

# De Gids

© 2017

Deze uitgave is – onder redactie van Eleonoor van Gerven – door 17 auteurs geschreven die elk het auteursrecht hebben over het door hen geschreven hoofdstuk. Het auteursrecht ligt derhalve bij: Annemieke Weterings, David van der Kooij, Desirée Houkema, Dineke Verkaik, Dolf Janson, Eleonoor van Gerven, Evelyn Kroesbergen, Jaap Verouden, CEDIN (Jan Kuipers), Lianne Hoogeveen, Lidy Ahlers, Pierre Wolters & Sjoerd Verheijden, Tessa Kieboom & Kathleen Venderickx, Wilma Resing & Bart Vogelaar.

Voor correspondentie over (het auteursrecht van) deze uitgave kunt u zich richten tot de uitgever: Leuker.nu BV, Sabine Kokee, Hoofdstraat 119, 9944 AD Nieuwolda.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.stichting-pro.nl](http://www.stichting-pro.nl)).

Met betrekking tot sommige teksten en/of illustratiemateriaal is het de auteur, ondanks zorgvuldige inspanningen daartoe, niet gelukt eventuele rechthebbende(n) te achterhalen. Mocht u van mening zijn (auteurs)rechten te kunnen doen gelden op teksten en/of illustratiemateriaal in deze uitgave, dan verzoeken wij u contact op te nemen met de auteur.

NUR 190, 770, 841, 846, 847, 848

ISBN 978-94-6318-110-5

Eerste druk 2016

Tweede, herziene druk 2017

Gecorrigeerde druk april 2019

Vanwege het grote aantal vrouwelijke leraren gebruiken we in de tekst veelal de vrouwelijke vorm. Uiteraard richten we ons hiermee ook op de mannelijke leraar. Voor 'leerlingen' gebruiken we in dit boek de mannelijke vorm, ook waar dit meisjes betreft.

Redactie: Marita Weener, [www.redactiebureauamaritaweener.nl](http://www.redactiebureauamaritaweener.nl)

Ontwerp en vormgeving: Sabrina Wakker, [www.wakkerdesign.nl](http://www.wakkerdesign.nl)

Uitgever: Sabine Kokee, [www.leuker.nu](http://www.leuker.nu)

Druk: Maak je eigen onderwijsboek, [www.maakjeeigenonderwijsboek.nl](http://www.maakjeeigenonderwijsboek.nl)

# De Gids

Over begaafdheid in het basisonderwijs

**Eleonoor van Gerven (red.)**

Annemieke Weterings

David van der Kooij

Desirée Houkema

Dineke Verkaik

Dolf Janson

Eleonoor van Gerven

Evelyn Kroesbergen

Jaap Verouden

Jan Kuipers

Lianne Hoogeveen

Lidy Ahlers

Pierre Wolters & Sjoerd Verheijden

Tessa Kieboom & Kathleen Venderickx

Wilma Resing & Bart Vogelaar

**leuker.nu**

leren en uitgeven kan écht revolutionair

## Inleiding

Eleonor van Gerven

11



## Deel 1 - Herkennen van begaafdheid en onderwijsbehoeften

<b>1</b>	<b>Inclusie en het onderwijs aan begaafde leerlingen: twee geloven op één kussen?</b>	<b>19</b>
	Eleonor van Gerven	
1.1	Over knuppel en hoenderhok	20
1.2	Inclusie en begaafdheid	23
1.3	Twee stromen	25
1.3.1	De 'Talent Development Movement'	
1.3.2	De 'Columbus Group Movement'	
1.3.3	Wederzijdse kritiek	
1.4	De cirkel is rond	31
<b>2</b>	<b>Begaafdheid als zijnsfactor</b>	<b>37</b>
	Tessa Kieboom & Kathleen Venderickx	
2.1	Uitersten van de normaalverdeling van intelligentie	38
2.2	Eigenschappen van de zijnsfactor	39
2.3	Aanpak van de (hoog)begaafde leerling	40
2.4	Valkuilen	43
2.5	Zijnsfactor draagt bij tot geluk	44
<b>3</b>	<b>Dynamisch testen: ook begaafde leerlingen verschillen in instructiebehoefte</b>	<b>47</b>
	Wilma Resing & Bart Vogelaar	
3.1	Testen, kan het ook anders?	48
3.2	Statisch versus dynamisch testen	49
3.3	Dynamisch testen bij begaafden	52
3.4	Conclusie	55
<b>4</b>	<b>Het LOVS als informatiebron</b>	<b>59</b>
	Pierre Wolters & Sjoerd Verheijden	
4.1	Uitgangspunten	60
4.2	Toetsen en evalueren	61
4.3	Wat zegt het resultaat van toetsen van cognitieve ontwikkeling (niet)?	62
4.3.1	Analyseren van toetsgegevens	
4.3.2	Diepere diagnostische analysemogelijkheden	
4.3.3	Het voeren van een oplossingsgericht gesprek	

4.4	Passend toetsen	67
4.4.1	Toetscondities	
4.4.2	Door- en op maat toetsen	
4.5	Evalueren om te leren in de dagelijkse praktijk	70
4.5.1	Portfoliëren als ontwikkelingsgericht leerlingvolgsysteem	
4.6	Afstemmen, wat vraagt dat?	72
<b>5</b>	<b>Een psychologisch perspectief op de profielen van begaafde leerlingen</b>	<b>75</b>
	Desirée Houkema	
5.1	Profielen van leerlingen	76
5.1.1	De zelfsturende autonome leerling	
5.1.2	De aangepast succesvolle leerling	
5.1.3	De onderduikende leerling	
5.1.4	De uitdagend creatieve leerling	
5.1.5	De risicoleerling	
5.1.6	Dubbel bijzondere leerlingen	
5.2	Perspectieven op begaafdheid	79
5.3	Psychologische basisbehoeften	80
5.3.1	Autonomie: ruimte om zelf te kiezen en verantwoordelijkheid te nemen	
5.3.2	Relatie: je veilig en geaccepteerd voelen	
5.3.3	Competentie: vertrouwen en plezier in eigen kunnen	
5.4	De profielen in context	82
5.4.1	Ruimte voor autonomie	
5.4.2	Ruimte voor groei door passende uitdagingen	
5.4.3	Ruimte voor eigenheid	
5.4.4	Ruimte voor creativiteit	
5.5	Afstemmen = communiceren	86
<b>6</b>	<b>Motivatie</b>	<b>89</b>
	Lianne Hoogeveen	
6.1	Onderpresteren	90
6.2	Motivatie	90
6.3	Waarom gedemotiveerd?	91
6.4	Wat kunnen we eraan doen?	93
6.5	Adviezen aan leraren	96
6.6	Ten slotte	96
<b>7</b>	<b>Sociaal-emotionele ontwikkeling</b>	<b>101</b>
	Kathleen Venderickx & Tessa Kieboom	
7.1	Wat is sociaal-emotionele ontwikkeling?	102
7.2	Aandachtspunten sociaal-emotionele ontwikkeling bij hoogbegaafdheid	102
7.3	Belangrijke factoren in de sociaal-emotionele ontwikkeling	103
7.4	Vergrootglas	104
7.5	Gezonde sociaal-emotionele ontwikkeling	106
7.6	Slotbeschouwingen	107



## Deel 2 - Onderwijs aan begaafde leerlingen

<b>8</b>	<b>Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen</b>	<b>113</b>
	Jan Kuipers	
8.1	Passend onderwijs en (hoog)begaafdheid	114
8.1.1	De inclusiviteitsgedachte	
8.1.2	De visie op excellent leren en (hoog)begaafdheid	
8.1.3	Het pedagogisch klimaat	
8.2	Klassenmanagement	117
8.3	Klassenmanagement en (hoog)begaafdheid	118
8.3.1	Klassenmanagement en waarnemen	
8.3.2	Klassenmanagement en het in kaart brengen van de leerbehoefte	
8.3.3	Klassenmanagement en een passend aanbod en passende begeleiding	
8.3.4	Klassenmanagement en passende ondersteuning door specialisten	
8.3.5	Klassenmanagement en de contacten met ouders	
8.4	Conclusie	123
<b>9</b>	<b>Het ontwikkelen en stimuleren van creativiteit</b>	<b>127</b>
	David van der Kooij	
9.1	Een benijdenswaardig vermogen	128
9.2	Vertrekpunten voor visie en realisatie	129
9.2.1	Wat is creativiteit?	
9.2.2	Ontwikkeling	
9.2.3	Is creativiteit te ontwikkelen?	
9.2.4	Stimuleren en beïnvloeden	
9.3	Creativiteit in ons brein	135
9.4	Creativiteit bewust maken om te groeien	136
9.4.1	Creatieve ontwikkeling	
9.4.2	Creatieve grondhouding	
9.5	De rol van de begeleider	138
9.6	Tot slot	140
<b>10</b>	<b>Compacten van de leerstof</b>	<b>143</b>
	Lidy Ahlers	
10.1	Passend onderwijs en compacten	144
10.2	Definitie van compacten	146
10.3	Manieren om te compacten	146
10.3.1	Convergent compacten	
10.3.2	Divergent compacten	
10.3.3	Selectie van leerlingen	

10.4	Klassenmanagement en het IGDI-plusmodel	149
10.5	Praktijkvoorbeeld van compacten met begrijpend lezen	151
10.6	Tot slot	152
	Bijlage A Ontwikkelmodel Compacten Begrijpend Lezen	154
	Bijlage B Verrijkingsopdrachten na het lezen	155
<b>11</b>	<b>Rijk onderwijs in de 21e eeuw</b>	<b>157</b>
	Dolf Janson	
11.1	De functies van onderwijs	158
11.2	De leraar	160
11.3	De leerling	161
11.4	Samenwerkend leren en samenlerend werken	162
11.5	Onderzoeken of opzoeken?	164
11.6	Samenhang	166
11.7	Verrijking?	167
<b>12</b>	<b>Peergroeponderwijs</b>	<b>171</b>
	Jaap Verouden	
12.1	Doelgroep	172
12.1.1	(Onderwijs)behoefte	
12.1.2	Identificatiemethodiek	
12.2	Doelstellingen	173
12.2.1	Leren leren	
12.2.2	Zelfinzicht	
12.2.3	Samenwerken	
12.3	Aanbod	175
12.3.1	Hogere-ordedenken	
12.3.2	Werkvormen	
12.3.3	Denkspellen	
12.4	Leraarvaardigheden en -competenties	180
12.4.1	Attitude	
12.4.2	Didactisch	
12.5	Transfer naar de reguliere klas(sen)	181
12.5.1	Betrokkenheid van de reguliere leraar	
12.5.2	Vormen van transfer	
12.6	Effecten peergroeponderwijs	182
<b>13</b>	<b>Leertijdgerichte interventies</b>	<b>185</b>
	Lianne Hoogeveen	
13.1	Onderwijs aanpassen voor de (hoog)begaafde leerling	186
13.2	Versnelling	187
13.3	Versnelling onderzocht	188

