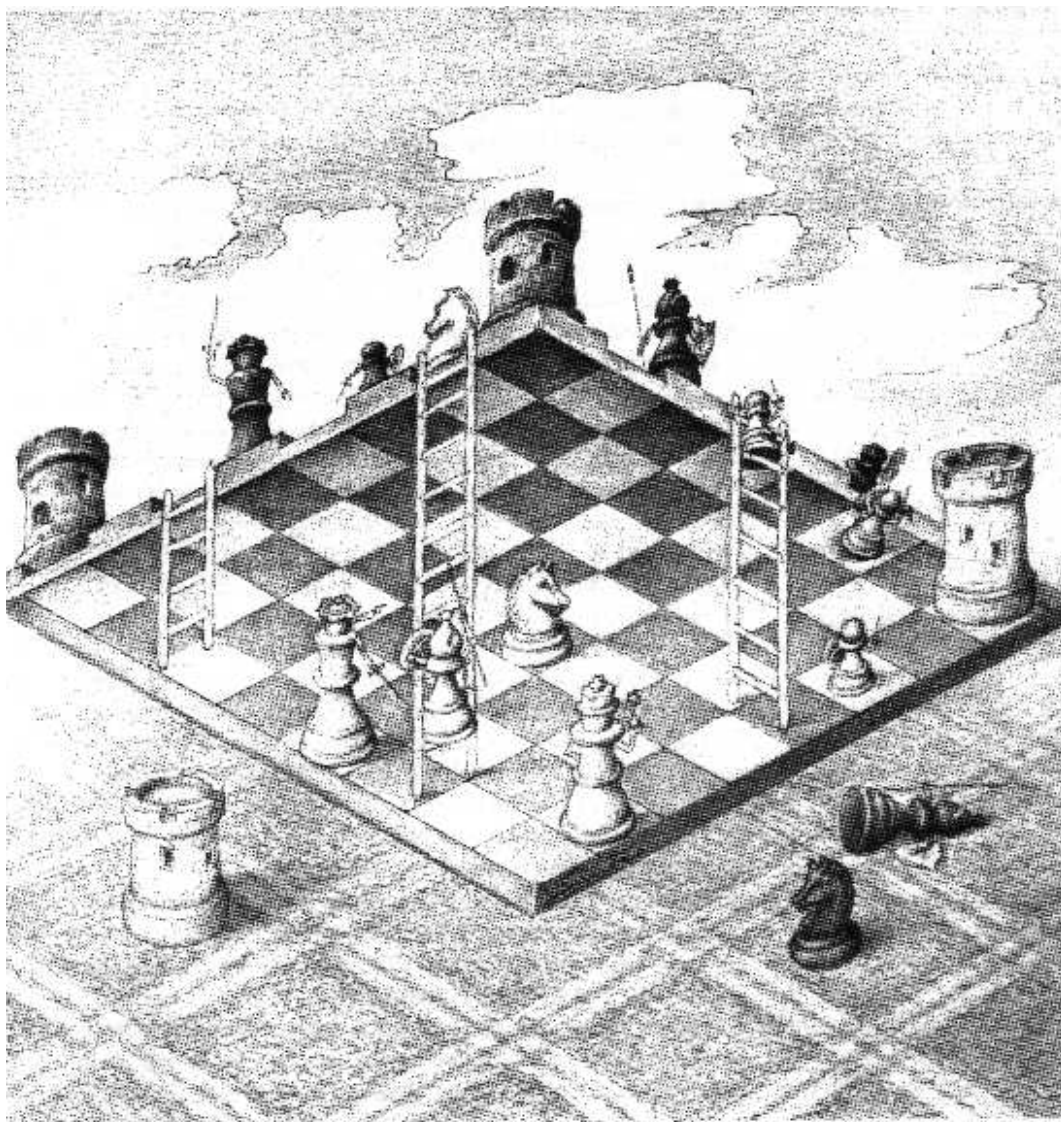




Het gekromde schaakbord, Sandro Del-Prete, 1987. Halverwege klapt het bord om; de witte stukken staan in bovenaanzicht en de zwarte in onderaanzicht. (Falletta1989, blz. 36)

EVALUATIE LEEFGROEPEN

ONDERZOEKSRAPPORT

(ONDERDEEL OUDERS EN KINDEREN)

© Januari 2005 Dr. Brenda Casteleyn

Weten
Altijd maar weten,
Steeds meer willen weten
Steeds beter willen weten,
Kind, wat ben jij moeilijk te begrijpen

Doen,
Altijd maar in beweging
Steeds alles zelf willen doen,
Steeds maar beter willen doen,
Kind, wat ben jij moeilijk te volgen

Voelen,
Altijd zo vol gevoelens,
Steeds meer willen begrijpen,
Steeds maar intenser voelen,
Kind, wat ben jij moeilijk te troosten

Liefhebben,
Moe van 't weten, van 't spelen,
Van het intense meevoelen,
In vertrouwen je hoofd op mijn schouder,
Kind, wat ben jij makkelijk lief te hebben

(Gedicht over een hoogbegaafd kind dat erg op zoek is naar zichzelf, door
Christa Gabriël, mama van een leefgroepkind)

Met dank aan de ouders en de kinderen van de leefgroepen.

INHOUDSOPGAVE

1. Uitgangspunten en opzet onderzoek.....	5
1.1. Voorgeschiedenis en achtergrond van het onderzoek.....	5
1.1.1. Voorgeschiedenis.....	5
1.1.2. De leefgroepen als systeem.....	6
1.1.3. Recente ontwikkelingen	7
1.2. Opzet van het onderzoek.....	10
1.2.1. Theoretische uitgangspunten.....	10
1.2.2. Onderzoeksvraag en reikwijdte onderzoek.....	21
1.2.3. Technische en methodische verantwoording.....	22
1.2.4. Verloop van het onderzoek.....	24
1.2.5. Rapportering.....	24
2. Profiel van de leefgroepkinderen.....	25
2.1. Problemen van hoogbegaafde kinderen.....	25
2.2. Problemen van leefgroepkinderen (periode ‘voor de leefgroepen’).....	27
2.2.1. Volgens de ouders.....	27
2.2.2. Volgens kinderen.....	35
2.3. Bijkomende leerstoornissen.....	37
2.4. Testen van hoogbegaafdheid.....	37
2.4.1. Hoogbegaafdheid meten.....	37
2.4.2. Resultaten van de enquête	38
2.4.3. Conclusie.....	40
3. Schoolgeschiedenis.....	41
3.1. Inleiding.....	41
3.2. De verschillende systemen.....	41
3.3. Schoolverleden van de leefgroepkinderen.....	42
3.4. Conclusie.....	43
4. Leefgroepen.....	44
4.1. Leefgroepen als systeem.....	44
4.2. Verwachtingen ten aanzien van de leefgroepen.....	45
4.3. Problemen van de kinderen tijdens de periode ‘in de leefgroepen’	48
4.4. Effecten van de leefgroepen	62
4.4.1. Verwachtingen van de ouders.....	62
4.4.2. Positieve effecten volgens de ouders.....	63
4.4.3. Positieve effecten volgens de kinderen.....	65
4.4.4. Negatieve effecten volgens de ouders.....	67
4.4.5. Negatieve effecten volgens de kinderen.....	67
4.4.6. Suggesties voor verbeteringen volgens de ouders.....	68
4.5. Schoolse vorderingen.....	69
4.6. Technieken uit de leefgroepen.....	72
4.7. Conclusie	73
5. Integratie en leefgroepen.....	75
5.1. Inleiding.....	75
5.2. Integratie van leefgroepkinderen.....	75
5.3. Conclusie	78
6. Samenvatting en conclusies.....	79
Verwijzingen.....	83
Bijlagen.....	85

INLEIDING

De basisschool 't Kofschip in Edegem startte in 2001 met een uniek project in Vlaanderen: leefgroepen voor hoogbegaafden. Na drie schooljaren (op het einde van het schooljaar 2003-2004) besliste de directie dit project stop te zetten.

De afschaffing van de leefgroepen gaf ook de directe aanleiding tot dit onderzoek. De ouders van de leefgroepkinderen gaven opdracht een evaluatie te maken van het leefgroepsysteem.

Meer bepaald wilden ze (laten) nagaan in hoeverre de kinderen zich in deze leefgroepen opgevangen voelden en of ze zich er 'beter' bij voelden. Met andere woorden: kan worden onderzocht wat het effect is van deze onderwijsvorm op het cognitief, psychisch en sociaal welzijn van deze kinderen.

De nadruk van het onderzoek ligt dan ook op deze aspecten en veel minder op de didactische methode zelf. We spitsen ons dus (nu nog) enkel toe op de visie van de ouders ten aanzien van het functioneren van hun kinderen in de leefgroepen.

Om een volledige evaluatie te kunnen geven van het leefgroepsysteem is het onontbeerlijk om ook de visie van de leerkrachten en de directie te betrekken. Dit is voor een latere fase gepland.

1. Uitgangspunten en opzet onderzoek

1.1. Voorgeschiedenis en achtergrond van het onderzoek

1.1.1. Voorgeschiedenis

De voorgeschiedenis van de leefgroepen vinden we terug in het artikel ‘Inclusief onderwijs in een exclusieve groep’ van Ann Neetens, leerkracht in 't Kofschip.

‘t Kofschip werkte al enkele jaren met hoogbegaafden. Vijf jaar geleden (schooljaar 1997-1998) werden de eerste hoogbegaafden door het CLB (toen nog het PMS) gesignaleerd. Na gespreksavonden met betrokken ouders en de leerkrachten werden er voor deze kinderen activiteiten voor zorgverbreding georganiseerd.

Het aantal hoogbegaafden liep elk leerjaar op in 't Kofschip. In het schooljaar 1998-1999 waren er al 10 en werd Somplex ingevoerd. Dat is een handleiding met extra verrijkingsoefeningen. In 1999-2000 waren er 15 leerlingen en werd er gewerkt rond filosoferen en was er een uitbreiding van het werken met de computer. In het schooljaar 2000-2001 werd er gewerkt met leerlingenbegeleiding volgens Feuerstein en er werden kangoeroeklassen opgericht. De kangoeroeklas heeft als opzet om begaafde kinderen elke week met ontwikkelingsgelijken, uitdagende opdrachten aan te bieden buiten de gewone klasstructuur. Dit kan worden verwezenlijkt door behulpzame ouders, taakleerkrachten of klasvrij gemaakte leerkrachten. De frequentie wordt bepaald door elke school apart. Tijdens dat schooljaar waren er 22 hoogbegaafden. In de loop van 2000 was bij een aantal mensen de idee gegroeid om een degelijk gestructureerde zorgverbreding voor hoogbegaafde kinderen aan te vatten. In het schooljaar 2001-2002 was bovendien een gepaste opvang nodig door een te groot aantal hoogbegaafden (43 in de lagere school). Er werden 2 leefgroepen opgericht met 2 leerkrachten: leefgroep 2 (1^e, 2^e en 3^e leerjaar) en leefgroep 3 (4^e, 5^e en 6^e leerjaar). Op het einde van dit schooljaar werd door de leerkrachten een projectevaluatie gemaakt. Hierin kwamen ze de volgende conclusie:

“Aangezien de positieve bedenkingen duidelijk doorwegen op de negatieve, denken we dat de leefgroepen een succes genoemd mogen worden. Er dient vooral nog gesleuteld te worden aan de werking met de ouders, het omgaan met leerlingen met specifieke problemen en de klasorganisatie. Door de strengere selectieprocedure en

duidelijke afspraken zal aan de eerste twee al heel wat verbeterd worden. Om de belasting van de leerkrachten draaglijk te houden en de werking naar de kinderen toe te optimaliseren (instructie) opteren wij naar volgend schooljaar voor een systeem van drie graadsklassen. Bovendien wordt hiermee de integratie met het leerstofjaarklassensysteem (GWP, extra-murosactiviteiten,...) binnen de school sterk vereenvoudigd en is het mogelijk nog enkele nieuwe leerlingen in te schrijven, wat de school enkel maar ten goede kan komen.” (Neetens e.a., 2002, Projectevaluatie, blz.7)

In 2002-2003 liep het aantal op tot 57 leerlingen en werd er dus een extra leefgroep opgericht, zodat er per leefgroep twee leerjaren bij elkaar zaten: leefgroep 2 (1^e en 2^e leerjaar), leefgroep 3 (3^e en 4^e leerjaar) en leefgroep 4 (5^{de} en 6^{de} leerjaar). Bovendien kwam er een kangoeroeklas voor kleuters. (10 leerlingen). In 2003-2004 werd leefgroep 2, 3 en 4 ingericht met 58 leerlingen, maar de kangoeroeklas voor kleuters werd stopgezet bij gebrek aan middelen. Op het einde van het schooljaar waren er nog 54 kinderen in de leefgroepen.

1.1.2. De leefgroepen als systeem

De leerlingen volgen in leefgroepen (twee of drie leerjaren samen in één klas) een normaal dagprogramma. Dat wil zeggen dat zij vooral door middel van zelfstandig werk en waar nodig door ondersteunende instructie de eindtermen van het basisonderwijs dienen te bereiken via het Leerplan.

Het verwerken van de leerstof gebeurt via contractwerk in een kortere tijd (gecompacteerd). Het contractwerk laat toe om de stof naargelang hun individuele behoefte te laten inoefenen. In de vrijgekomen tijd werken de leerlingen projecten uit. In de leefgroepen wordt ook veel belang gehecht aan de kringgesprekken, omdat deze kinderen een grote behoefte hebben aan praten over problemen, interesses, ...

De leefgroepen bestaan uitsluitend uit hoogbegaafden. Het grote voordeel hiervan is dat deze kinderen zich direct ‘normaal’ voelen. In het reguliere onderwijs zitten er gemiddeld maar één of twee hoogbegaafden in een gewone klas. Daardoor krijgen deze kinderen veel minder kans om zich te spiegelen aan ontwikkelingsgelijken en kunnen ze zich ‘abnormaal’ gaan voelen.

In de school zijn heel wat activiteiten uitgewerkt waarin de leerlingen van de leefgroepen samenwerken met de leerlingen uit de gewone klassen zodat ook hun sociale vaardigheden naar anderen toe gunstig zouden kunnen ontwikkelen. Deze activiteiten zijn:

- ❑ gezamenlijke lichamelijke opvoeding

- ❑ samen niveau lezen
- ❑ sommige projecten
- ❑ samen spelen tijdens de pauzes en eten
- ❑ gezamenlijke geïntegreerde werkperiodes (GWP)
- ❑ uitstappen
- ❑ knutselateliers
- ❑ gezamenlijke lessen godsdienst en zedenleer

1.1.3. Recente ontwikkelingen

Op het einde van het schooljaar 2003-2004 besliste de directie om het leefgroepensysteem stop te zetten. Als reden voor de stopzetting van het project werd aangehaald dat de leefgroepen functioneren als een schooltje binnen een school en dat er terug nood is aan meer integratie.

In de projectevaluatie van 2002 wordt nog melding gemaakt van een geslaagde integratie: “De kinderen zijn grotendeels aanvaard door de rest van de schoolgemeenschap.” Toch staat daar ook al vermeld dat er enkele conflicten zijn opgetreden. “D.m.v. enkele kringgesprekken trachtten we de grootste ongerustheden weg te nemen”. Verder wordt er over de integratie van ouders en leerkrachten gemeld dat “De plenaire oudervergadering over de werking in de leefgroepen heeft een deel van de vooroordelen t.o.v. de leefgroepen weggenomen. De leerkrachten toonden hun groeiend engagement door hun bijna voltallige aanwezigheid”. (Projectevaluatie, blz. 7). Anderzijds wordt in de projectevaluatie ook melding gemaakt van de nood aan ondersteuning en professionele hulp aan kinderen met specifieke problemen. Later (november, december 2002) wordt in een verslag van de vergadering van leefgroepleerkrachten de aandacht gevraagd voor het groot aantal kinderen met problemen. “Zeer vaak gaan deze problemen verder dan het feit dat de kinderen hoogbegaafd zijn, denken we maar aan het aantal leerlingen die gediagnosticeerd lijden aan ADHD, dyslexie, NLD, een autistiforme aandoening enz.” De leerkrachten melden dat ze zich hier machteloos tegenover voelen en dat ze geen specialist ter zake zijn. Ook de kinderen die door extreme faalangst zware gedragsstoornissen vertonen kunnen door de leerkrachten onvoldoende opgevangen worden. Daarom opteren deze leerkrachten voor een zorgverbredingsleerkracht.

Op het einde van het schooljaar 2004 beslist de directie uiteindelijk dat de leefgroepen beter worden afgeschaft. De school gaf volgende redenen op:

- “De selectieprocedure blijft een moeilijk punt. Alle deskundigen zijn het er over eens dat het IQ-cijfer maar een momentopname is. Met onze twee proefdagen konden we al een beter beeld krijgen van de kandidaat-instappers maar toch bleef het onvoorspelbaar of een kind in de groep zou passen. Anderzijds bleef de IQ-score een eerste criterium en zo zijn er naar alle waarschijnlijkheid kinderen uit de boot gevallen.
- De hoogbegaafde kinderen blijven door de leefgroepenwerking een aparte groep op school. Door hun toenemend aantal was het om praktische redenen nodig een aantal integratiemomenten af te schaffen. Ondanks de geleverde inspanningen ontstaan er op de speelplaats spanningen en ruzies tussen kinderen uit de gewone klassen en kinderen uit de leefgroepen.
- Het voorgaande punt telt ook voor de ouders en de leerkrachten.
- De ervaring om met hoogbegaafde kinderen om te gaan blijft beperkt tot een zeer kleine groep leerkrachten. De andere teamleden leren de kinderen niet echt kennen en het werd ook nooit een prioriteit omdat ze toch niet in hun klas terecht kwamen.
- De groep kinderen binnen een leefgroep is ondanks het feit dat ze allemaal hoogbegaafd zijn zeer heterogeen. Immers: bij een groot aantal kinderen werd, naast hun hoogbegaafdheid, nog een ander (leer)probleem vastgesteld zoals dyslexie, NLD, autisme, ADHD,... Het is zeer zwaar om aan deze grote groep zorgkinderen les te geven zonder extra begeleiding of ondersteuning. Anderzijds investeert de school zelf al een groot deel van het budget in deze leerlingengroep, wat natuurlijk bij de andere leerkrachten, leerlingen en ouders vragen oproept. Het is niet iedereen gegeven om aan deze groep kinderen te kunnen lesgeven. Wanneer er leerkrachten uit de leefgroepen wegvallen, is het erg moeilijk vervanging te vinden, dit hebben we ondervonden het huidige schooljaar.
- Van overheidswege wordt er een sterke nadruk gelegd op inclusief onderwijs. Dit geldt voor kinderen die uitvallen aan de linkse kant van de Gauss-curve, maar ook voor onze hoogbegaafde leerlingen. Ook zij hebben het recht op normaal onderwijs, aangepast aan hun specifieke behoeften.
- Ook deskundigen raken er steeds meer van overtuigd dat hoogbegaafde leerlingen het meest optimaal kunnen opgevangen worden in een gewoon klassensysteem mits differentiatie en slechts enkele uren per week in een speciale groep (kangoeroeklas). Zo profiteren ze enerzijds van contact met leeftijdsgenoten allerhande, anderzijds met ontwikkelingsgelijken.

- ❑ De verdeling jongens-meisjes is in de leefgroepen heel erg ongelijk. Ook dit brengt problemen met zich mee. Er zijn verschillende leerjaren waar maar één meisje in zit. In een gewone klas is de verhouding ongeveer 50-50.
- ❑ Door de nieuwe taalmethode, die is aangeschaft voor zowel gewone klassen als leefgroepen, werd er ook dit jaar al een groot stuk parallel gewerkt. Heel bewust werd ook gekozen voor een methode waarin tal van differentiatiemogelijkheden kant-en-klaar verwerkt zitten en die dus ook in ons nieuwe zorgsysteem ten volle benut zullen kunnen worden.

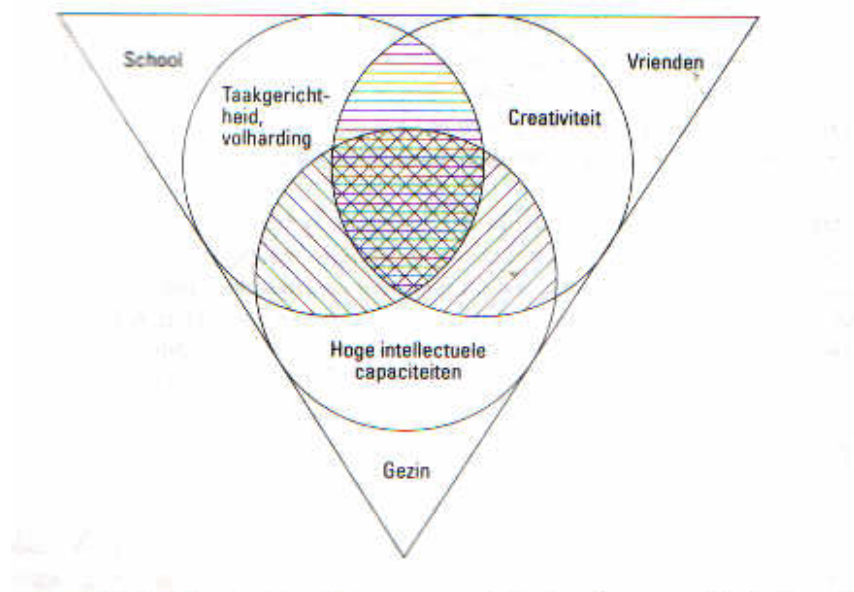
Bij de ouders van de hoogbegaafde kinderen kwam deze beslissing heel hard aan. Ze bundelden meteen al hun krachten om deze beslissing ongedaan te maken. Er kwamen artikels in kranten, een uitzending in Ombudsjan en verschillende vergaderingen met instanties in het onderwijs om alsnog een passende oplossing te zoeken.

1.2. Opzet van het onderzoek

1.2.1. Theoretische uitgangspunten

1.2.1.1. Het model van Renzulli en Mönks

De meest gebruikte definitie van hoogbegaafdheid is wellicht het triadisch model van J. Renzulli en F. Mönks:

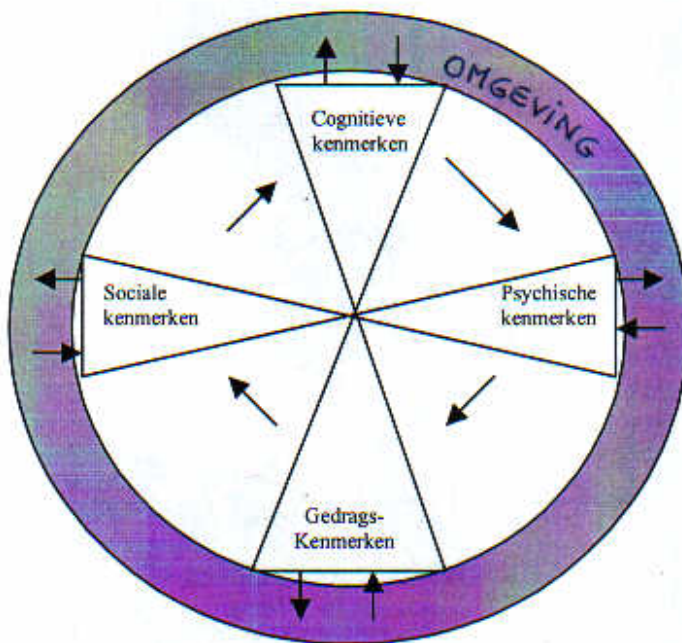


Figuur 1.1: Model van Renzulli en Mönks (Bron: De Hoop en Janson, 1993, blz. 18)

In dit model bestaat hoogbegaafdheid uit drie persoonlijkheidsfactoren (intelligentie, motivatie en creativiteit) die onder invloed van omgevingsfactoren (gezin, school en vrienden) zodanig tot ontwikkeling kunnen komen dat er prestaties zichtbaar worden op hoogbegaafd niveau. (Van Gerven E., 2001, blz. 14). Dit model is gebaseerd op de dynamiek van de interactie tussen de mens en zijn omgeving. Die dynamiek is noodzakelijk om tot prestaties van hoogbegaafd niveau te komen. De keerzijde van de medaille is echter dat hoogbegaafden die voortdurend in hun mogelijkheden beperkt worden, allerlei storingen in het functioneren kunnen gaan vertonen. T. Mooij (1991, blz. 11) stelt dat dit kan betekenen: ongeïnteresseerdheid in de dagelijkse activiteiten, zich terugtrekken in een hobby, geïsoleerd worden, disciplineproblemen, een slechte werkhouding, negatieve conflicten met ‘machtige anderen’ (ouders, leerkrachten, schoolleiding), een geringe zelfwaardering en onzelfstandig gedrag, dagdromen, zich vervelen, of zich uitsluitend richten op de sociale relaties met andere kinderen in vrije-tijdsbezigheden.

