

Over passend onderwijs bij hoogbegaafdheid

Regel en uitzondering

Het bieden van passend onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid blijkt geen makkelijke opgave. Kan wetenschappelijke kennis hierbij helpen? En hoe vertaal je deze kennis naar de werkvloer?

Hoewel passend onderwijs per definitie moet aansluiten bij de onderwijsbehoeften van een kind, blijkt dit in de praktijk lang niet altijd te kunnen worden gerealiseerd bij leerlingen met kenmerken van begaafdheid (Maesen, 2021; NRO, z.d.-a, z.d.-b). Waarom niet? En hoe moet het dan wel? In dit artikel zet ik resultaten van onderzoek naar onderwijs aan deze leerlingen op een rij en geef ik handvatten voor het toepassen hiervan in de praktijk.

Mythes die wetenschappelijk zijn ontkracht, leven nog altijd voort

Mythes

De wereld komt steeds meer te weten over hoogbegaafdheid. Visies van professionals op hoogbegaafdheid zijn voortdurend in ontwikkeling (Lo & Porath, 2017). Toch blijkt een aantal mythes nog altijd voort te leven, ook al zijn ze enige tijd geleden wetenschappelijk ontkracht en/of genuanceerd. Veel van deze mythes zijn opgesomd en toegelicht door de National Association for Gifted Children (NAGC, z.d.). Een voorbeeld. Langzamerhand begint ook bij professionals die niet direct dagelijks met leerlingen met kenmerken van begaafdheid werken (zoals psychologen, ib'ers of bestuurders) door te dringen dat deze leerlingen er niet 'vanzelf wel komen' in het reguliere onderwijs. Ze zien in dat 'hoogbegaafd' niet inhoudt dat de leerlingen op ieder vak goed presteren en dat er onderwijsaanpassingen nodig zijn om tegemoet te komen aan hun behoeften. Sommige professionals zetten met dit doel de meervoudige intelligentie-theorie van Gardner (2011) in. Al sinds de eerste beschrijving door Gardner in 1983 krijgt de theorie veel aandacht; ook het onderwijs lijkt deze te hebben omarmd. Dat blijkt wel uit het gemak waarmee toepassingen ervan voor de onderwijspraktijk te vinden

zijn. Toch is er zowel nationaal (Van der Ploeg, 2019) als internationaal (Ferrero et al., 2021) kritiek. Het blijkt op dit moment namelijk niet empirisch mogelijk om de validiteit en effectiviteit van de meervoudige intelligentie-theorie vast te stellen.

Het komt ook voor dat wetenschap de effectiviteit van een interventie wél heeft aangetoond, maar een groot deel van de praktijk desondanks vast blijft houden aan de mythe dat de interventie niet (goed) werkt. Dit is bijvoorbeeld het geval bij versnellen. Hoewel meer dan de helft van de Nederlandse scholen een beleid heeft ontwikkeld om leerlingen te kunnen laten versnellen (Rijksoverheid, 2015), blijkt de visie dat versnellen slecht is voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen moeilijk veranderbaar (NAGC, z.d.). Dat is opvallend, aangezien meerdere onderzoeken hebben aangetoond dat versnellen in de regel geen negatieve effecten heeft op de sociale en emotionele ontwikkeling (Assouline et al., 2015a; Assouline et al., 2015b; Colangelo et al., 2004; Hoogeveen et al., 2012).

Achterhaalde visies

Van een aantal visies op hoogbegaafdheid is inmiddels bekend dat ze achterhaald zijn. Neem bijvoorbeeld de klassieke zienswijze dat er alleen sprake is van hoogbegaafdheid bij een IQ-score van 130 of meer. Er zijn sinds de eerste definitie van hoogbegaafdheid (Terman, 1926) vele verschillende visies ontwikkeld, al dan niet op basis van empirisch onderzoek, waarin benadrukt wordt dat hoogbegaafdheid méér omvat dan enkel het IQ (zie voor een overzicht: SLO, z.d.). Ook woorden en daden uit de onderwijspraktijk duiden erop dat het merendeel van de professionals inmiddels niet alleen meer naar 'het IQ' kijkt. Dit is een wenselijke ontwikkeling: een intelligentietest meet immers het construct 'intelligentie', niet het fenomeen 'hoogbegaafdheid'. Toch blijkt er nog wel sprake te zijn van een discrepantie. Hoewel erkend wordt dat hoogbegaafdheid meer is dan een IQ-score, blijkt uit verschillende recente (Card & Guilano, 2015) en minder recente (Borland, 2009)



