

# Worstelen met atheneumplus

Het onderwijs in de plusklassen  
op College De Heemlanden

Praktijkgericht onderzoek (PGO) uitgevoerd in het kader van de  
lerarenopleiding van het Ivlos.  
Onder begeleiding van Heleen Wientjes.

Voorjaar 2007

Theo van den Bogaart

## Inleiding

College De Heemlanden te Houten is een scholengemeenschap voor vmbo-tl, havo en vwo. Daarnaast kent het sinds vier jaar een zogenaamde atheneumplusstroming. Atheneumplus is bedoeld voor leerlingen die een hoger niveau aankunnen dan het vwo biedt, en die bovendien gemotiveerd zijn om energie in schoolwerk te steken. Het is de bedoeling dat de leerlingen uitgedaagd worden om zelfstandig en creatief te werken en te denken.

Ik heb onderzoek gedaan naar de wijze waarop het Atheneumplus op De Heemlanden op dit moment functioneert. In dit verslag bespreek ik de resultaten van dit onderzoek.

### *Structuur plusklassen*

In Houten kozen steeds meer leerlingen na de lagere school voor een van de gymnasia in de stad Utrecht. Het gevolg was dat het aandeel vwo-scholieren op De Heemlanden gestaag afnam. Om de uitstroom tegen te gaan, is de school vier jaar geleden gestart met het aanbieden van atheneumplus. Dit heeft gewerkt, want ieder jaar zijn er meer gegadigden dan in de plusklassen geplaatst kunnen worden. In het eerste jaar was er één plusklas, een brugklas, en deze is inmiddels doorgroeid naar het vierde leerjaar. Ieder jaar komt er een nieuwe atheneumplus-brugklas, en dit jaar waren dat er zelfs twee. Ook het volgende schooljaar gaat dat gebeuren; dan zijn er in totaal dus zeven plusklassen.

De school draagt het beeld uit dat in atheneumplus de leerling extra wordt uitgedaagd door lastigere stof, maar ook door meer inbreng en vrijheid voor de leerling die dat aankan. In de wervingsfolder (De Heemlanden, 2006) wordt atheneumplus als volgt gepropageerd:

Jij werkt het best op hoog niveau. College De Heemlanden heeft precies de afdeling die voor jou geschikt is. Op het atheneumplus zit je in de klas met leerlingen net als jijzelf. De lessen worden leuk en krijgen vaart. Geen lange uitleg door de docent, maar lekker zelf op onderzoek uitgaan! Zelf uitzoeken en conclusies trekken, eigenlijk meer als een onderzoeker. Je krijgt er de kans om te laten zien wat JIJ goed kunt, de kans om zelfstandig en creatief te denken. Dat is Atheneumplus op College De Heemlanden.

In het Schoolplan (De Heemlanden, 2007a) staat het volgende vermeld:

Vanaf het eind van schooljaar 2002/03 heeft College De Heemlanden een eigen aanbod voor atheneumleerlingen die iets meer willen en kunnen. Dat aanbod vloeit direct voort uit het motto van de school: 'Ieder kind een toptalent'. Veel leerlingen halen op College De Heemlanden een diploma op een hoger schooltype dan waarin ze in de eerste klas zijn binnengekomen. Voor de groep atheneumleerlingen bestond er echter geen hoger schooltype. Daarom heeft de school een speciaal programma voor deze leerlingen ontworpen. Een programma dat aansluit bij wat leerlingen op school leuk vinden: het atheneumplus.

Het Schoolplan beschrijft verder nog hoe het curriculum van het atheneumplus er uitziet. Om te beginnen volgen aanstaande plusleerlingen, naast de gewone lessen op de basisschool, vanaf april al een middag in de week vakken op De Heemlanden. In de eerste klas volgen ze, naast de vakken die in het gewone vwo ook aan bod komen, vier extra vakken. Deze *plusvakken* zijn Versterkt Engels, Spaans, Sociale Wetenschappen en Natuurwetenschappen. In de volgende jaren moet de leerling keuzes maken, zodat hij in de bovenbouw uiteindelijk één plusvak overhoudt waarin hij zich kan specialiseren. Bij de lessen in de bovenbouw speelt de universiteit een rol en het streven is om voor de plusvakken erkende certificaten of diploma's af te geven.

De leerling moet, samen met zijn ouders, de school om plaatsing in de plusklas verzoeken. Om vervolgens te worden toegelaten, moet aan drie eisen worden voldaan:

1. Indien van toepassing, moet de score voor de Citotoets ten minste 546 zijn. Vanaf deze score geeft het Cito aan dat vwo-niveau 'noch op onderschatting [*sic*] noch op overschatting van de mogelijkheden van leerlingen lijkt te wijzen' (Cito 2007a). Landelijk voldoet een dikke elf procent van de basisscholieren aan deze eis (Cito 2007c). Is er in plaats van een Citotoets een NIO afgenomen, dan geldt een vergelijkbare grens (minimaal 126 punten).
2. De basisschool moet een absoluut atheneumadvies uitbrengen.
3. De leerling moet gemotiveerd zijn om schoolwerk te doen, nieuwsgierig zijn, tegenslagen kunnen verwerken, zich tussen begaafde leerlingen weten staande te houden, en voldoende zelfstandig zijn. De school probeert zich hiervan een beeld te vormen in een gesprek met de leerling en zijn ouders van een klein uur. Om mij een beeld te vormen, ben ik zelf bij zo'n gesprek aangeschoven. In een zo ontspannen mogelijke sfeer worden aan de leerling vragen gesteld met betrekking tot zijn motivatie, zijn sociale vaardigheden en zijn zelfstandigheid. Uiteraard weet de leerlingen wat voor antwoorden er van hem verwacht worden, maar de hoop is dat door middel van doorvragen er toch een reëel beeld kan worden gevormd. Als het kind alle vragen heeft beantwoord, mogen de

ouders nog aanvullingen geven en wordt hen nog een aantal vragen over hun kind gesteld. Ook vind er een kort gesprekje met de leerkracht van de basisschool plaats.

Naast deze eisen spelen ook praktische overwegingen een rol, die moeten voorkomen dat er aan het begin van het schooljaar slechts een halfgevulde plusklas is.

De meeste basisscholen in Houten bieden de begaafde scholier ook al iets extra's in de vorm van meerwerkgroepen. Sommige begaafde basisschoolleerlingen komen ook regelmatig samen in iets wat, enigszins verwarrend, ook 'plusklas' wordt genoemd; hier wordt verdieping van de schoolstof aangeboden.

Het is mogelijk om in latere jaren door te stromen van het gewone vwo naar de plusklas. De rapportcijfers en de meningen van de docenten zijn dan doorslaggevend. Uiteraard geldt ook dat plusleerlingen bij onvoldoende resultaat teruggeplaatst worden naar het reguliere vwo.

### *Hoogbegaafdheid*

Het type leerling dat de school voor het atheneumplus voor ogen heeft, wordt in de wandelgangen aangeduid als 'zeer begaafd tot hoogbegaafd'. Dit is een enigszins losse karakterisering, want in de literatuur zijn er verschillende definities van begaafdheid en hoogbegaafdheid in omloop. Een goed overzicht is te vinden in een artikel van Hofstede en Meerman (2003a) en, vanuit een iets ander perspectief, in een artikel van Pennings en Span (1993: 42-53). De bespreking die volgt is op deze artikelen gebaseerd.

Alle definities stellen dat begaafdheid in de eerste plaats te maken heeft met intelligentie. Naast begaafdheid is zelfs al over het begrip intelligentie discussie mogelijk. Vaak wordt een psychometrische omschrijving die uitgaat van een IQ-test gehanteerd. De IQ-test richt zich op linguïstische en logisch-mathematische aspecten van intelligentie en doet geen recht aan de andere vormen van intelligentie die Gardner onderscheidt in zijn veelgenoemde theorie van meervoudige intelligentie. Vanuit het standpunt van de plusklassen bezien, is dat niet erg, omdat de plusstroming zich richt op *cognitief* begaafde leerlingen. De (cognitieve) intelligentie van een leerling komt deels tot uitdrukking in de Citoscore, maar over de mate waarin dit het geval is, zijn de meningen verdeeld (vergelijk bijvoorbeeld Cito 2007b en Stevens 2003). Voor het rapportcijfer geldt in ieder geval dat het *schoolbegaafdheid* meet; en die is niet alleen van intelligentie afhankelijk, maar ook van de manier waarop een kind met het schoolwerk is omgegaan: zijn leertempo, nieuwsgierigheid, concentratie, motivatie en doorzettingsvermogen. Gezien de toelatings- en overgangseisen valt van de leerlingen in het atheneumplus een grote schoolbegaafdheid te verwachten.

Toch kunnen juist erg intelligente kinderen soms niet worden herkend aan schoolbegaafdheid. Dat heeft de volgende reden. De IQ-test wordt zo geïkt dat hij bij een testpopulatie een normale verdeling geeft. De twee procent met het hoogste IQ heet per definitie *hoogintelligent*. (Merk op dat de testpopulatie erg groot moet zijn om dit tot een betrouwbare definitie te maken.) Het reguliere onderwijs richt zich niet op hoogintelligente kinderen. Het niveau is zelfs vaak ontoereikend voor zeer intelligente kinderen, een grotere groep dan de twee procent die hoogintelligent wordt genoemd. Wientjes (2007) constateert dat de intelligentie van dit soort kinderen niet altijd blijkt uit hun schoolprestaties, omdat het schoolwerk niet op hen is toegesneden: kinderen falen omdat ze hun denkstappen niet kunnen expliciteren, want het niveau van de opgaven heeft ze hier nooit toe gedwongen; of kinderen haken af vanwege de eentonigheid en herhaling. Er valt dus wat voor te zeggen om begaafdheid niet alleen te baseren op schoolprestaties.

Alleen het IQ geeft ook geen bevredigende indicatie van wat velen onder 'begaafdheid' verstaan. Dit blijkt uit verschillende moderne behandelingen van *hoogbegaafdheid*. Zo vindt Renzulli dat er bij hoogbegaafden, naast het hebben van een grote intelligentie, ook een grote motivatie moet zijn om te presteren, en dat iemand een creatief denkvermogen moet hebben. Dit laatste betekent dat iemand in staat is om in het denken buiten de geïkte paden te treden, iets wat ook wel als divergent, lateraal of intuïtief denken wordt omschreven (Pluymakers en Span 2001). Bij dit soort denken mag het belang van feitenkennis niet worden onderschat. Sternberg heeft een iets andere invalshoek. Intelligentie, creativiteit, motivatie, maar ook sociale vaardigheden zijn terug te vinden in zijn onderscheid naar analytische, synthetische en praktische hoogbegaafdheid.

De omschrijvingen die zich op meer richten dan intelligentie alleen lijken goed te passen bij de doelgroep die de school met het atheneumplus wil aanspreken. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het eerder genoemde citaat uit de schoolgids (zie blz. 1) en uit het feit dat motivatie het centrale thema van het toelatingsgesprek met de leerling is. In de rest van de tekst zal het begrip 'hoogbegaafdheid' dan ook een betekenis hebben die Renzulli of Sternberg daaraan geven: hoogintelligent, maar ook gemotiveerd, creatief, en dergelijke. We hoeven niet tussen de twee

definities (of soortgelijke) te kiezen; een soort grootste gemene deler volstaat. De school selecteert ook kinderen die niet hoogbegaafd zijn, maar wier begaafdheid in de buurt komt: de zeer begaafden. Deze kinderen hebben ook baat bij onderwijs speciaal ontwikkeld voor hoogbegaafden, aangezien het overige onderwijs juist beneden hun niveau ligt.

Voor de volledigheid dient opgemerkt te worden dat er ook stromingen zijn die bij hoogbegaafdheid ook het potentieel of actueel maatschappelijk presteren meewegen. Dit is eigenlijk al het geval bij Sternbergs definitie, omdat hij onder praktische hoogbegaafdheid onder meer verstaat de wil en de vaardigheid om intelligentie in te zetten om maatschappelijk te presteren. Dit maakt Sternbergs definitie onwetenschappelijk: zij is cultuurgebonden en, erger nog, afhankelijk van de waarden en normen van de gebruiker van de definitie. In dit kader lijkt de theorie van Tannenbaum iets verantwoord. In zijn optiek heeft hoogbegaafdheid te maken met de potentie om het functioneren van de mensheid te verrijken. Persoonlijkheidskenmerken anders dan intelligentie, en de rol van omgevingsfactoren, komen in zijn onderzoek naar hoogbegaafdheid vervolgens op een natuurlijke manier naar voren. Deze omgevingsfactoren spelen ook een belangrijke rol in het onderzoek van Mönks. Volgens Mönks uit hoogbegaafdheid zich alleen maar als het gezin, de vrienden en de school hier op een bepaalde manier mee omgaan. Over de rol van de school merkt hij op dat een school die een verrijkt programma aanbiedt, getalenteerde kinderen een leven lang plezier biedt in leren en het omgaan met andere intelligente mensen. Onder de omgevingsfactoren hoort ook het hebben van een mentor of rolmodel waar de kinderen zich aan op kunnen trekken.

Stromingen die maatschappelijke prestaties en omgevingsfactoren meenemen in de definitie van hoogbegaafdheid, zijn voor de selectie van plusleerlingen niet relevant. Wel zeggen deze onderzoekers iets over de manier waarop de school met plusleerlingen om moet gaan en welke verwachtingen de school van ze mag hebben; en dat maakt het in het kader van het atheneumplus weer interessant. Ik ga hier in de volgende sectie nader op in.

#### *Persoonlijkheidskenmerken en onderwijsbehoefte*

Eerder zagen we al dat hoogbegaafdheid niet altijd in de schoolprestaties tot uitdrukking komt, omdat hoogbegaafden op een manier denken waarop hun omgeving, zoals de school, vaak niet is afgesteld. Ze vinden daardoor schoolwerk al gauw saai en verveling of rebellie kunnen het gevolg zijn. Ze zijn vaak erg kritisch over zichzelf en over hun prestaties. Hoogbegaafden hebben veelal het gevoel dat ze anders in elkaar zitten dan anderen (Hofstede en Meerman 2003b). Sociale factoren spelen een belangrijke rol. Hoogbegaafden hebben vaak het gevoel buiten de groep te vallen, en kunnen of mogen niet laten zien wie ze werkelijk zijn. Als een leerling deze sociale druk niet doorbreekt, kan hij gaan onderpresteren om zo aansluiting bij de groep te krijgen. Ook kan hij de aandacht van zijn begaafdheid afleiden door met andere gedragingen, positieve of negatieve, in de kijker te lopen – dit wordt disidentificatie genoemd (Hermans 2003). Hermans concludeert dat, op middelbareschoolleeftijd, contact met ontwikkelingsgelijken dit soort problemen tegengaat. Dat contact kan worden gerealiseerd door coöperatief leren als didactische werkvorm in te zetten en er daarbij voor te zorgen dat begaafde leerlingen met elkaar in aanraking komen (Pluymakers 2002). Dit is makkelijker realiseerbaar als begaafde kinderen in een aparte klas terechtkomen, zoals de plusklas. Samenwerken met kinderen van hetzelfde niveau doorbreekt het gevoel anders te zijn. Een laatste oorzaak van onderpresteren is dat de leerling op de middelbare school in een leeftijdsfase zit waarin vaak wordt ondergepresteerd: de leerling kiest de weg van de minste weerstand, doorloopt school met minimale inspanning en is tevreden met prestaties die onder zijn niveau liggen (Van Swet 2002).

Het is zaak om begaafde kinderen op het goede niveau onderwijs aan te bieden. Niet te laag, zoals in het gewone vwo, maar ook niet zo hoog dat ze er niets mee kunnen. In dit kader wordt vaak Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling aangehaald (*zone of proximal development*; zie bijvoorbeeld Woolfolk [2007]). Dit is het onderwijsniveau dat het kind aankan met enige hulp van de docent of de groep. Hoogbegaafden zijn intelligent en leren snel, waardoor ze lastige, open taken goed aankunnen. Wil een hoogbegaafde leerling zich echt ontwikkelen, dan moet hem dus onderwijs worden aangeboden dat lastig en uitdagend voor hem is, hoewel het daarin niet moet doorschieten. Het onderwijs moet het 'magische midden' van Berger opzoeken (ibid.). Dit gaat waarschijnlijk het lastigst bij het aanleren van automatisen, waarbij saaie, repeterende taken onvermijdelijk lijken.

Om te zorgen dat begaafde leerlingen beter presteren, gaat Wientjes (2004) te rade bij de moderne psychologie. Om te beginnen is er de self-determinationtheorie, die uitgaat van drie psychologische basisbehoeften: de behoefte aan competentie, het streven bekwaam te zijn en te kunnen vertrouwen op de effectiviteit van je eigen handelen; de behoefte aan autonomie, waarbij je je eigen 'zelf' kunt laten zien; en de behoefte aan verbondenheid, met andere mensen, maar ook met het werk. Is aan deze behoeften voldaan, dan zal iemand de wereld vol vertrouwen benaderen

en zijn de voorwaarden aanwezig om doelgericht, aandachtig en betrokken met taken bezig te zijn. Dit brengt ons bij de andere theorie waar Wientjes zich op baseert, namelijk de *flowtheorie* van Csikszentmihalyi. Het gaat hierbij om het uitvoeren van een taak die, vaak bij reflectie achteraf, wordt omschreven als een optimale ervaring, een verrijking van het leven. De self-determinationtheorie geeft de randvoorwaarden aan voor het bewerkstelligen van een flowervaring, waarbij de leerling nieuwe vormen vindt om zichzelf te laten zien en daardoor leert en groeit. Eigenschappen van dit soort taken zijn het hebben van een duidelijk, realistisch en zinvol doel, het krijgen van voldoende tijd en gelegenheid tot concentratie.

Ook Van Gerven (2000) lijkt zich op de self-determinationtheorie te baseren, als zij het aanspreken van de innerlijke dwang tot leren en presteren noemt als manier om hoogbegaafden beter te laten functioneren. Dit gaat in drie stappen: eerst moet de begaafdheid worden geaccepteerd en gerespecteerd, vervolgens moet het kind zelf verantwoordelijkheid krijgen over zijn werk en ten slotte moet hij de vrijheid krijgen zijn eigen doelen na te streven. Volgens Van Gerven is de enige didactische methode die dit kan bereiken de methode *Compacten & Verrijken*, welke in de volgende sectie behandeld zal worden.

Een van de hoofddoelstellingen van de vernieuwde Tweede Fase is het geven van meer zelfstandigheid over het leerproces aan de leerling (Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs 1994). In de constructivistische leerpsychologie, die aan de basis van de hervormingen in de Tweede Fase ligt, speelt in het ontwikkelen van deze zelfstandigheid het vermogen tot reflectie een belangrijke rol. Het gaat dan niet om het vergaren van kennis, maar om het 'leren leren'. Hoogbegaafde leerlingen kunnen eerder en beter dan anderen baat hebben bij reflectie in het onderwijs (Pluymakers en Span 2001). Hetzelfde geldt voor een andere belangrijke vaardigheid, transfer, het zoeken naar toepassingen van kennis buiten het vakgebied waarbinnen deze kennis is opgedaan.

### *Compacten en verrijken*

Op De Heemlanden zijn de plusklassen bedoeld voor begaafde kinderen. De school lijkt op twee manieren te proberen om een passend onderwijsaanbod voor deze kinderen te creëren. Ten eerste is er gekozen voor *verbreding* in de vorm van de extra vakken Versterkt Engels, Spaans, Sociale Wetenschappen en Natuurwetenschappen. Het idee is dat plusleerlingen meer stof aankunnen, en zich ook willen verbreden. Het aanbieden van extra vakken alleen is echter niet voldoende:

Je kunt nog zoveel extra vakken doen, maar als je daarbij het gemiddelde niveau waarop schoolmethodes mikken niet overstijgt dan blijf je dingen doen die je gemakkelijk afaan, je niet voor problemen zetten, niet je denkvermogen en je cognitieve creativiteit uitdagen – ofwel: je verlegt niet je grenzen, je komt niet in de 'zone van naaste ontwikkeling'. (Wientjes 2006: 163)

Het valt uit het Schoolplan (De Heemlanden 2007a) niet op te maken hoe het niveau van vakken in het atheneumplus boven dat van het gewone vwo moet uitstijgen. De wervingsfolder is iets concreter (zie het citaat op blz. 1) en geeft aan dat zelfstandig en creatief denken voorop komt in de vakken. Hoewel het niet uit de officiële stukken blijkt, lijkt de school wel degelijk een precieze keuze te hebben gemaakt aangaande de didactiek voor het atheneumplus; ze heeft gekozen voor de methode genaamd *Compacten en Verrijken*. Dit komt naar voren in de A-plusvergaderingen die vier keer per jaar worden georganiseerd voor alle docenten die lesgeven in het atheneumplus. Ook blijkt dit uit het feit dat de school in het schooljaar 2005/2006 een twintigtal docenten heeft laten deelnemen aan een cursus over Compacten en Verrijken, gegeven door Heleen Wientjes van de universitaire lerarenopleiding het Ivlos.

Voor de beschrijving van de methode Compacten en Verrijken ben ik uitgegaan van Pluymakers en Span (2001). Kenmerkend aan de methode is dat wordt begonnen bij de lesstof en het lesmateriaal dat is bedoeld voor leerling van een lager niveau, in dit geval het vwo. Deze stof wordt 'gecompact', hetgeen betekent dat de stof wordt ingedikt, door het verminderen van oefening en het weglaten van herhaling. Dit op zich is al motiverend voor begaafde leerlingen, omdat het voorkomt dat ze de stof saai gaan vinden. Om ruimte te maken voor de plusvakken hebben sommige reguliere vakken tijd moeten afstaan. Zij worden dus vrijwel automatisch tot compacten gedwongen. (Versnellen, harder werken en meer huiswerk, is een alternatief voor compacten dat minder geschikt is voor begaafde leerlingen. De overbodige herhaling wordt met versnellen namelijk niet weggenomen.) De tijd die het compacten uitspaart, wordt gebruikt om te 'verrijken'. Dit is het aanbieden van moeilijke, complexe leerstof in combinatie met aangepaste instructie.

