

A green chalkboard with white chalk text. The text is written in a cursive script. A hand is visible on the right side, holding a piece of white chalk.

Compacten en verrijken tijdens Veilig Leren Lezen

Heeft het effect op de motivatie?

Naam: Naomi Winters-Knoppers

Opleiding: Master EN Fontys OSO

Studentnummer: 205196

Datum: juni 2017

Studiebegeleider: Marie-José de Ridder MA

Inhoud

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	4
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek	4
1.2 Maatschappelijke relevantie	5
1.3 Probleemanalyse en vooronderzoek	5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Hoogbegaafdheid	6
2.2.1 Signaleren van hoogbegaafdheid	7
2.3 Compacten/verrijken	7
2.3.1 Compacten	8
2.3.2 Verrijken	8
2.4 Motivatie	9
2.5 Differentiatie	10
2.5.1 Convergente differentiatie	10
2.5.2 Divergente differentiatie	11
2.5.3 Differentiatie binnen de methode Veilig Leren Lezen	11
2.6 Onderzoeksvraag	13
2.6.1 Deelvragen	13
2.6.2 Gewenste situatie	14
2.6.3 Uitkomsten van dit onderzoek	14
2.6.4 Kernbegrippen	14
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Onderzoeksstrategie	15
3.2 Onderzoeksopzet	15
3.3 Respondenten	16
3.4 Onderzoeksmethoden	16
3.4.1 Literatuuronderzoek	16
3.4.2 Observaties	17
3.4.3 Leerling enquête	17
3.4.4 Leerkracht enquête	18
3.4.5 Focusgroep	19
3.5 De interventie	19
3.6 Ethiek	20
3.7 Schematische weergave onderzoeksopzet	21
3.8 Tijdpad	22
3.9 Triangulatie	23
3.10 Betrouwbaarheid en validiteit	23

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	24
4.1 Literatuurstudie	24
4.2 Leerling enquêtes	24
4.2.1 startmetingen	25
4.2.2 eindmetingen	26
4.2.3 vergelijking basis- en verrijkersgroep	28
4.3 Observaties	30
4.4 Leerkracht enquête	31
4.5 focusgroep	31
Hoofdstuk 5: Beantwoording onderzoeksvraag, conclusie en discussie	33
5.1 Beantwoording deelvragen	33
5.2 Beantwoording hoofdvraag	37
5.3 Discussie	38
5.4 Aanbevelingen	38
Literatuurlijst	39
Bijlagen	41
Bijlage 1: Uitkomsten vooronderzoek	41
Bijlage 2: Leer- en persoonskenmerken hoogbegaafdheid	42
Bijlage 3: Kijkaarten	43
Bijlage 4: Theorie onderpresteren	64
Bijlage 5: Protocol hoogbegaafdheid	65
Bijlage 6: Leuvense betrokkenheidsschaal	69
Bijlage 7: Leerling enquête	70
Bijlage 8: Leerkracht enquête	73
Bijlage 9: Focusgroep	75

Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht of de betrokkenheid en motivatie van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid en/of een voorsprong op het gebied van taal, vergroot kan worden door te differentiëren en het inzetten van compacten en verrijken (Gerven, 2008) binnen de lessen veilig leren lezen in groep 3.

De aanleiding voor het onderzoek is dat er op basisschool L. geen doorgaande lijn is van groep 2 naar groep 3. Koenders (2007) geeft aan dat dit een cruciaal moment is. Als leerlingen in groep 3 niet genoeg uitgedaagd worden, kunnen ze gaan onderpresteren (Gerven, 2008). De onderwijsraad erkent dit probleem, zij geven aan dat de doorstroom van groep 1-2 naar 3 een hardnekkige ‘bottleneck’ is in het huidige onderwijssysteem. Op basisschool L. wordt wel extra aandacht geschonken aan leerlingen ‘aan de onderkant’ maar nog niet aan leerlingen die al meer aankunnen.

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat op basisschool L. in groep 2 gedifferentieerd wordt op het gebied van taal. De leerlingen stromen uit met verschillende niveaus. Echter beginnen deze leerlingen in groep 3 allemaal op hetzelfde niveau. De leerkrachten geven aan dat ze het lastig vinden om de methode los te laten. En de leerlingen die al meer aan kunnen, op niveau les te geven. Terwijl dit wel een van de pijlers van het passend onderwijs is. Staatssecretaris Dekker (2014) stelt in zijn brief aan de Tweede Kamer, dat passend onderwijs niet alleen voor leerlingen met een beperking of een leerprobleem is, maar ook voor hoogbegaafde leerlingen.

Uit de gelezen literatuur kwam naar voren dat omgevingsfactoren belangrijk zijn in het tot uiting komen van begaafdheid (Heller, 2009). D’hondt en Van Rossen (1999) geven aan dat onvoldoende aansluiting met de omgeving kan leiden tot internaliserende en externaliserende problematiek. Binnen mijn onderwijspraktijk is er sprake van te weinig aansluiting waardoor leerlingen mogelijk hun motivatie kwijtraken voor het schoolwerk. Door middel van convergente en divergente differentiatie en compacten en verrijken wil ik ervoor zorgen dat de leerlingen gemotiveerd blijven en betrokken blijven tijdens de lessen veilig leren lezen. Tijdens de interventie zijn verschillende soorten differentiatie ingezet en is gebruik gemaakt van compacten (de leerstof terugbrengen naar de essentie door herhaling te schrappen). Hierdoor komt tijd vrij om in te zetten voor de verrijking. In dit geval is gekozen voor versnellen. De leerlingen zijn gaan werken aan voortgezet technisch lezen door middel van de methode estafette, aan begrijpend lezen door middel van de methode nieuwsbegrip en spelling door middel van ‘invented spelling’.

Het onderzoek toont aan dat de leerlingen door deze interventies gemotiveerder zijn voor hetgeen wat aangeboden wordt tijdens de lessen veilig leren lezen, namelijk estafette, nieuwsbegrip en spelling. Ook de lessen Veilig Leren Lezen worden ook leuker gevonden. De leerlingen ervaren tijdens de interventie ook wat ‘leren leren’ is.

Geadviseerd wordt om deze manier van werken te starten vanaf begin groep 3. Daarnaast is het wenselijk om door middel van een taaltoets het niveau van de kinderen vast te leggen zodat de leerlingen op niveau aan technisch lezen (estafette) kunnen werken. Het op niveau technisch lezen kan in de hele school worden toegepast. Ten slotte is het wenselijk een goede signaleringsstructuur op te zetten voor hoogbegaafde leerlingen. Binnen dit onderzoek zijn alleen de goed presterende leerlingen meegenomen.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

In mijn onderwijspraktijk ben ik leerkracht groep 5-6, plusklas leerkracht en taalcoördinator op Basisschool L. Dit is een middelgrote school met 350 leerlingen waar gewerkt wordt in combinatiegroepen. In schooljaar 2015-2016 zijn coördinatoren aangesteld voor taal, rekenen en gedrag met als primaire doel de doorgaande lijn op deze vakgebieden te waarborgen. Mijn doel in dit onderzoek is een manier vinden om te differentiëren binnen de lessen veilig leren lezen in groep 3. Op deze manier wil ik tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en/of leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op het gebied van taal. Na mijn onderzoek wil ik de interventies die ik in groep 3 inzet voortzetten in de hogere klassen om zo een doorgaande lijn te realiseren. Mijn rol binnen dit onderzoek is dat van specialist begaafdheid en taal coördinator.

Vanuit het gegeven ‘de wet op het passend onderwijs’ wil basisschool L. leerlingen lesgeven op hun eigen niveau. De afgelopen jaren is onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen een steeds belangrijker doel geworden binnen de stichting waartoe basisschool L. behoort. Vier jaar geleden had basisschool L. een gesubsidieerde Leonardo afdeling. Nadat de subsidie hiervoor was stopgezet is een tiental hoogbegaafde leerlingen ingestroomd in het regulier onderwijs. Dat was voor mij de reden om de cursus “meer- en hoogbegaafdheid” te volgen. Tijdens de master EN (Educational Needs) heb ik de modules voor taal en hoogbegaafdheid gevolgd.

Ik heb gekozen om mijn onderzoek plaats te laten vinden in groep 3 om zo een doorlopende lijn vanuit groep 2 te kunnen realiseren. Uit mijn vooronderzoek is gebleken dat er gedifferentieerd wordt in groep 2 maar dat de leerlingen vrijwel op hetzelfde niveau starten in groep 3. Daardoor is er voor de vlotte leerlingen, en leerlingen die mogelijk meer- of hoogbegaafd zijn geen passend onderwijsaanbod. Door middel van dit onderzoek wil ik een start maken met differentiëren op het gebied van taal. Dit onderzoek start halverwege groep 3, na afronding van het onderzoek geef ik aanbevelingen en adviezen waarmee eventueel vanaf begin groep 3 gewerkt kan worden.

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

Uit onderzoek van (Eyre, 2007) blijkt dat passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen nodig is voor een optimale ontwikkeling. Het is essentieel om op jonge leeftijd in te spelen op de onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen. Als dit niet gedaan wordt, kan een leerling gaan onderpresteren wat zich kan uiten in gedragsproblemen (Mooij, 2007). Koenders (2007) geeft aan dat de overgang van de kinderopvang naar groep 1, en de overgang van groep 2 naar groep 3, cruciale momenten zijn. Als in groep 1 het leren uitblijft kan er een spanningsveld ontstaan. Als deze leerlingen in groep 3 moeten leren lezen, wat ze zichzelf al aangeleerd hebben, wordt dit spanningsveld groter en kunnen (hoog) begaafde leerlingen gaan onderpresteren. Op dit moment starten alle leerlingen in groep 3 met kern 1 in het maanboekje met de methode “veilig leren lezen”. Leerlingen die begin groep 3 al kunnen lezen, worden volgens Koenders (2007) dan onvoldoende uitgedaagd.

De spanning door onderpresteren kan zich uiten in lichamelijke klachten of in probleemgedrag (Koenders, 2007). Als interventies uitblijven, kan deze leerling dit probleemgedrag voortzetten. In dit geval is voorkomen beter dan genezen. Dit kan onder andere door een passend aanbod voor deze leerlingen in

groep 2 en 3. In groep 3 heb ik ervaren dat leerlingen niet meer naar school wilden, probleemgedrag lieten zien, zoals agressief of storend gedrag en hun motivatie voor school kwijtraakten.

Door deze leerlingen uitdaging te bieden, door middel van compacten (verminderen van herhaling) en verrijken (moeilijkere stof aanbieden) (Gerven, 2009) lukte het om deze leerlingen weer gemotiveerd te krijgen voor school. Uit gesprekken, die ik in september gevoerd heb met leerkrachten, kwam naar voren dat leerkrachten niet altijd weten hoe ze met mogelijk hoogbegaafde leerlingen om moeten gaan.

1.2 Maatschappelijk relevantie

Het onderwerp “doorstroom naar groep 3” is al jaren relevant. In 2005 heeft de onderwijsraad een advies geschreven ‘*betere overgangen in het onderwijs*’ waarin wordt aangegeven dat het overgangstraject groep 2 naar groep 3 een hardnekkige ‘bottleneck’ blijft. De onderwijsraad geeft aan dat er onvoldoende doorgaande lijn bestaat tussen groep 1-2 en groep 3, vooral op het gebied van taal. Recenter is de studie ‘doorstroom van kleuters’ vanuit de Radboud Universiteit Nijmegen (2016). Hierin wordt aangegeven dat het in veel landen niet mogelijk is om al in de eerste twee jaar te doubleren. In Nederland is er op dit moment geen sprake van een doorgaande lijn. Ook in mijn praktijk blijkt de overgang van 2 naar 3 niet soepel te verlopen. De leerlingen starten momenteel op hetzelfde niveau in groep 3, terwijl de leerlingen op verschillende niveaus uitstromen uit groep 2.

1.3 Probleemanalyse en vooronderzoek

Om een duidelijk beeld te krijgen en om de leerkrachten te betrekken bij mijn onderzoek, heb ik gekozen om als vooronderzoek in september 2016, een enquête af te nemen (zie bijlage 1). Naar aanleiding van mijn vooronderzoek is duidelijk geworden dat de meeste winst te behalen is in groep 3. Ik wil kritisch kijken naar welke mogelijkheden er zijn op het gebied van differentiatie en motivatie binnen het vakgebied taal, en dan specifiek voor leerlingen met een voorsprong en/of de kenmerken van hoogbegaafdheid. Op deze manier wil ik tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

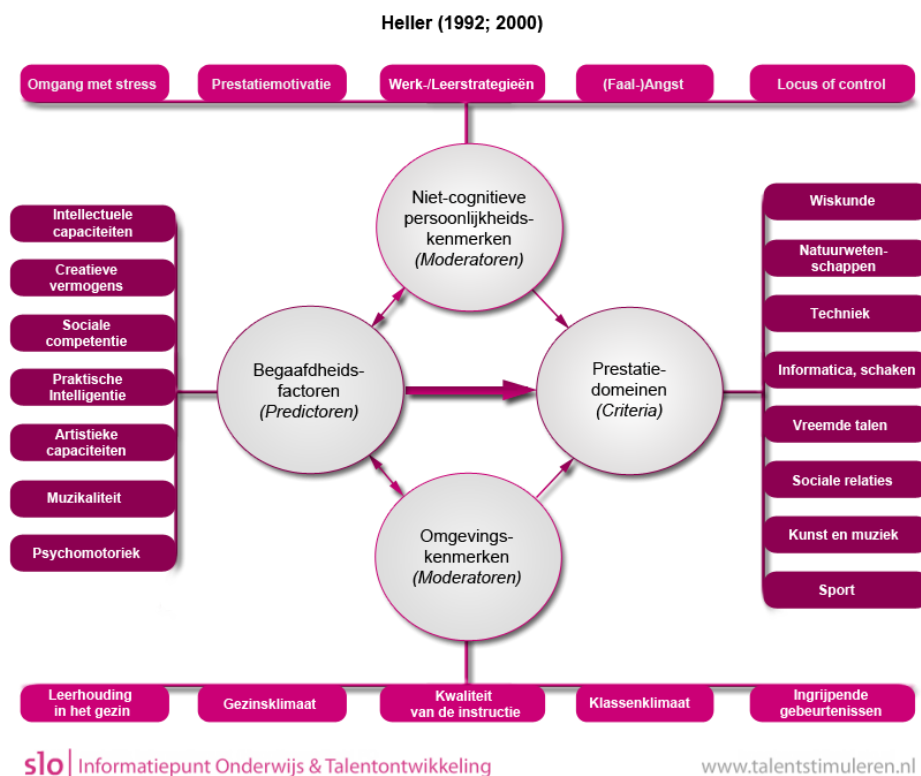
Hoofdstuk 2: Literatuuronderzoek

2.1 Inleiding

Staatssecretaris Dekker (2014) stelt in zijn brief aan de Tweede Kamer, dat passend onderwijs niet alleen voor leerlingen met een beperking of een leerprobleem is, maar ook voor hoogbegaafde leerlingen. Binnen mijn onderwijspraktijk wordt nog te weinig rekening gehouden met hoogbegaafde leerlingen. Om didactisch aan te kunnen sluiten bij de behoeften van deze leerlingen is het van belang om een goed beeld te hebben van hoe hoogbegaafde leerlingen leren.

2.2. Hoogbegaafdheid

Begaafdheid is volgens Renzulli (1978) de interactie tussen drie aanlegfactoren, namelijk: bovengemiddelde intelligentie, een hoog niveau van taakgerichtheid en een hoog niveau van creativiteit. Mönks (1995) heeft hier later nog drie omgevingsfactoren aan toegevoegd: gezin, school en ontwikkelingsgelijken. De reden dat sommige hoogbegaafde leerlingen wel tot uitzonderlijke prestaties komen en anderen niet ligt volgens dit model aan de drie toegevoegde omgevingsfactoren. Heller (2009) onderscheidt nog duidelijker de factoren en de kenmerken die van invloed zijn. In dit model (zie plaatje hieronder) is goed zichtbaar dat die omgevingsfactoren een grote rol spelen in het tot uiting komen van begaafdheid. Met andere woorden hoogbegaafdheid is een aangeboren talent, wat onder invloed van de juiste omgevings- en persoonlijkheidsfactoren ervoor kan zorgen dat een leerling tot buitengewone prestaties kan komen door zich te ontwikkelen. Omdat de leerkracht een grote invloed heeft, is het belangrijk om begaafdheid tijdig te signaleren en hier op een constructieve manier mee om te gaan. Dit komt overeen met het onderzoek van D'hondt en Van Rossen (1999). Zij geven aan dat onvoldoende aansluiting met de omgeving kan leiden tot internaliserende en externaliserende problematiek. Binnen mijn onderwijspraktijk is er sprake van te weinig aansluiting waardoor leerlingen hun motivatie kwijtraken voor het schoolwerk.



Het belang van een passend onderwijsaanbod blijkt ook het onderzoek van Shaw (2006). Hieruit blijkt dat de hersenen van hoogbegaafde leerlingen er anders uitzien en anders werken dan de gemiddelde en zwakke leerling. Dit is te zien in de werking van de frontale cortex. De frontale cortex helpt bij het opnemen van informatie en het nemen van beslissingen. Bij de hoogbegaafde leerling is, op jonge leeftijd, de cortex dunner. Deze groeit bijzonder snel waardoor de hoogbegaafde leerling als tiener een dikkere cortex heeft dan gemiddeld. Hoe dikker de cortex, hoe sneller de informatie verwerkt kan worden en hoe hoger de intelligentie is (Shaw, 2006). Dit komt tot uiting doordat deze leerlingen sneller verbanden leggen en minder herhaling nodig hebben. Brouwer en Ahlers (2011) geven aan dat er op school veel aandacht wordt besteed aan het oplossen van taken met een eenduidig antwoord, terwijl hoogbegaafde leerlingen juist behoefte hebben aan het bedenken van creatieve oplossingen. Uit bovenstaande gegevens wordt duidelijk dat hoogbegaafde leerlingen baat hebben bij een andere aanpak.

2.2.1 Signaleren van hoogbegaafdheid

Er zijn verschillende theorieën over wat hoogbegaafdheid inhoudt, daarnaast zijn er ook verschillende meningen over hoe hoogbegaafdheid te signaleren is. In eerste instantie wordt vaak gedacht aan een Intelligentie Quotient (IQ) test als het om het signaleren van begaafdheid gaat. Dit is niet de eerste of beste manier om hoogbegaafdheid te signaleren. Volgens Irvine (2000) is iemand met een hoge intelligentie nog niet meteen hoogbegaafd. Hoogbegaafde mensen zouden naast een IQ van 130 ook moeten beschikken over de kenmerken creativiteit en doorzettingsvermogen. Het nadeel van deze theorie is dat doorzettingsvermogen en creativiteit moeilijk te meten zijn. Volgens deze definitie zouden mensen die hun doorzettingsvermogen verloren hebben, door onderpresteren of andere oorzaak, niet in aanmerking komen als hoogbegaafd. Nog een nadeel is dat er in de meeste IQ testen grote marges zitten en niet honderd procent betrouwbaar zijn. Uit onderzoek is gebleken dat als bij mensen meerdere, verschillende, IQ testen worden afgenomen, hier grote verschillen tussen kunnen zitten (Toorn, 2011).

Het is daarom wenselijk te kijken naar de leer- en persoonskenmerken (Gerven, 2000).

Van Gerven & Drent (2000) hebben alle 23 leer-en persoonskenmerken, die door ten minste drie wetenschappelijke auteurs genoemd worden, beschreven. Later zijn deze teruggebracht naar 12 kenmerken. Wanneer meerdere van deze kenmerken in sterke mate zichtbaar zijn bij een kind, is er mogelijk sprake van begaafdheid (zie bijlage 2). Om de leerkrachten een hanteerbaar instrument in handen te geven, heb ik met een collega “kijkaarten” ontwikkeld (zie bijlage 3). Per kaart staat een kenmerk en een praktijkvoorbeeld. De kijkaarten hebben eerder geholpen bij het signaleren van hoogbegaafde leerlingen waarbij geen sprake was van een andere stoornis of onderpresteren. Deze kaarten kunnen goed ingezet worden als eerste signalering. Belangrijk om mee te nemen tijdens het signaleren is dat ook de leerlingen met tegenvallende resultaten meegenomen moeten worden, want ook hier kan sprake zijn van begaafdheid (zie bijlage 4) (Gerven, 2015).

Omdat ik binnen mijn onderzoek gebruik wil maken van een handelings- en oplossingsgerichte werkwijze wil ik me niet richten op het benoemen van oorzaken en labelen van een probleem, maar op het maken van een educatief profiel dat helpt tegemoet te komen aan wat de leerling nodig heeft (Van Meesbergen & de Vries, 2013). De leer-en persoonskenmerken (Gerven, 2015) zijn daarom meegenomen in het bepalen van de criteria om de deel te nemen aan de verrijkersgroep, maar niet om te diagnosticeren.

2.3 Compacten/verrijken

Elk kind heeft recht op individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerling (artikel 8, wet op primair onderwijs, 1981). Een aantal mogelijke interventies zijn bijvoorbeeld: compacten en verrijken, peergroup onderwijs, projectmatig werken, vervroegde doorstroming. Omdat mijn onderzoek zich richt op leerlingen midden groep 3 voor het vakgebied taal heb ik me gericht op compacten en verrijken. Van Gerven (2008) geeft aan dat compacten en verrijken een goede eerste stap is. Binnen het protocol hoogbegaafdheid (zie bijlage 5), wat wij stichting breed hanteren, wordt ook aangeraden om te starten met compacten en verrijken. Daarna kan gekeken worden of individuele leerlingen behoefte hebben aan deelname aan de meerschoolse plusklas of vervroegd doorstromen.

