

2015

Leestalenten laten excelleren in het primair onderwijs

Een theoretisch
raamwerk ten
grondslag aan een
systematisch
review van het
onderzoek naar
talentontwikkeling
op het gebied van
lezen in het
primair onderwijs



Literatuurverslag

Renate Janse S1099469

Onderwijskunde

Eerste begeleider: Dr. M.R.M. Meelissen

Tweede begeleider: Dr. M. Drent

3/16/2015

Inhoud

Inleiding	4
Definitie en kenmerken getalenteerde lezer	4
Leesonderwijs getalenteerde lezers	5
Schoolwide Enrichment Model - Reading	7
Leerkracht	8
Doelen	9
Theoretisch raamwerk van deze studie.....	9
Referenties.....	11

Inleiding

Dit literatuurverslag ligt ten grondslag aan een systematisch review over wat er bekend is over het laten excelleren van talentvolle lezers in het primair onderwijs en heeft als doel een theoretisch raamwerk op te stellen, dat gebruikt kan worden voor de beschrijving en interpretatie van de resultaten van het systematisch review.

Eerst wordt gekeken naar verschillende definities van een getalenteerde lezer en de kenmerken van getalenteerde lezers, om een duidelijk beeld te scheppen van de doelgroep. Daarna wordt gekeken naar verschillende theorieën over het verbeteren van leesonderwijs voor getalenteerde lezers.

Definitie en kenmerken getalenteerde lezer

Om duidelijk te krijgen waarin een getalenteerde lezer zich onderscheidt van andere leerlingen, naast zijn of haar leesprestaties, is gekeken welke definities in de literatuur worden gehanteerd en welke kenmerken worden benoemd. In het Engels is gezocht op de termen 'gifted', 'talented' en 'excellent', welke door elkaar gebruikt blijken te worden. Een nauwkeurige beschrijving van deze begrippen ontbreekt meestal. Dit maakt het lastig om één sluitende definitie te hanteren, waardoor ervoor is gekozen om het uitgangspunt breed te houden.

Zo verdeelt Vernooij (2013) de excellente lezers in drie groepen; de goede lezers, zij behalen altijd de hoogst haalbare score op de toetsen voor hun eigen leerjaar; de begaafde lezers, zij behalen de hoogst haalbare score van een leerjaar hoger; de hoogbegaafde lezers, zij behalen het hoogst haalbare resultaat van twee leerjaren hoger. Slavin (1991) maakt onderscheid in het percentage leerlingen dat een bepaalde score haalt op de leestoets. Zij noemt de beste 33% van de leerlingen toppresteerders en de beste 3-5% getalenteerde leerlingen.

Reis et al. (2004) hebben veel onderzoek gedaan naar talentbevordering bij getalenteerde lezers. Zij definiëren getalenteerde lezers als lezers die ten minste op het niveau lezen van twee klassen hoger dan hun chronologische klas. Dit wordt bepaald met een standaard lees-toets. Daarnaast zouden deze leerlingen geavanceerde taalvaardigheden en geavanceerde verwerkingsvaardigheden in lezen hebben (Reis et al. 2004).

Verschillende andere onderzoekers spreken over toppresteerder van wie scores op een toets (ten minste) één standaarddeviatie hoger zijn dan van de gemiddelde leerling (Mac Iver, Plank, & Balfanz, 1997) of over leerlingen met scores boven het chronologische klasniveau (Johnson, Dunbar & Roach, 2003; Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan, 2011).

Over de kenmerken van getalenteerde lezers is meer eenduidigheid. Halsted (1990) en Reis et al. (2004) stellen dat de getalenteerde lezers al vroeg op een hoog niveau kunnen lezen, soms al voordat ze naar school gaan. Ze beheersen de stof sneller dan de gemiddelde lezer, waardoor ze minder aanmoediging en toepassingsopdrachten nodig hebben, die gericht zijn op het oefenen van de leesvaardigheden behorend bij het chronologische leerjaar (Halsted, 1990; Rupley & Nichols, 1998; Witty in Levande, 1999). Daarnaast lezen getalenteerde leerlingen meer uren per week en langere teksten (Halsted 1990). Ook gebruiken zij vaker informatiebronnen, zoals woordenboeken, encyclopedieën en informatieve teksten. (Rupley & Nichols, 1998; Dooley, 1993) en lezen zij een grotere variëteit aan literatuur, zowel fictie als non-fictie, waaronder geschiedenis en biografieën (Dooley, 1993; Rupley & Nichols, 1998). Hawkins (1983) concludeert uit zijn onderzoek naar de leesinteresses van leerlingen dat de interesses van de leerlingen meer samenhangt met de chronologische leeftijd dan met de intellectuele vaardigheden.