De verrijkingstaken moeten de begaafde leerling uitdagen om de grenzen van hun eigen kunnen te ontdekken, om te ervaren wat het betekent 'op de tenen' te lopen en zo 'de zone van de naaste ontwikkeling' te bereiken. (Pluymakers en Span 2001)

De leerling heeft hierbij wel degelijk begeleiding nodig. De criteria waaraan een verrijkingstaak moet voldoen, sluiten goed aan bij de self-determination- en flowtheorie: hij moet heldere doelstellingen hebben en plaatsvinden in een affectieve context waarin de leerling risico's moet nemen en uit meerdere invalshoeken kan kiezen. Een leerling die een verrijkingstaak maakt, 'is niet uit op méér werk, maar op ánder werk'. Een verrijkingstaak moet gaan over de lesstof, hij is curriculum-nabij. Het belang van training in metacognitieve vaardigheden bij hoogbegaafde leerlingen wordt erkend; deze vaardigheden – leren leren, zelfsturing en reflectie – moeten in een verrijkingstaak voorop staan. Naast Pluymakers en Span benadrukt ook Janson (2005) het belang hiervan. Dit kan gebeuren door het bijhouden van een logboek, of door het volgen van een reflectiestappenplan dat Janson beschrijft.

De methode Compacten en Verrijken richt zich op het leerproces van begaafde leerlingen. Hun sociaal-emotionele ontwikkeling is van secundair belang, maar speelt zeker een rol: de verrijkingstaak omhelst vaak samenwerking met ontwikkelingsgelijken, en een voordeel van de methode boven het versneld doorlopen van de vwo-stof is dat een leerling niet als solist het vwo doorloopt. Deze argumenten gaan niet op voor de plusklassen, en in feite is de methode Compacten en Verrijken bedoeld om in een heterogene groep op niveau te differentiëren. Het is een combinatie van niveau- en tempodifferentiatie. Dit uit zich bijvoorbeeld in het compactschema, een studiewijzer in twee kolommen: één voor de goede leerling waarin staat wat kan worden overgeslagen, en één voor de leerling die alle oefeningen nodig heeft. Hoewel in een plusklas ook op deze manier kan worden gedifferentieerd, lijkt het compacten en verrijken door de school toch vooral als een instrument te worden gezien om in het atheneumplus, in de *hele* groep, om te gaan met de lesstof uit het vwo. Aldus toegepast is compacten en verrijken een lapmiddel. Niet voor niets noemen Pluymakers en Span verrijken pas 'het echte werk'; de reguliere stof, hoe compact ook, is nog steeds op vwo-niveau en weinig uitdagend. Compacten en verrijken is wel een praktisch lapmiddel, gezien de grote hoeveelheid tijd en geld die zou gaan zitten in het volledig, *from scratch*, ontwikkelen van al het materiaal voor het atheneumplus. Bovendien zit het atheneumplus tot op zekere hoogte vast aan het vwo-curriculum, omdat uiteindelijk de eindexamens in het atheneumplus, althans voor de reguliere vakken, dezelfde zijn als die van het vwo. Overigens is de methode Compacten en Verrijken bedoeld voor de onderbouw – hoewel Pluymakers en Span hier niet expliciet op ingaan, lijkt de gedachte te zijn dat in de bovenbouw het studiehuis voldoende uitdaging kan bieden. Ten slotte dient opgemerkt te worden dat de methode Compacten en Verrijken niet voldoende is voor leerlingen met een extreem hoge intelligentie. Bij dit soort kinderen spelen aansluitings- en emotionele problemen een nog belangrijkere rol dan voor 'gewone' hoogbegaafden. Voor dit soort kinderen zijn andere maatregelen noodzakelijk.

### *Begaafdheidsprofiel scholen*

Atheneumplus heeft, in tegenstelling tot het gewone vwo, geen officiële status en kent geen landelijk onderbouw- of examenprogramma. Het is dus geheel de taak van de school om invulling te geven aan het atheneumplus en om dit over het voetlicht te brengen. De Heemlanden is niet de enige school in Nederland die extra aandacht aan het onderwijs aan begaafde leerlingen besteedt. Omdat er een landelijke behoefte was aan meer samenhang en transparantie, is in 2003 door de overheid en verschillende scholen besloten om het *begaafdheidsprofiel* in te voeren, in navolging van bijvoorbeeld de cultuurprofiel- of LOOT-scholen (sportscholen). In de ontwikkeling van dit profiel speelt het CPS een belangrijke rol. Doel van het profiel is om een landelijk dekkend netwerk van scholen te vormen die hoogwaardig onderwijs en begeleiding aan hoogbegaafde kinderen bieden.

De Heemlanden wil zich graag onder het begaafdheidsprofiel scharen en het aanvankelijke doel van mijn onderzoek was dan ook om te bekijken hoe dit gerealiseerd moet worden. Daartoe heb ik informatie ingewonnen bij het CPS. Helaas blijkt het project betreffende de invoering van het begaafdheidsprofiel in een stadium te zijn waarin geen scholen meer worden toegelaten, hoewel het niet is uitgesloten dat dit binnen een paar jaar weer wel mogelijk is. Wat rest is een door het CPS ontwikkeld zelfbeoordelingsinstrument waarmee een school kan meten in hoeverre hij voldoet aan de criteria die vereist zijn voor deelname aan het begaafdheidsprofiel. Dit onderzoek kan de school, met of zonder hulp van het CPS, uitvoeren. Dit biedt de school een instrument om de kwaliteit van het onderwijs te meten. Bovendien wordt het zo eenvoudiger om tot de begaafdheidsprofiel scholen toe te treden, mocht dit weer mogelijk zijn.

De vragen in het zelfbeoordelingsinstrument zijn open geformuleerd. De vragen zijn soms niet eenduidig en de antwoorden vereisen nuance en onderzoekswerk. Dit, samen met het feit dat de school op dit moment toch niet het begaafdheidsprofiel kan gaan voeren, heeft mij doen besluiten om me in dit huidige onderzoek niet direct op de specifieke vragen in het zelfbeoordelingsinstrument te richten. De verwachting is wel dat de resultaten van dit onderzoek direct kunnen worden gebruikt bij de behandeling van enkele belangrijke punten uit het zelfbeoordelingsinstrument. In de eindconclusie van dit onderzoek ga ik hier dan ook nader op in.

## Vraagstelling

Hierboven is de structuur van het atheneumplus op De Heemlanden beschreven. Daarnaast is een beeld geschetst, op basis van de literatuur, van de begaafde leerling in het voortgezet onderwijs. De capaciteiten en onderwijsbehoeften van dergelijke leerlingen zijn aan bod gekomen, maar ook is ingegaan op de problemen waar de leerling of de school tegenaan kan lopen. Dit betreft zowel cognitieve als sociale en emotionele aspecten. Er is een didactische methode aangedragen voor het onderwijs aan begaafde leerlingen: Compacten en Verrijken. Een deel van de docenten die in de plusklassen lesgeven, heeft via een cursus kennisgemaakt met deze methode.

Om over de plusstroming op De Heemlanden te kunnen oordelen, moeten theorie en praktijk worden vergeleken. De vraag waar dit onderzoek zich mee bezighoudt, is, grofweg, of de lessen in het atheneumplus aansluiten bij de onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen. Gekeken wordt of het beeld uit de literatuur aansluit bij de praktijk, of er belemmeringen zijn die voortvloeien uit de structuur van de school en of er binnen de school ideeën leven om het onderwijs te verbeteren. De nadruk ligt daarbij op de vraag hoe de onderwijsvormen die worden gebruikt, zoals compacten en verrijken, in de praktijk functioneren en of deze aansluiten bij de behoeften van de leerlingen.

Aan het begin van dit onderzoek richtte ik me op didactische werkvormen die op schoolniveau konden worden aangestuurd. In enkele informele gesprekken was geconstateerd dat het onderwijs in de plusklassen ad hoc en erg docentafhankelijk was. Mijn eerste, impliciete aanname was dat dit onwenselijk was en moest veranderen door van bovenaf een didactisch raamwerk verplicht te stellen, zoals dat bijvoorbeeld met de studieplanners in de bovenbouw is gebeurd. Gedurende het onderzoek heb ik begrepen dat deze aanname te voorbarig was, hetgeen leidde tot een bijstelling van de onderzoeksvraag.

Het onderzoek is exploratief van aard. Bij het begin van dit onderzoek had ik geen goed beeld van het functioneren van atheneumplus en de hoop was dat het onderzoek dit verschaft. De uiteindelijke onderzoeksvraag luidt:

*Sluiten de didactieken, die door de verschillende docenten in de plusklassen van De Heemlanden worden gehanteerd, aan bij de behoeften van de leerlingen?*

Deze vraag is toegesneden op de specifieke situatie op De Heemlanden, maar ervaringen uit het veld betreffende het werken met begaafde leerlingen kunnen natuurlijk ook voor andere scholen van betekenis zijn.

De onderzoeksvraag kan worden opgesplitst in drie deelvragen. De eerste vraag is:

*Welke onderwijsvormen worden ingezet in de plusklassen?*

Deze vraag is relatief makkelijk te beantwoorden: er dient een inventarisatie te worden gemaakt. Deze inventarisatie kan plaatsvinden per vak of cluster van vakken, maar waarschijnlijk zijn niet alle vakken goed met elkaar te vergelijken. De verschillende onderwijsvormen kunnen vergeleken worden met de methode Compacten en Verrijken.

De tweede vraag is wat de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn:

*Is het beeld dat de docent heeft van de plusleerlingen in overeenstemming met het zelfbeeld van de leerlingen en het beeld dat in de literatuur van begaafde leerlingen wordt geschetst?*

De derde vraag betreft de evaluatie van de lesvormen aan de hand van de onderwijsbehoeften:

*Hoe werken de onderwijsvormen in de praktijk?*

Aansluitend op de antwoorden van de onderzoeksvraag kunnen suggesties worden gedaan:

*Wat kan er verbeterd worden in de lessen? En wat kan er op schoolniveau, centraal aangestuurd, verbeterd worden?*

Hoewel deze laatste vragen in het onderzoek zeker een rol spelen, is beantwoording ervan niet het primaire doel.

## Resultaten

De kern van het onderzoek bestaat uit interviews met docenten. Ik wilde echter ook weten hoe de leerlingen het onderwijs in de plusklassen ervaren en dat komt slechts in beperkte mate in de interviews met docenten naar voren. Daarom heb ik ter aanvulling de vier recentste verslagen van de zogenaamde klankbordgroepen (zie hieronder) bekeken en heb ik enkele leerlingen geïnterviewd.

### *Interviews met docenten*

Ik heb tien docenten geïnterviewd. Al deze docenten geven op dit moment les aan ten minste één plusklas. Sommigen zijn daarnaast mentor van een plusklas of hebben als coördinator of teamleider ook op een andere manier met de plusklassen te maken. Bij de keuze van de docenten ben ik uitgegaan van de lijst van deelnemers aan de cursus Compacten en Verrijken die het Ivlos in 2005/2006 op school heeft verzorgd. Aan de hand van deze lijst heb ik een evenwichtige spreiding over de vakken nagestreefd.

De interviews die ik heb gehouden, hielden het midden tussen een open en een halfgestandaardiseerd interview. De docent kon vrijuit vertellen, en mijn belangrijkste rol was doorvragen als ik dit nodig achtte. Daarnaast zorgde ik dat de volgende onderwerpen in ieder geval aan bod kwamen:

#### Lesopzet

- het stramien van de lessen in atheneumplus
- werkvormen geschikt voor atheneumplus
- het niveau van de gebruikte schoolboeken en de omgang daarmee
- de ervaring met compacten en verrijken
- de zelfstandigheid van de leerling en de vrijheid die hij krijgt
- differentiatie binnen de plusklas naar niveau
- de rol van reflectie op het leren
- de beoordeling

#### Cognitieve eigenschappen van plusleerlingen

- leergedrag
- omgaan met uitdagingen
- omgaan met falen
- metacognitieve eigenschappen

#### Sociaal-emotionele eigenschappen van plusleerlingen

- specifieke eigenschappen van plusleerlingen
- de omgang met groepswork
- de omgang met prestaties in de groep

#### Docenteigenschappen

#### Visie

- mening over de opzet van atheneumplus in theorie en praktijk
- haalt atheneumplus het optimale uit de leerling?
- systematisering van het onderwijs: is dit mogelijk en wenselijk?
- hoe moet pluswerk worden gewaardeerd?
- mening over diverse ideeën (portfolio, kernteam)

De nadruk lag hierbij op het verschil met het gewone vwo.

Ik heb geen letterlijke weergave van de interviews gemaakt, omdat de tijd die voor dit onderzoek stond dat niet toeliet. Wel heb ik een volledige uitwerking van de interviews gemaakt in eigen bewoordingen. Ter compensatie van het ontbreken van een letterlijke weergave, heb ik deze uitwerkingen aan de geïnterviewden ter commentaar voorgelegd. De uitwerkingen, met daarin aangebracht de correcties die de geïnterviewden hebben gemaakt, zijn te vinden in de appendix. In de beschrijving van de resultaten hieronder heb ik geprobeerd om de punten uit de interviews weer te geven, die voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag het relevant zijn. De geïnterviewde docenten worden daarbij aangehaald met de letters A tot en met J; deze letters corresponderen ieder met een interview uit de appendix. Als ik dat relevant acht, wordt bij een passage het vak of de functie van de geïnterviewde vermeld.

### *De mening van de leerlingen*

Een beeld van wat leerlingen vinden van het atheneumplus op De Heemlanden, komt naar voren in de klankbordgroepen. Er bestaan verschillende klankbordgroepen: van ouders en van leerlingen, voor alle plusklassen of voor afzonderlijke klassen. De aanwezigen wordt hier gevraagd naar hun mening over de plusklassen, vaak aan de hand van concrete vragen of voorstellen. Ik heb de verslagen bestudeerd van de vier recentste bijeenkomsten (De Heemlanden 2007b). Het blijkt lastig om hieruit een goed beeld te krijgen van het functioneren van de plusklassen: er wordt vooral ingegaan op problemen die zeer specifiek zijn voor een bepaalde groep of periode, de telegramstijl

is soms niet te doorgronden en de hang naar anonimiteit maakt het soms niet duidelijk of bepaalde meningen of observaties algemeen worden gedeeld of niet.

Proberen we toch op grond van de verslagen een globaal beeld te krijgen, dan blijkt dit per jaarlaag te verschillen. In de derde klas lijkt de stof pittig te zijn. De vraag is wel of alle lestijd efficiënt gebruikt wordt; sommige leerlingen zouden 'zonder lessen wellicht praktischer en sneller kunnen leren'. Sommige docenten verwachten van de leerlingen een te grote algemene ontwikkeling. In de tweede klas zijn de ouders tevreden over het niveau van de stof, al lijkt het erop dat ze zich hebben neergelegd bij een gebrek aan uitdaging in de lessen; ze geven aan dat hun kinderen geen behoefte hebben aan moeilijkere dingen. De conclusie van het gesprek is dat er in de les meer gedifferentieerd moet worden. In de eerste klassen lijkt de uitdaging er wel weer te zijn:

Misschien is het te makkelijk, maar sommige leerlingen kunnen, kenmerkend voor atheneumplus, van makkelijke dingen ook weer moeilijke dingen maken, omdat ze meer verbanden leggen. Er is voldoende uitdaging. Leerlingen vinden hun draai, deden in het basisonderwijs niks, werden soms gepest. Nu is er weer uitdaging en moet men zijn best doen om goede cijfers te halen. (Klankbordgroep A1+ 19 maart)

Verder wordt nog vermeld dat sommige docenten teveel stof herhalen.

Ter aanvulling van deze vage verslagen, en om de interviews met de docenten iets beter in perspectief te zetten, heb ik nog twee interviews met leerlingen gehouden: één met een individuele leerling en één met een groepje van drie. Ook deze interviews hadden een open karakter, maar ik had wel een lijstje met vragen opgesteld, mochten de interviews vastlopen:

- Waarom heb je er voor gekozen naar een plusklas te gaan?
- Wat was je verwachting van de plusklas?
- Voldoet het aan je verwachting?
- Welke vakken zijn makkelijk, moeilijk, leuk of niet leuk?
- Bieden ze uitdaging en vrijheid?
- Hoe wordt er in de vakken gewerkt?
- Is de manier van werken anders dan op de basisschool?
- Wat zijn typische dingen voor de plusklas in vergelijking met het vwo?
- Wat zijn eigenschappen van een goede docent?

Het verslag van de interviews is te vinden in de appendix. Ik heb geen letterlijke uitwerking gemaakt, om dezelfde reden dat ik dat niet heb gedaan bij de interviews met docenten. In tegenstelling tot de docentinterviews, heb ik mijn uitwerkingen van de interviews met de leerlingen niet aan hen ter commentaar voorgelegd.

### *Onderwijsvormen*

Alle geïnterviewde docenten geven aan het atheneumplus op een andere manier les dan ze in een gewone vwo-klas doen. Dit kan gebeuren door het tempo te verhogen. De meesten slaan daarbij stof of opgaven over en zijn dus aan het compacten. Versnellen of compacten gebeurt bij de meeste geïnterviewden klassebreed. Drie van de geïnterviewden passen het compacten toe, of hebben dit in het verleden toegepast, om ook te differentiëren. Dat kan, geheel volgens de officiële methode die in de inleiding wordt beschreven, aan de hand van het compactschema met twee kolommen (H) of door de leerlingen aan de hand van een oefentoets zelf te laten bepalen aan welke stof ze aandacht moeten besteden (B en C). Eén docent (E) speelt zelfs met de gedachte om, bij wijze van experiment, de leerlingen de stof van een jaar geheel op eigen tempo te laten doorwerken, waarbij ze ook zelf de repetities moeten inplannen. Ook heeft iemand (F) verrijkingsstof speciaal bestemd voor leerlingen die de klassikale behandeling van een onderwerp niet nodig hebben.

Bij de plusvakken Versterkt Engels, Spaans en Natuurwetenschappen (Sociale Wetenschappen is niet onderzocht) wordt de methode Compacten en Verrijken niet toegepast. Dat is niet zo vreemd, aangezien dit vakken zijn die niet in het gewone vwo worden gegeven en waarbij dan ook geen rekening hoeft te worden gehouden met het vwo-curriculum.

Aan verrijking in een of andere vorm komen drie van de geïnterviewden in hun lessen niet of nauwelijks toe. Dat ligt aan de aard van de stof of aan slechte ervaringen uit het verleden (we komen hier op terug), maar voor sommige vakken geldt ook dat ze zoveel lestijd hebben moeten inleveren aan de plusvakken, dat er geen tijd meer overblijft voor verrijking.

I: Het is jammer dat er geen tijd is om te verrijken, want juist daar wordt het leuk. [. . .] Bij het verrijken kun je ook de sappige dingen laten zien en de leerlingen kennis laten maken met onderzoek. Dan worden ze op cognitief en affectief

niveau aangesproken.

Om toch aan verrijken toe te komen, wil deze docent in de toekomst nog intensiever gaan compacten.

Het is overigens niet zo dat altijd het vaste stramien wordt gehanteerd waarbij eerst gecompact wordt, uitgaande van het gewone vwo-boek, waarna de leerlingen aan een verrijkingsopdracht gaan werken. Zo is bij Engels in de eerste en tweede klas gekozen voor een geheel ander lesboek dan in het gewone vwo wordt gebruikt:

B: Na twee jaar ervaring in de plusklassen is besloten voor een hele andere methode: de huidige eerste- en tweedeklassers gebruiken een boek dat ze in Engeland ook voor de lessen Engels gebruiken. Dit wordt door de docent aangevuld met wat extra grammatica. De leerlingen moeten zelf, op basis van de teksten in dit boek, woordenlijsten maken. De minder sterke leerling zal lange woordenlijsten maken en moet deze gewoon uit zijn hoofd leren; de goede leerling wordt uitgedaagd om de woorden naar het actieve vocabulaire te verplaatsen: hij moet ze dus in zinnen gaan gebruiken.

Bij Levensbeschouwing is helemaal van een boek afgestapt, omdat het te langdradig bleek. De docent (H) draagt nu een samenvatting over. De manier van aanpak bij deze twee vakken is de leerlingen ook opgevallen, en deze vakken springen er in een interview met leerlingen uit als 'vakken waarbij op een plusmanier gewerkt wordt' (zie het interview met Anna, Brigitte en Cynthia in de appendix).

Docenten mogen dergelijke veranderingen doorvoeren:

A: Het staat docenten vrij om voor de plusklassen aparte boeken te bestellen. Dit gebeurt weinig, waaruit je de conclusie zou kunnen trekken dat ook andere vakken tevreden zijn met de boeken die ze in de plusklas gebruiken. Als er toch commentaar is, dan zal dit niet alleen te wijten zijn aan gebrek aan materiaal, maar ook aan een gebrekkig zicht op de markt van lesmethoden.

Toch gebeurt er wel wat. Bij Geschiedenis in de eerste en tweede klas wordt volgend jaar ook een aparte athe-neumplusmethode in gebruik genomen (D). Bij Wiskunde is een aparte methode overwogen, maar daar is van afgezien om didactische redenen (de leerling leert niet netjes in zijn schrift te werken) en om continuïteitsproblemen voor leerlingen die stoppen met de plusstroming te voorkomen (E). Continuïteitsproblemen van een andere orde spelen ook bij Natuurkunde in de derde klas:

C: Er is niet overwogen om een andere methode te nemen, maar veel zou dat niet helpen: alle methodes zijn te simpel. Als je Natuurkunde in de derde klas echt moeilijker wilt maken, zou je de onderbouwmethode los moeten laten en dan kom je al snel in het vaarwater van de bovenbouw. Voortborduren op de plusstof uit de onderbouw is in de bovenbouw niet mogelijk, omdat wegens de clustering de plusleerlingen bij Natuurkunde tussen de gewone vwo-leerlingen zitten. Het toevoegen van echt nieuwe stof in de derde maakt weer dat je in het vaarwater van het vak Natuurwetenschappen komt.

