en toegelicht.

### **3.3 Bestaande onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafden**

Zoals in de inleiding al is vermeld vindt de Inspectie van het Onderwijs (2010) dat goed onderwijs aansluit bij de mogelijkheden van leerlingen en speelt het daarop in. Een leerkracht in het basisonderwijs wordt geacht zijn doen en laten af te stemmen op de leerlingen en hij houdt daarbij rekening met de individuele verschillen (Lerarenweb). Voor (hoog)begaafde leerlingen is het standaardonderwijs vaak niet uitdagend genoeg; zij kunnen meer aan en gaan vaak ook sneller door de stof dan de gemiddelde leerling (zie onder andere Tabel 1). Om toch aan de onderwijsbehoeften van deze groep leerlingen te kunnen voldoen, zodat hun talenten zo goed mogelijk worden benut, en om te voorkomen dat zij hun motivatie verliezen en gaan onderpresteren, is een aangepast onderwijsaanbod van belang.

In Nederland wordt verdieping en verbreding het meest gehanteerd als onderwijsaanpassing (staatssecretaris OCW, 2008). Dit wordt ook wel compacting en verrijking genoemd. *Het doel van verrijkingsstof is om leerlingen beter in staat te stellen het beste uit zichzelf te halen* (Van Gerven, 2009 in Inspectie van het Onderwijs, 2010, p. 21). De aanpassing houdt in dat overbodige delen worden geschrapt waardoor de tijd die vrijkomt ingevuld kan worden met meer uitdagend materiaal dat beter aansluit bij de capaciteiten van de hoogbegaafde leerling (Inspectie van het onderwijs, 2010). De aangepaste lesstof komt dus niet bovenop de reguliere lesstof, maar in plaats daarvan. Dit moet leiden tot bredere ontwikkeling en minder onderpresteren, maar ook tot minder verveling, betere groei en ontwikkeling van de persoon en motivatie (Mooij et al., 2007). Te Boekhorst-Reuver en collega's (2010) stellen ook dat verrijking een aanvulling moet zijn op het reguliere onderwijsaanbod, maar wel in samenhang daarmee. Als die verrijking buiten de reguliere groep plaatsvindt, is een goede communicatie tussen de betreffende leerkrachten over onder andere doelen en inhouden van belang. Mooij en collega's (2007) merken hierbij nog op dat bij verrijking het accent meer op het leerproces moet liggen dan op het product; niet op het produceren van wat je al weet, maar om het werkelijk aanleren van nieuwe kennis, vaardigheden en het doorzetten, plannen en organiseren van het werk. Kuipers (2010) duidt dat verschil door te spreken over informeel en formeel leren. Informeel leren gebeurt zonder strategie en met weinig of geen moeite. Als voorbeeld noemt hij het kijken naar een tv-programma op Discovery Channel en meteen goed onthouden wat je hebt gezien. Bij het formele leren gebruik je een strategie en is inzet, moeite en doorzettingsvermogen nodig waardoor je metacognitieve vaardigheden ontwikkelt zoals plannen en reflecteren. Mooij en collega's (2007) leggen dit uit door te stellen dat de leerling controle moet krijgen over denk- en werkstrategieën, en gestimuleerd moet worden over eigen grenzen heen te gaan en uitdagingen aan te gaan. Niet slechts het aanbieden van interessante leerstof waardoor de leerlingen zich prettig gaan voelen. De activiteiten die worden uitgevoerd bij de verdieping en verbreding moeten echter wel serieus worden gewaardeerd en beoordeeld om te voorkomen dat motivatie gaat dalen (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Een andere aanpassing is versnellen, dat wil zeggen een klas overslaan of twee groepen in één jaar afronden. Dit gebeurt bij ongeveer een derde van de hoogbegaafde leerlingen en vooral in de groepen 3 t/m 8 (staatssecretaris OCW, 2008). In vergelijking met de overige leerarrangementen leidt versnelling tot relatief de meeste cognitieve effecten (Mooij et al., 2007). De VersnellingsWenselijkheidsLijst (Hoogeveen et al., zj) kan worden gebruikt ter ondersteuning om te beslissen of een leerling kan versnellen.

De onderwijsaanpassing die in dit onderzoek centraal staat is de Plusklas. Hier komen leerlingen gemiddeld één tot twee dagdelen per week bij elkaar buiten hun eigen groep. Landelijk gezien zitten er niet alleen hoogbegaafde leerlingen in, maar ook leerlingen die op taal- en rekentoetsen bovengemiddeld scoren, leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, onderpresteerders, of leerlingen die meer uitdaging nodig hebben. Het aanbod is meestal verbreding, verdieping en extra vakken. Vaak wordt projectmatig gewerkt met aparte lesmaterialen en is er veel ruimte voor initiatief vanuit de leerlingen. Bekostiging vindt veelal plaats vanuit reguliere middelen (staatssecretaris OCW, 2008).

De Plusklassen, maar ook andere aanpassingen zoals speciale klassen en scholen, waar de hoogbegaafde leerlingen buiten hun eigen groep met verrijking bezig zijn, laten positievere effecten op schoolprestaties zien dan de leerlingen die binnen hun groep verrijken (Mooij et al., 2007).

Naast deze aanpassingen vermelden Mooij en collega's (2007) nog de aparte klas voor hoogbegaafde leerlingen en de aparte school voor hoogbegaafde leerlingen, bijvoorbeeld de Leonardo-groep. Nadeel van deze aanpassingen is dat de leerlingen weinig contact hebben met normaal begaafde leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Een meta-analyse en overzicht van internationaal onderzoek van Hoogeveen en collega's (2004) laat zien dat, in naam dezelfde, onderwijsaanpassingen verschillende effecten hebben en dat naast de onderwijsaanpassing verschillende factoren van invloed bleken op de verschillende effecten. Zij noemen hier onder andere capaciteit, persoonlijkheid, omgeving en de levensfase waarin de leerling zich bevindt. Dit is in lijn met de modellen die in paragraaf 3.1 zijn genoemd en waarin naar de verschillende persoonlijkheids- en omgevingsfactoren wordt verwezen die van invloed zijn op hoogbegaafdheid. Dit betekent dus dat er geen onderwijsaanpassing bestaat die voor iedere hoogbegaafde leerling hetzelfde effect oplevert, maar dat de verrijking van het onderwijs per leerling aangeboden zou moeten worden. Hoogeveen en collega's (2004) noemen de onderwijsomgeving adequaat als die leidt tot het benutten c.q. tot uiting komen van de capaciteiten van de hoogbegaafde leerling. Dit is conform de formulering die de Inspectie van het Onderwijs (2010) hanteert als zij het over goed onderwijs heeft. Hoogeveen en collega's (2004, p.6) benadrukken daarom dat een school meerdere aanpassingen moet aanbieden *en dat per leerling gekeken wordt welke aanpassingen op welk moment tot de beste resultaten leiden, zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel gebied.*

Actueel is het onderzoek van Te Boekhorst-Reuver en collega's (2010) naar de manier waarop leerkrachten kunnen worden toegerust bij het vormgeven van verrijkingsonderwijs. Daartoe hebben zij ontwerprichtlijnen opgesteld waarmee wenselijke doelen en vaardigheden op een rij zijn gezet. Hieraan ten grondslag lagen verschillende modellen van hoogbegaafdheid en zijn aan de hand daarvan criteria opgesteld waaraan de doelen voor hoogbegaafde leerlingen moeten voldoen:

1. *aansluiten bij de kenmerkende eigenschappen van de groep (hoog)begaafde leerlingen, met daarbij oog voor de specifieke cognitieve, sociale en emotionele behoeften, capaciteiten en interesses van de individuele (hoog)begaafde leerling;*
2. *betrekking hebben op meerdere gebieden en vormen van intelligentie;*
3. *betrekking hebben op zowel cognitieve als niet-cognitieve factoren (waaronder taakgerichtheid / motivatie, creatief vermogen, persoonlijkheid, prestatievermogen, stressgevoeligheid, werk- en leerstrategieën, reguliere vaardigheden, zelfvertrouwen, metacognitieve vaardigheden, leer-/studievaardigheden, (hogere) denkvaardigheden en vaardigheden in het vergaren en reproduceren van kennis).*

*Verder blijkt dat het naast het zorgvuldig kiezen van doelen belangrijk is oog te hebben voor de brede omgeving waarin deze doelen een rol spelen, in de leeromgeving op school maar ook in de buitenschoolse en thuissituatie (Te Boekhorst-Reuver et al., 2010, p. 8).*

Dit heeft geleid tot de (generieke) Doelen en VaardighedenLijst (DVL) die is ingedeeld volgens de drie basisvermogens zoals weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3  
Basisvermogens uit de DVL

Doel	Vaardigheden
Leren leren	Vaardigheden mbt motivatie/taakgerichtheid Vaardigheden mbt planmatig werken Vaardigheden mbt de inzet van leerstrategieën
Leren denken	Analytisch denken Creatief denken Kritisch denken
Leren leven	Intrapersoonlijke vaardigheden Interpersoonlijke vaardigheden

Daarnaast hebben Te Boekhorst-Reuver en collega's (2010) handreikingen ontwikkeld met aanwijzingen voor het bepalen van de onderwijsbehoeften en het selecteren van onderwijsactiviteiten. De onderzoekers zijn van mening dat voor de groep hoogbegaafde leerlingen de doelen van het onderwijs belangrijk zijn. De inhoud zou aan de hand van de doelen moeten worden vastgesteld en vormen op die manier het middel om de doelen te bereiken. Kanttekeningen die de schrijvers daarbij maken zijn dat dit soort doelen niet op korte, maar pas op langere termijn en waarschijnlijk niet volledig behaald zullen kunnen worden. Het betreft een cyclisch proces waarbij de doelen moeten worden gezien als ankerpunten en waarbij de mate van sturing door de leerling zelf steeds groter en die van de leerkracht dus kleiner zou moeten worden. Het formuleren van de doelen zou idealiter gezamenlijk door leerkracht en leerling moeten gebeuren omdat dan het behalen van de doelen een grotere kans krijgt. Ten slotte melden de auteurs dat het evalueren en bijstellen niet moet worden vergeten en dat de doelen wel concreet, maar niet te statisch moeten worden geformuleerd omdat er anders kans is op verschraving van het onderwijs doordat er geen ruimte overblijft voor het spontaan inspelen op onverwachte gebeurtenissen.

Er is dus geen standaardoplossing als het gaat om het aanbieden van onderwijs-aanpassingen en het is (nog) niet bekend welke aanpassing, wanneer en bij welke leerling het meest gunstige effect oplevert. De Inspectie van het Onderwijs (2010) benoemt dat het systematisch vaststellen van de effecten lastig is; toetsen zouden niet meer voldoen naarmate leerlingen ouder worden en regelmatig wordt de verrijkingstof niet meegenomen bij het toetsen.