Andere kenmerken van getalenteerde lezers zijn dat ze op een geavanceerde manier met teksten omgaan, hiermee wordt bedoeld dat ze uit zichzelf eigen kennis koppelen aan de tekst, experimenteren met lezen en ze gebruiken analyseer- en synthetiseer vaardigheden (Reis et al., 2004). Daarnaast lezen ze met enthousiasme en plezier (Reis et al., 2004). Verder laten getalenteerde lezers geavanceerde taalvaardigheden zien, waaronder mondelinge taalvaardigheid, de woordenschat, zinconstructies, lezen en schrijven (Dooley, 1993; Reis et al., 2004 en Rupley & Nichols, 1998). Ook hebben getalenteerde lezers een groter begrip van taalnuances en humoristisch omgang met taal (Reis et al., 2004). Tot slot getalenteerde lezers een nieuwsgierig karakter om te leren en kunnen goed ze kritisch denken (Rupley & Nichols, 1998; Dooley, 1993).

Deze kenmerken zijn van invloed op het leesonderwijs waar een getalenteerde lezer behoefte aan heeft. In het volgende hoofdstuk wordt nader gekeken waar rekening mee gehouden moet worden bij de inrichting van het leesonderwijs voor de getalenteerde lezer.

Leesonderwijs getalenteerde lezers

Goed onderwijs sluit aan bij de mogelijkheden van de leerlingen en speelt hierop in, waarbij het cognitieve niveau en het potentieel belangrijk zijn (Inspectie van Onderwijs, 2010). Een kenmerk van de getalenteerde lezer is dat hij of zij de stof sneller beheerst dan de gemiddelde lezer, waardoor er minder behoefte is aan toepassingsopdrachten die zijn gericht op het oefenen van de leesvaardigheden die horen bij het chronologische leerjaar (Halsted, 1990; Rupley & Nichols, 1998; Witty in Levande, 1999). Wanneer getalenteerde lezers instructie krijgen die is afgestemd op het niveau voor de chronologische klas, kan de ontwikkeling stagneren of kunnen motivatieproblemen optreden (Reis, 2007; Wood, 2008). Om dit te voorkomen, is het belangrijk dat de leerling uitgedaagd blijft. In dit hoofdstuk worden de twee belangrijkste theorieën beschreven over hoe talentvolle lezers uitgedaagd kunnen worden.

Wood (2008) heeft veel onderzoek gedaan naar het onderwijs voor getalenteerde leerlingen. Zij noemt drie hoofd activiteiten en zes concepten die belangrijk zijn voor een leesprogramma dat aan de behoeften en belangstelling van getalenteerde lezers voldoet. Deze zijn in tabel 1 weergegeven.

Groeperen is een van de concepten waarvan Wood (2008) noemt dat deze belangrijk is. Over de wijze van groeperen bestaat echter een meningsverschil tussen verschillende onderzoekers. De 'International Reading Association' stelt dat een leerkracht voor leesonderwijs flexibele groepering strategieën gebruikt. Hierbij weet de leerkracht wanneer instructie voor de hele klas nuttig is en wanneer slechts een deel van de klas bijeen geroepen hoeft te worden voor de instructie. Kulik (1992) stelt dat het groeperen van getalenteerde leerlingen in het algemeen zorgt voor een effectief en efficiënt curriculum. De instructie voor getalenteerde leerlingen die sneller leren, kan hierdoor worden verdiept en verbreedt. Een manier om getalenteerde lezers te groeperen is door gebruik te maken van 'cross-grade' groepen (Colangelo, Assouline & Gross, 2004 en Wood, 2008). Voor de getalenteerde lezers betekent dit dat de getalenteerde lezers van twee klassen samenkomen om met een leerkracht (die getraind is in leesinstructie voor getalenteerde lezers) te discussiëren (Colangelo, Assouline & Gross, 2004 en Wood, 2008).

