

€ 1,00



VERENIGING VOOR BELANGENBEHARTIGING VAN HOOGBEGAAFDEN IN ONDERWIJS EN ONTWIKKELING

POSTBUS 32015 2303 DA LEIDEN POSTBANK 7227425 KVK LEIDEN 40448421 TEL 023-5479784  
E-MAIL: INFO@HINTNOORDZUIDHOLLAND.NL INTERNET: WWW.HINTNOORDZUIDHOLLAND.NL

Dit artikel is ook opgenomen in **Hoogbegaafde kinderen zijn anders**

# *Onbelemmerd leren*

*kernreflectie en hoogbegaafde leerlingen*

*Heleen Wientjes*

*Informatie*

### **Inleiding**

We kennen ze allemaal, die momenten in de klas dat het helemaal op rolletjes loopt. Je zegt of doet precies de goede dingen, het is alsof je, vaak zonder het je zo precies bewust te zijn, feilloos voelt wat op dit moment nodig is voor jou, voor de leerlingen. Je functioneert, lijkt het, vanuit een innerlijke kracht, als vanzelf, en de kinderen lijken dat ook te doen.

We kennen ook allemaal die momenten waarop het behoorlijk fout loopt. De interactie heeft 'vierkante wielen', je snapt niet waar die herfstbladeren vandaan komen en het lukt je maar niet om ze weg te krijgen.

Ook met (hoog)begaafde leerlingen wisselen deze momenten van 'flow' in de les af met de meer moeizame interactie; in die zin is er geen enkel verschil tussen hen en de meer 'gemiddelde' leerling. Wel specifiek voor de begaafde leerling kan het thema zijn waarop het contact ontspooit. Je kunt je als docent soms vertwijfeld afvragen of deze kinderen wel op hun plaats zijn op school, of jij als docent ze wel echt iets te bieden hebt, of ze echt iets leren hier. De reguliere stof hebben ze soms al onder de knie voordat ze jouw lokaal binnenkomen, of ze maken het zich in no time eigen. En je hebt meer dan eens het gevoel dat ze daar hun hand niet voor hoeven om te draaien. En als je ze iets extra's aanbiedt dan is het nog maar afwachten of ze daar echt op ingaan – soms saboteren ze expliciet ('ik ga dus echt niks extra's doen'), soms impliciet (ze maken er zich met een jantje-van-leiden af, er komt een behoorlijk werkstuk, maar of ze er iets van geléerd hebben??).

Hoe komt dat nou toch, dat het de ene keer 'zomaar' goed gaat, de andere keer helemaal fout loopt? Of hoe kun je ook voor de begaafde leerlingen de school laten zijn tot een plek waar zij iets leren, de grenzen van hun weten, begrijpen en kunnen verleggen? Je zou het ze zo gunnen – om henzelf, en om wie ze in en voor onze samenleving kunnen zijn. Hoe kun je hen bewegen om niet te stoppen bij de grenzen van wat de eisen van het curriculum zijn, maar te gaan tot de grenzen van hun eigen vermogen – en dan vervolgens een stap verder te zetten? Kun je daar wat meer vat op krijgen?

Ja, dat kan. Het denken vanuit de benadering van Multi-Level Learning en kernreflectie (F.A.J. Korthagen en A. Vasalos) biedt een handvat. Ervaringen met een inmiddels groot aantal docenten en schoolteams laat zien dat het werken vanuit deze aanpak het functioneren van docenten en leerlingen ingrijpend kan verbeteren.

Niet voor niets staan docenten in de vorige zin vóór de leerlingen. Want in eerste instantie draait het om de docenten: is hun gedrag in overeenstemming met wat ze kunnen én met wat ze ten diepste willen, met hun idealen? Wie zelf zo 'congruent' functioneert kijkt ook met die ogen naar anderen, naar collega's en leerlingen. Wie niet zo met zichzelf omgaat (nu en dan, regelmatig, vaak) zal er ook niet in slagen zo met anderen om te gaan. Kortom: ook hier doet de oude wijsheid opgeld: verbeter de wereld, begin met jezelf.

In het vervolg van dit artikel geef ik eerst een voorbeeld van een docente, hoe haar omgaan met een hoogbegaafde leerling veranderde door kernreflectie, en wat dat voor leerling én docent betekende. Daarna beschrijf ik kort de achtergronden en principes van multi-level learning en een van de methodieken daarbinnen: de kernreflectie. Achtereenvolgens gaat het om een beschrijving van de *positieve psychologie*, de *self-determination theory*, beider betekenis voor de theorie van *multi-level learning* en de methodiek van *kernreflectie*. Daarna kom ik weer terug op de praktijk van het werken met (hoog)begaafde leerlingen. Voor wie meer wil lezen geef ik aan het eind een aantal literatuursuggesties.

