

INHOUD

Voorwoord 7

1	Hoezo hoogbegaafd?	11
2	Het meerfactorenmodel	17
3	Intelligentie, talent en hoogbegaafdheid	23
4	Vormen van hoogbegaafdheid	29
5	Begaafd en gevoelig	35
6	Hoogbegaafde onderpresteerders	43
7	De samenhang tussen zelfconcept en hoogbegaafdheid	51
8	Hoe vroeg is op tijd? Vroege signalering is belangrijk	55
9	Wederzijds accepteren en aanpassen	63
10	Is dit nog gezond? Stimulering thuis	71
11	Waarom is een gedifferentieerd leerstofaanbod nodig?	79
12	Hoe kan de school helpen?	85
13	Zoeken, veranderen en verbeteren. Onderwijsvernieuwingen in Europa in het begin van de twintigste eeuw en nu	95
14	Wat is het doel?	101
15	Aanbevelingen	107
	Scholen waar je wat aan hebt	111
	Buiten schooltijd iets extra's doen	113
	Opleidingsmogelijkheden	115
	Leerstof	117
	Adressen en websites	119

Geraadpleegde en aanbevolen literatuur 123

Over de auteurs 127

VOORWOORD

In 1989 schreven wij het boek *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*, dat in 1993 in Duitsland verscheen en dat verspreid over de wereld in twaalf talen nog altijd wordt bijgewerkt en herdrukt. Het werd echter tijd voor een volledig nieuw boek voor ouders en leerkrachten. En dat heb je nu in je hand.

In 1989 werd aan opvoeding en onderwijs van hoogbegaafde kinderen niet of nauwelijks aandacht gegeven. Niet in de media, maar ook niet thuis of op school. Het woord 'hoogbegaafd' was nog niet bekend. In die tijd dacht men dat er gewone mensen waren – en genieën. Daartussen zat niet echt iets. Een geniaal kind was een 'wonderkind' en zo'n kind werd als rariteit in de krant gepresenteerd, gefotografeerd met een stok in de hand voor een landkaart, als jongste student aan een universiteit in een ver land: 'Is pas acht en spreekt Latijn!' Dat een kind buitengewoon intelligent kan zijn en er tegelijkertijd normaal uitziet en gewone kinderlijke gevoelens en behoeften heeft, was toen nog niet op grote schaal bekend. Een hoogbegaafd kind blijkt veel gewoner dan altijd gedacht.

Tegenwoordig, ongeveer sinds 2000, is de term 'hoogbegaafd' volkomen ingeburgerd, de vooroordelen en beperkende opvattingen over wat het nu eigenlijk inhoudt zijn echter nog niet volledig weggesmolten. Zo heerst bij velen nog het idee dat veel ouders graag zouden willen dat hun kind hoogbegaafd is. In werkelijkheid is dat nog nergens uit gebleken. In de meeste gevallen vragen de ouders zich helemaal niet bijzonder sterk af hoe begaafd hun kind eigenlijk is. Het kind draait mee met de cultuur van het gezin en als vragen stellen, af en toe eens een boek inkijken en jezelf bezighouden thuis normaal gevonden wordt, dan valt het de ouders meestal niet op dat hun kind voorlijk is. Ze vinden hun kind doodgewoon. (Dat elk kind heel bijzonder is en bijzonder gevonden mag worden, heeft niets met leervaardigheden te maken.) Het verschil met andere kinderen komt pas naar voren op de basisschool. Als dat verschil zo groot is dat het nodig is dat

ouders en leerkracht er met elkaar over praten, zijn de ouders ook niet bijzonder blij, of angstig en bezorgd. Ze moeten gewoon samen met de school een realistisch plan maken om te zorgen dat hun kind op school ook werkelijk iets leert. Op elke basisschool is ongeveer tien procent van de kinderen meer dan gemiddeld tot zeer hoog begaafd. Het kind hoeft dus niet meteen in de krant.

De tegenhanger van de misvatting dat ouders graag zouden willen dat hun kind hoogbegaafd is, is de wonderlijke gedachte dat ouders daar juist vreselijk tegenop zouden zien: 'Oh nee! Liever niet! Het lijkt me zo erg om een hoogbegaafd kind te hebben!' Achter dit sentiment gaat de overtuiging schuil dat hoogbegaafde kinderen 'altijd heel veel problemen hebben', 'vaak ook autistisch zijn', 'emotioneel altijd zo achter zijn', of gewoon onuitstaanbare betweters zijn. Maar ook dat is allemaal onzin.

