

SEN

LEVELWERK?!



Het inzetten van de leerlijn levelwerk bij de meer- en hoogbegaafde leerlingen.

LEVELWERK?!

**Het inzetten van de leerlijn levelwerk bij de meer- en
hoogbegaafde leerlingen.**

Naam: Louise Leeuw

Relatienummer: 110000

Datum: 20 december 2012

Studiejaar: 2012/2013

Opleiding: Opleiding Leraar Christelijk Basisonderwijs

Hogeschool: Stenden Hogeschool Groningen

Minor: Special Educational Needs

Begeleider: Dirk Korf

Meelezer: Frits Barth

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie 'Levelwerk?!' het inzetten van de leerlijn levelwerk bij de meer- en hoogbegaafde leerlingen. Deze scriptie is een afstudeeropdracht van de Pabo Stenden Groningen.

In opdracht van CBS de Rank te Warffum heb ik onderzoek gedaan naar het inzetten van de leerlijn levelwerk en hoe de onderwijsmedewerkers binnen de vereniging VCPO Noord- Groningen met de leerlijn werken. in de afgelopen maanden heb ik veel geleerd. De manier waarop een onderzoek moet worden gestart en uitgevoerd moet worden zijn onder andere mijn leermomenten geweest. Hoewel deze scriptie door mijzelf is geschreven, kon ik het niet zonder hulp van anderen. Hiervoor wil ik iedereen bedanken.

Allereerst wil ik mijn minorbegeleider Dirk Korf bedanken. Zowel bij de minorcolleges als de individuele begeleiding heb ik veel van hem geleerd. Als ik vragen over het onderzoek had dan kon ik altijd bij hem terecht. Hierdoor kon ik mijn onderzoek weer vervolgen.

Daarnaast wil ik ook de directeur van CBS de Rank & CBS de Haven bedanken. Wij hebben regelmatig gesprekken gehad over het onderzoek. Het was nooit een probleem om een afspraak te maken voor een gesprek over het onderzoek. Ik mocht zelf mijn invulling aan het onderzoek geven en dat gaf mij een goed gevoel.

Ook wil ik de onderwijsmedewerkers van de vereniging VCPO Noord- Groningen bedanken. Zij wilden mijn enquête invullen. Hierdoor kon ik een praktijkonderzoek uitvoeren.

Tot slot wil ik iedereen bedanken die mij op welke manier dan ook heeft geholpen bij het onderzoek. Zonder deze medewerking was dit niet gelukt.

Louise Leeuw

Bedum, december 2012

NB Ter wille van de leesbaarheid is in deze scriptie gebruik gemaakt van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Dit geldt voor de mannelijke persoon (hij, hem) en de vrouwelijke persoon (zij, haar).

Inhoudsopgave

Inleiding.....	8
Hoofdstuk 1 onderwijsbeleid op drie niveaus	10
1.1 Ontwikkeling van de zorg voor leerlingen in het algemeen	11
1.1.1 De algemene geschiedenis van het onderwijs.....	11
1.1.3 De geschiedenis van het speciaal onderwijs.....	12
1.1.4 Speciaal onderwijs (regionale expertisecentra).....	13
1.1.5 Speciaal basisonderwijs	14
1.1.6 Typen leerlingen speciaal basisonderwijs.....	15
1.1.7 Voortgezet speciaal onderwijs.....	16
1.1.8 Praktijkschool.....	16
1.1.9 Leerweg ondersteunend onderwijs	17
1.1.10 Aanmelden en toelating lwoo.....	18
1.1.11 Wet op het basisonderwijs	18
1.1.12 Wet op het primair onderwijs.....	19
1.1.13 Weer Samen Naar School	20
1.1.14 Passend onderwijs (adaptief onderwijs).....	20
1.1.15 Zorgplicht en passend onderwijs	21
1.1.16 Wet op Passend onderwijs.....	21
1.1.17 Permanente Commissie Leerlingenzorg	22
1.1.18 Leerling gebonden financiering (rugzakje).....	22
1.1.19 Commissie Van Indicatiestelling (CVI).....	23
1.2 Organisatie en taakdifferentiatie in de zorg	24
1.2.1 Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE)	24
1.2.2 Intern begeleider (IB-er)	25
1.2.3 Remedial teacher (RT-er)	25
1.2.4 Zorgteam	26
1.2.5 Logopedist.....	28
1.3 Zorg in het algemeen op uitvoering niveau	29
1.3.1 Leerlingvolgsysteem (LVS).....	29
1.3.2 Handelingsplan.....	30
1.3.3 Groepsplan.....	31
1.3.4 Rapportage naar ouders	31

1.3.5 GIP-model	31
1.4 Conclusie	31
Hoofdstuk 2 meer- en hoogbegaafdheid	32
2.1 (Hoog)begaafdheid	33
2.1.1 Het triadisch model van Renzulli en Mönks.....	33
2.1.2 Het constructivistisch model van Span en Nelissen.....	34
2.1.3 Het multifactorenmodel van Heller	34
2.1.4 Kenmerken (hoog)begaafde leerlingen	37
2.2 Typen hoogbegaafde leerlingen	38
2.2.1 Profielen hoogbegaafde leerlingen.....	38
2.3 Onderpresteren	40
2.3.1 Vormen van onderpresteren	40
2.4 Verrijking.....	41
2.4.1 Definitie verrijken	41
2.4.2 Verrijking in de planning	42
2.5 Conclusie	43
Hoofdstuk 3 signaleren en diagnosticeren	44
3.1 Een structurele aanpak	45
3.1.1 Stappen signaleren.....	45
3.1.2 Stappen diagnosticeren	46
3.1.3 Werken vanuit een gemeenschappelijke visie.....	47
3.1.4 Protocollen.....	48
3.2 Conclusie	49
Hoofdstuk 4 het SI-DI protocol	50
4.1 SI-DI protocol	51
4.1.1 Signalering en diagnose in groep 4 t/m 8	51
4.1.2 Stap 1A het verkennend gesprek.....	51
4.1.3 Stap 1B de groepsobservatie	52
4.1.4 Stap 1C nominatie door ouders	53
4.1.5 Stap 1D nominatie door de medeleerlingen.....	53
4.1.6 Stap 2 het oudergesprek.....	53
4.1.7 Stap 3 het SI-Bel onderzoek	54
4.1.8 Stap 4 diagnose uit andere bronnen.....	54
3.1.9 Stap 5 plan van aanpak	55

3.2 Conclusie	56
Hoofdstuk 5 de leerlijn levelwerk	57
5.1 Levelwerk	58
5.1.1 Definitie levelwerk	58
5.1.2 Werkwijze levelwerk	58
5.1.3 Inhoud van levelwerk	59
5.1.4 Levelwerk leerlijnen	61
5.1.5 Plan van aanpak	61
5.1.6 Het envelopmodel	62
5.2 Conclusie	64
Hoofdstuk 6 methode implementeren	65
6.1 Keuze onderwijsleermiddel	66
6.1.2 Stappen methode implementeren	67
6.1.3 Totstandkoming methoden	69
6.2 Conclusie	69
Hoofdstuk 7 Cedin	70
7.1 Rol van Cedin	71
7.1.1 Cedin in het algemeen	71
7.1.2 Cedin voor ouders	71
7.1.3 Cedin voor professionals	73
7.1.4 Cedin en Eduforce	74
7.2 Conclusie	74
Hoofdstuk 8 onderwijskundig onderzoek	75
8.1 Voorbereiding onderzoek	76
8.1.1 Probleemstelling en doelstelling van het onderzoek	76
8.1.2 Vraagstelling en deelvragen	76
8.2 Beschrijving onderzoek	78
8.2.1 Keuze voor soort kwantitatief onderzoek	78
8.2.2 Variabelen	79
8.2.3 Testfase	80
8.2.4 Storende onderzoeksfactoren	80
8.2.5 Populatie (N)	81
8.2.6 Steekproef (n)	81
8.2.7 Respons	81

8.3 Verantwoording onderzoek	82
8.3.1 Meetniveaus	82
8.3.2 Betrouwbaarheid	83
8.3.3 Validiteit	84
8.3.4 Keuze interview	84
Hoofdstuk 9 resultaten praktijkonderzoek.....	86
9.1 Inleiding.....	86
9.2 Algemene gegevens	86
9.2.1 Tussentijdse conclusie	88
9.3 Cursus leerlijn levelwerk	88
9.3.1 Tussentijdse conclusie	91
9.4 De meer- en hoogbegaafde leerling	92
9.4.1 Tussentijdse conclusie	94
9.5 Signaleren en een protocol hanteren	95
9.5.1 Tussentijdse conclusie	97
9.6 Beleid	98
9.6.1 Tussentijdse conclusie	100
9.7 Stellingen.....	100
9.7.1 Tussentijdse conclusie	106
9.8 Kenmerken voor de meer- en hoogbegaafde leerling	106
9.8.1 Tussentijdse conclusie	108
9.9 De casus	108
9.9.1 Tussentijdse conclusie	110
9.10 Verbeterpunten voor de leerlijn levelwerk.....	110
9.10.1 Tussentijdse conclusie	111
Hoofdstuk 10 conclusies en aanbevelingen.....	112
10.1 Inleiding.....	112
10.2 Conclusie	112
10.3 Aanbevelingen	114
Literatuurlijst.....	115
Bijlagen	
I Onderzoeksinstrument	
II Documenten van het SI-DI protocol	

Inleiding

De leerlijn levelwerk is een leerlijn voor de meer- en hoogbegaafde leerlingen. Deze leerlijn is binnen de vereniging VCPO Noord-Groningen op alle scholen aanwezig. Meer- en hoogbegaafdheid is een actueel onderwerp en elke school heeft hier mee te maken.

CBS de Rank zet de leerlijn levelwerk in bij de meer- en hoogbegaafde leerlingen. Sommige leerlingen zijn wel of niet bekwaam in het maken van levelwerk. Binnen CBS de Rank is het nog niet helder wat hierin de vaste lijn is. Op dit moment vult iedere leerkracht dit naar beste kunnen in. Naar aanleiding van het onderwerp die CBS de Rank mij heeft voorgelegd ben ik een onderzoek begonnen waarbij ik de volgende hoofdvraag heb opgesteld:

‘In welke mate zeggen medewerkers VCPO Noord- Groningen welke te maken hebben met levelwerk competent te zijn in het begeleiden van begaafde leerlingen, wel of niet vastgesteld door onderwijsdeskundige(n), aan de hand van de leerlijn levelwerk?’

Om op deze vraag een antwoord te krijgen heb ik verschillende onderzoeksvragen opgesteld. Deze vragen zijn onderverdeeld in theorievragen en praktijkvragen. Ik verwijs naar het hoofdstuk (8.1.2) over vraagstellingen en deelvragen waarin alle onderzoeksvragen worden beschreven. De vragen heb ik beantwoord door middel van literatuur en een praktijkonderzoek (enquête). Hieronder volgt een korte beschrijving van de hoofdstukken in deze scriptie.

Er zijn zes hoofdstukken beschreven over de theorie van de scriptie. Hoofdstuk 1 gaat over het onderwijsbeleid op drie niveaus. Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen, namelijk: macro-, meso- en microniveau. Hierin wordt de geschiedenis van het speciaal (basis) onderwijs beschreven en er wordt verder ingezoomd op de leerlingenzorg. Paragraaf 1 begint met de geschiedenis van het speciaal (basis) onderwijs en over de zorgstructuur van tegenwoordig, hier komt het macroniveau aan bod. Dat volgt het mesoniveau. Hierin staat bijvoorbeeld beschreven de verschillende functies in het onderwijs. Tot slot het microniveau, hierin staat onder andere beschreven op wat voor manier je leerlingen registreert.

Hoofdstuk 2 gaat over meer- en hoogbegaafdheid. Hier worden verschillende aspecten beschreven die te maken hebben met meer- en hoogbegaafdheid. Bijvoorbeeld: de modellen van Renzulli en Mönks, Span en Nelissen en Heller, de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen, onderpresteren en verrijken komen aan bod.

In hoofdstuk 3 wordt er theorie beschreven over het signaleren en diagnosticeren van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Er zijn diverse stappen om te signaleren en diagnosticeren. Deze stappen worden in dit hoofdstuk beschreven.

Hoofdstuk 4 gaat over het SI-DI protocol. Hierin staat beschreven welke stappen het protocol hanteert en dit wordt toegelicht.

In hoofdstuk 5 wordt de leerlijn levelwerk beschreven. De manier waarop deze leerlijn is opgebouwd en wat er in de leerlijn levelwerk aan bod komt is in dit hoofdstuk beschreven.

In hoofdstuk 6 staat beschreven op wat voor manier de school een methode kan implementeren. De stappen die nodig zijn om een nieuwe methode in een school te implementeren worden toegelicht. Tot slot is er nog één hoofdstuk van het theoriegedeelte. Dit hoofdstuk gaat over Cedin. De taken die Cedin uitvoert komen in dit hoofdstuk aan bod.

De theorievragen die zijn gesteld vooraf aan het onderzoek zijn in deze hoofdstukken verwerkt.

Dan volgt hoofdstuk 8 over de verantwoording van mijn onderzoek. Hierin worden verschillende aspecten behandeld die te maken hebben met de verantwoording van dit onderzoek.

In hoofdstuk 9 worden de resultaten van de enquête (praktijkonderzoek) weergegeven.

De scriptie wordt afgesloten met een algehele conclusie van het onderzoek. Hierin wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag van het onderzoek. Uit de conclusie worden aanbevelingen gegeven voor de scholen binnen de vereniging VCPO Noord- Groningen. De literatuurlijst en bijlagen worden als laatst vermeld in deze scriptie. In de bijlagen zijn documenten opgenomen, namelijk de enquête en documenten van het SI-DI protocol.

Hoofdstuk 1 onderwijsbeleid op drie niveaus

In dit hoofdstuk gaat het over de leerlingenzorg in het onderwijs. Dit eerste hoofdstuk schetst een algemeen beeld van de manier waarop de zorg geregeld is binnen de basisscholen in Nederland. Er wordt gekeken naar de geschiedenis van het onderwijs. De speciale zorg begint met de opkomst van het speciaal onderwijs. Door de jaren heen zijn er al veel ontwikkelingen gaande. Op deze ontwikkelingen wordt in dit hoofdstuk ingegaan.

Verder komen in dit hoofdstuk een aantal onderwijskundige begrippen aan bod. Er wordt ingegaan op het begrip Voor- en Vroegschoolse Educatie, een beleid dat in 2000 van start is gegaan.

Vervolgens worden er een aantal verschillende onderwijskundige functies toegelicht, onder andere de intern begeleider (IB-er), de remedial teacher (RT-er) en er wordt ingegaan op het zorgteam.

In de klas kun je als leerkracht ook tijd verlenen aan zorg. Het onderwijs is verplicht om de resultaten van leerlingen bij te houden in een leerlingvolgsysteem. Hiermee kan de gehele ontwikkeling van de leerlingen worden geregistreerd. Zo kan er bijgehouden worden wanneer een leerling op een gemiddeld niveau presteert. Zo niet, dan kan er gekeken worden of een leerling extra zorg geboden moet worden.

Door dit algemene hoofdstuk over de zorg in het onderwijs is er een link gelegd met de minor Special Educational Needs.

1.1 Ontwikkeling van de zorg voor leerlingen in het algemeen

1.1.1 De algemene geschiedenis van het onderwijs

Geschiedenis tot 1900

Het geloof speelde een grote rol in het onderwijs tot 1900. In het begin was dat het katholieke geloof. Er waren veel verschillende onderwijsvormen:

- Kloosterschool
- Parochieschool
- Begijnenschool

De begijnenscholen waren vooral gericht op de kleuters en op de opvoeding van meisjes. Zij leerden ook naaien, weven en spinnen. Op deze scholen kregen de leerlingen de eerste beginselen van het Latijn en godsdienstonderwijs. Ze leerden er lezen en ze kregen zangles.

In de zestiende eeuw met de reformatie veranderde de godsdienstige 'kleur' van veel scholen. In het noordelijke gewesten mochten alleen mensen die gereformeerd waren, lesgeven. Een belangrijk doel was het overbrengen van het gereformeerde geloof. Omdat de Bijbel gelezen moest worden, werd er veel aandacht besteed aan het leesonderwijs. Katholieke scholen waren verboden en opereerden in het geheim.

Rond 1800 werd het onderwijs gecentraliseerd, dit als gevolg van ideeën uit de Franse Revolutie. Er kwam een Agent van Nationale Opvoeding, de voorloper van de huidige minister van onderwijs.

De staat werd verantwoordelijk voor het onderwijs en er kwamen onderwijswetten.

In 1806 stond er in de onderwijswet allerlei regelingen waaraan een school moest voldoen en er werd op toegezien dat een school zich daaraan hield. Alleen de staat kon toestemming geven voor het oprichten van een school. Zodoende zijn de openbare scholen ontstaan.

De scholen die door de staat bekostigd werden, mochten geen godsdienstonderwijs geven. Wel kregen de leerlingen maatschappelijke en christelijke deugden mee. Naast de openbare scholen waren er ook bijzondere scholen, maar die kregen geen geld van de overheid. Hierdoor ontstond de schoolstrijd.

In 1848 werd de vrijheid van het onderwijs wettelijk vastgelegd. Iedereen mocht een school beginnen, alleen werd het niet bekostigd door de overheid. Alleen de openbare scholen kregen de financiële steun. Als ouders kozen voor het bijzonder onderwijs, dan moesten zij daarvoor betalen. Katholieke scholen konden alleen bestaan dankzij giften en de inzet van kloosterlingen. Het heeft lang geduurd voordat het bijzonder onderwijs ook volledig betaald werd door de overheid. Pas in 1920 is dat vastgelegd. (Eijkeren, 2005)

De leerplicht

Steeds meer vakken werden onderwezen op basisscholen.

Tot aan het einde van de 19^e eeuw waren kinderen niet verplicht om onderwijs te volgen.

In 1900 werd de leerplicht ingevoerd. Die leerplicht gold voor alle kinderen van hun zevende tot hun dertiende jaar.

In 1985 is de leerplicht aangescherpt. Vanaf deze periode zijn kinderen verplicht vanaf vijf jaar onderwijs te volgen, hoewel de meeste kinderen al op hun vierde jaar naar school gaan.

(Eijkeren, 2005)

1.1.3 De geschiedenis van het speciaal onderwijs

Het speciaal onderwijs (tot 1985 buitengewoon onderwijs genoemd) begon als particulier initiatief met het oprichten van een school voor dove kinderen (Groningen 1870), voor blinde kinderen (Amsterdam 1810) en ernstig verstandelijke kinderen (Den Haag 1855). Toen in 1901 alle kinderen door de leerplicht gedwongen werden om onderwijs te volgen, bleek het opvangen van kinderen met een bijzondere problematiek in het regulier onderwijs niet eenvoudig. Het aantal particuliere instellingen, gespecialiseerd voor een homogene groep leerlingen met dezelfde afwijking, beperkingen of problemen groeide. Het leek voor de leerlingen prettig om op te groeien in een veilige sfeer met lotgenoten, maar deze vorm van onderwijs had als nadeel dat kinderen ver van de eigen omgeving les kregen. Dit kwam de integratie van buitengewone mensen in de samenleving niet ten goede.

Vanaf 1920 (Wet op lager Onderwijs) werden alle onderwijsinstellingen door de overheid gefinancierd. Tot 1985 waren scholen voor speciaal onderwijs verdeeld in ongeveer vijftien categorieën.

Vanaf 1960 werd de groei van buitengewone scholen niet meer als positief gezien. Er werden verschillende knelpunten met betrekking tot het buitengewoon onderwijs in kaart gebracht en er werden voorstellen tot verbeteringen geformuleerd, waarbij zowel kostenbeperking (het speciaal onderwijs werd te duur) als idealen 'alle kinderen samen naar school in hun eigen omgeving' een rol speelden.

In 1998 werden de bestaande scholen voor speciaal onderwijs opgedeeld in scholen voor speciaal basisonderwijs (voorheen LOM, MLK en IOBK) en REC's (regionale expertisecentra) ook wel clusterscholen genoemd. (Groot & Rijswijk, 1999)

1.1.4 Speciaal onderwijs (regionale expertisecentra)

Scholen voor speciaal onderwijs zijn bedoeld voor kinderen met een handicap. Dit onderwijs valt onder de Wet op de expertisecentra. Er zijn veel verschillende soorten beperkingen die kinderen belemmeren in hun gewone functioneren. Er zijn voor deze verschillende handicaps tien verschillende scholen, verdeeld over vier clusters. Scholen die in hetzelfde cluster vallen, vormen een regionaal samenwerkingsverband dat bekend staat onder de naam 'regionaal expertisecentrum'. Het doel van de samenwerking is een efficiënter en een doelmatig stelsel van speciaal onderwijs. Het belang van dit doel is om de deskundigheid in het speciale onderwijs te behouden en te vergroten, ook als een deel van de leerlingen naar het regulier onderwijs gaat. Het regionale expertisecentrum heeft een aantal taken. Zo moeten ze de inrichting en instandhouding van een Commissie voor de Indicatiestelling (CvI), maar ook moet er gewerkt worden aan de onderzoeksactiviteiten door de SO-scholen in de regio ten behoeve van de indicatiestelling. Ook werkt het regionaal expertisecentrum aan de coördinatie van de ambulante begeleiding. Daarnaast werken ze aan de ondersteuning van ouders bij het indienen van een verzoek om indicatie instelling en aan ondersteuning van de ouders van een kind waarbij het noodzakelijk wordt geacht om te zoeken naar een reguliere of een SO-school. De expertisecentra geven ambulante hulp aan gewone basisscholen, zodat kinderen met een handicap gemakkelijker naar een gewone basisschool kunnen. (Eijkeren, 2005) Op de volgende bladzijde worden de clusters en de verschillende scholen beschreven.

Cluster 1

Dit zijn scholen voor blinde en slechtziende kinderen of meervoudige en visueel gehandicapte kinderen met deze handicap. Naast de gebruikelijke vakken krijgen de kinderen hier visuele vorming en training, toetsenbordvaardigheden, oriëntatie en mobiliteit, bewegingsonderwijs en verkeersonderwijs. De meesten gaan met speciale begeleiding naar het reguliere basisonderwijs. (Eijkeren, 2005)

Cluster 2

Dit zijn scholen voor dove en slechthorende kinderen en voor kinderen met spraakproblemen, taalmoeilijkheden, communicatieve problemen zoals bepaalde vormen van autisme of meervoudig gehandicapte kinderen met deze handicap. Dove kinderen leren er niet alleen gebarentaal, maar ook hoe ze hun stem kunnen gebruiken. Deze kinderen kunnen ook kiezen voor het reguliere onderwijs, maar het heeft dan wel extra begeleiding nodig. (Eijkeren, 2005)

Cluster 3

Dit zijn scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen, kinderen met een lichamelijke handicap, langdurig zieke kinderen met een lichamelijke handicap (bv. epilepsie) en meervoudig gehandicapte kinderen met een van deze handicaps. (Eijkeren, 2005)

Cluster 4

Dit zijn scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, langdurig zieke kinderen anders dan met een lichamelijke handicap, en voor kinderen op scholen die verbonden aan pedologische (kinderkundige) instituten. (Eijkeren, 2005)

1.1.5 Speciaal basisonderwijs

Scholen voor speciaal basisonderwijs werken vaak samen met reguliere basisscholen (WSNS). Voor sommige kinderen is het beter om naar het speciaal basisonderwijs te gaan. De reguliere basisschool kan deze kinderen onvoldoende zorg en veiligheid bieden. Kinderen zijn vaak kwetsbaar en hebben al veel teleurstellingen moeten verwerken. Op een speciale school wordt er weer geprobeerd om het kind weer zelfvertrouwen te geven en het kind op te laten bloeien. De school moet vooral inspelen op de basisbehoeften van de kinderen: veiligheid, competentie en autonomie. De kinderen moeten weer geloof krijgen in het eigen kunnen en nieuwe uitdagingen durven aangaan. Voor veel van deze kinderen is structuur belangrijk, maar het moet ook eigen initiatieven kunnen tonen.

Het speciaal basisonderwijs heeft twee (hoofd)functies:

- de ondersteuningsfunctie (permanent of tijdelijk)
- de onderwijsfunctie

In het kader van de onderwijsfunctie vangt de school zelf een groep kinderen op die (tijdelijk) niet door de reguliere basisschool kunnen worden begeleid. Omdat kinderen zo lang mogelijk in het reguliere basisonderwijs worden gehandhaafd, is de problematiek van de groep die het speciaal basisonderwijs bezoekt, groter geworden. Toch gelden voor het speciale basisonderwijs dezelfde kerndoelen voor het reguliere basisonderwijs. Een leerling op het speciaal basisonderwijs krijgt eventueel meer tijd om de kerndoelen te bereiken. (Eijkeren, 2005)

1.1.6 Typen leerlingen speciaal basisonderwijs

Veel kinderen op het speciaal basisonderwijs hebben een gebrek aan zelfvertrouwen doordat ze op de basisschool zijn vastgelopen. Dat kinderen vaak eerst vastlopen voordat ze naar het speciaal basisonderwijs verwijzen worden komt doordat het de basisscholen lastiger is gemaakt om een kind naar het speciaal basisonderwijs te verwijzen. Wanneer de problemen van een kind zich op één vakgebied voordoen, zal gekeken worden of het aanpassen van de doelen voor dit vak een oplossing is zodat het kind op de reguliere basisschool kan blijven.

Hieronder worden de verschillende groepen leerlingen die in het speciaal basisonderwijs zijn samengevoegd één voor één besproken. (Eijkeren, 2005)

Moeilijk lerende kinderen (mlk)

Moeilijk lerende kinderen leren niet zozeer anders, maar bereiken het gemiddelde niveau van kennis en vaardigheden niet. Ze zijn niet in staat flexibel gebruik te maken van hun probleemoplossend vermogen. Ook niet als ze vergelijkbare problemen al eerder zijn tegengekomen. Ze bereiken het niveau van het abstracte denken later en/of gedeeltelijk.

Om toegelaten te worden tot de voormalige mlk scholen werd een IQ tussen de 60 en 80 gehanteerd. Wanneer een kind een IQ lager dan 60 heeft, gaat het naar een school voor zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk, een stroming binnen het speciaal onderwijs). (Eijkeren, 2005)

Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom)

Lom-kinderen zijn kinderen met een normale intelligentie bij wie het schoolse leren door bepaalde ontwikkelingsstoornissen wordt belemmerd. Deze ontwikkelingsstoornissen kunnen van cognitieve, zintuiglijke, motorische of sociaal-emotionele aard zijn.

Lom-kinderen beleven de wereld vaak chaotisch waardoor ze zich angstig en onzeker voelen. Ze hebben dan ook de behoefte aan externe structuur. Verder zijn ze snel afgeleid, onrustig, onzelfstandig en hebben motivatieproblemen. Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden hebben moeite om langere tijd geconcentreerd met een taak bezig te zijn en hebben vaak vooral problemen met lezen en spellen.

Kinderen met een ernstige gedragsproblematiek gaan naar een zmok (zeer moeilijk opvoedbare kinderen) school (speciaal onderwijs). (Eijkeren, 2005)

In hun ontwikkeling bedreigde kleuters (iobk)

Voor kinderen tussen de vier en acht jaar met een ontwikkelingsachterstand die een normale intelligentie hebben, was er vroeger een aparte afdeling op de lom-scholen. Tegenwoordig worden deze kinderen 'jonge risicokinderen' genoemd en er zijn nog wel groepen waar deze kinderen worden opgevangen. De speciale school voor basisonderwijs heeft een aparte afdeling voor iobk-leerlingen.

Deze kinderen zijn snel afgeleid en hebben een vertraagde spraakontwikkeling. (Eijkeren, 2005)

1.1.7 Voortgezet speciaal onderwijs

Het voortgezet speciaal onderwijs is erop gericht om leerlingen met beperkingen vanuit het basisonderwijs of het speciaal basisonderwijs les te geven. Hierdoor heeft een leerling de mogelijkheid om aan dezelfde eindtermen te voldoen als in het regulier onderwijs. De leerlingen kunnen de schooltijd verlengen zodat er meer tijd is voor het aanleren van vaardigheden. Bij VSO hanteren ze ook de clusters die eerder in het verslag genoemd zijn. (www.lokaalloket.nl, 2012)

1.1.8 Praktijkschool

Praktijkonderwijs is een vorm van voortgezet onderwijs voor leerlingen die beter leren door praktisch bezig te zijn. Het praktijkonderwijs is bedoeld voor leerlingen voor wie het behalen van een diploma in een van de leerwegen van het VMBO niet geschikt is.

Het doel van praktijkonderwijs is om jongeren voor te bereiden op een zelfstandig functioneren in de maatschappij. Leerlingen worden opgeleid voor wonen, werken, burgerschap en vrije tijd.

Op deze scholen wordt in de lessen veel aandacht besteed aan praktijk. Bijvoorbeeld: koken, klussen in huis, rekeningen betalen, uiterlijke verzorging, omgaan met andere mensen. Dit kan bijvoorbeeld d.m.v. stages en cursussen. Leerlingen krijgen in kleine groepen les in de vakken van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. (www.jjboumanschool.nl, 2012)

Aanmelding en toelating praktijkonderwijs

Praktijkonderwijs is bedoeld voor leerlingen die hiervoor advies hebben gekregen van de basisschool of die niet mee kunnen komen in het reguliere voortgezet onderwijs. Het bevoegd gezag beslist over de toelating van een leerling. Ook meldt het bevoegd gezag de leerlingen aan bij een regionale verwijzingscommissie voortgezet onderwijs (rvc-vo). Deze bekijkt of het kind aan de voorwaarden voor praktijkonderwijs voldoet. Voordat de school actie onderneemt, zal de school eerst contact met de ouders of verzorgers van de leerlingen op moeten nemen.

Om als leerling geplaatst te kunnen worden op een praktijkschool moet er eerst een onderzoek afgenomen worden. Het onderzoek richt zich op de intelligentie en er wordt een didactisch onderzoek afgenomen. Het IQ van leerlingen die op een praktijkschool worden geplaatst ligt tussen minimaal 60 en maximaal 75-80. Uit een didactisch onderzoek van de leerling moet blijken dat hij of zij een leerachterstand heeft van minstens drie jaar, gemeten vanaf groep 8 basisonderwijs. Het didactisch onderzoek bestaat uit testen op leesniveau, spelling, rekenen en begrijpend lezen.

Praktijkonderwijs is niet bestemd voor gehandicapte leerlingen. Voor deze groep is er het (voortgezet) speciaal onderwijs of de leerlinggebonden financiering. (www.jjboumanschool.nl, 2012)

1.1.9 Leerweg ondersteunend onderwijs

Wanneer een leerling in het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) extra ondersteuning bij de lessen nodig heeft, kan de leerling leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) volgen. Deze leerlingen hebben een leerachterstand of andere omstandigheden waar extra hulp nodig is. Het lwoo geldt voor leerlingen die genoeg capaciteiten hebben om een vmbo diploma te kunnen halen. Deze leerlingen leggen na vier jaar het vmbo-examen af. Scholen kunnen zelf invullen hoe zij lwoo aanbieden aan de leerlingen. Dat kan variëren van bijlessen en huiswerkbegeleidingen tot trainingen om een leerling beter te laten studeren. (www.rijksoverheid.nl/voortgezetonderwijs, 2012)

1.1.10 Aanmelden en toelating lwoo

Basisscholen geven advies aan ouder(s)/verzorger(s) van leerlingen die behoefte hebben aan lwoo.

Als de leerling is aangemeld voor de vmbo-school, bekijkt deze school of de leerling in aanmerking komt voor lwoo. De school doet een onderzoek naar het leervermogen van een leerling (intelligentieonderzoek), bekijkt het onderwijsrapport en eventueel kan de school onderzoeken naar het persoonlijk functioneren van de leerling.

De vmbo-school meldt de leerling aan bij regionale verwijzingscommissie voortgezet onderwijs (rvc-vo). Deze commissie beslist of de school geld krijgt voor de begeleiding van het kind.

(www.rijksoverheid.nl/passend-onderwijs,2012)

1.1.11 Wet op het basisonderwijs

In 1985 werd de Wet op het basisonderwijs ingevoerd. Voor 1985 was er een aparte kleuterschool en een aparte lagere school. Allebei met een eigen gebouw en een eigen directeur. Nu hebben we in Nederland één school, met één directie, bestaande uit acht groepen. De kleuters van de vroegere kleuterschool zitten in groep 1 en 2.

Al in 1970 was er een voorontwerp voor een wet op het basisonderwijs. Maar de overgang van het kleuteronderwijs naar wat tot dan toe de lagere school heette, was niet goed geregeld. Die overgang is altijd een knelpunt geweest. Kinderen hadden problemen met de overgang en ze werden dan nog niet schoolrijp genoemd. Het probleem werd dus bij het kind neergelegd en niet zozeer bij de manier waarop het onderwijs gestalte kreeg. Ook nu blijkt het nog een probleem te zijn.