Ten slotte nog een opvallend gebruik van een boek:

F: [In de brugklas] wordt [. . .] een methode voor de derde klas havo en vwo gebruikt. Dat geeft een grote kink. In plaats van de te makkelijke dingen, moeten nu juist de te moeilijke dingen worden overgeslagen.

Een andere afwijking van het patroon van compacten en verrijken is probleemgestuurd onderwijs. Bij Natuurkunde (C) en Wiskunde (E) gebeurt dat nu niet, maar beide docenten spelen wel met het idee om dat in de toekomst te gaan doen. Bij Engels (B) en de plusvakken Versterkt Engels (B) en Natuurwetenschappen (C) gebeurt het nu al wel. Hier wordt projectmatig gewerkt. Hetzelfde geldt voor sommige verrijkingstaken bij de gewone vakken. De docent Spaans overweegt ook de invoering van probleemgestuurd onderwijs (I).

### *Verrijkingsopdrachten*

De verrijkingsopdrachten van de verschillende docenten hebben gemeen dat ze een zekere mate van openheid hebben, dat de leerlingen er zelfstandig in een groepje aan moeten werken en dat ze over meerdere lessen verspreid zijn. De mate van openheid verschilt, net als de manier van presenteren, de manier van beoordelen en de tevredenheid van de docenten. Deze aspecten lijken veel te maken te hebben met de leereigenschappen van de plusleerlingen.

De meeste docenten hebben uit ervaring geleerd hoeveel vrijheid ze de leerlingen bij de verrijkingsopdrachten kunnen geven. Dat verschilt per vak. Een docent (A) is lang niet altijd tevreden over de manier waarop leerlingen met de verrijkingsopdrachten omgaan, met name wanneer deze te open zijn. De leerlingen hebben wel een stramien nodig.

F: De manier waarop plussers met een praktische opdracht omgaan, is kenmerkend. Je vergist je vaak in het niveau van de plusleerlingen. Ze zijn erg doelgericht. Havo-leerlingen hebben eerder door dat je eigenlijk meer wilt. Je moet daarom in de plusklassen zeer duidelijk aangeven wat je van de leerlingen verwacht. De manier om dit te doen is de beoordeling transparant te maken.

Het verschil in leerjaren speelt bij de openheid van de opdracht een rol. Zo is bij Natuurwetenschappen in de vierde

de structuur zeer open, terwijl die in de tweede klas meer moet worden afgebakend; mede omdat tweedeklassers een periode van een aantal weken nog niet kunnen overzien (C). Enige vrijheid in de keuze van het onderwerp spreekt de leerlingen aan (B, D en I). Bij de talen wordt dit bewerkstelligd door de kinderen gesprekjes te laten voeren over een onderwerp naar keuze (maar wel binnen een thema).

D: Het verrijken is niet typisch iets voor atheneumplus; een vmbo-klas vindt praktische opdrachten ook heel leuk. Als kinderen eigen interesses mogen onderzoeken, zijn ze gemotiveerd. Alleen in het atheneumplus kun je het veel vrijer laten, want deze kinderen hebben minder sturing nodig.

Een andere manier om interesse te wekken is om een actueel thema te behandelen (H).

Sommige docenten (B en D en C in de bovenbouw) hebben zeer goede ervaringen met verrijkingsopdrachten. Opvallend is dat enkelen daarbij de invulling en de manier van presenteren vrij laten, of in ieder geval afwijken van een standaardverslag of -presentatie.

D: Een voorbeeld is de opdracht om een presentatie over de Middeleeuwen te geven met moderne hulpmiddelen, zoals film en dergelijke. In een andere opdracht over de middeleeuwen moesten de leerlingen 'iets' inleveren dat geen verslag mocht zijn; ze kwamen op de proppen met een stripverhaal en een kookboek.

B: Een voorbeeld van een project bij Versterkt Engels is een Engelstalig sprookje dat omgebouwd moet worden tot toneelstuk, compleet met reclameposter en dergelijke. Dit gebeurt in de eerste klas, het oriëntatiejaar. Een ander voorbeeld is dat de leerlingen in tweetallen een artikel schrijven voor de website van het Britse jeugdjournaal.

[. . .]

Een dergelijke lesvorm werkt bij tachtig procent van de plusleerlingen. Ze willen verdieping, zijn nieuwsgierig en gaan wel echt voor dingen, mits ze er wat mee hebben. Motivatie is dus erg belangrijk. Overigens is dit wat anders dan 'gewoon' harder werken; dat demotiveert. In de woorden van een leerling: 'Wij willen niet méér leren, maar wij willen anders leren.'

J: Presentaties geven en over dingen nadenken vinden de leerlingen erg leuk. Met het idee dat ze andere dingen moest doen, heeft ze bijvoorbeeld in de les de leerlingen een rechtszaak in het Engels laten naspelen; en dat viel in de smaak.

Uit de leerlinginterviews blijkt ook dat deze manier van werken in de smaak valt.

De ervaring met verrijkingsopdrachten is niet altijd positief. Twee geïnterviewden (C en H) zijn met compacten en verrijken begonnen, maar hebben het verrijken zien mislukken.

C: compacten vinden ze geweldig, omdat ze minder opdrachten moeten maken, maar verrijken willen ze niet.

Als reden wordt een gebrek aan motivatie genoemd. De ervaring van beide docenten is met dezelfde klas.

H: De mislukking in de klas van vorig jaar had veel te maken met de samenstelling van de groep. Het waren slimme kinderen (wiskundig gezien overigens lang niet allemaal), maar ze waren liever lui dan moe. [. . .] De oorzaak van het probleem was dat de kinderen gewend waren om op hun sloffen de school toch wel door te komen; dat is een typisch atheneumplusprobleem. [. . .] De ervaring van andere docenten met deze klas was ook niet positief. Alleen de mensen die in de gewone lessen ook al veel verrijkten, waren succesvol. Het was de eerste plusgroep, zodat het voor de school en de docenten ook erg zoeken was naar de juiste manier van aanpak.

Met andere klassen is de ervaring beter.

De meningen zijn erg verdeeld over hoe het verrijkingswerk moet worden beoordeeld, en hoe het zichtbaar moet worden gemaakt. Bij Engels wordt gestimuleerd dat leerlingen werken aan vaardigheden waar ze niet goed in zijn, door bonuspunten per vaardigheid toe te kennen (A).

C: De becijfering van het verrijken is een probleem: een laag cijfer haalt immers het veelal hoge toetscijfer omlaag; bonuspunten hebben de leerlingen die verrijken ook niet nodig.

Niet iedereen vindt dat aan verrijkingsopdrachten een cijfer moet vastzitten:

E: De leerlingen vinden zulke opdrachten gewoon leuk en dat geeft voldoende motivatie.

H: Kinderen kijken op cijfers en als je het verrijken goed wilt doen, moet er een beoordeling aan hangen zodat leerlingen zien of ze goed zijn. Nog beter is het om geen cijfer te geven, maar om gewoon met een kind om tafel te gaan zitten en te reflecteren op zijn werk. Dat kan alleen maar in een kleine klas en dat werkt overigens niet anders dan in het gewone vwo.

Een ander twistpunt is het beoordelen naar niveau, waarbij een goede leerling voor precies hetzelfde resultaat een lager cijfer kan scoren dan een slechte leerling. Op dit moment geeft niemand aan dat te doen, maar in ieder geval één van de geïnterviewden is hier een groot voorstander van:

D: Een echte atheneumplusprobleem is bijvoorbeeld het bieden van voldoende uitdaging. Op dit moment is dat er bij de meeste vakken nog niet. De leerlingen halen namelijk nog steeds makkelijk tientallen overpunten op hun rapport. Er zou op cijfers moeten worden gedifferentieerd: beoordeel de leerlingen naar vermogen.

Ook een andere docent (B) zou dit wel willen, maar noemt wel dat dit problemen geeft met de overgangsnormen. Zo hier in de onderbouw al een mouw aan te passen is, zijn in de bovenbouw de problemen niet te overzien: de examennormen liggen vast en hoge cijfers zijn noodzakelijk voor numerusfixusstudies. Overigens is er ook een uitgesproken tegenstander van gedifferentieerd beoordelen, die het 'rechtsongelijkheid' noemt (H); dat speelt al een rol als sommige leerlingen wel, en anderen niet aan een verrijkingstaak werken.

Om de verrijkingstaken te structureren en beter zichtbaar te maken, pleiten sommigen ervoor hier een aparte plek op het rapport voor te creëren.

C: Het is wellicht een goed idee om in het atheneumplus een apart 'vak' genaamd Verrijking in te voeren. Dit is geen vak dat op het rooster staat, maar het staat wel op het rapport en bevat de cijfers voor verrijkingsopdrachten van de diverse vakken. In de bovenbouw kan het een handelingsdeel zijn.

Een andere docent (E) sluit zich hierbij aan. Aan het verrijkingsvak zouden eisen betreffende de minimale hoeveelheid werk moeten worden gesteld. Dit is ook de gedachten achter een 'strippenkaart voor verrijkingstaken' (D). Ook wordt in dit kader het portfolio genoemd

C: 'Portfolio' is een vies woord, maar heeft natuurlijk wel wat met dit idee van een verrijkingsvak te maken.

Bij het onderwerp 'reflectie' zal aan het portfolio meer aandacht worden besteed.

### *Omgang met schoolwerk*

Als positieve eigenschappen van plusleerlingen noemen de geïnterviewden dat ze creatief zijn (C, I), goed zelfstandig kunnen werken (C, H en I), informatie snel verwerken (D), goed een tekst kunnen scannen (F) en dat ze nieuwsgierig zijn (E).

G: Een standaardvwo'er haalt zijn diploma en dan is het goed. Een pluskind moet meer willen en breder geïnteresseerd zijn. [. . .] Dat uit zich in de klas doordat kinderen het naadje van de kous willen weten en soms erg eigenwijs zijn.

Met name over het leren is niet iedereen positief:

A: Over het algemeen is het niveau van de plusleerlingen iets hoger dan dat van een normale vwo-scholier, maar dat blijkt niet zozeer uit het gewone schoolwerk. Een gewone vwo'er is soms beter afgericht om goed te leren. Goed kunnen leren is niet hetzelfde als hoogintelligent of -begaafd zijn.

I: Overigens zijn de plusleerlingen in leren vrij lui. Het denkwerk en het inzicht is erg goed, maar het zijn geen stampers. Als ze honderd woordjes moeten leren, mopperen ze evenveel als een gewone vwo'er.

Soortgelijk commentaar wordt ook door andere docenten (F, G, H) gegeven. Het lijkt erop dat met name de talen Frans (G) en Spaans (I) met dit probleem worstelen. Bij Spaans is er een klas waarbij plusleerlingen tussen gewone vwo'ers zitten en daar vallen de verschillen in leergedrag erg op. Bij de andere moderne vreemde taal, Engels, lijkt het woordjes leren wel goed te gaan.

I: Om dit probleem [woordjes leren] op te lossen, heeft [I] contact gezocht met een collega waarbij het woordjes leren wel succesvol verloopt [. . .]. De aanpak bleek echter niet goed te kopiëren: in tegenstelling tot Spaans, beginnen de leerlingen bij Engels niet op niveau nul, waardoor ze meer vrijheid kunnen krijgen in de keuzes wat ze wel en niet willen leren.

Een eigenschap van plusleerlingen die ook genoemd wordt (D, F, G) is dat ze lastig van een idee of oplossingsstrategie zijn af te brengen.

F: In een plusklas blijkt dat iedereen zijn eigen strategie heeft en daar in eerste instantie niet vanaf wil stappen, waardoor het vaak langer duurt om tot een oplossing te komen dan in een gewone vwo-klas. De leerlingen moeten echt leren dat het soms noodzakelijk is om genoeg te nemen met een minder goede strategie, het compromis, om tot een oplossing te komen. Als mentor benadert [F] een plusklas dan ook door problemen te creëren.

Het lijkt van de klas af te hangen of er een sfeer is waarin gepresteerd mag worden (A, B, F).

B: Een sfeer waarin gepresteerd mag worden, is er niet in de vierde en soms in de derde klas. In de eerste en tweede klas is die sfeer er zeker wel, al hebben de leerlingen het niet door. Het blijkt uit de presentaties. Overigens willen ook hier de leerlingen niet als studjes gezien worden.

Maar ook

G: Er is in alle klassen [. . .] een sfeer waarin gepresteerd mag worden. Als voorbeeld noemt [G] een elfjarige leerling uit B1Q die Latijn volgt met de tweedeklassers. Dit wordt door de groep zonder meer geaccepteerd.

J: Leerlingen die interesse tonen in het vak, krijgen soms wel eens een opmerking van klasgenoten, maar ze worden daarop nooit afgekraakt.

B: Overigens willen ook hier de leerlingen niet als studjes gezien worden.

## *Reflectie*

Het komt uit de meeste interviews niet duidelijk naar voren dat de docenten tijd steken in reflectie en hoe ze dat doen. Enkelens zijn er wel intensief mee bezig.

F: Reflecteren kunnen ze onbewust wel, maar ze kunnen het niet tastbaar maken. Vaak hebben leerlingen een duidelijke impulsieve reactie, 'ik snap de som niet,' 'stom,' of 'saai,' en die moeten ze dan leren te analyseren en een plaats te geven. Reflecteren leidt tot bewustwording en de leerlingen kunnen zo wat met hun gevoelens. Veel plusleerlingen functioneren later in de maatschappij voldoende, zonder optimaal tot hun recht te komen. De hoop is dat ze door middel van reflectie later meer uit zichzelf kunnen halen.

F: Leerlingen moeten inzien dat fouten maken fantastisch is. Als ze een fout maken, betekent dit dat ze de verkeerde weg hebben gekozen en daar leren ze van. Een project mag best mislukken, als ze zich er maar in vastbijten. Het cijfer is hier een obstakel.

Deze docent is erg aan het worstelen met hoe hij de reflectie nu in moet bedden in de lespraktijk. Een van de oplossingen is om dat via een portfolio te doen, maar:

F: Dan moet je er wel goed over nadenken hoe je het vormgeeft. Zijn vrees is dat het portfolio 'een verzameldoos met frutseldingen als uit de kleuterklas' wordt.

D: Hij heeft tijdens zijn opleiding ervaren wat voor hel een portfolio kan zijn. Als het wordt ingevoerd, moet zeker niet worden geprobeerd het wiel opnieuw uit te vinden en bovendien moeten er dan aan het portfolio hele strikte eisen gesteld worden.

Er zijn ook positieve geluiden over het portfolio (B, E).

## *Sociaal-emotionele eigenschappen*

Sommige docenten zien op sociaal-emotioneel gebied niet zoveel verschillen tussen een plusklas en een gewone vwo-klas (C, D, I). Anderen constateren meer sociaal zwakke leerlingen (A, B, D, E, H, J).

D: Ze begrijpen bijvoorbeeld niet de meerwaarde van het verschijnen op een feestje of een schooldisco; dit jaar kwam er alleen een groepje meiden. Ze blijven meer thuis, waar ze lezen of achter de computer zitten, en krijgen daardoor minder feeling hoe je met anderen om moet gaan. Dit leidt in de klas soms tot botsing, onbegrip en gebrek aan inleving en sociale cohesie. Interesse over en weer tussen jongens en meisjes is er in een plusklas veel minder.

Het uitblijven van groepsvorming wordt ook in andere interviews (H, J) genoemd, en in een interview met leerlingen. De leerlingen hebben weinig buitenschools contact (B). Toch zitten er ook sociaal vaardige leerlingen tussen.

A: Opvallend is dat in een plusklas de groepsdynamiek een enorme vlucht neemt en zich heel snel ontwikkelt. Na een paar weken kan de klas een leraar al gaan 'pesten'. Een gewone klas doet er veel langer over om dat stadium te bereiken. Dit heeft een paar redenen. Ten eerste pikken plusleerlingen de opbouw van groepsdruk veel sneller op. De leraar reageert hier vaak te laat op, omdat hij ten onrechte verwacht dat een plusklas vol zit met heilige boontjes. Ten slotte zijn in de plusklas sommige leerlingen zeer sociaal begaafd, waardoor ze de boel snel gaan beheersen.

J: Hoewel een deel van de leerlingen in de plusklas sociaal al erg ver is, is ook een groot deel nog erg kinderlijk en speels. In vergelijking met de plusklassen zijn de leerlingen in het vmbo in hun gedrag en uiterlijk veel volwassener. In de plusklas zijn ze nog helemaal niet bezig met de vriendengroep, en hebben de jongens geen interesse in de meisjes. Er is nog veel 'basisschoollo!'.

Tegenover volwassenen komen plusleerlingen heel serieus over (D).

B: Ook zijn de leerlingen uitstekend in staat om sociaal wenselijk gedrag te tonen; de mentor is de persoon die dit gedrag moet kennen en onder de oppervlakte moet kunnen kijken.

Om sociaal-emotionele problemen effectiever aan te pakken, leeft binnen de school het idee van een apart kern-team voor de plusklassen. Hier zou ook goed over de leerlijn nagedacht kunnen worden. Een aantal docenten vindt dit een goed idee (A, B, H), terwijl een aantal er geen voorstander van is (C, E, G). Nadelen die genoemd worden is dat eersteklassers en derdeklassers teveel verschillen om in een apart kernteam te behandelen, en dat de structuur van de bestaande kernteams wordt opgebroken. Er lijkt nog een nadeel te zijn:

D: De plusklassen moeten geen eiland, geen elitegroep, worden. Om dit moment is dat wel langzaam aan het gebeuren. Het is misschien niet slim om daar door middel van zo'n kernteam als school zelf actief aan mee te doen.

Dit elitegevoel is iets wat ook door andere docenten wordt genoemd. Dat gaat dan altijd wel over één specifieke klas, de eerste plusklas van De Heemlanden.

J: Zij waren dan ook de eerste die de plusstroming gingen doen, en ook voor de school was het even zoeken hoe hier mee om te gaan. Er zijn de hele tijd uitzonderingen voor ze gemaakt, waardoor de klas er nu moeite mee heeft zich aan de schoolregels te houden. Dat zit in kleine dingen. Ook zijn ze van mening dat al het leuke juist in hun klas moet

worden uitgeprobeerd. Overigens schijnt het in de andere plusklassen al beter te gaan. Deze klas is al eerder aangehaald, omdat docenten moeite hadden om deze klas voor verrijkingstaken te motiveren.

### *Docenteigenschappen*

In de ogen van de meeste geïnterviewden hoeft een plusdocent niet over andere eigenschappen te beschikken dan een docent in het vwo. Er wordt genoemd dat je wel diepgang moet kunnen geven aan je vak en het leuk moet vinden om met eigenwijze en soms kritische leerlingen om te gaan (D, G).

J: Voor je vak is het heel leuk om in een plusklas les te geven. Je moet er wel van houden om je vak te ontwikkelen, want je kunt in een plusklas niet je standaardlesjes afdraaien.

I: Een typische eigenschap die een docent in een plusklas moet hebben, is dat hij open staat voor het onverwachte. Ook moet hij even creatief zijn als de plusleerlingen en daardoor in hun gedachten mee kunnen gaan. Aan de andere kant moet hij de kinderen ook leren om op de geijkte manier te denken, zoals een 'normaal persoon' dat doet.

Sommige geïnterviewden stellen dat de soms bijzondere sociaal-emotionele problemen in een klas vragen om een docent die daar goed mee om kan gaan.

E: Bij de start van het atheneumplus was men aan dit soort sociale en emotionele problemen erg veel tijd kwijt. Inmiddels is dat wat minder, mede omdat de juiste docenten op de klassen zijn gezet. [...] De mentor, maar ook het docententeam, drukken erg hun stempel op de plusklassen. Tijdens een workshop over hoogbegaafde kinderen enkele jaren geleden werd gezegd dat je op dit soort klassen altijd ervaren docenten moet zetten. [...] ook binnen het kernteam is dit idee steeds meer gaan leven.

### *Functioneren van het atheneumplus*

Vrijwel iedereen vindt het atheneumplus van meerwaarde voor de school en voor de leerlingen.

A: [...] uit de reacties die hij als coördinator krijgt, blijkt dat het atheneumplus wel degelijk werkt.

H: Het idee van het atheneumplus is goed. De pluskinderen zijn nu eenmaal anders dan anderen en het verschil tussen havo en vwo is net zo groot het verschil tussen vwo en atheneumplus.

Of, iets specifiek over de didactische methode:

I: Sommige leerlingen hebben het atheneumplus ook gewoon nodig: ze zijn nu eenmaal slimmer, waardoor ze sneller werken. Het gewone vwo zou zonde zijn en alleen maar tot afstomping leiden. Daarom zou de methode compacten en verrijken ook verplicht moeten worden opgelegd. Je kunt het de kinderen namelijk niet aandoen om het niet te doen.

Iedereen heeft kritiek over de wijze waarop het atheneumplus op dit moment functioneert. Men zet met name vraagtekens bij de mate waarin de leerlingen worden uitgedaagd. Dit lijkt vooral een fout te zijn van de docenten en van de organisatie:

B: Het probleem is dat niet bij elk vak de docenten ook bezig zijn met het vak *anders* aan te bieden. Ondanks het feit dat de meeste plusdocenten al vier jaar ervaring hebben in het atheneumplus, zijn er nog steeds mensen die lesgeven alsof het een gewone klas betreft.

F: In de praktijk geven teveel mensen les aan de plusklassen om fatsoenlijk te kunnen overleggen. Ook is het de vraag of docenten de tijdsinvestering die het lesgeven in atheneumplus vergt, kunnen waarmaken. Theorie en praktijk liggen te ver uit elkaar.

H: Hij vindt de organisatie van de plusklassen rommelig. Hij merkt als mentor dat het lastig is om de ontwikkelingen helder te krijgen, en dat lijkt ook te gelden voor degenen die de kar trekken. [...] Bij veel vakken lijkt het erop alsof atheneumplus hetzelfde wordt behandeld als de gewone vwo-klassen; dat beeld krijgt hij althans door te kijken naar de planners. Docenten zouden gemotiveerder moeten worden en op een positieve manier op de huid worden gezeten, bijvoorbeeld middels hun planners. Het ontbreekt ook aan een doorlopende leerlijn. Binnen de secties zou meer moeten worden overlegd, waardoor collega's elkaar gaan aansteken.

