

Landelijk Kenniscentrum (Hoog)begaafdheid
Thema 2

Peergroup onderwijs

In het primair en voortgezet onderwijs

Inzichten over peergrouponderwijs voor hoogbegaafde leerlingen
vanuit de wetenschap, beleid en praktijk in het primair en voortgezet
onderwijs

NTCN
National Talent Centre
of the Netherlands



Vooraf

In opdracht van het Ministerie van OCW ontwikkelt het National Talent Centre of the Netherlands het Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Onderdeel van het kenniscentrum is een online kennisplatform, waar kennis over tal van thema's rond (hoog)begaafdheid worden gebundeld, steeds vanuit drie perspectieven: **wetenschap, beleid en praktijk**.

Zo ongeveer iedere maand behandelen we een nieuw thema, in de vorm van korte artikelen, verwijzingen naar verdiepende literatuur, praktijkvoorbeelden en inspirerende webinars. Het tweede thema: peergrouponderwijs.

Wat is dat precies, op welke manier(en) werkt dat het best, waar moet je mee rekening houden en hoe breng je het op een goede manier in praktijk?

Wat is (hoog)begaafdheid?

Het is lastig een sluitende definitie te geven van (hoog)begaafdheid. Dat erkent ook de minister van Primair en Voortgezet Onderwijs in zijn Kamerbrief van 23 september 2022: "Ik kies er om deze reden voor het begrip hoogbegaafdheid breed op te vatten en te zien als een spectrum. Binnen dit begaafdheidsspectrum vallen grofweg de groepen begaafde leerlingen, hoogbegaafde leerlingen en zeer hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast ziet men leerlingen die ook wel creatief (hoog)begaafd wordt genoemd en leerlingen die 'dubbel bijzonder' zijn. Het is belangrijk oog te hebben voor deze grote diversiteit onder de groep (hoog)begaafde leerlingen. Er bestaan grote verschillen in onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes binnen de groep (hoog)begaafden en het is aan alle betrokkenen bij het onderwijs aan hoogbegaafden om eenieder een passend aanbod te bieden."

Inhoudsopgave

1. In het kort

Wat leert de wetenschap ons over peergrouponderwijs?	p.4
Hoe maak je beleid van wetenschap?	p.8
Hoe breng je dit in praktijk?	p.10

2. Perspectief wetenschap

Samenvatting	p.12
Peergrouponderwijs als effectieve vorm van aangepast onderwijs voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten	p.13
Effecten van peergrouponderwijs op de leerlingen	p.15
Conclusie en Advies	p.19
Referenties	p.21

3. Perspectief beleid

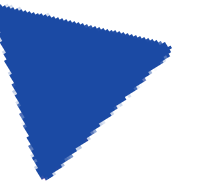
Wat is peergrouponderwijs?	p.24
Peergrouponderwijs in relatie tot inclusiever onderwijs	p.26
Wat is de regelgeving op dit thema?	p.27
Wat zijn belangrijke elementen om rekening mee te houden bij het opstellen van beleid?	p.29
Is er verschil tussen primair en voortgezet onderwijs?	p.32
Literatuur en aanvullende informatie	p.34

4. Perspectief praktijk

Peergrouponderwijs voor de begaafde leerling in de praktijk (primair onderwijs)	p.35
Peergrouponderwijs voor de begaafde leerling in de praktijk (voortgezet onderwijs)	p.37
Literatuur en aanvullende informatie	p.44

5. Colofon

p.45



Wat leert de wetenschap ons over **peergruponderwijs**?

Wat is **peergruponderwijs**?

Naast compacten, verrijken en versnellen (zie Thema 1: Versnellen) is er nog een andere mogelijkheid om te voorzien in de onderwijsbehoeften van leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten: peergruponderwijs. Daarmee wordt bedoeld: **een aangepaste vorm van onderwijs die leerlingen krijgen aangeboden samen met 'ontwikkelingsgelijken' ofwel 'peers'**. De wetenschap onderscheidt drie typen van peergruponderwijs:

- Leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten zitten in kleine groepjes ontwikkelingsgelijken in een heterogene groep of klas; dit wordt het 'clustermodel' genoemd.
- Leerlingen volgen een deeltijdprogramma buiten de reguliere klas waarin zij gedurende een bepaalde tijd per dag of week samen onderwijs krijgen; deze vorm heet meestal 'verrijkingsklassen' of 'plusklassen'.
- Leerlingen krijgen een voltijdprogramma aangeboden waarin zij uitsluitend onderwijs volgen samen met ontwikkelingsgelijken, met peers.

De kern van deze verschillende vormen van peergruponderwijs, behalve dat zij plaatsvinden samen met peers, is dat het onderwijsaanbod wezenlijk anders is, vaak in de vorm van uitdagende (onderzoeks)projecten, waarbij een beroep wordt gedaan op een breder scala aan vaardigheden dan alleen cognitieve: het gaat vaak ook om (leren) samenwerken, om persoonsontwikkeling, om leren omgaan met frustraties (niet alles lukt altijd) en uitdagingen.



In feite is peergruponderwijs een vorm van differentiatie:

inhoud, tempo, niveau, materiaalgebruik en werkvormen worden aangepast aan de behoeftes van een specifieke groep leerlingen. Onderzoek laat zien dat een goede manier van differentiëren een positief effect heeft op de leerprestaties van alle leerlingen. **Voor cognitief begaafde leerlingen komt daarbij dat zij een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling laten zien wanneer zij (een deel van hun schooltijd) onderwijs krijgen samen met peers.** Leerlingen ontdekken dat ze niet 'de enige' zijn of dat ze niet 'raar' zijn. Aan de andere kant kan dit soms ook voor een teleurstelling zorgen: ineens zijn zij niet meer 'eenooig in het land der blinden', maar zijn zij met meer. De wetenschap noemt dit het big-fish-little-pond effect ('grote vis, kleine vijver'). Het zelfbeeld kan hierdoor veranderen, maar dat hoeft niet per se negatief te zijn: als er eerder sprake was van een onrealistisch zelfbeeld ('ik ben in alles de beste'), dan kan een meer realistische correctie hiervan een positief effect hebben: het voorkomt teleurstellingen op de langere termijn.

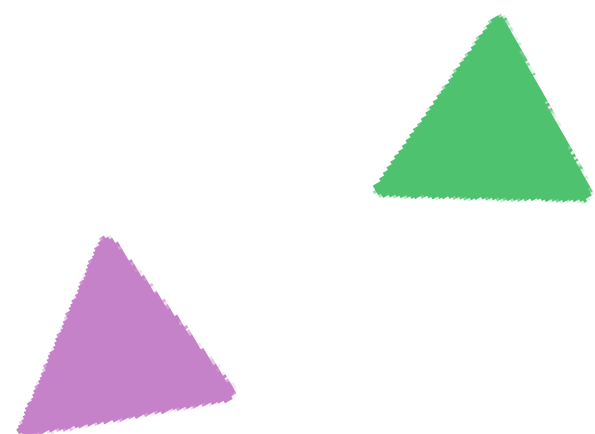


Hoe effectief is peergrouponderwijs?

Er zijn dus drie typen peergrouponderwijs. Maar werken ze ook, en werken ze alle drie even goed?

- Het eerste type, het clustermodel, werkt prima, niet alleen voor de leerprestaties, maar ook voor het welbevinden van leerlingen. **Voorwaarde is wel dat de leerkracht goed (systematisch en proactief) kan differentiëren.**

- Internationaal onderzoek naar verrijkingsklassen toont aan dat leerlingen de lessen hier vaak interessanter, leuker en uitdagender vinden dan de lessen in hun thuisklas. **Er is een duidelijk positief effect op de leerprestaties.** Hoe ouder de leerling, hoe positiever het effect. En opvallend: vooral het deelnemen aan een (zomer)kamp met ontwikkelingsgelijken heeft een groot positief effect. Onderzoek in Nederland toonde aan dat met name leerlingen met voorheen grote problemen, zoals gedragsproblemen of een laag gevoel van competentie, veel baat hebben bij een dag per week peergrouponderwijs.
- Bij voltijdspergusonderwijs zijn de effecten minder eenduidig: **er is een vergelijkbaar effect op de leerprestaties, maar sociaal-emotioneel worden ook negatieve effecten gezien.** Dit heeft deels te maken met het eerdergenoemde big-fish-little-pondeffect. Ook speelt mee dat deze leerlingen een label krijgen ('de slimste kinderen uit de regio'), waardoor ze soms onrealistisch hoge eisen aan zichzelf kunnen gaan stellen. Een goede begeleiding van deze leerlingen naar een meer realistisch zelfbeeld is dan ook essentieel.



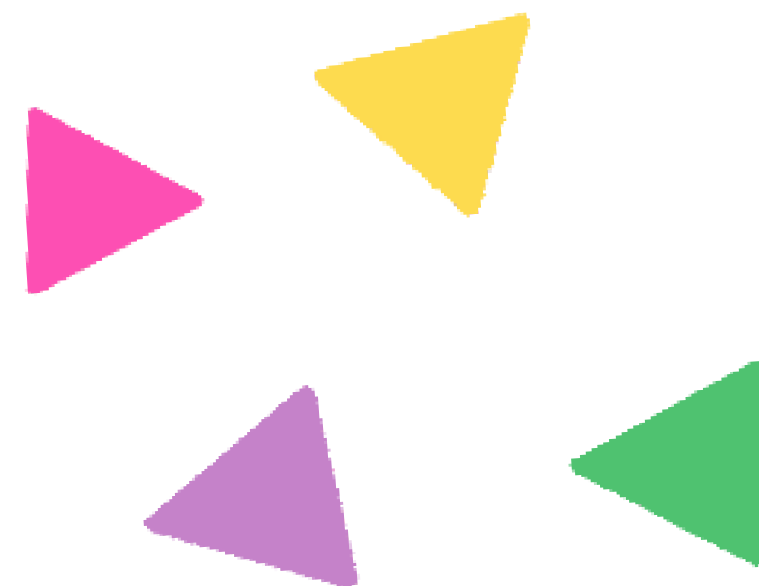
Wat zijn de randvoorwaarden voor een effectieve vorm van peergrouponderwijs?

Peergrouponderwijs kan dus zeker positieve effecten hebben op de leerprestaties en het welbevinden van leerlingen. Maar hoe doe je het goed? De wetenschap formuleert vier randvoorwaarden:

- Formaliseer het peergrouponderwijs: maak beleid, leg afspraken en leerdoelen vast en evalueer regelmatig.
- Faciliteer het onderwijspersoneel: zorg dat er leerkrachten zijn die zich specialiseren in leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten en geef hun voldoende tijd en middelen.
- Monitor de voortgang: peergrouponderwijs is onderwijs-op-maat; blijf dus continu oog houden voor de grote variatie in de groep leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten.
- Integreer het peergrouponderwijs in het totale onderwijsaanbod: stem het onderwijs in de peergroep af met de leerkracht uit de thuisklas, zodat leerlingen in hun eigen klas niet gedemotiveerd raken.

Hoe maak je **beleid** van wetenschap?

‘Formaliseer het peergrouponderwijs, maak beleid’, formuleert de wetenschap als een van de randvoorwaarden voor een succesvolle vorm van onderwijs aan groepjes leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten. Een van de eerste vraagstukken om over na te denken bij het ontwikkelen van beleid voor peergrouponderwijs is **het spanningsveld tussen inclusie en apart onderwijs voor een specifieke groep leerlingen**. Van dat laatste wilden we toch juist af? We willen toch de beweging maken naar inclusiever onderwijs? Hoe past daarin dan het inrichten van aparte klassen of voorzieningen voor leerlingen met hogere cognitieve capaciteiten dan de gemiddelde leerling? Op die vraag is vooralsnog geen eenduidig antwoord te geven. Maar het is wel belangrijk om met elkaar het gesprek te voeren over dit dilemma.