Sapon-Shevin (1994) en Slavin (1991) zijn tegen het groeperen op niveau. Slavin (1991) concludeert uit zijn onderzoek dat leerlingen beter presteren in coöperatieve groepen en stelt dat aan de behoeften van zowel zwak presterende als getalenteerde leerlingen kan worden voldaan door heterogeen te groeperen. Hierbij zouden dan zowel individuele als groepsdoelen gesteld moeten worden (Slavin, 1991).

Tabel 1: Activiteiten en concepten voor een leesprogramma voor getalenteerde lezers

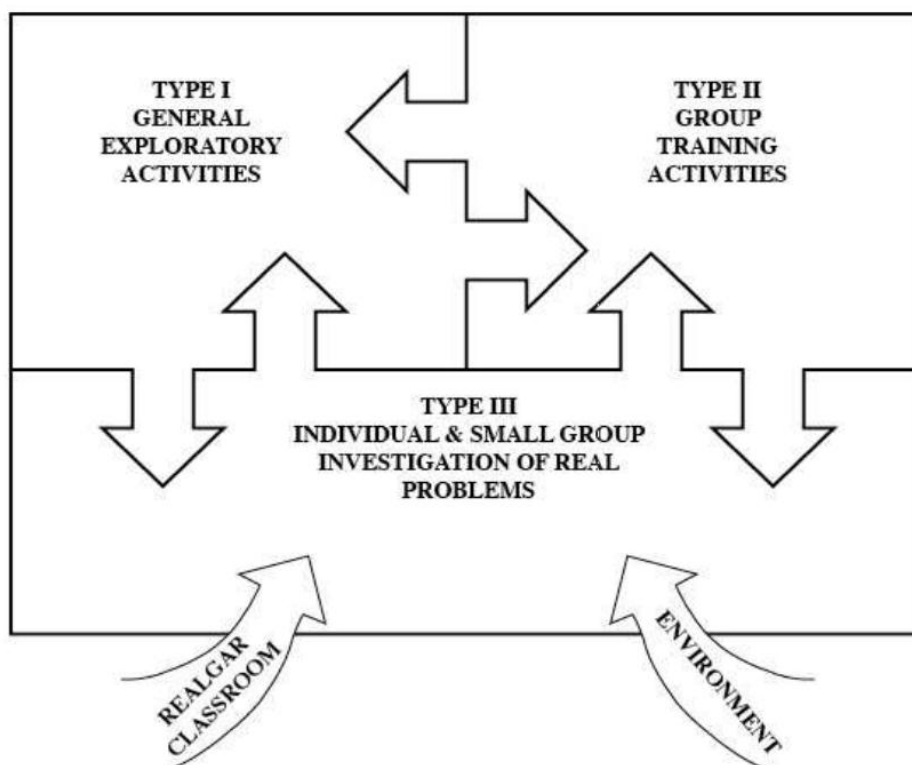
Kritisch lezen	Omdat getalenteerde lezers eerder onafhankelijk zijn dan de meeste leerlingen, zou de instructie meer gericht moeten worden op het interpreteren van teksten en het trekken van conclusies uit deze teksten (Wood, 2008). Hierbij kan gedacht worden aan het analyseren van een tekst om de vooroordelen van een schrijver te ontdekken, verborgen boodschappen te vinden, informatie over een bepaald onderwerp te verzamelen, organiseren en synthetiseren (Wood, 2008). Daarnaast kan worden gekeken naar het begrip van verschillende elementen uit de literatuur, zoals beeldspraak, uitdrukkingen, de verhaallijn, karakterbijschrijvingen en de setting waarin het verhaal zich afspeelt (Wood, 2008).
Creatief lezen	Bij creatief lezen dient de tekst als bron voor de beeldvorming en gedachten van de lezer (Wood, 2008). Activiteiten voor creatief lezen zijn bijvoorbeeld het schrijven van een script om het verhaal uit te beelden of het schrijven van liederen of gedichten (Wood, 2008).
Onderzoekend lezen	Onderzoekend lezen biedt de getalenteerde lezers de kans om onafhankelijk onderzoek te doen naar iets wat de leerling interessant vindt (Wood, 2008). Leerlingen zijn bij onderzoekend lezen op zoek naar oplossingen voor problemen, waardoor ze meer richting het produceren van kennis gaan dan alleen het opnemen van kennis (Wood, 2008). De instructie is gericht op de plan- en onderzoekvaardigheden van de leerling die nodig zijn om zelfgestuurd te leren (Wood, 2008).
Versnellen	Getalenteerde leerlingen kunnen worden uitgedaagd door het instructieprogramma te versnellen (Wood, 2008). Het is belangrijk dat dat de leerlingen geleerd wordt hoe ze uitdagende teksten kunnen lezen, waarbij ze van in plaats van oppervlakkig begrip naar de diepere betekenis van een tekst kunnen kijken (Wood, 2008). Zelfs de beste lezers profiteren van instructie gericht op strategieën om te analyseren en interpreteren, met nadruk op metaforisch taalgebruik en reflectief denken over een tekst (Wood, 2008).
Toetsen	Het is belangrijk dat er getoetst wordt wat het leesniveau is van de leerling en waar de interesses liggen (Wood, 2008). Op deze manier kan voorkomen worden dat een leerling instructie krijgt onder zijn of haar niveau. Er kan bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van checklists (Wood, 2008).
Uitdagende literatuur	Het bieden van uitdagende teksten moet samen gaan met de instructie hoe uitdagende teksten gelezen moeten worden. Hoewel het lezen van boeken van een hoger niveau de vocabulaire zal verbeteren en het denken stimuleert, kunnen leerkrachten de getalenteerde lezers helpen bij de ontwikkeling van kritisch lezen (Wood, 2008).
Discussiëren	Wood (2008) stelt dat het belangrijk is dat getalenteerde leerlingen kunnen discussiëren met andere leerlingen die het ook leuk vinden om teksten op een hoger abstractieniveau te verkennen. Het niveau van een discussie kan erg verschillen. De kans om te discussiëren over thema's, karakters, het perspectief van de schrijver of de emoties die los worden gemaakt door een tekst, is een essentieel component in het leesprogramma voor getalenteerde lezers, ongeacht welke manier van discussiëren hieraan ten grondslag ligt (Wood, 2008).
Verrijking	Voor getalenteerde leerlingen kan verrijking geboden worden door uitbereiding van het leesmateriaal. Dit betekent leesmateriaal buiten het reguliere curriculum, met teksten van variërende onderwerpen en genres (Wood, 2008).
Groeperen	Wood (2008) noemt dat getalenteerde lezers er van kunnen profiteren als ze in groepen van het zelfde leesniveau over de gelezen teksten praten of discussiëren.