De kleuterschool kent van oudsher een andere aanpak dan de lagere school. Die aanpak betekent dat groep één en twee spelend leren en vanaf groep drie begint het doelgericht leren van vaardigheden. Uitgangspunt van de basisschool is een ononderbroken ontwikkelingslijn van groep één t/m groep acht. Hierdoor vervaagt de grens tussen spelen en leren. De angst was groot dat door de invoering van de basisschool de verworvenheid van het kleuteronderwijs verloren zou gaan. In de praktijk blijkt dat er meer nadruk wordt gelegd op lerend bezig zijn in groep één & twee.

(Eijkeren, 2005)

1.1.12 Wet op het primair onderwijs

In 1998 werd de Wet op het basisonderwijs opgevolgd door de Wet op het primair onderwijs. De centrale doelstellingen en uitgangspunten zijn niet veranderd. De reden van de nieuwe wet was omdat het beleid Weer Samen Naar School van start ging. Het doel van dit beleid is om leerlingen die extra zorg nodig hebben, niet altijd naar het speciaal onderwijs hoeven te sturen. Deze leerlingen kunnen de extra zorg ook op de gewone basisschool krijgen. Dat is mogelijk dankzij het samenwerkingsverband van een aantal basisscholen en een school voor speciaal onderwijs. Iedere school is aangesloten bij een regionaal samenwerkingsverband. Organisatorisch en financieel is het makkelijker dat het gewone onderwijs en het speciaal onderwijs onder dezelfde wettelijke regels vallen.

De Wet op het primair onderwijs heeft een aantal kenmerken. Zo vallen de basisschool en het speciaal onderwijs onder één en dezelfde wet. Ook krijgen de scholen van lom, mlk, en afdelingen van iobk samen een naam: speciale scholen voor basisonderwijs. Daarnaast vangen de gewone basisscholen zo veel mogelijk leerlingen op. Het laatste kenmerk is dat elk samenwerkingsverband op grond van het aantal leerlingen een vaste vergoeding krijgt. (Eijkeren, 2005)

1.1.13 Weer Samen Naar School

Sinds het begin van de jaren negentig speelt het speciaal basisonderwijs een belangrijke rol in het proces Weer Samen Naar School (WSNS). Dit project startte in 1992, met als doel het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs terug te dringen en onderwijs op maat (adaptief onderwijs) te bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, op basis van een goede zorgstructuur gericht op het omgaan met verschillen in de school.

Vanuit het speciaal basisonderwijs wordt dan hulp geboden in de vorm van ambulante begeleiding. Soms is overplaatsing naar de school voor speciaal basisonderwijs een betere oplossing. Als dit het geval is dan moet er wel alles aan gedaan zijn om deze leerling binnen het regulier basisonderwijs op te vangen. Daarom zal ook het basisonderwijs in de komende jaren haar zorg steeds meer moeten verbreden. Een stap in die richting is bijvoorbeeld het aanstellen van een intern begeleider. Dat betekent dat er op elke basisschool van het samenwerkingsverband één leerkracht aanwezig is die speciaal belast is met de zorg voor leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben.

Een school voor speciaal basisonderwijs zal het reguliere basisonderwijs zoveel mogelijk moeten helpen om de kennis die zij hebben te delen.

De nadruk binnen het WSNS ligt op de gezamenlijke verantwoordelijkheid ten opzichte van alle leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben. Daarom is er ook een intensiever contact ontstaan tussen basis- en speciaal basisonderwijs, schoolbegeleidingsdienst en jeugdgezondheidszorg. (Maas, 2007)

1.1.14 Passend onderwijs (adaptief onderwijs)

Weer Samen Naar School is de ontwikkeling waarbij het speciaal basisonderwijs nauw samenwerkt met het regulier basisonderwijs. Het streven hierbij is dat voor iedere leerling 'passend onderwijs' mogelijk wordt. Dit passend onderwijs, ook wel 'onderwijs op maat' of met een ander woord 'adaptief onderwijs' genoemd, zou op elke basisschool gegeven kunnen worden. Het speciaal basisonderwijs vervult hierin een belangrijke rol. De kennis die binnen deze vorm van onderwijs aanwezig is, moet worden ingezet om bovengenoemde doelstelling te bereiken.

Passend onderwijs is niet hetzelfde als individueel onderwijs. Kinderen verschillen van elkaar, maar gemeenschappelijk aanbod is nog wel mogelijk. De verschillen in aanbod moeten voor de leerkracht hanteerbaar blijven. Ook tijdens klassikale activiteiten kan de leerkracht aandacht schenken aan verschillen tussen leerlingen, bijvoorbeeld door leerlingen extra instructie of meer leertijd te bieden. (Maas, 2007)

1.1.15 Zorgplicht en passend onderwijs

Met de aankondiging van zorgplicht door het ministerie van OCW krijgt het onderwijs de komende jaren een nieuwe impuls om leerlingen onverdeeld naar reguliere basisscholen te laten gaan. Daarmee worden onderwijsbesturen en reguliere basisscholen nadrukkelijk verplicht om zelf passend onderwijszorgarrangementen voor risicoleerlingen aan te bieden. Als ze dat niet zelf kunnen, moeten ze in samenwerking met andere besturen en (speciale) scholen de garantie geven dat een risicoleerling speciale onderwijszorg in of buiten de eigen school ontvangt. De ouders hebben hierbij veel inspraak. (www.centraalnederland.nl, 2012)

1.1.16 Wet op Passend onderwijs

De Wet op Passend Onderwijs is ontworpen, omdat het kabinet wil dat leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, beter geholpen kunnen worden. Het is de bedoeling dat de Wet op Passend onderwijs op 1 augustus 2012 in werking treedt. Daarna hebben scholen een jaar de tijd om zich voor te breiden. Scholen zijn vanaf 1 augustus 2013 verplicht een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

De Wet op Passend Onderwijs houdt in dat:

- ieder schoolbestuur passend onderwijs kan bieden aan iedere leerling, ook aan zorgleerlingen.
- als de eigen school geen passend onderwijs kan verzorgen, het kind een plaats krijgt op een andere school binnen het samenwerkingsverband.
- binnen de regio scholen voor po, vo, sbo, rec, maar ook bijvoorbeeld Jeugdzorg zoveel mogelijk moeten samenwerken.
- de leerkracht en de interne begeleider de spil vormen van passend onderwijs; zij herkennen de onderwijsbehoeften van (zorg)leerlingen en springen daarop in met het onderwijs- en zorgaanbod. (www.centraalnederland.nl, 2012)

1.1.17 Permanente Commissie Leerlingenzorg

Leerlingen die worden aangemeld bij de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) voelen zich niet op hun plek op de gewone basisschool. De PCL wordt ingesteld door het bevoegd gezag of de bevoegde gezagsorganen van scholen in een samenwerkingsverband. Deze commissie, bestaat uit minimaal drie leden, beslist of een kind voor plaatsing op het speciaal basisonderwijs in aanmerking komt. Aan de hand van het onderwijskundig rapport beslist de commissie hierover. In het onderwijskundig rapport staat beschreven waarom de basisschool van mening is dat het kind naar het speciale basisonderwijs moet gaan en ook wat de school heeft gedaan om het kind binnen het reguliere basisonderwijs te houden. De commissie kan dan beoordelen of verwijzing naar de speciale school de enige optie is of dat er misschien nog andere mogelijkheden zijn. De ouders ontvangen van het onderwijskundig rapport een afschrift. Ook de ouders beslissen mee, zij kunnen in hoger beroep gaan als ze het niet eens zijn met het besluit van de commissie. (Eijkeren, 2005)

1.1.18 Leerling gebonden financiering (rugzakje)

Een leerling opnemen in het gewone basisonderwijs vraagt meer dan alleen een aanpassing in de school. Financiële middelen zijn nodig om leerling met specifieke zorg te kunnen begeleiden. De zorg moet naar het kind toe in plaats van andersom. Een oplossing hiervoor heet: het leerling gebonden financiering ook wel 'rugzakje' genoemd. Ouders krijgen geld om extra zorg te bieden, ter ondersteuning van het onderwijs aan hun kind. De leerling krijgt als het ware een rugzakje met geld mee. Ouders kunnen er voor kiezen of zij gebruik maken van deze regeling binnen het gewone basisonderwijs of dat het kind naar een school voor speciaal onderwijs gaat. Of het kind in aanmerking komt voor speciaal onderwijs, bepaalt een onafhankelijke indicatiecommissie. Alleen voor cluster 1 (blinde en de slechthziende leerlingen) is er een aparte regeling. Als een leerling op een gewone basisschool blijft, dan maakt de school in overleg met de ouders een handelingsplan. In het handelingsplan staat een verantwoording van de besteding van de gelden. Dit wordt jaarlijks vernieuwd. (Eijkeren, 2005)

1.1.19 Commissie Van Indicatiestelling (CVI)

De school moet financiële middelen krijgen om een leerling die begeleiding te geven die het nodig heeft. De zorg moet naar het kind toe in plaats van andersom. Een oplossing hiervoor biedt de leerlinggebonden financiering (rugzakje). Ouders krijgen een geldbedrag om extra zorg in te kopen, ter ondersteuning van het onderwijs aan hun kind. De Commissie Van Indicatiestelling (CVI) bepaald hoe groot dit bedrag wordt. Het is belangrijk hoeveel geld er beschikbaar is binnen een REC voor de zorgbehoefte van de leerling. CVI staat garant voor de juiste zorg voor de leerling en handelt op basis van de gegevens van de aanmelding van de ouders. Een aanmelding bevat:

- de hulpvraag van de ouders
- psychologisch rapport
- medisch verslag
- rapport van de maatschappelijke deskundige
- onderwijskundig rapport

De inhoud van de aanvraag is gelijk aan die van de permanente commissie leerlingenzorg in een samenwerkingsverband. De directeur is verantwoordelijk voor het maken van een onderwijskundig rapport.

Aan de hand van het onderwijskundig rapport in samenhang met de gegevens van de orthopedagoog of psycholoog, de schoolarts en de maatschappelijk werkende, beoordeeld de Commissie Van Indicatiestelling of de leerlingen in het cluster waarbij het is aangemeld ontvankelijk is. Het CVI geeft een advies dat aanwijzingen bevat om te kijken op welke school een leerling geplaatst kan worden, bijvoorbeeld op een reguliere basisschool met ambulante begeleiding of een school voor speciaal basisonderwijs. (Aalsvoort, 1999)

1.2 Organisatie en taakdifferentiatie in de zorg

1.2.1 Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE)

Als leerlingen op vierjarige leeftijd op de basisschool binnenkomen hebben de meeste leerlingen al een hele ontwikkeling doorgemaakt. Vaak zijn leerlingen al naar een peuterspeelzaal (voorschool) geweest. Hier hebben ze leren spelen met andere kinderen, zijn ze in aanraking gekomen met de Nederlandse taal en zijn ze gewend geraakt aan de schoolse manier van werken. De kinderen zijn klaar om naar de basisschool te gaan.

Dit geldt niet voor alle kinderen. Een voorbeeld hiervan zijn de allochtone kinderen. Zij komen soms pas in aanraking met de Nederlandse taal wanneer zij op de basisschool komen. In deze gezinnen komt het vaak voor dat er weinig tot geen Nederlands wordt gesproken en dat kinderen niet of nauwelijks worden voorgelezen. Ook komt het voor dat deze kinderen geen ontwikkelingsgericht speelgoed hebben. Hierdoor komen kinderen met een achterstand de basisschool binnen die moeilijk weg te werken is.

De overheid is sinds 2000 bezig om dit probleem aan te pakken. Hiervoor is de Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) ontwikkeld. Dit houdt in dat kinderen van twee tot ongeveer vijf jaar meedoen aan educatieve programma's. De programma's beginnen op de peuterspeelzaal en lopen door tot in de eerste twee leerjaren van de basisschool. Ouders van allochtone kinderen worden gestimuleerd om hun kind naar de peuterspeelzaal te brengen. De peuterspeelzalen worden gekoppeld aan basisscholen. Zij gebruiken hetzelfde ontwikkelingsstimuleringsprogramma zodat er een doorgaande lijn in de ontwikkeling plaatsvindt. Bekende stimuleringsprogramma's zijn: Startblokken, Piramide en Kaleidoscoop. De peuterspeelzalen en basisscholen hebben veel contact over de ontwikkeling van de kinderen. (Eijkeren, 2005)

1.2.2 Intern begeleider (IB-er)

Een intern begeleider, ook wel interne coördinator genoemd, is onder andere verantwoordelijk voor de leerlingenzorg binnen een school en heeft ook taken buiten de school. Een intern begeleider is een vast aanspreekpunt binnen een samenwerkingsverband en binnen de school heeft hij een centrale rol als het gaat om extra zorg aan leerlingen. Dit houdt in dat de intern begeleider extra hulp biedt aan leerlingen, leerlingenbesprekingen voert met de groepsleerkrachten, contacten onderhoudt met ouders en toetsgegevens verzamelt en analyseert. Andere belangrijke taken kunnen zijn: de teamleden coachen, studiedagen en inhoudelijke vergaderingen voorbereiden, het totale proces van zorgverbreding bewaken. Een onderdeel van de zorgverbreding kan het opzetten van een leerlingvolgsysteem zijn en dit bijhouden. De gegevens van alle leerlingen van de school worden opgeslagen in een leerlingvolgsysteem. Verder kan de intern begeleider in samenwerking met de groepsleerkracht een handelingsplan opstellen en bijhouden. De taken van de intern begeleider hoeven niet op alle scholen hetzelfde te zijn. De ene intern begeleider is vooral bezig met zorgtaken en de andere heeft bijvoorbeeld een meer coördinerende functie en een functie als coach. De intern begeleider is een schakel tussen leerkrachten. (Eijkeren, 2005)

1.2.3 Remedial teacher (RT-er)

De remedial teacher begeleidt de leerlingen met leerproblemen of gedragsproblemen. Deze begeleiding kan zowel binnen als buiten de klas plaatsvinden. Wanneer dit binnen de klas gebeurt, is het vaak de leerkracht zelf die remediërende oefeningen met het kind doet. Op grotere scholen is meestal een remedial teacher als specialist aanwezig. Een remedial teacher heeft zich toegespitst op één of meerdere problemen. Het inzetten van een specialist is alleen mogelijk als hiervoor ruimte is binnen de formatie van de school. De remedial teacher werkt veel samen met een intern begeleider en heeft veel contact met leerkrachten. Het verschil tussen een remedial teacher en een intern begeleider is dat de remedial teacher het specifieke probleem van het kind aanpakt, terwijl de intern begeleider meer gericht is op het coördineren van de leerlingenzorg en het coachen van de leerkracht. (Eijkeren, 2005 & Bokhorst, 2002)

1.2.4 Zorgteam

Op scholen voor speciaal (basis)onderwijs is er een zorgteam aanwezig. Als een leerling meer dan gemiddelde zorg nodig heeft, meldt de leerkracht hem of haar aan bij het zorgteam. In het zorgteam wordt gekeken of de aangemelde leerling de gewenste begeleiding krijgt. Het kleine zorgteam bestaat uit intern begeleiders en het directielid. Zij vergaderen samen eens per maand. De begeleiding van het zorgteam kan bestaan uit het afleggen van een huisbezoek door een maatschappelijk werker, het opstellen van een handelingsplan of de verwijzing naar een andere zorgvoorziening. Het zorgteam bemiddelt en adviseert in verwijzing en contactlegging naar hulpinstellingen en deskundige hulp. Enkele voorbeelden hiervan zijn:

- Stichting Maatschappelijk werk;
- Advies en Meldpunt Kindermishandeling;
- Autisme team;
- Andere vormen van speciaal onderwijs;
- Stichting jeugdbescherming;
- Schoolbegeleidingsdienst.

Door zowel ouders als leerkrachten te betrekken bij de behandeling van het advies, door hen adviezen en tips te geven, werkt behandelen op scholen goed. Ouders moeten er altijd bij betrokken worden. Met hen wordt het vervolg op het onderzoek en het eventuele handelingsplan besproken. De behandelingsverloop moet worden geëvalueerd. De leerkracht moet betrokken worden bij de behandeling, zodat de tips die worden gegeven in de les kunnen worden gebruikt.

Het zorgteam kan bestaan uit verschillende leden. Op de volgende bladzijden worden de rollen van deze leden besproken. (Chr. SBO de Twine, 2012)

Rollen van de orthopedagoog

- Verwerken van formulieren en schoolvragenlijsten
- Pedagogische en didactische begeleiding geven aan leerlingen
- Voortgangsgesprekken voeren met leerkrachten
- Diagnostisch onderzoek: advisering – behandeling en begeleiding
- Afsluitingsonderzoeken
- Afnemen van schoolvorderingsonderzoek voor de schoolverlaters
- Advies geven bij het opstellen van handelingsplannen
- Onderzoeken bespreken met ouders. (Chr. SBO de Twine, 2012)

Rollen van de maatschappelijk werker

- Voeren van gesprekken met leerlingen en ouders
- Hulp bieden bij aanmelding nieuwe leerlingen
- Afleggen van huisbezoeken bij nieuwe leerlingen en bij leerlingen waarvan bekend is geworden dat erin de thuissituatie problemen zijn ontstaan – rapporteren naar het zorgteam
- Contacten onderhouden met hulpinstellingen. (Chr. SBO de Twine, 2012)

Rollen van de directielid

- Voert taken uit volgens het managementstatuur dat is vastgesteld door het bestuur van de vereniging. (Chr. SBO de Twine, 2012)

Rollen van de psychologisch assistent

- Testen van leerlingen
- Op peil houden leerlingendossier
- Verslaglegging zorgteam
- Rollen van de schoolarts
- Gezondheidsonderzoeken
- Telefonisch spreekuur
- Onderzoek op verzoek
- Hygiëne en veiligheid
- Gezondheidsbevordering. (Chr. SBO de Twine, 2012)

Rollen van de interne begeleider

- Verzorgen aanmelding bij zorgteam
- Verwerken van gegevens en verslagen naar het dossier
- Deelnemen in het opstellen van een individueel handelingsplan of een groepshandelingsplan
- Voeren van voortgangsgesprekken met ambulante begeleiders
- Onderhouden van contacten tussen leerkrachten en ondersteuners
- Terugkoppelen van de adviezen van het zorgteam naar de leerkrachten
- Deelname aan gesprekken tussen leerkrachten/zorgteam en ouders
- Hulp bij onderhouden van contacten met hulpverleningsinstellingen
- Verzamelen van gegevens en informatie t.b.v. het zorgteam. (Chr. SBO de Twine, 2012)

1.2.5 Logopedist

Op scholen kan er ook een logopedist werkzaam zijn. Deze screent de leerlingen op de mondelinge vaardigheid en eventuele spraakbelemmeringen. Als het noodzakelijk voor een leerling is dan kan een leerling logopedie ontvangen. In groepsverband gaat het vooral om leerlingen die door de geringe taalvaardigheid tegen beperkingen aanlopen. Een logopedist houdt zich bezig met:

- Stem
- Spraak
- Taal
- Gehoor
- Afwijkende mondgewoonten
- Eet- en drinkproblemen. (Chr. SBO de Twine, 2012)

Ook kan een logopedist dyslexie onderzoek verzorgen. Leerlingen worden getest op het gebied van dyslexie. De logopedist geeft adviezen aan betrokken leerkrachten over het omgaan met deze dyslexieproblemen. Taken van een logopedist zijn:

- Overleg met logopedist van toeleverde scholen of praktijk
- Screenen van nieuwe leerlingen
- Geven van groepstrainingen
- Onderzoek naar spraakbelemmeringen en mondelinge taalvaardigheid
- Onderzoek naar dyslexie
- Verwerken van gegevens en dit communiceren met de IB-ers en de leerkrachten
- Onderzoek doen naar mogelijke hulpmiddelen die te gebruiken zijn bij het onderwijs aan dyslectische leerlingen – advisering leerkrachten. (Chr. SBO de Twine, 2012)

1.3 Zorg in het algemeen op uitvoering niveau

1.3.1 Leerlingvolgsysteem (LVS)

De Wet op het primair onderwijs (WPO) stelt een leerlingvolgsysteem verplicht. In dit systeem worden de resultaten van toetsen, hulpprogramma's en overige belangrijke informatie opgeslagen.

Met een leerlingvolgsysteem (LVS) kun je de ontwikkeling van de kinderen volgen.

Het systeem heeft drie functies:

- **Communicatie**

Informatie over het kind kan met een LVS gemakkelijk worden uitgewisseld en overgedragen tussen leerkrachten onderling, ouders, interne begeleiders en een remedial teacher.

- **Ondersteuning van het onderwijs**

De informatie uit het LVS geeft aanwijzingen over het verloop van het ontwikkelings- en leerproces van kinderen en aanknopingspunten om gesignaleerde problemen aan te pakken.

- **Kwaliteitszorg**

Het LVS geeft informatie over de kwaliteit van het onderwijs en aanknopingspunten om die kwaliteit te verhogen. (Eijkeren, 2005)

In alle groepen wordt gewerkt met het leerlingvolgsysteem. Leerlingen worden op vaste momenten, twee of drie keer per jaar getoetst. Zo wordt er op tijd gezien dat een leerling extra aandacht en zorg nodig heeft. De kinderen moeten systematisch en goed worden geobserveerd.

In het leerlingvolgsysteem kun je ook vinden hoe er in de loop van de jaren met een leerling is gewerkt. Er staat in welke afspraken er in het leerlingoverleg zijn gemaakt, wat er is gedaan aan een leerachterstand of een leerprobleem. Je kunt erin vinden welk handelingsplan is opgesteld en hoe dat in de praktijk is uitgevoerd.

Een school mag zelf weten welk leerlingvolgsysteem hij gebruikt. Hij mag ook een eigen systeem gebruiken, maar de meeste scholen kiezen een van de systemen die landelijk zijn ontwikkeld. Deze zijn methodeonafhankelijk. (Eijkeren, 2005)

1.3.2 Handelingsplan

Een handelingsplan is een document waarin staat beschreven wat de school met een leerling wil bereiken, op welke manier de school dat zal doen en wanneer ze resultaat verwachten (onderwijsdoelen). Als een kind het gewenste niveau heeft bereikt of de gewenste stap in zijn ontwikkeling heeft gezet, wordt het handelingsplan bijgesteld. Een handelingsplan wordt vaak opgesteld door een deskundige, in overleg met de leerkracht. De ouders van het kind worden betrokken bij de opstelling van zo'n handelingsplan.

Een handelingsplan is verplicht, zowel in het regulier als in het speciaal (basis)onderwijs. (www.nko-50tien.nl, 2012). Handelingsplannen kunnen per school verschillen. Dit komt omdat elke school zelf een format bepaald voor het handelingsplan. De inhoud van het handelingsplan staat vast.

Doel van een handelingsplan

Een handelingsplan heeft als doel om de ontwikkeling van een leerling te begeleiden en vaardigheden of gedrag van een leerling te verbeteren, zodat hij of zij de onderwijsdoelen kan halen. Een gerichte en individuele aanpak kan daarbij helpen. Door middel van een handelingsplan wordt systematisch gewerkt aan het verbeterpunt. Bij het opstellen van het handelingsplan worden doelen geformuleerd. Aan die doelen wordt gewerkt. (www.recwest.nl, 2012)

Inhoud handelingsplan

In een handelingsplan staat in elk geval:

- het niveau van het kind;
- de onderwijsdoelen die de school voor een kind wil bereiken;
- welke maatregelen de school neemt om die doelen te bereiken;
- hoe de extra uren begeleiding die een kind krijgt worden ingezet;
- welke externe deskundigen de school inschakelt;
- welke eventuele speciale voorzieningen de school treft;
- de manier waarop de school de vorderingen van een kind volgt en registreert.

(www.rijksoverheid.nl/passend-onderwijs)

1.3.3 Groepsplan

Van een leerkracht wordt verwacht dat er wordt gewerkt met passend onderwijs. Hierdoor werkt een leerkracht met differentiatie en is er veel aandacht voor individuele leerlingenzorg. Doordat je vaak met verschillende niveaugroepen werkt kan het moeilijk zijn om het overzicht te behouden over het niveau van de groep in het algemeen. Een groepsplan biedt hiervoor structuur. Het is een organisatiemiddel dat tegemoet komt aan de doelen voor kinderen in een groep.

In een groepsplan ga je uit van de hele groep. Op deze manier kan je precies zien welke leerlingen uitvallen bij de doelen die je bedacht hebt voor de groep. De doelen worden bepaald op grond van toets- en observatiegegevens. (www.ijsselgroep, 2012 & www.meuleveld.nl, 2012)

1.3.4 Rapportage naar ouders

Rapportage van leerlingen is een belangrijk onderdeel in de zorg van leerlingen. De rapportage geeft een stand van zaken weer, is een verantwoording van de leerkracht over de leerling. Alle informatie richting ouders verloopt in eerste instantie via de leerkracht. Vaak worden er minimaal twee keer per jaar leerresultaten besproken met ouders tijdens de kijk-/praatavonden. Ook krijgen leerlingen op scholen vaak één of twee keer per jaar een rapport mee naar huis of vinden er huisbezoeken plaats. In overige situaties waarin contact met ouders nodig is, worden vaak wel tussentijdse afspraken gemaakt. (www.ijsselgroep.nl, 2012)

1.3.5 GIP-model

De term GIP betekent Groepsgericht en Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht. Het GIP-model werd ontwikkeld voor het speciaal onderwijs. Kern van de aanpak is dat er steeds wordt toegewerkt naar meer tijd voor gepland handelen van de leerkracht, het vergroten van de mogelijkheden om binnen de groep te differentiëren en een toenemende zelfstandigheid van de leerling voor het plannen van zijn eigen werk en het beoordelen van zijn eigen gedrag. Leerlingen moeten leren om eerst zelf problemen op te lossen. De leerlingen moeten minder afhankelijk worden van de leerkracht. (de Twine, 2011/2012)

1.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is het algemeen beleid van het speciaal (basis)onderwijs beschreven. De geschiedenis is aan bod geweest en daarbij de veranderingen in het speciaal basisonderwijs. Ook de rollen die bij zorg horen zijn beschreven. Dit algemene hoofdstuk geeft een beeld over de ontwikkelen van het speciaal (basis)onderwijs in de afgelopen jaren en van nu. De volgende hoofdstukken gaan dieper op het onderwerp van de scriptie in.

Hoofdstuk 2 meer- en hoogbegaafdheid

In hoofdstuk 2 gaat het over meer- en hoogbegaafdheid. Allereerst worden de verschillende modellen beschreven over meer- en hoogbegaafdheid en daarbij de betekenis van de modellen. Renzulli en Mönks, Span en Nelissen en Heller zijn de namen die bij de modellen horen. Ook de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen worden beschreven.

Daarna is er een paragraaf over de typen hoogbegaafde leerlingen, hierin worden de verschillende (hoogbegaafde) leerlingen uitgelegd.

Onderpresteren is het volgende onderwerp wat bij meer- en hoogbegaafdheid past. Hier worden de categorie leerlingen besproken die onder het niveau scoren, zij willen niet opvallen door de hoge intelligentie.

Als laatste onderwerp komt verrijken aan bod, de definitie van verrijken en op welke manieren er verrijking plaats kan vinden worden in deze paragraaf beschreven. Bepaalde randvoorwaarden zijn nodig om de verrijkingsstof voor hoogbegaafde leerlingen te kunnen toepassen.

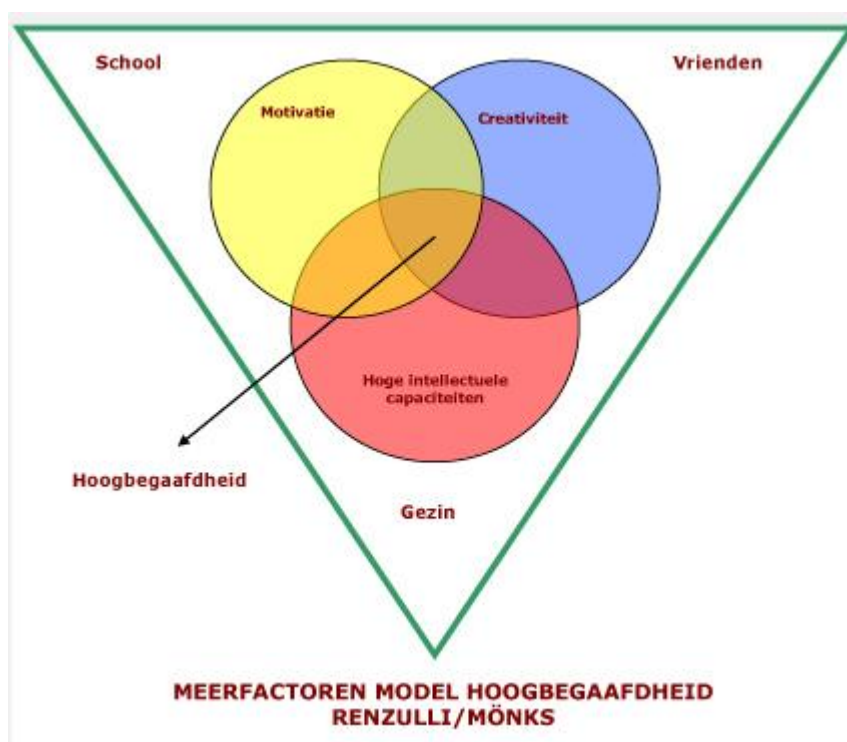
Dit hoofdstuk sluit aan bij de leerlijn levelwerk. Levelwerk is bestemd voor de meer- en hoogbegaafde leerling en daarom is dit hoofdstuk tot stand gekomen. De theorie over meer- en hoogbegaafdheid moet eerst worden beschreven voordat er met levelwerk gewerkt kan worden.

2.1 (Hoog)begaafdheid

2.1.1 Het triadisch model van Renzulli en Mönks

Het triadisch model van Renzulli en Mönks is een model waarin wordt weergegeven dat er naast een hoge intelligentie ook nog andere factoren van belang zijn om te kunnen spreken van hoogbegaafdheid. De kenmerken van een kind zijn motivatie, creativiteit en de factoren in de omgeving (gezin, school en peers) deze bepalen mede of de hoge intelligentie uiteindelijk tot uiting komt als hoogbegaafdheid. Peers zijn de groepen waar je aan deelneemt. Hoogbegaafdheid kan zich ontwikkelen bij een goed samenspel tussen de zes factoren. Een voorwaarde hiervoor is de sociale competentie van het kind. Dit zorgt ervoor dat er een effectieve interactie tussen het kind en de omgeving ontstaat.

Renzulli en Mönks zijn van mening dat er pas sprake is van hoogbegaafdheid wanneer dit model zich manifesteert in de bijzondere prestaties van het kind. (Drent & van Gerven, 2002)



Figuur 2.1 het triadisch model van Renzulli en Mönks. (Drent & van Gerven, 2002)

Volgens Wolters, P. (2009) voor het selecteren van hoogbegaafde leerlingen wordt de definitie gebruikt, zoals die door Renzulli, een Amerikaanse specialist hoogbegaafdheid, in 1978 is geformuleerd: 'Hoogbegaafde leerlingen worden gekenmerkt door hun interactie op taakgerichtheid en/of motivatie, creatieve vermogens en bovengemiddeld intellectueel niveau.'

2.1.2 Het constructivistisch model van Span en Nelissen

Span en Nelissen hebben in het jaar 2000 constructivistische opvattingen bedacht. De visie van Span en Nelissen legt sterk de nadruk op de prestaties van een hoogbegaafde leerling en de eigen rol die de leerling speelt bij het ontwikkelen van zijn begaafdheid. Span en Nelissen zeggen dat je pas van hoogbegaafdheid kan spreken wanneer een leerling regelmatig en gedurende een lange periode op een hoog niveau prestaties levert. De prestaties moeten gaan over een breed terrein (muziek, sport, sociale vaardigheden) en niet alleen over een specifiek terrein (bijvoorbeeld schoolprestaties). Ook zeggen Span en Nelissen dat er een sterke exploratiedrang nodig is om hoogbegaafde leerling te kunnen zijn.

Span en Nelissen zijn van mening dat er behalve invloed van aanlegfactoren en omgevingsfactoren, vooral de eigen inspanning van de leerling hoge prestaties geeft op een hoogbegaafd niveau.

Hoogintelligente kinderen beschikken over een bepaald potentieel; pas wanneer dit potentieel wordt gebruikt en uitgebuit kan een kind uitgroeien tot een hoogbegaafde leerling.

Als hoogbegaafde leerlingen willen uitblinken in hun (leer)prestaties dan zullen ze dagelijks moeten inzetten voor de taken. Deze inzet zullen de leerlingen alleen laten zien als zij daar iedere keer in geprikkeld en uitgedaagd worden. (Drent & van Gerven, 2002)

2.1.3 Het multifactorenmodel van Heller

Het model van Heller is een samenhang tussen het Triadisch model van Renzulli en Mönks en de theorieën over Meervoudige Intelligentie van de Amerikaanse psycholoog Howard Gardner.

Eind jaren '70, begin jaren '80 ontwikkelde Howard Gardner zijn theorie over de Meervoudige Intelligentie. In zijn theorie heeft hij acht vormen van intelligentie ontwikkeld, namelijk:

1. Taalkundige intelligentie
2. Logisch- mathematisch intelligentie
3. Ruimtelijke intelligentie
4. Muzikale intelligentie
5. Lichamelijke intelligentie
6. Interpersoonlijke intelligentie
7. Intrapersoonlijke intelligentie
8. Naturalistische intelligentie

Howard Gardner gaat er vanuit dat ieder mens in aanleg over al deze intelligenties beschikt, alleen worden niet alle intelligenties even sterk ontwikkeld. Vaak gaan meerdere intelligenties samen bij het ontwikkelen van de intelligenties. (Drent & van Gerven, 2002)

Heller definieert dat hoogbegaafdheden hun talent niet in de vorm van uitzonderlijke prestaties, maar dat de hoogbegaafden makkelijker door middel van de stimulerende omgeving tot prestaties komen dan gemiddeld begaafde leerlingen.