De wet- en regelgeving geeft in ieder geval geen richting anders dan dat scholen verplicht zijn hun onderwijsaanbod zo te differentiëren dat verschillende groepen leerlingen binnen één groep onderwijs kunnen krijgen. Dit valt onder het basisaanbod van iedere school. Voor sommige leerlingen zal het basisaanbod niet voldoende zijn en zal een beroep moeten worden gedaan op extra ondersteuning. Wat er precies valt onder de basis- en wat onder de extra ondersteuning spreken scholen en schoolbesturen in een regio onderling af in het regionale samenwerkingsverband passend onderwijs. Deze afspraken worden vastgelegd in de Schoolondersteuningsprofielen van iedere school, en in het Ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband. **In deze documenten moet dan ook terug te vinden zijn wat een school, schoolbestuur en samenwerkingsverband te bieden heeft aan onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen, zodat in de regio een ‘dekkend netwerk’ bestaat specifiek voor deze groep.**

Bij het maken van beleid voor peergrouponderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is er aantal zaken om mee rekening te houden:

Onderwijstijd

Een deel van het onderwijs kan plaatsvinden buiten de reguliere groep. De school waar de leerling staat ingeschreven blijft verantwoordelijk voor het onderwijs, ook als dit plaatsvindt buiten de reguliere groep, op een andere locatie. Eventuele overschrijding van de onderwijstijd kan worden verantwoord aan de Inspectie door een beroep te doen op de Variawet. In het voortgezet onderwijs is daarbij duidelijker omschreven (in de Wet Modernisering Onderwijstijd VO, 2015) wat onder onderwijstijd valt dan in het primair onderwijs.

Aansprakelijkheid

Alles wat binnen onderwijstijd plaatsvindt valt onder de juridische verantwoordelijkheid van de reguliere school, dus ook de activiteiten die plaatsvinden op een andere locatie. Het is dus van belang goede afspraken te maken over aansprakelijkheid wanneer leerlingen een deel van hun tijd elders onderwijs ontvangen. Betrek daarbij ook de individuele ziektekosten- en aansprakelijkheidsverzekering van de ouders; dit is belangrijk in situaties waarin de school het uiterste heeft gedaan om schade te voorkomen, maar dat er desondanks toch schade is aangericht.

Bevoegdheid

Wellicht kunnen niet alle activiteiten in het peergroupprogramma aangeboden worden door een bevoegde leerkracht. Dit is geen probleem, zolang het onderwijs maar plaatsvindt onder toezicht van een bevoegde leerkracht. Fysieke aanwezigheid van dit toezicht is geen wettelijke verplichting. Wel is het belangrijk het toezicht goed te kunnen verantwoorden.

Verder is het van belang goed te beschrijven wie precies tot de doelgroep behoort van het peergrouponderwijs: **wie zijn de peers? En hoe omschrijf je deze doelgroep? Door kwalificaties als 'plus' en 'hoog' wordt de suggestie gewekt van 'beter'**. Bij kinderen en ouders kan daardoor de verwachting ontstaan van peergrouponderwijs als prestigevoorziening. Het is goed om je daar bewust van te zijn.

Een signalerings- en toelatingsprotocol kan hierbij helpen, zodat het voor iedereen duidelijk is wie voor peergrouponderwijs in aanmerking zou kunnen komen. Zoek daarin naar een balans tussen de noodzakelijk geachte (extra) ondersteuning voor de betreffende leerling en minst ingrijpende interventie voor de reguliere groep als geheel.

Hoe breng je dit in **praktijk**?

De verrijkingsklas

Om te beginnen: de term 'plusklas' is aan het verdwijnen. Een betere term is 'verrijkingsklas'. Dit voorkomt de suggestie dat 'plusleerlingen' beter zouden zijn dan andere leerlingen. **De term 'verrijken' benadrukt dat het aanbod anders is, rijker, meer uitdagender. Het is een aanbod waarvoor leerlingen meer moeite moeten doen.**

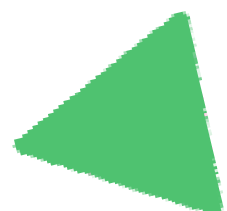
De leerkrachten van een verrijkingsklas hebben specifieke kennis over begaafdheid. Zij worden ook wel talentbegeleiders of begaafdheidsbegeleiders genoemd. In hun onderwijsactiviteiten doen zij vooral een beroep op de hogere-orde-denkvaardigheden van de leerlingen: hun hersens moeten kunnen kraken. Zij worden daarmee uit hun comfortzone getrokken, komen in een voor hen nieuwe leerkuil terecht waar ze onder deskundige begeleiding van de leerkracht weer uit kunnen klimmen.

Ook goede begeleiding is nodig voor het sociaal-emotionele aspect van peergrouponderwijs. **De betreffende leerlingen ontleenden hun identiteit tot nu toe aan hun 'anders zijn'. Ineens bevinden ze zich nu onder 'gelijken'. Voor sommige kinderen kan dit moeilijk zijn.**

Deeltijds of voltijds

In de praktijk begint het meeste peergrouponderwijs in het PO vanaf groep 4. Leerlingen krijgen een dagdeel of een volledig dag onderwijs in een aparte groep van 'ontwikkelingsgelijken'. De talentbegeleider zorgt daarbij voor een goede overdracht van informatie naar de leerkracht van de reguliere groep. De school creëert hiervoor voldoende ruimte in de jaaragenda. Er bestaan inmiddels in Nederland al meer dan honderd basisscholen die voltijdsonderwijs aanbieden aan cognitief begaafde leerlingen. **Het onderwijs is hier volledig aangepast aan hun behoeften: het accent ligt op het aanleren van strategieën (en het afleren van 'makkelijke' trucjes zonder werkelijk begrip), op executieve vaardigheden (op je beurt kunnen wachten, reguleren van emoties, flexibel kunnen denken) en metacognitieve vaardigheden als reflecteren op je eigen werk en nadenken over je eigen handelen.**

Leerlingen voelen zich meestal goed thuis in het voltijdshoogbegaafdheidsonderwijs. Ze hebben vaak al veel meegemaakt. Ze hebben op hun vorige school vaak een mismatch ervaren, omdat de school niet in hun onderwijsbehoeftes kon voorzien. Zij hebben daarom vaak een extra zorgvraag, waar de school op moet zijn voorbereid. Als er te veel kinderen met een zorgvraag, of een label als ASS of ADHD, op een voltijdshoogbegaafdenschool zitten, kan dit een zware wissel trekken op de dagelijkse lesdag.



Dubbel bijzonder

Leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid en daarnaast een diagnose als ASS of ADHD noemen we ook wel ‘dubbel bijzonder’. Het gaat vaak om kinderen met een zwaar schooltrauma: zij hebben vaak al meerdere slechte ervaringen achter de rug; er is vaak sprake van onderpresteren (vanwege demotivatie) en ze leiden niet zelden aan (zware) depressies. Onderwijs aan deze leerlingen grenst aan wat er geboden kan worden binnen het speciaal onderwijs. **Om te voorkomen dat zij thuis komen te zitten, is het van belang dat ook deze leerlingen een vorm van onderwijs krijgen die aansluit bij hun behoeften, in kleinere groepen, verzorgd door adequaat geschoolde leerkrachten en docenten.**

In het voortgezet onderwijs

Cognitief begaafde leerlingen zonder zorgprofiel kunnen na het primair onderwijs goed terecht op ‘prestatiescholen’, die zich richten op gemotiveerde leerlingen die graag goede cijfers halen. **Zij hebben een breed aanbod aan vakken en zijn vaak tweetalig (TTO).** Ook gymnasia trekken vanwege hun status en specifieke lesprogramma van oudsher veel begaafde leerlingen. Hier is vaak in elke klas wel sprake van een peergroupeffect.

BPS-scholen met Trajecten op Maat

Er zijn ook scholen met een Begaafdheids Profiel (BPS). Deze scholen bieden weliswaar geen voltijdsonderwijs voor cognitief begaafde leerlingen, maar zijn wel in staat ook voor deze leerlingen goed onderwijs te kunnen verzorgen. Zo kunnen groepjes leerlingen onder leiding van een docent of coach afzonderlijke projecten uitvoeren; Traject op Maat (TOM) wordt dit vaak genoemd. **Leerlingen krijgen hier extra uitdaging en bevinden zich een deel van de onderwijstijd onder ‘ontwikkelingsgelijken’.** De BPS-scholen zijn vaak goed toegerust voor meer- en hoogbegaafde leerlingen en hebben vaak ook een goed functionerende zorgafdeling.

Overigens kunnen ook ‘gewone’ scholen zich onderscheiden door een goede praktijk in onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Zij kunnen bijvoorbeeld extra activiteiten aanbieden als een schaaktoernooi, een poetry slam of een techno-leaguewedstrijd. Wellicht dat leerlingen zich dan meer voelen als een vis in het water dan als een *big fish in a little pond*.



2. Perspectief **wetenschap**

Peergroponderwijs als effectieve vorm van aangepast onderwijs voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten

Marjolijn van Weerdenburg

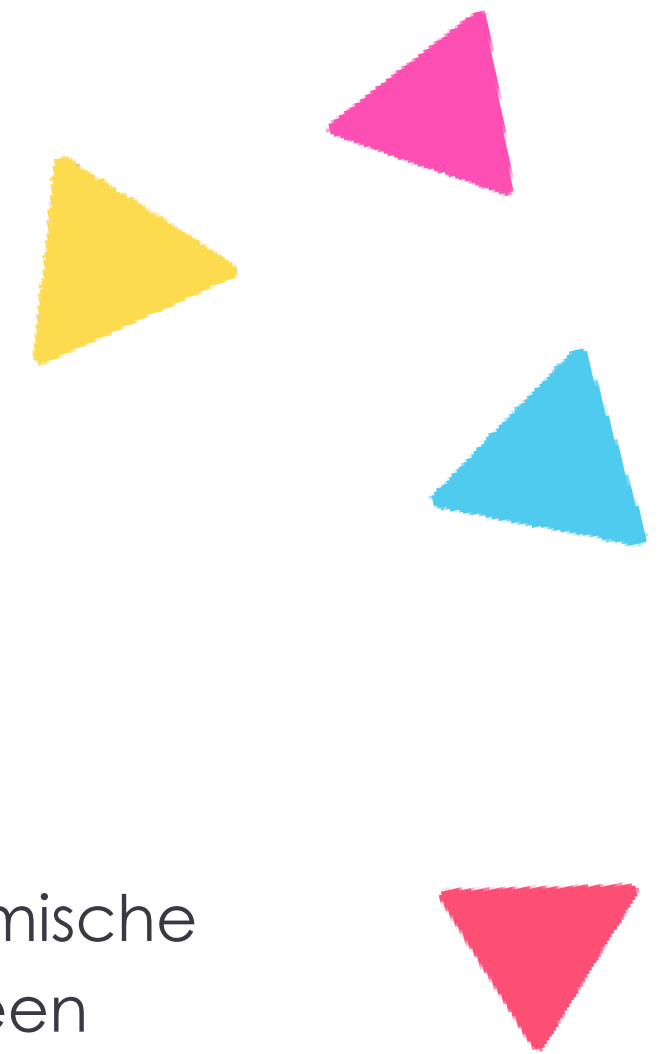
Lianne Hoogeveen

Anouke Bakx

Samenvatting

Passend onderwijs voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten is noodzakelijk om een mismatch te vermijden tussen wat de leerling nodig heeft en wat de onderwijsomgeving biedt. Een dergelijke mismatch kan namelijk leiden tot sociaal-emotionele problemen en soms zelfs schooluitval. **Peergroponderwijs is daarbij een van de mogelijkheden om het onderwijs passend(er) te maken.** Er zijn grofweg drie typen peergroponderwijs, namelijk clustermodellen met heterogene groepen, deeltijdprogramma's buiten de reguliere klas en voltijdprogramma's. Elk van deze drie typen hebben positieve effecten op de schoolprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Wel is er veel empirisch bewijs voor een big-fish-little-pondeffect waarbij het academisch zelfbeeld daalt na een overstap naar peergroponderwijs.

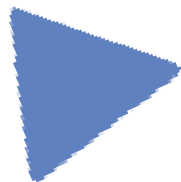
Indien dit effect echter tot gevolg heeft dat het academische zelfbeeld van leerlingen realistischer wordt, hoeft dat geen probleem te zijn. De randvoorwaarden voor succesvolle onderwijsprogramma's voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten zijn complex en hebben onder meer betrekking op formalisering van het peergroponderwijs, facilitering van het onderwijspersoneel, integratie in het totale onderwijsaanbod en monitoring van de voortgang van de leerlingen.





