

Paradigmastrijd: Denken over begaafdheid

Eleenoor van Gerven

De zomer is voor mij het moment om te reflecteren op mijn eigen handelen in het voorafgaande jaar, te reflecteren op ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs, deel te nemen aan congressen en vooral ook om weer wat te kunnen studeren. Mijn primaire professionele belangstelling is gericht op de vraag wat leraren nodig hebben om passend onderwijs te bieden aan hun leerlingen. In de dagelijkse praktijk vertaalt die vraag zich naar “wat hebben leraren nodig om te zorgen dat zij ook passend onderwijs verzorgen aan begaafde leerlingen”. Het zoeken naar een antwoord op deze vraag is een voor mij niet aflatende queeste. Onderwijs en samenleving veranderen immers continue waardoor er nooit een permanent antwoord op deze vraag kan zijn.

Deze zomer viel me een ontwikkeling op die op zich niet nieuw is maar zich wel steeds scherper aftekent voor mij. De visie op differentiatie en onderwijs vanuit een inclusieve gedachte lijkt een tegengestelde werking te hebben op de ontwikkelingen in het in Nederland gevoerde maatschappelijke gesprek over begaafdheid.

Geen antwoord

Sinds eind jaren tachtig houd ik mij bezig met de vraag wat nu eigenlijk begaafdheid is. Ik ben er na al die jaren niet uit. Ik heb geen eenduidige antwoord op die vraag en deze zomer constateerde ik in alle eerlijkheid dat ik denk dat ik ook nooit tot dat antwoord zal komen. Er zijn zoveel verschillende visies op begaafdheid en afhankelijk van de bril die je opzet, zouden al die visies waarheid kunnen zijn, passend kunnen zijn of hét antwoord kunnen zijn (Ambrose, Sternberg, & Sriraman, 2012). Maar zodra je van bril verandert ontdek je dat het antwoord waarvan je eerst dacht dat het “alle boxen tikte” toch nog weer wat “boxen open laat” of soms zelfs helemaal geen antwoord lijkt te geven op de vraag.

Deze constatering leidt er toe dat ik daardoor ook nog steeds niet een ultiem antwoord ben gekomen op de vraag die leraren mij stellen, namelijk “wat moet ik doen om passend onderwijs voor begaafde leerlingen te geven.” Dat frustrereert want eigenlijk betekent dit dat ik aan het eind van een studiebijeenkomst, het eind van een cursus of het eind van een opleiding eigenlijk niemand tevreden naar huis kan sturen. Een eenduidige omschrijving van begaafdheid zou fijn zijn omdat je dan precies weet om welke leerlingen het gaat (Dai & Chen, 2014). Een eenduidige omschrijving suggereert ook dat je te maken hebt met een relatief homogene groep, tenzij de omschrijving natuurlijk weer vaststelt dat alle begaafde mensen uniek zijn en er daardoor geen generiek profiel is op te stellen. Een eenduidige omschrijving zou daarom helpen om begaafde leerlingen beter te kunnen signaleren. En als je die leerlingen dan eenmaal gevonden hebt, dan zou die omschrijving je ook kunnen helpen om te bepalen welke interventies passend zijn. Dat is fijn want daardoor zou je ook goed kunnen bepalen welke materialen en middelen er nodig zijn om die aanpassingen in leerstof en begeleiding te verzorgen. Het zou je zicht geven op de vraag waar begaafde leerlingen dan het beste onderwijs kunnen krijgen en hoe je het rendement van je handelen kunt meten (Johnson, et al., 2016). Maar helaas, die gouden graal lijkt, naar mate ik meer weet, steeds verder buiten bereik te komen.

Drie paradigma's

Internationaal gezien zijn er drie grote stromingen te onderscheiden in het denken over begaafdheid