1.2.1.2. Uitbreiding van het model van Renzulli

Hoogbegaafdheid zelf is geen probleem. De Hoop en Janson (1993, blz. 20) stellen dat vooral het ontbreken van een daarop afgestemde, stimulerende omgeving problematisch is. Volgens hen is de moeizame weg naar goede opvoeding niet zozeer een kwestie van materiaal of organisatie maar veel meer een kwestie van afstemming tussen mensen. Om duidelijk te maken waarom hoogbegaafdheid een probleem kan worden en hoe de omgeving daar een rol in speelt, wil ik het model van Renzulli enigszins uitbreiden. Daarvoor zullen we in het model naast de persoonlijkheidskenmerken die samenhangen met het leervermogen, ook andere kenmerken opnemen, namelijk psychische of emotionele kenmerken, sociale kenmerken en gedragskenmerken. Het uitgebreide schema ziet er dan als volgt uit:



Figuur 2.2: Uitbreiding van het model van Renzulli

In dit schema komen de verschillende kenmerken van het kind aan bod. Deze kenmerken staan niet los van elkaar maar beïnvloeden elkaar (voorgesteld door de pijltjes tussen de driehoeken). Een kind kan enkel evenwichtig opgroeien als alle aspecten min of meer in harmonie zijn met elkaar. Dit probleem is nog complexer bij hoogbegaafden met een verbaal/performance kloof.¹ De buitenste donkere cirkel stelt de omgeving voor. Het kind zal vanuit zijn geaardheid op een bepaalde manier reageren naar de omgeving toe (pijltjes naar buiten), maar de omgeving zal ook op een bepaalde manier reageren op het kind (pijltjes naar binnen)

¹ Bij een verbaal/performance kloof is het redeneren in woorden (het verbale) niet synchroon ontwikkeld als het handelend oplossen van problemen (het performale). Meestal is het verbale meer ontwikkeld dan het performale.

toe). Dit schema kan overigens ook perfect gebruikt worden om problemen bij normaalbegaafde kinderen te beschrijven. Naargelang de aard van een kind zal het bijvoorbeeld anders reageren op problemen in het gezin. Een echtscheiding bijvoorbeeld kan voor gevolg hebben dat er gedragsproblemen ontstaan, dat het kind minder goed zal presteren, of op de verschillende aspecten problemen gaat vertonen. Het is dan zeer belangrijk dat de omgeving van het kind de oorzaak van het probleem erkent en het kind adequaat opvangt en begeleidt in het hanteren van de problemen. Hoogbegaafden hebben in de cognitieve driehoek de door Renzulli beschreven eigenschappen. Maar vermits de drie andere aspecten hiermee samenhangen zal een hoogbegaafd kind ook op de andere vlakken specifieke eigenschappen hebben. Ik noem dit primaire kenmerken, omdat ze te maken hebben met de eigen aard van het kind. Zo zal een hoogbegaafd kind bijvoorbeeld een groot rechtvaardigheidsgevoel hebben (zie verder). Naargelang de reactie van de omgeving kan het kind echter disfuncties of 'secundaire kenmerken' vertonen. Dit zijn eigenschappen die het gevolg zijn van de manier waarop de omgeving met hen omgaat en niet zozeer met wie ze zijn. Hier kunnen problemen ontstaan. In de volgende paragrafen zal ik eerst een beschrijving geven van de primaire kenmerken, die in de literatuur worden beschreven om daarna duidelijk te maken hoe problematische secundaire kenmerken kunnen ontstaan.

1.2.1.3. Primaire kenmerken

D'hondt en Van Rossen (1999, blz. 22-28) stellen dat hoogbegaafden vooral gekenmerkt worden door hun ander tempo (zowel anders ten opzichte van hun omgeving als een verschillend tempo binnen de verschillende dimensies van hun eigen persoonlijkheid), hun andere interesses en grotere diepgang en hun veelzijdigheid en eigen manier om de zaken te benaderen. Deze eigenschappen zijn niet beperkt tot een bepaald domein, zoals bijvoorbeeld bij kinderen die een talent hebben voor muziek. Hun manier van denken en veelzijdigheid kleurt heel hun communicatie met en zicht op de wereld. Daarom heeft hun hoogbegaafdheid ook gevolgen voor hoe deze kinderen zich voelen (psychische eigenschappen), hoe ze relaties aangaan (sociale eigenschappen) en hoe ze zich gedragen. In de literatuur worden een aantal kenmerken van hoogbegaafden vernoemd, die duidelijk verband houden met hun 'aard' als hoogbegaafde.

Sociale kenmerken

Empathie

Veel hoogbegaafde kinderen kunnen zich beter inleven in de behoeften en gevoelens van andere mensen. Ze zijn beter in staat om zich te identificeren met iemands emotionele toestand. (Le Vine & Tucker 1986 vermeld in Porter, 1999, blz. 65)

Vriendschap

In de vriendschapsverwachting van een hoogbegaafd kind valt vaak op dat zij op jongere leeftijd al trouw verwachten, terwijl hun leeftijdgenoten daar nog niet aan toe zijn. Dit kan teleurstellingen geven. (Schuurman-van der Heyden, 2000 blz. 146) Daarom beperken ze vaak hun vriendschappen tot één of twee zeer goede vrienden (Baska, vermeld in Porter, 1999, blz. 66). Vaak zullen ze ook vriendschap sluiten met veel oudere kinderen of volwassenen. (Müller, blz. 100)

Sociaal waarnemingsvermogen

Veel hoogbegaafden houden ervan om dingen te organiseren, meestal op een ingewikkelde manier. (Webb e.a., 2000, blz. 127). Volgens Clark (in Porter, 1999, blz. 66) tonen hoogbegaafden vaak al vroeg leiderschapsvaardigheden. Ze beschikken ook over de verbale kwaliteiten om het gedrag van andere kinderen te beïnvloeden, alhoewel sommigen hun vaardigheden ook wel manipulatief kunnen gebruiken. Freeman (1998, blz. 28) vestigt er de aandacht op dat deze leiderschapsvaardigheden en de neiging om anderen regels op te leggen en spelletjes uit te vinden, spanningen kan veroorzaken met leeftijdgenoten.

Psychische of emotionele kenmerken

Hoog rechtvaardigheidsgevoel en idealisme

Doordat hoogbegaafden zich goed in anderen kunnen inleven (empathie) hebben ze ook een hoog rechtvaardigheidsgevoel. (Porter, 1999, blz. 67)

Vanuit hun hoog rechtvaardigheidsgevoel en idealisme wordt ook begrijpelijk dat hoogbegaafden eerder non-conformistisch zijn. Ze hebben een neiging om in te gaan tegen externe controle van hun gedrag. (Delisle en Kitano vermeld in Porter, 1999, blz. 70) Hoewel hun intellectueel risicogedrag zich kan uiten in hun studie, kunnen zij ook op ongewone en onverwachte manieren de regels overtreden. Tegelijkertijd verwachten ze dat anderen zich conformeren aan de regels.

Sensitiviteit

Sommige onderzoekers geloven dat hoogbegaafden ook emotioneel sensitiever zijn, maar er is weinig research gedaan om na te gaan of hoogbegaafden emotioneel kwetsbaarder zijn dan anderen. (Porter, 1999, blz. 111)

Toch worden hoogbegaafden vaak omschreven als ‘oversensitief’. De hoge normen die ze zichzelf opleggen en het empathisch vermogen kan inderdaad voor gevolg hebben dat ze overgevoelig worden, vooral voor kritiek. Sommige auteurs geloven dat hoogbegaafden zich

moeilijker emotioneel aanpassen omdat ze uit evenwicht zijn met de rest van de wereld, een wereld die onverschillig kan zijn of zelfs vijandig voor hun noden. (Porter, 1999, blz. 68)

Zelfconcept

Hoogbegaafden ontwikkelen vroeg een zelfconcept, waardoor ze vlugger gewaarworden dat ze anders zijn dan andere kinderen. Dit kan ertoe leiden dat ze denken dat er met hen iets mis is. (Delisle, Clark en Harrison vermeld in Porter, 1999, blz. 68)

Perfectionisme

Hoogbegaafden hebben bijna allemaal de neiging om de lat voor hun prestaties heel hoog te leggen. Wat wij een goede prestatie vinden, wordt door het kind als ‘peanuts’ ervaren. Er ontstaat onvrede met de eigen prestatie. Het gevolg is dat het kind, om voor zijn eigen gevoel die goede prestatie te kunnen leveren, de lat steeds hoger legt. Dat kan het begin zijn van faalangst. Het kind zal dan uiteindelijk vermijden om nieuwe leeractiviteiten te ontplooien uit angst om te mislukken. (Van Gerven, 2001, blz. 83)

Gedragsskenmerken

Veel onderzoekers rapporteren dat er weinig gedragsproblemen optreden bij hoogbegaafden wanneer ze: a) een leerkracht hebben die er plezier in heeft om aan hoogbegaafden les te geven en van hen te leren, b) vaak de kans krijgen om met ontwikkelingsgelijken uitdagingen aan te gaan, c) actief bezig zijn met complexe, uitdagende en betekenisvolle leerstof; en d) begeleiding krijgen bij het omgaan met hun hoogbegaafdheid in de samenleving. (Porter, 1999, blz. 203)

1.2.1.4. Secundaire kenmerken

De primaire eigenschappen kunnen zich uiten op een positieve of negatieve manier, naargelang hoe de omgeving erop (heeft) ingespeeld. Porter geeft een overzicht van een aantal kenmerken in hun positieve en disfunctionele uitdrukking. Deze positieve en disfunctionele uitdrukkingen komen overeen met wat ik ‘secundaire kenmerken’ heb genoemd.

Tabel 1.3: Positieve en disfunctionele uitdrukkingen van kenmerken van hoogbegaafde kinderen. (Vertaald en overgenomen van: Porter, 1999, blz. 72.)

Kenmerk	Positieve uitdrukking	Disfunctionele uitdrukking
Sensitiviteit	Ontvankelijkheid Verbeelding	Overreageren op kritiek of fouten Vroege ontwikkeling van angsten
Perfectionisme	Streven naar perfectie Hoge verwezenlijkingen	Uitstelgedrag Frustratie

	Zelfwaardering door succes	Teleurstellingen ongeacht de kwaliteit van het eigen werk Hoge verwachtingen t.o.v zichzelf en anderen.
Hoge taakgerichtheid	Enthousiasme, nieuwsgierigheid, volharding	Verveling bij repetitieve taken Onderpresteren bij routineactiviteiten Overreactie, onverzadigbaar, moe
Onafhankelijk denken	Creativiteit, motivatie	Niet meewerken, sociale isolatie, gebrek aan interesse in details, koppigheid
Interne zelfcontrole	Leren van de fouten	Zichzelf beschuldigen bij fouten, zichzelf onderschatten
Sociaal waarnemingsvermogen	Gevoel voor humor, inzicht en leiderschap	Manipulatie van anderen, vervreemding en isolatie
Hoog rechtvaardigheidsgevoel en idealisme	Empathie, interesse in sociale kwesties	Teleurstelling en woedend omdat andere kinderen zich niet aan de regels houden. Stress door hulpeloosheid om sociale verandering teweeg te brengen Cynisme over autoriteit

De cognitieve vaardigheden en de primaire kenmerken van een hoogbegaafd kind zijn dus geen garanties voor hoogbegaafde prestaties. Integendeel, een kind kan om erbij te willen horen juist (onder)presteren op het niveau van zijn medeleerlingen. Zo kunnen ook de emotionele en sociale vaardigheden niet uit de verf komen, of erger nog ontspreken. De secundaire kenmerken zijn in tegenstelling tot de primaire eigenschappen niet eigen aan het kind, maar een reactie op de omgeving. Het kernprobleem van hoogbegaafden is dat zij een balans moeten vinden tussen al de facetten van hun persoonlijkheid. Hoewel ook gewone kinderen hierin een balans moeten vinden, is dit bij hoogbegaafden een extra opgave omdat ze te maken hebben met dissynchroniciteit: hun lichamelijke en sociale ontwikkeling loopt niet synchroon met hun intellectuele ontwikkeling. Sommigen hebben ook nog eens te maken met een verschillende intellectuele en psychomotorische ontwikkeling: hun psychomotorische vaardigheden blijven achter op hun intellectuele ontwikkeling. Daarenboven moeten ze functioneren in een omgeving waarin ze slechts op één of enkele aspecten gelijk kunnen lopen met hun omgeving. Hoogbegaafden zullen dus in hun kindertijd heel wat evenwichtsoefeningen moeten maken om zonder problemen volwassen te worden.

In de literatuur wordt melding gemaakt van volgende secundaire eigenschappen.

Onderpresteren

Dit is het langdurig minder presteren dan wat op basis van de aanwezige mogelijkheden van iemand verwacht mag worden (Kaufmann, in Van Gerven, 2001, blz. 76). Onderpresteren komt voor in twee vormen: absoluut en relatief. Absoluut onderpresteren houdt in dat het kind onder de algemene norm presteert, dus onder het gemiddelde van de groep. Relatief

onderpresteren betekent dat het kind wel boven de algemene norm presteert, maar nog steeds onder het eigen haalbare niveau.

Eén van de oorzaken ligt in de onaangepaste manier van leren. Een (hoog)begaafd kind leert op een andere manier dan een normaalbegaafd kind. Het vertrouwt op zijn logisch verstand, let maar half op en denkt het al snel te begrijpen. Dat werkt prima in het begin. Maar als de stof ingewikkelder wordt, lukt dat niet meer. Zijn manier van leren is niet meer toereikend en het kind gaat fouten maken. Dat leidt tot demotivatie en ontmoediging, met onderpresteren als gevolg. De demotivatie kan ook het gevolg zijn van een gebrek aan uitdaging. Als het kind voortdurend teleurgesteld werd omdat het niet verder mag doorgaan, kan het de moed opgeven en er met de pet naar gooien. Uiteraard is ook faalangst een oorzaak van onderpresteren, meestal ontstaan uit perfectionisme. Een onderpresteerder staat dus onder voortdurende spanning: enerzijds weet hij dat hij veel meer kan en wil dan in de groep of klas aangeboden wordt, anderzijds lukt het hem niet om de relatief gemakkelijke opdrachten en taken naar behoren af te ronden. Mooij concludeert dat onderpresteren in feite niets meer is dan een reactie op een niet-adequate leeromgeving. (1991, blz. 67)

Een andere reden voor onderpresteren heeft te maken met de sociale omgeving. (Wind, 2003, blz. 33) Afhankelijk van de reacties van de omgeving, kan een hoogbegaafd kind ervoor kiezen om 'opvallen' te vermijden. Het onderpresteren is hier een kwestie van 'opzettelijk' lagere cijfers halen. De leerling kan wel op niveau presteren maar kiest ervoor om dat niet te doen. In het andere geval gaat het om niet meer goed kunnen presteren. Veel auteurs noemen enkel deze laatste vorm het 'echt' onderpresteren. De controle over het presteren ligt immers niet meer bij de leerling. Hulp is hier nodig, want de situatie is zonder hulp niet omkeerbaar.

Psychische of emotionele problemen

Laag zelfbeeld

Een hoogbegaafd kind loopt extra risico's bij de ontwikkeling van een reëel zelfbeeld (De Hoop, 1993, blz. 74). Frumau-Van Pinxten (2000, blz. 107) rapporteert over de praktijk voor eerstelijnspsychologische hulpverlening en constateert dat bijna alle kinderen, die in de praktijk komen, een negatief zelfbeeld hebben. Het is voor hen bijvoorbeeld ook moeilijk om een reëel beeld van hun capaciteiten te vormen, omdat duidelijke referentiekaders ontbreken.

Depressie

Lopen hoogbegaafde kinderen meer kans dan anderen om depressief te worden? Is de kans groter dat ze een zelfmoordpoging doen? Webb e.a. (2000, blz. 169 e.v.) antwoorden op de

eerste vraag 'ja' en op de tweede 'misschien'. (Er zijn geen bewijzen voor dat kinderen met een hoger IQ eerder geneigd zijn tot zelfmoord, aldus Müller, blz. 87). Webb e.a. stellen dat de ernst van depressies bij hoogbegaafde kinderen niet mag worden onderschat. Ze onderscheiden drie soorten depressies: De eerste komt voort uit hun wens om te voldoen aan normen met betrekking tot moraliteit, verantwoordelijkheid en prestaties die op een onhaalbaar hoog niveau gezet kunnen zijn. Een ander type depressie kan veroorzaakt worden door het gevoel vervreemd te zijn, afgesneden van andere mensen. Deze kinderen kunnen het gevoel hebben dat anderen hen niet accepteren als persoon. Een derde type, 'existentiële depressie', komt voort uit hun intense betrokkenheid bij de fundamentele problemen van het menselijk bestaan. Bij alle drie de types van depressie zijn er onderliggende gevoelens van woede. Depressie zou je immers kunnen opvatten als woede die 'nergens op gericht kan worden'. Soms voelen kinderen zich gefrustreerd en hulpeloos in hun woede, omdat hen geen uitlaatklep voor de expressie van hun gevoelens toegestaan wordt en evenmin zeggenschap in het veranderen van de situatie die hen boos maakt. Soms voelen ze zich woedend over wat de 'onrechtvaardigheid van het leven' lijkt te zijn, of gevangen in een gevoel van frustratie dat zo overheersend en vaag is dat ze zich volkomen machteloos voelen. (Webb e.a., 2000, blz. 171)

Sociale problemen

Er niet bijhoren

Het hoogbegaafde kind handhaaft zich soms in een groep op een manier die niet aangepast is voor de leeftijdsgroep waarin hij geacht wordt te functioneren. Het kan zijn dat, indien wij zo'n kind in een groep plaatsen waarbij de groep eenzelfde cognitief ontwikkelingsniveau heeft, er plotseling veel minder sociale problemen blijken te zijn. Van Gerven (2001, blz. 112) stelt dat dit zou kunnen pleiten voor de opvatting dat het hoogbegaafde kind het meest op zijn plaats is binnen een groep ontwikkelingsgelijken. Het geeft bovendien aan dat de omgeving op zijn minst een even grote rol speelt voor sociaal-emotioneel disfunctioneren van een hoogbegaafd kind als het kind zelf. Niet alleen het hoogbegaafde kind blijkt zich niet altijd soepel te kunnen aanpassen aan de sociale eisen van de omgeving, die omgeving zelf is daar ook niet altijd even flexibel in. Als de cognitieve ontwikkeling van een kind veel verder is dan het groepsniveau, dan levert dit voor het kind een innerlijk conflict op. De druk die hierdoor op het hoogbegaafde kind wordt uitgeoefend is enorm. De reactie verschilt van kind tot kind. Sommigen passen zich niet aan, waardoor ze buiten de groep vallen en risico lopen om gepest te worden. Anderen passen zich aan, maar krijgen vervolgens problemen met zichzelf omdat hun slimme kant daardoor onzichtbaar moet blijven. Ten slotte zijn er ook kinderen die zich tijdelijk aanpassen, zich dan weer eens terugtrekken. Het lijkt of iedere

oplossingstrategie die het kind kiest vervelende gevolgen heeft en dat maakt een disharmonische ontwikkeling voor opvoeders en kinderen tot zo'n complex probleem.

Pesten

De Hoop e.a. (1993, blz. 13) stelt dat toch veel hoogbegaafden blijkbaar doelwit zijn van pesterijen, of op andere manieren buiten de groep worden geplaatst.

Een hoge intelligentie als zodanig is echter nooit de aanleiding voor pestgedrag. Wel is het zo dat hoogbegaafde kinderen anders dan hun leeftijdgenoten aankijken tegen omgaan met elkaar. Zij hebben andere opvattingen over vriendschap, trouw en loyaliteit. Als zij daar niet goed mee leren omgaan en niet leren hoe zij dit moeten afstemmen op de opvattingen van de omgeving maakt dit hen extra kwetsbaar. (Van Gerven, 2001, blz. 115)

Enkel kunnen omgaan met ontwikkelingsgelijken

Ten slotte benadrukt Schuurman-Van der Heyden (2000, blz. 146) het belang van contact met ontwikkelingsgelijken. Ieder mens heeft immers behoefte aan spiegeling van zichzelf in anderen. Hoogbegaafde kinderen hebben minder kans om kinderen te ontmoeten waarin zij zichzelf herkennen en van wie zij in het contact tegenspel krijgen.

Gedragsproblemen

Soms ontstaan er bij hoogbegaafden gedragsproblemen: (Porter, 1999, blz. 203)

- ❑ als een manier om met verveling om te gaan;
- ❑ om aan leeftijdgenoten te bewijzen dat ze niet zo slim zijn;
- ❑ door hun verhoogd activiteitsniveau
- ❑ als onderdeel van onderprestatieproblemen
- ❑ als reactie op hun verhoogde sensitiviteit en andere stress samenhangend met het anderszijn;
- ❑ doordat hun emotionele ontwikkeling niet in overeenstemming is met hun intellectueel peil.

Wat gedragsproblemen betreft, is het nog belangrijk te vermelden dat autoritaire discipline vooral voor hoogbegaafden riskant is. Hun emotionele kwetsbaarheid heeft voor gevolg dat onze methoden om structuur en regels op te leggen eerder ondersteunend dan autoritair moeten zijn. Door hun intellectuele capaciteit zullen ze vooral tegen onrechtvaardigheden en onjuiste disciplineren rebelleren. Ze komen ook in opstand tegen autoritaire methodes, die hen van hun autonomie beroven. (Porter, 1999, blz. 215-224). Hun gedragsproblemen zijn

een direct resultaat van het conflict dat ontstaat omdat hun basisnoden niet worden erkend. Het kind wordt dan op zijn gedrag gecorrigeerd, zonder aandacht voor de onderliggende logica. Uiteraard is het corrigeren van ontoelaatbaar gedrag nodig, maar het werkt averechts als er niet tegelijkertijd naar de oorzaken van dat gedrag wordt gekeken. Het kind krijgt het gevoel dat het niet mag zijn wie het is en dat het zijn talent moet onderdrukken. De frustratie loopt op en het kind raakt steeds meer uit zijn natuurlijke doen en een neerwaartse spiraal is het gevolg. Wind e.a. (2003, blz. 61) stelt het als volgt voor:



Figuur 1.3: Vicieuze cirkel bij foutieve aanpak gedragsproblemen. (Bron: Wind e.a., 2003, blz. 61)

Ook De Hoop e.a. (1993, blz. 76) geeft aan dat de houding van leerkrachten afgestemd moeten worden en dat leerkrachten zich moeten verplaatsen in het perspectief van hoogbegaafden. Ze geven het voorbeeld van een leerkracht die ervan uitgaat dat kinderen zonder problemen opgedragen taken dienen uit te voeren. Wie dat niet doet is ongehoorzaam of gemakzuchtig. De leerkracht zelf is er om kinderen iets te leren en diegenen die iets niet kunnen te helpen. Voor de meeste kinderen werkt deze aanpak goed. Maar bij hoogbegaafden niet. Het gevolg is dat de leerkracht de leerling wil bevestigen en het gedrag wil corrigeren door te stimuleren tot dingen die wel positief kunnen worden gewaardeerd. Helaas kan het hoogbegaafde kind niet gepaaid worden met taken, die het toch al beheerst en waar hij het nut niet van inziet. Het kind beantwoordt niet aan de verwachtingen van de juf en wordt als egoïstisch en asociaal bestempeld.

1.2.1.5. Verklaring van problemen bij hoogbegaafden

Het probleem is dat men hoogbegaafden meestal verwacht met ‘slimme kinderen’. Er is echter een fundamenteel verschil. Een slim kind kan alles wat sneller dan een ander kind, maar denkt voor de rest wel op dezelfde manier. Een hoogbegaafd kind daarentegen is vooral ‘anders’ slim. Dat wil zeggen dat hij fundamenteel anders denkt en redeneert en dat heel zijn

leefwereld en communicatie ‘anders’ is. Ondanks dit anderszijn, zijn ze echter ook gewoon kinderen die ‘erbij willen horen’.

