

Inclusief hoogbegaafdheid

Citation for published version (APA):

Mooij, A. J. (2008). Inclusief hoogbegaafdheid. *De Wereld van het Jonge Kind*, 35(10), 346-349.

Document status and date:

Published: 01/06/2008

Document Version:

Peer reviewed version

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 09 Sep. 2021

Open Universiteit
www.ou.nl



Inclusief hoogbegaafdheid

Ton Mooij

Hoogbegaafdheid is een bekende term geworden op de basisschool. Maar wat betekent het en welke ervaringen doen hoogbegaafde leerlingen op in school? Wat is onderpresteren en hoe kun je het onderwijs zo inrichten dat elke leerling er goed functioneert?



Hanneke Verkleij | Nerys Kessen, fotografe in spé

Hoogbegaafdheid verwijst naar het zelf structureren van het eigen leren en werken, met een tempo en diepgang die bij zeer weinig leeftijdgenoten wordt aangetroffen. Ongeveer 3 procent van de hoogst scorende of presterende kinderen wordt gezien als hoogbegaafd. Een hoogbegaafd kind kan zeer gemotiveerd zelf leren en ook met een of meer andere leerlingen. Het heeft wel regelmatig aanwijzingen of ondersteuning nodig bij het oppakken van bepaalde schoolse didactiek of werkvormen. De gewone ontwikkeling van een hoogbegaafd kind wordt veelal gekenmerkt door aspecten als:

- een duidelijke voorsprong op bijvoorbeeld de cognitieve, sociale of expressieve ontwikkeling ten opzichte van leeftijdgenoten;
- behoefte hebben aan het verkennen of uitdiepen van nieuwe en zelfgekozen onderwerpen, interesses en activiteiten;
- grotendeels zelf verzamelen van kennis en de daarvoor benodigde activiteiten willen verrichten; dus onderzoeken, structureren en analyseren in een grotendeels zelf samengesteld programma;
- de 'voorgeschreven' onderdelen van leren of werk zelf

kunnen onderscheiden en die in één eigen (veel omvangrijker) programma opnemen;

- kunnen verwerken of uitvoeren van meer dan de gemiddeld verplichte leer- of werkactiviteiten in relatief zeer korte tijd;
- goed kunnen samenwerken met andere personen.

Doorslaggevend voor de blijvende inzet of motivatie van het hoogbegaafde kind zijn de aard en het niveau van het onderwerp; daarnaast speelt niet de leeftijd van de personen waarmee wordt samengewerkt een rol, maar vooral het werktempo (Mönks en Lehwald, 1991; Mooij, 1991).

Welke school past?

Cognitieve en sociale mogelijkheden om de eigen potenties en vaardigheden te kunnen ontwikkelen zijn voor de hoogbegaafde leerling erg belangrijk. Zij kunnen vaak veel meer dan hun leeftijdgenoten. Velen kunnen bijvoorbeeld op vierjarige leeftijd al lezen op het niveau van groep 4 (vgl. Durkin, 1966; Mooij en Van Reen, 1990). Ook hebben zij zichzelf vaak al leren schrijven. Hun motoriek is echter nog zeer rudimentair en er worden veel spellingsfouten gemaakt. Dat is niet zo verwonderlijk omdat het kind net vier is en geen 'echt onderwijs' heeft gehad. Het toont wel het belang van vroegtijdige schoolse ondersteuning voor een hoogbegaafd kind. Want in feite heeft het kind zichzelf of via anderen een verkeerde spelling of een eigen variant van rekenen aangeleerd.

De ouders hebben in de eerste vier levensjaren van het kind informatie opgedaan

over de ontwikkeling. Sommige ouders raken in verwarring door deze soms geheel andere ontwikkeling van hun kind in vergelijking met leeftijdgenoten. Andere ouders gaan er op natuurlijke wijze mee om en weer andere ouders zijn (onnodig) trots op hun kind en overladen het met activiteiten. Een hoogbegaafd kind pakt de activiteiten zelf wel op en heeft in de regel niet veel bijsturing of correctie nodig.

