

En nu?! Denken over de toekomst van begaafdheidsonderwijs in Nederland

Eleonoor van Gerven & Anouke Bakx

Generaliseren of contextualiseren?

Medio februari 2022 verscheen het rapport 'Situatieanalyse voltijd primair onderwijs (PO) voor hoogbegaafden (HB) in Nederland' (Zonnenberg, 2022). Opdrachtgevers voor deze situatieanalyse waren de directeurs van zes scholen voor voltijdsbegaafdheidsonderwijs. Zowel de opdracht tot het onderzoek als het rapport en de conclusie ervan kunnen gezien worden als toets van de opdrachtgevers in hoeverre het voltijdsbegaafdenonderwijs binnen hun scholen aan een bepaalde behoefte voldoet. Het kwalitatieve deel van het onderzoek is uitgevoerd onder de ouders en leerlingen van de zes opdrachtgevende scholen. Het is niet uitgevoerd onder ouders en begaafde leerlingen van alle scholen in Nederland. Dat betekent dat er geen 'vergelijkend warenonderzoek' gedaan is, bijvoorbeeld in de vorm van een controlegroep van begaafde leerlingen die in een niet-gesegregeerde vorm van onderwijs functioneren of slechts voor een deel van hun tijd in een gesegregeerde onderwijsvorm functioneren (denk hierbij aan een wekelijkse plusklas/peergrouponderwijs). Het is belangrijk om bij het interpreteren van de resultaten in gedachten te houden dat deze alléén geïnterpreteerd mogen en kunnen worden binnen de context waarin dit onderzoek is uitgevoerd. Uitspraken over de effectiviteit van diverse andere interventieprogramma's gericht op begaafde leerlingen, kunnen niet gedaan worden op basis van deze situatieanalyse. Wel is het aannemelijk dat het kwalitatieve deel van de situatieanalyse representatief is voor deze specifieke groep onderzochte leerlingen. Het is dan ook belangrijk om bij elk onderzoek goed te kijken voor welke context het geldig is en óf en in welke mate het gegeneraliseerd kan worden naar andere doelgroepen of contexten (Bryman, 2012).

Interpreteren van bevindingen

De data die het onderzoek onder ouders en begaafde leerlingen heeft opgeleverd, zijn weergegeven in een basale vorm van beschrijvende statistiek (Bryman, 2012). Er worden percentages genoemd en die worden, daar waar de onderzoeker dit mogelijk achtte, met elkaar vergeleken. Er heeft geen toetsende statistiek plaatsgevonden (de mate van significantie is niet vastgesteld). Hetzelfde geldt voor effecten: de beschreven interventies zijn niet op effectgrootte getoetst. Ook kan het onderzoek geen uitspraken doen over interventiestrategieën die ingezet worden buiten het voltijdsonderwijs voor begaafde leerlingen omdat het onderzoek daar niet naar gekeken heeft. Daardoor kan het effect van de interventie 'voltijdsonderwijs voor begaafde leerlingen' niet vergeleken worden met andere interventies onder een groep leerlingen met een verondersteld vergelijkbaar educatiefbehoefteprofiel. Evenmin kunnen de resultaten van het onderzoek worden gegeneraliseerd naar de effecten van het voltijdsonderwijs voor begaafde leerlingen dat op andere dan de zes betreffende scholen wordt verzorgd. Deze zijn namelijk niet onderzocht.

Tot slot is het goed om bij de interpretatie van bevindingen er rekening mee te houden dat het onderzoek zich niet gericht heeft op specifieke interventies binnen het toegepaste pedagogisch-didactisch handelen. Er is onderzocht of het functioneren in een voltijdssetting als zodanig leidde tot een verbetering in functioneren en welbevinden van de betrokken leerlingen. Een vraag die hiermee nog niet beantwoord is, is welke specifieke pedagogisch-didactische interventies de trigger voor verbetering vormden.

Dit artikel heb je gedownload van de website van Slim! Educatief. Als je verwijst naar dit artikel is het belangrijk dat je de volgende verwijzing opneemt: Van Gerven, E. & Bakx, A. (2022). *En nu?! Denken over de toekomst van begaafdheidsonderwijs in Nederland*.