13.4 Versnellen de oplossing?	189
13.5 Doubleren	190
13.6 We overwegen een leerling te laten versnellen, wat nu?	190
13.7 De rol van de leraar	191
13.8 Weg met versnellen	192
13.9 Ten slotte	193



## Deel 3 - Dubbel bijzonder

<b>14 Begaafde leerlingen met een autismespectrumstoornis</b>	<b>199</b>
Eleonor van Gerven	
14.1 Dubbel bijzonder	200
14.2 Wat is een autismespectrumstoornis?	201
14.2.1 Blijvende tekorten in de sociale communicatie en interactie	
14.2.2 Beperkte, repetitieve gedragspatronen, interesses of activiteiten	
14.2.3 Duur en ernst van de symptomen	
14.3 Begaafdheid of ASS, of begaafdheid én ASS	205
14.3.1 Wat bemoeilijkt het stellen van een diagnose?	
14.3.2 1+1=3: het GTASD-model van Costis	
14.3.3 Elke leerling een eigen profiel	
14.4 Een hulpmiddel voor de onderwijspraktijk	212
14.5 De GADC als eerste handreiking	212
14.6 Behoeften van begaafde leerlingen met ASS	213
14.7 Tot slot	215
Bijlage: vertaalde versie van de GADC	218
<b>15 Executieve functies en begaafdheid</b>	<b>225</b>
Evelyn Kroesbergen, Dineke Verkaik & Eleonor van Gerven	
15.1 Executieve functies en intelligentie	226
15.2 Wat zijn executieve functies precies?	227
15.3 Ontwikkeling en training van executieve functies	228
15.4 Executieve functies, leren en presteren	230
15.4.1 De bekendheid met het proces van de taak	
15.4.2 Complexiteit van de denkvaardigheid	
15.4.3 Het beroep op executieve functies	
15.5 Executieve functies en begaafdheid	235
15.6 Tot slot	238
<b>16 Begaafde leerlingen met dyslexie</b>	<b>243</b>
Evelyn Kroesbergen	
16.1 Dyslexie wordt niet altijd herkend	244
16.2 Wat is dyslexie?	245



16.3 Oorzaken van dyslexie	246
16.4 Diagnose dyslexie	247
16.5 Signalering van dyslexie bij hoogbegaafde leerlingen	247
16.6 Behandeling van dyslexie bij hoogbegaafde leerlingen	251
16.7 Aanpassingen aan begaafdheid	252
16.8 Tot slot	252
<b>17 Begaafde leerlingen met ernstige reken- &amp; wiskundeproblemen en dyscalculie</b>	<b>255</b>
Annemieke Weterings-Helmons	
17.1 Introductie op rekendidactiek	257
17.2 Rekenprobleem of rekenstoornis	259
17.2.1 Definitie dyscalculie	
17.2.2 Kernproblemen dyscalculie	
17.3 Rekenproblemen en begaafdheid	262
17.3.1 Herkennen	
17.4 Didactiek	268
17.4.1 Voorkomen van problemen	
17.4.2 Herstellen van misdidactiek	
17.4.3 Begeleiding van de begaafde leerling met dyscalculie	
17.5 Voorbeeld: het verhaal van Boukje	272
17.6 Conclusie	273
<b>18 Begaafde leerlingen met ADHD</b>	<b>279</b>
Eleonoor van Gerven	
18.1 Wat is ADHD?	280
18.2 Begaafdheid	281
18.3 De combinatie van begaafdheid & ADHD	284
18.3.1 Misdiagnose	
18.3.2 Gevolgen van de combinatie begaafdheid & ADHD	
18.3.3 Het begeleiden van begaafde leerlingen met ADHD	
<b>Over de auteurs</b>	<b>297</b>



# Inleiding

## Eleonor van Gerven

Onderzoek naar begaafdheid is geen nieuw fenomeen. Al ruim honderd jaar buigen wetenschappers zich over de vraag wat begaafdheid nu precies is en hoe kennis over begaafdheid een bijdrage kan leveren aan het onderwijs aan begaafde leerlingen. Hoe meer we over begaafdheid te weten komen, des te ingewikkelder lijkt het te worden. Het concept van begaafdheid berustte in het begin van de 20e eeuw op de eendimensionale aanname dat een hoge intelligentie de alom bepalende factor was. Uit deze aanname vloeiden drie opvattingen voort (Matthews & Folsom, 2009; Yun Dai, 2016).

- Aan begaafde mensen waren kwalitatief andere eigenschappen toe te schrijven dan aan niet-begaafde mensen.
- Begaafde mensen vormden een homogene groep.
- Begaafdheid is een permanente eigenschap, dus eens begaafd, altijd begaafd.

In de loop van de 20e eeuw leidde voortschrijdend inzicht tot een veel genuanceerder wijze van denken over begaafdheid. Het belangrijkste resultaat van deze ontwikkeling is het inzicht dat begaafdheid een sterk normatieve component heeft. Dat wil zeggen dat hetgeen we als begaafd bestempelen sterk bepaald wordt door de normen, waarden en sociaaleconomische belangen van de samenleving (Ambrose, 2012). Dus wie extreem goed is in een vaardigheid die in de samenleving waarin hij functioneert hogelijk gewaardeerd wordt, zal in die samenleving eerder als begaafd gekwalificeerd worden dan iemand die over een vaardigheid beschikt die binnen die samenleving

niet of nauwelijks van enige sociaaleconomische of culturele waarde is (Sternberg & Zhang, 1995; Yun Dai, 2016). Dat betekent dat als in een samenleving een verschuiving zichtbaar wordt van die sociaaleconomische en/of culturele waarden, er dus ook langzaam een verschuiving zal plaatsvinden in de opvatting wie of welk gedrag als begaafd gekwalificeerd wordt.

In de westerse samenleving hebben zich in honderd jaar voldoende verschuivingen voorgedaan om het aannemelijk te maken dat het perspectief op begaafdheid inmiddels wezenlijk verschilt van honderd jaar geleden. Er ontstonden onder wetenschappers meerdere perspectieven op het concept van begaafdheid waardoor er internationaal op dit moment globaal twee stromingen zichtbaar zijn. Enerzijds zijn er deskundigen die begaafdheid zien als een ontwikkelingspotentieel waarbij prestaties op begaafd niveau het resultaat zijn van een complex ontwikkelingsproces, het 'talentontwikkelingsparadigma'. Nature en nurture hebben zich in deze opvatting verenigd. Daarbij geldt dat het individu zelf belangrijke verantwoordelijkheid krijgt toegewezen voor het verzilveren van zijn potentieel. Anderzijds zijn er deskundigen die zich meer thuis voelen bij 'het paradigma van het begaafde kind' waarbij er kwalitatieve verschillen in het 'zijn' onderscheiden worden tussen begaafde en niet-begaafde mensen. Beide stromingen verschillen zeer sterk in hun opvattingen over wat de essentie van begaafdheid is. En daarmee verschillen ze ook sterk in opvatting over wat het doel van begaafdheidsonderwijs moet zijn.

Waar beide stromingen het inmiddels wel over eens zijn, is dat begaafde leerlingen geen homogene groep zijn. Elke begaafde leerling heeft een eigen profiel van sterke en zwakke kanten en de context waarin de leerling functioneert, is van invloed op de wijze waarop dit profiel zich ontwikkelt (Kreger-Silverman, 2013; Matthews & Folsom, 2009; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011; Yun Dai, 2016). Twee leerlingen met een even hoog IQ kunnen evenzeer van elkaar verschillen als twee leerlingen met een verschillend IQ. Hoe hoger het IQ, des te meer nuanceverschillen in profielen er waarneembaar zijn (Yun Dai, 2016). Er bestaat daarom niet zoiets als 'de begaafde leerling.' De gedachte dat alle begaafde leerlingen gebaat zijn bij eenzelfde aanpak is daarom niet meer van deze tijd. Vanuit die gedachte zouden we ook geen begaafdheidsonderwijs moeten nastreven, maar ons moeten richten op onderwijs aan begaafde leerlingen. Dit nuanceverschil in taalgebruik kan in een tijd van passend onderwijs de afstand tussen voor- en tegenstanders van gesegregeerd onderwijs voor begaafde leerlingen helpen overbruggen. Er zijn elementen uit moderne onderwijsaanpakken die goed zijn voor alle leerlingen en daarmee dus ook voor begaafde leerlingen. Op dezelfde manier zijn er elementen uit onderwijs dat speciaal gericht is op begaafde leerlingen die voor een veel bredere groep leerlingen heel goed zouden zijn. De winst zou dan kunnen liggen in het gegeven dat een wederzijds respect voor elkaars opvattingen een toenemende kwaliteit van het onderwijs bevordert. Tegelijkertijd moeten we ons wel realiseren dat het belangrijk is dat we het concept begaafdheid als zodanig niet met elkaar gaan wegdefiniëren. Daarmee zouden we met het badwater ook het spreekwoordelijke kind weggoien.

