

Beleid maken je samen!

Eleonoor van Gerven

Als team ben je gezamenlijk verantwoordelijk dat alle leerlingen op je school zich zo goed mogelijk ontwikkelen. Een doorgaande lijn voor de aanpak van het onderwijs bevordert dit. Als je voor een leerling afwijkt van de basisaanpak, is het belangrijk dat er duidelijke kaders bestaan waarbinnen de aangepaste aanpak zich afspeelt. Om goed onderwijs aan begaafde leerlingen te verzorgen zijn deze kaders nodig.

Een beleidsplan is een document waarin vastgelegd is hoe een team het onderwijs verzorgt. In dat plan wordt beschreven hoe vanuit de visie van het team wordt antwoord wordt gegeven op de vraag hoe goed onderwijs er concreet uit ziet. Elke leerkracht in de school moet in staat zijn om de beschreven handelswijze te kunnen uitvoeren. Dat vraagt draagkracht binnen de organisatie. Die draagkracht komt er alleen als alle teamleden zich ook echt betrokken voelen bij dat wat er van hen verwacht wordt. Als die betrokkenheid ontbreekt dan blijft het beleidsplan precies bij dat wat het woord al zegt: een plan.

Nu lijkt dit een open deur, maar daar waar het beleidsplan een reflectie moet vormen van het handelen ten aanzien van een speciale doelgroep, doet zich vaak een bijzonder verschijnsel voor. Het denkproces om tot een plan van aanpak te komen wordt door een persoon of door een kleine werkgroep doorlopen. Tegen de tijd dat het team erbij betrokken wordt, heeft het grootste deel van het denkproces al plaatsgevonden. Het gevolg is dat het team zich veelal geconfronteerd voelt met een visie en aanpak waarbij zij het samen denken en betrokken zijn gemist hebben. De 'bijzondere leerling' kan ook in elke groep terecht komen en dan is het heel belangrijk dat een leraar zich niet alleen kan vinden in de onder de aanpak liggende visie, maar dat zij zich ook competent voelt om die aanpak uit te voeren. De werkgroep die met alle goede intenties het plan geschreven heeft, straalt vaak een enthousiasme en passie uit die

enerzijds aanstekelijk kan werken maar anderzijds ook als bedreigend kan worden ervaren. In het opstellen van het plan gaan werkgroepen onbewust uit van de persoonlijke drijfveren, de persoonlijke competenties in relatie tot het thema en wordt niet altijd scherp voor ogen gehouden wat de werkelijke omvang van het mandaat is waarmee ze aan de slag gegaan zijn.

Competentie, autonomie en relatie

De pedagogische basisbehoeften **competentie, autonomie en relatie** (Deci & Ryan, 2000) gelden niet alleen voor leerlingen. Ook voor volwassenen moet aan deze basisbehoeften voldaan worden om optimaal te kunnen functioneren. Laten we ze eens een voor een langslopen om te zien hoe ze bij het tot stand komen van beleid voor onderwijs aan begaafde leerlingen een rol spelen.

Competentie

Om in de eigen groep passend onderwijs te verzorgen aan begaafde leerlingen gaat de groepsleerkracht afwijken van het basisaanbod. Op de meeste scholen zijn leerlingen ingedeeld in heterogene groepen. Om in die groepen onderwijs op het juiste niveau aan te bieden wordt er gedifferentieerd. Die differentiatie is veelal gebonden aan een vaste bandbreedte waarbij er voor alle leerlingen naar dezelfde doelen gestreefd. Om recht te doen aan verschillen wordt gebruik gemaakt van een

convergente differentiatie en wordt de groep in drie subgroepen verdeeld. Het aanbod in de drie subgroepen vormt het basisaanbod. Dit basisaanbod wordt vastgelegd in het groepsplan. Begaafde leerlingen zijn leerlingen die potentieel tot de beste 10 % van een groep behoren. Hoogbegaafde leerlingen behoren tot de potentieel beste 2,5 % leerlingen van een groep (Gagné, 2010). Binnen een differentiatie in drie groepen wordt het hoogste niveau gevormd door de potentieel beste 20% leerlingen. En daar wringt dan meteen al de schoen. Om voor begaafde leerlingen tot een passend aanbod te komen, moet binnen die groep van 20% eigenlijk verder gedifferentieerd worden (van Gerven, 2014). Die verdergaande differentiatie doet direct een beroep op het klassenmanagement. Want hoe moet je er voor zorgen dat je ook voor de begaafde leerling instructie, begeleiding en feed forward blijft verzorgen?