<https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/37/>

Wat weten we op basis van de situatieanalyse

De situatieanalyse bevestigt voor de betrokkenen het bestaansrecht van de scholen voor voltijdsbegaafdheidsonderwijs. De ouders van de begaafde leerlingen uit de onderzoeksgroep beschrijven dat sinds hun kind naar deze gesegregeerde vorm van onderwijs gaat, het welbevinden van hun kind sterk is toegenomen (Zonnenberg, 2022, schema 7E). Voor deze kinderen is, aldus het rapport, in het voltijdsbegaafdheidsonderwijs een match gevonden tussen de educatieve behoeften van de kinderen en de daarop geboden educatieve responsen. In het rapport is niet exact beschreven welke interventies concreet een (betere) match vormden met de behoeften van hun kind. Wat wel duidelijk wordt, is dat in de onderwijs carrière van deze kinderen de educatieve responsen buiten deze context door de betrokkenen niet als passend en betekenisvol zijn ervaren. Uitspraken van betrokken ouders over de ervaren educatieve mismatch zijn veelal schrijnend (Zonnenberg, 2021 Schema 7I). Uitspraken over het onderwijskundig arrangement waarin hun kinderen zijn terechtgekomen na een lange zoektocht getuigen van opluchting. Het gegeven dat deze ouders en hun kinderen zich herkend, erkend en begrepen voelen, mag voor hen als winst beschouwd worden.

En nu?!

Na lezing van de situatieanalyse ontstaat de vraag 'En nu?!'. Het huidige onderzoek roept vragen op die antwoord behoeven. Onderzoeksvragen die relevant zijn voor de verdere verkenning over het nut en de noodzaak van de oprichting van voltijdsscholen voor begaafdheidsonderwijs, richten zich onder andere op het systematisch en objectief in beeld brengen van het interventierepertoire in het pedagogisch-didactisch handelen van leraren binnen de onderzochte scholen, andere scholen met (voltijd)voorzieningen voor begaafde leerlingen en binnen reguliere basisscholen. De vraag die nog niet beantwoord is, betreft kwalitatieve verschillen tussen dit handelingsrepertoire en dat van leraren in andere settingen. Dit vraagt dat er onder andere een nauwgezette beschrijving komt van specifieke kindkenmerken die maken dat de gekozen interventiestrategieën in het pedagogisch-didactisch handelen zo'n goede match zijn. Tevens is het van belang dat bekeken wordt welke andere beïnvloedende factoren een rol spelen bij het optimaliseren van de benodigde afstemming tussen kind, onderwijs en opvoeding (Pameijer, 2017; van Gerven, 2021; van Meersbergen & de Vries, 2017; Ziegler et al., 2017). Door deze aanpak waarin de effecten van verschillende interventiestrategieën met elkaar vergeleken worden kunnen automatisch ook vragen aan bod komen die zich richten op passend onderwijs aan begaafde leerlingen op scholen die zich niet alleen op begaafde leerlingen richten (Florian- & Black-Hawkins, 2011; Calahan & Hertberg-Davis, 2018).

De noodzaak voor een gesegregeerd onderwijsaanbod in een voltijdssetting voor begaafde leerlingen kent geen absoluut kantelpunt. Dat wil zeggen dat niet zomaar gesteld kan worden als een kind hoogbegaafd is alleen een voltijdssetting voor begaafde leerlingen passend onderwijs kan bieden (Borland, 2005,2012; Freeman, 2017). Daarbij spelen drie interacterende continuïms een rol: een continuüm van educatieve behoeften van de leerling, een continuüm van het pedagogisch-didactisch handelingsrepertoire van de leraar en een continuüm van het opvoedkundig handelen in de thuiscontext. Afhankelijk van de interactie tussen deze drie continuïms moet gezien worden welke educatieve context het beste tegemoet komt aan wat het kind nodig heeft. Voor de ene leerling is dat in een reguliere groep, bij een volgende leerling zal deeltijd peergroepsonderwijs – zoals een plusklas - een betekenisvolle aanvulling zijn en bij weer andere leerlingen kan een voltijds gesegregeerde setting hier mogelijk het beste op inspelen (Bakx et al., 2021).

Breder perspectief

Dit alles betekent dat er een zoektocht vereist is waarin vanuit verschillende perspectieven naar 'goed' en 'passend' onderwijs voor begaafde leerlingen gekeken wordt (Bakx et al., 2021). Daarbij is het van belang dat we die zoektocht breder trekken dan tot nu toe is gedaan. We moeten daarbij ook kijken hoe 'goed' en 'passend' zich verhouden tot het systeem waarin de interventiestrategieën en -systemen georganiseerd worden (Calahan & Hertberg-Davis, 2018).