*De Gids* is geschreven voor iedereen die werkzaam is in het (primair) onderwijs of daaraan verbonden instellingen. Het boek gaat daarom over het onderwijs aan begaafde leerlingen. Uit het bovenstaande valt al af te leiden dat het schier onmogelijk is om een boek te schrijven waarin de gouden tip voor het onderwijs aan begaafde leerlingen wordt gegeven. Wat de gouden tip is, verschilt per leerling, per leraar, per ouder(paar), per school en per peergroep. Daarom hebben de 17 auteurs van *De Gids*, elk met hun eigen opvatting over wat begaafdheid is, nagedacht over hoe zij van

mening zijn dat het onderwijs aan begaafde leerlingen vorm zou moeten krijgen. Er is heel bewust gekozen om niet tot één gezamenlijke opvatting over begaafdheid te komen maar juist heel diverse opvattingen ‘een eigen podium’ te bieden. Het mooie daaraan is dat de lezer daardoor zowel vanuit een heel breed perspectief concepten van begaafdheid krijgt aangeboden, alsook een breed beeld krijgt geschetst van hoe het onderwijs ruimte kan bieden aan begaafde leerlingen. Dat biedt veel kansen voor differentiatie. Lezers hebben zo de gelegenheid om kennis te maken met visies die ze wellicht nog niet eerder op dezelfde manier hadden overwogen. Daardoor zou hun bestaande perspectief op begaafdheid kunnen veranderen. Evenzeer hebben lezers de gelegenheid tot het vieren van een feest van herkenning bij het lezen van hoofdstukken waarin een visie die overeenkomt met hun eigen opvattingen uitgangspunt is. Een derde mogelijkheid is dat de lezer ontdekt welke visies op begaafdheid mijlenver van zijn eigen perspectief op begaafdheid verwijderd zijn en wat dit kan betekenen voor het onderwijskundig handelen.

De overeenkomst tussen de verschillende hoofdstukken is dat ze allemaal geschreven zijn vanuit de inclusieve gedachte dat alle leerlingen recht hebben op passend onderwijs en dat dit de noodzaak met zich meebrengt om af te stemmen op de gevarieerde educatieve behoeften van begaafde leerlingen.

*De Gids* bestaat uit drie delen. In deel 1 staan concepten van begaafdheid, het herkennen van begaafdheid en educatieve behoeften van begaafde leerlingen centraal. In zeven hoofdstukken worden verschillende invalshoeken beschreven. Het eerste hoofdstuk heeft als thema ‘begaafdheid en inclusie’. In dat hoofdstuk gaan we in op de vraag wat nu eigenlijk passend onderwijs voor begaafde leerlingen is en hoe verschillende concepten op begaafdheid het antwoord op die vraag kunnen beïnvloeden. Hoofdstuk 2 richt zich op het idee dat aan begaafdheid een zijnsfactor te verbinden is. De vraag wordt opgeworpen wat het betekent om begaafd te zijn, welke aandachtspunten kunnen bijdragen aan beter onderwijs voor begaafde leerlingen. Het derde hoofdstuk gaat over dynamisch testen. In dit hoofdstuk staat de individuele meting van het niveau van cognitieve ontwikkeling van de begaafde leerling centraal. De nadruk ligt op het meten van diens leervermogen en de wijze waarop de uitkomsten van deze meting kunnen worden ingebed in een kader van passend onderwijs. Hoofdstuk 4 gaat over de waarde van het LVS als informatiebron voor het onderwijs aan begaafde leerlingen. De auteurs verkennen hoe het leerlingvolgsysteem, bijbehorende toetsen en andere hulpmiddelen en werkwijzen behulpzaam kunnen zijn bij het volgen van de ontwikkeling van begaafde leerlingen en meer inzicht kunnen verschaffen in de behoeften van individuele leerlingen. Hoofdstuk 5 stelt een psychologisch perspectief op de profielen van begaafde leerlingen centraal. Er wordt een relatie gelegd tussen de profielen van begaafde leerlingen zoals deze door Betts en Neihart (2010) zijn onderscheiden en de pedagogische basisbehoeften die Deci en Ryan (2000) benoemen. Het zesde hoofdstuk gaat over de rol van motivatie bij onderpresteren. Waarom lijken zoveel hoogbegaafde leerlingen onder het niveau te presteren dat op grond van hun capaciteiten verwacht zou mogen worden en waarom zijn ze zo ongemotiveerd? Met hoofdstuk 7 sluiten we het eerste deel van *De Gids* af. Dit hoofdstuk gaat over de sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen. Zijn dit nu leerlingen die weliswaar cognitief heel sterk zijn maar op sociaal-emotioneel vlak nog erg jong? Of zijn ze op dit punt helemaal te vergelijken met minder uitgesproken begaafde leeftijdgenoten? Of is er dan toch een kwalitatief verschil tussen beide groepen?

In deel 2 staat de praktijk van het onderwijs aan begaafde leerlingen centraal. Zes hoofdstukken waarin vanuit wezenlijk verschillende perspectieven gekeken wordt hoe onderwijsaanpassingen

verzorgd kunnen worden. Hoofdstuk 8 heeft klassenmanagement als thema. Welke factoren in het klassenmanagement vergroten de kans dat er op een reguliere school succesvol passend onderwijs voor begaafde leerlingen wordt verzorgd? Hoofdstuk 9 gaat over creatief denken. Welke technieken kunnen leraren gebruiken om het creatief denken in hun klas te bevorderen? Creatief denken is geen vak dat je aanbiedt op maandagmiddag tussen half twee en half drie. Het is een didactische aanpak die in alle lessen kan bijdragen tot kwalitatief hoogwaardiger onderwijs. Hoofdstuk 10 gaat in op een praktische vraag: hoe wordt compacten een passende interventie voor leerlingen die daaraan behoefte hebben en hoe kan het IGDI-plusmodel de leraar helpen om te zorgen dat ook begaafde leerlingen zowel voor hun gecompecte leerstof als hun vervangende leerstofaanbod toch een passende instructie krijgen? Hoofdstuk 11 gaat over de vraag hoe rijk onderwijs voor de 21e eeuw verzorgd kan worden. Hoe zou een leraar kunnen afstemmen op de behoeften van leerlingen die niet gebaat zijn bij een aanbod dat qua vorm en inhoud uitgaat van de voortgaande ontwikkeling van gemiddelden en welke winst zou dat kunnen opleveren voor het onderwijs aan alle leerlingen in een groep? In hoofdstuk 12 wordt besproken hoe peergroeponderwijs georganiseerd kan worden. Aan de hand van concrete praktijkvoorbeelden wordt zichtbaar gemaakt wat de kwaliteit van dit onderwijs kan verhogen. Met hoofdstuk 13 sluiten we dit tweede deel af. Hoe kan versnellen helpen om tot passend onderwijs voor begaafde leerlingen te komen en welke manieren zijn er om versnellen vorm te geven?

Deel 3 gaat over het thema 'dubbel bijzonder'. Begaafdheid is geen garantie dat een leerling niet ook een leer- of ontwikkelingsstoornis zou kunnen hebben (Reis, Baum & Burke, 2014). Deze leerlingen noemen we dubbel bijzonder. De daaruit voortvloeiende paradoxale behoeften zijn een complicerende factor om tot passend onderwijs te komen (Trail, 2011). De vijf hoofdstukken in dit deel hebben met elkaar gemeen dat ze allemaal ingaan op het verschijnsel misdiagnostiek. Hoofdstuk 14 gaat over begaafdheid en autismespectrumstoornissen. De grondslag voor dit hoofdstuk wordt gevormd door het proefschrift van Patty Costis (2016). Daarin wordt aangetoond dat gespecialiseerde leraren zowel goed in staat zijn om nuanceverschillen in het gedrag tussen begaafde leerlingen en begaafde leerlingen met een autismespectrumstoornis te herkennen, als dat ze in staat zijn om tot passende interventies te komen. Op basis daarvan worden concrete handvatten gegeven voor de onderwijspraktijk. Hoofdstuk 15 gaat over executieve functies bij begaafde leerlingen. Executieve functies zijn uiteraard geen stoornis. Een belangrijke reden waarom dit hoofdstuk toch in dit deel is opgenomen is dat veel dubbel bijzondere leerlingen problemen kunnen hebben met die executieve functies. In het hoofdstuk wordt uitgelegd wat executieve functies zijn. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen cognitief niveau en gedragsniveau. Tevens wordt uitgelegd hoe het onderwijsaanbod en de didactische aanpak bijdragen tot het al dan niet ontwikkelen van executieve functies. Hoofdstuk 16 gaat over begaafde leerlingen met dyslexie. Welke signalen zijn er om dyslexie eerder bij begaafde leerlingen te herkennen en waar moet op gelet worden bij de begeleiding van deze leerlingen? Het zeventiende hoofdstuk stelt begaafde leerlingen met dyscalculie centraal. Van begaafde leerlingen wordt vaak gedacht dat ze, omdat ze begaafd zijn, dus ook goed zijn in rekenen/wiskunde. Maar dat hoeft helemaal niet zo te zijn. Nadat onderscheid is gemaakt tussen ernstige reken- en wiskunde problemen en dyscalculie, beschrijft de auteur hoe een verkeerde didactische benadering ernstige reken- en wiskunde problemen bij begaafde leerlingen kan veroorzaken en hoe dit ook voorkomen zou kunnen worden. Tevens wordt ingegaan op de begeleiding als die problemen toch zijn ontstaan. Hekkensluis in dit deel is hoofdstuk 18 over begaafde leerlingen met ADHD. Welke overeenkomsten en verschillen zijn er waarneembaar tussen begaafde leerlingen

en leerlingen met ADHD? Hoe vertroebelt het verschijnsel onderpresteren hier het beeld? Wat vraagt het om passend onderwijs te verzorgen voor leerlingen die zowel begaafd zijn als ADHD hebben?

Alle hoofdstukken in *De Gids* zijn los van elkaar en in een willekeurige volgorde te lezen. Daar waar dit passend was, hebben auteurs van de verschillende hoofdstukken relaties gelegd en verwezen naar de bijdragen van hun medeauteurs. Zo is er een heel rijk, zeer gedifferentieerd, actueel boek ontstaan dat lezers met recht de weg kan wijzen in de wereld van het onderwijs aan begaafde leerlingen.

## Literatuur

Ambrose, D. (2012). The not-so-visible hand of economics and its impacts on conceptions and manifestations of high ability. In D. Ambrose, R. Sternberg & B. Sriraman (red.), *Confronting dogmatism in gifted education* (pp. 97-114). New York: Routledge.

Betts, G., & Neihart, M. (2010). Revised profiles of the gifted and talented. Opgeroepen op 05-01-2016, van <http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/publicatie/269-revised-profiles-of-the-gifted-and-talented>.

Costis, P. (2016). *Seeing the paradigm: Education Professionals' Advocacy for the Gifted Student with Autism Spectrum Disorder*. Dissertations, Theses, and Masters Projects. Paper 1463428512. doi:<http://dx.doi.org/10.21220/W4201B>.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.

Kreger-Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.