Wetenschap zaait soms verwarring

Soms kan de wetenschap ook voor verwarring zorgen. Zo wordt in verschillende wetenschappelijke publicaties alleen een IQ-score als voldoende beschouwd om gradaties in hoogbegaafdheid te kunnen onderscheiden (Gross, 2006; Guldmond et al., 2007; Silverman, 1995), terwijl dit idee allang achterhaald is. Wetenschappelijke publicaties zijn bovendien niet eenduidig. Carman (2013) heeft 104 empirische onderzoeksartikelen geanalyseerd en ging na op basis waarvan de proefpersonen 'hoogbegaafd' werden genoemd. De conclusie was dat de selectiemethoden zó divers waren, dat wie in het ene onderzoek 'hoogbegaafd' genoemd wordt mogelijk niet zo wordt genoemd in het andere. Omdat overal wel dezelfde term ('hoogbegaafd') wordt gebruikt, kunnen verschillende onderzoeken tegenstrijdige resultaten hebben. Dit maakt het moeilijk om een stevige kennisbasis op te bouwen.

publicaties dat een bepaalde IQ-score vaak voorwaarde is voor toegang tot hoogbegaafdenonderwijs. Overigens: ook zonder een IQ-score als grens te stellen, blijkt het realiseren van passend hoogbegaafdenonderwijs lastig, ondanks de verscheidenheid aan onderwijsvormen die in Nederland op scholen worden uitgevoerd.

*Een intelligentietest
meet intelligentie,
geen hoogbegaafdheid*

Onderwijsvormen

De onderwijsvormen in Nederland zijn ruwweg onder te verdelen in openbaar en bijzonder onderwijs (Rijksoverheid, z.d.). Onder bijzonder onderwijs vallen scholen waar lesgegeven wordt op basis van een bepaalde godsdienst, levensovertuiging of visie op onderwijs. Onder de laatste vallen bijvoorbeeld montessorischolen, jenaplanscholen en daltonscholen. De effecten van verschillende onderwijsvormen worden zowel nationaal als internationaal in algemene zin onderzocht. Ruijs (2017) in Nederland en Ackerman (2019) in de Verenigde Staten beschrijven dat montessorionderwijs niet tot aanzienlijk betere leerprestaties leidt. Kayili en Ari (2011) vonden in Turkije echter wel dat kinderen in de leeftijd van vijf en zes jaar die een voorschools programma in het gedachtegoed van de montessorimethode kregen na zes weken meer 'rijp' voor de basisschool waren dan de controlegroep (kinderen die dat programma niet kregen). Recent onderzoek naar de effectiviteit van montessorionderwijs specifiek voor leerlingen met kenmerken van begaafd-

heid lijkt er niet te zijn, hoewel men een halve eeuw geleden wel dacht dat deze onderwijsvorm de enige was die tegemoet kwam aan de behoeften van deze leerlingen (Roepert, 1966).

Er lijkt evenmin onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het jenaplan- en daltononderwijs voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Er is ook niet onderzocht hoe goed deze vormen van onderwijs aansluiten bij hun onderwijsbehoeften. Dit zijn dan ook geen onderwijsvormen die zich specifiek op deze groep leerlingen richten. Nederland kent twee soorten scholen die dat wel doen: de (voormalige) leonardo-scholen en begaafdheidsprofiel scholen.