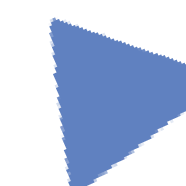
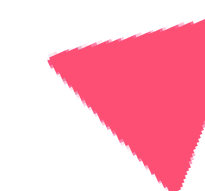
Peergrouponderwijs als effectieve vorm van aangepast onderwijs voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten

Alle leerlingen hebben recht op passend onderwijs. Dit geldt ook voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten waarvoor het reguliere curriculum onvoldoende uitdaging biedt. **Wanneer niet voldoende tegemoetgekomen wordt aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen, ontstaat het risico dat ze zich niet optimaal kunnen ontwikkelen**¹. Er is dan een mismatch tussen wat de leerling nodig heeft en wat de onderwijsomgeving biedt. Dit kan leiden tot verveling, afname van motivatie en welbevinden, onderpresteren, sociale of emotionele problemen en zelfs schooluitval^{2,3,4,5,6}. Vaak zijn er ook maatschappelijke kosten mee gemoeid voor bijvoorbeeld klinisch onderzoek, begeleiding of re-integratietrajecten (in geval van schooluitval)⁵. Passend onderwijs voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten is dus noodzakelijk. Er zijn allerlei manieren op dit te doen. Veel voorkomende manieren zijn compacten, verrijken en versnellen. Daarnaast is het mogelijk om voor deze leerlingen aangepast onderwijs te organiseren waarin zij samenkomen met 'ontwikkelingsgelijken' ofwel 'peers'. Dit zogenaamde peergrouponderwijs is een van de mogelijkheden om passend onderwijs te bieden voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten om daarmee beter in hun onderwijsbehoeften te voorzien.



Deze vorm van passend onderwijs is niet de enige en ook niet altijd de beste manier. Er dient altijd naar de individuele leerling en de omgeving gekeken te worden om de beste match tussen leerling- en omgevingskenmerken te kunnen maken. Peergrouponderwijs kan daar een vorm voor zijn.

Nederland is een voorloper in de wereld als het gaat om onderwijs aan leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten⁷. Al in 2011 gaf ruim 90% van alle scholen aan dat zij leerlingen hadden met kenmerken van (hoog)begaafdheid, een ontwikkelingsvoorsprong hadden of anderszins meer cognitief getalenteerd waren dan andere leerlingen⁸. De schatting was ruim tien jaar geleden dat 40% van alle basisscholen in de eigen groep differentieerde (eventueel in combinatie met een groep overslaan en/of een ander aanbod), dat 32% een plusgroep aanbood en dat 2% een voltijdvoorziening voor (hoog)begaafde leerlingen had⁸. **Gegeven het feit dat de afgelopen jaren meer dan 90% van de samenwerkingsverbanden plannen aan het uitvoeren is ter verbetering van het passend onderwijs aan begaafde leerlingen⁹ zijn deze aantallen zeer waarschijnlijk recent gestegen.**



Typen peergrouponderwijs

Er zijn grofweg drie typen onderwijsaanpassingen in de vorm van peergrouponderwijs¹⁰:

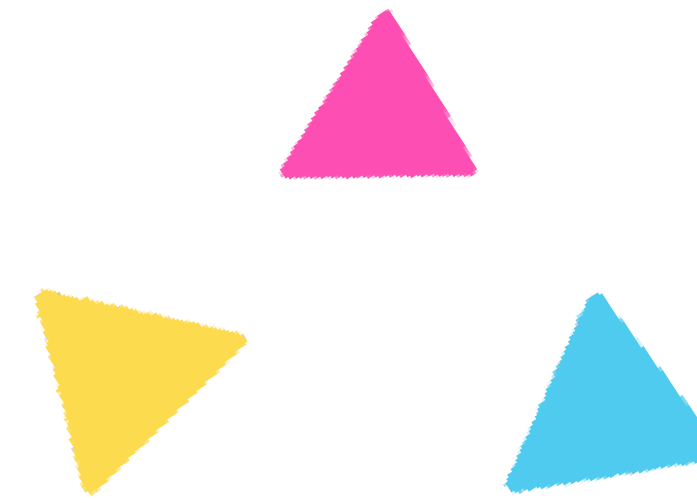
- **Clustermodellen** waarin leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten samen met andere leerlingen in een heterogene groep/klas zitten
- **Deeltijdprogramma's** buiten de reguliere klas waarin leerlingen met hoge capaciteiten gedurende een bepaalde tijd per dag of week samen onderwijs krijgen (in Nederland veelal de verrijkings- en plusklassen)
- **Voltijdprogramma's** waarin leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten uitsluitend onderwijs volgen samen met andere leerlingen die hoge capaciteiten hebben. Elk type peergrouponderwijs is bedoeld om ontwikkelingsgelijken te ontmoeten, de groei in schoolvaardigheden door middel van uitdaging in de zone van naaste ontwikkeling te stimuleren en om psychologisch welzijn te bevorderen.

In Nederland geven scholen in primair en voortgezet onderwijs verschillende invullingen aan peergrouponderwijs. Soms bestaat het aanbod uit uitdagende projecten die de leerlingen mogen uitvoeren en soms is het aanbod gericht op cognitieve, sociaal-emotionele en metacognitieve vaardigheden¹¹. **Wel worden vaak elementen aangetroffen als projectmatig werken, onderzoeksmatig problemen oplossen, samenwerkingsactiviteiten en psycho-educatie** (waarbij de leerlingen meer leren over hoogbegaafdheid, persoonsontwikkeling, verschillende manieren van leren en problemen tijdens leerprocessen)^{12,13}.

Effecten van peergrouponderwijs op de leerlingen

De internationale en nationale wetenschappelijke literatuur laat zien dat de effecten van peergrouponderwijs op de leerlingen veelvuldig zijn onderzocht^{14,15}. Er blijkt daarbij veel diversiteit in de typen en inhoud van peergrouponderwijs en de manier waarop leerlingen hiervoor geselecteerd worden¹⁶. Peergrouponderwijs kan gezien worden als een vorm van differentiatie. Er is immers sprake van aanpassingen aan de inhoud, tempo, niveau en groeperingsvorm van het onderwijs, de onderwijsmaterialen, de gevraagde onderwijsleeractiviteiten en de producten van leerlingen¹⁷.

Gedifferentieerde instructie die aansluit bij hun ontwikkelingspotentieel, is voor alle leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs effectief voor het verbeteren van de schoolprestaties. Deze effecten zijn klein tot middelmatig gebleken^{18,19}.



Leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten hebben vaak al (zeer) goede schoolprestaties (met name in het basisonderwijs) en daarom is het bij onderzoek naar effecten van groeperingsvormen zoals peergrouponderwijs met gedifferentieerde instructie en begeleiding juist belangrijk om ook te kijken naar sociaal-emotionele kenmerken zoals motivatie, welbevinden, houding ten aanzien van leren, verveling en zelfbeeldontwikkeling. **Over het algemeen zijn de resultaten uit empirische studies naar peergrouponderwijs voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten positief^{10,15,16,20,21}.**

Deze effecten worden hieronder besproken per type peergrouponderwijs.

Een kanttekening die gemaakt moet worden bij deze positieve effecten betreft de kans op het zogenaamde big-fish-little-pondeffect^{14,22}. **Dit effect gaat over het zelfbeeld ten aanzien van hun academische prestaties bij leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten.** Dit zelfbeeld blijkt positiever uit te vallen wanneer zij in een heterogene groep zitten dan wanneer zij in een groep zitten met leerlingen die allemaal beschikken over hoge cognitieve vaardigheden¹⁴. Daarom is vaak een daling in dit academische zelfbeeld waargenomen wanneer een leerling start met het volgen van peergrouponderwijs. Dit big-fish-little-pondeffect blijkt op allerlei onderwijsniveaus²³ en in verschillende vakgebieden²⁴ voor te komen en blijkt niet te verschillen per gender²⁴, cultuur of nationaliteit^{25,26}. Uit recent Nederlands onderzoek²⁷ is gebleken dat een positieve relatie met de leraar het big-fish-little-pondeffect kan verminderen, terwijl relaties met de klasgenoten in de peergroup hier geen invloed op hebben. Het minder positief worden van het academisch zelfconcept is niet per definitie nadelig. Dat is het alleen als het minder positieve zelfconcept niet realistisch is. **Als een leerling echter aanvankelijk een niet-realistisch positief zelfconcept had (door bijvoorbeeld te denken altijd de beste te zijn) en dit zelfconcept wordt bijgesteld naar een meer realistisch zelfconcept, dan kan dit als positief beschouwd worden²⁸.**

Effecten type I: clustermodellen

Uit een overzichtsstudie naar effecten binnen clustermodellen waarbij leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten onderwijs volgen in een heterogene groep met andere leerlingen, bleek dat gedifferentieerde instructie niet alleen positieve effecten had op de academische prestaties van de leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten, maar ook op niet-academische kenmerken, zoals hun motivatie voor school en hun houding ten aanzien van leren en goed presteren¹⁵. **Over het algemeen hadden leerlingen een positieve attitude ten aanzien van gedifferentieerde instructie; ze vonden de lessen hierdoor uitdagend, aantrekkelijk, leerzaam en bruikbaar voor binnen en buiten de school¹⁵.** Leraren bleken echter gedifferentieerde instructie niet systematisch en proactief te gebruiken: het blijft veelal bij af en toe kleine wijzigingen aanbrengen in het curriculum voor leerlingen met zeer hoge schoolresultaten¹⁵.



Effecten type II: deeltijd-peergrouponderwijs

Onderzoek naar effecten van deeltijd-peergrouponderwijsprogramma's buiten de reguliere klas richt zich vaak op verrijgings- en plusklassen met verdieping en verbreding van de leerstof gedurende een bepaalde tijd per dag of week. Deze lessen vinden de leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten over het algemeen interessanter, uitdagender en leuker dan de lessen in hun thuisklas^{20,21}.

Uit een internationale overzichtsstudie¹⁶ is gebleken dat **er positieve effecten zijn op zowel de academische prestaties van deze leerlingen als hun sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals zelfbeeld, sociale vaardigheden, vriendschappen, motivatie en eigenwaarde.**

Effecten op academische prestaties hingen af van de leeftijd van de leerlingen: hoe ouder, hoe groter de positieve effecten. De positieve effecten op academische prestaties bleken het grootst bij zomerkampen met ontwikkelingsgelijken. De positieve effecten op sociaal-emotionele aspecten waren het grootste wanneer er een combinatie was van zomerkampen en een dag in de week gedurende het gehele jaar¹⁶. Wanneer leerlingen deelnamen aan een vakspecifieke plusklas, zoals wiskunde, dan steeg het academisch zelfconcept op dat vakgebied¹⁰.

In Nederland zijn de bevindingen uit empirisch onderzoek naar deeltijd-peergrouponderwijs over het algemeen positief^{29,30}.

Leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten blijken zich sociaal meer op hun gemak voelen in een groep met leerlingen met vergelijkbare hoge cognitieve capaciteiten²⁸.

Deelname aan een plusklas kan leiden tot betere prestaties, een verbetering in gedrag en sociale competenties en een toename in inzet (in de plusklas). Zo gaven plusklas-basisschoolleerlingen aan meer positieve en minder negatieve emoties te ervaren in vergelijking met leerlingen van dezelfde scholen die niet deelname aan de plusklas³⁰. Ook kan deelname aan deeltijd-peergrouponderwijs door basisschoolleerlingen positieve effecten hebben op de motivatie en prestaties^{16,29}. Recent onderzoek heeft aangetoond dat **leerkrachten van de plusklas, meer dan leerkrachten van de thuisklas, konden voldoen aan de behoeften van hun plusklasleerlingen ten aanzien van hun autonomiebeleving, het gevoel competent te zijn en een goede relatie met de leerkracht te hebben³¹.** Hoe meer in deze behoefte werd voorzien, hoe hoger de motivatie van de plusklasleerlingen.