Vaak worden dan ook meerdere aanpassingen aangeboden waarbij het belangrijk is het doel van de aanpassing in ogenschouw te nemen. Het verhogen van cognitieve prestaties is voor hoogbegaafde leerlingen meestal niet het doel omdat zij vaak al hoge scores behalen op de toetsen. Het gaat er om, zoals Te Boekhorst-Reuver en collega's (2010) stellen, hen te leren leren, te leren denken en te leren leven, dus ervoor te zorgen dat deze doelgroep meta-cognitieve vaardigheden verwerft. In de volgende paragraaf wordt toegelicht wat hieronder wordt verstaan.

### 3.4 Leren leren, leervaardigheden

Ondanks hun hoogbegaafdheid vinden de leerlingen het lastig zichzelf doelen te stellen en zelfdiscipline op te brengen (staatssecretaris OCW, 2008). Het zichzelf doelen stellen en zelfdiscipline opbrengen hangt samen met hun behoefte aan autonomie (zie onder andere Tabel 1 en 2). Deze leerlingen zullen dus begeleid moeten worden bij het zelf verantwoordelijk worden voor hun eigen leerproces, het zelfregulerend leren.

Zelfregulerend leren wil zeggen dat zelf sturing wordt gegeven aan het leerproces. Verschillende auteurs gebruiken daarvoor verschillende modellen en componenten. Boekaerts (1997) ziet zelfregulerend leren als de interactie tussen cognitieve, metacognitieve en motivationele processen die tijdens het verwerken van informatie samenwerken. Metacognitie maakt het mogelijk te reflecteren op enerzijds je eigen leerproces en anderzijds het gebruik en reguleren van strategische activiteiten. De metacognitieve processen kunnen het leren dus sturen, monitoren en reguleren (Dignath, et al., 2008).

Zimmerman en Martinez-Pons (1990) benoemen persoonlijke processen, de omgeving en het eigen gedrag de determinanten die het zelfregulerend leren bepalen. Als een leerling het eigen werk bekijkt en dat als onvoldoende beoordeelt, zal het zelfvertrouwen negatief worden beïnvloed wat weer van invloed is op motivatie en de keuze voor te volgen strategieën. In deze formulering is zelfregulerend leren niet statisch, maar contextafhankelijk. Ook Perry (1998) benoemt de context als belangrijke determinant. De instructiecontext moet leerlinggericht, betekenisvol en authentiek zijn om met zelfregulerende activiteiten aan de slag te kunnen. Zij doelt daarmee op complexe activiteiten met de mogelijkheid voor leerlingen om keuzes te maken, uitdaging te zoeken, samen te werken en hun eigen werk te evalueren waarbij de leerkracht een begeleidende en geen sturende rol speelt (Perry, 1998). In haar onderzoek maakt zij verschil tussen geschikte klassen voor zelfregulerend leren en niet-geschikte (low) ZRL-klassen. In ZRL-geschikte klassen verwierven de leerlingen een specifieke zelfregulerende houding en dito vaardigheden terwijl in de low-ZRL klassen de leerlingen een laag zelfvertrouwen ten opzichte van leren hadden en situaties waarin zij fouten zouden kunnen maken, uit de weg gingen en dus gemakkelijke werkjes gingen doen. Dat is vergelijkbaar met de manier waarop Boekaerts (1997) er naar kijkt. Volgens haar word je niet van de ene op de andere dag een zelfregulerende leerling. Leerkrachten moeten zorgen voor een krachtige leeromgeving waarin leerlingen geïnspireerd worden om hun eigen leerervaringen vorm te geven. Dat betekent dat zij actief deelnemen aan het (her)formuleren van leerdoelen waarbij zij allengs minder strak begeleid worden, maar ook gestimuleerd worden om te communiceren en te reflecteren over hun inzet om het doel te bereiken. Te Boekhorst-Reuver en collega's (2010) bevestigen dit door te stellen dat de doelen en vaardigheden gezamenlijk moeten worden vastgesteld. De leerkracht moet daar uiteraard wel positief tegenover staan. Lombaerts, De Backer, Engels, Van Braak en Athanasou (2009) stellen dat de opvattingen van leerkrachten over zelfsturend leren van belang zijn voor realisatie ervan. Zij ontwikkelden een instrument, specifiek voor het basisonderwijs, waarmee die opvattingen van leerkrachten kunnen worden gepeild. Hun persoonlijke ideeën en inzichten ten opzichte van zelfregulerend leren, invoering daarvan, maar ook ervaring ermee blijken belangrijke determinanten (Lombaerts, Engels & Van Braak, 2009). Heller (1999, 2005) voegt daar nog aan toe dat als de leerkracht zich eveneens als lerende opstelt, er effectiever wordt ondersteund bij het zelfstandig leren, denken en creatief oplossingen vinden.

Naar zelfregulerend leren is de laatste jaren steeds meer onderzoek gedaan. Zelfregulerende vaardigheden zijn namelijk niet alleen tijdens de 'schoolse periode' belangrijk, maar ook in toenemende mate daarna (Boekaerts, 1997). Dignath, Buettner en Langfeldt (2008) noemen zelfregulerend leren zelfs de belangrijkste competentie die nodig is om een leven lang te kunnen blijven leren. Niet alleen in het onderwijs, maar ook in de topsport blijkt zelfregulatie een belangrijke voorspeller van succes (Van Nieuwstadt, 2011). De laatste tijd is er steeds meer belangstelling voor het zelfregulerend leren bij jongere kinderen. Zo heeft onderzoek aangetoond dat jonge kinderen in staat zijn en ook echt deelnemen aan activiteiten om hun leren zelf te reguleren (Dignath, et al., 2008; Joyce & Hipkins, 2004; Perry, 1998; Roebbers, Schmid & Roderer, 2009). Als grootste voordeel noemen zij dat het vroegtijdig trainen van zelfregulerend leren de juiste houding en zelfvertrouwen in het leren vormen. Onderzoek onder studenten in het hoger onderwijs heeft aangetoond dat de onderliggende opvattingen over leren van belang zijn voor het sturen van het eigen leerproces en dus ook voor de kwaliteit ervan (Vermetten, Lodewijks & Vermunt,

2000). En eenmaal aangeleerde, minder effectieve leerstijlen zijn in een later stadium moeilijk te wijzigen (Dignath, et al., 2008).

Ondanks de verschillende definities van zelfregulerend leren, kan gesteld worden dat in vrijwel alle beschrijvingen de volgende drie componenten onderdeel uitmaken van zelfregulerend leren:

1. metacognitieve strategieën: doelen stellen, plannen, monitoren en bijsturen van het leerproces;
  2. motivatie: inzet en het doorzettingsvermogen;
  3. cognitieve strategieën: herhalen, elaboreren, structureren, etc.
- (Pintrich & De Groot, 1990).

Voor het leren leren zijn de metacognitieve strategieën belangrijk omdat daarmee het leerproces (bij)gestuurd kan worden. Als men de schoolgidsen op het internet mag geloven, dan besteden zeer veel basisscholen aandacht aan het leren leren. Het curieuze is echter dat er nooit wordt gesproken over evaluatie ervan. Het blijkt dat er (nog) geen instrumenten zijn waarmee generieke leervaardigheden van basisschoolleerlingen kunnen worden gemeten. In het kader van onderzoek naar het Nieuwe Leren waarin metacognitie, en dus zelfregulatie, een grote rol speelt, is al eens opgemerkt dat het wenselijk is hiervoor instrumenten te ontwikkelen (Blok, Oostdam & Peetsma, 2006). Navraag bij een van de auteurs heeft opgeleverd dat haar niet bekend is of er inmiddels al zo'n instrument is ontwikkeld. Wel heeft bijvoorbeeld het Cito een online instrument om studievaardigheden te meten, maar dat is gericht op het gebruik van hulpbronnen. Ook is er de *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, MSLQ, van Pintrich (Duncan en McKeachie, 2005) die het gebruik van zowel cognitieve als metacognitieve strategieën, en het gebruik van hulpbronnen meet. Maar deze is ook weer niet gericht op basisschoolleerlingen. Wel zijn er onderzoeken op specifieke vakgebieden waarvan sommige zich ook op hoogbegaafden richten. Stoeger en Ziegler (2005) bijvoorbeeld, evalueerden de inzet van een zelfregulatieprogramma gericht op het verbeteren van het rekenen van onderpresterende hoogbegaafde leerlingen. Joyce en Hipkins (2004) gebruikten natuurkundige proefjes om te onderzoeken of jonge leerlingen zelfregulerende vaardigheden bezitten. In hun onderzoek bleek ook weer de functie van de leerkracht als rolmodel belangrijk. De in paragraaf 3.3 beschreven Doelen en VaardighedenLijst van Te Boekhorst-Reuver en collega's (2010) geeft echter wel concreet geformuleerde generieke doelen die meetbaar en observeerbaar zijn, maar die is nog niet uitgewerkt tot een instrument om de leervaardigheden te meten.

Voor het zelf kunnen reguleren van het leren zijn dus metacognitieve strategieën, cognitieve strategieën en motivatie nodig. In de volgende paragraaf wordt uiteengezet welke rol motivatie speelt bij dit proces.

### **3.5 Motivatie**

Voor het zelf kunnen sturen van het eigen leerproces is, zoals in de vorige paragraaf vermeld, ook motivatie nodig. Er is onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Met intrinsieke motivatie wordt de aangeboren neiging, ofwel de drijfveer, bedoeld waarmee men uitdagingen aangaat, over de eigen grenzen heen gaat en zo ontdekt en leert (Ryan & Deci, 2000). De motivatie ervoor komt dus van binnenuit, is intrinsiek, en het gaat hierbij om de handelingen die je leuk vindt en die het doel op zich zijn. Bij extrinsieke motivatie ligt de drijfveer buiten jezelf, bijvoorbeeld omdat iets moet van een leerkracht. Het bereiken van het doel, de beloning, is dan de drijfveer.

Volgens Ryan en Deci (2000) zijn er drie menselijke psychologische behoeften die ervoor zorgen dat men motivatie kan opbrengen voor dat wat moet worden gedaan. Deze drie

behoeftes, te weten competentie, relatie en autonomie, zijn van belang voor de ondersteuning om cognitief te kunnen groeien, om constructief te kunnen samenwerken en voor het persoonlijk welzijn. Het APS (2011) omschrijft in haar folder Kies Adaptief! deze drie basisbehoefte op de volgende manier:

- *Onder competentie wordt verstaan dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, aan kunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aan kunnen.*
- *Onder de basisbehoefte relatie wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd weten dat ze erbij horen, het gevoel hebben welkom te zijn en dat ze zich veilig voelen.*
- *Onder de basisbehoefte autonomie wordt verstaan dat ze weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen.*

Als in die drie behoeftes wordt voorzien, dan worden intrinsieke motivatie en welbevinden verbeterd. Zo niet, dan zullen zowel motivatie als welbevinden verminderen. Zo dragen onder andere feedback, communicatie, beloning en uitdagingen tijdens een actie/handeling bij aan het gevoel van competentie en verhogen zij daarmee de intrinsieke motivatie voor die actie (Ryan & Deci, 2000). Hier hoort echter wel een gevoel van autonomie bij, dus het idee dat men de handelingen zelf stuurt. Zowel te voor de hand liggende feedback of beloning, als ook bijvoorbeeld opgelegde deadlines of doelen, ondermijnen de intrinsieke motivatie omdat zij zowel het gevoel van competentie als autonomie verminderen. Dit komt overeen met de stelling van Te Boekhorst-Reuver en collega's (2010) dat doelen en vaardigheden gezamenlijk moeten worden vastgesteld.