Frumau-Van Pinxten (2000, blz. 109) beklemtoont dat hoogbegaafde kinderen niet per definitie problemen krijgen in hun ontwikkeling. Een deel van hun problemen wordt niet veroorzaakt, maar wel versterkt door de hoge intellectuele capaciteiten. Een ander deel ontstaat vanwege de hoge intelligentie en de reactie van de omgeving op deze capaciteiten. Verder stelt hij:

“De ontwikkeling van kinderen is niet het automatisch ontplooien van innerlijke capaciteiten, maar is dynamisch, levenslang, en vooral het resultaat van een voortdurende interactie tussen het kind en de omgeving. De wisselwerking tussen de omgeving en het individuele kind bepaalt uiteindelijk hoe het kind zich gedraagt.”

Een kind kan dan pas optimaal ontwikkelen als de omgevingsfactoren optimaal zijn zodanig dat het kind alle aspecten van zijn of haar persoonlijkheid in evenwicht kan houden. Dat geldt ook voor hoogbegaafde kinderen. Een probleem op emotioneel vlak of bijvoorbeeld in de thuissituatie kan leiden tot slechte prestaties op school. Zo kan ook een gebrek aan stimulans op het cognitieve vlak aanleiding geven tot problemen op emotionele of andere terreinen. Als de discrepantie tussen het hoogbegaafd kind en zijn of haar omgeving (ze leven immers in een wereld van voornamelijk normaalbegaafde mensen) niet adequaat wordt opgevangen, ontstaan er tegenstellingen binnen het kind zelf: de drang om erbij te horen wedijvert met de drang om de wereld te ontdekken bijvoorbeeld. Mooij (1991, blz. 64) spreekt in dit verband van een schizofrene situatie: door de voortdurende ontkenning van de mogelijkheden van het kind en het steeds vragen om de eigen mening en gevoelens in te ruilen wordt de persoonlijkheid van het kind geweld aangedaan. Dit onevenwicht kan enkel tot problemen en disfuncties leiden.

Als samenvatting citeer ik T. Mooij die in zijn boek “Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen” volgende conclusie trekt: (1990, blz. 42-43)

“1. Er zijn duidelijke aanwijzingen dat hoogbegaafde kinderen, vanwege hun persoonskenmerken, in de opvoedingssituatie thuis en in de onderwijsleersituaties op school behoefte hebben aan relatief specifieke ontwikkelingssituaties waarin zij zich adequaat kunnen ontplooien.

2. Indien deze relatief specifieke ontwikkelingssituaties thuis of op school niet worden aangeboden, zullen bij een hoogbegaafd kind problemen ontstaan op het cognitief-motivationale en sociale vlak.

3. Met name wanneer het jonge hoogbegaafde kind gewoon, dat wil zeggen cognitief en sociaal geïsoleerd, onderwijs ontvangt met niet-hoogbegaafde leeftijdgenoten, zullen zich bij het hoogbegaafde kind nauw samenhangende cognitief-motivationele en sociale problemen voordoen.

4. Deze problemen kunnen zeer intens worden en zeer negatief uitwerken op de cognitief-motivationele en sociale ontwikkeling van de hoogbegaafde leerling.”

Vanuit deze theoretische uitgangspunten wordt duidelijk dat een hoogbegaafd kind enkel evenwichtig kan opgroeien wanneer de primaire eigenschappen ook kunnen openbloeien. De basisveronderstelling is dat hoogbegaafde kinderen geen of minder disfuncties zullen hebben wanneer ze goed begeleid worden. Als het leefgroepenproject een geschikte omgeving is voor deze kinderen, dan zou moeten blijken dat de kinderen in deze omgeving geen disfuncties krijgen. Sommige kinderen hebben echter al problemen voor ze toetraden tot de leefgroepen. Een duidelijke vermindering van de problemen bij deze kinderen, kan erop duiden dat de leefgroepen een geschikte omgeving zijn. We moeten hier echter voorzichtigheidshalve toevoegen dat een kind ook verbetering kan tonen omdat een verbetering in de gezinssituatie toevallig samenvalt met de periode in de leefgroepen of omdat het beter klikt met deze juf.

1.2.2. Onderzoeksvraag en reikwijdte onderzoek

In dit onderzoek worden ervaringen en gegevens geïnterviewd van de kinderen die deelnamen aan het leefgroepenproject. Het betreft dus geen generaliserend onderzoek naar alle hoogbegaafde kinderen maar enkel beschrijvend onderzoek van deze beperkte doelgroep.

De onderzoeksvraag is wat het effect is van het leefgroepensysteem op het welbevinden van hoogbegaafde kinderen. We onderzoeken dit door de aangemelde problemen in de periode voor de leefgroepen te vergelijken met de problemen tijdens de leefgroepen. Uit reacties van vele ouders bleek immers dat vele kinderen in dit systeem waren ‘open gebloeid’. Dit doet vermoeden dat ze al met problemen kampten voor ze in de leefgroepen zaten. We willen daarom nagaan wat de problemen in de periode voor de leefgroepen waren en of hun problemen in de leefgroepen zijn verminderd. In de vergelijking van de problemen voor en tijdens de leefgroepen werd geen rekening gehouden met andere factoren uit de omgeving. Het is immers best mogelijk dat een kind minder problemen vertoont in de leefgroepen omdat de gezinssituatie is veranderd of omdat er met de juf een beter contact is. Het zou ook kunnen dat sommige kinderen een beter begrip kregen van het hoogbegaafd zijn nadat de diagnose werd uitgesproken. Er is dus een zekere voorzichtigheid nodig bij het interpreteren van de

gegevens. Wat het leefgroepproject betreft, is het onderzoek toegespitst op de evaluatie van het systeem door de ouders en de kinderen. De visie van de directie, andere leerkrachten en ouders van niet hoogbegaafde kinderen komt in dit onderzoek (nog) niet aan bod.

1.2.3. Technische en methodische verantwoording

Er werd uitgegaan van een onderzoek door middel van enquêtes bij de volledige populatie van de leefgroepkinderen en hun ouders. Het betreft kinderen die op het moment van het onderzoek nog in de leefgroepen zaten. De totale populatie bedraagt 55 kinderen.² De vragenlijst werd via mails verstuurd naar de doelgroep of via ouders doorgegeven aan de schoolpoort. Als aanleiding van het onderzoek werd de afschaffing van het leefgroepensysteem aangehaald en de noodzaak om de ervaringen voor de toekomst te inventariseren en een onderzoek te doen naar de effecten van het leefgroepensysteem.

Er werd een vragenlijst opgesteld bestaande uit twee delen. Een eerste deel was door de ouders in te vullen, een tweede deel door de kinderen. De vragenlijst bevat zowel gesloten als open vragen. Voor de inventaris van de problemen werd gebruik gemaakt van gesloten vragen, terwijl bij opinies of evaluaties meestal gebruik gemaakt werd van open vragen. De vragenlijst voor ouders is verder opgesplitst in enkele onderdelen

- ❑ Profiel van het kind
- ❑ Schoolgeschiedenis
- ❑ De leefgroepen
- ❑ Schoolse vorderingen
- ❑ Leefwereld van het kind

De vragenlijst voor kinderen is niet onderverdeeld in thema's.

1.2.3.1. Profiel van het kind

In dit item onderzoeken we het profiel van het kind: leeftijd, geslacht, leerstoornissen. We inventariseren wat de ouders aanmerken als problemen in de periode voor de leefgroepen. In dit onderdeel gaan we ook na hoe en door welke instantie(s) de kinderen getest zijn, wat de resultaten en de aanbevelingen waren.

² Het aantal kinderen op het einde van het schooljaar bedroeg 54. 1 kind was voor het einde van het schooljaar uit de leefgroepen gestapt, maar nam wel deel aan de enquête.

1.2.3.2. Schoolgeschiedenis

We onderzoeken de periode voor de leefgroepen: hoeveel scholen bezocht het kind, had het al een of andere vorm van extra begeleiding.

1.2.3.3. De leefgroepen

In dit onderdeel wordt nagegaan waarom de ouders kozen voor de leefgroepen, wat de verwachtingen waren en of deze verwachtingen werden ingelost. Verder wordt geïnventariseerd wat de problemen waren in de leefgroepen en maken we een vergelijking met de problemen uit de periode daarvoor. Door middel van open vragen wordt verder nagegaan wat de positieve en negatieve effecten van het leefgroepsysteem waren volgens de ouders. Ten slotte werd gevraagd wat er nog kan verbeterd worden. In de vragenlijst voor kinderen werden ook enkele open vragen gesteld naar hun beleving van de leefgroepen en de periode daarvoor.

1.2.3.4. Schoolse vorderingen

Hierin worden enkele vragen gesteld om zicht te krijgen op de vorderingen op cognitief vlak in de leefgroepen. Ook de vragenlijst voor kinderen bevat vragen omtrent de schoolse vorderingen. Dit onderdeel is echter beperkt en peilt enkel naar de subjectieve opinie van ouders en kinderen.

1.2.3.5. Leefwereld van het kind

Vermits de hoogbegaafde kinderen in een leefgroep een aparte klas vormen, kan de vrees ontstaan dat zij zich opsluiten met ontwikkelingsgelijken en geen kans meer krijgen om te integreren. Hoewel het huidige leefgroepsysteem diverse integratiemomenten voorzag, blijft de vraag naar integratie. Daarom werd nagegaan hoeveel vrienden de leefgroepkinderen hebben in gewone klassen en hoe hun vriendenkring veranderde in de leefgroepen ten opzichte van de periode daarvoor. In de vragenlijst voor kinderen werd dezelfde vraag opgenomen. Bovendien is in de vragenlijst voor kinderen een vraag opgenomen over de integratiemomenten die georganiseerd werden binnen het leefgroepsysteem. Ten slotte wordt geïnventariseerd bij welke vrijetijdsclubs de kinderen zijn aangesloten. Er werd geen onderzoek gedaan naar de aard van de integratiemomenten en de efficiëntie daarvan voor hoogbegaafden.

1.2.4. Verloop van het onderzoek

Op een totaalpopulatie van 55 kinderen was er een respons van 31 ouders en 28 kinderen (2 meisjes en 1 jongen vulden het onderdeel voor kinderen niet in). Opgesplitst naar meisjes en jongens was de respons als volgt:

Tabel 1.1: Aantal ingevulde enquêtes

Ingevulde enquêtes	Jongens	Meisjes
Geen antwoord	18	5
Deelname	23	10
Totaal	41	14

Een analyse van de non-response gaf volgend resultaat. Bij navraag bleek dat een aantal ouders niet wensten deel te nemen omdat ze er niet zeker van waren wat er achteraf met de onderzoeksgegevens zou gebeuren. Anderen vonden de vragen in de enquête te persoonlijk. Sommigen waren door het afschaffen van de leefgroepen erg geschokt en vonden het teveel om ook nog de enquête in te vullen. Ten slotte gaven enkele ouders tijdsgebrek op als reden. Van een aantal ouders is de reden voor het niet invullen niet bekend.

1.2.5. Rapportering

De hoofdstukken 2 tot 5 hebben betrekking op de presentatie van de resultaten. Het doel van dit rapport is op de eerste plaats een getrouwe evaluatie te geven van het leefgroepensysteem voor het welzijn van de betrokken kinderen. Dit kan uiteraard slechts waargemaakt worden in zoverre methodische beperkingen dit toelaten.

Het rapport zal worden besloten met een overzicht van de belangrijkste resultaten en conclusies in de vorm van een samenvattend hoofdstuk.

2. Profiel van de leefgroepkinderen

2.1. Problemen van hoogbegaafde kinderen

Een rapport van 1979 (Lemov vermeld in Webb, 2000, blz. 6) schatte dat niet minder dan 15-30% van de uitvallers op de middelbare school hoogbegaafd en getalenteerd is.

Een studie in verband met hoogbegaafden in het basisonderwijs in Nederland in 1987 wees uit dat leerkrachten vooral volgende problemen signaleren bij hoogbegaafden: verveling, motivatie, omgang met andere leerlingen en in iets mindere mate: onderpresteren en emotionele gedragsproblemen. (Van Boxtel, 1987, blz. 73-77).

Pieter Span (1999, blz. 15) vermeldt dat de gangbare (niet gedifferentieerde) lespraktijk er in Nederland toe leidde dat begaafde kinderen ongewenst gedrag gingen vertonen, zoals zich vervelen op school, verlies van motivatie, onderpresteren en niet leren leren. Ook in Engeland was dezelfde trend te signaleren. Span haalt een Engelse publicatie van 1994 aan waarin een lijstje van negatieve kenmerken van begaafde kinderen is opgenomen:

- ❑ Heeft uitzonderlijk veel zelfkritiek;
- ❑ Is niet in staat goede relaties aan te gaan met leeftijdgenoten en leerkrachten;
- ❑ Is emotioneel instabiel;
- ❑ Schat zichzelf laag in, is teruggetrokken en soms agressief.

Mooij (1991, blz. 68) stelt dat het onderwijssysteem zelf (mede) oorzaak is van nadelige verschijnselen als prestatie – en motivatieproblemen bij leerlingen die in intellectueel opzicht relatief hoog- of zwakbegaafd zijn. Vergelijkbare opmerkingen werden gemaakt door bijvoorbeeld Kohnstamm in 1928 en Idenburg in 1962. Dijkstra e.a. (vermeld in Mooij, 1991, blz. 68) stelde in 1973 het volgende:

“In de huidige situatie worden leerlingen met een creatieve intelligentie, die evengoed hoogbegaafd kunnen zijn, vaak danig gefrustreerd omdat ze niet uit de voeten kunnen en zij verdwijnen soms voortijdig van de scholen. De frustraties kunnen zich uiten in allerlei houdingen en gedragsvormen, die door leerkrachten in het algemeen als bijzonder onaangenaam ervaren worden voor de gang van zaken in de les: deze

leerlingen gedragen zich vaak bijzonder onaangepast, zijn moeilijk te motiveren, stellen zich kritisch op en zorgen op de meest ongelegen momenten voor lachsalvo's in de klas."

In dit hoofdstuk zullen we nagaan welke problemen ouders rapporteerden over hun kinderen. Ik wil er nog eens op wijzen dat we hier niet mogen extrapoleren naar 'de hoogbegaafden' omdat de keuze van ouders voor deze aangepaste vorm van onderwijs er mogelijk op wijst dat juist de hoogbegaafden met problemen in de leefgroepen terecht kwamen.

Verder zal ik mijn resultaten opsplitsen naar geslacht. Uit onderzoek blijkt immers dat er een duidelijk verschil is tussen hoogbegaafde jongens en hoogbegaafde meisjes. Müller (blz. 62-63) stelt dat meisjes meestal stil en onopvallend hun schoolcarrière doorlopen. Wanneer ze intellectueel te weinig worden gestimuleerd reageren zij niet met opvallend onderwijsversturend gedrag zoals jongens, maar trekken zich terug of passen zich aan. Kerr (vermeld in Porter, 1999, blz. 228) stelt verder dat de 'cultuur van romantiek' meisjes nog steeds aanmoedigt om meer belang te hechten aan relaties dan aan de vervulling van hun persoonlijke dromen. Het lijkt dus wel zinvol om de resultaten op te splitsen naar geslacht. Omwille van het kleine aantal (slechts 9 meisjes) moeten we echter voorzichtig zijn met conclusies.

2.2. Problemen van leefgroepkinderen (periode ‘voor de leefgroepen’)

2.2.1. Volgens de ouders

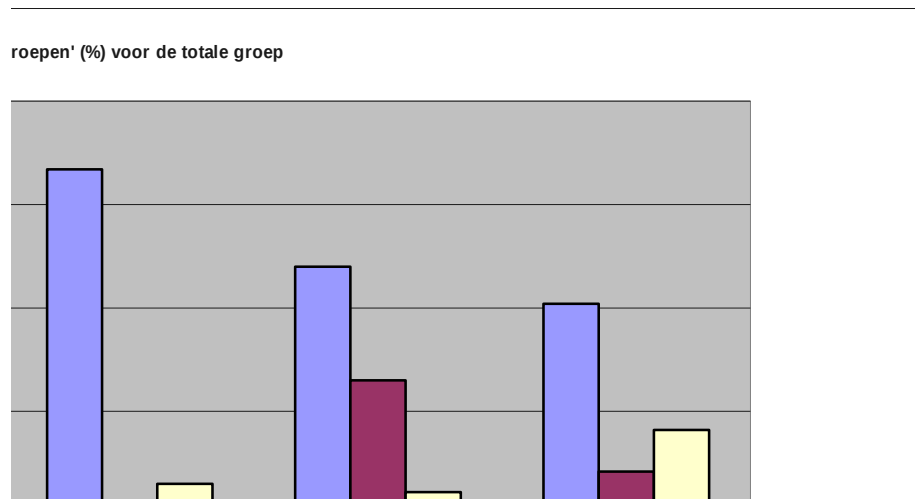
Aan de ouders werd gevraagd om aan te geven of onderstaande problemen nooit, soms of vaak voorkwamen in de periode voor de leefgroepen. De resultaten waren:

Tabel 2.1 Problemen in de periode ‘voor de leefgroepen’(totale groep)

Aard probleem	Periode voor de leefgroepen totaal									
	Nooit	Nooit %	Soms	Soms %	Vaak	Vaak %	Geen score	Geen score %	Voor-komen (%)	Totaal (100%)
Leerproblemen										
Onderpresteren	9	27,3	13	39,4	10	30,3	1	3,0	69,7	33
Schoolmoe	9	27,3	7	21,2	14	42,4	3	9,1	63,6	33
Lage motivatie	7	21,2	8	24,2	13	39,4	5	15,2	63,6	33
Subtotaal	25	25,3	28	28,3	37	37,4	9	9,1	65,7	99
Emotionele problemen										
Laag zelfbeeld	11	33,3	10	30,3	9	27,3	3	9,1	57,6	33
Depressief	18	54,5	8	24,2	5	15,2	2	6,1	39,4	33
Zelfmoordgedachten	23	69,7	2	6,1	4	12,1	4	12,1	18,2	33
Psychosomatische klachten	10	30,3	13	39,4	6	18,2	4	12,1	57,6	33
Overgevoelig	4	12,1	14	42,4	15	45,5	0	0,0	87,9	33
Faalangst	7	21,2	10	30,3	14	42,4	2	6,1	72,7	33
Perfectionisme	5	15,2	12	36,4	15	45,5	1	3,0	81,8	33
Kritische ingesteldheid	4	12,1	8	24,2	18	54,5	3	9,1	78,8	33
Subtotaal	82	31,1	77	29,2	86	32,6	19	7,2	61,7	264
Sociale problemen										
Gepest worden	14	42,4	12	36,4	5	15,2	2	6,1	51,5	33
Er niet bijhoren	11	33,3	8	24,2	12	36,4	2	6,1	60,6	33
Enkel met ouder/jongere kinderen spelen	14	42,4	4	12,1	13	39,4	2	6,1	51,5	33
Enkel met ontwikkelings-gelijken kunnen omgaan	16	48,5	4	12,1	5	15,2	8	24,2	27,3	33
Subtotaal	55	41,7	28	21,2	35	26,5	14	10,6	47,7	132
Gedragsproblemen										
Zich niet aan de regels houden	13	39,4	9	27,3	10	30,3	1	3,0	57,6	33
De les storen	14	42,4	7	21,2	10	30,3	2	6,1	51,5	33
Onbeleefd gedrag	16	48,5	11	33,3	3	9,1	3	9,1	42,4	33
Voortdurend aandacht zoeken	7	21,2	13	39,4	11	33,3	2	6,1	72,7	33
Agressief gedrag, woede-uitbarstingen	11	33,3	12	36,4	9	27,3	1	3,0	63,6	33
Subtotaal	61	37,0	52	31,5	43	26,1	9	5,5	57,6	165
Bedwateren	21	63,6	3	9,1	1	3,0	8	24,2	12,1	33
Totaal	244	35,2	188	27,1	202	29,1	59	8,5	57,3	693

Per item werd het percentage berekend op het totale aantal enquêtes (N= 33). De voorlaatste kolom geeft weer bij hoeveel kinderen (in %) een probleem (soms of veel) voorkomt.

Uit tabel 2.1 en onderstaande grafiek blijkt dat de problemen zich het meest manifesteren op het cognitieve vlak: 66% van de ouders rapporteren soms of veel problemen. De emotionele, sociale en gedragsproblemen liggen echter niet veel lager (respectievelijk 62%, 48% en 58%).



De problemen die vermeld werden onder de categorie 'andere' werden niet in de tabel opgenomen wegens het kleine aantal en omdat verschillende items wel vermeld werden maar niet gescoord. In deze categorieën werden vermeld:

Andere leerproblemen:

- ☐ Leesproblemen (1 jongen, geen score)
- ☐ verveling (2 jongens, score vaak)

Andere emotionele problemen

- ☐ Voelde zich anders, dacht dat hij gek was (1 jongen, geen score)
- ☐ Uitgesproken eerlijkheidsgevoel (1 jongen, score vaak)
- ☐ Frustratie (1 jongen, score soms)
- ☐ Onrustig, hypernervuus (1 jongen, score vaak)
- ☐ Wenen omdat hij naar school moet (1 jongen, score vaak)
- ☐ Wegvluchten in extreme fantasieën (1 jonge, geen score)
- ☐ In zichzelf teruggetrokken (1 jongen, score vaak)
- ☐ Uitgesproken rechtvaardigheidsgevoel (1 meisje, score vaak)
- ☐ Hysterische aanvallen (1 meisje, score vaak)
- ☐ Hysterisch gedrag (1 meisje, score vaak)

Andere sociale problemen:

- ❑ Asociaal gedrag (1 jongen, score vaak)
- ❑ Zeer moeilijk contact (1 jongen, geen score)

Andere gedragsproblemen

- ❑ Clownesk gedrag, groepsstorend (1 jongen, geen score)

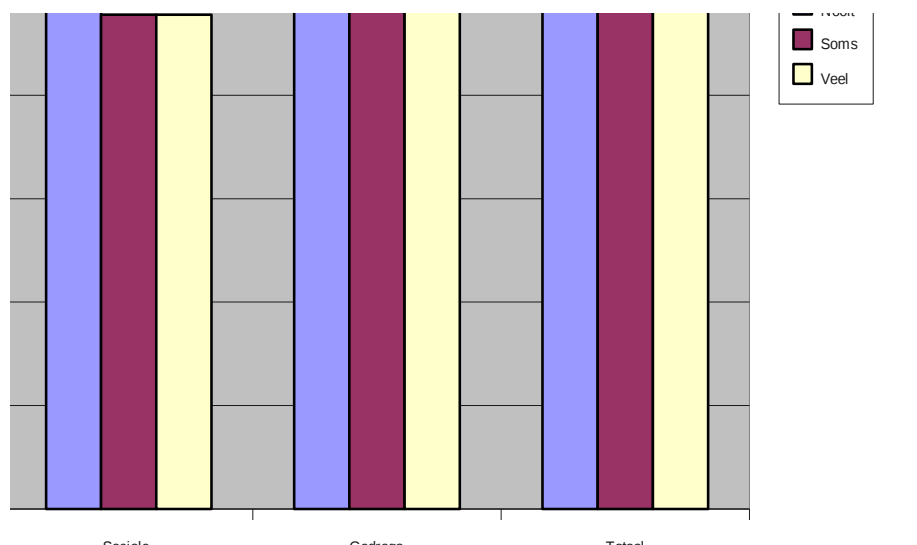
Andere problemen

- ❑ Duimzuigen (1 meisje, score vaak)
- ❑ Knopen in het haar draaien (1 meisje, score vaak)

Opgesplitst naar meisjes en jongens zijn de resultaten als volgt:

Tabel 2.2 Problemen in de periode ‘voor de leefgroepen’ (jongens)

Aard probleem	Periode ‘voor de leefgroepen’ jongens									
	Nooit	Nooit %	Soms	Soms %	Vaak	Vaak %	Geen score	Geen score %	Voor-komen (%)	Totaal score (100%)
Leerproblemen										
Onderpresteren	6	26,1	11	47,8	5	21,7	1	4,3	69,6	23
Schoolmoe	4	17,4	7	30,4	9	39,1	3	13,0	69,6	23
Lage motivatie	3	13,0	7	30,4	9	39,1	4	17,4	69,6	23
Subtotaal	13	18,8	25	36,2	23	33,3	8	11,6	69,6	69
Emotionele problemen										
Laag zelfbeeld	9	39,1	6	26,1	6	26,1	2	8,7	52,2	23
Depressief	12	52,2	5	21,7	4	17,4	2	8,7	39,1	23
Zelfmoordgedachten	16	69,6	1	4,3	3	13,0	3	13,0	17,4	23
Psychosomatische klachten	8	34,8	9	39,1	3	13,0	3	13,0	52,2	23
Overgevoelig	4	17,4	8	34,8	11	47,8	0	0,0	82,6	23
Faalangst	7	30,4	8	34,8	7	30,4	1	4,3	65,2	23
Perfectionisme	4	17,4	10	43,5	9	39,1	0	0,0	82,6	23
Kritische ingesteldheid	3	13,0	5	21,7	13	56,5	2	8,7	78,3	23
Subtotaal	63	34,2	52	28,3	56	30,4	13	7,1	58,7	184
Sociale problemen										
Gepest worden	10	43,5	8	34,8	3	13,0	2	8,7	47,8	23
Er niet bijhoren	7	30,4	8	34,8	6	26,1	2	8,7	60,9	23
Enkel met ouder/jongere kinderen spelen	9	39,1	3	13,0	9	39,1	2	8,7	52,2	23
Enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan	11	47,8	3	13,0	4	17,4	5	21,7	30,4	23
Subtotaal	37	40,2	22	23,9	22	23,9	11	12,0	47,8	92
Gedragsproblemen										
Zich niet aan de regels houden	6	26,1	9	39,1	7	30,4	1	4,3	69,6	23
De les storen	7	30,4	5	21,7	9	39,1	2	8,7	60,9	23
Onbeleefd gedrag	8	34,8	9	39,1	3	13,0	3	13,0	52,2	23
Voortdurend aandacht zoeken	4	17,4	9	39,1	8	34,8	2	8,7	73,9	23
Agressief gedrag, woede-uitbarstingen	6	26,1	9	39,1	7	30,4	1	4,3	69,6	23
Subtotaal	31	27,0	41	35,7	34	29,6	9	7,8	65,2	115
Bedwateren	14	60,9	3	13,0	0	0,0	6	26,1	13,0	23
Totaal	158	32,7	143	29,6	135	28,0	47	9,7	57,6	483



Voor de jongens merken we dat ook hier de cognitieve problemen het hoogst scoren: 70% meldt soms of veel leerproblemen te ondervinden. Maar ook de emotionele problemen liggen hoog (59%). De sociale problemen scoren 48% en de gedragsproblemen lopen op tot 65%.

