



Talentontwikkeling meisjes en jongeren met een niet- westerse migratieachtergrond in het VO

Literatuuronderzoek

Samenwerkingsverband voortgezet onderwijs
Amsterdam - Diemen
Metis Montessori Lyceum Amsterdam

Colofon

Opdrachtgever: Samenwerkingsverband voortgezet onderwijs Amsterdam-Diemen, in het kader van het project hoogbegaafdheid.

Projectleider: Joost Verdonkschot

Begeleiding: Hetty Mulder

Auteur: Ineke Bosman, met medewerking van Metis Montessori Lyceum.

Inhoud

Voorwoord	4
Abstract.....	5
Samenvatting.....	5
Inleiding.....	7
1. Talentontwikkeling bij meisjes.....	10
1.1. Gedrag begaafde meisjes en boodschappen sociale omgeving	10
1.2 Het culturele beeld van vrouwelijkheid en begaafdheid	13
1.3 Attributiestijlen: omgaan met succes en falen	14
1.4 Scholing docenten	15
1.5 Onderwijs verrijken of versnellen	15
1.6 Dubbel bijzondere meisjes.....	17
1.7 Adviezen voor begeleiding van hoogbegaafde meisjes.....	18
2. Talentontwikkeling bij jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond.....	22
2.1 Begaafdheid bij jongeren met een migratieachtergrond	22
2.2 Een vergelijkbaar fenomeen	23
2.3 De dominante cultuur en vooroordelen.....	24
2.4 Factoren die van invloed zijn op ondervertegenwoordiging in begaafdheidsprogramma's ...	25
2.5 Verwijzing ouders en docenten of universele screening.....	27
2.6 Dubbel bijzondere leerlingen met een migratieachtergrond.....	28
2.7 Adviezen voor begeleiding van jongeren met een migratieachtergrond	29
Conclusie.....	33
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	38
Tot slot.....	40
Literatuur	41
Bijlage 1 Multifactorenmodel Heller (2000)	46
Bijlage 2 Werkdefinitie hoogbegaafdheid SLO	47
Bijlage 3 Profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart.....	49

Voorwoord

Als talentcoördinator op het Metis Montessori Lyceum in Amsterdam viel mij tijdens enkele workshops over (hoog)begaafdheid die ik volgde op dat de aandacht voor een bepaald type (hoog)begaafde leerlingen in het onderwijs vaak overheerst: het extraverte kind, dat een stevig ego heeft, aanwezig is in discussies en om méér vraagt. Ik bedacht dat een deel van de jongeren op die manier gemakkelijk over het hoofd kon worden gezien. Verder viel me in de praktijk van talentbegeleiding op dat vooral witte jongens worden aangemeld voor extra ondersteuning op het gebied van (hoog)begaafdheid, omdat hun schoolresultaten ver onder of boven de norm liggen en vaak hun gedrag aanleiding hiertoe geeft. Dit waren de redenen om me te verdiepen in de vraag hoe meisjes en jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond omgaan met hun talent en hoe we deze jongeren goed kunnen signaleren en begeleiden op school.

Dit literatuuronderzoek is deel van een project van het Samenwerkingsverband voortgezet onderwijs Amsterdam-Diemen, gericht op het signaleren en begeleiden van talent. Met dit project brengen we de huidige kennis over de verschillende profielen van begaafden dichterbij de praktijk in het voortgezet onderwijs. Het initiatief wil ertoe bijdragen dat alle jongeren trots zijn op zichzelf en zij hun talenten zo veel mogelijk ontwikkelen, zodat deze optimale persoonlijke ontwikkeling ten goede komt aan henzelf en aan de maatschappij.

Ik wil Hetty Mulder danken voor haar vertrouwen en geduld en voor de opbouwende, zorgvuldige feedback gedurende het schrijven van dit verslag. Daarnaast wil ik Joyce de Grand danken. Dankzij haar kreeg talentontwikkeling ruimte op het Metis Montessori Lyceum. Hüseyin Asma wil ik danken voor het ‘extra zetje’ waardoor ik werk ging maken van een onderzoeksplan over begaafdheid bij meisjes en jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond. Tot slot wil ik Saskia Terpstra bedanken voor het kritisch meelezen, en Harm Snel, die mij steeds gesteund heeft.

Ineke Bosman, coördinator talentontwikkeling aan het Metis Montessori Lyceum

Abstract

The image of giftedness and its manifestation is predominantly determined culturally. This has consequences, especially for children of non-dominant groups in society: gifted girls and young people of non-western migration background in the Netherlands, but also for their parents and teachers.

Fortunately, many gifted girls and gifted young people of non-western migration background are doing well at school nonetheless. But a lack of recognition combined with far-reaching adjustments to the prevailing image of how a girl should be or how someone from a certain culture should behave, causes identity problems and hinders proper talent development.

Early identification, guidance aimed at strengthening girls' self-image and identity, bridging cultures and worlds of life among young people with a non-western migration background, can help ensure that their potential can develop and their talent is not lost. In addition, the education of teachers who are trained in identifying gifted people has a positive effect on the learning of these pupils. This highly benefits the well-being of these young people.

Samenvatting

Het beeld van wat begaafdheid is en hoe dit zich manifesteert, wordt voor een groot deel cultureel bepaald. Dit heeft consequenties voor kinderen, met name voor groepen in de samenleving in Nederland die niet dominant zijn: voor hoogbegaafde meisjes en jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond, maar ook voor hun ouders en leraren.

Gelukkig gaat het goed met veel hoogbegaafde meisjes. En ook veel hoogbegaafde jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond doen het goed op school. Maar gebrek aan (h)erkenning en verregaande aanpassingen aan het heersende beeld van hoe een meisje hoort te zijn of van hoe iemand uit een bepaalde cultuur zich hoort te gedragen, veroorzaken problemen met identiteit en zorgen ervoor dat talent zich niet goed ontwikkelt.

Vroege signalering, begeleiding die gericht is op het versterken van het zelfbeeld bij meisjes en het versterken van identiteit, het overbruggen van culturen en leefwerelden bij jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond, kunnen ertoe bijdragen dat potentie zich kan ontwikkelen en talent niet verloren gaat. Daarnaast heeft onderwijs van docenten die geschoold zijn in het signaleren van hoogbegaafden een positieve invloed op het leren van deze leerlingen. Dit komt het welbevinden van deze jongeren ten goede.

Inleiding

Talentontwikkeling in het voortgezet onderwijs wordt vooral geassocieerd met leerlingen die hoge cijfers halen, door de lesstof vliegen, die alles te gemakkelijk vinden en zich snel vervelen, met leerlingen die behoefte hebben aan extra uitdaging en voor wie extra vakken of projecten worden georganiseerd. Daarnaast wordt bij talentontwikkeling vaak gedacht aan onderpresterende leerlingen met zwakke executieve functies. De variëteit in de doelgroep is echter groter. Meisjes worden vaak over het hoofd gezien omdat ze minder opvallend gedrag laten zien (Klein, 1996; Silverman, 2013). Herkenning van begaafdheid kan moeilijk zijn, doordat het beeld van hoogbegaafdheid cultureel is bepaald (Nguyen, 2012). Bij jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond wordt afwijkend gedrag vaak niet in verband gebracht met hoogbegaafdheid (Ford, 2010; Webb et al., 2016).

Het gedrag dat zich manifesteert en dat kan worden waargenomen, is niet per se de weerslag van iemands capaciteiten. Bovendien ontwikkelen niet alle mensen die begaafd zijn hun potentie. Dat maakt de herkenning van begaafdheid in veel gevallen moeilijk. Heller (2000) laat zien dat niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken en omgevingskenmerken een negatieve of positieve invloed kunnen uitoefenen op het ontwikkelen van aanleg en gedrag (het multifactorenmodel van Heller (2000); zie ook bijlage 1). Sommige jongeren doen erg hun best om niet op te vallen, ze nemen de kleur aan van de groep, of ze laten hun capaciteiten niet zien op school door motivatieproblemen. Daarnaast ontwikkelen deze leerlingen bepaalde andere vaardigheden (bijvoorbeeld sociale of studievaardigheden) die samenhangen met het ontwikkelen van hun aanleg of talent niet of nauwelijks, doordat ze deze niet oefenen in de praktijk.

