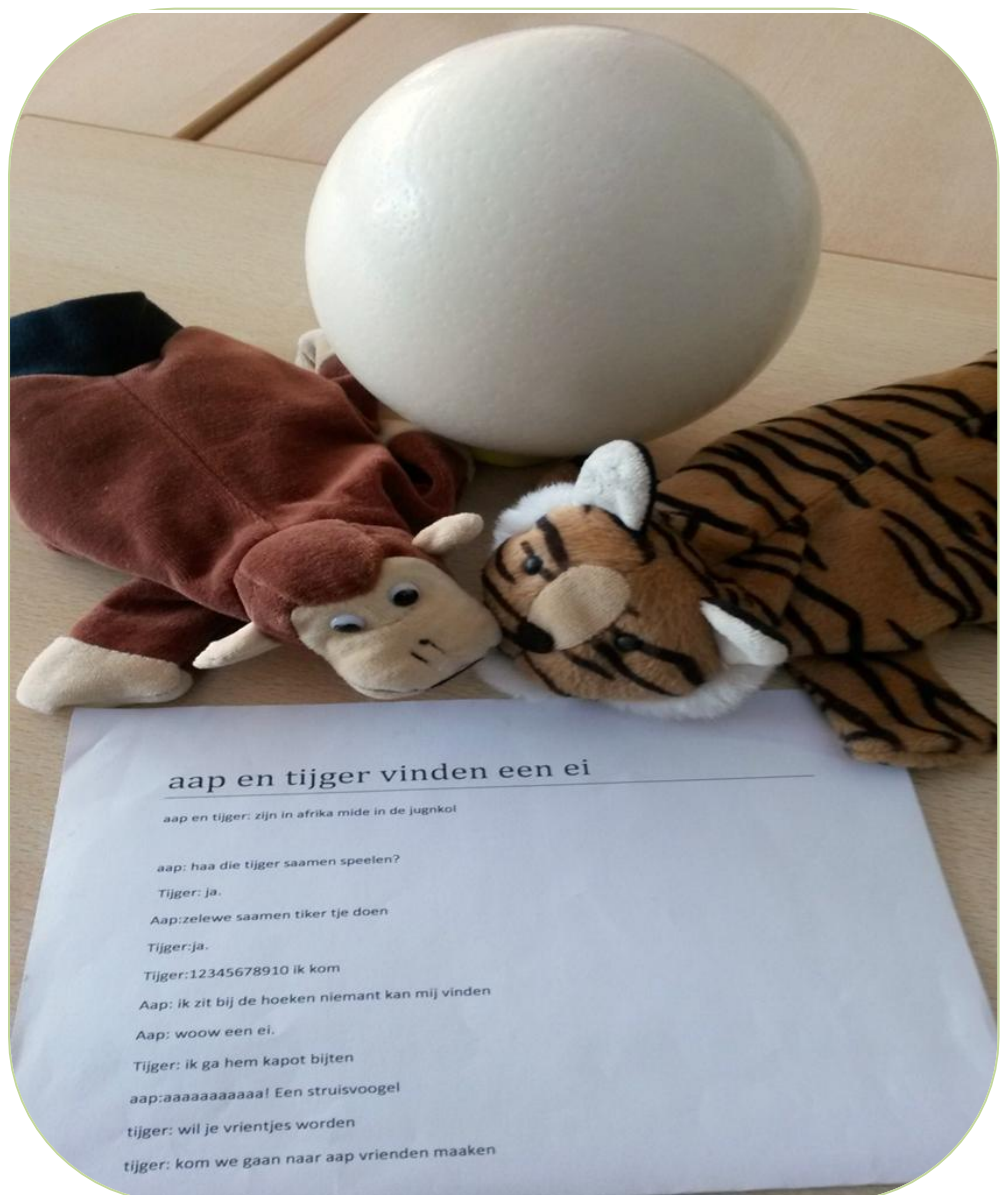


Monique Hovens 2409887
Master Special Educational Needs
Fontys OSO

Maart 2015.
Begeleider: Anja van Zon

Begaafde leerlingen:

*Ze komen er niet bij,
Ze zijn er bij!*



Introductie

In januari 2015 werk ik 32 jaar in het onderwijs waarvan 25 jaar als leerkracht van groep 1/2 en 6 jaar als leerkracht van groep drie. Ik ben in het bezit van het diploma kleuterleidster, hoofdakke kleuterleidster en het diploma applicatie(volledig bevoegd leerkracht basisonderwijs). Hoe het jonge kind spelend tot leren komt en hoe ik daarbij kan ondersteunen, zie ik nog steeds als een uitdaging in mijn dagelijkse praktijk. Na 25 jaar werken op dezelfde basisschool heb ik de overstap gemaakt naar een andere basisschool. Voor mij een logische stap om me verder te ontwikkelen als leerkracht.

Onderzoekscontext

Mijn huidige basisschool telt 206 leerlingen verdeeld over 8 groepen. Er werken 14 leerkrachten en 1 onderwijsassistent. De school staat midden in een woonwijk nabij het centrum. Er wordt gewerkt volgens het leerstofjaarklassensysteem. De school heeft een protestants-christelijke identiteit en trekt kinderen uit de hele omgeving. De school trekt ook veel tweetalige leerlingen. De meeste ouders van deze leerlingen zijn werkzaam bij ASML, een Nederlands hightechbedrijf. Ik werk fulltime waarvan 4 dagen in groep drie en één dag als coach voor collega's en studenten in de onderbouw. Daarnaast ben ik actief lid van de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad (GMR).

Groep 3, de onderzoeksgroep, bestaat uit 29 leerlingen. Er wordt gewerkt met de 2^e maandversie van Veilig Leren Lezen.

Op mijn school staat het onderwerp (hoog)begaafdheid de komende jaren hoog op de strategische agenda. Door het volgen van de Master Sen wil ik me specialiseren in (hoog)begaafdheid en op mijn school de rol aannemen van "change agent".

Samenvatting

Wat ga ik doen met begaafde leerlingen die met een hoog leesniveau groep 3 binnenkomen? Maan, roos, vis aanbieden? De verdiepingsversie van Veilig Leren Lezen aanbieden (de zonversie)? Uit ervaring weet ik dat dit niet aansluit bij wat deze leerlingen nodig hebben. Omdat ik op zoek ben naar een antwoord, is dit het uitgangspunt geworden voor mijn onderzoek.

Na het volgen van de modules begaafdheid (BGF) ben ik gaan onderzoeken wat de theorieën Gardner (1983) en Bloom (1956) kunnen betekenen bij het maken van verrijkingsopdrachten passend binnen het curriculum van Veilig Leren Lezen. Met deze theorieën als basis ben ik verrijkingstaken gaan bedenken passend bij de aangeboden woorden. Beeldopnames laten een hoge betrokkenheid en enthousiasme zien. Na afloop hebben de kinderen de meeste taken, met behulp van een schaalvraagstelling (Cauffman, 2011) beoordeeld als “superleuk”. Voor het beoordelen van de beeldopnames heb ik mijn Critical Friends (CF) ingezet, mijn IB-er en mijn duopartner.

Dit onderzoek laat zien dat alleen het maken van verrijkingstaken niet voldoende is om de leerlingen een goed onderwijsaanbod te geven. De leerlingen hebben begeleiding nodig. Daarvoor moet de leerkracht tijd vrij kunnen maken en een beroep kunnen doen op verschillende leerkrachtvaardigheden. Het “timemanagementmodel binnen het Directe Instructiemodel^{extra}” (Gerven, 2014) heeft mij geholpen gemiddeld 5 tot 6 minuten te creëren voor instructie, feed up en feedback. De hoeveelheid begeleidingstijd kan door inzet van het model waarschijnlijk toenemen wanneer dit model vanaf het begin van het schooljaar wordt ingezet. Dit is dan ook één van mijn aanbevelingen.

Het hele onderzoek heeft een groot beroep gedaan op mijn leerkrachtvaardigheden als: creativiteit, organiseren, differentiëren, instructie geven en reflecteren. Mijn dagboek (Ponte, 2012) heeft me geholpen bij dit proces. Omdat alles opgeschreven is, was het makkelijker het proces te bewaken, terug te kijken en vooruit te plannen.

De conclusie van dit onderzoek is dat verrijkingstaken met Gardner en Bloom prima in te zetten zijn bij de lessen Veilig Leren Lezen met als voorwaarden een leerkracht die in staat is te zorgen voor een goed klassenmanagement en beschikt over specifieke leerkrachtvaardigheden.

Alle oorzaakgevolg relaties zijn in mijn onderzoek niet meegenomen.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Probleemverkenning in de praktijk

In mijn praktijk krijg ik steeds meer te maken met leerlingen voor wie het onderwijsaanbod van groep 3 te eenvoudig is. Het gaat om leerlingen die gesignaleerd zijn in groep 1 of 2 met een ontwikkelingsvoorsprong (Gerven, 2009). Ze zijn gesignaleerd vanuit de quickscan uit het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) en/of uit gesprekken met ouders. Deze leerlingen kunnen vaak al vloeiend lezen, zijn verbaal en analytisch sterk, creatief in het bedenken van oplossingen, hebben een hoog werktempo en maken grote denkstappen. Vaak hebben deze leerlingen een A of A+ score op de kleutertoetsen. In de kleutergroepen hebben deze leerlingen al gewerkt met materialen die geschikt zijn voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. En dan gaan ze naar groep 3. Vanuit mijn ervaring weet ik dat de stof van groep 3 niet aansluit bij wat deze kinderen vragen en nodig hebben.

Als ouder van een begaafd kind weet ik als geen ander dat deze kinderen een passend onderwijsaanbod nodig hebben om aan hun behoefte voldoen. Maar wat hebben deze leerlingen dan nodig op het gebied van leerstofaanpassing en leeromgeving? Ik moet zorgen dat de leerlingen niet alleen presteren, laten zien wat ze al kunnen, maar dat ze ook stof en vaardigheden leren die ze nog niet kunnen. Om te beginnen zijn andere gesprekken met de leerlingen zelf en hun ouders belangrijk. De ouders wil ik meenemen in mijn zoektocht naar een passend aanbod dat ik vanuit een theoretisch kader neer ga te zetten. Door hen kom ik meer te weten over het gedrag van de leerlingen en wat mijn onderwijsaanbod met ze doet. Ouders en leerlingen heb ik nodig om te kunnen reflecteren op mijn onderwijsaanbod.

Welke leerkrachtvaardigheden moet ik inzetten om tegemoet te komen aan wat de (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben? Voor toets "Casus" heb ik geprobeerd de (hoog)begaafde leerlingen een weektaak aan te bieden met instructie en feedback. Ik ben niet in staat ben geweest dit consequent vol te houden. Mijn klassenmanagement is niet toereikend gebleken om dit goed te organiseren. Het lukte me niet om de grote groep voor langere tijd zelfstandig te laten werken omdat ik ze niet goed genoeg geleerd heb met uitgestelde aandacht om te gaan.. Daardoor is structureel te weinig tijd vrij gemaakt voor instructie en feedback.

Voor het aanpassen van het onderwijsaanbod heb ik toen geoefend om de taxonomie van Bloom in te zetten. De leerlingen hebben heel betrokken gewerkt aan opdrachten die een beroep hebben gedaan op het analyseren, evalueren en creëren. Dit onderwijsaanbod is voor begeleiding, instructie en feedback, van deze opdrachten te weinig planmatig geweest. Door deze ervaring weet ik dat de taxonomie in mijn praktijk zou kunnen werken als het zelfstandig werken in de groep op een goede manier wordt aangeboden en consequent wordt ingezet.

Ik wil aan de verwachtingen van ouders en leerlingen tegemoet komen, niet alleen omdat dit van me verwacht wordt als professional maar ook vanwege mijn rol als ervaringsdeskundige. Mijn kind heeft niet leren leren en als gevolg daarvan dreigt nu uitval op het voortgezet onderwijs. In mijn POP heb ik dit destijds beschreven als één van de drijfvers waardoor ik me nu wil inzetten voor de groep begaafde leerlingen.