In het basisonderwijs hebben aangepaste leerstof en onderwijsmethoden voor hoogbegaafde kinderen nog altijd niet zo vanzelfsprekend gestalte gekregen als remedial teaching, of als de differentiatie die vanaf twaalf jaar ineens wel normaal gevonden wordt: van vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) tot gymnasium. Dat draagt ertoe bij dat vooroordelen over 'hoogbegaafdheid als een vorm van ijdele aandachttrekkerij' in stand worden gehouden.

Boekomslagen met de tekst 'Test uzelf! Ben ik hoogbegaafd?' laten zien dat van serieuze, niet eenvoudige identificatie een spelletje gemaakt wordt. Veel mensen nemen dat serieus, omdat er meestal wel iets bij staat in de trant van: 'Hoogbegaafd ben je als je een IQ van minstens 130 hebt' (zie boekomslog Von Scheidt 2004). In tegenstelling tot wat velen denken, laat een IQ-test niet zien of iemand hoogbegaafd is. Ook andere dan cognitieve capaciteiten en persoonlijkheids- en omgevingsfactoren spelen daarbij een rol. Bovendien ligt het belang van de onderkenning van hoogbegaafdheid niet in de streling van het ego. Het gaat om duizenden kleine kinderen die op school niet buitenspel gezet willen worden omdat ze 'altijd het antwoord toch al weten', die net als ieder ander kind hun leergierigheid gevoed en beloond willen zien in plaats van beziggehouden te worden met plantjes water geven en andere kinderen helpen. Alsof ze zelf niet ook iets zouden willen leren.

Voor alle betrokkenen is het een zegen dat men zich er tegenwoordig veel algemener van bewust is dat hoogbegaafdheid veel voorkomt en niet identiek is aan excentrieke wereldvreemdheid, gecombineerd met buitengewoon goed uit het hoofd kunnen rekenen. Maar als hoogbegaafdheid een modieus thema wordt, heeft dat ook negatieve gevolgen. Sommige activiteiten en maatregelen die aangeboden worden, hebben geen theoretische

en empirische fundering. Kinderen en hun ouders, die serieus hulp nodig hebben, lopen daardoor het risico op een dwaalspoor gebracht te worden.

Met dit boek hopen we ouders en leerkrachten een basisinzicht te geven over wat hoogbegaafdheid is en hoe je daar zowel thuis als op school – en liefst in harmonieuze samenwerking tussen die twee – mee om kunt gaan. Kennis en inzicht over hoogbegaafde kinderen zijn heel belangrijk, maar zinloos als ze niet leiden tot het nemen van concrete maatregelen. Vroeger was het voor een leerkracht nog een bijna onmogelijke opgave om helemaal op eigen kracht te verzinnen wat je met een superslim kind in de klas moest beginnen. Tegenwoordig staan de scholen en leerkrachten er niet meer alleen voor. Er is nu lesmateriaal, er is bijscholing, er zijn diploma's die je kunt halen. Elke basisschool kan een van de leerkrachten tot specialist laten opleiden, die de rest van het team kan aansturen.

Belangrijke nieuwe ontwikkelingen zijn in dit boek opgenomen. We hopen nu weer veel ouders en leerkrachten steun te bieden in de omgang met en bij de opvoeding van hoogbegaafde kinderen.

Franz Mönks en Irene Ypenburg
augustus 2011

HOOFDSTUK 1

HOEZO HOOGBEGAAFD?

Mira is acht. Na een heerlijk jaar in de vorige groep met een leraar uit Curaçao die prachtig kon vertellen, de klas een sinterklaasliedje in het Papiamentto leerde, met plezier voor de klas stond en altijd wel weer een originele opdracht wist te verzinnen, is het dit jaar maar behelpen met mevrouw Zwart. Ook zij straalt plezier uit, maar niets aan wat ze doet of zegt is origineel, verrassend of op wat voor manier dan ook inspirerend. Creativiteit beperkt zich in de klas tot kruissteekjes borduren en binnen de lijntjes kleuren. Mira kan haar aandacht niet bij de les houden en droomt bijna de hele dag weg. Ze is nog te jong om met haar uiterlijk bezig te zijn en te beseffen hoe ze eruitziet als ze, met wijd open ogen en haar mond op een kier, onderuit gezakt uit het raam zit te staren.