Daarmee zijn we opnieuw terug bij de vraag wanneer interventieprogramma's dan passend zijn en wat dit betekent voor de kansen die er zijn om interventieprogramma's op te zetten (van Gerven, 2021). In welk krachtenveld van meer generieke onderwijsparadigma's bevindt het onderwijs aan begaafde leerlingen zich? Welke consequenties heeft dit voor het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar en de organisatie van dit handelen door de school, het schoolbestuur en het samenwerkingsverband?

Heterogene groep leerlingen

De termen 'goed' en 'passend', zijn sterk normatief. Onderwijs aan begaafde leerlingen vindt altijd plaats binnen een ecologische context op drie niveaus: de ecologie van de individuele leerling (microniveau), de ecologie van een groep leerlingen (mesoniveau) en de ecologie van alle leerlingen (macroniveau). Op elk niveau spelen andere educatieve (f)actoren een rol. Daarbij geldt bovendien dat de interactie van die actoren niet alleen rechtstreeks met de leerling (of de groep leerlingen of alle leerlingen) plaatsvindt, maar dat er ook sprake is van een onderlinge interactie tussen die (f)actoren waardoor er ook een indirecte interactie van invloed is op de leerling (of de groep leerlingen of alle leerlingen). Daarnaast spelen ook (f)actoren een rol die buiten het schoolsysteem liggen, zoals het gezin en de (sociale) omgeving waar een kind in opgroeit (Pameijer, 2017; van Gerven, 2021; van Meersbergen & de Vries, 2017; Ziegler et al., 2017).

Zo kan het zijn dat een specifieke aanpak heel geschikt is voor één leerling, één ouderpaar en één leraar, maar dat die aanpak wrijft met de belangen van een hele groep leerlingen. Ook kan het zijn dat die aanpak onvoldoende effect sorteert als die wordt toegepast onder een veel grotere groep leerlingen (Coe, 2002, Hattie, 2013). De vraag is dan meteen voor wie is de aanpak passend en hoe worden belangen daarbij afgewogen. Het kan ook zo zijn dat een bepaalde aanpak mogelijk goed is voor een brede groep leerlingen, maar dat daardoor de belangen van een individuele leerling onvoldoende gediend worden of dat de belangen van de leraar onvoldoende in beeld gehouden worden waardoor uiteindelijk het lange termijn het hele systeem onderdruk komt te staan. Denk bij dit laatste voorbeeld in termen van belasting en belastbaarheid van de leraar in relatie tot het willen bieden van kwalitatief hoogwaardig onderwijs gedurende een lange periode.

Al deze afwegingen betekenen daarom dat we niet ontkomen aan een genuanceerde kijk op wat dan 'de begaafde leerling' is en op welke wijze een passende match met onderwijs gevonden kan worden (Dai & Chen, 2014). Het zoeken naar die nuance maakt meteen een volgend struikelblok zichtbaar. Als we namelijk alleen al kijken naar de definitie van begaafde leerlingen, dan wordt meteen duidelijk dat grote visieverschillen daarover leiden tot heel diverse beschrijvingen van wat dan als kenmerkend voor begaafdheid wordt gezien (Cohen, 2012). Zelfs als we ons zouden beperken tot een definitie van begaafdheid waarbij uitgegaan wordt van een intelligentiescore van >120 of zelfs >130, dan kunnen we heel verschillende leerlingen met een heel eigen educatief behoefteprofiel zien. De kans dat je op een groep van 100 leerlingen met een IQ van >120 twee leerlingen aantreft met een identiek intelligentieprofiel is relatief beperkt. Verschillen in hun intelligentieprofiel kunnen leiden tot verschillende behoeften en dus ook tot verschillen in wat mogelijk succesvolle

Dit artikel heb je gedownload van de website van Slim! Educatief. Als je verwijst naar dit artikel is het belangrijk dat je de volgende verwijzing opneemt: Van Gerven, E. & Bakx, A. (2022). *En nu?! Denken over de toekomst van begaafdheidsonderwijs in Nederland*.

<https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/37/>

interventiestrategieën zouden zijn (Tomlinson, 2009; Winstanley, 2010). Als je daarbij in ogenschouw neemt dat leerlingen ook verschillen in andere kenmerken, zoals persoonskenmerken en (sociale) behoeften, dan wordt de heterogeniteit van ‘de groep’ leerlingen nog duidelijker.

Toekomst van begaafdheidsonderwijs

Het rapport laat enerzijds zien dat passend onderwijs voor begaafde leerlingen nog (steeds) geen vanzelfsprekendheid is. Anderzijds roept het rapport (vervolg)vragen op die breder zijn dat dit onderzoek. Hierdoor kan nieuw leven ingeblazen worden in een bredere onderwijskundige discussie over de positie van begaafdheidsonderwijs en de kwaliteit van interventieprogramma's die nodig zijn om ook voor begaafde leerlingen tot een passend onderwijsaanbod te komen. Wij zien daarom het onderzoeksrapport dat nu op tafel ligt vooral als een signaal om verder te denken over de toekomst van het begaafdheidsonderwijs in Nederland.