* Gebaseerd op "Reading Instruction With Gifted and Talented Readers." Door Wood, P.F. (2008), *Gifted Child Today*, 31(3), 16-25.

Schoolwide Enrichment Model - Reading

Een meer praktisch model waar de kenmerken van Wood (2008) in terug komen, is het Schoolwide Enrichment Model - Reading (SEM-R). SEM-R is gebaseerd op het Enrichment Triad Model dat Renzulli in 1976 heeft opgesteld (Reis & Renzulli, 2009). Het Enrichment Triad Model is ontwikkeld als model voor getalenteerde leerlingen, om creatieve productiviteit aan te moedigen, door leerlingen bloot te stellen aan verschillende onderwerpen, interessegebieden en onderzoeksgebieden en om ze verder te trainen om geavanceerde vaardigheden te gebruiken (Reis & Renzulli, 2009). Eerst wordt het originele Enrichment Triad Model besproken, gevolgd door de toespitsing op het gebied van lezen met het Schoolwide Enrichment Model - Reading.

Figuur 1 (Reis & Renzulli, 2009) is het originele Enrichment Triad Model. Het model bevat 3 types van verrijking, welke achtereenvolgens worden besproken. Zoals in het figuur te zien is, zijn de fases niet achtereenvolgend, maar lopen ze door elkaar heen.



