

# EXCELLENTE GESPREKSVOERING MET EXCELLENTE LEERLINGEN

DEEL 6:  
Achtergronden en verantwoording





Deze uitgave maakt onderdeel uit van het product 'Excellente gespreksvoering met excellente leerlingen'. Dit product is voortgekomen uit een door 'Expertisecentrum Nederland' en 'BCO Onderwijsadvies' ingediend voorstel ten behoeve van de 'Call for Proposals 2013-2014', uitgezet door School aan Zet.

© Buiten het downloaden zijn alle rechten op dit product voorbehouden aan:

School aan Zet

Postbus 556, 2501 CN Den Haag

e-mail: [secretariaat@schoolaanzet.nl](mailto:secretariaat@schoolaanzet.nl)

Titel: Excellente gespreksvoering met excellente leerlingen

Auteur(s): Cindy Teunissen, Maud van Druenen, Marian Bruggink en Mat Custers

Coördinatie: School aan Zet

Vormgeving en fotografie: Joeri Multimedia

School aan Zet wordt uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van OCW, de PO-Raad en de VO-raad.

# ACHTERGRONDEN EN VERANTWOORDING

Bij de ontwikkeling van de handreiking is gebruikgemaakt van recente inzichten rondom het voeren van gesprekken met excellente leerlingen. Daarnaast leest u in dit deel meer over de achtergronden bij hogere orde denkvaardigheden en de inzet van grafische modellen.

## **Excellente leerlingen**

In de handreiking spreken we van *excellente* leerlingen. Daarmee bedoelen we de leerlingen met een I-score (A-score) op de Cito LOVS-toetsen. Uit internationale trendonderzoeken blijkt dat er in het Nederlandse basisonderwijs, vergeleken met andere landen, echter weinig excellerende leerlingen zijn (Meelissen et al., 2012). Slechts 3-7% van de Nederlandse leerlingen haalt het hoogste niveau op de vakgebieden lezen, rekenen en natuuronderwijs. Het is dus belangrijk om de excellente leerlingen meer uit te dagen met relevante leerstof die net boven het niveau van de leerling uitstijgt (Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling).

## *Plusklas*

Naast het compacten en/of verrijken van lesstof voor excellente leerlingen in de eigen klas bieden sommige scholen/schoolbesturen een plusklas aan, waar de best presterende leerlingen uit verschillende klassen op regelmatige basis (bijvoorbeeld 1 dagdeel in de week) samenkomen. Uit een rapport van het ITS (in opdracht van de Onderwijsraad) over de ontwikkelingen op het gebied van excellentie in het onderwijs blijkt het verrijkende aanbod in de plusklas zowel verdiepend als verbredend te zijn. Leerlingen werken extra aan vakken als wiskunde, wereldoriëntatie, talen (Spaans, Italiaans), filosofie en kunstgeschiedenis. Er is ruimte voor eigen initiatief van leerlingen en men werkt veelal op basis van projecten. Het verrijkende aanbod in de plusklas blijkt vaak volledig te verschillen van de reguliere lesstof. Transfer wordt gezocht in het delen van nieuwe kennis met de leerlingen uit de reguliere klas door middel van presentaties (Mooij & Fettelaar, 2010).

Bij de ontwikkeling van deze handreiking hebben we gezocht naar een manier om aan te sluiten bij het thema/onderwerp uit de reguliere klas. De excellente leerlingen werken niet geïsoleerd aan een bepaald onderwerp of vakgebied, maar zoeken juist op een onderzoekende manier naar verbreding of verdieping binnen het onderwerp dat aan de orde is in de reguliere klas. Op deze manier kan de handreiking ook heel goed werken wanneer excellente leerlingen niet aan een plusklas deelnemen. Bovendien is de overdracht van informatie naar de overige leerlingen - bijvoorbeeld in de vorm van presentaties - passender; leerlingen uit de reguliere klas hebben immers ook al de basiskennis verworven. We proberen zo een brug te slaan tussen hetgeen de excellente leerling doet en de rest van de klas.

Het eindproduct dat leerlingen opleveren hoeft overigens niet perse schriftelijk te zijn en de overdracht van kennis naar de kinderen in de reguliere klas hoeft zeker niet altijd in de vorm van een mondelinge presentatie te worden gegoten. Soms past het juist beter om de complexe ideeën of het onderzoek naar bepaalde interesses die deze leerlingen hebben, op een andere manier te delen. In de handreiking geven we suggesties voor verschillende vormen van 'producten' en 'presentaties' (gebaseerd op Cohen, 1992).

### **Achtergronden en verantwoording bij de gespreksleidraad**

In de handreiking voor de leerkracht zijn vier individuele gesprekken uitgewerkt. In deze gesprekken komt de leerling met hulp van de leerkracht tot een uitgewerkt inhoudelijk onderzoeksplan, met daaraan gekoppeld inhoudelijke leerdoelen (inhoudsdoelen), doelen voor 'leren denken' en doelen voor taakwerkhouding. Deze drie typen doelen worden in een individueel gesprek tussentijds en na afloop geëvalueerd. Bij deze evaluaties zijn zowel het product als het proces van belang.