(Dai & Chen, 2014). In de eerste plaats is er een stroming die ook wel het “Paradigma van het Begaafde Kind” wordt genoemd. Mensen die zich thuis voelen bij deze stroming zien begaafdheid als een aanlegfactor. Kort door de bocht samengevat geldt in deze stroming de opvatting dat een hoge intelligentie gepaard gaat met heel specifieke zijnsfactoren en een asynchrone ontwikkeling (Kreger-Silverman, 2013). Hoe hoger de intelligentie, des te scherper de zijnsfactoren zich aftekenen en hoe groter de kans is op een hoge mate van asynchroniteit. De zijnsfactoren hangen sterk samen met de zogenoemde “overexitabiliteiten” van Dabrowski (Ackerman, 2009). Asynchroniteit is het intrapersonlijke verschil in ontwikkelingstempo en/of functioneringsniveau tussen verschillende domeinen. Het meest genoemde voorbeeld daarvan is het verschil tussen wat een kind intellectueel kan verwerken en wat het emotioneel kan verwerken: je hoofd ontwikkelt zich sneller dan je gevoel kan bijhouden. In deze visie erkent men weliswaar dat er binnen het profiel van de begaafde leerling relatieve sterkten en zwakten waarneembaar zijn, maar gaat men er wel vanuit dat binnen zo iets als het academische domein de begaafde leerling in staat is om op alle vakgebieden goed tot bijzonder goed te presteren. In deze visie is het van belang om kinderen al zo vroeg mogelijk te herkennen als begaafd omdat je op grond van herkenning aanpassingen in het leerstofaanbod kunt verzorgen (Kreger-Silverman, 2013). Ongemerkt vertaalt deze visie zich in de praktijk in een relatief vaststaande set van interventies (denk aan een vooraf vastgesteld curriculum op basis van verrijkmateriaal) waarvan men meent dat die voor alle begaafde kinderen passend zouden moeten zijn (Dai & Chen, 2014). Zijn de interventies niet effectief, dan zijn er twee mogelijkheden: de leerling was toch niet zo begaafd als vooraf gedacht werd of de leraar heeft niet genoeg gedaan om de interventies succesvol in te zetten. Als IQ dan de maatstaf is geweest voor het vaststellen van de begaafdheid, dan is te raden hoe wordt omgegaan met het zoeken naar een antwoord op de “schuldvraag”.

In de tweede plaats is er een stroming die ook wel het “Paradigma van Talentontwikkeling” wordt genoemd (Van Gerven, 2016). Ook weer kort door de bocht samengevat: in deze stroming ziet men begaafdheid als een ontwikkelingspotentieel dat onder de juiste omstandigheden zich kan verzilveren in uitmuntende prestaties (Subotnik, Olszewski-Kubilus, & Worrel, 2011). In deze opvatting staat vooral het ontwikkelingsproces en de kenmerken van het leerproces centraal. Er is veel minder aandacht voor de zogenoemde zijnskenmerken. Sterker nog, grote denkers in deze stroming stellen vast dat de eerder genoemde zijnskenmerken niet aantoonbaar alleen veroorzaakt kunnen worden door een hoge intelligentie (Subotnik, Olszewski-Kubilus, & Worrel, 2011). Zij stellen juist dat de invloed van de ecologie van de leerling op het ontwikkelingsproces deze zijnskenmerken triggert. Daarmee wijzen ze het concept van zijnskenmerken af als onderscheidend aspect van begaafdheid. Dezelfde kenmerken kunnen namelijk ook voorkomen onder mensen met een intelligentie beneden de drempel die we hanteren voor begaafdheid. In deze visie is talent domeingebonden en kan een leerling excelleren in het ene domein maar erkent men ook dat binnen dat ene domein ook nog weer relatieve sterkten en zwakten waarneembaar zijn. Als we dit toepassen op het academische domein dan kan dit betekenen dat een leerling op het ene vakgebied het heel goed doet terwijl in een vakgebied van relatieve zwakte de leerling net bovengemiddeld presteert.

In deze visie erkent men dat talent afhankelijk van het domein waarin iemand dit heeft, zich op andere momenten in het leven laat herkennen. Je kunt namelijk alleen laten zien dat je ergens aanleg voor hebt, als je ook uitgedaagd wordt om binnen een domein die uitdaging wordt aangegaan. Daarnaast erkent men dat er binnen de verschillende domeinen verschillende piekmomenten zijn in de kans op excelleren. Daarom is deze opvatting niet alleen een algemene vergelijking met leeftijdgenoten relevant, maar ook een vergelijking relevant tussen leeftijdgenoten die systematisch oefenen in de specifieke domeinen. Eenvoudig gezegd: “kan ik niet alleen goed rekenen in vergelijking met alle kinderen die even oud zijn als ik?”, maar vooral: “kan ik goed rekenen

in vergelijking met alle kinderen die even oud zijn en er evenveel oefening in hebben gehad?” (Gagné, 2010) Vanuit deze visie op begaafdheid bestaat er nooit een vaste richting van interventies, al hebben wel alle interventies een duidelijke kern gemeen: de persoon met het talent heeft een grote verantwoordelijkheid om dat talent ook waar te maken (Cross & Coleman, 2005). Steun uit de omgeving is belangrijk maar als individu niet zo succesvol is als van tevoren werd verwacht, dan zijn er twee constatering mogelijk: de leerling had toch een minder groot ontwikkelingspotentieel dan vooraf werd ingeschat, of de leerling had niet de mindset die bij het verzilveren van het potentieel hoorde. In toenemende mate zien we dat in deze stroming er een accent op de tweede optie wordt gelegd.

