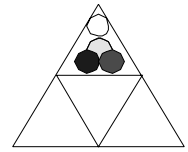




KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
NIJMEGEN
CENTRUM VOOR BEGAAFDHEIDSONDERZOEK



Jonge, Versnelde, Leerlingen in het Voortgezet Onderwijs

*Omgaan met leerlingen die, door het versneld
doorlopen van de basisschool, als (zeer) jonge leerling
het voortgezet onderwijs binnen komen.*

Drs. Lianne Hoogeveen, Dr. Janet van Hell, Prof. Dr.
Ludo Verhoeven
Centrum voor Begafdheidsonderzoek (CBO)
Katholieke Universiteit Nijmegen

In samenwerking met

drs. Greet de Boer
Landelijk Informatiepunt (hoog)begaafdheid Voortgezet
Onderwijs



Jonge, versnelde, leerlingen in het voortgezet onderwijs

Inleiding	3.
1. Jonge leerlingen	4.
1.1. Waarom wordt een leerling versneld?	4.
1.2. Ervaringen en ideeën van Nederlandse docenten met betrekking tot versnelling en versnelde leerlingen	5.
1.3. Het zelfconcept van versnelde leerlingen	7.
1.4. Sociale competentie van versnelde leerlingen	9.
2. (Hoog)begaafdheid	12.
2.1. Hoe omschrijven Nederlandse docenten een hoogbegaafde leerling?	13.
2.2. Modellen van (hoog)begaafdheid	16.
2.3. Profielen van (hoog)begaafde leerlingen	17.
3. De rol van de docent in de begeleiding van een versnelde leerling.	18.
3.1. Aanpassingen in het lesprogramma	18.
3.2. De sociale positie van de (hoog)begaafde leerling in de klas	18.
3.3. De rol van de persoonlijk mentor	20.
4. Tenslotte	23.
5. Referenties	24.

INLEIDING

“Het lijkt wel of ze steeds jonger worden.” Een niet onbekende verzuchting van docenten in het voortgezet onderwijs, als na de zomervakantie de nieuwe leerlingen hun entree maken op school. De laatste jaren lijkt deze uitspraak steeds meer op waarheid te berusten. Steeds vaker lijkt men op basisscholen de beslissing te nemen leerlingen het schoolprogramma versneld te laten doorlopen, ofwel door ze een groep te laten overslaan, of door ze meerdere groepen in kortere tijd te laten doorlopen. *“En wij zitten ermee”*, (aldus een bezorgde docent).

In deze brochure, die mede mogelijk is gemaakt door het Ministerie van OCenW, richten we ons op deze specifieke groep: (zeer) jonge, in het basisonderwijs versnelde, leerlingen in het voortgezet onderwijs. Horen zij eigenlijk wel thuis op een middelbare school? Lopen zij meer risico's om problemen te krijgen binnen het voortgezet onderwijs, zoals veel docenten lijken te verwachten? Vragen zij om een specifieke begeleiding? Hoe zou je deze leerlingen dan kunnen begeleiden? Vragen die in deze brochure aan bod komen, met als doel de zorg om deze groep leerlingen bij docenten te verminderen en enige handvatten te bieden voor begeleiding.

1. JONGE LEERLINGEN

1.1. Waarom wordt een leerling versneld?

Meerdere scholen hebben ermee te maken: intelligente leerlingen die sneller dan andere leerlingen de leerstof doorlopen en dreigen zich te gaan vervelen in de klas. Verschillende scholen kiezen er vervolgens voor deze leerlingen te laten versnellen.

Leerlingen die in Nederland op school versnellen doen dat meestal door op de basisschool een groep over te slaan of door twee groepen in één jaar te doorlopen. Waarom besluiten leerkrachten en/of ouders nu tot een dergelijke maatregel?

Uit interviews met leerkrachten en ouders¹ blijkt dat het vaak gaat om een beslissing uit onmacht: *"We weten het anders ook niet meer"*. Leerkrachten worden geconfronteerd met grote groepen, met kinderen met zeer uiteenlopende karakters en problemen, en met de verwachting dat er gedifferentieerd onderwijs wordt gegeven. Alle kinderen hebben immers recht op een optimale ontwikkeling, ook de meest intelligente. Dit blijkt evenwel niet eenvoudig te zijn, *"...dus is een versnelling soms onze manier van differentiëren"* (citaat directeur basisschool). Hoewel zowel school als ouders vaak vinden dat ze geen andere keuze hebben maken ze zich zorgen over de toekomst van deze leerlingen: Zullen ze het wel redden op de middelbare school? Zullen ze sociaal niet vastlopen?

Als we afgaan op internationaal onderzoek lijkt er weinig reden te zijn voor zorg. Door veel

¹ Hoogeveen, 2000 (zie referentielijst)

wetenschappers wordt versnelling in het onderwijs beschouwd als een productieve en praktische manier om hoogintelligente leerlingen passend onderwijs te bieden en de prestatie-motivatie te verhogen². Ook op sociaal-emotioneel gebied blijken versnelde leerlingen goed te functioneren³. Onderwijsgeevenden uit verschillende landen (zoals de Verenigde Staten⁴, Nieuw Zeeland⁵ en Duitsland⁶) blijken zich echter desondanks grote zorgen te maken over de ontwikkeling van deze leerlingen.

Hoe staan Nederlandse docenten hier tegenover?