Enkele gesprekken uit de handreiking zijn uitgewerkt als groepsgesprekken. Dit levert de leerkracht enerzijds tijdswinst op en geeft leerlingen anderzijds de gelegenheid om van elkaar te leren. Om de groepsgesprekken op gang te brengen, te houden en structuur te geven, hebben we gekozen voor de inzet van coöperatieve werkvormen. Elk kind krijgt zo de gelegenheid om zijn bedrage te leveren. Coöperatief leren blijkt een positief effect te hebben op de leerprestaties van leerlingen (Slavin, 1995). Daarbij gelden wel bepaalde voorwaarden zoals een gelijke deelname van de groepsleden, de individuele verantwoordelijkheid, de positieve wederzijdse afhankelijkheid en de simultane interactie. In de handreiking noemen we diverse coöperatieve werkvormen. Deze zijn gebaseerd op ideeën van Förrer, Kenter, & Veenman (2000) en Kagan & Kagan (2013).

In de gespreksleidraad geven we voor zowel de individuele gesprekken als de groepsgesprekken aanwijzingen over de manier van *instructie geven*, *vragen stellen* en *feedback geven*. Hieronder geven we weer hoe we tot deze aanwijzingen zijn gekomen.

#### *Instructie geven*

De leerkracht geeft de leerling bepaalde instructie zodat de leerling zelfstandig verder kan met zijn onderzoek. Daarbij is het belangrijk dat de instructie afgestemd wordt op wat de leerling nodig heeft, zodat er geen werkgeheugen 'verspild' wordt aan instructie over wat het kind al weet of kan (Schnotz, 2010). Dit doet de leerkracht door in het gesprek na te gaan waar hiaten zitten en daarop vervolgens in te spelen. Daarbij kan men de instructie bij excellente leerlingen op een abstracter niveau starten. Wanneer dit niveau te hoog gegrepen blijkt, kan de leerkracht de instructie meer concretiseren.

#### *Vragen stellen*

Hoog- of meerbegaafde leerlingen vinden het in gesprekken vaak lastig om de inhoud af te stemmen op de voorkennis van de gesprekspartner. Ze maken vaak te grote denkstappen of

vertellen zonder duidelijke structuur, waardoor hun verhaal of hun onderbouwing niet goed te volgen is (Gijssel & van Druenen, 2011). In de gespreksleidraad geven we daarom voorbeelden van typen vragen die het denkproces stimuleren. De leerkracht kan bijvoorbeeld bepaalde verhelderingsvragen (*Bedoel je dat..?*) of structuurvragen (*Wat gebeurde er eerst, wat daarna? Wat waren de gevolgen daarvan?*) stellen. Daarmee stimuleert de leerkracht leerlingen om kleine denkstappen te zetten en te verwoorden (Gijssel & van Druenen, 2011). Daarnaast wordt in de handreiking gesproken over het geven van luisterresponsen en taalruimte. De leerkracht is dan zelf wat minder aan het woord en geeft de leerling de gelegenheid zijn (soms wat complexe) gedachtes te verwoorden. Ook 'wat-als' vragen kunnen het denkproces stimuleren en geven ruimte voor creatief denken (Smutny, 2000). Verder geven we de suggestie om niet alleen vragen te stellen, maar ook eens met een bewering te komen. Daarmee kan de leerkracht leerlingen prikkelen om hun mening te beargumenteren. Een belangrijk aandachtspunt in gesprekken met kinderen is om 'echte' vragen te stellen: vragen waar de leerkracht zelf het antwoord ook niet op weet. Dit maakt dat de leerling daadwerkelijk gemotiveerd wordt om op onderzoek uit te gaan en het voorkomt dat de leerkracht te veel uitleg gaat geven.

#### *Geven van feedback*

Effectieve feedback levert een bijdrage aan het overbruggen van de kloof tussen wat al begrepen en nog niet begrepen wordt. In de handreiking worden suggesties gedaan voor het geven van effectieve feedback tijdens de gesprekken met de leerlingen. Daarbij geven we aan dat de boodschap van de leerkracht de volgende drie onderdelen moet bevatten:

- **Feedup:** De leerkracht benoemt het doel waar de leerling naartoe werkt. Het effect van feedback is het grootst wanneer er specifieke en uitdagende doelen gesteld worden en de taak niet te complex is (Hattie & Timperley, 2007). De leerkracht heeft hierin een monitoringsrol en 'bewaakt' of de doelen voldoende aansluiten bij het niveau van de leerling.
- **Feedback:** Vragen stellen is een goede manier van feedback geven. Het zet leerlingen aan tot reflectie (Voerman & Faber, 2010). Feedback is vooral effectief wanneer deze taakgericht en specifiek is (Hattie & Timperley, 2007). In de handreiking geven we voorbeelden van taakgerichte en specifieke feedback.
- **Feedforward:** Cruciaal bij het geven van feedback is dat de leerkracht vooruit kijkt (Kamphuis & Vernooy, 2011). Samen met de leerling kijkt hij welke vervolgstappen nodig zijn om de doelen te bereiken.