### ***Uit het leven gegrepen***

*Marian is docente wiskunde. Ze is vaak knap geïrriteerd door Floor, een leerlinge met een wiskunde-knobbel in 2-gym. Floors zelfbewustzijn ergert haar mateloos, ze vindt haar een arrogante dame. Maar die ergernis zit haar tegelijk ook dwars. Ze vindt eigenlijk dat ze voor deze leerlinge dezelfde vriendelijke ontvankelijkheid moet tonen die ze voor bijna alle andere leerlingen heeft, maar op een of andere manier lukt haar dat niet.*

*In een supervisiegesprek focussen we op hoe Marian het liefst zou willen zijn in haar benadering van Floor: wat is haar 'ideaal'. Dat weet ze meteen te formuleren: ze wil dat ze oprecht waardierend kan reageren als de leerlinge een (vaak meer dan) goed antwoord geeft, of een vraag stelt waar Marian niet zo meteen antwoord op weet.*

*We gaan na wat haar hierin tegenhoudt, en we komen op het spoor van een belemmerende overtuiging: het kan niet zo zijn dat een leerling iets beter weet dan een leraar, dan verlies je je gezag. We zoeken naar een situatie waarin Marian het door haar gewenste gevoel en gedrag wél heeft. Ze moet denken aan haar jongere broer, een kei in zwemmen, wedstrijdzwemmer, die ze oprecht bewondert om zijn prestaties. Daar is geen sprake van ergernis omdat hij, hoewel een stuk jonger, iets beter kan dan zij. We vragen ons af hoe dat nou zit – en ineens valt het kwartje (altijd een prachtig moment): ze gunt hem zo dat hij kan doen waar hij goed in is, dat hij daarvan kan genieten. Haar reactie op hem komt vanuit de liefde die ze voor hem voelt. En nu ze met dat gevoel van liefde contact heeft kan ze dat zonder enige moeite vertalen naar de situatie van Floor, de kei in wiskunde. Ze gaat haar zien vanuit haar (Marians) kernkwaliteit van betrokkenheid en liefde, vanuit haar bezieling: ze was immers docente geworden omdat ze de groei van mensenkinderen zo mooi en belangrijk vond. Ze ziet ook ineens hoe ze zou kunnen reageren op Floor, haar serieus nemend in haar talent én van daaruit haar helpend om dat verder te ontwikkelen. Ze is met haar gaan praten, heeft haar naar haar toekomstdromen gevraagd, en kwam erachter dat ze in ieder geval verder wilde in iets exacts, het liefst iets met ruimtevaart. Ze zijn op zoek gegaan naar mogelijkheden en samen hebben ze een plan gemaakt. In de klas krijgt Floor de kans om zo snel als ze kan door de verplichte leerstof heen te gaan, en in de tijd die over is, is ze van alles over ruimtevaart aan het uitzoeken. Samen met Marian bespreekt ze wat ze vond en maakt ze nieuwe plannen. Marian stelt kritische vragen, denkt mee, kijkt verder dan Floors neus lang is en helpt Floor daardoor om de grenzen van haar kennis en inzicht te verleggen. Irritatie is inmiddels ver te zoeken, integendeel, ze zijn goeie maatjes aan het worden.*

In termen van multi-level learning kun je deze geschiedenis als volgt beschrijven<sup>1</sup>: als de interactie goed verloopt dan is je *gedrag volstrekt in overeenstemming met*

- wat op dat moment de situatie van je vraagt (omgeving)
- wat je kunt (bekwaamheden)
- wat je denkt over je taak of verplichting en/of jouw mogelijkheden (overtuigingen)
- het beeld van wie jij bent als opvoeder of docent (identiteit),
- je idealen (betrokkenheid)

En als de interactie maar niet soepel wil verlopen is er op minstens een van die gebieden iets wat dwarsligt, wat de onbelemmerde voortgang blokkeert. Bij Marian vormde een bepaalde overtuiging (namelijk dat een goede docent altijd meer hoort te weten dan een leerling) zo'n blokkade.

Dit voorbeeld laat zien dat de docente niet alleen anders naar zichzelf gaat kijken (hoe zij als docente 'moet' zijn) maar ze gaat ook anders naar de leerling kijken. Als ze kijkt vanuit haar betrokkenheid krijgt ze oog voor de kwaliteiten en mogelijkheden van haar leerling. En ze kan haar eigen irritatie in de juiste proporties zien: die had te maken met een overtuiging waarvan ze afstand heeft genomen – heeft kunnen nemen omdat haar ideaal haar een andere overtuiging aanreikt: mijn verantwoordelijkheid als docente is om iedere leerling bij te staan in diens ontwikkeling.

Door het inzicht dat de docent in zichzelf heeft gekregen gaat zij anders met de leerling om. Ze doet iets wat ze nooit eerder deed: ze vraagt haar naar wat ze graag wil (ideaal en identiteit) en goed kan (bekwaamheden en overtuiging). Alleen al het feit dat de docent dit dingen vindt die de belangrijk genoeg zijn om naar te vragen en om rekening mee te houden geeft de leerling de ervaring dat deze zaken en zichzelf ertoe doen. En dat wordt nog eens dubbeldik bevestigd door de ervaring dat je vanuit die idealen en overtuigingen een antwoord kunt gaan vinden op wat de omgeving van je vraagt (de verplichte leerstof moet ook zij dus gewoon wel voldoende hebben) in een vorm die helemaal past bij wat zij kan (sneller werken) en wat voor haar belangrijk is (moeilijker, interessanter, meer diepgang, en een boeiend onderwerp). Dan blijkt ook nog eens dat ze heel wat te leren heeft van haar leraar: Marian denkt met Floor mee over wiskundige problemen en vragen die ze tegenkomt. Ze heeft het antwoord niet paraat, ruimtevaart is haar thema niet zo, maar ze kan de leerling wél iets leren over helder en methodisch wiskundig denken. En zo is er een situatie gecreëerd waarin dit zeer getalenteerde kind op school nog iets te leren blijkt te hebben – óók van Marian.