Niet alleen is de variëteit in de doelgroep groter dan veelal wordt gedacht: Webb (2016) ziet aanwijzingen gebaseerd op onderzoek, dat de normaalcurve van intelligentie lang niet zo glad en regelmatig is als gewoonlijk wordt aangenomen, tenminste wat betreft dat deel van de curve dat het percentage zeer hoogbegaafden weergeeft. Met andere woorden: hij vermoedt dat er veel meer zeer hoogbegaafden zijn dan volgens het model van de normaalcurve. Dit heeft volgens

Webb te maken met het feit dat begaafdheid bestaat uit een heel spectrum aan eigenschappen en gedrag, en intelligentietesten niet alle relevante, niet-cognitieve aspecten meten.

De hoofdvraag die ik probeer te beantwoorden met behulp van dit literatuuronderzoek is: Hoe gaan meisjes en jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond in het VO om met hun (hoog)begaafdheid en hoe kunnen zij, in het kader van passend onderwijs, worden begeleid, zodat het welbevinden van deze kinderen wordt bevorderd en zij hun potentie ontwikkelen? Welke factoren zijn van belang bij de ontwikkeling van begaafdheid bij meisjes en jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond? Het onderzoek gaat dus in feite over factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van talent en potentie bij deze groepen.

De deelvragen die ik probeer te beantwoorden zijn:

1.
 - A. Wat is de stand van zaken wat betreft kennis uit onderzoek over hoe meisjes in het VO omgaan met hun (hoog)begaafdheid en hoe (hoog)begaafdheid zich manifesteert bij hen?
 - B. Hoe kunnen deze meisjes beter worden gesignaleerd als (hoog)begaafd?
 - C. Hoe kunnen deze meisjes goed worden begeleid, zodat hun welbevinden wordt bevorderd en zij hun potentie ontwikkelen? Hoe kan passend onderwijs eruitzien voor deze groep?
2.
 - A. Wat is de stand van zaken wat betreft kennis uit onderzoek over hoe jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond in het VO omgaan met hun (hoog)begaafdheid en hoe (hoog)begaafdheid zich manifesteert bij hen?
 - B. Hoe kunnen deze jongeren beter worden gesignaleerd als (hoog)begaafd?
 - C. Hoe kunnen deze jongeren goed worden begeleid, zodat hun welbevinden wordt bevorderd en zij hun potentie ontwikkelen? Hoe kan passend onderwijs eruitzien voor deze groep?

Waarom is het welbevinden van het kind hierbij zo belangrijk? Als kinderen goed in hun vel zitten, zullen ze beter in staat zijn om te leren en goed te functioneren. Seligman (2011) laat zien dat mensen die iets bereiken, dat wil zeggen succesvol zijn in datgene waarvoor ze zich inzetten, gelukkiger en creatiever zijn en dat zij gemakkelijker leren. Hoe meer en beter iemand in staat is zijn potentieel te ontwikkelen, hoe gelukkiger iemand zal zijn (Kieboom, 2017).

Wat betreft de betekenis van het begrip (hoog)begaafd sluit ik mij aan bij de werkdefinitie van het SLO; zie bijlage 2 achter in dit document. Deze werkdefinitie sluit aan bij huidige theorieën waarover consensus bestaat.

Doel van dit onderzoek en project is de huidige kennis over (hoog)begaafdheid bij meisjes en jongeren met een migratieachtergrond dichterbij de praktijk in het voortgezet onderwijs te brengen, zodat meer docenten in staat zijn deze (hoog)begaafde jongeren te signaleren en deze leerlingen goed te begeleiden, zodat zij hun talenten kunnen ontwikkelen.

I. Talentontwikkeling bij meisjes

I.1. Gedrag begaafde meisjes en boodschappen sociale omgeving

Meisjes doen het de laatste jaren steeds beter op school. Hun prestaties in het reguliere onderwijs overtreffen zelfs die van jongens (*De sociale staat van Nederland 2019*, Sociaal en Cultureel Planbureau, 2019; Inspectie van het Onderwijs, *Staat van het Onderwijs 2020*). Toch lijken er meer hoogbegaafde jongens dan hoogbegaafde meisjes te zijn. Uit internationaal onderzoek blijkt dat jongens verhoudingsgewijs vaker deelnemen aan onderwijsprogramma's voor hoogbegaafden dan meisjes (Preckel, 2008; Bianco et al., 2011; Petersen, 2013). Uit een onderzoek van Verouden (2017) naar de gemiddelde verhouding tussen het aantal jongens en meisjes in verrijkingprogramma's van 22 deelnemende scholen voor primair onderwijs in Nederland, blijkt dat gemiddeld 41,2% van de deelnemende leerlingen een meisje is en 58,8% een jongen. Als gekeken wordt naar het fulltime verrijkingsonderwijs is de verhouding meisjes 33,3% en jongens 66,7%. Ook in Nederland lijken er dus minder meisjes dan jongens deel te nemen aan onderwijsprogramma's voor hoogbegaafden.

Er zijn verschillende verklaringen voor de ondervertegenwoordiging van meisjes in onderwijsprogramma's voor begaafde leerlingen. Er lijkt een verschil te zijn in hoe meisjes en jongens omgaan met moeilijke situaties. Het gaat hier niet zozeer om een verschil in gedragsmogelijkheden, als wel in voorkeursgedrag (Van Lieshout, 2009). Een meisje zal eerder aardig blijven, erover blijven praten of de slachtofferrol kiezen en zij neigt ertoe meer internaliserend gedrag te vertonen. Een jongen zal geneigd zijn (hyper)actief te worden, naar buiten gericht (externaliserend) gedrag vertonen, agressief reageren. Het gedrag van meisjes geeft in veel gevallen geen aanleiding om in te grijpen of bij te sturen (ze zijn 'onopvallend slim'). Het gedrag van jongens valt vaak meer op en is problematischer (ze zijn 'storend aanwezig'). Een leraar zal hierdoor eerder op zoek gaan naar een oplossing van het probleem bij jongens (Koenderink, 2016).

Meisjes zijn geneigd zich te conformeren aan de norm van de groep. Jongens durven zich beter te onderscheiden, zowel wat betreft prestaties boven als onder de norm. Daardoor lijkt het alsof

er vooral hoogbegaafde jongens zijn (Silverman, 2013; Kerr, 2014; Koenderink, 2016; Hamsikova, 2019).

Van Gerven (2001) maakt een onderscheid tussen relatief onderpresteren en absoluut onderpresteren. Van relatief onderpresteren is sprake als de resultaten van begaafde leerlingen lager zijn dan je zou verwachten op grond van het vermogen van een kind. Deze resultaten kunnen alsnog op het klassengemiddelde liggen. Dit komt meer voor bij meisjes. Het kind past zich aan aan de norm van de groep en onderscheidt zich niet meer van groepsgenoten. Bij relatief onderpresteren zien de docenten en ouders meestal geen aanleiding om in te grijpen: de leerling doet het toch nog goed? Bij absoluut onderpresteren liggen de resultaten zelfs lager dan het klassengemiddelde. Dit zie je meer bij jongens (Van Gerven, 2001). Als de resultaten onder de norm van de groep liggen, maakt de omgeving zich zorgen en wil ingrijpen. De begeleiding van leerlingen richt zich vooral op problemen die manifest zijn en niet op problemen die onzichtbaar zijn voor docenten, begeleiders op school en voor de ouders en die gepaard gaan met 'onderduiken' (Hamsikova, 2019).