Hattie en Timperley (2007) geven aan dat feedback effectiever is wanneer de leerlingen verteld wordt hoe goed ze het hebben gedaan en hoe ze zich verbeterd hebben in vergelijking met de situatie waarin ze het minder goed deden. In de handreiking staat beschreven hoe de leerkracht met de leerling in gesprek gaat aan de hand van de ingevulde Doelenkaart. Leerkracht en leerling bepalen samen waar de leerling staat en aan welke doelen de komende periode wordt gewerkt.

## **Achtergronden en verantwoording bij het leerdoelenoverzicht**

Met het onderzoek dat de leerling volgens eigen plan uitvoert werkt de leerling aan drie typen doelen. Deze doelen worden samen bepaald en afgestemd op de behoeften en sterke en zwakke punten van een leerling.

Ten eerste worden er samen *inhoudsdoelen* geformuleerd. Dit zijn inhoudelijke doelen passend bij het onderwerp van onderzoek. Daarnaast worden doelen voor *taakwerkhouding* gesteld, omdat uit de praktijk blijkt dat juist de excellente leerlingen hier dikwijls moeite mee hebben. In de handreiking staat een overzicht van voorbeelden van deze doelen, zodat leerkracht en leerling een beeld krijgen van doelen die hieronder kunnen vallen. Tot slot bedenken leerling en leerkracht samen doelen voor *leren denken*. Dit doen ze aan de hand van een leerdoelenoverzicht. Niet alleen de leerkracht maar juist ook de leerling is zich bewust van de gestelde doelen. De leerling weet dan waarom hij iets doet en waar hij naartoe werkt. Dit maakt de activiteit motiverend (Gijsel & van Druenen, 2011).

### *Doelen voor leren denken*

De lijst met doelen voor leren denken zoals deze is opgenomen in de handreiking, is grotendeels gebaseerd op de taxonomie van Bloom (1956), waarbij we met name gebruik hebben gemaakt van de hogere orde denkvaardigheden (analyseren, creëren en evalueren). Deze doelen zijn gelegd naast de Doelen en Vaardighedenlijst die door SLO ontwikkeld is (te Boekhorst-Reuver, 2010) om uiteindelijk tot een compacte en hanteerbare lijst van hogere orde denkdoelen te komen. De doelen zijn geformuleerd op het niveau van de leerkracht (bijvoorbeeld 'De leerling maakt onderscheid in feiten en meningen') en op het niveau van de leerling (bijvoorbeeld 'Als ik iets lees of hoor, kan ik zeggen of iets een feit of een mening is'). Werken aan deze doelen stimuleert de ontwikkeling van hogere orde denkvaardigheden, waarbij gebruik van complexe taalfuncties zoals ordenen, vergelijken, redeneren en argumenteren automatisch uitgelokt wordt.

### *Grafische modellen*

Kinderen leren en onthouden het beste informatie wanneer meerdere hersengebieden worden aangesproken (Marzano et al., 2008). De talige kant wordt meestal al veel geprikkeld, bijvoorbeeld wanneer kinderen teksten (leerstof) lezen of mondeling informatie horen. Maar van de visuele kant wordt meestal minder gebruikgemaakt in het onderwijs. In de handreiking hebben we er daarom voor gekozen om gebruik te maken van *grafische modellen*. Leerlingen kiezen voor één of meerdere grafische modellen die passen bij hun onderzoeksvraag of leerdoelen. Door deze in te zetten worden meerdere hersengebieden geactiveerd. Bovendien zijn leerlingen door een grafisch model in te vullen, actief bezig met de stof: ze ordenen bijvoorbeeld informatie met behulp van een tabel of maken vergelijkingen met een venndiagram (Duerings, Van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011).

# LITERATUURLIJST

- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. London, WI: Longmans, Green & Co. Ltd.
- Boekhorst-Reuver, J. te. (2010). *Doelen- en Vaardighedenlijst*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Cohen, L. G. (1992). *Children with exceptional needs in regular classrooms*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Duerings, J., Van der Linden, B., Schuurs, U., & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht. Creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Gijssel, M., & Druenen, van., M. (2011). *Opbrengstgericht werken aan mondelinge taalvaardigheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2013). *Coöperatieve Leerstrategieën. Research, principes en de praktische uitwerking*. Vlissingen: Bazalt.
- Kamphuis, E., & Vernooy, K. (2011). Feedback geven, een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschool management*, 07(11), 4-8.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas*. Vlissingen: Bazalt.
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, Enschede: Universiteit Twente.
- Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Schnotz, W. (2010). Reanalyzing the expertise reversal effect. *Instructional Science*, 38, 315-323.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (1997). Teaching young gifted children in the regular classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4–9. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Voerman, L., & Faber, F. (2010). Goed zo is onvoldoende. *Van 12 tot 18, maart*, 52- 55.



**School aan Zet**

Lange Voorhout 20 | 2514 EE Den Haag

Postbus 556 | 2501 CN Den Haag

[www.schoolaanzet.nl](http://www.schoolaanzet.nl)