Mooij (2013) onderzocht de effectiviteit van het (voormalige) leonardo-onderwijs en concludeerde dat verschillende factoren binnen deze onderwijsvorm een risico vormden voor de deelnemende leerlingen. Een daarvan was 'dat leonardoleerkrachten niet altijd voldoende op de hoogte zijn van, of geschoold in, diagnostiek van en adequate omgang met onderpresterende hoogbegaafde leerlingen' (p. 440). Dit lijkt een cruciaal punt te zijn. Groenewegen et al. (2014) besteedden in hun zoektocht naar effectief onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid expliciet aandacht aan de leraar. Deze wetenschappers doen aanbevelingen, gebaseerd op effectmetingen die de Rijksuniversiteit Groningen heeft gedaan binnen het voortgezet onderwijs. Zij hebben niet alleen een standaard voor 'HB-gekwalficeerde leraren' opgesteld, maar adviseren ook 'te investeren in de deskundigheidsbevordering van alle docenten die op begaafdheidsprofiel scholen lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen' (p. 88) door hun gekwalficeerde scholing te bieden.

Een 'bewezen effectieve interventie' die niet aansluit bij de leerling is geen goede interventie voor die leerling

De gekwalficeerde professional

Met het oog op passend onderwijs worden leraren geacht in de behoeften van leerlingen met kenmerken van begaafdheid te kunnen voorzien. De kennis en vaardigheden om dat te doen zijn echter niet vanzelfsprekend aanwezig. 'Hoogbegaafdheid' is geen thema dat standaard op de lerarenopleiding wordt besproken – overigens evenmin op opleidingen tot psycholoog of orthopedagoog. Het gebrek aan kennis en vaardigheden op dit gebied kan leiden tot handelingsverlegenheid (Sjoers, 2017) en frustratie over de eigen onkunde (Russell, 2018). Investeren in de professionalisering van leraren (en begeleiders) is dus van belang. Er is veel onderzoek gedaan naar de onderwijsbehoeften

van leerlingen met kenmerken van begaafdheid en hoe daarin te voorzien. VanTassel-Baska (2018) benadrukt het belang van onder andere versnellen, differentiëren en onderzoekend leren. Zij stelt zelfs dat afwezigheid hiervan een negatieve invloed kan hebben op het leerproces. Tegelijkertijd benoemt ook zij dat het continu professionaliseren van medewerkers onderdeel moet zijn van het vormgeven van hoogbegaafdenonderwijs. Bij professionaliseren hoort dat je je (wetenschappelijke) kennis op peil houdt. Maar professionalisering heeft daarnaast volgens Van Gerven (2021) ook te maken met een professionele houding. Dit houdt in: kritisch durven kijken naar kennis die is verkregen uit wetenschappelijk onderzoek, naar eigen ervaringen en referentiekaders en nagaan hoe die zich tot elkaar verhouden (Mathijssen et al., 2021).

Bij professionaliseren hoort: wetenschappelijke kennis op peil houden

Onderzoek heeft als doel algemene regels en wetmatigheden te vinden. Bij onderzoek naar menselijk gedrag is echter niet met honderd procent zekerheid te stellen dat de regel altijd en op iedereen van toepassing is. De gekwalficeerde professional moet dus niet alleen op de hoogte zijn van wat uit wetenschappelijk onderzoek blijkt, maar vooral ook kunnen inschatten of die algemene regel of wetmatigheid ook van toepassing is op de unieke en individuele situatie van het kind dat nu voor hem staat. Wanneer uit onderzoek blijkt dat een bepaalde onderwijsaanpassing 'bewezen effectief' is, maar de professional schat in dat deze niet aansluit bij de individuele onderwijsbehoeften van een kind, dan moet de conclusie zijn dat het geen goede onderwijsaanpassing is voor dit kind. Derhalve moet er gezocht worden naar een alternatief.