Omdat begaafdheid soms moeilijker te signaleren is bij kinderen die al wat ouder zijn, gebruikt Tania Gevaert (Kenniscollege *Gifted Girls* van Novilo op 28 januari 2020 in Utrecht) vragenlijsten gericht op de geschiedenis van een kind. Deze geschiedenis geeft vaak wel informatie over de begaafdheid van een kind.

Uit literatuur blijkt enerzijds dat het gedrag van meisjes een rol speelt, waardoor zij hun begaafdheid niet laten zien of niet goed ontwikkelen; anderzijds spelen boodschappen uit de omgeving mee die hierop van invloed zijn (Klein, 1996; Silverman, 2013). De begaafdheid van kinderen wordt vaak nog wel gezien als ze heel jong zijn en in groep 1 of 2 zitten. In de jaren 70 werd ontdekt dat meisjes doorgaans een voorsprong hebben in hun academische ontwikkeling: over het algemeen praten, lezen en rekenen meisjes eerder dan jongens. Ze houden die voorsprong op jongens van ongeveer de leeftijd van 2,5 tot 14 jaar. Als kinderen een jaar of 12 zijn, lijken er echter meer hoogbegaafde jongens dan meisjes te zijn. Tijdens de adolescentie is er een soort omslag. Zowel bij jongens als meisjes daalt het zelfvertrouwen tijdens de adolescentie, maar bij meisjes daalt het sterker (Klein, 1996; Silverman, 2013). Eigenschappen als perfectionisme en somberheid manifesteren zich dan duidelijker. De meest kritische leeftijd waarop meisjes 'onderduiken' is vanaf ongeveer 11 jaar. Rond die leeftijd ontdekken meisjes dat

hun prestaties op cognitief niveau ten koste kunnen gaan van hun acceptatie in de groep. Het lijkt veiliger voor meisjes om zich aan te passen aan de groep en academische competitie te vermijden (Klein, 1996; Silverman, 2013; Hamsikova, 2019). Meisjes willen anderen een plezier doen door geen hogere cijfers te halen en gaan onder hun niveau zitten, ook al heeft dit als consequentie dat zij hun academische talent niet manifesteren, niet verder ontwikkelen en ook andere vaardigheden die nodig zijn om het talent te manifesteren, niet verder ontwikkelen. Meidengroepen kunnen het meisje dat hoge cijfers haalt verbannen; ze belonen aanpassing (Kerr, 2014; Hamsikova, 2019). De problemen die hoogbegaafde meisjes hebben met het manifesteren van hun talenten, lijken zich dan geruisloos op te lossen, maar worden in feite te weinig gesignaleerd, omdat deze kinderen niet lastig zijn in de klas (Klein, 1996; Kerr, 2014).

Ook een aantal andere maatschappelijke omstandigheden zorgt ervoor dat het voor meisjes of vrouwen moeilijker is hun potentie te verwezenlijken: zij studeren aan minder prestigieuze onderwijsinstellingen, de absentie van mentoren speelt een rol, plus de moeilijkheid om gezin en carrière te combineren (Silverman, 2013; Kerr, 2014; Hamsikova, 2019). Reis (1987) noemt ook dat jonge vrouwen zich te weinig bewust zijn van een economische realiteit, namelijk dat ze financieel voor zichzelf kunnen zorgen. Jonge mannen maken wat dit betreft meer realistische keuzes en zijn zich meer bewust van de consequenties daarvan.

Silverman (2013) meent dat het ‘onderduiken’ van meisjes te maken heeft met een aantal sociale boodschappen die meisjes oppikken als ze de puberteit naderen en die door deze meisjes worden geïnternaliseerd. Oude opvattingen over de natuurlijke inferioriteit van vrouwen en hun onvermogen tot genialiteit en onafhankelijk denken zijn diep geworteld in ons denken en in onze cultuur en veranderen maar langzaam. Zij noemt tal van gerespecteerde mannen die zich duizenden jaren lang in negatieve zin hebben uitgesproken over de vermogens van vrouwen (bijvoorbeeld Boeddha, Confucius, Hippocrates, Plato, Aristoteles, Sint-Augustinus, Mohammed, Maarten Luther, Shakespeare, Milton, Immanuel Kant, Darwin, Freud).

Veelzeggend in dit verband is ook dat in de oorspronkelijke uitgaves van de standaardwerken *The Story of Art* (1950) van E.H. Gombrich en *History of Art* (1962) van H.W. Janson geen enkele keer de naam of het werk van een vrouwelijke kunstenaar voorkomt.

I.2. Het culturele beeld van vrouwelijkheid en begaafdheid

Kerr (2014) signaleert dat de generatie geboren tussen 1965 en 1980 veel mogelijkheden had om iets te bereiken, maar dat er tegelijkertijd te weinig aandacht was voor de praktische stappen die nodig zijn om carriëredoelen te verwezenlijken. Voor een veel grotere groep vrouwen dan daarvoor was het mogelijk geworden een goede opleiding te volgen, maar er was ook een grote druk om perfect te zijn: slank, mooi, slim en sociaal. Dit zorgt er onder meer voor dat veel vrouwen van deze generatie last hebben van het glazen plafond of de 'sticky floor'. Als ze iets bereiken op maatschappelijk gebied of een leidinggevende functie hebben, hebben ze vaak last van het *imposter syndrome*: de angst dat iemand erachter komt dat ze eigenlijk helemaal niet zo goed, slim en getalenteerd zijn als ze je eerder deden geloven (Kerr, 2014; Reis, 1987).

In de jaren 80 lieten publicaties en onderzoeken vaak het beeld zien van de wiskundig begaafde jongen. In de praktijk van het onderwijs in West-Europa en in de VS was dit het dominante beeld. Vermoedelijk is dit voor een deel nog steeds het geval. In het Nederlandse voortgezet onderwijs manifesteert zich dit bijvoorbeeld door het grotere prestige dat bètavakken hebben in vergelijking met andere vakken. Bovendien hebben vwo-leerlingen met talent voor wiskunde het voordeel dat zij in bepaalde gevallen ontheffing kunnen krijgen voor een tweede moderne taal. Een hoogbegaafde alfa- of gammaleerling zonder talent voor wiskunde is dan in het nadeel: een ontheffing voor wiskunde is niet mogelijk.

Het beeld dat bestaat van iemands capaciteiten heeft invloed op zijn of haar prestaties. Het blijkt dat meisjes hun capaciteiten voor wiskunde en natuurwetenschappen vaak onderschatten (Heller, 2000). Hoge verwachtingen van iemands capaciteiten leiden tot een hoge performance en lage verwachtingen tot een lage performance. Er is sprake van een *selffulfilling prophecy*. Hoe groot het effect is van de verwachtingen van docenten op de prestaties van leerlingen, blijkt uit de bekende studie *Pygmalion in the Classroom* van Rosenthal (1968). Voor zijn onderzoek werd aan het begin van het schooljaar aan de docenten over een groep leerlingen verteld dat deze kinderen een hoge intelligentie hadden en waarschijnlijk hoog zouden presteren. In werkelijkheid waren deze leerlingen willekeurig geselecteerd. Na een jaar bleken deze leerlingen hoger te presteren dan de leerlingen in een andere, vergelijkbare groep. Leerlingen blijken te reageren op de verwachting van de docent. Hoge verwachtingen leiden tot hogere prestaties,

lage verwachtingen tot lagere prestaties. Al dan niet bewust blijkt de docent de prestaties van kinderen te sturen.

Ford (1996) laat zien dat meisjes een groter risico lopen op onderpresteren:

1. Meisjes hebben minder vertrouwen in hun intellectuele vermogen, vooral wat betreft wiskunde en bètawetenschappen.
2. Ze geven meer gewicht aan sociale waarden dan aan intellectuele waarden.
3. Ze houden zich meer bezig met sociale acceptatie door leeftijdgenoten dan met intellectuele ontwikkeling.
4. Ze ervaren meer conflict en verwarring dan jongens wat betreft hun levensdoelen.