Ten slotte is gebleken dat het Nederlandse deeltijd-peergrouponderwijsprogramma 'Day-a-Week-school' met name **positieve effecten had bij een subgroep van kinderen die voor aanvang van het programma ernstige problemen had³².** Hierbij ging het om gedragsproblemen, een laag gevoel van competentie, slaapproblemen, somatische klachten en problemen op het gebied van sociale relaties. Opvallend was dat de vooruitgang na tweeënhalve maanden bij de ouders en leerkrachten op slechts enkele gebieden waarneembaar was, maar dat uit de zelfrapportage van de leerlingen bleek dat ze van mening waren op veel gebieden verbeteringen te ervaren³².

Effecten type III: voltijd-peergrouponderwijs

Voltijd-peergrouponderwijs voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten lijkt een positief effect te hebben op de academische prestaties van de leerlingen met hoge capaciteiten, net zoveel als verrijkingsprogramma's, versnelling en zomerprogramma's^{10,28}. **Op de sociaal-emotionele kenmerken van de leerlingen, waaronder hun zelfbeeld, werden echter zowel positieve als negatieve effecten gevonden van voltijd-peergrouponderwijs.** Zo bleek het niet-academische zelfconcept niet te veranderen na deelname aan voltijd-peergrouponderwijs, maar bleek er wel een daling te zijn in het academische zelfconcept²⁸. Dit heeft onder andere te maken met het hierboven genoemde big-fish-little-pondeffect. Een extra risicofactor hierbij bleek de manier waarop leerlingen in een voltijd-peergrouponderwijsprogramma gelabeld worden. Wanneer ze bijvoorbeeld bestempeld worden als zijnde 'de beste in de regio' dan kunnen deze leerlingen hierdoor onrealistisch hoge eisen aan zichzelf gaan stellen¹⁰. **Dit gegeven én het feit dat ze zich alleen maar konden vergelijken met peers die ongeveer net zo goed waren als zij, was volgens de onderzoekers¹⁰ een verklaring voor het feit dat ze chronische gevoelens van incompetentie ervoeren en hoog scoorden op perfectionisme en eenzaamheid.**

Zoals eerder vermeld hoeft een daling in het academisch zelfbeeld niet per se een probleem te zijn, als dit betekent dat een onrealistisch positief zelfbeeld ('ik ben altijd de beste') verandert naar een meer realistisch zelfbeeld. **Het is echter wel van belang dat leerlingen hierbij begeleid worden, zodat voorkomen wordt dat ze onrealistisch hoge verwachtingen aan zichzelf gaan stellen¹⁰.**



Conclusie en Advies

Leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten vormen geen homogene groep, zelfs niet als ze beschikken over vergelijkbare cognitieve en intellectuele capaciteiten³². Dit betekent dat deze leerlingen grote individuele verschillen laten zien in hun onderwijs- en instructiebehoefte³³. **Onderzoek laat zien dat peergrouponderwijs, zoals verrijkings- en plusklassen, aan leerlingen met hoge capaciteiten de nodige cognitieve uitdaging en sociaal-emotionele omgeving kunnen bieden, waardoor ze zich optimaal kunnen ontwikkelen net als andere leerlingen.**

Samenwerkingsverbanden en scholen in Nederland zijn goed op weg om uiteindelijk ook deze leerlingen een landelijk aanbod van passend onderwijs te bieden⁹. De randvoorwaarden voor succesvolle onderwijsprogramma's voor leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten zijn echter complex en multidimensionaal²⁸. **Met name de volgende vier randwoorden zijn van belang: formalisering van het peergrouponderwijs, facilitering van het onderwijspersoneel, integratie in het totale onderwijsaanbod en monitoring van de voortgang van de leerlingen.**

De eerste randvoorwaarde betreft formalisering van het peergrouponderwijs. Wanneer leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten de kans krijgen om samen te leren in peergrouponderwijs, dan is dit nog niet voldoende om het te kunnen bestempelen als 'passend onderwijs'. Daarvoor is het nodig dat duidelijk afgesproken en vastgelegd is wat de inhoud van het programma is, wat de leerdoelen zijn en hoe het onderwijs geëvalueerd wordt.

Zoals blijkt uit recent Nederlands onderzoek⁹ hebben nog niet alle scholen zaken zoals doelstellingen en evaluatie van peergrouponderwijs vastgelegd in beleid, maar worden er wel stappen voor ondernomen.

Een tweede randvoorwaarde betreft facilitering van het onderwijspersoneel. Het blijft een moeilijke taak voor leraren om passend onderwijs te bieden in het reguliere onderwijs in Nederlandse scholen³⁴. Daarom is het noodzakelijk dat er in het primair en voortgezet onderwijs leraren zijn die gespecialiseerd zijn in leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten en dat zij beschikken over voldoende tijd en middelen. Ondersteuning vanuit de schoolleiding is daarbij een belangrijke voorwaarde. Een derde randvoorwaarde betreft integratie in totale onderwijsaanbod. Als er namelijk sprake is van deeltijd-peergrouponderwijs, dan is het van belang dat dit type onderwijsaanbod geïntegreerd is in het totale onderwijsaanbod. Dit betekent dat er overleg is tussen de leraar van de reguliere groep en de leraar van de plusgroep en dat beide onderwijsprogramma's op elkaar afgestemd zijn. Dit kan voorkomen dat leerlingen die in een plusklas onderwijs volgen minder gemotiveerd raken in hun reguliere groep³¹.

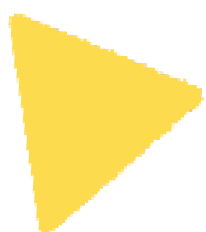
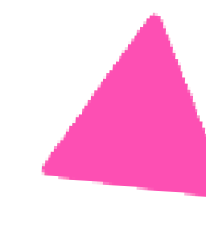
Een laatste randvoorwaarde betreft monitoring van de voortgang. Wanneer een school namelijk gekozen heeft voor het organiseren van peergrouponderwijs, is er geen one-size-fits-all-oplossing. Het is van belang dat onderwijsmedewerkers oog blijven houden voor de grote variatie in de groep leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten. Deze groep is verre van homogeen. **Dit betekent dat er nog steeds gekeken moet worden naar individuele behoeften van leerlingen, ook als er een speciale onderwijsvoorziening voor hen is georganiseerd.** Deze behoeften kunnen bovendien in de loop van tijd veranderen. Een leerling die op een bepaald moment het meest profiteert van peergrouponderwijs kan op een ander moment meer behoefte hebben aan een versnelling. Regelmatige evaluatie, waarbij de leerling zelf en ouders worden betrokken, kan dit duidelijk maken. Peergrouponderwijs is dan ook niet de beste of enige oplossing. Het vormt slecht een deel van het totaalplan om het onderwijs passend te maken voor elke leerling met hoge cognitieve capaciteiten. **Ook andere aanpassingen moeten steeds in overweging worden genomen, zoals versnelling en het noodzakelijke compacten en verrijken in de reguliere groep of klas. Voortdurend monitoren en regelmatige evaluatie moeten duidelijk maken of de gekozen aanpassing nog steeds passend is voor de betreffende leerling.**



Referenties

1. Miller, R., & Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 594–627.
2. Bluemink, C., Jenniskens, T., Van Langen, A., Leest, B., & Wolbers, M. (2022). Onderpresteren in het Nederlandse basisonderwijs anno 2021. KBA.
3. Houkema, D., Janssen, Y. & Steenbergen-Penterman, N. (2018). Passend onderwijs voor begaafde leerlingen binnen samenwerkingsverbanden Rapportage van een inventariserend onderzoek. Enschede: SLO.
4. Koenderink T., en Dijk, A. van (2015). Hoge kansen, lage cijfers. Begeleiding van hoogbegaafde uitvallers en thuiszitters in de toekomst. Feniks Talent.
5. Van Weerdenburg, M., Emans, B., Kabki, M., & Poelman, M. (2019). De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL): Met vallen en opstaan. Een retrospectief verkennend onderzoek. <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/publicatie/4592-de-uitstroom-van-het-centrum-voor-creatief-leren>
6. White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>
7. Hoogeveen, L. (2015). Academic acceleration in Europe: A comparison of accelerative opportunities and activities. In S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, & A. Lupkowski-Shoplik (Eds.), *A Nation Empowered. Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students.* (pp. 209–224). Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa. https://files.nwesd.org/website/Teaching_Learning/HiCap/2015-16_meetings/NationEmpowered_Vol2.pdf
8. Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het primair onderwijs. GION/Rijksuniversiteit Groningen.
9. Krijnen, E., 't Gilde, J., Ledoux, G., Schoevers, E., Vergeer, J., & van Weerdenburg, M. (2021). Inventarisatie van onderwijsactiviteiten ter verbetering van het passend aanbod voor (hoog) begaafde leerlingen. Rapportage van de eerste deelstudie in het project Impact of Activities in Gifted Education (IMAGE). Rapport 1075, projectnummer 20842. Kohnstamm Instituut.
10. Cash, T. N., & Lin, T. J. (2022). Psychological well-being of intellectually and academically gifted students in self-contained and pull-out gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 188–207. <https://doi.org/10.1177/00169862211032987>
11. Veltkamp, C., de Vrije, G., & de With, T. (2011). Evaluatie plusklassen. CPS.
12. Broekhuizen, M., Lijbers, K., & Slot, E. (2021). Een onderzoek naar het onderwijsaanbod voor begaafde leerlingen in de gemeente Utrecht en Stichtse Vecht. Universiteit Utrecht.
13. Renzulli, J. S., & Reis Renzulli, S. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2–3), 140–156. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
14. Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Craven, R. (2004). The big-fish–little-pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, 55(4), 269–271. <https://doi.org/10.1037/0003>
15. Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms. A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

16. Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
17. Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
18. Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., Boer, H. d., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
19. Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
20. Yang, Y., Gentry, M., & Choi, Y. O. (2012). Gifted students' perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 270–287. <https://doi.org/10.1177/1932202X12451021>
21. Fiddymment, G. E. (2014). Implementing enrichment clusters in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287–296. <https://doi.org/10.1177/0016986214547635>
22. Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 337–349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.337>
23. Craven, R. G., Marsh, H. W., & Print, M. (2000). Gifted, streamed and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*, 44(1), 51–75. <https://doi.org/10.1177/000494410004400106>
24. Loyalka, P., Zakharov, A., & Kuzmina, Y. (2018). Catching the big fish in the little pond effect: Evidence from 33 countries and regions. *Comparative Education Review*, 62(4), 542–564. <https://doi.org/10.1086/699672>
23. Craven, R. G., Marsh, H. W., & Print, M. (2000). Gifted, streamed and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*, 44(1), 51–75. <https://doi.org/10.1177/000494410004400106>
24. Loyalka, P., Zakharov, A., & Kuzmina, Y. (2018). Catching the big fish in the little pond effect: Evidence from 33 countries and regions. *Comparative Education Review*, 62(4), 542–564. <https://doi.org/10.1086/699672>
25. Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>
26. Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 403–419. <https://doi.org/10.1037/A0013838>

- 
- 
27. Schwabe, F., Korthals, R., & Schils, T. (2019). Positive social relationships with peers and teachers as moderators of the Big-Fish-Little-Pond Effect. *Learning and Individual Differences*, 70, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.006>
28. Hoogeveen, L. (2008). Social emotional consequences of accelerating gifted students. Dissertatie. Radboud Universiteit.
29. Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378–397. <https://doi.org/10.1177/0162353214552565>
30. Hornstra, L., van der Veen, I., & Peetsma, T. (2017). Effects of full-time and part-time high-ability programs on developments in students' achievement emotions. *High Ability Studies*, 28(2), 199–224. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1332575>
31. Hornstra, L., van Weerdenburg, M., van den Brand, M., Hoogeveen, L., & Bakx, A. (2022). High-ability students' need satisfaction and motivation in pull-out and regular classes: A quantitative and qualitative comparison between settings. *Roeper Review*, 44(3), 157–172. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071367>
32. Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program Day a Week School for gifted children: Effects on social-emotional and academic functioning. *Child and Youth Care Forum*, 43(3), 287–314. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5>
32. Pereira Da Costa, M., & Lubart, T. I. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. *Anales de Psicología*, 32(3), 662. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259421>
33. Vogelaar, B., & Hoogeveen, L. (2020). Hoogbegaafdheid meten... Waarom zou je? *Kind en adolescent*, 41(1), 172-177.
34. Bakx, A. (2019). Begaafde leerling zoekt leerkracht. Oratie.

