

(W)ELKE LERAAR LEEST DIT?! WERKEN MET BEGAAFDE LEERLINGEN IN DE KLAS

In de rubriek (w)elke leraar leest dit?! wordt steeds een boek besproken dat interessant is voor pedagogisch professionals die werkzaam zijn in het domein Kind en Educatie.

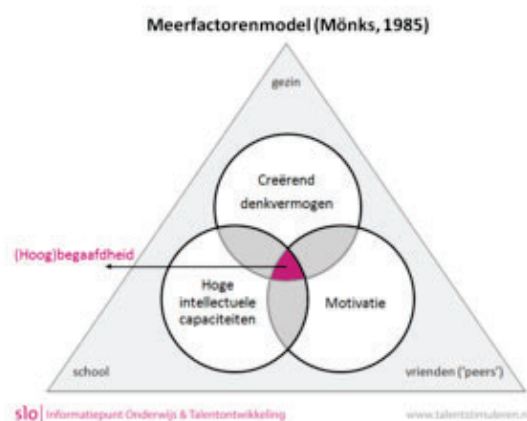
Deze keer *Werken met begaafde kinderen in de klas*, geschreven door Anouke Bakx, Esther de Boer, Maartje van den Brand en Ton van Houtert. Een makkelijk leesbaar, goed onderbouwd boek met praktische handvatten voor de leraar in het basisonderwijs.

'Romy is zo'n meisje, daar kun je er wel tien van in de klas hebben', zegt Ilse, de leraar van groep 3. Ze schrijft aan Romy's ouders dat zij Romy als een rustig meisje beleeft dat vaak eerst de kat uit de boom kijkt, maar ook open en vrolijk is, goed in de groep ligt en goede resultaten behaalt op alle vakgebieden. Eerlijk gezegd vraagt Ilse zich af waarom Romy's ouders met haar in gesprek willen. Romy's ouders laten Ilse weten dat Romy thuis niet altijd dat vrolijke, rustige meisje is dat zij in de klas ziet. Integendeel: thuis laat Romy vaak boos en opstandig gedrag zien. Ze schreeuwt, is brutaal en wil voor alles een reden. Na zo'n boze bui is Romy vaak boos op zichzelf en probeert het weer goed te maken met haar ouders. Waar Romy op school aangepast gedrag laat zien, is dat thuis niet het geval. Het lijkt erop alsof ze op school hard moet werken om 'in het gareel' te lopen en dat de opgekropte frustratie en woede er thuis uitkomen. Na gesprekken met andere ouders, het zoeken naar informatie over Romy's gedrag en het lezen van literatuur laten Romy's ouders Ilse weten dat ze vermoeden dat hun dochter hoogbegaafd is.

In het boek *Werken met begaafde leerlingen in de klas* wordt niet gesproken van hoogbegaafdheid, maar over het inmiddels meer geaccepteerde begrip begaafdheid. Centraal staat de vraag hoe je een begaafde leerling in zijn kracht kunt zetten. Wetenschappelijke inzichten worden verbonden met praktijkervaringen en leraren krijgen praktische tips voor hoe zij begaafde leerlingen gemotiveerd houden en met hen kunnen werken aan doelen die bijdragen aan hun verdere ontwikkeling.

EVEN TERUG IN DE TIJD

In het eerste hoofdstuk worden vanuit een historisch perspectief de belangrijkste theorieën rond (hoog)begaafdheid beschreven. Traditioneel gezien wordt begaafdheid gedefinieerd vanuit intelligentie, gemeten met een IQ-test. Aan het begin van de 20^{ste} eeuw wordt een leerling met een IQ van 115 of hoger beschouwd als begaafd; vanaf een IQ van 130 is een leerling hoogbegaafd. In de jaren '70 voegt

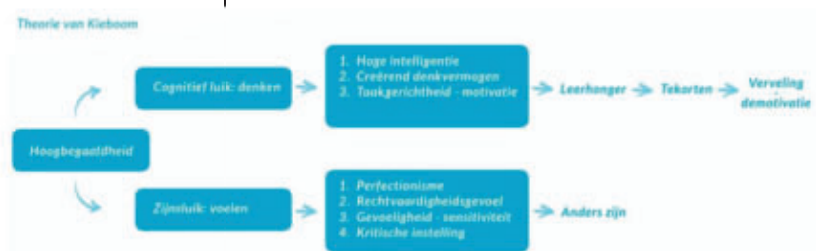


Figuur 1. Meerfactorenmodel van Mönks (1985), via <https://www.hobega.nl/hoogbegaafdheid/>.

Renzulli de factoren 'motivatie' en 'creativiteit' toe aan 'intelligentie'. Vanuit zijn driefactorenmodel wordt begaafdheid gezien als een combinatie van hoge intellectuele capaciteiten, motivatie om taken te volbrengen en een creatief (denk)vermogen. Mönks werkte Renzulli's model verder uit door de drie factoren te plaatsen in de omgeving. De omgevingsfactoren gezin, vrienden en school kunnen ervoor zorgen dat begaafde leerlingen ook tot begaafde prestaties komen.