Figuur 1. Het Enrichment Triad model. Overgenomen van "The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths & Interests." Van Reis, S.M. & Renzulli, J.S. (2009) In J.S. Renzulli (Ed.), *Systems & Models for Developing Programs for the Gifted & Talented*. Austin, TX: Prufrock Press (327).

De eerste fase is ontworpen om leerlingen bloot te stellen aan een wijde variatie van disciplines, onderwerpen, beroepen, hobby's, personen, plaatsen en evenementen die niet voorkomen in het reguliere curriculum (Reis & Renzulli, 2009).

Fase 2 bevat materialen en methodes die zijn bedoeld om de ontwikkeling van het denken en voelen van de leerling te ontwikkelen, door creatief denken, probleemoplossend denken, kritisch denken, 'how-to-learn' vaardigheden, schrijf- spreek- en visuele communicatie vaardigheden te ontwikkelen (Reis & Renzulli, 2009).

Fase 3 is voor leerlingen die zelf de benodigde tijd willen investeren in activiteiten die kansen bieden

om interesse, kennis en creatieve ideeën toe te passen op een zelf-geselecteerd probleem of studieonderwerp. Doelen hierbij zijn het ontwikkelen van zelfgestuurde leervaardigheden als plannen, organiseren, het gebruiken van bronnen, tijd management, beslissingen maken en zelf-evaluatie, het ontwikkelen van betrokkenheid tot een taak, zelfvertrouwen, en het gevoel van creatieve prestaties. (Reis & Renzulli, 2009).

Reis en andere onderzoekers (Reis & Boeve, 2009; Reis, Eckert, McCoach, Jacobs & Coyne, 2008; Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan, 2011) beschrijven het SEM-R model, waarin de 3 fasen uit het Enrichment Triad Model van Renzulli zijn toegespitst op het leesonderwijs voor de gehele klas. Deze 3 fasen worden achtereenvolgens besproken, maar worden in de praktijk ook door elkaar uitgevoerd.

In fase 1 selecteren leerkrachten literatuur om voor te lezen aan de leerlingen, afgestemd op de interesses van de leerlingen, en wisselen het voorlezen af met het stellen van vragen van hogere orde en het geven van instructie over denk-vaardigheden. De interesses van de leerlingen zijn vastgesteld aan de hand van een vragenlijst en de leerlingen helpen bij het selecteren van de boeken. Op een bladwijzer worden hogere order vragen aan alle studenten en leerkrachten gegeven. Het doel in deze fase is om leerlingen aan verschillende soorten literatuurgenres bloot te stellen, waaronder mysteries gedichten, geschiedenis, science fiction, (auto)biografieën en andere non-fictie.

Fase 2 is gericht op de ontwikkeling van het stillezen. Dit gebeurt in groepen van 4 tot 5 leerlingen, onder toezicht van de leerkracht of onderzoeker. Hiervoor mogen de leerlingen zelf boeken uitkiezen, maar zij worden ondersteund om boeken te kiezen die iets boven het huidige leesniveau liggen. In deze fase krijgen de leerlingen individuele lees-instructies, er worden kritische vragen gesteld en worden discussies gevoerd tussen de leerkracht of onderzoeker en de leerling.

In fase 3 worden de leerlingen uitgedaagd om meer eigen gekozen activiteiten uit te voeren dan de instructies van de leerkracht op te volgen. Deze activiteiten kunnen bijvoorbeeld zijn het discussiëren in groepen, schrijf activiteiten, creativiteit training in taalkunst en onafhankelijke projecten. Het doel hiervan is dat leerlingen tijd krijgen om interesse voor lezen te ontwikkelen en verkennen. Ook leren leerlingen hoe ze het internet kunnen gebruiken om informatie te vinden over verschillende literatuurgenres, waaronder (auto)biografieën. Hiermee leren de leerlingen om kritisch te lezen waar ze interessante en uitdagende leermaterialen online kunnen vinden.