Volgens Heller is er een dynamiek tussen begaafdheidsfactoren, niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingsfactoren. Wanneer er sprake is van dynamiek tussen deze factoren dan leidt dit tot prestaties op hoogbegaafd niveau op een of meer prestatiegebieden die Gardner onderscheidt.

In het multifactorenmodel onderscheidt Heller zeven begaafdheidfactoren, alleen zijn er slechts vijf in het Nederlands vertaald. Deze begaafdheidsfactoren zijn relatief onafhankelijk van elkaar.

In het multifactorenmodel beschrijft Heller de volgende factoren:

Begaafdheidsfactoren:

- Intellectuele capaciteiten
- Muzikaliteit
- Creativiteit
- Sociale competentie
- Psychomotorische vaardigheden

Persoonlijkheidsfactoren:

- Prestatie/motivatatie
- Stressgevoeligheid
- Werk- en leerstrategieën
- Regulatievaardigheden
- Zelfvertrouwen/faalangst

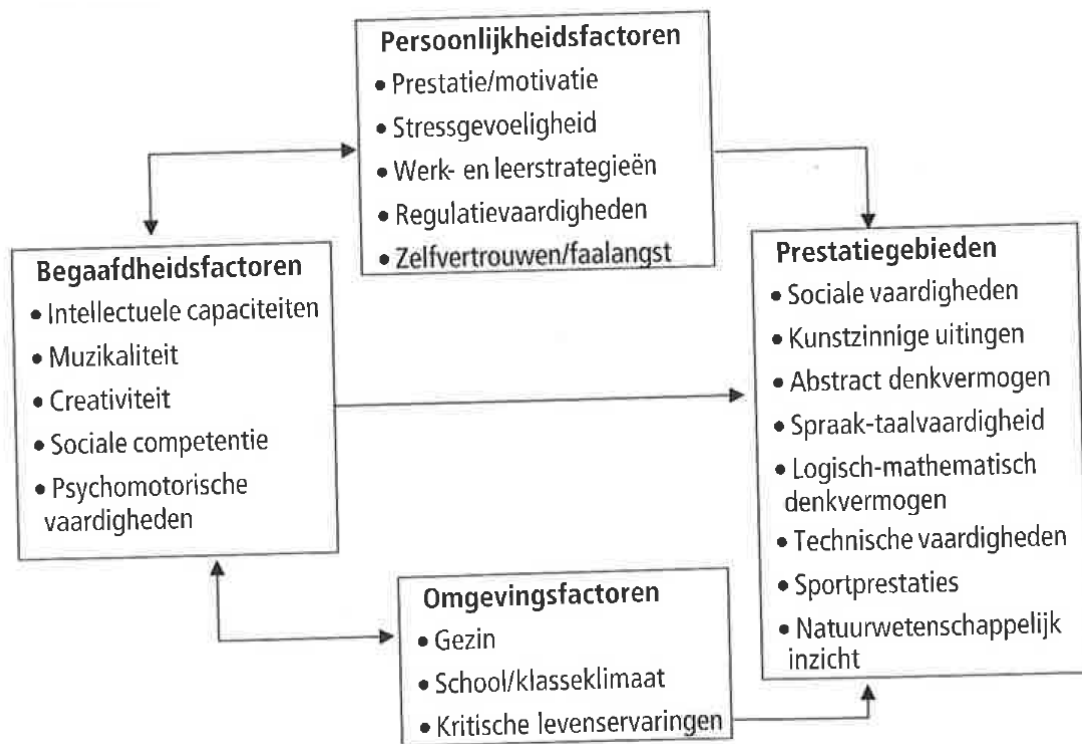
Prestatiegebieden

- Sociale vaardigheden
- Kunstzinnige uitingen
- Abstract denkvermogen
- Spraak-taalvaardigheid
- Logisch-mathematisch denkvermogen
- Technische vaardigheden
- Sportprestaties
- Natuurwetenschappelijk inzicht

Omgevingsfactoren:

- Gezin
- School/klassenklimaat
- Kritische levenservaringen. (Drent & van Gerven, 2002)

Hieronder in figuur 2.2 is er een dynamiek tussen de verschillende factoren. De factoren staan met elkaar in verband en hebben invloed op de prestatiegebieden. Een individu is met zijn/haar intelligentie nooit slechts op één gebied sterk, maar op alle gebieden bovengemiddeld en op sommige gebieden zelfs uitzonderlijk presteert. (Drent & van Gerven, 2002)



Figuur 2.2 het multifactorenmodel van Heller. (Drent & van Gerven, 2002)

2.1.4 Kenmerken (hoog)begaafde leerlingen

Één van de belangrijkste kenmerken van hoogbegaafdheid is de hoge intelligentie. Wanneer een leerling een IQ-score heeft van 115-130 punten wordt er gesproken dat deze leerling kan presteren op begaafd niveau. Leerlingen die een IQ-score hoger hebben dan 130 punten, wordt er gesproken over prestaties op hoogbegaafd niveau. Over het algemeen kan gesteld worden dat er op dergelijke jonge leeftijd geen conclusies getrokken kunnen worden over de mogelijke begaafdheid van een leerling. Echter kunnen de kenmerken die zich vanaf de kleuterleeftijd bij hoogbegaafde leerlingen steeds scherper worden afgetekend. Deze kenmerken worden onderscheiden in leereigenschappen en persoonlijkheidseigenschappen.

De leereigenschappen gaan samen met een hoge intelligentie en de combinatie van de leereigenschappen en de persoonlijkheidseigenschappen. De mate waarin de persoonlijkheidseigenschappen voorkomen hangt sterk af van het karakter van de mens. Hier worden de leereigenschappen en persoonlijkheidseigenschappen beschreven:

Leereigenschappen:

- Is snel van begrip.
- Maakt grote denk- en leerstappen.
- Beschikt over een goed geheugen.
- Heeft een brede algemene interesse en kennis.
- Beschikt over een groot probleemoplossend vermogen.
- Is in staat nieuwe kennis te integreren met oude kennis.
- Beschikt over een groot analytisch vermogen. (Drent & van Gerven, 2002)

Persoonlijkheidseigenschappen:

- Is taalvaardig en kan spelen met taal.
- Komt met creatieve en originele oplossingen.
- Is geestelijk vroegrijp.
- Houdt van uitdagingen.
- Beschikt over een groot doorzettingsvermogen.
- Is op een gezonde manier perfectionistisch ingesteld.
- Is veelal een intuïtieve denker.
- Heeft behoefte aan een hoge mate van autonomie.
- Beschikt over het vermogen tot (zelf) reflectie.
- Is sociaal competent. (Drent & van Gerven, 2002)

Hoogbegaafde leerlingen:

Dit zijn leerlingen die gemotiveerd en creatief bezig zijn en daarbij hebben ze een IQ van 130 of hoger.

Meerbegaafde leerlingen:

Meerbegaafde leerlingen halen goede cijfers op school en hebben (gedeeltelijk) dezelfde eigenschappen als hoogbegaafde leerlingen, maar deze leerlingen hebben een lager IQ dan hoogbegaafde leerlingen. (Irene Pouderoijen, 2009)

2.2 Typen hoogbegaafde leerlingen

2.2.1 Profielen hoogbegaafde leerlingen

Betts & Neihart hebben in 1988 een indeling gemaakt in de typen hoogbegaafde leerlingen.

Afhankelijk van de wijze waarop het kind zich ontwikkelt, ontstaan er verschillende typen van hoogbegaafde leerlingen. (van der Molen, 2005)

Hier worden de zes typen van hoogbegaafde leerlingen omschreven:

1. De succesvolle leerling

Veel van de hoogbegaafde leerlingen vallen onder dit type. Ze zijn herkenbaar in het hoogbegaafd zijn, omdat deze leerlingen goed leren en ze halen hoge scores op toetsen. De leerlingen proberen te voldoen aan de verwachtingen van de leerkrachten en de ouders en zijn sterk afhankelijk van een bevestiging, het zijn geen zelfstandige leiders. Vaak slaat de verveling toe op school wanneer er weinig aandacht wordt besteed aan verdieping van de leerstof. Deze leerlingen lopen het gevaar om over-perfectionistisch te worden, doordat ze weinig voldoende intellectueel uitgedaagd worden. (van der Molen, 2005)

2. De uitdagende leerling

Deze leerlingen worden vaak niet als hoogbegaafde leerlingen herkend. Ze zijn zeer creatief. Het gedrag van dit soort type leerling is sarcastisch en ze stellen regels ter discussie. Omdat ze niet gauw herkent worden als hoogbegaafde leerlingen, krijgen de leerlingen een laag zelfbeeld. Dit komt mede door frustraties. Sociaal gezien kunnen zij door hun spontaniteit en gevoel voor humor best populair zijn, maar in de klas verstoren ze regelmatig de lessen. Deze leerlingen hebben belang bij meer uitdaging en begeleiding op zowel cognitief als op sociaal vlak. (van der Molen, 2005)

3. De onderduikende leerling

Meer meisjes dan jongens vallen onder dit type hoogbegaafdheid. Kenmerkend voor deze groep leerlingen is dat ze de hoogbegaafdheid verbergen. Ze willen zo onopvallend zijn in de groep.

Deze leerlingen zijn onzeker en ze voelen zich bang.

Het aanbieden van – maar niet verplichten tot- speciale activiteiten kan soms bijdragen aan verandering. (van der Molen, 2005)

4. De drop-out leerling

Leerlingen die laat worden geïdentificeerd als hoogbegaafde leerling vallen in deze groep. Ze hebben gevoelsmatig geen binding met het schoolsysteem. Omdat deze leerlingen zich afgewezen en verwaarloosd voelen, zien we bij hen depressief en teruggetrokken gedrag. Om deze leerlingen te motiveren is het handig om activiteiten van niet traditionele leerervaringen te bieden. (van der Molen, 2005)

5. Het dubbel gelabelde leerling

Deze leerlingen zijn niet alleen begaafd, maar hebben ook leer- of gedragsproblemen. doordat deze leerlingen moeten leven met een handicap zullen ze niet gauw als hoogbegaafd herkend worden. Leerlingen uit deze groep zijn vaak ongeduldig en vertonen verschijnselen van stress.

Het is belangrijk dat deze leerlingen worden uitgedaagd op hun sterke kanten.

(van der Molen, 2005)

6. De zelfstandige leerling

Kenmerkend voor deze leerlingen zijn succesvol, hebben een goed zelfbeeld en zijn in staat risico's te nemen. Deze leerlingen zijn zich bewust van de mogelijkheden en kunnen ook nieuwe mogelijkheden voor zichzelf creëren. In feite is dit de ideale hoogbegaafde leerling: de leerling die zelfstandig en zelfsturend is. (van der Molen, 2005)

Deze typen hoogbegaafde leerlingen zijn geen profielen voor het leven. Een hoogbegaafde leerling kan door middel van begeleiding veranderen in positieve of negatieve zin. Voor een leerling is het belangrijk dat de belemmeringen uit de weg worden gehaald, zodat zij/hij zich kunnen ontwikkelen. (van der Molen, 2005)

2.3 Onderpresteren

2.3.1 Vormen van onderpresteren

Onderpresteren betekent langdurig minder presteren dan wat op basis van de aanwezige mogelijkheden verwacht mag worden. Er worden twee vormen van onderpresteren onderscheiden:

1. Presteren binnen het groepsgemiddelde, maar onder de eigen capaciteiten.

Deze leerlingen passen zich aan het niveau van de groep aan. Zij willen niet dat er een uitzonderingspositie ontstaat, deze leerlingen zorgen voor een gemiddeld resultaat. Maar ze kunnen wel hun leergedrag veranderen in een andere leersituatie. Eigenlijk 'verraden' ze zichzelf bij de creatieve en probleemoplossende opdrachten. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

2. Het presteren onder het groepsgemiddelde.

Volgens Pluymakers en Span (1999) worden deze leerlingen als volgt beschreven: "Dit soort leerlingen vertonen kenmerken als minderwaardigheidsgevoelens, wantrouwen en onverschilligheid. Ze voelen zich hulpeloos en nemen daarom geen verantwoordelijkheid voor wat ze doen. Daarbij willen ze zelfstandig zijn en wordt er verzet getoond tegen de invloed van ouders en leerkrachten. Ze hebben een afkeer gekregen van intellectuele prestaties en hebben daarbij een slechte werkhouding. De taken worden niet afgemaakt, het ontbreekt aan zelfdiscipline. De oorzaken van dit type onderpresteren liggen vooral buiten de school".

Onderpresteren wordt naast het te weinig differentiatie in de hand gewerkt door twee factoren in de school:

- Leerlingen die onderpresteren hebben vaak een negatieve houding ten opzichte van de school. Een oorzaak hiervan kan zijn dat er negatieve houdingen zijn bij de onderpresteerders en de ouders, dit kan een gevolg zijn van teleurstelling in de school. De school heeft dan verzuimd aan de onderwijsbehoeften van de leerling. Hierdoor is de leerling gedemotiveerd geraakt. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

- Het Three- Times- Problem (Freeman, 1991) kan ook een factor zijn voor het onderpresteren. Het is gebruikelijk dat de leerkracht drie keer dezelfde dingen zegt: de voorkennis activeren, nieuwe leerstof geïntroduceerd en vat de leerkracht de nieuwe leerstof samen. Begaafde leerlingen weten bij de eerste stap al wat de bedoeling is. Daardoor gaat de begaafde leerling zich vervelen en wordt het gedemotiveerd. Doordat de leerling niet meer luistert naar de instructie, loopt de leerling het risico een gedeelte van de vervolginstructie te missen. De begaafde leerlingen weten van zichzelf dat ze slim zijn en toch hebben ze een achterstand in vergelijking met de groepsgenoten. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

- Een derde factor is leerkrachtvariabelen.

Als een leerkracht niet de begaafde leerlingen signaleert en aanpassing eisen aan de groepsnorm, hebben de leerkrachten onderpresteren in de hand. Creatieve leerlingen hebben een voorkeur die een beroep doen op het denken. Terwijl het schools leren is gebaseerd op stap-voor-stap leren. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

2.4 Verrijking

2.4.1 Definitie verrijken

Leerlingen leren daadwerkelijk iets bij verrijkingsonderwijs. Van der Molen (2005) zegt dat het niet over meer werk gaat, maar over inhoudelijk echt ander werk.

Verrijkingsonderwijs is te verdelen in twee subcategorieën.

1. Verbredingstof

Dit is leerstof die een aanvulling op de kerndoelen van het basisonderwijs vormt. Dit kunnen vakken zijn zoals; vreemde talen, computervaardigheden.

2. Verdiepingsstof

Hier gaat het om leerstof wat verdieping van de reguliere leerstof vormt en waardoor een leerling over een bepaald onderwerp meer kennis en vaardigheden opdoet.

Alle leerlingen in een groep komen in aanmerking voor verrijkingsonderwijs. Verrijking is niet alleen handig en nuttig voor hoogbegaafde leerlingen, maar ook voor leerlingen die snelle beheersing van de stof laten zien. (van der Molen, 2005)

2.4.2 Verrijking in de planning

Compacting is een manier om de tijd die er is in de klas effectief te gebruiken. De leerkracht maakt voor de leerling een basispakket dat de leerling moet beheersen. De onnodige oefen-/herhalingsstof uit de reguliere methoden worden overgeslagen. Zie ook hoofdstuk 5.1.6 het envelopmodel over compacten.

Compacting en verrijking zijn niet los van elkaar te gebruiken. Want de overblijvende leerstof moet wel interessant zijn voor de hoogbegaafde leerlingen.

Het is belangrijk dat er leerstof op niveau wordt aangeboden, dit kan op de volgende manieren bereikt worden:

- **Didactische voorsprong op een bepaald leergebied**
Op dat leergebied kan er onnodige herhaling- en oefenstof worden overgeslagen. Een hoogbegaafde leerling maakt een deel van de reguliere stof. De leerkracht kan hierdoor volledig zicht houden op het leerproces. Hoogbegaafde leerlingen moeten wel stof maken wat al beheerst wordt.
- **Geringe didactische voorsprong**
Leerkrachten kunnen de eindtoets aan het begin afnemen bij de leerlingen. De onvoldoende categorieën moeten in de instructie worden besproken en de voldoende onderdelen kunnen worden overgeslagen. De vrijgekomen tijd kan worden benut met verrijking. Ook bij dit onderdeel houdt de leerkracht een goed overzicht van het leerproces.
- **Grote didactische voorsprong**
Het kan zijn dat een leerling een grote voorsprong heeft dan andere leerlingen in de groep. De leerling kan dan zelfstandig werken op het eigen niveau of doet tijdens instructielessen mee met hogere groepen. De verwerking op de stof kan dan in de eigen groep worden gemaakt.
De leerkracht moet in dit onderdeel goed overleg voeren met de andere groepsleerkracht. De leerling kan meepraten in de lessen over de instructie, alleen kan het zich wel eenzaam gaan voelen doordat er een uitzonderingspositie ontstaat. Ook hier moet worden opgepast voor te veel herhaling. (van der Molen, 2005)

Er zijn een aantal randvoorwaarden nodig om de verrijkingsstof voor de hoogbegaafde leerlingen toe te passen.

- **Klassenorganisatie**
Om aandacht te kunnen besteden aan individuele leerlingen moet er een goede klassenorganisatie zijn. Door zelfstandig werken toe te passen in de klas is er veel tijd vrij om aandacht aan individuele leerlingen te besteden.

- Methoden
Niet bij alle methoden kan er gebruik gemaakt worden van compacten. De school zal dan zelf een richtlijn moeten geven.
- Houding van de leerkracht
Het is van belang dat hoogbegaafde leerlingen kunnen werken in de klas. Ook hebben hoogbegaafde leerlingen uitdaging, veiligheid en ondersteuning nodig van zowel leerkrachten als ouders. Hoogbegaafde leerlingen moeten ook betrokken worden bij de planning van de verrijkingsstof. De stof kan volgens de leerkracht geschikt zijn, maar dat wil niet gelden voor de leerlingen.
- Houding hoogbegaafde leerling
Duidelijke afspraken moeten er gemaakt worden over het af te leveren werk. Daarbij moet de hoogbegaafde leerling een zekere mate van zelfstandigheid hebben.
- Leerstofplanning
Een planning is noodzakelijk, er moet een langetermijnplanning voor de reguliere stof aanwezig zijn en een kortetermijnplanning voor de verrijkingsstof. (van der Molen, 2005)

2.5 Conclusie

Hoofdstuk 2 is gekoppeld aan meer- en hoogbegaafdheid. De algemene aspecten over meer- en hoogbegaafdheid zijn in dit hoofdstuk geschreven. Op de vraag welke kenmerken hebben meer- en hoogbegaafde leerlingen? Kan worden gezegd dat een hoogbegaafde leerling een hoge intelligentie heeft (boven een IQ van 130), snel van begrip is en maakt grote denk- en leerstappen, heeft een probleemoplossend vermogen en een analytisch vermogen.

Onderpresteren hoort ook bij hoogbegaafdheid, de leerlingen die onder het niveau van eigen kunnen presteren.

De volgende hoofdstuk gaat over het signaleren en diagnosticeren van de meer- en hoogbegaafde leerlingen. Eerst moet je weten wat meer- en hoogbegaafdheid inhoud, voordat er gesignaleerd en gediagnosticeerd kan worden.

Hoofdstuk 3 signaleren en diagnosticeren

Dit hoofdstuk bestaat uit signaleren en diagnosticeren. In de eerste paragraaf worden de stappen voor het signaleren van hoog- en meerbegaafde leerlingen beschreven. Uit meerdere bronnen worden de algemene stappen uitgelegd. Na de stappen voor het signaleren, volgen de stappen voor het diagnosticeren voor hoog- en meerbegaafde leerlingen. Het diagnosticeren wordt uitgevoerd door de IB-er of de (groeps)leerkracht, maar in deze stappen hoort ook de verwijzing naar extern hulp.

Voor het signaleren en diagnosticeren horen ook protocollen. In dit hoofdstuk worden de verschillende protocollen uitgelegd.

Signaleren en diagnosticeren is nodig om te kunnen vaststellen welke leerlingen in de groep meer- of hoogbegaafd zijn. Daarbij hoort of een leerling levelwerk kan maken of in aanmerking komt voor extra werk. Dit aspect speelt op CBS de Rank een rol, wanneer wordt er levelwerk ingezet en wanneer extra werk?

3.1 Een structurele aanpak

3.1.1 Stappen signaleren

Bij het signaleren van hoog- en meerbegaafde leerlingen wordt er gekeken naar de behoefte van de leerlingen. Vaak blinken deze leerlingen in een bepaald vak of vakgebied uit. Door het op tijd te signaleren kunnen de leerlingen minder allerlei problemen gaan ontwikkelen dan wanneer het in een latere leeftijd wordt gesignaleerd.

Na het signaleren volgt het diagnosticeren. Er moet verder onderzoek worden gedaan naar het didactisch niveau van de leerling zodat er gekeken kan worden of het beeld dat uit de signalering naar voren is gekomen ook correct is. (van der Molen, 2005)

De signalering moet per definitie onder alle leerlingen plaatsvinden zodat er geen onderscheid wordt gemaakt en aan het begin van het jaar moet het worden toegepast. Het SI-DI protocol (zie hoofdstuk 4.1 SI-DI protocol) past dit ook toe, dit protocol gebruikt een formulier om in oktober af te nemen bij alle leerlingen. De leerlingen die daar op scoren volgen een vervolgtraject.

Van der Molen (2005) heeft het over verschillende fasen van signalering, het SI-DI protocol hanteert hier ook stappen voor (zie hoofdstuk 4.1 SI-DI protocol). (van der Molen, 2005)

Fase 1 signaleren uit verschillende bronnen

- Oudergesprek
- Leerkracht (observatie, signaleringsinstrument)
Door middel van een observatieschema/checklist kan worden gekeken naar schoolresultaten, werkhouding en werkverzorging.
- Didactische gegevens (schoolresultaten)
Toetsen van het LVS (LeerlingVolgSysteem) geven een beter beeld van de schoolprestaties dan methodetoetsen. Voor de onderpresteerders moet een aparte signaleringslijst worden ontwikkeld.
- Overige bronnen
Peuterspeelzaal, kinderopvang. (van der Molen, 2005)

Fase 2 conclusies trekken uit gegevens van fase 1

- Leerling is waarschijnlijk hoogbegaafd.
- Onvoldoende of tegenstrijdige gegevens over hoogbegaafdheid.
- Leerling is waarschijnlijk niet hoogbegaafd.

Fase 3 aanleiding tot verder diagnostisch onderzoek. (van der Molen, 2005)

3.1.2 Stappen diagnosticeren

Onder de leerlingen waar vragen over bestaan, die worden meegenomen in het diagnostisch onderzoek. Dit onderzoek kan worden uitgevoerd door de groepsleerkracht of door de intern begeleider. Om te kunnen vaststellen of een leerling een goede-, hoogintelligente- of een hoogbegaafde leerling is, wordt er gebruikt gemaakt van diagnostisch onderzoek.

Van der Molen (2005) gebruikt ook bij het diagnosticeren fasen.

Fase 1 het verzamelen van gegevens door intern onderzoek

- Ouders (gesprek, observatielijst)
Vanuit de signaleringsfase zijn al gegevens bekend. Nu is het van belang om diepgaander te praten en zoveel mogelijk gegevens te verzamelen of er sprake is van hoogbegaafdheid. Dit kan door middel van stap 2 oudergesprek bij hoofdstuk 4.1.6 van het SI-DI protocol.
- Leerkracht (observatielijst)
In een dergelijke observatielijst gaat het om de werkhouding, sociaal-emotionele competentie, begaafdheid en schoolvorderingen van de leerlingen. Het SI-DI protocol hanteert hier ook een formulier voor, zie hoofdstuk 4.1 SI-DI protocol.
- Didactisch onderzoek
Om het didactisch niveau te bepalen kan er worden gekeken naar toetsresultaten op meerdere onderdelen. Als er een vermoeden bestaat dat de toetsen niet het werkelijke niveau bepaalt van een leerling dan moet er worden doorgetoetst. Als er geen didactische voorsprong uit de resultaten komen dan wil dat nog niet zeggen dat de leerling niet hoogbegaafd is. Niet alle hoogbegaafde leerlingen hebben een didactische voorsprong.
(van der Molen, 2005)

Fase 2 conclusies trekken naar aanleiding van gegevens uit fase 1

Fase 3 verwijzing voor extern onderzoek

- Intelligentie onderzoek

Er is geen duidelijkheid of de leerling wel/niet hoogbegaafd is. De school wil graag informatie over het intelligentieprofiel.

- Uitgebreid psychodiagnostisch onderzoek

Leerling is waarschijnlijk niet hoogbegaafd, maar de school wil graag informatie over de oorzaken van het problematisch gedrag bij de leerling. Leerling is hoogbegaafd, maar men wil weten waarom de leerling storend gedrag vertoont of de school vermoedt dat de hoogbegaafde leerling een leerstoornis heeft.

- Overig gericht onderzoek

Als er sprake is van specifieke stoornissen, bijvoorbeeld: motoriek, spraakontwikkeling, visuele problemen of lichamelijke klachten. (van der Molen, 2005)

3.1.3 Werken vanuit een gemeenschappelijke visie

Het gebruik van een protocol is onvermijdelijk om aan te sluiten bij de mogelijkheden en de ontwikkelingsbehoefte van de leerlingen. Ook is dit wettelijk verplicht. Binnen alle scholen worden afspraken gemaakt en vastgelegd over het leerstofaanbod, pedagogisch- en didactisch handelen en het hanteren van de leerlijnen. Voor leerlingen met leermoeilijkheden, sociaal-emotionele problematiek als voor (hoog) begaafde leerlingen vraagt dit om signaleren, diagnosticeren, aanpak, verslaglegging en evaluatie. Voor het aanschaffen van een protocol moet de school weten wat de uitvoering van het protocol bij de gebruikers vraagt en welke consequenties dit met zich meebrengt. (van Gerven, 2009)

Om te komen tot een structurele aanpak binnen een school is het formuleren van een beleid een voorwaarde waaraan voldaan moet zijn. Een beleid dat op een school wordt ingevoerd zou een gemeenschappelijk visie moeten hebben, hierdoor wordt het beleid herkend en erkend. Het is dan ook van groot belang dat een school weet hoe je met hoogbegaafde leerlingen zou moeten werken en hoe je hier als team mee omgaat.

Een eerste stap om te bepalen wat voor beleid een school wil hanteren is het formuleren van de manier waarop een beleid wordt uitgevoerd. Beleid vraagt een inhoudelijke betrokkenheid van het team binnen een school. Wanneer er een vertegenwoordiging van leerkrachten uit alle groepen en de deskundigheid op het vlak van (hoog)begaafdheid en mogelijke betrokkenheid met het onderwerp zal de werkwijze en het implementatie van een protocol verhogen.

Een projectteam kan één keer per jaar het proces van de beleidsvorming doorlopen en dit ook overleggen met de rest van het team.

Beleidsontwikkeling heeft invloed op de omgang met (hoog)begaafde leerlingen in de school. Er worden keuzes gemaakt met betrekking tot de doelgroep, de wijze van signalering en diagnostiek, vervroegde doorstroming, aanpassing in de leerstof en bijzondere leerlingenzorg. Het gehele aantal keuzes die er worden gemaakt, worden in het schoolontwikkelingsplan vastgelegd en daarna wordt het geconcretiseerd in procedures en het hanteren van een protocol.

Scholen kunnen zelf kiezen uit instrumenten voor signaleren en diagnosticeren, ontwikkelen criteria voor vervroegde doorstroming, maken van keuze uit materialen voor verbreding, verdieping en verrijking en kiezen voor een organisatievorm. (van Gerven, 2009)

3.1.4 Protocollen

Wanneer dit boek is verschenen (handboek hoogbegaafdheid, Eleonoor van Gerven) zijn de volgende protocollen gangbaar: het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (van Gerven & Drent 2007), het SiDi R-protocol (De Bruin- de Boer & Kuipers 2004) en begaafdheid in beweging (MHR, Bodegraven). (van Gerven, 2009)

Het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH)

Het DHH is een protocol die bestemd is voor leerkrachten, remedial teachers en intern begeleiders. Het protocol bestaat uit vier modules: signalering, diagnostiek, leerlingbegeleiding en evaluatie. Dit protocol is een webbased computerprogramma die de gebruiker stuurt in de stappen die moet worden gezet bij het verzamelen van informatie en de interpretatie daarvan. Een belangrijke rol in DHH zijn de ouders en deze informatie is net zo belangrijk als van de groepsleerkracht. (van Gerven, 2009)

Het SI-DI protocol

Dit protocol is bestemd voor leerlingen van groep 1 t/m 8. Het is een gestructureerd signalerings- en diagnoseprotocol, zowel signalering en diagnostiek komen aan bod. Bij de signalering wordt er gekeken naar alle leerlingen. Daarna wordt er verder onderzoek gedaan bij de leerlingen die een positief signaal hebben gekregen uit de signaleringsfase. Het SI-DI protocol wordt uitgebreid beschreven in hoofdstuk 4. (van Gerven, 2009)

Begaafdheid in beweging

Dit protocol gaat uit van het kwadrantmodel. Dit model is op basis van begaafdheidsprofielen ontwikkeld die richting kunnen geven aan het praktisch handelen in het dagelijkse schoolpraktijk.

Om deze profielen te matchen bij begaafde leerlingen wordt gebruik gemaakt van een kwadrantladder: een identificatie- en inventarisatieprocedure in drie stappen.

Stap 1: eerst wordt er een globale schets gemaakt om de indicatie begaafd of intelligent te checken. Daarbij wordt er ook gekeken naar persoonsfactoren: motivatie-werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren.

Stap 2: op basis van gegevens in stap 1 de kwadranttekening wordt er een onderbouwde inschatting gemaakt. De kwadranttekening inventariseert en vergelijkt uitgebreid de mening van de betrokkenen (ouders- school- kind) op de volgende drie punten:

- Begaafdheidsfactoren
- Talent-accenten
- Schoolresultaten.

Stap 3: de kwadrantfoto schept het beeld uit de voorgaande stappen. (van Gerven, 2009)

3.2 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de stappen voor het signaleren en diagnosticeren beschreven. Bij het signaleren en diagnosticeren hoort een protocol, een protocol is verplicht op elke basisschool. Er zijn diverse protocollen geschreven, maar één protocol wordt uitgebreider beschreven in het volgende hoofdstuk. Signaleren en diagnosticeren is van belang om erachter te komen welke leerlingen meer- en hoogbegaafd zijn en dus levelwerk kunnen maken. Het SI-DI protocol wordt gehanteerd op CBS de Rank te Warffum en daarom gaat het volgende hoofdstuk over het SI-DI protocol.

Hoofdstuk 4 het SI-DI protocol

Het SI-DI protocol is een protocol om de meer- en hoogbegaafde leerlingen te kunnen signaleren. Dit protocol wordt gehanteerd op CBS de Rank.

In dit hoofdstuk worden alle stappen die moeten worden uitgevoerd om te kunnen signaleren en diagnosticeren beschreven. In de signaleringsfase wordt er gestart met een verkennend gesprek, daarna wordt er een groepsobservatie door de groepsleerkracht uitgevoerd, gevolgd door een gesprek met de ouders en gesprek met medeleerlingen.

Daarna wordt de diagnosefase beschreven met daarin het oudergesprek, het SI-BeL onderzoek en als afsluiting de diagnose uit andere bronnen.

Zoals het vorige hoofdstuk de signaleringsfase en diagnosefase wordt beschreven uit meerdere bronnen, wordt in dit hoofdstuk dieper op het SI-DI protocol ingegaan.

Daarom is dit hoofdstuk toegevoegd aan de scriptie.

4.1 SI-DI protocol

4.1.1 Signalering en diagnose in groep 4 t/m 8

De signalering en diagnose van meer- en hoogbegaafde leerlingen in de groepen 4-8 vindt plaats in een aantal stappen.

Signaleringsfase

Stap 1. A = het verkennend gesprek

Stap 1. B = de groepsobservatie

Stap 1. C = nominatie door ouders

Stap 1. D = nominatie door medeleerlingen

Diagnosefase

Stap 2. = het oudergesprek

Stap 3. = het SI-BeL onderzoek

Stap 4. = Diagnose uit andere bronnen

Uitvoeringsfase

Stap 5. = plan van aanpak

Grotendeels kunnen de stappen uitgevoerd worden door de groepsleerkracht. Wel is het van belang dat elke stap in overleg met de IB-er wordt genomen. (de Bruin –de Boer & Kuipers, 2001)

4.1.2 Stap 1A het verkennend gesprek

Deze stap zal de directeur van een basisschool uitvoeren. Bij overplaatsing van een leerling van de ene naar de andere school, is het belangrijk om een goed beeld te hebben van de ontwikkeling van deze leerling. Er zijn twee manieren om de gegevens van de leerling te krijgen: door de ouders of het onderwijskundig rapport van de vorige school.