Dat denken over de toekomst begint met kijken naar de huidige situatie van het begaafdheidsonderwijs. Begaafdheidsonderwijs kent even veel gezichten als dat er leraren zijn die daar samen vorm aan geven en er leerlingen zijn die dit onderwijs ‘genieten’. De aanname dat er één strategie is die de beste match voor begaafde leerlingen garandeert, leidt onzes inziens tot een visie waarin de onderlinge verschillen tussen leerlingen en de onderlinge verschillen in hun leraren buiten beschouwing worden gelaten. Zodra dat het geval is, sluiten we opnieuw een groep leerlingen buiten uit het concept van passend onderwijs.

Over de auteurs

Eleenoor van Gerven is directeur van Slim! Educatief. Ze promoveerde op het opleiden van leraren tot specialist begaafdheid. Ze is onder andere verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de post-hbo-registeropleiding Specialist Begaafdheid PO/VO en voor de post-hbo-registeropleiding Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen. Tevens ontwikkelt en verzorgt zij korte cursussen, workshops en maatwerktrajecten over begaafde leerlingen. Ze is ook auteur van een groot aantal publicaties over het begeleiden van begaafde leerlingen in het primair onderwijs.

Anouke Bakx is bijzonder hoogleraar Begaafdheid aan de Radboud Universiteit en lector Goed leraarschap, goed leiderschap bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Ze doet onderzoek naar (hoog)begaafdheid in het basisonderwijs en richt zich op professionalisering van basisschoolleerkrachten. Haar onderzoek doet zij met en in scholen in onderwijsonderzoekswerkplaatsen.

Samen met Annemieke Weterings-Helmons schreven Eleenoor en Anouke het in 2021 verschenen boek *‘Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen.’*

Bronnen

Bakx, A., van Gerven, E. en Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.

Borland, J. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conceptions of giftedness. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2 ed., pp. 1-19). Cambridge University Press.

Dit artikel heb je gedownload van de website van Slim! Educatief. Als je verwijst naar dit artikel is het belangrijk dat je de volgende verwijzing opneemt: Van Gerven, E. & Bakx, A. (2022). *En nu?! Denken over de toekomst van begaafdheidsonderwijs in Nederland*.

<https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/37/>

Borland, J. (2012). You can't teach an old dogmatist new tricks. Dogmatism and Gifted Education. In D. Ambrose, R. Sternberg, & B. Sriraman (Eds.), *Confronting Dogmatism in Gifted Education* (pp. 11-24). Routledge.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4 ed.). Oxford University Press.

Calahan, C., & Hertberg-Davis, H. (Eds.). (2018). *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2 ed.). Routledge.

Calahan, C., & Hertberg-Davis, H. (Eds.). (2018). *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2 ed.). Routledge.

Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important*. Annual Conference of the British Educational Research Association. Exeter, UK.
<https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm>

Cohen, L. (2012). Dogma and definitions of giftedness and talent. In D. Ambrose, R. Sternberg, & B. Sriraman (Eds.), *Confronting dogmatism in gifted education* (pp. 25-40). Routledge.

Dai, D., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based practice-focused research*. Prufrock Press.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.50196>

Freeman, J. (2017). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7-17.

Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt Educatieve Uitgaven.

Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: samen werken aan schoolsucces*. Acco.

Tomlinson, C., Kaplan, S., Renzulli, J., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland, C., & Imbeau, M. (2009). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Corwin Press.

Van Gerven, E. (2021) *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu

van Meersbergen, E., & de Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs: achtergronden, aanpakken en hulpmiddelen*. Perspectief uitgevers.

van Meersbergen, E., & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling: een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51(4), 175-185.

Winstanley, C. (2010). *The ingredients of challenge*. Trentham Books.

Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D. (2017). Systemic Gifted Education. In J. Riedl-Cross, C. O'Reilly, & T. Cross (Eds.), *Providing for the special needs of students with gifts & talents* (pp. 15-56). CTYI Press.

Zonnenberg, L. (2022). Situatianalyse voltijd primair Onderwijs (PO) voor hoogbegaafden (HB) in Nederland. <https://ikbenhoogbegaafd.nl/situatieanalyse-voltijd-primair-onderwijs/>