Vrijwel alle docenten noemen de speciale A-plusvergaderingen, die een paar keer per jaar plaatsvinden, zonde van de tijd.

Er worden nog andere gebreken geconstateerd:

D: Er is een aantal manieren om te zorgen dat er meer uitdaging in de lessen komt. De leerlingen moeten meer de school uit: ga op bezoek bij bedrijven, opgravingen, en dergelijke. De leerlingen vinden dat het leukst, want ze willen aan dingen kunnen zitten. Bovendien heeft de school het atheneumplus hiermee gepromoot. Cursussen zoals die over de methode Compacten en Verrijken zijn ook een goede manier om docenten te leren meer uitdaging in hun les te stoppen. Docenten moeten vooral meer vertrouwen krijgen dat het wel goed komt als ze een vrije opdracht geven.

E: In de praktijk lopen de plusklassen niet zo goed. Nu betekent een plusklas vooral extra losse modules, maar je moet het ze niet zo makkelijk maken. Geef ze zelf de verantwoordelijkheid [. . .]. Een ander idee is om een extra vak *zonder* les aan te bieden. Kinderen hebben nu vaak de instelling: ‘Waarom zou ik me moe maken?’ Het idee dat studeren leuk is, ontbreekt.

De meeste geïnterviewden benadrukken dat het atheneumplus nog in opbouw is en dat de school en de docenten nog moeten leren hoe hier mee om te gaan.

D: Het atheneumplus heeft nog een aantal jaren nodig voordat het volledig tot wasdom is gekomen. Met name in de onderbouw is nog tijd nodig, maar over drie tot vier jaar staat er echt wat. Het is erg goed dat de school een plusstroming aanbiedt.

## Antwoord op de deelvragen

Met de nadruk op het feit dat de resultaten van dit onderzoek geen meerderheidsstandpunt beogen te geven, maar dat ze trachten duidelijk te maken welke zaken er binnen school zoal leven, kijken we nu wat de resultaten hebben bijgedragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Daartoe gaan we de drie deelvragen af.

### *Welke onderwijsvormen worden ingezet in de plusklassen?*

Uit de literatuurstudie in de inleiding blijkt dat leerlingen die in een plusklas zitten behoefte hebben aan uitdaging. De docenten die ik heb gesproken, onderkennen dat en het lijkt erop dat het goed tot ze is doorgedrongen dat ze in het atheneumplus op een andere manier onderwijs moeten geven dan in het gewone vwo. De meesten passen een variant toe van de methode Compacten en Verrijken, waarbij een deel van de lestijd wordt besteed aan het versneld doorlopen van de gewone vwo-stof (aan de hand van het gewone boek), en in een andere deel aan verrijkingsopdrachten wordt gewerkt. Enkeligen hebben het vwo-boek zelfs geheel over boord gezet en werken met specifieke lesmaterialen voor begaafde leerlingen. Je zou kunnen stellen dat sommigen permanent aan het verrijken zijn. Dat is bij de speciale plusvakken makkelijker en natuurlijker dan bij de reguliere vakken. Deze laatste zitten immers voor een groot deel vast aan het vwo-curriculum, want uiteindelijk moeten de leerlingen een gewoon vwo-examen doen.

Het valt op dat veel docenten kritisch zijn over de wijze waarop sommige collega's lesgeven in atheneumplus. Ze hebben het idee dat de lessen teveel lijken op die in het gewone vwo en dat ze te weinig uitdaging bieden. Veel van de kritiek op het functioneren van het atheneumplus is hierop gebaseerd. Ook de leerlingen geven aan dat de meeste lessen in het atheneumplus naar hun inschatting nog teveel op die in het gewone vwo lijken. Een pasklare oplossing voor dit probleem heeft niemand, want men ziet in dat het lastig is collega's te dwingen uitdagend les te geven en van een verplichtend didactisch model zijn de meesten geen voorstander. Een verplichtende didactiek kan docenten juist demotiveren, waardoor er van onderwijsontwikkeling helemaal niets meer terecht komt. Om collega's te motiveren denkt men aan cursussen, zoals die over compacten en verrijken, duidelijkere planners en het zichtbaarder maken van de verrijkingstaken die leerlingen bij de diverse vakken uitvoeren. Los daarvan kan het onderwijs voor de leerlingen een grotere uitdaging bieden door meer de school uit te gaan op excursies of veldwerk, door intensievere uitwisselingsprojecten of door kinderen geheel zelfstandig een vak te laten doen.

Ik heb het idee dat in de meeste verrijkingsopdrachten nauwelijks aandacht aan metacognitieve activiteiten wordt besteed. Om eerder genoemde redenen kan ik dit idee niet echt hard maken. Weinig docenten gaan in de interviews echt in op de rol van reflectie in hun lessen. Wel dient vermeld te worden dat van één van de geïnterviewden reflectie een stokpaardje kan worden genoemd. De verdere invulling van de verrijkingsopdrachten wordt later, tegelijkertijd met de ervaringen ermee in de praktijk, behandeld.

### *Is het beeld dat de docent heeft van de plusleerlingen in overeenstemming met het zelfbeeld van de leerlingen en het beeld dat in de literatuur wordt geschetst?*

Op cognitief gebied lijken de leerlingen in atheneumplus over het algemeen te voldoen aan de eigenschappen die aan hen in de literatuur worden toegeschreven. Er wordt geconstateerd dat atheneumplusleerlingen minder structuur nodig hebben en goed zelfstandig open opdrachten kunnen uitvoeren. Ook wordt hun creatieve manier van denken en hun nieuwsgierigheid in veel interviews genoemd. Daartegenover staat een soort eigenwijsheid: ze zijn moeilijk van een plan of idee af te brengen. Er zijn ook uitgesproken negatieve geluiden: leerlingen worden lui gevonden en ongemotiveerd. Oorzaak hiervan kan liggen in de schoolmentaliteit: leerlingen zijn gewend zonder enige moeite

de school toch wel door te komen. Het wordt door de docenten nogal eens lastig gevonden dit te doorbreken. Sommige docenten stellen daarvoor bij sommige opdrachten als primair doel dat ze door de leerling leuk gevonden moeten worden, zodat ze ook het positieve van schoolwerk ervaren. Leerrendement komt dan op de tweede plaats, want de leerlingen halen toch wel een voldoende. Zelf zien de leerlingen de negatieve kanten niet: ze zeggen dat plussers hard werken, veel weten en willen weten en op zoek zijn naar uitdaging. Wel noemen ze dat docenten ze soms te hoog inschatten; plusniveau mag voor hun geen excuus zijn om veel te veel voorkennis te veronderstellen of te hoge verwachtingen te hebben bij de hoeveelheid werk dat de leerlingen verrichten.

De literatuur schetst het beeld dat begaafde leerlingen veel te maken hebben met sociaal-emotionele problemen. Hier blijkt in de praktijk weinig van. Dat is althans de algemene indruk uit de interviews; sommigen noemen wel degelijk verschillen in groepsdruk, de sociale cohesie van de klas, een lage volwassenheid en een zekere lamelendigheid wat betreft schoolwerk. Het contrast tussen theorie en praktijk zou kunnen liggen aan het feit dat de leerlingen in de plusklas lotgenoten treffen. Het zou ook zo kunnen zijn dat de kinderen in de plusklassen, die immers lang niet allen hoogbegaafd zijn, er op sociaal-emotioneel gebied gewoon minder sterk uitspringen. Er is een uitzondering: vrijwel iedereen noemt plusleerlingen over het algemeen minder sociaal. Buiten school zijn ze bijvoorbeeld veel individueel bezig.

Omdat het atheneumplus een aparte stroom is naast het gewone vwo, zijn sommige voorstander van een apart kernteam voor atheneumplus. Sociaal-emotionele problemen, zo die kenmerkend zijn voor deze stroom, kunnen dan beter worden aangepakt. Andere voorstanders van zo'n kernteam zien als belangrijkste voordeel eerder het werken aan doorlopende leerlijnen en het stimuleren van verrijking. Lang niet iedereen is echter voorstander van zo'n apart kernteam.

#### *Hoe werken de onderwijsvormen in de praktijk?*

Bij de taalvakken die nieuw zijn voor de leerlingen (de vreemde talen met uitzondering van Engels) lijkt Compacten en Verrijken het lastigst toe te passen. De literatuur geeft aan dat plusleerlingen automatiseren door herhaling vervelend vinden. Bij de taalvakken blijkt dit het duidelijkst, omdat het leren van woordjes daar nu eenmaal een essentieel onderdeel is. Dat het bij Engels wel goed gaat, heeft niet alleen te maken met een creatieve, succesvolle lesmethode, maar ook met het feit dat de leerlingen vanuit de basisschool en hun omgeving al meer affiniteit met deze taal hebben en daardoor vrijere opdrachten beter aankunnen. Bij de andere taalvakken lijkt een goede oplossing nog niet te zijn gevonden. Bij de overige vakken bevat het compact goed (alleen de nuance wordt soms verloren).

De verrijkingsopdrachten die erg lijken aan te slaan, zijn opdrachten waar de leerlingen een redelijke mate van vrijheid wordt gegeven. Die vrijheid kan zitten in de stof, maar het blijkt ook vaak voor te komen dat die in de presentatievorm wordt gezocht. Ook uit de leerlingeninterviews blijkt dat de kinderen het leuk vinden om op een creatieve manier met de stof om te gaan door daarover bijvoorbeeld een apart soort presentatie te geven; zelfstandigheid en samenwerking worden daarbij ook als positief ervaren. Vanuit het standpunt van de self-determinationtheorie, beschreven in de inleiding, zien we twee van de drie basisbehoeften vervuld: kinderen voelen zich autonoom omdat ze 'zichzelf' kunnen laten zien, en ze voelen zich verbonden met de taak omdat ze het leuk vinden om creatief en op een andere manier bezig te zijn. Als er voor de leerling flowervaringen op school voorkomen, dan moeten ze bij dit soort taken worden gezocht.

Enkele geïnterviewden noemen expliciet het belang van verrijkingstaken waar op een bijzondere manier met de stof wordt omgegaan. 'De leerlingen willen niet méér leren, maar ánders leren,' is een van de uitspraken die wordt gedaan. Leerlingen verwachten bij de vakken niet alleen dat er iets extra's wordt verteld, maar willen ook graag dat de stof op een andere manier wordt benaderd. De ervaring van deze docenten is dat de leerlingen een goed resultaat neerzetten, als ze vrij worden gelaten en de docent niet teveel zijn oplossingsstrategie opdringt. Dit is in overeenstemming met de persoonlijkheidskenmerken van begaafde leerlingen: gemotiveerd zijn en op een creatieve manier kunnen denken, buiten de begaande paden om.

Toch is dit niet de ervaring van alle docenten. Ondanks de succesverhalen blijkt er toch ook veel worsteling te zijn met verrijkingsopdrachten en het bieden van voldoende uitdaging in het algemeen. Het compacten of het sneller door te stof heengaan, werkt vaak goed omdat de leerlingen het fijn vinden om minder saai werk te hoeven doen en omdat ze het ook aankunnen. Voor verrijkingswerk zijn de leerlingen vervolgens niet gemotiveerd; of ze blijken te doelgericht en het lukt daardoor niet goed om ze creatief te laten denken of ze om zich echt in een probleem te laten storten. Er heerst bij sommigen dan ook teleurstelling over de prestaties van de plusleerlingen. Dit kan overigens erg per klas verschillen en veel hangt af van de sfeer die er in een klas heerst. Overigens zeggen

wel alle docenten dat in de plusklassen kinderen kunnen en mogen presteren, zonder dat de groep hier negatief tegenover staat. Oplossingen voor het aanzetten tot goed verrijken zijn: een duidelijk stramien aanbieden om mee te werken, het beoordelingsschema zeer transparant maken of expres problemen creëren door bijvoorbeeld sommige oplossingsstrategieën te verbieden. Ook worden cijfers genoemd als een bruikbare extrinsieke motivatie.

Dit brengt ons tot een heikel punt, namelijk het beoordelen van verrijkingsopdrachten. In feite zijn er twee problemen, die met elkaar te maken hebben. Het eerste probleem doet zich voor als niet alle kinderen in de klas verrijken, omdat sommige al hun energie in de reguliere lesstof moeten steken. Dan krijgt niet heel de klas een cijfer voor het verrijkingswerk, waardoor er verschillen ontstaan; sommige docenten vinden alleen dat al een onoverkomelijk bezwaar. Vaak halen de kinderen die gaan verrijken een hoog cijfer voor de repetitie, en de kans is groot dat het cijfer dat ze voor het verrijkingswerk krijgen lager is, zodat het gemiddelde door het 'leuke' werk omlaag wordt gehaald. Ook het geven van bonuspunten voor verrijkingswerk biedt geen oplossing, omdat de kinderen die verrijken dat niet nodig hebben. Het tweede probleem met beoordeling is dat het atheneumplus voor sommige leerlingen toch nog te makkelijk is, omdat ze niet voldoende uitgedaagd worden dieper in de stof te duiken. Een strengere beoordeling van het werk zou de leerlingen kunnen uitdagen, maar het gevaar is dan dat de leerlingen die in het betreffende vak niet zo goed zijn, buiten de boot gaan vallen. Kinderen beoordelen naar hun capaciteiten is een oplossing. Enkele docenten zijn hier voorstander van; andere docenten spreken van 'rechtsongelijkheid'. Hoe dan ook zouden de beoordelingsnormen moeten worden herzien, alvorens men op cijfers gaat differentiëren. Het lijkt mij zinvol dat er in school over deze meningsverschillen een discussie wordt gehouden, bijvoorbeeld in de kernteams. In de bovenbouw is er een probleem met de eindexamennormering en de toelatingkansen tot numerusfixusstudies (die afhangen van de gehaalde cijfers). In feite vormt iedere wijze waarop in het atheneumplus anders beoordeeld wordt dan in het gewone vwo, in de bovenbouw een struikelblok.

Om de verrijkingsopdrachten meer te benadrukken, zijn sommige geïnterviewden er voorstander van om verrijkingswerk een aparte rubriek op het rapport te geven. Ook zou verrijkingswerk dat zich daartoe leent, verzameld kunnen worden in een portfolio – een idee waar sommigen overigens fel tegen zijn: zij gruwen van het idee van een portfolio. Het op de een of andere manier zichtbaarder maken van verrijkingswerk lijkt wel een stimulans voor de vakken om meer verrijkingswerk aan te bieden. Op dit moment wordt daar in school al over gediscussieerd in het kader van het portfolio en van de keuzewerktijd die het komend jaar wordt ingevoerd.

## Conclusie en discussie

### *Relevantie en reikwijdte*

Dit onderzoek is exploratief van aard. Het is meestal niet goed mogelijk om van de resultaten te zeggen of ze representatief zijn voor alle lessen in de plusklassen, of dat het gaat om standpunten die door een meerderheid van de docenten wordt gedeeld. Om dit te bereiken zou een grotere groep docenten en leerlingen moeten worden ondervraagd: bijvoorbeeld alle docenten die lesgeven in een plusklas en alle leerlingen die in op atheneumplusniveau les krijgen. Het huidige onderzoek moet beschouwd worden als de opstap naar zo'n grootschaliger project: dit onderzoek geeft aan welke zaken er in het atheneumplus leven en de resultaten van dit onderzoek kunnen worden gebruikt om te bepalen welke vragen in een enquête aan de veel grotere groep docenten en leerlingen moeten worden voorgelegd.

De docenten zijn uitgekozen op grond van hun deelname aan de cursus Compacten en Verrijken in 2005/2006. Er is dus geen aselechte keuze gemaakt in de volledige populatie plusdocenten. Dat maakt de onderzoeksresultaten minder representatief, maar dat was ook niet het doel van dit onderzoek. Selectie van docenten op basis van de cursus heeft als belangrijk voordeel dat de geïnterviewden een zekere kundigheid in hoogbegaafdheidsdidactiek hebben, waardoor, vergeleken met een willekeurige docent, de kans kleiner is dat hun waarnemingen te zeer persoonsafhankelijk zijn.

De onderzoeksvorm, tussen open en halfgestandaardiseerde interviews in, past goed bij een exploratief onderzoek. Mensen kregen de gelegenheid om te vertellen wat zij belangrijk vinden en waar zij tegenaan lopen, zonder al te sterk in het keurslijf van voorbedachte vragen te worden gedwongen. Keerzijde is wel dat geïnterviewden het gesprek erg naar hun hand konden zetten, wat het lastig maakt om de interviews onderling te vergelijken. Sommige interviews richten zich erg op een bepaald thema, waarbij andere onderwerpen amper aan bod komen. Dat valt te begrijpen: niet alle docenten vinden dezelfde zaken relevant of lopen tegen dezelfde soort problemen aan. Het

komt daardoor voor dat een geïnterviewde een onderwerp aansnijdt dat mij voor het onderzoek bijzonder relevant lijkt, maar omdat de andere geïnterviewden hier niets over zeggen, kan ik niet goed beoordelen of het om iets gaat dat individueel, dan wel in een brede groep leeft. Had ik meer tijd gehad, dan zou ik de mensen die ik heb geïnterviewd nogmaals benaderen met enkele aanvullende, meer gesloten vragen. De eerder genoemde grootschalige enquête lost deze problemen natuurlijk helemaal op.

Over de interviews met de docenten ben ik tevreden. Ik heb het gevoel dat de docenten ruimschoots tijd en gelegenheid hebben gehad om hun gedachten over het atheneumplus goed onder woorden te brengen. Aan iedere docent heb ik de uitwerking van zijn interview voorgelegd. Het commentaar dat ik terugkreeg betrof voornamelijk nuanceringen van opmerkingen die op schrift harder overkomen dan in de spreektaal.

Het gedeelte van het onderzoek dat zich richt op de beleving van het atheneumplus door de leerlingen, is veel minder geslaagd. Dat heeft twee redenen. De vorm van de interviews, die bij de docenten mijns inziens tot goede resultaten leidde, bleek bij de leerlingen te vrij. De leerlingen begrepen, uiteraard, minder goed dan de docenten waarin ik geïnteresseerd was, maar vooral bleek het moeilijk om op een wat abstracter niveau over het door hun genoten onderwijs te praten. De tweede, en belangrijkste, reden is dat ik maar twee gesprekken (met vier leerlingen) gevoerd heb. Voor meer interviews ontbrak helaas de tijd. Daarom levert het leerlingedeelte van dit onderzoek weinig geschikte resultaten op.

De reikwijdte van de resultaten van dit onderzoek is gering. De resultaten zijn voor school relevant, maar veel onderwerpen zijn te schoolspecifiek om ook buiten De Heemlanden van nut te zijn. Wel hebben de ervaringen van een groep kundige docenten met het onderwijs aan begaafde leerlingen, en bijvoorbeeld met de methode Compacten en Verrijken, ook buiten de school waarde. Ik denk dat vooral de zaken betreffende omgang met verrijkingswerk, de vrijheid die je daar in kan geven en de problemen met de beoordeling relevant zijn voor iedere docent die in zijn klas naar niveau wil differentiëren.

#### *Onderzoeksvraag*

De onderzoeksvraag luidt:

*Sluiten de didactieken, die door de verschillende docenten in de plusklassen op De Heemlanden worden gehanteerd, aan bij de behoeften van de leerlingen?*

Op grond van dit onderzoek is het antwoord dat dit soms het geval is, maar dat de meeste lessen nog niet de uitdaging bieden die de leerlingen aankunnen en die maakt dat ze hun grenzen verleggen. Wel is het zo dat de meeste docenten er zich bewust van zijn dat de plusklassen om een andere aanpak vragen dan gewone vwo-klassen en bereid zijn om in dat licht actief met hun lessen bezig te zijn en te experimenteren. De obstakels en gebreken die ik daarbij denk te zien, zal ik nu kort toelichten. Men dient daarbij in het achterhoofd te houden de kanttekening over de reikwijdte en betrouwbaarheid van de resultaten die hierboven is gemaakt.

De stof van het gewone vwo vormt een groot onderdeel in het curriculum van het atheneumplus. Dat valt te begrijpen, want uiteindelijk moeten de plusleerlingen (onder meer) een gewoon vwo-examen afleggen. Toch mag van de leerlingen in de plusklassen worden verwacht dat ze, bij de meeste vakken, de gewone vwo-stof gemakkelijk tot zich nemen en dat de kern van het onderwijs het verrijken moet zijn; in het ideale geval maakt de leerling zich de reguliere vwo-stof automatisch eigen bij het uitvoeren van een verrijkingstaak. Naar mijn idee ligt bij veel vakken de nadruk nog te veel op de beheersing van de vwo-stof, maar vooral ook op het leren van die stof op dezelfde manier als in het vwo gebruikelijk is. Dit is het geval ondanks dat er wordt gecompact, maar in het compacten ligt ook een oorzaak: bij het compacten blijft, bijvoorbeeld door vast te houden aan het gewone schoolboek en de, soms iets aangepaste, toetsen, de vwo-didactiek in stand. Daardoor is de kennis die de leerlingen opdoen wel in orde, maar van echt grensverleggend leren en flowervaringen is zelden sprake.

Dat grensverleggen moet bij verrijkingstaken gebeuren en uit de gesprekken met docenten en leerlingen blijkt dat dit bij enkele taken ook echt gebeurt. Het ontwikkelen van verrijkingstaken kost tijd, maar vooral vraagt het ook durf van de docent. Durf, omdat de leerlingen veel vrijheid hebben bij het uitvoeren van de taken en omdat het resultaat van de verrijkingsopdracht vaak niet van tevoren valt te omschrijven als een lijstje cognitieve leerdoelen, zoals dat wel het geval is als er uit een regulier schoolboek wordt gewerkt. Dat wil niet zeggen dat de leerlingen geen kennis opdoen, want dat is wel het geval en waarschijnlijk beklijft deze zelfs beter. Maar de leerling leert vooral ook nadenken, zichzelf en zijn grenzen kennen en zichzelf ontwikkelen. Hiervoor zijn metacognitieve vaardigheden wezenlijk, maar het belang hiervan voor verrijkingstaken lijkt nog niet goed tot het onderwijs in het atheneumplus

te zijn doorgedrongen. Dit soort leerprocessen vergt ook een bijzonder aanpak van de docent – en dat is ook een punt waarvoor durf vereist is. Het succes van een verrijkingstaak wordt niet zozeer bepaald door de inhoud van die taak, als wel door de interactie tussen de leerling en de docent; het is de docent die de leerling aan het denken moet zetten en die hem moet uitdagen. Het belang van deze begeleidende rol voor de docent komt in de gesprekken met de docenten vaak niet duidelijk genoeg naar voren.