3. Perspectief beleid

Bas Warner

Hanna ten Harmsen van den Beek

Peergrouponderwijs is een verzamelnaam voor alle interventies en vormen van onderwijs waarin gelijkgestemde leerlingen bij elkaar worden gezet om samen te leren en ontwikkelen. **Dit artikel gaat in op beleidsaspecten van peergrouponderwijs.**

Achtereenvolgens komen de afbakening van het begrip, de bestaande praktijkvormen en de voor- en nadelen van peergrouponderwijs in de praktijk aan bod. Daarna wordt de relevante wet- en regelgeving genoemd en de verschillen daarin tussen primair en voortgezet onderwijs. Het artikel eindigt met de belangrijkste elementen die een rol spelen bij het maken van lokaal/regionaal beleid.

Wat is peergrouponderwijs?

Met peergrouponderwijs wordt bedoeld op alle constructies waarin voor begaafde leerlingen een separate onderwijsomgeving wordt gecreëerd waaraan zij een deel van hun onderwijstijd deelnemen. Dit kan binnen of buiten de reguliere groep worden georganiseerd. **De gedachte achter peergrouponderwijs is dat het bij elkaar plaatsen van leerlingen met gelijke capaciteiten en behoeften resulteert in een homogene groep leerlingen in termen van niveau en in termen van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.** Dit voorkomt dat leerlingen gaan onderpresteren als gevolg van te weinig uitdaging in de reguliere groep en biedt daarnaast de mogelijkheid om specifieke kennis en vaardigheden (passend bij het niveau van de groep of noodzakelijk voor het welbevinden van een specifiek type leerling) te ontwikkelen.

In de praktijk

In de schoolpraktijk krijgt peergrouponderwijs doorgaans een van de volgende vormen:

- **Binnen de reguliere groep.** Het gaat hier om differentiatie binnen de groep die verder gaat dan reguliere convergente differentiatie¹ of 'werken op drie niveaus'. In die vorm van differentiëren wordt met de hele groep naar hetzelfde einddoel toegewerkt. **Peergrouponderwijs binnen de reguliere groep gaat juist uit van divergente differentiatie²**, waarbij verschillende groepen leerlingen naar verschillende einddoelen toewerken.
- **Deeltijd buiten de reguliere groep.** In deze vorm treffen gelijkgestemde leerlingen elkaar één of meerdere dagdelen per week in groepsverband buiten de eigen (reguliere) groep. In de plusklas gaan zij aan de slag met specifieke stof, opdrachten of vaardigheden. **Vaak is een plusklas schoolgebonden en wordt er groepsdoorbroken gewerkt.** Soms zijn plusklassen ook bovenschools georganiseerd, bijvoorbeeld door een schoolbestuur voor meerdere van haar scholen, of op het niveau van een dorp of wijk.
- **Voltijd.** In deze vorm volgen leerlingen hun volledige schoolweek in een specifiek voor hun doelgroep ingerichte onderwijsvoorziening. Dit kan tijdelijk zijn – met uitzicht op terugkeer naar de reguliere groep – of voor de gehele schoolloopbaan. Voltijdsvoorzieningen verschillen sterk in focus. **Sommige voorzieningen zijn voornamelijk gericht op de (cognitieve) begaafdheid als reden voor een separate voorziening (bijvoorbeeld de Leonardo-scholen). Andere voorzieningen leggen juist de focus op sociaal-emotionele problematiek** die voortkomt uit, versterkt wordt door of gepaard gaat met meer- en hoogbegaafdheid.

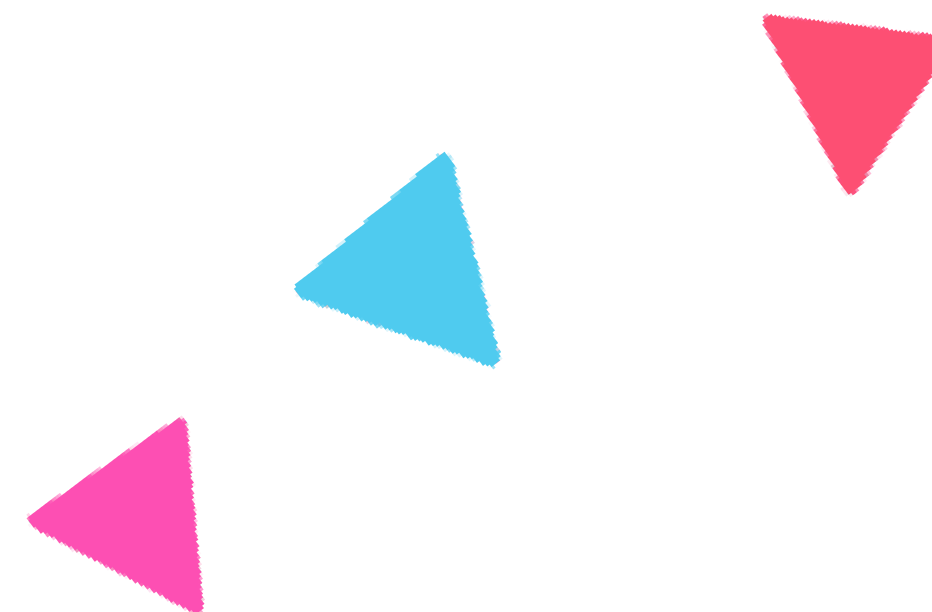


Peergrouponderwijs in relatie tot inclusiever onderwijs

Overwegingen rond peergrouponderwijs kunnen niet los worden gezien van de bredere discussie rond inclusiever onderwijs. In de laatste jaren is het steeds evidentier geworden dat inclusiever onderwijs voor kinderen van groot belang is. De onderbouwing en de bewijzen daarvoor komen vanuit meerdere vakgebieden, waaronder de sociale psychologie (acceptatie van diversiteit), de economie (tegengaan van ongelijkheid) en de ethiek (wegnemen van barrières voor kinderen met een beperking). **Het is dus zinvol om een goede afweging te maken tussen de behoefte aan 'gescheiden' peergrouponderwijs aan de ene kant, en de beweging naar meer inclusie aan de andere kant.** Ongeacht het soort interventie is het belangrijk dat kinderen, ook begaafde, diversiteit in een groep leren kennen en vanzelfsprekend gaan vinden, dat zij leren dat 'talent' een meervoudige definitie heeft (talent is niet per definitie cognitief) en dat een groep/school een gemeenschap is waar je elkaar helpt, gebruikmakend van ieders talenten.

Bovendien is het aanbod dat vaak binnen peergrouponderwijs wordt vormgegeven, zoals vakoverstijgend verbanden leggen, werken aan metacognitieve vaardigheden en executieve functies, filosoferen of projectmatig werken ook geschikt voor minder (cognitief) begaafde leerlingen. Daarnaast kan de aanwezigheid van begaafde leerlingen bevorderlijk zijn voor de cognitieve ontwikkeling van de rest van de leerlingen. Zij trekken zich namelijk op aan de hogere intelligentie van de begaafde leerlingen.

Ook deze overwegingen zijn zinvol om mee te nemen in de afwegingen rondom de inrichting van het peergrouponderwijs.



Wat is de regelgeving op dit thema?

Regelgeving inhoudelijk

Op het gebied van peergrouponderwijs/plusklassen bestaan – net als op het gebied van (hoog)begaafdheid in het algemeen – geen wettelijke of beleidsvoorschriften. In principe valt onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen onder het basisaanbod dat van iedere school mag worden verwacht. Met basisaanbod bedoelen we: datgene wat verplicht is vanuit het inspectiekader. Door goed te differentiëren moeten scholen aan verschillende groepen leerlingen binnen één groep onderwijs kunnen bieden.

Voor leerlingen die met het basisaanbod van de school onvoldoende tot ontwikkeling komen, is extra ondersteuning beschikbaar. Scholen en hun besturen bepalen zelf welke programma's, interventies en begeleiding zij inzetten om de basis- en extra ondersteuning vorm te geven. Dit beschrijven zij, vaak ook specifiek voor (hoog)begaafde leerlingen, in hun schoolplan. **Leerlingen deel laten nemen aan onderwijs in een peergroupsetting is één mogelijke interventie in dat kader en valt doorgaans onder basis- of extra ondersteuning.** Hoe basis- en extra ondersteuning zijn georganiseerd en wat hieronder valt verschilt per school of regio, maar de coördinatie ervan ligt altijd in handen van het samenwerkingsverband passend onderwijs (zowel voor primair als voor voortgezet onderwijs).



Regelgeving formeel (onderwijstijd en verantwoordelijkheid)

Ondanks dat er nauwelijks wetgeving is op het gebied van de onderwijskundige en pedagogische inhoud van voorzieningen, is er wel een aantal formele zaken rondom onderwijstijd waarmee bij het organiseren van een peergroupvoorziening rekening moet worden gehouden.

Onderschrijding

Veel peergroupvoorzieningen worden georganiseerd tijdens reguliere schooltijden. In principe heeft de school de vrijheid om het onderwijs zodanig op de individuele leerling(en) af te stemmen dat zij zich optimaal ontwikkelen, óók als dat betekent dat zij niet volledig meedoen met het programma van de reguliere groep. Daarbij geldt als richtlijn dat alles wat onder verantwoordelijkheid van de (eigen, reguliere) school gebeurt kan worden aangemerkt als onderwijstijd. Met behulp van de [variawet](#) kan eventuele onderschrijding van die verplichte minimale onderwijstijd worden verantwoord aan de Inspectie van het Onderwijs.

Bevoegdheid

Andersom geldt ook dat niet iedereen zomaar onderwijs mag bieden aan leerlingen. De school kan in het kader van een peergroupprogramma echter best activiteiten aanbieden die niet (kunnen) worden georganiseerd door een bevoegd leerkracht. Ongeacht de inhoud van de activiteit geldt dat deze in principe wel onder toezicht (en verantwoordelijkheid) van een bevoegd leerkracht moet plaatsvinden. De wet schrijft overigens niet voor dat deze bevoegde leerkracht ook daadwerkelijk continu fysiek aanwezig moet zijn. Scholen (besturen) zijn vrij hierin eigen keuzes te maken, zolang deze gebaseerd zijn op een heldere afweging vooraf en daarmee achteraf goed te verantwoorden zijn³.

Aansprakelijkheid

Scholen zijn niet alleen onderwijskundig verantwoordelijk, maar ook juridisch aansprakelijk. Hiervoor geldt de richtlijn dat alles wat binnen onderwijstijd plaatsvindt onder de verantwoordelijkheid van de reguliere school valt (en dus ook de verzekering van de reguliere school). Zeker als peergroupvoorzieningen op andere locaties dan de school, of buiten reguliere schooltijd worden georganiseerd is het dus van belang goede afspraken te maken over wie aansprakelijk (en verzekerd) is. Zie voor uitgebreidere toelichting de paragraaf 'Risico's in beeld en adequaat afgedekt' verderop in dit artikel.

Wat zijn belangrijke elementen om rekening mee te houden bij het opstellen van beleid?

Wie zijn de peers? Zorg voor duidelijke focus en doelgroep

De definitie 'onderwijs aan gelijkgestemde leerlingen' raakt onbewust direct ook aan de grootste achilleshiel van peer-grouponderwijs. Want: **wat is precies gelijkgestemd?** Welke factoren maken dat de leerlingen die aan peer-grouponderwijs deelnemen daadwerkelijk elkaars peers zijn? Het omvangrijke aanbod aan plusmethoden, plusklassen, tussenvoorzieningen en voltijdsvoorzieningen overziend, bestaat hier een grote diversiteit in.

Zorg dus dat het voor iedereen duidelijk is wat de interventie beoogt en voor welke groep leerlingen met welke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften deze geschikt is. Daarbij kan gebruik worden gemaakt van een signaleringsinstrument waarmee de doelgroep in beeld gebracht en geselecteerd kan worden.