Laten we nu eens kijken wat de scores voor de meisjes zijn:

Tabel 2.3 Problemen in de periode 'voor de leefgroepen' (meisjes)

Aard probleem	Periode 'voor de leefgroepen' meisjes									
	Nooit	Nooit %	Soms	Soms %	Vaak	Vaak %	Geen score	Geen score %	Voor-komen	Totaal (100%)
Leerproblemen										
Onderpresteren	3	30,0	2	20,0	5	50,0	0	0,0	70,0	10
Schoolmoe	5	50,0	0	0,0	5	50,0	0	0,0	50,0	10
Lage motivatie	4	40,0	1	10,0	4	40,0	1	10,0	50,0	10
Subtotaal	12	40,0	3	10,0	14	46,7	1	3,3	56,7	30
Emotionele problemen										
Laag zelfbeeld	2	20,0	4	40,0	3	30,0	1	10,0	70,0	10
Depressief	6	60,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0	40,0	10
Zelfmoordgedachten	7	70,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	20,0	10
Psychosomatische klachten	2	20,0	4	40,0	3	30,0	1	10,0	70,0	10
Overgevoelig	0	0,0	6	60,0	4	40,0	0	0,0	100,0	10
Faalangst	0	0,0	2	20,0	7	70,0	1	10,0	90,0	10
Perfectionisme	1	10,0	2	20,0	6	60,0	1	10,0	80,0	10
Kritische ingesteldheid	1	10,0	3	30,0	5	50,0	1	10,0	80,0	10
Subtotaal	19	23,8	25	31,3	30	37,5	6	7,5	68,8	80
Sociale problemen										
Gepest worden	4	40,0	4	40,0	2	20,0	0	0,0	60,0	10
Er niet bijhoren	4	40,0	0	0,0	6	60,0	0	0,0	60,0	10
Enkel met ouder/jongere kinderen spelen	5	50,0	1	10,0	4	40,0	0	0,0	50,0	10
Enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan	5	50,0	1	10,0	1	10,0	3	30,0	20,0	10

Subtotaal	18	45,0	6	15,0	13	32,5	3	7,5	47,5	40
Gedragsproblemen										
Zich niet aan de regels houden	7	70,0	0	0,0	3	30,0	0	0,0	30,0	10
De les storen	7	70,0	2	20,0	1	10,0	0	0,0	30,0	10
Onbeleefd gedrag	8	80,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	20,0	10
Voortdurend aandacht zoeken	3	30,0	4	40,0	3	30,0	0	0,0	70,0	10
Agressief gedrag, woede-uitbarstingen	5	50,0	3	30,0	2	20,0	0	0,0	50,0	10
Subtotaal	30	60,0	11	22,0	9	18,0	0	0,0	40,0	50
Bedwateren	7	70,0	0	0,0	1	10,0	2	20,0	10,0	10
Totaal	86	41,0	45	21,4	67	31,9	12	5,7	53,3	210

Sociale

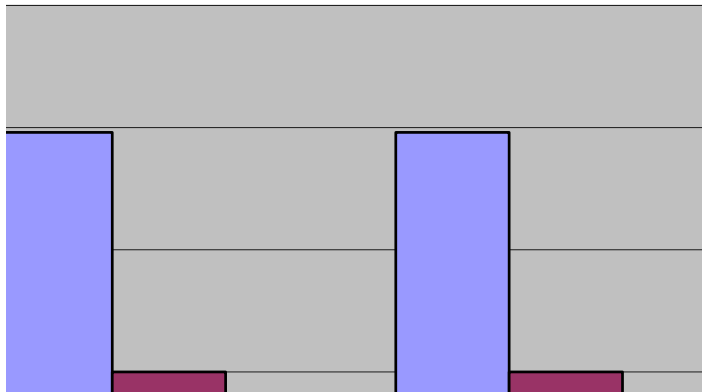
Gedrag

Totaal

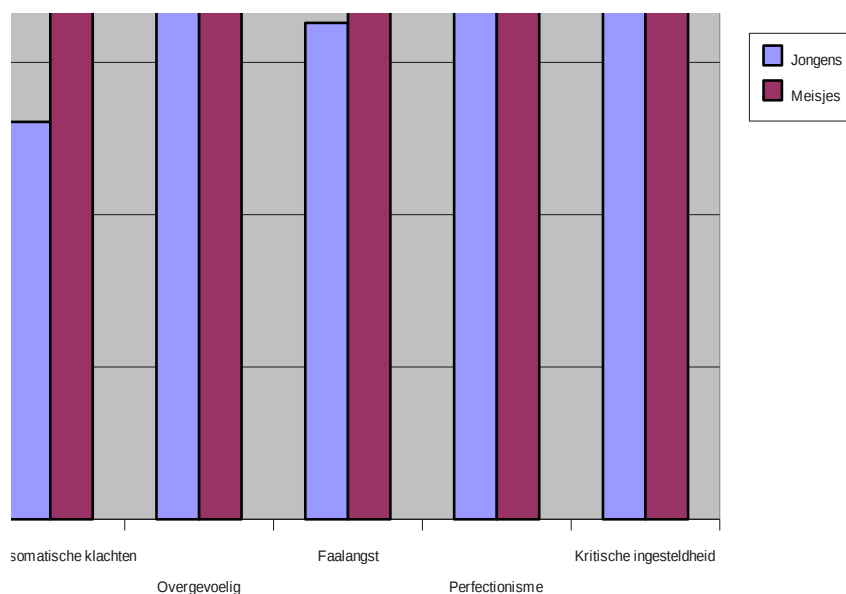
Bij de meisjes scoren de emotionele problemen het hoogst: 69% zegt soms of veel problemen te ondervinden. De leerproblemen scoren 57%. De sociale problemen zijn goed voor 48% en de gedragsproblemen voor 40%. In vergelijking met jongens scoren meisjes een stuk lager wat betreft gedragsproblemen (40% tov 65% bij de jongens). Ook wat leerproblemen betreft ligt het percentage 13% lager bij meisjes. De emotionele problemen liggen echter bij meisjes 10% hoger dan bij jongens. Wat sociale problemen betreft liggen de scores ongeveer gelijk.

We bekijken nu de resultaten in detail:

leisjes periode 'voor de leefgroepen'



Bij 70% van de jongens komt lage motivatie, onderpresteren en schoolmoeheid voor. Bij meisjes uiteten de leerproblemen zich het meest in onderpresteren (70%) en minder in schoolmoeheid en lage motivatie (beide 50%)



Wat emotionele problemen betreft zien we dat zelfmoordgedachten het minste scoort, maar toch zijn er nog 17% jongens en 20% meisjes die hiermee te maken krijgen. De hoogste scores zijn: bij meisjes overgevoeligheid (100%) en faalangst (90%) en bij jongens overgevoelig en perfectionisme (82 % voor beide). Enkel perfectionisme komt meer voor bij de jongens dan bij de meisjes. Kritische ingesteldheid is bij beiden hoog, maar dat hoeft op zich geen “probleem” te zijn.

“Er niet bijhoren” komt bij 61% jongens en 60% meisjes soms of vaak voor. De laagste scores vinden we bij ‘enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan (30% en 20%)



Zowel meisjes als jongens uiten zich vooral door het ‘voortdurend aandacht zoeken’ (74% bij de jongens en 70% bij de meisjes). Zich niet aan de regels houden en agressief gedrag komt voor bij 70% jongens. Ook 50% meisjes vertonen agressief gedrag maar ze houden zich

beter aan de regels en storen minder de les (30%). Ook onbeleefd gedrag doet zich meer voor bij jongens dan bij meisjes (52% voor jongens en 20% voor meisjes).

Ter vergelijking bekijken we de resultaten uit een studie van 1987 door de universiteit van Neimegen.

Tabel 2.4: Bron: Van Boxtel, e.a., 1987, blz. 75.

Tabel 4.03: Aard van de voorkomende problemen van hoogbegaafde leerlingen

	abs.	% antw.	% resp.
1. concentratieproblemen	17	5.9	23.9
2. verveling	49	17.0	69.0
3. problemen met de motivatie	37	12.8	52.1
4. problemen met het tempo	19	6.6	26.8
5. problemen met het leerstofaanbod	19	6.6	26.8
6. onderpresteren	29	10.0	40.8
7. problemen in de omgang met leerlingen	37	12.8	52.1
8. problemen in de omgang met leerkrachten	5	1.7	7.0
9. persoonlijkheidsproblemen	16	5.5	22.5
10. emotionele problemen	24	8.3	33.8
11. zich niet 'thuis'voelen op school	9	3.1	12.7
12. gedragsproblemen	26	9.0	36.6
13. andere problemen:			
-slordig werken	1	0.35	1.4
-bang zijn om iets fout te doen	1	0.35	1.4
totaal aantal antwoorden	289*	100.0	407.0
totaal aantal respondenten			71*

* opmerking: gemiddeld ruim vier antwoorden per respondent

Hier werd aan de leerkrachten gevraagd om aan te geven welke problemen zij ondervinden met hoogbegaafden. Als belangrijkste problemen komen naar voor: verveling (69%), motivatie (52%), omgang met andere leerlingen (52%) en in iets mindere mate: onderpresteren (41%) en emotionele (34%) en gedragsproblemen (37%). (Van Boxtel, 1987, blz. 76-77). Hierbij moet nog vermeld worden dat 65.4% van de leerkrachten uit dit onderzoek aangeven dat er op hun school speciale maatregelen en voorzieningen aanwezig zijn voor de begeleiding van hoogbegaafden in hun groep. (Van Boxtel, blz. 120)

De scores uit dit onderzoek liggen dus een stuk lager. De resultaten zijn echter niet helemaal vergelijkbaar. Hier werd immers gescoord door leerkrachten en bovendien geven 65,4% van deze leerkrachten aan dat er specifieke begeleiding is voor hoogbegaafden. (Slechts 30% van de leefgroepkinderen kreeg voordien begeleiding: zie 3.3) Ten slotte zijn niet dezelfde items onderzocht.

2.2.2. Volgens kinderen

Ook bij de kinderen werd gevraagd hoe ze zich voelden voor de leefgroepen. De overgrote meerderheid vond het saai. Eén enkel kind vond het leuk maar gemakkelijk en twee kinderen vermeldde dat ze nog in de kleuterklas zaten. Of in de woorden van de kinderen:

Antwoorden van de jongens:

- ❑ *“Ik was altijd de eerste van de klas. Altijd als eerste met mijn werk klaar. En dus moest ik nog maar eens dezelfde oefeningen maken. Ik verveelde me en mocht na het werk **niet** gaan spelen.”*
- ❑ *“Heel saai, ik ging niet graag naar school. Ik had geen vriendjes, slechts 1 die ook hoogbegaafd was.”*
- ❑ *“Zat nog in de kleuterklas.”*
- ❑ *“Moeilijker, ik verveelde me veel meer dan nu.”*
- ❑ *“Saai. Ik verveelde me rot. Het enige leuke waren de speeltijden.”*
- ❑ *“Ik had amper vrienden en heb in verschillende scholen gezeten (niet leuk).”*
- ❑ *“Niet zo prettig, de anderen zeiden altijd meer te weten en dat was niet zo. Voor mij was er niets interessants bij, er waren geen letters of cijfers.”*
- ❑ *“Saai en traag.”*
- ❑ *“Saai, ik was al klaar toen de rest klassikaal bezig was.”*
- ❑ *“Verschrikkelijk saai, erg strenge leerkrachten, ze zetten de klas tegen mij op”.*
- ❑ *“Ook wel leuk en heel gemakkelijk.”*
- ❑ *“SAAAAAAAI!! Super saaaai. Ik had geen vrienden; iedereen pestte me. En nu niet meer.”*
- ❑ *“Zat nog in de kleuterklas.”*
- ❑ *“Saai, vervelend ook op de speelplaats.”*
- ❑ *“Boring! (vervelend).”*
- ❑ *“Het was heel saai.”*
- ❑ *“Saai”*
- ❑ *“Was ik altijd de laatste van de klas.”*
- ❑ *“Saai, de juf moest alles veel te veel uitleggen, en dat werd voor de hele klas gedaan. Ik werd gepest met betweter.”*

En de meisjes:

- ❑ *“Ik verveelde mij daar; ik kreeg gemakkelijker en minder werk en dat is niet leuk, dan ben je altijd eerst klaar. “*
- ❑ *“Het was toen leuk want ik had er heel veel vriendjes. Meer speeltijd.”*
- ❑ *“Niet zo leuk.”*
- ❑ *“Niet leuk en te gemakkelijk.”*
- ❑ *“Saai. Supersaai omdat de kinderen mij in mijn vroegere school pestten.”*
- ❑ *“Toen zat ik nog in de kleuterschool.”*
- ❑ *“Ik voelde me alleen, anders. Ik werd gepest.”*

Op de vraag hoe het nu in de leefgroepen is, waren de reacties unaniem positief, afgezien van de kinderen die onder de vraag begrepen hadden: hoe voel je je nu de leefgroepen worden afgeschaft.

Antwoorden van de jongens:

- ☐ *“Veel beter! Ik verveel me niet meer en als ik klaar ben, mag ik spelen.”*
- ☐ *“Niet leuk omdat ik weet dat ik mijn vriendjes ga kwijtraken. We zijn allemaal gespannen en druk en verdrietig en soms maken we hierdoor nu vlugger ruzie. Ik vind het erg dat mijn juf wegmoet.”*
- ☐ *“Leuk en ik verveel me minder”*
- ☐ *“Nog altijd tof”*
- ☐ *“Leuk”*
- ☐ *“Iedereen krijgt het nu juist naar zijn zin, het is er keitof.”*
- ☐ *“Leuk maar ook moeilijk”*
- ☐ *“Leuk, zo kan ik goed werken.”*
- ☐ *“Nog altijd leuk”*
- ☐ *“Heel leuk, niet meer zo gemakkelijk en dat is leuker.”*
- ☐ *“VEEEEEEL leuker!! Ik voel me nu heel goed.”*
- ☐ *“Heel leuk”*
- ☐ *“Leuk”*
- ☐ *“Nu is het leuk.”*
- ☐ *“Tof en saai.”*
- ☐ *“Leuk”*
- ☐ *“OK”*
- ☐ *“Niet meer tof omdat ze stoppen.”*
- ☐ *“De juf legt het nu uit aan degene die het niet snapte, de rest kon verder werken. Ik werd niet meer gepest in de klas, wel door kinderen in de gewone klas op de speelplaats.”*

Antwoorden van de meisjes:

- ☐ *“Ik vind het er leuk, we knutselen meer, ik werk veel meer door. Ik ben niet “alleen” hoogbegaafd. Ik krijg moeilijker en veel meer werk. We deden soms ook uitstappen door snel te werken. “*
- ☐ *“Nog veel vriendjes, meer werk ipv spelen. Verveel met niet meer zo. “*
- ☐ *“Niet leuk omdat de leefgroepen weggaan, wel leuk omdat we nog samen zijn. “*
- ☐ *“Leuk”*
- ☐ *“Leuk natuurlijk. Ik word niet meer gepest.”*
- ☐ *“Alles oke!”*
- ☐ *“Ik voelde me minder alleen, minder anders dan de rest, ik werd minder gepest.”*

Ten slotte werd door twee ouders nog bijkomende opmerking genoteerd:

- ☐ De beslissing tot afschaffing van de leefgroepen had onmiddellijk een negatief effect op haar gedrag! Ze kreeg bijvoorbeeld opnieuw woedeaanvallen. (meisje)
- ☐ Bij negatieve effecten van leefgroepen: emotionele schade bij afschaffing (meisje)

2.3. Bijkomende leerstoornissen

De ouders werd gevraagd om aan te duiden welke bijkomende leerstoornissen er nog waren. De resultaten zijn de volgende:

Tabel 2.6: Andere leerstoornissen

Andere leerstoornissen		
Jongens	Orthografie	1
	ADHD	3
	Verbaal IQ>Performaal IQ	1
	ADD	1
	Dyslexie	5
	Autisme/Asperger	4
Meisjes	ADHD	1
	NLD	1

Bij de jongens waren er twee die twee bijkomende leerstoornissen hadden, nl. orthografie en dyslexie, en dyslexie en asperger. Er waren dus in het totaal 15 kinderen met andere leerstoornissen of 45% van het totaal aantal respondenten. Bij de jongens loopt het percentage op tot 57%. Dit hoge percentage kan mee verklaren waarom de problemen bij deze doelgroep zo hoog zijn.

2.4. Testen van hoogbegaafdheid

2.4.1. Hoogbegaafdheid meten

De gangbare manier om hoogbegaafdheid te meten is via IQ-tests. Van Gerven benadrukt hierbij dat zo'n intelligentietest alleen nooit voldoende kan zijn om vast te stellen of een kind werkelijk hoogbegaafd is. (Van Gerven, 2001, blz. 17) Zo kan bijvoorbeeld het IQ lager uitvallen dan de werkelijke intelligentie maar nooit hoger. (Wind en Feenstra, 2003, blz. 13). Het is ongeveer te vergelijken met hoogspringen. Omdat men zijn dag niet heeft, slecht uitgerust is etc. kan men lager springen dan men in optimale conditie zou kunnen. Ook bij IQ-tests spelen een aantal factoren een rol: de relatie met de onderzoeker, of het kind er al dan niet zin in heeft om die oefeningen te doen, of het kind genoeg uitgerust is, gespannen of hongerig is... zijn allemaal factoren die de testscores beïnvloeden. Bovendien geeft de IQ-test slechts een eenzijdige visie op intelligentie en worden andere aspecten van de persoonlijkheid er niet mee gemeten. Het is daarom van belang om naast de intelligentietest ook nog andere criteria te gebruiken. Zo wordt bijvoorbeeld door het CBO een

observatielijst gebruikt, waarin ouders zo adequaat mogelijk bepaalde eigenschappen van hun kinderen kunnen signaleren. Ook op school kunnen observaties worden gedaan. Hier bestaat echter het gevaar dat onder andere onderpresterende hoogbegaafden niet als hoogbegaafd worden (h)erkend. Onderzoek heeft immers uitgewezen dat leerkrachten de helft van de kinderen die op grond van intelligentietests als hoogbegaafd kunnen worden aangemerkt, niet als zodanig herkennen (Fox 1981, Span, 1989 vermeld in Webb e.a., 2000, blz. 5).

Ondanks de nadelen van IQ-tests is deze score, wanneer ze deel uitmaakt van een groter assessment een goede indicator van hoogbegaafdheid, aldus Freeman (1999, blz. 7)

Concluderend kunnen we stellen dat een kind dat 130 of meer scoort een hoge aanleg heeft op de geteste items (vnl. cognitief), wat nog geen garantie biedt voor hoge prestaties. Bij een kind met een lagere IQ-score, kunnen we niet concluderen dat hoogbegaafdheid uitgesloten is, omdat het een minimumscore is en de werkelijke score (vgl. met het voorbeeld van hoogspringen) mogelijk hoger ligt. Hier is het van belang bijkomende observaties te doen om een eindconclusie te trekken. In ieder geval is het testen van hoogbegaafdheid een proces waarin IQ-tests één element van evaluatie is.

2.4.2. Resultaten van de enquête

Op de vraag of hun kind werd getest antwoordden 32 respondenten ja. Er werd dus slecht 1 kind niet getest.

De organisaties die de tests uitvoeren waren de volgende:

Tabel 2.7 Organisaties die testen uitvoerden, resultaten en adviezen

Resp.	Organisatie	Resultaat	Advies
1	CLB	Hoogbegaafd	Versnellen 1 ^{ste} lj naar 2 ^{de}
2	CBO	Ontwikkelingsvoorsprong Te jong om te testen	Kleuterklas overslaan
	Privépersoon	Hoogbegaafd	
3	Kink	IQ131	
4	CLB	Performaal en verbaal ruim hoger dan 130	
	CBO	Bevestiging hoogbegaafdheid	
5	CLB	IQ142	
6	CBO	Hoogbegaafd	Versnellen
7	CBO	Hoogbegaafd	Versnellen en naar 't Kofschip
8	CLB Paola	IQ 120-130 IQ 120-130	
9	CLB	IQ 146	Verder zetten kritische ontwikkelingsbegeleiding op basis van psychomotoriek
	CBO	-	't Kofschip
	Centrum voor kritische ontwikkelingsbegeleiding	Verb. IQ164, performaal IQ 91	Psychomotorische revalidatie, oefentherapie en relaxatie

10	CLB	hoger dan 129 (was te klein voor de test)	advies 2 x versnellen (1 ^{ste} keer derde kleuterklas overslaan 2 ^{de} keer 4 ^{de} leerjaar)
11	APPCKA te Berchem	IQ 132 met verbaal/performaal kloof	aangepast onderwijs: 't Kofschip in eerste instantie, kangoeroeklassen als 2 ^{de} mogelijkheid.
12	De kinderplaneet Aartselaar	Hoogbegaafd	't Kofschip of versnellen
13	CLB	Onbekend (geen IQ-test) hoogste percentiel	Kan zonder meer naar leefgroepen, verder testen overbodig
14	CLB	IQ 141	1 jaar verspringen
15	CLB	IQ 139	Leefgroepen
16	CLB	-	Aangepast onderwijs
17	CBO	Zeer creatief, snel leervermogen, IQ 122 (niet gemotiveerd voor test, maar hoogbegaafdheid zeker)	Was schoolmoe en had extra's nodig, daarom advies: leefgroepen
18	Psycholoog CBO	IQ 145 -	Naar CBO doorverwezen -
19	CBO	-	-
20	Denk-in-op CLB Paola CBO	Vermoeden Hoogbegaafdheid IQ 120 Geen enkele stoornis gevonden (ook niet ADHD noch hoogbegaafd) Ondergepresteerd op IQ-test, hoogbegaafdheid zeker op basis van gedragskenmerken	Doorverwijzing CLB-CBO Diagnose ADHD Permanente opname psychiatrie voor verder onderzoek Leefgroepen 't Kofschip
21	CLB	IQ meer dan 130	1 ^{ste} lj overslaan en ineens naar 2 ^{de} lj. (heeft in leefgroepen 1 ^{ste} gevolgd)
22	Indigo CBO	Volledige test: IQ-kine-logoped.-auti: VIQ 149, PIQ 128 -	Doorverwijzing CBO Aangepast onderwijs
23	CLB	HB (uitslag nooit ontvangen)	Leefgroepen
24	Kinderpsychologe	IQ 138	Veranderen van school omdat toenmalige school het kind 1 jaar terug wou zetten
25	CBO	Hoogbegaafd	Leefgroepen
26	CBO	-	Versnellen
27	CBO	-	Leefgroepen in 't Kofschip
28	CLB CBO	Uitslag niet gekregen VIQ 132 PIQ 127 IQ 134	Leefgroepen Leefgroepen
29	Neurolinguïstisch onderzoeker	IQ 141	
30	-	-	-
31	CLB CBO	- -	Type 8 onderwijs Leefgroep
32	CLB CBO	79 (schatting) 129	Geen advies Leefgroep

Opvallend is dat verschillende ouders meer dan 1 instantie raadpleegden (8 ouders gingen bij 2 organisaties te rade, 1 ouder bij 3 organisaties en 1 ouder bij 4 organisaties). Verder blijkt dat CLB en CBO elk geraadpleegd werden door 16 ouderparen. Daarnaast werden een 11-tal andere organisaties aangesproken.