2.3.1 Compacten

Compacten van de leerstof is een noodzakelijke voorwaarde in de begeleiding van begaafde leerlingen. Compacten is het overslaan van overbodige herhalings- en oefenstof, daarbij rekening houdend met het verschil in de eerste en tweede leerlijn met behoud van instructie, interactief oefenen, gerichte activiteiten en methodetoetsen (Gerven, 2009) in tegenstelling tot aanbieden van meer oefenstof en herhaling voegt dit voor hoogbegaafde leerlingen niets toe aan de beheersing en werkt niet stimulerend waardoor de aandacht en interesse verslapt (Gerven, 2009).

Van Gerven & Drent (2004) geven een aantal richtlijnen voor compacten; stel het ontwikkelingsniveau van de leerling vast, kijk naar welke activiteiten passend zijn bij het ontwikkelingsniveau, geef de leerling zicht op het volgend ontwikkelingsstadium zodat het kind van nature zal blijven reiken naar de zone van naastgelegen ontwikkeling, maak grotere leerstappen bij het aanbieden van activiteiten per ontwikkelingsgebied en beperk het aanbieden van opdrachten met soortgelijke inhoud en doelstelling. Als deze manier van compacten vormgegeven wordt, is het basisaanbod voor leerlingen per definitie al aantrekkelijker.

2.3.2 Verrijken

Tijdens het verrijken zijn er een aantal zaken om rekening mee te houden. Bij verrijking gaat het er niet om dat de leerling meer werk krijgt, maar dat hij werk krijgt met meerwaarde.

Volgens Hoogeveen, Helle, Mooij & Verhoeven (2004) wordt verrijken gedefinieerd als aanvullende educatieve activiteiten met als doel begaafde leerlingen een meer uitdagende en verrijkte leeromgeving te bieden. Een kenmerk van een goede verrijkingstaak is dat nieuwsgierigheid wordt geprikkeld wat leidt tot leren leren. Er is volgens van Gerven (2015) sprake van leren als de leerling de taak niet meer aankan op het niveau “kwam, zag en overwon”. Veel hoogbegaafde leerlingen zitten volgens van Gerven (2015) in ‘presteren’ en niet in ‘leren’. Elke situatie waar je een taak aanbiedt die zonder inspanning, foutloos gemaakt wordt, is een situatie waar niet geleerd wordt. De taak moet net zo vaak complexer gemaakt worden tot een leerling het niet meer foutloos kan, pas dan gaat een leerling van presteren naar leren. Goede verrijkingstaken dagen dus uit tot vallen en opstaan om uiteindelijk tot beheersing te komen. Het moment van beheersing is het moment dat als “prettig” wordt ervaren. Leren leren betekent onzekerheden opzoeken en uitdagingen aangaan (Gerven, 2015).

Verrijking is onder te verdelen in verdieping en verbreding. Verdieping sluit aan op de basisstof en het reguliere curriculum. Verbreding is een uitbreiding van het reguliere curriculum. Tijdens de verrijking zal de leerling instructie en begeleiding van de leerkracht nodig hebben. Als er gekozen wordt voor verdieping is versnellen een mogelijke volgende stap.

Naast goed verrijkingsonderwijs zijn ook de basisvoorwaarden voor leren, competenties van de leerkracht, relatie met de leerkracht en communicatie tussen school en de ouders van belang (Boer, 2011). Eyre (2007) stelt dat het vaak mis gaat bij het begeleiden van begaafde leerlingen omdat de rol van de leerkracht wordt onderschat. Dit sluit aan bij het multiactorenmodel van Heller, hier worden de kwaliteit van de instructie en het klassenklimaat benoemd als een voorwaarde. Volgens Marzano (2008) zijn instructie, organisatie, relatie en differentiatie essentiële leerkrachtvaardigheden. Van Gerven (2009) beschrijft deze leerkrachtvaardigheden als; kennis van de methode, kennis van didactische werkvormen, kennis van verrijkingsmaterialen en effectief klassenmanagement. Van Gerven (2015) geeft aan dat als het aantal fouten toeneemt op toetsen, het tempo afneemt, er sprake is van verminderd welbevinden of fysieke klachten, de begeleidingsbehoefte moet veranderen. In de praktijk zie ik dat de leerkrachten in deze gevallen onterecht de conclusie trekken dat de leerling niet toe was aan het verrijkingswerk. Het is van belang dat de leerkrachten hiervan bewust zijn voor ze starten met compacten/verrijken.

2.4 Motivatie

Leerlingen die niet genoeg uitgedaagd worden kunnen hun motivatie voor school verliezen. Het is van belang dit te voorkomen. Het woord motivatie is afkomstig van het Latijnse woord “movere” dat bewegen betekent. Motivatie is de drijfveer die mensen ertoe beweegt om iets te doen of te vermijden.

Deci en Ryan (2000) maken onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie en tussen autonome en gecontroleerde motivatie. Als leerlingen vanuit intrinsieke motivatie leren, leren ze omdat ze het boeiend vinden. Als leerlingen vanuit een extrinsieke motivatie leren, leren ze omdat ze gereguleerd worden door externe elementen zoals door een beloning. Hier is het leren zelf niet het doel maar een middel om de beloning te krijgen (Ryan, Deci, 2000). Extrinsieke motivatie kan weer onderverdeeld worden in drie soorten; externe verplichting, interne verplichting of persoonlijk belang. Leerlingen die aangeven iets te doen omdat het moet van de ouders of leerkracht zijn op dat moment gemotiveerd door externe verplichting. Staat er een beloning op de prestatie dan zijn de leerlingen gemotiveerd door persoonlijk belang, ze willen de beloning niet het leren zelf. Terwijl leerlingen die menen dat ze iets moeten kunnen gemotiveerd zijn door interne verplichting.

Dweck (2011) stelt dat de motivatie beïnvloed kan worden door de wijze waarop iemand naar zichzelf kijkt. Zij noemt dit een ‘mindset’ en deze kan verdeeld worden in een growth en een fixed mindset. Leerlingen met een fixed mindset geloven dat intelligentie een vaststaand iets is. Deze leerlingen vermijden uitdagingen en willen geen fouten maken omdat ze dit zien als falen. Ze gedragen zich defensief en geven snel op. Deze mindset beperkt prestaties.

Leerlingen met een growth mindset geloven dat je kunt groeien door er moeite voor te doen. Deze leerlingen zijn blij met uitdagingen en geven niet op bij tegenslag (Dweck, 2011).

Alfred Binet, de uitvinder van de IQtest, geloofde in een growth mindset. Hij geloofde niet dat IQ een vaststaand gegeven is maar dat je slimmer kunt worden door oefenen. Uit onderzoek van Falko Rheinberg is gebleken dat ook de mindset van de leerkracht van groot belang is op de prestaties van de leerlingen. Mindsets zijn beïnvloedbaar.

Bij begaafde leerlingen blijkt de motivatie niet altijd consistent met hun potentieel. Om tot uitzonderlijke prestaties te komen moeten ze een sterke bereidheid hebben om veel tijd en energie in een taak te steken, wat overeenkomt met een growth mindset. Het is van belang dat de leerling zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen leren, waardoor na het ervaren van succes de motivatie toeneemt (Vansteenkiste, 2008). Als de leerling een growth mindset heeft, worden uitdagingen aangegaan en kunnen capaciteiten worden ontwikkeld (Dweck, 2015). Terwijl bij een fixed mindset de succeservaringen van de leerling toegeschreven worden aan externe factoren (de toets was makkelijk) en de schuld van falen niet bij zichzelf gelegd worden. Deze leerling kan risicomijdend gedrag vertonen (Kieboom, 2009). Hierdoor zijn prestaties op begaafd niveau niet mogelijk. Daarnaast moet er sprake zijn van een stimulerende en uitdagende omgeving om tot begaafd gedrag te komen. Stevens (2002) stelt dat er sprake moet zijn van relatie, competentie en autonomie om een hoogbegaafde leerling gemotiveerd te houden.

Brouwer (2011) stelt dat het achterste deel van de hersenen bij hoogbegaafde leerlingen verder ontwikkeld is. Op school wordt het achterste gedeelte van de hersenen gebruikt voor het oplossen van vraagstukken met eenduidige antwoorden. Voor de motivatie van hoogbegaafde leerlingen moet juist de voorste hersenhelft aan het werk gezet worden. Dit deel van de hersenen, de prefrontale cortex, wordt aangesproken bij planning, het creatief oplossen van problemen en worden de metacognitieve vaardigheden getraind (Brouwer, 2011). Verouden (2012) geeft aan dat hoogbegaafde leerlingen hierin even ondersteuning behoevend zijn als leerlingen met leermoeilijkheden. Het is bij de begeleiding van belang de doelstellingen breder te trekken dan alleen het bieden van extra uitdaging. Er moet ook aandacht geschonken worden aan de executieve functies. Doordat er dan een beroep wordt gedaan op de intellectuele capaciteiten en op het creatief denkvermogen van de hoogbegaafde leerlingen, raken ze weer gemotiveerd. Om een werkelijke inspanning te leveren en écht tot leren te komen is het belangrijk dat de aangeboden opdrachten het niveau van het kind zodanig overstijgen dat het kind wordt uitgenodigd om een beetje op zijn tenen te lopen. Dit kan door op een handige manier te compacten en te verrijken (van Gerven, 2004).

2.5 Differentiatie

Om alle leerlingen in de klas onderwijs op niveau te kunnen aanbieden is het van belang te differentiëren. Onder differentiatie verstaan we de manier waarop een leerkracht omgaat met de verschillen tussen leerlingen. Bij differentiatie is er een verschil tussen interne en externe differentiatie. Interne differentiatie houdt in dat er binnen één groep leerlingen verschillende niveaus en onderwijsbehoeften zijn. Vervolgens differentieert de leerkracht in homo- of heterogene groepen. Externe differentiatie houdt in dat de leerlingen ondergebracht zijn in verschillende klassen of scholen op basis van begaafdheid, prestaties of belangstelling. Een voorbeeld hiervan is een plusklas. Binnen mijn onderwijspraktijk is er in eerste instantie sprake van interne differentiatie en daarna externe differentiatie door middel van een plusklas.

Er zijn verschillende differentiatievormen; differentiatie naar instructie, naar leerstof, naar tempo/tijd, naar doel, naar toetsing of naar beoordeling. Daarnaast kan er een onderscheid gemaakt worden tussen convergente en divergente differentiatie.

2.5.1 Convergente differentiatie

Bij convergente differentiatie is er voor de groep als geheel een minimumdoel. De klas wordt in drie niveaus verdeeld; de instructie-, basis-, en verrijkingsgroep. De zorgleerlingen krijgen geen eigen leerlijn maar krijgen extra instructie. Alle leerlingen doen mee aan de klassikale instructie. Daarna begint de zelfstandige verwerking. De leerkracht geeft in die tijd de zwakkere leerlingen de verlengde instructie en eventueel begeleid inoefenen. De meer- en hoogbegaafden maken gereduceerde taken (compacten) en werken aan verdiepingsstof (verrijken). In deze vorm van differentiatie staat de leerkracht centraal. Op deze manier blijft de groep bij elkaar en de leerlingen profiteren van de interactie in de groep. Deze manier van differentiëren is vooral goed voor de zwakkere leerlingen, deze leerlingen hebben baat bij het werken met sterkere leerlingen (SLO).

2.5.2 Divergente differentiatie

Bij divergente differentiatie sluit de leerkracht zoveel mogelijk aan op de individuele niveaus en onderwijsbehoeften van de leerlingen. De leerkracht begeleidt de leerlingen. De verschillen tussen de leerlingen nemen door deze vorm van differentiatie toe. Hoogbegaafde leerlingen hebben hier baat bij, omdat ze profiteren van andere sterke leerlingen in hun niveaugroep kunnen in hun eigen tempo doorwerken. Digitale media kunnen in het voordeel werken bij divergente differentiatie. De software houdt voor alle individuele leerlingen het niveau en vorderingen bij. Deze vorm van differentiatie is vooral goed voor de sterkere leerlingen, de leerlingen worden niet tegengehouden maar kunnen doorwerken op hun eigen tempo (SLO).

Op basisschool L. is er een verschuiving zichtbaar van convergente differentiatie naar divergente differentiatie. Tot schooljaar 2015-2016 was er sprake van convergente differentiatie en werd er lesgegeven op 3 niveaus. Groep 7/8 is een aantal jaar geleden als eerste gestart met niveaugroepen, dit wordt nu steeds meer doorgevoerd naar de lagere klassen. Sinds de invoering van snappet 3.0 dit schooljaar is die verschuiving toegenomen omdat de leerlingen nu individueel te volgen zijn en aan “eigen doelen” kunnen gaan werken.

2.5.3 Differentiatie binnen de methode Veilig Leren Lezen

De differentiatie binnen Veilig Leren Lezen (2003) gaat uit van convergente differentiatie. Binnen Veilig Leren Lezen wordt het onderwijsaanbod verdeeld over twee hoofdgroepen, namelijk maan en zon. In de maangroep zitten leerlingen die nog moeten starten met leesonderwijs. Binnen deze groep is sprake van differentiatie; risicolezers werken met de ster. Dit is extra instructie. Leerlingen met een versnelde leesontwikkeling kunnen binnen de maangroep werken met de raket, dit zijn verdiepingsopgaven. In de zongroep zitten leerlingen die reeds gestart zijn met lezen en leerlingen met volledige letterkennis, dit zijn leerlingen die mkm woorden lezen en zelfstandig kunnen werken.

In mijn onderwijspraktijk starten alle leerlingen die instromen in groep 3 met het maanboekje. Er is geen sprake van differentiatie terwijl er grote verschillen zitten in het niveau van de leerlingen.

Omdat de methode zich alleen richt op de periode van aanvankelijk lezen, en alle leerlingen deze fase in een ander tempo doorlopen, kan het voorkomen dat leerlingen halverwege groep 3 deze fase al compleet doorlopen hebben. Het zonboekje biedt deze leerlingen te weinig uitdaging. Nadat de leerlingen de eerste fase van aanvankelijk lezen doorlopen hebben (kern 1-6 lezen van mkm-woorden, woordherkenning, lezen van teksten) kan verder gegaan worden met de tweede fase van aanvankelijk lezen (kern 7-12). Daarnaast wordt aan doelen gewerkt als vloeiend en vlot lezen en lezen met intonatie.

Er kan dus gesteld worden dat als de leerlingen op woordniveau vloeiend en vlot kunnen lezen, op tekstniveau vloeiend en vlot kunnen lezen en beschikt over geautomatiseerde letterkennis en directe woordherkenning dat deze leerlingen de fase van aanvankelijk lezen doorlopen hebben. De fase na aanvankelijk lezen is vervolgens voortgezet technisch lezen en splitst zich verder op in begrijpend lezen en spelling. Leerlingen die de eerste fase van aanvankelijk lezen doorlopen hebben kunnen de methode (vooral na kern 7) compact doorlopen en versnellen doormiddel van lessen technisch lezen/begrijpend lezen en spelling aan te bieden.

Tussen technisch lezen en begrijpend lezen bestaat een afhankelijkheidsrelatie; onvoldoende ontwikkelde decodeervaardigheden leiden tot problemen met begrijpend lezen. Vooral in het begin van de leesontwikkeling (Verhoeven & van Leeuwe, 2008).

Begrijpend lezen is na de fase van aanvankelijk lezen de volgende logische stap. Ook de methode Veilig Leren Lezen geeft aan dat de leerlingen die in de zonboekjes werken, moeilijke stof aangeboden krijgen binnen de leerlijn van technisch lezen, spelling en begrijpend lezen.

Spellen is over het algemeen moeilijker dan lezen omdat er meer keuzemogelijkheden zijn. Ook wordt er een groot beroep gedaan op de geheugencapaciteit van de leerling (Bosman, 1994). Naast expliciete instructie in technisch lezen heeft ook inoefening van spelling invloed op de leesvaardigheid (Conrad, 2008). Door de leerlingen 'invented spelling' (spellen naar eigen inzicht) betekenisvolle opdrachten te geven, profiteren de leerlingen daarvan op het gebied van spelling maar ook op gebied van technisch lezen.

2.6 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik (als specialist begaafdheid en taal coördinator) de motivatie en betrokkenheid van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid en/of een voorsprong op het gebied van taal, vergroten door te differentiëren en het inzetten van compacten/verrijken binnen de lessen veilig leren lezen in groep 3?

2.6.1 Deelvragen

1. Welke manier van differentiëren is binnen het onderwijs op basisschool L het meest geschikt voor leerlingen met een voorsprong op het gebied van taal binnen de lessen Veilig Leren Lezen?

2. Welk passend aanbod kan ik de leerlingen aanbieden die halverwege het jaar de fase voor aanvankelijk lezen al doorlopen hebben?

3. Op welke manier kan ik de betrokkenheid vergroten van de leerlingen met een voorsprong op het gebied van taal?

4. Welk effect hebben de interventies op de leesmotivatie?

2.7.2 Gewenste situatie

De leerkrachten van groep 2 en 3 willen:

- Een doorgaande lijn van groep 2 naar 3 op het gebied van taal, zodat de leerlingen op niveau kunnen werken.
- Een uitdagend aanbod op het gebied van taal voor de (hoog)begaafde leerlingen en leerlingen met een voorsprong op het gebied van taal in groep 3.
- Werken in niveaugroepen om de leerlingen die het aanvankelijk lezen beheersen te kunnen uitdagen
- De leerlingen gemotiveerd krijgen en houden voor lezen.

2.7.3 Uitkomsten van dit onderzoek.

Het doel van dit onderzoek is een manier vinden om te differentiëren binnen de lessen veilig leren lezen in groep 3 om zo tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en/of leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op het gebied van taal om zo de betrokkenheid te vergroten.

2.7.4 Kernbegrippen

De kernbegrippen in mijn onderzoek zijn:

Hoogbegaafdheid

Motivatie

Differentiatie

Taal

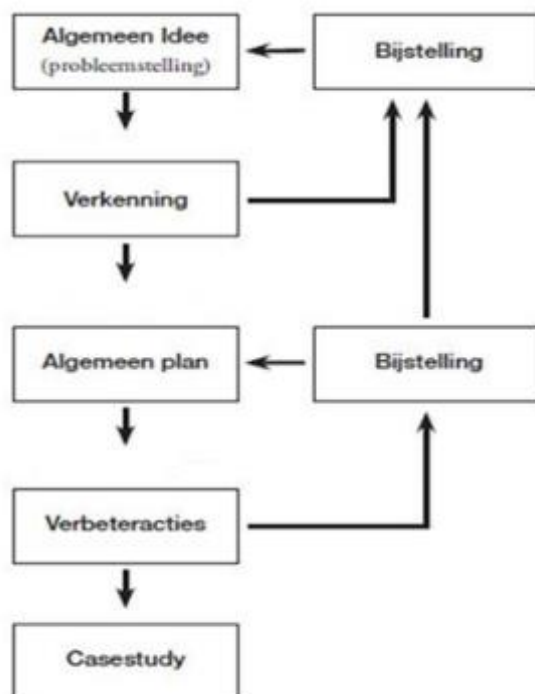
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek is uitgevoerd als actieonderzoek met als een doel een adequate oplossing voor een probleem onderzoeken (Kallenberg, 2007). Op basisschool L sluit het onderwijsaanbod voor goede lezers onvoldoende aan op de onderwijsbehoeften. Door middel van dit onderzoek wil ik de situatie veranderen door een ander leeraanbod voor deze leerlingen in te zetten. Binnen mijn onderzoek is actieonderzoek het meest geschikt omdat ik handelend een probleem wil oplossen binnen mijn eigen praktijk. Na elke stap ga ik na of dit het gewenste effect heeft. Mede doordat ik zelf nauw betrokken ben, en niet van aan afstand toekijk, kenmerkt dit onderzoek zich als actieonderzoek. Daarnaast werk ik vanuit de overtuiging dat je 'praktijk en theorie' of 'veranderen en begrijpen' niet los van elkaar kunt zien. Door actief iets in de praktijk te veranderen, zie je wat er gebeurt en kan je het begrijpen en ervan leren.

3.2 Onderzoeksopzet

Actieonderzoek kenmerkt zich doordat de onderzoeker samen met de betrokkenen een nieuwe aanpak ontwikkelt en uitprobeert. De resultaten worden geëvalueerd en er vindt reflectie plaats, om van daaruit een nieuwe cyclus te starten (Ponte, 2006). Samen met de focusgroep zet ik interventies in die 3 weken toegepast worden in de praktijk. Daarna vindt er een reflectie plaats met de focusgroep, de interventies worden aangepast en opnieuw voor een periode van 3 weken ingezet. Tijdens de eindmeting worden de interventies weer met de focusgroep geëvalueerd en aangepast.



Figuur 1 actieonderzoek Ponte (2015)

3.3 Respondenten

Het onderzoek wordt uitgevoerd op een katholieke basisschool in drie groepen 3.