Om na te gaan of er eventueel sprake is van meer- of hoogbegaafdheid is het gewenst om in een kort tijdsbestek de juiste vragen te stellen. In dit protocol hebben ze ervoor gekozen om te starten met een verkennend gesprek en dit gesprek kan gevoerd worden door de (adjunct-) directeur, IB-er of door de groepsleerkracht.

Wat het niveau is van de leerling wordt gevraagd in een gesprek met de ouders. Door middel van voorbeelden te vragen kan er een voorlopige indicatie van hoogbegaafdheid vastgesteld worden.

Hieronder staan de kenmerken die bij een (hoog)begaafde leerling past, dit kan één of meerdere kenmerken zijn.

- Een hoge score in het leerlingvolgsysteem en op de toetsen.
- Taalgebruik boven het leeftijdsniveau.
- Een sterk geheugen.
- Goed gebruik kunnen maken van informatie.
- Snel kunnen denken.
- Snel problemen kunnen oplossen en hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden.
- Een specifieke, gedurende lange tijd, interesse op een bepaald gebied.
- Creatieve oplossingen bedenken voor bepaalde problemen.
- Een vermoeden van onderpresteren.
- Opvallend gedrag.

In het SI-DI protocol staat een formulier voor een verkennend gesprek. Dit formulier is te vinden in de bijlage. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

4.1.3 Stap 1B de groepsobservatie

Deze stap wordt uitgevoerd door de groepsleerkracht. De gegevens van de vorige collega zijn ontvangen bij de groepsleerkracht en daarom is er een eerste indicatie van de leerling. Hierbij gaat het vaak om leerlingen die leer- en of gedragsproblemen hebben of op een andere manier uitvallen. Het is ook belangrijk om informatie te krijgen over de mogelijk (hoog)begaafde leerlingen en op wat voor manier er om is gegaan met leerstof, uitdaging en pedagogische aspecten.

Het SI-DI protocol heeft een formulier ontwikkeld voor de groepsleerkracht om een beeld te krijgen van de mogelijke (hoog)begaafde leerlingen in de groep. Het SI-DI protocol adviseert om het formulier één keer per jaar in oktober in te vullen. Het formulier moet voor alle leerlingen in de groep worden ingevuld.

Met die leerlingen die op deze lijst scoren wordt er een vervolg (individueel) traject gevolgd. In de bijlage staan de 2 formulieren, formulier B.1.2 is het groepsoverzicht en formulier B.1.3 is het formulier waar de leerlingen opstaan die het vervolgtraject ingaan.

(de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

4.1.4 Stap 1C nominatie door ouders

Dit gesprek wordt door de groepsleerkracht en eventueel de IB-er uitgevoerd.

Een vraag van de ouder(s) is vaak de aanleiding voor scholen om aandacht te besteden aan (hoog)begaafdheid. De beste strategie die het SI-DI protocol noemt is om de verhalen van de ouders serieus te nemen. Het is belangrijk om goed te weten op wat voor terrein er knelpunten zijn zoals: cognitief terrein, verveling, demotivatie, heeft het te maken met perfectionisme of zijn er problemen in de sociaal-emotionele vaardigheden. Aan de hand van dit gesprek kan er een toezegging komen voor het signaleringstraject en diagnostisch traject in gang te zetten om er achter te komen wat er speelt bij de leerling. Ook moeten hier geen valse verwachtingen worden uitgesproken. Het formulier kan de leerkracht gebruiken bij het gesprek. In de bijlage is het formulier B.2 opgenomen. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

4.1.5 Stap 1D nominatie door de medeleerlingen

Deze stap zorgt de groepsleerkracht voor. In Nederland wordt er weinig gebruik gemaakt van nominatie door medeleerlingen bij het signaleren van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Uit buitenlandse literatuur komt naar voren dat leerlingen goed van elkaar kunnen aangeven wat de talenten zijn, zeker als ze meerdere jaren bij elkaar in de groep hebben gezeten. Door de vragen voor te leggen aan de leerlingen kan de leerkracht inzicht krijgen in de groep. Het beste is om dit vragenformulier aan het begin van het schooljaar af te nemen. In de bijlage staan de formulieren B.1.4 en B.1.5. Op formulier B.1.5 kan de leerkracht invullen welke namen vaak genoemd worden. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

4.1.6 Stap 2 het oudergesprek

Nadat de stappen van deel 1 zijn doorlopen, kunnen er drie mogelijkheden voordoen:

1. Er is sprake van een achterstand in de ontwikkeling bij de leerling. Voor deze leerlingen worden het zorgtraject opgestart.
2. Er is sprake van een normale ontwikkeling. Verdere stappen zijn niet van toepassing. Deze leerlingen worden in het regulier basisonderwijs gevolgd.
3. Er is mogelijk sprake van hoogbegaafdheid. Deze leerlingen krijgen een vervolg stap namelijk het oudergesprek.

Het volgende traject geldt alleen voor de leerlingen waarbij een inschatting is van een hoge begaafdheid.

De ouders worden op dit moment uitgenodigd voor het feitelijk oudergesprek. Dit gesprek kan het beste worden gevoerd door de groepsleerkracht. In dit gesprek wordt verteld wat de verdere procedures zijn. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

4.1.7 Stap 3 het SI-BeL onderzoek

De groepsleerkracht en de IB-er voeren deze stap samen uit. Door middel van het SI-BeL onderzoek kan er meer inzicht komen in de mate van de voorsprong in de ontwikkeling van de leerling.

Op grond van de voorgaande stappen, wordt er in de leerlingenbespreking besloten of het wel of niet invullen van de SI-BeL observatielijst nodig is. Hier volgt de volgende procedure bij:

- Observatielijst invullen door de leerkracht.
- Grafiek maken door de leerkracht of IB-er.
- Verslag maken door de IB-er.

De observatielijst is samengesteld uit 71 onderwerpen en geeft informatie over:

- Leervermogen en leerprestaties.
- Motivatie, werkhouding en zelfstandigheid.
- Sociaal-emotionele competentie, zelfbeeld en houding tegenover de school.

Na het invullen van de observatielijst worden de gegevens verwerkt in een grafiek en kan een identificatieverslag worden gemaakt. (de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

4.1.8 Stap 4 diagnose uit andere bronnen

Deze stap wordt uitgevoerd door de groepsleerkracht en IB-er.

Op grond van de voorgaande stappen kunnen er nu eventueel verdere stappen worden gezet. Bij stap 4 wordt er nog meer gegevens verzameld. Het is belangrijk om te weten in welke mate de voorsprong in de ontwikkeling is of wanneer er door u en de ouders anders wordt gedacht.

Stap 4 heeft een keuzemogelijkheid, afhankelijk van de vraagstelling.

- Als eerste kan er een leerlingenvragenlijst worden afgenomen, waarmee er een beeld wordt gevormd hoe de leerling over zichzelf denkt.
- Als tweede mogelijkheid kan er door middel van toetsgegevens of met behulp van methodegebonden toetsen meer objectieve gegevens te krijgen.
- Ook kan er gebruik gemaakt worden van de observatielijsten over sociaal-emotionele ontwikkeling.

- Als laatste optie kan er gebruik gemaakt worden van externe hulp. Bijvoorbeeld een psycholoog, orthopedagoog. Het inschakelen van externe hulp is zinvol wanneer er weinig beeld is te vormen van de leerling of dat er een meningsverschil is met de ouders.

(de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

3.1.9 Stap 5 plan van aanpak

Nu zijn alle gegevens verzameld en kan er een plan van aanpak worden geschreven. Met het starten van een plan van aanpak is het signalerings- en diagnostisch traject afgesloten. Ouders moeten betrokken zijn van het plan van aanpak.

De volgende aandachtspunten zijn nodig voor opstellen van het plan van aanpak.

Versnellen

Wanneer er wordt besloten dat een leerling een klas overslaat is het belangrijk rekening te houden met de volgende punten:

- Cognitieve capaciteit. de leerling moet over meer dan het gemiddelde intellectuele capaciteiten beschikken.
- Didactische voorsprong. het is van belang dat een leerling de juiste aansluiting kan vinden in de nieuwe groep. Zonder een goede didactische aansluiting kan de stap te groot zijn.
- De geboortemaand van de leerling, het kan uitmaken of een leerling in augustus of in oktober jarig is.
- De sociaal-emotionele ontwikkeling. Een leerling moet aansluiting kunnen krijgen met leerlingen die een jaar ouder zijn.
- De fysieke gesteldheid. Bij leerlingen die vaak vanwege ziekte verzuimen, is het de vraag of het de juiste keuze is om de leerling een klas over te laten slaan.

(de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

Verrijking

Wanneer er een verrijkende of verbredende opdracht wordt gegeven, zijn onderstaande punten van belang.

- De activiteiten moeten aansluiten bij de interesses van de leerlingen.
- Het werken aan de verrijkende of verbredende opdrachten moet op een geplande tijd en op een vaste werkplek.
- De rol van leerkracht verandert van instructiegever naar procesbegeleider.
- Het is ook belangrijk dat de opdrachten worden besproken en dat het wordt vermeld op het rapport.
- Om op voorhand een beoordelingscriteria aan te geven, worden communicatiestoornissen voorkomen.
- Variatie in opdrachten en werkvormen.
- Samenwerken is belangrijk en zeer verrijkend.

(de Bruin –de Boer & Kuipers,2001)

3.2 Conclusie

Het SI-DI protocol is een protocol voor het signaleren en diagnosticeren van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Op de vraag hoe het SI-DI protocol is opgebouwd, kan ik zeggen uit observaties, gesprekken, het SI-BeL-onderzoek en een plan van aanpak opstellen. Alle stappen worden door de leerkracht, IB-er en eventueel directeur uitgevoerd. Voornamelijk bestaat dit protocol uit observaties.

Het SI-DI protocol is mede ontwikkeld door Jan Kuipers, schrijver van de leerlijn levelwerk. Om een vervolg hier aan te geven heb ik gekozen voor het volgende hoofdstuk: de leerlijn levelwerk. De leerlijn levelwerk speelt de hoofdrol in mijn scriptie, vandaar mijn keuze voor dit hoofdstuk.

Hoofdstuk 5 de leerlijn levelwerk

Dit hoofdstuk gaat over de leerlijn levelwerk.

Het begint met de definitie van levelwerk en daarbij de werkwijze. Ook de inhoud van levelwerk wordt schematisch beschreven. Er zijn verschillende levels, dit heeft te maken met het niveau van de leerling. Elke level is opgebouwd uit rekenen, taal en allerlei. In elk blok wordt vermeld wat de taken zijn voor levelwerk.

Daarna wordt beschreven welke leerlijnen levelwerk hanteert en wat deze leerlijnen inhouden.

Als laatste wat aan bod komt in dit hoofdstuk is het envelopmodel. Dit model geeft aan wat voor aanpassingen in het regulier onderwijs nodig zijn voor het begeleiden van (hoog) begaafde leerlingen en anderzijds de leerkracht/school in staat is professionele begeleiding op te kunnen zetten.

Zoals eerder is vermeld, werkt CBS de Rank met de leerlijn levelwerk. Dit hoofdstuk is daarom toegevoegd aan de scriptie.

5.1 Levelwerk

5.1.1 Definitie levelwerk

Levelwerk is een leerlijn voor intelligente en (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs.

Levelwerk staat los van andere methoden. De leerling werkt op twee sporen, een compacte basislijn en een aanvullende verrijkingslijn, Levelwerk.

In de leerlijn levelwerk wordt er een totaalaanbod gegeven van de verrijkende activiteiten op meerdere vakgebieden.

Het doel bij verrijking is om de begaafde leerlingen meer uitdaging te bieden binnen de vakken rekenen, taal en begrijpend lezen. Hierbij ervaren leerlingen wat het nut is om uitdagende leerstof te krijgen en ze ervaren dat leren niet vanzelf gaat. Bij het leren hoort ook fouten (durven) maken, het weer opnieuw proberen en doorzetten.

Daarnaast biedt levelwerk de mogelijkheid om met eigen gekozen onderwerpen aan de slag te gaan, dat zijn dan veel onderwerpen uit de belangstellingssfeer van de leerling. Door middel van werkstukken, foto- of filmpresentaties, maquette of een tentoonstelling kan een (hoog)begaafde leerling laten zien wat hij/zij in huis heeft. Ook hieronder vallen de opdrachten wat betreft samenwerking en hulp bieden aan anderen. De leerkracht is meer de coach in het begeleiden van het leerproces.

Het doel van levelwerk is tweedelig: aansluiten bij de motivatie van de leerlingen en het oefenen van metacognitieve, sociaal-emotionele en creatieve vaardigheden. (kuipers, 2009)

5.1.2 Werkwijze levelwerk

Ook de begaafde leerlingen hebben de hulp van de leerkracht nodig. De wijze van ondersteuning is anders dan bij een gemiddelde leerling. De zwakke leerlingen hebben baat bij een directe instructie en de begaafde leerlingen hebben liever een responsieve instructie.

Voor begaafde leerlingen is het belangrijk dat er zelfregulatie is. De leerlingen gaan nadenken over de stappen die iemand moet zetten om kennis te verwerven, leren om te leren. Hierdoor reflecteert de (hoog)begaafde leerling op het eigen werken en door planmatig na te denken over de te ondernemen stappen wordt hij producent van zijn eigen leerstof en leerontwikkeling.

(kuipers, 2009)

5.1.3 Inhoud van levelwerk

De leerlijn levelwerk bestaat uit zeven levels. Deze levels zijn te gebruiken vanaf groep 3. In elke level zitten vijf blokken en elk blok loopt van vakantie tot de volgende vakantie. In totaal van groep 3 t/m 8 zijn er 35 blokken.

In elk blok zitten drie cellen: één cel voor taal/lezen, één cel voor rekenen en een cel voor allerlei. Dit levert in totaal meer dan 240 opdrachten op. De opdrachten zijn zo samengesteld dat er sprake is van afwisseling en structuur. Eén methode voor (hoog)begaafde leerlingen als verrijking zal voor de leerlingen niet werken. Deze leerlingen hebben baat bij afwisseling en van tijd tot tijd iets nieuws. Hieronder volgt een voorbeeld hoe een level is opgebouwd. (kuipers, 2009)

Level 1			
Blok 1. Vanaf de zomervakantie tot de herfstvakantie.	Taal/lezen Taalmeesters, deel 1 Opdracht 1-9 Villa Alfabet, oranje kies een boekje + verwerkingsblad	Rekenen Rekentijger, deel 3A Blz. 1-12 Kijk op: www.kennisnet.nl voor een rekenspel	Allerlei Nikitin, Musterwürfel deel 1 blz. B1 – B17 Magico 4.
Blok 2. Vanaf de herfstvakantie tot de kerstvakantie	Taal/lezen Plustaak taal/lezen, Deel 3/4 Opdracht 1-10 Villa Alfabet, Oranje kies een boek + verwerkingsblad	Rekenen Rekentijger, deel 3A Blz. 13-24 Kijk op www.fi.uu.nl voor een rekenpuzzel.	Allerlei Zoek een leuk gedicht op of schrijf zelf een leuk gedicht. Leer het uit je hoofd en draag het voor. Jambospel.
Blok 3. Vanaf de kerstvakantie tot de voorjaarsvakantie	Taal/lezen Taalmeesters, deel 1 Opdracht 10-18 Een site bekijken.	Rekenen Rekentijger, deel 3A Blz. 25-31 Rekenmeesters, deel 1 opdracht 15- 22	Allerlei Nikitin 3, Tangram zoek 5 opdrachten uit. Magico 4.

Blok 4. Vanaf de voorjaarsvakantie tot de meivakantie	Taal/lezen Plustaak Taal/lezen, deel 4/5 Opdracht 11-20 Villa alfabet, serie oranje 1.	Rekenen Rekentijger deel 3B Blz. 7-19 www.kids.kennisnet.nl voor een rekenspel.	Allerlei Nikitin 2, Uniwürfel Blz. 1-9 Bereid een spreekbeurt voor over een onderwerp. Gebruik de spreekbeurtwijzer.
Blok 5. vanaf de meivakantie tot de zomervakantie	Taal/lezen Taalmeesters deel 1 Opdracht 19 -27 Woordenschat fase 2 opdracht 17-32	Rekenen Rekenmeesters deel 1 Opdracht 23-30 www.kids.kennisnet.nl voor een rekenspel.	Allerlei Jambospel.

Figuur 5.1 schema levelwerk (kuipers, 2009)

Levelwerk heeft bij de keuze van de opdrachten gedacht aan de volgende kenmerken:

- De wijze waarop (hoog) begaafde leerlingen leren, met variëteit, afwisseling, open en gesloten vragen.
- De mogelijkheid voor een eigen creatieve invulling.
- Het niveau.
- Het opdoen van ervaringen in het oefenen van leerstrategieën, het leren leren, discipline en doorzettingsvermogen.
- Het versterken van de sociaal-emotionele ontwikkeling in een heterogene setting.
- De afwisseling tussen schriftelijk werk en uitdagende puzzels.
- Planning, feedback en rapportage.

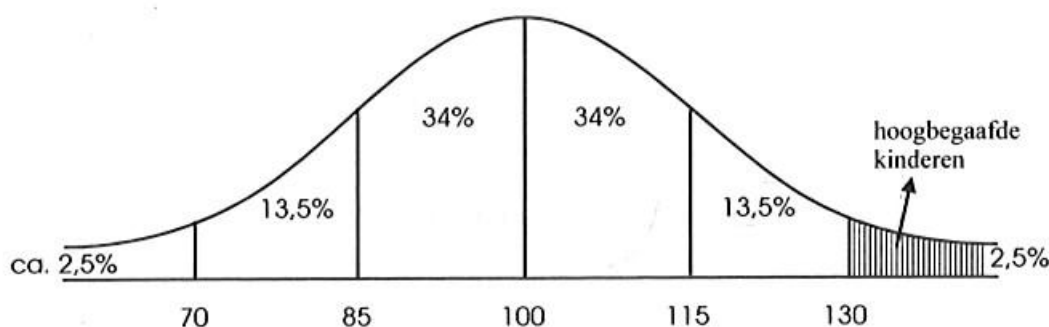
Er kan worden geschoven met de levels, blokken en cellen. Er is een 7^e level voor de leerlingen die versneld door de levels heen gaan, dus een uitlooplevel. (kuipers, 2009)

5.1.4 Levelwerk leerlijnen

In een jaargroep zijn er globaal vijf leerlijnen te onderscheiden:

1. Leerlijn 1: het niveau voor de leerlingen die het reguliere programma voor een deel wat betreft vakinhoudelijke gebieden niet kunnen volgen. Deze leerlingen hebben een eigen leerlijn.
2. Leerlijn 2: leerlingen die met behulp van wat aanpassingen het reguliere programma kunnen blijven volgen. Zij krijgen extra instructie en extra oefentijd. Op deze wijze kunnen ze met de klas blijven meedoen.
3. Leerlijn 3: hier gaat het om de 'gemiddelde' groep. Deze leerlingen volgen het programma zoals het volgens de onderwijsmethode is bedoeld.
4. Leerlijn 4: deze leerlingen volgen het programma (de methode) maar hebben daarnaast ook behoefte aan aanvullende stof. Dat kan zijn op één vakgebied of op meerdere vakgebieden. Soms is het plusstof uit de methode of aanvullende stof uit andere (moeilijkere) methodes.
5. Leerlijn 5: deze leerlingen zijn zeer intelligent en (hoog) begaafd. Zij volgen op een aantal gebieden een eigen leerlijn.

Levelwerk is bedoeld voor leerlijn 4 en 5. (kuipers, 2009)



Figuur 5.2 Normaalverdeling van de intelligentie.(Drent, 1998)

5.1.5 Plan van aanpak

Veel scholen hebben nog geen plan van aanpak voor meer- of (hoog) begaafde leerlingen. Wanneer (hoog)begaafdheid wordt vermoed bij een leerling of het is al vastgesteld dan wordt er gauw gegrepen naar extra werk uit de methode of worden er verrijkingsopdrachten aangeboden. In de praktijk komt het voor dat het verrijkingswerk een soort keuzewerk is (als een taak af is dan mag er verrijkingswerk worden gedaan). Waarbij de leerlingen zich zelf zo veel mogelijk moet zien te redden en de leerkracht denkt dat de leerling altijd gemotiveerd moet zijn, want de leerling is hoogbegaafd. Er zijn belangrijke vragen bij het aanbieden van basisstof en welke materiaal wordt er geboden als verrijkingsstof.

- Is er bij het aanbod van het indikken van de basisstof en het aanbod van verrijkingstof sprake van een duidelijke planning?
- Ligt de taak vast en is dit in overleg met de leerling gebeurd?
- Is vastgesteld op welke momenten er aan gewerkt moet/mag worden?
- Wordt het werk beoordeeld?
- Vindt er een terugkoppeling plaats naar het startmoment?

Deze stappen zijn noodzakelijk om de schooltijd voor de meer – en hoogbegaafde leerlingen zinvol, met een doel, voldoende uitdaging en plezier in school te laten ervaren. Wanneer dit niet aan de orde is dan hangt het te veel van toevalsfactoren af om te kunnen spreken van zorgvuldige begeleiding van (hoog) begaafde leerlingen.

Het is lastiger om dit toe te kunnen passen bij meer- en hoogbegaafde leerlingen die last hebben van demotivatie, luiheid, een gebrekkige leerhouding, kortom de problematische begaafde leerlingen.

Op dat moment moet er meer gebeuren.

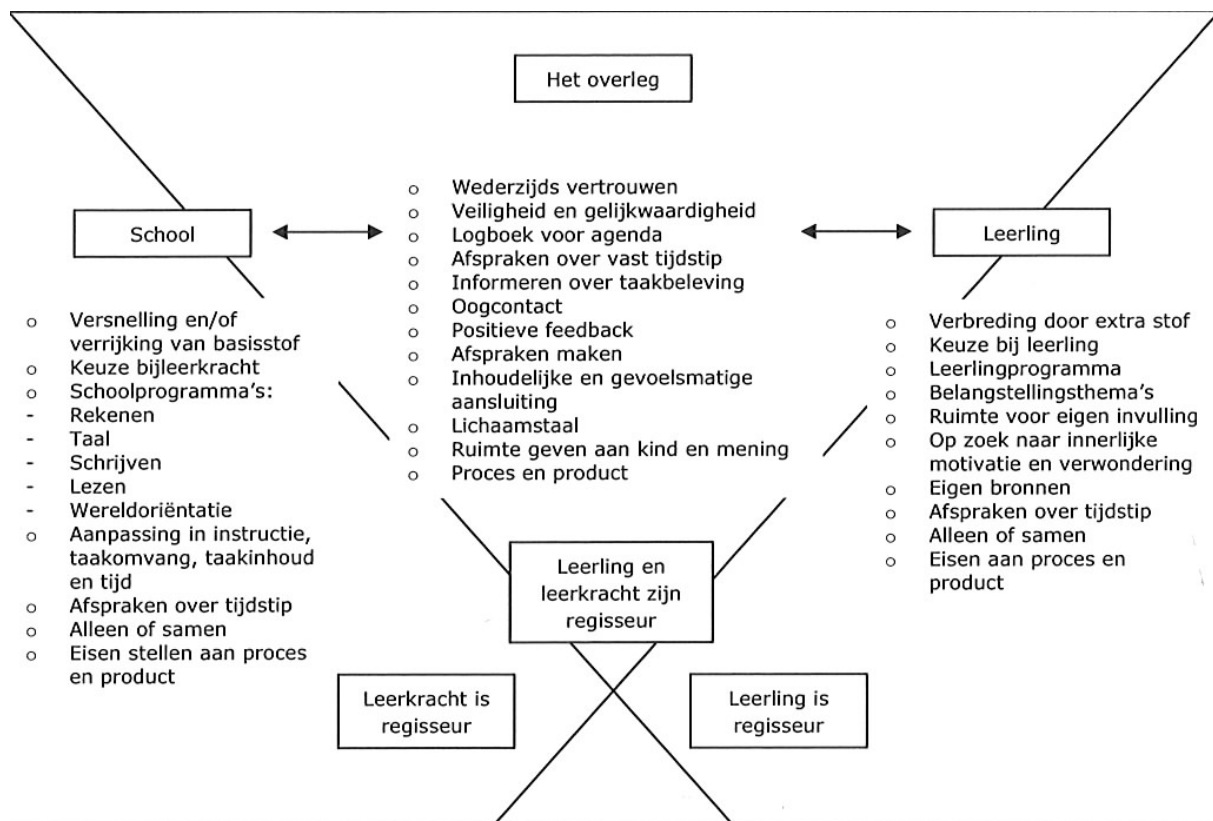
Bij de begeleiding van (hoog) begaafde leerlingen in de groep zijn drie aspecten van belang:

- Wat zijn specifieke 'leer-kenmerken' van (hoog) begaafde leerlingen?
- Hoe moet er leerstof worden aangeboden op niveau en hoe wordt de leerling uitgedaagd zodat er wat valt te leren.
- Hoe help je de leerlingen om te laten ontdekken wat de kunst van het leven is, waarin enerzijds de eigen ontplooiing en anderzijds de sociale context van belang is? (kuipers, 2009)

5.1.6 Het envelopmodel

Werken met het envelopmodel kan een antwoord geven op de vragen van paragraaf 5.1.5 plan van aanpak. Aan de hand van dit model wordt enerzijds aangegeven wat voor aanpassingen in het regulier onderwijs nodig zijn voor het begeleiden van (hoog) begaafde leerlingen en anderzijds de leerkracht/school in staat is professionele begeleiding op te zetten.

Het envelopmodel wordt hieronder weergegeven. (kuipers, 2009)



Figuur 5.3 envelopmodel Jan Kuipers (Kuipers, 2009)

In het envelopmodel staan drie onderdelen centraal.

- School heeft hierin de volgende taken: toelating, doorstroming, compacting en verrijking aan bod komen.
- De leerlingen hebben de volgende aspecten: verbreding, zoeken naar innerlijke motivatie en metacognitieve vaardigheden.
- Overleg tussen de school (leerkracht) en leerling is het van belang dat er een goede pedagogische kwaliteit aan bod komt.

In het onderdeel overleg wordt ervan uitgegaan dat (hoog) begaafde leerlingen behoefte hebben aan een aangepast leerstofpakket. Dit houdt in dat er vooral een beroep wordt gedaan op de uitdaging en moeilijkheidsgraad. Dit kan worden gerealiseerd door het onderwijsaanbod te laten versnellen (bijvoorbeeld een klas overslaan). Ook kan er gebruikt worden gemaakt van compacten en verrijken.

Met compacten (zie ook hoofdstuk 2 meer- en hoogbegaafdheid) wordt bedoeld het indikken van de leerstof door al het overbodige weg te laten. Deze overbodige leerstof komt dan niet meer aan de orde bij de leerling. Een voorbeeld hiervan is om de methodische eindtoetsen te gebruiken als voortoets om na te gaan wat de leerling beheerst.

Verrijken is een aanvulling op compacten. Met verrijkingsmaterialen kan worden gerealiseerd dat bij de leerling een beroep wordt gedaan op:

- Het zoeken naar antwoorden in een open vraagstelling.
- Het zoeken naar meerdere oplossingsstrategieën, waarbij de eigen creativiteit een rol kan spelen.
- Het werken op een hoog niveau en in een hoog tempo. (kuipers, 2009)

5.2 Conclusie

In dit hoofdstuk is de leerlijn levelwerk uitgelegd. Hoe de leerlijn is opgebouwd en wat voor theorie erachter zit. Op wat voor manier de leerlijn levelwerk moet worden ingezet in de groepen en de verschillende leerlijnen worden beschreven. Ook het envelopmodel dat door Jan Kuipers is ontwikkeld en welke onderdelen hier van belang zijn worden genoemd. Het is van belang op wat voor manier de leerlijn levelwerk op CBS de Rank is geïmplementeerd en op wat voor manier er mee wordt gewerkt. Het volgende hoofdstuk (hoofdstuk 6) gaat daarom over het implementeren van een methode. Dit heeft ook te maken met de leerlijn levelwerk.

Hoofdstuk 6 methode implementeren

Een methode implementeren gebeurt aan de hand van diverse stappen. In dit hoofdstuk worden de diverse stappen en wat de stappen inhouden beschreven. De stappen van Andries, 2011 en de stappen van Stienstra, Balsters & Tienhoven, 2008 worden uitgelegd. Hierdoor kunnen de verschillen en de overeenkomsten worden gelezen.

Als laatste vertelt dit hoofdstuk hoe een methode tot stand komt. Hierin worden drie punten beschreven wat nodig is om een methode te ontwikkelen.

Dit hoofdstuk is beschreven omdat de leerlijn levelwerk ook op een manier is geïmplementeerd op CBS de Rank.

6.1 Keuze onderwijsleermiddel

6.1.1 Nieuwe methode implementeren

Een nieuwe methode in de basisschool invoeren is voor alle teamleden een aangelegenheid die ze in de toekomst zullen moeten gebruiken. Een nieuwe methode aanschaffen is voor een (basis)school een grote investering. Daarom is een voorafgaande zelfevaluatie beslist nodig.

Het is een gewetensonderzoek om in teamverband te kiezen voor een bepaalde methode. Dit is een soort zelfevaluatie, waarbij het team reflecteert over de schoolspecifieke werking. Er moet een besluit komen uit de meningen en verlangens van de teamleden en er moet gekeken naar de algemene visie van de school. Het is van belang dat leerlingen en leerkrachten met de methode graag willen werken. Tijdens het uitwerken van het voorgestelde stappenplan kan het schoolteam zijn teamwerking etaleren.

Het stappenplan heeft de volgende fasen.

1. Verkenningsfase. De motieven om een nieuwe methode te kiezen, worden in kaart gebracht.
2. Verdiepingsfase. De knelpunten en wensen worden besproken in de teamvergaderingen.
3. Uitprobeerfase. Een aantal gekozen methodes worden uitgetest, bestudeerd.
4. Beslissingsfase. In teamverband wordt besloten over de keuze van de methode.
5. Invoeren nieuwe methode. De invoering van de nieuwe methode wordt praktisch voorbereid. Er worden tussentijdse evaluaties gemaakt en besproken.

In teamverband kunnen een aantal vragen worden gesteld die bepalend zijn voor het wel of niet aanschaffen van een nieuwe methode. Zo kan er gesteld worden of de nieuwe methode de ontwikkelingsdoelen en eindtermen nastreeft. Past de methode bij het leerplan die de school wil realiseren. Ook kan er gevraagd worden of de methode kansen biedt voor differentiatie en individualisatie. Kan de methode ook didactische werkvormen en groeperingsvormen toepassen? Daarnaast is een van de voorkomende vragen of de handleiding duidelijk en voldoende is uitgewerkt.

Als een teamlid de methode heeft uitgetest, dan wordt er een vergadering ingepland. De collega vertelt hoe het materiaal gebruikt kan worden, hoe je het kan inzetten in de klas, het belang van de methode voor gebruik en de mening over de methode.

Nadien kunnen besluiten worden genomen. De andere collega's kunnen het ook gaan uitproberen of het team gaat uitzoeken hoe relevant het leermiddel is voor het hele team en is de methode geschikt voor de klas/school. (Andries, 2011)

6.1.2 Stappen methode implementeren

In het boek van Stienstra, Balsters & Tienhoven worden stappen beschreven om een methode te kunnen implementeren.

Stap 1 waarom-fase

Het is belangrijk dat er van te voren een analyse wordt gemaakt waarom deze methode moet worden geïmplementeerd.

De directeur moet duidelijk kunnen maken waarom het van belang is om een nieuwe methode te implementeren. Daarbij moet er ook geluisterd worden naar de leerkrachten en overige mensen die hier te maken mee krijgt.

De waarom-vraag heeft ook te maken met het gewenste resultaat. Er moet een afweging worden gemaakt wat voor verbeteringen er komen ten opzichte van de huidige methode en wat zijn de gevolgen van de implementatie voor de medewerkers. (Stienstra, Balsters & Tienhoven, 2008)

Stap 2 wat-fase

De inhoud van verandering moet concreet gemaakt worden. Er wordt onderzoek gedaan naar de praktijk, waar, hoe, wanneer wordt de nieuwe methode gebruikt?

Er is vaak een vorm van aanpassing nodig om de succesvolle werkwijze te kopiëren naar de eigen school. Er zijn verschillen tussen de scholen. Het is daarom verstandig om eerst een pilot te ontwerpen. Er is dan ruimte om de inzichten tussentijds zo aan te passen dat er uiteindelijk aansluiting bij de school kan gevonden worden. Zo kan er onderzocht worden of de resultaten ook werkelijk is van wat de school verwacht. (Stienstra, Balsters & Tienhoven, 2008)

Stap 3 waar-fase

Er moet eerst een context analyse gemaakt worden als de directeur wil weten of het besluit wordt gedragen binnen de school.