Essentieel is dat een hoogbegaafd kind van zeer jongs af aan op natuurlijke wijze wordt ondersteund in zijn of haar ontwikkeling. Het is voor het kind belangrijk dat vóór schools al onderdelen van de schoolse didactiek worden aangereikt. Ook op de basisschool moet de leeromgeving gericht zijn op het niveau en de competenties van het kind. Wanneer de school onvoldoende tegemoetkomt aan de mogelijkheden en capaciteiten van een cognitief hoogbegaafd kind, kan het reeds in groep 1 en 2 grote sociale en motivatieproblemen krijgen, en uiteindelijk ook cognitieve leerproblemen ervaren (Fransen, 1988; Mooij, 1994). In de loop van groep 1 begint het kind dan geleidelijk steeds meer beneden de eigen mogelijkheden te functioneren: het laat niet meer zien wat het eigenlijk kan. Dit verschijnsel wordt 'onderpresteren' genoemd. Bij jongens uit zich dit relatief vaak in 'lastig' of 'geïsoleerd' gedrag en bij meisjes in 'te aangepast gedrag'.

Hoogbegaafd in de onderbouw

Driessen, Mooij en Doesborgh (2007) hebben de gegevens geanalyseerd van een landelijk, langjarig onderzoek, het zogenaamde PRIMA-cohortonderzoek. Zij onderscheiden leerlingen in diverse begaafdheidscategorieën volgens scores op non-verbale intelligentie, taal en rekenen. Onderpresteren is met behulp van de beschikbare gegevens geconcretiseerd tot: de situatie waarin een leerling wat betreft non-verbale intelligentie duidelijk hoog scoort en hij of zij dan ook hoog zou moeten scoren op taal of rekenen, maar dit niet doet.

Allereerst blijkt dat de percentages onderpresteerders over de groepen 4, 6 en 8 vrij stabiel zijn. Voor taal ligt het aandeel steeds rond de 20 procent en voor rekenen rond de 16 procent. Bij rekenen zijn er bijna twee keer zo veel meisjes als jongens die onderpresteren. In hun loopbaan vertraagde leerlingen ('zittenblijvers') presteren vaker onder hun niveau dan normale en 'versnelde' leerlingen, hoewel ook 'versnelde' leerlingen die een of meer leerjaren hebben overgeslagen nog onderpresteren. Het zijn vooral de kinderen van ouders met het laagste opleidingsniveau die onderpresteren, en dan vooral met betrekking tot taal.

De ontwikkeling van de diverse begaafdheidscategorieën leerlingen is nagegaan met betrekking tot de overgang van groep 2 naar groep 4, 4 naar 6, en 6 naar 8. Leerlingen die aanvankelijk het laagst scoren qua begaafdheid, gaan er verhoudingsgewijs veel op vooruit. Daarentegen gaan de (relatief) hoogbegaafde leerlingen er wat betreft hun taal- en rekenontwikkeling duidelijk op achteruit, vooral in de periode van groep 2 naar 4. Bij toespitsing van deze analyse op alleen de hoogbegaafde leerlingen zijn er diverse samenhangen bij de overgang van groep 2 naar 4:

- Naarmate groep 2 meer leerlingen telt, nemen leerkrachten in groep 4 vaker waar dat het welbevinden van de hoogbegaafde leerling

minder is. Deze leerling is minder populair en heeft een minder bevredigende relatie met de leerkracht. Ofwel, een grotere groep 2 lijkt negatieve effecten te hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van een hoogbegaafde leerling.

- Naargelang leerlingen in groep 2 op ontwikkelingsaspecten meer zijn gevolgd met een leerlingvolgsysteem, is een hoogbegaafde leerling in de loop van groep 2 naar 4 er minder op vooruitgegaan qua werkhouding, zelfvertrouwen, welbevinden, populariteit en extra aanbod. Tegelijkertijd zijn er voor zo'n hoogbegaafde leerling meer disciplinaire maatregelen nodig geweest en is er vaker sprake van onderpresteren.
- Naarmate het gemiddelde (voorbereidend) rekenniveau in groep 2 hoger is, nemen leerkrachten in groep 4 vaker waar dat het welbevinden van een hoogbegaafde leerling minder is. Volgens de leerkrachten is deze leerling minder populair, heeft hij een minder bevredigende relatie met de leerkracht en is hij meer aan het onderpresteren. De strakke programmering (voor alle leerlingen) biedt een hoogbegaafde leerling blijkbaar minder mogelijkheden tot een meer eigen programmering en leidt tot meer sociaal-emotionele en cognitieve problemen.
- Hoogbegaafde leerlingen die in groep 2 waren 'versnelde', hebben volgens de leerkrachten in groep 4 een positiever zelfconcept, een groter welbevinden en een meer bevredigende relatie met de leerkracht. Een structurele 'verhoging' van het curriculum in de vorm van het aanbieden van leerstof uit hogere leerjaren lijkt dus een positief effect te hebben op de ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen. Deze onderzoeksbevindingen komen overeen met de bevindingen in het buitenland (Colangelo, Assouline en Gross, 2004).