Leerkracht

Naast de concepten waarvan Wood (2008) het belang noemt en SEM-R, wordt door verschillende onderzoekers het belang van de kwaliteiten van de leerkracht en het stellen van doelen benadrukt. De 'International Reading Assosiation'(2000) heeft gekeken waar een goede leerkracht voor het leesonderwijs aan zou moeten voldoen, omdat de leerkracht het verschil maakt in prestaties en motivatie. De 'International Reading Assosiation' is opgericht om het leesonderwijs te verbeteren en faciliteert onderzoek op het gebied van lezen. Zoals eerder benoemd, stellen zij dat een goede leerkracht voor leesonderwijs flexibele groepering strategieën gebruikt. Voor de verschillende niveaugroepen zou verschillende instructie gegeven moeten worden, waarbij rekening wordt gehouden met het afstemmen van de instructie en de benodigde verwerkingsopdrachten op de behoeften van de leerling. Deze differentiatie staat en valt volgens Doolaard en Harms (2013) met de basisvaardigheden van de leerkracht. Leerkrachten die op een effectieve manier kunnen omgaan met de verschillen tussen leerlingen, hebben positieve effecten op het verbeteren van de leesvaardigheid van hun leerlingen. (Doolaard en Harms, 2013).

Andere kenmerken van een excellente lees-leerkracht zijn het analyseren van de voortgang en het

bieden van planmatige zorg (Reis & Boeve, 2009; International Reading Assosiation, 2000), het begrijpen van de lees- en schrijf ontwikkeling van leerlingen, het bieden van een variatie aan materialen en teksten en de observeren van de leerlingen en hen betrekken bij de zelfevaluatie door samen de prestaties, de gelezen teksten en de observatiechecklist te analyseren (International Reading Assosiation, 2000).

Doelen

Walsh, Kemp, Hodge en Bowes (2012) benoemen het belang van duidelijke doelen en na te streven resultaten voor getalenteerde leerlingen. Bij het stellen van doelen in leesonderwijs is het volgens Cijvat en Vernooij (2013) belangrijk om rekening te houden met kritische vragen als: “Zijn de gestelde doelen relevant voor de toekomstige schoolloopbaan en het latere functioneren van de leerlingen?” “Kunnen de getalenteerde lezers met de gestelde doelen resultaten halen?” “Reflecteren de gestelde doelen de prioriteiten die de school voor getalenteerde lezers stelt?” “Stimuleren de gestelde doelen creatief en kritisch denken?”

Daarnaast is het van belang dat via het leerlingvolgsysteem wordt nagegaan of de gestelde doelen worden gerealiseerd. Er zou moeten worden nagegaan hoe effectief de school is in het omgaan met getalenteerde lezers, hoe tevreden de leerlingen en hun ouders zijn over de aanpak en welke professionaliseringsbehoeften er nog leven in het team. (Cijvat & Vernooij, 2013)

Theoretisch raamwerk van deze studie

In dit theoretisch raamwerk wordt besproken welke concepten volgens de literatuur belangrijk zijn bij het verbeteren van de leesprestaties van getalenteerde leerlingen. Vervolgens worden het theoretische model van Wood en het meer praktische model SEM-R vergeleken op deze punten.

De concepten die volgens de literatuur belangrijk zijn bij het verbeteren van de leesprestaties van getalenteerde leerlingen zijn:

- Kritisch lezen
- Creatief lezen
- Onderzoekend lezen
- Versnellen
- Toetsen
- Uitdagende literatuur
- Discussiëren
- Verrijking
- Groeperen
- Kwaliteiten leerkracht
- Doelen volgen

Vrijwel alle concepten/activiteiten die Wood (2008) noemt, komen terug in Renzulli's Enrichment Triad Model en daarmee ook in het Schoolwide Enrichment Model – Reading (SEM-R). Bij SEM-R zijn het kritisch lezen en het creatief lezen onderdeel van het onderzoekend lezen in fase 3.

SEM-R zou een deel van het reguliere instructieprogramma moeten kunnen vervangen voor leerlingen die niet meer leren om te lezen, maar lezen om te leren. Er is niet expliciet sprake van het versnellen van het reguliere programma, zoals Wood (2008) voorstelt.