De adviezen variëren van versnellen, aangepast onderwijs en doorverwijzing naar 't Kofschip. Een dertiental kinderen of 39% werden expliciet naar het leefgroepensysteem of 't Kofschip doorverwezen.

2.4.3. Conclusie

Uit de resultaten blijkt duidelijk dat het om een groep kinderen gaat die expliciet nood hadden aan specifieke begeleiding. Dit blijkt niet alleen uit de adviezen bij het onderzoek maar ook uit het overzicht met de problemen. Deze kinderen ondervinden niet enkel op cognitief vlak problemen maar ook op emotioneel en sociaal vlak zijn er problemen evenals met het gedrag. Bovendien zijn bijna de helft van deze kinderen nog extra belast met een leerstoornis.

3. Schoolgeschiedenis

3.1. Inleiding

3.2. De verschillende systemen

De twee courante benaderingen om hoogbegaafden te begeleiden zijn verrijking en versnelling. (D'hondt en Van Rossen, 1999, blz. 41-48) Kinderen die in 'alle vakken' een opmerkelijke voorsprong hebben, kunnen radicaal versnellen door een jaar over te slaan. Bij leerlingen, wiens voorsprong beperkt blijkt tot één of enkele vakken zal een beperkte versnellingsmaatregel moeten worden overwogen.

Verrijking kan betrekking hebben op de breedte en de diepte van wat aangeboden wordt, maar het kan ook betekenen dat men de didactische werkwijzen beter laat aansluiten bij de psychologische geaardheid van de leerlingen zelf. Verrijking kan ten slotte ook betekenen dat men nader inspeelt op bijzondere interessegebieden van hoogbegaafden.

D'hondt en Van Rossen (blz. 42 e.v.) onderscheiden een aantal onderwijsvormen- en inhouds die binnen de bestaande structuur van het basisonderwijs kunnen worden uitgebouwd:

- ❑ vroegtijdige instap in het lager onderwijs
- ❑ overslaan van een klas
- ❑ parttime onderwijs in een hogere klas
- ❑ taakleerkracht (aanbieden van verdiepende en verrijkende leerstof buiten het curriculum)
- ❑ vrije-keuze-uren: verrijkingsactiviteiten in een apart lokaal en in de vrijgekomen uren (ook bekend als kangoeroeklassen)
- ❑ clustering: groeperen van hb in een overigens heterogene klas. De leerkracht differentieert voor deze specifieke groep qua leerstof, tempo en leerstijl
- ❑ graadklassen: verschillende leerjaren samen zetten in één klas, waardoor een hoogbegaafde sommige onderdelen kan mee volgen in een hoger leerjaar zonder de klas te verlaten

- ❑ Projecten: zelfgekozen onderwerpen, waarrond gewerkt wordt in vrije uren
- ❑ Binnenklasdifferentiatie en individualisering: aparte les geven aan zwakkere of betere subgroepen binnen de klas
- ❑ Klasbibliotheek en leermateriaal: uitdagend en stimulerend materiaal dat geen loutere kopie is van het reeds in de klas verwerkte aanbod
- ❑ Zelfstandige studie, hobbyclubs en extracurriculaire activiteiten
- ❑ Externe differentiatie: homogene klassen en homogeen groeperen voor bepaalde vakken

In de enquête werd onderscheid gemaakt tussen geen begeleiding, individuele begeleiding en kangoeroeklassen omdat dat de meest gangbare begeleidingsvormen zijn. Daarnaast werd ook nagegaan hoeveel kinderen er versneld werden.

Verder werd ook bepaald hoeveel verschillende scholen de kinderen voor de leefgroepen aandeden. Dit hoeft niet per definitie te betekenen dat men uit ontevredenheid over de opvang naar een andere school ging. Het is daarom spijtig dat er geen vraag werd gesteld naar de reden van schoolverandering. Een mogelijke andere reden is immers verhuis naar een andere stad.

3.3. Schoolverleden van de leefgroepkinderen

Wat betreft het aantal scholen, krijgen we volgend beeld:

Tabel 3.1 aantal gevolgde scholen in de periode voor de leefgroepen ('t Kofschip niet inbegrepen)

	0	1	2	3	4
Jongens	2	9	10	1	1
Meisjes	3	6	1	0	0
Totaal	5	15	11	1	1
Procent	15,1	45,4	33,3	3,0	3,0

Hieruit blijkt dat een overgrote meerderheid van de kinderen in de periode voor de leefgroepen niet in 't Kofschip zaten. Slechts 5 kinderen (15%) zaten ook in de periode voor de leefgroepen in 't Kofschip. Bovendien heeft zo'n 39% 2 of meer scholen bezocht voor 't Kofschip.

Wat betreft de begeleiding in de periode voor de leefgroepen waren de resultaten:

Tabel 3.2 : Begeleidingsvormen in het verleden

Begeleiding	Jongens	Meisjes	Totaal
Geen	15	6	21
Individueel	4	2	6
Kangoeroeklas	1	1	2
Individueel + kangoeroeklas	1	1	2
Niet ingevuld	2	0	2
Totaal	23	10	33

In de periode voor de leefgroepen zijn er 15 jongens en 6 meisjes die enkel gewoon onderwijs volgden (geen begeleiding). Er waren 4 jongens die ook individueel begeleid werden, 1 jongen nam ook deel aan een kangoeroeklas en 1 jongen werd zowel individueel begeleid én nam deel aan een kangoeroeklas. Bij de meisjes zaten er 3 in de octopusklassen: 2 duiden dit aan als kangoeroeklas, 1 als individuele begeleiding. 1 Meisje werd zowel individueel als met een kangoeroeklas begeleid. Dat betekent dat ongeveer 30% op één of andere manier werd begeleid in de periode voor de leefgroepen. Om het effect van deze begeleiding na te gaan, is het aantal kinderen met begeleiding te klein. (Slechts 2 kinderen maakten enkel gebruik van kangoeroeklas en 6 van de kinderen werden individueel begeleid).

In de onderzochte groep waren er 4 meisjes en 8 jongens versneld. Van de meisjes stapte 1 kind rechtstreeks van de tweede kleuterklas naar de leefgroepen. De andere 3 hadden geen van alle specifieke begeleiding als hoogbegaafde. Bij de jongens was er één kind dat individueel begeleid werd en een ander nam deel aan kangoeroeklassen. De andere 6 hadden geen specifieke begeleiding.

3.4. Conclusie

We kunnen dus concluderen dat 30% van de groep enige vorm van begeleiding kreeg in het verleden en dat 36% versneld is. Bij 45% was 't Kofschip de tweede school en bij 39% was 't Kofschip de derde school of erger. Slechts 15% van de kinderen zaten in de periode voor de leefgroepen in 't Kofschip.

4. Leefgroepen

4.1. *Leefgroepen als systeem*

Het systeem van de leefgroepen is uniek in België. Het biedt nl. een combinatie van verschillende begeleidingsmethoden: versnelling, verbreding, klassen overslaan, graadklassen, gebruik van klasbibliotheek, projectwerking en ten slotte specifieke didactische aanpak naar hoogbegaafden toe: methode van Feuerstein, contractwerking. Het opvallendste kenmerk van de leefgroepen is daarenboven dat de hele klas bestaat uit hoogbegaafden. In het Nederlands taalgebied vinden we over deze specifieke leervorm weinig literatuur. In Amerika daarentegen zijn er wel ‘self-contained gifted classrooms’. Delisle en Lewis (2003) sommen de voor- en nadelen van deze klassen op:

De voordelen zijn de volgende: (eigen vertaling)

- ❑ Er kan vaker op een hoger en meer uitdagend niveau worden lesgegeven.
- ❑ Er zijn bewijzen dat de prestaties van studenten uit deze klassen hoger zijn dan de prestaties van hoogbegaafden, die begeleid worden door middel van kangoeroesystemen.
- ❑ Uitgezonderd in zeer kleine scholen, is er geen bijkomende kost voor deze klassen. Je kan immers de klassen voor hoogbegaafden van gelijke grootte maken als klassen voor normaalbegaafden.
- ❑ Voor kinderen die in normale klassen zouden onderpresteren, is er in een hoogbegaafdenklas wel ruimte en tijd om deze leerlingen te laten open bloeien. De klas zelf is een ondersteunende omgeving zowel voor de jongen met uitzonderlijke wiskundige kwaliteiten als voor het meisje dat niet veel durft zeggen en voor de jongen die moeilijk schrijft maar prachtige voordrachten kan geven.

De nadelen (nog steeds volgens Delisle en Lewis) zijn:

- ❑ Als zo’n klas gedurende drie of vier jaar bestaat, zullen de kinderen uiteindelijk weinig interactie hebben met andere kinderen van hun leeftijd (uit andere klassen). Dit valt eenvoudig op te lossen door de kinderen voor een aantal activiteiten samen te zetten, zodat ze regelmatig contact hebben met kinderen uit andere klassen.

- ❑ Het is een probleem wanneer er in een bepaalde graad te weinig hoogbegaafden zijn. Een klas maken van slechts 14 leerlingen zou reacties kunnen uitlokken bij andere leerkrachten die moeten werken met klassen van 25.
- ❑ Het gevoel kan ontstaan bij ouders en leerkrachten dat er door de school een ‘elitegroep’ kinderen wordt geselecteerd. Dit kan voor gevolg hebben dat de kinderen uit dit groepje superioriteitsgevoelens gaan ontwikkelen.
- ❑ Leerkrachten kunnen zich ongelukkig voelen omdat alle hoogpresterende studenten uit hun klas verwijderd worden. Hoewel bewezen is dat de overblijvende studenten daarom niet minder gaan presteren, blijft deze vrees. Sommige leerkrachten besluiten dat ze in hun klas (met normaalbegaafden) niet meer hoeven te differentiëren.

Terassier (1992, blz. 214) rapporteert over twee initiatieven in Frankrijk. In 1987 werd een klas voor hoogbegaafden opgericht in de Las Planas School. Ondanks de frustratie van leerkrachten met de frequente wissels in de directie (drie verschillende rectors over een periode van vier jaar) maakten de kinderen grote vooruitgang:

“The children made remarkable progress, undoubtedly more so and in a more balanced way if they had remained in normal classes.”

In 1988 werd er in Frankrijk ook in een secundaire school een klas voor hoogbegaafden opgericht. Ook hier waren de effecten zeer positief:

“These children have not let us down. Most of them quickly regain interest in acquiring knowledge owing to their being in a stimulating environment away from the boredom of a slow learning rate and unnecessary repetition.”

4.2. Verwachtingen ten aanzien van de leefgroepen

Gevraagd werd wat de *belangrijkste* reden was om te kiezen voor de leefgroepen. Er werd met andere woorden gepeild naar de verwachtingen ten aanzien van de leefgroepen. De respondenten gaven verschillende redenen aan om te kiezen voor de leefgroepen. (Per categorie is berekend hoeveel % op het totaal aantal respondenten voor dit antwoord kozen). De resultaten waren de volgende:

Tabel 4.1 : Redenen om te kiezen voor de leefgroepen (totaal)

Reden keuze lg totaal	Absoluut	%
Geen	2	6,1
Cognitieve stimulans	12	36,4
Contact ontwikkelingsgelijken	20	60,6
Betere aanpak emotionele problemen	15	45,5
Betere aanpak sociale problemen	10	30,3
Betere aanpak gedragsproblemen	7	21,2
Andere	8	24,2

De meeste ouders (61%) zagen een belangrijk voordeel in de mogelijkheid om meer contact te hebben met ontwikkelingsgelijken. De tweede belangrijkste reden was de aanpak van emotionele problemen (46%) Cognitieve stimulans wordt slechts door 36% van de ouders aangehaald.

Opgesplitst naar meisjes/jongens geeft dat voor de jongens:

Tabel 4.2: Redenen om te kiezen voor de leefgroepen (jongens)

Reden keuze lg jongens	Absoluut	%
Geen	1	4,3
cognitieve stimulans	8	34,8
Contact ontwikkelingsgelijken	13	56,5
Betere aanpak emotionele problemen	9	39,1
Betere aanpak sociale problemen	6	26,1
Betere aanpak gedragsproblemen	5	21,7
Andere	6	26,1

Bij de jongens zien we dezelfde volgorde: 1) contact met ontwikkelingsgelijken, 2) aanpak emotionele problemen en 3) cognitieve stimulans.

Als andere redenen werd vermeld:

- ☐ advies van de Kinderplaneet
- ☐ een 2^{de} versnelling vermijden
- ☐ zelfstandig werken op eigen tempo (contractwerk) en projectwerk
- ☐ leren studeren
- ☐ hoogbegaafdheid
- ☐ goede begeleiding op alle vlakken

En voor de meisjes:

Tabel 4.3 : Redenen om te kiezen voor de leefgroepen (meisjes)

Reden keuze lg meisjes	Absoluut	%
Geen	1	10,0
cognitieve stimulans	4	40,0
Contact ontwikkelingsgelijken	7	70,0
Betere aanpak emotionele problemen	6	60,0
Betere aanpak sociale problemen	4	40,0
Betere aanpak gedragsproblemen	2	20,0
Andere	2	20,0

Ook bij de meisjes zien we dezelfde tendens: de meest genoemde reden is contact met ontwikkelingsgelijken. Vervolgens is een betere aanpak van emotionele problemen een belangrijke reden.

Als andere redenen werden vermeld:

- zich leren inspannen
- op advies van 't Kofschip (maar voor de ouders was het niet echt noodzakelijk)

Ook bij meisjes is er dezelfde volgorde.

4.3. Problemen van de kinderen tijdens de periode ‘in de leefgroepen’

Om de problemen in de leefgroepen te inventariseren maakten we gebruik van dezelfde tabel als voor de inventaris van de problemen in de periode daarvoor. De resultaten waren:

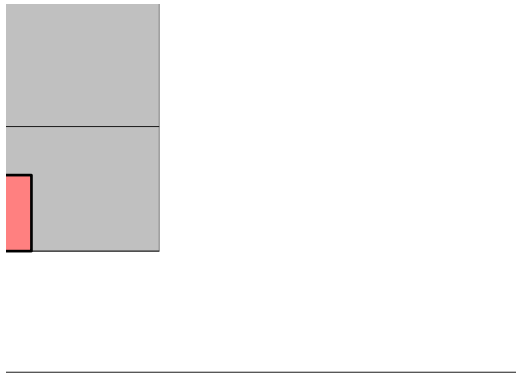
Tabel 4.4: Problemen in de leefgroepen (totaal)

Aard probleem	Periode 'in de leefgroepen' totaal									
	Nooit	Nooit %	Soms	Soms %	Vaak	Vaak %	Geen score	Geen score %	Voor-komen (%)	Totaal (100%)
Leerproblemen										
Onderpresteren	25	75,8	6	18,2	2	6,1	0	0,0	24,2	33
Schoolmoe	29	87,9	4	12,1	0	0,0	0	0,0	12,1	33
Lage motivatie	24	72,7	7	21,2	2	6,1	0	0,0	27,3	33
Subtotaal	78	78,8	17	17,2	4	4,0	0	0,0	21,2	99
Emotionele problemen										
Laag zelfbeeld	19	57,6	9	27,3	4	12,1	1	3,0	39,4	33
Depressief	26	78,8	6	18,2	0	0,0	1	3,0	18,2	33
Zelfmoordgedachten	31	93,9	1	3,0	0	0,0	1	3,0	3,0	33
Psychosomatische klachten	24	72,7	3	9,1	1	3,0	5	15,2	12,1	33
Overgevoelig	8	24,2	22	66,7	2	6,1	1	3,0	72,7	33
Faalangst	16	48,5	9	27,3	7	21,2	1	3,0	48,5	33
Perfectionisme	9	27,3	19	57,6	5	15,2	0	0,0	72,7	33
Kritische ingesteldheid	6	18,2	9	27,3	14	42,4	4	12,1	69,7	33
Subtotaal	139	52,7	78	29,5	33	12,5	14	5,3	42,0	264
Sociale problemen										
Gepest worden	20	60,6	10	30,3	1	3,0	2	6,1	33,3	33
Er niet bijhoren	27	81,8	3	9,1	1	3,0	2	6,1	12,1	33
Enkel met ouder/jongere kinderen spelen	24	72,7	6	18,2	1	3,0	2	6,1	21,2	33
Enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan	17	51,5	9	27,3	5	15,2	2	6,1	42,4	33
Subtotaal	88	66,7	28	21,2	8	6,1	8	6,1	27,3	132
Gedragsproblemen										
Zich niet aan de regels houden	16	48,5	12	36,4	3	9,1	2	6,1	45,5	33
De les storen	17	51,5	14	42,4	1	3,0	1	3,0	45,5	33
Onbeleefd gedrag	18	54,5	11	33,3	1	3,0	3	9,1	36,4	33
Voortdurend aandacht zoeken	16	48,5	10	30,3	4	12,1	3	9,1	42,4	33
Agressief gedrag, woede-uitbarstingen	21	63,6	10	30,3	1	3,0	1	3,0	33,3	33
Subtotaal	88	53,3	57	34,5	10	6,1	10	6,1	40,6	165
Bedwateren	25	75,8	0	0	0	0	8	24,2	0,0	33
Totaal	418	60,3	180	26,0	55	7,9	40	5,8	33,9	693

We kunnen alvast concluderen dat de leerproblemen gereduceerd zijn tot 21 % (4% vaak en 17% soms) (vgl. voor de leefgroepen 66%) Ook de emotionele, sociale en gedragsproblemen zijn sterk gereduceerd: (respectievelijk 42%, 27% en 41%). (vgl. voor de leefgroepen respectievelijk 62%, 48% en 58%) Een aantal respondenten scoort blijkbaar ‘in de leefgroepen’ nog maar ‘soms’ problemen, terwijl de problemen ‘zich voor de leefgroepen’ vaak voordeden. Over heel de lijn lijken de problemen althans sterk verminderd. In onderstaande grafiek stellen we de verschillen visueel voor.

Grafieken 4.1 tot 4.4. Vergelijking problemen in de periode ‘voor’ en ‘in de leefgroepen voor de totale groep.





Laten we eens kijken wat dit geeft voor jongens en meisjes:

Tabel 4.2 Problemen in de leefgroepen (jongens)

Aard probleem	Periode' in de leefgroepen' jongens									
	Nooit	Nooit %	Soms	Soms %	Vaak	Vaak %	Geen score	Geen score %	Voor- komen (%)	Totaal (100%)
Leerproblemen										
Onderpresteren	18	78,3	4	17,4	1	4,3	0	0,0	21,7	23
Schoolmoe	21	91,3	2	8,7	0	0,0	0	0,0	8,7	23
Lage motivatie	16	69,6	6	26,1	1	4,3	0	0,0	30,4	23
Subtotaal	55	79,7	12	17,4	2	2,9	0	0,0	20,3	69
Emotionele problemen										
Laag zelfbeeld	13	56,5	7	30,4	2	8,7	1	4,3	39,1	23
Depressief	17	73,9	5	21,7	0	0,0	1	4,3	21,7	23
Zelfmoordgedachten	21	91,3	1	4,3	0	0,0	1	4,3	4,3	23
Psychosomatische klachten	16	69,6	1	4,3	1	4,3	5	21,7	8,7	23
Overgevoelig	6	26,1	14	60,9	2	8,7	1	4,3	69,6	23
Faalangst	12	52,2	6	26,1	4	17,4	1	4,3	43,5	23
Perfectionisme	6	26,1	13	56,5	4	17,4	0	0,0	73,9	23
Kritische ingesteldheid	4	17,4	8	34,8	9	39,1	2	8,7	73,9	23
Subtotaal	95	51,6	55	29,9	22	12,0	12	6,5	41,8	184
Sociale problemen										
Gepest worden	15	65,2	6	26,1	0	0,0	2	8,7	26,1	23
Er niet bijhoren	20	87,0	1	4,3	0	0,0	2	8,7	4,3	23
Enkel met ouder/jongere kinderen spelen	16	69,6	4	17,4	1	4,3	2	8,7	21,7	23
Enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan	11	47,8	6	26,1	4	17,4	2	8,7	43,5	23
Subtotaal	62	67,4	17	18,5	5	5,4	8	8,7	23,9	92
Gedragsproblemen										
Zich niet aan de regels houden	9	39,1	9	39,1	3	13,0	2	8,7	52,2	23
De les storen	8	34,8	13	56,5	1	4,3	1	4,3	60,9	23
Onbeleefd gedrag	10	43,5	9	39,1	1	4,3	3	13,0	43,5	23
Voortdurend aandacht zoeken	12	52,2	4	17,4	4	17,4	3	13,0	34,8	23
Agressief gedrag, woede-uitbarstingen	12	52,2	9	39,1	1	4,3	1	4,3	43,5	23
Subtotaal	51	44,3	44	38,3	10	8,7	10	8,7	47,0	115
Bedwateren	17	73,9	0	0,0	0	0,0	6	26,1	0,0	23
Totaal	280	58,0	128	26,5	39	8,1	36	7,5	34,6	483

Ook bij de jongens zien we dat de problemen op cognitief vlak verminderd zijn van 70% naar 20%. De emotionele problemen waren nog goed voor 42% (voor de leefgroepen 59%). De sociale en gedragsproblemen scoren respectievelijk 47% en 24% (voor de leefgroepen 48% en 65%) Of in grafiekvorm:

Grafieken 4.5 tot 4.8 Vergelijking problemen in de periode ‘voor’ en ‘in de leefgroepen voor jongens.

Voor de meisjes ten slotte zien we hetzelfde beeld.