De maatschappelijke discussie gaat tegenwoordig steeds vaker over excellentie bij kinderen. Dat er in het onderwijs veel meer aandacht voor moet komen zodat we in Nederland meekunnen op het hoogste internationale niveau van kennis. Onze huidige staatssecretaris heeft dit zo benoemd in zijn artikel in de Volkskrant (2013). Kinderen uitdagen tot betere prestaties begint al in de onderbouw van de basisschool. Staatssecretaris Dekker stelt in zijn kamerbrief van 2 september 2013, dat uit het internationaal PISA onderzoek blijkt dat landen waar toptalenten goed presteren vaak een cultuur hebben waarin cijfers heel belangrijk zijn. Hierdoor stijgt de motivatie van de leerlingen om meer uit zichzelf te halen.

Een ontoereikend onderwijsaanbod, een te hoog of te laag verwachtingspatroon of een gebrekkige ontwikkeling van leerstrategieën kan leiden tot onderpresteren (Gerven, 2009). In een onderzoek naar het

curriculum van (hoog)begaafde leerlingen stelt Eyre(2007) de vraag of een goede leraar iemand is die het curriculum goed aanbiedt of iemand is die zijn professionaliteit gebruikt om het curriculum, waar nodig, aan te passen. Ik zou graag deze laatste leerkracht willen zijn. Mede door dit artikel zie ik mogelijkheden tot verandering, bijstelling van mijn onderwijspraktijk. Het is de leerkracht die er toe doet.

1.2 Doel van mijn onderzoek en de gewenste situatie

Aan het einde van mijn onderzoek verwacht ik een verrijkend onderwijsaanbod te kunnen samenstellen voor de (hoog)begaafde leerlingen tijdens de lessen Veilig Leren Lezen. De verrijkingsopdrachten zijn dan uitvoerbaar binnen mijn klassenmanagement en haalbaar qua tijd tijdens de les en in de voorbereiding.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Omdat het onmogelijk is het hele curriculum van groep 3 te onderzoeken beperk ik me tot het taal/leesaanbod. Ik kies niet voor het domein rekenen omdat de rekenmethode mij op dit moment nog voldoende differentiatiemogelijkheden biedt.

In mijn groep van 29 kinderen zitten nu twee kinderen gesignaleerd met een ontwikkelingsvoorsprong die lezen op instructieniveau M5 en instructieniveau M4. Op de DMT toetsen scoren ze A+. Voor deze leerlingen wil ik een onderwijsaanbod creëren dat aansluit bij de onderwerpen van de leesmethode, dat een beroep doet op hogere denkvaardigheden en tevens aansluit bij de interesses en leerstijlen van deze kinderen.

Onderzoeksvraag

Hoe kan ik tijdens de lessen van de methode Veilig Leren Lezen (VLL) aansluiten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen?

Deelvragen

1. Hoe zijn de theorieën van Bloom en Gardner in te zetten in mijn lessen van Veilig Leren Lezen voor de (hoog)begaafde leerlingen?
2. In hoeverre helpt “zelfstandig werken” mij om de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen tijdens de lessen van Veilig Leren Lezen te organiseren?
3. Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig om (hoog)begaafde leerlingen te kunnen begeleiden tijdens de lessen Veilig Leren Lezen?

Kernbegrippen

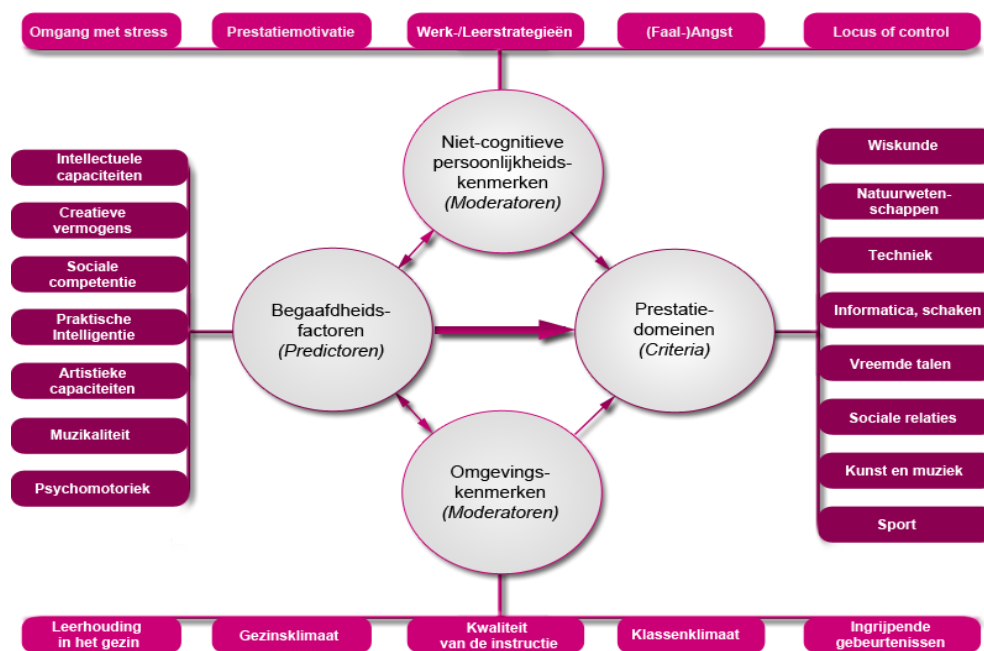
- Begaafdheid
- Onderwijsbehoeften
- Zelfstandig werken
- Leerkrachtvaardigheden
- Taxonomie van Bloom
- Meervoudige intelligentie (Gardner)

Hoofdstuk 2: theoretisch kader

2.1 Hoogbegaafdheid

De twee leerlingen uit dit onderzoek zijn een schooljaar eerder gediagnosticeerd als kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong. Van Gerven(2009) stelt dat een ontwikkelingsvoorsprong niet meer is dan voorlopen op de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het gemiddelde kind. Het invullen van de quickscan van het DHH, observaties en gesprekken met ouders hebben er voor gezorgd dat de leerkracht een ontwikkelingsvoorsprong kon vaststellen. In de ontwikkeling van de leerling met een ontwikkelingsvoorsprong zijn kenmerken te zien van leer- en persoonlijkheidseigenschappen die later herkenbaar kunnen zijn als eigenschappen van een begaafde leerling (Gerven, 2009). Voor deze leerlingen zal de leerkracht uit dit onderzoek, moeten aansluiten bij de behoefte aan een ander onderwijsaanbod. Staatsecretaris Sander Dekker (2014) stelt in zijn brief aan de kamer dat passend onderwijs niet alleen voor leerlingen met een beperking of een leerprobleem is, maar ook voor hoogbegaafde leerlingen. Dekker benoemt dat passend onderwijs de onderwijsbehoefte van de leerlingen centraal stelt. Dit is precies waar dit onderzoek voor bedoeld is.

In 1978 heeft Renzulli als definitie voor begaafdheid gezegd dat begaafdheid een interactie is tussen drie aanlegfactoren: een bovengemiddelde intelligentie, een hoog niveau van taakgerichtheid en een hoogniveau van creativiteit. Mönks (1995) heeft aan dit model nog 3 omgevingsfactoren toegevoegd: de invloed van het gezin, de school en ontwikkelingsgelijken. Door alleen het model van Renzulli en Mönks in te zetten, mis je de leerlingen die onderpresteren. Eén van de leerlingen uit het onderzoek laat helemaal geen taakgerichtheid zien maar wel een hoog niveau van creativiteit. Door het model van Heller erbij te betrekken komen ook de intelligenties van Gardner in beeld (www.nagc.org) en kan de leerkracht op zoek gaan naar interessegebieden bij de leerlingen die maken dat er geleerd kan worden vanuit deze krachtbronnen.



Figuur 1 Multifactorenmodel van Heller (Drent & Van Gerven, 2012, p. 18).

2.2 Welke onderwijsbehoeften hebben (hoog)begaafde leerlingen?

2.2.1 Compacten

Het standaardcurriculum is voor (hoog)begaafde leerlingen niet toereikend, het wordt ontwikkeld voor de gemiddelde leerlingen en biedt onvoldoende uitdaging (Boer.E, 2011). Het curriculum voor (hoog)begaafde leerlingen heeft dus aanpassingen. Compacten van het reguliere curriculum is een noodzakelijke voorwaarde in de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen (Drent, 2009). Drent (2009) omschrijft compacten als het overslaan van overbodige herhalings- en oefenstof en in bredere context het afstemmen van het leerstofaanbod op de (leer)eigenschappen. Zij stelt dat compacten niet alleen het schrappen van leerstof uit het reguliere aanbod is maar ook het inkorten van de instructiefase en het verkort nabespreken van gemaakte opdrachten. In de onderwijspraktijk, waar dit onderzoek plaatsvindt, wordt de lesstof ingekort, maar nog niet de instructiefase en de nabespreking. Winny Bosch-Sthijns (2009) geeft aan dat (hoog)begaafde leerlingen direct na de basisinstructie kunnen beginnen of zelfs zonder instructie eerst de taak mogen bekijken. De leerling kan daarna zelf beoordelen waar zijn instructiebehoefte ligt. De leerlingen binnen dit onderzoek laten een grote bewegingsdrang zien tijdens de instructiefase. Voor hen zou direct bekijken van de taak en bepalen van de instructiebehoefte een goede start kunnen zijn.

Om te kunnen compacten moet een leerkracht goed zicht hebben op de structuur en de opbouw van de methode waarmee gewerkt wordt. Zo kan een bewuste keuze gemaakt worden van de te schrappen leerstof (Gerven, 2009). De leerkracht van dit onderzoek heeft dusdanig veel ervaring met de methode dat schrappen van de leerstof gebaseerd is op een bewuste keuze.

De richtlijnen voor compacten zijn opgenomen in het DHH. Het DHH geeft aan dat veel (hoog)begaafde leerlingen uit zichzelf gaan lezen en dat het kan betekenen dat (hoog)begaafde leerlingen met een voorsprong op het gebied van lezen binnenkomen in groep 3. In dit praktijkonderzoek is dat ook het geval. Het DHH adviseert om als eerste het instapniveau van deze leerlingen te bepalen via de toetsen letterkennis, DMT en AVI. Er wordt aangegeven dat leerlingen die het AVI niveau E3 beheersen niet mee hoeven te doen met het leerstofprogramma van groep 3 van de aanvankelijk leesmethode. Wel wordt geadviseerd deze leerlingen mee te laten doen aan andere onderdelen van de methode als creatief schrijven, spelling en taal oefeningen. De leerlingen uit dit onderzoek hebben een DMT A+ score en AVI leesniveau M5 en M4 gehaald (aan het begin van het schooljaar). Spelling en creatief schrijven zijn nu een onderdeel van de leerstof voor deze leerlingen. De taal oefeningen zijn niet uitdagend genoeg, is de afgelopen 5 maanden gebleken uit het feit dat de leerlingen onzorgvuldig werken, snel afgeleid zijn en clownesk gedrag vertonen. Wat deze leerlingen dan wel zouden moeten doen, geeft de DHH niet aan. Daar zit nu de handelingsverlegenheid van deze leerkracht.

2.2.2 Verrijken

Door structureel te compacten komt er dagelijks tijd vrij om te kunnen verrijken (Termeer, 2009). Verrijkingsopdrachten zijn nodig om te kunnen leren. Leren betekent dat je kennis of vaardigheden eigen gaat maken, die je eerder nog niet beheerste (Drent, 2008). Tegelijkertijd moet de leerling met een goed verrijkingsaanbod, reiken naar de zone van de naaste ontwikkeling. In deze fase maken de (hoog)begaafde leerlingen fouten (Gerven, 2008). Van Gerven stelt daarnaast nog dat werkelijke verrijking betekent dat er iets wezenlijk nieuws wordt toegevoegd aan de leerstof. Eyre (2007) gaat nog een stapje verder. Als het curriculum wordt aangepast naar behoeften van de leerling, kunnen naar haar idee, ook leerlingen met een talent op één gebied profiteren van de aanpassingen die de leerkracht maakt. Zij noemt dit de “inclusive approach”. Dit betekent dat ook andere leerlingen, buiten de onderzoeksgroep, kunnen profiteren van het aangepaste onderwijsaanbod.