Competentie speelt ook een rol met betrekking tot de leerinhouden die voor begaafde leerlingen geboden gaan worden. Hoe zorg je voor een goede selectie van de basisstof die past bij de leerdoelen die voor iedere leerling behaald moeten worden? Wat schrap je wel en wat schrap je niet? Maar ook: hoe begeleid je op inhoud de opdrachten die als vervanging voor het geschrapte aanbod dienen? Voel jij je opgewassen tegen de kennis en vaardigheden die deze zogenoemde verrijkingstaken van je vragen?

Autonomie

Leraren zijn gewend om binnen de grenzen van het redelijke autonoom te handelen. Grenzen aan deze autonomie worden bepaald door een beperkt aantal uitgangspunten, zoals bijvoorbeeld het verplicht werken in niveaugroepen, de mate waarin de methode gevolgd of ook deels losgelaten kan worden en het kiezen van eigen didactische aanpakken voor instructie en begeleiding. Voor leerlingen waarvoor basiszorg-plus geboden wordt, heeft de leraar vaak een ruim, zelfstandig ontwikkeld interventierepertoire waarvan zij ontdekt heeft

dat het succesvol is. De leraar heeft daarbij de bevoegdheid om in eerste instantie zelf te bepalen voor welke leerlingen het afwijken van de basiszorg vereist is. Voor leerlingen waarvan de leraar waarneemt dat deze zich niet ontwikkelen zoals wenselijk is, kan de leraar in beperkte mate af te wijken van het standaardaanbod en van de standaardaanpak. Pas als dat niet volstaat, is overleg vereist.

Voor het begeleiden van begaafde leerlingen is die grens al snel bereikt. Dat komt door zowel de aard, als de omvang en de intensiteit van de interventies. De aard van de interventies zal gericht zijn om af te stemmen op de leereigenschappen van de begaafde leerling. Gehandhaafde leerdoelen moeten bereikt gaan worden door een beroep te doen op de manier waarop de leerling het beste leert. De omvang van de interventies is veelal groot. Begaafde leerlingen hebben op meerdere vakgebieden behoefte aan uitdaging ten opzichte van het reguliere aanbod op het hoogste niveau. Alleen andere taken voor bijvoorbeeld rekenen volstaat niet. De intensiteit van de interventies wordt bepaald door het gegeven dat begaafde leerlingen net zoveel behoefte hebben aan begeleiding als alle andere leerlingen zodra we hen in een modus plaatsen waarin werk daadwerkelijk leergedrag is vereist.

Deze drie factoren brengen met zich mee dat de autonomie van de leerkracht enigszins beperkt zal worden. Interventies die gericht zijn op leerinhoud, leertijd en leergedrag moeten als een doorgaande lijn in de schoolloopbaan van de leerling zichtbaar blijven om de ononderbroken brede ontwikkeling van de leerling te bevorderen. Maar als de leraar te weinig autonomie ervaart in de keuzes die zij kan maken, kan dit van invloed zijn op haar gevoelens van competentie en op de relatie met de verschillende aspecten en actoren uit de ecologie van de leerling.

Relatie

Om tot een passend onderwijsaanbod te komen voor begaafde leerlingen is het belangrijk dat een team een relatie ervaart met het thema begaafdheid. Een leraar die geen noodzaak voelt om haar handelen aan te passen, bijvoorbeeld als gevolg van de gedachte 'ik heb geen begaafde leerling in de groep', zal zich minder betrokken voelen bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie. Maar op een goede dag kan deze leerling wel zomaar in haar groep terecht komen. Op dat moment geldt de uitspraak 'spijt is verstand dat te laat komt'. Want als de leraar dan beleidslijnen moet volgen die in haar beleving wrikken met haar competenties en/of haar behoefte aan autonoom handelen, neemt de bereidwilligheid om een passend aanbod te verzorgen nog verder af. De toch al zwakke relatie met het onderwerp 'begaafdheid' kan dan zelfs verstoord raken. Het gevolg is dan vaak dat deze leraar de begaafde leerling vooral als een last ervaart.