<sup>1</sup> zie het ui-model hierna

Zeker zo belangrijk is Floors ervaring dat ze in haar unieke eigenheid gezien wordt én gewaardeerd. Dat precies wie zij is zichtbaar mag zijn en er toe doet. Dat ze gestimuleerd en gesteund wordt om haar potentieel te ontwikkelen: te worden wie ze kan en wil zijn. En voor Marian is er de ervaring hoe zeer zij haar idealen kan realiseren als ze de moed heeft naar zichzelf te kijken en haar omgang met Floor (en andere leerlingen) te veranderen. Beiden ervaren hoe ongelooflijk veel plezieriger het (samen)werken wordt. Ook lastig soms, maar uitnodigend en opwindend lastig.

Leerling en docent functioneren in dit voorbeeld allebei vanuit hun idealen en betrokkenheid, hun kernkwaliteiten en hun wezenlijke kracht (*positieve psychologie*). Ze zijn zo, meer dan ze waren, autonoom en competent, en ze hebben van daaruit wezenlijk iets voor elkaar te betekenen (*self-determination theory*).

### **Positieve Psychologie en flow**

Multi-level learning is onder meer gebaseerd op een recente stroming binnen de psychologie, de *positieve psychologie*. Seligman en Csikszentmihalyi zijn belangrijke vertegenwoordigers van deze stroming. Zij stellen dat we niet zozeer zouden moeten kijken naar wat er mis, ziek, deficiënt is, maar naar wat er gezond en sterk is. Zij hebben veel mensen ondervraagd over situaties waarin ze op hun best waren. Mensen kwalificeerden die situaties als volgt: 'alsof ik vlieg', 'als vanzelf', 'stromend' (vandaar de term 'flow'), en noemden kenmerken als 'je als een vis in het water voelen', 'je hebt geen idee van tijd meer'. Denken, voelen, willen en handelen vallen nagenoeg samen, er is een beleving van doelgerichtheid en van energie. Het wordt vaak beleefd als 'bezielde bezig zijn'. En altijd gaat het om situaties/taken die voor jou van belang zijn, én die moeilijk zijn, die een echte uitdaging vormen, waar het uiterste gevraagd wordt van je talenten en vaardigheden. Bij routineuze of al te gemakkelijke taken is er eerder een gevoel van verveling en apathie dan van opwindend en flow.

Het onderzoek binnen de positieve psychologie heeft geleid tot het identificeren van eigenschappen van mensen die bijdragen aan een gevoel van betrokkenheid en welzijn, maar ook aan een hoge kwaliteit van het handelen. Want deze zaken kunnen dus heel goed samen op gaan: als mensen optimaal functioneren (Csikszentmihalyi zou zeggen: 'als ze in flow zijn') voelen ze zich goed en presteren ze beter. Wat zijn nu de eigenschappen die daaraan bijdragen? Seligman noemt ze *character strengths*, binnen de kernreflectie wordt de term *kernkwaliteiten* gebruikt. Het gaat om die kwaliteiten waarin het wezenlijke, de kern van de mens zichtbaar wordt. Voorbeelden zijn moed, vertrouwen, doorzettingsvermogen, liefde, zorgzaamheid, oprechtheid, helderheid, compassie, doelgerichtheid.

Belangrijk is het inzicht dat ieder mens al deze kwaliteiten in potentie bezit. Daarmee verschillen ze essentieel van *competenties*: die kunnen van buitenaf aangeleerd worden. Een tweede wezenlijk verschil met competenties is dat je kernkwaliteiten niet (zoals competenties) kunt opdelen in stukjes die je apart kunt ontwikkelen. Neem bijvoorbeeld 'moed' of 'betrokkenheid': je kunt niet zeggen dat die bestaan uit kleinere samenstellende delen die samen deze kwaliteit opleveren.

De wiskundedocente Marian heeft zo bijvoorbeeld de kernkwaliteit 'betrokkenheid'. In een onderdeel van een seconde werd deze kwaliteit in zijn geheel voor haar toegankelijk, toen ze een belemmerende overtuiging over haar functioneren als docent liet varen ten gunste van een andere. Ze hoefde niet allerlei deeloefeningen te doen om de kwaliteit langzaam te verwerven. Op het moment dat ze als het ware een toegang gecreëerd had door een obstakel uit de weg te ruimen was de kwaliteit er –ineens, totaal.

### **Self-determination theory en de drie psychologische basisbehoeften van mensen**

Een soortgelijke nieuwsgierigheid als die van Seligman en Csikszentmihalyi (wat maakt dat mensen optimaal functioneren) leidde tot de zogeheten *Self-Determination Theory*. E.L. Deci en R.M. Ryan zijn hier belangrijke namen. De visie die ten grondslag ligt aan deze theorie is dat alle mensen geboren worden met de behoefte om te groeien en zich te ontwikkelen tot wat ze kunnen worden, aan potentieel in zich hebben. Wisselwerking met de omgeving is de manier waarop de groei vorm krijgt, en voorwaarde tot

groei is het ervaren van competentie, autonomie en verbondenheid. Deze drie ziet men als psychologische basisbehoeften.<sup>2</sup>

De behoefte aan *competentie* heeft te maken met de drang van organismen om invloed uit te oefenen op hun omgeving én te ervaren dat dit lukt, wat weer te maken heeft met de biologisch-evolutionaire noodzaak om te overleven in die omgeving. In de praktijk van alledag kun je dit zien als een aangeboren streven om bekwaam te zijn, wat belangrijk is omdat je daardoor kunt vertrouwen op de effectiviteit van je eigen handelen. Dit bevordert een gevoel van veiligheid en op je plek zijn.