De volgende personen zijn betrokken bij dit onderzoek:

- ☐ De leerkrachten van groep 3: vier vrouwen en een man. Twee in de leeftijdscategorie 25-30, één in de leeftijdscategorie 40-45 en één in de leeftijdscategorie 50-55. Deze leerkrachten vormen de focusgroep. De leerkrachten zijn tevens respondenten van de leerkracht enquête.
- ☐ Van deze leerkrachten voert één leerkracht (25-30) de interventies uit binnen de niveaugroep. Deze leerkracht voert ook de leerling observaties uit door middel van de Leuvense Betrokkenheid Schaal (Laevers, 1994).
- ☐ De 7 leerlingen van groep 3 die deel gaan nemen aan de verrijkingsgroep.
- ☐ De leerlingen van groep 3 die die deel gaan nemen in de (basis)instructiegroep, dit is de controlegroep. Deze bestaat uit 20 leerlingen.
- ☐ De leerkrachten van groep 2: zes vrouwen. Deze leerkrachten zijn betrokken bij het vooronderzoek als respondenten van de enquête.
- ☐ Twee critical friends: twee vrouwen in de leeftijd 25-30 die mij gedurende het proces voorzien van feedback.
- ☐ Werkplekbegeleidster: zij geeft gedurende het proces feedback op mijn onderzoek.
- ☐ Studiebegeleidster: deze docent vanuit Fontys OSO beoordeeld tussendoor de resultaten en voorziet deze van feedback.

3.4 Onderzoeksmethoden

Binnen dit actieonderzoek worden verschillende onderzoeksmethoden (literatuuronderzoek, observaties, leerling enquête, leerkracht enquête en een focusgroep) ingezet om antwoorden te krijgen op de deelvragen. Omdat gebruik wordt gemaakt van verschillende onderzoeksmethodieken en verschillende groepen respondenten is er sprake van triangulatie.

3.4.1 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek is binnen mijn onderzoek de basis voor de probleemanalyse en het theoretisch kader. Door middel van een literatuurstudie heb ik onderzocht hoe processen plaatsvinden op het gebied van taalverwerving, motivatie en hoogbegaafdheid. De gekozen interventies zijn vanuit het theoretisch kader ontstaan, hierdoor is er sprake van een sterke wetenschappelijke basis (Saunders, 2009). Het literatuuronderzoek is tevens de basis voor de hypothese die ik wil toetsen: namelijk dat de leesmotivatie voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong te verhogen is door uitdaging te bieden binnen de lessen veilig leren lezen. (Saunders, 2009). Daarnaast is het literatuuronderzoek ook gebruikt om de onderzoeksvragen te formuleren en te beantwoorden.

3.4.2 Observaties

De werkhouding van vier leerlingen uit groep 3, die al werken in het zonboekje, wordt geobserveerd door de leerkracht om zicht te krijgen op de betrokkenheid bij de lessen Veilig Leren Lezen. Deze vier leerlingen worden vier keer geobserveerd tijdens de oude aanpak. Daarna worden deze leerlingen vier keer geobserveerd tijdens de nieuwe aanpak. Vervolgens worden de scores onderling vergeleken en wordt gekeken of de betrokkenheid gegroeid is tijdens de nieuwe aanpak. Voor de observaties wordt gebruik gemaakt van de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1994) (zie bijlage 6). De observatielijst is ingedeeld in een vijfpuntsschaal met een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 0.86 op de lagere school. De observaties duren ieder 25 minuten en zijn meerdere malen herhaald. Ik heb ervoor gekozen de eigen leerkracht de observaties af te laten nemen. Op deze manier heeft de observatie zoveel mogelijk plaats gevonden in de natuurlijke setting. Het voordeel van deze manier van observeren is dat het gedrag los geregistreerd is van de mogelijke interpretaties en emoties van de onderzoeker (praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals). Deze gegevens geven samen met de uitkomsten van de leerling onderzoek een goed beeld of de betrokkenheid (als uiting van intrinsieke motivatie) gestegen is gedurende de interventie.

3.4.3 Leerling enquête

Ik heb er voor gekozen om bij alle groep 3 leerlingen een enquête af te nemen (zie bijlage 7) . Op deze manier is het mogelijk om in een relatief korte tijd van grote aantallen informatie te verkrijgen (Lange, 2010). Omdat de enquêtes in vier groepen 3 afgenomen worden is sprake van kwantitatief onderzoek op kleine schaal (Lange, 2010). In de enquête is gebruik gemaakt van de indeling van een “klassieke vragenlijst”. De antwoorden op de vragen zijn ‘multiple choice’. Ik heb gekozen voor een vierpuntsschaal zodat de leerlingen gedwongen worden een keuze te maken en niet kunnen kiezen voor “weet ik niet”. De antwoorden zijn te geven op ordinaal niveau doormiddel van smileys.

De vragen in de leerling enquête zijn samengesteld uit verschillende vragenlijsten. Een aantal vragen zijn vertaald vanuit de Elementary Reading Attitude Survey (McKenna, 1990) bijvoorbeeld; ik vind het lezen van kinderboeken thuis..., ik vind het lezen van kinderboeken op school..., in de vakantie vind ik lezen... etc. Daarnaast heb ik vragen gebruikt uit Motivation to Read Profile (Gambrell, 1996) en Van Elsäcker (2002).

1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:
2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:
3. Naar de bibliotheek gaan vind ik:
4. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:
5. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:
6. In de vakantie boeken lezen vind ik:
7. Ik lees thuis vaak:

Tevens heb ik zelf een aantal vragen specifiek toegespitst op de lessen veilig leren lezen;

2. Ik vind veilig leren lezen:
3. Ik vind de uitleg van de juf tijdens veilig leren lezen:
4. Ik heb de uitleg van de juf vaak nodig om te kunnen starten:
5. Ik heb vaak hulp nodig van de juf :
6. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken:
7. Ik vind de opdrachten te moeilijk:
8. Ik vind de opdracht te makkelijk:
9. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten:
10. De opdrachten kan ik helemaal zelf

De enquête is klassikaal ingevuld door de leerlingen van groep 3. Het onderzoek bestaat uit twee fases: een startmeting en een eindmeting. De kwantitatieve gegevens zijn verzameld door middel van de vragenlijsten. Bij de start- en eindmeting zijn dezelfde vragenlijsten door dezelfde respondenten ingevuld om te bepalen of de interventie een positief effect heeft gehad.

3.4.4 Leerkracht enquête

De leerkracht enquête is zowel in het vooronderzoek als in het onderzoek gebruikt. Deze dienen als startpunt van het onderzoek. Ik heb deels gebruik gemaakt van “multiple choice” vragen als open vragen om op deze manier zo breed mogelijk de meningen van de betrokken leerkrachten te kunnen vastleggen.

3.4.5 Focusgroep

De focusgroep is een kwalitatieve onderzoeksvorm waarbij een groep mensen gevraagd wordt naar hun ideeën en meningen over een onderwerp. In deze onderzoeksvorm voeren de respondenten een gesprek in een interactieve groupsetting omtrent een onderwerp, of in dit geval de mogelijke interventies. Deze specifieke onderzoekssetting leent zich ertoe om mensen in een meer natuurlijk gesprekspatroon te bevragen dan bij een diepte-interview het geval is. De focusgroep bestaat uit leerkrachten van groep 3. Samen met de focusgroep bespreek ik het theoretisch kader en worden gezamenlijk interventies gekozen en uitgewerkt. Na de tussenmeting komen we bij elkaar om de uitkomsten te evalueren en de interventies aan te passen. Na de eindevaluatie herhalen we dit. Een focusgroep valt onder kwalitatieve onderzoeksmethodes (Lange, 2010).

3.5 De interventie

Het doel van dit onderzoek is een manier vinden om te differentiëren binnen de lessen veilig leren lezen in groep 3 om zo tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en/of leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op het gebied van taal om zo de betrokkenheid en motivatie te vergroten.

Deel 1

We maken in cluster 3-4 binnen de lessen Veilig Leren Lezen gebruik van divergente differentiatie. We delen de leerlingen op basis van citogegevens (differentiatie na de toets) in niveaugroepen in. Er ontstaat op deze manier een instructie- en basisgroep en een verrijkingsgroep. In de verrijkingsgroep komen de leerlingen met een citoscore van A+, A. Ook leerlingen die lager scoren maar wel beschikken over de leer- en persoonskenmerken van hoogbegaafdheid komen hierin. Omdat ik binnen mijn onderzoek gebruik wil maken van een handelings- en oplossingsgerichte werkwijze wil ik me niet richten op het benoemen van oorzaken en labelen van een probleem, maar op het maken van een educatief profiel dat helpt tegemoet te komen aan wat de leerling nodig heeft (Van Meesbergen & de Vries, 2013)

De leer- en persoonskenmerken (Gerven, 2015) zijn daarom meegenomen in het bepalen van de criteria om de deel te nemen aan de verrijkersgroep, maar niet om te diagnosticeren. Mocht dit op een ander tijdstip toch noodzakelijk blijken dan kan dan alsnog.

Tijdens de eerste interventie periode gaan de leerlingen in de verrijkersgroep compacten en verrijken binnen de lessen Veilig Leren Lezen. De leerkracht kijkt hierbij goed naar het leerdoel en compact de lessen door de herhaling te schrappen. Op deze manier komt er tijd vrij voor de verrijking. Deze leerlingen werken drie dagen (in plaats van vijf) aan de doelen binnen de methode door middel van het zonboekje. De overige twee dagen gaan de leerlingen werken met estafette (technisch lezen) en nieuwsbegrip (begrijpend lezen). Tijdens de tussenmeting wordt de interventie besproken in de focusgroep.

Deel 2

Tijdens de tussenmeting is besproken hoe de interventie tot nu toe loopt. Hieruit is gebleken dat, hoewel de divergente differentiatie goed werkt voor de verrijkersgroep, deze niet werkbaar is voor de leerlingen en leerkrachten van de instructiegroep. We hebben er voor gekozen om in het tweede deel van de interventie

deels volgens convergente differentiatie te gaan werken. Volgens het SLO bestaat een gedifferentieerd onderwijsaanbod zowel uit divergente en convergente differentiatie maatregelen. De leerlingen worden evenredig over twee groepen verdeeld. In beide groepen zitten zowel instructie, basis als verrijkers. De kinderen in de verrijkersgroep blijven werken volgens de principes van compacten en verrijken (Gerven, 2008). Daarnaast is ervoor gekozen om de leerlingen van groep 3 met groep 4 mee te laten doen met nieuwsbegrip. Hierdoor komt er meer tijd vrij tijdens de lessen Veilig Leren Lezen. In deze tijd gaan de verrijkers werken aan ‘invented spelling’ dit is volgens Bus (1991) fase vijf van de fasen van schrijfontwikkeling. De leerlingen krijgen ieder een stelschrift waarin ze verhalen mogen schrijven. Ze mogen zelf woorden, zinnen en verhalen maken. Dit zal grotendeels fonetisch gebeuren. Na verloop van tijd zal er een verschuiving plaatsvinden van het spontane spellen naar spellingconventies (Bus e.a. 1991)

3.6 Ethiek

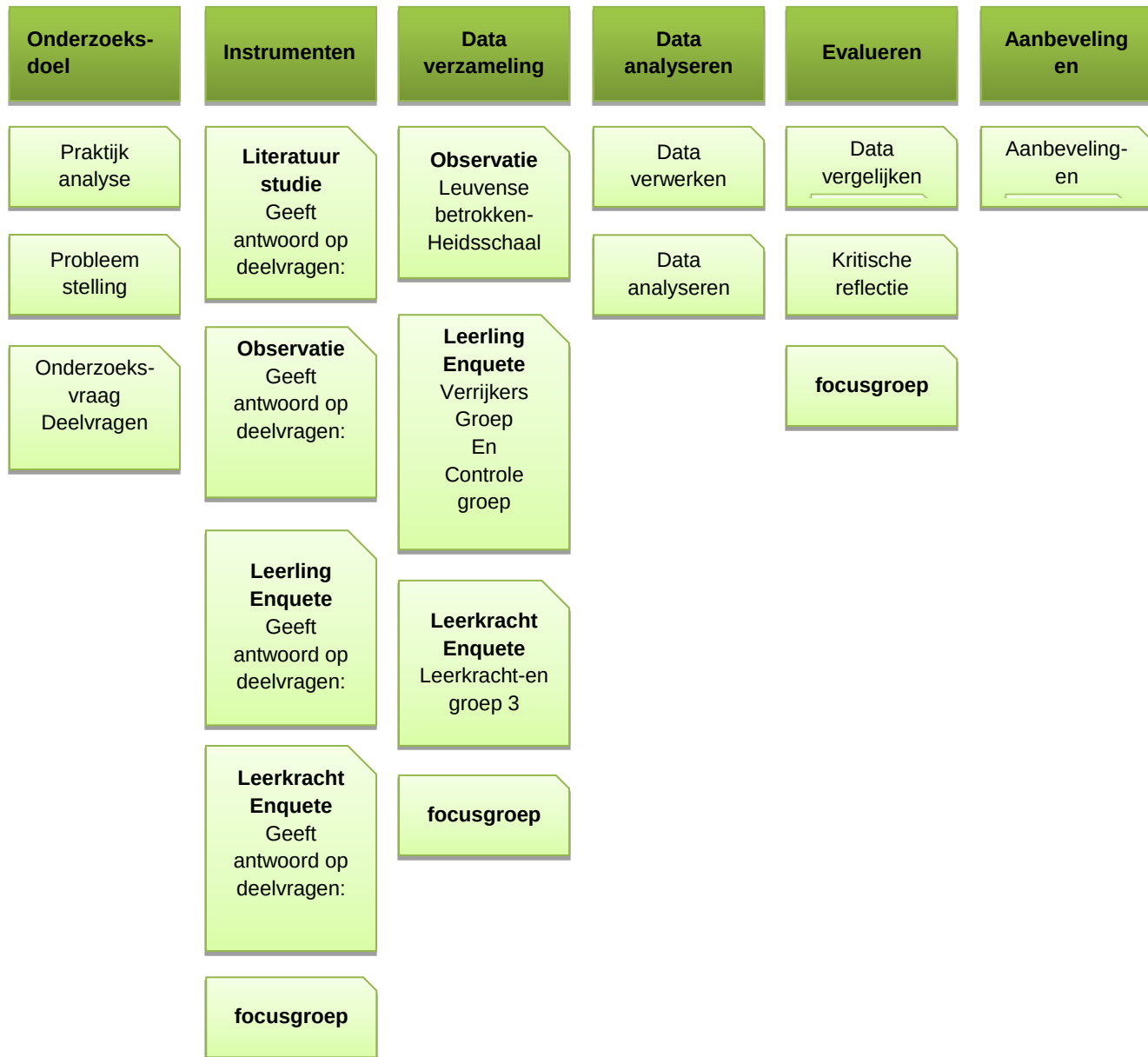
Bryman (2012) stelt een aantal criteria om een betrouwbaar onderzoeksverslag te schrijven; geloofwaardigheid, overdraagbaarheid, afhankelijkheid en bevestigingsgraad.

Om dit onderzoek geloofwaardig te maken heb ik op verschillende momenten gesprekken gehad binnen de focusgroep om subjectiviteit en interpretaties tot een minimum te beperken, ook fungeren ze als externe controle tijdens mijn onderzoek. Om de overdraagbaarheid te vergroten is er sprake van beschrijving van de onderzoek context en methodiek. Alle gebruikte documenten zijn toegevoegd in de bijlagen. Door alles te bespreken binnen de focusgroep is ook sprake van bevestiging.

Om de ethiek te bewaken werk ik volgens de gedragscodes van Bryman (2012);

Het professioneel en maatschappelijk belang, respectvol, zorgvuldigheid, integriteit, en verantwoorden van keuzen en gedrag. Deze codes komen overeen met de gedragscodes van Andriessen (2010). Dit onderzoek is gericht op mijn professionele ontwikkeling en daarnaast levert het een bijdrage aan het onderwijs op basisschool L. Tijdens het onderzoek ga ik respectvol om met de respondenten en gegevens, namen zijn verwijderd en de gegevens worden niet gebruikt buiten dit onderzoek. Ik informeer de respondenten over het verloop van het onderzoek en betrek de leerkrachten van groep 3 door ze een focusgroep te laten vormen. Mijn keuzes worden verantwoord in het theoretisch kader (hoofdstuk 2). Hiermee voldoe ik aan de gedragscodes (Bryman, 2012).

3.7 Schematische weergave onderzoeksopzet



3.8 tijdpad

	juni '16	juli '16	aug '16	sept '16	okt '16	nov '16	dec '16	jan '17	feb '17	ma '17	apr '17	mei '17	juni '17	juni '16	juli '16	aug '16
praktijk analyse																
probleem stelling																
onderzoeks- vragen en deelvragen																
Literatuur studie																
observatie																
leerling enquête																
leerkracht enquête																
focus groep																
data verwerken																
data analyseren																
data vergelijken																
kritische reflectie																
aan- bevelingen																
<u>Interventie</u>																

3.9 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit.

Door gebruik te maken van verschillende soorten data verzameling (literatuurstudie, leerling- en leerkrachtenquêtes, observaties en een focusgroep) is sprake van methodische triangulatie aanpak (Baarda, 2009). Daarnaast is er sprake van datatriangulatie door het gebruik van verschillende bronnen. Doordat er sprake is van triangulatie wordt de validiteit groter. Door het onderzoek van meerdere kanten te belichten kan er geen bias ontstaan (Verhoeven, 2014). Ten slotte maak ik gebruik van membercheck binnen mijn critical friend groep en binnen de focusgroep, wederom om de kans op bias te voorkomen. Om de triangulatie duidelijk te maken heb ik de onderdelen in een schema gezet:

	Literatuur studie	Leerling Enquête	Leerkracht Enquête	Observaties	Focusgroep
Deelvraag 1					
Deelvraag 2					
Deelvraag 3					
Deelvraag 4					
Hoofdvraag					

3.10 Betrouwbaarheid en validiteit

Er sprake van betrouwbaarheid als het onderzoek betrouwbaar is verlopen. Om betrouwbaar te zijn moet het realiseerbaar zijn. Kwalitatief onderzoek gaat uit van de stelling dat de sociaal geconstrueerde realiteit constant evolueert en dat je dus nooit dezelfde uitkomst zal hebben. Dit is van toepassing op mijn onderzoek. Mijn onderzoek is afgenomen binnen een hele specifieke groep leerkrachten en leerlingen, zelfs als je precies dezelfde stappen herhaald heb je te maken met een andere dynamiek van de respondenten. Hierdoor heeft het geen complete externe betrouwbaarheid. Van interne betrouwbaarheid is sprake omdat dezelfde meetinstrumenten gebruikt zijn tijdens de begin- als eindmeting (Mortelmans, 2007).

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Literatuuronderzoek

Uit mijn vooronderzoek is gebleken dat er geen rode lijn zit in de overgang van groep 2 naar groep 3. Er is hierdoor in groep 3 geen sprake van passend onderwijs, wat bij (hoogbegaafde) leerlingen kan lijden tot onderpresteren en gedragsproblemen (Mooij, 2007). Hoogbegaafde leerlingen leren anders, sneller dan andere leerlingen, dit is ook zichtbaar in de prefrontale cortex (Shaw, 2006). Door middel van compacten en verrijken (Gerven, 2009) kan het leerstofaanbod aangepast worden aan leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op het gebied van taal met als doel de leerlingen in “leren” te zetten in plaats van “presteren” (Gerven, 2015). Er is volgens van Gerven (2015) pas sprake van leren als de leerling de taak niet meer aankan op het niveau “kwam, zag en overwon”. De taak moet net zo vaak complexer gemaakt worden tot een leerling het niet meer foutloos kan. Deze leerlingen doorlopen de fase van aanvankelijk lezen sneller en zijn halverwege (en soms eerder) groep 3 toe aan begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen en spelling. Tijdens de interventie is de lesstof van Veilig Leren Lezen compact aangeboden en is verrijking aangeboden in de vorm van lessen Estafette (technisch lezen) en nieuwsbegrip.

4.2 Leerling enquêtes

Door middel van een leerling enquête heb ik data verzameld over de algemene leesmotivatie van de verrijkers (figuur 2) en de basisleerlingen (figuur 3). Tevens zijn data verzameld over de motivatie tijdens Veilig Leren Lezen bij de verrijkers (figuur 4) en basisgroep (figuur 5) tijdens de startmeting en opnieuw door middel van een eindmeting (figuur 6 t/m 9).

Tijdens de eindmeting is ook gekeken naar de motivatie voor de nieuwe onderdelen, namelijk Estafette en Nieuwsbegrip (figuur 12 en 13). In de figuren 10 en 11 zijn de gegevens over de motivatie van de verrijkers en basisgroep tijdens de startmeting en eindmeting naast elkaar gezet.

De opties die het meest gekozen zijn door de leerlingen zijn gemarkeerd. Geel voor de startmeting en blauw voor de eindmeting. De leerlingen hebben door middel van ‘smilies’ hun antwoorden aangegeven. Deze ‘smilies’ komen terug in de grafieken. Bijvoorbeeld bij de vraag “ik vind het lezen van kinderboeken thuis” staan de ‘smilies’ voor: heel erg leuk, leuk, niet zo leuk, helemaal niet leuk.