Soms zien we dat een werkgroep juist om een team te ondersteunen teveel alleen de kar van de ontwikkelingen trekt. Veel teams hebben het gevoel toch al overbelast zijn. Het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op onderwijs aan begaafde leerling krijgt onder die omstandigheden niet altijd de prioriteit die het wél verdient. Het gevolg kan dan zijn dat de keuzes van de werkgroep dan toch niet helemaal aansluiten bij wat het team als haalbaar en als nodig ervaart. Het gevolg kan ook zijn dat de werkgroep bij het proces van implementatie vooral het accent op kennisoverdracht gaat leggen. Het (nog) niet toepassen van beleidslijnen wordt dan geweten aan een gebrek aan kennis. Maar het zou zomaar kunnen dat de leraren zich te weinig betrokken voelen bij wat er nu eigenlijk van hen gevraagd wordt of zich toch te weinig betrokken voelen bij het eerder doorlopen denkproces.

Daar waar vervolgens in de praktijk vooral de specialist begaafdheid of de intern begeleider eigenaar is van de ontwikkeling van de

begaafde leerlingen en de leraar slechts de uitvoerder is van bedachte interventies, ontbreekt de relatie volledig. De kans op een succesvolle begeleiding is daarmee zeer klein.

Maak een trektocht

Uit de voorgaande paragraaf valt op te maken dat de kans op succes groter wordt als het team betrokken wordt bij de verschillende stappen van het denkproces. Een 'all-inclusive reis' waarin alles geregeld is en de reiziger slechts op incidentele momenten een 'uurtje vrij is' en op eigen gelegenheid op verkenning kan gaan, lijkt wellicht aantrekkelijk, maar dat werkt alleen als de individuele reizigers zelf mogen bepalen of ze dat tripje ook echt boeken. Als een directie een 'all inclusive reis' boekt, dan moet ze erop voorbereid zijn ze als reisleiders een groot deel van de tijd bezig zullen zijn met het tackelen van weerstand.

Het gezamenlijk ontwerpen noemen we co-creëren (Wierdsma & Swieringa, 2011). Voorwaarde om een proces van co-creëren te kunnen inzetten, is dat je met elkaar afsprekt dat het proces tijd mag kosten. Waar snelheid prevaleert boven effectiviteit zal co-creëren niet de aangewezen weg zijn. Kenmerkend aan co-creëren is dat je als team al lerend aan het veranderen bent, het is een soort trektocht. Je bent op weg naar 'het land van de betere aanpak' maar zowel de reis als de bestemming worden beïnvloed door de reizigers. De richting is bekend, piketpaaltjes zijn op belangrijke punten geslagen, maar de route en het comfort worden aangepast als de omstandigheden daarom vragen. In dit proces gaat het erom om met elkaar zo snel mogelijk tot de vraag te komen: wie moet wat anders gaan doen en op welke manieren zou dat allemaal kunnen? Door dit te doen ga je je als vanzelf richten op actorschap: iedereen is betrokken en iedereen zal op bepaalde momenten tot ander handelen moeten komen.

Het is goed om in gedachten te houden dat beleid maken op deze manier een groeiproces

is. Dat betekent dat je soms op basis van de best werkbaar oplossing alvast op inhoud aan de slag gaat, maar dat je ook weet dat het beslist nog beter kan. Zo kan het zijn dat je bijvoorbeeld eerst begaafde leerlingen probeert te vinden door te kijken naar prestaties, maar dat je gaandeweg afstand wilt leren nemen van de noodzaak van goede prestaties als voorwaarde voor aanpassingen in het onderwijsaanbod. Het kan ook zijn dat je begint om alleen voor begaafde leerlingen een uitdagend aanbod te verzorgen door te compacten en verrijken op een leerstofdomein, maar dat je gaandeweg naar een didactiek wilt groeien waardoor je onderwijsaanbod uitdagender wordt voor al je leerlingen. Door steeds te reflecteren op het eigen handelen en ervaringen met elkaar te delen kun je voortbouwen op dat wat werkt.

Acht etappes in je reis

Je trektocht kun je onderscheiden in acht etappes (Van Gerven 2013a). Tijdens elke etappe maak je een aantal afwegingen. In het begin stel je daarbij vooral open vragen. Elk teamlid moet de ruimte krijgen om die vragen te beantwoorden zonder dat de collega's een waardeoordeel vellen over dat antwoord.

