

Verschil mag er wezen om grenzen te verleggen

Eleonoor van Gerven

Over wat begaafdheid is en hoe dit begrip het maatschappelijk kan worden bestaan grote verschillen in opvatting. Deze verschillen bestaan wereldwijd en komen niet alleen in het taalgebruik tot uiting maar ook in de manier waarop begaafdheid een plaats krijgt in het onderwijs. Dat komt omdat de invulling die we aan het begrip begaafdheid geven zichtbaar maakt welke onderwijsvoorzieningen we zouden willen bieden. In dit artikel gaan we in op twee internationale uitersten in het denken over begaafdheid. We bekijken welke gevolgen dit heeft voor mogelijke onderwijsarrangementen en de selectie van leerlingen die hierin mogen participeren.

Twee denklijnen

Recent wetenschappelijk onderzoek naar moderne opvattingen over begaafdheid en voorzieningen voor begaafde leerlingen (Freeman, Raffan & Warwick, 2010) maakt duidelijk dat er wereldwijd meer dan 100 definities van begaafdheid zijn. Deze verwijzen allemaal naar het beschikken over een ontwikkelingsvoorsprong en hoge schoolprestaties. Opvallend is dat er kennelijk verder geen grote overeenkomsten bestaan tussen al die definities. Freeman c.s. onderscheiden twee subgroepen die aan elkaar tegengestelde culturele opvattingen als uitgangspunt hebben: de invloed van aanleg en omgeving. In de moderne onderwijspraktijk zien we dat aanleg en omgeving elkaar ontmoeten.

De ene opvatting is dat begaafdheid een aangeboren is. Slechts een heel klein deel van de bevolking kan prestaties te leveren op hoogbegaafd niveau. Begaafdheid wordt in deze visie afgemeten aan de prestaties op een intelligentietest. Mits het kind toegang krijgt tot de juiste educatieve ondersteuning zal het talent van het kind zich ontwikkelen. Er hangt dus wel 'iets' van de omgeving af, maar de aanleg van het kind is doorslaggevend. Als het kind wordt aangezet tot overmatig trainen nemen weliswaar prestaties toe maar wordt de kans op overvragen heel groot. Het onderscheid tussen aanleg en prestatie wordt dan tijdelijk een grijs gebied. Het kind met een goede aanleg presteert door dan feitelijk boven de top van zijn kunnen. De aanvankelijk behaalde prestaties blijven vanaf dat moment achterwege met voor het betreffende kind alle emotionele gevolgen van dien.

De andere internationale opvatting gaat ervan uit dat elk kind over een vergelijkbaar potentieel beschikt. Het domein waarin het kind 'sterk' is verschilt kan voor elk kind. Begaafdheid leidt binnen volgens deze opvatting niet alleen tot academische prestaties. Topprestaties binnen andere domeinen worden ook steeds meer als uitingsvorm van (hoog)begaafdheid gezien. Deze visie op begaafdheid kent zowel een belangrijke rol aan het individu als aan zijn omgeving toe. Als persoon ben je zelf verantwoordelijk dat je jouw talent ook verzilverd. De omgeving treedt vooral voorwaarde scheppend op. In deze meer constructivistische opvatting past een meer competentiegerichte vorm van leren waarbij overvragen schijnbaar niet mogelijk lijkt. De leerling ontwikkelt immers zelfgestelde doelen binnen een zelfgestelde betekenisvolle context.

In de moderne West-Europese landen wordt in de praktijk gekozen voor een opvatting van begaafdheid waarin aanleg een rol speelt, maar persoon en omgeving verantwoordelijk zijn voor het

eindresultaat. Deze middenweg vertaalt zich in onderwijsvoorzieningen voor speciale groepen en dus ook voor begaafde leerlingen.

Inherent aan een discussie over aanleg of omgevingsinvloed zijn visieverschillen over de naam van de doelgroep. In Nederland alleen al zijn we goed voor een Babylonische spraakverwarring. Termen als begaafd, hoogbegaafd, meerbegaafd, getalenteerd, partieel begaafd, talent, toptalent, sprankelcoëfficiënt, we hebben van alles in de aanbieding. Sommige omschrijvingen verwijzen naar een op aanleg georiënteerde opvatting. Anderen verwijzen naar een op omgevingsinvloeden geënte opvatting. Hoe meer moeite bestaat met het gegeven dat sommige mensen intelligenter zijn dan andere mensen, des te verhullender wordt de omschrijving. Des te sterker wordt dan ook de suggestie het begaafde kind zich op eigen kracht moet kunnen ontwikkelen. Wie deze mening is toegedaan vindt dat er niets mis is met begaafd zijn, mits het maar geen eigen aanpak vereist. Deze egalitaire onderwijsbenadering zien we meer terug in Scandinavische landen maar ook in Nederland gaan dergelijke geluiden toch nog wel op.