Conclusie

In de wetenschappelijke literatuur is niet te vinden dat onderwijsvormen op zichzelf en zonder meer effectief of passend zijn voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Tegelijkertijd zijn initiatieven die binnen verschillende vormen van onderwijs bestaan (zoals versnellen, differentiëren en onderzoekend leren) toch effectief gebleken. Echter: het zou professionals die werken met deze leerlingen – denk aan leraren, psychologen, orthopedagogen en andere (intern) begeleiders – tekortdoen als je stelt dat 'de methode doorvoeren' voldoende is. De rol van de professional is onmisbaar. Die moet echter wel in de gelegenheid worden gesteld zich te professionaliseren. Het voorzien in de behoeften van leerlingen met kenmerken van begaafdheid is meer dan het volgen van



een beslisboom. Je moet op de hoogte zijn van (de bij voorkeur meest recente) wetenschappelijke bevindingen en kritisch kunnen nagaan welke aanpak een mythe is en wat op onderzoeksbevindingen berust. Maar meer nog dan weten *welke* methode (ofwel *wat*) effectief is, is het van belang in te kunnen schatten *hoe* deze methode *op dit moment* effectief zal zijn voor *deze* leerling.

Op basis van de literatuur lijkt dat de sleutel tot effectief passend onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid te zijn: neem de algemene regel als vertrekpunt en houd er rekening mee dat iedere individuele leerling een uitzondering op die regel kan zijn.

Literatuur

- Ackerman, D. J. (2019). *The Montessori preschool landscape in the United States: History, programmatic inputs, availability, and effects*. Educational Testing Service and Policy Information Center. <https://doi.org/10.1002/ets2.12252>
- Assouline, S. G., Colangelo, N., & VanTassel-Baska, J. (2015a). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (Vol. 1). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupowski-Shoplik, A. (2015b). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (Vol. 2). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236–238.
- Card, D., & Giuliano, L. (2015). Can universal screening increase the representation of low income and minority students in gifted education? *The National Bureau of Economic Research*, 1–37. <https://doi.org/10.3386/w21519>
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52–70. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472602>
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). A valid evaluation of the theory of multiple intelligences is not yet possible: Problems of methodological quality for intervention studies. *Intelligence*, 88, 101566. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101566>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Groenewegen, P., Van Deelen-Meeng, L., Van Hoffen, Z., & Emans, B. (2014). *Slim onderwijs doe je zó. Effectief onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Guldmond, H., Bosker, R., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2007). Do highly gifted students really have problems? *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 555–568. <https://doi.org/10.1080/13803610701786038>
- Hooegeven, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands.

- British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Kayili, G., & Ari, R. (2011). Examination of the effects of the montessori method on preschool children's readiness to primary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2104–2109.
 - Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343–360.
<https://doi.org/10.1177%2F0016986217722840>
 - Maesen, M. (2021). *Rapport Passend Hoogbegaafden- onderwijs – afgewezen*. https://regiopurmerend.nl/wp-content/uploads/2021/04/Rapport-Passend-Hoogbegaafdenonderwijs-afgewezen-ALGEMENE-VERSIE.pdf?fbclid=IwAR1H-H_0AJDAeFdLQO4C_NgyVCYS2JHwqqdkQf20jppeWQjdgoEqq3XgQaQ
 - Mathijssen A. C. S., Hooegeven L., & Jen, E. (2021). Professional development in gifted education: Training teachers to meet the needs of gifted students. In: M. A. Peters (Reds.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_449-1
 - Mooij, T. (2013). Onderwijs en cognitief hoogbegaafde leerlingen: Tussenbalans van interventie in Leonardoscholen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52, 426–441.
 - National Association for Gifted Children. (z.d.). *Myths about gifted students*.
<https://www.nagc.org/myths-about-gifted-students>
 - Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (z.d.-a). *Begaafdheid in passend onderwijs*. <https://www.nro.nl/onderzoeksprogrammas/begaafdheid-in-passend-onderwijs>
 - Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (z.d.-b). *Impact of activities in gifted education (IMAGE)*.
<https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/impact-activities-gifted-education-image>
 - Rijksoverheid. (z.d.). *Openbaar en bijzonder onderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/openbaar-en-bijzonder-onderwijs>
 - Rijksoverheid. (2015). *IBO Effectieve leerroutes in het funderend onderwijs*. <https://www.rijksbegroting.nl/system/files/12/2015-ibo-effectieve-leerroutes-het-funderend-onderwijs.pdf>
 - Roeper, A. (1966). Gifted preschooler and the montessori method. *Gifted Child Quarterly*, 10(2), 83–89. <https://doi.org/10.1177/001698626601000207>

Tip van de redactie! In maart 2018 schreef Tessa Kieboom het artikel 'Mythes over hoogbegaafdheid ontkracht'. Je vindt het in de materialenbank op lbbo.nl.