Tabel 4.3 Problemen in de leefgroepen (meisjes)

Aard probleem	Periode 'in de leefgroepen' meisjes									
	Nooit	Nooit %	Soms	Soms %	Vaak	Vaak %	Geen score	Geen score %	Voor-komen (%)	Totaal (100%)
Leerproblemen										
Onderpresteren	7	70,0	2	20,0	1	10,0	0	0,0	30,0	10
Schoolmoe	8	80,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	20,0	10
Lage motivatie	8	80,0	1	10,0	1	10,0	0	0,0	20,0	10
Subtotaal	23	76,7	5	16,7	2	6,7	0	0,0	23,3	30
Emotionele problemen										
Laag zelfbeeld	6	60,0	2	20,0	2	20,0	0	0,0	40,0	10
Depressief	9	90,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	10,0	10
Zelfmoordgedachten	10	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,0	10
Psychosomatische klachten	8	80,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	20,0	10
Overgevoelig	2	20,0	8	80,0	0	0,0	0	0,0	80,0	10
Faalangst	4	40,0	3	30,0	3	30,0	0	0,0	60,0	10
Perfectionisme	3	30,0	6	60,0	1	10,0	0	0,0	70,0	10
Kritische ingesteldheid	2	20,0	1	10,0	5	50,0	2	20,0	60,0	10
Subtotaal	44	55,0	23	28,8	11	13,8	2	2,5	42,5	80
Sociale problemen										
Gepest worden	5	50,0	4	40,0	1	10,0	0	0,0	50,0	10
Er niet bijhoren	7	70,0	2	20,0	1	10,0	0	0,0	30,0	10
Enkel met ouder/jongere kinderen spelen	8	80,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	20,0	10
Enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan	6	60,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0	40,0	10
Subtotaal	26	65,0	11	27,5	3	7,5	0	0,0	35,0	40
Gedragsproblemen										
Zich niet aan de regels houden	7	70,0	3	30,0	0	0,0	0	0,0	30,0	10
De les storen	9	90,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	10,0	10
Onbeleefd gedrag	8	80,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	20,0	10
Voortdurend aandacht zoeken	4	40,0	6	60,0	0	0,0	0	0,0	60,0	10
Agressief gedrag, woede-uitbarstingen	9	90,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	10,0	10
Subtotaal	37	74,0	13	26,0	0	0,0	0	0,0	26,0	50
Bedwateren	8	80,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0	0,0	10
Totaal	138	65,7	52	24,8	16	7,6	4	1,9	32,4	210

Bij de meisjes zien we volgend resultaat: leerproblemen: 23% (voor de leefgroepen 57%); emotionele problemen 43% (voor de leefgroepen 69%), sociale problemen: 35% (voor de leefgroepen 48%) en ten slotte gedragsproblemen: 26% (voor de leefgroepen 40%)

Grafieken 4.9 tot 4.12 Vergelijking problemen in de periode ‘voor’ en ‘in de leefgroepen voor meisjes.

We bekijken nu meer in detail of de problemen in de leefgroepen zijn gedaald. Hiervoor berekenen we het procentueel verschil van de gemelde problemen ‘voor’ en ‘in de leefgroepen’. We moeten hier echter zeer voorzichtig zijn met de interpretatie van de getallen, vermits we te maken hebben met een kleine doelgroep. Als bijvoorbeeld een bepaald probleem zich vaak voordoet bij twee kinderen in de periode ‘voor de leefgroepen’ en er nog maar 1 kind problemen vertoont ‘in de leefgroepen’, dan vertegenwoordigt dat een verbetering van 50%! Vermits het hier maar om twee kinderen ging, kan deze verbetering op toeval berusten.

Tabel 4.5: Daling of stijging problemen ‘in de leefgroepen t.o.v. problemen ‘voor de leefgroepen’ (totale groep)

Aard probleem	% daling of stijging problemen' in lg' t.o.v problemen 'voor leefgroepen' (totaal)									
	Nooit' voor lg'	Nooit 'in lg'	% daling/ stijging nooit	Soms 'voor lg'	Soms 'in lg'	% daling/ stijging soms	Veel 'voor lg'	Veel 'in lg'	% stijging/ daling Veel	% daling/ stijging voor-komen
Leerproblemen										
Onderpresteren	9	25	177,8	13	6	-53,8	10	2	-80,0	-65,2
Schoolmoe	9	29	222,2	7	4	-42,9	14	0	-100,0	-81,0
Lage motivatie	7	24	242,9	8	7	-12,5	13	2	-84,6	-57,1
Subtotaal	25	78	212,0	28	17	-39,3	37	4	-89,2	-67,7
Emotionele problemen										
Laag zelfbeeld	11	19	72,7	10	9	-10,0	9	4	-55,6	-31,6
Depressief	18	26	44,4	8	6	-25,0	5	0	-100,0	-53,8
Zelfmoordgedachten	23	31	34,8	2	1	-50,0	4	0	-100,0	-83,3
Psychosomatische klachten	10	24	140,0	13	3	-76,9	6	1	-83,3	-78,9
Overgevoelig	4	8	100,0	14	22	57,1	15	2	-86,7	-17,2
Faalangst	7	16	128,6	10	9	-10,0	14	7	-50,0	-33,3
Perfectionisme	5	9	80,0	12	19	58,3	15	5	-66,7	-11,1
Kritische ingesteldheid	4	6	50,0	8	9	12,5	18	14	-22,2	-11,5
Subtotaal	82	139	69,5	77	78	1,3	86	33	-61,6	-31,9
Sociale problemen										
Gepest worden	14	20	42,9	12	10	-16,7	5	1	-80,0	-35,3
Er niet bijhoren	11	27	145,5	8	3	-62,5	12	1	-91,7	-80,0
Enkel met ouder/jongere kinderen spelen	14	24	71,4	4	6	50,0	13	1	-92,3	-58,8
Enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan	16	17	6,3	4	9	125,0	5	5	0,0	55,6
Subtotaal	55	88	60,0	28	28	0,0	35	8	-77,1	-42,9
Gedragsproblemen										
Zich niet aan de regels houden	13	16	23,1	9	12	33,3	10	3	-70,0	-21,1
De les storen	14	17	21,4	7	14	100,0	10	1	-90,0	-11,8
Onbeleefd gedrag	16	18	12,5	11	11	0,0	3	1	-66,7	-14,3
Voortdurend aandacht zoeken	7	16	128,6	13	10	-23,1	11	4	-63,6	-41,7
Agressief gedrag, woedeuitbarstingen	11	21	90,9	12	10	-16,7	9	1	-88,9	-47,6
Subtotaal	61	88	44,3	52	57	9,6	43	10	-76,7	-29,5
Bedwateren	21	25	19,0	3	0	-100,0	1	0	-100,0	-100,0

Totaal	244	418	71,3	188	180	-4,3	202	55	-72,8	-39,7
---------------	------------	------------	-------------	------------	------------	-------------	------------	-----------	--------------	--------------

Wat betreft leerproblemen zien we dat het voorkomen van deze problemen met 68% gedaald is. Opvallend is de daling met 100% schoolmoeheid (vaak). Van de 14 kinderen die zich vaak schoolmoe voelden is er in de leefgroepen geen enkel kind meer (vaak) schoolmoe. Verder kunnen we constateren dat de kinderen die vaak depressief waren of vaak zelfmoordgedachten hadden, hier nu geen of enkel soms last van hebben (daling 'veel' met 100%). Het gaat echter slechts om 4 kinderen (zelfmoordgedachten) en 5 kinderen die zich vaak depressief voelden. Verder valt het op dat er een daling is van emotionele problemen (veel) met 62 %. De problemen zijn echter niet verdwenen maar verschoven naar de categorie 'soms'. (Diegenen die voorheen soms emotionele problemen hadden, hebben daar nu geen last meer van, zodat het aantal kinderen die nu soms emotionele problemen heeft nagenoeg gelijk blijft als daarvoor.) Wat betreft sociale problemen is er vooral een grote verbetering te merken in 'er niet bijhoren' en 'enkel met oudere of jongere kinderen spelen' (beide verminderd met 92% in categorie veel). De grootste verbetering zien we in 'er niet bijhoren' omdat er hier ook een vermindering te zien is waar dit probleem zich nog 'soms' voordoet. Ook de gedragsproblemen zijn sterk verbeterd. De les storen vermindert met 90% (veel). Van de 10 kinderen die vroeger vaak de les stoorden is er nu nog één die dit probleem vaak vertoont. Er is wel een verschuiving naar 'soms de les storen'. Waar er voor de leefgroepen 7 kinderen soms de les storen, zijn er nu 14 die dat soms doen. Ook agressie en woede-uitbarstingen verbeteren met 89% voor de categorie 'veel' en met 17 % voor de categorie 'soms'.

Wanneer we het aantal 'soms' en 'veel' gemelde problemen samentellen, krijgen we het voorkomen van een bepaald probleem. We stellen het verschil tussen de periode 'voor' en 'in de leefgroepen' grafisch voor:

Grafiek : Vergelijking voorkomen leerproblemen

De sterkste daling zien we in 'schoolmoe' (een daling van ongeveer 81%) Maar ook onderpresteren daalt met 65% en lage motivatie met 57%. Vermits deze problemen zich oorspronkelijk voordeden bij 70% (onderpresteren), en 64% (schoolmoeheid en lage motivatie) van de totale onderzoeksgroep is dit wel een opmerkelijk resultaat.

Wat betreft het voorkomen van emotionele problemen zie we volgend beeld:

Grafiek: Vergelijking voorkomen emotionele problemen

De grootste daler is hier de psychosomatische klachten (daling van 79%). Van de 19 kinderen die voorheen vaak of soms psychosomatische klachten hadden zijn er nu nog slechts 4 die

hier soms of vaak last van hebben. Van de 6 kinderen die soms of veel last hebben van zelfmoordgedachten, heeft nog slechts 1 kind hier soms last van in de leefgroepen. Wat betreft depressieve gevoelens is er ook een verbetering met 54%. Ten slotte moet hier worden opgemerkt dat er een verschuiving was van ‘veel’ voorkomende problemen naar ‘soms’ voorkomende problemen. Deze verschuiving is door de optelling van beide categorieën niet zichtbaar in de grafiek.

Grafiek : Vergelijking voorkomen sociale problemen

De grootste daler wat betreft sociale problemen is ‘er niet bijhoren’(daling met 80%). Opvallend is dat ‘enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan’ stijgt met 56%. De oorzaak hiervoor is dat 8 respondenten geen score hebben aangeduid voor dit item in de periode voor de leefgroepen. In de periode ‘in de leefgroepen’ zijn er van deze 8 respondenten 6 kinderen die wel een score hebben gegeven (1 score ‘nooit’ en 5 voor de score ‘soms’) Wellicht was dit ‘probleem’ voorheen niet bekend bij de ouders, maar is dit pas duidelijk geworden in de leefgroepen.

Grafiek: Vergelijking voorkomen gedragsproblemen

Wat de gedragsproblemen betreft zien we dat vooral het ‘agressief gedrag’ en het ‘voortdurend aandacht zoeken’ gedaald is met respectievelijk 48% en 42%. Dit resultaat is vooral ook belangrijk omdat een groot aandeel van de kinderen met dit probleem kampte in de periode ‘voor de leefgroepen’ (respectievelijk 64% en 73%).

4.4. Effecten van de leefgroepen

De effecten van de leefgroepen werden vooral gemeten aan de hand van open vragen.

4.4.1. Verwachtingen van de ouders

Een eerste vraag was of de leefgroepen voldeden aan de verwachtingen. Hierop antwoordden alle respondenten positief. Eén respondent beantwoordde de vraag niet, maar deze ouders hadden ook geen specifieke verwachtingen geuit. De ouders waren vooral zeer tevreden over het feit dat hun kind in de leefgroepen open bloeide, gemotiveerder was en zich beter in zijn/haar vel voelde. Of in de woorden van de ouders zelf: voor de jongens (beantwoord door 14 van de 23 ouders):

- ❑ *“Hij gaat terug gemotiveerd naar school”*
- ❑ *“Onze zoon is helemaal open gebloeid, voelt zich op zijn plaats, krijgt uitdagingen.”*
- ❑ *“Nu we gedwongen zijn over te stappen naar een school zonder leefgroepen (met kangoeroewerking) zien we dat onze zoon zonder problemen naar het derde leerjaar kan (hij moet dus nu een jaar ‘versnellen’). Hij heeft nu wel wat meer vriendjes dan in de vorige school, en hij is het hele jaar graag naar school gegaan en is altijd zeer enthousiast bezig met zijn huiswerk.”*
- ❑ *“Alle gedrags- en emotionele problemen verdwenen als sneeuw voor de zon.”*
- ❑ *“Enorme sociale vooruitgang, kan nu omgaan met andere kinderen die niet hoogbegaafd zijn, voelt zich duidelijker in zijn vel, weet dat hij niet alleen met deze problematiek te maken heeft.”*
- ❑ *“Tot nu toe werd aan de verwachtingen voldaan.”*
- ❑ *“Hij bloeide open en werd een sociaal kind.”*
- ❑ *“Door contact met ontwikkelingsgelijken en de manier van aanpak voelde hij zich heel snel veel beter in zijn vel.”*
- ❑ *“Hij verveelt zich niet meer; heeft weer uitdaging, voelt zich daar duidelijk beter door.”*
- ❑ *“Weinig gedragsproblemen – verveelt zich niet meer in de klas.”*
- ❑ *“Hij heeft meer vrienden en is zekerder.”*
- ❑ *“Er is beterschap, maar de meeste problemen blijven in lichtere mate aanwezig.”*
- ❑ *“Vooral de juf pakte deze problemen aan en niet zozeer de school op zich.”*
- ❑ *“Goede verstandhouding met meerdere klasgenoten.”*

Voor de meisjes werd voldaan aan de verwachtingen omdat (beantwoord door 7 van de 10 ouders)

- ❑ *“Leerproblemen en emotionele problemen veel beter. Spijtig dat dit nu ophoudt en niet de kans kreeg om te voltooien.”*
- ❑ *“Wij zijn altijd heel tevreden geweest over de sociale aanpak op school maar stelden ons soms wel vragen bij het uitgebreide zelfstandig werk. Klassikale instructie mocht meer toegepast worden.”*
- ❑ *“Na maanden leefgroep zag ik op alle vlakken verbetering optreden.”*

- ❑ *“Ze maakte makkelijker vrienden, ze was rustiger, ze kreeg plezier in lezen en leren, ze kon fouten accepteren.”*
- ❑ *“Haar zelfbeeld is verbeterd.”*
- ❑ *“Ze was er over het algemeen gelukkig maar als enig meisje in haar klas miste ze aansluiting bij vriendinnen.”*
 - ❑ *“Er was werkelijk een cascade-effect – vanaf de eerste week in de leefgroepen verdwenen de meeste problemen.”*

4.4.2. Positieve effecten volgens de ouders

In een tweede vraag werd gepeild naar de positieve effecten van de leefgroepen. De positieve effecten vermeld door 20 van de 23 ouders van jongens waren:

- ❑ *“Hij heeft geleerd zelfstandig te werken. Weet hoe hij iets moet plannen, hoe hij aan een opdracht moet beginnen en die afwerken binnen de opgelegde tijd. Hij heeft ingezien dat hij niet de enige is “die alles weet”. Hij is er zich van bewust dat ook “hoogbegaafden” niet gespaard worden van leerproblemen allerhande. Dat niets vanzelfsprekend is.”*
- ❑ *“Hij zag dat hij niet de enige “speciale” was. Hij wou opnieuw dolgraag naar school. Vroeger moesten we ruzie maken om hem op school te krijgen, nu ging hij vanzelf graag.”*
 - ❑ *“Contact met ontwikkelingsgelijken waardoor hij zich niet meer ‘abnormaal’ voelde. Enorme stimulans van andere kinderen. Veel grotere motivatie.”*
 - ❑ *“Heeft zin gekregen in het naar school gaan, weet dat er nu ook andere kinderen zijn die heel wat weten! (liep voordien vaak met zijn neus in de wind.)”*
 - ❑ *“Veel groter aanbod waardoor er geen verveling en geen frustratie meer was.”*
 - ❑ *“Op deze manier is differentiatie mogelijk (door het individueel werk) en dat is in een gewone klas bijna niet realiseerbaar. Vriendjes die op dezelfde golflengte zaten.”*
 - ❑ *“Zeer gemotiveerde leerkrachten, aandacht voor het sociaal emotionele, respect voor het individu maakten van onze zoon een andere kind.”*
 - ❑ *“Ging graag naar school..., heeft zelfstandig leren werken, kent zichzelf beter.”*
 - ❑ *“Hij heeft vrienden nu; voelt zich beter begrepen; voelt zich niet meer ‘anders’; leert nu te leren en zich in te zetten; hij moet zich nu inspannen om iets te bereiken.”*
 - ❑ *“Hij bloeide open, werd een gelukkig kind, ging graag naar school en had vriendjes.”*
 - ❑ *“Competitie”uitdaging om iets te presteren. Accepteren dat men niet steeds de slimste/beste kan zijn.”*
- ❑ *“Hij gaat veel vrolijker door het leven!”*
- ❑ *“Hij is tevreden.”*
- ❑ *“Hij voelt zich algemeen beter sinds hij in de leefgroepen zit. De frustraties waar hij vroeger mee zat zijn nu weg.”*
 - ❑ *“... positieve; er waren erg gemotiveerde leerkrachten voor de leefgroepen met zo’n zelfde juf in een gewone klas zou het ook werken volgens mij. Een gemiddelde leerkracht is niet ingesteld op kinderen met complexe problemen die een specifieke aanpak vereisen.”*
- ❑ *“Beter contact, graag naar school.”*
- ❑ *“Hij gaat graag naar school. Hij werkt enthousiast.”*
- ❑ *“Oorzaak gevonden van zijn leesproblemen.”*
- ❑ *“Zelfstandig werken op eigen tempo, minder verveling, individuele begeleiding, compacten van leerstof, projecten.”*
- ❑ *“Hij was meer ontspannen en had meer vrienden.”*

De positieve effecten van 8 van de 10 meisjes waren:

- ❑ “Werken op eigen tempo; goed eigenbeeld, gedraagt zich als een normaal kind.”
- ❑ “Liever naar school gaan omdat er iets bijgeleerd werd dat niet saai of belachelijk was. Leren luisteren in de klas omdat de materie boeiend was, leren werken want dat hoefde nooit. Betere sociale contacten leggen ook met geen hb kinderen. Terug kunnen spelen na schooltijd.”
- ❑ “Ze bloeide helemaal open; ze kreeg minder woedeaanvallen thuis.”
- ❑ “Ze heeft vriendinnen kunnen maken; Contractwerk gaf haar structuur en leren zelfstandig te werken; kringgesprek heeft haar geleerd zich te uiten.”
- ❑ “Alternatieve dingen als het forum, geleerd zelfstandig taken maken en plannen; geleerd dat alle kinderen wel hun kwaliteiten hebben (de ene is goed in taal, de andere in rekenen, zwemmen, muziek etc.)”
- ❑ “Meer realistische kijk op capaciteiten, “ik ben wie ik ben en dat is al”, meer zelfbewustzijn – “als ik hard werk, kom ik er wel”. ”
- ❑ “De bekwaamheid van de juf om met hb om te gaan.”
- ❑ “Emotionele stabiliteit. Rust in het gezin.”

4.4.3. Positieve effecten volgens de kinderen

ik vind het forum leuker
en niets tegen op het forum!

hier in de leef-groepen werken
we beter dan in de wone kl
en!



We vroegen aan de kinderen wat ze leuk vonden in de leefgroepen. Alle kinderen die de vragenlijst invulden (23 jongens en 8 meisjes) beantwoordden deze vraag. Het meest genoemde positieve effect is dat deze kinderen in de leefgroepen meer vrienden hebben. Ook het zelfstandig werken wordt geapprecieerd. Verder nog de boekjes van de klasbibliotheek, projectwerk, kringgesprekken en de lieve juf of in de woorden van de kinderen zelf:

De antwoorden van de jongens:

- ☐ *"We kunnen veel zelfstandig werken. Er is om de twee weken een praatkring voor de problemen onder de kinderen Als het contract afgewerkt is, mogen we spelen."*
- ☐ *"Dat je zelfstandig kan werken. Wanneer je klaar was met je werk, mocht je kiezen wat je nadien deed (bv. Computer). Hier heb ik vriendjes."*
- ☐ *"De boekjes van de klasbibliotheek"*
 - ☐ *"Projecten"*
- ☐ *"De zelfstandigheid. Het forum. Ook om met kinderen te zitten die hetzelfde zijn als ik."*
- ☐ *"Ik voelde me voor 't eerst goed en had vrienden."*
- ☐ *"Kringgesprek – rekenen – dat er soms best moeilijk dingen waren – boeken in de klas."*
- ☐ *"De vriendjes. Lessen beter voor mij."*
 - ☐ *"Dat we zelfstandig mogen werken."*
- ☐ *"Dat ik geen ruzie meer had met de andere leerlingen. Dat ik mij niet meer verveel in de klas. Dat er nog projectwerk was."*
- ☐ *"Zelfstandig werk."*
- ☐ *"De kinderen begrijpen me beter. Ik heb meer vrienden. Het is niet saai meer: de juf herhaalde vroeger altijd alles en nu niet meer. De projecten zijn heel leuk en ook de praatkring; Vroeger werd ik veel gepest, nu niet meer."*
- ☐ *"De boekjes van de klasbibliotheek"*
- ☐ *"Moeilijker werkjes.. Vaker kringgesprek. Leukere kinderen. Goede juf."*
- ☐ *"Zelf mogen werken – eigen groepjes kiezen."*
- ☐ *"Projectwerk. De twee leerjaren samen."*
- ☐ *"Dat de juf lief was."*
- ☐ *"Ik heb veel vrienden."*
- ☐ *"De spreekbeurten."*
- ☐ *"Alles"*
- ☐ *"Project"*
- ☐ *"Dat ge u niet uitgesloten voelde, ge niet den betweter waart, en niet anders waart dan de rest. Projecten waren leuk."*
- ☐ *"De juf, pluspunt, lezen in groepjes."*

De antwoorden van de meisjes:

- ☐ *"Ik vond leuk dat ik mij niet verveelde en veel meer nieuws leerde, ik kreeg er ook een paar nieuwe vrienden. De juf heeft veel geduld voor ons."*
- ☐ *"Zelfstandig kunnen werken. Lieve juf"*
- ☐ *"project – kring – zwemmen – forum. Iedereen werkt op eigen snelheid. Samen met veel vriendinnen"*
- ☐ *"Dat we mochten zelfstandig werken en dat we in groep zaten."*
- ☐ *"forum, vriendjes, uitstappen, projecten, samen dingen doen met LG3 en LG1"*
- ☐ *"Dat we zoveel tijd kregen om te werken."*
- ☐ *"Forum was heel leuk! Leuker werken dan in een gewone klas! Een toffe juf."*
- ☐ *"Minder alleen, eenzaam, kinderen van gelijk niveau."*

4.4.4. Negatieve effecten volgens de ouders

Vervolgens werd gepeild naar de negatieve effecten van de leefgroepen. Deze vraag werd ingevuld door de ouders van 14 jongens. Vijf van hen antwoorden dat er geen tot absoluut geen negatieve effecten waren. De andere antwoorden waren:

- *“Het enige negatieve dat we kunnen zeggen is dat het blijkbaar zonder problemen mogelijk is om de leefgroepen stop te zetten. Hierdoor is zijn leefwereld plots ingestort en zijn vertrouwen grondig geschaad.”*
- *“Het werk dat in de klas niet afgeraakte, werd meegegeven naar huis.”*
- *“Juf X kan het blijkbaar niet zo goed aan.”*
 - *“Soms lag de druk hoog, soms veel lawaai in de klas waardoor hij zich minder kon concentreren.”*
- *“Nogal wat kinderen hadden gedragsproblemen.”*
- *“Voor onze zoon is het moeilijk om zelfstandig te werken.”*
- *“Contractwerk voor onze zoon niet goed.”*
 - *“De 3 jaar bij dezelfde leerkracht had een verzuring van de relaties tot gevolg. Een duobaan is te vermijden voor zo’n groep. Hij had het moeilijk om niet consequent gedrag van de leerkrachten te aanvaarden.”*
 - *“Leerachterstand. Zelfstandig werken was voor hem soms te moeilijk.”*

Bij de meisjes antwoordden 7 ouders. Voor één van hen waren er geen negatieve effecten en voor een andere waren er geen negatieve effecten voor het kind. De andere antwoorden waren:

- *“Het gedrag van sommige leerlingen liep vooral het laatste schooljaar de spuigaten uit. We denken dat de duobaan er geen goede invloed op gehad heeft. De leerlingen waren de aanpak van juf X gewoon en moesten plots op een andere manier functioneren. Dit was niet altijd evident.”*
- *“De verdeling jongens-meisjes was niet in evenwicht en werd toch wel wat negatief ervaren.”*
- *“Storend gedrag van het grote aantal jongens; ‘afgunst’ van de ouders van de andere kinderen.”*
- *“Door het zelfstandig werken vraagt ze niet op tijd hulp en raakt ze dus gefrustreerd; ze werd snel afgeleid als het 2^e moest werken en het 1^e les kreeg; door de concentratie van ‘probleemkinderen’ zitten er ook meer pestkopjes dan gemiddeld in de klas en is er veel storend gedrag in de klas. Te weinig controle op slechte leergewoontes en bv. slecht handschrift.”*
- *“Leerachterstand.”*

4.4.5. Negatieve effecten volgens de kinderen

Bij de kinderen werd naar de negatieve effecten gepeild door middel van de vraag: “wat vond je helemaal niet leuk in de leefgroepen?”