1.2. Ervaringen en ideeën van Nederlandse docenten met betrekking tot versnelling en versnelde leerlingen.

Steeds meer docenten krijgen te maken met leerlingen, die, doordat ze de basisschool versneld hebben doorlopen, (veel) jonger zijn dan hun klasgenoten. Meerdere docenten hebben positieve ervaringen met deze leerlingen:

*"Deze leerlingen functioneren erg goed in de groep.
Ze worden geaccepteerd".*

(docent biologie (v), 32 jaar)

² Zie bijvoorbeeld Benbow & Stanly (1983); Feldhusen (1992); Gross (1992;1996).

³ Castellanos Simons (2001; Gallagher (1993); Neihart (1999).

⁴ Southern, Jones, & Fiscus (1989)

⁵ Townsend & Patrick (1993)

⁶ Heinbokel, 1996; 2002

"Deze leerlingen veroorzaken zelden problemen. Ze passen zichzelf erg goed aan en worden redelijk geaccepteerd."

(docent geschiedenis (m), 57 jaar)

"Zij komen leuk mee in de klas."

(docent aardrijkskunde (v), 33 jaar)

"Ze doen het prima op het VWO".

(docent wiskunde (m), 57 jaar)

Andere docenten hebben echter negatieve ervaringen:

"Ze zijn sociaal geïsoleerd."

(docent scheikunde (v), 41 jaar)

"Enkele negatieve ervaringen hebben te maken met het gedrag van de leerling. De ouders spelen hierbij een bedenkelijke rol."

(docent geschiedenis en levensbeschouwing (m), 40 jaar)

"Veel versnelde leerlingen hebben emotionele problemen wat onbegrip oplevert bij de rest van de klas."

(docent Frans en Engels (v), 41 jaar)

*"Sociaal emotioneel negatief, omdat zij zich als éénlingen gedragen. Zeer op zichzelfstaand, moeilijk contact maken,
"kleine professoren" gedrag."*

(docent maatschappijleer en geschiedenis (m), 51 jaar)

Docenten verwachten goede prestaties en een goede motivatie van versnelde leerlingen. Ze hebben echter minder positieve verwachtingen met betrekking tot hun sociale competentie, het omgaan met andere leerlingen. Ook vrezen ze dat versnelde leerlingen geïsoleerd raken en emotionele problemen krijgen⁷. Deze visie komt overeen met die van veel onderwijsgeevenden in andere landen. Uit internationaal onderzoek is echter gebleken dat versnelde leerlingen geen problemen vertonen; ze blijken juist erg goed te functioneren. Dit was een van de redenen om in Nederland (versnelde) leerlingen en hun klasgenoten, ouders, leerkrachten en docenten te onderzoeken. Daarbij werden de volgende vragen gesteld: Welk beeld hebben versnelde leerlingen van zichzelf, hoe zijn hun sociale contacten, en hoe worden ze gezien door hun directe omgeving?

1.3. Het zelfconcept van versnelde leerlingen

Het zelfconcept zegt iets over hoe iemand tegen zichzelf aankijkt. De manier van aankijken tegen jezelf komt voort uit ervaringen met de omgeving. Hoe iemand tegen zichzelf aankijkt, beïnvloedt het gedrag. Anderen reageren op dat gedrag, wat weer invloed heeft op de manier waarop iemand tegen zichzelf aankijkt⁸

Het model van Shavelson et al. (1976) geeft aan dat je eigenlijk niet kunt spreken van 'het' zelfconcept van iemand. Het model is multidimensionaal en hiërarchisch: Binnen een globaal zelfconcept wordt een

⁷ Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven (aangeboden voor publicatie)

⁸ Shavelson, Hubner en Stanton (1976)

onderscheid gemaakt tussen het zogenaamde academisch en het niet-academisch zelfconcept. Zoals in figuur 1 blijkt gaat het bij het academisch zelfconcept met name om de vraag hoe een leerling naar zijn of haar eigen functioneren kijkt bij de schoolse leervakken. Het niet-academisch zelfconcept heeft onder andere te maken met hoe een leerling functioneert in de groep.

globaal zelfconcept				
Academisch zelfconcept		Niet academisch zelfconcept		
Nederlands	Wiskunde	Sociaal	Emotioneel	Fysiek

Figuur 1: Een mogelijke representatie van de hiërarchische organisatie van het zelfconcept (naar Shavelson, Hubner & Stanton, 1976)

Versnelde leerlingen in de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs in Nederland blijken wat betreft hun presteren op school een iets positiever zelfconcept te hebben dan hun (niet-versnelde) klasgenoten. Jongens die versneld zijn hebben, in vergelijking met niet-versnelde jongens, een minder positief zelfconcept als het gaat om *contacten met andere kinderen*. Versnelde meisjes hebben aanvankelijk, vergeleken met niet versnelde meisjes, een iets minder positief zelfconcept wat betreft de contacten met andere meisjes, maar dit verschil wordt gedurende de eerste twee jaar van de middelbare school minder⁹.

Uit onderzoek bij *hoogintelligente* leerlingen in zowel primair als voortgezet onderwijs¹⁰ blijken versnelde

⁹ Hoogeveen, van Hell & Verhoeven (2002).

¹⁰ Hoogeveen, van Hell & Verhoeven (in voorbereiding-b)

(hoogintelligente) leerlingen wat betreft zelfconcept en sociaal functioneren nauwelijks te verschillen van niet-versnelde, (hoogintelligente) leeftijdgenoten.

Op grond van de vergelijking van klasgenoten zou je dus kunnen denken dat versnelde leerlingen, met name jongens, op sociaal gebied een iets minder positief beeld van zichzelf hebben dan niet versnelde leerlingen. Op grond van de vergelijking van leerlingen waarvan bekend is dat ze hoogintelligent zijn, komt een dergelijk verschil echter niet naar voren; het zelfconcept van versnelde leerlingen is niet positiever of negatiever dan dat van hun niet versnelde leeftijdgenoten. Dit lijkt er op te wijzen dat er andere factoren van invloed zijn op het zelfconcept van een leerling en dat het wellicht niet *de versnelling* is die een minder positief sociaal zelfconcept veroorzaakt.