Webb (2013) geeft aan dat bij onderzoek in de Verenigde Staten is gebleken dat differentiatie van leerstof en instructie in de praktijk alleen van de grond komt als de leerkracht hiertoe is opgeleid en deze aanpak gesteund wordt door het hele schoolteam. Webb heeft in zoverre gelijk dat differentiatie voor (hoog)begaafde leerlingen in deze onderzoekspraktijk nu opgebouwd is vanuit een theoretisch kader omdat de onderzoeker de opleiding Master Sen volgt. In haar POP staat te lezen dat de onderzoeker voorheen handelingsverlegen was ten aanzien van het geven van een goed onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen. De *National Association for Gifted Children* in de Verenigde Staten, beveelt differentiatie van leerstof en instructie nadrukkelijk aan omdat deze aanpak voor (hoog)begaafde leerlingen veel voordelen heeft (James T. Webb, 2013).

2.2.3 Verrijking binnen de groep

In de onderzoekspraktijk is geen plusklas, daarom worden de leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong geclusterd in een A+ groep. De leerkracht zoekt naar gezamenlijke interesses en onderwijsbehoeften en leermiddelen om op deze manier samenwerken en instructiemomenten met ontwikkelingsgelijken mogelijk te maken. Dit wordt beschreven in het groepsplan volgens de methode handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2006). Webb (2013) echter zegt dat een veelgebruikte manier om verrijking binnen de groep vorm te geven een groepsgewijze instructie is om daarna de leerlingen individueel op eigen niveau verder te laten werken. Er wordt binnen de onderzoekspraktijk gewerkt met het directe instructiemodel (DI). Van Gerven (2014) geeft aan hoe instructie voor alle leerlingen een plaats kan krijgen, binnen dit DI-model. Eerder is de onderzoeker, vastgelopen op dit onderdeel tijdens de uitvoering voor haar “toets casus”. Het model van “timemanagement in het directe instructiemodel” past in dit onderzoek omdat de begeleidingsintensiteit over alle leerling goed verdeeld is.

2.2.4 Doelen stellen

Wanneer een (hoog) begaafde leerling een onderwijsaanbod krijgt van compacten en verrijken is het nodig om doelen te stellen. De leerkracht bedenkt wat het huidige ontwikkelingsniveau van de leerling is en wat dat de leerling de komende tijd zou moeten leren (Gerven, 2014). De leerkracht stelt doelen vast met bijbehorende tussendoelen. De doelen voor de onderzoeksgroep, zijn domeingebonden doelen horende bij het vakgebied taal/lezen. Verdieping van deze doelen is mogelijk door het toevoegen van één of meer vaardigheidsdoelen (Gerven, 2014).

Een lerend kind is nieuwsgierig, is betrokken, ontwikkelt cognitieve – en sociaal emotionele vaardigheden. Daarnaast maakt een lerend kind fouten, is soms gefrustreerd maar kan een kick ervaren als het lukt (Termeer, 2009). Volgens David Coates (2008) laten leerlingen leergedrag zien als ze voelen dat ze vertrouwen krijgen, zelf mogen werken aan wat ze interesseert en leren door trial and error. Je kunt dus zeggen dat een lerend kind gemotiveerd is. Stevens(2002) stelt drie basisbehoeften vast voor motivatie; de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. De school werkt volgens de cyclus handelingsgericht werken. Deze gesprekken over onderwijsbehoeften dragen bij aan het stellen van doelen. Door gesprekken over onderwijsbehoeften ontwikkelen leerlingen een attitude die bijdraagt aan hun eigen ontwikkeling om doelen te bereiken (Wentzel, 2014). Door de gesprekken te laten verlopen met het sociale model als uitgangspunt, stellen ouders, leerlingen en externe medewerkers zich coöperatiever op (zie verwerkingsopdracht OGC bijlage 1).

2.2.5 Verrijken met Bloom en Gardner

Als het leerdoel duidelijk is moet het curriculum worden aangepast om aan die doelen te kunnen werken. De leerkracht heeft ervoor gekozen om de begaafde leerlingen mee te nemen in de thema's en woorden van Veilig leren lezen omdat de leerlingen aansluiting willen behouden bij de grote groep.

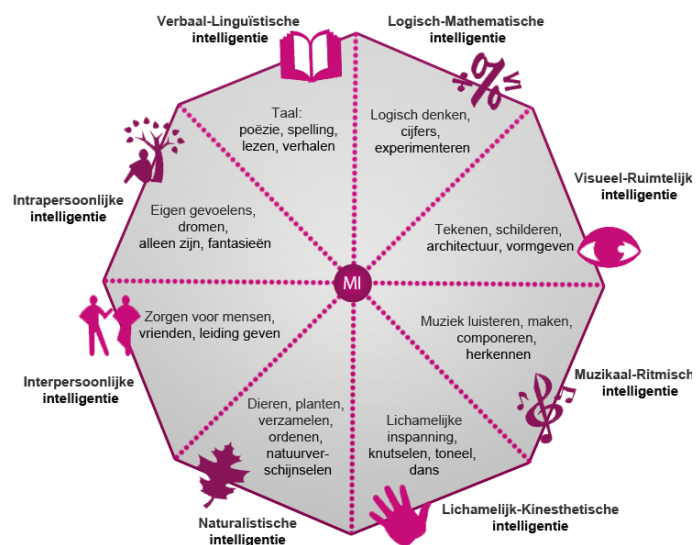
Hierbij passen taken waarbij het ontwikkelen van hogere-orde denkvaardigheden getraind kunnen worden. Het model van Bloom (1956) is hierbij een praktisch instrument volgens Esther de Boer(2011). Ook Eyre(2007) noemt het aanmoedigen en bieden van mogelijkheden voor het gebruik van hogere denkniveaus een goede keuze om te komen tot wijzigen van het schoolcurriculum.

De taxonomie van Bloom (1956) geeft inzicht in de verschillende denkniveaus. De eerste drie niveaus worden het meest gebruikt binnen het onderwijs. Voor de (hoog)begaafde leerlingen zijn deze te eenvoudig en dagen niet uit (Termeer, 2009). Voor de onderzoeksgroep moet een beroep gedaan worden op de hoogste drie denkniveaus van Bloom. Bestaande opdrachten zijn op een hoger level te tillen door deze drie niveaus in te zetten.



Figuur 2 Taxonomie van Bloom (2001) <http://www.slimmekleuters.nl>

Naast de taxonomie van Bloom is de theorie van Gardner (1983) bruikbaar. De acht intelligenties van Gardner staan bekend als **Meervoudige Intelligentie**. Gardner stelt dat elk kind intelligent is op zijn eigen manier. Als een kind wordt aangesproken op zijn of haar specifieke intelligentie zorgt dit voor betekenisverlening en kan het kind zich ontplooiën op zijn eigen specifieke gebied. Er kunnen mogelijkheden voor de onderwijsinhouden ontstaan door de taxonomie van Bloom en de theorie van meervoudige intelligentie met elkaar te combineren (Termeer, 2009). Zij stelt dat veel van de lesinhoud binnen het curriculum zo aangepast zou kunnen worden dat de opdrachten alle niveaus kunnen bevatten. Deze manier van werken houdt wel in dat de vaste methoden tot op zekere hoogte losgelaten worden. Hiermee wordt bedoeld dat de leerinhoud en onderwerpen uit de methoden wel aan bod komen, maar dat op bepaalde onderdelen de opdrachten uit de methode worden vervangen. Dit vereist voorbereiding en creativiteit van de leerkracht. Termeer (2009) stelt dat het leerrendement voor de leerlingen hiermee wordt vergroot.



Figuur 3: Meervoudige intelligentie (Gardner, 1983)

2.3 Hoe kan Zelfstandig werken helpen om (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden?

Wanneer een leerkracht rekening wil houden met verschillen tussen leerlingen, bijvoorbeeld met betrekking tot hun instructiebehoefte, leertijd, manier van leren, dan is het een voorwaarde dat leerlingen hebben geleerd gedurende enige tijd zonder hulp van de leerkracht te werken (Versloot, 2007). Alleen dan heeft de leerkracht handen vrij om verlengde instructie te geven of om een leerling met een individuele opdracht op weg te helpen. Tijdens het zelfstandig werken houdt de leerkracht rekening met de verschillende niveaus van leerlingen. Dag- of weektaken bieden leerkrachten en leerlingen de mogelijkheid planmatig te werken. Uitgangspunten van dag- of weektaken zijn dat ze lesstof bevatten die is toegesneden op het niveau van de leerling, dat leerlingen zelfstandig kunnen werken en de leeromgeving daarop is ingericht. Dit betekent dat ze leren omgaan met uitgestelde aandacht, zelfstandig problemen leren oplossen die zich voordoen bij het uitvoeren van taken en afspraken leren maken over de uitvoering van taken (www.slo.nl). Echter een te grote nadruk op zelfstandig werken, waarbij veel wordt overgelaten aan de eigen vondsten van creativiteit van de leerling, kan misschien wel bijdragen aan persoonsontwikkeling, maar zal niet zo effectief zijn qua leerrendement (Wolthuis, 2007).

Dit betekent voor het handelen van de leerkracht dat er regelmatig tijd vrijgemaakt moet worden voor instructie, feed up (tussentijds voortgang bespreken) en feedback. Dit wil de onderzoeker/leerkracht realiseren door gebruik te maken van het model "timemanagement in het directe instructiemodel" (zie 2.2.1).

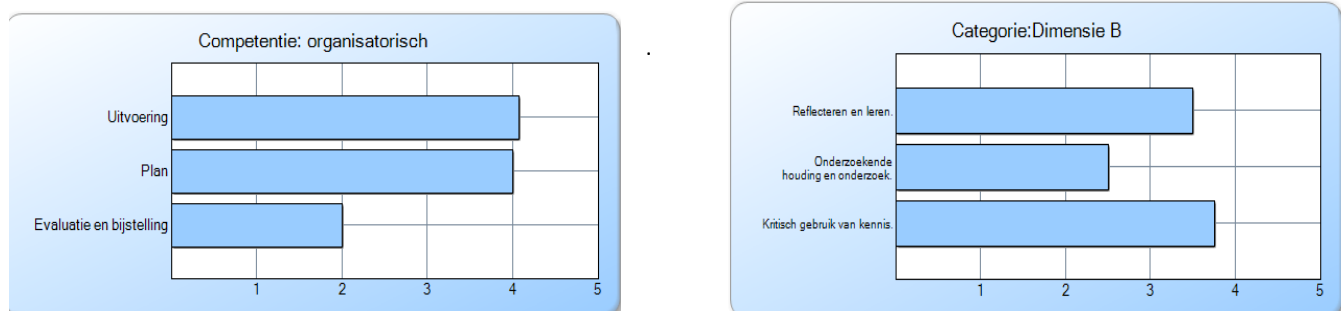
2.4 Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig om (hoog)begaafde leerlingen te kunnen begeleiden?

Goed verrijksingsonderwijs alleen is geen garantie voor succes. Ook de basisvoorwaarden voor leren, de competenties van de leerkracht, de relatie met de leerkracht en de communicatie van de school met de ouders zijn van belang (Esther de Boer, 2011). Het verzorgen van aanpassingen in de leerstof kan alleen gerealiseerd worden als leerkrachten gefaciliteerd worden met goede verrijkingsmaterialen en wanneer ze verschillende competenties ontwikkelen (Gerven,2008). Van Gerven(2008) geeft aan de zij de volgende competenties belangrijk vindt:

- Kennis hebben van de methode
- kennis van leertheorieën en diverse didactische werkvormen
- kennis van verrijkingsmaterialen
- effectief klassenmanagement kunnen realiseren

Marzano(2012) zegt dat de meeste essentiële leerkrachtvaardigheden de instructie, de organisatie, de relatie(pedagogisch klimaat) en differentiatie zijn. Volgens Eyre (2007) gaat het vaak mis bij het opzetten van een curriculum voor begaafde leerlingen omdat het belang van de rol van de leerkracht wordt onderschat. Zij stelt dat leerkrachten, net als begaafde leerlingen, een eigen leerstijl, aanpak en persoonlijkheid hebben. Voor het aanpassen van het curriculum heeft zij een drie fasen cyclus beschreven waaronder het belang van klassenmanagement en reflectie daarop, bekendheid met theorie en onderwijsmodellen over begaafdheid en het reflecterend vermogen van de leerkracht op zijn aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen.