‘Ze kijkt altijd zo glazig’, zegt mevrouw Zwart tegen Mira’s verbouweweerde moeder, die vanwege dat zorgwekkende feit op school is uitgenodigd voor een gesprek. ‘Ik vermoed dat ze een beetje debiel is ... U moet Mira maar eens laten testen.’ Gehoorzaam gaat Mira’s moeder met haar dochter naar een psycholoog en laat haar uitgebreid testen. ‘Gefeliciteerd!’ zegt de psycholoog opgewekt. ‘Uw dochter is heel begaafd, eigenlijk op alle gebieden, maar vooral artistiek. Een bijzonder meisje.’ Met de testresultaten in haar hand gaat Mira’s moeder terug naar de juf. ‘Oh ... artistiek!’ reageert deze. ‘Mijn man had ook van die artistieke neigingen, maar die heb ik hem wel afgeleerd!’ Gelukkig is een reactie als deze niet kenmerkend voor de sfeer op de gemiddelde basisschool. Wel heel herkenbaar in dit verhaal is dat Mira helemaal niet meer oplet in de klas omdat de les haar niets te bieden heeft. Ze kan en begrijpt heel veel, veel meer dan in groep vijf van haar verwacht wordt. Ze is niet lui of dom, laat staan ‘debiel’, maar juist slim en ze zou helemaal opleven als ze eens echt iets zou leren.

Voor kinderen als Mira is het nodig om steeds opnieuw onder de aandacht te brengen dat maatregelen om met verschillen in begaafdheid om te gaan niet alleen nodig zijn voor kinderen die niet mee kunnen komen, maar ook voor een even groot aantal kinderen (ja echt, het zijn er evenveel) voor wie de les juist te langzaam gaat en te weinig inhoud heeft. Het blijft nodig hier steeds weer expliciet de aandacht op te vestigen zolang in het onderwijssysteem niet wettelijk is vastgelegd dat ook op de basisschool, net als in het voortgezet onderwijs, differentiatie ‘naar boven’ noodzakelijk is. Nodig voor de kinderen en nodig voor de maatschappij, die door de aanwezigheid van veel ontwikkeld talent in haar geheel naar een hoger plan getild wordt.

Kenmerkend voor Mira’s situatie is dat haar ouders hun kind doodnormaal vinden en ze op school eerder als traag gezien wordt dan als slim. Kortom, noch de ouders, noch de leerkracht hebben ooit een reden gezien om zich af te vragen of aan Mira’s leergierigheid wel voldoende tegemoetgekomen wordt. Thuis valt ze niet op, omdat daar voldoende stimulans is, zelfs al doen haar ouders daar hun best niet eens voor. Ze heeft een ouder zusje, er zijn muziekinstrumenten, boeken en tekenspullen. Haar ouders vertellen wel eens iets wat haar boeien kan en op vragen krijgt ze altijd serieus antwoord. Thuis verveelt ze zich niet.

Om de onderwijsbehoeften van slimme kinderen op tijd te kunnen oppakken (voordat ze alle interesse in school verliezen en ze verleren hun best te doen en ook sociaal buiten de boot beginnen te vallen), moet je wel weten wat hoogbegaafdheid is en hoe je daar thuis en op school mee om kunt gaan. Zonder het kind te belasten of te verwaarlozen.

Wat is hoogbegaafdheid?

Niet iedereen bedoelt hetzelfde met het woord ‘hoogbegaafd’. Niet alleen in je kennissenkring zul je dat merken, maar ook wetenschappers zoeken naar wat volgens hen de beste definitie van het begrip is. Iedereen is het erover eens dat de term ‘hoge intelligentie’ niet volstaat om begaafdheid mee te beschrijven.

Maar vraag je een leerkracht om een hoogbegaafde leerling te beschrijven, dan zal zij/hij in de meeste gevallen alleen de hoge intelligentie en de bijzondere prestaties van het kind noemen. Alle wetenschappelijke verklaringsmodellen die we hieronder bespreken, noemen weliswaar ook prestaties en intelligentie, maar slechts als een deel van een groter aantal aspecten. Daarbij legt niet iedereen hetzelfde accent. De een vindt dat alles draait om aangeboren capaciteiten, de ander vindt de interactie met de omgeving cruci-

aal of ziet weer een ander belangwekkend punt. Maar als intelligentie niet het enige, of niet eens het belangrijkste is, waar draait het dan om bij hoogbegaafdheid?