Hoogbegaafd naar het vo?

Een ander recent onderzoek geeft aanvullende informatie (Mooij e.a., 2007). De resultaten tonen vooral dat:

- de *thuisituatie* (doen van interessante activiteiten met de ouders, interesse van de ouders, en gezinscohesie en -expressiviteit) positief bijdraagt aan de schoolbeleving (het welbevinden) en de schoolresultaten in het voortgezet onderwijs;
- deelname aan een *plusgroep of plusklas* in het basisonderwijs, en verrijking en/of deelname aan een plusklas in het voortgezet onderwijs, een *negatief effect* hebben op schoolresultaten (cijfer Nederlands), de evaluatie van eigen schoolresultaten en het schools zelfconcept in het voortgezet onderwijs.

Uit informatie van de leerkrachten blijkt bovendien dat ondersteuning van onderpresterende of ook hoogbegaafde leerlingen veelal pas in de bovenbouw van het basisonderwijs wordt geboden. De leerkrachten reageren meestal op probleemgedrag van een leerling in plaats van op hoogbegaafd leergedrag vanaf het schoolbegin.

Inclusief? Hoe dan?

Deze onderzoeksresultaten komen overeen met die van de minderbegaafde leerlingen of leerlingen met een of meer beperkingen in het speciaal onderwijs (Meijer, Soriano en Watkins, 2003). Er dient in de dagelijkse schoolpraktijk dus een en ander te veranderen, wil dit



'inclusief' of goed onderwijs worden (zie ook Inspectie van het Onderwijs, 2004). De kern van dit goede onderwijs ziet er als volgt uit.

Aan het einde van de peuterspeelzaal moeten de beginkenmerken van alle vierjarige leerlingen op verschillende competentiegebieden (cognitief, sociaal, expressief, motorisch) worden gescreend door ouders, pedagogisch medewerkers in de kinderopvang of peuterspeelzaal en leerkrachten. De instrumentatie moet eenvoudig bruikbaar, betrouwbaar en valide zijn (Mooij, 2004).

De groepsleerkracht, ouders en eventueel pedagogisch medewerker van de instelling voor kinderopvang of peuterspeelzaal bespreken samen hun inschatting van de leerling in de eerste maanden dat de leerling de basisschool bezoekt. Ouders kunnen het kind anders inschatten dan de leerkracht. Dit kan omdat een hoogbegaafd kind thuis een geheel andere sociale en ontwikkelingssituatie heeft dan in de grote groep leerlingen op school. Het gebruik van eenzelfde instrument bevordert wel het gebruik van vergelijkbare bewoordingen en het hanteren van dezelfde criteria voor de inschatting van de leerling-competenties. Ook het zoeken of evalueren van concrete activiteiten of speel-/leermaterialen ter ondersteuning van de leerling wordt hierdoor vanaf het schoolbegin gestimuleerd.

In geval van hoge inschattingen of mogelijke hoogbegaafdheid is nadere diagnostiek in het algemeen niet nodig als het vervolg van het onderwijstraject adequaat op de competentieniveaus van een kind aansluit. Dit betekent dat de kern van het speel-/leerstofaanbod voor groep 1 tot en met 8 geordend dient te zijn naar competentiegebied, moeilijkheidsniveau en mate van zelfstandigheid in verwerking. Met behulp van deze 'blokken' leerstof kunnen leerkrachten, de hoogbegaafde leerlingen en hun ouders, de leerprocessen van de leerling

zowel binnen als buiten school beter ondersteunen en waar nodig uitbreiden: zie de eerder gegeven praktijkvoorbeelden in *De wereld van het jonge kind* (Mooij, 1995a, 1995b, 1996; vgl. ook Van Eijl e.a., 2005). Organisatorisch is hierbij van belang dat alle leerlingen, in elke groep, steeds leeftijdsonafhankelijk kunnen werken in kleine groepjes van circa twee tot acht leerlingen. Ondersteuning met specifiek ontworpen software is mogelijk en wordt in de praktijk van een aantal scholen gerealiseerd (Mooij, 2004).