Wood (2008) noemt dat het belangrijk is dat er getoetst wordt wat het leesniveau is van de leerling en waar de interesses liggen. Bij SEM-R krijgt dit de volgende invulling: in de eerste fase gekeken naar de interesses van de leerlingen, in fase 2 wordt de leerling uitgedaagd om iets boven het huidige leesniveau te lezen, waarvoor eerst het huidige leesniveau vastgesteld dient te worden. In fase 3 wordt alles aan de leerling overgelaten; de leerling kan zelf aangeven wat hij of zij wil lezen en waarin hij of zij verder of dieper wil gaan. Hierdoor wordt eveneens aan het leesniveau en de interesses van de leerling voldaan.

Zowel in de theorie van Wood als bij SEM-R staat het lezen van uitdagende literatuur met passende instructie over hoe deze literatuur gelezen dient te worden, centraal. Bij SEM-R kunnen dit ook artikelen zijn die de leerling nodig heeft voor zijn of haar eigen onderzoek.

In beide theorieën komt terug dat discussie een belangrijk onderdeel is in de ontwikkeling van het leesbegrip. Wood (2008) stelt dat het belangrijk is dat getalenteerde leerlingen kunnen discussiëren met andere leerlingen die het ook leuk vinden om teksten op een hoger abstractieniveau te verkennen. In SEM-R voert de leerling in fase 2 de discussie met de leerkracht die kritische vragen stelt en in fase 3 heeft de leerling de mogelijkheid om met groepsgenoten te discussiëren.

Wood (2008) noemt dat het voor getalenteerde leerlingen belangrijk is om het leesmateriaal buiten het reguliere curriculum uit te bereiden, met teksten van variërende onderwerpen en genres. Dit staat centraal in SEM-R. Bij fase 2 mogen de leerlingen kiezen welke boeken ze willen lezen, hierbij worden ze aangemoedigd om boeken te kiezen die net iets boven het huidige leesniveau zijn. In fase 3 mogen de leerlingen alles lezen, om zo bij te dragen aan het zelfgekozen project.

Wood (2008) noemt dat getalenteerde lezers er van kunnen profiteren als ze in groepen van het zelfde leesniveau over de gelezen teksten praten of discussiëren. In fase 2 van SEM-R wordt groeperen gebruikt bij het stillezen, waarbij de leerlingen om de beurt individuele aandacht krijgen van de leerkracht. In fase 3 kunnen leerlingen facultatief discussiëren met mede leerlingen. Sapon-Shevin (1994) en Slavin (1991) stellen dat aan de behoeften van zowel zwak presterende als getalenteerde leerlingen kan worden voldaan door heteroog te groeperen. Hierbij zouden dan zowel individuele als groepsdoelen gesteld moeten worden (Slavin, 1991).

Het stellen van duidelijke doelen en het volgen met een leerlingvolgsysteem komt niet expliciet terug in de theorie van Wood of in SEM-R. Ook de kwaliteiten van de leerkracht worden niet benoemd, hoewel bij de SEM-R interventie de leerkracht vooraf een cursus volgt voor het bieden van deze interventie. Het is niet duidelijk op welke kwaliteiten van de leerkracht deze cursus gericht is.

Hoewel het versnellen van het curriculum, het toetsen van de interesses en het niveau van de leerlingen minder expliciet terug komen in SEM-R en de kwaliteiten van de leerkracht en het stellen van na te streven doelen niet expliciet worden benoemd door Wood en in SEM-R, wordt in het systematische review naar alle aspecten gekeken, omdat deze mogelijk bij andere studies duidelijker naar voren komen.

In het systematische review wordt gekeken in hoeverre deze concepten terug te vinden zijn in studies waar onderzoek is gedaan naar de wijze waarop het onderwijs de leerprestaties van getalenteerde leerlingen zou kunnen verbeteren.