Om op een beknopte manier te kunnen laten zien waar ze het over hebben als ze het resultaat van hun onderzoek willen delen met de rest van de wereld, gebruiken wetenschappers ‘modellen’: een korte beschrijving die meestal ook in beeld gebracht kan worden. Modellen heb je in soorten en maten, ook als het over begaafdheid gaat. Hieronder bespreken we er een aantal. Meteen zal duidelijk worden dat iedere wetenschapper een eigen kijk op begaafdheid heeft en dat het verhelderend kan zijn juist die verschillende visies te bekijken. Die ‘eigen kijk’ op begaafdheid moet je niet verwarren met zomaar een mening: een model is het resultaat van wetenschappelijk onderzoek. In dit boek laten we zien dat de visie op wat begaafdheid is, in de loop der tijd telkens weer bijgesteld is en wordt. Ook wetenschappers leren van elkaar, het ene onderzoek bouwt voort op het andere. Daarom is het geen onzin om alwéér een onderzoek aan hetzelfde onderwerp te wijden. De vorige onderzoeken hebben ons iets geleerd, en daardoor begrijpen we beter wat we nu onder de loep moeten nemen. Zo krijgen we langzaam maar zeker een beter inzicht.

a Capaciteitsmodellen

Capaciteitsmodellen (zie Hany 1987) gaan ervan uit dat, wanneer je al bij een heel jong kind kunt vaststellen dat het hoge intellectuele capaciteiten heeft, deze capaciteiten ook altijd even hoog zullen blijven. De bekendste vertegenwoordiger van deze opvatting is de Amerikaan Lewis M. Terman (1877-1956). Terman wordt beschouwd als de pionier van het levensloponderzoek van hoogbegaafde personen. Dertig jaar lang volgde hij dezelfde begaafde kinderen. Na die dertig jaar was hij er nog altijd van overtuigd dat als een kind een IQ heeft dat boven 135 ligt, het dit ook altijd zal behouden. Maar in 1954, twee jaar voor zijn dood, kwam hij er – zeer tot zijn teleurstelling – op basis van zijn eigen onderzoeksgegevens achter dat die lang gekoesterde overtuiging niet klopte. Niet alleen de aanname dat het IQ altijd hoog zou blijven, maar ook dat dit een garantie voor maatschappelijk succes zou zijn, bleek niet te kloppen. Veel van de geniale mensen die hij had onderzocht, hadden niets bijzonders in het leven bereikt, professioneel noch privé. Hoge intelligentie alleen bleek geen garantie voor bijzondere prestaties. Nodig zijn ook energie en doorzettingsvermogen en een positieve en ondersteunende omgeving. Zonder die factoren is van het hoge IQ op latere leeftijd niet veel meer te merken. De aanleg is er nog, maar de persoon is niet in staat die te manifesteren.

Het u.s. *Office of Education* hanteerde ook een ‘capaciteitsmodel’ met zijn brede definitie van begaafdheid. De meeste Amerikaanse staten hebben deze definitie overgenomen en daarop hun onderwijskundige aanpak gebaseerd.¹ Volgens deze definitie bestaan er naast intellectuele begaafdheid ook andere vormen van begaafdheid:

‘Hoogbegaafden beschikken over aangetoonde of potentiële bekwaamheden, die uitdrukking zijn van hoge prestatiemogelijkheden op intellectueel, creatief, artistiek (muzikaal of ontwerp) of specifiek academisch gebied, of over bijzondere leiderschapskwaliteiten. Op grond daarvan hebben zij behoefte aan hulp en activiteiten die gewoonlijk niet op school geboden worden.’

Het mooie van deze definitie is vooral de laatste zin: ‘Op grond daarvan hebben zij behoefte aan hulp en activiteiten die gewoonlijk niet op school geboden worden’. Daar heb je iets aan als je in de praktijk aan de behoeften van hoogbegaafde kinderen tegemoet wilt komen. Toch is ook deze brede definitie, als we uitgaan van de kennis die wij tegenwoordig hebben, niet helemaal bruikbaar. Niet-cognitieve factoren komen er niet in voor, terwijl we inmiddels weten hoe belangrijk, onmisbaar zelfs, motivatie is om bijzondere prestaties te kunnen leveren. Uit de definitie blijkt ook niet hoe sterk een bepaalde begaafdheidsfactor aanwezig moet zijn om iemand ‘hoogbegaafd’ te kunnen noemen. En gezin, school en vrienden komen er helemaal niet in voor. In de oorspronkelijke definitie van 1972 werd ‘psychomotorische begaafdheid’ nog genoemd, maar sinds 1978 heeft men dat gerangschikt onder ‘artistieke kwaliteiten’. Dit wordt tegenwoordig als een zeer kronkelige redenering gezien. Over dit model zijn we dus voor een groot deel al heen gegroeid, zou je kunnen zeggen.