4.2.1 Startmetingen:

Verrijkers (leesmotivatie) startmeting				
1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:	5	2	0	0
2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:	5	2	0	0
3. Naar de bibliotheek gaan vind ik:	6	1	0	0
4. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:	0	3	1	3
5. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:	1	4	2	0
6. In de vakantie boeken lezen vind ik:	3	1	1	2
7. Ik lees thuis vaak:	1	4	1	1

Figuur 2. Startmetingen leesmotivatie van de verrijkersgroep

Opvallend is dat de verrijkers een hoge leesmotivatie hebben. Ze lezen graag op school en thuis. Het minst positief zijn ze over het praten over boeken met andere kinderen.

Basis (leesmotivatie) startmeting				
1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:	7	7	3	2
2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:	7	6	3	3
3. Naar de bibliotheek gaan vind ik:	10	5	3	1
4. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:	8	4	4	3
5. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:	9	7	2	1
6. In de vakantie boeken lezen vind ik:	5	7	5	2
7. Ik lees thuis vaak:	3	6	8	2

Figuur 3. Startmeting leesmotivatie van de basisgroep

De basisleerlingen beschikken ook over een hoge leesmotivatie. Wat opvalt is dat de leerlingen thuis minder lezen dan op school. Vijftien van de negentien leerlingen geven aan naar de bibliotheek te gaan. De basisleerlingen vinden het leuk om over de boeken te praten.

Verrijkers (motivatie Veilig Leren Lezen) startmeting				
2. Ik vind veilig leren lezen:	2	2	2	1
3. Ik vind de uitleg van de juf tijdens veilig leren lezen:	3	2	1	1
4. Ik heb de uitleg van de juf vaak nodig om te kunnen starten:		1	1	5
5. Ik heb vaak hulp nodig van de juf:		1	2	4
6. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken:	1	1	5	
7. Ik vind de opdrachten te moeilijk:		1	1	5
8. Ik vind de opdracht te makkelijk:	3	2	1	1
9. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten:		4	3	
10. De opdrachten kan ik helemaal zelf	3	3	1	

Figuur 4. Startmeting motivatie tijdens veilig leren lezen van de verrijkersgroep

Opvallend is dat de leerlingen negatief scoren op de vragen over veilig leren lezen. Ze geven aan dat ze uitleg van de juf wel leuk vinden maar niet nodig hebben. Ook geven ze aan dat het beantwoorden van de vragen ze weinig moeite kost. Ze hebben weinig hulp nodig van de juf en vinden de opdrachten niet moeilijk. De leerlingen zijn verdeeld over hoe leuk ze de lessen zelf vinden. Zes van de zeven leerlingen geven aan de opdrachten zelf te kunnen.

Basis (motivatie Veilig Leren Lezen) startmeting	😊	🙂	😐	😞
8. Ik vind veilig leren lezen:	12	3	1	3
9. Ik vind de uitleg van de juf tijdens veilig leren lezen:	9	7	0	3
10. Ik heb de uitleg van de juf vaak nodig om te kunnen starten:	9	5	4	1
11. Ik heb vaak hulp nodig van de juf:	2	9	7	1
12. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken:	7	4	6	2
13. Ik vind de opdrachten te moeilijk:	3	3	8	5
14. Ik vind de opdracht te makkelijk:	5	10	3	1
15. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten:	9	7	1	2
16. De opdrachten kan ik helemaal zelf	6	7	5	1

Figuur 5. Startmeting motivatie tijdens veilig leren lezen van de basisgroep

De basisleerlingen zijn over het algemeen positief over de lessen veilig leren lezen. Vijftien van de negentien leerlingen geven aan de lessen leuk te vinden. Ook geven deze leerlingen aan de uitleg en de hulp van de juf nodig te hebben. De moeilijkheid van de vragen vinden ze makkelijk maar niet te makkelijk. Zestien van de twintig leerlingen geven aan iets te leren van de opdrachten. Zeven van de twintig leerlingen geven aan de opdrachten niet helemaal zelf te kunnen.

4.2.2 Eindmeting

De gele hokjes geven aan waar deze leerlingen tijdens de startmeting het hoogst hebben gescoord. De blauwe hokjes geven de hoogste score tijdens de eindmeting aan.

Verrijkers (leesmotivatie) startmeting	😊	🙂	😐	😞	😊	🙂	😐	😞
1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:	5	2	0	0	2	4	1	0
2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:	5	2	0	0	1	4	2	0
3. Naar de bibliotheek gaan vind ik:	6	1	0	0	4	2	1	0
4. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:	0	3	1	3	1	2	3	1
5. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:	1	4	2	0	1	2	2	2
6. In de vakantie boeken lezen vind ik:	3	1	1	2	1	1	2	3
7. Ik lees thuis vaak:	1	4	1	1	3	2	2	0

Figuur 6. Eindmeting leesmotivatie van de verrijkersgroep

Het is opvallend is dat de algemene leesmotivatie iets gedaald is. De leerlingen zijn nog steeds gemotiveerd voor lezen. Het lezen van boeken tijdens de vakantie vonden de leerlingen tijdens de startmeting leuk, tijdens de eindmeting vinden ze dit niet meer leuk. De leerlingen geven wel aan thuis iets meer te lezen.

Basis (leesmotivatie) startmeting								
1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:	7	7	3	2	10	6	2	1
2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:	7	6	3	3	8	4	4	3
3. Naar de bibliotheek gaan vind ik:	10	5	3	1	8	3	6	2
4. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:	8	4	4	3	7	5	4	3
5. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:	9	7	2	1	7	3	3	6
6. In de vakantie boeken lezen vind ik:	5	7	5	2	1	7	4	7
7. Ik lees thuis vaak:	3	6	8	2	11	4	4	0

Figuur 7. Eindmeting leesmotivatie van de basisgroep

De leesmotivatie van de basisleerlingen is nagenoeg hetzelfde gebleven. Alleen op de vragen over thuis lezen scoren de basisleerlingen tijdens de eindmeting hoger dan tijdens de startmeting.

Verrijkers (motivatie Veilig Leren Lezen) startmeting								
2. Ik vind veilig leren lezen:	2	2	2	1	2	3	2	0
3. Ik vind de uitleg van de juf tijdens veilig leren lezen:	3	2	1	1	1	1	5	0
4. Ik heb de uitleg van de juf vaak nodig om te kunnen starten:		1	1	5	0	1	2	4
5. Ik heb vaak hulp nodig van de juf :		1	2	4	0	0	4	3
6. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken:	1	1	5		1	2	2	2
7. Ik vind de opdrachten te moeilijk:		1	1	5	0	1	1	4
8. Ik vind de opdracht te makkelijk:	3	2	1	1	0	4	2	1
9. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten:		4	3		1	6	0	0
10. De opdrachten kan ik helemaal zelf	3	3	1		3	4	0	0

Figuur 8. Eindmeting motivatie tijdens veilig leren lezen van de verrijkersgroep

De motivatie voor de lessen is nagenoeg hetzelfde gebleven. De leerlingen geven aan de uitleg van de juf niet leuk te vinden, tijdens de startmeting vonden ze de uitleg nog wel leuk maar niet nodig. De leerlingen geven aan meer hulp nodig te hebben van de leerkracht, ook scoren ze iets lager op de vraag of de opdrachten te makkelijk zijn. 6 van 7 leerlingen geven aan iets nieuws te leren door de opdrachten.

Basis (motivatie Veilig Leren Lezen) startmeting								
8. Ik vind veilig leren lezen:	12	3	1	3	9	3	2	5
9. Ik vind de uitleg van de juf tijdens veilig leren lezen:	9	7	0	3	5	4	6	4
10. Ik heb de uitleg van de juf vaak nodig om te kunnen starten:	9	5	4	1	5	5	5	4
11. Ik heb vaak hulp nodig van de juf :	2	9	7	1	3	7	1	8
12. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken:	7	4	6	2	4	5	2	8
13. Ik vind de opdrachten te moeilijk:	3	3	8	5	2	7	2	8
14. Ik vind de opdracht te makkelijk:	5	10	3	1	7	6	2	4
15. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten:	9	7	1	2	12	2	2	3
16. De opdrachten kan ik helemaal zelf	6	7	5	1	11	1	2	5

Figuur 9. Eindmeting motivatie tijdens veilig leren lezen van de basisgroep

De motivatie voor veilig leren lezen is nagenoeg hetzelfde gebleven, wel geven de leerlingen aan de uitleg minder leuk te vinden ter vergelijking met de startmeting. 9 van de 19 leerlingen geeft aan geen hulp van de leerkracht nodig te hebben. 13 van 19 leerlingen geven aan de opdrachten te makkelijk te vinden. 12 van de 19 leerlingen geeft nog wel aan iets nieuws te leren door de opdrachten. 11 van de 19 leerlingen geven aan de opdrachten zelf te kunnen. In deze onderdelen is een kleine stijging zichtbaar.

4.2.3 Vergelijking basis- en verrijkersgroep

	Verrijkers				basis			
Verrijkers (motivatie VLL)								
8. Ik vind veilig leren lezen:	2	2	2	1	12	3	1	4
9. Ik vind de uitleg van de juf tijdens veilig leren lezen:	3	2	1	1	9	7		4
10. Ik heb de uitleg van de juf vaak nodig om te kunnen starten:		1	1	5	9	5	5	1
11. Ik heb vaak hulp nodig van de juf :		1	2	4	3	9	7	1
12. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken:	1	1	5		7	4	6	3
13. Ik vind de opdrachten te moeilijk:		1	1	5	3	4	8	5
14. Ik vind de opdracht te makkelijk:	3	2	1	1	5	10	4	1
15. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten:		4	3		9	7	1	3
16. De opdrachten kan ik helemaal zelf	3	3	1		6	7	6	1

Figuur 10. Startmeting motivatie tijdens veilig leren lezen van de verrijkers- en basisgroep

In figuur 10 zijn de resultaten van de verrijkers- en basisleerlingen naast elkaar gezet. Hierdoor wordt duidelijk dat de verrijkers minder positief over veilig leren lezen zijn dan de basisleerlingen. Dit resultaat was verwacht, dit was ook zichtbaar in de lessen en in figuur 1.9 (Leuvense betrokkenheidschaal).

Verrijkers

basis

Verrijkers (motivatie VLL) eindmeting								
8. Ik vind veilig leren lezen:	2	3	2	0	9	3	2	5
9. Ik vind de uitleg van de juf tijdens veilig leren lezen:	1	1	5	0	5	4	6	4
10. Ik heb de uitleg van de juf vaak nodig om te kunnen starten:	0	1	2	4	5	5	5	4
11. Ik heb vaak hulp nodig van de juf :	0	0	4	3	3	7	1	8
12. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken:	1	2	2	2	4	5	2	8
13. Ik vind de opdrachten te moeilijk:	0	1	1	4	2	7	2	8
14. Ik vind de opdracht te makkelijk:	0	4	2	1	7	6	2	4
15. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten:	1	6	0	0	12	2	2	3
16. De opdrachten kan ik helemaal zelf	3	4	0	0	11	1	2	5

Figuur 11 start- en eindmeting motivatie tijdens veilig leren lezen van de verrijkers- en basisgroep

In figuur 11 zijn de hoogste uitkomsten van de startmeting geel gemarkeerd en de uitkomsten van de eindmeting blauw. De uitkomsten van de verrijkers- en basisleerlingen zijn naast elkaar gezet. Wat het meeste opvalt is dat tijdens de eindmeting de uitleg van juf zowel bij de verrijkers- als basisleerlingen als niet leuk ervaren wordt, terwijl deze tijdens de startmeting nog als leuk ervaren wordt. De verrijkers geven aan de stof tijdens veilig leren lezen als iets moeilijker te ervaren.

Om een beeld te krijgen van de motivatie en betrokkenheid tijdens de nieuwe onderdelen van het programma, namelijk Estafette en Nieuwsbegrip, heb ik een enquête afgenomen voor deze onderdelen.

Verrijkers Estafette				
1. Ik vind Estafette	5	1	1	0
2. Ik vind de uitleg tijdens Estafette	0	2	5	0
3. Ik heb de uitleg van de juf nodig	1	1	3	2
4. Ik heb hulp nodig tijdens het maken van de opdrachten:	1	1	2	3
5. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken	0	1	5	1
6. Ik vind de opdrachten te moeilijk	2	1	0	4
7. Ik vind de opdrachten te makkelijk	3	3	0	1
8. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten	0	4	2	1

Figuur 12 startmeting motivatie verrijkersgroep tijdens estafette

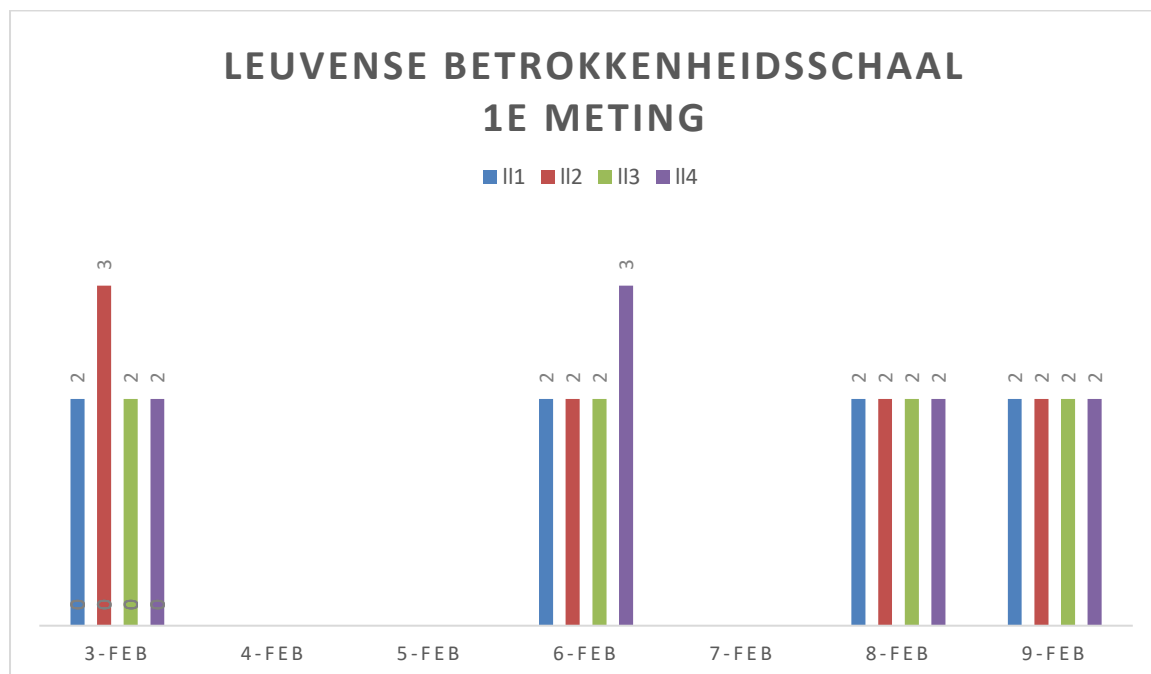
Zes van de zeven leerlingen geven aan Estafette leuk te vinden. Vijf van de zeven leerlingen geven aan de uitleg van Estafette niet leuk te vinden. Een van de leerlingen benoemde dit als volgt “ik wil gewoon de opdrachten maken en niet wachten op de uitleg”. Vier van de zeven leerlingen geven aan vaak (twee leerlingen) of soms (2 leerlingen) hulp nodig te hebben. De leerlingen geven aan de opdrachten niet te moeilijk maar ook niet te makkelijk te vinden. Maar vier van de zeven leerlingen geven aan nieuwe dingen te leren.

Verrijkers Nieuwsbegrip	😊	🙂	😐	😞
1. Ik vind Nieuwsbegrip	3	4	0	0
2. Ik vind de uitleg van de juf tijdens Nieuwsbegrip	0	5	1	1
3. Ik heb de uitleg van de juf nodig	1	2	2	2
4. Ik heb hulp nodig tijdens het maken van de opdrachten:	0	2	1	4
5. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan maken	0	4	3	0
6. Ik vind de opdrachten te moeilijk	0	2	3	2
7. Ik vind de opdrachten te makkelijk	2	2	3	0
8. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten	2	2	3	0

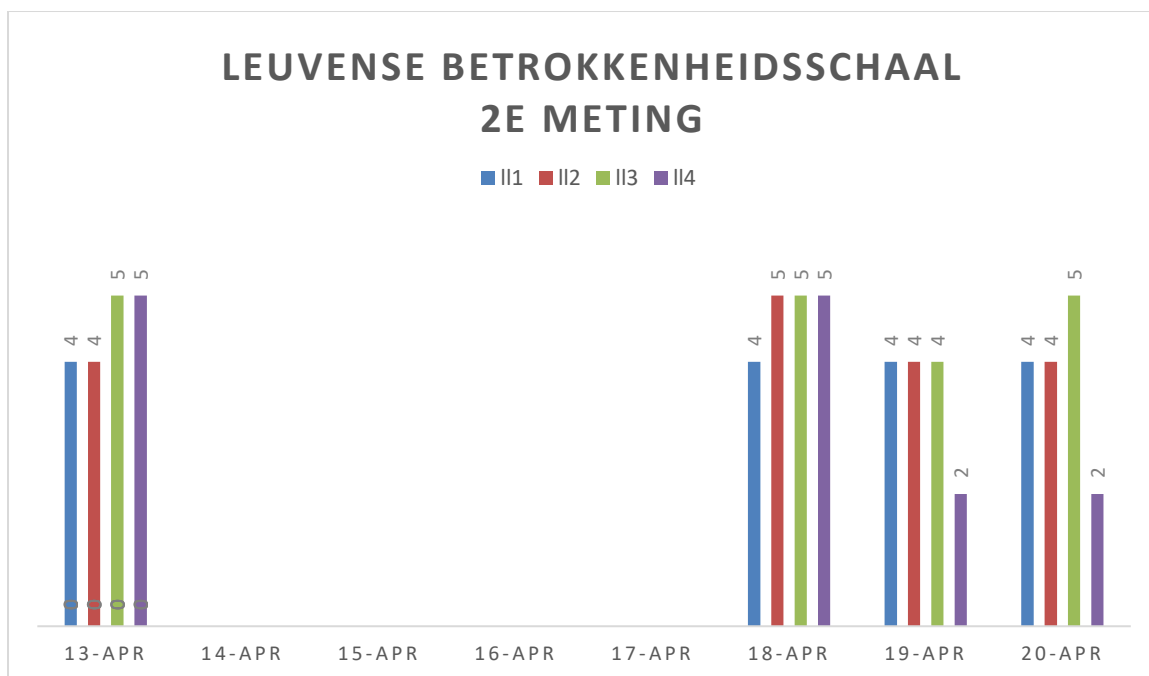
Figuur 13 startmeting motivatie verrijkersgroep tijdens estafette

Alle leerlingen geven aan nieuwsbegrip leuk te vinden. Ook de uitleg van nieuwsbegrip wordt als leuker ervaren door vijf van de zeven leerlingen. De opdrachten zijn voor de meeste leerlingen niet te moeilijk maar ook niet te makkelijk. Vier van de zeven leerlingen geeft aan iets nieuws te leren tijdens nieuwsbegrip.

4.3 Observaties



Figuur 14



Figuur 15

- 1 geen activiteit
- 2 onderbroken activiteit
- 3 activiteit zonder intensiteit
- 4 activiteit met intense momenten
- 5 aangehouden intense activiteit

Afgenomen onder 4 “ongemotiveerde verrijkers”

Tijdens de eerste meting lieten de leerlingen voornamelijk onderbroken activiteit of activiteit zonder intensiteit zien. Tijdens de tweede meting scoorden de leerlingen voornamelijk activiteit met intense momenten en aangehouden intense activiteit.

4.4 Leerkracht enquête

Uit de leraren enquêtes kwam naar voren dat er behoefte is aan een passend aanbod in groep 3. De leerkrachten gaven aan niet goed te weten hoe ze dit aan moeten pakken. Een aantal leerkrachten geeft aan dat ze moeite hebben om de methode Veilig Leren Lezen los te laten.

4.5 Focusgroep

Gedurende het onderzoek hebben drie gesprekken plaatsgevonden in de focusgroep (zie bijlage 9). Het eerste gesprek heeft plaatsgevonden voor de interventie. Uit deze gesprekken kwam naar voren dat de leerkrachten nog voorzichtig zijn met het plaatsen van leerlingen in de verrijkersgroep. Alleen leerlingen met een A of A+ score komen in deze groep. Uiteindelijk is afgesproken dat ook leerlingen die voldoen aan de leer-en persoonskenmerken (Gerven, 2009) geobserveerd door kijkkaarten (zie bijlage 3) mochten deelnemen aan de verrijkersgroep. Uiteindelijk zijn er geen leerlingen meer toegevoegd die aan deze criteria voldoen. Tijdens de tussenmeting heeft het tweede gesprek met de focusgroep plaatsgevonden. Hier bleek dat de manier van differentiëren niet werkbaar was voor de leerkrachten, we zijn toen overgestapt van convergente naar divergente differentiatie. Tevens zijn de verrijkers uit groep 3 samen met groep 4 de begrijpend leeslessen gaan volgen (in plaats van tijdens de Veilig Leren Lezen les). Tijdens het

laatste gesprek geven alle leerkrachten aan de nieuwe manier van werken als positief te ervaren. “De leerlingen werken nu echt op hun niveau, met veel meer betrokkenheid. Ze komen elke dag zelfs vragen of ze weer naar Estafette mogen”. Wel geven de leerkrachten aan dat het organisatorisch soms lastig is om twee verschillende instructies te moeten geven, een aan de verrijkers en een aan de basisgroep. Ook geven alle leerkrachten aan de huidige aanpak vanaf begin groep 3 te willen starten, wel moet daarbij de beginsituatie van elk kind goed in kaart worden gebracht. Daarnaast geven de leerkrachten aan hiervoor extra handen in de groep nodig te hebben.