Een aanvullende reden om genuanceerd en helder te zijn in de beschrijving van doel, organisatie en programma van de peer-groepvoorziening is het risico op misvattingen over de bedoeling. Zeker in combinatie met het regelmatige gebruik van de toevoeging 'plus' bij de naamgeving van peer-groepvoorzieningen, bestaat het risico dat de associatie wordt opgeroepen van meer of beter. Dat geeft een significant andere connotatie. **Een peer-groepvoorziening die is bedoeld als noodzakelijke tegemoetkoming in de ondersteuningsbehoefte van een specifieke groep leerlingen loopt daarmee het risico vooral als een prestigevoorziening te worden gezien.**

Werken met een signalerings- en toelatingsprotocol en 'stepped care'

De keuze voor deelname aan peer-grouponderwijs als interventie moet weloverwogen gebeuren.

Het is daarom zinvol om op school te werken met een protocol waarin stapsgewijs beschreven staat hoe je kan komen tot een weloverwogen beslissing. Zo'n protocol voorkomt ook willekeur in welke leerling wel en welke niet wordt toegelaten. Het zorgt dat voor iedereen duidelijk is op welke wijze bepaald wordt of een leerling wel of niet aan de vooraf geformuleerde criteria voor deelname voldoet en hoe je dat eventueel toetst. Het is daarbij verstandig uit te gaan van het zogenaamde stepped-careprincipe: kies altijd voor de interventie die zorgt dat de leerling de noodzakelijke ondersteuning (uitdaging, begeleiding, peercontact) ontvangt maar die tegelijk het minst ingrijpend/disruptief is voor de reguliere groep als geheel.

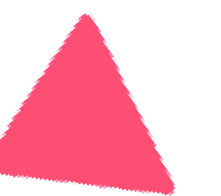


Onderdelen van een protocol zijn tenminste:

- Het juiste gebruik van een signaleringshulp en de manier waarop uitkomsten worden besproken;
- Voorschriften voor het in kaart brengen van de huidige en verwachte ontwikkeling van de leerling, zowel op cognitief vlak als op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling;
- Inzicht in de interventies die reeds ingezet zijn (en onvoldoende baat hebben gehad), waaronder strategieën voor compacten en verrijken;
- Inventarisatie van eventuele noodzakelijke aanvullende (extra) ondersteuning;
- Beschrijving van betrokkenen: wie wordt betrokken bij welk onderdeel van de afweging, op welk moment worden zij betrokken, welke rol hebben zij in het afwegingsproces?
- Procesbeschrijving: welke stappen worden achtereenvolgens gezet vanaf het moment dat deelname aan de peergroupinterventie als mogelijkheid wordt geopperd tot het moment dat de keuze voor al of niet toelaten wordt gemaakt?
- Beschrijving van toelatingscriteria;
- De manier waarop en de momenten waarop geëvalueerd gaat worden.

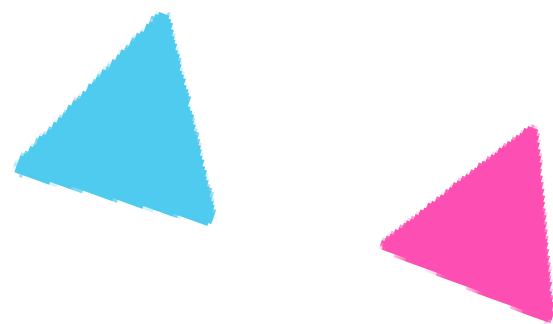
Ouders en school op één lijn

Voorafgaand aan de beslissing om een kind te laten deelnemen aan een peergroupinterventie of -voorziening is het belangrijk om alle partijen die betrokken zijn bij de leerling ook actief te betrekken bij deze beslissing. Dat geldt tenminste voor de leerling zelf, de ouders, de huidige en toekomstige leraren/docenten, de intern begeleider of ondersteuningscoördinator, de mentor (voortgezet onderwijs) en eventuele externe hulpverleners die bij het kind betrokken zijn. Zeker de samenwerking tussen school en ouders is cruciaal: ouders kennen hun kind immers het best in de thuissituatie. Het samen optrekken van school en ouders is ook belangrijk als de leerling eenmaal deelneemt aan het peergrouponderwijs (of maatwerk in het voortgezet onderwijs). **School en ouders moeten als team blijven opereren en het is belangrijk dat er sprake is van continue communicatie over de mate waarin de interventie leidt tot de verwachte ontwikkeling.** Spreek met elkaar van tevoren ook af met behulp van welke factoren in beeld wordt gebracht of deze ontwikkeling daadwerkelijk plaatsvindt. Als de doelgroep goed gedefinieerd is, zal er in de praktijk waarschijnlijk sprake zijn van een grote gemene deler wat betreft deze factoren, maar op detailniveau kan het van leerling tot leerling verschillen.



Risico's in beeld en adequaat afgedekt

Zolang peergrouponderwijs wordt georganiseerd binnen de 'eigen' reguliere school of als voltijdsvoorziening ligt de verantwoordelijkheid rond aansprakelijkheden primair binnen de dekkingen van het uitvoerend bevoegd gezag⁴. Als het onderwijs echter buiten de eigen organisatie wordt georganiseerd en er externe partijen worden ingeschakeld, ontstaat de vraag hoe de externe partij is verzekerd rond aansprakelijkheid (en overige dekkingen). De noodzaak om dit na te gaan hangt vooral samen met de aard van de te ondernemen activiteiten. In de (onderwijs)aansprakelijkheidsverzekeringen is een van de premiegrondslagen de omschrijving van activiteiten. Socrates lezen in een klaslokaal brengt immers andere risico's met zich mee dan wandklimmen. Het verschilt per verzekering of 'risicovolle activiteiten' meeverzekerd zijn. Als sprake is van risicovolle activiteiten (wandklimmen, raften, survival) is het aan te raden om te controleren of de bedrijfsaansprakelijkheid van de uitvoerder wel voldoende dekking biedt.



Naast aansprakelijkheid geldt rond verzekeringen nog een tweetal andere belangrijke zaken:

- **Beroepsaansprakelijkheid:** aansprakelijkheid kent binnen het onderwijs diverse dekkingen, in de onderwijsspecifieke polissen is in de bedrijfsaansprakelijkheid vaak ook een sub-limiet voor beroepsaansprakelijkheid opgenomen. **Deze dekking gaat over de kwaliteit van het onderwijs in relatie tot de toezeggingen die partijen hierover gedaan hebben cq. de verwachtingen die partijen hiervan hebben.** De ervaring leert dat rond peergrouponderwijs regelmatig situaties spelen waarbij deze niet (goed) op elkaar afgestemd zijn, wat kan leiden tot claims over het 'niet leveren' van de veronderstelde kwaliteit.
- **Individuele verzekering ouders:** naast het op orde hebben van de eigen verzekeringen is het aan te raden om als school bij inschrijving van een leerling te controleren of vast te leggen dat een leerling individueel (via de ouders) verzekerd is voor ziektekosten én aansprakelijkheid. Dit is belangrijk voor situaties waarin het bevoegd gezag naar eer en geweten alles gedaan heeft om schade te voorkomen, maar een leerling toch schade toebrengt aan een derde. In de afgelopen jaren zijn regelmatig situaties voorgekomen waarbij dit aan de orde was maar de ouders van een leerling niet (adequaat) verzekerd bleken. Dit komt bijvoorbeeld vaak voor bij nieuwkomers of gezinnen in slechte economische omstandigheden. In uitzonderlijke gevallen valt dit onder een zgn. 'pupillenclausule' maar de meeste onderwijsverzekeraars kennen zo'n clausule niet.

Is er verschil tussen primair en voortgezet onderwijs?

In essentie spelen rond peergrouponderwijs dezelfde vragen een rol in het primair als in het voortgezet onderwijs. De hoofdlijnen zijn, zoals eerder beschreven:

- Wat is precies de bindende factor tussen de ‘peers’ die samengebracht worden?
- Is het noodzakelijk om de doelgroepleerlingen daadwerkelijk fysiek te scheiden van hun reguliere groep of kan differentiatie ook binnen de kaders van die reguliere groep plaatsvinden?
- Welke meerwaarde gaat het gescheiden ontwikkelen de doelgroepleerlingen opleveren en weegt dit op tegen de afgenomen mogelijkheid van leerlingen in de reguliere groep om zich aan deze (doorgaans sterke) leerlingen op te trekken?
- Is de doelgroep voor een interventie/voorziening helder omschreven en zijn er duidelijke criteria opgesteld voor deelname?
- Is de omgeving gericht op positief ondersteunen van de interventie?

Het grootste verschil tussen primair en voortgezet onderwijs is uiteraard dat er in de overgang al een nadrukkelijke niveaudifferentiatie heeft plaatsgevonden. Leerlingen zijn uitgestroomd naar verschillende typen voortgezet onderwijs, op basis van hun (cognitieve) niveau. Dat maakt dat de meeste vragen rondom peergrouponderwijs zich momenteel nog vooral af lijken te spelen op het VWO. Op veel scholen zijn voor VWO-leerlingen verbredingsprogramma's of aanvullende curricula (Camebridge English, Model United Nations, Wiskunde-D, etc.) beschikbaar.

In de andere typen voortgezet onderwijs is doorstroom naar een hoger niveau voortgezet onderwijs de logische eerste stap voor een leerling die significant beter scoort dan klasgenoten. Met het recent toegenomen oog voor maatwerk in het voortgezet onderwijs lijken de opties voor niet-VWO-leerlingen toe te nemen. **Zo wordt het bijvoorbeeld op steeds meer scholen mogelijk om een of enkele vakken op een hoger niveau te volgen en af te sluiten, profielen te combineren en/of aanvullende vakken buiten het reguliere curriculum te volgen.** Zie de [maatwerktabel](#) van de VO-raad voor meer informatie.

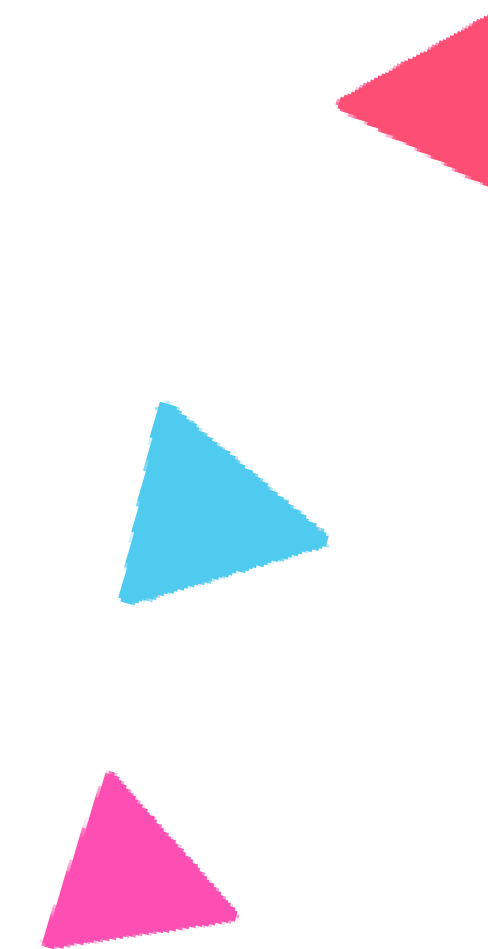
Een laatste verschil is dat voor het voortgezet onderwijs nog nauwkeuriger dan voor het primair onderwijs is omschreven wat precies onder onderwijstijd valt. De kaders hiervoor zijn vastgelegd in de Wet Modernisering Onderwijstijd VO (2015). Deze kaders bieden ruimte om op schoolniveau eigen keuzes te maken over de inrichting, vormgeving en planning van het onderwijs. Er is dus geen sprake van een uitputtende lijst van al dan niet wenselijke invullingen van de onderwijstijd, maar meer van procesmatige kaders. **Een onderwijsactiviteit moet aan drie voorwaarden voldoen om als onderwijstijd in de zin van de wet te kunnen worden gezien⁵:**

- de activiteit is bewust gepland en verzorgd onder verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag;
- de activiteit is uitgevoerd onder de pedagogisch-didactische verantwoordelijkheid van een leraar of een ander die hier op grond van de wet mee belast mag worden;
- de medezeggenschapsraad moet er vooraf mee hebben ingestemd.