1.4. Sociale competentie van versnelde leerlingen

Een andere vraag die in dit onderzoek aan de orde kwam is hoe de sociale contacten verlopen van versnelde leerlingen in vergelijking met hun niet versnelde leeftijdgenoten. Daar maken zowel onderwijsgevenden als ouders zich vaak zorgen over: past een versnelde leerling wel in een klas met oudere klasgenoten, zal hij of zij wel betrokken (willen) worden bij de activiteiten van deze oudere kinderen, lopen hun interesses niet teveel uiteen?

Zoals het zelfconcept kan verschillen per gebied, zo kan de sociale competentie verschillen per situatie. Iedereen functioneert binnen meerdere sociale

situaties, en soms functioneren we beter in de ene dan in de andere situatie.

Leerlingen hebben bijvoorbeeld te maken met een thuissituatie, waarbinnen sociale contacten met ouders en broers en zussen plaatsvinden. Op school hebben ze te maken met klasgenoten en docenten die daar hun sociale omgeving vormen. Na school hebben ze (eventueel) contacten met vrienden, leden van een vereniging waarvan ze lid zijn, de burens, enzovoort.

Uit onderzoek naar versnelde *hoogintelligente* leerlingen komt naar voren dat zij buiten schooltijd evenveel contact hebben met andere kinderen als hun niet versnelde leeftijdgenoten. Ook is er geen verschil in de activiteiten waar versnelde en niet versnelde leerlingen zich mee bezighouden of in de mate waarin. Versnelde leerlingen kijken dus gemiddeld evenveel televisie, spelen evenveel buiten en maken even veel huiswerk als niet versnelde leerlingen. Ouders en docenten beschrijven (hoogintelligente) versnelde leerlingen op weinig punten anders dan niet-versnelde leerlingen als het gaat om bijvoorbeeld zelfstandigheid, enthousiasme of assertiviteit. Het enige verschil dat naar voren komt is dat versnelde *meisjes* volgens hun ouders en mentoren meer zelfvertrouwen hebben dan niet versnelde meisjes¹¹.

In het algemeen blijken docenten echter een minder positief beeld te hebben van het sociaal functioneren van versnelde leerlingen.

Klasgenoten van versnelde leerlingen in klas 1 en 2 beoordelen hen minder positief met betrekking tot hun sociale status. Ze vinden dat ze een minder goed

¹¹ van Poppel (2002)

gevoel voor humor hebben en minder hulpvaardig zijn. Ook worden ze minder als leider genoemd en als klasgenoten die meedoen, en vaker als klasgenoten die dingen in de war sturen en die verwaand zijn. De algemene acceptatie van deze leerlingen is lager en ze worden vaker sociaal afgewezen door hun klasgenoten dan niet-versnelde leerlingen.

Als een versnelde leerling sociaal niet optimaal functioneert in een klas lijkt het voor de hand te liggen dit te wijten aan zijn of haar jonge leeftijd. De resultaten van het beschreven onderzoek¹² geven echter aanleiding eerder naar de hoge intelligentie dan naar de versnelling te kijken als oorzaak van eventuele sociale problemen.

Bij een hoge intelligentie denken we al gauw aan (hoog)begaafdheid. Hoewel de term bij de meeste mensen bekend is, blijkt niet iedereen eenzelfde omschrijving te gebruiken. Reden om hier kort nader op in te gaan.

¹² Hoogeveen (2002); Hoogeveen, van Hell & Verhoeven, (aangeboden voor publicatie); de Raad (2002); van Poppel (2002)

2. (HOOG)BEGAAFDHEID

Weinig mensen zullen na het horen van de term "hoogbegaafd" vragen "Wat bedoel je daarmee?". Toch zou het terecht zijn deze vraag te stellen. Een Duitse onderzoeker (Hany, 1987) probeerde de definities van hoogbegaafdheid te inventariseren, en vond er meer dan 100¹³, uiteenlopend van definities die er van uitgaan dat intelligentie alleen maar erfelijk is tot definities waarin alleen de omgeving bepaalt of iemand hoogbegaafd is. In Nederland gaan we meestal uit van zogenaamde prestatie-gerichte modellen. CPS, onderwijsontwikkeling en advies¹⁴, beschrijft in de Informatiebrochure van het Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid, twee van de in Nederland meest gangbare modellen:

- het Meerfactoren Model van Hoogbegaafdheid van Mönks, en
- het Multi-dimensionaal Model van Begaafdheid en Talent van Heller.

¹³Voor een meer uitgebreide omschrijving van deze verschillende definities van hoogbegaafdheid wordt verwezen naar het artikel van Mönks & Mason (2000).

¹⁴ Het CPS is één van de twee informatiepunten voor (hoog)begaafdheid, die per 1 januari 2000 zijn, in opdracht van het ministerie van OCenW, zijn gestart. Het informatiepunt dat gesitueerd is bij het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) is bedoeld voor het voortgezet onderwijs en bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) bevindt zich het informatiepunt voor het primair onderwijs. Het doel van deze Informatiepunten is deskundigheid en informatie op het terrein van opvang en begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs te bundelen en beschikbaar te stellen (de Boer & Cuypers, 2002).

Voordat we deze modellen van hoogbegaafdheid kort bespreken, kijken we eerst hoe docenten uit het voortgezet onderwijs een hoogbegaafde leerling omschrijven.

