



DE EFFECTEN VERSCHILLENDE VORMEN VAN ONDERWIJS AAN LEERLINGEN MET EEN ONTWIKKELINGSVOORSPRONG (GROEP 1-2-3)

EEN LITERATUURONDERZOEK

Waalwijk, oktober 2020

Marlies van der Ploeg Msc

In opdracht van het SWV LHA

INLEIDING

Een opdracht vanuit het subsidieplan hoogbegaafdheid van het samenwerkingsverband LHA was een oriëntatie op aangepast onderwijs aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, door het in kaart brengen van de effecten van de verschillende vormen van onderwijs aan jonge leerlingen, met name in de groepen 1 tot en met 3, door middel van het bestuderen van de literatuur hierover.

De vragen die in deze literatuurstudie onderzocht zijn:

- Is het van belang in de groepen 1 tot en met 3 een aangepast onderwijsaanbod te bieden aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- Wat zijn de positieve en negatieve effecten van de verschillende vormen van begeleiding (indikken, compacten en verrijken, plusgroep, voltijds-plusklas) voor deze doelgroep?

Dit verslag is het resultaat van deze literatuurstudie. Eerst wordt beschreven hoe er te werk is gegaan, vervolgens worden de resultaten weergegeven op volgorde van de onderzoeksvragen en tenslotte volgen conclusie en advies.

METHODE

Het onderzoeksrapport “Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen – eindverslag van drie deelonderzoeken.” Van T. Mooij en anderen uit 2007 is als startpunt genomen voor het onderzoek. Dit zeer uitgebreide onderzoek is een goede bron van informatie gebleken.

Vervolgens is gestart met het zoeken van wetenschappelijke artikelen in de periode 2007-2020, die betrekking hebben op de effecten van verschillende vormen van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Vanuit deze artikelen is op basis van referenties verder gezocht – de Sneeuwbalmethode.

De artikelen zijn bestudeerd op relevantie voor één of meerdere van de onderzoeksvragen. De relevante informatie is opgenomen bij onderstaande resultaten.

Helaas bleek het onderzoek naar de doelgroep (leerlingen in groep 1,2 en 3) beperkt. Vandaar dat naast effectiviteitsonderzoek ook beschrijvende informatie van praktijkervaringen geraadpleegd is.

IS HET VAN BELANG IN DE GROEPEN 1 TOT EN MET 3 EEN AANGEPAST ONDERWIJSAANBOD TE BIJEN AAN LEERLINGEN MET EEN ONTWIKKELINGSVOORSPRONG?

Uit het uitgebreide onderzoek van Mooij en anderen (2007) komt duidelijk naar voren dat er in het Nederlandse onderwijs vaak te laat wordt overgegaan op aanpassingen in het leerarrangement voor hoogbegaafde leerlingen. Er wordt achteraf op probleemgedrag gereageerd in plaats van preventief op signalen van hoogbegaafd leergedrag. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat deze leerlingen er qua resultaten in de periode van groep 2 tot 4 achteruitgaan in hun taal en rekenontwikkeling. Er wordt geconcludeerd dat problemen zich met name voordoen vanaf het begin van het primair onderwijs en dat leerlingen geremd worden in hun ontwikkeling; men spreekt van gedwongen onderpresteren.

Ook Segers en Hoogeveen (2012) concluderen dat het Nederlandse onderwijssysteem niet in staat is talentvolle leerlingen te stimuleren en hun talenten te benutten, terwijl uit onderzoek blijkt dat het voor het hoogbegaafde kind zeer belangrijk is dat de omgeving voldoende ruimte tot ontwikkeling van hun talenten.

Carrière (2011) beschrijft dat er in het Nederlandse onderwijs wordt uitgegaan van one-size-fits all. Zij vraagt zich af of er niet meer moet worden uitgegaan van de leerstijl van de kinderen, in plaats van ook bij hoogbegaafde kinderen uit te gaan van de lesmethodes, die niet passend zijn (een stapsgewijze aanpak terwijl hoogbegaafde kinderen vaak holistisch leren).