Voor mij betekent dit, dat er gewerkt gaat worden aan organisatievaardigheden en differentiatievaardigheden (effectief klassenmanagement realiseren). In mijn POP staat beschreven dat de organisatorische en professionele competentie verdieping nodig heeft. Voor de professionele competentie geldt dat voor dimensie B. Dit onderzoek heeft alles in zich om hieraan te kunnen werken. KOLB wordt als reflectiemodel binnen dit onderzoek gebruik(waarnemen, begrijpen, plannen, toepassen).



figuur 4: bron: toets POP, 2013

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

DOEL:

Aan het einde van het onderzoek worden de concepten van Gardner en Bloom efficiënt ingezet tijdens de lessen Veilig leren lezen om een passend onderwijsaanbod te creëren voor (hoog)begaafde leerlingen.

3.1 Onderzoeksparadigma

Het onderzoek beoogt een verandering, een ontwikkeling in de praktijk van de onderzoeker teweeg te brengen. Er wordt gebruik gemaakt van een theoretische onderbouwing alvorens het onderzoek te starten. Aan dit onderzoek ligt een kritisch-emancipatorisch en interpretatief paradigma ten grondslag. Kritisch- emancipatorisch omdat het hier een verbetering betreft van het SEN onderwijs en interpretatief omdat het om kwaliteitsverbetering gaat op subjectieve basis. De onderzoeker is immers zelf onderdeel van de te onderzoeken situatie (Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

3.2 Onderzoeksstrategie

Actieonderzoek past het best bij dit onderzoek. Het is een onderzoek dat zich kenmerkt doordat de onderzoeker samen met betrokkenen een nieuwe aanpak ontwikkelt en uitprobeert. De resultaten worden geëvalueerd en er vindt reflectie plaats, om van daaruit een nieuwe cyclus te starten (de Bruïne, 2011). Een actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoek richt zich op het bestuderen van relevante literatuur, het verzamelen van data, het uitproberen en bijstellen van de eigen praktijk, daarop reflecteren door de leercyclus van KOLB te doorlopen. Deze vorm van actieonderzoek geeft de onderzoeker de gelegenheid om met leerlingen, ouders en collega's in dialoog te gaan over de praktijksituatie. Doordat de methode Veilig leren lezen enigszins losgelaten wordt om daarvoor in de plaats nieuwe elementen toe te voegen, is dit onderzoek ook gedeeltelijk een ontwerponderzoek.

3.3 Respondenten

- Deelnemers; twee leerlingen gediagnosticeerd met een ontwikkelingsvoorsprong in groep 2, en met een leesvoorsprong van minimaal een jaar. Met “de onderzoeksgroep” worden deze leerlingen bedoeld. Met hen worden gesprekken gevoerd over het onderwijsaanbod, de verwachtingen en de te stellen doelen. De bevindingen van de ouders worden hierbij meegenomen.
- De duocollega, betrokken bij observaties in de groep en als partner in het proces van reflecteren.
- De intern begeleider, betrokken bij observaties in de groep en als partner in het proces van reflecteren.

3.4 Onderzoeksmethode

Voor het verzamelen van gegevens is gebruik gemaakt van diverse onderzoeksmethoden.

Voor deelvraag 1 “hoe zijn de theorieën van Bloom en Gardner in te zetten in mijn lessen Veilig Leren Lezen voor de (hoog)begaafde leerlingen”, wordt gebruik gemaakt van de M.I.D.A.S. (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) vragenlijst (Shearer, 2010). Hier zijn de sterkste intelligenties van de leerlingen in beeld gebracht om deze vervolgens in te kunnen zetten bij het aanbieden van de leerstof. Voor de leerlingen van groep 3 vullen ouders de lijst in. De uitkomst is met ouders en leerlingen besproken (zie bijlage 2 voor een ingevulde lijst). De lijst is gebruikt omdat deze voldoende betrouwbaar is gebleken (Shearer, 2010). Tijdens het werken met opdrachten in de hoogste niveaus van Bloom, wordt de gestructureerde observatie ingezet. De observatie geeft de dagelijkse praktijk weer zonder ingrepen, manipulaties of emoties van de observator (De Lange, 2011). Er worden beeldopnames gemaakt met een ipad en de tijdsteekproef (SLO) wordt ingezet (zie bijlage 3: een voorbeeld van de tijdsteekproef). Er wordt gekeken of de leerlingen leergedrag vertonen (zie paragraaf 2.2.2). De observaties worden in een dagboek (zie deelvraag 2) verwerkt om het totaalbeeld helder te krijgen. De leerlingen werken ongeveer een week aan een verrijkingsopdracht. Deze worden met hen geëvalueerd door middel van schaalvragen (Cauffman, 2011). Zie bijlage 4 voor de schaalvraagstelling.

Voor deelvraag 2 “ In hoeverre helpt “zelfstandig werken” mij om de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen tijdens de lessen van Veilig Leren Lezen te organiseren?” wordt de participerende observatie ingezet. Dat wil zeggen dat de onderzoeker deelnemer is in dit onderzoek. De Lange et al. (2011) geven als sterk punt van actieonderzoek aan, dat de onderzoekers zich zo opstellen dat zij plaats nemen in de te onderzoeken praktijksituatie. Het onderzoek wordt volgens een vooraf vastgesteld doel uitgevoerd. Om in beeld te krijgen hoe het allemaal verloopt en om te beoordelen of de interventies werken wordt een dagboek bijgehouden (Ponte, 2012). Hierbij wordt systematisch het eigen handelen van de leerkracht en haar reflecties vastgelegd (zie bijlage 5 voor de opzet hiervan).

Voor deelvraag 3 “Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig om (hoog)begaafde leerlingen te kunnen begeleiden tijdens de lessen Veilig Leren Lezen?” worden reflectiegesprekken gehouden met de intern begeleider, de duocollega en de leerlingen. Bij deze gespreksstrategie is het leerdoel onderwerp van het reflectiegesprek waarbij het accent ligt op het inzetten van de theorie bij het kiezen van een leeractiviteit en de doorgaande leerlijn (Hattie, 2014). De onderzoeker wil zo werken aan haar competenties. De organisatorische en differentiatievaardigheden in beeld brengen, bijstellen en weer aanscherpen. Beide collega's participeren bij observaties van leerlingen en leerkracht in de groep.

3.5 Ethiek

Voor aanvang van dit praktijkonderzoek zijn alle collega's geïnformeerd over het aanstaande onderzoek met de bedoeling transparant te zijn over het doel en de inhoud van het onderzoek. Er is duidelijk gemaakt dat bevindingen en uitkomsten van dit onderzoek gevolgen kunnen hebben voor de collega die de onderzoeksgroep het volgende schooljaar krijgt en wellicht ook voor de andere groepen. Er zijn dan immers verwachtingen geschapen richting de doelgroep "begaafde leerlingen". Na afloop van het onderzoek wordt een presentatie gehouden voor het schoolteam met als doel aanbevelingen te doen voor de onderwijspraktijk en ieder te bedanken voor het gestelde vertrouwen.

Aangezien er nu meer tijd van de leerkracht naar de begaafde leerling gaat heeft dat gevolgen voor de begeleiding van de andere leerlingen. Hoe de leerkracht hier mee om is gegaan staat beschreven in hoofdstuk 6.

Aan de ouders van de betrokken leerlingen is toestemming gevraagd voor deelname aan dit onderzoek. Tijdens het onderzoek wordt gebruikt gemaakt van beeldopnames die alleen voor onderwijsdoeleinden en professionalisering gebruikt worden. Opnames worden gewist zodra het onderzoek is afgerond. Aan het begin, tussentijds en aan het einde van het onderzoek, worden gegevens en bevindingen met de ouders gedeeld. Ervaringen en opmerkingen van ouders kunnen worden meegenomen bij het opstellen van onderwijsdoelen voor de leerlingen.

In de verslaglegging worden leerlingen niet bij name genoemd, enkel met hun voorletter. Ouders hebben hiervoor toestemming gegeven. Namen van ouders en collega's worden niet genoemd. Observaties en bevindingen worden zoveel mogelijk feitelijk weergegeven. De onderzoeker neemt, zoveel mogelijk, een objectieve houding aan.

3.6 Kwaliteit: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.

Een onderzoek is betrouwbaar als, bij herhaalde meting, dezelfde uitkomsten worden genoteerd (De Lange, 2011). Binnen een praktijkgericht onderzoek als deze, is dat vaak niet mogelijk omdat het onderzoek contextgebonden is en de bevindingen vaak niet relevant zijn voor anderen (De Lange, 2011). Door vanuit verschillende perspectieven naar leerlingen- en leerkrachtgedrag te kijken en dit zo objectief mogelijk te beschrijven, wordt wel naar een zo groot mogelijke betrouwbaarheid gewerkt.

- De M.I.D.A.S.vragenlijst is gebruikt om de sterke intelligenties van de leerlingen in kaart te brengen. Deze, op betrouwbaarheid geteste vragenlijst, is door de ouders van de onderzoeksgroep ingevuld en met hen besproken.
- Observaties worden gemaakt met beeldopnames en de tijdsteekproef om zicht te krijgen op het leer- en werkgedrag van de onderzoeksgroep. Naar aanleiding van wat de beelden laten zien, volgt een wekelijkse procesevaluatie met de onderzoeksgroep. Door middel van een schaalvraag wordt telkens de aangeboden taak met hen geëvalueerd.
- Het bijhouden van een dagboek volgens de werkwijze van Petra Ponte (2012, p.156-159) waarin de bevindingen van de leerkracht, tijdens de lessen VLL worden opgeschreven, zorgen voor reflectie, dagelijkse bijstelling van de onderwijspraktijk en validiteit.
- De onderzoeker laat zich, tweewekelijks, gestructureerd observeren tijdens de lessen VLL door de intern begeleider of duopartner. Het reflectiegesprek dat volgt wordt ook in het dagboek vastgelegd. De onderzoeker hoopt op deze manier haar leerkrachtvaardigheden scherper in beeld te krijgen om hier vervolgens interventies aan te kunnen verbinden.

3.7 Data Analyse

- De M.I.D.A.S.vragenlijst brengt de sterke en zwakke intelligenties van de leerlingen in kaart. Op welke manier zijn deze ingezet, bruikbaar geweest tijdens het onderzoek?
- Observaties worden geanalyseerd op leergedrag (betrokkenheid; motivatie, plezier in de activiteit) en hoe lang dat zichtbaar is in de les. Er is gezocht naar structuren die zorgen voor betekenisverlening in leerstofaanbod. En hoe verhoudt die zich met de sterke intelligenties van de leerlingen en de taxonomie van Bloom? In de analyse van het dagboek is de kleur groen gebruikt bij het coderen.
- Bij de analyse van het leergedrag wordt het leerkrachtgedrag meegenomen. Wat heeft de leerkracht gedaan of juist niet gedaan bij het gedrag dat de leerlingen hebben laten zien. Zorgt zelfstandig werken er daadwerkelijk voor dat de leerkracht tijd vrij kan maken voor de begeleiding van de begaafde leerlingen? In de analyse van het dagboek is de kleur geel hiervoor gebruikt als codering.
- Wat zien collega's dat de leerkracht anders is gaan doen, tijdens hun observaties in de groep? Klopt dat met de eigen interpretaties van de onderzoeker? Welke interventies zijn gepleegd binnen het klassenmanagement om begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen mogelijk te maken? Welke leerkrachtvaardigheden zijn ingezet? In het dagboek is de kleur paars hiervoor gebruikt als codering.
- Wat kan er gezegd worden over de effecten van het onderzoek voor de toekomst van de onderzoeker en de school staat beschreven in hoofdstuk 5?