I.3. Attributiestijlen: omgaan met succes en falen

De manier waarop mensen verklaringen zoeken voor succes en falen, wordt attributiestijl genoemd. Kinderen die vastlopen in het onderwijs, weten vaak niet goed hoe ze moeten omgaan met succes en falen.

Dweck (2006) laat zien dat jonge vrouwen de neiging hebben om goede cijfers te verklaren door 'geluk' en slechte cijfers te wijten aan zichzelf (lage eigen capaciteiten), terwijl jonge mannen de neiging hebben om goede cijfers te verklaren door zichzelf (hoge eigen capaciteiten) en slechte cijfers door externe oorzaken (slechte leraar, saaie klas). Het gevolg van deze attributiestijlen is dat jongens meer neigen tot doorzetten en dat vrouwen eerder zullen opgeven.

Koenderink (2016) onderscheidt vier attributiestijlen:

	Succes door zichzelf	Succes door ander
Falen door eigen schuld	A. Ontwikkelingsgericht	B. Martelaar
Falen door andermans schuld	C. Narcist	D. Slachtoffer

- A. neemt verantwoordelijkheid voor eigen succes en falen.
- B. falen komt door eigen tekortkomingen, succes komt door een ander. In de praktijk laten meisjes dit gedrag vaker zien.
- C. falen komt door anderen, successen behalen is dankzij eigen inspanningen. In de praktijk zie je dit vaker bij jongens.
- D. falen én succes behalen liggen buiten eigen invloed.

Bij interne attributie neemt de leerling zelf verantwoordelijkheid voor succes of falen. Bij externe attributie denkt de leerling dat hij er zelf geen invloed op heeft en dit leidt tot aangeleerde hulpeloosheid. Of een leerling intern of extern attribueert, kan ervoor zorgen dat een mislukking ervaren wordt als een leerervaring die uiteindelijk een verrijking is, of als een tekortkoming die leidt tot het verliezen van de moed en niet terugveren. Inzicht in hun eigen attributiestijl helpt leerlingen beter te begrijpen wat er gebeurt, zodat ze iets een volgende keer anders kunnen aanpakken.

1.4. Scholing docenten

De mate van scholing van docenten op het gebied van begaafdheid hangt in positieve zin samen met het percentage deelnemende meisjes aan verrijkingsprogramma's, zo blijkt uit onderzoek van Verouden (2017). De verklaring hiervoor is waarschijnlijk dat deze docenten minder vooroordelen hebben ten aanzien van hoogbegaafden en beter in staat zijn de specifieke eigenschappen van begaafde meisjes te herkennen (Bianco et al., 2011). Uit research blijkt ook dat docenten die enige training hebben gehad in onderwijs aan begaafde leerlingen veel realistischer en positiever staan tegenover begaafde jongeren en actief proberen om hun lessen effectiever te maken (Hoogeveen, 2008). Er moet daarom meer aandacht zijn voor het creëren van een accepterend, positief klimaat, en men moet in het onderwijs alert zijn op bestaande vooroordelen volgens Kerr (2014) en Hoogeveen (2008).

1.5. Onderwijs verrijken of versnellen

Hoogeveen (2008) heeft onderzoek gedaan naar de emotionele effecten van versnellen bij hoogbegaafde leerlingen. Zij signaleert dat er in de eerste twee jaar in het voortgezet onderwijs een verschil is in het zelfconcept tussen hoogbegaafde leerlingen die versnellen en leerlingen die niet versnellen. Opmerkelijk is dat dit verschil in zelfconcept bij meisjes die versnellen na twee jaar niet meer zichtbaar is, maar bij jongens wel. Een verklaring hiervoor is dat bij meisjes de puberteit eerder begint dan bij jongens, dus in het voortgezet onderwijs zijn de zichtbare verschillen tussen de versnellende jongens en hun niet-versnellende klasgenoten groter dan het verschil tussen de versnellende meisjes en hun niet-versnellende medeleerlingen. Een andere

verklaring is dat hoogbegaafde meisjes, meer dan hoogbegaafde jongens, hun intelligentie en creativiteit vooral richten op sociaal geaccepteerde thema's (Hoogeveen, 2008).

Ook bleek uit het onderzoek van Hoogeveen dat versnellende meisjes een relatief lage score hebben wat betreft acceptatie door medeleerlingen en een hoge score op het gebied van sociale afwijzing, vooral in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Haar studie laat zien dat de manier waarop *peers* werkelijk kijken naar versnellende leerlingen, waarschijnlijk negatiever is dan hoe versnellende leerlingen zelf hierover denken of hierover vertellen in haar onderzoek. Het relatief hoge percentage sociaal afgewezen versnellende leerlingen is alarmerend, meent Hoogeveen, omdat deze kinderen een hoger risico lopen wat betreft hun sociale ontwikkeling: zij hebben meer kans op het ontwikkelen van negatief gedrag en een hoger risico op terugtrekking, depressies en angsten. Daarnaast hebben ze lagere niveaus van sociaal gedrag (bijvoorbeeld minder sociale interactie, minder goed ontwikkelde vriendschapsvaardigheden). Aangenomen dat versnellende leerlingen niet minder sociaal competent zijn dan andere, lijken hun lagere sociale status en gedragsreputatie er een aanwijzing voor te zijn dat er nog andere factoren van invloed zijn, meent Hoogeveen. Een factor kan een bevooroordeelde houding van medeleerlingen zijn.

Naast het algemene zelfconcept bestaat het academisch zelfconcept. Het academisch zelfconcept is het beeld dat iemand heeft van zijn mogelijkheden op academisch gebied. Marsh' theorie over het *Big-Fish-Little-Pond*-effect stelt dat het academisch zelfconcept van hoogbegaafde leerlingen kan dalen, wanneer de andere leerlingen van de groep ook goede schoolresultaten behalen (Marsh, 2000). Het zou om die reden een voordeel zijn voor hoogbegaafden om in een reguliere klas te zitten. Preckel (2008) laat zien dat dit sterker geldt voor meisjes dan voor jongens. Bij meisjes daalt het academisch zelfconcept sterker door deelname aan een programma voor hoogbegaafden dan bij jongens. Preckel verklaart dit effect door het feit dat meisjes vaak een minderheid vormen in dit soort programma's. Zijn onderzoek toont dat hoe minder meisjes er in zo'n groep zitten, hoe lager hun academisch zelfconcept wordt.

1.6. Dubbel bijzondere meisjes

In het profiel ‘Dubbel bijzonder’ (zie bijlage 3: Profielen van begaafde leerlingen, Betts en Neihart, 2010) laten leerlingen naast kenmerken van hoogbegaafdheid ook leer- en/of gedragsproblemen zien. Wanneer de gesignaleerde problemen domineren, worden begaafdheidskenmerken vaak niet voldoende (h)erkend. Andersom zijn begaafde leerlingen juist ook in staat problemen te compenseren of te verbergen, juist dankzij hun begaafdheid. Afwijkend gedrag kan veroorzaakt zijn door leer- of gedragsproblemen, maar juist ook door gebrek aan (h)erkenning van de mogelijkheden en talenten van deze leerling. Webb (2016) meent dat het moeilijk is een goede inschatting te maken van wat er precies aan de hand is. Ook onwetendheid van professionals over de specifieke behoeften van begaafde kinderen (en volwassenen) zorgt ervoor dat hoogbegaafden vaak een verkeerd label krijgen. Veel problemen worden veroorzaakt doordat een diagnose gebaseerd is op gedragskenmerken en te weinig op oorzaken van dit gedrag, meent Webb. Hij spreekt van een wereldwijd fenomeen. De overlap in bepaalde gedragsprofielen zorgt voor verkeerde diagnoses, bijvoorbeeld overeenkomsten in het gedrag van hoogbegaafden en van kinderen met een diagnose in het autistische spectrum of van de hoogbegaafden en van kinderen met de diagnose ADHD.