Begin jaren '80 werd Gardner bekend met zijn theorie over 'meervoudige intelligenties'. Door uit te gaan van acht intelligenties (interpersoonlijk,

daarmee afhankelijk van de dynamiek tussen persoonskenmerken, omgevingskenmerken en toeval of kansen die een leerling krijgt. Heller combineert in zijn ontwikkelingsgericht model van begin '00 de zienswijzen van Mönks (intellectuele vermogens, creatieve vermogens en omgevingsfactoren), Gardner (prestatiegebieden) en Sternberg (praktisch intelligentie). Hiermee geeft hij zicht op de vraag welke omgevingsfactoren en welke leerlingfactoren de ontwikkeling kunnen beïnvloeden. Heller's model is interessant voor leraren, omdat het handvatten biedt om te achterhalen waarom bepaalde leerlingen onderpresteren of blokkeren in hun ontwikkeling.



intrapersoonlijk, naturalistisch, verbaal-linguistisch, visueel-ruimtelijk, lichamelijk-kinesthetisch, muzikaal-ritmisch en logisch-mathematisch) heeft hij de discussie over begaafdheid nieuw leven ingeblazen. Gardner stelt dat de mate waarin de verschillende intelligenties zich ontwikkelen voor iedereen anders zijn en dat begaafde leerlingen bijzonder getalenteerd zijn op een bepaald domein. Hoewel deze theorie populair is en door leraren wordt ingezet om leerlingen vanuit hun talenten te benaderen, is er geen wetenschappelijke onderbouwing voor. De factoren 'hoge intelligentie' en 'creatief denkvermogen' blijven de belangrijkste indicatoren voor begaafdheid.

Sternberg stelt eind jaren '90 dat naast intelligentie ook creatieve en praktische intelligentie nodig zijn voor een succesvol leven. Hij spreekt over 'succesvol intelligent' als iemand in staat is om zijn omgeving te selecteren of te veranderen, of zich aan te passen aan de omgeving (Sternberg, 2003). Het idee dat praktische vaardigheden nodig zijn om een idee om te zetten naar een toepasbaar product geeft wederom een nieuwe kijk op begaafdheid. Het is de aanzet tot een ontwikkelingsgerichte benadering waarop o.a. Gagné in de jaren '90 zijn model baseert. Zijn ontwikkelingsgericht model gaat uit van talent of potentie dat geoefend en uitgedaagd moet worden. Of talent/potentieel tot uiting komt is

Figuur 2. Cognitief en zijnsluik-model (Kieboom, 2015). via <https://www.driestar-educatief.nl/advies-en-begeleiding/primair-onderwijs/passend-onderwijs/hoogbegaafdheid/aanpak>

De laatste jaren is er steeds meer aandacht voor de 'zijnskant' van begaafdheid, waarmee de hooggevoeligheid van begaafde leerlingen wordt bedoeld. Hooggevoelige kinderen ervaren een veelheid aan prikkels en hebben voelsprietten voor de gevoelens van anderen. Hoewel is aangetoond dat hooggevoelige kinderen niet per definitie begaafd zijn, lijkt het erop dat dat omgekeerd wel het geval is. Hoogbegaafde leerlingen lijken vaker dan niet-begaafde kinderen (over)gevoelig te zijn op psychomotorisch, zintuiglijk, intellectueel, imaginair en emotioneel vlak. Wetenschappelijk bewijs daarvoor ontbreekt vooralsnog.

Enige jaren terug heeft Kieboom het 'cognitief- en zijnsluik-model' ontwikkeld. In het cognitief luik krijgen de hiervoor besproken theorieën over begaafdheid een plek. In het zijnsluik benoemt zij specifieke kenmerken van begaafden zoals perfectionisme, rechtsvaardigheidsgevoel, kritische instelling en gevoeligheid.

In *Werken met begaafde kinderen in de klas* wordt op basis daarvan een perspectief op begaafdheid geformuleerd waarin een complex samengaan van leerlingfactoren en omgevingsfactoren centraal staat. Dit perspectief komt tot uiting in de definitie van Althuizen, de Boer en van Kordelaar die aangeven dat begaafdheid een mix is van snel, complex en creatief denken en hypergevoeligheid op zintuiglijk en sociaal-emotioneel vlak.



SIGNALERING, MISVERSTANDEN EN (VOOR)OORDELEN

Na deze heldere en korte uiteenzetting over de geschiedenis van theorie rondom (hoog)begaafdheid wordt de lezer gewezen op mogelijkheden om begaafdheid tijdig te signaleren. Dat is belangrijk, omdat begaafdheid lang niet altijd ontdekt wordt, zoals bij kinderen als Romy. Op school valt haar gedrag niet op, omdat zij zich aanpast aan de wensen van het onderwijs; in de thuissituatie is haar gedrag wel opvallend, maar het kan gemakkelijk geïnterpreteerd worden als gedrag dat past bij ADHD of een andere stoornis. Signalering is dus belangrijk, maar vaak genoeg 'willen' kinderen en/of ouders niet dat begaafdheid gesignaleerd wordt, omdat er nogal wat negatief geladen vooroordelen en misverstanden over begaafde leerlingen in omloop zijn. Sommige misverstanden en aannames hebben betrekking op intelligentie: 'een *begaafde kan goed leren en haalt goede punten*'; andere op sociale vaardigheid: '*begaafde leerlingen zijn zelden sociaal vaardig*'. Er wordt specifiek aandacht besteed aan de