Zowel in het denken van het paradigma van het begaafde kind als in het talentontwikkelingsdenken is de wereld verdeeld in “have and have not’s” (Dai & Chen, 2014). De natuurlijke aanleg van de leerling speelt een belangrijke rol in de definitie van begaafdheid. Er zijn volgens beide opvattingen nu eenmaal mensen die die aanleg wel hebben en mensen die die aanleg niet hebben. In de uitwerking van het concept verschillende de beide paradigma’s dan weer.

Eerder noemde ik dat er drie paradigma’s zijn. Het derde paradigma is het zogenoemde “Differentiedenken” (Matthews & Foster, 2009; Peters, Matthews, McBee, & McCoach, 2014). Mensen die zich thuis voelen bij deze stroming stellen dat begaafdheid niet zo zeer een kwestie is van aanleg, maar eerder een begrip is dat een al dan niet tijdelijke educatieve behoefte omschrijft. Voor de derde keer ga ik kort door de bocht. In deze opvatting is begaafdheid niets meer of minder dan een leerling zo ver in zijn ontwikkeling in een of meerdere domeinen op de andere leerlingen vooruitloopt dat er educatieve behoeften bestaan waarin het reguliere aanbod niet of onvoldoende kan voorzien in passend begeleiding (Peters, Matthews, McBee, & McCoach, 2014). In deze visie verwijst het woord begaafdheid dus niet zo zeer naar de aanleg van het kind, maar naar een specifieke educatieve behoefte die zichtbaar wordt afhankelijk van de context waarin een leerling functioneert (Borland, 2012). Een leerling die functioneert in een omgeving waarin er zodanig gedifferentieerd wordt dat de leerling steeds kan blijven functioneren in zijn zone van naastgelegen ontwikkeling, heeft volgens de vertegenwoordigers van het differentiatie denken geen behoefte aan aanvullende of andere interventies dan dat wat in het standaardaanbod wordt verzorgd. Begaafdheid is daarmee eerder een tijdelijke status met maar een boodschap: “ik heb meer nodig dan ik nu krijg om mij te blijven ontwikkelen.”

In deze visie gaat men ervan uit dat die status niet alleen context- maar ook inhoudgebonden is. Daardoor kan een leerling voor een vak als taal behoefte hebben aan een verregaande uitdaging buiten de reguliere groep terwijl deze behoefte niet bestaat voor de andere leerstofdomeinen. Daardoor kan het ook zo zijn dat als een leerling in een andere groep terecht komt, een andere leraar krijgt of in het curriculum andere accenten gelegd gaan worden, de behoeften van de leerling aan een aangepast aanbod ten opzichte van de andere leerlingen gaat toenemen of juist afnemen. Deelnemen aan zoiets als een plusklas gebeurt dan niet meer omdat de aanleg van het kind daartoe een entreekaartje verschaft, maar om dat de behoefte daar een entreekaartje toe verschaft (Van Gerven, 2018). Deelname aan zoiets als een plusklas kan daarmee een tijdelijke aangelegenheid zijn. Signaleren van begaafdheid wordt daarmee het signaleren van onvervulde educatieve behoeften in relatie tot het willen inzetten op de ononderbroken ontwikkeling van de leerling. Dit vereist een aanpak waarin we veranderingsgericht willen werken en waarbij het oordeelsvermogen van de leraar over de wenselijkheid en de kwaliteit van de nagestreefde verandering van groot belang is. Dat is de aanpak waarbij Biesta spreekt van pedagogische virtuositeit (Biesta, 2012).

Je hebt wat te verkennen

Nu is deze blogpost niet bedoeld om de discussie aan te zwengelen “wie heeft er gelijk”. Als lerarenopleider moet ik boven die discussie kunnen staan. Het gaat namelijk niet om de vraag “wie heeft er gelijk?” als wel om de vraag “wat zijn de pedagogische en didactische consequenties van het innemen van een specifieke positie door een school of een leraar?” De daarop volgende vraag is dan voor mij nog weer meer relevant: “als dit de visie is van een individu of een team, wat heeft deze persoon dan nodig om professioneel te kunnen handelen, passend bij die weloverwogen geformuleerde visie?”

