

# Beter begeleiden van uitdagend onderwijs

Op elke basisschool komen begaafde leerlingen voor. Leraren doen hun best om voor deze leerlingen een uitdagend onderwijsaanbod samen te stellen. Er worden dure pakketten aangeschaft, er wordt gecompect op de reguliere leerstof en toch ervaart niet elke leraar dat de genomen maatregelen leiden tot het gewenste resultaat. Dat is frustrerend, zeker als je er veel tijd en energie hebt ingestoken en je toch al heel veel ballen omhoog moet houden.

In dit artikel analyseren we zes valkuilen en benoemen we tegelijkertijd zes 'kansen' die je kunt aangrijpen om tot een betere begeleiding van uitdagend onderwijs te komen. De manier waarop we deze kansen inzetten, sluit aan bij het proces van het maken van een groepsplan. Zo profiteren we van een vaardigheid die leerkrachten al hebben om daardoor hun aanbod van uitdagend onderwijs beter te kunnen afstemmen op begaafde leerlingen.

## Zes stappen groepsplan

Als je een groepsplan maakt, dan denk je na over de volgende aspecten:

- Wat is de beginsituatie van mijn leerlingen?
- Wat is dan een passend leerdoel?
- Welke taken en materialen zijn bruikbaar om de leerdoelen te behalen?
- Wat moet ik in mijn onderwijsproces organiseren om dit te bereiken?
- Wat is dan een geschikte leeromgeving om dit te doen?
- Hoe stel ik vast dat de leerdoelen zijn behaald?

Door deze zes stappen steeds opnieuw te zetten, neemt de kans toe dat de kwaliteit van je onderwijs hoger wordt. Je stuurt het leerproces doelbewust aan. Maar is je handelen nu ook zo intentioneel als je het verrijkingsonderwijs voor je begaafde leerlingen organiseert? Of zie je een leerling die goede prestaties levert en is het aanwezige materiaal bepalend voor wat je de leerling aanbiedt?

## Kans: de échte beginsituatie

In de praktijk blijkt dat toetsresultaten het meest gebruikte selectie-instrument zijn om leerlingen te selecteren voor een verrijkingaanbod. Van een begaafde leerling die zich heel zelfstandig toont en in een zogenoemd instructiearme groep op S+ niveau hoge prestaties levert, verwachten we deze zelfstandigheid en goede prestaties ook als we hem laten verrijken. We verwachten ook dat die prestaties binnen relatief korte tijd bereikt worden, het liefst met een minimum aan fouten. We vinden het bovendien belangrijk dat de leerling iets gaat doen wat hij leuk vindt. Daardoor krijgt de begaafde leerling vaak een (te) grote stem in de keuze voor zijn verrijkingaanbod. De verwachting is dat die keuzevrijheid bijdraagt ook aan het succes van het verrijkingsonderwijs. Als die verwachting niet uitkomt, dan twijfelen we eerst aan de deugdelijkheid van het materiaal en daarna aan de capaciteiten van de leerling. Maar die verwachting van ons is, populair gezegd, 'nog wel even een dingetje'. Het is namelijk maar de vraag of onze manier van inschatten van de beginsituatie wel zo realistisch is als het gaat om het samenstellen van een verrijkingaanbod.

De echte beginsituatie van een leerling, wordt niet alleen bepaald door zijn inhoudelijke kennis en vaardigheid of door zijn intelligentie als zodanig. Ook de vaardigheid om complexere denkvaardigheden effectief in te zetten, speelt een rol. Zolang je leerstof blijft aanbieden op de manier zoals dat binnen de methode ook is gedaan en jouw begeleidend gedrag daarbij vergelijkbaar blijft, is je kans dat de leerling succes heeft met zijn taak vrij groot.

Maar daar wringt bij verrijkingsonderwijs de schoen. Verrijkingstaken zijn wezenlijk anders van aard dan de taken die binnen de methode worden aangeboden. Ze doen een compleet ander beroep op het leergedrag van een leerling dan reguliere taken. Waar deze reguliere taken vooral een beroep doen op denkvaardigheden als herinneren, begrijpen en toepassen, doen verrijkingstaken expliciet een beroep op hogere denkvaardigheden zoals analyseren, evalueren en creëren. Het aanbod van verrijkingstaken vraagt daarom denkvaardigheden die de leerling in eerdere leersituaties niet wezenlijk heeft hoeven te gebruiken. Daarnaast zijn de leerstappen die in een verrijkingaanbod van de leerling worden gevraagd, vele malen groter dan bij de reguliere leerstof het geval was. Hierdoor komt de leerling in een échte leersituatie: hij beheerst de kennis en vaardigheden nog niet en krijgt de taak aangeboden omdat te gaan leren. De leerling moet zich werkelijk gaan uitrekken om de volgende mijlpaal in het leerproces te gaan bereiken. Je kunt inschatten dat de instructie- en begeleidingsbehoefte van de leerling daardoor zal veranderen. Datzelfde leergedrag treedt immers ook op bij alle andere leerlingen die we in een vergelijkbare leersituatie plaatsen. Stel daarom niet alleen vast wát de leerling kan, maar ook in welke context hij dat kan. Dat is de eerste kans die je hebt om tot een beter afgestemd aanbod te komen.