Hoofdstuk 5: beantwoording van de onderzoeksvraag, conclusies en discussie

5.1 Beantwoorden van de deelvragen

1. Welke manier van differentiëren is binnen het onderwijs op basisschool L het meest geschikt voor leerlingen met een voorsprong op het gebied van taal binnen de lessen Veilig Leren Lezen?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van literatuur en de focusgroep. Naar aanleiding van het theoretisch kader (hoofdstuk 2) heb ik de mogelijke differentiatie methodes besproken in de focusgroep. Ik heb samen met de focusgroep gekozen om de leerlingen in drie groepen te verdelen; een instructie-, basis- en verrijkersgroep aan de hand van de citogegevens. Leerlingen met een A of A+ score op de DMT komen in de verrijkersgroep. Hier zijn leerlingen aan toegevoegd met een lagere score op DMT maar die leer- en persoonskenmerken hebben van hoogbegaafdheid. De B- en C-leerlingen vormen de basisgroep en de D en E-leerlingen de instructiegroep. We hebben besloten om gebruik te maken van de divergente differentiatie in plaats van de convergente, op welke manier voorheen gewerkt werd. Concreet betekent dit dat de verrijkers- en basisleerlingen in een groep komen en de instructieleerlingen in een andere groep. Omdat de interventies plaatsvinden in de verrijkersgroep en de basisgroep als controlegroep dient, heb ik deze leerlingen de leerling enquête af laten nemen. Op deze manier willen ik er proefondervindelijk achter komen of dit binnen mijn onderwijspraktijk het beste werkt.

Na de tussenevaluatie in de focusgroep is duidelijk geworden dat, hoewel deze methode voor de basis- en verrijkersgroep prima werkbaar is, dit niet werkbaar is voor de leerkrachten in de instructiegroep. De leerkrachten geven aan dat er te veel leerlingen in de instructiegroep zitten die hulp nodig hebben tijdens het maken van de vragen. Omdat mijn vraag is welke manier van differentiëren het best geschikt is voor de leerlingen in de verrijkersgroep kan ik concluderen dat de divergente differentiatie goed werkt voor de leerlingen in de basis- en verrijkersgroep. Door gebruik te maken van divergente differentiatie kwamen namelijk alle verrijkers in één groep, waardoor compacten en verrijken in deze groep gerealiseerd kon worden. Deze manier van differentiëren bleek minder geschikt voor de instructiegroep. Ik heb er samen met de focusgroep voor gekozen om in het tweede deel van de interventie gebruik te maken van de convergente differentiatie. Waarbij de leerlingen in twee groepen verdeeld worden, beiden met instructie, basis en verrijkers. Om de verrijkers nog het onderwijs op maat te geven dat ze nodig hebben, kiezen we ervoor om de leerlingen op dinsdag instructie te geven van Estafette, dit doet een leerkracht die hier extra voor ingezet wordt. Op dinsdag verwerken de leerlingen de estafetteles binnen de nieuwe niveaugroepen. Op maandag en vrijdag werken de verrijkers aan de doelen van Veilig Leren Lezen. De nieuwsbegrip lessen volgen de leerlingen samen met groep vier in hun stamgroep (bij de eigen leerkracht). Hierdoor komt er een dag extra vrij, waarin de leerlingen gaan werken aan ‘invented spelling’ door middel van een stelschrift.

Na de eindevaluatie in de focusgroep is gebleken dat alle leerkrachten positief zijn over de nieuwe manier van werken. De leerkrachten zijn het er over een dat er per jaar gekeken moet worden naar “wat voor leerlingen je in de groep hebt” zodat we op basis daarvan kunnen bepalen welke manier van differentiëren

het beste is. Bij een grote groep verrijkers kan er dan alsnog voor gekozen worden om volgens convergente differentiatie te werken. Daarnaast is het wenselijk “extra handen in de klas” te hebben om zo de instructie voor de verrijkers buiten de groep te kunnen geven.

2. Welk passend aanbod kan ik de leerlingen aanbieden die halverwege het jaar de fase voor aanvankelijk lezen al doorlopen hebben.

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van literatuur, de leraren enquête en de focusgroep. Naar aanleiding van het theoretisch kader (hoofdstuk 2) komt naar voren dat als een leerling de fase van aanvankelijk lezen doorlopen heeft, deze komt in de fase van voortgezet technisch lezen. De focus komt na het vlot lezen ook steeds meer op het begrijpen van wat je leest, begrijpend lezen. Daarnaast hangt spelling nauw samen met technisch lezen. Dit zijn dan ook de drie vakgebieden die tijdens de interventie uitgebreid zijn.

Interventie deel 1

Tijdens de eerste interventieperiode gaan de leerlingen in de verrijkersgroep, compacten en verrijken binnen de lessen Veilig Leren Lezen. De leerkracht kijkt hierbij goed naar het leerdoel en compact de lessen door de herhaling te schrappen. Op deze manier komt er tijd vrij voor de verrijking. Deze leerlingen werken twee dagen (in plaats van 5) aan de doelen binnen de methode door middel van het zonboekje. De overige drie dagen gaan de leerlingen werken met estafette (technisch lezen) en nieuwsbegrip (begrijpend lezen).

Tijdens de tussenmeting wordt de interventie besproken in de focusgroep.

Interventie deel 2

De leerlingen werken 2 dagen aan de doelen van veilig leren lezen. Daarnaast werken de leerlingen 2 dagen aan voortgezet technisch lezen in de methode Estafette. De lessen begrijpend lezen (nieuwsbegrip) doen de leerlingen samen met groep 4 een keer in de week in de stamgroep. Doordat dit niet meer in de lestijd van veilig leren lezen valt, kunnen we een dag inzetten om aan invented spelling te werken. De leerlingen krijgen een ‘stelschrift’ waarin ze zelf verhalen mogen schrijven.

Uit de eindevaluatie met de focusgroep blijkt dat deze interventies als succesvol worden ervaren. Ook de leerlingen zijn overwegend positief over de nieuwe werkwijze.

3. Op Welke manier kan ik de betrokkenheid tijdens de lessen veilig leren lezen vergroten voor de leerlingen met een voorsprong op het gebied van taal.

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van literatuuronderzoek en de focusgroep om de interventies vorm te geven en deze leerlingen onderwijs op maat aan te bieden en zo ook de motivatie en betrokkenheid te vergroten. Door middel van observaties (Leuvense betrokkenheidsschaal) en de leerling enquête heb ik getoetst of de interventies het gewenste effect hebben.

In de leerling enquête geven de leerlingen aan nu meer behoefte te hebben aan de uitleg van de juf, ook geven ze aan sommige onderdelen moeilijk te vinden. Hieruit blijkt dat de leerlingen nu meer in 'leren' zitten en niet in 'presteren'. Ook geven de leerlingen aan de uitleg niet per se leuk te vinden, en dat ze liever meteen zelf aan de slag gaan. Dit komt overeen met de leer- en persoonlijkheidskenmerken van hoogbegaafde leerlingen en de principes van onderzoekend leren.

Wat het meeste opvalt is dat tijdens de eindmeting de uitleg van juf zowel bij de verrijkers- als basisleerlingen als niet leuk ervaren wordt terwijl deze tijdens de startmeting nog als leuk ervaren wordt. Dit kan te maken hebben met de moeilijkheidsgraad van de lessen en opdrachten. Alle leerlingen groeien gedurende het jaar. Het is wenselijk te kijken naar de mogelijke aanpassingen in de lessen van de basisleerlingen. De verrijkers geven aan de stof tijdens veilig leren lezen als iets moeilijker te ervaren, wat logisch is aangezien ze de leerstof van 5 dagen nu in 2 dagen moeten doen. Dit is een goede ontwikkeling. Dit zorgt er voor dat de lessen uitdagender zijn en dat de leerlingen daadwerkelijk in leren zitten in plaats van presteren (Gerven, 2012).

Ik kan concluderen dat de betrokkenheid in de les gestegen is tijdens de lessen veilig leren lezen maar dan vooral op de nieuwe onderdelen; Estafette en Nieuwsbegrip. Het niveau van Estafette moet beter aansluiten bij het niveau van het kind. Dit neem ik volgend jaar mee in het verbetertraject technisch lezen. De leerkrachten uit de focusgroep zijn het unaniem eens met deze conclusie.

4. Wat voor effect hebben de interventies op de leesmotivatie?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van de focusgroep en de leerling enquête. Voor de interventie heb ik gebruik gemaakt van literatuurstudie.

De conclusie tijdens de startmeting is dat er bij de verrijkers en basisleerlingen al sprake is van een hoge leesmotivatie. Met de leesmotivatie van deze leerlingen is geen probleem.

Wat opvalt is dat de leesmotivatie bij de basisleerlingen hetzelfde is gebleven terwijl de motivatie van de verrijkers juist iets gedaald is. Ik zou kunnen concluderen dat het aanpassen van de lesstof tijdens veilig leren lezen een (klein) negatief effect heeft op de leesmotivatie. Omdat de resultaten wel dicht bij elkaar liggen, en de verrijkers qua leesmotivatie al heel hoog scoorden om mee te beginnen, is verder onderzoek wenselijk om te onderzoeken of dit effect doorzet, of misschien afhankelijk is van andere factoren.

5.2 Beantwoording van de hoofdvraag

Hoe kan ik (als specialist begaafdheid en taal coördinator) de motivatie en betrokkenheid van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid en/of een voorsprong op het gebied van taal, vergroten door te differentiëren en het inzetten van compacten/verrijken binnen de lessen veilig leren lezen in groep 3?

Uit het onderzoek is gebleken dat het inzetten van compacten/verrijken een positief effect heeft gehad op het taalonderwijs. De leerlingen zijn meer gemotiveerd voor de nieuwe onderdelen; Estafette en Nieuwsbegrip. Op het onderdeel veilig leren is een iets hogere motivatie te meten. De informatie uit de observaties laat zien dat de leerlingen die tijdens de startmeting (voor de interventies) niet of nauwelijks betrokken waren tijdens de lessen nu wel betrokken zijn. Het heeft zin om leerlingen uit te dagen. Ik ben van mening dat deze leerlingen nog meer uit te dagen zijn als het niveau van deze leerling goed in beeld gebracht kan worden door bijvoorbeeld doortoetsen.

Dat de leerlingen meer gemotiveerd en betrokken zijn tijdens de taallessen (in de tijd van Veilig Leren Lezen) lijkt een klein negatief effect op de algemene leesmotivatie. De leerlingen zijn nog steeds gemotiveerd maar er is een kleine daling zichtbaar. Waar dit precies door komt zou verder onderzocht kunnen worden.

De leerlingen met een voorsprong op het gebied van taal worden makkelijk gesignaleerd. Er is voorzichtig omgegaan met deze gegevens. Alleen de leerlingen die een A of A+ score hadden kwamen in de verrijkersgroep, terwijl een aantal leerlingen een “hoge” B score hadden. Ook dit is te ondervangen door de “twijfelgevallen” door te toetsen of te toetsen door middel van AVI om zo een beter beeld te krijgen van het didactische niveau van deze leerling. Een aantal leerkrachten is nog erg bang om de methode los te laten en de lat voor deze leerlingen hoger te leggen. Dit blijkt uit de leerkracht enquête en de gesprekken in de focusgroep.

Het signaleren van de leerlingen met meer-of hoogbegaafdheid verloopt moeizamer. Ik merk dat er voornamelijk gedifferentieerd wordt op basis van toetsgegevens. Er moet op BS L. een structurele manier komen om de leerlingen door middel van de leer- en persoonlijkheidskenmerken te signaleren.

5.3 Discussie

Het uitgevoerde onderzoek is bruikbaar voor de directe beroepspraktijk. Ik heb aanbevelingen opgesteld op basis van de conclusies en deze zijn in de focusgroep gepresenteerd. Voor de beroepspraktijk is dit onderzoek zinvol. Het onderzoek is moeilijk te generaliseren omdat de interventies in overleg met de focusgroep opgesteld zijn. Daarnaast is gebleken dat de interventies een positief effect hebben gehad op deze specifieke leerlingen.

De vragenlijsten zijn ingevuld door groep 3 leerlingen in een klassikale setting. De vraag is hierbij in hoeverre de leerlingen in staat zijn op een kritisch-reflectieve manier de vragen in te vullen. De leerkrachten hebben aangegeven dat de vragen soms te moeilijk waren voor de leerlingen. Dit kan een negatief effect op de betrouwbaarheid hebben. Daarnaast is het onderzoek afgenomen bij 7 leerlingen in de verrijkersgroep. Omdat dit een kleine groep is, is het moeilijk te generaliseren.

De cyclus van het actieonderzoek heb ik twee keer doorlopen. Na de tussenmeting met de focusgroep zijn aanpassingen in de interventie toegepast in de praktijk.

De observaties zijn afgenomen door de groepsleerkracht, de observaties zijn hierdoor persoonsgebonden. De leerkracht kan invloed hebben gehad op de leerlingen, of kan met een “gekleurde bril” geobserveerd hebben.

Tenslotte zijn zaken als motivatie en betrokkenheid moeilijk te meten. Daarnaast zijn nieuwe vakken in het begin vaak leuk en spannend. Ik ben benieuwd of de leerlingen aan het einde van het jaar net zo gemotiveerd zijn voor Estafette en Nieuwsbegrip.

5.4 Aanbevelingen

Aanbevelingen voor het technisch leesonderwijs in groep 3

1. De leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong op het gebied van taal al vanaf begin groep 3 een passend aanbod bieden door middel van compacten/verrijken zoals tijdens de interventies toegepast is. Op deze manier wordt overgang van 2 naar 3 geleidelijker.
2. Deze manier van werken (op niveau binnen Estafette) voortzetten voor de verrijkers. En eventueel uitbreiden naar begin groep drie en naar groep 4.
3. Door middel van de AVI of soortgelijke toets het technisch leesniveau van de leerlingen in beeld te brengen om zo met Estafette op het juiste niveau te kunnen starten.

Aanbevelingen voor de school

1. Schoolbrede afspraken maken wat betreft het signaleren van hoogbegaafde leerlingen, en dit zo vroeg mogelijk (groep 1,2,3) toepassen om onderpresteren te voorkomen.
2. De manier van werken die we gestart zijn met leerlingen die nu in groep 3 in de verrijkersgroep zitten voortzetten in groep 4 op het gebied van technisch lezen.
3. Deze manier van werken ook in te zetten op andere in hogere groepen door de leerlingen op eigen niveau te laten werken tijdens de lessen technisch lezen (Estafette).

Aanbevelingen verder onderzoek

1. Onderzoeken aan welke criteria de leerlingen moeten voldoen om in de verrijkersgroep te komen. Nu is dat bij minimaal een A. Mogelijk kan deze grens verlaagd worden. Doortoetsen of een AVI-toets opnemen kan hier mogelijk duidelijkheid in geven.
2. Onderzoeken hoe de leesmotivatie voor deze leerlingen te vergroten is, nu was er een kleine daling zichtbaar.

Literatuurlijst

artikel 8, w. o. (sd).

- Andriessen, Daan e.a. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland. Uitgave HBO-raad.
- Baarda, B. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Boer, E. d. (2011). *Begrijp je me? (Hoog)begaafde leerlingen over competenties van leraren*. Nijmegen: RU.
- Bosman, A. &. (1994). Waarom spellen moeilijker is dan lezen: Over de asymmetrische relatie tussen lezen en spellen. *Spektator*, 23, 302-311.
- Brouwer, G. &. (2011). *Knappe koppen in de klas, Wat (hoog) begaafde leerlingen nodig*. Amersfoort: CPS.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Conrad, N. J. (2008). From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology*, 100, 869-878.
- D'Hondt, C. &. (1999). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis*. Apeldoorn: Garant.
- Dekker, S. (2014, April 23). Kamerbrief passend onderwijs en hoogbegaafdheid. Den Haag.
- Dweck, C. &. (2007). *Self-Theories: Their impact on competence motivation and acquisition*. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.): *Handbook of competence and motivation*. New York, London: Guilford Press.
- Elsäcker, W. v. (2002). *Begrijpend lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting lezen.
- Eyre, D. (June 2007). Structured Tinkering: improving provision for the gifted in ordinary. *Gifted and talented internationa*, 31-38.
- Gambrell, L. P. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49 (7), 518-533.
- Gerven, E. v. (2000). *Een doorgaande lijn voor hoogbegaafde leerlingen: een praktische gids voor basisschoolbeleid*. Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. v. (2004). *Attent op talent - omgaan met hoogbegaafdheid in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum Uitgeverij.
- Gerven, E. v. (2004). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. v. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. van Gorcum.
- Gerven, E. v. (2013). *Aan de slag met slimme kleuters*. Dordrecht: Convoy Uitgevers Bv.
- Heller, K. M. (2009). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier.
- Hoogeveen, L. V. (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde kinderen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit, CBO/ITS.
- Irvine, J. (2000). *Thriving at school*. New York: Simon & Schuster.
- Kallenberg, T. K. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Kieboom, T. (2009). *Hoogbegaafdheid: Als je kind (g)een Einstein is*. Tiel België: Uitgeverij Lannoo nv.
- Koenders, Y. (2007). Pijn in je buik van verveling. In *Hoogbegaafde kinderen zijn anders, en dat mag* (pp. 103-111). Leiden: Koepel Hoogbegaafdheid.
- Laevers, F. P. (1994). De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen (LBS-L) Leuven. *Reeks: Onderzoek, opleiding, begeleiding, nr. 2*, Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs. .
- Lange, R. d. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R. (2008). *Wat werkt in de klas, research in actie*. Middelburg: Bazalt.
- McKenna, M. &. (1990). Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers. *The Reading Teachers* 626-639. . *The Reading Teachers*, 43, 626-639.
- Mönks, F. &. (1995). *hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Montgomery, D. (2009). *Able, Gifted and Talented Underachievers*. UK, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

- Mooij, T. H. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Mortel, v.d., A. L. (2007). *Aanvankelijk technisch lezen in groep 3: Preventie van leesproblemen*. Utrecht: CPS.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen .
- PO-Raad., m. v. (2016). *Doorstroom van kleuters*. Den Haag: XeroxOBT.
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
- Ryan, R. &. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saunders, M. L. (2009). *Research Methods for Business Students*. Edinburgh: Pearson Education/Prentice Hall.
- Shaw, P. G. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, 440(7084), 676-679.
- Sternberg, R. (2003). *Giftedness according to the theory of successful intelligence*. In: Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education (3rd Ed., pp. 88-99)*. . Boston: Pearson Education, Inc. .
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Garant: Garant.
- Termeer, P. (2011). *Verrijkingsonderwijs*. In v. E. Gerven, *Handboek Hoogbegaafdheid (pp.86-101)*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Toorn, B. v. (2011). De onbetrouwbaarheid van de iq-meting. Consequenties voor de praktijk. *De Psycholoog*, 46, 44-49.
- Vansteenkiste, M. S. (2008). *Presenting a positive alternative to materialistic strivings and the thin-ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits*. In Lopez, S.J. (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people (Vol. 4, pp. 57-86)*. Westport: CT: Greenwood Publishing Company.
- Verhoeven, L. &. (2003). Ontwikkeling van decodeervaardigheid in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80(4), 257-271.
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Verouden, J. (2012/4). Hoe begeleid met een hoogbegaafd kind. *tijdschrift voor Remedial Teaching* , 6-9.

Bijlage 1: Uitkomsten vooronderzoek

Uit de enquête uit het vooronderzoek bij de leerkrachten van groep 2 en 3 blijkt dat er geen schoolbrede afspraken zijn over hoe we omgaan met leerlingen die een ontwikkelingsvoorsprong op het gebied van taal hebben. Er is geen doorgaande lijn van groep 2 naar 3 op taalgebied, het is de bedoeling dat dit gerealiseerd gaat worden. Er wordt momenteel minimaal gebruik gemaakt van toetsen om te meten hoe groot de voorsprong is. In groep 3 starten de leerlingen allemaal op hetzelfde aanvangsniveau, ongeacht het niveau waarop ze eind groep 2 onderwijs aangeboden kregen. In hoeverre er gedifferentieerd wordt, hangt af van de leerkracht. Mijn doel is dat na mijn onderzoek hier schoolbrede afspraken over worden vastgelegd. Ook de manier waarop ze differentiëren kent grote verschillen. Er is in elk cluster één leerkracht die het gevaar van onderpresteren benoemt als je de leerlingen niet uitdaagt. Er wordt niet structureel gebruik gemaakt van het DHH (Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid)(Gerven, 2004) en de kijkkaarten (die vorig jaar door een collega en mij ontwikkeld zijn) hoewel dit wel beschreven staat in het Protocol Hoogbegaafdheid wat we op Basisschool L hanteren. De mogelijk hoogbegaafde leerlingen wil ik betrekken in mijn onderzoek, het gebruik van de kijkkaarten zal opnieuw geïntroduceerd worden.