Wie niet weet waar hij of zij staat of met een team zou willen staan heeft dus wat te verkennen (Van Gerven, 2016). Die verkenning kan nooit alleen maar afhangen van je kijk op begaafdheid. Die visies hebben een directe relatie met het gesprek dat je samen moet hebben over je visie op leren, op onderwijs en de organisatie ervan. Begaafdheid is niet zomaar een losstaand gespreksonderwerp, het gaat over de vraag of je voor alle leerlingen in staat bent om binnen je organisatie die ononderbroken ontwikkeling te verzorgen die we met elkaar hebben vastgelegd als een van de grondbeginselen van het Nederlandse onderwijs.

In mijn praktijk kom ik bijna dagelijks leraren tegen die zich als specialist begaafdheid (in opleiding) op hun school als een roepende in de woestijn voelen. Ze hebben het gevoel dat ze zwemmen in stroop. Als ik hen dan vraag waar ze denken dat de kern van het probleem ligt, dan verwijzen ze allemaal naar de (ontbrekende) kennis van hun collega's. Ze noemen allemaal dat hun collega's echt heel hard werken en het allerbeste met hun leerlingen voor hebben. Ze noemen ook dat al die collega's echt het verschil willen maken voor de leerlingen in hun klas. Zodra we dieper ingaan op de kern van het probleem komen ze tot de ontdekking dat het veelal niet gaat om ontbrekende kennis bij de ander, als wel dat een breed scala aan onbesproken opvattingen over begaafdheid en leren als zodanig voor een permanente toevoer van stroop zorgt.

Communicatieprobleem

Het is van belang om helder te communiceren van welke visie je uitgaat. Als de meerderheid van een team vanuit het concept passend onderwijs de voorkeur geeft aan een zo vergaand mogelijke differentiatie en vanuit dat perspectief de meeste affiniteit voelt met het differentiatie-denken, dan zal deze meerderheid onherroepelijke botsen met de bijna spreekwoordelijke drie collega's die meer voor een andere onderwijsopvatting gaan en wellicht ook voor een ander begaafdheidsparadigma kiezen. Daardoor kunnen grote communicatieproblemen ontstaan. Deze communicatieproblemen kunnen belemmeren dat het onderwijs aan begaafde leerlingen in de praktijk ook echt vorm gaat krijgen.

Dit communicatieprobleem doet zich ook voor tussen ouders en scholen. Ouders weten weliswaar dat er veel verschillende visies zijn op begaafdheid, maar vaak kunnen ze zelf ook niet helemaal pinpointen waar ze thuishoren. Soms past de ene visie op begaafdheid je beter dan de andere. En als de zorg om je kind andere vormen aan neemt of in jouw ogen andere oorzaken gaat krijgen, dan kan dat ook je visie op begaafdheid beïnvloeden. Als dan de ene visie je vragen niet beantwoordt, begint de zoektocht naar de visie die dat wel doet. Nederlanders zijn daarbij mensen die de voorkeur geven aan “polderen”. Maar hoewel die eeuwige zoektocht naar het compromis elegant lijkt, is deze mijns inziens niet functioneel als je niet eerst de basis van “waar staan we” heel duidelijk hebt verkend.

Strijd

Wat zie ik nu gebeuren in de praktijk van het primair onderwijs? In het primair onderwijs staat een

toenemende differentiatie centraal. Die toenemende differentiatie maakt het er voor leraren beslist niet eenvoudiger op (en dan druk ik me nog zachtjes uit). Die toenemende differentiatie vereist dat we met elkaar kijken naar andere mogelijkheden om het onderwijs te organiseren. Onze bestaande organisatievormen passen niet meer bij wat er nu in de praktijk verwezenlijkt moet worden (Janson, 2016). Dit maakt dat scholen zich ook in toenemende mate gaan bezinnen op de vraag hoe dan het onderwijs aan begaafde leerlingen vorm gegeven moet worden. Tegelijkertijd speelt dan natuurlijk de vraag voor wie deze arrangementen zijn bedoeld (Van Gerven, 2018). Precies dáár zie ik het scheef gaan. De grote spraakverwarring breekt dan uit, geharrewar over toelatingscriteria voor plusklassen, ouders die het gevoel hebben dat hun kind niet “gezien wordt”, leraren die het gevoel hebben dat ze overvraagd worden en kinderen die tussen wal en schip dreigen te geraken.