Er zijn de volgende context analyses van toepassing:

- Context analyse organisatie, hier worden onder andere de volgende vragen gesteld:
Wat zijn de voordelen voor de leerlingen/leerkrachten?
Sluit de nieuwe methode aan bij de rest van de school?
- Context analyse medewerkers, hier worden onder andere de volgende vragen gesteld:
Hebben de medewerkers al eerder ervaringen opgedaan met de nieuwe methode?
Wat weet de directeur over de motivatie van de medewerkers?
- Context analyse, de volgende vragen worden hier gesteld:
Op wat voor manier wordt er momenteel gecommuniceerd?
Wat voor rol heeft de directeur bij het invoeren van de methode?

- Context analyse cultuur, hier worden de volgende vragen gesteld:
 Sluiten de inzichten aan bij de werkwijze en de inrichting van de school?
 Hoe kan de school nu gebruik maken van de sterke punten?
 Wat zijn de belemmeringen van de school hoe spelen die een rol?
- Context analyse omgeving, zijn de volgende benodigde faciliteiten aanwezig:
 Voldoende personeel.
 Voldoende ondersteuning.
 Voldoende mogelijkheden om informatie te krijgen en uit te wisselen.
 (Stienstra, Balsters & Tienhoven, 2008)

Stap 4 wie-fase

Welke personen zijn er betrokken bij de implementatie van de methode. Wat is de doelgroep?
 (Stienstra, Balsters & Tienhoven, 2008)

Stap 5 hoe-fase

Het implementeren van een methode is in feite een continue cirkelbeweging: onbewust, bewust, actie, handhaving en behoud/terugval.

Uit de literatuur wordt volgens dit artikel (stienstra, Balsters & Tienhoven, 2008) verschillende fasen onderscheiden van gedrag bij verandering:

- Een voorbeschouwingfase; men is nog niet bewust van een probleem.
- Een overpeinzingfase; de voor- en nadelen worden afgewogen en overwogen om het gedrag te veranderen.
- Een voorbereidingsfase; de voor- en nadelen worden afgewogen om het gedrag te veranderen.
- Een actiefase; het nieuwe gedrag wordt vertoond.
- Gedragsbehoud fase; het nieuwe gedrag wordt volgehouden.
 (Stienstra, Balsters & Tienhoven, 2008)

Stap 6 de waarmee –fase

Welke middelen worden ingezet en hoeveel gaat het kosten?

Hierbij hoort een tijdsplanning en een budget. (Stienstra, Balsters & Tienhoven, 2008)

6.1.3 Totstandkoming methoden

Er zijn 3 onderdelen hoe een methode tot stand komt. Hier volgen de onderdelen.

- Consultatie

Voordat een methode klaar is voor gebruik, zijn er jaren voorbij. Allereerst wordt er gekeken naar de eindtermen of kerndoelen voor een vak. Door middel van schoolbezoeken, docentenbijeenkomsten, marktonderzoek en overleg met experts wordt er gekeken wat er in het onderwijs past. Door het onderzoek wordt er geleidelijk aan een methodeconcept ontwikkeld. Dit concept wordt keer op keer in het veld uitgetest en bijgesteld.

(www.noordhoffuitgevers.nl, 2012)

- Bouwplan

Als het methodeconcept de toets doorstaat dan wordt het methodeconcept vertaald in een bouwplan. In het bouwplan wordt gedetailleerd beschreven hoe de stof over de hoofdstukken en paragrafen wordt verdeeld en welke didactische principes er worden gehanteerd. Onder leiding van de uitgever, projectleider en eindredacteur gaat een groep auteurs aan de slag met de stof.

Deze auteurs zijn zelf docenten en weten uit eigen ervaring welke eisen een methode moet voldoen.

(www.noordhoffuitgevers.nl, 2012)

- Evaluatie

De verschillende versies die worden geschreven worden telkens van kritisch commentaar voorzien.

Op basis van de wensen van de docenten en jarenlange expertise wordt de vormgeving ook ontwikkeld. Als het manuscript gereed is, volgt de productie. De volgende personen leggen de laatste hand aan het product: vormgevers, illustratoren, fotografen, filmers, productiebegeleiders, drukkers en sitebouwers.(www.noordhoffuitgevers.nl, 2012)

6.2 Conclusie

Op de vraag: ‘welke stappen zijn er nodig voor het implementeren van een methode?’ kan worden gevonden in dit hoofdstuk. Het team van een school moet overleggen over de voor- en nadelen van een nieuwe methode, welke verbeteringen er zijn met de nieuwe methode. De twee verschillende stappenplannen die worden beschreven, komen veel met elkaar overeen. Ook zijn er stappen voor het uitgeven van een methode. Er gaan jaren voorbij voordat een methode gereed is. Het Cedin heeft een educatieve uitgever: Eduforce. Cedin heeft nog meer taken, dit wordt in het volgende hoofdstuk beschreven.

Hoofdstuk 7 Cedin

In het hoofdstuk over Cedin worden de taken van het Cedin beschreven. Zo zijn er twee groepen waar Cedin voor werkt: de ouders en de professionals. Onderzoek en behandeling van leer- en gedragsproblemen, schoolmaatschappelijk werk, logopedie, onderwijs en ziek zijn en dyslexie zijn de taken die het Cedin uitvoert voor de ouders.

Daarnaast zijn er ook nog taken voor de professionals. Dan moet er gedacht worden aan schoolleiding en bestuur, een veilig klimaat creëren, inspirerende en effectieve didactiek, planmatig werken en leerling-ondersteuning.

Tot slot heeft Cedin ook een educatieve uitgever: Eduforce. Het ontwikkelen en uitgeven van educatieve materialen voor het basisonderwijs is een specialisme van Eduforce.

De leerlijn levelwerk is mede door Cedin ontwikkeld, daarom is dit een hoofdstuk toegevoegd aan de scriptie.

7.1 Rol van Cedin

7.1.1 Cedin in het algemeen

Al jarenlang is Cedin een educatieve dienstverlening. Cedin werkt voor verschillende organisaties met de bijbehorende taken:

- Scholen, peuterspeelzalen en kinderdagverblijven.
- Geeft hulp aan leerkrachten, leidsters, directeurs en besturen.
- Leerlingen en ouders hulp bieden bij leren en ontwikkelen.
- Ondersteunt processen met ideeën en resultaten.

Cedin heeft verschillende taken. Zo zijn er 2 groepen waar Cedin voor werkt.

1. Cedin voor ouders
2. Cedin voor professionals

Deze twee groepen worden in de volgende paragrafen besproken. (www.cedin.nl, 2012)

7.1.2 Cedin voor ouders

Als er leerlingen zijn op school die in de groep niet mee kunnen komen door wat voor reden dan ook, dan kan Cedin daarbij een rol spelen.

Cedin is gespecialiseerd in leer- en gedragsproblemen. De expertise van Cedin is de zorg van de leerlingen op een basisschool. Cedin kan adviezen geven of doet onderzoek naar de oorzaak van de problemen van de leerlingen.

De volgende taken voert Cedin uit wat van belang is voor ouders:

- Onderzoek en behandeling van leer- en gedragsproblemen
- Schoolmaatschappelijk werk
- Logopedie
- Dyslexie
- Onderwijs en ziek zijn. (www.cedin.nl, 2012)

7.1.2.1 Onderzoek en behandeling van leer- en gedragsproblemen

Cedin voert onderzoek uit bij de volgende gevallen: dyslexie, leerproblemen, hoogbegaafdheid, faalangst, sociale weerbaarheid, somberheid of depressie, angsten, te druk gedrag (ADHD), contactproblemen(PPD-nos), problemen door echtscheiding en traumaverwerking en opstandig gedrag.

Aan de hand van de situatie wordt bekeken wat voor onderzoek Cedin gaat uitvoeren. Cedin onderscheidt drie onderzoeken:

1. Psychologisch onderzoek, dit geeft inzicht in bijvoorbeeld intelligentie, geheugen, aandacht en planning.
2. Persoonlijkheidsonderzoek, hier gaat het om het welbevinden, het sociaal-emotioneel functioneren en zelfbeeld.
3. Didactisch onderzoek, hierin wordt gekeken wat het niveau is van de leerling met betrekking tot lezen, spelling en rekenen.

Cedin kan ook onderzoek doen of een leerling extra zorg nodig heeft (het rugzakje).

(www.cedin.nl, 2012)

7.1.2.2 Schoolmaatschappelijk werk

Als ouders om verschillende redenen zich zorgen maken om hun kind dan kan Cedin ook een rol spelen. Ook om praktische redenen bijvoorbeeld: hoe moet ik de formulieren van de woningbouw invullen, kan Cedin hulp bieden.

Op scholen kan een schoolmaatschappelijk werker komen om deze hulp te bieden aan ouders/verzorgers. Sommige scholen hebben hier een vast spreekuur voor. (www.cedin.nl, 2012)

7.1.2.3 Logopedie

Logopedie richt zich op het voorkomen van stoornissen op het gebied van spraak- en taal(ontwikkeling). De logopedist observeert leerlingen in de groep of screent hen individueel. Daarvan wordt een verslag gemaakt voor de ouders, leerkrachten. (www.cedin.nl, 2012)

7.1.2.4 Dyslexie

Cedin kan ouders informeren over dyslexie, bijvoorbeeld: wat is dyslexie en hoe verloopt de diagnose? Op de meeste scholen in Noord Nederland werken de specialisten van Cedin, daarom kan er behandeling worden verricht op de school zelf. (www.cedin.nl, 2012)

7.1.1.5 Onderwijs en ziek zijn

De 'Wet Ondersteuning Onderwijs Zieke Leerlingen' (WOOZ) uit 1999 stelt de school zelf verantwoordelijk voor het onderwijs aan de zieke leerlingen. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt of een leerling thuis ziek is of in het ziekenhuis ligt. Maar de school staat hier niet alleen voor, zij kunnen een beroep doen op de consultants Onderwijssteuning Zieke Leerlingen. De OZL is voor (psycho) somatische zieke leerlingen die een reguliere medische behandeling ondergaan.

De OZL kan op de volgende gebieden wat betekenen voor de school.

- Ondersteunen bij het realiseren van een goede afstemming van het onderwijs aan de zieke leerling thuis, op school en in het ziekenhuis.
- Informeren over het omgaan met de zieke leerling in de klas en in de school.
- Verzorgt informatiebijeenkomsten over onderwijs aan zieke leerlingen.
- Begeleiding op maat voor de zieke leerling.
- Informeren over de mogelijke gevolgen van de ziekte en behandeling van het onderwijsleerproces.
- Adviseren over de inzet en technologische communicatiemiddelen voor onderwijs op afstand en het behoud van sociale contacten.

Samen met de OZL consult, ouders, leerling en de school worden afspraken gemaakt over de vorm en inhoud van de ondersteuning. (www.cedin.nl, 2012)

7.1.3 Cedin voor professionals

Cedin voert ook taken uit voor professionals. Dit is voor VOOR-school, PO, VO, MBO/HBO en de overheid. Hier wordt dieper op PO (Primair Onderwijs) ingegaan.

Cedin wil samenhang creëren tussen hen en de basisschool. Om dit te kunnen realiseren is het onderkennen van de verschillende bouwstenen van een school belangrijk:

- Schoolleiding en bestuur
- Een veilig en positief klimaat
- Inspirerende en effectieve didactiek
- Planmatig werken
- Leerling-ondersteuning

De adviseurs van Cedin zorgen voor het primaire proces van educatieve instellingen. Ze ondersteunen de professionals in het onderwijs. De consultants richten zich op de secundaire processen zoals beleid, professionalisering, bedrijfsvoering, kwaliteitszorg en leiderschap van educatieve instellingen. (www.cedin.nl, 2012)

7.1.4 Cedin en Eduforce

Eduforce is de educatieve uitgeverij van Cedin. De producten van Eduforce hangen in grote mate samen met de expertise en dienstverlening van Cedin. (www.cedin.nl, 2012)

Bijna 12,5 jaar specialiseert Eduforce zich in het ontwikkelen en uitgeven van educatieve materialen voor het basisonderwijs. Dit zijn onderwijs-ondersteunende middelen, zoals remediërende materialen op het gebied van taal en rekenen, doorlopende leerlijnen voor sociaal-emotionele vaardigheden en hoogbegaafde leerlingen, producten voor media- en digi-onderwijs en leerkracht-ondersteunende instrumenten en uitgaven. (www.eduforce, 2012)

7.2 Conclusie

De taken van het Cedin zijn divers. Voor zowel ouders als professionals geeft Cedin begeleiding. Zo worden er onderzoeken gedaan naar gedragsproblemen bij leerlingen en geeft het Cedin informatie over verschillende zaken. Voor de professionals kan Cedin zorgen voor de samenhang tussen processen in het onderwijs. Het draait om het primaire proces met de vraag: 'wordt een leerling hier beter van?'

hoofdstuk 7 is het afsluitende hoofdstuk van de theoriegedeelte.

Hoofdstuk 8 onderwijskundig onderzoek

Om een onderzoek uit te kunnen voeren is literatuur nodig. Het boek 'Basisboek Methoden en Technieken' (Baarde en de Goede, 2006) is hiervoor gebruikt. Tijdens het uitvoeren van een onderzoek komt een onderzoeker voor verschillende keuzes te staan. Ook ik heb die keuzes moeten maken. In dit hoofdstuk is een verantwoording van mijn onderzoek en de keuzes die ik daarbij heb gemaakt te lezen. Paragraaf 8.1 komt de voorbereiding van het onderzoek aan bod, paragraaf 8.2 is de beschrijving van het onderzoek en tot slot is paragraaf 8.3 de verantwoording van het onderzoek. In dit hoofdstuk is gekozen om te schrijven vanuit de ik-vorm, omdat het gaat om de keuzes van de onderzoeker.

8.1 Voorbereiding onderzoek

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de voorbereiding van dit onderzoek is geweest. Allereerst wordt de probleemstelling van dit onderzoek beschreven. Daarna wordt de onderzoeksvraag beschreven met daarbij de onderzoeksdeelvragen. Deze onderzoeksdeelvragen bestaan uit literatuordeelvragen en praktijkvragen (onderzoeksdeelvragen).

8.1.1 Probleemstelling en doelstelling van het onderzoek

Door middel van een gesprek met de directeur van CBS de Rank in Warffum hebben wij samen besloten voor een onderwerp van dit onderzoek.

Leerkrachten die op CBS de Rank werken met levelwerk, ondersteuning van begaafde leerlingen, doen dit ieder naar beste kunnen. Met begaafde leerlingen wordt bedoeld de meer- en hoogbegaafde leerling. Sommige leerlingen zijn wel of niet bekwaam in het maken van levelwerk. Binnen CBS de Rank is het nog niet helder wat hierin de vaste lijn is.

De leerlijn levelwerk is gewend in de school om meer tegemoet te komen aan de hulpvraag van begaafde leerling. Daarnaast werkt de school ook met extra werk.

Er zijn nu leerlingen die levelwerk maken, maar zijn deze leerlingen wel bekwaam om levelwerk te kunnen maken? Dat is een vraag die bij directeur Marloes Mertens speelt.

Ideaal zou zijn dat iedere leerkracht werkt volgens een vastgestelde lijn. Daarin wordt vastgesteld welke leerlingen in aanmerking komen voor levelwerk.

8.1.2 Vraagstelling en deelvragen

De vraagstelling van mijn onderzoek luidt als volgt:

In welke mate zeggen medewerkers VCPO Noord- Groningen welke te maken hebben met levelwerk competent te zijn in het begeleiden van begaafde leerlingen, wel of niet vastgesteld door onderwijsdeskundige(n), aan de hand van de leerlijn levelwerk?

Bovenstaande onderzoeksvraag is niet zomaar te beantwoorden. Hierdoor zijn verschillende deelvragen nodig. De deelvragen zijn verdeeld in theoretische deelvragen en onderzoeksdeelvragen.

De theorievragen zijn beantwoord door boeken, internetsites en een artikel (zie de literatuurlijst).

De onderzoeksdeelvragen zijn beantwoord door middel van een enquête.

De volgende theoretische deelvragen zijn beantwoord door middel van de literatuur.

Literatuurdeelvragen hoogbegaafdheid

- Welke kenmerken zijn er van hoogbegaafdheid?
- Wat houden deze kenmerken van hoogbegaafdheid in?
- In welke mate verschilt een meerbegaafde leerling van een hoogbegaafde leerling?
- Welke behoefte hebben hoogbegaafde leerlingen?
- Welke typen hoogbegaafde leerlingen zijn er te onderscheiden?
- Wat houden deze typen over hoogbegaafde leerlingen in?
- In hoeverre heeft meervoudige intelligentie te maken met hoogbegaafdheid?

Literatuurdeelvragen signaleringen en diagnosticeren

- Welke stappen worden er gezet bij het signaleren van meer- en hoogbegaafde leerlingen?
- Welke stappen worden er gezet bij het diagnosticeren van meer- en hoogbegaafde leerlingen?
- Welke protocollen hanteert de theorie voor het signaleren en diagnosticeren van meer- en hoogbegaafde leerlingen?

Literatuurdeelvragen SI-DI protocol

- Waar wordt het SI-DI protocol voor gebruikt?
- Wat zijn de doelen van het SI-DI protocol?
- Op wat voor manier gebruik je het SI-DI protocol?

Literatuurdeelvragen leerlijn levelwerk

- Op welke theorie is de leerlijn levelwerk gebaseerd?
- Wat is de bestaanswijze van de leerlijn levelwerk?
- Welke doelen hanteert de leerlijn levelwerk?
- Hoe moet je levelwerk gebruiken in de klas, volgens de leerlijn geschreven (werkwijze)?

Literatuurdeelvragen methode implementeren

- Wat voor stappen lopen de leerkrachten door om een nieuwe methode aan te schaffen?
- Wat zijn de gestelde eisen bij het invoeren van een nieuwe methode?

Literatuurdeelvragen Cedin

- Wat is de rol van het Cedin binnen het onderwijs?
- Welke taken heeft het Cedin?

De volgende onderzoeksdeelvragen zijn beantwoord door middel van de praktijk (enquête), zie ook de bijlagen: de enquête.

- Op wat voor manier wordt de leerlijn levelwerk gehanteerd op de verschillende scholen binnen de vereniging VCPO Noord- Groningen?
- Wat voor bijscholing hebben de medewerkers gehad voor de leerlijn levelwerk?
- Wat voor ervaring(en) hebben de medewerkers opgedaan voor de meer- en hoogbegaafde leerling?
- Welke competenties moet een meer- en hoogbegaafde leerling hebben volgens de medewerkers binnen de vereniging VCPO?
- Wat voor protocol wordt er op de verschillende scholen gehanteerd voor het signaleren en diagnosticeren van meer- en hoogbegaafde leerlingen?
- Wat vinden de medewerkers van de leerlijn levelwerk?
- In welke mate zijn de medewerkers bekend met de leerlijn levelwerk?

De antwoorden op de onderzoeksdeelvragen zijn gehaald uit mijn onderzoeksinstrument. Mijn onderzoeksinstrument wordt in paragraaf 8.3 verder toegelicht. De uitkomsten worden in hoofdstuk 9 beschreven, waaruit een conclusie voortkomt.

8.2 Beschrijving onderzoek

In deze paragraaf komt de verdere uitwerking van het onderzoek aan de orde. Paragraaf 8.2.1 gaat over het type onderzoek. Hierin worden een drietal typen onderzoek gehanteerd en één type daarvan hoort bij mijn onderzoek. Na deze paragraaf aan bod is geweest, wordt de volgende paragraaf beschreven. De variabelen, de testfase en de storende factoren worden beschreven. Tot slot wordt ingegaan op de populatie, steekproef en respons van de enquête.

8.2.1 Keuze voor soort kwantitatief onderzoek

Dit onderzoek is een kwantitatief empirisch onderzoek. Een kwantitatief onderzoek wil zeggen dat men een verklarend onderzoek doet waarbij met cijfers, meer/minder, turven, percentages etc. wordt gewerkt. Empirisch wil zeggen dat je door waarneming vaststelt wat zich in de werkelijkheid (empirie) afspeelt.

Er zijn drie typen onderzoek, namelijk: het beschrijvend onderzoek, het exploratief onderzoek en het toetsend onderzoek. Dit onderzoek is een beschrijvend onderzoek.

Beschrijvend onderzoek is aan de orde als het erom gaat een nauwkeurige opsomming te geven zonder nadere aanduiding van verbanden tussen kenmerken of verklaringen daarvoor.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de grondvorm survey. Bij een surveyonderzoek worden in de regel bij een groot aantal onderzoekseenheden gegevens verzameld via systematische ondervraging of observatie. Veelal wordt voor een surveyonderzoek een steekproef getrokken uit een omschreven grotere populatie en gaat het om één meting op één bepaald moment of in één bepaalde periode. Bij een surveyonderzoek worden de gegevens verzameld via interview of observatie. (Baarde en de Goede, 2006)

Wanneer er een onderzoek wordt gedaan, zijn er verschillende onderzoeksvragen die gesteld kunnen worden. Baarde en de Goede (2006) hanteren de volgende drie onderzoeksvragen: frequentieonderzoeksvraag, verschilonderzoeksvraag en samenhangonderzoeksvraag. Dit onderzoek gaat om een frequentieonderzoeksvraag. Bij dit type onderzoeksvraag gaat het vaak om een beschrijving. Dit type onderzoeksvraag geeft antwoord op vragen zoals: hoeveel? Hoe vaak? In welke mate? Etc.

Mijn onderzoeksvraag is:

In welke mate zeggen medewerkers VCPO Noord- Groningen welke te maken hebben met levelwerk competent te zijn in het begeleiden van begaafde leerlingen, wel of niet vastgesteld door onderwijsdeskundige(n), aan de hand van de leerlijn levelwerk?

Dit zegt dus iets over de hoeveelheid namelijk: in welke mate en dit geeft een beschrijving weer. (Baarde en de Goede, 2006)

8.2.2 Variabelen

Een variabele is een kenmerk, eigenschap of grootheid van een persoon, object, situatie of proces dat kan variëren. In een onderzoek spreek je van een variabele als de begrippen in concreet meetbare termen vertaald zijn (geoperationaliseerd).

Er zijn twee soorten variabelen: de onafhankelijke (oorzaak- of experimentele) variabelen en de afhankelijke (gevolg of effect) variabelen.

Wanneer er sprake is van een causaal verband (oorzaak-gevolg verband) dan volgt de afhankelijke variabele op de onafhankelijke variabele. (Baarde en de goede, 2006)

De onderzoeksvraag van dit onderzoek is, zoals eerder vermeld:

In welke mate zeggen medewerkers VCPO Noord- Groningen welke te maken hebben met levelwerk competent te zijn in het begeleiden van begaafde leerlingen, wel of niet vastgesteld door onderwijsdeskundige(n), aan de hand van de leerlijn levelwerk?

De onafhankelijke variabelen in dit onderzoek is:

- Medewerkers VCPO Noord- Groningen met ervaring van de leerlijn levelwerk.

De afhankelijke variabelen binnen dit onderzoek is:

- Eigen opvattingen over het competent zijn met het begeleiden van de begaafde leerlingen en de leerlijn levelwerk.

8.2.3 Testfase

Wanneer er sprake is van een enquête is het belangrijk te testen of een enquête geen problemen oplevert bij het invullen. Daarom heeft er een testfase plaatsgevonden. Ik heb de enquête laten testen door vijf personen, deze vijf personen zijn niet werkzaam in het onderwijs. Zij hebben geen invloed op het onderzoek. Daarnaast hebben nog medestudenten, de beoordelaar van de scriptie en de meelezer mijn enquête beoordeeld. Het is een proces van aanpassingen voordat de enquête gereed is. Door middel van de testfase heb ik aanpassingen aan de enquête gedaan. De personen die niet werkzaam zijn in het onderwijs hebben de enquête vooral beoordeeld op taalgebruik, spelling, lay-out en duidelijkheid van de vragen.

De medestudenten hebben vooral gekeken naar de duidelijkheid van de vragen en de inhoud van de vragen. De beoordelaar heeft gekeken naar de vragen in relatie met de doelstelling van het onderzoek, naar formulering van de zinnen en de inhoud van de enquête.

De volgende veranderingen heb ik aangepast na de testfase:

- Van indirect taalgebruik naar direct taalgebruik.
- De vragen nog duidelijker formuleren.
- De casus nauwkeuriger beschrijven.
- Bepaalde woorden werden veel gebruikt in de bijbehorende brief van de enquête, deze woorden weggelaten of vervangen door andere woorden.

8.2.4 Storende onderzoeksfactoren

Er zijn twee storende factoren die een rol hebben gespeeld bij dit onderzoek.

Drie enquêtes zijn niet ingevuld

Allereerst zijn er vijf enquêtes van verschillende scholen niet ingevuld. Ik heb onder twaalf scholen drie medewerkers per school een enquête gegeven (directeur, IB-er en leerkracht).

De enquêtes zijn persoonlijk gebracht en opgehaald. Op het moment van ophalen van de enquêtes waren er twee scholen die niet alle enquêtes hadden ingevuld. Deze medewerkers hadden nauwelijks tot geen kennis van de leerlijn levelwerk.

Dat betekent dat ik van de twaalf scholen 31 enquêtes heb terug gekregen in plaats van 36. Dit is afgerond 86% respons. Over de andere 14% kan ik geen uitspraak doen.

Één vraag is niet op de juiste manier ingevuld

Er is één vraag niet op de juiste manier ingevuld. De respondenten hebben beantwoord op de vraag: 'Hoeveel leerlingen maken levelwerk bij u in de klas?' In plaats van de vraag: 'Hoeveel leerlingen maken levelwerk bij u op school?' Bij deze vraag hebben 19 respondenten onjuist geantwoord.

8.2.5 Populatie (N)

Volgens Baarde, Dr. D.B. en de Goede, Dr. M.P.M (2006) is de populatie het totaal van objecten waarop een onderzoek betrekking heeft en waarover een uitspraak wordt gedaan.

De populatie is de groep mensen die men wil onderzoeken. De populatie(N) is in dit onderzoek: *alle medewerkers binnen de vereniging VCPO Noord- Groningen die te maken hebben met levelwerk.*

8.2.6 Steekproef (n)

Volgens Baarde, Dr. D.B. en de Goede, Dr. M.P.M (2006) wordt de steekproef omschreven als het deel van de populatie die daadwerkelijk in het onderzoek betrokken wordt.

Wanneer niet de hele populatie kan worden onderzocht maakt men gebruik van een steekproef. Een deel van de populatie wordt dan onderzocht daarna wordt er een uitspraak gedaan over de gehele populatie.

Op elke basisschool binnen de vereniging VCPO zijn 3 medewerkers (directeur, IB-er en leerkracht) gevraagd de enquête in te vullen. De medewerkers die de enquête invullen zijn de steekproef. Dus in dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een steekproef.

8.2.7 Respons

Veertien scholen behoren tot de vereniging VCPO Noord- Groningen. Ik wilde graag alle scholen binnen de vereniging VCPO benaderen voor mijn praktijkonderzoek. Ik had ervoor gekozen om drie medewerkers (directeur, IB-er en leerkracht) per school de enquête te laten invullen. Op donderdag 11 oktober 2012 heb ik alle scholen binnen de vereniging VCPO gebeld en ingelicht over mijn onderzoek en de bijbehorende enquête. Sommige scholen kon ik op een later tijdstip of op de volgende dag terug bellen, in verband met de niet aanwezigheid van de directeur.

Één school binnen de vereniging VCPO wilde niet meewerken aan de enquête. Omdat op deze school dezelfde directeur is als op een andere school betekende het dat er twee scholen niet wilden meewerken.

Op vrijdag 12 oktober en maandag 15 oktober 2012 heb ik de overige scholen gebeld en zij wilden meewerken. Dit betekende dat er twaalf van de veertien scholen de enquête wilden invullen, dit is afgerond 89% respons. De enquêtes heb ik vrijdag 12 oktober, maandag 13 oktober en dinsdag 16 oktober langs de scholen gebracht.

Alle scholen kregen drie enquêtes en een brief waarin informatie stond over het onderzoek. In de brief had ik geschreven dat ik op donderdag 18 oktober de enquêtes zou komen ophalen. Niet alle scholen konden voor die datum de enquêtes afhebben. Daarom had ik besloten om per school te overleggen wanneer een geschikte datum zou zijn om de enquêtes op te kunnen halen. Een deel van de enquêtes heb ik gekregen voor de herfstvakantie (18 oktober 2012) en een deel na de herfstvakantie.

8.3 Verantwoording onderzoek

In deze paragraaf zal ik mijn keuzes verantwoorden op basis van de meetniveaus, de betrouwbaarheid, validiteit en de keuze voor een enquête.

8.3.1 Meetniveaus

Binnen een onderzoek kunnen metingen gedaan worden op verschillende niveaus. Baarde en de Goede (2006) maken onderscheid tussen vier verschillende meetniveaus. Er zijn metingen op nominaal niveau, ordinaal niveau, intervalniveau en rationiveau. Nominaal niveau wordt ook categorische metingen genoemd en onder de niet-categorische metingen vallen het ordinaal meetniveau, interval niveau en rationiveau. Hieronder worden de verschillende niveaus uitgelegd.

8.3.1.1 Categorische meting: nominaal meetniveau

Dit is het laagste niveau.

Hierbij kan worden gezegd dat er sprake is van een verschil en niet van meer of minder.

Bijvoorbeeld: een vrouw is anders dan een man, maar is niet meer of minder dan een man.

(Baarde en de Goede, 2006)

8.3.1.2 Niet- categorische meting: ordinaal meetniveau

Bij ordinaal meetniveau is wel sprake van meer of minder, alleen de verschillen zijn niet in cijfers uit te drukken. Bijvoorbeeld: als iemand vwo of havo aan de middelbare school volgt. Hier is sprake van meer of minder, alleen je kunt niet precies aangeven hoeveel meer het is.

(Baarde en de Goede, 2006)

8.3.1.3 Niet categorische meting: intervalmeetniveau

Hierbij is wel sprake van meer of minder die in cijfers zijn uit te drukken. Maar het intervalmeetniveau heeft geen natuurlijk nulpunt. Bijvoorbeeld: 0 graden Celsius is geen natuurlijk nulpunt, want er is -10 graden Celsius. (Baarde en de Goede, 2006)

8.3.1.4 Niet categorische meting: ratiomeetniveau

Bij het ratiomeetniveau is ook sprake van meer of minder die in cijfers zijn uit te drukken, alleen heeft het ratiomeetniveau wel een natuurlijk nulpunt. Bijvoorbeeld: het verschil tussen een 10- of 15jarige jongen is even groot als een 50- of 55jarige man. Bij leeftijd begin je met een natuurlijk 0-punt, want je begint als een 0-jarige. (Baarde en de Goede, 2006)

In mijn enquête (zie de bijlage voor de volledige enquête) maak ik gebruik van open- en geslotenvragen en een casus. Ik heb ervoor gekozen om het merendeel van de enquête openvragen te stellen. De informatie die ik wilde weten van de medewerkers kon ik niet categoriseren in antwoorden. Vandaar mijn keuze voor openvragen. Ik heb ook verschillende meetniveaus gebruikt voor mijn enquête. De meeste vragen in mijn enquête zijn nominaal, bijvoorbeeld:

functieomschrijving, de ervaring en de meningen van medewerkers.

Ook gebruik ik een ratiomeetniveau, bijvoorbeeld vraag 1. De gesloten vragen (vraag 10 en vraag 11) en de casus zitten op een ordinaal meetniveau, er is sprake van meer of minder maar het is niet in cijfers uit te drukken.

8.3.2 Betrouwbaarheid

Volgens Baarde en de Goede (2006) wil betrouwbaarheid zeggen dat de onderzoeksresultaten zo min mogelijk van toeval afhankelijk zijn. Toevalligheden kunnen in diverse aspecten liggen: in de situatie, de interviewer, de observator, de vragenlijst/observatieschema of in de geïnterviewde. Ik heb de enquêtes uitgedeeld op verschillende scholen binnen de vereniging VCPO. Ik denk dat de medewerkers de enquêtes hebben ingevuld op de eigen werkplekken. Hierdoor zal de omgeving geen rol hebben gespeeld bij het invullen van de enquête en is de betrouwbaarheid niet minder geworden.

Een methode om de betrouwbaarheid vast te stellen is de test-hertestmethode. Hierbij wordt de enquête na verloop van tijd nog een keer afgenomen en kan worden getest of de gegevens overeen komen. In mijn onderzoek heb ik geen tijd gehad voor de test-hertestmethode.

De enquêtes rondbrengen en ophalen heeft bij elkaar vijf weken geduurd en daarom is er geen tijd geweest voor een test-hertestmethode. Ook is dit lastig uit te voeren, omdat respondenten vaak niet nog een keer willen meedoen aan het onderzoek.

Er is mogelijk dat de medewerkers onderling met elkaar over de enquête hebben gepraat en de enquête op een andere manier hebben ingevuld. Hier heb ik niets van gemerkt, er zijn ook medewerkers geweest die 'weet ik niet' hebben ingevuld of de vraag niet hebben beantwoord (zie ook hoofdstuk 9 resultaten enquête).

8.3.3 Validiteit

Validiteit wil zeggen dat je meet wat je beoogt te meten. Dit wordt door Baarde en de Goede (2006) beschreven. De betrouwbaarheid van je onderzoek wil niet gelijk de validiteit garanderen. Maar als een meting niet betrouwbaar is, kan die niet valide zijn.

