

KANSSEN CREËREN

VOOR HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN IN HET ONDERWIJS

Jaden, een (fictieve) hoogbegaafde leerling, krijgt in het basisonderwijs een ochtend in de week les bij een bovenschoolse lesvoorziening voor hoogbegaafden, waar onder andere instructie en feedback wordt gegeven op complexere taken, zoals Chinees leren. Jaden is creatief, denkt snel, onthoudt veel en heeft een brede algemene kennis; het werk op school gaat hem goed af. Alleen Chinees leren vindt hij lastig en een voldoende halen is hem niet gelukt. De overstap naar het voortgezet onderwijs lijkt prima te verlopen, maar als Jaden in klas 3 van het gymnasium zit, moet hij ondanks hoge verwachtingen van iedereen om zich heen, toch afhaken en afstromen. Het lukt niet om voldoende te halen. Wat eerst zonder moeite leek te gaan, hapert nu en onder het mom dat Grieks en Latijn toch niet zo leuk is, stapt hij over naar de havo, ogenschijnlijk zonder gezichtsverlies. Veel onbegrip ervaart hij vanuit zijn omgeving, want... hij was toch hoogbegaafd?

Vaak wordt gedacht dat de groep hoogbegaafde leerlingen er 'vanzelf wel komt', maar zoals bovenstaande situatie schetst, is dit helaas zeker niet altijd het geval. Ondanks een hoge intelligentie wordt in het voortgezet onderwijs toch zichtbaar dat het niet vanzelf gaat; hoogbegaafden doubleren, stromen af of halen aan het einde van de rit geen enkel diploma. Daarom wordt in het kader van kansengelijkheid in dit artikel ingegaan op hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Wat hebben ze nodig van hun leraar, wat helpt hen bij de overstap van het primair naar het voortgezet onderwijs en wat heeft de (aanstaande) leraar en docent nodig om deze doelgroep kansrijker te maken?

Laten we eerst beschrijven wat we met 'hoogbegaafdheid' bedoelen. Waar hoogbegaafdheid voorheen vaak werd gekenmerkt door een hoge intelligentie, omvatten huidige definities ook aspecten gerelateerd aan motivatie, creatief denken en meervoudige intelligentie, waarbij je maar in een enkel gebied hoeft uit te blinken om hoogbegaafd te worden genoemd.

Over het algemeen wordt een grote taalvaardigheid en scheppend vermogen gerekend als kenmerk, net als een goed geheugen (Van Gerven, 2009). Nieuwsgierigheid zorgt voor een bredere en diepgaande algemene kennis en vaak zijn hoogbegaafde leerlingen perfectionistisch ingesteld. Een groot oplossend vermogen wordt ook vaak genoemd als kenmerk, in combinatie met het nemen van grote denk- en leerstappen en een grote concentratie bij interesse en nieuwe prikkels.

Dat hoogbegaafdheid een garantie voor succes in het onderwijs zou zijn, is een hardnekkig vooroordeel met betrekking tot hoogbegaafdheid. Uitspraken als: 'Jij bent zo slim en waar zijn nu je resultaten?' en 'Jij moet dit antwoord toch weten' zijn hier uitingen van, die de hoogbegaafde leerling kunnen schaden. Begaafdheid is echter niet hetzelfde. In 1912 deed Terman, een Amerikaanse psycholoog, onderzoek naar hoogbegaafdheid en hij dacht in eerste instantie dat een hoge score op een IQ-test garant stond voor succes.



Later kwam hij hierop terug en concludeerde hij juist dat dit niet het geval was en dat het met name persoonlijkheidskenmerken en de omgeving zijn die zorgen voor succes. Zonder doorzettingsvermogen en steun uit de omgeving is de kans van slagen nog allerm minst vanzelfsprekend (in Mönks, 1995). Het verband tussen succes en IQ ligt dus genuanceerder; cognitieve capaciteit is tot op zekere hoogte een voorwaarde voor presteren, maar voor het welslagen in het onderwijs zijn factoren als motivatie, persoonlijkheid en de onderwijs-context van wezenlijk belang. En dat is al meer dan 100 jaar bekend.

Vooroordelen worden in stand gehouden doordat onderwijs-professionals uitgaan van hun ervaringen in de klas in combinatie met het feit dat ze zich niet bewust ervan zijn dat er kennis ontbreekt. Vaak menen professionals in het onderwijs genoeg te weten over

hoogbegaafdheid (Hamsikova, 2020), terwijl uit handelen het tegendeel blijkt. Soms wordt op een basisschool alleen een doos met materialen neergezet voor een groep leerlingen, wat moet zorgen voor verrijking, terwijl uit onderzoek blijkt dat er niet een pasklaar antwoord is om elke hoogbegaafde leerling te bedienen (Van Gerven, 2009).

Het is ook een illusie dat het om het aanbieden van verrijkings-materiaal alleen gaat, want juist bij het aangaan van een uitdaging is er behoefte aan begeleiding in de vorm van instructie en feedback. Als die niet worden geboden, is het mogelijk dat leerlingen het moeilijke werk niet willen doen uit angst om te falen. Vermijdingsgedrag zoals langzamer werken om er niet aan toe te komen, wordt door de leraar soms uitgelegd als geen behoefte hebben aan uitdaging bij de hoogbegaafde leerling. Deze interpretatie zorgt ervoor dat de leerling niet kan oefenen

met het aangaan van uitdagingen. Als schoolsucces niet louter van intelligentie afhangt, welke factoren spelen dan verder een rol in schoolsucces?