Literatuur en aanvullende informatie

1. Convergente differentiatie heeft het leerstofjaarklassensysteem als uitgangspunt. Dat is erop gericht om een vastgestelde hoeveelheid leerstof in een vastgesteld aantal jaren bij de leerlingen aan te leren.
2. Divergente differentiatie is een differentiatievorm waarbij de leerlingen op hun niveau worden aangesproken qua instructie en verwerking en waardoor er dus steeds grotere niveauverschillen ontstaan.
3. Zie voor een toelichting de brochure 'Onderwijstijd, regels en ruimte op een rij (primair onderwijs)' via [deze](#) link
4. Overigens is het goed dit wel te controleren, aangezien niet ieder bestuur hiervoor actueel gedekt
5. Voor meer informatie zie de gespreksnotitie '[Wat telt mee als onderwijstijd](#)' of dit [Kamerstuk](#) over onderwijstijd waarin meer nuance wordt aangebracht.



4. Peergrouponderwijs voor de begaafde leerling in de praktijk (primair onderwijs)

Annelies de Bruin

Een groeiend aantal scholen is in de afgelopen jaren gestart met peergrouponderwijs als onderwijsaanpassing voor hun begaafde leerlingen. Lang is daarvoor de term 'plusklas' gebruikt, maar deze benaming is aan het verdwijnen. **Liever spreken we over 'verrijkingsklas'. Dit voorkomt de suggestie dat 'plusleerlingen' beter zouden zijn dan andere leerlingen. De term 'verrijken' benadrukt dat het aanbod anders is, rijker, meer uitdagender.** Het is een aanbod waarvoor leerlingen meer moeite moeten doen. De meeste scholen richten zich met een 'verrijkingsklas' op een uitdagend aanbod voor hun begaafde leerlingen.

De peergroup komt op de meeste scholen een dagdeel bij elkaar en kan al worden aangeboden vanaf groep 1¹, maar wordt meestal aangeboden vanaf groep 4. Leerlingen zitten vaak gedurende de gehele basisschooltijd in de verrijkingsklas voor het specifieke verdiepende aanbod.

De verrijkingsklas op schoolniveau

De verrijkingsklas wordt geleid door een leerkracht met kennis over begaafdheid (de talentbegeleider of HB-specialist). In de peergroup ligt de nadruk op de cognitieve uitdaging in de vorm van (thematische) projecten die een appel doen op een dieper denkvermogen. De opdracht zet aan tot analytisch, evaluerend en creatief denken. Dit worden ook wel de hogere-orde-denkvaardigheden genoemd (taxonomie van Bloom²). Het gaat erom dat de leerlingen niet met een pasklaar antwoord kunnen komen, maar hun hersenen daadwerkelijk zullen moeten activeren. Vaak zijn zij dit niet gewend, omdat in de klas vooral de nadruk ligt op het reproduceren van voor hen al aanwezige kennis. **Leerlingen worden gestimuleerd om uit hun comfortzone te komen en in de figuurlijke leerkuil³ te stappen om er vervolgens (begeleid) uit te klimmen.** Dit vraagt om procesbegeleiding door de talentbegeleider of HB-specialist. Het aanleren van vaardigheden als plannen, doorzetten, om hulp vragen, oplossingsgericht denken en samenwerken staat centraal⁴.



Interactie met de omgeving

De begaafde leerling ervaart niet zelden een mismatch met zijn omgeving. In een peergroup komt de leerling in contact met medeleerlingen, die net als zij zich geregeld vastbijten in specifieke onderwerpen, anders denken en andere vragen stellen. Dit wordt niet altijd als prettig ervaren. In de eigen klas zijn de begaafde leerlingen vaak de enigen die vrijwel alles weten. **Dat zij hier een groot deel van hun identiteit aan ontnemen, wordt binnen een peergroupsetting onderuit gehaald. Toch is dit noodzakelijk voor een goede ontwikkeling van de leerling op sociaal, emotioneel en cognitief gebied.** Weten wie je bent leer je immers door je te spiegelen in interactie met je omgeving⁵.

Om ervoor te zorgen dat de leerling ook de vertaalslag maakt naar de reguliere klassensituatie is een goede afstemming tussen talentbegeleider en groepsleerkracht nodig. In de jaaragenda wordt hiervoor specifiek tijd ingeruimd. De talentbegeleider is de schakel voor het hoogbegaafdenbeleid op de school. Het aanbod dat in de plusklas aan verrijking op cognitief vlak wordt aangeboden, dient een vervolg te krijgen in de reguliere klas.

De verrijkingsklas (of plusklas) op bovenschools-niveau

Initiatieven buiten de schoolsetting worden vanuit sommige samenwerkingsverbanden of schoolbesturen gefaciliteerd voor een dag in de week. Vaak verloopt de aanmeldingsprocedure via het samenwerkingsverband of een hoogbegaafdheidsspecialist die is verbonden aan schoolbesturen in die regio.

Een mooi initiatief voor begaafde kinderen die onvoldoende aan hun trekken komen binnen het reguliere onderwijs is de Day a Week School. **Op deze school krijgen de kinderen een dagprogramma waarin ze worden uitgedaagd in verschillende facetten van leren, reflecteren en samenwerken.** Hierbij wordt gebruikt gemaakt van modellen als de taxonomie van Bloom, waarbij verschillende denkordes aan de orde komen en het TASC-model, waarmee kinderen zelfstandig complexere opdrachten kunnen uitvoeren. Daarnaast wordt er meer vanuit thema's en projectmatig gewerkt dan op de meeste reguliere scholen gebeurt. Hierbij kunnen de kinderen ook op grote schaal hun tomeloze energie en creativiteit kwijt. Door deze aangepaste leer- en werkomgeving komen veel begaafde kinderen tot bloei en tot hoge prestaties.

De voltijds HB-voorziening⁶

In Nederland bestaan er inmiddels meer dan honderd scholen die voltijdsonderwijs bieden aan begaafde leerlingen in de basisschoolleeftijd. In deze voltijdssetting ontvangen de leerlingen onderwijs op maat, waarbij tevens versnellen op een vakgebied kan worden gerealiseerd. Leerlingen komen hier binnen, omdat de mismatch op de basisschool te groot bleek. De ervaring van de leerlingen zelf is dat ze zich begrepen en gezien voelen. **Vooraf jonge leerlingen die niet meer naar school wilden, staan in de ochtend ineens bij de deur met de vraag wanneer ze naar school mogen.**

De match met de omgeving blijkt er nu wel te zijn. Ook ouders voelen zich er vaak gehoord.

Valkuil

Onderwijsinhoudelijk richt het voltijdsonderwijs zich compact op het reguliere curriculum waardoor tijd overblijft om te verdiepen en verbreden in lesstof. De reguliere lesstof wordt onderwezen op het aanleren van strategieën. Dit helpt ook voor een goede start in het voortgezet onderwijs. Binnen bijvoorbeeld het rekenonderwijs is er oog voor ‘hoe’ het kind rekt en of het de lesstof bewust bekwaam beheerst. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling zich de lesstof zo eigen heeft gemaakt dat zij of hij zelf in staat is om het weer goed aan een andere leerling uit te leggen. **De valkuil van de hoogbegaafde leerling is namelijk het slechts aanstippen van lesstof en op gevoel de opdrachten te maken.** Voor de buitenwacht zijn deze ogenschijnlijk goed gemaakt, maar het gebruik van een strategie zit er dan niet achter.

Metacognitieve vaardigheden

Executieve vaardigheidsdoelen worden geoefend en getraind, verweven in het onderwijs. Deze vaardigheden zijn niet als vanzelfsprekend ontwikkeld bij de leerlingen, omdat zij daarop binnen het reguliere aanbod geen aanspraak hebben hoeven doen. **Vaardigheden als: op je beurt wachten (respons-inhibitie), beginnen aan je taak, plannen en organiseren van je werk, volgehouden aandacht, doorzettingsvermogen, het reguleren van je emoties, oefenen, gebruik maken en trainen van je werkgeheugen en flexibel kunnen denken, vragen vaak nog extra ondersteuning en oefening.**

Ook metacognitieve vaardigheden ontbreken niet in het voltijds HB-onderwijs: het denken over je eigen denken en handelen, het reflecteren op je eigen werk en evalueren van een doorlopen proces komen voortdurend aan bod.

Wie ben ik?

Vaak worden de vakken thematisch aangeboden, waardoor de samenhang centraal staat. Dit vergroot het nut voor en de motivatie van de leerlingen.

Daarnaast is er op veel voltijdsscholen extra inzet van verrijgingslessen als schaken, techniek, vreemde talen et cetera.

Ook richt het onderwijs zich steeds meer op psycho-educatie en persoonlijkheidsontwikkeling: **“Wie ben ik en wat betekent begaafdheid voor mij, in relatie tot mijn omgeving?”** Hier sluiten ‘levenslessen’ of ‘gelukslessen’ om de mentale gezondheid te ondersteunen op aan.

Dubbel bijzonder

De intensiviteit van de begeleiding maakt de voltijdsscholen ook kwetsbaar: wanneer een te groot percentage van de populatie bestaat uit zwaar getraumatiseerde kinderen en kinderen met naast hun HB-zijn een extra label als ASS of ADHD, dan trekt dit een grote wissel op de dagelijkse lesdag.

Wil voltijdshoogbegaafden onderwijs kans van slagen hebben, dan dienen bestuur, ouders en leerkrachten op één lijn te zitten wat betreft visie, missie en uitvoering. Communicatie moet open en eerlijk verlopen⁷.

Wanneer het lukt om peergrouponderwijs goed te organiseren, dan is dat terug te zien in het welbevinden en de motivatie van de leerlingen, evenals de vergrote rugzak aan zelfkennis en vaardigheden waarmee zij hun schoolloopbaan op het voortgezet onderwijs voortzetten.

Gedragsproblematiek

Leerlingen die overstappen naar een voltijdsvoorziening, hebben vaak al veel meegemaakt in hun korte schoolloopbaan. Onderwijs betekent voor hen niet meer die veilige plek waar je mag zijn wie je bent en tot leren komt. Door de grote mismatch kan de leerling met zichzelf in de knoop zijn geraakt met eventueel een depressie tot gevolg. Deze leerlingen kunnen dan ook binnenkomen met een vergrote zorgvraag.

Het is van belang dat het team van de voltijdsvoorziening genoeg kennis en/of ervaring heeft om met de daarbij voorkomende gedragsproblematiek om te gaan en er zorg voor te dragen dat het daadwerkelijk de passende plek voor de leerling betekent. De ondersteuning kan dan vooral liggen op die zorgvraag en gezien worden als ‘intensieve ondersteuning’. Vaak wordt hierbij externe expertise ingeschakeld. Van de voltijdsleerkracht wordt vooral een coachende rol verwacht.

Peergrouponderwijs voor de begaafde leerling in de **praktijk** (voortgezet onderwijs)

Roland Louwerse

Net als in het primair onderwijs, kent het voortgezet onderwijs vormen van peergrouponderwijs voor cognitief begaafde kinderen. Ook het voortgezet onderwijs kent voltijdshoogbegaafdenonderwijs. **De reden is gelijk aan die in het primair onderwijs: het is belangrijk dat begaafde kinderen weten dat ze niet alleen zijn, dat er ook andere kinderen zijn die net als zij 'een beetje anders' zijn.** Daarnaast kan er makkelijker met hun specifieke onderwijsbehoeften rekening gehouden worden, omdat ze in een klas bij elkaar zitten. Denk aan top-downlessen (beginnen met het einddoel en van daaruit ontdekken wat nodig is om dat einddoel te bereiken), verbreding en verdieping waar nodig, en het kunnen trainen van executieve functies die bij sommige kinderen nog onderontwikkeld zijn. **Het gaat daarbij om vaardigheden als kunnen focussen, kunnen starten met een taak, doorzetten, en met tegenslag kunnen omgaan.**

Vershil onderbouw-bovenbouw

Anders dan in het primair onderwijs is dit zelden voor de gehele schoolloopbaan. Meestal zijn er aparte klassen in de onderbouw en mengen de leerlingen in de bovenbouw (waar toch het principe van vaste klassen vaak wordt losgelaten ten faveure van zogenaamde clusters) met de reguliere leerlingen.