De behoefte relatie of betrokkenheid, die ook van invloed is op intrinsieke motivatie, betekent in dit geval dat betrokkene het gevoel moet hebben dat er een veilige situatie is waarin aandacht is voor hem of haar (Ryan & Deci, 2000). Maar naarmate een kind ouder wordt en het 'schoolse' leren begint, is beïnvloeding van extrinsieke motivatie eveneens belangrijk. Ryan en Deci (2000) benoemen hierbij verschillende gradaties wat betreft sturing. Ook hier blijkt het gevoel van betrokkenheid belangrijk om de extrinsieke motivatie toch intern, geïnternaliseerd, te kunnen reguleren. Ook het gevoel competent te zijn en activiteiten uit te voeren die voor jou belangrijke personen interessant vinden, versterken dat gevoel. Mooij en collega's (2007) noemen ouders als voorbeeld. Als ouders interessante activiteiten verrichten en interesse tonen in dat wat hun kinderen doen, draagt dat positief bij aan onder andere schoolmotivatie. De Onderwijsraad (2007) noemt de rol die leraren vervullen belangrijk als het gaat om het motiveren van leerlingen. Als de leerkracht zich verdiept in hetgeen de leerlingen bezighoudt (betrokkenheid) en hen het gevoel kan geven dat zij iets kunnen (competentie) zal dat kunnen aanzetten tot verder leren. Versterking van de extrinsieke motivatie kan net als bij intrinsieke motivatie plaatsvinden als de persoon in kwestie het gevoel heeft autonoom te handelen, te weten waartoe het dient en als de doelen in lijn liggen met zijn of haar andere doelen (Ryan & Deci, 2000). Belangrijk daarbij is dat een leerling het nut ziet van een opdracht (Onderwijsraad, 2007).

De drie behoeftes waarover hier wordt gesproken hebben invloed op zowel motivatie als het persoonlijk welbevinden. In de volgende paragraaf wordt het begrip welbevinden toegelicht.

### **3.6 Welbevinden van leerlingen**

Van het begrip welbevinden zijn meerdere definities en omschrijvingen. In hun ruime exploratie van bestaande literatuur vonden De Volder en De Lee (2009) zeer uiteenlopende, maar geen eensluidende definities. Het welbevinden waarnaar is gekeken in dit onderzoek is het welbevinden van leerlingen in een schoolsituatie. Vorst, Smits, Oort, Stouthard, & Davids (2010) zien welbevinden als een houding en noemen het ook wel satisfactie met het schoolleven.

Zij hebben welbevinden/satisfactie onderverdeeld in:

- a. Plezier op school;
- b. Sociaal aanvaard voelen;
- c. Relatie met leerkrachten.

Naast motivatie en zelfvertrouwen is welbevinden van belang omdat het de leerling in staat stelt zich aan te passen aan de doelstellingen van de school, namelijk: kennisverwerving, sociale vorming en zelfontplooiing. Als de leerling zich op school niet prettig voelt, het welbevinden negatief ervaart, dan kan het de ontwikkeling van die leerling verstoren en zou hij zich kunnen onttrekken aan deelname aan schoolactiviteiten.

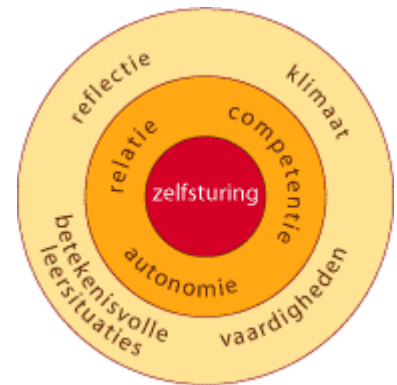
Zo bezien is welbevinden dus ook belangrijk voor de effectiviteit van het onderwijs. Vorst en collega's (2010) stellen dat negatieve houdingen voorspellers zijn van onder andere onderpresteren. En zoals al vermeld, ligt het percentage onderpresteerders van de groep hoogbegaafde leerlingen tussen de 30 en 40. De essentie van het bevragen van leerlingen over hun welbevinden is hiermee duidelijk.

### 3.7 Wat hebben motivatie, welbevinden en zelfregulatie met elkaar te maken?

Het APS (2011) heeft op basis van de in paragraaf 3.5 genoemde menselijke psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie, het Adaptief Onderwijs verder uitgewerkt. In haar folder Kies Adaptief! vermeldt zij het volgende:

*"Deze drie basisbehoeften samen bepalen het pedagogisch klimaat dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt. Voor de docent die adaptief werkt, betekent dit dat hij zijn gedrag afstemt op deze basisbehoeften. Dat geldt zowel voor het didactisch en organisatorisch handelen als voor het pedagogisch optreden.*

*Op die manier wordt onderwijs vormgegeven waarin leerlingen gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan en waarvan ze uiteindelijk optimaal profiteren."*



Figuur 3 Model Kies Adaptief

Als het onderwijs zo zou kunnen worden ingericht, dan heb je volgens deze methode gemotiveerde leerlingen doordat zij in een veilige omgeving (relatie/betrokkenheid) zelfsturend aan het werk zijn (autonomie) en worden gewaardeerd door hun medeleerlingen en leerkracht (competentie). Zij voelen zich daardoor competent, kunnen in betekenisvolle (zelfregulerende) leersituaties aan hun vaardigheden werken en reflecteren op hun handelen (Figuur 3). Als dat alles volgens plan verloopt, zal ook hun welbevinden in orde zijn; zij hebben plezier op school, voelen zich sociaal aanvaard en hebben een goede relatie met de leerkracht. Het belang hiervan moge duidelijk zijn. Als deze leerlingen door het uitdagender en betekenisvolle onderwijsaanbod en in samenwerking met ontwikkelingsgelijken zelf hun leerproces kunnen sturen, wordt de kans kleiner dat zij onderpresteren en is de kans groter dat zij met plezier naar school gaan. Dat is belangrijk voor henzelf, maar ook voor de maatschappij.

## 4. De praktijk bij beide scholen

Beide Utrechtse basisscholen hebben een eigen lokaal voor de bijeenkomsten van de Plusklas. Daarin zijn ook hun materialen beschikbaar. De Plusklasleerkrachten hebben af en toe contact en spreken dan over wat er wel of niet werkt voor de leerlingen in de Plusklas.



## 4.1 School A

Aanleiding tot oprichting van de Plusklas is het feit dat een aantal leerlingen niet voldoende uitdaging meer kon vinden in het compacten, verrijken, Chinese les en vaak ook al was versneld, een klas had overgeslagen. Het doel van de Plusklas is onderwijs te bieden dat aansluit bij de specifieke onderwijsbehoeften van deze hoogbegaafde leerlingen en het bieden van specifieke ondersteuning op het gebied van leren leren. Zij mogen dat op een explorerende wijze doen en daarbij fouten maken. De Plusklas is bovenop het reguliere aanbod dat al extra uitdaging biedt en dat de desbetreffende leerlingen (meestal) goed kunnen volgen.

Signalering gebeurt via het zorgtraject; tijdens groeps-/leerlingbesprekingen worden leerlingen aan de hand van het LOVS en observaties van leerkrachten besproken. Hieruit komt het beeld naar voren van een vermoedelijk meer- of hoogbegaafde leerling. Leerkracht en intern begeleider (IB-er) kijken naar het leeraanbod en passen dat aan. Dit wordt besproken met ouders. Indien nodig of wenselijk zet de school het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid van Van Gerven en Drent (2004) in.

Voordat een leerling wordt toegelaten tot de Plusklas zijn eerst andere onderwijsaanpassingen aangeboden, namelijk compacten, verrijken, eventueel versnellen, en Chinees. Compacten van rekenen gebeurt tijdens de reguliere lessen met de methode 'Wereld in Getallen'. Verrijken, ook tijdens de reguliere lessen, gebeurt door middel van opdrachten uit Somplex en specifiek verzameld en aangekocht materiaal. Versnellen kan plaatsvinden als de leerling vanaf groep 3 A-scores behaalt, de leerling zelfstandigheid bezit, er motivatie zowel bij de ouders als bij de leerling aanwezig is en de leerling er sociaal-emotioneel aan toe is. Er wordt maximaal 1 keer versneld in de basisschoolcarrière. Als blijkt dat de leerling ondanks het aangepaste onderwijsaanbod nog steeds uitdaging nodig heeft, kan deze deelnemen aan de lessen Chinees. Ouders bekostigen zelf deze lessen. Voor toelating tot de lessen Chinees gelden dezelfde criteria als bij het versnellen.

De Plusklas is toegankelijk voor leerlingen van groep 5 t/m 8 die (extern) op intelligentie zijn getest en waarvan de score minimaal 130 is. Hoogbegaafdheid wordt zodoende eerst bepaald door het IQ, maar om voor plaatsing in de Plusklas in aanmerking te komen, dient de leerling ook over enige zelfstandigheid en over motivatie te beschikken. Samen met ouders, leerkracht en IB-er neemt uiteindelijk de school het besluit om de leerling te plaatsen in de Plusklas.

Er worden echter ook leerlingen toegelaten die iets onder de 130 scoren, maar waarvan de leerkracht en IB-er verwachten dat zij 'best meer op hun tenen kunnen lopen'. Als uit de IQ-test een disharmonisch profiel naar voren komt, geldt dat de verbaalscore in ieder geval boven de 130 moet zijn. Overigens hebben alle leerlingen die worden voorgedragen voor de Plusklas een zorgplan met individuele aandachtspunten. De kosten voor de intelligentietest worden betaald door de desbetreffende ouders. Dit wordt beargumenteerd door te stellen dat het aangepaste onderwijsaanbod in school plaatsvindt en de ouders dus geen extra kosten voor een externe Plusklas hoeven te betalen (ook geen extra reistijd en -kosten). Het is een vergelijkbaar aanbod dat geldt voor leerlingen met specifieke leerproblemen en waarvoor remedial teaching (RT) is geïndiceerd.