De wijze waarop schoolprestaties worden beoordeeld, is op dit moment in de plusklassen nog teveel op de kennis- en vaardighedencomponent gericht. Het zou leerlingen, maar ook docenten, stimuleren als gedifferentieerd wordt beoordeeld: het gaat vaak niet om het eindproduct dat een leerling aflevert, maar om de wijze waarop hij te werk is gegaan: of hij daarbij zijn grenzen heeft verlegd of niet. Het gevolg is dat de beoordeling gebaseerd is op het vermogen van de leerling en dat is lastig en vereist bovendien een verandering in de cijfercultuur en -structuur op school. Bovendien is lang niet iedereen voorstander van een dergelijke aanpak. Toch is oordelen naar vermogen, althans bij verrijkingswerk, essentieel voor onderwijs aan begaafde leerlingen. Doel van een verrijkingstaak is om te *verrijken*, en van verrijken is pas echt sprake als een leerling, met hulp van anderen, zijn grenzen verlegt. Dat is enkel te meten door naar de ontwikkeling van een leerling als individu te kijken.

Het verrijkingswerk dat de leerlingen doen, moet transparanter worden. Te denken valt daarbij aan een apart cijfer voor verrijkingswerk op het rapport, de eis dat de leerling een bepaalde hoeveelheid verrijkingswerk, verspreid over verschillende vakken, doet of het werken met een portfolio. Ook buitenschoolse projecten vallen hieronder. Het transparanter maken van verrijking is ook een stimulans voor de docenten om actiever met uitdagend onderwijs bezig te zijn.

## **Epiloog: Het zelfbeoordelingsinstrument**

Tot slot kijken we wat dit onderzoek bijdraagt aan de toetsing van het onderwijs op De Heemlanden aan de hand van het zelfbeoordelingsinstrument dat is ontwikkeld voor de begaafdheidsprofiel scholen (zie de introductie). Dit was geen doel op zich van dit onderzoek, maar de hoop was wel dat het onderzoek hieraan iets kon bijdragen. Hieronder komen de punten aan bod waarop dit onderzoek het best lijkt aan te sluiten.

Het zelfbeoordelingsinstrument is opgedeeld in zes thema's. Met name de eerste twee thema's raken aan dit onderzoek, en we zullen ze hieronder bespreken. Het derde thema gaat over zorg en begeleiding. Het kernteam speciaal voor het atheneumplus heeft hiermee te maken, maar bijna alle vragen die het beoordelingsinstrument onder dit thema stelt, gaat over begeleiding buiten de lessen en identificatie van begaafdheid; dit thema valt daarmee buiten dit onderzoek. Het vierde thema gaat over de communicatie met leerlingen, ouders en scholen in de omgeving. Deze zaken vallen ook grotendeels buiten het bestek van dit onderzoek. Wat hier wel genoemd dient te worden is dat de school zijn didactische visie op het onderwijs in het atheneumplus beter zou moeten uitdragen. We komen hier in het eerste thema op terug. Het vijfde thema is niet relevant voor een school die niet aan het begaafdheidsprofiel deelneemt en nog geen plannen tot verbetering heeft gemaakt. Bij het zesde thema, profijt voor andere leerlingen, sluiten de resultaten van dit onderzoek aangaande het differentiëren in de les aan.

Rest een bespreking van de eerste twee thema's:

### **Thema 1. Organisatie en beleid**

#### *1. Er is een visie op onderwijs en leren van hoogbegaafde leerlingen.*

Volgens het zelfbeoordelingsinstrument moet deze visie vooral blijken uit de schoolgids en het schoolplan. Zoals in de introductie reeds is opgemerkt, blijkt uit deze documenten geen duidelijke visie.. De gids geeft aan dat leerlingen in het atheneumplus worden uitgedaagd door het doen van eigen onderzoekjes en door het volgen van de plusvakken. Het plan noemt alleen maar de plusvakken. Nergens staat vermeld welke theoretische uitgangspunten de school hanteert voor het onderwijs in de plusklassen en in hoeverre dit afwijkt van het gewone vwo. De term 'verrijkingsopdrachten' komt niet voor, en hoewel de school een cursus over de methode Compacten en Verrijken heeft georganiseerd, wordt er in het plan nergens naar deze methode verwezen. Uit het onderzoek blijkt dat er wel degelijk een redelijk coherente visie bij de docenten over de didactiek van het atheneumplus, maar hiervan blijkt weinig op papier te staan.

#### *3. De school kent flexibele leerarrangementen.*

Het is niet zo duidelijk wat het zelfbeoordelingsinstrument onder een 'flexibel leerarrangement' verstaat. De methode Compacten en Verrijken maakt het mogelijk dat verschillende leerlingen in de klas met een verschillend tempo door de stof heengaan. De implementatie van deze methode bij veel vakken is echter zo, dat heel de klas sneller door de stof heengaat en van een flexibel leerarrangement kan dan alleen maar worden gesproken als er een vergelijking wordt gemaakt met het gewone vwo. De meeste verrijkingsopdrachten bieden wel flexibiliteit.

## Thema 2. Onderwijs en leren

1. *Er is een aangepast en uitgebalanceerd curriculum voor alle leerjaren en alle vakgebieden.*

2. *Er is sprake van een variatie in instructie, didactiek, werk- en groeperingsvormen.*

Bij het eerste punt wordt bedoeld op verdieping en verbreding in de lessen en op het schrappen of comprimeren van stof. De docenten die zijn geïnterviewd zijn er zich van bewust dat ze het onderwijs in de plusklassen anders moeten vormgeven dan in een gewone vwo-klas. Sommige hebben al een goedlopend systeem ontwikkeld, anderen zijn hier nog actief mee aan het experimenteren. Bij docenten die echt actief met verrijkingstaken bezig zijn, wordt er afwisselend gewerkt en krijgt de leerling de ruimte om zijn eigen werk- en leerstijl te ontplooiën. De beoordeling van dit soort werk is een heikel punt. Het beeld van de docenten is dat in lang niet alle vakken er een didactiek wordt gehanteerd die aansluit bij de behoeften van begaafde leerlingen. Op de een of andere manier moet getracht worden collega's te motiveren meer energie in het atheneumplus te steken.

3. *Er is een leerlingvolgsysteem waarmee leervorderingen en gedragsontwikkeling in kaart kunnen worden gebracht.*

Op dit moment is vooral het verrijkingswerk nog niet voldoende zichtbaar. Een portfolio kan uitkomst bieden, maar bijvoorbeeld ook een aparte vermelding op het rapport. De meningen hierover zijn verdeeld.

4. *Er is sprake van een klimaat waarin waardering is voor het leveren van (intellectuele) prestaties.*

Alle docenten zeggen dat in de plusklassen een sfeer is waarin gepresteerd mag worden. Over de waardering van het werk zijn de meningen verdeeld; met name ook over het niet gelijk beoordelen van leerlingen: het beoordelen naar vermogen.

## Referenties

De met een \* gemarkeerde referenties zijn opgenomen in Wientjes (2006).

Cito (2007a). *Betekenis van de standaardscore op de Citotoets*. Zie [http://www.cito.nl/po/lovs/eb/eind\\_fr.htm](http://www.cito.nl/po/lovs/eb/eind_fr.htm).

Cito (2007b). *Meet de eindtoets ook intelligentie?* Zie [http://www.cito.nl/po/lovs/eb/eb\\_faq/eind\\_fr\\_ouders.htm](http://www.cito.nl/po/lovs/eb/eb_faq/eind_fr_ouders.htm).

Cito (2007c). *Terugblik en resultaten 2007. Eindtoets basisonderwijs groep 8*. Versie 6 maart 2007. Te vinden op [http://www.cito.nl/po/lovs/eb/eind\\_fr.htm](http://www.cito.nl/po/lovs/eb/eind_fr.htm).

\*Van Gerven, E. (2000). Niet met je kop boven het maaiveld. II. *Talent* 2, nr. 7. 23–25.

De Heemlanden (2006). *Wervingsfolder atheneum-plus*. Versie 2006/2007. Houten: College De Heemlanden.

De Heemlanden (2007a). *Concept schoolplan 2007–2011. "Van proberen komt leren"*. Houten: College De Heemlanden.

De Heemlanden (2007b). *Verslag klankbordgroep ouders B2Q, 8 januari 2007. Verslag klankbordgroep ouders A3D, 8 januari 2007. Verslag klankbordgroep leerlingen atheneum 1 plus, 19 maart 2007. Verslag klankbordgroep leerlingen atheneumplus, 8 mei 2007*. Houten: College De Heemlanden.

\*Hermans, A. (2003). Aanpassen of Isoleren? Leren omgaan met een dilemma. *Talent* 5, nr. 6. 13–15.

\*Hofstede, A. en K. Meerman (2003a). Intelligentie en Hoogbegaafdheid. In: A. Hofstede en K. Meerman (red.) (2003). *Het mensaquotiënt. Over (hoge) algemene intelligentie en 40 jaar Vereniging Mensa Nederland*. Utrecht: Vereniging Mensa Nederland. 17–27 en 45–57.

\*Hofstede, A. en K. Meerman (2003b). Persoonlijkheidskenmerken. In: A. Hofstede en K. Meerman (red.) (2003). *Het mensaquotiënt. Over (hoge) algemene intelligentie en 40 jaar Vereniging Mensa Nederland*. Utrecht: Vereniging Mensa Nederland. 63–71.

- \*Pennings, A. H. en P. Span (1993). Verschillen in begaafdheid. In: W. Tomic en P. Span (red.) (1993). *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Uitgeverij Lemma. 61-96.
- \*Pluymakers, M. (2002). Wie wil er naast je zitten? Isolement in de klas. *Talent 4, nr. 1*. 16-18.
- \*Pluymakers, M. en P. Span (2001). *Compacten & Verrijken. Een methode om systematisch rekening te houden met begaafde leerlingen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Stevens, A. (2003). Cito meet geen kennis maar IQ. *De Volkskrant*, forum, 19 september 2003. 7.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994). *Tweede fase: scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs. Een uitwerking op hoofdlijnen van de nota's Profiel van de Tweede Fase van het Voortgezet onderwijs*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- \*Van Swet, J. (2002). Falen en balen. Leren incasseren. *Talent 4, nr. 5*. 13-15.
- \*Wientjes, H. (2004). Flow op school. Hoe leren weer leuk kan worden. *Talent 6, nr. 6*. 24-26.
- Wientjes, H. (2006). *De begaafde leerling in het VO. Reader bij de basis cursus Compacten & Verrijken*. Utrecht: Ivlos lerarenopleiding, Universiteit Utrecht.
- Wientjes, H. (2007). Conversatie met de auteur.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology. Tenth edition*. Boston: Pearson.

## Appendix: Interviews met docenten

Hier volgen tien interviews die ik gehouden heb met docenten die in de plusklassen lesgeven. De teksten geven de strekking van het verhaal zo goed mogelijk weer, maar zijn geen letterlijke weergave. Ze zijn alle aan de geïnterviewden ter commentaar voorgelegd. Ik heb, met toestemming van de geïnterviewden, hun namen erbij gezet. Gezien de omvang van het plusteam op De Heemlanden leek het me onzinnig dit niet te doen.

### — A — Jaap de Vries

20 maart 2007 (10.05-10.25 en 12.00-12.25)

Aardrijkskunde en Sociale Wetenschappen

*Jaap is vanaf het begin docent in enkele plusklassen. Dit jaar geeft hij Aardrijkskunde aan A3D. Daarnaast is hij coördinator van het atheeumplus. In 2005 heeft hij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

Vergeleken met de gewone vwo-klassen, ligt het tempo bij Aardrijkskunde in de plusklassen hoger zodat er tijd overblijft voor een leuke opdracht. De reguliere stof wordt in plaats van acht lessen in vijf, of zelfs nog minder, gedaan. In de overgebleven tijd moeten de leerlingen bijvoorbeeld een conflict uit het nieuws beschrijven en verklaren, waarbij de begrippen uit het hoofdstuk 'op natuurlijke wijze' gebruikt moeten worden. Een ander voorbeeld van een opdracht is om, na een hoofdstuk over een bepaald land te hebben behandeld, zelf een soortgelijk hoofdstuk over een ander land te schrijven. Het werken aan dit soort opdrachten gebeurt voor een deel in de les. Probleem daarbij is het beperkte aantal leerlingen dat tegelijkertijd naar de mediatheek mag gaan.

In de lesopzet wordt dus gecompact en verrijkt. Er wordt niet altijd een expliciet verrijkingsschema gemaakt. Het lesboek is hetzelfde als in het gewone vwo wordt gebruikt, want het is goed genoeg. Het staat docenten vrij om voor de plusklassen aparte boeken te bestellen. Dit gebeurt weinig, waaruit je de conclusie zou kunnen trekken dat ook andere vakken tevreden zijn met de boeken die ze in de plusklas gebruiken. Als er toch commentaar is, dan zal dit niet alleen te wijten zijn aan gebrek aan materiaal, maar ook aan een gebrekkig zicht op de markt van lesmethoden.

Jaap is lang niet altijd tevreden met de manier waarop leerlingen verrijkingsoopdrachten uitvoeren. Dat is met name zo als de opdrachten te open zijn. Hoe hoogbegaafd de leerlingen ook zijn, ze hebben wel een stramien nodig. Over het algemeen is het niveau van de plusleerlingen iets hoger dan dat van een normale vwo-scholier, maar dat blijkt niet zozeer uit het gewone schoolwerk. Een gewone vwo'er is soms beter afgericht om goed te leren. Goed kunnen leren is niet hetzelfde als hoogintelligent of -begaafd zijn.

De niveaoverschillen in de klas zijn niet zo groot. Dat komt omdat Aardrijkskunde een relatief makkelijk vak is. In de onderbouw is er daarom niet vaak differentiatie in de les nodig.

Opvallend is dat in een plusklas de groepsdynamiek een enorme vlucht neemt en zich heel snel ontwikkelt. Na een paar weken kan de klas een leraar al gaan 'pesten'. Een gewone klas doet er veel langer over om dat stadium te

bereiken. Dit heeft een paar redenen. Ten eerste pikken plusleerlingen de opbouw van groepsdruk veel sneller op. De leraar reageert hier vaak te laat op, omdat hij ten onrechte verwacht dat een plusklas vol zit met heilige boontjes. Ten slotte zijn in de plusklas sommige leerlingen zeer sociaal begaafd, waardoor ze de boel snel gaan beheersen. De rest van de klas kan hier soms van balen, maar durft hier niets tegen te doen. Overigens is ook een groter deel van de leerlingen verlegen of in zichzelf gekeerd dan in een normale klas. Wat dat betreft vinden ze in de plusklas lotgenoten, hetgeen doorgaans als positief wordt beschouwd.

De leerlingen halen graag hoge cijfers en zijn daar ook blij mee, maar dat is niet typisch iets voor een plusklas. De werksfeer verschilt per klas. Voor de plusklas waaraan Jaap op dit moment les geeft, geldt dat als je ze laat werken, ze dat meestal wel doen en daarbij helpen ze elkaar bovendien; rumoer wordt niet zelden veroorzaakt door meningsverschillen over de stof.

Jaap is niet gauw tevreden. Maar uit de reacties die hij als coördinator krijgt, blijkt dat het atheneumplus wel degelijk werkt. De verschillen met het gewone vwo vindt hij vaak nog te klein en daar is organisatorisch weinig aan te doen. Eigenlijk zou er strenger geselecteerd moeten worden. Maar hier kleven wel bezwaren aan: atheneumplus krijgt dan een elitairder karakter en kan minder goed als vlaggenschip van de school worden gebruikt. Overigens zijn, eenmaal tot de plusklas toegelaten, de overgangsnormen wel streng genoeg.

Jaap is een groot voorstander van een apart kernteam voor atheneumplus. Hij denkt aan een groep van uitsluitend plusdocenten. Deze experts kunnen dan het onderwijs in atheneumplus ontwikkelen en stroomlijnen. Het voordeel van zo'n kernteam is met name dat het een kleine groep is en in een kleine groep kan veel beter worden samengewerkt. Op dit moment is Jaap daar druk voor aan het ijveren.

Het onderwijs in het atheneumplus is ad hoc en persoonsgebonden en dat zal, in zekere mate, altijd zo blijven. Dat is de aard van onderwijs, ook in het gewone havo of vwo. Je kunt natuurlijk wel proberen het zo goed mogelijk te structureren. Dit is een rol die voor het aparte kernteam lijkt weggelegd. De secties zouden dit ook kunnen doen, maar die hebben hier te weinig tijd voor. Dat komt mede door de vele veranderingen die op dit moment aan de orde zijn, zoals de overstap naar het tachtigminutenrooster en de veranderingen in de examenstof.

## — B — Daniëlle Hagg

23 maart 2007 (15.20–16.20)

Engels en Versterkt Engels

*Daniëlle geeft vanaf de invoering van het atheneumplus daarin Engels en Versterkt Engels. Dit jaar geeft zij Engels aan B1Q, B2Q en A3D; en tevens Versterkt Engels aan de twee laatstgenoemde klassen. Ze is tevens leider van het kernteam waaronder de plusklassen van het eerste en tweede jaar vallen. In 2005 heeft zij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

Bij de beschrijving van de lessen moet onderscheid worden gemaakt tussen de vakken Engels en Versterkt Engels. Omdat beide in de derde op een andere manier worden gegeven dan in de eerste en tweede klas, moet dit onderscheid ook nog eens worden aangebracht.

We beginnen met het vak Engels in de derde klas. Om plaats te maken voor de plusvakken, zijn er maar twee in plaats van drie lessen Engels per week. Daardoor is er minder tijd om dingen aan het programma toe te voegen. Het boek waaruit wordt gewerkt is dezelfde als in het gewone vwo, maar de inrichting van de lessen is anders. Na een eerste introductieles bij een hoofdstuk waarin de grammatica wordt uitgelegd, gaan de leerlingen meteen de zelftest maken. Aan de hand van het soort fouten dat ze hierbij maken, moeten ze zelf plannen hoe ze de lestijd tot de toets invullen. In ieder geval kunnen die oefeningen uit het boek gemaakt worden, die horen bij de onderdelen van de zelftest waar ze moeite mee hadden. De tijd die overblijft, wordt besteed aan het werken aan vaardigheden, waarvan het bewijs wordt bewaard in een map die permanent in het lokaal aanwezig is. Deze planning is dus zeer open, maar wordt wel door de docent gecontroleerd. Door bonuspunten per vaardigheid te geven, wordt gestimuleerd dat leerlingen juist datgene gaan doen waar ze moeite mee hebben. Enkelen kiezen voor de conventionele weg en werken gewoon het hele hoofdstuk door; dat mag. Alleen de eerste les van het hoofdstuk is klassikaal. De rest van de les werken de leerlingen zelfstandig en individueel. Opvallend is dat de leerling zelf graag meer klassikale uitleg willen.

In de derde klas staat voor Versterkt Engels, het volgende vak dat aan bod komt, twee uur in de week. Daniëlle geeft er echter drie. Iedereen komt het tweede uur, maar de leerlingen mogen kiezen of ze naar het eerste of het derde uur toegaan. Het eerste uur staat in het teken van klassikale uitleg en bijna iedereen kiest dat. Het derde

uur wordt er gewerkt aan training voor een internationaal erkend examen Engels. Het middelste lesuur zijn de populaire lessen: hier wordt gewerkt aan creatieve projecten met veel zelfontwikkeld materiaal.

In vergelijking met de derde klas, is bij Versterkt Engels in de eerste en tweede een groter percentage van de lessen projectmatig. Er wordt veel creativiteit gevraagd, veel input van de leerlingen, en er is veel groepswork.

Een voorbeeld van een project bij Versterkt Engels is een Engelstalig sprookje dat omgebouwd moet worden tot toneelstuk, compleet met reclameposter en dergelijke. Dit gebeurt in de eerste klas, het oriëntatiejaar. Een ander voorbeeld is dat de leerlingen in tweetallen een artikel schrijven voor de website van het Britse jeugdjournaal. In de derde klas staat een studiereis naar Londen op het programma. De leerlingen moeten op straat in Londen enquêtes afnemen en die vergelijken met resultaten die ze op Het Rond in Houten hebben verkregen. Het onderwerp is vrij, want het moet de leerlingen aanspreken. Voorbeelden zijn het mooiste voetbalstadion en vrouwenvoorkeur. Een ander onderwerp dat dit jaar in de derde aan bod is gekomen, is MSN-taal. De leerlingen moesten hier zelf een les over geven, waarbij bijvoorbeeld de geheel eigen grammatica aan bod kwam; ook hier ligt de nadruk op creativiteit.

Een dergelijke lesvorm werkt bij tachtig procent van de plusleerlingen. Ze willen verdieping, zijn nieuwsgierig en gaan wel echt voor dingen, mits ze er wat mee hebben. Motivatie is dus erg belangrijk. Overigens is dit wat anders dan 'gewoon' harder werken; dat demotiveert. In de woorden van een leerling: 'Wij willen niet méér leren, maar wij willen anders leren.'

De plusstroming bestaat pas vier jaar en Versterkt Engels is nog volop in ontwikkeling. In de eerste en tweede werkt het al beter dan in de derde: het 'grenzen verleggen' is hier zeker op zijn plaats, dankzij meer reflectie en groepswork.

Rest het vak Engels in de eerste en tweede klas. Na twee jaar ervaring in de plusklassen is besloten voor een hele andere methode: de huidige eerste- en tweedeklassers gebruiken een boek dat ze in Engeland ook voor de lessen Engels gebruiken. Dit wordt door de docent aangevuld met wat extra grammatica. De leerlingen moeten zelf, op basis van de teksten in dit boek, woordenlijsten maken. De minder sterke leerling zal lange woordenlijsten maken en moet deze gewoon uit zijn hoofd leren; de goede leerling wordt uitgedaagd om de woorden naar het actieve vocabulaire te verplaatsen: hij moet ze dus in zinnen gaan gebruiken.