3.8 Werkplan en tijdpad

Wanneer	Wat
Juni 2014	1. Gesprek met directie: het onderzoeksvoorstel aanbieden en bespreken. 2. Het onderzoeksvoorstel bespreken tijdens de teamvergadering.
juli – augustus 2014	Literatuur verzamelen en lezen. Anamnese lezen van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong die nieuw in groep 3 komen na de vakantie.
September 2014	Gesprekken voeren met de ouders over deelname van hun kind aan dit onderzoek. Uitleg geven en invullen van de MIDAS-vragenlijst.
Oktober November December 2014	*Hoofdstuk 1, 2 en 3 van het praktijkonderzoek zijn geschreven en voorzien van feedback van de Critical Friends en de studiebegeleider. *Het theoretisch kader is startpunt voor het komende onderzoek. *De uitslag van de M.I.D.A.S. vragenlijst is binnen en besproken met de ouders.
Januari Februari 2015	Start van het praktijkgericht onderzoek gedurende 6 weken, tot aan de carnavalsvakantie. 16 februari – 6 maart: Schrijven van hoofdstuk 4, 5 en 6 en feedback verwerken van de Critical Friends.
Maart 2015	Aanmelden en inleveren van toets PGO.
April/mei 2015	Aanmelden Toets SEN-these. Presentatie praktijkgericht onderzoek aan collega's en ouders (nadat het PGO als voldoende beoordeeld is).

Hoofdstuk 4 Data Analyse

4.1 inleiding

In dit hoofdstuk worden de analyses weergegeven die voort zijn gekomen uit dit onderzoek met de bedoeling antwoorden te vinden op de drie gestelde deelvragen:

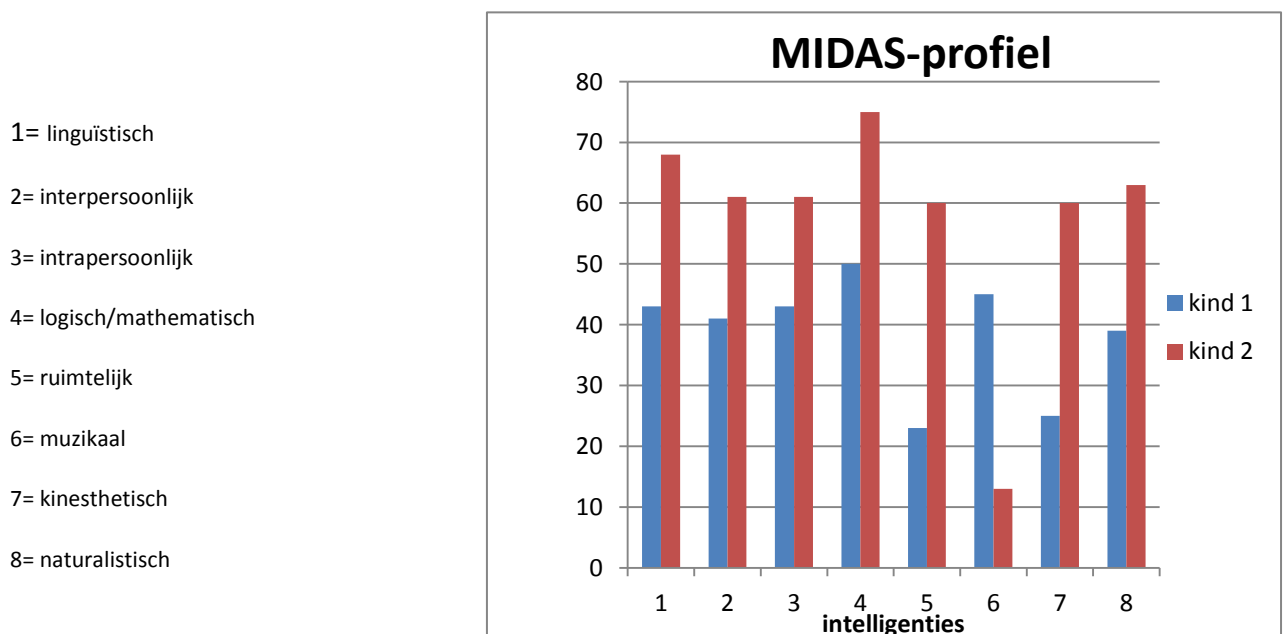
- Hoe de resultaten van de M.I.D.A.S.vragenlijst bruikbaar zijn geweest bij het inzetten van verrijkingstaken en wat observaties laten zien aan leergedrag. De bevindingen van de leerlingen zijn hierin meegenomen.
- De resultaten van de, door de leerkracht ingezette acties, om het zelfstandig werken bij de leerlingen in haar groep te vergroten. De uitkomsten, als gevolg van deze acties, laten zien dat er tijd vrij gemaakt kan worden voor de begeleiding van de begaafde leerlingen.
- De resultaten van de reflectiegesprekken gebaseerd op de organisatorische en differentiatievaardigheden van de leerkracht evenals de professionele competentie (categorie: Dimensie B).

De gegevens worden zoveel mogelijk feitelijk beschreven. Conclusies en interpretaties zijn te lezen in hoofdstuk 5.

4.2 Resultaten van de M.I.D.A.S.vragenlijst.

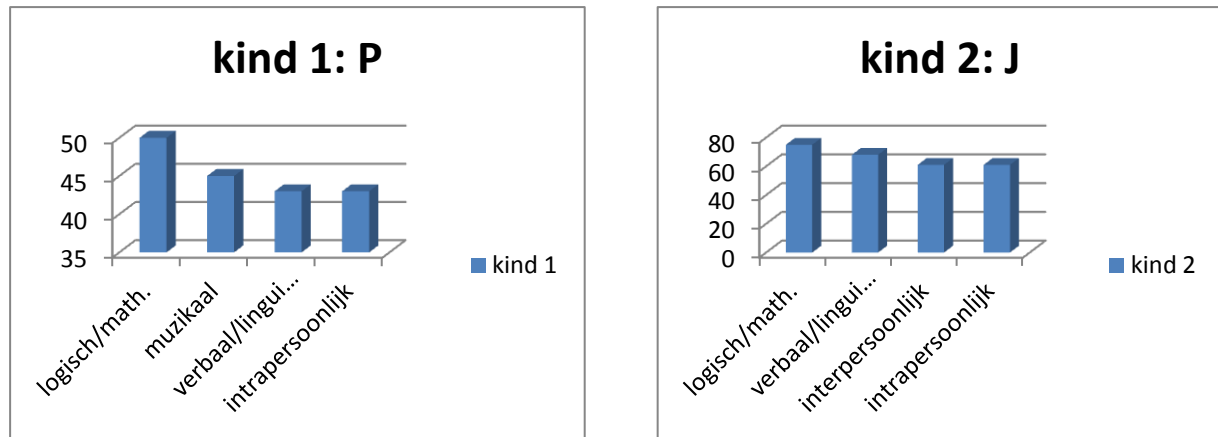
Deze paragraaf laat zien dat de sterkste intelligenties kunnen worden ingezet, in combinatie met de hoogste denklevels van Bloom, bij het aanpassen van het curriculum om leergedrag te bevorderen.

De vragenlijst is aan het begin van het schooljaar, september 2014, door de ouders van de leerlingen ingevuld. De uitkomst is met hen besproken (zie bijlage 1). Beide ouderparen herkennen hun kind in het profiel zoals zij dat hebben ingevuld.



Figuur 5 : De percentagescores op de 8 intelligenties, ingevuld door de ouders.

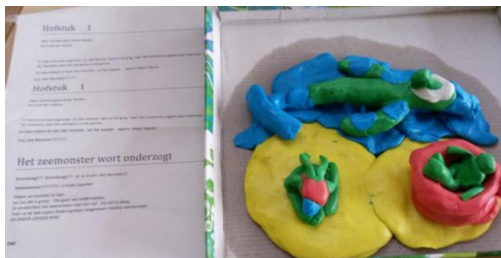
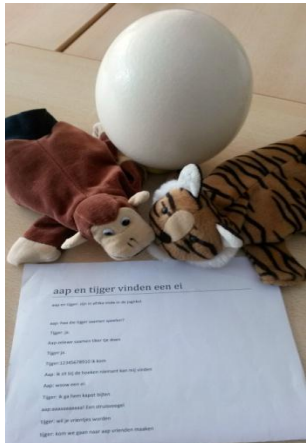
Dat het invullen van de vragenlijst subjectief is, is te zien in figuur 5. De ouders van kind 2 hebben de vragen positiever beantwoord dan de ouders van kind 1. Volgens Shearer(2010) doet dit niets af aan de uitkomst. Bij beide leerlingen zijn de sterkste intelligenties duidelijk zichtbaar. Door gebruik te maken van een sterke intelligentie kun je een zwakkere intelligentie versterken (Gardner,1983). Dit is wat bij het samenstellen van de verrijkingsopdrachten ook is meegenomen.

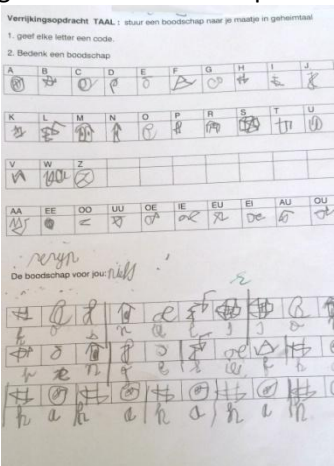
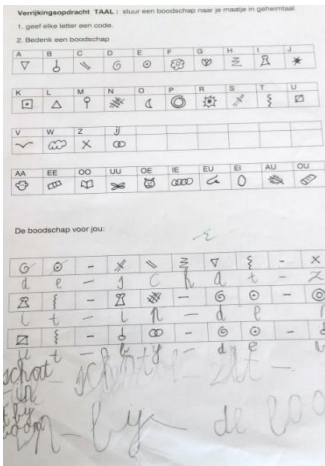


Figuur 6: de sterkste intelligenties per leerling

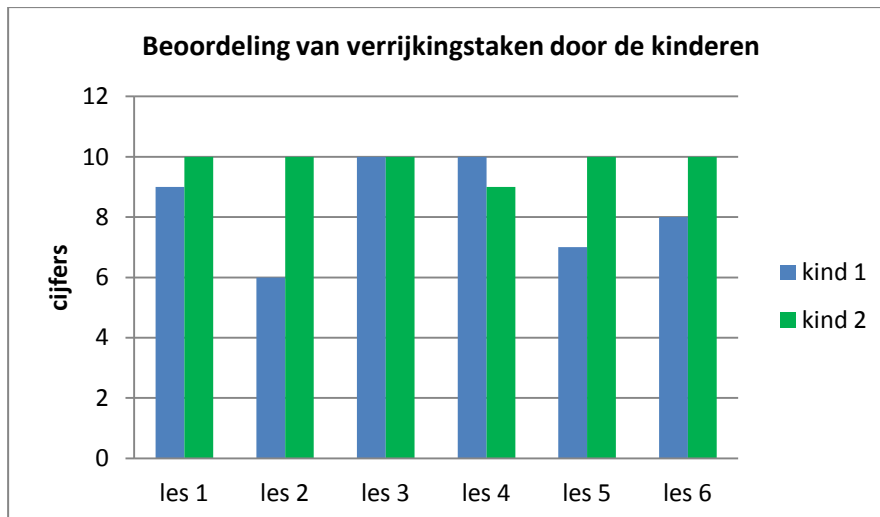
4.3 Verrijkingstaken met Gardner en Bloom.

Deze paragraaf laat zien hoe Gardner en Bloom zijn toegepast binnen de verrijkingstaken van de leerlingen en hoe de leerlingen deze taken beoordelen. De lessen staan uitgebreider beschreven in het dagboek (bijlage 5).