#### Kans: kiezen voor doen of leren

Als je weet wat de leerling kan, dan kun je inschatten wat de leerling nog te leren heeft. Leren betreft de brede ontwikkeling van de leerling. Het overstijgt academische kennis en vaardigheden. Leren heeft ook betrekking op sociaal handelen, motorische ontwikkeling, de ontwikkeling van emotionele weerbaarheid et cetera. Hoe concreter jij het leerdoel formuleert, des te beter kun je het leerproces dat straks doorlopen wordt, vormgeven.

Leren is het proces tussen 'niet kunnen' en 'tot beheersing komen'. Kinderen die leren maken fouten, hebben hulp nodig, raken soms gefrustreerd en worstelen met stellen van prioriteiten. Ze moeten steeds opnieuw een inschatting maken van hun eigen vermogens en zijn soms teleurgesteld dat die inschatting niet nog klopt. Als zij aan het eind van dit (in)spannende proces bij zichzelf de beheersing van kennis en vaardigheid herkennen, hebben ze reden om trots te zijn. Het herkennen van de eigen beheersing levert een 'yes!-moment' op. Als je van een begaafde leerling die aan een verrijkingstaak werkt, verwacht dat hij deze (bijna) zonder fouten kan maken, dat hij nauwelijks je hulp nodig heeft, dat hij weinig frustratie laat zien (en als deze er al is, je daar niet mee lastigvalt) en dat hij dan ook nog aangeeft dat hij zich uitgedaagd voelt, dan klopt er toch niet iets in die verwachting. Die leerling heeft namelijk wel iets te doen, maar eigenlijk niets te leren. Het stellen van een leerdoel waarbij de leerling zich werkelijk moet uitrekken, betekent dat jij als leerkracht bewust kiest om de leerling van 'onzichtbaar' zichtbaar te maken. Dat is leuk, want daarmee heb je de kans om een prachtige pedagogisch-didactische relatie op te bouwen die niet alleen de leerling, maar ook jezelf motiveert om uitdagingen aan te gaan.



### Kans: selectie van passende taken

Pas als je weet wat je de leerling wilt leren, is het mogelijk om geschikte taken te kiezen. In de praktijk zien we vaak dat het op school aanwezige pakket verrijkingsmateriaal ingezet wordt 'omdat de leerling begaafd is.' De stappen die je als leerkracht normaal gesproken eerst zet (beginsituatie vaststellen en leerdoelen bepalen) worden dan overgeslagen. Het gevolg is dat je eigenlijk niet zeker weet of dat wat de leerling nodig heeft wel specifiek door die taak ontwikkeld wordt. Je weet ook niet zeker of de taak wel past bij de inhoudelijke en schoolse vaardigheden die de leerling heeft. En eigenlijk weet je dan ook niet écht of de leerling wel iets gaat leren van die taak.

Als je teruggrijpt op het geconcretiseerde leerdoel, kun je je afvragen of dat doel alleen te behalen is, als de leerling een taak aangeboden krijgt die van de makers een 'officieel' etiket 'verrijkingsmateriaal' heeft meegekregen. Kant en klare verrijkingsmaterialen en sterk ingekaderde leerlijnen kunnen heel handig zijn. Maar wat zou er gebeuren als je bij de thema's in je methode spannende vragen bedenkt die je aan je hele groep kunt voorleggen? Een uitdagende taak is niet alleen te vinden in verrijkingsmateriaal en verrijkingsmateriaal is niet altijd voor elke begaafde leerling uitdagend.

### Kans: organisatie van het leerproces

Probeer je voor te stellen dat bij de ontwikkeling van een verrijkingstaak, de maker een beeld voor ogen heeft van een begaafde leerling in een optimale conditie, een soort mentale topsporter. De maker wil dan dat die taak een optimaal beroep doet op de leer- en persoonlijkheidseigenschappen die we toeschrijven aan begaafde leerlingen. De maker van de taak gaat er eveneens vanuit dat die mentale topsporter ook een heel goede coach heeft om die optimale prestatie te kunnen leveren, eigenlijk een soort 1+1=3 gedachte. Die topcoach ben jij in elk geval als het aankomt op de reguliere leerstof, dus eigenlijk zit die maker van het verrijkingsmateriaal er niet zo heel ver naast.