Wel bestaat er dan naast het reguliere curriculum een verrijkingsprogramma dan wel een ondersteuningsprogramma voor de begaafde leerlingen.

Soms heeft een school voor voortgezet onderwijs een pre-klas, klas nul, waarin jonge begaafde kinderen die versneld het basisonderwijs hebben doorlopen, bij elkaar zitten en hier voorbereid worden op hun vervolgonderwijs.

De vaste klassen in de onderbouw hebben een wisselende groepsgrootte, afhankelijk van het beleid van de school.

Jongeren met grote zorgvraag

Scholen die zich profileren als voltijdshoogbegaafdheidsscholen waar meer wordt geboden dan verrijkend onderwijs en die ook leerlingen met een complexe zorgaanvraag aankunnen, hebben meestal maximaal 16-20 leerlingen per klas. Kinderen met een complexe zorgvraag zijn bijvoorbeeld leerlingen die naast hun begaafdheid te kampen hebben met ADHD, ASS, dyslexie of gedragsproblematiek. Lesgeven aan deze kinderen raakt aan speciaal onderwijs en net als in speciaal onderwijs is een te grote groepsgrootte niet bevorderlijk voor het onderwijs-op-maat dat hier vereist is.

Niet zelden zitten er kinderen tussen met een zwaar schooltrauma (kinderen die al drie of vier basisscholen achter de rug hebben), kinderen die al jarenlang onderpresteren of zwaar depressief zijn. Even vaak is hun thuissituatie complex, met thuiszorg en allerhande maatschappelijke instanties over de vloer die allemaal afstemming verlangen met school⁸.

Omdat deze vorm van onderwijs veel vergt van een docententeam en veel druk op de zorg legt, komt deze vorm van voltijdshoogbegaafdenonderwijs nog maar zelden voor.

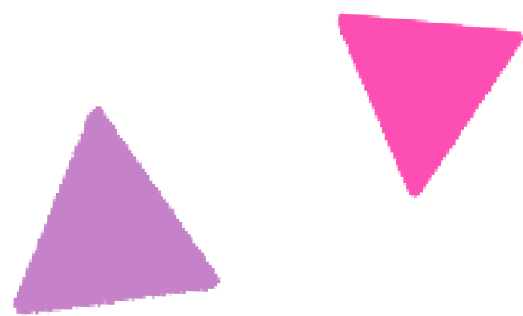
Prestatiescholen

Voltijdshoogbegaafdenonderwijs in de vorm van homogene plusklassen met kinderen die begaafd zijn en niet te kampen hebben met bovengenoemde stoornissen, komt vaker voor. Deze scholen profileren zich als de school voor goede, schoolvaardige en gemotiveerde leerlingen, die met een breed aanbod aan vakken, vaak tweetalig (TTO), veel leerlingen tot hoge eindexamencijfers weten te brengen. Daar is helemaal niets mis mee en veel kinderen hebben baat bij deze vorm van onderwijs. **Door het grote aantal kinderen met een bovengemiddeld hoog IQ, is er veel mogelijkheid tot peercontact en wederzijdse (h)erkenning.** Het gemiddelde niveau ligt er hoog. Ook hier zie je vaak dat de aparte klassen ophouden in de onderbouw en dat in de bovenbouw de kinderen mengen met de andere leerlingen.

Begaafdheids Profiel Scholen

Hoewel de naam Begaafdheids Profiel School (BPS) wellicht anders doet verwachten, biedt de BPS-school geen voltijdshoogbegaafdenonderwijs aan. Wel profileren de BPS-scholen zich als school die goed onderwijs kan bieden aan begaafde leerlingen en ze trekken daarom ook veel begaafde leerlingen. **Het peergrouponderwijs op deze scholen vindt vaak plaats in kleinere groepen begaafde leerlingen die in projectvorm onder leiding van een coach of docent afzonderlijke activiteiten ondernemen.** Een veel voorkomende naam voor dergelijke projecten is TOM: Traject op maat. Binnen de TOM-groepen kan er ook psycho-educatie plaatsvinden en gepraat worden over het 'anders' zijn dan andere (niet begaafde) kinderen.

Vaak wordt op dergelijke scholen het principe gehanteerd dat leerlingen in overleg met hun coach of mentor een afgesproken aantal lessen mag laten vervallen voor dergelijke trajecten of andere verrijkende activiteiten. Daarnaast bieden deze scholen ook in de onderbouw vaak al modules aan met verbredende thema's en vakken als psychologie, ondernemerschap of kunst. **Omdat deze scholen een gemengd publiek van begaafde leerlingen aantrekt, is er ook over het algemeen een goed geoutilleerde zorgafdeling met kennis van zaken, en lopen er goed opgeleide begaafdheidsspecialisten en talentbegeleiders rond.** De BPS-scholen visiteren elkaar om de vier jaar om de kwaliteit te waarborgen en te leren van elkaar.



'Normale' scholen en gymnasia

Maar je hoeft helemaal geen officiële BPS-school te zijn om toch goed peergrouponderwijs te kunnen bieden. Er zijn vele 'normale' scholen die voor de begaafde leerlingen een heel interessant programma bieden dat vaak naast en soms in plaats van het reguliere curriculum gevolgd kan worden. **De activiteiten kunnen cognitief van aard zijn, maar kennen vaak ook een sociale component. Denk hierbij aan Olympiades, dichtwedstrijden, schaaktoernooien, lego-league- of technoleaguewedstrijden, kunstexposities, recitals, enzovoort.**

Hier leren kinderen niet alleen de inhoud van de activiteit, maar leren ze ook samenwerken, organiseren, sociaal zijn, luisteren, doorzetten, omgaan met winnen en verliezen. Dit zijn waardevolle vaardigheden die in een veilige, leuke en uitdagende context geleerd worden¹⁰.

De voorwaarden om met dergelijke programma's mee te mogen doen, verschillen per school. Sommige scholen stellen cijfervoorwaarden, andere laten kinderen een motivatiebrief schrijven. Daar is een school vrij in. En natuurlijk mag je van een leerling altijd een inspanningsverplichting vragen als tegenprestatie voor deze privileges.

Op grond van hun status, toegangseisen en lesprogramma trekken ook gymnasia traditioneel veel begaafde leerlingen.

Niveau en tempo liggen hier hoog en er is over het algemeen een keur aan vakken en activiteiten waar begaafde kinderen blij van worden. Door het algemene hoge cognitieve niveau

is er in elke klas bijna wel sprake van een peergroupeffect, dus je ziet hier zelden een aparte officiële peergroup. Natuurlijk ontstaan er bij de leerlingen vaak wel aparte groepjes, soms klasoverstijgend, die een extra peergroupeffect hebben doordat de leerlingen hier dezelfde interesses en hobby's hebben. De mogelijkheid om op een gymnasium een passende peer te vinden, is gewoon erg groot.

Voor de echte bollebozen is er in de bovenbouw nog het zogenaamde 'Honnours'-programma: hierbij moeten de leerlingen verdiepende onderzoeksopdrachten en activiteiten doen, naast hun reguliere examenvakken. Wanneer dit goed wordt afgesloten ontvangen de leerlingen bij hun diploma-uitreiking daar een extra certificaat voor.

Aparte humor

Het kan ook nog een stuk eenvoudiger: op initiatief van een zorgcoördinator of talentbegeleider krijgen kinderen van wie het vermoeden bestaat dat zij hier behoefte aan hebben (en dat hoeft helemaal niet met een IQ-test getest te worden) soms een plek aangeboden om elkaar te ontmoeten en dingen samen te ondernemen. **Ze ontdekken dat er ook andere kinderen op school zijn, die net als zij zijn:** een beetje anders, met ongewone hobby's en ongewone eigenschappen, aparte humor en een fascinatie voor dingen waar veel andere kinderen helemaal niks mee hebben¹¹. Het kost niks en veel kinderen hebben er enorm plezier van.



Literatuur en aanvullende informatie

1. Voorbeeld : Oranjedagen op de “Scholen van Oranje” te Dordrecht: <https://beatrixschool.nl/de-oranjedagen> ; De Regenboog te Gorinchem: <https://albertinekehrer.regenboog-gorinchem.nl/onze-school/plusklas/>
2. Taxonomie van Bloom; <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
3. Platform mindset; <https://platformmindset.nl/2020/12/01/de-leerkuil/?v=796834e7a283>
4. Denk hierbij aan materialen als: Het grote Vooruitwerklabboek van Els Schrover, <https://www.slimlerenleren.nl> ; Briljant Onderwijs <https://briljantonderwijs.nl/> ; Plusjeklas <https://plusjeklas.nl/> ; Platform Mindset – werkboek mindset; Filosoferen met kindereen - <https://filosovaardig.nl/> ; <https://www.breinhelden.nl/>
5. Zonneveld, R. (2020). Het mismatchmodel - Begaafd onderwijs vanuit bio-ecologisch perspectief: Opgehaald van Eduforce: https://www.eduforce.nl/pub/media/wysiwyg/Eduforce-documenten/het-mismatchmodel-begaafd-onderwijs-vanuit-bioecologisch-perspectief_1_.pdf
6. Voor een overzicht van de voltijds HB voorzieningen: <https://ikbenhoogbegaafd.nl/voltijds-hoogbegaafden-onderwijs/>
7. Scholen die zich hier goed in aan het ontwikkelen zijn: School of Understanding met Elementa groep : <https://www.school-of-understanding.nl/amstelveen/2019/04/19/hb-voorziening-elementa/> ; De Lindt met Levelup groep te Helmond: <https://www.lindt.nl/pagina/423650/Level-Up>
8. Zie voor een dergelijke voltijds afdeling de OPUS afdeling op het Lorentz Lyceum te Arnhem, <https://www.lorentzlyceum.nl/groep-8/waarom-het-lorentz-lyceum-/opus-onderwijs-voor-hoogbegaafde-leerlingen/>
9. Zie voor goede BPS-scholen bijvoorbeeld het Corderius te Amersfoort <https://www.corderius.nl/hoogbegaafd-amersfoort/> en het Bataafs Lyceum te Hengelo, <https://www.bataafskyceum.nl/vereniging-begaafdheidsprofielscholen-bps/>
10. Zie voor een dergelijke school bijvoorbeeld het Etty Hillesum College te Deventer, <https://ettyhillesumlyceum.nl/> of het Rijswijks Lyceum te Rijswijk waar met een multiculturele schoolpopulatie talentontwikkeling hoog in het vaandel staat, <https://www.rlvvc.nl/onze-school/passend-onderwijs/-hoog-begaafden>
11. Zie bijvoorbeeld het Stedelijk College Eindhoven <https://www.stedelijkcollege.nl/henegouwenlaan/groep-7-8/extra-begeleid->

Colofon

Deze brochure is een productie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, in opdracht van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen

Contact: contact@nationaltalentcentre.nl

Tekstredactie:
Richard Stuivenberg, OOG onderwijs en jeugd

Vormgeving:
Maartje Sanders en Esmée van Zon, RATiO



Aan dit nummer werkten mee:

Perspectief wetenschap

Ratio, Wetenschappelijk Expertisecentrum Radboud Talent In Ontwikkeling

Marjolijn van Weerdenburg, docent en onderzoeker aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science institute & voorzitter van expertisecentrum Radboud Talent in Ontwikkeling (RATiO)

Lianne Hoogeveen, bijzonder hoogleraar 'Identification, Support and Counseling of Talent' aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute.

Anouke Bakx, bijzonder Hoogleraar 'Begaafdheid' aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute & lector 'Goed leraarschap, Goed leiderschap' bij Fontys Hogeschool

Perspectief beleid

OOG onderwijs en jeugd

Bas Warner, adviseur / onderzoeker bij OOG onderwijs en jeugd
Hanna ten Harmsen van den Beek, adviseur / onderzoeker bij OOG onderwijs en jeugd

AON Risk Solutions / AON Verzekeringen

Ing. Henri Damen, Account Executive Partner Specific Programs

Perspectief praktijk

Novilo

Roland Louwerse, directeur en VO op Niveau en senior onderwijsadviseur
Annelies de Bruin, senior onderwijsadviseur

Maart 2023

NTCN

National Talent Centre
of the Netherlands