Ontwikkelingen in de leervorderingen van elk kind dienen – om motiverend te zijn – steeds te worden bepaald op grond van de eigen vorderingen en niet slechts op grond van een groeps- of landelijke gemiddelde. Zodoende worden leervorderingen eenduidig beloond terwijl, indien gewenst, ook hun niveau vanuit een landelijke norm of een eenduidig criteriumperspectief kan worden bepaald. Blokken leerstof kunnen dan worden afgesloten mits die met voldoende of goed zijn afgerond.

Conclusie

Een dergelijk transparant curriculum kan doorlopende 'leerstoflijnen' realiseren voor verschillende categorieën leerlingen, met diverse eigen leerstrategieën en ondersteuningsbehoeften. Voor hoogbegaafde leerlingen, 'gewone' leerlingen, en leerlingen met een beperking is er helderheid over de leeftijdsonafhankelijke overgangen tussen competentiegebieden, diverse leerjaren, en verschillende onderwijstypen. Ofwel: via echte differentiatie wordt relatief optimaal onderwijs mogelijk voor elke leerling, vanaf het begin van de schoolloopbaan. Bestaande activiteiten, leermiddelen en werksystematieken voor hoogbegaafde leerlingen kunnen worden ingepast in zo'n flexibele onderwijsstructuur (zie eerdere artikelen van deze auteur in *De wereld van het jonge kind*). In een aantal basisscholen wordt dit 'goede on-

derwijs' proefondervindelijk geconstrueerd. Niet alle problemen zullen hiermee kunnen worden opgelost, maar de structurele oorzaak van veel schoolproblemen van hoogbegaafde of juist ook minderbegaafde leerlingen wordt wel grotendeels weggenomen.

Prof. Dr. T. Mooij is onderzoeker en manager van onderwijs en onderwijsinnovatie aan het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) van de Radboud Universiteit Nijmegen. Tevens is hij bijzonder hoogleraar onderwijstechnologie aan de Open Universiteit Nederland (www.ou.nl, t.mooij@its.ru.nl).

Literatuur

Colangelo, N., S.G. Assouline, M.U.M. Gross (2004), *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students (Volumes I and II)*. The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development. Iowa City, IA.

Driessen, G., T. Mooij, J. Doesborgh (2007), *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs: Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*. Radboud Universiteit, ITS, Nijmegen.

Durkin, D. (1966), *Children who read early*. Teachers College Press, New York.

Eijl, P.J. van, e.a. (2005). Het uitdagen van talent in het onderwijs. In: Onderwijsraad (Red.), *Onderwijs in thema's*. Onderwijsraad, Den Haag.

Fransen, G. (1988), Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind.

Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie, 13.

Inspectie van het Onderwijs (2004), *De zorg voor leerlingen met dyslexie, ADHD, autisme en hoogbegaafdheid. Een onderzoek naar de kwaliteit van handelingsplannen in het basisonderwijs in 2004*.

Meijer, C., V. Soriano, A. Watkins (2003), *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart, Denmark.

Mönks, F. J., G. Lehwald (Eds.) (1991), *Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern*. Ernst Reinhardt Verlag, München.

Mooij, T. (1991), *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Coutinho, Muiderberg.

Mooij, T. (1994), *Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen 1. De wereld van het jonge kind*, 22.

Mooij, T. (1995a), *Beginkenmerken in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen 2. De wereld van het jonge kind*, 22.

Mooij, T. (1995b), *Speel/leerstoflijnen vanaf begin groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen 3. De wereld van het jonge kind*, 22.

Mooij, T. (1996), *Hoogbegaafde kinderen in de basisschool. Werken met speel/leerstoflijnen. Jeugd in School en Wereld*, 81 (2).

Mooij, T. (2004). Naar verantwoorde zelfregulatie in opvoeding, onderwijs en diagnostiek. In: H. Baartman e.a. (red.), *Wie maakt de dienst uit? Macht en onmacht in opvoeding en hulpverlening*. Agiel, Utrecht.

Mooij, T., e.a. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Radboud Universiteit, ITS / CBO / Orthopedagogiek, Nijmegen.

Mooij, T., Th. van Reen (1990). Hoogbegaafden in een combinatieklas. *Onderwijsdifferentiatie in de praktijk. Didactief*, 20 (6).