Bij de behoefte aan *autonomie* gaat het om het verlangen om zélf te bepalen wat je gaat doen en op welke manier – in overeenstemming met jouw eigen bewustzijn van wie je bent. Het is voor welbevinden bij en succes in het werk wezenlijk dat je die dingen doet die je de moeite waard vindt, waar je hart naar uit gaat, waarvan je voelt dat het er toe doet. Zo kun je vormgeven aan je eigen authentieke mogelijkheden, je eigen 'zelf' laten zien. Je maakt keuzes vanuit het bewustzijn van jouw eigen waarden. Ook bij deze behoefte gaat het om een evolutionaire noodzaak: het is juist de unieke bijdrage van het specifieke individu die de soort nodig heeft om te overleven.

*Verbondenheid* tenslotte gaat erom dat er een relatie is tussen jou en andere mensen, dat je deel uitmaakt van (een) kleinere of grotere gemeenschap(en), dat je mensen kunt vertrouwen en dat er betrokkenheid is op elkaar. Er is een veilige verbinding tussen jou en anderen. Ook dat is nodig voor de overleving van het individu en het voortbestaan van de soort.

In het voorbeeld van Marian en Floor is het trio autonomie, betrokkenheid en competentie zeer zichtbaar. Als Floor kan laten zien wie ze is (hoogbegaafd, met een wiskundeknobbel, maar ook met de behoefte aan een 'leermeester'), en als Marian haar betrokkenheid en intelligentie ruim baan geeft en niet meer bang is om zo af en toe iets niet te weten, dan ontstaat er een vruchtbaar contact tussen beiden, waarin ze allebei hun specifieke kernkwaliteiten en bekwaamheden kunnen inzetten (bijvoorbeeld creativiteit, scherpzinnigheid en didactisch inzicht).

### ***Multi-level learning, flow, kernkwaliteiten en psychologische basisbehoeften.***

Vaak gaan leerdoelen in ons onderwijs vooral over het aanleren of verbeteren van vaardigheden, en/of het toevoegen van kennis/begrip aan het aanwezige kennisbestand. Relaties met oordelen en overtuigingen, met zelfbeeld, met idealen en aspiraties worden niet bewust betrokken in het denken over leren en leerprocessen. Multi-level learning doet dat wel. Het is een visie op leren waarbij het ontwikkelen van nieuw gedrag afgestemd is op méér lagen van de persoonlijkheid dan die van het handelen en de persoonlijke bekwaamheden. Het gaat om de diepere lagen van de persoonlijkheid: je (vaak onbewuste en/of onbetwiste) overtuigingen, je zelfbeeld of identiteit, en je betrokkenheid, 'bezieling'.

Er is binnen deze visie sprake van optimaal leren als dat wat ontwikkeld of geleerd wordt

- a) past bij de situatie,
- b) 'klopt' met wie iemand is en wat hem 'bezielt',
- c) in overeenstemming is met de persoonlijke kwaliteiten die iemand in zich heeft.

Als dat zo is, dan gaan de impulsen vanuit de verschillende lagen één en dezelfde kant op, er is geen enkel obstakel dat een doorgaande stroom belemmert. Het handelen gaat als vanzelf, ook al is het lastig en vraagt het veel van je kwaliteiten en inzet. Je bent geconcentreerd en verliest vaak je tijdsbesef. Voor hoe je je dan voelt introduceerde Csikszentmihalyi de term 'flow'.