Kieboom (2015) stelt vanuit haar praktijkervaring, dat veel problemen in de schoolloopbaan van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong voorkomen kunnen worden, als er al tijdens de kleuterperiode min of meer duidelijk is wat deze kinderen in hun mars hebben en het onderwijs hierop wordt aangepast.

In 2007 wees een praktijkonderzoek naar hoogbegaafde kinderen in de basisschoolleeftijd uit dat er twee belangrijke spanningsmomenten door kinderen ervaren worden (Koenders, 2007). Het eerste moment is als de kinderen voor het eerst naar schoolgaan en het leren lezen uitblijft. Het tweede moment is bij de overgang naar groep drie en de daar aangeboden leerstof nu net datgene is wat de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong zich in de voorgaande jaren op eigen kracht eigen heeft gemaakt.

Ook Van Gerven (2014) geeft aan, dat kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong blijken te geven van een sterke leerbehoefte en dat ze een brede belangstelling hebben. Ze kunnen zich zeer taakgericht opstellen, als de aangeboden opdrachten op het juiste niveau zijn. Als dat niet het geval is en niet tegemoet gekomen wordt aan de leerbehoefte, zal de kleuter met een ontwikkelingsvoorsprong veel aandacht vragen en weinig zelfstandig acteren. Het is dus van belang eerst te zorgen voor een aanbod op niveau, dan komt het taakgericht gedrag wel en toont het kind het talent. Niet andersom!

Bovenstaande bronnen bieden voldoende houvast om met zekerheid te kunnen zeggen dat het van belang is in de groepen 1 tot en met 3 een aangepast onderwijsaanbod te hebben voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

WAT ZIJN DE POSITIEVE EN NEGATIEVE EFFECTEN VAN DE VERSCHILLENDE VORMEN VAN BEGELEIDING (INDIKKEN, COMPACTEN EN VERRIJKEN, PLUSGROEP, VOLTIJDS-PLUSKLAS, VERSNELLEN) VOOR DEZE DOELGROEP?

Helaas zijn er erg weinig onderzoeken gevonden die zich richten op de zeer jonge leerlingen, de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1 tot en met 3. De onderzoeken van het Nederlands longitudinaal onderzoek geven aan dat in de groepen 1 en 2 er zeer weinig sprake is van aanpassingen ter ondersteuning van (hoog)begaafde leerlingen (Mooij e.a., 2007).

Uit de meta-analyse van Mooij en anderen (2007) van internationale onderwijsprogramma's blijkt, dat plusklassen in vergelijking met verrijkingsprogramma's binnen de klas een positiever effect hebben op de schoolprestaties van de betrokken leerlingen. Er blijkt geen verschil in prestaties tussen leerlingen die hebben deelgenomen aan plusklassen in vergelijking met leerlingen die versneld het schoolprogramma hebben doorlopen. De sociale competentie en gedrag veranderen positief bij leerlingen die deelnemen aan een plusklas, het zelfconcept wordt negatiever (waarschijnlijk door gelijkwaardiger niveau andere leerlingen). Er is helaas niet aangegeven welke leeftijd de leerlingen hadden die in de onderzoeken zijn betrokken.

Er wordt door de onderzoekers gesteld dat voor veel hoogbegaafde leerlingen in de huidige Nederlandse onderwijspraktijk het wenselijk is om te versnellen. Dit wordt vaak niet gedaan op basis van oneigenlijke sociaal-emotionele redeneringen. De leerlingen die in groep 2 zijn versneld, worden in groep 4 door de leerkracht waargenomen als beschikkend over een hoger zelfconcept, beter welbevinden en goede relatie leerkracht (Mooij e.a., 2007).