Matthews, D., & Folsom, C. (2009). Making connections: cognition, emotion and a shifting paradigm. In T. Balchin, B. Hymer & D. Matthews, *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 18-25). London: Routledge.

Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.

Sternberg, R., & Davidson, J. (red.) (2005). *Conceptions of Giftedness* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 38, 88-95.

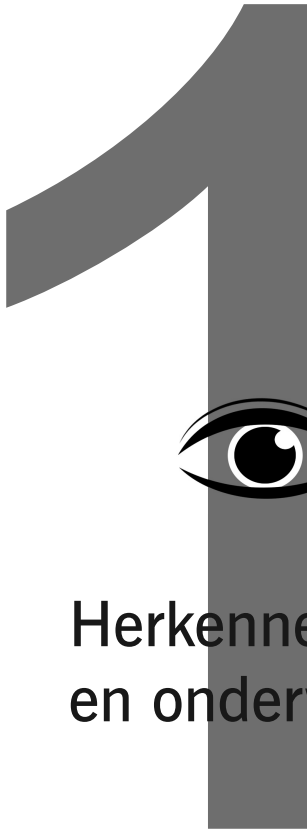
Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

Trail, B. (2011). *Twice exceptional gifted children. Understanding, teaching and counselling gifted students*. Waco: Prufrock Press.

Yun Dai, D. (2016). Envisioning a new century of gifted education: The case for a paradigm shift. In D. Ambrose & R. Sternberg (red.), *Giftedness and talent in the 21st Century. Adapting to the turbulence of globalization* (pp. 45-65). Rotterdam: Sense Publishers.







# Herkennen van begaafdheid en onderwijsbehoeften

## Deel 1

1	Inclusie en het onderwijs aan begaafde leerlingen: twee geloven op één kussen?	Eleonor van Gerven	19
2	Begaafdheid als zijnsfactor	Tessa Kieboom & Kathleen Venderickx	37
3	Dynamisch testen: ook begaafde leerlingen verschillen in instructiebehoefte	Wilma Resing & Bart Vogelaar	47
4	Het LOVS als informatiebron	Pierre Wolters & Sjoerd Verheijden	59
5	Een psychologisch perspectief op de profielen van begaafde leerlingen	Desirée Houkema	75
6	Motivatie	Lianne Hoogeveen	89
7	Sociaal-emotionele ontwikkeling	Kathleen Venderickx & Tessa Kieboom	101





1

## Inclusie en het onderwijs aan begaafde leerlingen: twee geloven op één kussen?

Eleonoor van Gerven

Dit hoofdstuk in *De Gids* is gericht op de vraag waar het internationale discours over begaafdheid ons brengt in relatie tot de huidige ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs. Er is een bewuste keuze gemaakt om geen opeenvolgende beschrijvingen van verschillende modellen van begaafdheid te presenteren. In eerdere publicaties is dit al door verschillende auteurs gedaan (Bakx, De Boer, Van den Brand & Houtert, 2016; Drent & Van Gerven, 2002; Drent & Van Gerven, 2012; Kieboom, 2015; Schrover, 2015; Van Gerven, 2009). Aangezien een hernieuwde opsomming van de reeds eerder uitgebreid beschreven modellen niets toevoegt, wordt dat hier achterwege gelaten. In dit hoofdstuk staan we eerst uitgebreid stil bij het thema inclusie en begaafdheid. Dit thema is in Nederland zeer actueel. De Wet passend onderwijs vraagt van ons dat we heel goed nadenken over de vraag of het onderwijs aan begaafde leerlingen alleen goed verzorgd kan worden in een gesegregeerde setting of dat dit ook anders zou moeten kunnen. Vervolgens brengt ons dat bij de vraag op welke manier een concept van begaafdheid kan bijdragen aan het ontwikkelen van inzicht in wat dan 'passend' is. Daartoe worden van twee stromingen in het denken over begaafdheid de denkkaders toegelicht. En zoals altijd is het aan de kritische lezer om dan uiteindelijk zelf tot een persoonlijke plaatsbepaling te komen.

## 1.1 Over knuppel en hoenderhok

In 2005 schreef James Borland een hoofdstuk voor het boek *Conceptions of Giftedness* (Sternberg & Davidson, 2005). De titel van zijn hoofdstuk luidde 'Gifted Education Without Gifted Children: The Case For No Conception Of Giftedness'. Met het schrijven van dat hoofdstuk gooit Borland de knuppel in het hoenderhok. Hij pleit voor een inclusieve aanpak van het onderwijs waarbij labels, en dus ook het label van begaafdheid, niet langer ter zake doen. Hij gaat daarbij niet over een nacht ijs. De lijst van bronnen waarop hij zich baseert, is gedifferentieerd en toont aan dat hij onderwijsontwikkelingen buiten de grenzen van het domein 'begaafdheid' heeft verkend om daarbij aansluiting te kunnen zoeken. Borland heeft in de jaren voor 2005 ook al meermalen een lans voor inclusie gebroken, het hoofdstuk uit 2005 is in lijn met zijn eerdere publicaties. Zijn visie stuit in het internationale veld van deskundigen op het gebied van begaafdheid op weerstand. Het pleit voor de moed van Sternberg en Davidson, hoofdredacteurs van *Conceptions of Giftedness*, dat ze met een controversieel hoofdstuk als dit, dit verzamelwerk openen. Het feit dat ze er verder inhoudelijk over zwijgen, zegt echter ook iets. In enkele navolgende publicaties van coryfeeën uit de wereld van specialisten op het gebied van begaafdheid wordt de visie van Borland snel en vakkundig afgeserveerd. In de meeste andere publicaties wordt zijn visie genegeerd. In 2012 schreef Borland in een nieuw verzamelwerk over dogmatisme in het begaafdheidsonderwijs, onder redactie van Ambrose, Sternberg en Sriraman, een hernieuwd pleidooi voor een inclusieve aanpak van het onderwijs voor begaafde leerlingen (Borland, 2012). Hij constateert dat er sinds zijn vorige publicatie over inclusie en begaafdheid weinig is veranderd in het Amerikaanse veld van begaafdheidsonderwijs. Het feit dat deskundigen op het gebied van begaafdheidsonderwijs hun eigen overtuigingen niet wezenlijk bevragen in relatie tot algemeen onderwijskundige ontwikkelingen, belemmert zijns inziens de kansen op vooruitgang.

Borland pleit in zijn beide hoofdstukken voor een onderwijsaanpak waarin het leren van de leerling op een zodanige manier centraal komt te staan, dat het voor het onderwijsaanbod irrelevant is of de leerling wel of niet als begaafd gelabeld is. Hij is voorstander van een inclusieve heterogene setting waarin uitdagend onderwijs aan alle leerlingen wordt verzorgd. De onderbouwing voor zijn visie is dat het concept van 'de begaafde leerling' een politiek construct is waarvan de validiteit betwijfeld

mag worden. Zijn redenatie is dat de samenleving niet zozeer op een goede dag ontdekte dat er zwak- en hoogbegaafde leerlingen bestaan, maar dat de samenleving beide groepen zo is gaan classificeren omdat daarmee categorieën leerlingen omschreven konden worden die niet binnen het didactisch paradigma van het toenmalige onderwijs pasten (Borland, 2005; Borland, 2012). Borland gaat voor de onderbouwing hiervan terug naar het begin van de vorige eeuw. Dit is een periode waarin de noodzaak tot differentiatie in het Amerikaanse onderwijs snel duidelijk werd. Meer en meer leerlingen uit een steeds diverser wordende bevolkingsgroep kregen in die tijd toegang tot het geïnstitutionaliseerde onderwijs. Vervolgens bleek dat de toegepaste didactiek niet het rendement had dat men verwachtte dat het zou hebben. Zo ontstond, aldus Borland, de noodzaak om, het liefst op voorhand en anders in elk geval zo snel mogelijk, te kunnen herkennen welke leerlingen wel of niet pasten binnen het toenmalige didactische paradigma. Kort samengevat leidde het classificeren van de verschillende groepen leerlingen in de decennia daarna tot de snel in aantal groeiende vormen van gesegregeerd onderwijs. Voor de 'onderkant van de onderwijsmarkt' ervoer de samenleving dat steeds als terecht, van die leerlingen was duidelijk dat ze er zonder die ondersteuning niet zouden komen (Kreger-Silverman, 2013). Gesegregeerd onderwijs voor begaafde leerlingen werd als een overbodige luxe gezien. De heersende opinie was dat zij zo slim waren dat ze er vanzelf wel zouden kunnen komen (Morelock, 1996; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). De angst voor elitevorming in onderwijs en samenleving voedde het idee dat begaafde leerlingen maar beter gewoon in de klas mee konden doen. Volgens Kreger-Silverman (2013) en Subotnik c.s. (2011) bestaat er overigens geen enkel bewijs dat gesegregeerd onderwijs voor begaafde leerlingen werkelijk tot elitevorming leidt.

In de loop van de twintigste eeuw ervoeren ouders van begaafde kinderen dat hun kroost op school uitdaging tekortkwam (Freeman, 2010). Het welbevinden van hun kinderen nam af door het gebrekkige pedagogisch-didactische dieet. Pedagogen en psychologen in begeleidingspraktijken en op scholen zagen de worsteling waarmee deze ouders en hun kinderen te maken hadden. Begaafdheid werd voor hen een onderwerp van onderzoek omdat ze zagen dat het onderwijs tekortschoot. Tegelijkertijd constateerden wetenschappers dat er een grote groep kinderen was wier potentieel door de samenleving niet ten volle werd gestimuleerd, waardoor zij als volwassenen minder konden bijdragen aan de samenleving dan ideologisch gezien wenselijk was. De uit dit alles voortvloeiende lobby van ouders, wetenschappers en ook leraren om voor begaafde leerlingen tot een aanbod in gesegregeerde vormen van onderwijs te komen, is een logische reactie die paste in de tijdgeest. Er werd steeds meer onderzoek gedaan naar begaafdheid (Robinson & Jolly, 2014; Morelock, 1996). Dit ging hand in hand met onderzoek naar wat dan het meest geschikte onderwijsarrangement zou zijn. De meningen liepen uiteen, getuige alleen al het enorme aantal artikelen dat in de vanaf 2000 verschenen handboeken over dit onderwerp werd opgenomen (Balchin, Hymer & Matthews, 2009; Colangelo & Davis, 2003; Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000; Shavinina, 2009). Er ontstonden wereldwijd steeds meer verschillende alternatieve onderwijsarrangementen. Deze varieerden van interventies in de eigen groep zoals compacten en verrijken, plusgroepen waar leerlingen in deeltijd aangepast onderwijs kregen, na- en tussenschoolse verrijkingsgroepen en zomercursussen, tot aparte klassen voor voltijdsonderwijs voor begaafde leerlingen. En voor ieder van deze arrangementen is bewijs aan te voeren dat ze onder bepaalde condities heel effectief kunnen zijn (Eyre, 2001; Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven, 2007; Robinson & Campbell, 2010; Rogers, 2007; Stephen & Warwick, 2015; Sternberg, 2009). Resultaten van onderzoeken gepubliceerd in vooraanstaande tijdschriften zoals *Gifted Child Quarterly*, *Journal for*

*Education of the Gifted, Roeper Review, High Ability Studies* en *Gifted and Talented International* zijn heel divers en pleiten voor zeer gevarieerde interventies.