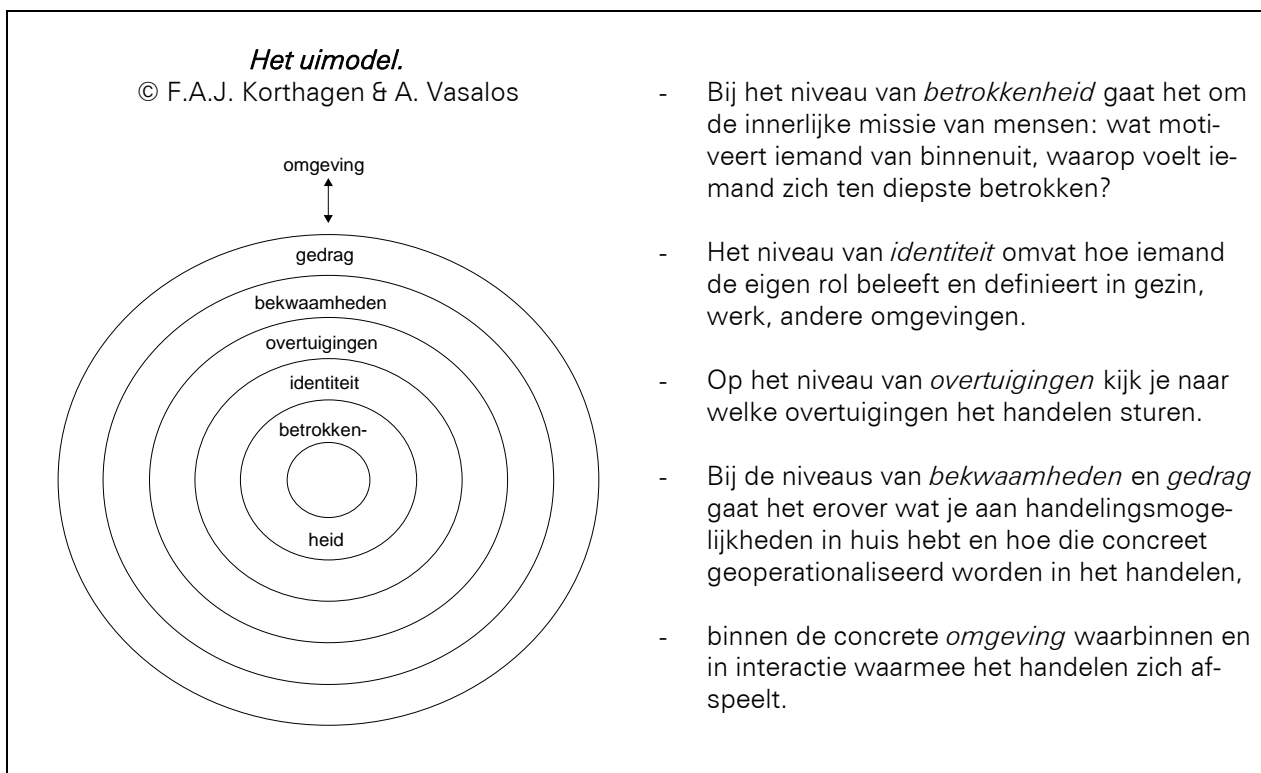
Kernkwaliteiten zijn een essentieel begrip binnen multi-level learning. Het zijn die kwaliteiten die het wezen van de mens bepalen, ondeelbaar en onvervreemdbaar in ieder mens aanwezig. Ze zijn overigens niet allemaal en bij iedereen in dezelfde mate ontwikkeld. Elke leefsituatie biedt de eigen vragen en (on)mogelijkheden voor het ontplooiën en ontwikkelen van bepaalde kernkwaliteiten, en zo ontwikkelt ieder mens het eigen karakteristieke profiel.

Als nu bij leren en handelen rekening gehouden wordt (al dan niet bewust) met de drie hierboven genoemde aspecten, dan kan het niet anders dan dat kernkwaliteiten zichtbaar worden en kunnen gaan werken. Kijk naar Marian: toen ze voelde hoezeer ze Floor gunde dat deze zich kon ontwikkelen naar haar eigen mogelijkheden (kernkwaliteit liefde) kwam er ruimte voor kernkwaliteiten als creativiteit, helderheid en doelgerichtheid – die ze inzette toen Floor en zij samen een leerweg uitstippelden.

<sup>2</sup> Een diepgaande studie naar de toepassing van deze theorie in de opleiding van leraren is verricht door F. Evelein. Het resultaat van dat onderzoek is te vinden in zijn dissertatie (Evelein, 2005).

Een benadering vanuit multi-level learning levert in relatief weinig tijd veel op, omdat die er vooral op gericht is de blokkades weg te nemen voor functioneren vanuit flow. Het resultaat is niet alleen de ervaring van persoonlijke effectiviteit, maar vooral ook de ervaring van 'je als een vis in het water voelen'. Zo worden autonomie, competentie en betrokkenheid op anderen (de psychologische basisbehoeften) tegelijkertijd bevorderd.

Het zogeheten 'uimodel' is een schematische weergave van de verschillende niveaus die het handelen sturen. Flow treedt op als in het handelen de impulsen vanuit de verschillende lagen congruent zijn met elkaar: je betrokkenheid als leraar, waarom je dit vak uiteindelijk koos, bepaalt hoe jij je (beroeps)identiteit ziet, wat weer samenhangt met jouw overtuigingen over leren, leerlingen, docenten, wat een vorm vindt in de bekwaamheden die je ontwikkeld hebt en die je gedrag bepalen in reactie op de omgeving.



### Kernreflectie

Steeds meer wordt *reflectie* gezien als een onmisbaar middel om het leren (van leerlingen en docenten) te bevorderen. Het gaat daarbij om het vermogen leer- en onderwijservaringen systematisch te analyseren met het oog op het verbeteren van het eigen handelen. Daarbij is het van belang stil te staan bij de effectiviteit van je eigen gedrag (als leerling, als docent), bij de bekwaamheden die daaraan ten grondslag liggen of die nog ontbreken, en ook bij je visies op leren en onderwijzen. Het gaat erom je functioneren te verbeteren in je 'rol' van docent en leerling.