Reden dat pas vanaf groep 5 kan worden ingestroomd in de Plusklas is dat de leerlingen uit groep 3 meestal kunnen worden bediend door het versneld doorstromen naar groep 5. Daarnaast spelen ook financiële en organisatorische factoren een rol. Om het Plusaanbod toch vanaf groep 3 te laten gelden, is de school zich aan het oriënteren op een gestructureerd, planmatig en schoolbreed aanbod voor de groepen 3 t/m 8 dat meer verankerd zal zijn in de school-/klasorganisatie. De Plusklas komt wekelijks 1,5 uur onder schooltijd in het eigen schoolgebouw bij elkaar en bestaat op papier uit een groep van 5 tot 8 leerlingen.

Van de leerkracht wordt verwacht dat deze gemotiveerd is, deskundig op het gebied en zodoende affiniteit heeft met de doelgroep. De overdracht met collega's van de reguliere

groep is niet formeel geregeld, maar vindt over het algemeen direct en snel plaats. Bovendien worden de verrichtingen per les door de Plusklasleerkracht (en ook door de leerlingen) bijgehouden en liggen ter inzage voor de collega's in het Plusklaslokaal. De Plusklasleerkracht brengt, net als de leerkracht Chinees, per rapportperiode een verslag uit per leerling. Dit verslag wordt toegevoegd aan het rapport.

In de schoolgids, beschikbaar via de website van de school, is expliciet aandacht voor begeleiding van hoogbegaafde leerlingen. Het beleid ten aanzien van hoogbegaafdheid wordt schoolbreed gedragen, van leerkrachten tot en met bestuur. In het voorjaar van 2010 is een Studiedag aan dit onderwerp besteed. Daarmee is het startsein gegeven en zijn de Plusklasleerkracht en IB-er gestart met de voorbereidingen voor de daadwerkelijke implementatie van de Plusklas voor schooljaar 2010-2011.

In de Plusklas wordt steeds aan de hand van een thema gewerkt. De leerlingen houden in een logboek bij waaraan zij hebben gewerkt en wat zij de volgende keer nodig denken te hebben om verder te kunnen gaan. Ook wordt besproken wat er goed en minder goed ging. Dit had wel eens betrekking op een samenwerkingssituatie en het gevoel dat betrokkenen daarbij hadden, of zouden kunnen hebben. De leerlingen werden uitgedaagd zich te verplaatsen in de andere persoon.

Het eerste thema 'spellen' is door de leerkracht gekozen (in overleg met de leerkracht van school B). In zelf samengestelde groepjes hebben de leerlingen een spel ontworpen. Aan de hand van vragen als: wat voor soort spel is het, welk thema heeft het spel, voor welke leeftijdsgroep is het bedoeld en met hoeveel personen kun je het spelen, zijn de leerlingen aan het werk gegaan. De bijeenkomsten starten en eindigen plenair om gezamenlijk te bespreken hoe ver iedereen is en om te kijken of er problemen zijn ontstaan tijdens het proces. Doel hiervan is hen zelf te laten nadenken over het oplossen van problemen, deze eventueel samen op te lossen, maar ook het plannen van hun werkzaamheden staat op deze manier centraal. Tijdens de bijeenkomsten sturen de leerlingen hun eigen werkzaamheden, wat overigens niet voor iedereen even soepel verloopt. Ook is er een begin gemaakt met het werkboek van Kuipers (2010). Deze methode is onder andere bedoeld voor leerlingen in een Plusgroep waar aandacht wordt besteed aan leerstrategieën en het stimuleren van durf. De leerlingen hebben met elkaar hoofdstuk 3 Wijze van Leren doorgenomen. Doel van dit hoofdstuk is op zoek te gaan naar 'de kracht in jezelf', inzicht in leren te krijgen, je bewust te worden van de krachten om tot leren te komen en om te leren gebruik te kunnen maken van deze krachten.

In december is het thema afgerond met een presentatie voor ouders en andere belangstellenden. Zij vonden het een goed initiatief met leuke spellen. Er waren volgens hen zowel complexe als simpelere spellen bedacht.

Het tweede thema hebben de leerlingen zelf gekozen en is een gezamenlijke studie over garnalen geworden. Er werd in zelf gevormde groepjes gewerkt en taken werden verdeeld. Centraal stonden de vragen: hoe groeien garnalen, wat is hun leefgebied, welke soorten zijn er en hoe werkt een microscoop. Met behulp van microscopen zouden zij het groeiproces van garnaleneitjes gaan volgen, maar de eitjes bleken niet levensvatbaar. Uiteindelijk zijn babygarnaaltjes gekocht bij een dierenwinkel. Ook hier startten en eindigden de bijeenkomsten plenair en werd er gesproken over wat er was gedaan en welke problemen er eventueel waren ontstaan. Het thema eindigde met een testje over de werking van een microscoop en een presentatie aan elkaar. Ook hebben zij in hun rapport een evaluatie moeten schrijven. De Plusklasleerkracht heeft dat voor de ouders aangevuld met informatie over de laatste periode: waar hadden zij moeite mee, wat ging goed etc.

Deze periode is niet geheel volgens verwachting verlopen. Er is een aantal Plusklasbijeenkomsten uitgevallen door onder andere ziekte, het afnemen van toetsen onder Plusklastijd, veel vrije dagen en vakanties tussendoor. Ook waren de leerlingen minder gemotiveerd omdat niet alles lukte. Zo is een aantal leerlingen lange tijd bezig geweest met informatie zoeken op internet, hetgeen niet leidde tot resultaat.

Voor het kiezen van onderwerpen voor het derde thema is, in zelf gevormde groepjes of alleen, gebruik gemaakt van een waaier (Figuur 4) met daarin onderwerpen gerangschikt naar de meervoudige intelligenties. Op basis van vragen als wat vind je leuk en waar ben je goed in, hebben de leerlingen een 'intelligentiegebied' gekozen met een bijbehorend 'product'. Zo wordt er door leerlingen een website gemaakt, komt er een studie over honkbal met bijbehorende gymles, worden er een choreografie en een script voor een toneelstuk geschreven, wordt er een spel voor de computer gemaakt en zal er een sponsorloop voor War Child worden georganiseerd.



Figuur 4  
*Meervoudige intelligentie-waaier*

## 4.2 School B

Het doel van de Plusklas in school B is het positief stimuleren van de talenten die de leerlingen bezitten, hen een uitdagende vorm van onderwijs te bieden en zo de minder ontwikkelde vaardigheden/talenten te doen laten ontwikkelen en hen met ontwikkelingsgelijken in contact te brengen. Dit moet leiden tot gemotiveerde leerlingen die niet onderpresteren en tot onderwijs dat aansluit bij hun leereigenschappen (zie Tabel 2.). De school vindt het van belang dat de leerlingen in een veilige omgeving ervaring kunnen opdoen met:

- taken die meer tijd vragen dan zij gewend zijn;
- het plannen en structureren van taken;
- het feit dat er meer oplossingen mogelijk zijn waarover gediscussieerd kan worden;
- fouten maken;
- samenwerken en daarbij verschillende rollen in een groep vervullen.

Er wordt gebruik gemaakt van het model van Renzulli en Mönks waarin naast intelligentie ook motivatie en creativiteit van belang zijn voor het definiëren van het begrip hoogbegaafdheid. Bij leerlingen op deze basisschool spreekt men liever niet over hoogbegaafdheid maar over het feit dat de leerlingen aanleg hebben om tot hoogbegaafde uitingen te komen. De Plusklas heeft als doel hen te helpen hun talenten tot uiting te brengen.

Voor de onderwijspraktijk levert de definitie van Renzulli en Mönks echter het probleem op dat er bijvoorbeeld leerlingen zijn met een hoge IQ-score en een hoge mate van creativiteit maar met een slechte werkhouding. Deze basisschool wil leerlingen met een dergelijk disharmonisch intelligentieprofiel de kans geven om bijvoorbeeld een betere werkhouding te bewerkstelligen door hen bij de doelgroep (hoogbegaafden) te betrekken.

Voor toelating tot de Plusklas wordt een norm van een IQ-score van 125 gehanteerd. De school heeft de bekostiging van het externe testen nog niet formeel geregeld.

Het signaleren van de leerlingen die in aanmerking komen voor plaatsing in de Plusklas kan gebeuren door observaties van de leerkracht, door de IB-er, of door ouders die het vermoeden hebben dat hun kind (hoog)begaafd is. Het is de bedoeling dat vanaf het schooljaar 2011-2012 structureel gebruik gemaakt gaat worden van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) van Van Gerven en Drent (2004) voor het signaleren en diagnosticeren van de hoogbegaafde leerlingen. Dat maakt het extern testen van de intelligentie van de leerlingen overbodig. Na de signaleringsfase wordt een plan van aanpak opgesteld door de IB-er, de groepsleerkracht, de Plusklascoördinator, de ouders en de leerling zelf.

Voordat een leerling wordt toegelaten tot de Plusklas, wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van compacten, verrijken (en zo nodig versnellen). Het compacten en verrijken gebeurt in de eigen klas en is sterk gerelateerd aan een vakgebied, bijvoorbeeld rekenen. Dit gebeurt nog

niet binnen de hele school op dezelfde wijze want het is tot nu toe afhankelijk van de aandacht die de leerkracht er aan kan besteden.

Vanaf groep 3 kunnen leerlingen instromen in de Plusklas. Dat wordt gedaan omdat dan al naar boven komt dat deze leerlingen niet meer voldoende worden uitgedaagd door het 'standaard' onderwijs. Er zijn aparte Plusklassen voor de groepen 3/4/5 en 6/7/8. In dit onderzoek wordt gekeken naar de groep 6/7/8 die wekelijks 1,5 uur Plusklas heeft en op een ander moment 1 uur Spaanse les volgt. De school bekostigt dit.

Het werken in de Plusklas gebeurt voornamelijk op projectmatige wijze waarbij gebruik wordt gemaakt van de meervoudige intelligenties van de leerlingen. De Plusklasleerkracht heeft hier als taak de leerlingen te stimuleren bij hun denkprocessen, hun zelfstandigheid te vergroten en gezamenlijk de lessen te evalueren.

De meeste bijeenkomsten beginnen gezamenlijk en de leerlingen voeren dan een opdracht uit die gerelateerd is aan het thema. Deze opdracht heeft als doel aandacht te besteden aan een aspect van het leren. De opdracht zelf is van ondergeschikt belang. Het kan een zoekopdracht op het internet zijn, maar het kan ook het presenteren van de belangrijkste punten uit een ingewikkelde tekst zijn. Na een pauze gaan de leerlingen aan het werk met hun eigen opdracht binnen het thema. De leerlingen mogen ook in hun 'eigen-klas-tijd' werken aan de opdrachten zowel in de eigen klas, als in het Plusklaslokaal. Tijdens de Plusklas worden de problemen die de leerlingen tegenkomen gezamenlijk besproken en wordt ook gezamenlijk naar een oplossing gezocht. Dit varieert van het niet-werken aan de opdracht tijdens de lessen tot bijvoorbeeld het niet kunnen vinden van een antwoord op een specifieke zoekopdracht.