In Nederland wordt gebruiken we voor topprestaties op academisch gebied en topprestaties op muzikaal, kunstzinnig of sportief gebied geen aparte omschrijvingen. Het gevolg is dat bijvoorbeeld binnen één school wel vier verschillende invullingen aan het begrip begaafdheid toegekend kunnen worden. Daardoor kan de meester van groep 4 een heel ander type leerling voor ogen hebben dan de juf van groep 6 als zij het samen hebben over hun begaafde leerlingen. Dit heeft gevolgen voor de 'toegang' tot alternatieve onderwijsarrangementen en kan leiden tot scheve verwachtingen of uitblijvende successen.

In Groot Brittannië heeft men lange tijd geworsteld met de vraag of de term begaafd nu wel zo geschikt is. Men gebruikte termen als 'able', 'more able' of 'highly able'. Daarmee werd uitgedrukt dat het zowel om toppresterders als potentiële toppresterders betrof. Tegenwoordig worden de termen 'gifted' en 'talented' gebruikt. Gifted is voorbehouden aan personen die in staat zijn om op academisch gebied hoge prestaties te leveren. 'Talented' slaat op het vermogen om muzikaal, sportief of kunstzinnige topprestaties te kunnen leveren. De Fransen hanteren de term 'intellectuele ontwikkelingsvoorsprong' om hun doelgroep te omschrijven. In het Nederlandse onderwijs lijkt de verantwoordelijkheid voor de gekozen terminologie aan de betrokken personen overgelaten te worden zonder na te gaan of men het begrip afdoende definieert. Het ultieme poldermodel in definiëring om tot een werkbare oplossing te komen waarbij men soms vergeet dat de definitie van invloed is op zowel het selectieproces voor onderwijsvoorzieningen als op de financiële consequenties daarvan!

Toegang tot onderwijsarrangementen

Elke onderwijsarrangement voor begaafde kinderen wordt gevoed door het concept van begaafdheid dat in het betreffende land de boventoon voert. Wie begaafdheid beleeft als een natuurlijk vermogen waar slechts een klein deel van de mensen over beschikt, zal minder moeite hebben met voorzieningen die aansturen op exclusiviteit dan iemand die begaafdheid ziet als resultaat van een ontwikkelingsproces waar de persoon zelf en omgeving op van invloed zijn geweest. Deze laatste visie stuurt aan op inclusiviteit en derhalve op een breed aanbod dat laagdrempelig toegankelijk is. Maar de visie op begaafdheid wordt evenzeer beïnvloed door onderwijsvoorzieningen die we willen

en kunnen bieden. Ze wordt beïnvloed door de realiteit welke kinderen binnen bestaande educatieve systemen geholpen kunnen worden.

De opvatting over begaafdheid en de mogelijke onderwijsvoorzieningen zegt iets over de manier waarop kinderen geselecteerd worden om al dan niet te participeren in projecten voor begaafde leerlingen. Op dit moment bestaan in de meeste omringende landen verschillende identificatiemethoden die in combinatie met elkaar gebruikt worden. Voorbeelden zijn intelligentieonderzoek, creativiteitstesten, schoolcijfers, portfolio-beoordelingen, beoordeling door de leerkracht, beoordeling door ouders et cetera. Verreweg de grootste invloed op het selectieproces heeft de leerkracht. Nominatie door ouders en schoolcijfers komen respectievelijk op de tweede en derde plaats. In de praktijk blijkt daarnaast dat een combinatie van deze nummers één, twee en drie, als het meest gebruikt en betrouwbaar wordt ervaren. Ingewikkeld is alleen dat schoolcijfers en een portfolio-beoordeling onmiddellijk verwijzen naar een waarneembare prestatie en niet naar veronderstelt potentieel. Als deze twee factoren in een selectieprocedure als heel belangrijk gezien worden, dan betekent dit dat beschikbare onderwijsvoorzieningen zich richten op excellente presteerders. Er is de laatste jaren echter een ontwikkeling waarneembaar waarin er in toenemende mate aandacht komt voor kinderen wier talent nog niet geleid heeft tot topprestaties. Ook deze leerlingen wil men toegang geven tot onderwijsvoorzieningen in de hoop hen uit te dagen tot het verzilveren van aanleg. Om dit mogelijk te maken bieden veel internationaal gebruikte selectieprocedures ruimte aan een toegangseis waarin hoge cijfers niet voorwaardelijk zijn mits er voldoende andere positieve indicatoren zijn waaruit vermeende begaafdheid van de leerling valt op te maken.