Je begint de trektocht door samen met je team **de huidige situatie** in kaart te brengen, dit is je **eerste etappe**. Je denkt samen na over wat nu voor ieder zijn of haar persoonlijke context is. Hoe ziet je groep eruit en waar loop je in de praktijk vaak tegenaan? Een leraar die een zwaar belaste groep heeft doordat er meerdere leerlingen in de groep gedragsproblemen hebben, zal andere persoonlijke botsingen ervaren dan een leraar die een combinatiegroep heeft waarbij vooral de concrete organisatie van het leerstofaanbod tot fricties leidt. In beide gevallen zal het lastig zijn om ook aan de begaafde leerling passend onderwijs te bieden. De optelsom van feit en beleving vormt voor iedere leraar zijn eigen professionele context en daarmee ook zijn eigen persoonlijke veranderingsbehoefte. Na een individuele

verkenning van de persoonlijke situatie is het relevant om als team de persoonlijke botsingen voor elkaar zichtbaar te maken.

De **tweede etappe** is gericht op het gezamenlijk benoemen van de **veranderingsbehoeften** die binnen een team bestaan. Welke persoonlijke situaties vragen om interventies? Het helpt om met elkaar te bespreken welke situaties vooral toevalstreffers of incidenten zijn. Vervolgens blijft er een aantal situaties over die verandering behoeven. Denk aan het onvoldoende kunnen herkennen van educatieve behoeften; het niet kunnen vinden van goede instructiemomenten; het nog niet kunnen matchen van leerdoelen met opdrachten en materialen; of het gebrek aan zicht op het leerrendement bij (verrijkings)opdrachten; en onvoldoende toepassen van executieve functies door de begaafde leerlingen. Om verder te komen is het belangrijk dat je met elkaar deze veranderingsbehoeften prioriteert. Benoem het eigenaarschap van de verschillende veranderingsbehoeften. De intern begeleider zal op een heel andere manier eigenaarschap ervaren dan de groepsleerkracht. Dat zegt iets over de oplossingen die zij beiden zullen aandragen voor de verschillende veranderingsbehoeften. Op dit punt in het proces helpt het als je per veranderingsbehoefte in één concrete zin formuleert **wat** je wilt veranderen en de direct daaropvolgende zin concreet benoemt **waarom** je dat wilt veranderen.

De **derde etappe** is er een die wat meer tijd kost. Deze etappe gaat over **het verkennen van de mogelijkheden**. In deze fase kan de werkgroep veel voorwerk doen voor het team. Per veranderingsbehoefte zijn tijdens de tweede etappe vaak al wel oplossingen voorgesteld. Dat zullen globale voorstellen of misschien zelfs 'wilde plannen' zijn geweest waaraan echt nog heel concreet richting gegeven moet worden. Bijvoorbeeld 'we hebben een plusklas nodig'. In dat geval moet eerst eens bekeken worden of een plusklas wel tot de financiële mogelijkheden behoort, of de

expertise wel in huis is om een plusklas op te zetten en of dit uiteindelijk wel het juiste antwoord is op de veranderingsbehoefte. Soms zijn er al heel concrete voorstellen gedaan. In elk team zijn voorhoedespelers die al enige ervaring hebben opgedaan en die op grond daarvan met suggesties komen. Dan moet verkend worden of deze wel voor alle betrokkenen zo haalbaar zijn als wordt verondersteld. Bijvoorbeeld: 'we gaan tweemaal per week werken met open projecten uit de methode X, Y, Z en elke leerling mag zelf kiezen welke opdracht hij maakt.' Verkennen betekent dan antwoord zoeken op de vraag of methode X, Y, Z echter wel in lijn is met de algemene visie op begaafdheid en leerlingbegeleiding. Of zit er licht tussen de uitgangspunten van de methode en de visie van het team? De werkgroep kan in deze fase per veranderingsbehoefte en voorgestelde oplossing mogelijkheden inventariseren en kansen en drempels benoemen.