In de Schoolgids wordt melding gemaakt van het feit dat er voor de meerbegaafde leerlingen een beleidsplan is opgesteld. Via nieuwsbrieven zal de school een deel van de daarin opgenomen informatie verspreiden. In de nieuwsbrieven van het schooljaar 2010-2011 is er echter geen melding van gemaakt. In de praktijk komt het er op neer dat de Plusklascoördinator zich bezighoudt met het voorzichtig implementeren van in 2010 door haar (in opdracht van de schoolleider) geschreven beleid. Dat blijkt echter een lastige taak omdat zij hier grotendeels alleen voor staat. Het beleid inzake hoogbegaafdheid zou een duidelijke plaats gaan innemen binnen de gestelde schooldoelen in schooljaar 2010-2011. Echter, van deze voornemens is tot nu toe weinig terechtgekomen. Het beleidsplan is nog niet officieel vastgesteld. Een mogelijke oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat de KSU (de overkoepelende organisatie voor katholieke scholen in Utrecht) ook voorbereidende werkzaamheden uitvoert op het gebied van hoogbegaafdheid waardoor zaken door elkaar zouden kunnen gaan lopen.

De overdracht met collega's van de 'eigen groepen' gebeurt mondeling en via e-mail. Het zijn vaak korte memo's en dus geen gestructureerde overleggen. Leerkrachten kunnen deze wel aanvragen.

In de aanloop naar de daadwerkelijke implementatie van de Plusklas, heeft de leerkracht een maand voorbereidingstijd gekregen. In die tijd zijn de leerlingen geselecteerd naar aanleiding van toetsresultaten, observaties en al eerder verkregen onderzoeksresultaten. Veel leerlingen werden pas naderhand gediagnosticeerd.

Het eerste thema 'spellen' is door de leerkracht gekozen (in overleg met de leerkracht van school A). In zelf gemaakte groepjes hebben de leerlingen een spel ontworpen waarbij de denkcirkels uit het TASC-wiel (Thinking Actively in a Social Context) van Wallace (2011) steeds leidraad waren (Figuur 5).

Deze denkcirkels dienen om de leerlingen bewust te maken van de stappen die zij moeten nemen tijdens het proces om tot een eindproduct te kunnen komen. Door de vragen Hoe is het gegaan? en Wat hebben we geleerd? uit de denkcirkels, worden de leerlingen aangezet tot reflectie. Daarnaast wordt een thema vaak begonnen met gezamenlijk woordwebben. Zo is er aan het begin van het eerste thema door middel van een woordweb nagedacht over: het soort spel; de benodigdheden, bijvoorbeeld spelregels; het doel van het spel; het thema van het spel; etc. Met de hele Plusklas zijn zij naar een spelletjesspecialzaak in de buurt geweest om inspiratie op te doen, maar ook met de opdracht om samen een spel te kopen.



Figuur 5 TASC-wheel

Aan het einde van het thema zijn ouders, grootouders, oppassers en andere belangstellenden uitgenodigd om de resultaten te komen bekijken. De leerlingen hebben veel complimenten gekregen en er is uitgebreid met de spelletjes gespeeld. Samen met een groepsleerkracht heeft de Plusklasleerkracht de producten beoordeeld voor een rapportvermelding. Daarbij is gekeken naar inzet, verwerking en presentatie.

Het thema voor de tweede periode mochten de leerlingen zelf kiezen. Samenwerken kon als de leerlingen dachten dat zij daarvan iets zouden leren, dus als het toegevoegde waarde had. Een stagiaire, die er van september tot januari bij was, is deze serie begonnen en heeft de denkcirkels/het stappenplan nog eens herhaald. Daarnaast heeft zij welbevinden expliciet op de agenda gezet en hebben de Plusklasleerlingen uitgebreid met elkaar gesproken over de voor- en nadelen van hoogbegaafdheid en wat het met je doet. De leerlingen hebben onder andere gewerkt aan het maken van een eigen website, er werd door een tweetal een gezamenlijke spreekbeurt gehouden, er was een posterpresentatie en een van de leerlingen had een bouwplaat gemaakt.

Het derde thema stond in het teken van werken met een microscoop. Evenals bij de andere thema's werd gezamenlijk gewerkt aan zaken als wat is en hoe werkt een microscoop en wat zijn verschillen en overeenkomsten tussen een oog en een microscoop. Zij hebben een film over het oog gezien en proefjes met de microscoop uitgevoerd. Zij werkten in de bijeenkomsten toe naar een vrije presentatie voor de ouders (dat kan in de vorm van een poster, muurkrant, lied, etc.) en het maken van een optische illusie.

Aan het einde van elk thema/project zal de leerling samen met de Plusklasleerkracht het doorlopen proces en de bereikte resultaten evalueren. Het accent daarbij ligt op evaluatie en beoordeling van het doorlopen proces van leren en ontdekken, kritisch beschouwen van de handelingen en het samen leren. Veel leerlingen kijken uit naar de dag waarop de Plusklas bij elkaar komt, de andere dagen vinden zij niet zo leuk. Als het mogelijk is, gaan de leerlingen ook in hun 'eigen-klas-tijd' naar het Pluslokaal om daar verder te werken.

## 5. Methode

### 5.1 Onderzoekopzet

De leerlingen uit de beide Plusklassen hebben tweemaal de SchoolVragenLijst (SVL) ingevuld waarmee naar hun welbevinden en motivatie is gevraagd; eenmaal aan het begin van het schooljaar, september 2010, en eenmaal in april 2011.

Er is een vragenlijst ontwikkeld waarmee zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen zijn gemeten. Deze vragenlijst is tweemaal afgenomen aan het einde van het schooljaar, waarvan eenmaal retrospectief. Er zijn ongeveer zeven gesprekken gevoerd met de Plusklasleerkrachten en IB-ers om verslag te kunnen doen van de manier waarop de Plusklassen zijn geïmplementeerd. Deze gesprekken hebben voornamelijk aan het begin van het onderzoek plaatsgevonden en hadden betrekking op de organisatorische aspecten van de Plusklassen. Tevens zijn bij iedere school zeker vijf Plusklasbijeenkomsten bijgewoond om te kunnen beschrijven op welke manier er wordt gewerkt in de Plusklassen. Tussentijds is er via e-mail ook regelmatig contact geweest met de leerkrachten en de IB-er van school A om onder andere te overleggen over de vragenlijst leervaardigheden.

### 5.2 Deelnemers

In de Plusklas van school A zitten 13 leerlingen waarvan de leeftijd varieert van 7 jaar tot 11 jaar met een gemiddelde van 9,08 jaar ( $SD=1.188$ ). De 8 leerlingen in de Plusklas van school B variëren in leeftijd van 8 jaar tot 10 jaar met een gemiddelde van 9,38 ( $SD=.744$ ). In Tabel 4 is de verdeling per groep verduidelijkt.

Tabel 4  
*Plusklasoverzicht per school*

	School A	School B
groep 5	2	0
groep 6	3	2
groep 7	4	5
groep 8	4	1
<b>totaal leerlingen</b>	<b>13</b>	<b>8</b>
jongens	10	5
meisjes	3	3
versneld	7	3

Begin maart 2011 is de Plusklas van school A in tweeën gesplitst omdat die te groot bleek waardoor niet alle leerlingen de aandacht konden krijgen die zij nodig hadden. Ook werd het veel rumoeriger waardoor de leerlingen niet meer geconcentreerd konden werken, aldus de Plusklasleerkracht. In de voorbeelden die het SLO noemt als *Good practices* wordt vaak vermeld dat het maximum aantal leerlingen in een Plusklas 10 bedraagt.

De Plusklasleerkracht van school A heeft bijscholing op het gebied van hoogbegaafdheid gehad en zij volgt netwerken en ontwikkelingen op dit terrein. Zij staat naast de Plusklas ook 2 ½ dag voor een groep 7/8. De Plusleerkracht van school B staat naast de Plusklassen 3/4/5 en 6/7/8, ook 1 dag in de week voor een groep 5/6. Zij is geschoold op het gebied van hoogbegaafdheid en zodoende hoogbegaafdheidsspecialist.

De IB-ers zijn bevraagd over de implementatie van de Plusklassen. De IB-er van school A is aanspreekpunt voor de onderzoeker en tevens betrokken geweest bij het opstellen van de vragenlijst met betrekking tot leervaardigheden.

### 5.3 Instrumenten

#### 5.3.1 SchoolVragenLijst (SVL)

De SVL (Vorst, et al., 2010) is een instrument waarmee op systematische wijze opvattingen en houdingen van leerlingen kunnen worden geïnventariseerd die van belang zijn voor het onderwijsleerproces op school. De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN)

van het NIP (Nederlands Instituut van Psychologen) heeft de SVL beoordeeld en goedgekeurd:

UTC	Uitgangspunten bij de testconstructie	Voldoende
KTM	Kwaliteit van het testmateriaal	Goed
KHL	Kwaliteit van de handleiding	Goed
NRM	Normen	Goed
BTR	Betrouwbaarheid	Voldoende
BVA	Begripsvaliditeit	Goed
CVA	Criteriumvaliditeit (geen onderzoek)	Onvoldoende

De SVL bestaat uit stellingen of uitspraken over de school of de leerling zelf. Voor dit onderzoek is de volledige lijst (A+B) van de basisschoolversie gebruikt die bestaat uit 2 maal 80 stellingen. Deze stellingen zijn zodanig gekozen dat met de antwoorden inzicht kan worden verkregen in de volgende drie houdingen:

1. de werkhouding of de motivationele houding ten opzichte van het schoolwerk;
2. het welbevinden of de sociaal-emotionele houding ten opzichte van het schoolleven;
3. het zelfvertrouwen of de houding ten opzichte van de eigen mogelijkheden.

Deze drie 'samengestelde schalen' worden aangeduid met respectievelijk de termen Motivatie, Welbevinden en Zelfvertrouwen. Voor dit onderzoek zijn alleen de uitslagen voor Motivatie en Welbevinden gebruikt. De samengestelde schalen bestaan respectievelijk uit de basisschalen:

LG = leertaakgerichtheid  
CK = concentratie in de klas                    }       **Motivatie**  
HA = huiswerkattitude

PS = plezier op school  
SA= sociaal aanvaard voelen                    }       **Welbevinden**  
RL = relatie met leerkrachten

Voorbeeldstellingen behorend bij de genoemde basisschalen:

LG: 'Ik werk hard voor alle vakken om goede cijfers te krijgen.'

CK: 'Ik let meestal goed op als de leraar/lerares iets uitlegt.'

HA: 'Meestal begin ik uit mezelf aan mijn huiswerk.'

PS: 'Ik vind het leuk om naar school te gaan.'

SA: 'Ik vind dat de meeste van mijn klasgenoten prettig met mij omgaan.'