Bij het toepassen van *kernreflectie* wordt een stap verder gezet. Wezenlijk is daar het inzicht dat het niet anders kan dan dat duurzame professionele ontwikkeling iets betekent voor wie je als persoon bent – en andersom. Persoonlijke en professionele ontwikkeling zijn niet los van elkaar te zien. Een wezenlijke verandering in je benadering van leerlingen bijvoorbeeld is niet ineens weg als je de school uit loopt, want het gaat om een ontwikkeling in hoe je omgaat met jonge mensen. En persoonlijke ontwikkeling die je buiten de professionele context doormaakt is ook zichtbaar in je werk als docent met leerlingen en

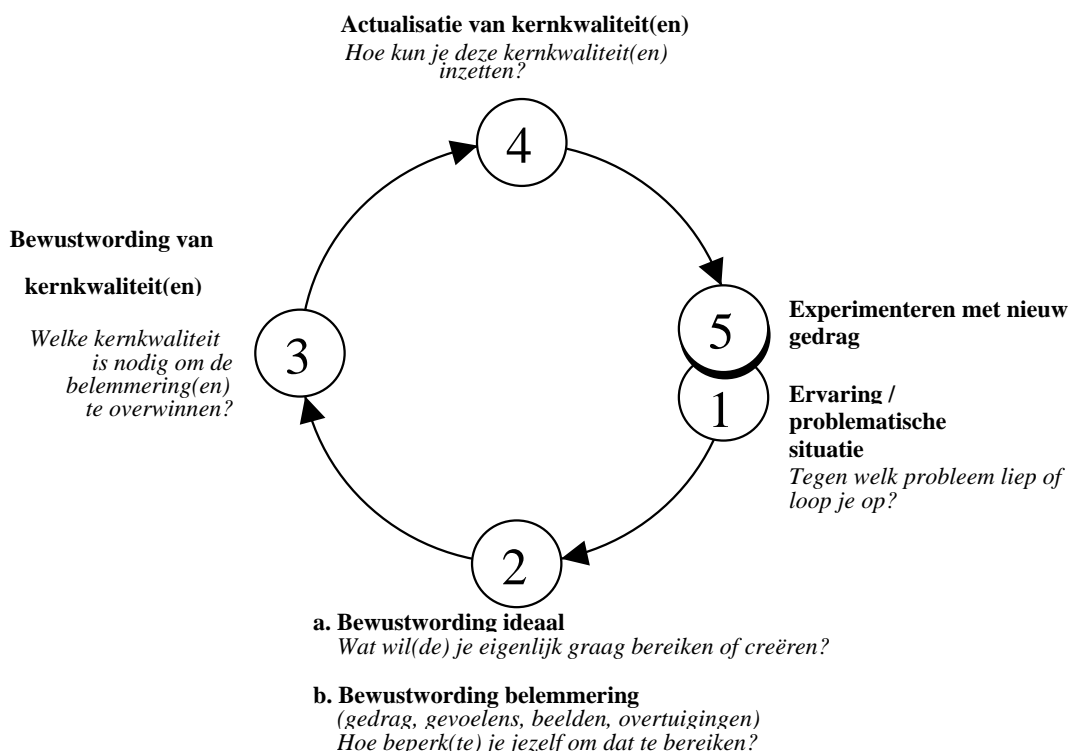
collega's. Voor leerlingen is het niet anders: hoe zij zich op school ontwikkelen is zichtbaar in wie zij buiten de school zijn – en andersom.

Belangrijk bij kernreflectie is de vraag waar eigenlijk je *kracht* ligt, hoe je die kracht meer kunt uitbuiten en wat je daarbij belemmert. Dat kunnen factoren in de context zijn (slechte relatie met docent, een vak waar je een hekel aan hebt, pesterijen, lastige leerlingen, ongewenste aspecten in de organisatie van de school, e.d.), maar veelal hebben die factoren een tegenhanger in de vorm van interne belemmeringen, bijvoorbeeld belemmerende overtuigingen of beelden. Het arrogante gedrag van Floor was de context voor Marian, haar eigen (belemmerende) overtuiging over haar docentenplicht echter (meer moeten weten dan de leerling) zorgde ervoor dat zij Floors gedrag als 'arrogant' beleefde. Hetzelfde gedrag kreeg een heel andere betekenis (gretigheid, behoefte aan iemand die luistert en haar ziet, aan een 'leermeester') toen Marian de belemmerende overtuiging inruilde voor een die in overeenstemming was met haar bezieling (de ontwikkeling van iedere leerling bevorderen).

Op het moment dat je je bewuster bent van je innerlijk potentieel én van de manier waarop je je tot nu toe liet belemmeren om dat potentieel optimaal in te zetten blijkt veel meer mogelijk dan je gedacht had. *'Ik wist niet dat ik het in me had'* zei O.B. Bommel, Heer van Stand. Hetzelfde zeggen mensen vaak als ze met kernreflectie gaan werken.

Bij kernreflectie is de vraag niet wat je problemen zijn en hoe je die kunt begrijpen en oplossen. Kernreflectie richt zich op de mogelijkheden en op de kracht van mensen. Dat blijkt motivatie te versterken, inspiratie te creëren en te leiden tot diepgaande veranderingsprocessen.

In de figuur hieronder wordt het kernreflectieproces schematisch weergegeven.



De kernreflectiecirkel. © F.A.J. Korthagen en A. Vasalos

### ***Terug naar de docent van de (hoog)begaafde leerling***

*'Ja maar wat hier staat dat geldt toch zeker voor álle kinderen, dat ze gezien en gewaardeerd zouden moeten worden in hun eigen uniciteit, en gestimuleerd en ondersteund in het realiseren daarvan. Dat geldt toch niet alleen voor (hoog)begaafde leerlingen'* - wie dat tijdens het lezen denkt, die heeft helemaal gelijk. En toch spitst dit artikel zich toe op docenten van (hoog)begaafde leerlingen. Dat heeft een aantal redenen, en op drie ervan wil ik hier nader ingaan.

