

Het juiste zetje

Hoe sterke leerlingen hun talenten leren ontwikkelen op de basisschool

Inleiding

Hoog-presterende leerlingen komen in elke klas voor en worden vaak over het hoofd gezien. Ze hebben geen moeite met de stof en verstoren de les niet. Maar een aantal is allang afgehaakt in het onderwijsproces. Dat is te zien aan een verslapt aandacht tijdens de les, een traag werktempo of onkunde in het aanbrengen van organisatie in hun werk, terwijl deze leerlingen 'op papier' aanzienlijk beter zouden moeten kunnen presteren. Mogelijk wordt hun talent onvoldoende aangesproken.

De afgelopen jaren is er in het Nederlandse onderwijssysteem een tendens geweest om adaptief onderwijs in te zetten op een convergente wijze. Hierbij wordt bedoeld dat het doel van adaptief onderwijs is om alle leerlingen op een gemeenschappelijke norm te krijgen¹. Adaptief onderwijs bleek echter voornamelijk te zijn ingezet om de zorgleerlingen hun achterstanden te helpen inhalen.

Inmiddels is ook de behoefte gesignaleerd om adaptief onderwijs in te zetten om iedere leerling te laten presteren naar vermogen, dus ook de sterkere leerlingen². Hierbij moet er rekening gehouden worden met het halen van divergente leerdoelen en met de verschillen tussen leerlingen. Het invoeren van adaptief onderwijs voor hoogbegaafden is inmiddels opgenomen in WSNS. De uitdaging is om (hoog)begaafde leerlingen onderwijs aan te reiken dat ze nodig hebben om hun talenten optimaal te ontwikkelen.

In dit artikel stip ik een aantal ideeën aan over (hoog)begaafdheid, de extra uitdaging die begaafden nodig hebben, een methode voor structuur en een manier om rekening te houden met de leerstijl van verschillende leerlingen. Ik wil daarmee het feit belichten dat, door de *juiste* aanpassingen te maken in het reguliere onderwijsaanbod, de talenten van de pientere leerlingen beter aangesproken kunnen worden.

Dylan Hyman
Master Special Educational Needs

Dylan@BrightRT.nl

¹ Meijer, C. M. (1993). *Over wegen, schatten en sturen: analytische beleidsevaluatie*. Weer

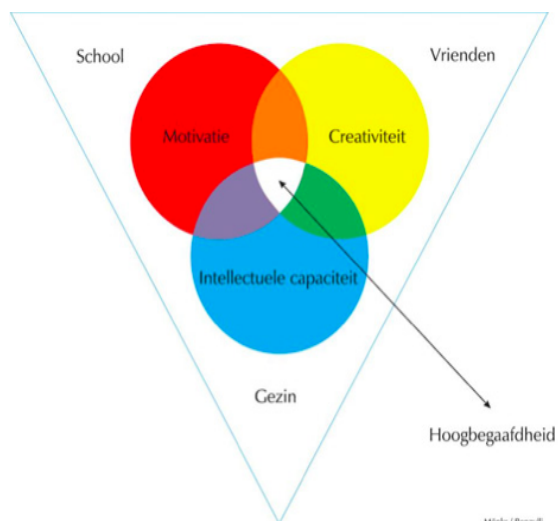
² Stevens, L. (1997). *Over denken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs en Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall.

IQ en andere factoren

IQ is te beschouwen als de “motorinhoud” van het brein maar leidt niet altijd tot hoge prestaties of hoogbegaafdheid.

In 1979 stelde Renzulli dat, naast de aanwezigheid van hoge intelligentie, de hoogbegaafde persoonlijkheid nog twee andere aanlegfactoren bevat, namelijk een hoge mate van taakgerichtheid (motivatie) en een hoog niveau van creativiteit. Dit werd bekend als het drie-ringencconcept³.