Hoogeveen en anderen (2004) maakten een meta-analyse van internationaal onderzoek naar de effecten van verschillende soorten programma's. Helaas worden de leeftijden van de onderzochte leerlingen niet genoemd in het artikel. Veelal zal het iets oudere leerlingen betreffen. Zij vonden de volgende resultaten (voor zover relevant voor deze literatuurstudie):

Met betrekking tot verrijking binnen de klas, de plusklas en een aparte school voor hoogbegaafde leerlingen vooral positieve effecten gevonden. Een (licht) negatief effect wordt gevonden met betrekking tot het zelfconcept (wat te maken kan hebben met de omgang met peers).

De studies naar versnelling laten geen effecten zien op de gemeten leerlingfactoren. Deze bevinding wordt ook gedaan door Neihart (2007), die stelt dat er voor kinderen die zijn versneld, op sociaal-emotioneel gebied geen positieve effecten zijn, echter ook geen negatieve.

Uit de onderzoeken naar de effecten van een aparte klas voor begaafde leerlingen binnen een reguliere school komen zowel positieve als negatieve effecten naar voren. Positieve effecten werden gevonden met betrekking tot prestaties op het gebied van taal, rekenen, sociale en exacte vakken en creativiteit. Negatieve effecten werden gevonden op het gebied van schoolprestaties in het algemeen, testangst, gedrag en zelfconcept.

Hoogeveen e.a. (2004). concluderen vanuit hun onderzoek dat er niet één vorm effectief is, maar dat de effectiviteit van een programma sterk afhangt van de leerling en de omgeving. Het is vanuit de informatie niet duidelijk welke factoren van belang zijn om te bepalen welk onderwijs-arrangement op welk functioneren het meest positieve effect heeft. Zij stellen dan ook dat het van belang is dat er binnen een school (of samenwerkingsverband van scholen) meerdere aanpassingen geboden worden en dat per leerling gekeken wordt welke aanpassingen op welk moment tot de beste resultaten leiden, zowel op cognitief als op sociaal emotioneel gebied.

Van der Meulen en anderen (2014) komen in hun onderzoek naar Day a Week school (een plusklas/ pull out programm) tot de conclusie dat er met name positieve effecten worden gevonden op cognitief en sociaal-emotioneel gebied, als gekeken wordt naar hoogbegaafde kinderen die in de risicogroep met betrekking tot psychopathologische problemen vallen.

Neihart (2007) vindt in zijn meta-analyse dat onderzoek niet onderschrijft dat er sociale en emotionele voordelen zijn voor het groeperen van hoogbegaafde leerlingen. Voor sommige leerlingen levert het wel

voordelen op, maar er is bewijs dat heterogeen groeperen voor anderen juist voordeliger is, als er maar een uitdagend curriculum wordt geboden.

Golle en anderen (2018) vinden in hun onderzoek naar de effectiviteit van een Duits verrijgingsprogramma positieve effecten met betrekking tot leerprestaties, maar niet met betrekking tot sociaal-emotionele factoren.

De belangrijkste conclusie die uit het bovenstaande getrokken kan worden is, dat er weinig bekend is over de effectiviteit van onderwijsaanpassingen voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong in Nederland. Het blijkt daarbij, dat het niet zo simpel te stellen is wat effectief is; dit is mede afhankelijk van leerlingkenmerken en omgeving.

CONCLUSIE EN ADVIES

Er blijken voldoende studies te zijn die aantonen dat het van belang is, om al vanaf het begin van het basisonderwijs, aanpassingen te realiseren voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Er blijkt echter te weinig onderzoek te zijn gedaan naar de effecten van verschillende soorten aanpassingen voor de doelgroep. Echter, er kan wel gesteld worden, dat het belangrijk is dat er meerdere vormen van onderwijsaanpassingen voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong geboden worden binnen een samenwerkingsverband van scholen. Op deze manier is werkelijk passend onderwijs mogelijk. Wat voor de ene leerling een passende maatregel is, is dat voor de andere juist niet.