RL: 'Bij de meeste leerkrachten voel ik me goed op mijn gemak.'

De leerlingen kunnen op het antwoordformulier kiezen uit drie antwoordmogelijkheden:

Antwoord A: dat is zo

Antwoord B: dat weet ik niet

Antwoord C: dat is niet zo.

### 5.3.2 Leervaardigheden vragenlijst

Er is een vragenlijst opgesteld gericht op de leervaardigheden van de leerlingen. Dit is gedaan mede op basis van de Doelen en VaardighedenLijst van Te Boekhorst-Reuver en collega's (2010), het TASC-Wheel van Wallace (2010) en het Model van Talent Ontwikkeling van Kuipers (2010). De items die in de lijst zijn opgenomen worden door zowel de Plusklasleerkrachten als IB-er essentieel bevonden voor het leren leren van de leerlingen in de Plusklas. De items zijn ingedeeld in drie schalen:

1. doelen stellen en hanteren;
2. plannen/werkverdeling kunnen maken en hanteren;
3. reflecteren op eigen leergedrag.

Voorbeelden die hierbij horen:

1. Deze leerling kan zijn/haar geformuleerde leerdoel duidelijk uitleggen.

2. Deze leerling kan het leerdoel in stappen onderverdelen.
3. Deze leerling waardeert het leerproces, ook als het resultaat tegenvalt.

Per schaal zijn 7 items geformuleerd die op een 4-punts Likert-schaal kunnen worden gescoord (oplopend van niet, tot erg vaak). Er zijn twee vragenlijsten ontwikkeld, één voor de leerlingen zelf en één voor de leerkrachten die het voor iedere leerling apart invulden.

De betrouwbaarheid van de leervaardigheidsvragenlijst is berekend aan de hand van Cronbach's Alpha. Hiervoor zijn de leerlingscores van de beide afnames gebruikt. Voor de totale leervaardigheidsvragenlijst met 2 maal 21 items werd een betrouwbaarheid berekend van  $\alpha = 0.89$ . Per schaal leverde de betrouwbaarheidsanalyse de volgende alpha's op: de schaal *Doelen stellen en hanteren*  $\alpha = 0.62$ ; de schaal *Plannen/werkverdeling kunnen maken en hanteren*  $\alpha = 0.77$ ; de schaal *Reflecteren op eigen leergedrag*  $\alpha = 0.83$ . Om de betrouwbaarheid van de schaal *Doelen stellen en hanteren* te verhogen, zijn twee items uit de schaal verwijderd waarna voor deze schaal een betrouwbaarheid werd berekend van  $\alpha = 0.74$ . De betrouwbaarheid van de totale leervaardigheidsvragenlijst met nu 2 maal 19 items komt daarmee op  $\alpha = 0.91$ .

## 5.4 Procedure

### 5.4.1 SchoolVragenLijst (SVL)

Tijdens hun eerste Plusklasbijeenkomsten op 9 september 2010 hebben de leerlingen van School A (10) en van school B (8) zelfstandig de SVL (vorm A en B) ingevuld. Zij zijn gevraagd de vragenlijst in te vullen voor de situatie zoals zij die in hun eigen groep beleven. Dus niet hoe zij functioneren in de Plusklas. Een drietal leerlingen dat later is toegevoegd aan de Plusklas van school A heeft op 7 oktober vorm A ingevuld en op 11 oktober vorm B.

De tweede afname van de SVL vond plaats op 7 april 2011, wederom in de eigen Plusklaslokalen, na de toelichting conform de handleiding van de SVL en met de toevoeging dat zij de vragenlijst in moesten vullen voor de situatie zoals zij die in hun eigen groep beleven. Bij school A was een zeer onrustige situatie met roepende en rumoerige leerlingen waardoor een aantal andere leerlingen klaagde over het feit dat zij zich moeilijk konden concentreren.

### 5.4.2 Leervaardigheden vragenlijst

Op 26 mei 2011 zijn de vragenlijsten met betrekking tot leervaardigheden in hun eigen Plusklaslokaal afgenomen bij de Plusklasleerlingen van school A en school B. Een drietal leerlingen van school A uit de groepen 7/8 heeft later die dag de vragenlijst ingevuld.

Eén leerling van school B kon niet aanwezig zijn en heeft de vragenlijst ook later ingevuld.

Alle leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld voor de manier waarop zij de items op zichzelf van toepassing vonden aan het begin van de Plusklas en voor de huidige situatie (mei 2011). De beide leerkrachten hebben de vragenlijsten per leerling op een later moment ingevuld; eveneens voor de mate waarin zij de items van toepassing vonden aan het begin van de Plusklas ( $\pm$  september 2010) en voor de situatie in mei 2011.

## 5.5 Analyse

Van de leerling-scores op de schalen Motivatie en Welbevinden uit de SVL zijn voor de beide afnamemomenten en per school de gemiddelden berekend. Om te bepalen wat er is gebeurd met de motivatie en het welbevinden van de leerlingen, zijn deze resultaten met behulp van de *Dependent (Paired)-Samples t Test* vergeleken en is bepaald of er significante verschillen in resultaten van de beide afnamemomenten zijn waar te nemen, zowel voor de samengestelde schalen als de basisschalen. Ook dit is per school berekend.



Voor beide scholen zijn de gemiddelde scores van de leerlingen berekend voor de totale leervaardigheidenvragenlijst en voor de drie schalen afzonderlijk en dat voor de twee afnamemomenten. Met behulp van de *Dependent (Paired)-Samples t Test* is berekend of er een significant verschil is tussen de gemiddelde scores van de beide afnamemomenten. Dezelfde berekeningen zijn uitgevoerd op de scores van de beide leerkrachten.

## 5.6 Resultaten

### 5.6.1 Welbevinden en motivatie

Een van de doelen van de Plusklas is het verhogen (of behouden) van welbevinden en motivatie. De resultaten van de leerling-scores op de SVL zijn per school verwerkt tot gemiddelden. In Tabel 5 zijn voor de beide samengestelde schalen Welbevinden en Motivatie de resultaten weergegeven voor afname 1 in september 2010 en voor afname 2 in mei 2011.

Tabel 5

*Gemiddelde scores en standaarddeviaties (tussen haakjes) per school op de samengestelde schalen Welbevinden en Motivatie. Een 1 achter de schaalnaam geeft resultaten van afnamemoment 1 aan en een 2 die voor afnamemoment 2.*

	N	Welbevinden 1	Welbevinden 2	Motivatie 1	Motivatie 2
<b>School A</b>	13	130,00 (12,12)	119,15 (18,69)	113,46 (16,62)	111,00 (10,80)
<b>School B</b>	8	119,63 (17,86)	124,63 (13,85)	112,00 (15,67)	112,25 (18,78)

Met een *Dependent (Paired)-Samples t Test* is berekend of de verschillen tussen de beide afnamemomenten significant zijn. Uit deze berekening komt naar voren dat voor School A de gemiddelde afname van Welbevinden statistisch significant is,  $t(12) = -2.72$ ,  $p < .05$ .

Voor school B levert de berekening op dat de toename in Welbevinden niet significant is,  $t(7) = .71$ ,  $p > .05$ .

Als dezelfde berekeningen worden uitgevoerd voor de samengestelde schaal Motivatie, betekent dit voor school A dat de afname van Motivatie niet statistisch significant is,  $t(12) = -.94$ ,  $p > .05$ . Voor school B is de toename in Motivatie ook niet statistisch significant,  $t(7) = .04$ ,  $p > .05$ .

Omdat de samengestelde schalen Welbevinden en Motivatie bestaan uit basisschalen waarvan de scores ook bekend zijn, is berekend of, en zo ja in welke basisschaal de significantie is te herleiden. In Tabel 6 zijn de gemiddelde leerling-scores weergegeven van de basisschalen waaruit de samengestelde schaal Welbevinden bestaat: Plezier op school, Sociaal aanvaard voelen en Relatie met leerkrachten.

Tabel 6

Gemiddelde scores en standaarddeviaties (tussen haakjes) per school op de basisschalen van de samengestelde schaal Welbevinden. Een 1 achter de schaalnaam geeft resultaten van afnamemoment 1 aan en een 2 die voor afnamemoment 2.

	N	PS1 (plezier op school)	PS2 (plezier op school)	SA1 (sociaal aanvaard voelen)	SA2 (sociaal aanvaard voelen)	RL1 (relatie met leerkrachten)	RL2 (relatie met leerkrachten)
<b>School A</b>	13	43,69 (4,46)	40,23 (7,00)	44,23 (3,81)	40,00 (8,94)	42,08 (6,71)	38,92 (7,64)
<b>School B</b>	8	39,63 (6,89)	42,63 (6,52)	41,75 (7,92)	39,88 (6,33)	38,25 (6,45)	42,13 (4,94)

Met een *Dependent (Paired)-Samples t Test* is berekend of de verschillen tussen de beide afnamemomenten voor de basisschalen significant zijn. Uit deze berekeningen komt naar voren dat voor School A de gemiddelde afname voor de basisschaal Plezier op school statistisch significant is,  $t(12) = -2.38$ ,  $p < .05$ ; voor de basisschaal Sociaal aanvaard voelen is de afname niet significant,  $t(12) = -2.02$ ,  $p > .05$  en voor de basisschaal Relatie met leerkrachten is de afname ook niet significant,  $t(12) = -2.05$ ,  $p > .05$ .

Voor school B leveren deze berekeningen op dat de toename op de basisschalen Plezier op school en Relatie met leerkrachten niet statistisch significant zijn, respectievelijk  $t(7) = 1.20$ ,  $p > .05$  en  $t(7) = 2.09$ ,  $p > .05$ . De afname van het gemiddelde van de basisschaal Sociaal aanvaard voelen is ook niet statistisch significant,  $t(7) = -.47$ ,  $p > .05$ .

De samengestelde schaal Motivatie bestaat uit de basisschalen Leertaakgerichtheid, Concentratie in de Klas en Huiswerkattitude. In Tabel 7 zijn de gemiddelde leerling-scores per basisschaal en per school weergegeven.

Tabel 7

Gemiddelde scores en standaarddeviaties (tussen haakjes) per school op de basisschalen van de samengestelde schaal Motivatie. Een 1 achter de schaalnaam geeft resultaten van afnamemoment 1 aan en een 2 die voor afnamemoment 2.