Maar met de komst van al deze varianten van alternatieve onderwijsarrangementen ontstond een tweede probleem: het identificeren van de leerlingen die recht hadden op die programma's. Het wetenschappelijke discours stuitte daarmee op een groot dilemma. Er waren bijna evenveel opvattingen over wat begaafdheid was, als dat er wetenschappers waren die zich met de thematiek bezighielden (Van Gerven, 2009). Onderzoeken die gedaan werden om een duidelijk beeld te krijgen van gedragskenmerken van begaafde leerlingen hanteerden allemaal verschillende premissen (Subotnik e.a., 2011). Onderzoeken naar wat begaafdheid kenmerkt waren soms gebaseerd op grote groepen, denk aan het grote onderzoek van Terman c.s., maar nog veel vaker op kleine groepen die niet in alle gevallen even zorgvuldig waren samengesteld of op casestudies van individuele gevallen (Kreger-Silverman, 2013; Mika, 2005; Morelock, 1996; Subotnik e.a., 2011). Daarnaast droeg de beeldvorming van individuele ervaringen uit de dagelijkse praktijk van ouders en leraren bij aan een steeds diffuser wordend beeld (Borland, 2012).

In Amerika werd in 1972 geprobeerd eenduidigheid te krijgen in de wirwar van definities. In het Marland-rapport werd een algemene definitie beschreven (Marland Jr., 1971/1972). Maar deze omschrijving liet nog voldoende ruimte over voor eigen interpretaties. Borland (2005, 2012) stelt dat in de Verenigde Staten veel scholen daarom eigen definities hanteren voor wat zij als begaafdheid zien. In Nederland is die situatie niet wezenlijk anders (Van Gerven, 2010). De definities van begaafdheid bepalen of een leerling al dan niet toegang krijgt tot een alternatief onderwijsarrangement. De definitie van school A kan mijlenver weg liggen van de definitie van school B. Daardoor kan een leerling die op school A wel in aanmerking komt voor deelname aan het programma voor begaafde leerlingen, op school B buiten de boot vallen. Niet omdat hij geen behoefte zou hebben aan dat alternatieve aanbod, maar omdat hij volgens de spelregels van school B niet aan het vereiste profiel voldoet (Borland, 2005; Cohen, 2012). De problemen met het selectieproces van 'de juiste groep leerlingen' dragen bij aan een beperkt succes van de verschillende alternatieve onderwijsarrangementen. Als de selectie niet goed is geweest, werkt de interventie niet en dan wordt in veel gevallen het selectieproces bijgesteld in plaats van de interventie aangepast (Borland, 2012). Als klap op de vuurpijl stelt Borland (2005, 2012) de vraag ter discussie of we wel genoeg moeten nemen met een deeltijdarrangement als de leerling het grootste deel van zijn tijd onderwijs krijgt aangeboden op basis van een didactiek die niet op zijn behoeften is afgestemd. Hij betwijfelt daarmee tevens het succes van de diverse interventies. Zijn openlijke twijfel aan de effectiviteit van de diverse onderzochte interventies werd door andere deskundigen in latere publicaties afgedaan als onterechte kritiek, zonder dat zij wezenlijk de discussie met hem aangingen (Subotnik e.a., 2011). Borlands grootste kritiekpunt is dat door de sterke nadruk op het selectieproces, het accent is verschoven van het zoeken naar passend onderwijs voor leerlingen die in een vigerend didactisch concept tekortkomen, naar het zoeken van het 'juiste' concept van begaafdheid. Er worden leerlingen gezocht die passen bij het verzorgde onderwijs in plaats van onderwijs dat past bij de leerlingen. Zijn pleidooi is om daarom te stoppen met de zoektocht naar de beste omschrijving van begaafdheid en daarmee ook de zoektocht te staken naar de wijze waarop deze leerlingen het beste herkend kunnen worden. "I am suggesting that we dispense with the concept of giftedness – and such attendant things as definitions, identification procedures, and pull-out programs – and focus instead on the goal of differentiating curricula and instruction for all of the diverse students in our schools. Curriculum, after all, is the field of gifted education's *raison d'être*" (Borland, 2005, pp. 12-13). Borland wil de nadruk leggen op de kerntaak van onderwijs: het leren van *alle* leerlingen en dus

ook het leren van de begaafde leerling. “Were we to set as our goal the creation of schools in which curricula and instruction mirrored the diversity of the students found in classrooms, and were we to achieve this goal, the only legitimate aim of gifted education would be achieved” (Borland, 2005, p. 13).

## 1.2 Inclusie en begaafdheid

Wereldwijd heeft het voorvechters voor begaafdheidsonderwijs veel pijn en moeite gekost om interventies in onderwijs aan begaafde leerlingen als serieus onderwerp op de agenda te krijgen. Vanuit dat perspectief is de onrust en irritatie die Borlands publicaties opleverden en onder meer geuit werden door Subotnik c.s. (2011) begrijpelijk.

Nederland onderscheidt zich niet wezenlijk van andere landen als het aankomt op de belangstelling voor het thema begaafdheid. Sinds het eind van de jaren negentig van de vorige eeuw is in Nederland het onderwerp niet langer gereserveerd voor een discussie onder wetenschappers, maar is het een breder maatschappelijk bediscussieerd thema geworden. Vanuit de politiek wordt er serieus aandacht aan het thema besteed, de overheid stelt gelden ter beschikking, de inspectie heeft in haar standaarden vastgelegd dat iedere leraar zowel zorg moet dragen voor de begaafde als de zwakkere leerlingen in de groep (Dekker, 2014). Inspecteurs moeten erop letten dat scholen en besturen hun zorgplicht op passende wijze vervullen (Wolters, 2009). Maar net als in alle andere landen lopen de meningen over hoe het onderwijs aan begaafde leerlingen vorm gegeven moet worden zeer uiteen. Interventies verschillen van werken met verrijkingsmaterialen in de eigen groep, plusklassen op school, bovenschoolse en buitenschoolse plusarrangementen tot voltijdsonderwijs voor begaafde leerlingen.

Parallel aan de groeiende aandacht voor begaafdheidsonderwijs is er wereldwijd een ontwikkeling gaande om onderwijs vanuit een inclusieve gedachte te organiseren (Clayton-Pedersen, 2009; Clough & Corbett, 2000; Unesco, 1994). De discussie over inclusie wekt bij sommige wetenschappers de indruk dat voorstanders van inclusie opnieuw naar een ‘one size fits all-curriculum’ streven (Kreger-Silverman, 2013; Subotnik e.a., 2011). Toch is dat in de kern van de zaak niet het geval (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Borland, 2005; Clough & Corbett, 2000; Clayton-Pedersen, 2009; Fredrickson & Cline, 2009; Wallace e.a., 2010). Inclusie betekent verschillende dingen voor verschillende mensen (Armstrong e.a., 2010). Er is dan ook geen eenduidige definitie van dit concept. Sommige definities zijn descriptief van aard, andere zijn meer prescriptief van aard. In het eerste geval wordt vooral beschreven wat er wordt gedaan en moet dat een beeld geven van het concept inclusie. In het tweede geval wordt vooral toegelicht hoe het concept als zodanig geïnterpreteerd moet worden (Ainscow e.a., 2006). Binnen het domein van het onderwijs gaat het bij inclusie erom dat geaccepteerd wordt dat elke leerling een individueel educatief profiel heeft waaruit persoonlijke educatieve behoeften voortvloeien (Van Gerven & Hoo-genberg, 2011). De onderbouwing van het begrip inclusie is gelegen in een sociaal model van beperkingen in het functioneren van mensen. Beperkingen worden in die theorie gezien als het gevolg van de manier waarop de samenleving is georganiseerd. Oliver (1996) stelt daarbij dat ‘speciale educatieve behoeften’ niet zozeer gedefinieerd worden door de beperkingen van het individu maar door het concept dat de samenleving heeft over dat wat als ‘normaal’ gedefinieerd wordt. Alles wat daar buiten valt, is ‘speciaal’ en dat geldt zowel voor wat betreft de linkerzijde als de rechterzijde van de normaalverdeling. In dit perspectief is hoogbegaafdheid dus net zo speciaal als zwakbegaafdheid. Het perspectief van Borland (2005) is op vergelijkbare premissen gestoeld. Door iets te beschrijven als ‘buiten de norm vallend’ wordt duidelijk wie de eigenaar is van de problemen die dit

met zich meebrengt. Dit eigenaarschap wordt nooit gelegd bij degenen die binnen de normgroep vallen. De normgroep bepaalt echter wel hoe interventies eruit moeten zien voor de groepen die daarbuiten vallen en in hoeverre segregatie dan nodig is.

Een inclusieve gedachte betekent dat afscheid wordt genomen van de beperking die door het concept normaal wordt veroorzaakt en dat er daarom alleen nog van 'educatieve behoeften' wordt gesproken. In die context moeten ook de hoofdstukken Borland gelezen worden. Leraren streven voor alle leerlingen na dat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen en begaafde leerlingen vormen in dit streven geen uitzondering. De interpretatie van Subotnik c.s. (2011) dat Borland gekant is tegen gesegregeerde onderwijsvormen zuiver omdat dit elitevorming in de hand zou werken is eenzijdig en onjuist.