In de **vierde etappe** kunnen de voorgestelde oplossingen en aanpassingen met het team besproken worden. In de praktijk zien we dat in deze fase er nog wel eens te snel besluiten genomen worden. Juist omdat je als school zo snel mogelijk je onderwijs aan begaafde leerlingen wilt optimaliseren, kan hier een valkuil schuilen. Het is raadzaam om gedurende een langere periode met verschillende oplossingen te **experimenteren**. Zo zijn er verschillende manieren om leerstof te compacten (Ahlers, 2016). Elke aanpak vraagt een andere deskundigheid van de betrokkenen. Door meerdere aanpakken tegelijkertijd naast elkaar uit te proberen kan ervaring opgedaan worden die helpt om tot een definitieve keuze te komen. Dat geldt ook voor het in te zetten verrijkingsmateriaal en voor de keuze van de werkwijze om de educatieve behoeften van de leerling te profileren. Door aan het eind van deze fase te reflecteren op ervaringen worden beter uitvoerbare keuzes gemaakt.

De **vijfde etappe** is de fase waarin de werkgroep aan de slag gaat om alle **plannen vast te leggen**. De visie op onderwijs aan

begaafde leerlingen krijgt nu vorm in een beleidsdocument. Nu is bekend hoe je bij leerlingen wilt gaan herkennen wat hun educatieve behoeften zijn. Nu is ook bekend hoe het team denkt dat zij het beste die behoeften kunnen vervullen. In het beleidsplan legt de werkgroep de grote lijnen vast. Ze houdt daarbij rekening met zowel de behoefte aan autonomie en relatie van de teamleden als dat ze aansluit bij bestaande competenties. Er wordt een tijdslijn beschreven voor het implementeren van de veranderingen. De werkgroep bereidt alles voor dat nog nodig is om de implementatie voor elkaar te krijgen. Ze bestelt materialen, werkt richtlijnen uit en verzamelt hulpdocumenten die het team kunnen ondersteunen.

De **zesde etappe** is de fase van **uitvoeren**. Het team gaat nu stap voor stap de veranderingen invoeren. Bij het vaststellen van de tijdlijn is niet alleen rekening gehouden met de competenties van het team als geheel, maar ook met de competenties van individuele teamleden. Als je samen een trektocht maakt, accepteer je dat je er mensen in de voorhoede lopen, maar ook dat er mensen zijn die minder snel kunnen meekomen. Sommige teamleden zullen moeten accepteren dat ze soms even moeten wachten en anderen zullen moeten accepteren dat ze er soms een stapje bovenop moeten leggen. In deze fase ervaren teamleden veelal de gevolgen van een proces van convergente differentiatie. Want in feite worden zij nu aan een vergelijkbaar proces blootgesteld. En soms betekent dit dat de visie op de aanvliegroete toch nog weer moet worden bijgesteld.