De eerste is dat met name het (hoog)begaafde kind vaak weinig erkenning krijgt op school. Als zij het gewoon goed doen dan vinden we dat vanzelfsprekend en we zeggen er zelden iets van. Vaker nog wordt hun eigenheid negatief gebruikt: 'van jou had ik toch beter verwacht', 'ben jij nu hoogbegaafd', 'nee, laat iemand anders antwoord geven, van jou weet ik wel dat je het weet'.

Een van de eerste dingen die je kunt gaan doen is dan ook: *kijken naar de leerling met het oog op diens (kern)kwaliteiten*: waar is hij goed in, waar ligt haar kracht, welke kernkwaliteit zie je. En vervolgens dat tegen de leerling ook zeggen. Bijvoorbeeld: 'ik zie dat je hier heel helder inzicht in hebt, helderheid is een sterke kant van jou'; of: 'ik merk dat je hier heel enthousiast voor bent, volgens mij is dit waar jij echt voor wilt gaan'; of: 'ik vond je spreekbeurt over de derde wereld en onze persoonlijke verantwoordelijkheid indrukwekkend - ik ben onder de indruk van je betrokkenheid'. Leerlingen gaan stralen als ze zo gezien zijn. Expliciet gewaardeerd niet alleen in hun handelen (als we al complimenten geven op school dan gaan die vaak daarover: 'dat heb je goed gedaan'), maar in hun karakteristieke zijn. En behalve dat je er blij van wordt wekt zo'n benadering ook de motivatie om in die richting meer te gaan laten zien – *want het doet er kennelijk toe!* De docent benoemt en waardeert jouw specifieke kwaliteiten, hij tilt ze uit boven de dagelijkse vanzelfsprekendheid. Dit is, jij bent de moeite waard!

Een tweede reden waarom de kernreflectiebenadering belangrijk is voor het werken met de (hoog)begaafde leerling is dat het *ontwikkelingspotentieel* van deze kinderen het reguliere curriculum overstijgt. Het schoolboek, de kerndoelen van voortgezet onderwijs, ze zijn geschreven op de 'gemiddelde' leerling. De kans is zeer groot dat de (hoog)begaafde leerling op school zijn ontwikkelingspotentieel nauwelijks hoeft aan te spreken om de gestelde doelen te bereiken. Het gevolg van dit langdurige 'óndervragen', vaak al vanaf het begin van de basisschool, is dat deze leerlingen vertekende beelden ontwikkelen van wat leren is, met name leren op school, en van hoe zijzelf als lerende zijn.<sup>3</sup> Dan zal de docent er tegenaan lopen dat de leerling eraan gewend is geraakt, de overtuiging heeft ontwikkeld, dat 'leren' iets is waar je geen moeite voor hoeft te doen: je werpt een enkele blik op de leerstof en je weet het, je kunt het, je snapt het. De strategie van *veni, vidi, vici*, noemde iemand dat ooit: ik kwam, zag en overwon - moeiteloos.<sup>4</sup> Dergelijke beelden kunnen het leren ernstig belemmeren. Bovendien zal het kind de voor het leren belangrijke vaardigheden niet ontwikkelen als het geen leersituaties aangaat waarin die vaardigheden nodig zijn.

Hoe vaak zal het begaafde kind op school iets doen wat heel moeilijk is, moeten doorzetten en ploeteren, moeten afzien soms, om dan uiteindelijk toch het gewenste resultaat te halen met de bijbehorende kick: 'wow, nu snáp ik 't, nu kán ik 't.' Die ervaring is als zodanig waardevol en vormend, maar betekent ook iets voor het mentale leermodel en zelfbeeld van de leerling. In zo'n uitdagende situatie ervaart de leerling dat leren betekent dat je de grenzen verlegt van wat je weet, begrijpt en kunt. Dus dat je iets aangaat wat je niet eerder tegenkwam, en wat per definitie vaak behalve 'spannend' ook onwennig, lastig, moeilijk is. Dat de activiteit van het leren van je vraagt dat je inventief bent, volhoudt, doorzet, geduld hebt, soms nieuwe vaardigheden moet inoefenen want het niet zomaar vanzelf voor elkaar krijgt. Om ook voor en met de (hoog)begaafde leerling een leerzame context te creëren kun je samen met hem of haar nagaan waar zijn sterke kanten liggen en haar enthousiasme, en van daaruit een plan maken om iets te gaan maken of onderzoeken dat boeiend én moeilijk, grensverleggend is. Je zult daarmee deze leerling helpen om het mentale leermodel (overtuigingen) te veranderen, en daarmee ook het beeld dat de leerling heeft van zichzelf als lerende (identiteit). Dat kun je doen door enerzijds hoge eisen te stellen (uiteraard afgestemd op interesse en leerbehoefte van de leerling), en door anderzijds de leerling ook daadwerkelijk te ondersteunen om van binnen uit, 'vanuit zijn kern', te voldoen aan die eisen. Zo kun je als docent een uitermate creatief en leerzaam spanningsveld creëren voor je leerling.

<sup>3</sup> In termen van multi-level learning gaat het hier om respectievelijk de niveaus van overtuigingen en van identiteit.

<sup>4</sup> Dit soort 'moeiteloos' is wezenlijk anders dan het moeiteloze handelen 'in flow' waar Csikszentmihalyi het over heeft. Je zou het eerste kunnen begrijpen als min of meer stilstaan, niet echt verder komen; verveling en apathie zijn begeleidende verschijnselen. Het tweede is beweging, voortgang, heel letterlijk 'stroming'.