2.1. Hoe omschrijven Nederlandse docenten een hoogbegaafde leerling?

"Een leerlinge met een hoog IQ en daarnaast een drijfveer om, eventueel in een bepaald vakgebied, veel kennis te vergaren"

(docent wiskunde (m), 44 jaar)

"Gemotiveerd"

(docent geschiedenis (m), 41 jaar)

"Slordig"

(docent Nederlands (v), 45 jaar)

"Goed contact mee op te bouwen"

(docent biologie (v), 32 jaar)

"Een kind dat in zijn/haar denken verder ontwikkeld is en daardoor sociaal emotioneel in de problemen komt"

(docent Engels (v), 45 jaar)

"Een beetje vreemd, maar wel leuk"

(docent wiskunde (m), 51 jaar)

Dit zijn enkele omschrijvingen die docenten voortgezet onderwijs geven van een hoogbegaafde leerling¹⁵. Op

¹⁵ de Raad (2002)

grond van de beschrijvingen van bijna 300 docenten van 31 Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs zou je kunnen zeggen dat de Nederlandse docent voortgezet onderwijs een hoogbegaafde leerling beschouwt als een leerling “.. met een hoog IQ en sociaal-emotionele problemen”.¹⁶

Veel docenten weten inmiddels dat niet elke leerling met hoge intellectuele capaciteiten ook goed presteert. Soms zijn resultaten zelfs beneden de maat, bijvoorbeeld door een gebrek aan motivatie of omdat faalangst presteren moeilijk maakt. Verschillende scholen bieden deze hoogintelligente, maar zwak presterende, leerlingen hulp in de vorm van bijvoorbeeld faalangst-reductie-trainingen of speciale

Ella is door het dulle heen als ze eindelijk naar groep 1 mag. Haar manier van (verbaal) onderhandelen over wat er gespeeld wordt en volgens welke regels wordt door de andere kleuters niet begrepen en leidt soms tot negatieve reacties; “Ella is stom”.

In groep 6 ziet Ella dat een klasgenootje gepest wordt door een gedeelte van de klas. Ze komt voor het meisje op en probeert uit te leggen waarom ze haar niet moeten pesten. Het gevolg is dat Ella mede-slachtoffer wordt van de pesterijen.

In de tweede klas van het gymnasium krijgt Ella's klas een nieuwe docent voor biologie. Ella ziet haar onzekerheid en houdt haar hart vast. Inderdaad heeft de klas al snel in de gaten dat je bij deze docent wel kan ketsen. Ella zegt niks. Docenten vinden Ella wel slim, maar sociaal loopt ze achter: ze gaat nauwelijks met klasgenoten om.

¹⁶ de Raad (2002, p.43)

programma's om de motivatie te verhogen, zoals bijvoorbeeld het Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) (Groensmit & van Mameren, 2001).

Veel minder bekend lijkt te zijn dat een sociaal competente hoogintelligente leerling slechte sociale relaties kan hebben. Het is mogelijk dat deze leerling wat betreft sociale competentie voorloopt op zijn of haar klasgenoten. Externe factoren, zoals onvoldoende begrip vanuit de omgeving, kunnen er toe leiden dat deze leerling zich anders, misschien zelfs sociaal inadequaat, gaat gedragen.

Dit (sociaal inadequaat) *gedrag* bij hoogbegaafde leerlingen interpreteren veel docenten als *kenmerk* van hoogbegaafdheid¹⁷.

In paragraaf 2.2 laten we zien dat deze visie op hoogbegaafdheid niet in overeenstemming is met de in Nederland gangbare modellen van hoogbegaafdheid. Het gevaar van een verkeerde interpretatie van gedrag is dat docenten, nadat ze enkele malen een hoogbegaafde en/of jonge leerling sociaal inadequaat gedrag hebben zien vertonen, dit gedrag gaan verwachten bij een volgende hoogbegaafde (jonge) leerling. Dit kan leiden tot verwachtingseffecten en self-fulfilling prophecies¹⁸: als je als docent verwacht dat een leerling sociaal inadequaat gedrag gaat vertonen, dan vergroot dit de kans, dat dergelijk gedrag inderdaad optreedt.

¹⁷ Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven (in voorbereiding-a)

¹⁸ zie bijvoorbeeld Brophy & Evertson (1981); Brophy (1998); Jussim, Smith, Madon, & Palumbo (1998)

Omdat het belangrijk is dat we in het spreken over hoogbegaafde leerlingen weten over welk type leerling we het hebben, lichten we in de volgende paragraaf kort de twee eerder genoemde modellen van hoogbegaafdheid toe.

2.2. Modellen van (hoog)begaafdheid

In de informatiebrochure “(Hoog)begaafde leerlingen in het Voortgezet onderwijs” (verkrijgbaar via het CPS), wordt (hoog)begaafdheid omschreven volgens het “Meer-factoren-model van hoogbegaafdheid”¹⁹ en het Multidimensionale Model van Begaafdheid en Talent van Heller²⁰. Het eerste model gaat er van uit dat van hoogbegaafdheid kan worden gesproken als een leerling behalve *hoogintelligent* ook *gemotiveerd* en *creatief* is, factoren die beïnvloed worden door omgevingsfactoren als het *gezin*, de *school* en *vrienden*. In het model van Heller wordt het begrip begaafdheid gespecificeerd in verschillende factoren en wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen *begaafdheidsfactoren (wat je kunt)* en *prestaties (wat je laat zien)*. De prestaties van een leerling, dus wat hij of zij laat zien, zijn niet alleen afhankelijk van wat die leerling *kan*, maar ook van de *omgeving* en van (*niet-cognitieve*) *persoonlijkheidskenmerken*²¹. Terwijl het model van Renzulli en Mönks overzichtelijk