Opdracht	Bloom	Gardner	Schaalvraag Beoordeling
1 Een verhaal maken met een goed en een "slecht" einde. Bij VLL wordt het maken van een verhaal aangeboden volgens WIE WAT WAAR HOE. De hoofdpersoon en de context worden gemaakt van klei. Al kleiend is het verhaal ontstaan. Het verhaal is getypt op de computer met interpunctie en voorgelezen in de groep. (zie dagboek: 8 januari in bijlage.....)	Creëren Analyseren	Verbaal/Linguistisch Ruimtelijk	Kind 1: 9 Kind 2: 10
 Figuur 7: werkstuk kind 1		 Figuur 8: werkstuk kind 2	
2 In kern 6 is "ei" aangeboden. Een voorstelling maken met 2 handpoppen waar gebruik wordt gemaakt van een struisvogelei. Het verhaal wordt samen bedacht, uitgetypt met gebruik van interpunctie en gespeeld voor de groep.	Creëren, Toepassen Analyseren	Verbaal/Linguistisch Interpersoonlijk	Kind 1: 6 Kind 2: 10
 Figuur 9: Attributen + verhaal toneelstuk			

3 In kern 7 is: “schip” aangeboden. De opdracht komt uit de techniektorens. Ze maken een boot die moet blijven drijven met de spullen uit de doos. De bijgesloten kaart geeft aanwijzingen (begrijpend lezen).  Figuur 10: Bootjes te water met de handleiding	Creëren Toepassen Analyseren	Verbaal/Linguistisch Logisch Mathematisch	Kind 1: 10 Kind 2: 10
4 Lezen in de “villaboekjes” met een tutor uit groep 8.  Figuur 11: Kind 1 met leestutor	Analyseren, Evalueren.	Verbaal/linguïstisch Interpersoonlijk  Figuur 12: Kind 2 met leestutor	Kind 1: 10 Kind 2: 9
5 In kern 7 gaat het over piraten, schatkaarten. De opdracht is het ontcijferen van geheimschrift, zelf geheimschrift ontwerpen.  Figuur 13: Geheimschrift kind 1	Analyseren Creëren	Verbaal/Linguistisch Ruimtelijk  Figuur 14: Geheimschrift kind 2	Kind 1: 7 Kind 2: 10
6 De onderzoeksgroep heeft aangegeven versneld te willen schrijven. Elke dag is dit een onderdeel van het verrijksaanbod.	Analyseren Creëren	Verbaal/Linguistisch Kinestetisch	Kind 1: 8 Kind 2: 10

De gegeven opdrachten zijn geëvalueerd met de leerlingen door middel van een schaalvraag van 0 tot 10. De 0 staat voor: deze opdracht is niet leuk, 10 voor: deze opdracht is superleuk (zie bijlage ...). Met een schaalvraagstelling is het mogelijk om met een oplossingsgerichte vraagstelling de bevindingen van de leerlingen te bespreken (Cauffman, 2011).



De opdrachten worden ongeveer gelijk beoordeeld door beide leerlingen. De toneelopdracht laat een verschil zien. Kind 1 heeft een 6 gegeven omdat hij vond dat kind 2 vaak “gek aan het doen was”. Kind 2 beoordeelt de opdracht met een 10. Opdracht 5 is door kind 1 als minder beoordeeld omdat hij aangaf dat “het moeilijk was”.

4.4 Observaties van leergedrag

Deze paragraaf beantwoordt de vraag of het werken met bovenstaande verrijkingstaken, leergedrag bevordert bij de begaafde leerlingen.

In de filmpjes is het zichtbaar leergedrag van de groep gescoord op:

- Betrokkenheid = motivatie, aandacht voor het werk, plezier in het werk(BT)
- Afdwalen van de opdracht= opkijken, weglopen, flauwekul maken (An).
- Interventies van de leerkracht(LKR).

Om de betrouwbaarheid te verhogen hebben de Critical Friends filmpjes 2 en 7 mee beoordeeld met behulp van de tijdsteekeproef (zie bijlage....). De IB-er heeft filmpje 3 gefilmd, bekeken en mede beoordeeld , mijn duocollega heeft filmpje 6 gefilmd, bekeken en mede beoordeeld. De andere filmpjes zijn beoordeeld door de leerkracht zelf door middel van turven van zichtbaar gedrag volgens bovenstaande criteria. De uitgewerkte observaties en bevindingen zijn te lezen in de het dagboek (bijlage...).

film 1

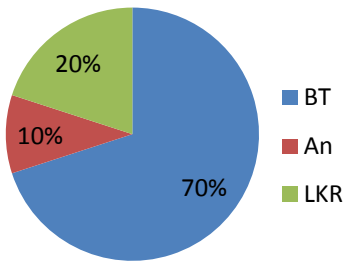


Fig. 15 verhaal maken

film 2

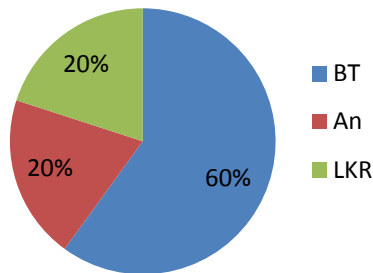


Fig.16 basisstof, verhaal maken

film 3

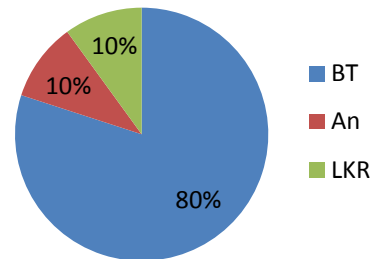


Fig. 17: schrijven+ toneelstuk maken

film 4

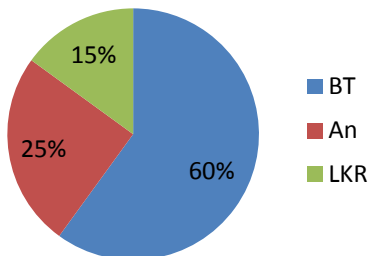


Fig. 18: toneelstuk afmaken

film 5

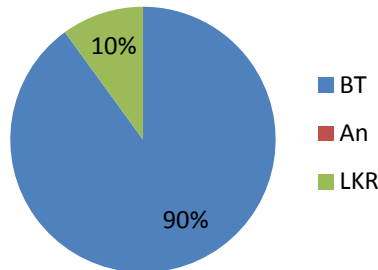


Fig. 19 bootjes maken

film 6

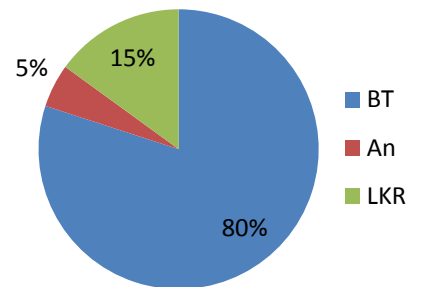


Fig.20 geheimschrift ontcijferen

film 7

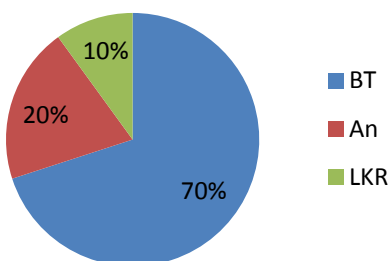


Fig.21: geheimschrift zelf ontwerpen

film 8

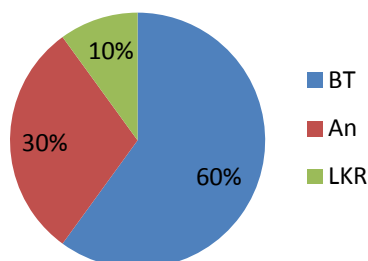


Fig. 22: versneld schrijven

De grafieken geven aan dat de leerlingen een gemiddelde betrokkenheid/taakgerichtheid van 71% per les laten zien. In de filmpjes is duidelijk waarneembaar dat de leerlingen enthousiasme uitstralen. Er wordt veel gelachen, maar je ziet dat het steeds betrekking heeft op de opdracht. Wanneer de opdracht moeilijker wordt, zie je ander gedrag: kinderen dwalen af, lopen even weg of maken wat flauwekul. In zo'n geval heeft de leerkracht een interventie gepleegd om de kinderen verder te helpen(feed up). Dit is het geval geweest bij filmpje 2, 4 en 8.

4.4 Begeleidingstijd voor de begaafde leerlingen.

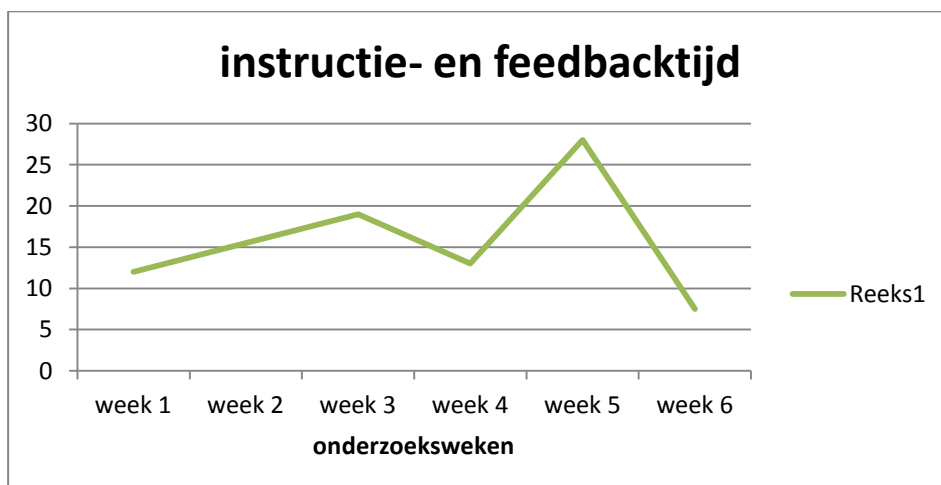
Deze paragraaf beantwoordt de vraag of het de leerkracht is gelukt tijd vrij te maken voor het begeleiden van de begaafde leerlingen door zelfstandig werken in te zetten. De leerkracht heeft daarvoor het “Timemangement in het Directe Instructie Model^{extra}” ingezet.

In het dagboek (bijlage 5) staat beschreven hoe ze dit georganiseerd heeft. Er zijn 2 lessen gebruikt om het organisatiemodel in te oefenen. In 14 lessen is het D.I. model helemaal ingezet.



figuur 23: Timemangement in het Directe Instructie Model extra (Gerven, 2014; pag.60)

Door het inzetten van dit model wordt de les dusdanig gestructureerd dat er tijd ingepland kan worden voor begeleiding van begaafde leerlingen. In onderstaande grafiek is aangegeven hoeveel tijd er wekelijks vrijgemaakt is. In het dagboek is bijgehouden hoeveel van die tijd besteed is aan instructie, feed up en feedback. Uit het dagboek blijkt dat het veel tijd kost het model goed te implementeren. Er is gewerkt met vraagtekenkaartjes en een stoplicht om uitgestelde aandacht te bevorderen. Woorden die vaak terugkomen in het dagboek zijn: herhalen, inslijpen, voorbereiding is belangrijk, tijd bewaken, voortborduren op. Een ander opvallend, veel genoemd woord uit het dagboek is: voorbereidingstijd! Bij lessen die minder goed zijn verlopen wordt regelmatig de hoeveelheid beschikbare voorbereidingstijd van de leerkracht genoemd als mogelijke oorzaak.



Figuur 24: Begeleidingsminuten over 14 lessen.

Er is gemiddeld 5,9 minuten vrij gemaakt voor begeleiding van de begaafde leerlingen. Week 5 laat in de grafiek een piek zien. In die week is een extra les uitgevoerd. Week 6 heeft een les minder gehad vanwege allerlei carnavalsactiviteiten en laat daardoor een dalende lijn zien.

4.5 Reflectiegesprekken met collega's

Deze paragraaf laat zien welke leerkrachtvaardigheden ingezet zijn om de begaafde leerlingen te begeleiden en wat er nodig is om deze verder te ontwikkelen.