Met uitzondering van 1 jongen werd deze vraag door iedereen beantwoord. 2 kinderen antwoordden dat ze *“alles leuk vonden”* 9 kinderen antwoordden *“niets”* en 2 anderen gaven met een “?” en een “/” een antwoord van dezelfde strekking. De andere opinies geven we weer in hun woorden.

Antwoorden van de jongens:

- ☐ *“Boekbesprekingen”*
- ☐ *“Taal doe ik niet graag”*
- ☐ *“Het zelf moeten verbeteren”*
- ☐ *“Te veel lessen”*
- ☐ *“Liedjes zingen”*
- ☐ *“Dat we maar met 5 in het tweede leerjaar waren”*
- ☐ *“Ruzie tijdens kringgesprekken. Veel plustaken.”*
- ☐ *“Veel werken.”*
- ☐ *“Dat we veel contractwerk hadden.”*
- ☐ *“Juf X”*
- ☐ *“Samen spelen of werken met LG2 of LG4”*
- ☐ *“Je moest sommige dingen zelf verbeteren.”*
- ☐ *“Laatste pluspunt.”*

Antwoorden van de meisjes:

- ☐ *“Dat mijn juf weggaat. De oefenkalender”*
- ☐ *“De kring”*
- ☐ *“Contractwerk was teveel werk. Veel huiswerk, met twee klassen tesamen word ik te veel afgeleid en probeer ik te luisteren wat er in het andere deel van de klas gebeurt.”*
- ☐ *“Er werd gepest door andere kinderen die niet in de leefgroepen zaten.”*

4.4.6. Suggesties voor verbeteringen volgens de ouders

Ten slotte werd er gevraagd wat er nog verbeterd kan worden aan het systeem van de leefgroepen.

Deze vraag werd beantwoord door de ouders van 14 jongens en 8 meisjes. Wat de jongens betreft, waren er drie die geen verbeteringen nodig achten: *“geen idee, werkt perfect”* en *“er was constante evaluatie en bijsturing door de leerkrachten, ik vond dit prima zo”* en *“niets”*.

De andere antwoorden waren:

- ☐ *“De kans om nog verder uit te bouwen, doch deze kans is weggenomen.”*
- ☐ *“Moeilijk te beoordelen na 1 jaartje”*
- ☐ *“Hulp van de ouders om de leerkracht te verlichten (bv. Een namiddag per week of twee weken)”*
- ☐ *“Meer informatie naar ouders in verband met onderwerpen waarrond gewerkt wordt en taken en opdrachten (bv. Spreekbeurten)”*

- *“Meer specifieke materialen voor hb, bv blokkendoos. Meer ondersteuning van de leerkracht, deze moet een klankbord hebben om problemen en moeilijke momenten te delen.”*
- *“In onze leefgroep waren weinig of geen problemen. ... Blijkbaar is er nood aan ondersteuning voor de leerkrachten.”*
- *“Meer uitleg geven aan de kinderen.”*
- *“Er moet duidelijke structuur in zitten; ik denk dat dit in de drie jaar leefgroepen als enorm bijgestuurd is.”*
- *“Meer instructie op voorhand.”*
- *“Informatie naar ouders en school door regelmatige bijeenkomsten van de ouders en leerkrachten/directie zodat langs 2 kanten een duidelijk beeld van de situatie kan gevormd worden (problemen oplossen en misverstanden uitpraten). Leerlingenaantal nog vergroten, zodat klassen per jaar ontstaan en leerkrachten ontlast worden. 2 jaren is zwaarder: meer lesvoorbereiding, minder vrije uren. Niet meer dan 2 jaren achtereenvolgend bij dezelfde leerkracht zitten.”*
- *“Meer leerkrachten of kleinere groepen zodat de kinderen individueel kunnen worden gevolgd.”*

Bij de 8 meisjes, die de vraag beantwoordden vonden twee dat alles prima verliep: *“In lg2 verliep alles prima!”* en *“naar ons gevoel verliep alles prima”*. De andere antwoorden waren:

- *“Informatie naar ouders en school door regelmatige bijeenkomsten van de ouders en leerkrachten/directie zodat langs 2 kanten een duidelijk beeld van de situatie kan gevormd worden (problemen oplossen en misverstanden uitpraten.)*
- *Leerlingenaantal nog vergroten, zodat klassen per jaar ontstaan en leerkrachten ontlast worden: 2 jaren is zwaarder: meer lesvoorbereiding, minder vrije uren...”*
- *“Waarschijnlijk kan er heel wat aan de leefgroepen bijgestuurd worden vooral op didactisch vlak maar die kans wordt niet meer geboden.”*
- *“Evenwicht jongens-meisjes. Voor rekenen nog iets meer afwisseling.”*
- *“Meer steun voor de leerkrachten: - om te recupereren – deskundigen vanuit de hele school. Meer betrokkenheid (of mogelijkheden tot -) vanuit de ouders (als ervaringsdeskundige)”*
- *“Meer samen doen met gewone klassen, e.g. forum, turnles, zwemles...”*
- *“Meer individuele begeleiding voor kinderen in kleinere groepen.”*

4.5. Schoolse vorderingen

De schoolse vorderingen binnen de leefgroepen werden gepeild met een 6-tal vragen. Vermits deze vragen nogal algemeen gesteld zijn (wat betekent ‘veel huiswerk’ precies?) en omdat vooral de ‘subjectieve’ visie van ouders en kinderen zelf aan bod kwam, geeft dit geen echt beeld van de schoolse vorderingen. Daarvoor is duidelijk meer onderzoek nodig. Er waren vier gesloten vragen rond schoolse vorderingen in de leefgroepen: had uw kind veel huiswerk (Ja/nee); had uw kind veel les (Ja/Nee) en heeft uw kind voldoende technieken geleerd om te leren leren? (Ja/nee) en Zit uw kind boven/juist op of onder het studieniveau. De resultaten waren de volgende:

Tabel 4.8: Visie op schoolse vorderingen (volgens ouders)

Schoolse vorderingen	Ja		Nee		Soms, geen antwoord of weet het niet	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Veel huiswerk	9	27,3	23	69,7	1	3,0
Veel les	10	30,3	18	54,5	5	15,2
Veel bijgeleerd	29	87,9	0	0,0	4	12,1
Leren leren	13	39,4	11	33,3	9	27,3

Hieruit leiden we af dat een overgrote meerderheid vindt dat er weinig huiswerk was. Wat de les betreft, oordelen een meerderheid dat er weinig les was. Een zeer grote meerderheid (88%) vindt dat er veel werd bijgeleerd. Wat betreft leren leren is er 39% die antwoordt dat er voldoende technieken werden aangeleerd om te leren leren. Hier zijn echter 27% respondenten die aangeven dat ze op dit aspect geen zicht hebben (of niet antwoordden). Eén respondent stelt dat de vraag niet van toepassing is in een eerste leefgroep.

Bij de kinderen werd dezelfde vraag gesteld ten aanzien van huiswerk en les. Een derde vraag was of ze goed kunnen plannen

De kinderen hadden over hun schoolse vorderingen volgende opinie.

Tabel 4.9: Visie op schoolse vorderingen (volgens kinderen)

Schoolse vorderingen	Ja		Nee		Tussenin		? of geen antwoord	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%		%
Veel huiswerk	9	30,0	18	60,0	2	6,7	1	3,3
Veel les	12	40,0	16	53,3	1	3,3	1	3,3
Plannen	10	33,3	16	53,3	2	6,7	2	6,7

Ook de meeste kinderen (60%) vinden dat er weinig huiswerk was. Wat betreft de lessen vindt ook een meerderheid dat er niet zoveel les was. Zo'n 53% vindt dat plannen nog niet zo goed lukt.

Wat betreft het studieniveau waren de antwoorden van de ouders:

Tabel 4.10: Studieniveau volgens de ouders

Studieniveau	Onder		Op		Boven		Weet niet/ geen antwoord	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
	2	6,1	9	27,3	10	30,3	12	36,4

Eén van de respondenten die antwoordde dat het kind juist op niveau was, nuanceerde: net op niveau voor wiskunde en boven niveau voor Nederlands.

Wat vooral opvalt in deze resultaten is dat een groot aantal ouders (36%) blijkbaar geen zicht heeft op het studieniveau van hun kinderen. Verder valt op dat slechts 2 kinderen volgens de ouders onder het niveau zit.

Ook bij de open vraag waarin gepeild werd naar het verschil in schoolse vorderingen met de jaren voor de leefgroepen, waren er slechts 8 ouders van jongens die de vraag beantwoordden en 8 ouders van meisjes. De antwoorden van de ouders van de jongens waren:

- *“Hij leert zich in te spannen om iets te bereiken; heeft opnieuw uitdaging!”*
- *“Kende vroeger al de leerstof aan begin van het schooljaar, nu nieuwe leerstof.”*
- *“Hij is te jong om dit al te beoordelen.”*
- *“Moeilijk te vergelijken, voordien was het kleuterschool.”*
- *“Dat is een zeer groot verschil; van afhaken tot terug enthousiast werken en studeren.”*
- *“Geen”*
- *“Gelijkwaardig, betere motivatie, die anders wel een negatieve impact zou gaan hebben.”*
- *“Is in het eerste leerjaar gestart.”*

En voor de meisjes waren de antwoorden:

- *“Door differentiatie en uitdiepen kreeg mijn kind een stevigere, grotere basis, die als interessant ervaren werd in tegenstelling met de vorige school.”*
- *“Afhankelijk van leefgroep. LG2: groot, LG 3: stilstand; LG4: grote vooruitgang.”*
- *“Ze vindt hard werken zinvol en ziet er de noodzaak van in.”*
- *“Geen vorige ervaring.”*
- *“Ze zit pas in het eerste leerjaar. Voor lezen: boven het niveau van haar leeftijd.”*
- *“Onderpresteren is al grotendeels weggevallen, en werd nog steeds minder. Dus dit heeft zeker een positieve invloed op de schoolse vorderingen.”*
- *“Ze heeft in elk geval hard leren werken in de leefgroepen maar ik weet niet of ze op die manier (zelf verantwoordelijk over kennen en kunnen) alle leerstof degelijk vastgezet heeft.”*
- *“Gelijk”*

4.6. Technieken uit de leefgroepen

In de vragenlijst voor de kinderen zijn enkele vragen opgenomen over contractwerk, projecten, spreekbeurten en andere technieken, die gebruikt werden in de leefgroepen. Aan de kinderen werd gevraagd of ze deze technieken leuk of vervelend vonden, gemakkelijk of moeilijk. De resultaten waren de volgende:

Tabel : Technieken volgens de kinderen (leuk of vervelend)

Technieken	Vervelend		Tussenin		Leuk		Totaal
volgens kinderen	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Gescoord
Contractwerk	6	27,3	1	4,5	15	68,2	22
Projecten	3	10,7	0	0,0	25	89,3	28
Spreekbeurten	5	25,0	1	5,0	14	70,0	20
Klassikale instructie	13	52,0	0	0,0	12	48,0	25
Lessen samen met andere kinderen	15	53,6	1	3,6	12	42,9	28

Hieruit blijkt dat een grote meerderheid van de kinderen contractwerk (68%), projecten (89%) en spreekbeurten (70%) leuk vonden. Een kleine meerderheid vond klassikale instructie vervelend evenals lessen samen met andere kinderen. Relevant om te melden is nog dat geen enkel meisjes klassikale instructie vervelend vond. Enkele scores werden niet in de tabel opgenomen. Zo vonden 2 kinderen spreekbeurten zowel leuk als vervelend en 1 kind vond klassikale instructie leuk én vervelend. Ook de lessen met andere kinderen werd door 1 kind zowel leuk als vervelend gescoord.

Tabel Technieken volgens kinderen (Moeilijk of gemakkelijk)

Technieken	Moeilijk		Tussenin		Gemakkelijk		Totaal
volgens kinderen	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Gescoord
Contractwerk	12	63,2	2	10,5	5	26,3	19
Projecten	5	31,3	1	6,3	10	62,5	16
Spreekbeurten	7	50,0	1	7,1	6	42,9	14
Klassikale instructie	3	25,0	0	0,0	9	75,0	12
Lessen samen met andere kinderen	3	30,0	0	0,0	7	70,0	10

Uit deze tabel blijkt dat contractwerk door de meerderheid toch als moeilijk werd ervaren. (63%) Klassikale instructie, projecten en lessen samen met andere kinderen werd door een grote meerderheid (respectievelijk 75%, 62% en 70%) ervaren als gemakkelijk. Op de vraag of het forum leuk werd gevonden antwoordden alle kinderen positief. Slechts 3 kinderen namen niet deel, de andere 27 namen wel deel aan het forum. De uitstappen vond iedereen

uitgezonderd 4 kinderen leuk. Eén van de twee kinderen die ‘nee’ antwoordden zei dat het enkel ‘soms’ leuk was en 2 anderen vonden het zowel leuk als vervelend.

Ten slotte was er nog een open vraag over GWP (Geïntegreerde WerkPeriode). De kinderen uit de twee laatste leerjaren komen in aanmerking om deze vraag te beantwoorden. Ze vonden het allemaal superleuk of in hun woorden:

- Heel leuk
- Leuk natuurlijk (zeeklassen zeker leukste)
- Supertof vooral omdat je een hele week samen kan leven met andere kinderen en meer contacten leggen enz.
- Tof maar ik was de 2^{de} dag al ziek en ging naar huis
- Super super super leuk
- Super leuk
- Keitof
 - Zeer tof

4.7. Conclusie

De ouders hadden hoge verwachtingen van de leefgroepen. Een meerderheid gaf ‘contact met ontwikkelingsgelijken’ op als voornaamste reden om te kiezen voor de leefgroepen. Maar ook de aanpak van emotionele problemen was voor iets minder dan de helft een reden. Cognitieve stimulans werd slechts door 36% van de ouders opgegeven als reden om voor dit systeem te kiezen. De ouders werden echter in hun verwachtingen niet teleurgesteld. De problemen verminderden immers over heel de lijn zeer sterk. Dat blijkt uit de cijfers, maar ook uit de reacties van de ouders die konden vaststellen dat hun kind gemotiveerder was, zich beter in zijn of haar vel voelde en meer vrienden had. Ook de kinderen denken er zo over.

Enkel wat betreft ‘met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan’ zijn er in de leefgroepen meer kinderen die dit signaleren (soms of veel) dan in de periode daarvoor. Vermits de problemen op alle andere vlakken verbeteren, vermeldt ik hier enkel de grootste verbeteringen. De leerproblemen dalen over heel de lijn sterk (68% minder voorkomen). Opvallend is de vermindering in schoolmoeheid. De 14 kinderen die hier vaak last van hadden, hebben er in de leefgroepen geen problemen meer mee en van de 7 kinderen die er soms last mee hadden blijven er nog 4 soms schoolmoe. Wat emotionele problemen betreft, valt vooral de verbering van psychosomatische klachten op: van 6 kinderen (veel) naar 1 kind (veel) en van 13 (soms) naar 3 (soms) of een vermindering in voorkomen van deze klacht van 79%. Verder heeft van de 6 kinderen die soms (2) of veel (4) te kampen hebben met zelfmoordgedachten heeft nu nog 1 kind hier soms mee te maken. De sociale problemen verbeteren vooral omdat kinderen niet meer het gevoel hebben ‘er niet bij te horen’. Van de 20 kinderen die hier soms (8) of

vaak (12) last mee hadden, signalen nog 3 kinderen zich er soms niet bij te voelen en 1 kind blijft dit gevoel vaak hebben. Ten slotte zijn ook de gedragsproblemen gedaald met 30%. Vooral agressief gedrag en voortdurend aandacht zoeken verminderen. Agressie kwam voor bij 21 kinderen en is geminderd tot 11 kinderen. Voordien zochten 24 kinderen voortdurend aandacht (soms of vaak) en in de leefgroep waren dat er nog 14.

Als negatieve effecten bleek dat het kleine aantal meisjes als negatief werd ervaren, vooral ook door het storend gedrag van jongens. Een kleine minderheid had problemen met contractwerk en zelfstandig werken en verder werd nog gemeld dat ouders van andere kinderen afgunstig reageren. De meeste kinderen zagen weinig of geen negatieve effecten. Genoemd werd onder andere veel werken, het zelf verbeteren en veel contractwerk. De suggesties voor verbetering gingen van een beter evenwicht meisjes/jongens, meer betrokkenheid van de ouders tot een betere ondersteuning voor de leerkrachten.

Wat betreft de schoolse vorderingen blijkt dat de meesten vinden dat er veel is bijgeleerd, hoewel ze ook vonden dat er weinig les en huiswerk was. Veel ouders (27%) hebben blijkbaar niet zo'n goed zicht op de vorderingen van 'leren leren'. Ook wat betreft het studieniveau heeft 36% van de ouders hier geen zicht op. Slechts 2 ouderparen vinden dat hun kind onder het niveau zit.

Wat betreft technieken blijkt een grote meerderheid contractwerk, projecten en spreekbeurten leuk te vinden. Klassikale instructie daarentegen vindt een meerderheid vervelend evenals de lessen samen met andere kinderen. Contractwerk en spreekbeurten wordt door een meerderheid ervaren als moeilijk, terwijl een grote meerderheid klassikale instructie gemakkelijk vindt. De GWP was ten slotte voor iedereen een onverdeeld succes.

5. Integratie en leefgroepen

5.1. Inleiding

Wanneer een groep hoogbegaafden in aparte klassen wordt gezet, ontstaat het risico dat deze kinderen zich opsluiten met hun ‘soortgenoten’. Bij aanvang is hier aandacht voor geweest en heeft men bij het leefgroepproject een aantal ‘integratiemomenten’ voorzien met andere klassen. De reden voor afschaffing van de leefgroepen namelijk dat zij functioneren als een ‘school binnen een school’ doet echter vermoeden dat deze integratie niet zo’n groot succes was. In dit deel van de enquête willen we daarom nagaan hoe ‘geïntegreerd’ de leefgroepkinderen zijn. Wat integratie betreft zijn er echter verschillende facetten die een rol spelen. Niet alleen het feit dat kinderen samen activiteiten ondernemen, maar ook de kwaliteit van deze gezamenlijke activiteiten bepaalt de mate van integratie. In dit onderzoek wordt de kwaliteit van integratie niet gemeten. ‘Integratie’ wordt enkel bepaald aan de hand van vriendschapsrelaties van de hoogbegaafden en deelname aan vrijetijdsclubs. Dit is uiteraard een beperkte indicatie.

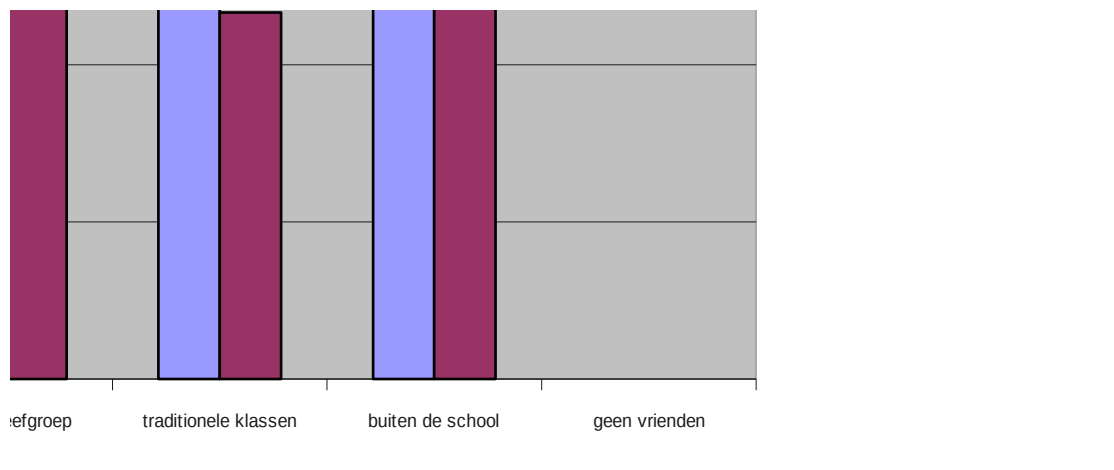
5.2. Integratie van leefgroepkinderen

De resultaten uit de enquête zijn als volgt:

Tabel 5.1 Vriendenkring periode ‘in de leefgroepen’ (volgens ouders en kinderen)

Leefwereld Tijdens leefgroepen	Volgens ouders		Volgens kinderen(*)	
	Absoluut	%	Absoluut	%
eigen leefgroep	32	97,0	30	100,0
andere leefgroep	23	69,7	24	80,0
traditionele klassen	18	54,5	14	46,7
buiten de school	23	69,7	26	86,7
geen vrienden	0	0,0	0	0,0

(*) 3 kinderen vulden de enquête niet in. (percentages berekend op aantal ingevulde enquêtes).



Hieruit blijkt dat zowel ouders als kinderen rapporteren dat er toch veel vriendschapsbanden zijn met kinderen uit traditionele klassen. Verder valt op dat kinderen toch een lager percentage opgeven dan ouders. De resultaten zijn echter niet goed vergelijkbaar omdat 3 kinderen de enquête niet invulden. Op een totaalpopulatie van 33 kan dit het verschil wel verklaren. Verder blijkt nog dat geen kind zegt geen vrienden te hebben.

Om de mate van integratie in de periode voor de leefgroepen te meten, kijken we na hoeveel kinderen **enkel** in de leefgroepen of buiten de school vrienden hebben.

Tabel 5.2: Leefwereld periode 'in de leefgroepen' volgens ouders en kinderen

Leefwereld	Volgens ouders		Volgens kinderen(*)	
	Absoluut	%	Absoluut	%
Tijdens leefgroepen	18	54,5	14	46,7
enkel lg of buiten de school	15	45,5	16	53,3
geen vrienden	0	0,0	0	0

(*) 3 kinderen vulden de enquête niet in.

Uit deze tabel kunnen we concluderen dat ongeveer de helft van de kinderen (volgens de ouders 46% en volgens de kinderen 53%) enkel in de leefgroepen of buiten de school vrienden hebben.

Vergelijken we nu deze gegevens met de situatie voor de leefgroepen dan krijgen we volgend beeld volgens de ouders:

Tabel 5.3: Leefwereld periode ‘voor de leefgroepen’ volgens ouders

Leefwereld	Volgens ouders	
	Absoluut	%
Voor de leefgroepen		
eigen klas met normaalbeg.	25	75,8
enkel buiten de school of met hb	5	15,2
geen vrienden	3	9,1

En volgens de kinderen

Tabel 5.4: Leefwereld periode ‘voor de leefgroepen’ volgens kinderen

Leefwereld	Volgens kinderen (*)	
	Absoluut	%
Voor de leefgroepen		
eigen klas of andere klassen	25	83,3
enkel buiten de school	2	6,7
geen vrienden	3	10,0

(*) 3 kinderen vulden de enquête niet in.

Opmerkelijk is dat 3 kinderen geen vrienden hadden voor de leefgroepen. Verder blijkt dat ook voor de leefgroepen zo’n 15% van de kinderen enkel vrienden buiten de school of met hoogbegaafden hadden. Het verschil in score bij de kinderen kan verklaard worden doordat drie kinderen de enquête niet invulden. .

Het % kinderen dat aansluiting vindt bij kinderen uit de eigen klas ligt hoger in de periode voor de leefgroepen dan in de periode tijdens de leefgroepen. Toch ligt het moeilijk om hieruit conclusies te trekken wat betreft ‘integratie’ bij gebrek aan vergelijkingsmateriaal. Het lijkt immers logisch dat kinderen (hoogbegaafd of niet) eerder aansluiting zoeken bij kinderen die in dezelfde klas zitten. Dat redelijk veel hoogbegaafden in normale klassen toch enkel vrienden hebben buiten hun school of zelfs geen vrienden hebben, lijkt er eerder op te wijzen dat deze kinderen moeilijk(er) aansluiting vinden bij normaalbegaafden. Maar om dat hard te maken zouden we moeten vergelijken hoe de verdeling ligt bij normaalbegaafden. Hoe ligt daar het percentage kinderen die enkel buiten de school vrienden hebben of helemaal geen vrienden?