Er is veel minder bekend over ‘dubbel bijzonder’ bij meisjes dan bij jongens met dezelfde issues (Kerr, 2014; Webb et al., 2016). Bijvoorbeeld ADHD, *Autisme Spectrum Disorder* en *Oppositional-Defiant Disorder* worden veel meer gezien bij jongens dan bij meisjes – dat wil zeggen: deze diagnoses worden veel vaker bij jongens gesteld. Mogelijk zijn er verschillen in hoe autisme zich manifesteert bij meisjes of vrouwen en hoe dit tot uiting komt bij jongens of mannen. Wat nu bekend is over autisme, is vooral gebaseerd op onderzoek hierover bij jongens en mannen. Het feit dat een diagnose in het autismespectrum veel vaker voorkomt bij jongens dan bij meisjes, betekent niet per se dat er minder meisjes of vrouwen zijn met autisme. Veel meisjes en vrouwen met autisme worden mogelijk niet gediagnosticeerd (Devlin, 2018). Daarom is meer onderzoek naar autisme bij meisjes en vrouwen wenselijk. Begaafde meisjes die dubbel bijzonder zijn, hebben een grotere kans om, wat betreft hun intelligentie of talenten, over het hoofd te worden gezien door gebrek aan kennis hierover. Dit hangt samen met het feit dat de focus bij onderwijskundigen, ouders en zelfs bij het meisje zelf vaak ligt op wat ze niet kan en de aandacht te weinig gaat naar het ontwikkelen van wat het meisje wél kan. Dit kan leiden tot gemiste kansen en een negatief zelfbeeld (Kerr, 2014; Webb, 2016). Er is daarom meer onderzoek nodig naar vormen van ‘dubbel bijzonder’ bij begaafde meisjes.

1.7. Adviezen voor begeleiding van hoogbegaafde meisjes

In literatuur over de begeleiding van hoogbegaafde meisjes komt het versterken van het zelfconcept, door te anticiperen op de speciale behoeften van deze groep, steeds terug. Het zelfconcept of zelfbeeld is de informatie die iemand heeft over zijn of haar mogelijkheden op sociaal, fysiek en emotioneel gebied (Hooegeveen, 2008). Klein (1996) en Kerr (2014) laten zien dat er aandacht moet zijn op emotioneel, intellectueel en sociaal vlak. Dit wordt ook genoemd door Tania Gevaert tijdens het Kenniscollege *Gifted Girls* van Novilo op 28 januari 2020 in Utrecht. Begaafde meisjes zijn erg bezig met wat anderen van hen denken en verwachten. Zij hebben een grote behoefte aan houvast, een klankbord en rolmodellen. Gevaert geeft aan dat begaafde meisjes zichzelf voortdurend monitoren op twee niveaus: op dat van hoe ze gezien worden én op het niveau van het verrichten van de opdracht. Er spelen allerlei verwachtingen van volwassenen ten aanzien van deze meisjes, waarvoor deze kinderen gevoelig zijn: bijvoorbeeld dat ze niet te uitbundig, niet te opvallend of te luid moeten zijn, maar wel lief, bescheiden en meegaand. Klein (1996), Kerr (2014) en Gevaert benadrukken dat meisjes moeten kunnen ervaren dat het mogelijk is om bij zichzelf te blijven én keuzes op het gebied van leren te maken die bij hen passen.

Daarbij is het ontwikkelen van zelfvertrouwen wat betreft hun lichaam ook belangrijk. Gevaert adviseert begeleiders van hoogbegaafde meisjes om niet te veel het cognitieve gedrag te bevragen, maar ook gericht te zijn op het lichaam. Dat moet stress loslaten, bijvoorbeeld door te sporten. Kerr (2014) benadrukt dat een positieve houding ten aanzien van het eigen lichaam erg belangrijk is voor het gevoel van welbevinden van begaafde meisjes. De kijk van meisjes op hoe ver ze verwijderd zijn van een ideaalbeeld wat betreft hun gezicht en lichaam, kan niet alleen voor veel stress zorgen, maar ook voor zeer destructief gedrag, zoals het volgen van extreme diëten, wat kan leiden tot anorexia en boulimia en totale sociale teruggetrokkenheid. Begaafde meisjes zijn sterk gemotiveerd om helemaal voor iets te gaan en kunnen zich extreem conformeren aan een ideaalbeeld (Kerr, 2014; Koopman, 2019).

Gevaert benadrukt in haar Kenniscollege ook dat het onderwijs van nu verschilt met dat van enkele decennia geleden en dat dit van meisjes andere vaardigheden en eigenschappen vraagt. Vroeger ging het bijvoorbeeld meer om het verzamelen van kennis en het ontwikkelen van verbaal-logische competenties. Nu moet iemand ergens voor durven staan, kritisch durven zijn, keuzes durven en kunnen maken, assertief durven en mogen zijn, anders zijn én geloven in

zichzelf. Ook vanwege de verandering van het onderwijs is begeleiding van deze groep dus belangrijk.

Factoren die een positieve invloed hebben, zijn (Klein, 1996; Kerr, 2014; Hamsikova, 2019):

- Vroege signalering, zodat ouders en andere opvoeders vroeg kunnen anticiperen op de begaafdheid van het kind. Hamsikova (2019) geeft als leeftijdsindicatie 3,5 tot 7 jaar. Vanaf circa 11 jaar hebben deze meisjes de neiging 'onder te duiken'.
- Het aanbieden van en aanmoedigen deel te nemen aan speciale programma's die hoogbegaafde meisjes uitdagen en stimuleren. Passende programmering en begeleiding op school vergroten de kansen op succes voor begaafde meisjes.
- Aansporing om voor hun successen (goede cijfers) uit te komen en erkenning van hun talenten.
- Het attenderen van deze meisjes op andere succesvolle vrouwen in literatuur en wetenschap.
- Versterking van het zelfbeeld van deze meisjes door participatie van deze meisjes in belangrijke rollen, waar zij succeservaringen kunnen opdoen, maar ook veerkracht kunnen ontwikkelen als het niet goed gaat. Bijvoorbeeld als klassenvertegenwoordiger, als lid van de leerlingenraad of de leerlingengeleding van de medezeggenschapsraad.
- Verbinding hebben met zorgzame volwassenen, bijvoorbeeld mentoren.
- Aanmoediging dat ze iets kunnen bereiken, dat ze hun dromen kunnen realiseren. Daarbij is een goede begeleider belangrijk: iemand die als klankbord kan functioneren, die deze meisjes helpt de waarden te ontdekken die bepalend zijn bij het maken van keuzes die bij hen passen. Iemand die deze meisjes helpt zich goed te laten informeren, zodat het doel waarnaar ze streven (en de tussendoelen die daarbij nodig zijn), concreet en reëel wordt.
- Meisjes moeten horen dat het hard werken is, het gaat niet vanzelf.

Gevaert meent, evenals Kerr (2014), dat hoogbegaafde meisjes (en jongens) moeten horen dat ze begaafd zijn. Dit is belangrijk voor hun identiteitsontwikkeling en het geeft ze erkenning. Meisjes hebben geloof in hun intelligentie nodig als fundament voor verder leren, gecombineerd met het verlangen om de grenzen van hun mogelijkheden af te tasten. Kerr geeft een opsomming van wat meisjes moeten weten over hun begaafdheid. Alleen het label is niet genoeg. Kerr noemt, behalve de precieze percentielscore die behaald is voor verschillende

onderdelen in testen, ook de leeftijd waarop deze zijn behaald, en wil ook dat de context hierin benoemd wordt, bijvoorbeeld: Welke variabelen hebben er verder meegespeeld in wat iemand bereikt? Wat is de definitie van begaafdheid in de sociale en culturele context waarin iemand iets heeft gepresteerd? Zij meent dat gedetailleerde informatie zoals hierboven meisjes een stevige overtuiging geeft van hun intelligentie.