Veenman en Spaans (2005) toonden aan dat metacognitieve vaardigheden een betere voorspeller zijn van schoolsucces dan intelligentie. Metacognitie gaat om vaardigheden die 'het leren' organiseren, die te maken hebben met het denken over 'leren' en dit bijsturen en om 'het leren' zelf. Te denken valt aan plannen, doelen stellen, concentreren en je goed oriënteren op de taak. Volgens Veenman en Spaans (2005) bepaalt metacognitie in combinatie met intelligentie de leerprestatie in grote mate. En juist metacognitieve vaardigheden oefenen hoogbegaafden minder. Een voorbeeld. Als een hoogbegaafde leerling in groep 5 voor het eerst topografie moet leren, maar hij weet eigenlijk alle

steden en rivieren al qua ligging en naam, dan koppelt hij een verkeerde betekenis aan het woord 'leren'. Hij weet het immers al, zonder dat er geleerd hoeft te worden (Van Gerven, 2009). Hij krijgt werk mee naar huis, maar hoeft er niet naar te kijken. Plannen hoeft niet, want hij gaat niets doen en ook concentratie en doorzetten worden niet geoefend. Na een schouderklopje van de juf of meester bij de eerst behaalde 10 voor topografie heeft de hoogbegaafde leerling het idee dat 'leren' voor hem betekent dat je een tien haalt zonder moeite. Op het voortgezet onderwijs wordt het op een bepaald moment wel erg complex op bepaalde gebieden. Als leerlingen dan wel moeite moeten gaan doen, dan zijn zij dat niet gewend, ze zijn er niet op voorbereid. Het gevolg is dat leerlingen aan zichzelf gaan twijfelen: 'Ik ben toch minder slim dan ik dacht...'. Om metacognitieve vaardigheden te trainen en te zorgen voor een ononderbroken ontwikkeling moeten hoogbegaafden oefenen met leren op de basisschool en dus daadwerkelijk inspanning leveren om iets nieuws te kunnen of kennen (Houkema, 2016).

Leraren zijn de spil in het onderwijs en kunnen ook voor de hoogbegaafde leerling veel betekenen. Naast het aanbieden van het complexe aanbod, gecombineerd met instructie en feedback, moet de leraar oog hebben voor gedrag - en hoe dit is te interpreteren in relatie tot het geboden werk - en de behoeften van de hoogbegaafde leerling (Van Gerven, 2016). Ook is een ondersteunende rol gewenst om intrinsieke motivatie en een groeimindset te versterken. Een groeimindset geeft de leerling namelijk de ruimte om uitdagingen aan te

gaan, want de leerling weet dat hij fouten mag maken om iets nieuws te leren, terwijl een leerling bij een vaste mindset de taak niet wil doen, omdat hij meent het toch niet te kunnen. Naar aanleiding van vooraf gestelde doelen is feedback en reflectie nodig - ruimte voor fouten maken - en ook minder sterke kanten moeten worden ontwikkeld (Kieboom & Venderickx, 2016). Bovenstaande vergt in ieder geval nogal wat van professionals in het onderwijs en daarom is het nodig dat aankomende professionals goed worden voorbereid.

Er komt uit eerder onderzoek naar voren dat onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen specifieke kennis en vaardigheden vergt van (aankomende) leraren. Haenen en Mol Lous (2014) noemen het evident dat lerarenopleidingen binnen het curriculum aandacht besteden aan onderwijs aan hoogbegaafden, om ook deze groep leerlingen kansrijk in de maatschappij te kunnen zetten en tot hun recht te kunnen laten komen. Zo moet er aandacht zijn voor de kenmerken en behoeften van hoogbegaafden met het oog op (h)erkenning, voor het aanpassen van leerstof, voor het coachen van deze leerlingen bij hun leerproces en voor het aanleren van metacognitieve vaardigheden.

Om als hoogbegaafd kind kansrijker in het onderwijs te staan, is het nodig dat binnen het onderwijs - zowel primair als voortgezet onderwijs - kennis en vaardigheden omtrent hoogbegaafdheid worden opgedaan. Vooroordelen kunnen zo vanuit kennis worden opgeheven opdat kinderen als Jaden beter voorbereid in het voortgezet onderwijs starten en daar verder worden begeleid.

OVER DE AUTEUR

Agnes van der Beek is werkzaam als hogeschooldocent Taal en als onderzoeker verbonden aan het Lectoraat Kansrijke ontwikkeling van tieners op Hogeschool KPZ. Als specialist en ervaringsdeskundige (hoog)begaafdheid onderzoekt zij mogelijkheden om hoogbegaafde leerlingen kansrijker de overstap te laten maken naar het voortgezet onderwijs.

LITERATUUR

- Haenen, J. & Mol Lous, A. (2014, januari). Succesfactoren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: adviezen voor (aankomende) leerkrachten en opleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31-32 (4/1) pp. 66-79.
- Hamsikova, R. (2020). Intens, authentiek en vrij. Hoogbegaafd in deze wereld. Handboek voor ouders en professionals. IEKU/motoroute.
- Houkema, D. (2016). Een psychologisch perspectief op de profielen van begaafde leerlingen. In E. van Gerven, *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*, pp. 75-88. Leuker.nu.
- Kieboom, T. & Venderickx, K. (2016). Begaafdheid als zijnsfactor. In E. van Gerven, *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*, pp. 37-46. Leuker.nu.
- Mönks, F. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Kluwer.
- Van Gerven, E. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Koninklijke van Gorkum.
- Van Gerven, E. (2016). Inleiding. In E. van Gerven, *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*, pp. 11-15. Leuker.nu.
- Veenman, M. V. & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15. pp. 159-176.