Maar als de motivatie niet wordt gewaardeerd in de omgeving, of als creativiteit niet benut wordt door te weinig uitdagend werk op school, komt de begaafdheid ook niet tot ontplooiing⁴. Daarom werden nog drie omgevingsfactoren toegevoegd, namelijk school, gezin en vrienden. Dit aangepaste model werd bekend als het triadisch interdependentiemodel (Renzulli/Monks):



Triadisch interdependentiemodel (Renzulli/Monks)

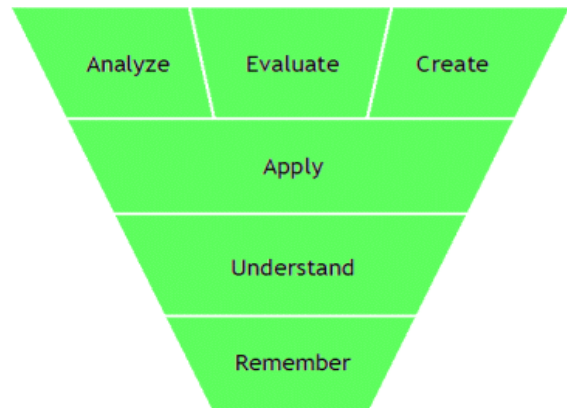
Taxonomie van Bloom

(Hoog)begaafde leerlingen hebben meer uitdaging nodig dan andere leerlingen.

3 Renzulli. (1979). *What makes Giftedness. A re-examining of the definition of gifted and talented*. Ventura: Ventura County Superintendent Office.

4 Monks, F., & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen a/d Rijn: Samsom.

Benjamin Bloom stelde dat denkvaardigheden van een mens zich ontwikkelen volgens een hiërarchie, die hij heeft weergegeven in de Taxonomie van Bloom⁵. De complexiteit van denkvaardigheden in de Taxonomie zijn gerangschikt van laag, waar de minste intellectuele inspanning voor nodig is, tot hoog, waar de meeste voor nodig is.



De vernieuwde Taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001)

De eerste drie niveaus (kennen, begrijpen en toepassen) worden het meest gebruikt binnen het basisonderwijs. Voor (hoog)begaafde leerlingen is het werken op deze denkniveaus te eenvoudig: volgens Rabinowitz en Glaser zorgt het effectieve geheugen van (hoog)begaafden ervoor dat er genoeg breincapaciteit over is voor de hogere denkniveaus (analyseren, synthetiseren en evalueren)⁶.

Bovendien zullen (hoog)begaafde leerlingen te weinig inzicht in hun eigen handelen hebben, omdat ze te weinig inspanning hoeven op te brengen voor deze opdrachten⁷. Hierdoor zullen ze onvoldoende uitgedaagd worden en te weinig ervaring opdoen met het proces van “leren leren” omdat ze de taken simpelweg al aankunnen. Om dit probleem te verhelpen werd het TASC-model ontwikkeld, waarmee structuur is aan te brengen in het leerproces, in samenhang met het aanspreken van hogere orde denkniveaus.

5 Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David Mackay Co Inc.

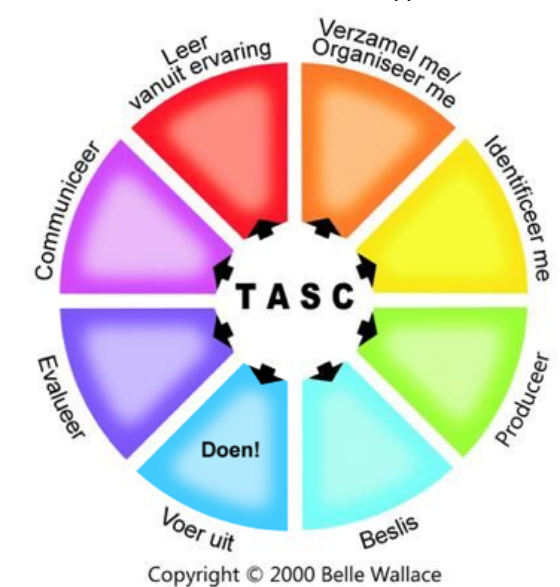
6 Rabinowitz, M., & Glaser, R. (1985). Cognitive structures and process in highly competent performance. in F. Horowitz, & M. O'Brien, *The gifted and talented*. Washington D.C, American Psychological Association.