Gevaert benadrukt dat het IQ-getal niet altijd alles zegt en nuancering behoeft. Het ene kind met een IQ-score van 145 kan heel anders zijn dan het andere kind met eenzelfde score. Wat vooral interessant is, is het profiel van het kind met zijn sterktes en zwaktes. Op basis hiervan kan een begeleider te weten komen wat het kind nodig heeft, en dat is waar het om draait. De resultaten van een IQ-test kunnen ook nuttig zijn om het onderwijs goed af te stemmen op de behoeften van het kind.

Het Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek (CBO) in Nijmegen neemt in de CBO-Groepsscreening verschillende factoren mee die van invloed kunnen zijn op een bepaalde score, om op deze manier zo precies mogelijk te kunnen bepalen welke behoeften een leerling heeft. Het gaat daarbij niet om het vaststellen of een kind al dan niet hoogbegaafd is. Enerzijds omdat er volgens het CBO geen vaste maat is om aan te geven of iemand al dan niet hoogbegaafd is, anderzijds omdat men alleen aan deze constatering in de praktijk weinig heeft. In de resultaten van de CBO-Groepsscreening worden verschillen zoals jongen-meisje, wel of geen migratieachtergrond, al dan niet ouders met een lage SES (Sociaal Economische Status), meegenomen. Het CBO adviseert om de Groepsscreening te combineren met een capaciteitentest die een beeld geeft van bijvoorbeeld creativiteit, motivatie, leergierigheid, zelfconcept enzovoort. De screeningsresultaten worden met de school, bij voorkeur met de mentor van een leerling, en de ouders nabesproken, zodat op basis van een zo volledig mogelijk beeld samen bepaald kan worden hoe een leerling het beste tot zijn recht komt in het onderwijs.

Heller heeft onderzocht in hoeverre het beïnvloeden van de attributiestijl invloed heeft op prestaties van meisjes op het gebied van natuurkunde. Een interne attributiestijl zorgt voor een verbetering van de prestaties (Heller, 2000). Omdat begaafde meisjes de neiging hebben goede cijfers te verklaren door externe factoren en slechte cijfers door interne (Dweck, 2006), is het goed dat ze zich bewust worden van hun attributiestijl. De attributiestijl van jongeren kan positief worden beïnvloed als er veel ruimte wordt gegeven voor feedback van de leraar aan de

leerling en wanneer de leraar benoemt op welke factoren een leerling zelf invloed kan uitoefenen. Een aanpak waarbij de instructie beperkt is en feedback en feedforward van de leraar aan het kind een essentiële rol spelen, naast het zelf ontdekken van oplossingen en mogelijkheden, past waarschijnlijk goed in de begeleiding van en het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (Hattie & Timperley, 2007; Gevaert & Desmet, 2016).

Begaafde mensen hebben vaak een hogere emotionele gevoeligheid en begaafde meisjes neigen ertoe een hogere emotionele gevoeligheid te hebben dan begaafde jongens (Tan en Chun, 2014). Begaafde meisjes moeten leren omgaan met hun verwachtingen ten aanzien van zichzelf en met emoties die gelinkt zijn aan leren en presteren, zoals hoop, trots, boosheid, angst, schaamte, hopeloosheid, verveling. Deze emoties hebben een grote impact, zowel op het sociaal-emotionele welbevinden als op het leren en presteren van begaafde meisjes.

Perfectionisme is vooral bij vrouwen en meisjes een risicofactor (Tan en Chun, 2014).

Perfectionisme kan een positieve eigenschap zijn: de lat hoog leggen, aanzetten tot het leveren van een goede prestatie. Het kan ook een negatieve eigenschap zijn en leiden tot weinig zelfvertrouwen en gevoelens van falen, schuld, schaamte. Meisjes zien hun perfectionisme vaak als negatief in vergelijking met hoe jongens deze eigenschap zien. Meisjes zijn vaak gevoeliger voor de druk die *peers* en ouders uitoefenen om te presteren (Reis, 1987; Tan en Chun, 2014). Leerlingen die in staat zijn terug te veren na tegenslag, hebben vaak een duidelijk doel voor ogen en belonen zichzelf na een volbrachte studietaak. Ze hebben bronnen die hen helpen bepaalde zaken voor elkaar te krijgen, deze bij de hand te hebben of te kunnen organiseren voor zichzelf (Tan en Chun, 2014).

Reis (1987) noemt ook dat vrouwen een ander waardesysteem hebben dan mannen en dat hiermee rekening moet worden gehouden in de begeleiding van adolescente meisjes. Zij moeten als ze volwassen zijn een balans vinden tussen wat ze belangrijk vinden in hun persoonlijke leven: een gezin, kinderen, zorg voor anderen, en wat ze maatschappelijk willen bereiken. Wat maakt hun carrière betekenisvol voor henzelf? Deze keuzes hebben voor vrouwen een andere impact dan voor mannen.

2. Talentontwikkeling bij jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond

2.1. Begaafdheid bij jongeren met een migratieachtergrond

In de jaren 70 werd duidelijk dat er meestal alleen witte, geprivilegieerde kinderen werden geselecteerd voor begaafdheidsprogramma's, als opvoeders zich alleen baseerden op resultaten van intelligentietests om hoogbegaafde kinderen te identificeren. Torrance (1977) meende dat het vermogen tot divergent denken en creativiteit belangrijke eigenschappen zijn van begaafde kinderen. Onder zijn invloed werd de opvatting van begaafdheid verbreed: het ging niet meer per se over kinderen die hoog scoren in een academische omgeving, maar ook jongeren die iets presteren op het gebied van bijvoorbeeld kunst, ontwerpen, schrijven, muziek werden geaccepteerd als begaafd.

In het decennium erna werd er moeite gedaan om een intelligentietest te ontwikkelen die meer inclusief was – ook voor arme, niet-witte leerlingen van arme, achtergestelde scholen. Theorieën over meervoudige intelligenties vergrootten de mogelijkheden om talent te ontdekken (Gardner, 1983). Ook de ideeën van Renzulli en Mönks, waarin minder nadruk lag op de hoogte van het IQ, en gedrag en omgeving ook belangrijk werden gevonden, zorgden ervoor dat men het begrip begaafdheid of getalenteerdheid als sociale en culturele constructie ging zien.

Met name in de VS is veel onderzoek gedaan naar verschillen in prestaties tussen verschillende raciale en etnische groepen. Er zijn veel publicaties, met name over de (onder)vertegenwoordiging van minderheden in educatieve programma's voor begaafde leerlingen. Het is natuurlijk de vraag in hoeverre de resultaten uit onderzoek in de VS relevant en overdraagbaar zijn voor de situatie in Nederland. Helaas is er in Nederland heel weinig onderzoek gedaan naar hoogbegaafdheid bij jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond. Er zijn echter evenmin redenen om aan te nemen dat de bevindingen in de VS niet van toepassing zouden zijn in Nederland; vandaar dat wij de Amerikaanse onderzoeken meenemen in deze studie.

2.2. Een vergelijkbaar fenomeen

Veel hoogbegaafde leerlingen worstelen tijdens de vroege adolescentie met conflicten over enerzijds zich verbonden voelen met de eigen groep en cultuur en anderzijds proberen iets te bereiken op academisch vlak. Neihart (2006) spreekt van een vergelijkbaar fenomeen bij getalenteerde leerlingen uit minderheidsgroeperingen en hoogbegaafde meisjes: er is druk op deze leerlingen om bepaald gedrag (bijv. een klas over te slaan, deelnemen aan extra curriculaire activiteiten, huiswerk maken, proberen hoge cijfers te halen) te verwerpen en zich te identificeren met de eigen groep en zich hieraan aan te passen. Prestaties op academisch vlak worden binnen sommige groepen geassocieerd met verraad aan de eigen sociale, etnische of raciale cultuur, of aan de eigen sekse. Deze hoogbegaafden ontvangen tegenstrijdige boodschappen, waardoor ze niet goed weten aan welke verwachtingen ze moeten voldoen en welke doelen ze moeten nastreven. El Hadioui (2019) laat zien dat leerlingen de kans moeten krijgen te leren waarom, hoe en wanneer specifieke codes ingezet kunnen worden bij het beklimmen van de verschillende sociale ladders. Voor het 'beklimmen van de schoolladder' is geloof in het eigen kunnen nodig, maar ook een inclusieve schoolcultuur, waar leerlingen weinig 'sociale pijn' ervaren en zich emotioneel eigenaar voelen van deze cultuur. Hij zoomt in op de grootstedelijke omgeving, waar het verschil tussen binnen- en buitenschoolse leefwereld van leerlingen wat betreft verwachtingen en codes het grootst is. Deze omgeving biedt leerlingen veel kansen, maar tegelijkertijd lopen leerlingen hier meer risico om niet effectief te switchen tussen die werelden en om gedragscodes te laten zien die het klimmen op de schoolladder bemoeilijken.