Inclusie is niet hetzelfde als differentiatie. Differentiatie is een voorwaarde om het inclusieve gedachtegoed om te zetten in dagelijks handelen (Borland, 2005; Bosker, 2005; Oostdam, 2009; Van Gerven & Hoogenberg, 2011). Roberts en Inman (2015) stellen dat differentiatie de match is tussen het curriculum en de leerervaring voor de leerlingen. Het gaat daarbij om een afstemming tussen wat er geleerd moet worden, waarom dat geleerd moet worden, welke opdrachten daarvoor het meest geschikt zijn, hoe dit het beste georganiseerd kan worden, waar dit dan het beste verzorgd kan worden en hoe het rendement gemeten kan worden in termen van zowel summatief als formatief assessment (Chandra Handa, 2009; Van Gerven, 2014).

Differentiatie wordt in Nederland op de meeste scholen binnen een leerstofjaarklassensysteem in een convergente structuur toegepast. Klassen zijn heterogeen samengesteld en op grond van de gedachte dat een groep leerlingen normaal verdeeld is wordt er met drie niveaus gewerkt. In principe geldt binnen een leerstofjaarklassensysteem dat voor alle leerlingen in een groep dezelfde leerdoelen worden gesteld en dat het tempo waarin deze worden bereikt verschilt voor elk van de drie niveaugroepen (Clijisen, Gijzen, De Lange & Spaans, 2007). Deze indeling wordt door methodemakers in de methoden die zij aanbieden voorgestructureerd. Er is zo een verwerkingsaanbod voor de zwakke leerling, de gemiddelde leerling en de goede leerling. Aan het eind van het schooljaar is het de bedoeling dat de leerlingen de gestelde doelen bereikt hebben conform de verwachting die aan hun subgroep wordt gesteld: minimumdoelen, streefdoelen en streefdoelen-plus. Groepsplannen moeten leraren helpen om deze vorm van differentiatie systematisch ter hand te nemen.

Er zijn echter enkele valkuilen in deze constructie waardoor je je kunt afvragen of deze vormgeving van inclusie wellicht niet alsnog een segregatie van groepen leerlingen in de hand werkt. Ten eerste bestaat een normaalverdeling op grond van de wet op de grote aantallen. Dat betekent dat hoe kleiner het aantal leerlingen in een groep is, des te groter de kans wordt dat een leraar te maken heeft met een scheve verdeling. Haar leerlingen passen dan niet zo netjes in dat 'driestromenbeleid' als het concept van convergente differentiatie suggereert. Het gevolg is dat de leraar naast het stramen van deze organisatiewijze voor een deel van haar groep toch weer verder moet differentiëren, maar dat dit binnen de gegeven organisatiewijze behoorlijke problemen oplevert (zie ook hoofdstuk 8 van Jan Kuipers en hoofdstuk 11 van Dolf Janson). Ten tweede klopt de aanname niet dat de groep 'goede leerlingen' homogeen is en dat begaafde leerlingen dus over hetzelfde potentieel beschikken als goede leerlingen (Van Gerven, 2014). Het aanbod voor de goede leerlingen is niet afdoende voor begaafde leerlingen. Daardoor ervaren begaafde leerlingen in deze constructie een wezenlijk gebrek aan uitdaging. Voor hen is het onderwijs dus niet passend. Door het inbouwen van een plafond in het leerstofjaaraanbod wordt het segregeren van leerlingen weer vanzelf nodig als zij niet binnen de bandbreedte van de geboden differentiatie passen. Passend onderwijs gaat uit van het principe 'Samen waar het kan, apart waar het nodig is' (Wet passend onderwijs, 2012). Om aan dit principe



gestalte te geven is voor de onderwijspraktijk een zorghuis geconstrueerd. Begaafde leerlingen hebben in dit zorghuis geen aparte status (Van Gerven, 2016). Dat betekent dat het bovengenoemde principe ook voor hun onderwijs geldt. Schoolbesturen kunnen samen met de onder hen ressorterende scholen vaststellen hoe zij zo goed mogelijk aan de zorg voor begaafde leerlingen kunnen voldoen. De constructie van de zorgpiramide moet daarbij voorzieningen bieden die passen bij de verhouding tussen de behoeften van de leerling en dat wat in een groep mogelijk is. Daarbij geldt dat de basis van de piramide gevormd wordt door de zorg voor alle leerlingen. De top van de piramide wordt gevormd door de zorg voor enkele leerlingen. Hoe intensiever de zorg, hoe kleiner de groep waarvoor deze zorg geboden wordt (Armstrong e.a., 2010). Naarmate de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen toenemen, wordt de zorg vanuit een hoger niveau in de piramide aangeboden. Plusklassen kunnen in deze piramide gesitueerd worden op niveau 3, scholen voor voltijds-onderwijs vallen buiten deze piramide omdat voltijdsarrangementen zoals op niveau 5 in deze zorgstructuur bedoeld zijn voor leerlingen met leer- en/of ontwikkelingsstoornissen. Aangezien begaafdheid geen stoornis is en dus ook niet als zodanig in de DSM-5 is beschreven, is in de zorghuisconstructie niet in een aparte onderwijsvorm voor begaafde leerlingen voorzien (Van Gerven, 2015). Als inclusie slechts impliceert dat er geen leerlingen buitengesloten worden van passend onderwijs, dan kunnen alternatieve onderwijsarrangementen voor begaafde leerlingen ongeacht hun organisatievorm gezien worden als een exponent van dit inclusieve gedachtegoed, ook als dit arrangement voltijds geboden wordt in een gesegregerde groep met begaafde leerlingen. Het is de zienswijze van de individuele professional dat inclusie synoniem zou moeten zijn aan 'alle leerlingen in een groep'. Maar dan zijn we wel precies terug bij het punt waarmee dit hoofdstuk werd geopend, namelijk bij de vraag of het selectieproces voor gesegregerde onderwijsvarianten gestuurd moet worden door een concept begaafdheid of door de samenhang tussen de educatieve behoeften van een leerling en de visie van de school hoe het beste aan die behoeften tegemoetgekomen kan worden.

### 1.3 Twee stromen

In dit hoofdstuk maken we geen keuze voor al dan niet gesegregeerd onderwijs aan begaafde leerlingen. We maken slechts zichtbaar welke aspecten bijdragen aan het keuzeproces. De visie die de professional heeft op het concept begaafdheid is daarbij leidend. Over de vraag wat begaafdheid nu eigenlijk is, bestaat een wereldwijde discussie waarbij zeer uiteenlopende opvattingen geuit en onderzocht worden (Ambrose & Sternberg, 2016; Balchin e.a., 2009; Colangelo & Davis, 2003; Freeman, Raffan & Warwick, 2010; Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000; Pfeiffer, 2008; Shavinina, 2009). Het feit dat Sternberg op het ECHA-congres in Wenen (02-03-2016) nadrukkelijk uitspreekt dat het thema 'identificeren van begaafdheid' op congressen voor leraren en wetenschappers nog net zo'n hot topic is als 30 jaar geleden, laat zien dat Borland toch niet helemaal de plank misloeg. Kennelijk vinden deskundigen het nog steeds heel moeilijk om tot een concrete en werkbare definitie te komen die een eenduidige selectie van begaafde leerlingen voor op hun behoeften afgestemde interventies mogelijk maakt. Cohen (2012) stelt in niet mis te verstane woorden dat er sprake is van een kokervisie waarbij elke onderzoeker vasthoudt aan zijn eigen definitie zonder dat een onderlinge kritische interactie leidt tot een gezamenlijke conceptualisatie. "There is also dogmatic insularity in hanging on to one's own interpretation of the term. Each definition is 'gospel according to St. Guru' perpetuated by proponents who each stay in their own silo, claiming theirs is the correct one. Their definition is learned and touted by new learners (their students), who defend their teachers' definition or create their own, perpetuating the lack of coherence in defining their terms" (Cohen, 2012, p. 26).

In 1996 publiceerde Morelock al een artikel waarin ze probeert om orde in de chaos van alle verschillende opvattingen en definities te brengen. Ze motiveert het schrijven van haar artikel als volgt: "The field of gifted education thus finds itself in a morass of confusion. Fragmented by ideological differences and a lack of consensus regarding fundamental definitions, it has well become charged with intense emotion" (p. 4). Morelock sloeg met die constatering de spijker op zijn kop. De verdeeldheid die zij in 1996 signaleerde bestaat tot op de dag van vandaag, getuige ook de lichte ondertoon van venijn als onderzoekers van opopperende opvattingen spreken over elkaars onderzoek (Cohen, 2012). Morelock onderscheidt twee stromingen: de 'Talent Development Movement', waarin begaafdheid sterk geassocieerd wordt met hoge en uitzonderlijke prestaties; en de 'Columbus Group Movement', waarin vooral de persoonlijkheid van het begaafde kind centraal staat. En hoewel deze twee stromingen op een aantal gebieden een overeenkomstig perspectief hebben, verschillen ze in onderliggende opvattingen zodanig dat ze diametraal ten opzichte van elkaar zijn komen te staan in de discussie.

### **1.3.1 De 'Talent Development Movement'**

De 'Talent Development Movement' is te zien als een reactie op sociaal-economische ontwikkelingen in de samenleving en onderwijs. Deze beweging kwam op gang in de jaren tachtig van de vorige eeuw en is tot op heden zeer actueel en invloedrijk. De visie die wetenschappers uit deze stroming hebben, heeft een zeer grote invloed op zowel het internationale wetenschappelijke discours als op de wijze waarop het onderwijs in de westerse landen vorm geeft aan onderwijs voor begaafde leerlingen (Freeman e.a., 2010).

Begaafdheid wordt door onderzoekers uit deze stroming niet als statisch gezien maar als 'te ontwikkelen' (Gagné, 2010; Heller, 2010; Renzulli, 1985; Sternberg, 2002). Begaafdheid is het ontwikkelingspotentieel dat de verplichting met zich meebrengt om dit potentieel te verzilveren in uitmuntende prestatie: 'noblesse oblige'. Begaafdheid heeft een multidimensionaal karakter en beperkt zich niet tot het academische domein. De invloed van de theorie van Gardner doet zich hierin zeer zeker gelden. Dit maakte dat vanaf het midden van de jaren tachtig gezocht werd naar andere manieren om begaafdheid te herkennen dan alleen met intelligentieonderzoek. IQ alleen bleek niet afdoende te zijn als voorspellende factor. Onderzoekers constateerden dat niet iedereen met een hoge intelligentie zich ontwikkelt tot de verwachte, hoogpresterende volwassene. Ouders en onderwijs zijn belangrijke determinanten voor het tot bloei komen van het ontwikkelingspotentieel. Nature en nurture komen in deze visie samen als beide van invloed.