Visie op leren en leerwegen

Wereldwijd zijn we het steeds belangrijker gaan vinden dat elke leerling zowel veel kennis verzamelt, als zich ontwikkelt tot een gezonde kritische denker die in staat is probleemoplossend te werk te gaan. Voor het onderwijs betekent dit dat de waarde van het 'meer gepersonaliseerde leren' toeneemt. Hierin leert de leerling eigen leerdoelen te stellen én te behalen. De leerling wordt eigenaar van zijn eigen leerproces en prioriteert zelf de competenties die hij nodig heeft om de doelen van zijn leerproces te verwezenlijken. Dit vraagt een hoge mate van inzet van de leerling. Zijn vermogen tot zelfreflectie van invloed is op de intensiteit en effectiviteit van het leerproces.

Dit heeft consequenties voor de rol van de leraar en het onderwijsaanbod, zowel in leerinhouden als in praktische voorzieningen. Kijken we naar het onderwijs aan begaafde leerlingen dan kan juist in deze opvatting en didactiek een grote meerwaarde gezien worden de nieuwe opvattingen goed kunnen vormgeven. Van begaafde kinderen wordt aangegeven dat zij een grote behoefte hebben aan autonoom handelen en onderzoekend leren. Plaatsen we deze behoefte in de context van een leerproces dan betekent dit niet dat we een volledige vrijblijvendheid moeten scheppen. Kinderen kunnen alleen leren binnen een veilige leeromgeving en daar is niets vrijblijvends aan. De leeromgeving wordt veiliger als kinderen weten waar, waardoor, door wie en met wie hun ruimte tot leren begrensd wordt. Inzicht in de eigen leerstijl en manier van kennisverwerving is daarbij van belang. De leeromgeving schept daartoe een kader in leerdoelen, middelen, personen, eisen en aanvullende randvoorwaarden waarbinnen de begaafde leerling autonoom kan handelen. Dit autonome handelen gaat over zelf leer- en ontwikkelingskeuzes maken. Over verantwoordelijk zijn

voor je keuzes op een manier en met een intensiteit die past bij het ontwikkelingsniveau. Over het vermogen tot reflectie dat hoort bij de leeftijdsgroep van de leerling. Van de leraar vraagt dit dat deze duidelijk zicht heeft op de leerdoelen van het onderwijs. Het vraagt de bereidheid om verschillen tussen leerling te accepteren. De leraar moet samen met de leerling kunnen kijken hoe deze leerdoelen voor de leerling een cognitieve invulling en een maatschappelijke betekenis krijgen. In de praktijk betekent dit dat er soms momenten zijn voor coöperatieve leervormen maar er even zo goed momenten voor individueel leren blijven. Dit betekent soms dat de leerling in zijn leeftijdsgroep zal werken en soms in een groep van belangstellings- of ontwikkelingsgelijken. Dit kan leiden tot heel verschillende onderwijsarrangementen binnen een systeem van het traditionele onderwijs. Van pluskast, via leerplein naar plusgroep en een 'day a week school'. Alles is mogelijk mits de kernbegrippen autonomie, competentie en relatie terugkomen in de toegepaste onderwijsvorm en in breedte en diepgang recht doen aan de begaafdheid van de leerling. Uitdagen tot leren betekent dat er grenzen verlegd gaan worden en dat kunnen nooit alleen de grenzen van de leerling zijn!

In dit artikel wordt verwezen naar het onderzoeksrapport 'Worldwide provision to develop Gifts and talents' uitgevoerd in opdracht van de CfBT Education Trust door de Towers Education Group. Het verslag is geschreven door Joan Freeman, Johanna Raffan en Ian Warwick.