Het is vooral van belang naar het kind te kijken en de omgeving vanaf het begin aan te passen aan de leerstijl van het kind. Het goed kunnen signaleren en interpreteren van de onderwijsbehoeften van de jonge kinderen is dus cruciaal.

De aanpassingen binnen de groep hoeven niet verregaand te zijn. Het gaat erom de leerlingen met de voorhanden materialen op de juiste manier te stimuleren. Ook hier blijkt de kennis en kunde van de leerkracht cruciaal.

Echter, als het niet goed lukt het onderwijs voldoende te verrijken, blijkt versnellen een betere optie om goed tegemoet te komen aan de behoeften van leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong.

WAT TE DOEN EN LATEN IN GROEP 1-2

Om vast te stellen of er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong, kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van de kwaliteitskaart “kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong” van School aan zet. Echter, veel van de aangegeven suggesties zijn voor alle leerlingen op hun eigen niveau toe te passen.

Janson en Creemer geven in de kwaliteitskaart van School aan zet een aantal belangrijke inzichten. Bijvoorbeeld dat het van groot belang is om goed te communiceren met leerling en ouders over het onderwijs, om af te kunnen stemmen en frustraties te voorkomen. Het stimulerend signaleren, door uit te dagen, geeft het kind de ruimte om te laten zien wat het kan en zich niet meteen aan te passen aan de norm. Vervolgens is het nodig om te zorgen voor een rijke leeromgeving en coachend te begeleiden. Daarbij gaat het vooral om het stellen van open vragen. De denksleutels van Tony Ryan kunnen daarbij ondersteunend zijn voor de leerkracht.

Van Gerven (2014) geeft aan dat het in groep 1 en 2 van belang is het ontwikkelingsniveau goed vast te stellen en van daaruit net iets moeilijkere opdrachten aan te bieden. Daarbij is het van belang er rekening mee te houden, dat ook kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong ook behoefte hebben aan het handelend leren. Daarbij is het bij alle kinderen van belang om ervoor te zorgen dat kinderen niet worden geïsoleerd van de groep. Zorg ervoor dat er bij verrijgingsopdrachten ook samengewerkt kan worden. De interesse van de kleuter is altijd van belang bij het kiezen van taken. Dit betekent echter niet dat kinderen volledig de vrije hand moeten krijgen. De leerkracht houdt altijd de regie.

LITERATUUR

Carrière, R. (2011). *Hiaten bij hoogbegaafde kinderen*. *JSW*, 9, 5-9.

Golle, J., Zettler, I., Rose, N., Trautwein, U., Hasselhorn, M. & Nagengest, B. (2018). Effectiveness of a Grass Roots statewide enrichment program for gifted elementary school children. *Journal of research on educational effectiveness*, 11.

Hoogeveen, L., van Hell, J., Mooij, T. & Verhoeven, L. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Janson, D. & Creemer, M. (-). *Kwaliteitskaart kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong*. School aan zet.

Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd: als je kind (g)een einstein is*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.

Koenders, Y. (2007). Pijn in je buik van verveling. In: *Hoogbegaafde kinderen zijn anders, en dat mag* (pp. 103-111). Leiden: Koepel Hoogbegaafdheid.

Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Van Hell, J., Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen – eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS/Centrum voor Begaafdheidsonderzoek/Afdeling Orthopedagogiek.

Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330–341.

Segers, E., & Hoogeveen, L. (2012). *Programmeringstudie inzake excellentieonderzoek primair, voortgezet en hoger onderwijs*. In opdracht van het Ministerie van OCW. Nijmegen: Radboud Universiteit, BSI & CBO.

Van Gerven, e. (2014). Slimme Kleuters: Omgaan met een ontwikkelingsvoorsprong in de groep. *Praxisbulletin 24* (9).

Van der Meulen, R.T., Van der Bruggen, C.O., Spilt, J.T., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program of day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. *Child Youth Care Forum*, 43, 287-314.