Na het vooronderzoek ben ik met de leerkrachten van groep 1-2 in gesprek gegaan. Uit deze gesprekken is gebleken dat twee van de leerkrachten een eigen registratiesysteem opgezet hebben op basis van de kerndoelen en referentieniveaus. Hierop houden de leerkrachten bij wat de leerlingen op taalniveau beheersen. Op dit moment zijn de leerkrachten van groep 3 hiervan niet op de hoogte en gaat deze informatie verloren in de overdracht. De leerkrachten van groep 3 willen in de toekomst de leerlingen in niveaugroepen verdelen binnen de lessen Veilig Leren Lezen. Op welke manier dit mogelijk is onderzoek ik in hoofdstuk 2.

- Is snel van begrip.
- Kan grote denk-en leerstappen maken.
- Kan verworven kennis goed toepassen
- Beschikt over een groot probleemoplossend vermogen.
- Beschikt over een groot analyserend vermogen
- Beschikt over een goed geheugen.
- Toont brede algemene interesse.
- Is een door vrager.
- Is een scherp waarnemer.
- Is verbaal vaardiger dan leeftijdgenoten.
- Valt op door een origineel gevoel voor humor.
- Toont creatief denkvermogen.
- Denkt buiten de reguliere kaders.
- Wekt de indruk geestelijk vroegrijp te zijn.
- Zoekt uitdagingen.
- Toont groot doorzettingsvermogen wanneer het uitgedaagd wordt.
- Kan zich sterk concentreren wanneer de activiteit aansluit bij interessegebieden.
- Is perfectionistisch ingesteld.
- Is in staat tot zelfreflectie.
- Heeft behoefte aan autonomie.
- Accepteert regels en tradities niet klakkeloos maar bevraagt deze.
- Zoekt ontwikkelingsgelijken in oudere kinderen.

Gerven (2009)

Kijkaart 1

Is snel van begrip

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Je merkt aan de leerling tijdens de instructie dat hij/zij telkens het antwoord weet en wilt geven. Hij/zij heeft aan de helft van de instructie (vaak) genoeg.
 - Je merkt aan de leerling dat hij/zij erg betrokken is. Hij/zij weet al veel over het onderwerp en pikt alle nieuwe informatie snel op.

Let op: Leerlingen kunnen vragen naar de bekende weg. Ze denken dan: 'zó makkelijk kan het toch niet zijn...?'

- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens een instructieles.
 - Tijdens de zaakvakken.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling maakt grote denkstappen en heeft minder tot geen behoefte aan herhaling. Hij heeft baat bij compacten en verrijken.
De leerling kun je vooruit toetsen. Snel 'afpellen' in de directe instructie is ook van belang.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**
 - Wat heb je nodig om je zeker te voelen om een leerling los te laten tijdens de instructie en/of verwerking?



Anouk van Geleuken
a.vangeleuken@bs-leuken.nl

Kijkaart 2

Maakt grote denk- en leerstappen

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - De leerlingen hebben vaak geen hulpmiddelen nodig om te komen tot het maken van formele, abstracte opgaven.
 - Je ziet dat de leerling een hoge mate van structureringsstendie heeft: het vermogen om een bepaald model in het korte termijngeheugen vast te houden en deze te ontdekken in een verwarrende context.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens een instructie en de verwerking van de rekenles.
 - Tijdens de zaakvakken.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft behoefte aan een leerkracht die hem open verwerkingsopdrachten geeft in plaats van de gesloten methodeopdrachten. Denk aan een verslag of werkstuk maken. Webquesties op het internet etc.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe kun je deze leerlingen stimuleren tot het gebruiken van de juiste strategieën?



Naomi Winters

n.winters@bs-leuken.nl

Kijkaart 3

Beschikt over een goed geheugen

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerlingen kunnen je verrassen met uitspraken over stof die ze lang geleden geleerd of gehoord hebben.
 - Ze leggen, al dan niet automatisch, verbanden tussen stof van verschillende vakgebieden.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Bij de introductie van een nieuw onderwerp.
 - Tijdens een (één op één) gesprek met de leerling.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die hem/haar de ruimte geeft om te komen tot het leggen van verbanden. Dit kan tot uiting gebracht worden door het geven van open opdrachten.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe benut je de kennis die deze leerlingen beheersen tijdens een instructie en/of verwerking?



Kijkaart 4

Heeft een brede algemene interesse

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling vindt het moeilijk om op zijn beurt te wachten. Dit komt voort uit het enthousiasme waarmee ze hun kennis met anderen willen delen.
 - Deze leerling vindt het lastig om aansluiting te vinden bij kinderen van hun eigen leeftijd, omdat die kinderen hen vaak niet begrijpen of hun belangstelling niet delen. Ze raken dan teveel gericht op jou als leerkracht, wat je kunt ervaren als (te-) veel aandacht vragen.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens beurten gedurende de les, tijdens de vertelmomenten.
 - In vrije situaties, tussen de lessen door, op de speelplaats.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Samenwerken met ontwikkelingsgelijken, bijvoorbeeld in de vorm van een plusklas of in een uiterst geval vervroegde doorstroming.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe benut je de brede algemene interesse van deze leerling en laat je ze aansluiting vinden?



Kijkaart 5

Beschikt over een groot probleemoplossend vermogen

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - De leerling is nauw betrokken bij de wereld om hem/haar heen. Dat kan zich uiten in verrassende oplossingen.
 - De leerling denkt vaak 'out of the box'.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Bij het uitvoeren van een vrije opdracht.
 - Je ziet het in vrije situaties.
 - Je ziet het als de leerling aan het samenwerken is.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

De leerling heeft een leerkracht nodig die hem/haar niet afremt in het gebruiken van creatieve oplossingen. En een leerkracht die hem/haar opdrachten geeft zonder vooraf vastgestelde kaders.

Let op: dit is een vaardigheid die getraind moet worden. Het komt voor dat leerlingen moeite hebben met vrije opdrachten, doordat ze lang opdrachten in kaders hebben moeten maken.

- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe geef je deze leerling de ruimte (tot) en hoe benut je zijn/haar creatieve oplossingen?



Anouk van Geleuken
a.vangeleuken@bs-leuken.nl

Kijkaart 6

Is in staat verworven kennis toe te passen

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling valt op doordat hij/zij met weinig tot geen instructie meteen over kan gaan tot het goed verwerken van de verkregen kennis in een opdracht of toets.
 - Deze leerling is al op jonge leeftijd in staat tot reversibel denken, dit houdt in dat hij/zij ook als de vraagstelling verandert of wordt omgekeerd dat hij/zij nog steeds in staat is om de vraag te beantwoorden.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens het verwerken van bijv. rekenopdrachten.
 - Tijdens toetsmomenten.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die de leerstof compact en verrijkt. Daarnaast is het ook belangrijk om deze leerling te volgen in zijn of haar strategiegebruik.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe kan ik deze leerling volgen in zijn strategiegebruik? Heb ik een moment, al dan niet ingepland, om met hem/haar in gesprek te gaan?



Naomi Winters
n.winters@bs-leuken.nl

Kijkkkaart 7

Is in staat nieuwe kennis te integreren met oude kennis

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling kan je vaak bij het begin van een nieuw thema al van alles vertellen over het onderwerp.
 - De leerling legt heel snel een link tussen eerder opgedane kennis en nieuwe stof.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens de start van een nieuw thema.
 - Gedurende de zaakvaklessen.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die snel doorheeft wanneer de kennis beheerst is en de leer- of lesstof dan in compacte vorm aan gaat bieden.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Wat doe je wanneer je er tijdens je instructie achter komt dat de beginsituatie van deze leerling niet gelijk is met de beginsituatie van je gemiddelde leerlingen?



Anouk van Geleuken

Kijkaart 8

Beschikt over een groot analytisch vermogen

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling is in staat om een goed samenhangend verhaal te vertellen. Daarbij is duidelijk een begin, midden en eind te onderscheiden.
 - Ze hebben inzicht in een probleem (ze kunnen hoofd- en bijzaken onderscheiden), overzicht terwijl ze aan de oplossing werken en ze hebben helderheid van formuleren en van plannen.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens kringgesprekken, het vertellen van verhalen.
 - Bij het zelfstandig werken.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die hen ondersteunt en stuurt in het plannen van hun taken/ zelfstandig werken zolang deze vaardigheid nog niet voldoende ingeslepen is.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Wat kun je doen om deze leerling te sturen tijdens het zelfstandig werken?



Naomi Winters

Kijkkaart 9

Is taalvaardig en kan spelen met taal

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerlingen formuleren zinnen die ver boven hun leeftijdsniveau liggen. Hun algehele taalgebruik is complexer en de zinsopbouw is moeilijker.
 - Deze leerlingen hebben een grote actieve woordenschat. Ze pikken woorden snel op uit hun omgeving en kunnen hier ook een betekenis aan verlenen.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Je merkt dit eigenlijk gedurende de hele dag met deze leerling.
 - Tijdens kringgesprekken.
 - Als leerlingen onderling met elkaar in gesprek zijn.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die op niveau met hem/haar communiceert.

- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe communiceer jij met deze leerling?



Anouk van Geleuken
a.vangeleuken@bs-leuken.nl

Kijkkaart 10

Komt met creatieve en originele oplossingen

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling verrast je met de ongewone, maar passende oplossingen voor problemen.
 - Als deze leerling bij je komt met een probleem, heeft hij/zij vaak zelf ook al mogelijke oplossingen bedacht.



- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Je merkt het tijdens het oplossen van bijv. ruzies.
 - Op het moment dat je ze een vrije opdracht geeft.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die hem/haar de mogelijkheid geeft om zelf tot oplossingen te komen.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Wat doe jij met de oplossingen die deze leerling aanraagt?

Naomi Winters
n.winters@bs-leuken.nl

Kijkaart 11

Is geestelijk vroegrijp

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling kan komen met opvallende en 'ouwelijke' uitspraken.
 - Ze zijn in hun belangstelling anderen al voorbij, waardoor aansluiting bemoeilijkt wordt.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Je merkt dit als de leerlingen aan het samenwerken zijn.
 - Als je in gesprek bent met de leerling.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die hem de mogelijkheid geeft om aansluiting te vinden bij ontwikkelingsgelijken. Dit is mogelijk in bijv. de plusklas.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe zorg je ervoor dat deze leerling kan samenwerken met ontwikkelingsgelijken?



Anouk van Geleuken
a.vangeleuken@bs-leuken.nl

Kijkaart 12

Houdt van uitdagingen

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling bijt zich vast in het oplossen van problemen.
 - Voor deze leerling past een strak geleid leerproces waarbij alle stapjes vooraf precies vastliggen minder goed. Je ziet dat de dadendrang dan afneemt en het doorzettingsvermogen als sneeuw voor de zon verdwijnt.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Je merkt dit bij het maken van gekaderde opdrachten.
 - Je merkt dit juist ook bij de vrije opdrachten, het verschil is dan duidelijk te zien.



- **Educatieve behoefte van deze leerling**
Deze leerling heeft behoefte aan ontdekkend leren.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**
Wanneer geef jij deze leerling de ruimte tot ontdekkend leren?

Naomi Winters
n.winters@bs-leuken.nl

Kijkaart 13

Beschikt over een groot doorzettingsvermogen

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Bij een uitdagende opdrachten bijten de leerlingen zich vast, ze willen dan nog nauwelijks stoppen.
 - De leerling houdt er niet van om op te geven, dit kunnen ze zien als falen.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Je merkt dit bij opdrachten die aansluiten bij hun interesse.
 - Tijdens het verwerken van (vrije) opdrachten.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft behoefte aan een leerkracht die hem/haar moeilijkere opdrachten en uitdagingen aanbied en ze daarnaast stimuleert tot doorzetten bij deze opdrachten/uitdagingen.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

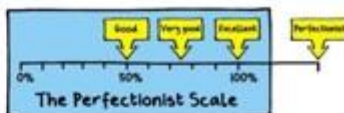
Hoe stimuleer jij deze leerling tot doorzetten bij moeilijke opdrachten en/of uitdagingen?



Anouk van Geleuken
a.vangeleuken@bs-leuken.nl

Kijkkaart 14

Is perfectionistisch ingesteld



- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - De leerling wilt het niet alleen goed doen, maar het tot in detail goed uitvoeren. Dit kan leiden tot frustratie. Waardoor hij uiteindelijk zelfs tijdelijk zijn/haar doorzettingsvermogen kan verliezen.
 - Wilt graag winnen bij bijv. wedstrijdjes tijdens de gymles.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens de gymles.
 - Bij de verwerking van opdrachten, de resultaten van toetsen.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft behoefte aan een leerkracht die aanvoelt wanneer de leerling de lat té hoog legt voor zichzelf. En een leerkracht die hem/haar leert omgaan met teleurstellingen.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Wat doe je wanneer een leerling de lat voor zichzelf te hoog legt?



Naomi Winters
n.winters@bs-leuken.nl

Kijkkaart 15

Is veelal een intuïtieve denker

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - De leerling kan niet altijd uitleggen hoe hij/zij tot een antwoord gekomen is. Denk aan onbewust bekwaam.
 - De leerling heeft vaak ingevingen, hij/zij denkt vaak ineens aan iets.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens het bespreken van strategieën bij bijv. de rekenles.
 - Bij het oplossen van problemen of het maken van opdrachten.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die door de intuïtie heen kan prikken om zo toch de benodigde strategieën aan kan leren.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe prik jij door intuïtie heen om vervolgens tot de juiste leerstrategie te komen?



Anouk van Geleuken
a.vangeleuken@bs-leuken.nl

Kijkaart 16

Heeft behoefte aan een hoge mate van autonomie

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Je ziet dat deze leerlingen hun leiderschapskwaliteiten sterk inzetten tijdens het spel en zo het spel naar hun eigen hand willen zetten.
 - Ze willen vrijheid in de omgang met hun schoolse taken, ze willen de 'moetwerkjes' omzeilen.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Op vrije momenten bijv. tijdens de gym of in de pauze.
 - Tijdens het werken aan de weektaak of in de reguliere verwerkingslessen.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die 'beperkte' vrijheid geeft in de omgang met schoolse taken. Je geeft een leerling de keuze, maar jij als leerkracht bereikt met beide keuzes hetzelfde.

Daarnaast hebben ze een leerkracht nodig die ze stuurt in het maken van de 'niet leuke' taken, ze moeten leren dat ze die ook moeten maken.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Wat voor (beperkte) keuzes geef jij deze leerling?

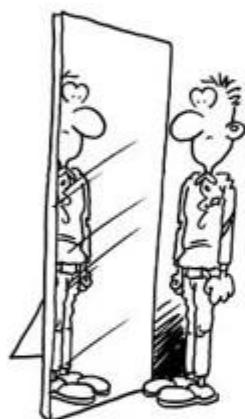


Naomi Winters
n.winters@bs-leuken.nl

Kijkkaart 17

Beschikt over het vermogen tot (zelf)reflectie

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling is in staat om terug te kijken op zijn/haar leerproces.
 - Hij/zij is daarnaast ook in staat om een opdracht uit te kiezen waarbij hij/zij het hoogste leerrendement denkt te behalen.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens het bespreekmoment van het weektaakwerk / vrije opdrachten.
 - In gesprek over het eigen leerproces.



- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft een leerkracht nodig die de tijd neemt om opdrachten/weektaakwerk met hem/haar te bespreken. En hem/haar daarnaast de mogelijkheid geeft om na te denken over het eigen leerproces en met hem/haar bespreekt wat ze nog willen leren.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe ga jij met deze leerling in gesprek over zijn/haar eigen leerproces?

Kijkaart 18

Is sociaal competent

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling is een allemansvriend, hij/zij maakt gemakkelijk contact met anderen.
 - Deze leerling kan op een goede manier samenwerken met klasgenoten, vaak nog beter met ontwikkelingsgelijken.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Gedurende de hele dag of in gesprek met de leerling.
 - Tijdens de taken waarbij ze moeten samenwerken.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft behoefte aan een leerkracht die nadenkt over de samenstelling van samenwerkingsgroepjes. Als deze leerling samen moet werken met een zwakkere leerling, frustreert dat alleen maar.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Wat doe je om ervoor te zorgen dat deze leerling optimaal kan samenwerken?



Naomi Winters
n.winters@bs-leuken.nl

Kijkkaart 19

Is bewust van leven of dood

- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerlingen zijn reeds vanaf de leeftijd van drie/vier jaar al bewust van leven en dood. Zij weten precies wat overlijden inhoudt. Geruststellende en goedbedoelde verhaaltjes van volwassenen worden onmiddellijk doorgeprikt.
 - Bij deze leerlingen wordt een aanzienlijke discrepantie vastgesteld tussen wat verstandelijk wordt begrepen en emotioneel kan worden verwerkt.



- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Bij het overlijden van een familielid of iemand in de naaste omgeving.
 - In bijvoorbeeld een (groeps-) gesprek over de dood/overlijden.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft behoefte aan een leerkracht die eerlijk is over wat er op zo'n moment speelt en wat het inhoudt. Zij schieten niks op met goedbedoelde en geruststellende verhaaltjes.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe ga jij om met rouwverwerking bij meer- en hoogbegaafde leerlingen?

Anouk van Geleuken
a.vangeleuken@bs-leuken.nl

Kijkaart 20

Heeft gevoel voor humor



- **Observatiepunten concreet waarneembaar gedrag**
 - Deze leerling heeft een sterk gevoel voor humor, waardoor ze vaak moppen vertellen of grappig uit de hoek kunnen komen.
 - Ze snappen boodschappen met een onderliggende betekenis onmiddellijk.
- **Observatiemomenten: wanneer zie ik dat dan?**
 - Tijdens vrije situaties
 - In kringgesprekken.
 - Observaties tussen kinderen onderling.
- **Educatieve behoefte van deze leerling**

Deze leerling heeft behoefte aan een leerkracht die hem/haar op niveau benadert. En daarnaast een leerkracht die hem/haar naar zich toe laat komen met bepaalde grapjes die leeftijdsgenoten niet begrijpen.
- **Oplossingsgerichte vraag die de leerkracht instaat stelt om in te spelen op de educatieve behoefte.**

Hoe ga jij om met de specifieke humor van deze leerling?

Naomi Winters
n.winters@bs-leuken.nl

Kijkaart 21

Bronnenlijst

Boeken:

- Passend onderwijs voor begaafde leerlingen
Eleanor van Gerven & Sylvia Drent

Andere bronnen:

- Documentmap BCO onderwijsadvies 'cursus meer- en hoogbegaafdheid'.
- Woordenboek via google.nl
- Plaatjes via google afbeeldingen

Anouk van Geleuken
a.vangeleuken@bs-leuken.nl

Naomi Winters
n.winters@bs-leuken.nl

Bijlage 4: theorie onderpresteren

Als leerlingen geen onderwijsaanbod op maat krijgen kunnen ze gaan onderpresteren. Dit komt niet alleen voor bij hoogbegaafde leerlingen, maar bij alle leerlingen die gedwongen worden onder hun niveau te werken. Er is geen definitie van onderpresteren waar alle onderzoekers het mee eens zijn.

Een van de definities is: het lager presteren op schoolvorderingen dan op grond van intelligentiescores verwacht mag worden (Mooij, 2007). Of anders: Onderpresteren is minder presteren dan op grond van de intelligentie verwacht mag worden zonder dat de leerling gehinderd is door een (versluisde) leer- of persoonlijkheidsstoornis (Montgomery, 2009). Daarbij kan het zijn dat dit probleem zich alleen op schriftelijke schoolse taken voordoet. Het is volgens Montgomery van belang de ouders vroeg in het traject te betrekken. Vaak laten onderpresterende leerlingen namelijk thuis andere vaardigheden zien dan op school.

Als je een van bovenstaande definities aanhoudt zijn er een aantal manieren om erachter te komen of er sprake is van onderpresteren. Één daarvan is observeren en kijken naar testresultaten. Ook dit is geen garantie om de onder presterende leerlingen te herkennen.

Van Gerven (2000) maakt onderscheid tussen twee groepen onderpresteerders: relatieve onderpresteerders en absolute onderpresteerders.

Bij relatief onderpresteren zijn de resultaten minder dan verwacht zou worden, maar niet onder het klassengemiddelde, deze leerlingen zijn moeilijk te herkennen. Ze scoren nog steeds goede punten maar zouden, mits genoeg uitgedaagd, hoger kunnen presteren. Bij absoluut onderpresteren zijn de resultaten onder het klassengemiddelde. Deze leerlingen zijn het makkelijkste te herkennen. Deze leerlingen scoren namelijk onvoldoendes op vaardigheden waarvan ze in de klas laten zien hebben ze wel te beheersen. Het gevaar bestaat dat leerkrachten de leerlingen die onderpresteren meer instructie en oefening gaan geven, terwijl deze leerlingen juist behoefte hebben aan uitdagender werk.

Onderpresteren heeft een negatief effect op het welbevinden en functioneren, dit uit zich in gedragskenmerken. Deze kenmerken zijn duidelijker waarneembaar dan de terugloop in prestatie.

In dit document staat een aantal praktische zaken beschreven:

1. Procedure aanmelding
2. Criteria voor toelating
3. Hoe gaat toelating in zijn werk
4. Gang van zaken meerschoolse plusklas
5. Praktische zaken op een rijtje

1. Procedure aanmelding

Als er een vermoeden is dat een leerling (meer)begaafd is, wordt het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) ingevuld. Dit protocol geeft informatie en handreikingen aan de leerkracht, zodat deze aanpassingen kan aanbrengen in het onderwijsaanbod van de leerling in de groep en op school.