Leerkrachtvaardigheden met betrekking tot de begeleiding van hoogbegaafde volgende samenvatting is hiervan afgeleid.

Beide collega's geven aan dat ze gezien hebben dat het timemanagementmodel, de vragenkaartjes en het stoplicht zijn ingezet om het zelfstandig werken te bevorderen. Ze hebben ook gezien dat er meer structuur aangebracht is door het herhalen van de afspraken, door het geven van een vaste plaats aan kinderen en materialen en het richten op het stemvolume.

Sterke leerkrachtvaardigheden met betrekking op het begeleiden van begaafde leerlingen zijn hieronder gemarkeerd met rood.

Collega's merken op dat de leerlingen met een **verkorte instructie**, snel aan het werk kunnen. Er ligt basisstof (**compact gemaakt**) en **verrijkingswerk klaar**. Eén collega geeft aan dat ze het sterk vindt dat er verwachtingen en **vertrouwen wordt uitgesproken** over het maken van de taak. De leerkracht zelf geeft aan dat ze merkt dat de relatie met de leerlingen van de onderzoeksgroep een positieve wending heeft gekregen. Na de verlengde instructie is er **tijd vrij gemaakt voor de A+ leerlingen**. Ze geeft tevens aan dat er **vragen op niveau van de hoogste treden van Bloom gesteld worden** die de leerlingen aan het denken zet. Het **aangeven van een tijdslimiet** vinden beiden heel goed werken. Als leerkrachtvaardigheid geeft de leerkracht zelf aan dat **zelfreflectie** en **reflecteren met de leerlingen op de les** een sterke bijdrage heeft geleverd bij de voortgang van het onderzoek.

Uit deze reflectiegesprekken komen de instructie, organisatie, differentiatie en relatie als zichtbare leerkrachtvaardigheden naar voren (Marzano, 2012).

Verder te ontwikkelen leerkrachtvaardigheden:

In het dagboek(bijlage 5) is de reflectie van de leerkracht zelf te lezen. Zij ziet een aantal vaardigheden van zichzelf als "verder te ontwikkelen": **het inslijpen en herhalen van de afspraken en de structuur van de les**. Te lezen is dat er te snel gedacht wordt dat de leerlingen "het nu wel weten". De leerkracht moet alert blijven omgaan met de **tijdsplanning**. Ad hoc acties zorgen voor onrust en minder duidelijkheid bij de leerlingen. Een **gebrek aan voorbereidingstijd**, wordt in het dagboek veelvuldig genoemd als factor waardoor lessen kwalitatief minder uit de verf zijn gekomen. Een grote hoeveelheid naschoolse activiteiten worden hiervoor als oorzaken genoemd. Ook richt de leerkracht zich nog te sterk op het product in plaats van op het proces.

4.6 Conclusie op dataniveau

Uit bovenstaande data komt naar voren dat één van de sterkste intelligenties van de onderzoeksgroep aansluit bij de lessen Veilig Leren Lezen, namelijk de verbaal- linguïstische intelligentie. Met deze intelligentie als uitgangspunt, aangevuld met andere intelligenties en hogere denklevels van Bloom zijn verrijkingsopdrachten binnen het curriculum ingezet. Kind 1 heeft die opdrachten beoordeeld met een 8.3, kind 2 met een 9.8. Beeldopnames laten een betrokkenheid zien van 71,9% per opgenomen les. Het lijkt erop dat de aangeboden opdrachten betrokkenheidverhogend hebben gewerkt. Voor begeleiding van opdrachten is tijd vrijgemaakt door het klassenmanagement aan te passen. De data hiervan laat een wisselend beeld zien van de hoeveelheid beschikbare begeleidingstijd. Gemiddeld is er 5.9 minuten begeleidingstijd (per les van +/- 50 minuten) beschikbaar geweest. Uit data van het dagboek blijkt dat het welslagen van een kwalitatief goede les, voor de begaafde leerlingen, afhankelijk is van diverse leerkrachtvaardigheden als organisatorisch en reflectief sterk zijn.

In hoofdstuk 5 worden de conclusies besproken die verder uit deze gegevens getrokken kunnen worden en antwoord kunnen geven op de eerder gestelde onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 5: Conclusie

5.1 Conclusie deelvraag 1:

“hoe zijn de theorieën van Bloom en Gardner in te zetten in mijn lessen Veilig Leren Lezen voor de (hoog)begaafde leerlingen”.

De leerkracht heeft verrijkingsoopdrachten gezocht en/of bedacht die passen bij de aangeboden woorden en thema's binnen het curriculum van Veilig Leren Lezen.

Als eerste is gekeken welk woord aangeboden werd en is het doel bepaald. Daarna is uitgegaan van de sterkste intelligenties uit de MIDASvragenlijst en de hoogste denklevels van Bloom. Met deze ingrediënten is de leerkracht gaan brainstormen, is er een verrijkingstaak ontstaan en in praktijk gebracht.

De motivatie en leergedrag zijn aanzienlijk gestegen. Een voorbeeld: J. die nooit wil zingen, dansen of dramatiseren, heeft veel plezier gehad in het toneelspel met de handpoppen want “aap vind ik leuk om mee te spelen” was zijn reactie bij de evaluatie. Observaties en evaluaties van de onderzoeksgroep laten zien dat werken aan de opdrachten waarbij creëren is ingezet de hoogste betrokkenheid laat zien. De onderzoeksgroep heeft laten zien met deze verrijkingsoopdrachten langere tijd geconcentreerd aan het werk te kunnen gaan. Bij alle opdrachten hebben de leerlingen inspraak gehad in het kiezen van het materiaal of de vorm van de opdracht. De verrijkingsoopdrachten sluiten zo ook aan bij twee basisbehoeften van kinderen, namelijk die van competentie en autonomie. Het enthousiasme van de onderzoeksgroep voor de verrijkingstaken heeft een positief effect gehad op de andere kinderen in de groep. Het heeft geleid tot aanpassen van de verrijkingsoopdrachten naar opdrachten voor de hele groep. De onderzoeker concludeert nog dat bovenstaande werkwijze een positief effect heeft gehad op de derde basisbehoefte van de onderzoeksgroep (Stevens, 1997), de relatie met de leerkracht.

In de context van dit onderzoek kunnen de theorieën van Bloom en Gardner de lessen van VLL versterken. De theorieën van Gardner zijn in te zetten door tenminste één sterke intelligentie van het kind, te koppelen aan de hogere denklevels van Bloom. In deze context klopt wat Termeer (2009) beweert; dat er mogelijkheden voor de onderwijsinhouden ontstaan door de taxonomie van Bloom en de theorie van meervoudige intelligentie met elkaar te combineren.

5.2 Conclusie deelvraag 2:

“In hoeverre helpt “zelfstandig werken” mij om de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen tijdens de lessen van Veilig Leren Lezen te organiseren?”.

Het inzetten van het model “timemanagement in het directe instructiemodel ^{extra}” heeft er voor gezorgd dat de leerkracht tijd vrij heeft kunnen maken voor de begeleiding van de begaafde leerlingen. Door de structuur van het model te gebruiken en bewuste keuzes te maken in de begeleiding, heeft de leerkracht een duidelijk handvat gekregen om de groep begaafde leerlingen instructie, feed up en feedback te kunnen geven (Gerven, 2014). Het heeft me veel tijd gekost om de structuur van het model te implementeren in het midden van het jaar. Het werken met het gewone directe instructiemodel waren de kinderen wel gewend, maar het omgaan met uitgestelde aandacht is lastig gebleken en dat is het nog voor veel kinderen. De leerkracht trekt hieruit voor zichzelf de conclusie, dat ze in het komend schooljaar meteen met het model van start moet gaan. De hoeveelheid vrijgekomen tijd voor instructie, feed up en feedback is gemiddeld 5.9 minuten geweest. Op dit moment is dat maximaal haalbaar. In de conclusie moet meegenomen worden dat de leerkracht alleen voor de groep staat met 29 leerlingen en veel diversiteit. Dan is deze leerkracht niet ontevreden met het gemiddelde van 5.9 begeleidingsminuten.

5.3 Conclusie deelvraag 3:

“Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig om (hoog)begaafde leerlingen te kunnen begeleiden tijdens de lessen Veilig Leren Lezen?”

Om begaafde leerlingen begeleidingstijd te kunnen bieden moet de rest van de leerlingen uit de groep zelfstandig aan het werk kunnen gaan. Daarvoor moet de leerkracht het zelfstandig werken aanleren in de groep. Uit dit onderzoek is gebleken dat de leerkracht haar organisatie heeft aangepast naar het nieuwe model door voortdurend de afspraken te herhalen en te evalueren. De reflectie op het proces met alle leerlingen, heeft in dit onderzoek veel aandacht gehad. Organisatie en reflectie zijn dus vaardigheden die in dit onderzoek als zeer belangrijke leerkrachtvaardigheden naar voren zijn gekomen.

Daarnaast moet de leerkracht het onderwijsaanbod aanpassen, verkorte instructie geven en geen herhalingsstof bieden voor deze leerlingen. Het kennen van de methode is belangrijk om te weten welke onderdelen geschrapt kunnen worden (zie compacten, par.2.1) en wat daarvoor in de plaats moet komen (zie verrijken, par.2.2). Verrijkingstaken die aansluiten bij de woorden van Veilig Leren Lezen zijn niet kant-en-klaar aanwezig. Om verrijkingstaken te kunnen aanbieden heeft de leerkracht een beroep moeten doen op haar creativiteit (Eyre, 2007). Het aanpassen van taken naar de denklevels van Bloom is niet eenvoudig gebleken, daarvoor heeft de leerkracht zich die kennis eigen moeten maken en moeten ombuigen naar werkbare opdrachten in haar praktijk.

Dit onderzoek heeft ook laten zien dat het geven van instructie, feed up en feedback noodzakelijke vaardigheden zijn die een leerkracht moet inzetten om de begaafde leerlingen te laten leren, betrokken te laten zijn en dat ze dat ook blijven. Ook hier heeft de leerkracht haar reflectieve vaardigheden moeten inzetten om met de leerlingen de verrijkingstaken te sturen en te evalueren. Naast al deze didactische vaardigheden komt uit het onderzoek nog naar voren dat de pedagogische vaardigheden zeker een belangrijke rol spelen als het gaat om tegemoet te komen aan de basisbehoeften van de leerlingen; de competentie, autonomie en de relatie met de leerlingen. Stevens (2007) geeft aan dat dit de motor is voor motivatie.

Samenvattend kan de conclusie getrokken worden dat, bij dit onderzoek in deze context, de volgende leerkrachtvaardigheden belangrijk zijn geweest voor het begeleiden van begaafde leerlingen: organiseren, differentiëren, reflecteren, pedagogische vaardigheden, instructievaardigheden, creativiteit, kennis hebben van methoden en theorieën over begaafdheid.

5.4 Conclusie onderzoeksvraag

Hoe kan ik tijdens de lessen van de methode Veilig Leren Lezen (VLL) aansluiten bij de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen?

Mijn deelvragen beantwoorden de onderzoeksvraag. Door binnen mijn lessen Veilig Leren Lezen verrijkingstaken aan te bieden aan de (hoog)begaafde leerlingen en hen hierbij te begeleiden, kan ik aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de (hoog)begaafde leerlingen. De verrijkingstaken dienen verdiepend te zijn op het niveau van de drie hoogste denklevels van Bloom met een vooraf gesteld doel. Door de sterkste intelligenties van de leerlingen in te zetten bij de verrijkingstaken stijgt de motivatie en is leergedrag, voor een groot deel van de les, zichtbaar.