In deze visie op begaafdheid beschikt ongeveer 10% van alle kinderen over een ontwikkelingspotentieel op begaafd niveau (Gagné, 2010). Renzulli stelde zelfs een nog ruimer kader door te spreken van een intelligentie boven het gemiddelde, maar begrensd het kader weer door tevens motivatie en creativiteit als persoonskenmerken voor begaafdheid te noemen (Renzulli, 1985). Omdat prestaties gezien worden als de meetbare uitkomst van begaafdheid, is begaafdheid beter vast te stellen onder adolescenten en volwassenen dan onder kinderen in de basisschoolleeftijd (Cross & Coleman, 2005; Subotnik e.a., 2011). Zonder prestatie kan eigenlijk niet gesproken worden van begaafdheid. Sommige wetenschappers zijn zeer strikt in het hanteren van deze kaders. Zo stellen Cross en Coleman (2005) bijvoorbeeld dat begaafde basisschoolleerlingen hun begaafdheid aantonen met hoge algemene cognitieve vermogens (ofwel door capaciteitenonderzoek ofwel zichtbaar door prestaties) of door in versneld tempo tot beheersing van de leerstof te komen. Vervolgens stellen ze dat als een leerling tegen de tijd dat hij naar het voortgezet onderwijs gaat zijn talent niet omzet in hoge prestaties binnen een voorkeursdomein en bij de leerling geen consistent waarneem-

bare betrokkenheid bij activiteiten in dit domein waargenomen wordt, de leerling in de onderwijskundige context niet langer als begaafd bestempeld mag worden (p. 59).

Begaafde leerlingen worden in deze stroming meer en meer beschouwd als een heterogene groep die behoefte heeft aan een breed scala aan interventies, afgestemd op de individuele leerling.

Wetenschappelijke modellen zoals die van Tannenbaum, Renzulli, Gagné, Heller, Sternberg, Ziegler kunnen allemaal ondergebracht worden in deze stroming.

De verschillende talentontwikkelingsmodellen hebben een aantal overeenkomsten met betrekking tot de onderscheiden kenmerken van begaafdheid. De onderstaand genoemde overeenkomsten zijn zichtbaar bij de leerling maar zijn wel omgevingsbepaald. Dat wil zeggen dat als een leerling zich in een omgeving bevindt waarin bepaald gedrag niet gestimuleerd of zelfs afgekeurd wordt, het gedrag ook niet waarneembaar zal zijn.

Naast *capaciteiten* is *creativiteit* een factor die in alle modellen steeds wordt benoemd. Er is daarbij onderscheid te maken tussen creativiteit met een 'kleine c' en met een 'grote C'. Bij kinderen wordt nog gesproken over 'creativiteit met een kleine c'. Hun prestatie wordt afgezet tegen die van leeftijdgenoten die actief zijn in hetzelfde domein. Ten opzichte van die leeftijdgenoten is hun prestatie origineel en van een hoge kwaliteit. Bij volwassenen wordt van 'creativiteit met een grote C' gesproken als de prestatie die zij leveren niet alleen origineel en van hoge kwaliteit is binnen het domein waarin deze geleverd wordt, maar als de prestatie het domein ook vooruithelpt (Subotnik e.a., 2011). In talentontwikkelingsmodellen wordt de lat voor wat als een creatieve prestatie gezien wordt hoger als het individu ouder wordt. *Motivatie* is de derde factor die in de verschillende modellen terugkomt. Deze motivatie kan zowel intrinsiek als extrinsiek zijn. Als het individu de overtuiging heeft dat intelligentie kneedbaar en te ontwikkelen is, dan heeft dit een positief effect op zijn motivatie (Dweck, 2006). De combinatie tussen 'in staat zijn tot' (kunnen) en 'de relevantie van een taak' (willen) is bepalend of een aangeboden taak ook uitgevoerd wordt (Marzano & Kendall, 2007). De vierde factor die in alle modellen terugkomt is *taakgerichtheid en doelgericht gedrag*. Dit zijn regulatievaardigheden waarvan onderzoek duidelijk heeft gemaakt dat leraren leerlingen eerder als begaafd herkennen als zij naast hoge prestaties ook al op jonge leeftijd een hoge taakgerichtheid laten zien (Subotnik e.a., 2011). De vijfde factor die de modellen delen is de *persoonlijke belangstelling* van het individu. Leerlingen kunnen echter alleen belangstelling voor iets hebben als ze er ook mee geconfronteerd worden. Wat een boer niet kent, dat eet hij niet. Een leerling kan zich niet bewust worden van een talent als hij niet weet dat hij het zou kunnen hebben (Gagné, 2010). Hoe eerder het onderwijs leerlingen zich vooral laat verdiepen in specifieke vakken en onderwerpen, des te groter wordt de kans dat als je er belangstelling voor hebt, je ook echt de diepte in wilt gaan. Door echter het onderwijs te vroeg af te stemmen op de bestaande belangstelling van de leerling bestaat de kans dat deze zich niet of nauwelijks in de breedte ontplooit. Een op te jonge leeftijd ontwikkelde focus op een beperkt aantal domeinen kan leiden tot een verspilling van ongekend talent. In 2011 publiceerden Subotnik, Olszewski-Kubilius en Worrell 'Rethinking Giftedness and Gifted Education. A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science'. Op grond van hun onderzoek lanceren zij als exponenten van de 'Talent Development Movement' een brede definitie van begaafdheid. Hun idee is dat deze definitie voor de navolgende decennia de leidraad moet gaan vormen voor pedagogisch-didactische interventies in het begaafdheidsonderwijs. In hun definitie is begaafdheid:

- een normatief concept en reflecteert derhalve de normen en waarden van de samenleving;
- aantoonbaar in de vorm van geleverde uitmuntende prestaties;

- domeinspecifiek;
- het resultaat van samengaande biologische, pedagogische, psychologische en psychosociale factoren;
- relatief, niet alleen ten opzichte van het gemiddelde maar ook ten opzichte van de topprestaties in het domein van actie.

Subotnik c.s. blijven met deze inkadering van een definitie dicht bij de inkadering die door Sternberg en Zhang (1995) in hun pentagonale model werd beschreven. De uiteindelijke definitie van dit eminente drietal luidt als volgt:

*“Begaafdheid is de manifestatie van prestaties die op het hoogste niveau van een verdeling in een talentdomein zichtbaar kunnen worden, zelfs ten opzichte van de prestaties van andere hoog functionerende individuen in dat domein. Begaafdheid kan gezien worden als iets dat zich ontwikkelt, in die zin dat in de vroege ontwikkeling het potentieel de sleutelvariabele is. In het volgende stadium worden prestaties een belangrijke variabele. In de volwassenheid is excellentie de basis waarop het label kan worden toegekend. Psychosociale variabelen spelen een essentiële rol in de manifestatie van begaafdheid in elk ontwikkelingsstadium. Zowel cognitieve als psychosociale variabelen zijn kneedbaar en moeten bewust worden gecultiveerd.”*  
(Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011, p. 1)

Binnen de ‘Talent Development Group’ is het artikel van Subotnik c.s. niet onbekritiseerd gebleven. In een themanummer van *Gifted Child Quarterly* uit 2012 wordt daarvoor een podium geboden. Het concept van de uitmuntend presterende volwassenen is de aanjager van de discussie. Dit kan tot uitsluiting van hele groepen individuen leiden die wel een steeds duidelijkere plaats in de westerse samenleving krijgen. Zo betogen Gagné (2011) en Grantham (2012) dat de wijze waarop de uitmuntende prestaties tot het kernconcept van begaafdheid worden gemaakt, gelijke kansen te veel beperkt. In de westerse samenleving nemen steeds meer leerlingen deel aan het onderwijs in een context waarin ze als minderheid geclassificeerd kunnen worden, denk aan kinderen van vluchtelingen, anderstaligen et cetera. Juist deze groepen zijn weggedefinieerd in dit nieuwe model: “It is troubling that this model seems to offer little hope for underrepresented groups or students from low-income families to be seriously considered as having a good chance of rising to eminence in educational settings” (Grantham, 2012, p. 218).

McBee c.s. zijn van mening dat het moeilijk is om de juiste voorspellers van die uitmuntende prestaties in de volwassenheid te vinden. Zij maken duidelijk dat een psychologisch perspectief op begaafdheid afwijkt van een onderwijskundig perspectief op begaafdheid. Het idee dat een leerling over de potentie beschikt om als volwassene uitmuntende prestaties te behalen, zegt niets over de educatieve behoeften van die leerling in het hier en nu (McBee, McCoach, Peters & Matthews, 2012).

### **1.3.2 De ‘Columbus Group Movement’**

Parallel aan het ontstaan van de ‘Talent Development Movement’ ontstond een tweede stroming, de Columbus Group Movement. In deze groep heerste de opvatting dat begaafdheid in de kern een asynchrone ontwikkeling is.

*“Giftedness is asynchronous development in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching and counselling in order for them to develop optimally.”* (Columbus Group, 1991 zoals aangehaald in Morelock, 1996)

De opvattingen van de Columbus Group zijn sterk beïnvloed door het werk van onder anderen Hollingworth, Dabrowski en Roeper (Cohen, 2012; Kreger-Silverman, 2013; Morelock, 1996). De omvang van de doelgroep begaafden is gebaseerd op een normaalverdeling van intelligentie, waarbij ongeveer 2-3% een intelligentie heeft van 130 of hoger. Begaafde mensen hebben wezenlijk andere behoeften want, aldus wetenschappers uit deze stroming, ten gevolge van de asynchroniteit leidt begaafdheid tot significant andere levenservaringen. Hoe hoger de intelligentie van een persoon is, des te sterker de asynchroniteit zich manifesteert. Vanaf een IQ dat 50 punten boven het gemiddelde ligt (dus  $IQ > 150$ ) kunnen gevoelens van sociale isolatie worden ervaren omdat er nog maar heel weinig ontwikkelingsgelijken in de nabije omgeving als sparringpartner gevonden zullen worden.<sup>1</sup> Onderzoeksresultaten van Hollingworth (1942) vormen de basis van dit perspectief en onderzoek van onder anderen Gross (2009) en Cross (2012) bevestigen deze bevindingen. Omdat de problemen die begaafden ervaren uniek zijn en niet door mensen met een gemiddelde of lage intelligentie worden ervaren, zijn begaafden volgens onderzoekers uit deze stroming extra kwetsbaar (Morelock, 1996).