- Ruijs, N. (2017). The effects of Montessori education: Evidence from admission lotteries. *Economics of Education Review*, 61, 19–34. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.09.001>
- Russell, J. L. (2018). High school teachers' perceptions of giftedness, gifted education, and talent development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275–303.
<https://doi.org/10.1177/1932202X18775658>
- Silverman, L. (1995). Highly gifted children. In M. Bireley, J. Genshaft, & C. Hollinger (Reds.), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel* (pp. 217-240). PRO-ED.
- Sjoers, S. (2017). *Sterke rekenaars in het basis-onderwijs*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- SLO (z.d.). *Theorieën en modellen*. <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/theorie-modellen>
- Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius. Mental and physical characteristics of a thousand gifted children: Vol. 1* (2e dr.). Stanford University Press.
- Van der Ploeg, P. (2019). *Multiple Intelligences and pseudo--science* [Manuscript ingediend voor publicatie]. Rijksuniversiteit Groningen.
https://www.researchgate.net/publication/336613141_Multiple_Intelligences_and_pseudo--science
- Van Gerven, E. W. J. M. (2021). *Raising the Bar: The Competencies of Specialists in Gifted Education* [Proefschrift, Universiteit Hasselt.]
- VanTassel-Baska, J. (2018). Considerations in curriculum for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Reds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 349–369). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000038-000>



Sven Mathijssen

Sven Mathijssen is plaatsvervangend hoofdopleider bij de Radboud International Training on High Ability (RITHA) en European Council for High Ability (ECHA)-opleiding. Deze leiden beide op tot ECHA-Specialist in Gifted Education. Daarnaast is hij extern promovendus bij Tilburg University, waar hij kindertekeningen onderzoekt. Sinds januari 2021 is Sven hoofdredacteur van tijdschrift 'Talent'.

Samen staan we sterk voor professionele begeleiders



Dit artikel is gepubliceerd in *Beter Begeleiden*, het vakblad voor leden van de Landelijke Beroepsgroep voor Begeleiders in het Onderwijs (LBBO).

De LBBO zet zich in om de positie van begeleiders in het onderwijs te verstevigen. We zijn ervan overtuigd dat begeleiders onmisbare schakels zijn in scholen. Dat begeleiders zich verbeteren als ze elkaar ontmoeten, elkaar inspireren en zich professionaliseren. Daarom verenigen we hen in onze landelijke beroepsgroep (zonder winst oogmerk).

Door lid te worden van de LBBO krijg je volop mogelijkheden om met en van andere begeleiders te leren. Je wordt gevoed en geïnspireerd. Bovendien kun je altijd bij de LBBO terecht voor een vraag over jouw werk – we helpen je graag!

Meer redenen om lid te worden

- ⦿ 6x per jaar het vakblad *Beter Begeleiden* bij je thuis
- ⦿ toegang tot onze online materialenbank vol artikelen, materialen en andere vakinhoudelijke informatie
- ⦿ korting bij LBBO Academie
- ⦿ mogelijkheid tot registratie in ons kwaliteitsregister
- ⦿ rechtspositionele ondersteuning
- ⦿ actuele beroepsstandaarden
- ⦿ regelmatige winacties
- ⦿ vertegenwoordiging in landelijke overlegorganen
- ⦿ een krachtige stem in het publieke (onderwijs)debat

De LBBO is de overkoepelende beroepsorganisatie voor:

- ⦿ intern begeleiders
- ⦿ ambulante begeleiders
- ⦿ gedragsspecialisten
- ⦿ jonge-kindspecialisten
- ⦿ beeldbegeleiders
- ⦿ specialisten begaafdheid
- ⦿ zelfstandige begeleiders in het onderwijs

Informatie

Meer informatie over het lidmaatschap of direct aanmelden als lid? Kijk op onze website: lbbo.nl.