Bij het opstarten van mijn onderzoek wilde ik weten hoe de medewerkers binnen VCPO met meer- en hoogbegaafde leerlingen werken/omgaan en hoe de leerlijn levelwerk wordt ingezet bij de verschillende scholen van de vereniging VCPO. Om hier achter te komen heb ik verschillende versies van mijn enquêtes gemaakt. Ik heb lang over de vragen nagedacht, welke vragen zijn van belang om te meten wat ik wil weten? Hoe stel ik de vragen helder en duidelijk? Dit soort vragen vroeg ik mij dagelijks af met het werken aan de enquête. Ik heb goed kunnen meten hoe de diverse scholen levelwerk inzetten en op wat voor manier de medewerkers over meer- en hoogbegaafde leerlingen denken. Het proces van de enquête maken heeft daarom ook enkele weken in beslag genomen. Doordat ik de vragen heb gesteld met volgens u, kan ik meten hoe de medewerkers zelf naar bepaalde aspecten kijken. Zo hoopte ik te voorkomen dat medewerkers in boeken gingen kijken om het antwoord te zoeken. Zo heb ik de validiteit verhoogd.

8.3.4 Keuze interview

Het onderzoeksinstrument waarvoor ik heb gekozen is een schriftelijke enquête. Baarde en de Goede (2006) beschreven de voor- en nadelen van een enquête.

De voordelen van een schriftelijk interview (enquête):

- In een korte tijd kun je met een enquête veel mensen bereiken, waardoor het niet veel geld kost.
- Het is makkelijker te organiseren dan wanneer je het interview mondeling moet afleggen.
- Met een enquête voelen respondenten zich anoniemer dan wanneer een mondeling interview plaatsvindt.

- De respondenten zijn minder gevoelig voor sociaal wenselijke antwoorden te geven.

Ook zijn er nadelen verbonden aan een schriftelijk interview(enquête):

- Het vergt veel voorbereiding.
- Een enquête is ongeschikt voor ingewikkelde openvragen.
- Bij een enquête kan je niet veel vragen stellen.
- Als onderzoeker heb je geen controle op het invullen van de enquête.
- Als onderzoeker kan je veel onvolledige lijsten terug krijgen.
- Bij een enquête heb je meer non-respons.

Ondanks de nadelen heb ik toch gekozen voor een schriftelijk interview. Gezien de populatie en de bereikbaarheid was dit de beste manier. Ik wilde graag de vereniging VCPO benaderen, omdat op alle scholen de leerlijn levelwerk aanwezig is. Op deze manier zou ik de gedachten, meningen en kennis van de medewerkers kunnen meten. Bij een observatie meet je het veelvoorkomend gedrag en dat was bij mijn onderzoek niet aan de orde.

Hoofdstuk 9 resultaten praktijkonderzoek

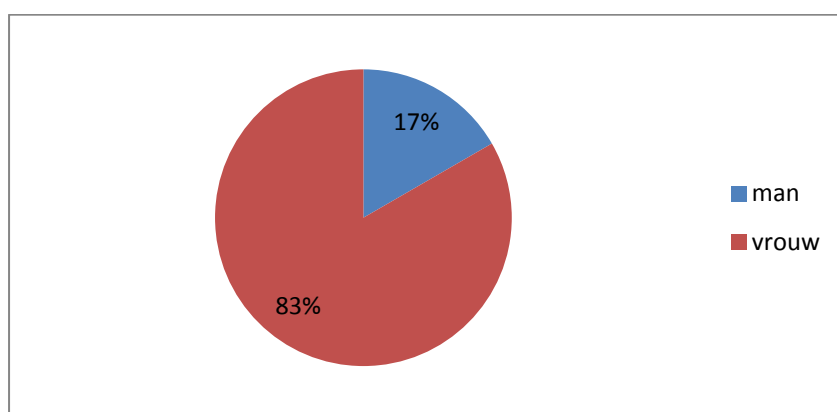
9.1 Inleiding

Wanneer de onderzoeksvraag van dit onderzoek wordt bekeken, wordt duidelijk dat niet alleen theorie nodig is om de vraag te kunnen beantwoorden. Naast het theoriegedeelte is er ook een praktijkonderzoek nodig voor het onderzoek. De vraag is namelijk in hoeverre zijn de medewerkers binnen de vereniging VCPO competent om de leerlijn levelwerk te kunnen inzetten op de diverse scholen. Theorie en praktijk worden met elkaar vergeleken bij de vragen die van toepassing zijn op de theorie. Om erachter te komen op wat voor manier de medewerkers kennis hebben over de leerlijn levelwerk en daarbij meer- en hoogbegaafdheid is er een praktijkonderzoek uitgevoerd. De resultaten zijn door middel van een schriftelijke enquête verzameld. In de volgende paragrafen worden de resultaten kenbaar gemaakt.

9.2 Algemene gegevens

Voordat de vragen worden gesteld in de enquête, hebben de respondenten eerst de algemene gegevens ingevuld. De respondenten hebben het geslacht, functie, het aantal jaren werkzaam in het onderwijs en het aantal jaren werkzaam met de leerlijn levelwerk ingevuld. Hieronder wordt weergegeven hoeveel procent man/vrouw is van de respondenten daarna hoeveel procent van de respondenten directeur, IB-er of leerkracht is, hoeveel respondenten van 1 tot 10 jaar, 11-20 jaar en 21-30 jaar of meer dan 30 jaar werkzaam zijn in het onderwijs en tot slot wordt er weergegeven hoelang de respondenten met de leerlijn levelwerk werken.

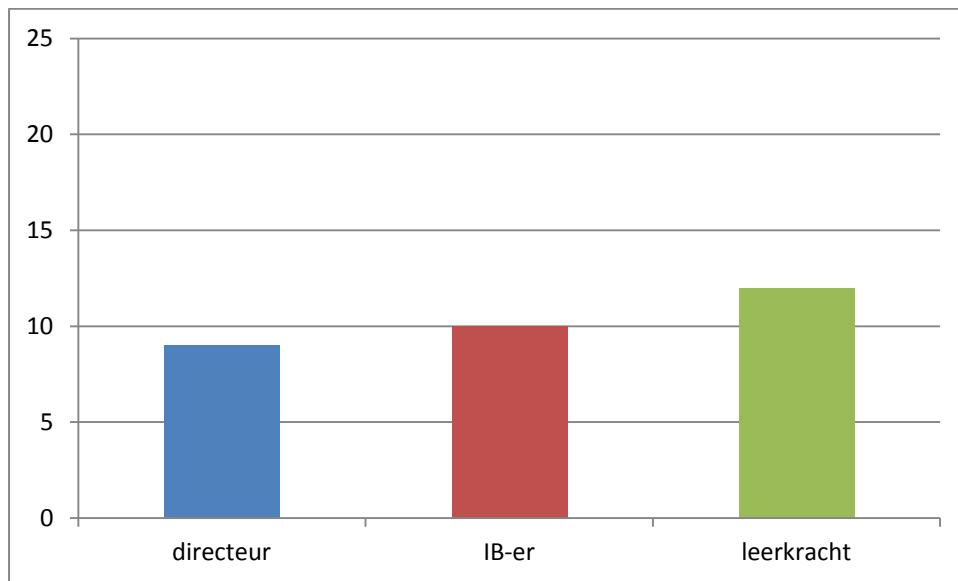
Percentage man of vrouw



Figuur 1

Hier wordt weergegeven hoeveel procent man/vrouw is van de respondenten. 83% betekent 25 respondenten en 17% betekent 6 respondenten.

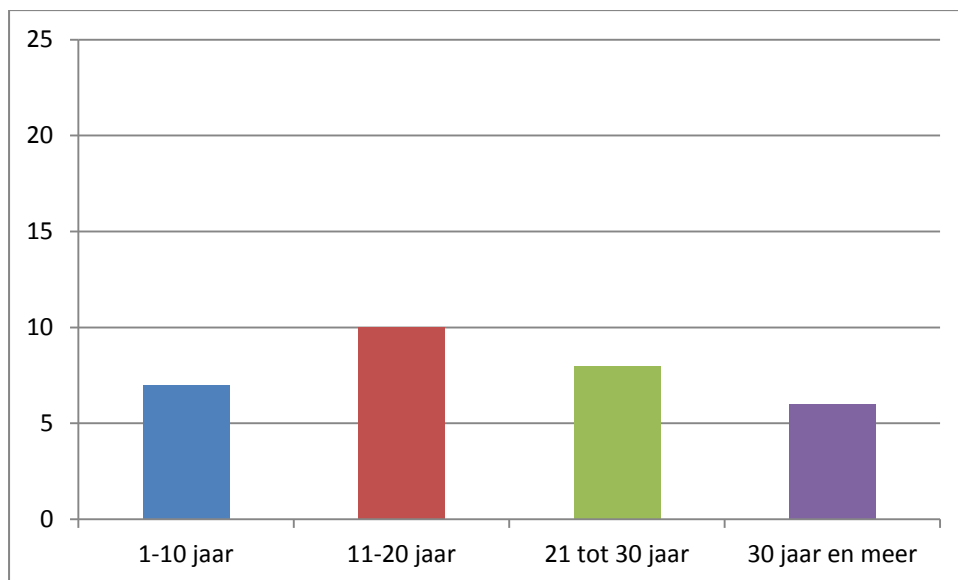
Functie



Figuur 2

In deze staafdiagram wordt weergegeven hoeveel respondenten van de populatie directeur, IB-er of leerkracht is.

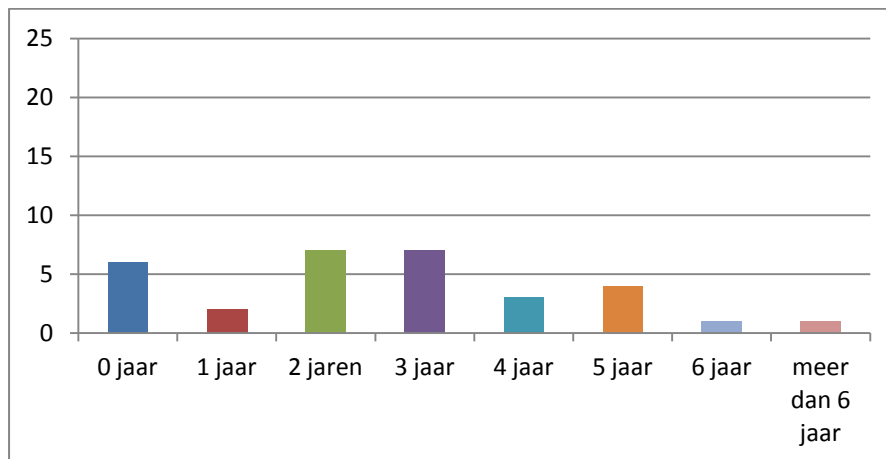
Aantal jaren werkzaam in het onderwijs



Figuur 3

Hier wordt weergegeven hoeveel jaar de respondenten in het onderwijs werken.

Aantal jaren werkzaam met de leerlijn levelwerk



Figuur 4

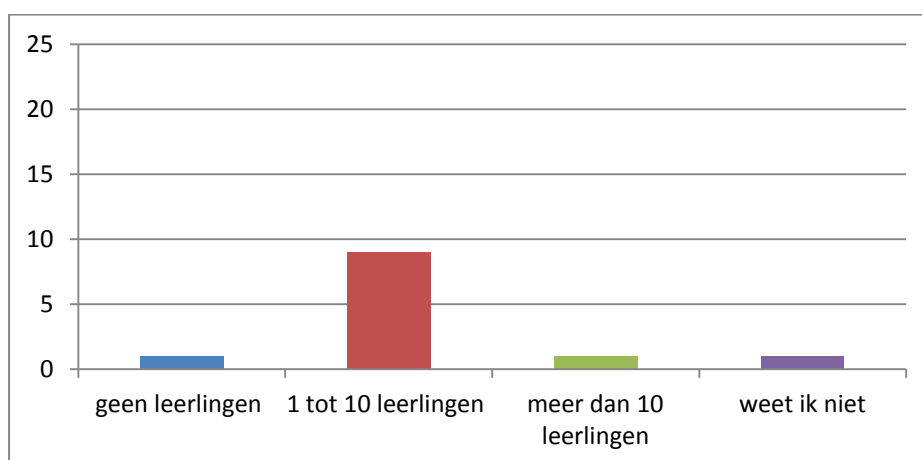
Hier wordt weergegeven hoeveel jaar de respondenten werkzaam zijn met de leerlijn levelwerk.

9.2.1 Tussentijdse conclusie

Zoals er uit het staafdiagram 1 naar voren komt zijn er meer vrouwelijke respondenten dan mannelijke respondenten die de enquête hebben ingevuld. Het merendeel van de respondenten zijn leerkrachten (12 respondenten). De medewerkers binnen VCPO variëren in het aantal jaren werkzaam in het onderwijs. Binnen de vereniging VCPO is de meerderheid 2-3 jaar werkzaam met de leerlijn levelwerk. Dit betekent dat inzetten van de leerlijn levelwerk nog niet lang wordt gehanteerd op de scholen.

9.3 Cursus leerlijn levelwerk

Vraag 1. Hoeveel leerlingen maken levelwerk bij u op school?



Figuur 5

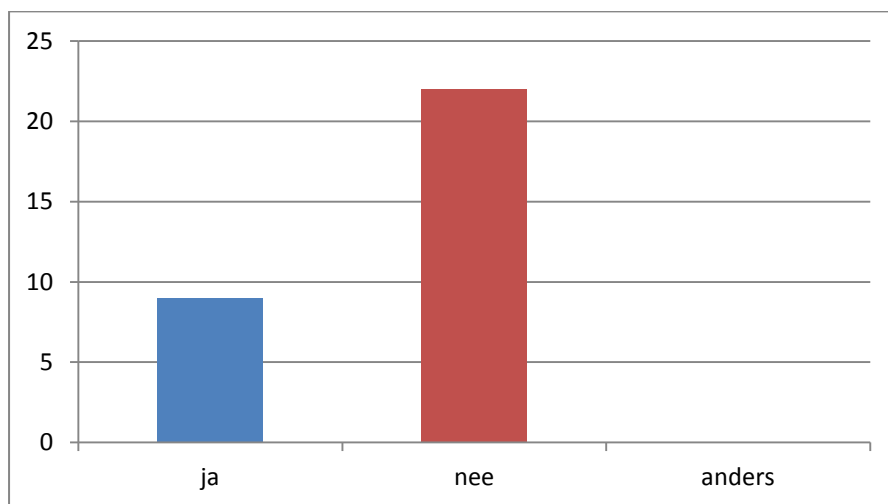
Het theoretisch onderzoek geeft aan dat er verschillende leerlijnen zijn voor de leerlingen die met de leerlijn levelwerk werken (Jan Kuipers, 2009). Leerlijn 4 en leerlijn 5 zijn bestemd voor de meer- en hoogbegaafde leerlingen. Leerlijn 4 zijn de leerlingen die naast het reguliere programma behoefte hebben aan uitdaging. Leerlijn 5 zijn de leerlingen die hoogbegaafd zijn, deze leerlingen volgen een eigen leerlijn. Voor beide van deze groepen kan levelwerk worden ingezet. 13,5 % Van de leerlingen zit op leerlijn 4 en 2,5% van de leerlingen zitten in leerlijn 5. Dit is bij elkaar 16% van de leerlingen die in aanmerking komen voor levelwerk.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de meerderheid 1- 10 leerling(en) is/zijn die levelwerk maken binnen de scholen van VCPO Noord-Groningen. In vergelijking met de theorie is in de praktijk 1 tot 10 leerlingen die levelwerk maken op een school binnen de vereniging VCPO.

Het merendeel van de respondenten hebben deze vraag niet beantwoord. De reden hiervan is dat de respondenten de vraag hebben beantwoord op de volgende manier: ‘hoeveel leerlingen maken levelwerk bij u in de klas?’ In plaats van ‘hoeveel leerlingen maken levelwerk bij u op school?’

12 respondenten antwoorden op schoolniveau. Deze 12 antwoorden zijn verwerkt in het staafdiagram. 1 Van de 12 respondenten geeft aan dat het niet duidelijk is hoeveel leerlingen levelwerk maken op de school binnen de vereniging VCPO.

Vraag 2. Heeft u een cursus gevolgd voor de leerlijn levelwerk?



Figuur 6

Er zijn negen respondenten die ‘ja, een cursus gevolgd’ hebben ingevuld in de enquête. Hierbij hebben de respondenten ingevuld welke cursus ze hebben gevolgd. Zes respondenten hebben een cursus van Jan Kuipers (zie ook het theoriegedeelte hoofdstuk 5 over de leerlijn levelwerk) gehad.

Daarnaast hebben 2 respondenten een cursus gevolgd via het Cedin. 1 Respondent heeft ingevuld ja, alleen wordt er niet beschreven welke cursus er is gevolgd, alleen dat er extra uitleg plaats heeft gevonden. Hieronder wordt een overzicht getoond.

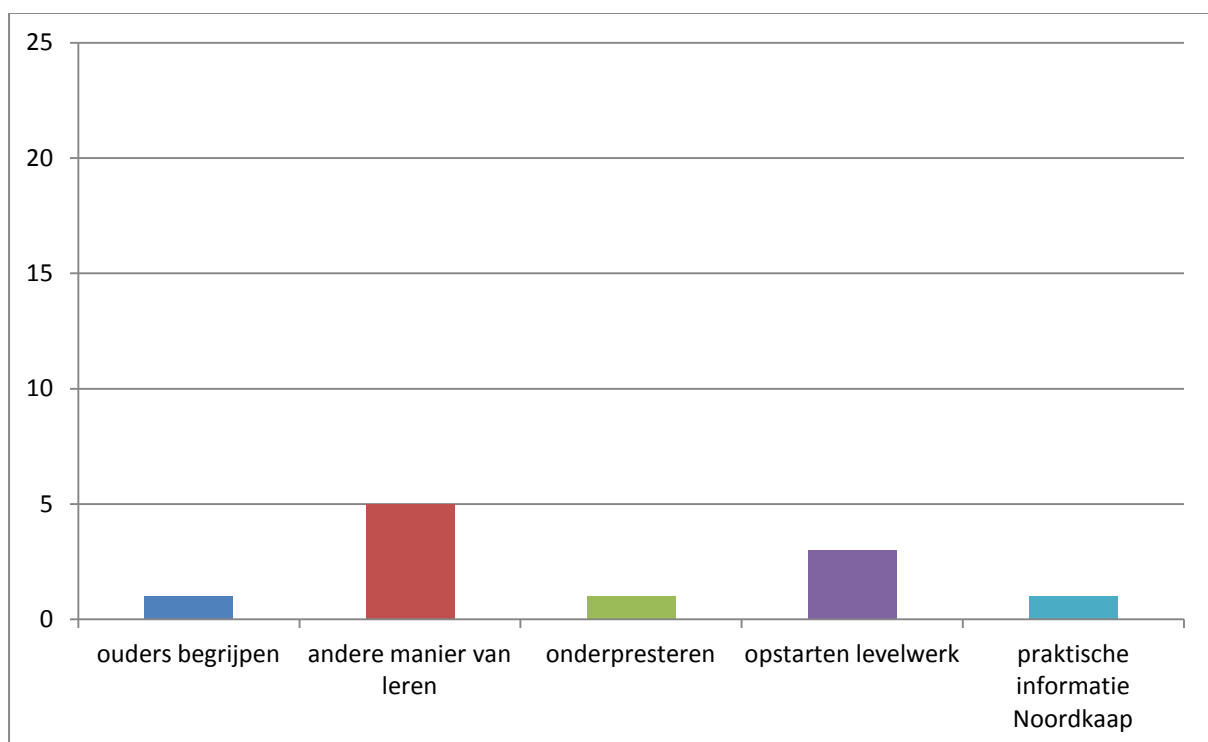
9 Respondenten hebben 'ja, een cursus gevolgd'.

Wat voor cursus	Aantal respondenten
Cursus Jan Kuipers	6
Cursus via het Cedin	2
Wordt niet benoemd wat voor cursus, alleen dat er extra uitleg heeft plaatsgevonden.	1

Vraag 3.

Indien Ja is ingevuld bij vraag 2, dan mag vraag 3 worden beantwoord. Indien nee is ingevuld bij vraag 2, dan mag de respondent naar vraag 4 gaan.

Beschrijf in welke mate de cursus of andere wijze van bijscholing met betrekking tot de leerlijn levelwerk effect heeft gehad op de uitvoering van de leerlijn levelwerk?



Figuur 7

De respondenten geven de volgende antwoorden:

- 5 Respondenten antwoorden: doormiddel van de cursus over de leerlijn levelwerk heb ik meer informatie gekregen over het meer- en hoogbegaafde kind. Daardoor weet ik hoe ik met meer- en hoogbegaafde leerlingen moet omgaan, ik snap dat meer- en hoogbegaafde leerlingen een andere aanpak nodig hebben voor het leerproces en daarbij een andere manier van leren hebben.
- 3 Respondenten antwoorden: de cursus heeft mij geholpen met het opstarten van de leerlijn levelwerk.
- 1 Respondent heeft beantwoord: doormiddel van informatie van een andere basisschool binnen de vereniging VCPO.
- 1 Respondent heeft beantwoord: doormiddel van de cursus begrijp ik de gesprekken en/of problemen met ouders van begaafde leerlingen beter.
- 1 Respondent heeft beantwoord: aan de hand van de cursus weet ik de risico's van onderpresteren te signaleren.

De meeste respondenten antwoorden dat ze meer kennis over de meer- en hoogbegaafde leerlingen hebben gekregen. Daarna volgen de andere punten die hierboven zijn beschreven.

9 Respondenten hebben deze vraag beantwoord (zie vraag 2). Sommige respondenten hebben meerdere antwoorden gegeven, vandaar dat deze vraag op 11 respondenten komt.

9.3.1 Tussentijdse conclusie

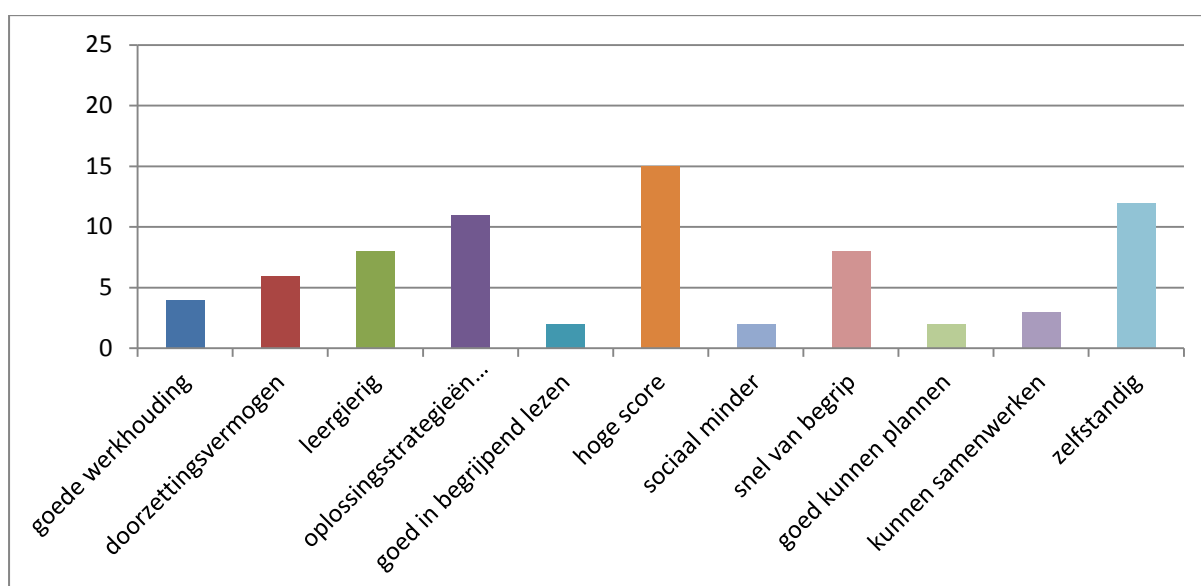
Vanuit het theoriegedeelte van de scriptie (Leerlijn levelwerk hoofdstuk 5) wordt beschreven dat er ongeveer 16% van de leerlingen in aanmerking komen om de leerlijn levelwerk te kunnen maken. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de meerderheid van de respondenten aangeeft dat er een kleine categorie (1 tot 10 leerlingen) leerlingen levelwerk maken op de scholen binnen de vereniging VCPO. Het merendeel van de medewerkers hebben geen cursus gevolgd voor de leerlijn levelwerk. De medewerkers die wel een cursus hebben gevolgd geven ook aan wat het effect is geweest van de cursus. De meerderheid van de respondenten zeggen dat de cursus meer informatie over de meer- en hoogbegaafde leerling heeft gegeven. Daarnaast worden er nog andere effecten beschreven die van invloed zijn op uitvoering van de leerlijn levelwerk.

9.4 De meer- en hoogbegaafde leerling

Vraag 4. Over welke competenties beschikt de leerling die met levelwerk werkt, volgens u?

Er worden diverse competenties beschreven in de enquêtes.

Hieronder worden de competenties beschreven die de respondenten hebben beantwoord op de vraag. Veel respondenten hebben meerdere competenties beschreven bij deze vraag. Hierdoor zullen meer respondenten bij de verschillende antwoorden worden weergegeven.



Figuur 8

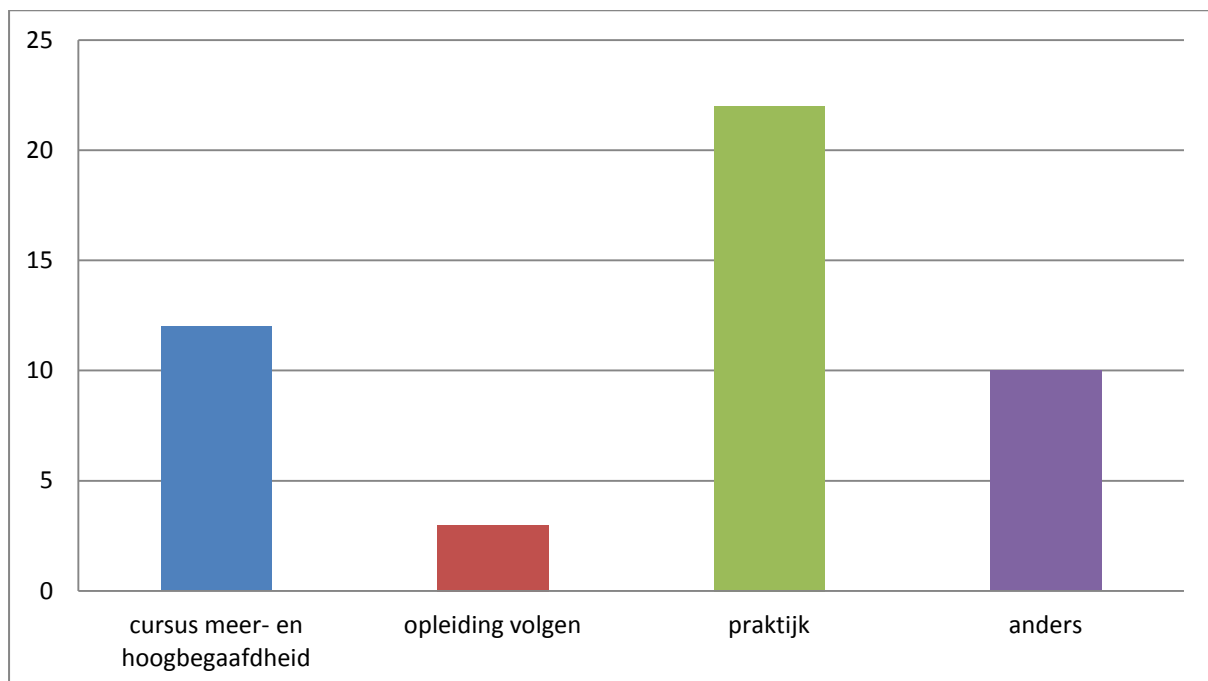
- 15 Respondenten geven aan dat een leerling over een hoge (cito) toetsscore beschikt wanneer het de leerlijn levelwerk maakt.
- 12 Respondenten schrijven dat een leerling zelfstandig is en weinig instructie nodig heeft die bekwaam zijn om levelwerk te kunnen maken.
- 11 Respondenten schrijven dat een leerling oplossingsgericht is en daarbij oplossingsstrategieën bedenkt, een creatief denkvermogen heeft wanneer de leerling met levelwerk werkt.
- 8 Respondenten omschrijven leerlingen die met levelwerk werken, beschikken over een goed geheugen en snel begrip van de leerstof heeft die wordt aangeboden.
- 8 Respondenten schrijven over een leerling die bekwaam is voor het maken van levelwerk beschikt over een leergierige instelling.
- 6 Respondenten geven aan dat een levelwerk -leerling beschikt over een doorzettingsvermogen.

- 4 Respondenten schrijven over de competentie van een leerling die levelwerk maakt, dat ze beschikken over een goede werkhouding.
- 3 Respondenten zeggen dat een leerling die met levelwerk werkt beschikt over het kunnen samenwerken met anderen.
- 2 Respondenten schrijven dat een leerling de taken kan plannen wanneer het met levelwerk werkt.
- 2 Respondenten geven aan dat het vak begrijpend lezen goed wordt beheerst bij de levelwerk- leerlingen.
- 2 Respondenten geven aan dat de leerlingen die met levelwerk werken minder sociaal zijn dan andere leerlingen.

De meeste medewerkers binnen de VCPO geven aan dat de (CITO) toetsscores een competentie is van een leerling die met levelwerk werkt. De genoemde competenties die worden beschreven in de enquêtes zijn ook de competenties die Jan Kuipers benoemd in de map Levelwerk. In hoofdstuk 2.1.4 Kenmerken (hoog)begaafde leerlingen van de scriptie worden de kenmerken van meer- en hoogbegaafde leerlingen beschreven.

Vraag 5.

Op welke manier hebt u ervaring opgedaan in het begeleiden van meer- en hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs?



Figuur 9

Het merendeel van de respondenten, 22 respondenten (zie het staafdiagram) hebben ervaring in de praktijk opgedaan met meer- en hoogbegaafdheid. Hier wordt mee bedoeld: de leerlingen in de klas en/of de begeleiding van meer- en hoogbegaafde leerlingen.

Ook zijn er 3 respondenten die hebben ingevuld dat zij door middel van een opleiding ervaring hebben opgedaan in het begeleiden van meer- en hoogbegaafde leerlingen. De volgende opleidingen zijn beschreven: RT opleiding, IB opleiding en orthopedagogiek opleiding.

Daarnaast is er nog een categorie anders (10 respondenten). Hier schrijven de respondenten dat ze doormiddel van literatuur, familie en werkgroep VCPO ervaring hebben opgedaan in het begeleiden van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Er is 1 respondent in deze categorie die aangeeft geen ervaring heeft in het begeleiden van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Hier zijn meer antwoorden gegeven dan het aantal respondenten van het onderzoek (31 respondenten), dit komt omdat sommige respondenten 2 mogelijkheden hebben aangekruist.

9.4.1 Tussentijdse conclusie

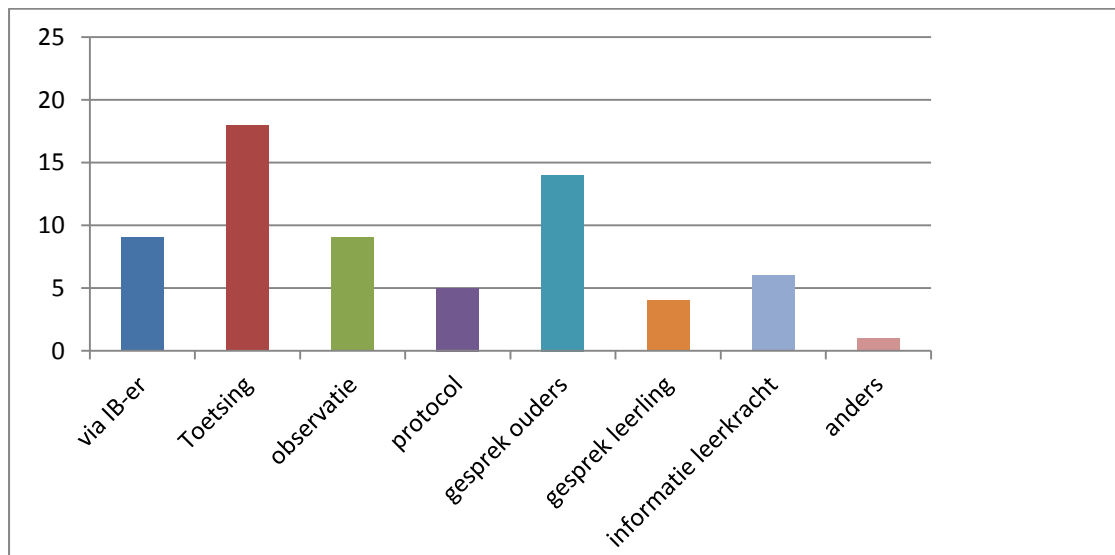
Volgens Drent & van Gerven (2009) beschikt een hoogbegaafde leerling over een hoog IQ (130 of meer). 15 Respondenten geven aan dat een competentie van een leerling die met levelwerk werkt beschikt over een hoge CITO-score. Daarnaast hebben 12 respondenten aangegeven dat een kenmerk van een leerling die levelwerk maakt beschikt over zelfstandigheid. Vanuit het theoriegedeelte van de scriptie is beschreven dat er diverse verschillende profielen van meer- en hoogbegaafde leerlingen zijn. Zo is er ook een zelfstandige leerling, hierin verwijs ik naar het theoriegedeelte van de scriptie, hoofdstuk 2.2.1 profielen hoogbegaafde leerlingen.