In deze visie zijn kenmerken van begaafdheid al op heel jonge leeftijd waarneembaar. De ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen verloopt, aldus Kreger-Silverman (2013), al vanaf de geboorte wezenlijk anders dan die van de gemiddeld begaafde kinderen. Zij spreekt over kenmerken als al heel vroeg gaan praten en lezen, een goed geheugen, emotioneel gevoelig, nieuwsgierig et cetera. Hoe sneller interventies in opvoeding en onderwijs ingezet worden, des te gunstiger is dat voor de ontwikkeling van het begaafde kind.

Onderzoekers die gerekend worden tot de Columbusgroep of in navolging van deze stroming werken, zijn van mening dat zelfactualisatie het belangrijkste doel is van de opvoeding van en het onderwijs aan begaafde leerlingen (zie ook hoofdstuk 5 van Desirée Houkema). De persoonlijke groei van het individu in relatie tot de bijdrage die het individu aan de samenleving levert, is het belangrijkste doel van het begaafdheidsonderwijs. Succes van begaafdheidsonderwijs wordt bepaald door de mate waarin het individu een ontwikkeling doormaakt in het ‘emotioneel anders zijn’. Aanvankelijk leek de Columbusgroep haar visie niet echt op de agenda van het internationale wetenschappelijke discours te krijgen (Cohen, 2012). Maar wie een inventarisatie maakt van de inhoudsopgaven van de grote tijdschriften op het gebied van begaafdheidsonderwijs, ziet dat sinds het eind van de jaren negentig verschillende subthema’s zoals onder andere Dabrowski’s theorie over positieve desintegratie en overexcitabilites alsmede het concept asynchroniteit, steeds meer podium weten te verwerven.

De relatie tussen het concept ‘overexcitabilites’ van Dabrowski en begaafdheid verdient het om hier kort toegelicht te worden. Dabrowski’s theorie van positieve desintegratie stelt dat de intensiteit van menselijke ervaringen een kritieke rol speelt in de ontwikkeling. Emoties die deze ervaringen op-

<sup>1</sup> Uitgaande van een normaalverdeling betreft dit ongeveer 0,1% van alle basisschoolleerlingen. In Nederland wordt bij IQ-meting niet gedifferentieerd boven een IQ van 145.

roepen zijn volgens deze theorie heel belangrijk voor het verloop van de ontwikkeling. Dabrowski introduceert het concept 'overexcitabilities' als het intens reageren op externe en interne stimuli. Daarbij maakt hij onderscheid tussen vijf verschillende vormen (Ackerman, 2009).

- *Psychomotorisch*  
Overexcitability op dit gebied is herkenbaar in twee uitingsvormen: een surplus aan energie en nervositeit. Gedrag waarmee dit zich uit, is onder meer impulsiviteit, hyperactiviteit, een grote behoefte aan actie, snel en veel praten en overmatig friemelen en wiebelen.
- *Sensitief*  
Voorbeeldgedrag van sensitieve overexcitability is de sterke behoefte om dingen aan te raken of aan dingen te ruiken. Maar ook een sterke behoefte om zich te omringen met mooie voorwerpen of om zich uit te drukken in muziek, bijzonder taalgebruik et cetera.
- *Voorstellingsvermogen*  
Hierbij kan gedacht worden aan een overmatig voorstellingsvermogen waardoor in een fantasiewereld geleefd wordt maar ook aan een heel lage tolerantie voor verveling. Rijke expressie, een sterk vermogen tot visualiseren en inventiviteit zijn eveneens voorbeelden van deze overexcitability.
- *Intellectueel*  
Hierbij gaat het om de intense voorliefde om complexe situaties en denkproblemen op te lossen. De constante behoefte aan intellectuele uitdaging en een reflectieve attitude waardoor het lijkt of het denken niet is af te remmen.
- *Emotioneel*  
Intense gevoelens en emoties, het vermogen om zeer intense relaties aan te gaan, een grote compassie met anderen in de omgeving, een groot inlevingsvermogen en een groot gevoel van verantwoordelijkheid zijn voorbeelden van deze overexcitability.

De hypothese van Dabrowski is dat deze overexcitabilities aangeboren zijn en dat een verhoogde intensiteit, frequentie en duur ervan samengaan met een hoger ontwikkelingspotentieel (O'Connor, 2002; Rinn & Reynolds, 2012). In diverse onderzoeken wordt aangetoond dat de veronderstelde relatie inderdaad waarneembaar is (Kreger-Silverman, 2013; Lovecky, 2004; O'Connor, 2002; Piechowski, 1997, 2014; Rinn & Reynolds, 2012; Tieso, 2007).

### 1.3.3 Wederzijdse kritiek

De kritiek die beide stromingen op elkaar leveren en de toon waarop dit gebeurt, is tekenend voor de onderlinge verhouding van de wetenschappers. Beide stromingen zijn erop gericht om het eigen gelijk aan te tonen. Wetenschappers die zich tot de Talent Development Movement rekenen doen dit bij herhaling door aan te geven dat het bewijs van Dabrowski-volgers en de Columbus Group Movement flinterdun is. Zij stellen dat het op zijn minst discutabel is of aan begaafdheid toegeschreven gedrags- en persoonlijkheidskenmerken wel veroorzaakt worden door de begaafdheid als zodanig: "Too often, behaviours like maladaptive perfectionism, feelings of being different, or extreme sensitivity and intensity have been put forward as defining characteristics of giftedness, whereas these behaviors may in fact be outcomes of the interaction between gifted children and their home, community and school environment as a result of or independent of the 'gifted' label" (Subotnik e.a., 2011, p. 10). Subotnik c.s. baseren zich voor deze uitspraak op onderzoeken van Freeman (2010), Neihart (1999) en Worrell (2010). Onderzoek dat resultaten presenteert waardoor het tegendeel

bewezen wordt van boven aangehaald citaat, wordt door Subotnik c.s. buiten beschouwing gelaten. En even verderop in hun artikel stellen dezelfde auteurs over het concept asynchroniteit: "Although this view is still prevalent in many quarters, there is little empirical support for viewing gifted people as qualitatively different" (Subotnik e.a., 2011, p. 23).

Kreger-Silverman, exponent van de Columbus Group Movement, schrijft over de visie van de 'Talent Development Movement': "The equation of giftedness with achievement seems to resonate with educators more than with parents" (2013, p. 25). Haar reactie op het feit dat de definitie van de 'Talent Development Movement' geen 3% of minder maar wel 10% van de populatie beschrijft als begaafd, is net als die van Subotnik c.s. tekenend voor de onderlinge animositeit. Ze stelt dat die uitbreiding van de doelgroep gebaseerd is op Gardners niet empirisch aangetoonde concept van meervoudige intelligentie. Even verderop werpt ze fijntjes de vraag op of het uitbreiden van die doelgroep nu wel zo verantwoord is. Ze haalt daarvoor McCoach en Siegle (2007) aan, die zich openlijk afvragen of door het uitbreiden van de doelgroep het niet moeilijker is geworden om met steekhoudende argumenten aan te tonen dat apart onderwijs voor begaafde leerlingen nodig is. Vervolgens haalt ze Gallagher (2000) en Gross (2009) aan, die stellen dat het merendeel van de door de 'Talent Development Movement' omschreven doelgroep nog zo dicht aanligt tegen het gemiddelde dat alternatieve onderwijsarrangementen voor hen niet nodig zijn.

## 1.4 De cirkel is rond

Hoewel de beide stromingen een wezenlijk verschillend perspectief op begaafdheid hebben, is er ook een duidelijke overeenkomst waarneembaar. Onderzoekers uit beide stromingen propageren de noodzaak voor alternatieve onderwijsarrangementen voor begaafde leerlingen. In beide visies komen begaafde leerlingen tekort in het onderwijs als er geen interventies gepleegd worden die afgestemd zijn op de kenmerken van die begaafde leerling. Maar de doelen en daarmee de inhoud van een alternatief onderwijsarrangement verschillen fundamenteel. Exponenten van de 'Columbus Group Movement' zien dat doel vooral in de eerder genoemde zelfactualisatie, het verwezenlijken van het persoonlijke potentieel door het beste uit jezelf te halen. Termen die daarmee geassocieerd kunnen worden zijn een gevoel van gelukkig zijn, authenticiteit, altruïsme, persoonlijke integriteit. Presteren staat hier in dienst van het persoonlijk welbevinden (Kreger-Silverman, 2013).

Exponenten van de Talent Development Group daarentegen zetten in op presteren vanuit de gedachte dat 'adel verplicht'. Begaafdheidsonderwijs moet gericht zijn op het verzilveren van het talent, mede omdat de samenleving een tegenprestatie zou mogen verwachten voor het feit dat er langdurig en intensief geïnvesteerd wordt in het individu (Cohen, 2012; Subotnik e.a., 2011). Het concept van begaafdheid bepaalt welke leerlingen worden geselecteerd voor alternatieve onderwijsarrangementen voor begaafde leerlingen (Borland, 2005). In beide stromingen wordt daarbij een grote waarde gehecht aan pedagogisch-psychologisch onderzoek waar intelligentieonderzoek deel van uit zou moeten maken. In Nederland wringt deze aanbeveling met het concept van passend onderwijs, waarin juist gepropageerd wordt dat educatieve behoeften zoveel mogelijk op de onderste niveaus van de zorgpiramide worden vastgesteld (Pameijer & Van Beukering, 2007; Van Gerven, 2015; Van Meersbergen & De Vries, 2013). McBee c.s. (2012) stellen dat educatieve behoeften voortkomen uit een mismatch tussen kindkenmerken en de educatieve omgeving. Een gemotiveerde en intelligente leerling die onderwijs krijgt aangeboden in kleine stapjes waarbij de kwaliteit van de instructie van laag niveau is, zal volgens deze visie veel meer educatieve behoeften hebben dan wanneer de afstemming wel passend was geweest. Het idee dat begaafdheid daarom als zodanig zou leiden tot educatieve behoeften wordt van tafel geveegd: "The notion that giftedness