Ten slotte werd in de vragenlijst van de kinderen de vraag gesteld of ze graag meer/minder of evenveel dingen doen samen met kinderen uit gewone klassen. Het antwoord van de kinderen was als volgt:

Tabel 5.5 Mate waarin hoogbegaafden activiteiten willen met andere kinderen

Samen met andere kinderen	Meer		Minder		Evenveel	
	Absoluut	%	Absoluut	%	Absoluut	%
	4	13,3	16	53,3	10	33,3

Hieruit blijkt dat een meerderheid van de kinderen (53%) liever minder dingen wil organiseren met kinderen uit gewone klassen.

Ten slotte hebben we de leefwereld van de leefgroepkinderen ook nagegaan aan de hand van hun vrijetijdsbesteding. De resultaten waren:

Tabel 5.6: Deelname aan vrijetijdsclubs

Vrijetijdsclubs	Absoluut %	
Enkel scouts (of chiro)	2	6,1
Enkel academie	3	9,1
Enkel sportclub	10	30,3
Scouts en academie	3	9,1
Scouts en sportclub	3	9,1
Academie en sportclub	3	9,1
Sport en hb-club	1	3,0
Scouts, academie, sportclub	4	12,1
Geen	3	9,1
Niet ingevuld	1	3,0

Hieruit blijkt dat slechts 3 kinderen (9%) aan geen enkele vrijetijdsclub deelnemen. Verschillende kinderen zijn in meer dan 1 club (42%).

5.3. Conclusie

Ongeveer de helft van de kinderen hebben enkel vrienden in de leefgroepen of buiten de school. Dat betekent niet dat ze enkel optrekken met hoogbegaafden. Negentig procent van de kinderen nemen immers deel aan vrijetijdsclubs met normaal begaafden.

6. Samenvatting en conclusies

Dit onderzoek kwam tot stand naar aanleiding van de afschaffing van het leefgroepensysteem in de basisschool 't Kofschip. Vanuit de ouders was er de vraag om een grondige evaluatie te maken.

In de theoretische uitgangspunten heb ik op basis van literatuur over hoogbegaafdenproblematiek vastgesteld dat hoogbegaafden niet enkel problemen op cognitief vlak kunnen ondervinden, maar bij een gebrekkige begeleiding ook problemen op emotioneel en sociaal vlak en dat ze bovendien gedragsproblemen kunnen ontwikkelen. De basishypothese was dat problemen daarom in een voor hoogbegaafden geschikte omgeving niet ontstaan of als ze er al waren, zullen verminderen.

Het onderzoek is gebaseerd op enquêtes, die verspreid werden via mail of werden rondgedeeld aan de schoolpoort. In de enquête is een deel voor ouders en een deel om in te vullen door de kinderen. De verschillende onderdelen waren: profiel van het kind, schoolgeschiedenis, leefgroepen en schoolse vorderingen.

Er was een respons van 33 op een totaal van 55 kinderen of 60% van de totale leefgroepopulatie. 3 kinderen van de 33 vulden het onderdeel voor kinderen niet in.

Uit de resultaten blijkt duidelijk dat het om een groep kinderen gaat die expliciet nood hadden aan specifieke begeleiding. Dit blijkt niet alleen uit de adviezen bij het onderzoek maar ook uit het overzicht van de problemen. Deze kinderen ondervinden niet enkel op cognitief vlak problemen maar ook op emotioneel en sociaal vlak zijn er problemen evenals met het gedrag. Bij de jongens zegt 70 % van de ouders leerproblemen te ondervinden. Wat betreft emotionele, sociale en gedragsproblemen zijn er respectievelijk 59%, 48% en 65% van de ouders die op dat vlak problemen signaleren. Voor de meisjes zijn de cijfers: 66% leerproblemen, 69% emotionele problemen, 48% sociale problemen en 40% gedragsproblemen. Ook uit de open vraag voor kinderen (hoe voelde je je voor de leefgroepen) blijkt dat velen zich daar slecht voelden (weinig vrienden, verveling, ..) Bovendien zijn bijna de helft van de kinderen (45%) nog extra belast met een andere leerstoornis.

Wat betreft het schoolverleden, stelden we vast dat 30% van de groep enige vorm van begeleiding kregen in het verleden en dat 36% versneld is. Slechts 15% van de kinderen zaten in de periode voor de leefgroepen in 't Kofschip.

Bijna alle kinderen (uitgezonderd 1) hebben zich laten testen voor hoogbegaafdheid. Opvallend is dat de adviezen vaak expliciet doorverwezen naar de leefgroepen. Dit verklaart wellicht de toevloed van hoogbegaafden in 't Kofschip en het feit dat ongeveer 85% van de kinderen van een andere school kwam.

De ouders hadden hoge verwachtingen van de leefgroepen. Een meerderheid gaf 'contact met ontwikkelingsgelijken' op als voornaamste reden om te kiezen voor de leefgroepen. Maar ook de aanpak van emotionele problemen was voor iets minder dan de helft een reden. Cognitieve stimulans werd slechts door 36% van de ouders opgegeven als reden om voor dit systeem te kiezen. De ouders werden in hun verwachtingen niet teleurgesteld. De problemen verminderden immers over heel de lijn zeer sterk. Bij jongens waren er nog 20% leerproblemen, 42% emotionele problemen, 24% sociale problemen en 47% gedragsproblemen of een vermindering met 40% op het totaal aantal gemelde problemen. Bij meisjes waren er nog 23% leerproblemen, 42% emotionele problemen, 35% sociale en 26% gedragsproblemen of een vermindering met 39% op het totaal aantal gemelde problemen.

Enkel wat betreft 'met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan' zijn er in de leefgroepen meer kinderen die dit signaleren (soms of veel) dan in de periode daarvoor. Vermits de problemen op alle andere vlakken verbeteren, vermeld ik hier enkel de grootste verbeteringen. Wat betreft leerproblemen daalt vooral het schoolmoe-zijn. Wat de emotionele problemen betreft, is er een zeer sterke verbetering in psychosomatische klachten en faalangst. Op sociaal vlak is de sterkste daler 'er niet bijhoren' zowel voor jongens als voor meisjes. Ten slotte is agressief gedrag sterk gedaald en zijn er veel minder kinderen die voortdurend aandacht zoeken.

Ook uit de reactie van de ouders (open vragen) blijkt dat de problemen sterk verminderd zijn. Ze melden dat hun kind zich gemotiveerder, beter in zijn vel voelt. De kinderen denken er ook zo over.

Als negatieve effecten bleek dat het kleine aantal meisjes als negatief werd ervaren, vooral ook door het storend gedrag van jongens. Een kleine minderheid had problemen met contractwerk en zelfstandig werken en verder werd nog gemeld dat ouders van andere kinderen afgunstig reageren. De meeste kinderen zagen weinig of geen negatieve effecten.

Genoemd werd onder andere veel werken, het zelf verbeteren en veel contractwerk. De suggesties voor verbetering gingen van een beter evenwicht meisjes/jongens, meer betrokkenheid van de ouders tot een betere ondersteuning voor de leerkrachten.

Wat betreft de schoolse vorderingen, blijkt dat de meesten vinden dat er veel is bijgeleerd, hoewel ze ook vonden dat er weinig les en huiswerk was. Veel ouders (27%) hebben blijkbaar niet zo'n goed zicht op de vorderingen van 'leren leren'. Ook wat betreft het studieniveau, heeft 36% van de ouders hier geen zicht op. Mogelijk was er vanuit de school niet voldoende feedback over de vorderingen van de kinderen? Geen van de ouders vindt echter dat zijn kind onder het niveau zit.

Wat betreft technieken blijkt een grote meerderheid contractwerk, projecten en spreekbeurten leuk te vinden. Klassikale instructie daarentegen vindt een meerderheid vervelend evenals de lessen samen met andere kinderen. Contractwerk en spreekbeurten wordt door een meerderheid ervaren als moeilijk, terwijl een grote meerderheid klassikale instructie gemakkelijk vindt. De GWP (beter bekend als de 'bosklassen' of de 'zeeklassen') was ten slotte voor iedereen een onverdeeld succes.

Ongeveer de helft van de kinderen heeft enkel vrienden in de leefgroepen of buiten de school. Dat betekent niet dat ze enkel optrekken met hoogbegaafden. Negentig procent van de kinderen nemen immers deel aan vrijetijdsclubs met normaal begaafden. Een meerderheid vindt de activiteiten met kinderen uit andere klassen vervelend en wenst liever minder integratiemomenten. Misschien moet hier verder onderzoek gebeuren naar de 'aard van de integratiemomenten'. Dat kinderen wel deelnemen aan sportclubs etc. betekent dat integratie wellicht beter op het vlak van sport en andere activiteiten georganiseerd wordt in plaats van in leeractiviteiten.

In 't algemeen kunnen we dus besluiten dat de leefgroepen voor deze doelgroep een enorme verbetering betekenden met de periode daarvoor. We konden echter ook vaststellen dat de problematiek bij aanvang redelijk groot was en dat er een grote diversiteit is in de hoogbegaafdengroep met 45% kinderen, die ook nog andere leerstoornissen ervaren (ADHD, Asperger, dyslexie etc.). Ongetwijfeld moet dit voor de leerkrachten een enorme inspanning gevergd hebben om gedifferentieerd les te geven voor zo'n grote heterogene groep.

Bovendien merken we dat er een enorme toevloed van hoogbegaafden is geweest naar de basisschool 't Kofschip. De vraag is of zo'n kleine school zo'n snelle toevloed wel aankan.

Om de evaluatie van de leefgroepen volledig te maken is daarom ook de visie van de leerkrachten en de school essentieel. Hoe hebben de leerkrachten de leefgroepen ervaren en welke effecten hadden de leefgroepen op de andere kinderen in de school? Deze zaken kunnen wellicht in een vervolgstudie nader worden bekeken. Ook wat betreft het didactisch concept zelf is er nog veel nader onderzoek nodig. Het zou overigens interessant zijn om na te gaan hoe de problemen van deze specifieke groep evolueren in de onderwijsomgevingen waarin ze terecht zullen komen.

Ik wil ik nog even wijzen op de methodische beperkingen van dit onderzoek en waarschuwen voor extrapolaties. Dat deze specifieke groep er in dit project zo op vooruitgang bewijst nog niet dat een leefgroepenomgeving op zich de verklarende factor is, noch dat dit dé oplossing is voor hoogbegaafden. Immers, het gaat om een zeer specifieke groep met een groot aantal kinderen met bijkomende problemen. Een niet te onderschatten factor is verder ook de gemotiveerde leerkrachten in de leefgroepen en hun individuele aanpak. Het is daarom niet duidelijk hoe deze ‘leefgroepenomgeving’ voor verbeteringen zorgde: was het de aanpak van de leerkrachten, de didactische methode, het samenzijn met ontwikkelingsgelijken? Wellicht een combinatie van alles. Mogelijk hebben een aantal kinderen ook vooruitgang geboekt omdat de thuisomgeving een betere opvang kon voorzien eens het probleem van hoogbegaafdheid duidelijk was.

Uit dit onderzoek blijkt in ieder geval wel duidelijk dat de leefgroepen hoogbegaafden aantrok, die een groot aantal problemen had, zowel op sociaal, emotioneel, cognitief als gedragsmatig vlak als op het vlak van leerstoornissen. De gestage stijging van het aantal hoogbegaafden in 't Kofschip én het feit dat dit leefgroepenproject voor de kinderen een enorme verbetering bleek te zijn, bewijst dat er nood is aan degelijke begeleiding van hoogbegaafden, zeker wanneer het om hoogbegaafden gaat met bijkomende leerproblemen. Anderzijds is ook duidelijk dat zo'n grote concentratie hoogbegaafden met extra leerproblemen een enorme belasting is voor de leerkrachten.

VERWIJZINGEN

DE BOER G. Ch (red.)

2000 "Ruimte voor leren", Hoogbegaafde leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs, CPS, Amersvoort.

DE HOOP F. en JANSON D.J.

1993 "Omgaan met (hoog)begaafde kinderen", Een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin. Uitgeverij Intro, Nijkerk.

DELISLE Jim en LEWIS Barbara

2003 "The survival guide for teachers of gifted kids. How to plan, manage and evaluate programs for gifted youth K-12". Free Spirit Publishing.

D'HONDT C. en VAN ROSSEN Hilde

1999 "Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis", Een gids voor ouders en leerkrachten. Garant, Leuven-Apeldoorn.

FALLETTA, Nicholas,

1989 *Logische en onlogische paradoxen*. Aramith uitgevers Bloemendaal.

FREEMAN Joan

1998 "Educating the Very Able" Current International research. University of Middlesex, London.

FRUMAU-VAN PINXTEN

2000 "Samen leren omgaan met begaafdheid" in DE BOER G. Ch. (red.), "Ruimte voor leren", Hoogbegaafde leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs, CPS, Amersvoort.

MOOIJ T.

1991 "Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen", richtlijnen voor passend onderwijs. Coutinho, Muiderberg.

1994 "Hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming", Katholieke Universiteit te Nijmegen.

MULLER Theresa

"Mijn kind is hoogbegaafd". Zo kunnen ouders de opvoeding en ontwikkeling van hun hoogbegaafde kind positief beïnvloeden. Deltas, België-Nederland.

NEETENS Ann

“Inclusief onderwijs in een exclusieve groep.

NEETENS Ann, VERBIST Pascale en VERHEYE Daniëlle,

“Projectevaluatie Leefgroepen met Meerbegaafden”, Schooljaar 2001-2002.
(Niet uitgegeven rapport van basisschool 't Kofschip)

NELISSEN Jo en SPAN Pieter (red)

1999 “Begaafde kinderen op de basisschool” Suggesties voor didactisch handelen.
Bekadidact, Baarn.

PORTER Louise

1999 “Gifted Young Children”, A guide for teachers and parents. Open University
Press, Buckingham.

SCHUURMAN, VAN DER HEYDEN

2000 “Risicofactoren (hoog)begaafde leerlingen in DE BOER G. Ch. (red.), “Ruimte
voor leren”, Hoogbegaafde leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs, CPS,
Amersvoort.

TERRASSIER Jean-Charles

1992 “Gifted children: Research and education in France”, in MONKS F.J.,
KATZKO en VAN BOXTEL (red.), “Education of the Gifted in Europe:
Theoretical and Research Issues”, Report of the educational research workshop
held in Nijmegen 23-26 july 1991, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, Lisse.

VAN BOXTEL H.W., BROEKMAN G.H.A. en ROELOFS J.J.W.

1987 Hoogbegaafden in het basisonderwijs”, Een inventarisatie van de situatie,
Katholieke Universiteit, Nijmegen.

VAN GERVEN Eleonoor

2001 “Zicht op hoogbegaafdheid”, Handboek voor leerkrachten in het basis-
onderwijs. Lemma, Utrecht.

WEBB James T, MECKSTROTH Elisabeth A., TOLAN Stephanie S.

2000 “De begeleiding van hoogbegaafde kinderen: een praktische gids voor ouders
en andere opvoeders”, Van Gorcum, Assen.

WIND Willem en FEENSTRA Anneke

2003 “Omgaan met hoogbegaafde leerlingen”. Een praktische handreiking voor de
PABO, Coutinho, Bussum.

BIJLAGEN

Leefgroepen: enquête voor ouders en kinderen

1. Profiel van uw kind

- Leeftijd van uw kind:..... Huidige klas:..... Geslacht: Jongen/meisje
- Wat waren de problemen van uw kind in het verleden (de periode **voor** de leefgroepen)? Duid aan met een kruisje.

Aard probleem	Nooit	Soms	Vaak
Leerproblemen:			
• Onderpresteren			
• Schoolmoe			
• Lage motivatie			
• Andere:.....			
Emotionele problemen:			
• Laag zelfbeeld			
• Depressief			
• Zelfmoordgedachten			
• Psychosomatische klachten			
• Overgevoelig			
• Faalangst			
• Perfectionisme			
• Kritische ingesteldheid			
• Andere:.....			
Sociale problemen:			
• Gepest worden			
• Er niet bijhoren/geen aansluiting vinden met andere kinderen			
• Enkel met oudere of jongere kinderen kunnen spelen			
• Enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan			
• Andere:.....			
Gedragsproblemen:			
• Zich niet aan de regels houden			
• De les storen			
• Onbeleefd gedrag			
• Voortdurend aandacht zoeken			
• Agressief gedrag, woedeuitbarstingen			
• Andere:.....			
Andere problemen:			
• Bedwateren			
•			
•			

- Heeft uw kind nog andere leerstoornissen?
 - ☐ Dyslectie
 - ☐ Autisme/asperger
 - ☐ Orthografie
 - ☐ ADHD
 - ☐ Andere:.....
- Werde uw kind getest voor hoogbegaafdheid? Ja/Neen
Zo ja, door welke organisatie?

- CLB
 - Resultaat:.....
 - Advies:
 -
 -
- CBO
 - Resultaat
 - Advies:.....
- Andere:
 - Resultaat:.....
 - Advies:
 -
 -

- Met welke problemen kampte uw kind terwijl hij/zij **in de leefgroepen** zat?

Duid aan met een kruisje.

Aard probleem	Nooit	Soms	Vaak
Leerproblemen:			
• Onderpresteren			
• Schoolmoe			
• Lage motivatie			
• Andere:.....			
Emotionele problemen:			
• Laag zelfbeeld			
• Depressief			
• Zelfmoordgedachten			
• Psychosomatische klachten			
• Overgevoelig			
• Faalangst			
• Perfectionisme			
• Kritische ingesteldheid			
• Andere:.....			
Sociale problemen:			
• Gepest worden			
• Er niet bijhoren/geen aansluiting vinden met andere kinderen			
• Enkel met oudere of jongere kinderen kunnen spelen			
• Enkel met ontwikkelingsgelijken kunnen omgaan			
• Andere:.....			
Gedragsproblemen:			
• zich niet aan de regels houden			
• de les storen			
• onbeleefd gedrag			
• voortdurend aandacht zoeken			
• agressief gedrag, woedeuitbarstingen			
• Andere:.....			
Andere problemen:			
• Bedwateren			
•			
•			

2. Schoolgeschiedenis

- Hoeveel scholen bezocht uw kind ('t Kofschip niet inbegrepen):.....
- Zat uw kind in een Octopusklas tijdens de kleuterklas? Ja/nee
- Aantal jaren in de leefgroep:.....
- Mijn kind is versneld (in een hoger studiejaar dan normaal voor zijn/haar leeftijd): Ja/nee
- Werd uw kind in de periode voor de leefgroepen begeleid als hb? (Meerdere antwoordmogelijkheden).
 - ☐ geen specifieke begeleiding in geen enkele school
 - ☐ individuele begeleiding
 - ☐ dmv kangoeroeklassen
- Situeer in welke onderwijsvorm(en) de in punt 1 vermelde problemen zich voordeden of voordoen. Duid aan met kruisjes. (Ga naar de volgende vraag als er geen problemen waren of zijn)

	Gewone onderwijs (geen enkele begeleiding voor hb)	Gewone onderwijs (met individuele begeleiding voor hb)	Kangoeroeklassen	Leefgroepen
Leerproblemen				
Emotionele problemen				
Sociale problemen				
Gedragsproblemen				
Andere (+ omschrijf)				

3. De leefgroepen

- Wat was **belangrijkste** reden om te kiezen voor de leefgroepen ? Met andere woorden wat was uw verwachting ten aanzien van de leefgroepen?

- ☐ Geen specifieke reden
- ☐ Cognitieve stimulans (betere aanpak leerproblemen)
- ☐ Contact met ontwikkelingsgelijken
- ☐ Betere aanpak emotionele problemen
- ☐ Betere aanpak sociale problemen
- ☐ Betere aanpak gedragsproblemen
- ☐ Andere:

.....
.....

- Werden deze verwachtingen ingelost? Ja /Nee

want.....
.....

- Wat waren (nog) positieve effecten van de leefgroepen?

.....
.....
.....

.....
.....

- Wat waren (nog) negatieve effecten van de leefgroepen?

.....
.....
.....
.....

- Wat kan er volgens u nog verbeterd worden aan het systeem van de leefgroepen?

.....
.....
.....
.....

3. Schoolse vorderingen

- Had uw kind in de leefgroepen veel huiswerk? Ja / Nee
- Had uw kind in de leefgroepen veel les? Ja / Nee
- Heeft uw kind veel bijgeleerd in de leefgroepen? Ja / Nee
- Heeft uw kind voldoende technieken geleerd om te leren leren? Ja / Nee
- Zit uw kind voor zover u weet onder / juist op of boven het studieniveau van zijn leeftijd?
- In hoeverre verschillen zijn/haar schoolse vorderingen met de jaren voor de leefgroepen?

.....
.....

4. Leefwereld van het kind

- Heeft uw kind vriendjes?
 - ☐ Ja, in zijn/haar eigen leefgroep
 - ☐ Ja, in andere leefgroepen
 - ☐ Ja, in traditionele klassen op school
 - ☐ Ja, buiten de school (bijvoorbeeld vroegere klasgenootjes, vriendjes uit de buurt of van een club,...)
 - ☐ Nee, eigenlijk geen vrienden
- Aan welke vrijetijdsclubs neemt uw kind deel?
 - ☐ Scouts
 - ☐ Academie (tekenen, muziek...)
 - ☐ Sportclub
 - ☐ Hoogbegaafdenclub
 - ☐ Andere:.....
 - ☐ Geen
- Had uw kind vriendjes in de periode **voor** de leefgroepen?
 - ☐ Ja, in zijn/haar eigen klas met andere hb
 - ☐ Ja, in andere klassen met andere hb
 - ☐ Ja, in zijn/haar eigen klas met normaalbegaafde kinderen
 - ☐ Ja, buiten de school (bijvoorbeeld vroegere klasgenootjes, vriendjes uit de buurt of van een club,...)
 - ☐ Nee, eigenlijk geen vrienden

5. Vragenlijst voor de kinderen:

- Wat vond je leuk in de leefgroepen?

.....

.....

.....

.....

- Wat vond je helemaal niet leuk in de leefgroepen?

.....

.....

.....

.....

- Vertel hoe het vroeger was (voor je in de leefgroep zat)

.....

.....

.....

.....

- En hoe is het nu in de leefgroepen?

.....

.....

.....

.....

- Heb je vriendjes? (Zet een kruisje bij elk juist antwoord)

- ☐ Ja, in mijn eigen leefgroep
- ☐ Ja, in andere leefgroepen
- ☐ Ja, in de gewone klassen op school
- ☐ Ja, buiten de school (bijvoorbeeld met vroegere klasgenootjes, burens of vriendjes van een club)
- ☐ Nee, eigenlijk geen vrienden

- Had je vroeger (voor je in de leefgroep zat) vriendjes? (zet een kruisje bij elk juist antwoord)

- ☐ Ja, in mijn eigen klas
- ☐ Ja, in andere klassen
- ☐ Ja, buiten de school (bijvoorbeeld met vroegere klasgenootjes, burens of vriendjes van een club)
- ☐ Nee, eigenlijk geen vrienden

- Trek een cirkeltje rond het juiste antwoord:

Ik vond het **contractwerk**: vervelend leuk moeilijk gemakkelijk

Ik vond **projecten**: vervelend leuk moeilijk gemakkelijk

Ik vond **spreekbeurten**: vervelend leuk moeilijk gemakkelijk

Ik vond **klassikale instructie** vervelend leuk moeilijk gemakkelijk

Ik vond het **forum** vervelend leuk

Ik heb zelf deelgenomen aan het forum: Ja Nee

Ik vond de **uitstappen**: vervelend leuk

Ik vond de lessen samen met kinderen uit andere klassen:
vervelend leuk moeilijk gemakkelijk

Ik wilde graag meer - minder - evenveel dingen samen doen met kinderen uit
gewone klassen

Als je antwoordde dat je meer dingen wil samendoen, heb je dan ideeën wat je zoal samen
met de kinderen uit de gewone klassen wil doen? (Als je even veel wilde doen of minder
dan moet je deze vraag niet beantwoorden)

.....
.....

Kan je goed plannen? Ja / Nee

Had je veel huiswerk? Ja / Nee

Had je veel lessen? Ja / Nee

Voor kinderen uit leefgroep 4: Wat vond je van de GWP?

.....
.....