

## Wie mag er naar de plusklas?

Eleenoor van Gerven

**Met enige regelmaat leggen leraren mij de vraag voor hoe zij de toestroom tot het plusklasonderwijs op hun school het beste kunnen reguleren. Zij zoeken een set duidelijke criteria aan de hand waarvan zij kunnen bepalen of een leerling wel of juist niet mag deelnemen aan het plusklasonderwijs. De enorme behoefte aan duidelijkheid maakt voor mij inzichtelijk dat het voor veel scholen erg moeilijk is om binnen het huidige continuüm van zorg en ondersteuning van Passend Onderwijs het onderwijs voor begaafde leerlingen goed georganiseerd te krijgen. Eerlijkheid gebied mij iedere keer opnieuw als die vraag gesteld wordt om als antwoord te geven dat ik geen idee heb welke leerlingen in aanmerking komen voor deelname aan de plusklas. Er zijn namelijk zoveel factoren die de selectie beïnvloeden, dat het van school tot school verschilt voor welke leerlingen het deelnemen aan een plusklas een goede interventie is. Er is echter wel een aantal overwegingen die voor elke school van invloed zijn op de formulering van een passende set toelatingscriteria en daarover gaat deze blogpost.**

Voor mij wordt de kern van de selectieprocedure gevormd door de vraag of je leerlingen zoekt bij het onderwijs dat je verzorgt, of dat je onderwijs zoekt bij wat jouw leerlingen nodig hebben. Voor het antwoord op die vraag is de teamvisie op de functie van zogenoemde alternatieve onderwijsarrangementen belangrijk. Onder een alternatief onderwijsarrangement verstaan we elke pedagogisch-didactische interventie waarmee je afwijkt van het aanbod waarmee je binnen de basiszorg differentiatie hebt vormgegeven. Deze definitie is daarmee verstrekkender dan alleen 'de plusgroep.' Zelfs een leerling die werkt uit een voor hem samengestelde verzameling aan verrijkingstaken, krijgt eigenlijk al een alternatief onderwijsarrangement aangeboden. Een plusgroep is slechts een variant van een mogelijk alternatief onderwijsarrangement. En welke arrangementen een school ook zou willen aanbieden, in alle gevallen geldt dat een team zich moet afvragen onder welke omstandigheden overgegaan wordt tot het verzorgen van een dergelijk arrangement en hoe dat arrangement er dan het beste zou kunnen uitzien.

Het selecteren van leerlingen voor plusgroeponderwijs begint bij de uitgangspunten voor de pedagogisch-didactische interventies die binnen de school geboden kunnen worden. In veel gevallen wordt het onderwijs in de plusgroep gefundeerd door een verzameling van aannames over wat 'goed onderwijs' is voor begaafde leerlingen. Die aannames worden gedaan aan de hand van leer- en gedragskenmerken die specifiek zouden zijn voor begaafde leerlingen. Als die aanvliegroute het uitgangspunt is, dan wordt de selectieprocedure die de school hanteert grotendeels bepaald door de mate waarin dat specifieke gedrag wordt waargenomen bij de potentiële kandidaatjes voor de plusklas. Daarmee wordt direct een eerste valkuil in de selectieprocedure zichtbaar. Alle afzonderlijke kenmerken die we toeschrijven aan begaafde leerlingen kunnen ook bij alle andere leerlingen waargenomen worden. Als je voor je selectie al wilt uitgaan van die kenmerken, dan zul je altijd moeten kijken naar de wijze waarop die kenmerken in combinatie met elkaar zichtbaar worden bij leerlingen. Bovendien moet je je goed realiseren dat deze kenmerken weliswaar inzicht geven in educatieve behoeften, maar dat je nooit zomaar kunt stellen dat ze daarmee ook iets zeggen over aangeboren vermogens van de leerling.

De tweede valkuil is dat je nooit kunt stellen dat als je deze kenmerken niet waarneemt, de leerling dus niet begaafd kan zijn. Als een leerling namelijk niet in de gelegenheid wordt gesteld of specifiek wordt uitgedaagd om bepaald leergedrag in te zetten, dan is de kans erg klein dat de leerling uit

zichzelf dit gedrag in de schoolse context zal laten zien. Socialisatie naar de (ongeschreven) gedragsregels is een belangrijk aspect in het leerproces. Observeren betekent daarmee dat je hooguit kinderen kunt insluiten, maar nooit kunt uitsluiten.

Derde valkuil bij het formuleren van toelatingscriteria voor een alternatief onderwijsarrangement is dat dat een intelligentiescore als zodanig een betrouwbare broeder zou zijn om te bepalen of een leerling aan een plusklas zou moeten deelnemen. Een grens als 'de leerling moet een IQ hebben van 130 of hoger' is net zo arbitrair als een grens waarmee bepaald wordt dat de leerling ten minste op één vakgebied een CITO I score moet behalen. Weten dat een leerling een hoge intelligentie heeft of weten dat de leerling in staat is om hoge prestaties te behalen, betekent niet dat je op dergelijke algemeenheden ook een onderwijsaanbod kunt afstemmen. Bovendien maakt een hoge intelligentie of een hoge CITO score nog geen onderwijsbehoeften inzichtelijk.

De vierde valkuil en eigenlijk voortvloeiend uit de eerste drie punten, is de aanname dat alle begaafde leerlingen behoefte hebben aan dezelfde interventies. Het idee dat begaafde leerlingen een homogene groep vormen waarvoor één vaststaande didactische aanpak werkt, is onzin. Dat is zoiets als bepalen dat alle mensen die moeite hebben met zien een bril met exact dezelfde glazen nodig hebben. Lang niet iedereen die je dan een bril op zijn neus plaatst, kan er dan ook echt goed door zien.