b *Cognitieve componentenmodellen*

Deze modellen hebben vooral belangstelling voor kwalitatieve verschillen bij informatieverwerkingsprocessen. Hoe onderscheiden hoogbegaafde kinderen zich in hun manier van informatieverwerking van normaal begaafde kinderen? Het gaat daarbij dus niet om de eindresultaten, maar om de manier van verwerken. Sommige vertegenwoordigers van deze richting stellen voor om niet van IQ te spreken, maar van QI: *Quality of Information Processing*. Onderzoek vanuit deze opvatting kan belangrijke gegevens verschaffen, bijvoorbeeld over vroege indicatoren van hoogbegaafdheid. Zo komt in gesprekken met

¹ We gaan hier uit van de definitie die in 1978 is bijgesteld: u.s. Congress, *Educational Amendment of 1978*.

ouders altijd weer aan de orde dat hun begaafde kind al op jonge leeftijd opviel door zelfstandig en productief denken. Een goed voorbeeld is dat van Anja (twee jaar oud) die tegen haar moeder zei, toen die haar 's morgens wakker maakte: 'Mama, als je slaapt, dan weet je niet dat je slaapt'. Dit is een metacognitieve prestatie die veel oudere kinderen niet evenaren: ze kan al denken over het feit dat ze denkt.

c Prestatiegeoriënteerde modellen

Deze modellen gaan uit van potenties en van 'gerealiseerde potenties', ofwel prestaties. Potentie is nodig om prestaties te kunnen leveren – je moet voor iets wel aanleg hebben om er ooit iets moois mee te kunnen doen. Niet alle kinderen krijgen de kans hun potentieel te ontwikkelen. De belangrijkste belemmering is vaak dat de volwassenen om het kind heen niet merken hoe begaafd het is. In de literatuur komt vaak terug dat ongeveer de helft van alle hoogbegaafde kinderen niet de ontwikkelingskansen krijgt die bij ze passen, omdat men eenvoudig niet opmerkt of niet toegeeft dat de kinderen bijzonder begaafd zijn.

Het voordeel van op prestatie gebaseerde modellen is dat ze niet alleen uitgaan van daadwerkelijke prestaties, maar ook laten zien welke factoren de realisering van begaafdheid in de weg staan of juist mogelijk maken. Bovendien zijn deze modellen niet alleen beschrijvend, maar stellen ze ook een duidelijk doel: namelijk dat iedereen zich in overeenstemming met zijn mogelijkheden moet kunnen ontwikkelen. In hoofdstuk 6 van dit boek, over hoogbegaafde kinderen die ver onder hun maat presteren, wordt duidelijk dat kinderen die veel in zich hebben, maar geen kans krijgen zich echt te ontplooiën, daar een negatief zelfbeeld door ontwikkelen. Een negatief zelfbeeld leidt zelf weer tot nieuwe problemen. Het is dus belangrijk dat te voorkomen.

d Sociaal-cultureel georiënteerde modellen

Dit type modellen gaat ervan uit dat hoogbegaafdheid alleen tot uitdrukking kan komen bij een gunstige samenwerking van individuele en sociale factoren. Aangeboren intelligentie kan zich alleen ontwikkelen als de omgeving aan bepaalde voorwaarden voldoet, ook in sociaal-cultureel opzicht. Want of prestaties gewaardeerd worden en er voorwaarden geschapen worden om goed te kunnen presteren, hangt sterk af van de politieke omstandigheden. Als het onderwijsbeleid van een land zich bijvoorbeeld alleen op de middengroep en de zwak presterenden richt, zullen de begaafde tot zeer begaafde leer-

lingen op school weinig kansen voor hun eigen ontwikkeling vinden. Kortom: je kunt nergens op rekenen. De aanleg moet er zijn, maar daarna moet de omgeving in alle opzichten meewerken. Niet alleen de ouders en de school, maar ook het politiek-culturele klimaat in een land moet enigermate gunstig zijn. Zo publiceerde de psycholoog William Stern al in 1916 belangrijke inzichten over hoogbegaafdheid, maar hadden zijn publicaties geen enkele invloed omdat de tijd er niet rijp voor was.

De onder *a* tot en met *d* genoemde opvattingen sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar aan. Dankzij deze onderzoeken weten we nu meer over vroege opsporing van hoogbegaafdheid en over de interne en externe barrières die iemand kunnen verhinderen zijn talent ook waar te maken. Onze eigen opvatting valt samen met het derde en vierde model.