¹⁹ Mönks (1988)

²⁰ Ziegler & Heller (2000)

²¹ Voor meer uitgebreide beschrijvingen van deze modellen wordt verwezen naar de informatie-brochure van het CPS; Mönks & Ypenburg (1995); Van Gerven (2001) ; of (meer wetenschappelijk): Perleth & Heller (1994); Mönks (1992).

is en duidelijk aangeeft wat belangrijke factoren zijn die hoogbegaafdheid bepalen (namelijk *hoge intellectuele capaciteiten, motivatie en creativiteit*) en beïnvloeden (*school, thuis en vrienden*), is in het model van Heller heel duidelijk het verschil te zien tussen *capaciteiten* en *prestaties*. Daarnaast noemt Heller naast *cognitieve capaciteiten* ook andere capaciteiten, zoals *sociale competentie, praktische intelligentie en muzikaliteit*. *Creativiteit* is zowel bij Mönks als bij Heller een voorwaarde voor hoogbegaafdheid.

Het model van Heller is erg bruikbaar in de schoolsituatie, omdat duidelijk te zien is dat het gedrag dat wordt waargenomen niet altijd een weerslag is van (alleen) de *capaciteiten*, maar een gevolg van *de combinatie van en de interactie tussen talent-, persoonlijkheids- en omgevingsfactoren*. Zo kan bijvoorbeeld verklaard worden dat een leerling met hoge intellectuele capaciteiten laag presteert op wiskunde, omdat hij te weinig gemotiveerd is of omdat hij faalangstig is, maar ook dat een sociaal competente leerling geïsoleerd is in de klas, omdat de omgeving zijn of haar hoge (sociale) intelligentie niet (h)erkent en (daardoor) niet accepteert.

Het is *de combinatie van en de interactie tussen talent-, persoonlijkheids- en omgevingsfactoren* die uiteindelijk bepaalt hoe een hoogbegaafde leerling zich profileert.

2.3. Profielen van hoogbegaafde leerlingen

Hoogbegaafde (versnelde en niet-versnelde) leerlingen kunnen heel verschillend ervaren worden. Verschillende leerlingen gedragen zich niet alleen verschillend, gedrag wordt door de ene persoon ook anders geïnterpreteerd dan door de ander. Zo zal de ene docent vinden dat het "niet past" dat een brugklasser in de pauze nog gaat hinkelen, een ander zal het als "geen enkel probleem" ervaren. Uit het model van Heller hebben we al kunnen opmaken dat persoonlijkheids- en omgevingsfactoren hierbij een rol spelen. Gebaseerd op jarenlange praktijkervaring in begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs hebben Betts & Neihart (1988) een indeling van profielen van hoogbegaafde leerlingen samengesteld. In hun omschrijving geven zij niet alleen aan welk gedrag kenmerkend is voor de betreffende categorie, maar ook welke begeleiding vanuit school gegeven zou kunnen worden. Zij komen tot zes typische profielen :

Profiel I beschrijft de succesvolle leerling. Deze leerling werkt hard en levert goede prestaties. Herkenning kan dan ook eenvoudig plaatsvinden met prestatietests en andere standaardinstrumenten.

De uitdager, profiel II, vertoont irritant gedrag en kan in de klas behoorlijk lastig zijn. Het herkennen moet meer indirect gebeuren, omdat de scores op standaardinstrumenten, zoals bijvoorbeeld de CITO-toets, onvoorspelbaar zullen zijn.

Profiel III, de onderduiker, probeert niet als hoogbegaafd te worden herkend. Deze leerling zoekt het sociale verkeer als een vluchtweg. Bij de groep horen is een belangrijke doelstelling.

De drop-out, profiel IV, is behoorlijk ver van het goede spoor geraakt. Deze leerling heeft een vrij intensieve begeleiding nodig om aan het onderwijsproces deel te kunnen (blijven) nemen. De uiteenlopende resultaten laten zien dat deze leerling wel meer kan, maar dat hij of zij dat soms wel, maar vaak ook helemaal niet (meer) laat zien.

Profiel V, de leerling met leer- en/of gedragsproblemen, valt ook op door inconsistenties. Hier blijkt echter ook in het intelligentieprofiel sprake te zijn van grote schommelingen. Deze leerling is mogelijk partieel begaafd.

Profiel VI tenslotte is de zelfstandige leerling. Deze leerling is het meest evenwichtig van allemaal en herkent men gemakkelijk. Voor deze leerling is het vooral belangrijk dat een aantal belemmeringen (zoals te veel herhalingsstof bijvoorbeeld) uit de weg worden geruimd, zodat hij of zij zich optimaal kan ontwikkelen.

Deze hoogbegaafde leerlingen hebben verschillende vormen van ondersteuning nodig vanuit school. Versnelling en verrijking horen daarbij. Ook het contact met ontwikkelingsgelijken (intellectuele 'peers') kan een positief effect hebben. Verder hebben juist deze leerlingen behoefte aan het leren van leervaardigheden, het versterken van hun zelfbeeld, goede informatie over school- en beroepskeuze en een goede diagnosti-

sering. Voor veel leerlingen is het belangrijk een vertrouwensband te ontwikkelen met een *persoonlijk mentor*. Deze mentor heeft in eerste instantie de taak om de leerling individueel bij bijvoorbeeld het werken aan projecten te begeleiden, maar speelt daarnaast een belangrijke rol in het ontwikkelen van zelfvertrouwen (zie par.4.3).