algemeen gehoorde weerstand tegen een speciale klas voor begaafde leerlingen. Begaafde leerlingen zouden daar een (nog) groter 'ego' van krijgen. Uit onderzoek blijkt echter het tegendeel: het zelfbeeld van begaafde leerlingen verandert positief, omdat zij zich onder gelijkgestemden bevinden en geen uitzonderingspositie meer hebben. Ook het misverstand dat ouders hun begaafde kind zouden pushen of resultaatgericht zijn, wordt onder de aandacht gebracht. Alle ouders nemen het voor hun kind op en moeten serieus genomen worden als zij aangeven dat hun kind wellicht begaafd is. Samen kijken naar het gedrag in de klas en thuis is het devies van de auteurs van dit boek.

WAT WERKT?

Wat werkt nu? Hoe kun je een begaafde leerling helpen als leraar? Hoofdstuk 4 gaat in op het belang van een op groei gerichte mindset (growth mindset) voor begaafde leerlingen die zich kenmerkt door doorzettingsvermogen en de wil om te ontwikkelen. Leerlingen met een op groei gericht mindset staan open voor nieuwe ervaringen, zoeken uitdagingen en zijn niet bang om fouten te maken. Zij leren van feedback en fouten waardoor hun talent of potentieel tot uiting komt. Kinderen met een statische mindset daarentegen ervaren hun intelligentie, kwaliteiten en talenten als een gegeven; veranderen of ontwikkelen is dan moeilijker. Gedrag van leerlingen met een statische mindset is gericht op het laten zien van talenten en intelligentie en het voorkomen van faalervaringen. Volgens Carol Dweck, die veel onderzoek deed naar deze twee soorten mindsets, lopen met name begaafde kinderen risico om een statische mindset te ontwikkelen, omdat zij vanuit hun omgeving vaak te horen krijgen dat ze slim zijn. Een statische mindset is overigens wellicht niet zo statisch als het woord doet vermoeden; Dweck heeft aangetoond dat een mindset veranderbaar is en dat mindsets kunnen verschillen per situatie, vak of domein. Als leraar kun je dus een belangrijke rol spelen in het stimuleren van een op groei gerichte mindset. Het boek doet daar concrete suggesties voor, zoals het geven van complimenten gericht op inspanningen en inzet en het creëren van een positief pedagogisch klimaat waarin feedback en fouten maken worden gezien als kansen om te leren.

In hoofdstuk 5 wordt beschreven wat het belang van motivatie is om begaafde leerlingen te helpen in hun ontwikkeling. De welbekende zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (1985, 2000) biedt hiervoor handvatten. Het uitgangspunt van deze theorie is dat de leeromgeving aan bepaalde kenmerken moet

voldoen om de intrinsieke motivatie, die ieder mens van nature heeft, niet te verstoren. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen leren met minder inspanning sneller en houden het langer vol dan extrinsiek gemotiveerde leerlingen. De intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd als aan de psychologische basisbehoeften, autonomie, binding, en competentie (het abc van motivatie) wordt voldaan. Het is niet gemakkelijk om aan het abc van motivatie te voldoen. Leraren moeten een professionele houding aan kunnen nemen, waarbij zij de ontwikkelingsbehoeften van leerlingen in beeld brengen en een zodanige leeromgeving creëren dat leerlingen gemotiveerd blijven om te leren en ontwikkelen. Ga er maar aan staan! Tip van de auteurs voor leraren: zorg in ieder geval dat je de begaafde leerling (h)erkent. Begaafde leerlingen hebben, nog meer dan niet-begaafde leerlingen, de behoefte begrepen te worden. De B van binding met de leraar is daarmee wellicht de belangrijkste basisbehoefte van een begaafde leerling.

Het boek eindigt met twee praktische hoofdstukken voor de leraar. In hoofdstuk 8 wordt uitgelegd hoe en wanneer leraren kunnen differentiëren in de klas en hoofdstuk 9 beschrijft hoe verrijkingsopdrachten bijdragen aan de noodzakelijke uitdaging die begaafde leerlingen nodig hebben om te voorkomen zij zich vervelen, gaan onderpresteren of met tegenzin naar school gaan.

Al met al is *Werken met begaafde leerlingen in de klas* een boek dat juf Ilse en de ouders van Romy kan helpen bij het verklaren van en omgaan met Romy's gedrag. En als Romy daarmee geholpen is....

LEES HET BOEK

Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., & Van Houtert, T. (2016).

Werken met begaafde leerlingen in de klas. Pedagogische sensitiviteit als leidraad. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Dr. Marieke Pillen is hogeschooldocent professionele masters en lid van het lectoraat van KPZ waar zij onderzoek doet naar de ontwikkeling van de narratieve professionele identiteit van pedagogisch professionals.