De ervaring in het begeleiden van meer- en hoogbegaafde leerlingen wordt door 22 respondenten benoemd door de praktijk. Daarnaast zijn er nog respondenten die een cursus hebben gevolgd over de meer- en hoogbegaafde leerling.

9.5 Signaleren en een protocol hanteren

Vraag 6.

Beschrijf in afzonderlijke fasen op welke wijze u meer- en hoogbegaafde leerlingen signaleert.

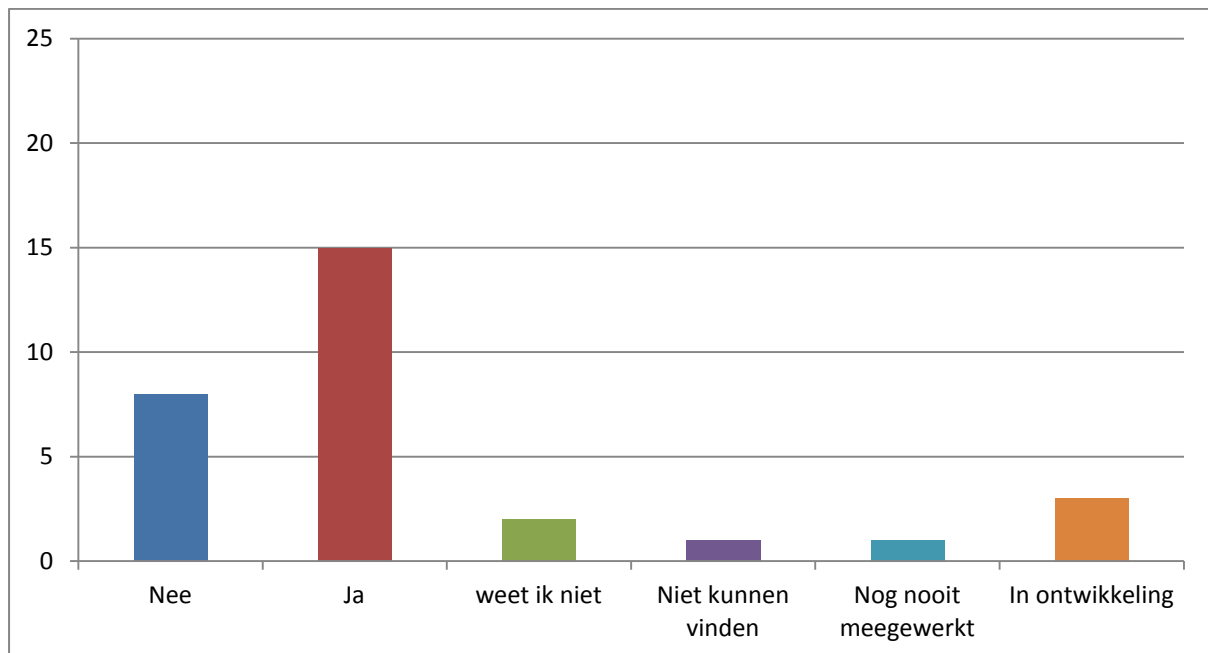


Figuur 10

Onder het kopje toetsing vallen ook de resultaten van toetsen. Alle scholen binnen de vereniging VCPO die hebben meegewerkt aan de enquête, hebben toetsing ingevuld als fase in het signaleren van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Niet alle respondenten hebben dit ingevuld, vandaar het aantal: 18 respondenten. Tenminste 1 respondent per school heeft toetsing opgeschreven als fase voor het signaleren. Er is 1 respondent die de vraag niet heeft kunnen beantwoorden, dit is wel meegenomen in het staafdiagram als staaf: anders. De respondent geeft aan op dit moment niet met dit aspect bezig te zijn. Dit staat wel bij de resultaten omdat dit antwoord wel bij de gegevens hoort. Bij deze vraag zijn ook meerdere antwoorden gegeven, waardoor het aantal antwoorden meer zijn in verhouding met de respondenten.

Vraag 7.

Wordt er bij het signaleren van meer- of hoogbegaafde leerlingen op uw school gewerkt volgens een vast protocol?



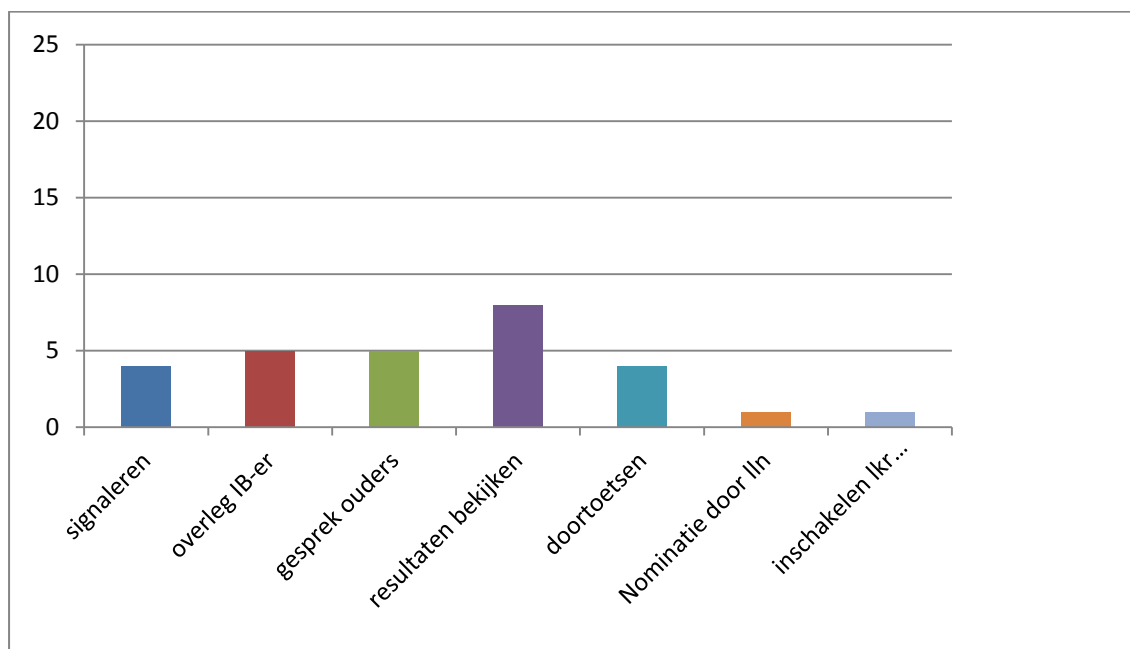
Figuur 11

3 van de 15 respondenten hebben gezegd dat er een protocol aanwezig is. 1 Respondent heeft aangegeven dat hij/zij weinig kennis heeft over het protocol. De andere twee respondenten hebben beschreven dat er niet systematisch met het protocol gewerkt wordt op de school. Er is één respondent die aangeeft het protocol niet te kunnen vinden op de school. Ook geeft één respondent aan nog nooit met het protocol gewerkt te hebben. Drie respondenten geven aan dat het protocol in ontwikkeling is op de school, ze zijn er mee bezig dit op orde te brengen. Er zijn 2 respondenten die deze vraag niet hebben ingevuld.

Vraag 7b.

Zo ja, kent u de fasen van het protocol? (beschrijf deze fasen).

Dit is een vraag die behoort tot vraag 7. Voor de verwerking heb ik ervoor gekozen om deze twee delen uit elkaar te halen.



Figuur 12

Niet alle respondenten vertellen de fasen van het protocol, maar de fasen die ze hanteren in de praktijk.

Een aantal respondenten hebben meerdere antwoorden gegeven op deze vraag.

9.5.1 Tussentijdse conclusie

Volgens van der Molen (2005) zijn er verschillende fasen voor het signaleren van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Deze fasen komen uit verschillende bronnen. Hier worden de fasen beschreven volgens van Der Molen (2005)

Fase 1 signaleren uit verschillende bronnen

- Oudergesprek
- Leerkracht (observatie, signaleringsinstrument)
Door middel van een observatieschema/checklist kan worden gekeken naar schoolresultaten, werkhouding en werkverzorging.
- Didactische gegevens (schoolresultaten)

- Toetsen van het LVS (LeerlingVolgSysteem) geven een beter beeld van de schoolprestaties dan methodetoetsen. Voor de onderpresteerders moet een aparte signaleringslijst worden ontwikkeld.
- Overige bronnen
Peuterspeelzaal, kinderopvang.

Fase 2 conclusies trekken uit gegevens van fase 1

- Leerling is waarschijnlijk hoogbegaafd.
- Onvoldoende of tegenstrijdige gegevens over hoogbegaafdheid.
- Leerling is waarschijnlijk niet hoogbegaafd. (van der Molen, 2005)

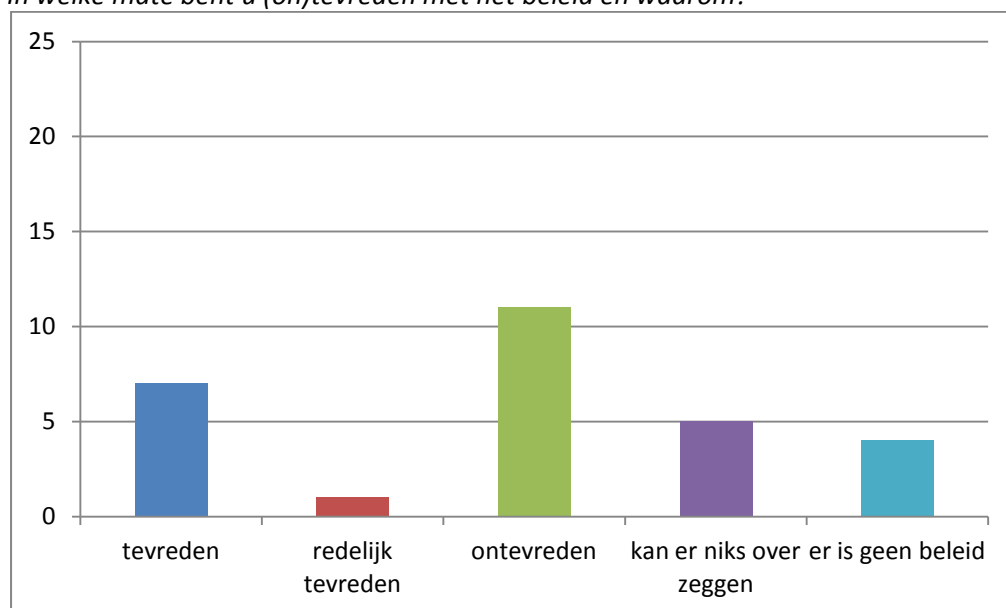
Verder verwijst ik naar het theoriegedeelte hoofdstuk 3.1 een structurele aanpak.

Uit figuur 10 worden de antwoorden van de respondenten weergegeven en hierboven vanuit de theorie. In vergelijking met de theorie komen de antwoorden van de respondenten overeen met de theorie.

9.6 Beleid

Vraag 8a.

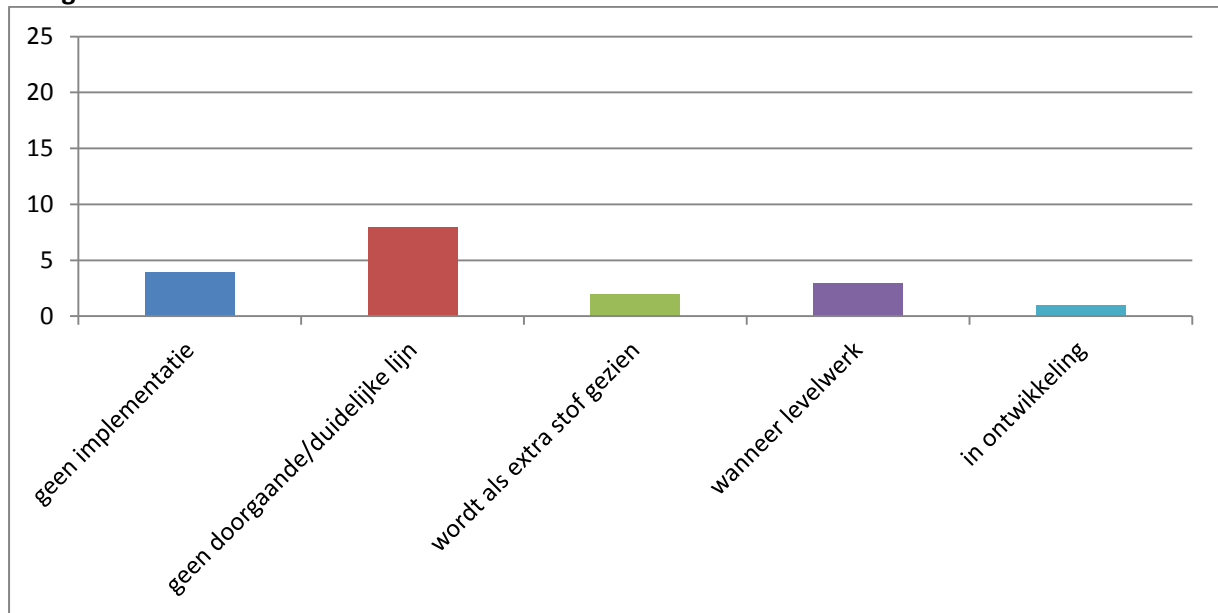
In welke mate bent u (on)tevreden met het beleid en waarom?



Figuur 13

De waarom-vraag wordt los van deze vraag uitgewerkt. Hieronder volgt daarvan de uitwerking. Bij vraag 8b wordt beschreven waarom de medewerkers ontevreden zijn over het beleid gevolgd door 8c waarom de medewerkers tevreden zijn over het beleid. Het merendeel van de respondenten zijn ontevreden over het beleid dat wordt uitgevoerd op de scholen. Er zijn 3 respondenten geweest die deze vraag niet hebben beantwoord.

Vraag 8b. Waarom ontevreden?



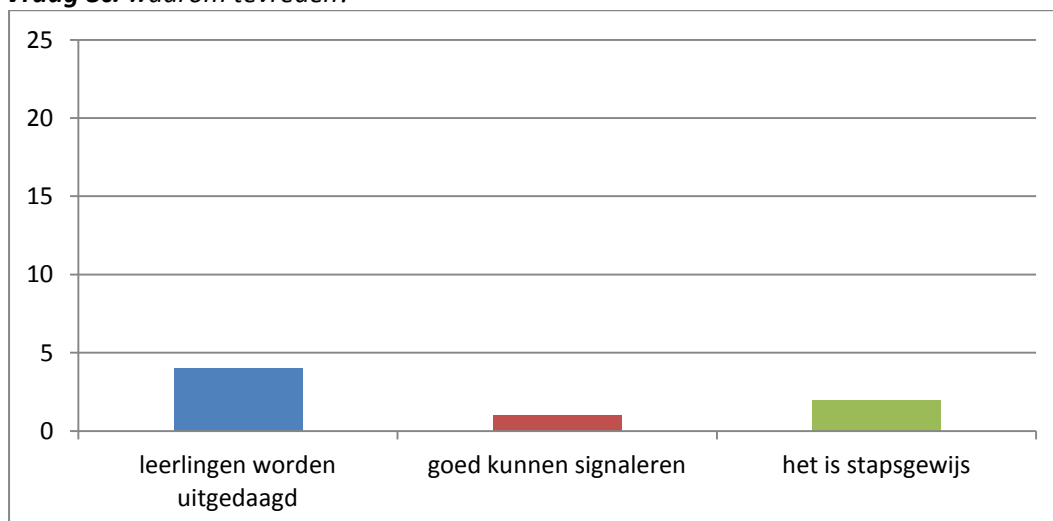
Figuur 16

7 Respondenten geven aan dat het beleid ontbreekt aan een doorgaande/duidelijke lijn. Hier zijn meer respondenten weergegeven dan overeenkomt met vraag 8a. Dit komt omdat sommige respondenten meerdere redenen hebben beschreven.

Het merendeel van de respondenten zijn ontevreden met het beleid. De reden die de meeste respondenten hebben beschreven: er ontbreekt een doorgaande/duidelijke lijn.

Er zijn 7 respondenten die hebben aangegeven wel tevreden te zijn met het beleid. Hieronder volgen de redenen waarom deze respondenten tevreden zijn met het beleid.

Vraag 8c. waarom tevreden?



Figuur 17

4 Respondenten geven aan dat ze tevreden zijn met de leerlijn levelwerk, omdat de leerlingen goed worden uitgedaagd. De aangeboden stof is overzichtelijk en duidelijk. 2 Respondenten geven aan dat het signaleren van meer- en hoogbegaafde leerlingen duidelijk is volgens een stappenplan.

1 Respondent geeft aan goed te kunnen signaleren welke leerlingen meer- of hoogbegaafd zijn. De 4 respondenten geven antwoord in welke mate de respondenten tevreden zijn met de leerlijn levelwerk en de andere 2 respondenten geven aan in welke mate de respondenten tevreden zijn met het protocol voor het signaleren.

9.6.1 Tussentijdse conclusie

Het beleid dat nu wordt gevoerd binnen de scholen van VCPO met betrekking tot de leerlijn levelwerk zijn 11 respondenten ontevreden met het beleid. De redenen hiervoor lopen uiteen, maar de reden die het vaakst genoemd wordt is dat levelwerk geen duidelijke/doorgaande lijn heeft. De andere respondenten geven aan dat de leerlijn levelwerk een uitdagende leerlijn is voor de leerling en zijn dus tevreden met het beleid.

9.7 Stellingen

Vraag 10.

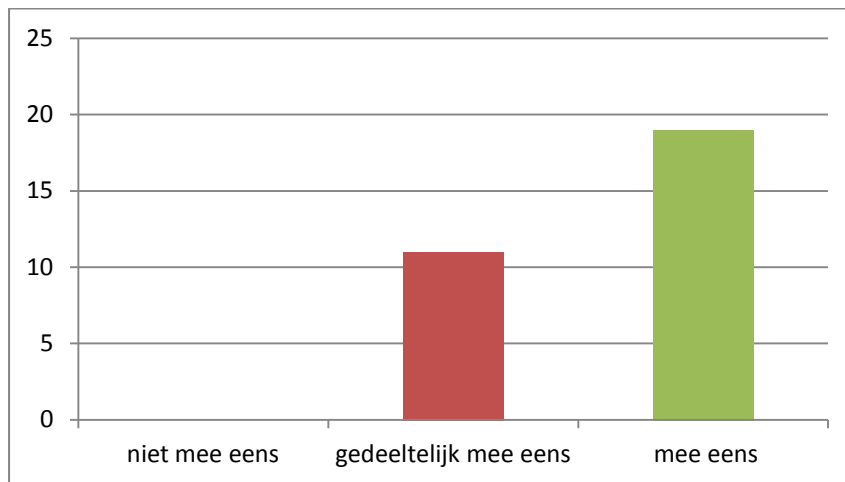
Omcirkel bij elke stelling het getal dat van toepassing is.

1= niet mee eens; 2= gedeeltelijk mee eens; 3= mee eens.

Bij vraag 10 zijn 9 stellingen. Op de volgende bladzijden worden de verschillende stellingen apart uitgewerkt.

Stelling 1.

Ik weet precies de begaafde leerlingen te benoemen in mijn groep (school).



Figuur 18

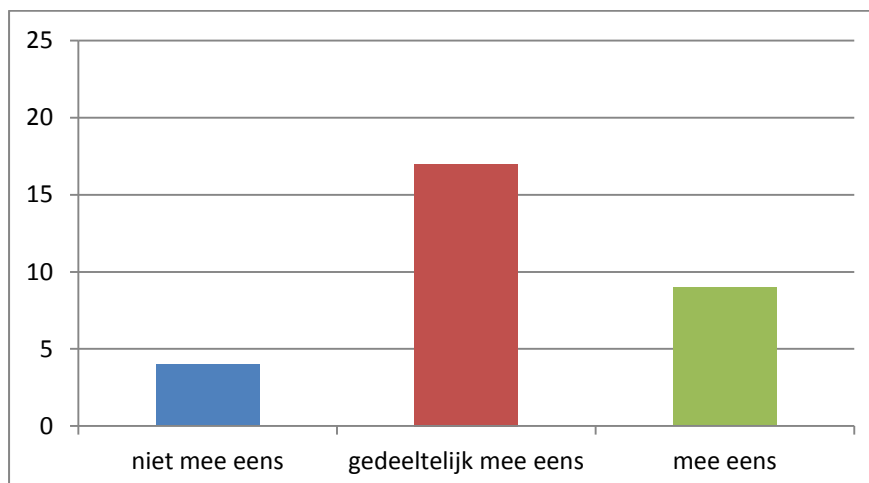
Het merendeel van de respondenten heeft 'mee eens' ingevuld, dit zijn 19 respondenten.

11 Respondenten hebben 'gedeeltelijk mee eens' omcirkeld.

2 Respondenten hebben bij stelling 1 niets ingevuld, dit is ook niet meegenomen in het staafdiagram. Ook is er 1 respondent die twijfelt tussen 'gedeeltelijk mee eens' en 'mee eens'. Dit is verwerkt door het antwoord van de respondent bij 'gedeeltelijk mee eens' en 'mee eens' toe te voegen.

Stelling 2.

De leerlijn levelwerk is voor mij een overzichtelijke leerlijn.



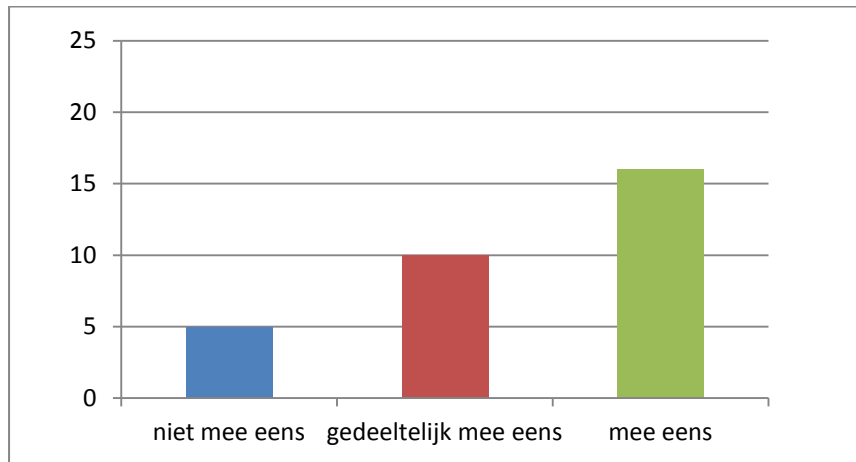
Figuur 19

Hierboven wordt weergegeven dat er 17 respondenten 'gedeeltelijk mee eens' hebben omcirkeld.

1 respondent heeft deze stelling niet omcirkeld, dit antwoord kan niet worden meegenomen in het staafdiagram.

Stelling 3.

Ik kan benoemen hoe je de leerlijn levelwerk gebruikt bij de leerlingen.

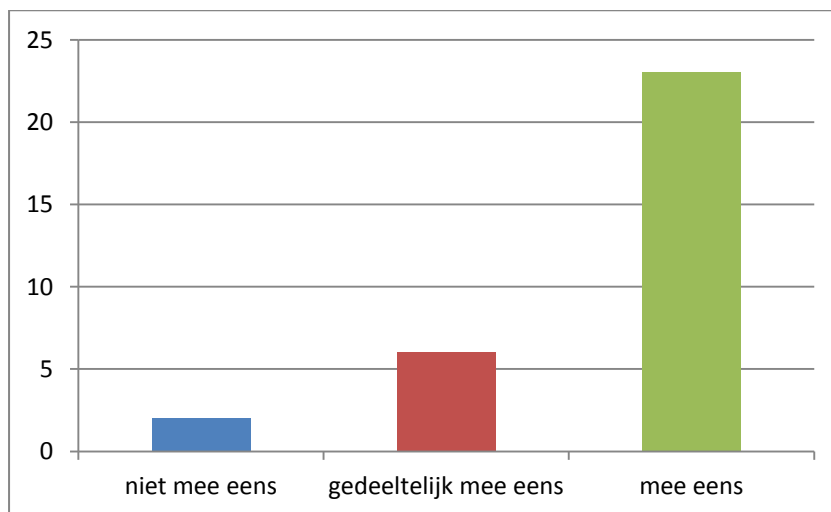


Figuur 20

1 Respondent heeft deze stelling niet ingevuld. Ook is er 1 respondent die twijfelt tussen 'gedeeltelijk mee eens' en 'mee eens'. Bij allebei de categorieën is het antwoord meegenomen. Daarnaast zegt 1 respondent dat deze stelling niet van toepassing is, maar de respondent heeft 'niet mee eens' omcirkeld. Dus dit antwoord is meegenomen in de resultaten.

Stelling 4.

Het doel van levelwerk is voor mij helder en duidelijk.

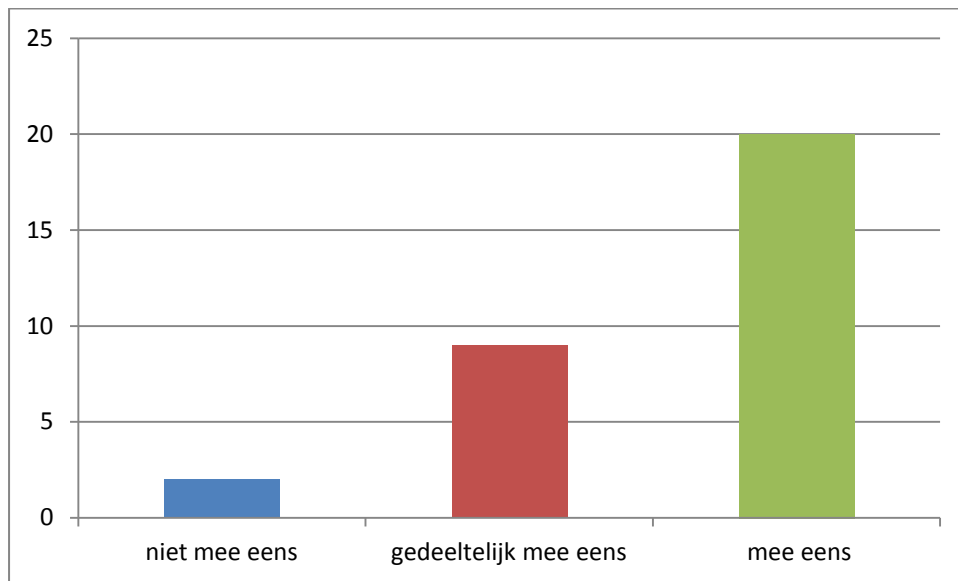


Figuur 21

Bij stelling 4 is er 1 respondent geweest die niet een cijfer heeft omcirkeld. Dit antwoord is daarom ook niet meegenomen in de resultaten. Daarnaast is er nog 1 respondent geweest die twijfelt tussen twee antwoorden, er is een antwoord omcirkeld bij 'gedeeltelijk mee eens' en 'mee eens'. Allebei de antwoorden zijn meegenomen in de resultaten.

Stelling 5.

Ik kan benoemen wanneer leerlingen levelwerk moeten maken en welke leerlingen niet.

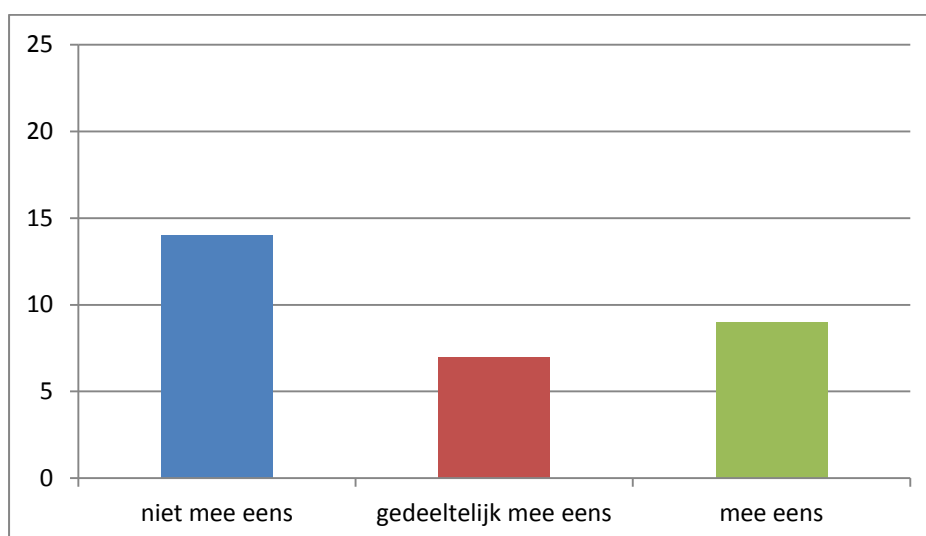


Figuur 22

20 Respondenten zeggen dat ze met deze stelling eens zijn. 1 Respondent heeft deze vraag niet ingevuld. Daarnaast twijfelt 1 respondent tussen 'gedeeltelijk mee eens' en 'mee eens' allebei de antwoorden zijn meegenomen in de resultaten. Er is 1 respondent die wel een antwoord heeft omcirkeld, maar achter het antwoord niet van toepassing heeft geschreven.

Stelling 6.

De leerlijn levelwerk is door middel van overleg (vergaderingen/plan van aanpak) met het (school)team ingevoerd.



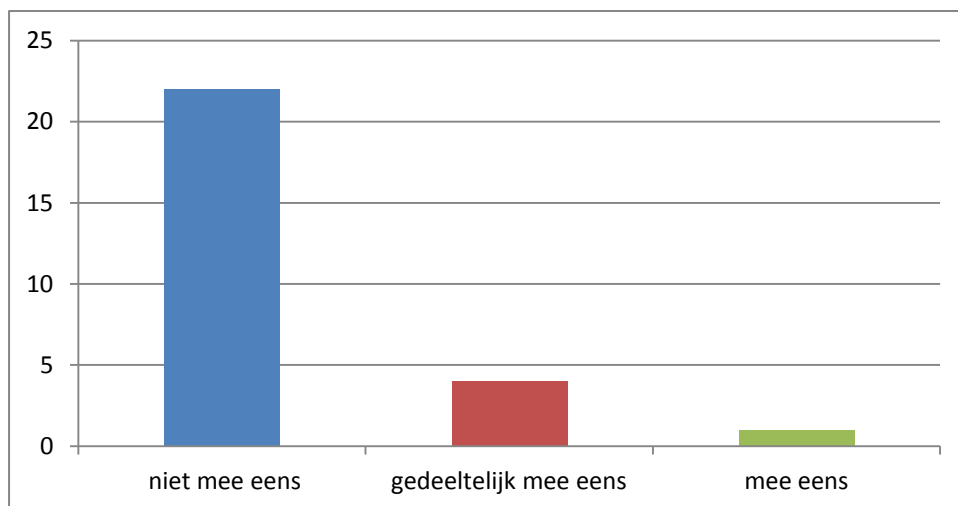
Figuur 23

3 Respondenten hebben deze stelling niet beantwoord. Dit wordt niet meegenomen in de resultaten. Daarnaast is er 1 respondent die de stelling wel heeft beantwoord, maar daar is bijgeschreven: 'misschien destijds?'

Er is ook 1 respondent geweest die de stelling heeft beantwoord, maar bij de stelling heeft geschreven: 'niet van toepassing'. Als laatste is er 1 respondent geweest die 2 antwoorden heeft omcirkeld: 'niet mee eens' en 'gedeeltelijk mee eens'. Beide antwoorden zijn meegenomen in het staafdiagram.

Stelling 7.

Cedin heeft ons als team geholpen bij het invoeren van de leerlijn levelwerk.



Figuur 24

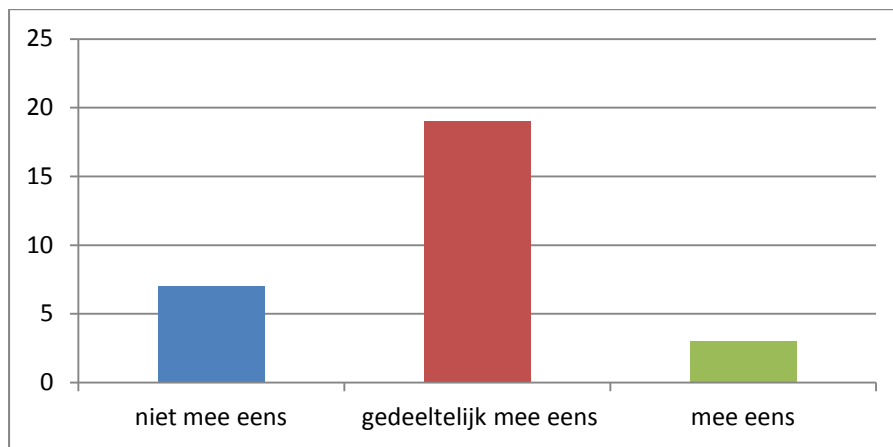
5 Respondenten hebben deze stelling niet beantwoord. Dit is niet in de resultaten verwerkt.