Belangrijk is te weten dat een leerling niet een profiel 'voor het leven' heeft. Door interne en externe oorzaken kan hij of zij van het ene type in het andere type veranderen. De leerling kan in negatieve of in positieve zin veranderen. Het mag duidelijk zijn dat de manier waarop een school hem of haar begeleidt op dat proces invloed kan hebben.

3. DE ROL VAN DE DOCENT IN DE BEGELEIDING VAN EEN VERSNELDE LEERLING

3.1. Aanpassingen in het lesprogramma

Als we er van uit gaan dat de eventuele problemen die een jonge, versnelde, leerling op school ondervindt in de meeste gevallen te wijten zijn aan zijn of haar hoge intelligentie, zullen de aanpassingen in het lesprogramma daar ook vooral op gericht moeten worden. Verschillende scholen hebben inmiddels oplossingen gerealiseerd. In de brochure van het CPS worden enkele onderwijsvormen beschreven. In de publicatie "Hoogbegaafdheid in het Voortgezet Onderwijs" wordt nog iets dieper ingegaan op deze verschillende initiatieven op scholen voor voortgezet onderwijs²², zoals Compacten en Verrijken, het Draaideurmodel, Plusklassen en Individuele leerstoflijnen. Scholen die geïnteresseerd zijn in deze werkwijzen kunnen hiervoor scholingsprojecten volgen. Zo verzorgt de stichting Perdix cursussen Compacten en Verrijken, bestemd voor docenten en schoolleiding van scholen voor voortgezet onderwijs.

²² Pool (2001)

3.2. De sociale positie van de hoogbegaafde leerling in de klas

Uit bijna alle onderzoeken, buiten Nederland uitgevoerd, blijkt dat hoogbegaafde en versnelde leerlingen op sociaal emotioneel gebied hetzelfde of

“Op de middelbare school is de omgeving een steeds belangrijkere rol gaan spelen in de acceptatie en beleving van mijn hoogbegaafd zijn. De negatieve reacties van docenten in de laatste drie jaar van mijn middelbare schooltijd zijn hierin bepalend geweest. In deze periode kreeg ik minder met onbegrip van medeleerlingen te maken: voor het eerst in mijn leven kreeg ik vriendinnen die mij accepteerden zoals ik was. Dat de negatieve reacties nu van volwassenen kwamen, was voor mijn zelfvertrouwen nog veel erger. Van hen had ik meer wijsheid en begrip verwacht.” (fragment uit “Help, mijn dochter is hoogbegaafd”, Boulanger, Peters & Hoogeveen, 2000)

beter functioneren dan hun niet-versnelde, niet hoogbegaafde medeleerlingen. Nederlandse docenten lijken iets anders te constateren en onderzoek bij Nederlandse versnelde leerlingen in de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs lijkt inderdaad te wijzen op een minder positief beeld, op het moment dat versnelde leerlingen worden vergeleken met hun klasgenoten. Wijken Nederlandse leerlingen nu zo af van andere leerlingen? Of heeft het te maken

“Soms geven docenten complimentjes over goed werk, en dat is wel fijn” (versnelde leerling gymnasium 5)

met ons onderwijsklimaat? In hoeverre speelt "self-fulfilling prophecy" hierbij een rol?

Op het moment dat een docent te maken krijgt met een hoogbegaafde (versnelde) leerling, is de kans groot dat deze leerling ook op sociaal gebied zijn

medeleerling en vooruit is²³. We moeten er echter rekening mee houden dat deze

"Leraren zouden je anders moeten behandelen dan anderen, zonder dat anderen dat merken: je moet wel kunnen opgaan in de massa. Sommige leraren krijgen dit voor elkaar de meeste niet" (student economie over zijn middelbare schooltijd als versnelde leerling)

leerling, bijvoorbeeld door inadequate begeleiding tot nu toe, mogelijk niet optimaal functioneert. Dit kan zich uiten in een niet adequate werkhouding (nooit leren leren) en/of in minder adequaat sociaal gedrag. Dit zijn redenen om deze leerling te beschouwen als een mogelijke zorgleerling, die misschien op een of meerdere gebieden extra begeleiding nodig heeft. Extra begeleiding is in sommige gevallen gewenst, de houding van de docent ten opzichte van de versnelde

"Op deze school vinden wij begrip en kennis. Op een eerdere school liepen we aan tegen onbegrip, afgunst, tegenwerking, vervelende opmerkingen zoals: 'jij bent toch zo slim', vreemde beoordelingen en onterecht lage becijfering" (ouders van versnelde leerling gymnasium 5)

leerling is in alle gevallen van groot belang.

²³ Terman & Oden (1947); Janos & Robinson (1985); Boncori (1996)

Medeleerlingen blijken gevoelig te zijn voor de wijze waarop de docent reageert op een versnelde leerling (Heinbokel, 1996): leerlingen die zien dat hun docent eigenlijk vindt dat een jonge leerling niet in deze klas thuishoort, of dat hij of zij deze leerling maar lastig en

"Ik heb niet veel positieve stimulans van mijn docenten gehad. Velen vonden: Je zoekt het zelf maar uit, je bewijst jezelf maar, als je het haalt heb je geluk anders ben je gewoon te hard van stapel gelopen" (student natuurkunde over zijn middelbare schooltijd als versnelde leerling)

eigenwijs vindt, zijn geneigd ook op deze manier tegen hun jonge klasgenoot aan te kijken. Binnen een sfeer van tolerantie voor "anders zijn", zal een versnelde leerling zich veilig voelen, wat zijn of haar gedrag op positieve wijze zal beïnvloeden. Dit leidt weer tot bereidheid tot acceptatie van medeleerlingen.

Zoals gezegd, zal in sommige gevallen extra begeleiding gewenst zijn. Een persoonlijk mentor kan daarbij een grote rol spelen.