Wel krijgen de leerlingen dezelfde toets. Gedifferentieerd toetsen durft Daniëlle niet aan, want ze ziet niet goed hoe dat technisch gezien werkt in verband met overgangsnormen en dergelijke. Ze zou het echter wel graag willen, al ziet ze ook op tegen de extra tijd die het maken van verschillende toetsen kost.

Net als in de derde zijn de mappen er ook, maar deze moet hier alleen maar voldoende te zijn. Een groter deel van de les is klassikaal, want de methode biedt genoeg om op alle niveaus er wat uit te halen.

Als kernteamleider en lid van het atheneumplus-profileringsteam heeft Daniëlle een redelijk beeld hoe er bij de diverse vakken met het atheneumplus wordt omgegaan. De lessen in de plusklas zijn ad hoc en sterk docentgebonden. Dat is niet erg, zolang bij elk vak maar aan de eerder genoemde niet-meer-maar-anders-behoefte wordt voldaan. Het probleem is dat niet bij elk vak de docenten ook bezig zijn met het vak *anders* aan te bieden. Ondanks het feit dat de meeste plusdocenten al vier jaar ervaring hebben in het atheneumplus, zijn er nog steeds mensen die lesgeven alsof het een gewone klas betreft. Je zou docenten hiertoe kunnen dwingen. Dat gebeurt niet wegens tijdgebrek van de coördinator, maar ook omdat het niet duidelijk is hoe je collega's dwingt om tijd te steken in lessen aan de plusklas. Iemand die les geeft in de plusklas krijgt betaald voor lesontwikkeling, want de taakuren voor een plusklas zijn gelijk aan die voor een klas van dertig leerlingen of meer; een leerlingaantal dat in de plusklassen nooit voorkomt. Bovendien is dwang misschien niet het goede middel, want net als bij leerlingen geldt dat ook docenten het best werken als ze gemotiveerd zijn. Zo werkt het bij Daniëlle ook. Dit is ook de reden dat een verplicht didactisch raamwerk geen goed idee is: de motivatie moet uit de leraar zelf komen. Op dit moment is Daniëlle al lang bij als er bij een vak in ieder geval iets gebeurt. De A-plusvergaderingen die eens in de zoveel tijd plaatsvinden, werken niet en zijn soms zelfs demotiverend.

Een apart kernteam voor de plusklassen is een heel goed idee. Zo'n team kan een deel van de taken overnemen die op dit moment de coördinator doet en zo'n team komt toe aan algemene ontwikkelingen in het atheneumplus. Ook het feit dat het mentoraat in een plusklas anders is dan in reguliere klassen is een reden om een apart kernteam in het leven te roepen. Het grootste probleem is organisatorisch van aard: hoe verdeel je de niet-plusklassen over de bestaande kernteams? Bovendien hebben de kernteams net iets opgebouwd en het zou zonde zijn om dit weer om te gooien.

Het mentoraat in atheneumplus is anders. Een mentor moet heel bewust met het groepsproces bezig zijn, en

dat mag ten koste gaan van de gebruikelijke oefeningen in vaardigheden die de leerlingen toch wel bezitten. Een plusklas wordt niet makkelijk een eenheid. Er zitten relatief veel sociaal zwakke leerlingen in. Deze sociale zwakte wordt versterkt door de klas, iets wat moeilijk op de ouders is over te brengen. De leerlingen leren wel sociale vaardigheden. Ook zijn de leerlingen uitstekend in staat om sociaal wenselijk gedrag te tonen; de mentor is de persoon die dit gedrag moet kennen en onder de oppervlakte moet kunnen kijken. Uit de klankbordgroepen blijkt dat de leerlingen weinig buitenschoolse contacten met hun klasgenoten hebben. Andere kenmerken van plusklassen zijn de subtiele vormen van pesten en het veel voorkomen van varianten van autisme.

Een sfeer waarin gepresteerd mag worden, is er niet in de vierde en soms in de derde klas. In de eerste en tweede klas is die sfeer er zeker wel, al hebben de leerlingen het niet door. Het blijkt uit de presentaties. Overigens willen ook hier de leerlingen niet als studeerders gezien worden.

Een heikel punt binnen school is hoe moet worden omgegaan met atheneumplus in de bovenbouw. De examenregels staan hier in de weg. Moeten er moeilijkere toetsen worden gegeven, met het gevolg dat leerlingen die anders een diploma vol negens zouden halen, nu opeens lagere cijfers hebben? De resultaten zijn niet alleen relevant voor het cv, maar ook voor numerusfixusstudies. En wat als een leerling voor zijn examen zakt, terwijl hij met een gewone vwo-normering het diploma wel zouden hebben gehaald? Ook wil de huidige vierde klas niet de twee vakken in het vrije deel aanvullen met een plusvak; wat hen betreft komt het plusvak in plaats van een van de vakken in het vrije deel. Op dit moment staken de stemmen in het atheneumplus-profileringssteam over wat het *doel* is van het atheneumplus in de bovenbouw.

Een portfolio is een goed idee. Naast taalvaardigheden moet hier stiekem ook plek zijn voor sociale vaardigheden en reflectie. Een leerlingtutor is theoretisch leuk, maar er zijn praktisch problemen: waar komt de tijd vandaan en hoe controleer je dit? Bij het project Taaldorp is het gebeurd.

De selectie werkt over het algemeen goed en het is goed dat de school een plusstroming kent. De school is helaas niet altijd in staat het plussige uit de leerlingen te halen. Met name willen lang niet alle 'plusleerlingen' ook daadwerkelijk naar een plusklas. De opstromer van het reguliere vwo naar de plusklas is over het algemeen een ander type leerling: het zijn harde werkers, waardoor ze op basis van hun cijfers dan ook opstromen, maar hun inzicht blijft achter. Soms lopen dit soort leerlingen in de bovenbouw tegen de lamp.

## — C — Jacqueline Wooning

27 maart 2007 (12.00–13.00)

Natuurkunde en Natuurwetenschappen

*Jacqueline geeft al een paar jaar Natuurwetenschappen in de tweede klas en dit jaar ook in de vierde. Vorig jaar gaf ze in de derde klas Natuurkunde op plusniveau. In 2005 heeft zij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

Het vak Natuurwetenschappen is opgedeeld in modules. De aanpak is probleemgestuurd, zeker in de bovenbouw. In de vierde klas besteedt ze gemiddeld vijf minuten aan klassikale uitleg. Vervolgens gaan de leerling zelfstandig, in groepjes van twee, aan de slag. Jacqueline zoekt de groepjes een voor een op voor bespreking. De leerlingen zijn ontzettend gemotiveerd, ze hebben immers voor het vak gekozen, en het is niet nodig om veel controle te houden. Er zijn dan ook maar een paar momenten van goedkeuring nodig: bijvoorbeeld van de onderzoeksvraag en van de resultaten. De leerlingen bepalen zelf of ze werken aan een theoretische onderbouwing, al dan niet op de computer, of experimenteel bezig zijn (beide vormen moeten de leerlingen wel minstens een keer kiezen); het toekomstige bètalab is voor zo'n manier van werken uitermate geschikt.

Jacqueline noemt twee voorbeelden van projecten in de vierde. Het project 'optische illusies' is een module op internet. Het bestaat uit drie onderdelen: een theoretische verklaring, een experimenteel onderzoek en een stuk technisch ontwerpen (hoewel dit laatste niet echt bij het onderwerp past). Een ander project dat ze heeft gedaan, is onderzoek naar aerosolen. Na een introductiedag op het KNMI moesten de leerlingen zelf een onderzoeksvraag bedenken. Ze hadden daarbij de beschikking over de meetgegevens van het KNMI.

Natuurwetenschappen in de tweede klas is niet zo vrij vormgegeven. Leerlingen in de tweede kunnen een project van meerdere weken nog niet goed overzien, dus de modules zijn opgedeeld in kleinere onderdelen. Ondanks het feit dat tweedeklassers moeilijker te handelen zijn, is er nog wel een redelijke mate van vrijheid in de uitvoering. De onderwerpen worden wel duidelijk afgebakend. De ervaring met dit vak in de tweede is wisselend. De eerste lichting was heel gretig en enthousiast, terwijl de tweede al gauw piepte dat het te moeilijk was. Hierbij moet wel

worden aangetekend dat de eerste lichter plussers zich verheven voelde, vanwege de, uit onervarenheid, verkeerde behandeling door school.

Haar ervaring met het vak Natuurkunde in de derde klas is minder positief. Uit het boek werken vonden ze niet leuk. Voor onderzoekjes waren ze meestal wel enthousiast te krijgen. Jacqueline paste de methode Compacten en Verrijken toe door met het testbeeld te beginnen. Dit had als gevolg dat sommigen vrijwel niets uit het boek hoefden te doen. Het lukte niet om deze leerlingen vervolgens tot verrijking aan te zetten: compacten vinden ze geweldig, omdat ze minder opdrachten moeten maken, maar verrijken willen ze niet. Er is niet overwogen om een andere methode te nemen, maar veel zou dat niet helpen: alle methodes zijn te simpel. Als je Natuurkunde in de derde klas echt moeilijker wilt maken, zou je de onderbouwmethode los moeten laten en dan kom je al snel in het vaarwater van de bovenbouw. Voortborduren op de plusstof uit de onderbouw is in de bovenbouw niet mogelijk, omdat wegens de clustering de plusleerlingen bij Natuurkunde tussen de gewone vwo-leerlingen zitten. Het toevoegen van echt nieuwe stof in de derde maakt weer dat je in het vaarwater van het vak Natuurwetenschappen komt. Een ander probleem bij Natuurkunde, zelfs in de plusklas, is dat er leerlingen zijn die erg veel moeite hebben met het vak en dus alle opgaven nodig hebben. Dan moet je gedifferentieerd gaan lesgeven, maar dat lukt alleen als de motivatie aanwezig is. Bij de cursus Compacten en Verrijken is ook geen oplossing gevonden. De constatering was dat de klas blijkbaar gewoon niet wilde. Als Jacqueline opnieuw in een derde zou gaan lesgeven, zou ze haar manier van lesgeven niet radicaal wijzigen. Wel zou ze soms een hoofdstuk probleemgestuurd doen, met het boek als naslagwerk.

Bij Natuurkunde werden dezelfde toetsen als in het reguliere vwo gebruikt, met een aangepaste normering. De becijfering van het verrijken is een probleem: een laag cijfer haalt immers het veelal hoge toetscijfer omlaag; bonuspunten hebben de leerlingen die verrijken ook niet nodig.

Plusleerlingen zijn goed in het zelfstandig verwerven van kennis. Ze hebben minder sturing nodig. Ook komen ze met originele, soms bizarre vragen en creatieve oplossingen. Op sociaal en emotioneel gebied is atheneumplus net als andere klassen; alleen de uitschieters zijn sterker. Wel accepteren ze van de docent minder, zijn eigenwijzer en hebben een grotere mond.

Het is goed dat de school atheneumplus aanbiedt, want kinderen die meer kunnen, moet je meer bieden in plaats van ze jonger van school te sturen. Versnellen is geen goed idee. Een uitzondering is het gespreide examen waarmee nu in het land geëxperimenteerd wordt. Leerlingen houden aan het einde dan tijd over om vakken te volgen op de universiteit onder begeleiding van de school.

De vakken die ook in het gewone vwo worden gegeven, moeten kritisch geëvalueerd worden, want die draaien soms niet goed in de plusklassen. Het feit dat de vakken ad hoc en docentafhankelijk zijn is niet te veranderen. Hoogstens zou je wat randzaken kunnen reguleren. De A-plusvergaderingen werken niet en de secties hebben geen tijd voor het ontwikkelen van plusmateriaal. Er moet geen apart kernteam voor de plusklassen komen, om dezelfde reden dat de A-plusvergaderingen niet goed gaan.

Het is wellicht een goed idee om in het atheneumplus een apart ‘vak’ genaamd Verrijking in te voeren. Dit is geen vak dat op het rooster staat, maar het staat wel op het rapport en bevat de cijfers voor verrijkingsopdrachten van de diverse vakken. In de bovenbouw kan het een handelingsdeel zijn. Afsproken moet worden hoeveel opdrachten de leerling minimaal moet maken voor dit vak Verrijking. ‘Portfolio’ is een vies woord, maar heeft natuurlijk wel wat met dit idee van een verrijkingsvak te maken.

#### — D — Gert-Jan Reus

27 maart en 17 mei 2007 (16.10–16.35 en 14.30–15.00)

Geschiedenis

*Gert-Jan geeft nu twee jaar Geschiedenis aan de plusklassen in het eerste en tweede jaar. Daarnaast is hij mentor van de plusklas BIQ; ook vorig jaar was dat het geval. In 2005 heeft hij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

In de lessen wordt veel gecompact. De leerlingen hoeven minder opgaven te maken en hebben de vrijheid om zelf vragen uit te kiezen. Plussers verwerken de informatie sneller. Er wordt op dit moment nog gewerkt uit een boek dat ook in de reguliere vwo-klassen wordt gebruikt, maar het volgend jaar komt er een aparte methode die veel meer informatie bevat. De diepte die dit boek zal geven, moet nu nog in de klassikale instructie worden aangebracht. De compactstof wordt nu nog gewoon getoetst, al zijn de repetities wel verschillend van die in het vwo. Gert-Jan is nog zoekende naar een manier om kennis over stukken tekst te toetsen. Door het compacten houdt Gert-Jan per

les zo'n twintig tot dertig minuten over, die aan verrijking in de vorm van praktische opdrachten wordt besteed. Tijdens dergelijke opdrachten mogen de leerlingen indien nodig het lokaal uit. Een voorbeeld is de opdracht om een presentatie over de Middeleeuwen te geven met moderne hulpmiddelen, zoals film en dergelijke. In een andere opdracht over de middeleeuwen moesten de leerlingen 'iets' inleveren dat geen verslag mocht zijn; ze kwamen op de proppen met een stripverhaal en een kookboek. Gert-Jan laat de leerlingen vrij, want zijn ervaring is dat er iets goeds uitkomt. Hij loopt rond en moet vooral ook de leerlingen afremmen als ze te ambitieuze plannen hebben. Vorig jaar heeft Gert-Jan veel werkvormen uitgeprobeerd, waarbij hij heeft geleerd welke mate van vrijheid de leerlingen aankunnen.

Voor verrijkingsopdrachten is niet veel tijd nodig, want de leerlingen doen heel veel thuis in hun vrije tijd. De beoordeling geschiedt aan de hand van een schema waarin per onderwerp punten staan die aan bod moeten komen. Voor de presentatie krijgen ze een repetitiecijfer. Het verrijken is niet typisch iets voor atheneumplus; een vmbo-klas vindt praktische opdrachten ook heel leuk. Als kinderen eigen interesses mogen onderzoeken, zijn ze gemotiveerd. Alleen in het atheneumplus kun je het veel vrijer laten, want deze kinderen hebben minder sturing nodig.

Gert-Jan wil graag dat plussers op hun eigen manier wat leren. Het is heel belangrijk dat een plusser zijn grenzen leert kennen. Meestal vinden de leerlingen hun eigen route naar de oplossing van een probleem. Van die route zijn ze moeilijk af te brengen, waardoor samenwerken lastig wordt. Ze zijn heel erg zelf bezig. Iedereen heeft eigen ideeën en het kost veel moeite om efficiënt samen te werken. Het is daarom belangrijk dat ze dit leren en zo zien wat ze aan elkaar hebben. Dit gaat moeizaam, al begrijpen ze wel dat twee meer weten dan één.

Op sociaal en emotioneel gebied lijkt een plusklas erg op het vwo. Het vooroordeel over een begaafde leerling als teruggetrokken en tegen het autistische aan, gaat in de plusklassen niet op. Zijn beeld is misschien wat vertekend, omdat in zijn huidige mentorklas enkele leerlingen zitten die in eerste instantie niet voor het atheneumplus hadden gekozen, maar daarvoor door de school zijn benaderd om twee plusklassen vol te krijgen. Toch zijn er wel enkele dingen die hem ook nu al opvallen. Zo vinden de leerlingen het lastig om sociaal te zijn. Ze begrijpen bijvoorbeeld niet de meerwaarde van het verschijnen op een feestje of een schooldisco; dit jaar kwam er alleen een groepje meiden. Ze blijven meer thuis, waar ze lezen of achter de computer zitten, en krijgen daardoor minder feeling hoe je met anderen om moet gaan. Dit leidt in de klas soms tot botsing, onbegrip en gebrek aan inleving en sociale cohesie. Interesse over en weer tussen jongens en meisjes is er in een plusklas veel minder. Tegenover volwassenen komen ze daarentegen juist heel voorbeeldig over.

Een docent in een plusklas moet in staat zijn de leerlingen de diepgang te kunnen geven die ze nodig hebben. De mentor moet in staat zijn een sociaal proces op gang te brengen en de leerlingen afhankelijk van elkaar te maken.

Gert-Jan weet niet zo goed wat hij van een apart kernteam voor de plusklassen moet vinden. De plusklassen moeten geen eiland, geen elitegroep, worden. Om dit moment is dat wel langzaam aan het gebeuren. Het is misschien niet slim om daar door middel van zo'n kernteam als school zelf actief aan mee te doen. Voordeel van een kernteam is natuurlijk wel dat je de echte atheneumplusproblematiek kunt aanpakken. Die verdwaalt nu soms tussen de perikelen van het gewone vwo. De A-plusvergaderingen zijn niet efficiënt. Iedereen kijkt er tegenop. Er zijn teveel mensen en ze duren te kort om daadkracht te hebben.

Een echte atheneumplusprobleem is bijvoorbeeld het bieden van voldoende uitdaging. Op dit moment is dat er bij de meeste vakken nog niet. De leerlingen halen namelijk nog steeds makkelijk tientallen overpunten op hun rapport. Er zou op cijfers moeten worden gedifferentieerd: beoordeel de leerlingen naar vermogen. Gert-Jan doet dat nu nog niet, want het mag niet. Een kernteam zou hier een systeem voor kunnen ontwikkelen.

Er is een aantal manieren om te zorgen dat er meer uitdaging in de lessen komt. De leerlingen moeten meer de school uit: ga op bezoek bij bedrijven, opgravingen, en dergelijke. De leerlingen vinden dat het leukst, want ze willen aan dingen kunnen zitten. Bovendien heeft de school het atheneumplus hiermee gepromoot. Cursussen zoals die over de methode Compacten en Verrijken zijn ook een goede manier om docenten te leren meer uitdaging in hun les te stoppen. Docenten moeten vooral meer vertrouwen krijgen dat het wel goed komt als ze een vrije opdracht geven. Ze moeten stimuleren dat de leerlingen op hun eigen manier bij de oplossing komen, in plaats van op de manier die de docent wil.

Het atheneumplus heeft nog een aantal jaren nodig voordat het volledig tot wasdom is gekomen. Met name in de onderbouw is nog tijd nodig, maar over drie tot vier jaar staat er echt wat. Het is erg goed dat de school een plusstroming aanbiedt.

Met een enigszins sarcastische ondertoon noemt Gert-Jan het portfolio 'een geweldig idee waar de leerlingen

vast heel blij mee zijn.’ Hij heeft tijdens zijn opleiding ervaren wat voor hem een portfolio kan zijn. Als het wordt ingevoerd, moet zeker niet worden geprobeerd het wiel opnieuw uit te vinden en bovendien moeten er dan aan het portfolio hele strikte eisen gesteld worden.

Gert-Jan heeft in het verleden een systeem bedacht met een strippenkaart voor verrijkingstaken. In totaal moeten daar bijvoorbeeld tien verrijkingstaken op komen te staan, met een maximum van drie per vak. Er is nooit wat mee gedaan, omdat het lastig is voor de school om de verrijkingsmomenten te bemannen. Het zou misschien een idee kunnen zijn voor de keuzewerktijd die volgend jaar ingevoerd wordt.

— E — **Hennie Dullens**

3 april en 10 april 2007 (11.20–11.55 en 11.20–11.55)

Wiskunde

*Sinds twee jaar geeft Hennie wiskunde op plusniveau in de eerste en tweede klas. In 2005 heeft zij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

Twee jaar geleden was de vraag binnen de sectie wie de plusklassen wilde overnemen. De plusklassen bleken niet zo populair, want niemand wilde ze hebben. Dat komt omdat het redelijk problematische klassen zijn. Er zijn sociale problemen, zoals licht autisme, persoonlijkheidsstoornissen en het ‘sociaal nerd’ zijn van sommige kinderen. Een docent psychologie heeft aan Hennie eens uitgelegd dat de IQ-schaal eigenlijk een cirkel is: ongenueanceerd zou je kunnen zeggen dat idiotie dicht bij genialiteit ligt. Bij de start van het atheneumplus was men aan dit soort sociale en emotionele problemen erg veel tijd kwijt. Inmiddels is dat wat minder, mede omdat de juiste docenten op de klassen zijn gezet. Een voorbeeld is Gerard Visker, die als mentor een gezonde sociale structuur in zijn tweede klas wist aan te brengen. De mentor, maar ook het docententeam, drukken erg hun stempel op de plusklassen. Tijdens een workshop over hoogbegaafde kinderen enkele jaren geleden werd gezegd dat je op dit soort klassen altijd ervaren docenten moet zetten. Voor Hennie was dit een eye-opener en ook binnen het kernteam is dit idee steeds meer gaan leven.

Uiteindelijk besloot Hennie twee jaar geleden om de plusklassen over te nemen. Bij de start van het atheneumplus is er gewoon aan een aantal docenten gevraagd of ze daarin wilde lesgeven. Er werd redelijk gefreewheeld. Toen Hennie de lessen overnam, was het dan ook haar taak om wat meer structuur aan te brengen in de lessen.