Wanneer na minimaal een half jaar blijkt dat dit aanbod nog aantoonbaar niet voldoende is, neemt de IB-er contact op met [REDACTED]. In een gesprek toont de school aan waarom zij de leerling willen aanmelden voor de meerschoolse plusklas. Aantonen kan d.m.v.:

- a. voorbeelden van interventies,
- b. evaluatie groepsplan,
- c. observaties,
- d. verslagen van gesprekken met de leerling en/of de ouders etc.

Als de school kan aantonen dat er voldoende inspanning is geleverd, kan de procedure voor eventuele toelating in de meerschoolse plusklas worden opgestart.

2. Criteria voor toelating

Harde criteria:

- CITO LOVS minimaal één jaar voorsprong op de vakken begrijpend lezen, rekenen (en spelling).
- Aan de hand van de kijkkaarten krijg je een breed beeld van de leerling. Je haalt onderpresteerders er makkelijker uit. Het is minder belastend voor de leerling dan doortoetsen.
- Doortoetsen, alleen als je van plan bent om stof te schrappen!

Bij onderpresteren of stoornis worden zachte criteria gehandhaafd:

- leerlingkenmerken zoals bv. Dyslexie, ASS-problematiek, ADHD etc. en leer- en persoonlijkheidskenmerken a.d.h.v. de kijkkaarten (20 st.).
- Criteria 16 van de 20 leer- en persoonlijkheidskenmerken.
- DHH geeft een signaal van mogelijke hoogbegaafdheid.
- School kan aantonen dat de tips en adviezen vanuit dit DHH zijn toegepast in de groep/op school en dat dit na (minimaal) een half jaar nog geen gewenst resultaat heeft.
- Een geldig diagnostisch onderzoek wijst uit dat de leerling een TIQ van minimaal 125 heeft. Hiervan kan worden afgeweken als het beeld van gedragsobservatie tijdens het onderzoek hiertoe aanleiding geeft.
- Deelname aan de meerschoolse plusklas moet bijdragen aan het bevorderen van het welzijn en de productiviteit van de leerling (mogelijk onderpresteren). Dit in relatie tot het groepsgebeuren (zie ook bijlage 1).
- De leerling heeft behoefte aan ontwikkelingsgelijken en aan extra cognitieve uitdaging.

Vanuit bovenstaande gegevens vindt er een gesprek plaats in de toelatingscommissie. Deze bestaat [REDACTED]

de IB-er of en de specialist meerbegaafdheid van de school van herkomst. Deze commissie besluit of de leerling toelaatbaar is. Een toelaatbaarheidsverklaring betekent niet dat een leerling automatisch geplaatst wordt. Dit hangt af van het aantal beschikbare plaatsen en de noodzaak om te participeren in een plusklas.

Ook kan het zijn dat een leerling een gedragsstoornis vertoont die tot hinder of extra belasting zal leiden in de plusklas, waardoor besloten wordt de leerling niet toe te laten.

samen met maken de uiteindelijke lijst van leerlingen en geven die door aan de IB-ers van de scholen.

De IB-ers zorgen dat de ouders op de hoogte worden gesteld. Deze lijst staat niet ter discussie en is dus definitief.

3. Hoe gaat toelating in zijn werk?

- Aanmelden (met volledig dossier en onderzoeksverslag!) kan 14 dagen vòòr meerdere toelatingsmomenten.
- Er zijn 4 toelatingsmomenten in schooljaar 2016-2017 nl; 14-09-2016, 23-11-2016, 08-02-2017, 10-05-2017. Zodoende kan een leerling op meerdere momenten instromen in de meerschoolse plusklas, mits er plaats is.
- Toelating wordt naar leerling, ouders en school (Ib-er) gecommuniceerd.
- Data toelatingscommissie schooljaar 2016-2017:
Donderdagmiddag: 03-11-2016, 9-01-2017, 20-04-2017 en nog een moment in juni 2017 (moet nog gepland worden) op bestuurskantoor van 13.15 u – 15.15 u.

Per schooljaar wordt bekeken welke leerlingen daadwerkelijk worden toegelaten. Als er meer aanmeldingen dan plaatsen zijn, wordt dit bekeken door , leraren meerschoolse plusklas en de IB-er van de eigen school.

Een leerling wordt voor drie maanden op proef geplaatst. Daarna wordt besloten of het kind past in de plusklas. Als er geen bijzonderheden zijn dan mag de leerling automatisch doorgaan. Vervolgens geldt de plaatsing tot einde schooljaar. Indien er wel bijzonderheden zijn wordt er in overleg met groepsleerkracht en ouders bekeken wat wenselijk is. Elk schooljaar wordt bekeken welke leerlingen het meest geholpen zijn met een plek in de meerschoolse plusklas.

De groepsleerkracht levert (eventueel via ouders) informatie aan de leerkracht plusklas, zodat deze weet waarop ze dient te letten en wat ze kan verwachten (bijlage 2).

Wanneer een leerling instroomt in de plusklas, vullen ouders een toestemmingsformulier in, waarin ze bewust aangeven in te stemmen met de zaken rondom de meerschoolse plusklas. Ook geven ze toestemming dat informatie over hun kind mag worden uitgewisseld met de leerkracht van de meerschoolse plusklas (bijlage 3). Dit formulier wordt door de leerkracht van de plusklas aan de ouders gegeven.

Om de twee jaar vullen we per schooljaar of leerlingen, ouders of leerkrachten een evaluatieformulier in (bijlage 4).

bijlage 1: stappenplan

bijlage 2: cognitief profiel

bijlage 3: toestemmingsformulier

4. Gang van zaken meerschoolse plusklas 2016-2017:

Weert:

Woensdag groep 7-8 locatie [REDACTED]

Woensdag groep 4-5-6 locatie [REDACTED]

Nederweert:

Donderdagochtend groep 4-5-6 locatie [REDACTED]

Woensdag groep 7-8 locatie [REDACTED]

Informatie naar de ouders.

Informatie naar de ouders over de leerling verloopt via de eigen groepsleerkracht. Dit geldt ook voor oudergesprekken en rapportbesprekingen. Deze groepsleerkracht neemt daarin tijdig het initiatief naar de leraar van de plusklas. De leerkracht plusklas zet kort informatie op papier.

Praktische informatie over de plusklas verloopt rechtstreeks via de leerkracht plusklas naar de ouders en naar de IB-er of coördinator hoogbegaafden.

Stel er zijn problemen of het loopt niet lekker in de plusklas, door wie dan ook gesignaleerd, ga dan in overleg met elkaar voordat er afzonderlijke acties worden ondernomen of dingen worden toegezegd richting ouders/leerling.

Dit schooljaar gebruiken we als pilotjaar om te gaan werken met diverse portfolio's in de Plusklas. Verder willen 2x per jaar een ouderavond gaan organiseren.

Rol van de groepsleerkracht.

We verwachten van elke leerkracht een open en geïnteresseerde houding ten aanzien van verrijkingstaken.

- De leerkracht moet er zorg voor dragen dat de leerling het reguliere werk af krijgt. Dit d.m.v. compacten van de lesstof.
- Ook moet de leerkracht zorgen dat de leerling eventueel aanvullend verrijkingswerk kan maken.
- Huiswerk vanuit de meerschoolse plusklas valt niet onder de verantwoordelijkheid van de groepsleerkracht. Wel zal de leerkracht of coördinator hoogbegaafden van de eigen school hier één keer per week samen met het kind naar kijken.

Zoals gezegd blijft de groepsleerkracht de regie houden over de leerling, ook voor wat betreft de informatievoorziening van en naar de leerkracht meerschoolse plusklas.

5. Praktische zaken**Vervoer**

De ouders zorgen zelf voor het vervoer naar en van de plusklaslocatie. Tijdens dit vervoer zijn ouders aansprakelijk voor hun kind. Als de leerling aanwezig is op de locatie van de plusklas, valt hij/zij onder de verzekering van [REDACTED]

Afmelden

Ouders melden hun kind ziek bij de eigen school en via mail aan de leerkracht van de meerschoolse plusklas.

In principe gaat een leerling altijd naar de plusklas, ook als er activiteiten op de eigen school zijn. In enkele gevallen kan hiervan worden afgeweken. Dit gebeurt in onderling overleg met de groepsleerkracht én de leerkracht van de plusklas.

Tussentijds stoppen

Het kan voorkomen dat leerlingen aangeven te willen stoppen met de meerschoolse Plusklas. Dit moet goed worden gecommuniceerd en overlegd met alle betrokkenen. IB-er van de school waar de leerling zit neemt contact op met [REDACTED] en geeft de reden aan. De toelatingscommissie buigt zich over de afmelding en geeft advies en eventueel tijdstip van stoppen (na afronding thema) aan. De desbetreffende plusklas leraar wordt in het besluit meegenomen.

Uitstapjes

Enkele keren per jaar kan er een uitstapje gepland worden met de meerschoolse plusklas. Ouders kunnen dan benaderd worden voor het vervoer.

In uitzonderlijke gevallen kan het voorkomen dat een uitstapje niet gepland kan worden op de dag dat de leerlingen normaal gesproken naar de plusklas gaan. Dan zal het uitstapje dus op een andere dag plaatsvinden en komt de plusklas die week te vervallen. Ouders en groepsleerkrachten worden hiervan tijdig op de hoogte gesteld.

Eigen bijdrage

Voor diverse zaken kan een bijdrage aan de ouders gevraagd worden. Dit zal in het schooljaar 2016-2017 gevraagd worden op het moment dat er iets georganiseerd wordt. De bijdrage zal in totaal €50,- zijn.

Tijdpad 2016-2017:

September 2016

Tweede schoolweek: start meerschoolse plusklas. Kennismaking leerling-leerkracht en ouders-leerkracht.

Voor nieuwe leerlingen wordt binnen de eerste drie weken informatie aangeleverd door de groepsleraar over de leerling aan de leerkracht plusklas.

September/oktober 2016

Aanmelden leerlingen plusklas voor instapmoment in november: zie procedure.

November/december/januari 2016-2017:

Aanmelden leerlingen plusklas voor instapmoment februari: zie procedure. toelatingscommissie (donderdagmiddag 21-01-2016).

Er wordt een voorlopige lijst opgesteld. De bevindingen van de toelatingscommissie worden gedeeld met de werkgroep directeurs.

Dan wordt de definitieve lijst samengesteld. Deze lijst wordt doorgegeven aan de IB-ers en zij communiceren dit naar de ouders.

Januari 2017

Aanmelden nieuwe leerlingen. Zie procedure.

Voor nieuwe leerlingen wordt binnen de eerste drie weken informatie aangeleverd over de leerling aan de leerkracht plusklas.

April 2017:

Aanmelden leerlingen plusklas: zie procedure.

Mei/Juni 2017:

bijeenkomst toelatingscommissie om samenstelling groepen voldoende schooljaar voor te bereiden.

Bijlage 6: Leuvense Betrokkenheidsschaal

Observatie instrument:

Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen

Leerling:

Datum:

Schaalwaarde	1	2	3	4	5	Opmerkingen
Energie						
Complexiteit en creativiteit						
Nauwkeurigheid						
Mimiek en houding						
Concentratie						
Verwoording						
Persistentie						
Reactietijd						
Voldoening						
Totaal						

1 geen activiteit

2 onderbroken activiteit

3 activiteit zonder intensiteit

4 activiteit met intense momenten

5 aangehouden intense activiteit

Bijlage 7: leerling enquête

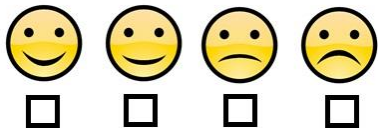
Enquête leerlingen groep 3

Naam:

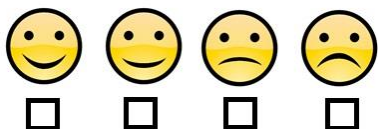
Leeftijd:

Groep:

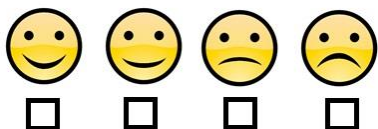
1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:



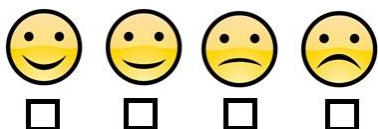
2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:



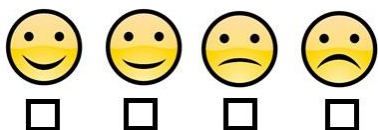
3. Naar de bibliotheek gaan vind ik:



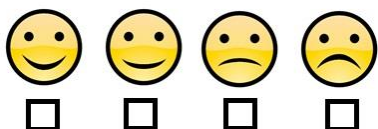
4. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:



5. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:

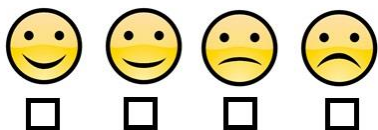


6. In de vakantie vind ik boeken lezen:

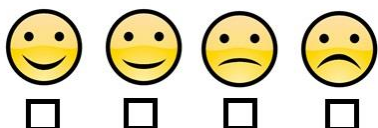


7. Ik lees thuis:

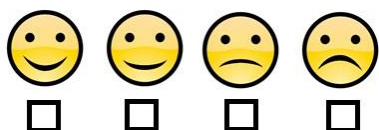
Heel vaak, vaak, soms, nooit



8. Ik vind veilig leren lezen:

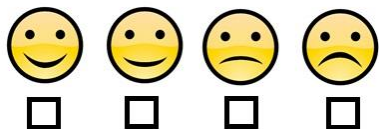


9. Ik vind de uitleg van de juf tijdens VLL:



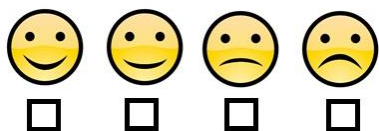
10. Ik heb de uitleg van de juf nodig om te kunnen starten met werken:

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



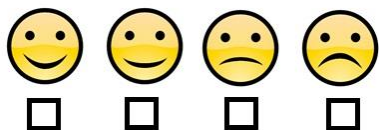
11. Ik heb hulp nodig tijdens het maken van de opdrachten:

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



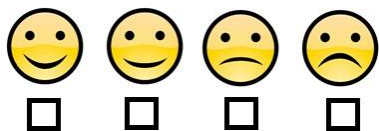
12. Ik moet goed nadenken voor ik de vragen kan gaan maken:

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



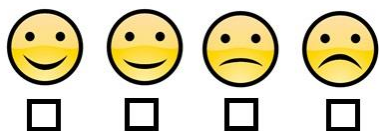
13. Ik vind de opdrachten te moeilijk:

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



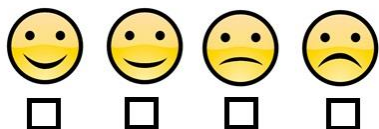
14. Ik vind de opdrachten te makkelijk:

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



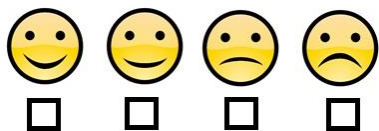
15. Ik leer nieuwe dingen door de opdrachten:

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



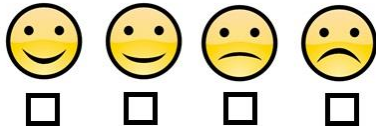
16. De opdrachten die kan ik al helemaal zelf:

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



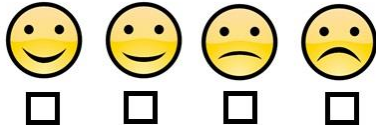
17. Ik kan nu beter lezen dan in groep 2

Veel, een beetje, niet zo goed, helemaal niet



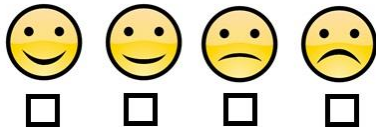
18. Ik kon in groep 2 al lezen

Veel, een beetje, niet zo goed, helemaal niet



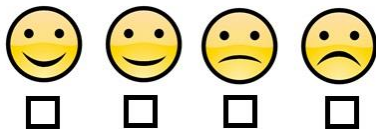
19. Ik lees thuis

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



20. Papa en mama lezen me voor

Heel vaak, soms, niet vaak, nooit



Bijlage 8: Leerkracht enquête
Enquête leerkrachten

1. Tijdens de leeskwartiertjes:

- ☐ moet ik vaak om stilte vragen
- ☐ lezen de leerlingen geconcentreerd
- ☐ gaan ze vaak lopen om boeken te wisselen
- ☐ lezen ze de boeken helemaal uit
- ☐ dwalen ze vaak af en lezen niet echt
- ☐ na het leeskwartiertje laat ik sommige kinderen wat over hun boek vertellen

2. Tijdens de VLL-lessen:

☐ zijn de leerlingen gemotiveerd bezig met de opdrachten. Zo ja, waaraan zie je dat?

☐ zijn er leerlingen die snel klaar zijn. Zo ja, wat krijgen deze leerlingen aan extra uitdaging?

-
- ☐ moet ik vaak om stilte vragen
 - ☐ zijn niet alle leerlingen geconcentreerd bezig

3. Ik vind dat er tijdens de VLL-lessen sprake is van betekenisvol taalonderwijs

☐ ja, omdat:

☐ nee, omdat:

4. Ik heb voldoende materialen tijdens de VLL om het voor de leerlingen lezen aantrekkelijk te maken

- ☐ ja
- ☐ nee

5. Ik heb voldoende zicht op de leerlingen om aan te sluiten bij hun interesses

- ☐ ja
- ☐ nee

6. Ik heb voldoende tijd om aan te sluiten bij hun interesses:

- ☐ ja
- ☐ Nee

7. Welke criteria vind je belangrijk voor de leerlingen om naar de verrijkgroep te mogen?

- ☐ werkhouding
- ☐ concentratie

- 0 Cito score
- 0 score vanuit de toetsen van VLL
- 0 als de leerling in een zonboekje leest
- 0 hoe de leerling scoort op andere vakken
- 0 leer- en persoonskenmerken
- 0 anders:
- 0
- 0

8. Welke activiteiten zou je willen aanbieden in de verrijkingsgroep?

- 0 VLL zonboekje
- 0 raket boekje
- 0 compacten van de methode
- 0 schrappen van herhaling
- 0 verrijking aanbieden
- 0 overgang naar estafette maken
- 0 overgang naar begrijpend lezen maken
- 0 activiteiten aanpassen aan de hogere orde van Bloom

9. Welke doelen zou je willen stellen aan de verrijkersgroep?

- 0 versnellen, eerder aan bod laten komen van kerndoelen van groep 4.
- 0 verbreden, andere doelen stellen of op een ander gebied.
- 0 de leerlingen leren leren
- 0 de leerlingen leren samenwerken
- 0 anders namelijk:
- 0
- 0

10. Het werken in niveaugroepen heeft meerwaarde omdat:

Bijlage 9: focusgroep

1^e bijeenkomst focusgroep 6 maart 2017

Aanwezig; leerkrachten groep 3, cluster coördinator, IB'er.

Tijdens deze bijeenkomst heb ik een presentatie gegeven van het theoretisch kader (zie PowerPoint onderaan).

De leerlingen worden vanaf 6 maart verdeeld in niveaugroepen. Alle leerlingen met een A of A+ komen in de verrijkersgroep. De leerlingen met een B en hoge C in de basisgroep. De instructiegroep bestaat uit leerlingen met een E, D of lage C. De basisgroep wordt verdeeld in twee groepen. Hierdoor ontstaat een verrijkers- en basisgroep en een instructie – en basisgroep.

Ook hebben we afgesproken dat de kinderen die voldoen aan de leer- en persoonskenmerken van Van Gerven (2009) meedoen met de verrijkers. De leerkrachten geven aan geen kinderen te hebben die voldoen aan de kenmerken met een lagere score dan A.

Daarna zijn mogelijke interventies besproken. De leerkrachten durven nog niet allemaal de methode helemaal los te laten. Tijdens de eerste interventieperiode worden de doelen vanuit het zonboekje VLL compact gegeven (in drie dagen). Daarnaast krijgen de leerlingen een dag in de week les technisch lezen (estafette) en nieuwsbegrip.

We spreken af de interventie zo te laten lopen tot de evaluatie 27-3. Daarna kunnen er aanpassingen gedaan worden

2^e bijeenkomst focusgroep – tussenevaluatie- 27-3

De leerkrachten geven aan dat het organisatorisch voor de leerkrachten van de instructiegroep te zwaar is. Deze leerkracht heeft teveel kinderen die (bijna) individuele hulp nodig hebben.

De leerkracht van de verrijkersgroep geeft aan dat opstart even heftig was maar dat nu alles loopt.

Afgesproken is dat we twee nieuwe niveaugroepen samenstellen, in beide groepen zitten zowel instructie, basis als verrijkers.

De verrijkers krijgen voortaan hun instructie van estafette buiten de klas op maandag van een stagiaire.

De leerkrachten geven aan dat nieuwsbegrip nu dubbelop is, deze les wordt ookal in de klas gegeven aan groep 4. We spreken af dat de leerlingen uit de verrijkersgroep met groep 4 meedoen met nieuwsbegrip.

De leerkracht van de verrijkersgroep geeft aan dat de leerlingen het superleuk vinden, dat de motivatie tijdens de lessen duidelijk is gestegen. Ze geeft ook aan dat ze denkt dat de leerlingen meer aan kunnen.