Daarnaast is er 1 respondent die wel de stelling heeft beantwoord, maar achter de stelling 'niet van toepassing' geschreven.

1 Respondent heeft 2 antwoorden omcirkeld: 'niet mee eens' en 'gedeeltelijk mee eens'. Achter deze stelling is door de respondent een vraagteken gezet. Beide antwoorden zijn meegenomen in het staafdiagram.

Stelling 8.

Iedere leerkracht kan benoemen wat hij/zij moet doen als er signalen zijn van meer- en hoogbegaafdheid in de groep.

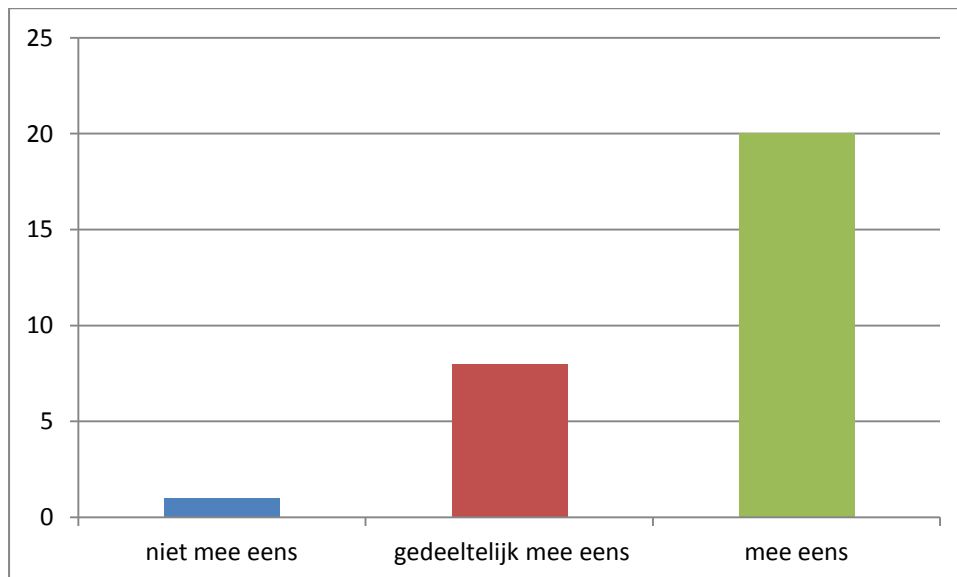


Figuur 25

1 Respondent heeft deze stelling niet beantwoord. Dit antwoord is niet meegenomen in het staafdiagram.

Stelling 9.

Ik heb de competenties om te signaleren wat meer- en hoogbegaafde leerlingen zijn.



Figuur 26

Bij stelling 9 hebben 2 respondenten geen antwoord gegeven. Dit betekent dat er 29 antwoorden (29 respondenten) zijn meegenomen in de resultaten.

9.7.1 Tussentijdse conclusie

Bij deze stellingen worden de vaardigheden gevraagd over de leerlijn levelwerk en op wat voor manier de leerlijn levelwerk is geïmplementeerd aan de medewerkers binnen de vereniging VCPO. Opvallende zaken van deze stellingen zijn: 22 respondenten geven aan oneens te zijn met de hulp van buitenaf (Cedin) voor het implementeren van de leerlijn levelwerk. Daarbij zijn 14 respondenten het oneens met de stelling over het invoeren van de leerlijn levelwerk door middel van overleg met het team.

9.8 Kenmerken voor de meer- en hoogbegaafde leerling

Vraag 11.

Wat vindt u kenmerkend voor een meer- en hoogbegaafde leerling?

0= niet kenmerkend; 1= beetje kenmerkend; 2= kenmerkend; 3= zeer kenmerkend.

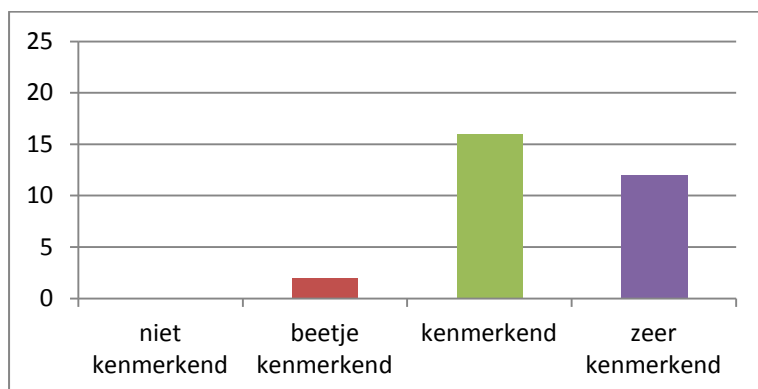
De stellingen worden hieronder en op de volgende bladzijden weergegeven.

Volgens de theorie van de scriptie hoofdstuk 2 (hoog)begaafdheid worden de kenmerken van meer- en hoogbegaafde leerlingen beschreven. Één van de belangrijkste kenmerken bij meer en hoogbegaafde leerlingen is een hoge IQ-score. Ook maken meer- en hoogbegaafde leerlingen grote denk- en leerstappen en zijn ze snel van begrip. Daarnaast is er ook een categorie onderpresteerders bij de meer- en hoogbegaafde leerlingen. Deze leerlingen laten geen hoge toetsresultaten zien en willen niet opvallen binnen een groep.

De mate waarin de persoonlijkheidseigenschappen, zoals perfectionistisch, voorkomt hangt sterk van de persoon.(Drent & van Gerven, 2002)

Stelling 1.

Een (hoog)begaafde leerling is perfectionistisch, maakt grote stappen in het denkvermogen.

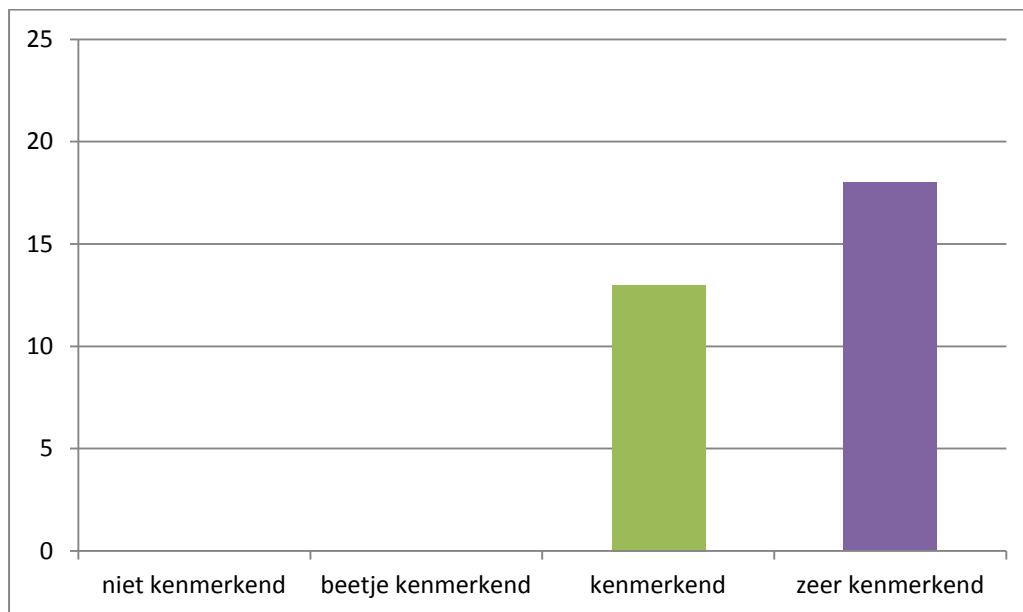


Figuur 27

3 Respondenten hebben naast het omcirkelen van een cijfer ook iets bij de stelling geschreven, namelijk: dit verschilt per kind. 1 respondent van deze 3 respondenten heeft de stelling niet ingevuld. Dit antwoord is niet meegenomen in het staafdiagram. Zoals de theorie ook heeft beschreven hangt de mate waarin iemand perfectionistisch is sterk af van het karakter van een persoon. Perfectionistisch kan wel een eigenschap zijn.

Stelling 2.

Een (hoog)begaafde leerling beschikt over een goed geheugen en heeft een groot analytisch vermogen.

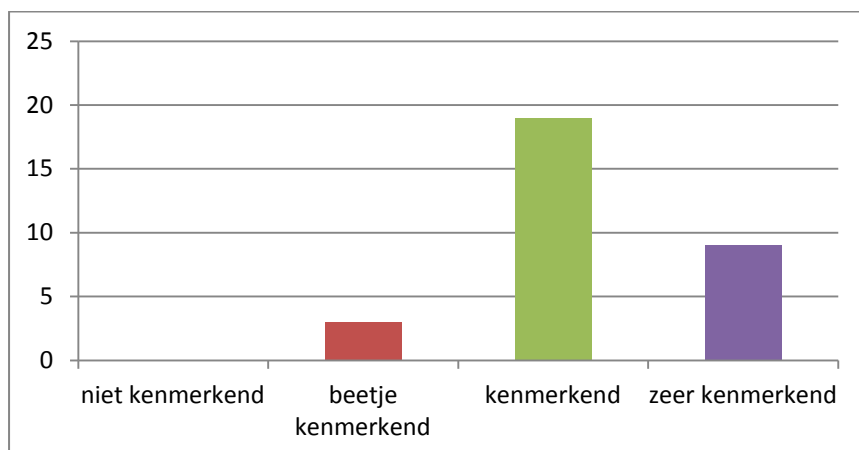


Figuur 28

Geen respondenten hebben 'niet kenmerkend' en 'beetje kenmerkend' ingevuld. Hierdoor vinden 13 respondenten de stelling kenmerkend en 18 respondenten de stelling 'zeer kenmerkend'. Vanuit de theorie wordt dit ook beschreven en verder wordt er verwezen naar hoofdstuk 2 over meer- en hoogbegaafde leerlingen.

Stelling 3.

Sommige (hoog)begaafde leerlingen laten geen hoge toetsresultaten zien en voelen zich onzeker.



Figuur 29

Bij deze stelling heeft 1 respondent twee antwoorden omcirkeld. Beide antwoorden zijn verwerkt in het staafdiagram. Het merendeel van de respondenten vindt dit kenmerkend tot zeer kenmerkend bij meer- en hoogbegaafde leerlingen. Vanuit de theorie worden deze kenmerken beschreven bij de paragraaf 2.3 onderpresteerders. Dit maakt deel uit van de meer- en hoogbegaafde leerlingen.

9.8.1 Tussentijdse conclusie

Volgens Drent & van Gerven (2002) zijn er verschillende leer- en persoonlijkheidseigenschappen bij de meer- en hoogbegaafde leerling. De leereigenschappen bij de meer- en hoogbegaafde leerlingen zijn onder andere: snel van begrip, grote denk- en leerstappen en beschikt over een groot analytisch vermogen. De persoonlijkheidseigenschappen zijn volgens Drent & van Gerven (2002): geestelijke vroegrijp, uitdagingen aangaan en beschikken over een groot doorzettingsvermogen. Het merendeel van de respondenten omcirkelen 'kenmerkend' en 'zeer kenmerkend' bij de stellingen. Deze stellingen komen voort uit de theorie van Drent & van Gerven (2002).

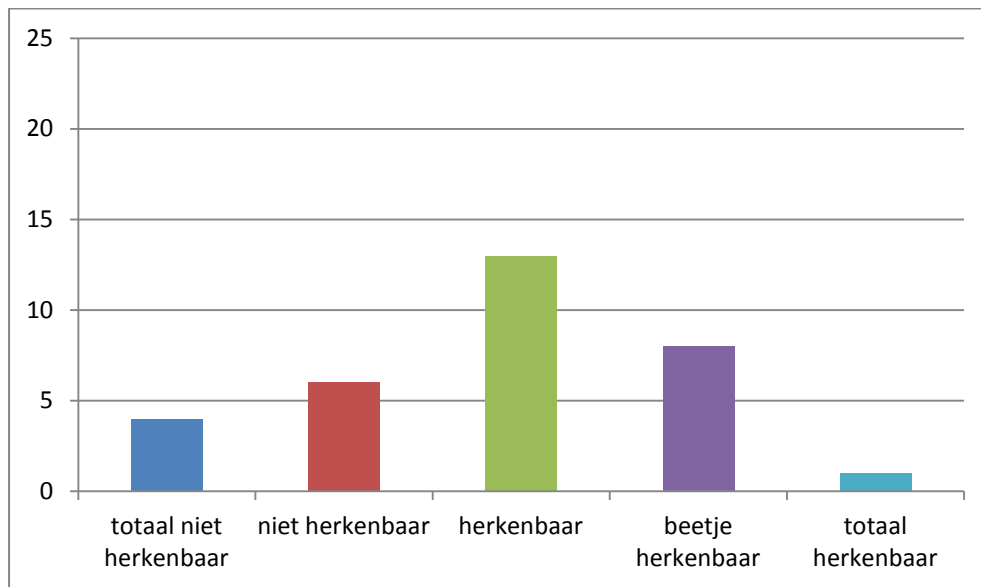
9.9 De casus

Vraag 12. Casus levelwerk

Levelwerk wordt bij u op school al 2 jaar gebruikt. U weet hoe de leerlijn levelwerk gebruikt moet worden in de klas(school) en bij welke leerlingen deze leerlijn van toepassing is. De leerlingen die levelwerk maken mogen 30 minuten per dag hier aan werken. U vult het zelf in wanneer die 30 minuten benut mogen worden. Op de school is geen algemeen rooster voor het inzetten van levelwerk. Wanneer het gemaakte levelwerk wordt besproken met de leerlingen is ook naar eigen invulling van de leerkracht.

Kunt u op deze schaal aangeven in hoeverre deze casus bij u herkenbaar is?

1= totaal niet herkenbaar; 3= herkenbaar; 5= totaal herkenbaar.



Figuur 30

Zoals uit het staafdiagram is af te lezen, is nummer 3 (herkenbaar) door de grootste groep respondenten omcirkeld. 1 Respondent heeft niet één cijfer omcirkeld maar meerdere, allebei de antwoorden zijn meegenomen in het staafdiagram. Bij deze casus is ook ruimte gegeven om een toelichting te schrijven door de respondenten. Hieronder volgen de toelichtingen op de casus.

Toelichtingen op de casus:

- 2 Respondenten geven aan dat er duidelijke afspraken zijn voor het inzetten van levelwerk op de school. Maar niet alle leerkrachten bespreken/evalueren het gemaakte levelwerk met de leerlingen. Ook schrijven deze respondenten dat de 'oude' leerkracht sneller levelwerk aanbiedt aan de leerlingen dan de 'nieuwe' leerkrachten. De 'nieuwe' leerkracht wil eerst zeker weten dat een leerling bekwaam is voor levelwerk, hierdoor neemt de kans op onderpresteren toe.
- 1 Respondent geeft aan dat de casus herkenbaar is, maar de 30 min. per dag aan levelwerk werken is niet herkenbaar. Hier is geen vaste planning in.
- 1 Respondent schrijft dat deze casus herkenbaar is voor enkele leerkrachten op school.
- 1 Respondent geeft aan dat er (nog) geen afspraken zijn gemaakt over het inzetten van de leerlijn levelwerk. Levelwerk is (nog) niet teambreed geïmplementeerd.
- 1 Respondent schrijft dat het inzetten van levelwerk niet de bedoeling is voor het inzetten van keuzewerk.

- 1 Respondent beschrijft hoe de leerkracht levelwerk moet inplannen. Dit wordt op de weekplanning van de leerkracht gedaan en op de weektaak van de leerling(en) die levelwerk maken. Zo kan de leerkracht en leerling zien wanneer er begeleiding moet plaatsvinden voor de leerlijn levelwerk.

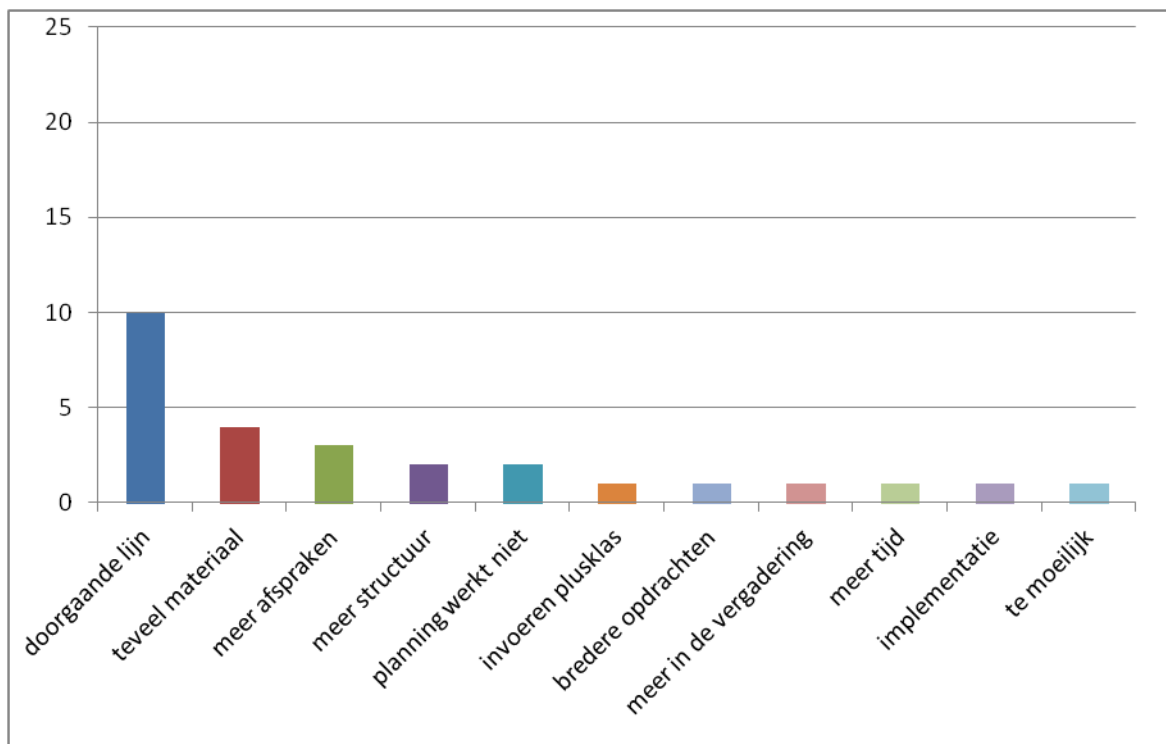
9.9.1 Tussentijdse conclusie

Uit de casus komt naar voren dat de meerderheid van de respondenten hebben aangegeven zich te herkennen bij de casus. Bij de casus zijn ook opmerkingen geschreven door 7 respondenten.

9.10 Verbeterpunten voor de leerlijn levelwerk

Vraag 9.

Wat voor verbeterpunt(en) heeft u voor de leerlijn levelwerk?



Figuur 31

- 10 Respondenten geven aan dat er bij de leerlijn levelwerk een doorgaande lijn ontbreekt. Hier willen deze respondenten meer duidelijkheid over.
- 4 Respondenten schrijven dat de leerlijn levelwerk uit teveel materialen bestaan. Hiermee wordt bedoeld volgens deze respondenten dat de boeken niet logisch zijn opgebouwd.

- 3 Respondenten geven aan dat er meer afspraken moeten worden gemaakt binnen de school over het inzetten van de leerlijn levelwerk.
- 2 Respondenten beschrijven dat ze meer structuur in de instructie en bespreking willen hebben van de leerlijn levelwerk binnen de school.
- 2 Respondenten geven aan dat de planning die de leerlijn levelwerk hanteert (zie theoriegedeelte hoofdstuk 5 leerlijn levelwerk van de scriptie over de indeling van de leerling levelwerk) niet werkt.
- 1 Respondent beschrijft het invoeren van een plusklas en eventueel dit invoeren op bovenschools niveau als een verbeterpunt van de leerlijn levelwerk.
- 1 Respondent geeft aan de opdrachten breder moeten worden gemaakt voor de leerlijn levelwerk en minder specifiek op een bepaald vakgebied.
- 1 Respondent geeft aan als verbeterpunt om de leerlijn levelwerk vaker in vergaderingen (personeelsvergadering) op een school aan bod te laten komen.
- 1 Respondent geeft aan meer tijd te willen hebben voor de begeleiding voor de leerlingen die de leerlijn levelwerk maken.
- 1 Respondent beschrijft dat er een betere implementatie nodig is voor de leerlijn levelwerk.
- 1 Respondent geeft aan dat de leerlijn levelwerk te moeilijk is voor de leerlingen.

4 Respondenten hebben deze vraag niet beantwoord.

Vraag 13.

Heeft u nog opmerkingen?

Door 4 respondenten zijn algemene opmerkingen geschreven. 1 Respondent heeft nog iets over de leerlijn levelwerk geschreven:

- 1 respondent beschrijft dat de leerlijn levelwerk jaarlijks op een personeelvergadering moet worden besproken.

9.10.1 Tussentijdse conclusie

De meerderheid van de respondenten schrijven dat de doorgaande lijn van de leerlijn levelwerk verbeterd kan worden. Daarbij hebben niet alle respondenten een verbetering of opmerking beschreven voor de leerlijn levelwerk of de enquête.

Hoofdstuk 10 conclusies en aanbevelingen

10.1 Inleiding

In deze conclusie zal de (hoofd)onderzoeksvraag die is opgesteld aan het begin van het onderzoek worden beantwoord. De hoofdonderzoeksvraag luidt als volgt:

‘In welke mate zeggen medewerkers VCPO Noord-Groningen welke te maken hebben met levelwerk competent te zijn in het begeleiden van begaafde leerlingen, wel of niet vastgesteld door onderwijsdeskundige(n), aan de hand van de leerlijn levelwerk?’

In dit onderzoek heeft eerst een verdieping in de theorie plaatsgevonden. Aan de hand van de hoofdvraag zijn er theorievragen ontstaan. Deze vragen zijn beantwoord door middel van de literatuur. Op basis van de theoretische kennis is vervolgens een enquête opgesteld. Praktijkvragen zijn door middel van de enquête beantwoord. Door de theorie en praktijk met elkaar te vergelijken kan er een aanbeveling worden geschreven. Dit wordt in paragraaf 10.3 beschreven.

10.2 Conclusie

Uit de theorie is gebleken dat een meer- en hoogbegaafde leerling beschikt over een hoge intelligentie (IQ boven de 130), snel van begrip is, beschikt over probleemoplossend vermogen, beschikt over een analytisch vermogen en maakt grote denk- en leerstappen. Er zijn diverse typen hoogbegaafde leerlingen waarbij ook risicofactoren horen. Één van de risicofactoren is het onderpresteren. Hierbij presteren hoogbegaafde leerlingen onder niveau van eigen kunnen. Het is van belang dat deze leerlingen worden uitgedaagd op het eigen niveau, want dan kan een leerling zich pas gaan ontwikkelen. (Drent & van Gerven, 2002)

Om te kunnen beoordelen of een leerling (hoog)begaafd is moet eerst worden gesignaleerd en gediagnosticeerd. Het hanteren van een protocol hoort bij het signaleren en diagnosticeren. Het SIDI protocol is daarvan een voorbeeld. Naast de toetsresultaten van de leerlingen moeten er gesprekken en observaties worden uitgevoerd om erachter te kunnen komen of een leerling (hoog)begaafd is. (van der Molen, 2005)

Om een meer- en hoogbegaafde leerling te kunnen uitdagen in de leerstof is een ander niveau nodig. De leerlijn levelwerk is hiervan een voorbeeld. De leerlijn levelwerk is ervoor bedoeld om de (hoog)begaafde leerling te laten werken op twee sporen: een compacte basislijn en een aanvullende verrijkingslijn. Hierdoor kan het goed worden gecombineerd met de reguliere lesprogramma's. De leerlijn levelwerk werkt op een dergelijke manier dat een (hoog)begaafde leerling kan nadenken over het leren om te leren. Het is namelijk belangrijk dat er zelfregulatie plaatsvindt bij een begaafde leerling.

Hierdoor is een (hoog)begaafde leerling producent van zijn eigen leerstof en leerontwikkeling. (Kuipers, 2009)

Om een (nieuwe) leerlijn of een methode te kunnen hanteren binnen een school is een goede implementatie van belang. Dit is belangrijk, omdat een team van een school achter de leerlijn/methode moet staan. Zij zijn de personen die er mee moeten werken. Vanuit de theorie worden diverse stappen beschreven om een leerlijn/methode te kunnen implementeren. Hierbij is het belangrijk dat een schoolteam in overleg moet gaan over het inzetten van de leerlijn/methode, de voor- en nadelen moeten worden besproken en er moet kritisch worden gekeken naar de methode/leerlijn waarbij evaluaties van belang zijn. Hierbij kan ook externe hulp worden ingeschakeld. (Andries, 2011)

Uit de enquêtes kan geconcludeerd worden dat de meerderheid van de onderwijsmedewerkers binnen de vereniging VCPO geen cursus hebben gevolgd voor de leerlijn levelwerk. De onderwijsmedewerkers die wel een cursus hebben gevolgd voor de leerlijn levelwerk beschrijven wat voor effect de cursus heeft gehad. Deze informatie heeft dus de meerderheid van de onderwijsmedewerkers niet gehad voor het inzetten van de leerlijn levelwerk.

De onderwijsmedewerkers hebben over het algemeen veel kennis over de competenties van (hoog)begaafde leerlingen (ook wel leerlingen die levelwerk maken genoemd). Hier komt het voor dat de antwoorden van de onderwijsmedewerkers aansluit bij de theorie. Door middel van de praktijk hebben de meerderheid van de onderwijsmedewerkers ervaring opgedaan in het begeleiden van meer- en hoogbegaafde leerlingen.

Zoals in de theorie staat beschreven zijn er verschillende fasen voor het signaleren en diagnosticeren van meer- en hoogbegaafde leerlingen. De onderwijsmedewerkers binnen de vereniging VCPO signaleren de meer- en hoogbegaafde leerlingen voornamelijk door de toetsscores, maar ook door gesprekken en observaties. In vergelijking met de theorie komen deze fasen overeen en is er een samenhang met de theorie en de praktijk.

De onderwijsmedewerkers weten over het algemeen goed te benoemen welke leerlingen levelwerk moeten maken en wat het doel van levelwerk is. Om met levelwerk te kunnen werken is enige kennis nodig over de leerlijn. Dit komt naar voren in de enquête.

Verder noemen de meeste onderwijsmedewerkers in de enquête zaken waar nog verbetering in zit. De meerderheid van de onderwijsmedewerkers zijn niet tevreden met de inzet van de leerlijn levelwerk op de scholen. De oorzaak wordt door de meeste onderwijsmedewerkers omschreven als het ontbreken van een doorgaande en duidelijke lijn.

Daarbij hebben de meeste scholen geen algemeen rooster voor het inzetten van levelwerk en wanneer het gemaakte (level)werk moet worden besproken met de leerlingen.

De meerderheid van de onderwijsmedewerkers hebben aangegeven dat de leerlijn levelwerk niet met overleg is ingevoerd in de scholen en daarbij is er geen hulp van buitenaf geweest.

Er kan worden geconcludeerd dat er over het algemeen in grote mate een samenhang is tussen de beschreven literatuur en wat de onderwijsmedewerkers zeggen binnen de vereniging VCPO Noord-Groningen. De kennis die de onderwijsmedewerkers hebben over de meer- en hoogbegaafde leerlingen en over de leerlijn levelwerk komt sterk overeen met de theorie die is beschreven. De manier waarop de leerlijn levelwerk moet worden ingezet binnen een school is nog niet duidelijk bij alle scholen binnen de vereniging VCPO Noord- Groningen.

10.3 Aanbevelingen

Op basis van de geschreven theorie en het praktijkonderzoek kunnen er een aantal aanbevelingen plaatsvinden. Zoals in de conclusie is beschreven zijn er een aantal verbeterpunten met betrekking tot het inzetten van de leerlijn levelwerk.

Het is van belang dat een leerlijn wordt geëvalueerd en besproken op vergaderingen, hierdoor blijft een methode/leerlijn vernieuwend. De manier waarop er met de leerlijn wordt gewerkt kan dan weer kritisch worden bekeken en opnieuw worden bijgesteld.

Ook is het belangrijk dat er op een bepaalde school één beleid wordt uitgevoerd. Zo doen alle onderwijsmedewerkers hetzelfde met het inzetten van de leerlijn levelwerk. De leerkrachten weten op deze manier wanneer ze met de leerlingen de gemaakte taken van levelwerk moeten bespreken en welke leerlingen in aanmerking komen voor de leerlijn levelwerk.

Aan de hand van het onderzoek en de vraag die CBS de Rank in Warffum mij heeft voorgelegd wordt er een ontwerp ontwikkeld. CBS de Rank heeft behoefte aan een handleiding voor het inzetten van de leerlijn levelwerk. In deze handleiding wordt beschreven welke leerlingen in aanmerking komen voor de leerlijn levelwerk en op wat voor manier deze selectie plaatsvindt. Als bijlage komt daar nog het overzicht van welke opdrachten de leerlingen moeten maken voor de periode uit de leerlijn levelwerk.

Literatuurlijst

Literatuur

- Aalsvoort, D. van der (2002). *Onderwijszorg in het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.
- Andries, W. (2011). *Zelfevaluatie in de basisscholen praktijkboek*. Antwerpen- Appeldoorn: Garant-Uitgevers n.v.
- Balsters, H., Stienstra, P. & Tienhoven, P. van (2008). *Met kleur aan het werk*. Utrecht: Vilans.
- Bokhorst, K. (2002). *Praktijkboek Interne Begeleiding*. Baarn: HBuitgevers.
- Bruin- de Boer, A. de & Kuipers, J. (2001). *SI-DI protocol*. Leeuwarden: Eduforce Uitgeverij.
- Drent, S. (1998). *Hoogbegaafde kinderen kunnen meer*. Ajodakt: Leiden.
- Drent, S. & Gerven, E. van (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma BV.
- Eijkeren, M. van (2005). *Werken in het basisonderwijs*. Baarn: HBuitgevers.
- Gerven, E. van (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Groot, R. de & Rijswijk, C.M. (1999) *Kleine atlas van het speciaal basisonderwijs*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kuipers, J. (2009). *Levelwerk (leerlijn planmatig verrijken voor intelligente en (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs)*. Drachten: Uitgeverij Eduforce.
- Maas, A. (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Esstede bv.
- Molen, W. van der (2005). *Omgaan met hoogbegaafde kinderen in de basisschool*. Antwerpen- Appeldoorn: Garant.
- Pouderoijen, I. (2009). *Slim!*. Den Haag: HCO.
- Chr. SBO de Twine (schooljaar 2011/2012). *GIP-model*. Dokkum.
- Chr. SBO de Twine (schooljaar 2011/2012). *Zorgstructuur*. Dokkum.

Artikelen

- Wolters, P. (2009). Wat kunnen we onze hoogbegaafde leerlingen bieden?. *Praxisbulletin*, 26 (4), 5-9.

Websites

- Geraadpleegd op 5 september 2012:
 - <http://www.centraalnederland.nl/leerlingenzorg/passend-onderwijs>
 - <http://www.lokaalloket.nl/deventer/tekst.php?id=691>
- Geraadpleegd op 10 september 2012:
 - <http://www.ijboumanschool.nl>
 - <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/extra-ondersteuning-in-het-voortgezetonderwijs>
 - <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-is-leerwegondersteunend-onderwijs-lwoo.html>
- Geraadpleegd op 14 september 2012:
 - <http://www.nko-50tien.nl/ned/basisonderwijs/zorgleerlingen1/aanpak/handelingsplan5/wat-is-een-handelingsplan.aspx>
 - http://www.meuleveld.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=57%3Awerken-met-groepsplannen&catid=3%3Aorganisatie&Itemid=6
 - <http://www.recwest.nl/images/11-10-28%20Informatie%20handelingsplan.pdf>
 - http://www.ijsselgroep.nl/ijsselgroep_nl/werken_met_groepsplannen.php
- Geraadpleegd op 17 oktober 2012:
 - <http://www.kennispleingehandicaptensector.nl/docs/producten/Metkleuraanhetwerkwaaierr.pdf>
 - http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal/wnvo!/ut/p/b0/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfGjzOKDgk1CHZ0MHQ38jcLMDTw9gn3MLYxdPV38jPQLsh0VAe27sJU!/
- Geraadpleegd op 29 oktober 2012:
 - <http://www.cedin.nl/>
 - <https://www.eduforce.nl/>

Bijlagen

Bijlage I: Onderzoeksinstrument

I-A. Enquêtebrief

I-B. De enquête

Bijlage II: documenten van het SI-DI protocol uit het SI-DI protocol – Bruin- de Boer, A & Kuipers, J. (2001).

II-A. Formulier B.1.1. Het verkennend gesprek

II-B. Formulier B.1.2. Groepssignalering ontwikkelingsvoorsprong in groep 3 t/m 8

II-C. Formulier B.1.3. Registratie van het groepsoverzicht

II-D. Formulier B.1.4. Nominatie medeleerlingen

II-E. Formulier B.1.5. Resultaten nominatie medeleerlingen

II-F. Formulier B.2. Het oudergesprek over (hoog)begaafdheid