Hennie is tevreden over hoe het nu loopt in haar plusklassen. Er wordt nu nog een havo/vwo-boek gebruikt, maar volgend jaar wordt er overgestapt op een volwaardige vwo-methode. Ze heeft wel eens overwogen om een lastiger boek, *De Wageningse methode*, te gaan gebruiken, maar dat geeft continuïteitsproblemen voor leerlingen die stoppen met de plusstroming. Ook zit in *De Wageningse methode* een invulboekje, waardoor de leerlingen niet netjes in een schrift leren werken. De sectie heeft wel een exemplaar van *De Wageningse methode* aangeschaft, om af en toe naast het boek te kunnen gebruiken.

Uit het boek worden sommen overgeslagen (de ‘schrapsommen’), zodat er tijd overblijft voor verrijkingsopdrachten. Ze zou zelfs nog wel meer willen wegstrepen dan ze nu al doet. Door schrappen win je tijd en de leerlingen vinden het ook heerlijk. Zo zegt ze in de plusklassen soms dat ze eerst de theorie even moeten lezen en dan de sommen pas moeten maken, hoewel het boek de theorie meestal eerst aan de hand van enkele oefeningen introduceert. Een plusklas heeft dit soort introductiesommen niet nodig, in tegenstelling tot een gewone vwo-klas.

In het algemeen is er genoeg tijd om te verrijken. Voorbeelden van verrijkingsopdrachten zijn het maken van een Eschertekening en een onderzoek naar het weer op je verjaardag. Wat haar betreft mogen deze opdrachten nog wat minder gestructureerd zijn, in de trant van ‘Zoek uit hoe het weer op je vijftigste verjaardag zal zijn.’ Ook moeten vaker reflectievragen worden gesteld zoals: ‘Hoe had je dat anders kunnen aanpakken?’ of ‘Wat vond je goed?’ of ‘Wat heb je er zelf van geleerd?’ of ‘Wat zou je een volgende keer anders doen en hoe en waarom?’. Je moet de leerlingen zelf de structuur in handen geven, want dat kunnen ze heel goed aan.

De nieuwsgierigheid van de leerlingen is ook typisch voor atheneumplus. Dat merk je vooral als je het eens over iets anders hebt. Toen Hennie in een les vertelde over de aanstaande promotie van haar zoon, hing de klas aan haar lippen. Aan het begin van het jaar vraagt Hennie aan een plusklas bij het voorstellen altijd wat de leerlingen nog meer van haar willen weten en dan worden er leuke en originele dingen gevraagd.

Hennie wil graag probleemgestuurd onderwijs. Zo rees in het hoofdstuk over exponentiële functies bijvoorbeeld de vraag na hoeveel tijd een bepaalde hoeveelheid zou zijn verdubbeld. Dit zou dan de goede plek zijn om het over

logaritmen te hebben, terwijl deze normaalgesproken pas in de vierde klas aan bod komen. Bij wijze van experiment zou je de stof gewoon om moeten gooien en dit soort dingen doen. Het kost wel meer tijd en dat is er niet altijd.

Het verschilt per klas of er een sfeer is om te presteren. De drive is er bij de meesten wel. Je moet meer eisen stellen aan de kinderen en de lat hoger leggen; bij sommige onderdelen geeft Hennie een moeilijker proefwerk. Verrijksopdrachten hoeven niet voor een cijfer. De leerlingen vinden zulke opdrachten gewoon leuk en dat geeft voldoende motivatie.

Groepswork gaat in de plusklas niet wezenlijk anders. De kinderen zijn soms wat individualistischer en uitgesprokener.

Hennie is erg te spreken over het idee van de plusklas. In het gewone vwo doe je slimme kinderen tekort, waardoor ze lui worden. De ervaring met haar zoon heeft haar getoond dat het uitdagen van zulke kinderen loont. In de praktijk lopen de plusklassen niet zo goed. Nu betekent een plusklas vooral extra losse modules, maar je moet het ze niet zo makkelijk maken. Geef ze zelf de verantwoordelijkheid, bijvoorbeeld met een open planner, of laat iedereen in eigen tempo het boek doorwerken en een repetitie doen wanneer ze dat willen. Dit laatste overweegt Hennie wel eens te doen, bij wijze van experiment; maar ze wil eerst vertrouwd raken met de nieuwe lesmethode die het komend jaar wordt ingevoerd. Ook moet ze nog goed nadenken over de controle, want het gevaar is natuurlijk dat kinderen niets doen. Een ander idee is om een extra vak *zonder* les aan te bieden. Kinderen hebben nu vaak de instelling: ‘Waarom zou ik me moe maken?’ Het idee dat studeren leuk is, ontbreekt. Zelf laten plannen ondervangt meteen het probleem van niveauverschillen, want die zijn er ook in een plusklas: niet alle plussers zijn op alle terreinen hoogbegaafd. De selectie hoeft echter niet anders, want diversiteit is gezond. Ook in het reguliere vwo zitten plusleerlingen, dus ook in het reguliere vwo moet je wat plusstof inbrengen.

Een apart kernteam voor de plusklassen is geen goed idee. Wel is het een goed idee een apart team te hebben dat zich bezighoudt met de stroomlijning, hoewel dat eigenlijk de taak van de coördinator is. De A-plusvergaderingen werken niet goed, met name omdat er een groot verschil tussen onder- en bovenbouw is. De groep is ook te groot.

Op het eerste gezicht lijkt het portfolio een leuk idee. Misschien is het ook wel wat voor de keuzewerktijd. In zo'n portfolio kan ook een gedeelte reflectie zitten, met commentaar van de docent. Extra werk dat de leerling doet, verrijksopdrachten, moet ook op het rapport een plek krijgen.

#### — F — André Stolk

10 april 2007 (15.00–16.00)

Drama en Levensbeschouwing

*André is mentor van een eerstejaars plusklas B1P. Daarnaast geeft hij aan klas één- en tweeplus Levensbeschouwing, en in de eerste ook Drama. In 2005 heeft hij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

Een van de eerste opdrachten bij Drama is om in stilte op volgorde van naam of geboortedatum te gaan zitten. In een plusklas blijkt dat iedereen zijn eigen strategie heeft en daar in eerste instantie niet vanaf wil stappen, waardoor het vaak langer duurt om tot een oplossing te komen dan in een gewone vwo-klas. De leerlingen moeten echt leren dat het soms noodzakelijk is om genoeg te nemen met een minder goede strategie, het compromis, om tot een oplossing te komen. Als mentor benadert André een plusklas dan ook door problemen te creëren. Hij laat ze bijvoorbeeld zelf een boek schrijven voor de mentorlessen van volgend jaar. Op een excursie in de dierentuin nam hij niet de leiding, maar liet ze zelf de weg maar uitzoeken. Iemand beweerde het te weten en werd de leider; hij liep fout en dat moest worden opgelost, enzovoorts. Dat was een leuk proces. Het kost tijd, maar de kinderen leren er veel van.

Een belangrijk element van zijn lessen is een filosofische manier van kijken. In het gewone vwo lukt dat minder goed; daar doen de leerlingen er weinig mee. In de plusklas kunnen sommigen deze manier van kijken juist goed tot zichzelf nemen. Veel zaken ontlokken in de klas nieuwe onderwerpen en gespreksstof. Plusleerlingen kunnen goed tegelijkertijd werken en ‘ouwehoeren’. Ze zijn ook uitstekend in staat een artikel te scannen. Lezen daarentegen vinden ze niet leuk als er geen intellectuele prikkel is. Die prikkel brengt André soms aan door een tijdslimiet aan te brengen en dat werkt. Dit is typisch iets voor het atheneumplus: andere leerlingen ontbreekt het soms aan overzicht en die hebben alle tijd nodig om een tekst goed te lezen.

Bij Levensbeschouwing is afgestapt van het boek, dat te langdradig bleek te zijn. André doet het nu zonder boek. Hij comprimeert de stof en draagt een soort samenvatting over. Met deze werkwijze is hij nog niet tevreden. Het probleem is dat het nu kale informatie is, zonder omlijsting, zonder franje. De leerlingen merken dat ook en

dat blijkt bijvoorbeeld uit de praktische opdrachten die de leerlingen moeten maken. Zij proberen die ook zo kort mogelijk te maken. Wel is er na dit compacten tijd over voor andere dingen, namelijk het verrijken.

De manier waarop plussers met een praktische opdracht omgaan, is kenmerkend. Je vergist je vaak in het niveau van de plusleerlingen. Ze zijn erg doelgericht. Havo-leerlingen hebben eerder door dat je eigenlijk meer wilt. Je moet daarom in de plusklassen zeer duidelijk aangeven wat je van de leerlingen verwacht. De manier om dit te doen is de beoordeling transparant te maken. De creatieve impuls van de plusleerlingen valt bij dit soort dingen tegen en je ziet niet vaak ideeën buiten het kader. De reden is dat de leerlingen gewend zijn aan een manier van werken die voldoende is. Ook bij drama blijkt dat: leerlingen blijven lang op verbaal niveau hangen. De oplossing is, wederom, het creëren van problemen. Dat is wel ingewikkeld. Je kunt bijvoorbeeld bepaalde oplossingen verbieden. Als voorbeeld noemt hij het aan elkaar vertellen van bijbelverhalen. Dat mogen ze niet letterlijk doen, maar op zo'n manier dat ze een brug slaan met deze tijd, terwijl ze wel recht doen aan de tekst. Het niveau valt soms tegen, maar het is wel goed dat ze er eens anders tegen aankijken.

Levensbeschouwing in de brugklas is een halfjaarsvak. Het is opgedeeld in drie blokken. In de eerste twee blokken wordt dezelfde stof behandeld als in het gewone vwo, maar zoals gezegd zonder boek. Het derde blok gaat over Christendom en er is dan toch een boekje. Er wordt namelijk een methode voor de derde klas havo en vwo gebruikt. Dat geeft een grote kik. In plaats van de te makkelijke dingen, moeten nu juist de te moeilijke dingen worden overgeslagen. De leerlingen moeten aan de hand van dit boekje zelf een les verzorgen. Die les moet meer zijn dan alleen het rationele niveau.

Bij Levensbeschouwing is het verschil in kennis duidelijk aanwezig vanwege de verschillende achtergronden van de leerlingen; dat geldt voor alle klassen. Om dit te ondervangen, zijn er twee verdiepingsopdrachten die je tijdens de les mag doen als je de uitleg al snapt. Dat werkt.

André is een groot voorstander van een reflecterend systeem. Reflecteren kunnen ze onbewust wel, maar ze kunnen het niet tastbaar maken. Vaak hebben leerlingen een duidelijke impulsieve reactie, 'ik snap de som niet,' 'stom,' of 'saai,' en die moeten ze dan leren te analyseren en een plaats te geven. Reflecteren leidt tot bewustwording en de leerlingen kunnen zo wat met hun gevoelens. Veel plusleerlingen functioneren later in de maatschappij voldoende, zonder optimaal tot hun recht te komen. De hoop is dat ze door middel van reflectie later meer uit zichzelf kunnen halen. Daarom leert hij ze bij Drama reflectiestappen aan: begin met een waardeoordeel, dat het liefst positief is. Noem daarna een oorzaak en een gevolg van dit oordeel en sluit af met een blik naar de toekomst. Bij Drama werkt dat. Bij Levensbeschouwing zou je het kunnen toepassen op observaties, bijvoorbeeld van een kerkbezoek of een inspirerend persoon. Ook bij andere vakken zou het moeten kunnen.

Het is lastig om het reflecteren structureel aan te pakken. André wil graag toe naar een logboekachtige structuur (een functioneel dagboek) waarin leerlingen constant naar hun eigen leerproces kijken en er zo meer grip op krijgen. Misschien biedt de mentorles hier een goede plaats voor en misschien moet het wekelijks gebeuren. Het moet in ieder geval niet aan het einde van een leerproces pas gebeuren; alleen tijdens het proces kun je gevolg geven aan de conclusies van je reflecties. Je zou daarbij kunnen denken aan het formuleren van Smartdoelen. André heeft dit al eens geprobeerd, maar het bleek niet vol te houden. Hij weet nog niet hoe hij het vorm moet geven, hoe hij het kan inbedden in de schoolstructuur en hoe hij verantwoording bij de leerlingen kan leggen. Het liefst ontwikkelt hij het samen met een paar collega's die elkaar goed aanvullen. Ook het kernteam lijkt een goede plek voor dit soort ontwikkelingen.

Een portfolio zou ook een goede plaats voor reflectie kunnen zijn. Dan moet je er wel goed over nadenken hoe je het vormgeeft. Zijn vrees is dat het portfolio 'een verzameldoos met frutseldingen als uit de kleuterklas' wordt. Het portfolio is dan een leuke verzameling, maar het heeft geen toegevoegde waarde voor het leerproces. Als je het invoert, moet het een kruispunt in de schoolcarrière worden. De enige eis die de school moet stellen, is dat de leerling verantwoording over zijn portfolio aflegt. Het portfolio moet niet op inhoud worden beoordeeld, maar op de kwaliteit van reflecteren. Op deze manier kunnen de leerlingen hun competenties ontwikkelen door reflectie en dat is een goed gereedschap voor in het verdere leven. Als het portfolio een doos met knutsels wordt, wordt het wel steeds groter, maar de groei vindt dan plaats op het verkeerde gebied.

Leerlingen moeten inzien dat fouten maken fantastisch is. Als ze een fout maken, betekent dit dat ze de verkeerde weg hebben gekozen en daar leren ze van. Een project mag best mislukken, als ze zich er maar in vastbijten. Het cijfer is hier een obstakel. Bij Levensbeschouwing geeft André daarom soms punten voor een verkeerd antwoord, als de bijbehorende argumentatie van de leerling hier aanleiding toe geeft. Hij geeft dan wel duidelijk aan waarom hij dat doet.

Het verschilt per klas of er een sfeer is waarin gepresteerd mag worden. In B1P is die er: niet competitief, maar op een plezierige manier. Discussie mag.

De opzet van het atheneumplus is in theorie uitstekend. In de praktijk geven teveel mensen les aan de plusklassen om fatsoenlijk te kunnen overleggen. Ook is het de vraag of docenten de tijdsinvestering die het lesgeven in atheneumplus vergt, kunnen waarmaken. Theorie en praktijk liggen te ver uit elkaar. André wil graag in groepjes van vier tijd maken om materiaal te ontwikkelen. De cultuur van samenwerken moet er dan wel eerst zijn. Overigens geldt dat voor alle lessen. Te weinig mensen bereiden hun lessen samen voor, hetgeen toch veel efficiënter zou zijn. Een soort huiswerkklas voor docenten is geen gek idee.

— G — **Louira van Haaften**

23 april 2007 (12.40–13.30)

Frans

*Louira werd in dit interview bijgestaan door haar stagiair Cealista van der Boom, die al enige tijd meeloopt in de plusklassen. Ze geven Frans op plusniveau in de eerste en tweede klas. In de vorige jaren heeft Louira ook aan de plusklassen Frans gegeven. Ze is lid van het onderbouwkernteam waaronder de plusklassen vallen. In 2005 heeft zij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

De plusklassen krijgen hetzelfde aantal uren Frans als het gewone vwo. Het tempo ligt iets hoger. Daardoor komt het boek in één jaar wél uit, in tegenstelling tot het gewone vwo.

Het niveau van B2Q, de huidige tweede klas, valt tegen. De leerlingen zouden de lesstof sneller moeten beheersen, maar veel leerlingen uit B2Q zijn lui en slordig. Wat dat betreft is deze klas wel uitzonderlijk. Vanaf het begin speelde er van alles, waardoor het een beetje een ‘probleemklas’ is. Vorig jaar was de tweede klas beter; de leerlingen waren serieuzer en netter. De lessen in de tweede klas zijn verder hetzelfde als in het gewone vwo, want de basis zit er niet in en die moet eerst goed op de rails worden gezet. Het gebeurt nu nog te vaak dat leerlingen in de bovenbouw niet eens être en avoir kunnen vervoegen.

In de eerste klassen gaat het beter. Het is niet zo dat plusleerlingen automatisch goed zijn in Frans of andersom. Een standaardvwo’er haalt zijn diploma en dan is het goed. Een pluskind moet meer willen en breder geïnteresseerd zijn. Het is een klein beetje te vergelijken met het verschil tussen atheneum en gymnasium. Dat uit zich in de klas doordat kinderen het naadje van de kous willen weten en soms erg eigenwijs zijn. Ze lezen bijvoorbeeld in de tekst twee keer ‘nous’ achter elkaar en vragen zich meteen af waarom dat zo is. Louira vertelt in de les zo nu en dan wat extra’s: als ze iets willen weten, legt ze dat uit en als ze denk dat er wat stof bij kan, doet ze die erbij. Dit extra’s toetst ze niet; het is meer een eye-opener. De echt geïnteresseerde leerlingen houden het toch wel vast en herkennen het dan wel weer als ze er in latere jaren tegenaan lopen; en dat is op dat moment genoeg.

In de les wordt niet het compacten en verrijken toegepast, althans, niet gestructureerd. Het omgaan met de stof gaat op gevoel, zowel in een gewone als in een plusklas. De ervaring met het vak Frans is dat leerlingen zoveel dingen fout kunnen doen, dat je al lang blij bent als ze de stof op het niveau van een acht beheersen. In de onderbouw is het zeer belangrijk een goede basis te leggen en dat lukt in de plusklas bij sommige leerlingen beter. Maar bij Frans blijft het vooral een mentaliteitsprobleem. Daarom is bij Frans het plusklasehalte niet zo relevant. Overigens heeft Hans van Dongen twee jaar geleden in de eerste klas wel wat extra dingen gedaan en toen Louira ze in de tweede kreeg, merkte je dat ze goed waren.

Het leergedrag van de plusleerlingen is niet echt anders. Alleen in het huidige A3D merk je iets bijzonders; Louira omschrijft het als ‘een soort wakker zijn’. Wel zijn plusleerlingen meer individuutjes dan gewone vwo’ers. Ze hebben een sterkere eigen persoonlijkheid die ze ook laten zien; ze zijn uitgesprokener en minder een kudde. Louira doet weinig aan groepswork. Er is in alle klassen (ook in B2Q) een sfeer waarin gepresteerd mag worden. Als voorbeeld noemt Louira een elfjarige leerling uit B1Q die Latijn volgt met de tweedeklassers. Dit wordt door de groep zonder meer geaccepteerd.

Een docent die lesgeeft aan een plusklas moet er vooral zin in hebben. Hij moet de klas niet als een kudde behandelen en hij moet antennes voor verschillen hebben.

Er hoeft geen apart kernteam te komen voor de plusklassen. Pluskinderen zijn niet zo heel anders dan gewone vwo’ers.

— H — **Bob Saarloos**  
27 april 2007 (9.30–10.10)  
Wiskunde

*Bob geeft nu twee jaar les aan een plusklas in leerjaar drie. Daarnaast is hij ook al twee jaar mentor van zo'n klas. In 2005 heeft hij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

In de derde klas heeft atheneumplus in de eerste helft van het jaar evenveel les als een gewone vwo-klassen. In de tweede helft gaat er een uur af en blijven er nog maar twee over. Daardoor is er iets minder tijd en moet er automatisch gecompact worden. Vorig jaar deed Bob dit volgens de methode Compacten en Verrijken: hij maakte bij ieder hoofdstuk een planner in twee kolommen. Eén kolom was voor de goede leerling, voor wie er heel veel opgaven werden geschrapt. De tweede kolom was voor de leerlingen die meer moeite met het vak hadden en zij moesten vrijwel alles doen. Leerlingen die volgens de eerste kolom werkten, konden in de gespaarde tijd verrijken. Helaas bleken de leerlingen zeer ongemotiveerd te zijn. Bij het eerste hoofdstuk is er nog wel verrijkt, daarna deden ze het alleen maar met veel duwen en trekken, en op het laatst is Bob er maar helemaal mee gestopt. De eerste verrijkingstaak liep overigens wel goed en de leerlingen vonden hem wel aardig. Hij ging over de vogelgriep, een actueel thema, en vond plaats in het kader van exponentiële functies. De opdracht zouden ze hebben moeten afronden met een presentatie voor de klas, maar omdat er opeens een paar lessen achter elkaar uitvielen, is dat er nooit van gekomen. De verrijkingstaak was niet voor een cijfer. Dat was voor de motivatie goed geweest, maar het weegt niet op tegen het nadeel van de rechtsongelijkheid ten opzichte van de kinderen die niet verrijken.

Een illusie armer en een ervaring rijker, heeft Bob er zich dit jaar 'gemakkelijk van afgemaakt' door alleen maar te compacten en niet te verrijken. Echter, dit jaar zou het juist wél hebben gekund. Volgend jaar is hij daarom van plan het weer wel te doen; de tachtigminutenlessen waar op wordt overgestapt, lijken hier ook een goed kader voor te vormen.

De mislukking in de klas van vorig jaar had veel te maken met de samenstelling van de groep. Het waren slimme kinderen (wiskundig gezien overigens lang niet allemaal), maar ze waren liever lui dan moe. De klas had een zekere lamlendigheid over zich. Als mentor heeft Bob getracht hier een draai aan te geven. Dit deed hij door reflectie en door ze een spiegel voor te houden. De oorzaak van het probleem was dat de kinderen gewend waren om op hun sloffen de school toch wel door te komen; dat is een typisch atheneumplusprobleem. Ook bleek een aantal plusleerlingen sociaal niet vaardig en erg op zichzelf. Dat was op de basisschool zo gegroeid. De klas bestond daardoor uit veel verschillende groepjes. In de eerste en tweede is getracht dit probleem aan te pakken, zonder succes. Daarom heeft Bob in de derde geen druk uitgeoefend; de leerlingen verzochten hier zelf om. Een verandering ten goede bleek in de loop van het jaar 'vanzelf' te komen.

De ervaring van andere docenten met deze klas was ook niet positief. Alleen de mensen die in de gewone lessen ook al veel verrijkten, waren succesvol. Het was de eerste plusgroep, zodat het voor de school en de docenten ook erg zoeken was naar de juiste manier van aanpak. Met de huidige derde klas gaat het veel beter.

Plussers hebben een volwassener soort humor. Plussers kunnen grappen over zichzelf maken en weten hier goed mee om te gaan. Het is het soort humor dat je maakt met mensen die je kent.