*Als al jouw 30 leerlingen tegelijk in de leermodus komen,  
dan heb je logistiek een probleem.*

Maar de werkelijkheid in je groep - in relatie tot verrijkingsonderwijs - ziet er misschien wel heel anders uit dan die maker van de verrijkingstaak denkt. Als al jouw 30 leerlingen tegelijk in de leermodus komen zoals we eerder beschreven, dan heb je logistiek een probleem. Hoe ga je dat leerproces, waarin elke leerling intensief een beroep op je doet, runnen? Hoe kun je op een slimme manier het leermoment van de verschillende leerlingen zo spreiden dat ze je niet allemaal tegelijk nodig hebben? Wat is er nodig om binnen die context te zorgen dat ook de begaafde leerling instructie krijgt bij zijn aanbod van uitdagend onderwijs? Hoe ga je ervoor zorgen dat je in je serviceronde ook snel kunt inspelen op de vragen van de leerling die aan een verrijkingstaak werkt? De kans op succes neemt toe als je heel goed doordenkt hoe de organisatie van het leerproces van je hele groep aangestuurd kan worden. Leerkrachten die bij de voorbereiding van hun lessen veel tijd in de organisatorische kant steken, geven al na een korte periode aan, dat ze tijdens de les wel veel moeten doen, maar profiteren van de stroomlijning die ze eerder hebben aangebracht. Wat eerst onhaalbaar leek, blijkt alles bij elkaar toch goed te organiseren.

Er is echter één grote valkuil: grote veranderingen in je onderwijskundige benadering gaan niet lukken als je niet bereid bent naar alternatieve aanpakken te kijken. Dus als je je handelen niet wezenlijk aanpast, maar de 'eisen van de nieuwe tijd' benadert met een didactiek waarvan je je altijd eerder hebt bediend, neemt je kans op succes af. De kans wordt dus geboden door de noodzaak tot veranderen.

### Kans: zoeken naar een passende leeromgeving

Als je weet wat je de leerling wilt leren, welke taken je daarvoor wilt aanbieden, welke materialen je wilt gebruiken en wat er in het leerproces nodig is om de leerling zich succesvol te laten ontwikkelen, komt het moment waarop je je moet afvragen in welke leeromgeving dit proces het beste aangestuurd kan worden. In een systeem van convergente differentiatie, waarbij je met drie niveaugroepen werkt aan een bandbreedte van dezelfde leerdoelen, is het geven van intensieve individuele begeleiding op volledig open verrijkingstaken niet gemakkelijk te organiseren. Als de leerling die begeleiding wél nodig heeft om op basis van dit materiaal tot leren te komen, dan kun je twee dingen doen.

De eerste mogelijkheid is om aan te sturen op een leeromgeving buiten de klas waar de leerling wél die begeleiding kan krijgen. Daarbij kun je denken aan een plusgroep of een instructieplein. Bedenk dan wel dat als de leerling de taak vervolgens meeneemt naar de thuisgroep, jij als nog die dagelijkse begeleiding gaat verzorgen. Tweede mogelijkheid is dat je kijkt of er ook andere taken en materialen zijn waarmee je datzelfde leerdoel kunt behalen, maar die wel een lagere begeleidingsintensiteit hebben. Een passende leeromgeving ontstaat alleen als er in die omgeving ook begeleiding geboden kan worden bij het werken een leertaak, óók als het een begaafde leerling betreft. De kans om succesvol uitdagend onderwijs te bieden, neemt toe als je een balans kunt vinden tussen dat wat voor de leerling wenselijk en voor jou haalbaar is.

### Kans: Kijken naar de opbrengst

Hoe weet je nu of je verrijkingsaanbod succesvol is geweest? Is dat als je een blijde leerling ziet? Is dat als de leerling vooral de dingen die hij deed leuk heeft gevonden? Is dat als de leerling alle opgaven goed had? Of is dat als er een zichtbare ontwikkeling heeft plaatsgevonden, de gestelde doelen zijn behaald en je daarmee kunt vaststellen dat de leerling gegroeid is? Als het om taken gaat die tot je reguliere aanbod behoren, dan vind je het normaal dat je aandacht besteed aan de opbrengst van je interventies. Bij het aanbod van verrijkingsonderwijs zou dat ook zo moeten zijn.

Kijken naar de opbrengst overstijgt het 'nakijken.' Als kijken naar de opbrengst van het leerproces beperkt blijft tot het vaststellen van 'tien goed' of 'vijf fout', dan stopt het leerproces. Ontwikkeling, leren, is een cyclisch proces. Als jij je hiervan bewust bent, dan zie je het kijken naar de leeropbrengst als een handeling om je leerlingen weer een stapje verder te helpen. Resultaten van leerlingen zeggen niet alleen iets over henzelf, maar ook iets over de manier waarop jij hun leerproces hebt aangestuurd.

**Daarmee wordt een belangrijke kans zichtbaar: kijken naar de leeropbrengst geeft je de kans om je handelen in een volgende fase aan te passen. Daardoor kun je de kwaliteit van het onderwijs dat je geeft verhogen. En waarom zou je die kans laten lopen als het om het onderwijs van begaafde leerlingen gaat?**

### Over de auteur

Eleonor van Gerven is pedagoog. Ze is hoofd van de Post-HBO Registeropleidingen 'Specialist Begaafdheid', 'Specialist Verrijkingsonderwijs' en 'Specialist Begaafd & Speciaal'. Ze schreef verschillende boeken, waaronder 'Aan de slag met slimme kleuters' en 'Knapzak Praktijkids: Uitdagend Onderwijs.' Kijk voor meer informatie op [www.slimeducatief.nl](http://www.slimeducatief.nl).