7 Bosch-Sthijns, W. (2009). Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën, in E. van Gerven, *Handboek Hoogbegaafdheid* (pp. 147-165). Assen: Van Gorcum.

Het TASC-model

Het TASC-model (*Thinking Actively in a Social Context*) werd uiteengezet als een structuur waarin met name intelligente leerlingen kunnen leren denken en leren problemen op te lossen⁸. De theoretische achtergrond komt onder meer van de ideeën van Sternberg die het denken als een vaardigheid beschouwt die aangeleerd en beoefend kan worden⁹. Vygotsky en Bandura benadrukken daarnaast het belang van het *modellen* door de leerkracht tijdens instructie en de feedback van de leerkracht voor het opbouwen van de zelfstandigheid van de leerling^{10 11}.

Het TASC-model bestaat uit acht stappen:



Als we de inzichten van TASC combineren met taakverrijking naar het model van Bloom, is het mogelijk om een beter passend aanbod te ontwikkelen voor (hoog)begaafde leerlingen, omdat het zowel een uitdaging biedt op cognitief gebied terwijl het tegelijkertijd structuur aanbrengt. Juist de combinatie van een rijkere taak en betere structuur blijkt een significant effect te hebben op prestaties en taakgerichtheid van (hoog)begaafde leerlingen.

8 Wallace, B., & Adams, H. (1993). TASC Thinking actively in a social context. UK: TASC International.

9 Sternberg, R. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. New York: Cambridge University Press.

10 Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. The development of higher psychological processes. Boston: Harvard University Press.

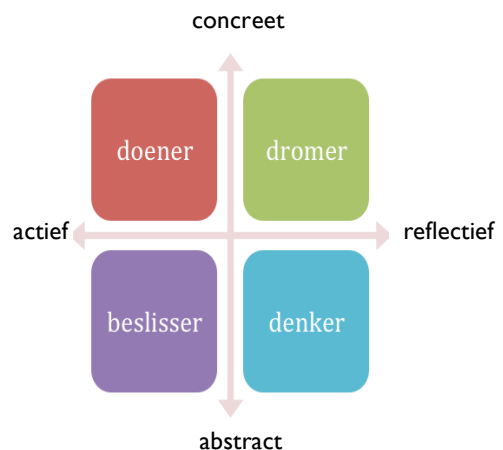
11 Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall.

Behalve taakaanpassing in algemene zin is het binnen het kader van adaptief onderwijs van belang om te beschouwen hoe *de individuele leerling* het onderwijs tot zich neemt. Dit kan door te bekijken wat de individuele leerstijl is, waarna aangepast onderwijs kan worden aangeboden op een manier die door een individuele leerling het beste wordt opgenomen.

De verschillende leerstijlen

Iedereen heeft een bepaalde voorkeur voor een manier van leren, ook wel een leerstijl genoemd. Volgens Kolb lopen leeractiviteiten via een vaste cyclus: ervaren, waarnemen, begripsvorming en experimenteren, maar iedereen begint op een andere plek in de cyclus¹².

Individuele verschillen leiden tot een voorkeur voor een bepaald soort leertaak: concreet, reflectief, abstract, actief (of combinaties ervan). Zo zijn er “doeners”, “dromers”, “denkers” en “beslissers” te typeren. Vaardigheden die aangeboden worden op een manier die past bij de individuele leerstijl worden beter en effectiever opgenomen¹³.



De leerstijlen van Kolb (Kolb & Fry, 1975)

12 Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall.

13 Kolb, D., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of of experiential learning, in C. L. (red.), *Theories of groep processes* (pp. 33-58), Londen.