3.3. De rol van de persoonlijk mentor

Iedere leerling in het voortgezet onderwijs heeft een klassenmentor. De rol van deze mentor verschilt per school en het contact dat een leerling heeft met de mentor verschilt per mentor en per leerling. Meer dan gemiddeld contact met de mentor is vaak wel mogelijk, maar de meeste mentoren verwachten dat de leerling het initiatief neemt. Dat valt in het algemeen niet mee: de stap maken om je mentor aan te spreken en aangeven dat je hulp nodig hebt. In de praktijk blijkt

dit in veel gevallen niet te lukken.

Een structureel meer intensief contact met een persoonlijk mentor wordt geadviseerd voor die leerlingen, van wie aanwijzingen zijn, dat ze het op eigen houtje waarschijnlijk niet redden.

Een eerste voorwaarde voor het welslagen hiervan is dat er een vertrouwensband is tussen mentor en

"De houding van één docent is heel speciaal. Ze gaat er van uit dat het bij sommige leerlingen "niet vanzelf gaat" omdat ze niet-gemiddeld zijn. Bij haar mogen leerlingen zijn wie ze zijn. Ze ondersteunt Sylvie in gesprekjes en heeft binnen het team geregeld dat ze soms een les mag missen. Dat begrip van het team is heel fantastisch" (ouder van versnelde leerling 4 VWO).

leerling. Bij voorkeur kiest de leerling dan ook zijn of haar persoonlijk mentor, die niet perse de klassenmentor hoeft te zijn.

Een tweede voorwaarde is dat er vaste afspraken worden gemaakt. Afhankelijk van de leerling kan dat eens per week, maar ook vaker of minder vaak zijn. Tijdens die bijeenkomsten, waarvoor minstens een half uur mag worden uitgetrokken, met de mogelijkheid van uitloop indien er echt wat aan de hand is, wordt gekeken hoe het gaat op school, zowel wat betreft het schoolse werk als op sociaal emotioneel gebied.

"Dit jaar heeft Maarten (na 4 jaar) voor het eerst een mentor die ook belangstelling toont voor Maartens persoonlijke welbevinden". (ouders van leerling gymnasium 5)

De persoonlijk mentor kan daarnaast een bemiddelende rol spelen tussen de leerling en de andere docenten. Niet iedereen heeft begrip voor het soms afwijkende functioneren van de hoogbegaafde (versnelde) leerling, en het kan te veel gevraagd zijn dat de leerling zelf gaat uitleggen waarom hij of zij zich op deze manier gedraagt. Een mentor kan bijvoorbeeld uitleggen dat het onrustige, soms zelfs storende gedrag van een leerling tijdens het geven van instructie te maken heeft met een algemene weerstand tegen elke vorm van instructie, voortkomend uit een jarenlange ervaring met instructies waarin voor deze leerling te veel herhaald werd en die daardoor oneindig leken. Het Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid van CPS kan informatie geven over gespecialiseerde trainingen op dit gebied²⁴.

²⁴ Voor mensen die zich meer intensief willen scholen in het lesgeven en begeleiden van hoogbegaafde leerlingen bestaat de (door de European Council for High Ability (ECHA) erkende) opleiding "Educating the Gifted", die opleidt tot het Advanced Diploma Educating the Gifted, aangeboden door het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (Katholieke Universiteit Nijmegen).

4. TENSLOTTE

Volgens Resing en Blok²⁵ beschikt 6.4% van de leerlingen over een intelligentie op begaafd en 2.1% op zeer (of hoog) begaafd niveau. Een deel van deze leerlingen versnelt één of meerdere malen binnen het basisonderwijs en komt dus als "jonge" leerling het voortgezet onderwijs binnen. Zonder twijfel heeft dus iedere docent te maken met hoogbegaafde leerlingen, en, in toenemende mate, met leerlingen, die (soms veel) jonger zijn de rest van de klas. Al deze leerlingen vragen om een aanpassing binnen het onderwijs: dit varieert van een kleine aanpassing (zodanige verrijking van de leerstof dat deze uitdagend is), tot ingrijpend aanpassen (een apart programma, individuele begeleiding). Een eerste stap is de erkenning van de aanwezigheid van deze leerlingen, en een juist beeld van hen. *"Een leerling die door zijn ouders gedwongen wordt hoog te presteren"*, of *"Een leerling die niet met andere kinderen om kan gaan"*²⁶ zijn geen adequate beschrijvingen van een hoogbegaafde leerling, hoewel er natuurlijk hoogbegaafde (en niet hoogbegaafde) leerlingen zijn die door hun ouders gedwongen worden hoog te presteren en die niet met andere kinderen kunnen omgaan. Op het moment dat het functioneren van versnelde, hoogintelligente leerlingen op juiste wijze geïnterpreteerd wordt, wordt het duidelijker welke stappen gevolgd moeten worden. Net als andere leerlingen die van het gemiddelde afwijken, bijvoorbeeld door een andere moedertaal of fysieke beperkingen, zijn ook hoogbegaafde versnelde

²⁵ Resing & Blok (2002)

²⁶ Beschrijvingen van een hoogbegaafde leerling van docenten Voortgezet Onderwijs (Hoogeveen, niet gepubliceerd)

leerlingen potentiële zorgleerlingen. Dit vraagt van een school voldoende kennis over dit onderwerp bij directie en docenten, ruimte om deze leerlingen indien nodig extra te begeleiden, en een tolerante houding ten opzichte van hun "anders-zijn". Hoe eerder er op juiste wijze gereageerd wordt, hoe minder ingrijpende maatregelen (zoals buitenschoolse begeleiding of therapie) nodig zullen zijn. Het adequaat begeleiden van (jonge) hoogbegaafde leerlingen is niet alleen uitdagend en leuk voor docenten. Het is een investering in een goed leerklimaat. Daarom zal het niet alleen de jonge, begaafde leerling, maar alle leerlingen ten goede komen.