5.5 Aanbevelingen

Dit onderzoek wil ik aanbevelen aan collega's van mijn school en binnen de stichting Veldvest. Veel collega's zijn op zoek naar verrijkingstaken buiten de methode om maar ook naar momenten waarop ze de groep (hoog)begaafde leerlingen van instructie en feedback kunnen voorzien. "Ik weet niet wanneer ik dat zou moeten doen", hoor ik regelmatig terug op de werkvloer. Het timemanagementmodel, zoals ik dat uitgeprobeerd heb, wil ik onder de aandacht brengen en mijn bevindingen met hen delen. Binnen de school en op stichtingsniveau, werken we al met het gewone directe instructiemodel. Voor de meesten is het dus niet nieuw. Ik wil mijn collega's enthousiasmeren over mijn doorlopen proces en hen laten zien wat de dimensie creëren en aansluiten bij interesses, met de motivatie van leerlingen kan doen.

Voor mij is het een uitdaging om mijn collega's te laten zien dat begaafde leerlingen er niet "bij komen" maar "erbij ZIJN".

Discussiepunten:

De MIDAS-vragenlijsten zijn door de ouders ingevuld. Zij bepalen dus de sterkste intelligenties van het kind. Om meer achtergrondinformatie te verkrijgen is het belangrijk met de ouders hierover het gesprek te hebben.

De beoordelingen van de leerlingen zijn een momentopname. De kinderen hebben vaak een 10 gegeven, ze vinden het al gauw "erg leuk". Eén kind heeft eenmalig een 6 gegeven omdat hij even last heeft gehad van het gedrag van de ander, wat eigenlijk niets zegt over de opdracht zelf.

De observaties zijn visueel vastgelegd. Een paar keer is het mogelijk geweest er met meerdere personen naar te kijken om betrouwbaarheid te verhogen. Andere keren is de informatie uit observaties enkel door de leerkracht beoordeeld.

Aanbevelingen worden gedaan vanuit de context van dit onderzoek wat niet wil zeggen dat het past binnen de context van een andere collega. Hij of zij kan zelf bepalen wat toepasbaar zou kunnen zijn.

Hoofdstuk 6 Reflecties

6.1 Beschrijvende reflectie

Het is nu 3 jaar geleden dat mijn school heeft meegewerkt aan de pilot “levelwerk” voor begaafde leerlingen.

Op verzoek van mijn directeur, ben ik me toen gaan verdiepen in “begaafde leerlingen” en heb “levelwerk” uitgeprobeerd. De verdiepende versie van de leesmethode “veilig leren lezen” is te makkelijk gebleken voor begaafde leerlingen dus zou levelwerk iets kunnen toevoegen. Ik ben toen tot de conclusie gekomen dat levelwerk ook niet aansluit bij wat de kinderen van groep 3 nodig hebben. Startende leerlingen van groep 3 kunnen veelal niet schrijven, levelwerk bevat voor het grootste deel (schrijf)boekjes. Levelwerk heeft ook maar weinig gedaan met motivatie van kinderen. Als contactpersoon voor mijn school, ben ik gaan participeren in de werkgroep “excellente leerlingen” binnen de stichting Veldvest. Hier is mijn interesse gewerkt voor de theorieën van Gardner en Bloom. Mijn directeur heeft me alle ruimte gegeven dit in mijn praktijk uit te proberen. Omdat er voor mij nog zoveel onduidelijk was, ik miste de theoretische kennis, heb ik me opgegeven voor de master SEN om me te gaan verdiepen in deze materie. Als gevolg hiervan heb ik dit praktijkonderzoek gerealiseerd.

6.2 Technische reflectie

Met dit onderzoek heb ik de theorieën van Bloom en Gardner uitgeprobeerd in mijn praktijk. Ik heb hiervoor verrijkingstaken gezocht en bedacht. Hiermee heb ik kunnen aantonen dat leerlingen meer leergedrag laten zien als ze met deze opdrachten werken. Ik ben hierbij ook tegemoetgekomen aan de basisbehoeften van mijn leerlingen (Stevens, 1997). De begeleiding van begaafde leerlingen heeft een groot beroep gedaan op mijn leerkrachtvaardigheden (zie paragraaf 2.4). Mijn organisatorische – en differentiatievaardigheden heb ik veel kunnen inzetten. Reflecteren heeft me toch wel het meeste opgeleverd. Steeds weer evalueren en bijstellen is wat ik veel heb ingezet en wat me geholpen heeft dit onderzoek vorm te geven en tot een goed einde te brengen. Telkens ben ik enorm geholpen door mijn CF. We hebben steeds gebruik gemaakt van elkaars feedback, kritische bevindingen over de tekst, de inhoud en de leesbaarheid daarvan. De hulp bij het bekijken van mijn beeldmateriaal om de betrouwbaarheid te verhogen zegt iets over de onderlinge band die is ontstaan.

6.3 Biografische reflectie

Als leerkracht wil ik voor elk kind een passend onderwijsaanbod. Voor de begaafde leerlingen vind ik dat het moeilijkst. Vaak is het aanbod niet passend. Ik heb het zelf ervaren in mijn praktijk en bij mijn eigen zoon. Vandaar dat ik me heb willen inzetten om meer te weten te komen over begaafdheid om dat in mijn praktijk te kunnen vertalen naar een passend wijsaanbod. Inmiddels vind ik dit al niet meer genoeg. Ik wil mijn ervaringen delen met anderen, met collega's en ze toerusten met alle kennis die ik inmiddels heb opgedaan. Ik zie nu in mijn praktijk de begaafde leerlingen betrokken bezig zijn en zich ontwikkelen, zodanig zelfs dat de bewegingsdrang die ze anders laten zien, grotendeels verdwenen is. Ik word hier heel blij van. Om aan mijn gevoel tegemoet te komen, heb ik bij mijn directie en het schoolbestuur aangegeven dat ik naast het lesgeven, een coachende functie wil vervullen bij de begeleiding van begaafde leerlingen op de werkvloer.

6.4 Meta-reflectie

In mijn laatste toets heb ik geschreven dat mijn valkuil, mijn enthousiasme is. Ik hoor of zie iets waardoor ik meteen in de actie schiet. Inmiddels heb ik geleerd om eerst te observeren, een analyse te maken en daar een strategie op te zetten gebaseerd op de theorie die bestudeerd is. Hieruit blijkt al dat reflecteren niet mijn sterkste punt was maar dat dit nu sterk aan het veranderend is. Mijn CF's zijn een hele belangrijke factor geweest bij mijn reflecties. Waar ik eerst nog te vaak beschrijvend was, hebben zij mij gestuurd naar het theoretisch onderbouwen. Ze hebben me feedback gegeven op tekst die voor mijzelf duidelijk was maar voor hen als lezer blijkbaar niet. We hebben telkens contact gezocht bij de studiegroep, op de app en telefonisch. Met mijn collega's heb ik hele kritische gesprekken gehad over mijn onderwijs; over het hoe en waarom. Van een "doener" is het handelen vanuit "begrijpen" meer in mijn leerkrachtrepertoire gekomen. Op het onderdeel reflecteren ben ik sterker dan ooit. Het volgen van de Master SEN is voor mijn persoonlijke- en professionele ontwikkeling een hele goede geweest.

6.5 Kritische reflectie

Mijn handelen is er nog steeds op gericht het onderwijs aan begaafde leerlingen te verbeteren. Wanneer ik naar mijn eigen praktijk kijk, merk ik dat collega's me steeds meer opzoeken als ze iets willen weten over hun onderwijs aan de groep begaafde leerlingen. Ik zie dat ze mijn bevindingen en opmerkingen serieus overwegen en soms al kopiëren.

De groep begaafde leerlingen heeft dit schooljaar heel veel aandacht gehad, misschien in verhouding wel te veel. Ik heb dit jaar bewust de beslissing genomen om de groep "instructieafhankelijke leerlingen" meer los te laten om ze minder leerkrachtafhankelijk te maken. Het blijft echter een dilemma om de laven met aandacht tussen alle groepjes, daarvoor is deze groep te groot en sta ik er alleen voor.

Ik ben anders gaan denken over het onderwijs met al haar methodes. Ik zoek meer naar momenten waarbij het mogelijk is methodes los te laten om waar mogelijk Gardner en Bloom toe te voegen, voor alle leerlingen. De hoogste treden voor de begaafde groep, de andere treden voor de andere leerlingen. De "leuke opdrachten" voor de begaafde leerlingen leer ik aanpassen voor de andere leerlingen. Ik heb gemerkt dat zij enthousiast worden van opdrachten die ik de begaafde leerlingen heb aangeboden. Ik leer nu aanpassingen maken in mijn onderwijsaanbod zodat deze toegankelijk wordt voor alle leerlingen in mijn groep en zij ook op een andere manier leren.

Hoofdstuk 7 Literatuurlijst

- (sd). Opgehaald van www.nagc.org.
- (sd). Opgehaald van www.slo.nl: <http://passendonderwijsaanbod.slo.nl/organisatie/werkvormen/>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: The cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bosch-Stijns, W. (2009). Het ontwikkelen van werk-en leerstrategieën. In E. v. Gerven, *Handboek Hoogbegaafdheid*. Van Gorcum.
- Cauffman, D. v. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Boomonderwijs.
- David Coates, W. T. (2008). Using Learning Journeys to Develop a Challenging Curriculum for Gifted Children in a Nursery (kindergarten) Setting. *Gifted and Talented International*.
- de Bruïne, H. E.-d. (2011). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. LEOZ.
- De Lange, S. M. (2011). *praktijk gericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dekker, S. (2013, september 2). *kamerbrief over toptalent in het funderend onderwijs*. Opgehaald van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/08/27/kamerbrief-over-de-onderwijsakkoorden-samenwerken-aan-het-onderwijs-van-morgen/kamerbrief-over-onderwijsakkoorden-samenwerken-aan-het-onderwijs-van-morgen.pdf>
- Dekker, S. (2014, april 23). Opgehaald van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/04/23/kamerbrief-passend-onderwijs-en-hoogbegaafdheid/kamerbrief-passend-onderwijs-en-hoogbegaafdheid.pdf>
- Drent, S. (2008, februari 15). *Hoe vrijblijvend is verrijkingsonderwijs?* Opgehaald van Slim! Educatief.
- Drent, S. (2009). Compacten. In E. v. Gerven, *Handboek Hoogbegaafdheid*. Van Gorcum.
- Boer, E.d. (2011). www.kpcgroep.nl.
- Eyre, D. (2007). Structured Tinkering. *Gifted and Talented international*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gerven, E. v. (2008). Leerlijnen. In E. v. Gerven, *Slim Beleid*. van Gorcum.
- Gerven, E. v. (2008). *Slim Beleid*. Van Gorcum.
- Gerven, E. v. (2009). ontwikkelingen in het denken over hoogbegaafdheid. In E. v. Gerven, *handboek hoogbegaafdheid*. assen: van Gorcum.
- Gerven, S. D. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. assen: van Gorcum.
- Hattie, J. (2014). *Visible Learning for Teachers*. Bazalt.

- James T. Webb, E. R. (2013). *de begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Van Gorcum.
- Marzano, r. (2012, oktober 26). *Een goede instructieles*. Opgehaald van youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=6GY7MOMtq5w>
- Mönks, F. R. (2005). *Gifted education in 21 European countries; inventor and perspective*. Nijmegen: r.
- Pameijer & Beukering, T. V. (2006). *handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*.
- Ponte, P. (2012). Onderzoek met en door leraren. In P. Ponte, *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Boom Lemma.
- Shearer, B. (2010). *The MIDAS Handbook of Multiple Intelligences in the Classroom*. Vertaling: J.H.Jessurun voor Nederland.
- SLO, r. (sd). *slo informatiepunt onderwijs&talentontwikkeling*. Opgehaald van www.SLO.nl:
<http://talentstimuleren.nl/thema/dubbel-bijzonder/hulpmiddel/189-tijdsteekproef>
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stevens, L. (2002). *Zin in Leren*. Apeldoorn: Garant.
- Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In E. v. Gerven, *Handboek hoogbegaafdheid*. assen: van Gorcum.
- van Gerven, E. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen*. Leuker.nu.
- Versloot, S. (2007). *Zelfstandigheid leren in fasen*. Frappant .
- Wolthuis, H. (2007). *Lever zelfstandig werken effectief onderwijs op?* Volgens Bartjes.