Onderzoek van Worrell (2007) over sociaal-culturele factoren die van invloed zijn bij prestaties van raciale en etnische groepen in de VS, laat zien dat zich een oppositioneel referentiekader kan ontwikkelen ten aanzien van de dominante cultuur – inclusief een negatieve stereotypering van scholen – als er een sterke identificatie is met de eigen etnische groep of het ras. Dit leidt tot lagere academische prestaties. Leerlingen die niet goed weten om te gaan met deze tegenstrijdigheden en conflicten, kunnen negatieve ervaringen internaliseren. De documentaire *A Girl Like Me* van Kiri Davis (2005) illustreert dat geïnternaliseerd racisme en seksisme leiden tot problemen met identiteit. Het wordt dan moeilijker een samenhangend 'zelf' te ontwikkelen en de capaciteit om potentie te realiseren kan langzaam maar zeker worden ondermijnd. Er wordt door de leerling gezocht naar een manier van omgaan met de conflicterende

boodschappen en het overschrijden van grenzen tussen klassen en groepen, bijvoorbeeld door de eigen vermogens te minimaliseren.

Ook bij leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus doet zich iets dergelijks voor, meent Neihart (2006). De goed presterende kinderen betalen 'psychologische kosten': zij worden als het ware gestraft door anderen. Neihart verklaart dit doordat kinderen uit deze milieus erg onzeker zijn over hun mogelijkheden en niet willen dat anderen hieraan ontsnappen door zich normen en houdingen van de middenklassen eigen te maken. 'You think you're better than us?' 'You're not Black enough.' Deze 'psychologische kosten' zijn bijvoorbeeld dat deze kinderen zich onzichtbaar voelen, gemarginaliseerd, gediscrimineerd en zelfs afgewezen worden door familie en vrienden.

2.3. De dominante cultuur en vooroordelen

Leerlingen in het Nederlandse onderwijs zijn afkomstig van een grote variatie aan verschillende culturen, die vaak verschillen van 'de dominante cultuur op school' die als norm geldt. Docenten moeten in staat zijn goed te kijken naar de achtergrond van leerlingen bij het bepalen van hun competenties, omdat dimensies van intelligentie cultureel gedefinieerd zijn (Nguyen, 2012). Veel ervaren leraren die lesgeven in cultureel diverse gemeenschappen in de VS, hebben niet genoeg kennis van de culturele opvattingen en achtergronden van de leerlingen die zij onder hun hoede hebben om hun goed onderwijs te kunnen geven, stelt Nguyen. Ook Ford (winter 2010) vraagt zich af of docenten wel goed zijn voorbereid om efficiënt, responsief en proactief te werken met leerlingen die een achtergrond hebben die verschilt van de hunne, wat betreft ras, cultuur en taal. In de VS heeft een groeiend deel van de kinderen een andere culturele achtergrond dan de dominante witte Amerikaanse cultuur. Op openbare scholen in de VS betreft dit twee van elke vijf kinderen (Ford, 2010 winter). De culturele of etnische achtergrond van docenten is juist anders: van hen is het merendeel (85%) wit.

Nguyen (2012) beschrijft uitgebreid het voorbeeld van een Vietnamese moeder die probeerde haar hoogbegaafde dochter goed te begeleiden bij haar schoolgaan. Dit voorbeeld laat zien hoeveel het uitmaakt dat leraren én ouders zich bewust zijn van de begaafdheid van het kind en dat dit bewustzijn zorgt voor een bepaalde manier van omgaan met het talent. Vanuit de culturele overtuiging dat het deugdzaam is je bescheiden op te stellen, dat het collectieve belang voor het individuele gaat en dat confrontaties moeten worden voorkomen, stelden moeder en

dochter zich terughoudend op. Door de afwachtende en niet-assertieve opstelling van zowel moeder als dochter – ten opzichte van de school, de leraren en klasgenoten – gingen leraren ervan uit dat er geen speciale onderwijsbehoefte was; er werd immers niet expliciet naar gevraagd. Pas toen de moeder begreep dat ze haar aarzelende houding moest overwinnen en in gesprek moest gaan met de leraren, begrepen de laatsten dat het meisje veel meer kon dan haar werd aangeboden.

2.4. Factoren die van invloed zijn op ondervertegenwoordiging in begaafdheidsprogramma's

In de VS is veel onderzoek gedaan naar de relatief beperkte deelname van Afrikaans-Amerikaanse en latino leerlingen aan onderwijsprogramma's van hoogbegaafden. Hoewel de situatie in Nederland niet dezelfde is als die in de VS, heeft ook de Nederlandse samenleving te maken met factoren die ondervertegenwoordiging van bepaalde groepen veroorzaken. Ford (winter 2010) meent dat een aantal samenkomende aspecten ervoor verantwoordelijk is dat er relatief weinig Afrikaans-Amerikaanse en latino leerlingen deelnemen aan dit soort programma's. Barrières voor vertegenwoordiging in speciale programma's voor begaafde leerlingen zijn volgens Ford (zomer 2010):

1. gebrek aan doorverwijzing door leraren;
2. gedifferentieerde prestaties van leerlingen op traditionele intelligentie- en prestatietests;
3. stilstaand en verouderd beleid voor etikettering en plaatsing;
4. sociale emotionele zorgen en hiermee samenhangende beslissingen van zwarte en latino leerlingen en hun primaire zorgverleners.

Echter, deze vier barrières zijn volgens Ford (zomer 2010) eigenlijk symptomen van drie grotere problemen:

1. 'Deficit thinking', gebaseerd op het idee dat leerlingen die cultureel anders zijn, genetisch en cultureel inferieur zijn aan witte leerlingen.
2. Kleurenblindheid of cultuurblindheid. Hiervan is sprake als bewust of onbewust het belang van verschillen in cultuur in het onderwijs onderschat wordt.
3. 'White privilege' is een vorm van bewust of onbewust geloof in witte superioriteit, en het is gebaseerd op de foutieve notie van individuele meritocratie en individualisme.

Kerr (2014) meent dat de afstand tot privileges bepalend is voor succes. Mensen die een voordeel hebben gehad van wit zijn, of man, of rijk, of levend met het burgerschap van een bepaald land, of de dominante taal, zijn zich er vaak niet van bewust hoe het is om niet te behoren tot de dominante groep mensen in een maatschappij. Kerr meent dat er een grotere kans is dat begaafde mensen uit een bevolkingsgroep worden herkend, indien ras wordt beschouwd als een sociale constructie in plaats van als een biologisch onderscheid. Van Welie (2013) heeft onderzoek gedaan naar het schoolsucces van 16-jarigen met een migratieachtergrond. Haar onderzoek is niet specifiek gericht op hoogbegaafde jongeren. Uit dit onderzoek van Van Welie komt naar voren dat SES-factoren de belangrijkste voorspellende factor zijn voor schoolsucces en niet de vraag welke culturele of etnische achtergrond leerlingen hebben. SES-factoren – zoals het opleidings- en inkomensniveau van de ouders, eventuele werkloosheid en andere sociaal-economische indicatoren – verklaren waaruit achterstanden voortkomen.