Referenties

- Cijvat, I., & Vernooij, K. (2013). *Op weg naar meer excellente lezers. School aan zet*. Verkregen van http://www.schoolaanzet.nl/thematische-inhoud/detail/?tx_sazcontent_article%5Barticle%5D=511&tx_sazcontent_article%5Baction%5D=show&tx_sazcontent_article%5Bcontroller%5D=Article&cHash=0a9092974b
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City: University of Iowa.
- Doolaard, S., & Harms, T. (2013). *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk*. Groningen: GION/Rijksuniversiteit van Groningen.
- Dooley, C. (1993). The challenge: Meeting the needs of gifted readers. *The Reading Teacher*, 46, 546-551. Verkregen van <https://classroom.peoriaud.k12.az.us/sites/anlahman/Shared%20Documents/Professional%20Strategies/dooley93-%20gifted%20readers.pdf>
- Hawkins, S. (1983). Reading interests of gifted children. *Reading Horizons*, 24 (1), Berkeley, CA: Bepress.
- Halsted, J.W. (1990). Guiding the Gifted Reader. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350777.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). Analyse en waarderingen van opbrengsten: primair onderwijs (Rapport nummer ED4386458/2). Utrecht: Verkregen van http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2014/analyse-en-waarderingen-van-opbrengsten-po-aug-2014.pdf
- International Reading Association. (2000). Excellent Reading Teachers: A position Statement of the International Reading Association [Brochure]. Verkregen van <http://www.reading.org/general/AboutIRA/PositionStatements/ExcellentTeachersPosition.aspx>.
- Kulik, J.A. (1992). *Analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives* (Rapport nummer NRC-G/T- 9204). Storrs, CT: University of Connecticut.
- Levande, D. (1999). Gifted readers and reading instruction. *CAG Communicator*, 30 (1), verkregen van <http://www.hoagiesgifted.org/levande.htm>
- Reis, S.M. (2007). Research-based practices for talented readers. Pearson Scott Foresman: Research Brief.
- Reis, S.M., & Boeve, H. (2009). How Academically Gifted Elementary, Urban Students Respond to Challenge in an Enriched, Differentiated Reading Program. *Journal for the education of the gifted*. 33(2), 203-240. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871028.pdf>
- Reis, S.M., Eckert, R.D., McCoach, D.B., Jacobs, J.K., & Coyne, M. (2008). Using Enrichment Reading Practices to Increase Reading Fluency, Comprehension, and Attitudes. *The Journal of Educational Research*. 101(5), 199-315. doi:10.3200/JOER.101.5.299-315
- Reis, S.M., Gubbins, E.J., Briggs, C.J., Schreiber, F.J., Richards, S., Jacobs, J.K., . . . Renzulli, J.S. (2004). Reading Instruction for Talented Readers: Case Studies Documenting few Opportunities for Continuous Progress. *Gifted Child Quarterly*. 28(4), 315-338. doi:10.1177/001698620404800406

- Reis, S.M., McCoach, D.B., Little, C.A., Muller, L.M., & Kaniskan, R.B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Teading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501. doi:10.3102/0002831210382891
- Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (2009) The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths & Interests. In J.S. Renzulli (Ed.), *Systems & Models for Developing Programs for the Gifted & Talented* (pp. 323 – 352). Austin, TX: Prufrock Press
- Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (1998). Academic Diversity: Reading Instruction for Students with Special Needs, *Reading Horizons*, 38(4), 246-256. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409551.pdf>
- Sapon-Shevin, M. (1994). Why gifted students belong in inclusive schools. *Educational Leadership*, 52(4), 64–70. Verkregen van <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec94/vol52/num04/Why-Gifted-Students-Belong-in-Inclusive-Schools.aspx>
- Slavin, R.E. (1991). Are Cooperative Learning and “untracking” Harmful to the Gifted? *Educational Leadership*, 48(6), 68–71. Verkregen van http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_slavin.pdf
- Vernooij, K. (2013). Opbrengstgericht taal/lezen nader bekeken. [Powerpoint Presentatie] Verkregen van <http://www.expertis.nl/page1191252>
- Walsh, R.L., Kemp, C.R., Hodge, K.A., & Bowes, J.M. (2012). Searching for Evidence-Based Practice: A Review of the Research on Educational Interventions for Intellectually Gifted Children in the Early Childhood Years. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 103-128. doi:10.1177/0162353212440610
- Wood, P.F. (2008). Reading Instruction With Gifted and Talented Readers. *Gifted Child Today*, 31(3), 16-25. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ803362.pdf>