Als je alleen al kijkt naar de interactieve modellen van begaafdheid zoals deze bijvoorbeeld door Gagné (2010), Sternberg (2002) en Ziegler, Stoeger & Grassinger (2004) zijn ontwikkeld, dan kun je goed beredeneren dat begaafde leerlingen een heterogene groep vormen. Het ontwikkelingsproces van elke begaafde leerling wordt beïnvloed door de specifieke chemie tussen de verschillende actoren binnen de individuele ecologie. Een duidelijk voorbeeld van een verkeerd perspectief op begaafde leerlingen is de aanname dat alle begaafde leerlingen blij worden van open opdrachten en probleemgestuurd onderwijs. Of een leerling daarvoor warmloopt, is in hoge mate omgevingsbepaald. Dat wil zeggen dat als een leerling een open opdracht of een probleemgestuurde opdracht aangeboden krijgt, de leerling wel gefaciliteerd moet worden met leerkrachtgedrag dat is afgestemd op de individuele vermogens en behoeften van die leerling. Wie moeite heeft om kop en staart in een opdracht te herkennen, heeft in dat geval meer ondersteuning nodig dan een leerling die dit juist heel goed kan. Een leerling een opdracht aanbieden waarbij de contextuele veiligheid van het leerkrachtgedrag ontbreekt, is zoiets als de leerling te vragen om eens lekker te gaan buitenspelen op de snelweg. Als die leerling niet blij wordt van een open opdracht, betekent dat niet dat de leerling dus niet begaafd kan zijn. Het betekent alleen maar dat de leerling iets anders nodig heeft dan wat jij in je onderwijs op grond van kortzichtige aannames over didactiek voor begaafde leerlingen wilt bieden.

Vijfde valkuil is de aanname dat begaafdheid automatisch betekent dat er een didactische noodzaak bestaat voor pedagogisch-didactische interventies die alléén binnen de plusklas kunnen worden verzorgd. De selectieprocedure voor deelname aan de plusklas begint bij de ecologie van de leerling. De onderlinge samenhang van de vijf factoren (leerkracht, groep, ouders, fysieke leeromgeving en leerstof) is in wezen bepalend wat het beste onderwijs zou zijn voor de leerling en hoe dat onderwijs het beste georganiseerd kan worden. Selectie voor deelname aan de plusklas begint daarom bij het vaststellen van de leerdoelen voor de individuele leerling. Vervolgens verken je met welke opdrachten, taken en materialen deze leerdoelen bereikt kunnen worden. De selectie voor het curriculum dat aldus ontstaat, zal een beroep doen op de organisatie van het onderwijs. Wat vraagt die specifieke selectie aan relevant leerkrachtgedrag in relatie tot die individuele leerling? Pas als die vragen zijn beantwoord, kan bepaald worden wat dan voor die leerling en die leerkracht de beste plek kan zijn om aan die leerbehoeften tegemoet te komen. Voor de ene leerling en de ene

leerkracht zou dat misschien gewoon in de thuisgroep kunnen. Dat hangt af van de groepssamenstelling van de thuisgroep, de behoeften van de leerling, de vaardigheid van de leerkracht de afstemming erop te organiseren, et cetera et cetera. Maar voor een andere leerling met vergelijkbare behoeften zou de plusklas wellicht een betere plaats zijn.

Zesde en laatste valkuil is dat het argument 'eens in de plusklas, altijd in de plusklas', geldig en houdbaar is in een tijd waarin we inzetten op behoeftegebaseerd onderwijs. Ik durf de houdbaarheid van die stelling vanuit die context van harte te betwijfelen. Deze stelling gaat namelijk alleen op als je ervan uitgaat dat begaafdheid een statisch concept is. Binnen de hedendaagse wetenschappelijke discussie over begaafdheid wordt dit echter als een achterhaald perspectief beschouwd. (Matthews & Folsom, 2009; Sternberg 2009). Als je aanneemt dat elke leerling – en dus ook de begaafde leerling – zich door goed onderwijs ontwikkelt, accepteer je dat de behoeften van een leerling kunnen verschillen per periode. Doe je dat niet, dan zou het rendement van onderwijs ook niet meetbaar zijn. Groei zou dan slechts door aanleg bepaald worden en dat zou de rol van de leraar dan weer nihileren. De verschillen die door goed onderwijs ten opzichte van de voorgaande periode ontstaan in het behoeftenprofiel van de leerling, kunnen zichtbaar worden zowel in het cognitieve domein als in het domein van schoolse vaardigheden maar ook in het inter- en intrapersoonlijke domein. En daardoor zal ook de inhoudelijke kant van het plusgroeponderwijs per periode moeten gaan verschillen.

Ik stel daarom voor dat we op een andere en meer flexibele wijze gaan kijken naar de toelating tot het plusklasonderwijs. De interactie in de ecologie van de leerling moet richtinggevend zijn bij de besluitvorming. Als we dat doen, dan gaan we onderwijs bieden dat past bij de leerling en hoeven we niet langer te zoeken welke leerling er bij ons onderwijs past.

## **Bronnen**

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

Matthews, D., & Folsom, C. (2009). Making connections: cognition, emotion and a shifting paradigm. In T. Balchin, B. Hymer, & D. Matthews, *The Routledge International Companion to Gifted Education*. (pp. 18-25). London: Routledge.

Sternberg, R. (2002). *Succesvolle intelligentie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Sternberg, R. (2009). Teaching for successful intelligence: principles, practices and outcomes. In R. Sternberg, & E. Grigorenko, *The essential Sternberg*. (pp. 183-194). New York: Springer Publishing Company.

Ziegler, A., Stoeger, H., & Grassinger, R. (2004) Actiotope model and self-regulated learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*, Volume 53, 2011 (1), 161-179.