5. REFERENTIES

- Benbow, C., & Stanley, J. (1983). Intellectually talented boys and girls: Educational Profiles. *Gifted Child Quarterly*, 26, 82-88.
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Boer, G. de, & Cuypers, E. (2002). *(Hoog)begaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS).
- Boncori, L. (1996). *A longitudinal study on academic success and satisfaction*. Paper given at the 5th conference of the European Council for High Ability, Vienna.
- Boulanger, M., Peters, W., & Hoogeveen, L. (2000). *Help, mijn dochter is hoogbegaafd*. Utrecht: Lemma BV.
- Brophy, J. (ed.) (1998) *Advances in research on teaching. Expectations in the classroom*. Greenwich, Connecticut, Jai Press Inc.
- Brophy, J.E. & Evertson, C.M.(1981) *Student characteristics and teaching*. New York, Longman inc.
- Castellanos Simons, D. (2001) *Self-concept, metacognition, and academic performance in Cuban gifted and non-gifted adolescents*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Feldhusen, J.F. (1992). Early admission and grade advancement for young gifted learners. *Gifted Child Today*, 14(2), 45-49.

- Gerven, E. van (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma
- Groensmit, MJ.M.E. & van Mameren, G.MM. (2001). *Het POP-project. Persoonlijk ontwikkelingsplan. Begeleiding voor onderpresteerders*. Nijmegen: Stedelijk Gymnasium
- Gross, M.U.M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted child quarterly*, 36, 91-99.
- Gross, M.U.M. (1996). Giftedness, motivation and self-esteem. Effects of full-time grouping. Thematic Paper session on the ECHA conference 'Creativity & Culture', Vienna, October 19-22.
- Hany, E.A. (1987). *Modelle und Strategien zur identifikation hochbegabter Schüler*. Ph.D. dissertation. University of Munich.
- Heinbokel, A. (1996). *Acceleration: An option for the gifted*. Thematic paper session on the ECHA conference 'Creativity & Culture', Vienna, October 19-22.
- Heinbokel, A (2002). *Grade skipping in Lower Saxon, Germany 1980-2001*. Thematic paper session on the ECHA conference 'Development of human potential: Investment into our future, Rhodes, October 10-12.
- Hoogeveen, L. (2000). *Academic acceleration in Dutch schools: The social-emotional functioning of accelerated and non-accelerated gifted children and adolescents*. Paper presented at the 7th ECHA Conference Debrecen, August 19-22.

- Hoogeveen, L., Hell, J.G. van & Verhoeven, L. (2002 november). *Self concept and social status of accelerated and non-accelerated students in their first and second year of secondary school*. Presentatie op de ISED-researchdag. Nijmegen.
- Hoogeveen, L., Hell, J.G. van, & Verhoeven, L. (aangeboden voor publicatie). *Characteristics of accelerated students: A teachers' perspective*.
- Hoogeveen, L. Hell, J.G. van, & Verhoeven, L. (manuscript in voorbereiding-a). *Teachers' description of a gifted student*.
- Hoogeveen, L., Hell, J.G. van, & Verhoeven, L. (manuscript in voorbereiding-b). *Social-emotional behaviour of highly intelligent accelerated and non-accelerated students*
- Janos, P.M., & Robinson, N.M. (1985). The performance of students in a program of radical acceleration at the university level. *Gifted Child Quarterly*, 29, 175-180.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998) Teacher expectation. In: J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching. Expectations in the classroom*. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc., pp. 1-48
- Mönks, F.J. (1988). De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind. In: G. Kanselaar, J. van der Linderen & A. Pennings (Eds.), *Begaafdheid: Onderkenning en beïnvloeding* (pp. 191-202). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The

- issue of identification and programming. In: F.J. Mönks & W.A.M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 1910-202. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Mönks, F.J., & Ypenburg, I. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink
- Mönks, F.J., & Mason, E.J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent*, Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Perleth, C., & Heller (1994). The Munich longitudinal study of giftedness. In: R.F. Subotnik & K.D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of giftedness and talent* (pp. 77-114). Norwood, NJ: Ablex
- Pool, A.J. (2002). *Hoogbegaafdheid in het voortgezet onderwijs: Een bloemlezing*. Major project in het kader van de opleiding 'Educating the Gifted'. Centrum voor Begaafdheidsonderzoek, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Raad, J.W.J. de (2002). *Versnelde leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het effect van informatieverstrekking op overtuigingen en houdingen van docenten*. Scriptie voor het doctoraalexamen orthopedagogiek. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Resing, W, & Blok, J. (2002). De classificatie van intelligentiescores: Voorstel voor een eenduidig

- stysteem. *De Psycholoog*, 37(5), 244-249.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Southern, W.Th., Jones, E.D. & Fiscus, E.D. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted child quarterly*, 33, 29-35.
- Terman, L.M. & Oden, M.H. (1947). The gifted child grows up: twenty-five years' follow-up of a superior group. In: *Genetic Studies of Genius*, Vol. 4. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Townsend, M.A.R. & Patrick, H. (1993). Academic and psychosocial apprehensions of teachers and teacher trainees toward the educational acceleration of gifted children. *New Zealand journal of educational studies*, 28, 29-40.
- Ziegler, A., & Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent*, pp. 3-21. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Nijmegen, april 2003