We spreken af dat de leerlingen nog maar twee dagen (ipv 3) aan de leerdoelen van VLL werken. De dagen die vrij komen werken de leerlingen aan Estafette en 'invented' spelling.

We kijken ook of er leerlingen na de toets in aanmerking komen voor een zonboekje en/of de nieuwe aanpak. Er zijn geen wisselingen.

3^e bijeenkomst – eindevaluatie- 20 april

Reacties van de focusgroep op de volgende vragen:

- Hoe bevalt de huidige manier van werken? Pluspunten? Minpunten?
- Hoe staan jullie er tegenover om de huidige aanpak al vanaf begin groep 3 te starten?
 - o Positieve geluiden
 - o Negatieve geluiden
- Wat heb je hiervoor nodig?
- Hoe staan jullie er tegenover om de huidige aanpak in groep 4 voort te zetten?
 - o Positieve geluiden
 - o Negatieve geluiden
- Wat heb je hiervoor nodig?
- Overige opmerkingen?

Even kort enkele puntjes van mij.

Ik geef zelf geen VLL en ben afgegaan op signalen van collega's en leerlingen.

We kwamen al snel tot de conclusie dat de manier van werken zoals afgesproken ,ondoening was voor de leerkrachten en niet voldoende voor veel leerlingen.

De instructiegroep was te groot om alle kinderen goed te kunnen begeleiden. De tijd te kort.

Voor de pluskinderen was het prettig om extra werk te krijgen, alleen was de begeleiding hierin erg matig, ook hierin ontbrak de tijd.

Gelukkig konden deze kinderen zelfstandig al heel ver komen.

Dit laatste is zeker iets om "erin te houden". Ik zou het niet doen vanaf het begin van het schooljaar omdat je dan nog niet voldoende zicht hebt op deze kinderen.

Vanaf groep 4 werken met de taal-en spellingmethode, deze hebben hun eigen manier van werken en waarschijnlijk voldoende stof voor uitbreiding.

Dit schooljaar geef ik geen veilig leren lezen dus ik kan je alleen in het kort vertellen hoe Anne Koppen uit mijn groep deze aanpak ervaart.

Anne vindt het fijn om extra uitdaging te krijgen. Dit heeft ze ook nodig omdat het een leerling is die er zelf niet om vraagt.

Het nieuwsbegrip vindt ze leuk, maar toen ze de toets moest maken kwamen de tranen omdat ze het erg moeilijk vond.

Ik denk dat dit echt besproken moet worden met deze leerlingen.

De andere dingen die aangeboden worden vindt ze leuk. Het geeft ook echte uitdaging en ze is enthousiast.

Nu we niet in niveaugroepen werken maar gewoon groep 3 apart (twee groepen bij elkaar) is het volgens mij te doen om aan te bieden.

Wel met extra hulp, ook van een stagiaire.

Als we in niveaugroepen zouden werken is het veel lastiger omdat het toch extra tijd vergt en het ook een heel ander aanbod is.

Elise zal hier vast meer over kunnen vertellen omdat zij VLL aan onze twee groepen geeft.

Doordat ik al lange tijd les geef aan groep 3 denk ik dat je aan de start van groep 3 eerst je kinderen goed in beeld moet hebben voordat je ze echt los gaat laten.

Ik denk dat er in groep 2 al echt door getoetst of geoefend moet zijn, voordat je alles los kunt laten en op deze manier al meteen aan de slag moet gaan.

Doordat ik het nu zelf niet geef vind ik het lastig om te zeggen of het wel of niet zou moeten evenals dit in groep 4 voort te zetten.

Hoop dat ik je zo toch al iets heb kunnen informeren. Elise en Anouk zullen vast meer kunnen vertellen omdat zij VLL geven dit schooljaar.

Hoe bevalt de huidige manier van werken? Pluspunten? Minpunten? Dit bevalt op zich prima. De kinderen zijn erg enthousiast en kunnen (als ze eenmaal weten hoe en wat) vrij zelfstandig werken. Minpuntje is vooral organisatorisch, ik wil beide groepen (basis en verrijkers) niet laten wachten op instructie wat nogal eens voor ongemak zorgt.

- Hoe staan jullie er tegenover om de huidige aanpak al vanaf begin groep 3 te starten? Positief, mits er organisatorisch gezien wat op gevonden gaat worden. Zeker in het begin van groep 3 is de rest ook nog niet zelfstandig genoeg om te wachten en verder te werken.
- o Positieve geluiden Kinderen zijn erg enthousiast en vinden het leuk om hier aan te werken. Ze krijgen uitdaging en dat vind ik belangrijk!
- o Negatieve geluiden Organisatorisch minpuntje

- Wat heb je hiervoor nodig? **Extra handen in de groep / ruimte om instructie of preteaching te kunnen geven. Dit is niet altijd handig aangezien de zonleerlingen niet in mijn eigen groep zitten en ik dit dus niet tussendoor kan doen.**
 - Hoe staan jullie er tegenover om de huidige aanpak in groep 4 voort te zetten? **Ik weet niet zo goed wat je hier mee bedoelt?**
 - Positieve geluiden **Blijven uitdagen? JA!**
 - Negatieve geluiden -
 - Wat heb je hiervoor nodig?
 - Overige opmerkingen? **Succes met de afronding!**
-

Hoe bevalt de huidige manier van werken? Pluspunten? Minpunten?

Pluspunten: De kinderen werken echt op hun niveau, veel meer betrokkenheid. Ze komen per dag zelfs vragen of ze weer estafette mogen doen.

Minpunten: Je hebt niet genoeg tijd om echt goed te begeleiden. Nu had ik er ook gewoon de basisgroep bij, die een volledig andere les volgt. Dat is wel jammer.

- Hoe staan jullie er tegenover om de huidige aanpak al vanaf begin groep 3 te starten?

○ Positieve geluiden

Voor veel kinderen is beginnen met kern 1 veel te gemakkelijk. Ik sta er zeker voor open, al is het lastig om de precieze beginsituatie te bepalen.

○ Negatieve geluiden

Wat is de precieze beginsituatie van de individuele kinderen, en in hoeverre hebben kinderen de herhaling van vll nodig?

○ Wat heb je hiervoor nodig?

Tijdens de les genoeg tijd om te differentiëren tussen twee verschillende lessen. Ook is er geen estafette M3, alleen E3. Misschien is dit wat te moeilijk. voor begin groep 3.

- Hoe staan jullie er tegenover om de huidige aanpak in groep 4 voort te zetten?

○ Positieve geluiden

Prima, de zon- kinderen kunnen wel meteen een estafette loper aan, en eventueel andere talige opdrachten.

○ Negatieve geluiden

Dit goed en duidelijk opzetten, en afspraken clusterbreed maken.

○ Wat heb je hiervoor nodig?

Goede begeleiding en een duidelijk beeld van de ontwikkeling van de leerlingen.

- Overige opmerkingen?

Ik ben benieuwd hoe het komende jaar eruit gaat zien.

ONDERZOEK

Doel van het onderzoek:

- Hoe kan ik als specialist begaafdheid en taal coördinator leerlingen signaleren op hoogbegaafdheid en een voorsprong op het gebied van taal, een passend aanbod verzorgen voor de verrijkgroep binnen de lessen veilig leren lezen, om leerlingen in de zone van de naaste ontwikkeling te krijgen waardoor leren uitdagend wordt en de motivatie van leerlingen voor lezen toeneemt.
- Welke manier van differentiëren is binnen het onderwijs op basisschool L het meest geschikt voor leerlingen met een voorsprong op het gebied van taal.
- Op welke manier kan ik leerlingen in groep 3 uitdagen en motiveren binnen Veilig Leren Lezen.
- Wat kan ik leerlingen aanbieden die de fase van aanvankelijk lezen aan het begin, of halverwege het jaar al doorlopen hebben.
- Hoe kan ik tegemoetkomen aan de leerlingen die beschikken over de leer- en persoonskenmerken van (hoog)begaafdheid binnen de lessen VLL.
- Op welke manier kan ik de motivatie voor lezen vergroten.

Inhoud Literatuuronderzoek

- Hoogbegaafdheid
- Compacten/verrijken
- Slimme kleuters
- Onderpresteren
- Motivatie
- Taalontwikkeling
- Differentiatie
- Theorie toegepast binnen de lessen VLL

Hoogbegaafdheid

“hoogbegaafden halen toch altijd goede punten?”

- De reden dat sommige hoogbegaafde kinderen wel tot uitzonderlijke prestaties komen en anderen niet ligt volgens het model van Renzulli en Mönks aan de drie toegevoegde omgevingsfactoren.
- Voor scholen en leerkrachten betekent dit dat ze de hoogbegaafde leerlingen moeten uitdagen en stimuleren door een passend aanbod voor deze leerlingen te realiseren.
- hoogbegaafdheid is een aangeboren talent, wat onder invloed van de juiste omgevings- en persoonlijkheidsfactoren ervoor kan zorgen dat een leerling tot buitengewone prestaties kan komen door zich te ontwikkelen.
- Signaleren!
- Onvoldoende aansluiting van de omgeving kan leiden tot internaliserende -en externaliserende problematiek. (D'hond en Van Rossen 1999).

- De frontale cortex werkt bij hoogbegaafde leerlingen anders.
- Dit komt tot uiting dat deze leerlingen sneller verbanden leggen en minder herhaling nodig hebben.
- Ze behoeven aan creatievere oplossingen/opdrachten
- Boom van Bloom
- Signaleren doormiddel van leer-persoonskenmerken → kijkkaarten

Compacten/Verrijken

- Compacten is het overslaan van overbodige herhalings- en oefenstof, daarbij rekening houdend met het verschil in de eerste en tweede leerlijn met behoud van instructie, interactief oefenen, gerichte activiteiten en methodetoetsen (Gerven E. v., 2007).
- Van Gerven & Drent (2004) geven een aantal richtlijnen voor compacten;
- stel het ontwikkelingsniveau van de leerling vast,
- kijk naar welke activiteiten passend zijn bij het ontwikkelingsniveau,
- geef de leerling zicht op het volgende ontwikkelingsstadium zodat het kind van nature zal blijven reiken naar de zone van naastgelegen ontwikkeling,
- maak grotere leerstappen bij het aanbieden van activiteiten per ontwikkelingsgebied
- en beperk het aanbieden van opdrachten met soortgelijke inhoud en doelstelling.

- Bij verrijking gaat het er niet om dat de leerling meer werk krijgt, maar dat hij werk krijgt met meerwaarde.
- Verdieping sluit aan op de basisstof en het reguliere curriculum.
- Verbreding is een uitbreiding van het reguliere curriculum.
- Tijdens de verrijking zal de leerling instructie en begeleiding van de leerkracht nodig hebben.
- Een kenmerk van een goede verrijkingstaak is dat nieuwsgierigheid wordt geprikkeld wat leidt tot leren leren.
- Leren leren betekent onzekerheden opzoeken en uitdagingen aangaan.
- Een veilig leerklimaat is hier van belang zodat een leerling leert dat fouten maken cruciaal is om te komen tot leren leren.
- Growth en fixed mindset (Dweck 2007).

Slimme kleuters

- Bij kleuters spreken we formeel nog niet over hoogbegaafdheid, dat betekent niet dat kleuters niet hoogbegaafd kunnen zijn. Er wordt gesproken van een ontwikkelingsvoorsprong of slimme kleuters (Drent & van Gerven 2004).
- Er kan worden vastgesteld of er sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong door goede observatie en door goed te luisteren naar ouders.
- Als er daarnaast voldoende kenmerken van hoogbegaafdheid waarneembaar zijn, heeft deze leerling op jonge leeftijd behoefte aan een ander onderwijsaanbod.
- Loman en De Boer (2008) benadrukken het belang van vroegtijdige signalering om problemen te voorkomen.
- Drent en Van Gerven (2012) beschrijven de volgende problemen:
- Onderpresteren en gedragsproblemen door het aanpassen aan de verwachtingen van de omgeving, verveling door te snel uitgekeken raken op ontwikkelingsmaterialen, het stellen van te veel of juist te weinig vragen bij kringactiviteiten en communicatieproblemen tijdens het spelen met andere kinderen door een snellere sociale ontwikkeling.

Onderpresteren

- Er is geen definitie van onderpresteren waar alle onderzoekers het mee eens zijn.
- Een van de definities is: het lager presteren op schoolvorderingen dan op grond van intelligentiescores verwacht mag worden (Mooij, 2007)
- Onderpresteren is minder presteren dan op grond van de intelligentie verwacht mag worden zonder dat de leerling gehinderd is door een (versluisde) leer- of persoonlijkheidsstoornis (Montgomery, 2000).
- Bij relatief onderpresteren zijn de resultaten minder dan verwacht zou worden, maar niet onder het klassengemiddelde.
- Bij absoluut onderpresteren zijn de resultaten onder het klassengemiddelde.

- Onderpresteren heeft een negatief effect op het welbevinden en functioneren, dit uit zich in gedragskenmerken. Deze kenmerken zijn duidelijker waarneembaar dan de terugloop in prestatie.
- Door deze externe factoren aan te passen, zou er een gedragsverandering zichtbaar moeten worden.
 - Gebrek aan uitdaging
 - Gebrek aan motivatie
 - Aanpassen aan het niveau van de andere leerlingen
 - Slechte werk- en leerstrategieën
 - Emotionele problemen
 - Ontoereikende wijze van signalering
 - Ontoereikend leerstofaanbod
 - Te weinig ruimte voor creatief denken
 - Te weinig aandacht voor metacognitieve vaardigheden
 - Ontoereikende pedagogische didactische kwaliteiten van de leerkracht.
- Daarnaast wordt het signaleren van hoogbegaafde leerlingen die onderpresteren nog verder bemoeilijkt, omdat een groot deel van de kenmerken overeenkomen met de kenmerken van ADHD.

Motivatie

- Motivatie is de drijfveer die mensen ertoe beweegt om iets te doen of te vermijden.
- Deci en Ryan (2008) maken onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie en tussen autonome en gecontroleerde motivatie.
- Dweck (2011) stelt dat de motivatie beïnvloed kan worden door de wijze waarop iemand naar zichzelf kijkt. Zij noemt dit een 'mindset' en deze kan verdeeld worden in een growth en een fixed mindset.
- De prefrontale cortex, wordt aangesproken bij planning, het creatief oplossen van problemen en er worden de metacognitieve vaardigheden getraind (Brouwer, 2012; Smidts & Huizinga, 2011).
- Doordat er dan een beroep wordt gedaan op de intellectuele capaciteiten en op het creatief denkvermogen van de hoogbegaafde leerlingen, raken ze weer gemotiveerd
- Om een werkelijke inspanning te leveren en écht tot leren te komen is het belangrijk dat de aangeboden opdrachten het niveau van het kind zodanig overstijgen dat het kind als het ware wordt uitgenodigd om een klein beetje op zijn tenen te lopen. Dit kan door op een handige manier te compacten & verrijken (van Gerven & Drent, 2004).

- Door gebruik te maken van hogere denkvaardigheden (Bloom, 1956) of onderzoekend leren, ook wel '21st century skills' genoemd, kun je een stimulerende en uitdagende omgeving creëren. Deze methodes stellen dat leerlingen leren door ervaren, ontdekken, spelen en interactie met medeleerlingen. De leerkracht heeft hier een begeleidende rol.

Taalontwikkeling

- Taal heeft verschillende functies die meegenomen dienen te worden in het vormgeven van het taalonderwijs; de communicatieve functie/ sociale functie, de cognitieve functie en de affectieve functie.
- Hebben van diverse gesprekspartners is een van de stimuli om taalcompetentie uit te breiden. Daarnaast zijn verschillende situaties en effectief gebruik van gesproken en geschreven taal belangrijk om verschillende doelen te kunnen bereiken (Branden, 2010)
- Dit sluit aan bij de uitgangspunten van Het Expertisecentrum Nederlands (1999); sociaal leren, betekenisvol leren en strategisch leren.
- In het aanvankelijke leesproces wordt onderscheid gemaakt tussen 4 fasen; accuratesse, tempo, expertise en leesbegrip (Semenova 2012, Hook & Jones, 2004). Deze fasen komen overeen met de 'components of fluency' van Johns in Mortel & Koekebacker (2013). Zij stellen dat als het vloeiend lezen behaald is, de fase van aanvankelijk lezen voorbij is. De volgende stap in het leesonderwijs is begrijpend lezen.

Differentiatie

- Onder differentiatie verstaan de manier waarop een leerkracht omgaat met de verschillen tussen leerlingen.
- Bij convergente differentiatie is er voor de groep als geheel een minimumdoel. De klas wordt in drie niveaus verdeeld; de instructie-, basis-, en verrijkingsgroep. De zorgleerlingen krijgen geen eigen leerlijn maar krijgen extra instructie
- Bij divergente differentiatie sluit de leerkracht zoveel mogelijk aan op de individuele niveaus en onderwijsbehoeften van de kinderen. De leerkracht begeleidt de leerlingen. De verschillen tussen de leerlingen nemen door deze vorm van differentiatie toe. Hoogbegaafde leerlingen hebben hier baat bij omdat ze profiteren van andere sterke leerlingen in hun niveaugroep en ze kunnen in hun eigen tempo doorwerken. Digitale media kan in het voordeel werken bij divergente differentiatie. De software houdt voor alle individuele leerlingen het niveau en vorderingen bij.

- Zoals eerder beschreven is een goede manier van differentiatie voor hoogbegaafde leerlingen compacten en verrijken.
- Het gaat er niet om hoeveel een leerling aan werkbladen maakt maar of hij de leerdoelen haalt.
- Het is goed als kinderen al jong leren om zelfstandig naar de leerstof te kijken: wat kan ik al, wat moet ik nog leren? Op die manier leren zij verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces, dit bevordert de growth mindset. De tijd die vrij komt wordt gebruikt voor verrijking.
- De differentiatie binnen Veilig Leren Lezen (VLL) (2003) gaat uit van convergente differentiatie.
- Binnen VLL wordt het onderwijsaanbod verdeelt over twee hoofdgroepen, namelijk maan en zon.
- In de maangroep zitten leerlingen die nog moeten starten met leesonderwijs. Binnen deze groep is sprake van differentiatie; risicolezers werken met de ster. Dit is extra instructie. Leerlingen met een versnelde leesontwikkeling kunnen binnen de maangroep werken met de raket, dit zijn verdiepingsopgaven.
- In de zongroep zitten leerlingen die reeds gestart zijn met lezen en leerlingen met volledige letterkennis, dit zijn leerlingen die mkm woorden lezen en zelfstandig kunnen werken.

Theorie toegepast binnen de lessen VLL

- Als de leerlingen de elementaire lees-en spellingsbehandeling kunnen toepassen bij MKM-woorden wordt de nadruk verlegd naar het snel en accuraat uitvoeren van het lezen en spellen van woorden met steeds complexere woordstructuren (Verhoeven & van Leeuwe, 2009). Vanaf groep 4 spreken we niet meer van beginnende geletterdheid maar van gevorderdere geletterdheid of voortgezet technisch lezen.
- Nadat de fase van aanvankelijk lezen doorlopen is splitst het taalonderwijs zich in de volgende vakken; technisch lezen, begrijpend lezen en spelling.

- We gaan binnen de lessen VLL gebruik maken van divergente differentiatie en delen de kinderen op basis van citogegevens (differentiatie na de toets) in in niveaugroepen.
- Er ontstaat op deze manier een instructiegroep en een verrijkersgroep. In de verrijkersgroep komen de leerlingen met een citoscore van A+, A en B. Ook leerlingen die lager scoren maar wel beschikken over de leer- en persoonskenmerken van hoogbegaafdheid.
- Binnen de lessen gaan we de leerstof van VLL compacten, we schrappen de overbodige herhaling. In plaats van 5 lessen in de week compacten we de stof tot 2 lessen in de week. Daardoor blijven er 3 lesdagen over. In deze dagen gaan we ons richten op spelling, technisch lezen en begrijpend lezen.
- Het programma ziet er als volgt uit:
- Maandag: de doelen van die week vanuit VLL.
- Dinsdag: spelling door middel van 'invented spelling'
- Woensdag: technisch lezen door middel van Estafette E3
- Donderdag: begrijpend lezen door middel van nieuwsbegrip.
- Vrijdag: herhalen doelen VLL.

- Spellen is over het algemeen moeilijker dan lezen omdat er meer keuzemogelijkheden zijn. Ook wordt er een groot beroep gedaan op de geheugencapaciteit van de leerling (Bosman & De Groot, 1994). Naast expliciete instructie in technisch lezen heeft ook inoefening van spelling invloed op de leesvaardigheid (Conrad, 2006).
- Door de leerlingen door middel van 'invented spelling' (spellen naar eigen inzicht) betekenisvolle opdrachten te geven profiteren de leerlingen daar niet alleen van op het gebied van spelling maar op het gebied van technisch lezen.
- Tussen technisch lezen en begrijpend lezen bestaat een afhankelijkheidsrelatie; onvoldoende ontwikkelde decodeervaardigheden leiden tot problemen met begrijpend lezen. Vooral in het begin van de leesontwikkeling (Verhoeven & van Leeuwe, 2006).
- Begrijpend lezen is na de fase van aanvankelijk lezen de volgende logische stap. De methode Veilig Lerend Lezen geeft aan dat de leerlingen die in de zonboekjes werken, moeilijke stof aangeboden krijgen binnen de leerlijn van technisch lezen, spelling en begrijpend lezen.