	N	LG1 (leertaakgerichtheid)	LG2 (leertaakgerichtheid)	CK1 (concentratie in de klas)	CK2 (concentratie in de klas)	HA1 (huiswerkattitude)	HA2 (huiswerkattitude)
<b>School A</b>	13	40,31 (4,92)	39,31 (4,52)	36,62 (9,10)	36,92 (6,98)	36,54 (7,16)	34,77 (4,09)
<b>School B</b>	8	40,50 (5,58)	40,50 (7,11)	36,50 (8,93)	35,63 (6,26)	35,00 (4,96)	36,13 (7,83)

Met een *Dependent (Paired)-Samples t Test* is berekend of de verschillen tussen de beide afnamemomenten voor de basisschalen significant zijn. Uit deze berekeningen komt naar voren dat voor School A de gemiddelde afnamen voor de basisschalen Leertaakgerichtheid, en Huiswerkattitude niet significant zijn, respectievelijk  $t(12) = -1.01$ ,  $p > .05$  en  $t(12) = -.90$ ,  $p > .05$ . De gemiddelde toename van de basisschaal Concentratie in de klas is ook niet significant,  $t(12) = .21$ ,  $p > .05$ .

Voor school B zijn dezelfde berekeningen uitgevoerd. Daaruit komt naar voren dat het gemiddelde van de leertaakgerichtheid gelijk is gebleven. De afname van de basisschaal Concentratie in de klas is statistisch niet significant,  $t(7) = -.30$ ,  $p > .05$ . De toename van het gemiddelde van de basisschaal Huiswerkattitude is ook niet significant,  $t(7) = .40$ ,  $p > .05$ .

### 5.6.2. Leervaardigheden

De resultaten van de leervaardighedenvragenlijst zijn verwerkt in Tabel 8. Daarin staan de gemiddelde leerling- en leerkrachtscores per school vermeld. De leerlingen vulden het over zichzelf in en de leerkracht vulde het over iedere leerling in.

Tabel 8

*Gemiddelde scores en standaarddeviaties (tussen haakjes) op de leervaardighedenvragenlijst (LVH) van de leerlingen en de leerkrachten per school weergegeven. Voor de situatie in september 2010 (1) en mei 2011 (2).*

	N	LVH (1) leerlingen	LVH (2) leerlingen	LVH (1) leerkracht	LVH (2) leerkracht
<b>School A</b>	13	2,64 (0,42)	3,12 (0,38)	1,98 (0,43)	2,67 (0,25)
<b>School B</b>	8	2,47 (0,16)	3,04 (0,17)	1,82 (0,10)	2,50 (0,13)

Met een *Dependent (Paired)-Samples t Test* is berekend of de verschillen tussen de beide afnamemomenten significant zijn. Uit deze berekening komt naar voren dat voor School A de gemiddelde toename van de leervaardigheden volgens zowel de leerlingen als de leerkracht statistisch significant zijn, respectievelijk  $t(12) = 5.15$ ,  $p < .05$  en  $t(12) = 12.17$ ,  $p < .05$ .

Ook voor school B levert de berekening op dat de toename in leervaardigheden statistisch significant verbeterd zijn. Voor de leerlingen,  $t(7) = 4.23$ ,  $p < .05$  en voor de scores van de leerkracht,  $t(7) = 12.15$ ,  $p < .05$ .

Zoals in Tabel 8 is af te lezen, is de gemiddelde toename van leervaardigheden volgens de leerlingen van school A 0.48 en volgens de leerkracht 0.69. Voor school B valt af te lezen dat de gemiddelde toename van leervaardigheden volgens de leerlingen 0.57 is en volgens hun leerkracht 0.68. Beide leerkrachten vinden hun leerlingen er dus gemiddeld meer op vooruit gegaan dan hun leerlingen zelf.

De resultaten van de drie schalen, Doelen stellen en hanteren, Plannen/werkverdeling kunnen maken en hanteren en Reflecteren op eigen leergedrag zijn, wederom per school en voor de leerlingen en de leerkracht apart, weergegeven in Tabel 9 en Tabel 10.

Tabel 9

*Gemiddelde scores en standaarddeviaties (tussen haakjes) van de leerlingen per school op de drie schalen Doelen stellen en hanteren (doelen), Plannen/werkverdeling kunnen maken en hanteren (plannen) en Reflecteren op eigen leergedrag (reflectie). Een 1 achter de schaalnaam geeft resultaten van afnamemoment 1 weer en een 2 die voor afnamemoment 2.*

	N	doelen 1 leerlingen	doelen 2 leerlingen	plannen 1 leerlingen	plannen 2 leerlingen	reflectie 1 leerlingen	reflectie 2 leerlingen
<b>School A</b>	13	2,78 (0,50)	3,13 (0,39)	2,66 (0,46)	3,20 (0,45)	2,51 (0,52)	3,03 (0,37)
<b>School B</b>	8	2,71 (0,53)	3,28 (0,38)	2,40 (0,45)	3,13 (0,58)	2,38 (0,52)	2,76 (0,66)

Tabel 10

*Gemiddelde scores en standaarddeviaties (tussen haakjes) van de leerkracht per school op de drie schalen Doelen stellen en hanteren (doelen), Plannen/werkverdeling kunnen maken en hanteren (plannen) en Reflecteren op eigen leergedrag (reflectie). Een 1 achter de schaalnaam geeft resultaten van afnamemoment 1 weer en een 2 die voor afnamemoment 2.*

	N	doelen 1 leerkracht	doelen 2 leerkracht	plannen 1 leerkracht	plannen 2 leerkracht	reflectie 1 leerkracht	reflectie 2 leerkracht
<b>School A</b>	13	2,23 (0,59)	2,82 (0,29)	1,91 (0,50)	2,54 (0,33)	1,88 (0,42)	2,70 (0,24)
<b>School B</b>	8	2,23 (0,31)	2,75 (0,51)	1,88 (0,31)	2,52 (0,47)	1,48 (0,26)	2,30 (0,19)

Om te bepalen of de toename in deze drie schalen statistisch significant is, is een *Dependent (Paired)-Samples t Test* uitgevoerd op de scores. Voor alle scores van beide scholen bleek dit het geval. Voor de leerlingen van school A waren de resultaten respectievelijk:  $t(12) = 3.32, p < .05$ ;  $t(12) = 4.80, p < .05$  en  $t(12) = 4.50, p < .05$ . Voor de leerlingen van school B:  $t(7) = 3.70, p < .05$ ;  $t(7) = 4.07, p < .05$  en  $t(7) = 2.81, p < .05$ .

De scores die de leerkrachten over de leerlingen hebben ingevuld laten eveneens een statistisch significante toename zien van de drie schalen leervaardigheden. Voor school A respectievelijk:  $t(12) = 5.71, p < .05$ ;  $t(12) = 11.40, p < .05$  en  $t(12) = 13.26, p < .05$ . Voor school B levert de berekening respectievelijk de volgende resultaten op:  $t(7) = 4.93, p < .05$ ;  $t(7) = 7.53, p < .05$  en  $t(7) = 15.71, p < .05$ .

## 6. Conclusie

De Plusklassen zijn ongeveer een schooljaar gevolgd tijdens het eerste jaar van implementatie. Zowel voor de Plusklasleerkrachten, de Plusklasleerlingen als alle andere betrokkenen in de scholen, was dit dus een nieuwe manier van werken.

De resultaten van de SVL laten zien dat het gemiddelde Welbevinden in de eigen klas van de leerlingen van school A significant is afgenomen. Dit is niet conform de verwachting omdat het leren met ontwikkelingsgelijken in een Plusklas juist een oplossing zou zijn voor het zich sociaal-emotioneel evenwichtig kunnen ontwikkelen (Van Gerven, 2004; Winner, 2000).

Nadere bestudering van de resultaten levert op dat de significantie alleen geldt voor de basisschaal Plezier op School. Voor de leerlingen van school B geldt dat er een toename is in Welbevinden, maar die is niet significant.

De deelvraag *Is het welbevinden van de leerlingen verhoogd na het deelnemen aan de Plusklas?* wordt voor school dus A negatief beantwoord; gemiddeld genomen is het welbevinden van de Plusklasleerlingen in hun eigen groep verlaagd. Voor school B wordt deze deelvraag positief beantwoord, maar de toename van het welbevinden als zij in hun eigen groep aan het werk zijn, is statistisch niet significant. Deze resultaten zeggen overigens niets over het welbevinden van deze leerlingen in de Plusklas zelf.

De deelvraag *Is de motivatie ten aanzien van het leren veranderd na het deelnemen aan de Plusklas?* wordt voor de beide scholen met een ja beantwoord, maar in een tegengestelde richting. Voor school A is een afname in Motivatie berekend, die gemiddelde afname is echter niet significant. De gemiddelde toename van de Motivatie van de leerlingen van school B is eveneens niet significant.

Een van de oorzaken voor de afgenomen Motivatie van de leerlingen van school A, zou gelegen kunnen zijn in het feit dat een aantal leerlingen hun leerdoelen minder complex uitvoert dan van hen mag worden verwacht, aldus de Plusklasleerkracht. Het in dat geval ontbreken van uitdaging en wellicht daarmee het gevoel niet competent te zijn, zou geleid kunnen hebben tot verminderde motivatie zoals Ryan en Deci (2000) dat beschrijven. Het gezamenlijk met de leerkracht vaststellen van leerdoelen waarvan de leerling ook het nut inziet zou de motivatie ten goede moeten komen (Te Boekhorst-Reuver et al., 2010; Onderwijsraad, 2007).

In de Plusklassen werd regelmatig aandacht besteed aan de leervaardigheden van de leerlingen. Er is voldoende ruimte voor de leerlingen om zelfstandig aan het werk te gaan en hun eigenleerproces te sturen zoals Perry (1998) dat beschrijft. Voor beide scholen geldt dat de leervaardigheden van de leerlingen gemiddeld significant zijn toegenomen, zowel volgens de leerlingen zelf als volgens hun leerkracht. De deelvraag *Zijn de leervaardigheden van de leerlingen (regulatieve vaardigheden) verbeterd na het deelnemen aan de Plusklas?* kan voor beide scholen daarmee positief worden beantwoord.

Centraal stond de probleemstelling:

*Leidt de onderwijsaanpassing in de vorm van een Plusklas tot het doel om de (hoog)begaafde leerlingen te leren leren, verhoogt het hun welbevinden en wat doet het met hun motivatie?*

Met de bovenstaande antwoorden op de deelvragen, kan geconcludeerd worden dat het doel om de (hoog)begaafde leerlingen te leren leren behaald kan worden met de manier waarop de beide Plusklassen het afgelopen schooljaar hebben gewerkt. Voor school A is het welbevinden niet verhoogd, maar significant verminderd, en is de motivatie gedaald, maar niet significant. Voor school B is zowel welbevinden als motivatie verhoogd, maar niet significant. School A is zich mede op basis van deze bevindingen aan het oriënteren op een meer schoolbrede aanpak qua onderwijsaanbod die verankerd zal zijn in de school- en klasorganisatie. Wellicht dat hiermee het welbevinden, met name het Plezier op School, voor de leerlingen wordt verhoogd. Overigens vindt de school dat er dan nog steeds plaats zal kunnen zijn voor een Plusklasvorm.