Een derde reden om te focussen op (hoog)begaafde leerlingen is de betekenis die hun aanwezigheid kan hebben voor de docent. Omgaan met deze kinderen kan een gevoel van ongemak oproepen bij de docent: 'ik weet niet genoeg', 'ze praten me onder tafel', 'ze moeten leren omgaan met 'gewone' mensen', 'ze moeten zich aanpassen aan de rest van de klas', 'geen koppen boven het maaiveld', 'begaafde kinderen redden zich wel, ik ben er juist voor leerlingen die het gewone werk al zo moeilijk vinden'. Enzovoorts. De uitdaging voor de docent is om dat ongemakkelijke gevoel en die beelden waar te nemen, niet te veroordelen of te negeren, maar ze op hun waarde te bezien – in de wetenschap dat 'je lastigste leerling je beste leermeester is'.<sup>5</sup> Wie dat aangaat zal vaak komen tot een groter inzicht in het leraar zijn en in het eigen functioneren, en tot dieper contact met de eigen idealen. En vervolgens dus tot bijvoorbeeld meer plezier en effectiviteit in het werk. Zo ging het bij Marian. Als Floor er niet geweest was, dan had haar overtuiging dat een leraar meer hoort te weten dan een leerling tot op de dag van vandaag voortbestaan. Door de aanwezigheid van Floor kreeg Marian de kans om zich zo te ontwikkelen dat ze ook voor Floor de leermeester kon zijn die deze leerling zo nodig had. En zo ontstond bij leerling én docente de ruimte voor onbelemmerd leren.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> De woorden van een van mijn leermeesters, D. van Rossum.

<sup>6</sup> Ik dank mijn collega's Fred Korthagen en Rosie Tanner voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

**Voor wie meer wil lezen**

Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.

Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding. Een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftenvervulling van docenten-in-opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten*. Utrecht: IVLOS. Dissertatie.

Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* 120- 134. Oxford, etc.: Oxford University Press.

Korthagen, F.A.J. (2000). De organisatie in balans. Reflectie en intuïtie als complementaire processen. *Management en organisatie* 54 (3), 36-52

Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift* 25(1), 13-23.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. *Handboek Effectief Opleiden* 26(167), 11.5-3.01 – 11.5.-3.16.

Ofman, D. D. (1992). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire.

Ryan, R.M. en Deci, E. L. (2002) Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: Deci, E. L. (eds). *Handbook of self-determination research*. (3 – 33). Rochester: The university of Rochester press.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Wientjes, H. (2004). Flow op school. Hoe leren weer leuk en uitdagend kan worden. *Talent* 6 (3), 24-27



### ***Over het Instituut voor Multi-level Learning***

Het Instituut voor Multi-level Learning (IML) ontleent zijn naam aan het inzicht dat leren vloeiend en effectief verloopt als de leerniveaus die altijd in ieder mens aanwezig zijn, dezelfde kant op werken. Dan ontstaat wat Csikzentmihalyi *flow* noemt: het verschijnsel waarbij mensen het gevoel hebben dat alles vanzelf gaat, dat leren geen moeite kost. Dit inzicht is door F. Korthagen en A. Vasalos uitgewerkt in de *kernreflectiebenadering*.

Het IML verzorgt lezingen, workshops, scholingstrajecten, trainingsprogramma's en coaching gebaseerd op multi-level learning en kernreflectie en werkt op dit gebied nauw samen met onderwijsondersteunende instellingen als *IVLOS*, *Q\*Primair*, *Q5 / Isis*. Veel scholen, onderwijsinstututen en individuele docenten werken inmiddels succesvol met de principes van multi-level learning en kernreflectie.

Zie voor meer informatie: [www.kernreflectie.nl](http://www.kernreflectie.nl)

### ***Over Perdix en het IVLOS***

De stichting Perdix (voor voortgezet onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen) en het Interfacultair instituut voor de Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht werken samen in scholings- en begeleidingsactiviteiten voor docenten en scholen die de (hoog)begaafde leerling de uitdaging willen bieden die deze nodig hebben. Uitgangspunt bij die activiteiten is dat de school ook de begaafde leerling iets te bieden heeft. De didactiek die daartoe aangewend wordt is die van het *Compacten en Verrijken*: de reguliere leerstof wordt aangepast aan het werk- en denkniveau van de begaafde leerling, daarnaast krijgen leerlingen verrijkingstaken die hen in staat stellen hun grenzen in weten, begrijpen en kunnen te verleggen. De begeleiding van de leerlingen door de vakdocent wordt van wezenlijk belang geacht.

Ruim veertig vwo-scholen en categoriale gymnasia werken inmiddels met deze aanpak, en dat aantal groeit jaarlijks.

Zie voor meer informatie: [www.ivlos.uu.nl](http://www.ivlos.uu.nl) (doorklikken: training&advies > voortgezet onderwijs > hoogbegaafdheid).

Heleen Wientjes is universitair docent aan het IVLOS, coördinator van de stichting Perdix voor voortgezet onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, en coach en trainer bij het Instituut voor Multi-level Learning, het IML. Zie voor meer informatie: [www.ivlos.uu.nl](http://www.ivlos.uu.nl) (doorklikken: training&advies > voortgezet onderwijs > hoogbegaafdheid), en [www.kernreflectie.nl](http://www.kernreflectie.nl)