Sommige leerlingen in de plusklas zijn wat zelfstandigheid betreft verder dan gewone vwo'ers. Deze zelfstandigheid hebben ze op de basisschool ontwikkeld. Hier zou je wat mee kunnen doen. Maar dan ben je én vakinhoudelijk, én reflectief, én op zelfstandigheid aan het differentiëren en dat wordt misschien te zwaar voor een docent. Misschien moet je niet teveel tegelijk doen, maar misschien ook wel; vooral in een tachtigminutenles.

Bob staat ambivalent tegenover het idee van een apart cijfer op het rapport voor verrijking. Kinderen kikken op cijfers en als je het verrijken goed wilt doen, moet er een beoordeling aan hangen zodat leerlingen zien of ze goed zijn. Nog beter is het om geen cijfer te geven, maar om gewoon met een kind om tafel te gaan zitten en te reflecteren op zijn werk. Dat kan alleen maar in een kleine klas en dat werkt overigens niet anders dan in het gewone vwo.

Het idee van het atheneumplus is goed. De pluskinderen zijn nu eenmaal anders dan anderen en het verschil tussen havo en vwo is net zo groot het verschil tussen vwo en atheneumplus. Bob heeft wel veel twijfels over het functioneren. Hij vindt de organisatie van de plusklassen rommelig. Hij merkt als mentor dat het lastig is om de ontwikkelingen helder te krijgen, en dat lijkt ook te gelden voor degenen die de kar trekken. De atheneumplusbijeenkomsten zijn zonde van de tijd. Bij veel vakken lijkt het erop alsof atheneumplus hetzelfde wordt behandeld als de gewone vwo-klassen; dat beeld krijgt hij althans door te kijken naar de planners.

Docenten zouden gemotiveerder moeten worden en op een positieve manier op de huid worden gezeten, bij-

voorbeeld middels hun planners. Het ontbreekt ook aan een doorlopende leerlijn. Binnen de secties zou meer moeten worden overlegd, waardoor collega's elkaar gaan aansteken. Over een apart kernteam heeft Bob nog niet eerder nagedacht. Op het eerste gezicht vindt hij het idee niet gek. Atheneumplus is tenslotte een aparte club, net als havo of vwo en die hebben ook ieder hun eigen kernteam. Je kunt in zo'n team zorgen voor een doorlopende lijn, ook op sociaal en emotioneel gebied. Het argument dat een brugklas vanwege het leeftijdsverschil niet goed met een derde klas te verenigen is, lijkt niet echt een probleem: het leeftijdsverschil voegt ook iets toe. Bovendien komt het de doorlopende leerlijn juist ten goede.

Er zijn geen bijzondere docenteigenschappen nodig voor het atheneumplus. De manier waarop je in de plusklassen met de kinderen en de stof omgaat, zou je ook in andere klassen moeten toepassen.

## — I — Casper Troost

8 mei 2007 (11.10–11.55)

Nederlands en Spaans

*Op dit moment geeft Casper Nederlands in de eerste klas. Vorig jaar heeft hij dit vak ook in de derde gegeven. Daarnaast geeft hij het plusvak Spaans in de eerste en tweede. In 2005 heeft hij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

In het eerste jaar krijgen de plusklassen per week een uur minder Nederlands dan de gewone vwo-klassen. Er moet dus worden gecompact, en dat loopt aardig. Alleen voor het verrijken ontbreekt de tijd. Vorig jaar is Casper er helemaal niet aan toegekomen; dit jaar hoopt hij aan het einde van het schooljaar nog iets aan verrijking te kunnen doen. In de derde klas geldt hetzelfde. Voor deze klas heeft Casper met Daniëlle Hagg verrijkingsmateriaal ontwikkeld, dat vanwege tijdgebrek helaas nooit is gebruikt. Als voorbeeld van zo'n verrijkingstaak noemt hij een onderzoek naar vrouwen- en mannentaal. Aan de hand van transcripties van interviews kan de leerling er dan al onderzoekend achterkomen dat vrouwen en mannen op grond van taalgebruik kunnen worden herkend.

Bij het compacten wordt uitgegaan van het gewone boek. Hier wordt dan die theorie uitgehaald die het belangrijkste is, en bovendien wordt daarover maar een paar opgaven gemaakt. Het blijkt dan dat de plusleerlingen duidelijk beter zijn. Zo hebben ze voor de grammatica niet twintig oefeningen nodig, maar hebben ze er aan een of twee genoeg. Dit blijkt ook op de toets. Overigens zijn de plusleerlingen in leren vrij lui. Het denkwerk en het inzicht is erg goed, maar het zijn geen stampers. Als ze honderd woordjes moeten leren, mopperen ze evenveel als een gewone vwo'er. De toetsen voor de plusstroming zijn deels hetzelfde als op het gewone vwo, deels moeilijker.

Het is jammer dat er geen tijd is om te verrijken, want juist daar wordt het leuk. Het vak Nederlands op school is vooral een praktisch vak. Bij het verrijken kun je ook de sappige dingen laten zien en de leerlingen kennis laten maken met onderzoek. Dan worden ze op cognitief en affectief niveau aangesproken. Om toch aan verrijken toe te komen, zou Casper meer stof willen schrappen. Dat kan op dit moment nog niet vanwege afspraken binnen de sectie. Helaas is er te weinig overlap in jaarlagen met ander collega's die in de plusklassen Nederlands geven, waardoor er nog niet met collega's over dit soort zaken is gesproken. Het is een goed idee om dat wel eens te gaan doen.

Momenteel is er nog een havo-vwo-boek in gebruik. Volgend jaar wordt dit vervangen door een puur vwo-boek, dat meer uitdaging zal bieden. Een aparte atheneumplusmethode is er niet.

Bij Spaans in de tweede klas is er een bijzondere situatie. Omdat maar drie plusleerlingen besloten om Spaans te volgen, is het vak ook opengesteld voor gewone vwo-leerlingen die graag Spaans wilde leren. Bijgevolg zitten er nu drie plussers tussen achttien gewone vwo-leerlingen. Hier vallen de verschillen het meest op: in de les zijn de plusleerlingen duidelijk slimmer, maar op de toets komt dat er niet uit omdat de plusleerlingen uit luiheid of desinteresse geen woordjes leren. Om dit probleem op te lossen, heeft Casper contact gezocht met een collega waarbij het woordjes leren wel succesvol verloopt, namelijk Daniëlle Hagg bij Engels. Haar aanpak bleek echter niet goed te kopiëren: in tegenstelling tot Spaans, beginnen de leerlingen bij Engels niet op niveau nul, waardoor ze meer vrijheid kunnen krijgen in de keuzes wat ze wel en niet willen leren.

Toch wil Casper graag differentiëren. Hij is er nog niet uit hoe, maar dit is een onderzoeksvraag die hij voor zijn opleiding voor docent Spaans gaat uitdiepen. Op een studiedag is hij al wel tegen een goed idee aangelopen: De leerlingen nemen geen boeken mee, maar in plaats daarvan zijn er in de klas heel veel naslagwerken aanwezig. Vervolgens wordt er thematisch gewerkt. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze hun eigen lesmethode ontwikkelen. Dit werkt, omdat de leerling dan zelf gedeeltelijk mag bepalen wat hij wil leren. Het vereist van de docent dat hij heel vaardig is in het begeleiden en bovendien moet de klas klein zijn, zodat individuele begeleiding mogelijk is.

Casper speelt wel eens met de gedachte om deze werkvorm te proberen, maar hij twijfelt: misschien is niet iedere leerling hierbij gebaat. Met name een gewone vwo-leerling heeft vaak behoefte aan meer structuur.

Plusleerlingen hebben een bredere algemene kennis, die bijvoorbeeld tot uitdrukking komt bij de behandeling van de cultuur van een land. Verder zoeken ze de uitdaging waar een gewone vwo'er vaak zegt dat hij iets niet snapt. Het mag voor een plusleerling best pittig zijn. Er is op sociaal en emotioneel vlak geen verschil met een gewone vwo'er, hoewel Casper daaraan toevoegt dat dit misschien met zijn blik te maken heeft. Casper past geen werkvormen toe die speciaal geschikt zijn voor het atheneumplus. Het verschil zit meer in de opzet van opdrachten. Een plusser kun je veel meer zelf laten ontdekken; aan een gewone vwo'er geef je in je opdracht al meer weg.

Een typische eigenschap die een docent in een plusklas moet hebben, is dat hij open staat voor het onverwachte. Ook moet hij even creatief zijn als de plusleerlingen en daardoor in hun gedachten mee kunnen gaan. Aan de andere kant moet hij de kinderen ook leren om op de geijkte manier te denken, zoals een 'normaal persoon' dat doet.

Het atheneumplus is een prima idee. In de eerste klas loopt het goed. Zijn ervaring vorig jaar met de derde klas was minder: ze zagen alleen zichzelf en ze voelden zich duidelijk superieur. Het is goed om gelijkgestemden bij elkaar in de klas te zetten, maar je moet er voor waken dat het geen eliteclub wordt. Sommige leerlingen hebben het atheneumplus ook gewoon nodig: ze zijn nu eenmaal slimmer, waardoor ze sneller werken. Het gewone vwo zou zonde zijn en alleen maar tot afstomping leiden. Daarom zou de methode compacten en verrijken ook verplicht moeten worden opgelegd. Je kunt het de kinderen namelijk niet aandoen om het niet te doen.

Een apart kernteam is niet per se nodig. Het is wel handig om met collega's te overleggen over de plusklassen. Ook is het een goed idee om vakoverstijgend bezig te zijn en in clusters samen te werken; zo kan goed aan het verrijkingsdeel vorm worden gegeven. Met name in de bèta- en gammacluster valt hier winst te behalen.

#### — J — José Kloosterman

11 mei 2007 (9.30–10.05)

Engels en Versterkt Engels

*A4E, de plusklas in het vierde jaar, krijgt Engels en Versterkt Engels van José. Dit is het eerste jaar dat ze les geeft aan atheneumplus. Wel heeft ze samen met Daniëlle Hagg stof ontwikkeld voor leerjaar één tot en met drie. In 2005 heeft zij de cursus Compacten en Verrijken gevolgd.*

Bij het vak Engels in A4E wordt er snel door de gewone stof heengegaan. Ter aanvulling heeft José allerlei andere opdrachten trachten te vinden. Omdat dit het eerste jaar is dat ze lesgeeft aan een plusklas, is ze nog erg zoekende naar een goede invulling van de les. Zo wordt er een tijdschrift gebruikt dat te makkelijk blijkt te zijn en voor het volgend jaar is er dus voor een ander tijdschrift gekozen. Dit jaar is José er gaandeweg achter gekomen wat ze het volgend jaar in de plusklas zou willen doen. Dat is in ieder geval niet het werken aan een tekst met opgaven, maar wel dieper op de dingen ingaan en projecten over meerdere lessen uitsmeren. Presentaties geven en over dingen nadenken vinden de leerlingen erg leuk. Met het idee dat ze andere dingen moest doen, heeft ze bijvoorbeeld in de les de leerlingen een rechtszaak in het Engels laten naspelen; en dat viel in de smaak.

Het vak Versterkt Engels in de vierde kende een vervelende start. Aanvankelijk zou het doel van dit vak zijn om het internationaal erkende IB-certificaat te halen. Alle voorbereidingen waren hierop gebaseerd. Net voor het begin van het schooljaar oordeelde de bevoegde commissie dat de school dit certificaat niet mocht aanbieden, omdat De Heemlanden geen tweetalige school is. Als alternatief werd toen maar snel gekozen voor het Cambridge Advanced Certificate, maar de tijd ontbrak om dit goed voor te bereiden. José is dan ook erg benieuwd hoe de leerlingen aan het einde van dit jaar gaan presteren, als ze examen voor dit certificaat gaan doen. Het zou goed zijn om Engels en Versterkt Engels met elkaar te combineren. Helaas lukte dat dit jaar niet, vanwege het eerder genoemde gebrek aan voorbereidingstijd.

Voor je vak is het heel leuk om in een plusklas les te geven. Je moet er wel van houden om je vak te ontwikkelen, want je kunt in een plusklas niet je standaardlesjes afdraaien.

Hoewel een deel van de leerlingen in de plusklas sociaal al erg ver is, is ook een groot deel nog erg kinderlijk en speels. In vergelijking met de plusklas zijn de leerlingen in het vmbo in hun gedrag en uiterlijk veel volwassener. In de plusklas zijn ze nog helemaal niet bezig met de vriendengroep, en hebben de jongens geen interesse in de meisjes. Er is nog veel 'basisschoollol'.

De plusklas vormt absoluut geen groep. Ze kunnen elkaar heel erg afkatten, hebben weinig respect voor elkaar en zijn niet sociaal. In de omgang met de docent zijn ze niet anders dan andere leerlingen. Er heerst wel een sfeer

waarin gepresteerd mag worden. Leerlingen die interesse tonen in het vak, krijgen soms wel eens een opmerking van klasgenoten, maar ze worden daarop nooit afgekraakt.

De plusklassen zijn goed voor de school. Wel moet je theorie en praktijk onderscheiden, want het onderwijs voor het atheneumplus moet nog wel beter ontwikkeld worden, vooral in de bovenbouw. De school moet er ook goed voor waken dat de plusklas geen elitaire groep wordt. In de vierde is dat nu wel het geval. Zij waren dan ook de eerste die de plusstroming gingen doen, en ook voor de school was het even zoeken hoe hier mee om te gaan. Er zijn de hele tijd uitzonderingen voor ze gemaakt, waardoor de klas er nu moeite mee heeft zich aan de schoolregels te houden. Dat zit in kleine dingen. Ook zijn ze van mening dat al het leuke juist in hun klas moet worden uitgeprobeerd. Overigens schijnt het in de andere plusklassen al beter te gaan.

## Appendix: Interviews met leerlingen

Hier volgen twee interviews die ik heb gehouden met enkele leerlingen uit het atheneumplus. De teksten geven de strekking van het verhaal zo goed mogelijk weer, maar zijn geen letterlijke weergave van het gesprek. De namen van de leerlingen zijn gefingeerd.

—— Tom

11 mei 2007 (10.10–10.35)

*Tom zit in de eerste klas van het atheneumplus.*

Tom heeft voor de plusstroming gekozen omdat hij uitdaging wilde. In groep 8 was hij veel verder met de stof dan zijn klasgenootjes. De basisschool bood weinig aan ‘om de honger te stillen’. In de plusklas vindt hij die uitdaging wel: hij vindt het ‘heel erg leuk’ en er is ‘heel veel uitdaging’. Uitdaging bieden vooral extra opdrachten buiten het boek om, opgaven waarin je zelf dingen moet opzoeken of moet weten. Concrete voorbeelden zijn het maken van een film bij Engels en het op een moderne manier presenteren van de stof bij Geschiedenis.

Alle vakken doen wel iets extra’s. Wel zitten sommige vakken te vast aan het boek. Het verschil met het vwo is nu met name dat er wat meer wordt verteld. De verschillen zouden groter moeten zijn. Misschien moet er hele andere stof worden behandeld, ‘maar dat kost geld’. Er moet niet alleen theorie zijn, maar een balans tussen theorie en praktijk. Met dat laatste bedoelt hij het toepassen van theorie in praktijksituaties, het werken aan presentaties, en dergelijke. Hij stelt een nieuw vak voor met ‘allerlei dingen in de praktijk’. Dit vak gaat over scheikunde, wiskunde, et cetera, maar bijvoorbeeld ook archeologie; van al deze vakken wordt laten zien wat je er buiten school, in de praktijk, mee kunt doen. Het kan in de plaats komen van sociale wetenschappen, want daar kun je niet zoveel mee en wat je er leert kun je ook wel bij Aardrijkskunde leren.

Het tempo in de plusklas ligt hoog: docenten verwachten hondertwintig procent inzet van je. Dat had hij van te voren ook wel verwacht. Toch is het tempo soms te hoog, zoals bij Frans of bij Biologie. Ook wordt er strenger beoordeeld, want de docenten verwachten dat ze het als plusleerlingen beter doen. Dat is onzin. ‘Wie zegt dat een vwo-leerling niet gewoon beter kan leren dan een plusser?’ Toch mag de beoordeling best anders zijn dan in het vwo, vooral omdat de extra stof die wordt behandeld natuurlijk ook moet worden beoordeeld.

Een plusleerling onderscheidt zich door het hebben van veel kennis buiten de lesstof en het hard werken. Een gewone vwo’er gaat veel meer met de stof mee. Als je in een vwo-klas zit en een onvoldoende hebt, dan valt dat wel mee: er zijn er meer. In een plusklas voelt het veel erger, want meestal ben jij dan de enige met een onvoldoende. Op de basisschool was hij gewend de beste te zijn en nu zit hij opeens tussen allemaal goede leerlingen; dat is wennen. Ook haalt hij minder hoge cijfers dan op de basisschool.

Leerlingen uit andere klassen pesten de plusleerlingen af en toe wel als nerds. Dat gebeurt gelukkig niet vaak.

Een goede docent voor een plusklas is aardig. Hij heeft een iets sneller tempo dan in het vwo, maar niet te snel. Hij wijkt wel van de stof af en geeft meer informatie. Hij is streng wat betreft het inleveren van opdrachten, of, nog beter, hij geeft helemaal geen huiswerk. Zelf hoeft hij niet zoveel tijd aan zijn huiswerk te besteden, maar sommigen in de klas zijn er wel erg lang mee bezig.

Al met al vindt Tom het atheneumplus ‘superleuk’. Hij voelt zich helemaal op zijn gemak. ‘Je brein wordt de hele tijd opgestookt om te leren’.

— Anna, Brigitte en Cynthia

11 mei 2007 (15.00–15.45)

*De drie meisjes zitten bij elkaar in de eerste klas van het atheneumplus.*

Anna en Brigitte hebben voor het atheneumplus gekozen, omdat ze graag extra uitdaging wilden. Anna wilde per se niet naar een gymnasium, want Latijn en Grieks zijn alleen maar ‘dooie talen’. Tweetalig onderwijs had ze liever gehad, maar de school die dat aanbood was te ver fietsen. Cynthia had in eerste instantie helemaal niet voor de plusstroming gekozen, maar werd door de school hiervoor benaderd vanwege haar hoge Citoscore.

Het was een goed idee om aan het einde van de basisschool al wat lessen op De Heemlanden te volgen, want zo leerde je de klas al een beetje kennen. De lessen zelf waren niet altijd even leuk; ze duurden vooral ook erg lang. Een uitzondering was Geschiedenis. Daar werd veel verteld en hoefde je alleen maar te luisteren, maar het werd allemaal op een boeiende manier gebracht.

Op de vraag wat uitdagende of leuke lessen zijn, blijft het even stil, waarna genoemd wordt dat dit voor sommige projecten geldt. De uitdaging is er wanneer je zelfstandig iets moet uitzoeken. Het is dan leuk dat het in een groep gebeurt, verspreid over meerdere lessen en dat er geen boek bij wordt gebruikt. Deze aspecten vallen op bij het vak Aardrijkskunde: twee van de drie paragrafen zijn saai en vooral veel tekst. De derde paragraaf, waarin je twee tegenovergestelde landen vergelijkt, is leuk. In deze paragraaf moet je namelijk zelfstandig in een groepje iets uitwerken. Engels is ook echt een vak op plusniveau, met een uitdagend boek uit Engeland en open opdrachten; hoewel Cynthia het daardoor te moeilijk vindt. ‘Echt plusniveau’ betekent dat je meer met de stof kunt doen als je dat aankan. Voor een vak als Nederlands geldt het tegenovergestelde: daar wordt een havo-boek gebruikt en alle stof over zinsontleding is al lang en breed op de basisschool behandeld. Overigens hoeft er in atheneumplus niet per se uit een ander boek gewerkt te worden als in een gewone vwo klas, als er maar veel uitdaging wordt geboden. Het wordt ook leuker als er interessant over wordt verteld, zoals bij Geschiedenis.

Het eerste jaar is ‘minder plus’ dan verwacht. De meeste vakken lijken erg op het gewone vwo. Engels is een voorbeeld van een vak dat wel duidelijk anders is, maar ook bij Levensbeschouwing gebeuren andere dingen: er is geen boek, maar er moeten aantekeningen worden gemaakt en er wordt op een aparte manier met de stof omgegaan, bijvoorbeeld via een toneelstuk. De extra vakken zijn langdradig. Het idee is dat het in de tweede, maar vooral de derde, anders gaat worden. Zo wordt in het informatieboekje gezegd dat er bij Spaans wordt gekookt, maar dat is niet gebeurd en gaat waarschijnlijk pas in latere jaren gebeuren. Ook staan er dan bij de plusvakken excursies op het programma naar Barcelona, Londen, de waterzuivering of de universiteit. Hier verheugen ze zich op.

De sfeer in de klas is soms niet zo goed. Er zitten maar acht meisjes in de klas, en die zitten heel erg op elkaar te letten. Daardoor escaleert het sneller. Er zijn te weinig meisjes om groepjes te kunnen vormen waarin je je thuis voelt. Aan de andere kant heeft zo’n klein aantal ook wel iets gezelligs. De kleine klas heeft dus ook voordelen. Bij nader inzien is de klas zoals die nu is wel prima.

In groep 8 zijn ze ‘verwaand geworden qua werk’. Het lukte allemaal toch wel, met als gevolg dat ze niets meer deden. Eenmaal op de middelbare school bleken ze opeens veel dingen vergeten, zoals het rekenen met breuken. Er is geen verschil tussen een plusleerling en een vwo’er, behalve dat plussers gemotiveerd zijn en uitdaging willen.

Veel leraren leggen stof uit op een ‘plusmanier’, en dat is verkeerd. ‘Zoals jullie natuurlijk weten. . .’, of ‘jullie zijn plussers, dus dit moeten jullie makkelijk aankunnen,’ zijn voorbeelden van uitleg op een plusmanier. Een docent hoort eerst te vragen of hij snel of langzaam door een hoofdstuk heen moet gaan en hoort ook goed te peilen wat de voorkennis is.

Als ze een cijfer moeten geven voor het onderwijs, ligt dat tussen een zes en een zeven. Op zich is het onderwijs niet slecht, maar het verschil met het vwo is te klein. Vergeleken met het vwo is er te weinig uitdaging, maar wel veel meer werk; en dat is niet goed.