Onderzoeksresultaten

Binnen het kader van mijn onderzoek heb ik het onderwijs aangepast voor de hoog-presterende leerlingen in de groep. De leerlingen in de onderzoeksgroep scoorden allemaal in de bovenste 10% volgens de Cito LOVS-toetsen (A of hoger). Binnen de onderzoeksgroep zaten leerlingen die 1) duidelijk niet voldoende uitgedaagd waren door het reguliere aanbod en 2) leerlingen die weinig presteerden in de klas vanwege moeite met het aanbrengen van organisatie in hun werk.

De leerlingen kregen binnen het kader van het onderzoek een onderwijsaanbod waarbij de hogere orde denkvaardigheden aangesproken werden, structuur werd aangeboden via het TASC-model en rekening werd gehouden met de individuele leerstijlen.

De leerlingen die behoefte hadden aan meer uitdaging reageerden vooral positief op aanbod dat aangepast werd naar de theorie van Bloom. De leerlingen die vooral moeite hadden met organisatie bleken baat te hebben bij de structuur van het TASC-model.

De onderzoeksopzet en scores lieten echter zien dat de combinatie van een complexere taak en structuur een significant versterkend effect had op de taakgerichtheid bij alle leerlingen in de onderzoeksgroep, en niet op de controlegroep.

Daarbovenop is de taakgerichtheid van de leerlingen nog eens verder toegenomen in de tweede fase van het onderzoek, waarbij het aanbod ook nog eens aangepast werd aan hun persoonlijke leerstijl.

Kortom, het in samenhang aanbieden van uitdagende leerstof, met voldoende structuur, afgestemd op de leerstijl van de individuele leerling heeft een sterk positief effect op de taakgerichtheid van hoog-presterende leerlingen.

Het grote voordeel van deze aanpak is dat de taakaanpassing gewoon in de klas kan worden aangeboden, waarbij de leerlingen zelfwerkzaam zijn: met een relatief kleine aanpassing in instructie en de juiste materialen kunnen ze hun eigen talenten grotendeels zelf ontwikkelen.

Aanbevelingen

Om bovenstaande theorieën om te zetten naar de praktijk volgen hier enkele aanbevelingen:

Allereerst kan er op beleidsniveau gekeken worden naar een meerjarig plan. Om effectiviteit te waarborgen moeten er geschikte en meetbare doelen worden opgesteld voor het beleid ten aanzien van talentvolle leerlingen op school. Vaak is er behoefte aan een orthotheek met nieuwe, relevante informatie voor leerkrachten, die inmiddels in toenemende mate beschikbaar komt. Ook vanuit de overheid is dit onderwerp inmiddels nadrukkelijk op de agenda gezet.

Op RT-niveau of instructie buiten de klas zou een plusklasje gestart kunnen worden waarin leerlingen leeftijd- en klasoverstijgend geïnstrueerd worden. Er zou in dit klasje, naast hoogbegaafden die vaak al in aanmerking komen voor plus-onderwijs, ruimte moeten zijn voor leerlingen die hoog-presterend zijn, maar niet per se “erkend” zijn als hoogbegaafd.

Vervolgens moet kennis en materiaal van het plusklasje naar de gewone klas gebracht worden. Alle leerkrachten zouden met wat training de juiste praktijk moeten kunnen toepassen in de klas. Leerkrachten moeten daarnaast ondersteund worden in het opstellen en evalueren van de handelingsplannen voor de doelgroep (zie ook het beleidspunt: doelen moeten duidelijk en meetbaar zijn). Specialisten van binnen of buiten het team kunnen de klas in komen om groepsleerkrachten te begeleiden in de vorm van *co-teaching*. Het beschikbaar stellen van leerstijltests (en informatie over het interpreteren ervan) is eenvoudig maar zeer nuttig. De leerkrachten kunnen daarnaast getraind worden om, naast de traditionelere vormen van begeleiding, ook feedback en opdrachten te geven via internetplatforms. Uiteraard zou een koffer of website met uitdagende taken en projecten voor (hoog)begaafde leerlingen beschikbaar moeten zijn op school.

Hiermee kan een start gemaakt worden om de talenten van *alle* leerlingen op de basisschool te laten ontwikkelen.