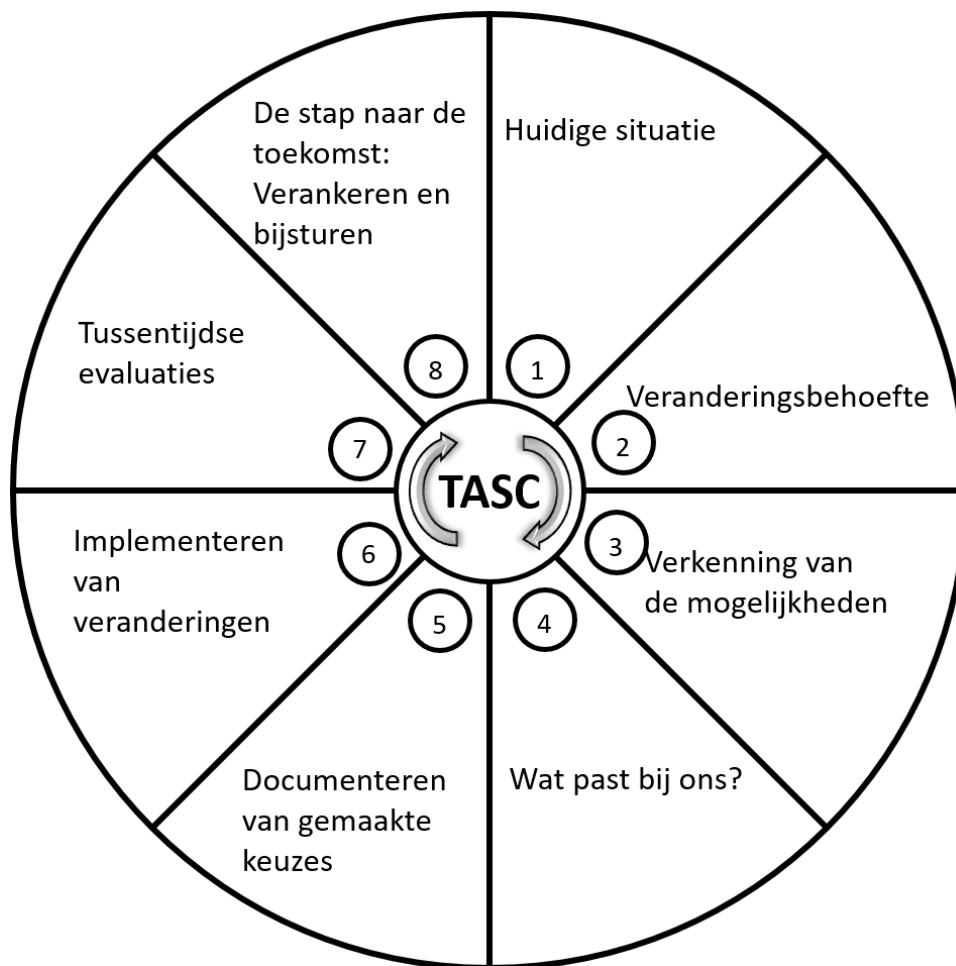
Etappe zeven biedt daar gelegenheid voor. Dit zijn terugkerende momenten van **samen stil staan** en bespreken wat er al goed gaat en wat nog verbetering behoeft. Stilstaan is dan een **professionele pauze** die je helpt om nieuw inzicht en uitzicht te krijgen. Wat goed gaat en wat je behouden wilt neem je mee naar **etappe acht**. Dat zijn de aspecten die je **verankert**. En wat doe je met dat wat nog niet goed gaat en anders moet? Terug naar etappe vier: wat heb

je aan opties openstaan en hoe zouden die kunnen helpen? En bedenk je steeds opnieuw: 'het land van de betere aanpak' ligt telkens opnieuw achter de horizon en je reis is nooit voorbij!

Samenvatting

Goed onderwijs voor begaafde leerlingen kun je alleen voor elkaar krijgen als je met je hele team hebt nagedacht over de vraag 'Wat vinden wij goed onderwijs voor alle leerlingen en hoe kunnen we voor begaafde leerlingen dat dan verwezenlijken.' Hoewel het aantrekkelijk lijkt om een werkgroep te vragen met een uitgewerkt plan te komen, leert de praktijk dat dit proces vooral op weerstand stuit.

Competentie, autonomie en relatie zijn voor leraren even belangrijk als voor leerlingen om hun taak als betekenisvol en relevant te ervaren. Om het proces van implementatie goed te laten verlopen, doe je recht aan onderlinge verschillen tussen de teamleden. Die verschillen kunnen zich niet alleen uiten in domeinen waar zij zich meer of minder tot aangetrokken voelen. Die verschillen zullen zich ook uiten in het tempo waarin zij zich ontwikkelen om de nieuwe handelswijze te integreren in hun handelen. En daar waar we bereid zijn om verschillen tussen leerlingen te vieren, zou het gepast zijn als we dat ook doen met de verschillen tussen leraren want alleen op die manier ontstaat er beleid dat recht doet aan leerling en leraar!



Figuur 1 © Slim! Educatief. (2014) Opleiding Specialist Begaafdheid. Module 6 Samen werken aan veranderingsprocessen. Dit model is een bewerking van het TASC model van Belle Wallace,

Bibliografie

Ahlers, L. (2016) Compacten van de leerstof. In E. van Gerven. *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu. blz 143-156.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.

Gagné, F. (2010). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Montreal: Université du Québec à Montréal.

Gerven, E van (2013a). *Specialist Begaafdheid. Module 6, Het begeleiden van veranderingsprocessen*. Almere: Slim! Educatief.

van Gerven, E. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen. Uitdagend Onderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu.

Wierdsma, A. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Wallace, B. (2002) *Teaching thinking skills across the early years*. London: David Fulton publishers.