## **7. Discussie en aanbevelingen**

Zoals gezegd, is de situatie met Plusklassen voor beide scholen nieuw. Ook zijn er tijdens het traject wijzigingen geweest die van invloed geweest kunnen zijn op de beleving van de leerlingen. Zo is bijvoorbeeld de samenstelling van de Plusklas van school A tussentijds veranderd en was er bij school B gedurende een half jaar assistentie van een stagiaire. Daarnaast zijn de omgevingsfactoren gezin en vrienden niet meegenomen in het onderzoek, terwijl die eveneens van invloed kunnen zijn geweest op de resultaten. De resultaten van dit onderzoek moeten dan ook gezien worden als een handvat voor verdere ontwikkeling van het werken in deze Plusklassen.

De SchoolVragenLijst is een zelfbeoordelinginstrument. Er is dus één informatiebron, de leerling zelf. Het is dan extra belangrijk om ervoor te zorgen dat de beide afnamemomenten onder gelijke omstandigheden plaatsvinden. In het geval van school A was dat echter niet het geval. Er was tijdens de tweede afname een zeer onrustige situatie met veel rumoer waardoor een aantal leerlingen zich niet goed kon concentreren. Wat eveneens van negatieve invloed geweest kan zijn op de resultaten is het feit dat de leerlingen net een

aantal Plusklasbijeenkomsten had gemist door onder andere ziekte, afname van cito-toetsen onder Plusklastijd, veel vrije dagen en vakanties tussendoor.

Een mogelijke oorzaak van de verlaagde motivatie zou ook gezocht kunnen worden in de grootte en samenstelling van de groep. De grootte van de groep was bij aanvang van de Plusklas niet conform de handelwijze van de scholen die als *Good Practices* dienen bij het SLO. Het is interessant te kijken hoe de leerlingen van school A scoren op Welbevinden en Motivatie nu de groep is gesplitst.

Zowel de leerlingen als de Plusklasleerkrachten zijn bevraagd over de leervaardigheden met stellingen waarin naar duidelijk waarneembaar leerlinggedrag werd gevraagd. Het ging in deze vragenlijst om doelen en vaardigheden waaraan de leerlingen in de Plusklas hebben gewerkt. Omdat de vragenlijst nog niet was ontwikkeld bij de start van de Plusklas in september 2010, zijn zowel de leerlingen als de Plusklasleerkrachten achteraf bevraagd over de situatie destijds. Dit zou een vertekend, en in dit geval positiever beeld kunnen geven omdat tegelijkertijd antwoorden moesten worden gegeven over de huidige situatie. De resultaten moeten dan ook met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Ondanks deze tekortkoming geven de resultaten van de leervaardigheidenvragenlijst een indicatie voor het volgen van ontwikkelingen en kan het een hulpmiddel zijn bij het vaststellen van individuele doelen op het gebied van leervaardigheden voor de komende tijd. Als de leervaardigheidenvragenlijst vaker gebruikt gaat worden, zou het interessant kunnen zijn om ook het oordeel van de eigen groepsleerkracht hierin te betrekken. Er zijn dan drie informatiebronnen die iets over de desbetreffende leerlingen kunnen melden. Het gaat er uiteindelijk in de Plusklas om dat de leerling de verworven leervaardigheden ook in de eigen groep (en voor het leven) gaat inzetten.

Zoals al eerder vermeld, is er geen pasklare onderwijsaanpassing die voor elke leerling vruchten afwerpt. De beide scholen bieden zeer breed aangepast onderwijs aan. Toch kan er in de Plusklas zelf nog worden gedifferentieerd. Door middel van het individueel vaststellen van doelen, met name met betrekking tot het leren leren, kan iedere leerling net iets meer rendement uit de Plusklas halen. Als die doelen samen door leerlingen en leerkracht worden vastgesteld, kan worden ingezet op het allengs meer (mede-)eigenaar worden van het eigen leerproces (Te Boekhorst-Reuver et al., 2010). Daarmee wordt tegemoet gekomen aan de behoefte aan autonomie van deze leerlingen. Mede daardoor zou motivatie en welbevinden moeten kunnen verhogen.

Het blijven beoordelen en evalueren van de resultaten, niet alleen summatief, maar ook formatief, en vermelding ervan op of bij het rapport, lijkt van belang voor de motivatie (Inspectie van het Onderwijs (2010)).

Uit de inventarisatie bij de scholen blijkt dat er weinig echte samenwerking en afstemming is tussen de Plusklasleerkrachten en de andere leerkrachten. Meer collegiale interactie en samenwerking leidt in veel gevallen tot het leren van leerkrachten (Te Boekhorst-Reuver et al., 2010). Goede communicatie tussen Plusklasleerkracht en leerkracht van de reguliere groep over onder andere doelen en inhouden, kan hiervoor een startpunt zijn.

Daarnaast is het voor de scholen interessant om de diverse in dit document genoemde instrumenten te gebruiken. Onder andere om objectief te kunnen vaststellen hoe de school er beleidsmatig voor staat en om bijvoorbeeld te kijken hoe leerkrachten denken over zelfregulerend leren.

In dit onderzoek is gekeken naar de omgevingsfactor school. Maar het gaat ook om de andere factoren die een belemmerende rol kunnen spelen bij het tot uiting komen van de aanwezige talenten. In een vervolgonderzoek zou hieraan ook aandacht geschonken kunnen worden conform het model voor hoogbegaafdheid dat de school hanteert, of een van de modellen zoals genoemd in paragraaf 3.1. Wellicht dat de oorsprong van de gemeten

verminderde motivatie en welbevinden bij school A, ook al was die niet in alle gevallen statistisch significant, bij een van de andere omgevingsfactoren moet worden gezocht.

## 8. Literatuur

- APS, Kies Adaptief!, gevonden op [www.aps.nl](http://www.aps.nl) op 16 mei 2011.
- Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.
- Boekhorst-Reuver, J. te, Thijs, A., & Roelofs, E. (2010). Verrijkingsonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen: wat en hoe. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen (ORD), Enschede, 23-25 juni 2010.
- Boer, G. de (2010). *Zelfbeoordelingsinstrument. Kwaliteitscriteria ter beoordeling van het begaafdheidsprofiel van scholen voor Primair Onderwijs. Standaarden en indicatoren*. Amersfoort: CPS.
- Bruin, A. de, & Kuipers, J. (2004). *SIDI-R, een protocol voor signalering en diagnosticering van intelligent en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs*. Leeuwarden: Eduforce.
- Dignath, Ch., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review* 3, 101-129.
- Drent, S. & van Gerven, E. (2007). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Duncan, T. G. & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: Theory of multiple intelligences*. London: Paladin Books.
- Gerven, E. van (2002). *Zicht op hoogbegaafdheid. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV.
- Gerven, E. van (2004). Tussen wens en werkelijkheid. Basisschoolbeleid voor hoogbegaafde leerlingen. In Gerven, E. van, Kuipers, J., Drent, S., Guyt, B., & Bruin-de Boer, A. de, *Attent op Talent: omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 13-28). Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. van, & Drent, S. (2004). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma.
- Heller, K. A. (1999). Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Conditions of Gifted Education. *High Ability Studies*, 10 (1), 9-21.
- Heller, K. A. (2005). Education and Counseling of the Gifted and Talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27 (2), 191-210.
- Hoogeveen, L., Hell, J. G. van, Mooij, T., & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Hoogeveen, L., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (zj). *De VersnellingsWenselijkheidsLijst*. Nijmegen: Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Houkema, D., Steenbergen-Penterman, N., Boekhorst-Reuver, J. te, & Hulsbeek, M. (2010). *Digitale Checklist 'Hoogbegaafdenwijzer basisonderwijs'*. Enschede: SLO.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Joyce, Ch., & Hipkins, R. (2004). Young Children's emergent self-regulated learning skills in a primary science investigation. Paper presented at NZARE Conference, Wellington (New Zealand), 24-26 november 2004.



- Kuipers, J. (2010). *De Kracht in jezelf. Hulpprogramma voor leren leren en onderpresteren*. Drachten: Uitgeverij Eduforce.
- Lerarenweb, Bekwaamheidseisen primair onderwijs, opgehaald op 14 maart 2011 op <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbl&artikelen&45>.
- Lombaerts, K., Engels, N., & Braak, J. van (2008). Determinants of Teachers' Recognitions of Self-Regulated Learning Practices in Elementary Education. *The Journal of Educational Research*, 102 (3), 163-173.
- Lombaerts, K., Backer, F. de, Engels, N., Braak, J. van, Athanasou, J. (2009). Development of the Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale. *European Journal of Psychology of Education* 24 (1), 79-96.
- Mooij, T., Hooegeven, L. Driessen, G., Hell, J. van, & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Nieuwstadt, M. van (2011, 26 en 27 maart). Doelgericht naar de top. *NRC Weekend*, 6-7.
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar Vermogen. Alle talenten benutten in het funderend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Perry, N. E. (1998). Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts That Support It. *Journal of Educational Psychology* 90 (4), 715-729.
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. de (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pluymakers, M., & Span, P. (1999). Onderpresteren. In Nelissen, J., & Span, P., *Begaafde kinderen op de basisschool: Suggesties voor didactisch handelen* (pp. 89-101). Baarn: Uitgeverij Bekadidact.
- Roebers, C. M., Schmid, C., & Roderer, Th. (2009). Metacognitive monitoring and control processes involved in primary school children's test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 749-767.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- SLO, Digitale Checklist Hoogbegaafdenwijzer, gevonden op <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/onderwijs/instrumenten/hoogbegaafdenwijzer/> op 11 april 2011.
- SLO, Begaafdheidskenmerken, gevonden op <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/begaafdheidskenmerken/> opgehaald op 22 februari 2011.
- Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). Tweede Kamerstuk 31293 nr. 19, Stimuleren excellentie basisonderwijs. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52 (10), 1030-1037.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*, 6 (2), 261-271.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2000). Een structureel model over de relaties tussen leeropvattingen, regulatie en cognitieve verwerking. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 24 (1), 8-20.
- Volder, I. de, Lee, L. de (2009). *Bevraging van het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs* ( Masterproef, Universiteit van Antwerpen, België). Gevonden op <http://www.thesis.net/welbevinden/welbevinden.htm>
- Vorst, H. C. M., Smits, J. A. E., Oort, F. J., Stouthard, M. E. A., & David, S. A. (2010). *SchoolVragenLijst voor Basisonderwijs en Voortgezet onderwijs. Handleiding en verantwoording*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Wallace, B. TASC-Wheel. Gevonden op 2 december 2010, op <http://www.tascwheel.com/>
- Werkgroep Leren Excelleren (2005). *Talenten maken het verschil*.
- Winner, E. (1997). Exceptionally High Intelligence and Schooling. *American Psychologist* 52 (10), 1070-1081.

- Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist* 55 (1), 159-169.
- Wolters, Ch. A. (2010). *Self-Regulated Learning and the 21<sup>st</sup> Century Competencies*. University of Houston, Department of Educational Psychology.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.