Bijna als een onbewuste tegenreactie op de uitwerking van het inclusieve gedachtegoed in het concept passend onderwijs, zie ik een maatschappelijk groeiend accent op het eerder genoemde “Paradigma van het begaafde kind”, al dan niet gecombineerd met accenten uit het talentontwikkelingsdenken. Naarmate differentiatie in het onderwijs meer en meer het sleutelwoord is geworden, zie ik dat de voorlichting over en als gevolg daarvan ook het denken omtrent het begrip begaafdheid in toenemende mate eenzijdig dreigt te worden. Het is alsof de groep mensen die zich het meeste thuis voelt bij dit paradigma zich onvoldoende gehoord weet in de maatschappelijke ontwikkeling in het denken over onderwijs. Het is alsof zij daardoor het gevoel heeft dat er “een strijd gestreden” moet worden om de aandacht voor het begaafde kind binnen passend onderwijs. Dat is jammer want dit soort “strijd” leidt in mijn ogen altijd tot het niet functioneel omzetten van energie in resultaat.

Ga in gesprek en luister!

Ik zou graag zien dat we met elkaar meer in gesprek gaan over de grondslagen van onze visies op begaafdheid zonder dat het leidt tot het zoeken naar een antwoord op de vraag “wie heeft er gelijk”. Laten we alsjeblieft met elkaar voorkomen dat er een landelijke definitie van begaafdheid voorkomt, want elke definitie leidt niet alleen tot insluiten maar vooral tot uitsluiten.

Zo’n open gesprek moet voor de betrokkenen leiden tot het antwoord op de vraag “waar voel ik me bij thuis en welke school sluit aan bij die visie”. En om daar zicht op te krijgen is het belang dat opleiders, maatschappelijke vertegenwoordigers van het onderwijsveld en ook de media als ze het onderwerp van begaafdheid aansnijden, dit doen met een “multifocale bril en een multifocale microfoon”. Het gaat niet om voor- of tegenstanders, zeker niet als het gaat om berichtgeving over individuele casuïstiek. Het gaat altijd om een verschil in inzicht hoe het belang van een kind het beste gediend kan worden. Dat verschil in inzicht hangt dan weer samen met het onderliggende paradigma dat door de betrokken personen al dan niet bewust wordt gehanteerd.

Laat deelnemers aan de het openbare gesprek duidelijk maken vanuit welk perspectief ze deelnemen aan het gesprek. Laten we stoppen met het onderhuids sturen op het geluid dat gehoord mag worden of op “de enige echte visie op begaafdheid”. Laten we zorgen dat alle geluiden niet alleen podium maar ook bestaansrecht krijgen. Laten we zorgen dat alle geluiden niet alleen gezegd mogen worden maar vooral ook gehoord kunnen worden. Alleen als we dat doen, wordt het onderwijs aan begaafde leerlingen beter.

Bibliografie

- Ackerman, C. (2009). The Essential Elements of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and How they Are Connected. *Roeper Review*, 31(2), 81-95.
- Ambrose, D., Sternberg, R., & Sriraman, B. (Eds.). (2012). *Confronting dogmatism in gifted education*. New York & London: Routledge.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *RoSE*, 3(1), 8-21.
- Borland, J. (2012). You can't teach an old dogmatist new tricks. Dogmatism and Gifted Education. In D. Ambrose, R. Sternberg, & B. Sriraman, *Confronting Dogmatism in Gifted Education* (pp. 11-24). New York: Routledge.
- Cross, T., & Coleman, L. (2005). Schoolbased Conception of Giftedness. In R. Sternberg, & J. Davidson, *Conceptions of Giftedness* (2 ed., pp. 52-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dai, D., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education. A guide to theory-based practice-focuses research*. Waco: Prufrock Press Inc.
- Gagné, F. (2010). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Montreal: Université du Québec à Montréal.
- Janson, D. (2016). Rijk onderwijs in de 21e eeuw. In E. Van Gerven (Ed.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 157-170). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Johnson, S., VanTassel-Baska, J., Robinson, A., Cotabish, A., Dailey, D., Jolley, J., . . . Adams, C. (Eds.). (2016). *Using the National Gifted Education Standards*. Waco: Prufrock Press Inc.
- Kreger-Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Matthews, D., & Foster, J. (2009). *Being Smart about Gifted Education*. Scottsdale: Great Potential Press Inc.
- Peters, S., Matthews, M., McBee, M., & McCoach, D. (2014). *Beyond gifted education. Designing and implementing advanced academic programs*. Waco: Prufrock Press.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilus, P., & Worrel, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest.*, 12(1), 3-54.
- Van Gerven, E. (2016). Inclusie en het onderwijs aan begaafde leerlingen: twee geloven op één kussen? In E. Van Gerven (Ed.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 19-36). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2018). What's a valid way to select students for a gifted programme. *Echa News*, 32(1), 8-11.