De kloof tussen wat bereikt wordt door arme en rijke mensen heeft de neiging steeds groter te worden. De verklaring hiervoor is dat de positie van mensen uit kansarme milieus verslechtert, bijvoorbeeld door taalachterstanden, minder gezonde leefomstandigheden, minder gebruik van voorlichtingsprogramma's. Voor rijkere mensen geldt het omgekeerde. Zij kunnen extra investeren in de opvoeding en schoolloopbaan van hun kinderen, waardoor kinderen uit rijkere milieus extra kansen krijgen. Dit wordt ook wel het Mattheuseffect genoemd. De term is gebaseerd op *De Gelijkenis van de talenten*, de parabel van Jezus in het Evangelie van Mattheus 25:14-30, waarin de conclusie is: 'Want aan een ieder, die heeft, zal gegeven worden en hij zal overvloedig hebben. Maar wie niet heeft, ook wat hij heeft, zal hem ontnomen worden.' (Mattheus 25:29).

Op zich zijn factoren die de kansen van arme mensen verslechteren en kansen van rijken verbeteren heel moeilijk te beïnvloeden, maar de overheid kan kansengelijkheid wel enigszins bevorderen. Dit gebeurt bijvoorbeeld in Amsterdam, doordat de gemeente met de beleidsinstrumenten Kansenaanpak PO en Kansenaanpak VO 2019-2023 extra subsidies geeft aan scholen met een hoog percentage kinderen uit kansarme milieus.

Neihart (2006) schrijft dat in families waar geen ervaring is met hoger opgeleid zijn, ouders zich vaak niet bewust zijn van de mogelijkheden om financiële hulp te krijgen of van manieren

waarop jongeren op studeren kunnen worden voorbereid. Het blijkt dat men de structuur waarin opleidingen georganiseerd zijn niet goed kent. Educatie die de verandering toestaat van de eigen taal naar de nieuwe taal, met respect voor de eerste taal en cultuur, is het meest efficiënt (Neihart, 2006). Bij deze families speelt ook een rol dat ze vaak verhuizen. Elke keer dat een kind van school verandert, is er een extra drempel tot een hogere opleiding. Hoe lager de SES, hoe groter het effect van een switch (Neihart, 2006; Van Welie, 2013).

2.5. Verwijzing ouders en docenten of universele screening

Uit onderzoek komt naar voren dat jongeren met een andere culturele achtergrond dan de dominante cultuur of met een lagere sociaal-economische achtergrond minder vaak door de leerkracht worden geïdentificeerd als begaafd. Dit komt onder meer doordat de docent ervan overtuigd is dat het kind basale vaardigheden niet voldoende beheerst (Callahan, 2005). Ook meisjes worden minder vaak door de leerkracht geïdentificeerd als begaafd, blijkt uit onderzoek van Petersen (2013). Het onderzoek van Verouden (2017) laat dit niet zien voor de selectie van hoogbegaafde meisjes die mochten meedoen aan verrijgingsprogramma's, door leerkrachten in Nederland.

Naar aanleiding van de ondervertegenwoordiging in programma's voor begaafde leerlingen van bepaalde groepen – raciale of etnische minderheden, lage SES-leerlingen, leerlingen die de dominante taal aan het leren zijn en meisjes – is in de VS onderzoek gedaan naar het verwijzingsproces naar onderwijsprogramma's voor begaafde leerlingen. In de VS verwijzen leraren (86,5%) of ouders (80,5%) in de meeste gevallen naar speciale tests op grond waarvan wordt bepaald of een kind kan deelnemen aan onderwijsprogramma's voor getalenteerde leerlingen (Lakin, 2016).

Het voordeel van deze verwijzing door leraren en ouders is, dat het relatief goedkoop is: minder leerlingen hoeven te worden getest en het kost minder geld om deze leerlingen een speciaal programma aan te bieden. Het voordeel van universele screening is dat alle leerlingen een (bijna) gelijke kans hebben om te worden geïdentificeerd en er op basis van de resultaten begeleiding op maat kan worden gegeven, afhankelijk van de leerbehoeften van het kind. Card en Giuliano (2015) concluderen dat universele screening beter de ondervertegenwoordiging van minderheden in speciale programma's voor begaafde leerlingen ondervangt dan screening door leraren en/of ouders.

Lakin (2016) meent dat er hiaten in het systeem van universele screening kunnen zitten en stelt dat er een aanvulling nodig is op het onderzoek van Card en Giuliano. Een belangrijk detail in hun studie is dat ouders resultaten uit privé-intelligentietesten (voor de prijs van US \$700 - \$1.000) konden indienen om aan de vereisten te voldoen voor het programma voor begaafden en getalenteerden.

Een belangrijk kenmerk van het identificatieprogramma dat Card en Giuliano onderzochten was, dat het leerlingen met een kansarme achtergrond in staat stelde om in aanmerking te komen voor het programma voor getalenteerde leerlingen, door een lagere *cut-score* op de beoordeling aan te houden bij deze leerlingen. De leerlingen uit de kansarme groep die zich op geringe afstand van de *cut-score* bevonden, hadden een veel minder grote kans om door de selectie te komen dan leerlingen met een vergelijkbare afstand tot hun *cut-score*. Lakin vermoedt dat ouders van deze laatste groep, wanneer zij over de nodige middelen beschikten, hun bijna gekwalificeerde kinderen particulier hebben getest om vervolgens deze IQ-scores aan te dragen. Deze alternatieve route gaf die leerlingen een extra mogelijkheid, terwijl de route voor de kansarme leerlingen al eerder was afgesloten (Lakin, 2016).

2.6. Dubbel bijzondere leerlingen met een migratieachtergrond

Webb (2016) schrijft dat veel begaafde Afrikaans-Amerikanen, latino's en andere leerlingen afkomstig van culturele minderheden worden geplaatst in het speciaal onderwijs. Docenten nomineren deze leerlingen te weinig voor begaafdheidsprogramma's. Afwijkend gedrag en gedragsproblemen worden door hen te weinig in verband gebracht met hoogbegaafdheid. De intellectuele mogelijkheden van kinderen afkomstig van culturele minderheden worden vaak over het hoofd gezien en hun gedrag wordt vaak geassocieerd als problematisch of zelfs als een handicap. Ouders van deze kinderen weten niet dat dergelijk gedrag te maken zou kunnen hebben met begaafdheid, weten niet goed waar ze ondersteuning voor begaafdheidsonderwijs kunnen vinden en kunnen het zich vaak niet veroorloven dat hun kind buiten school getest wordt. Webb meent dat er een historisch gebrek is aan raciale en culturele diversiteit in de identificatie en ondersteuning van begaafde kinderen, wat ervoor zorgt dat zij sociale en emotionele problemen ontwikkelen of dat ze een verkeerde diagnose krijgen. Als deze kinderen ongeveer acht of negen jaar zijn, zijn het vaak al onderpresterende leerlingen. De kans is dan klein dat ze herkend worden als begaafd en dat ze geselecteerd worden voor een

begaafdheidsprogramma. Als ze vanwege sociale, emotionele of gedragsproblemen niet worden toegelaten tot begaafdheidsprogramma's, verergeren de problemen verder. Kinderen die niet geïdentificeerd zijn als begaafd of die geen goede ondersteuning hierbij hebben gekregen, zullen vaak moeilijkheden op school ondervinden en mogelijk ook in hun leven als volwassene (Webb et al., 2016).

2.7. Adviezen voor begeleiding van jongeren met een migratieachtergrond

Leerkrachten in het basisonderwijs spelen een belangrijke rol in het signaleren en doorverwijzen van leerlingen naar programma's voor begaafde kinderen. Als deze kinderen niet herkend worden, zullen deze leerlingen niet alleen in het basisonderwijs, maar ook in het voortgezet en hoger onderwijs kansen missen voor deelname aan excellentieprogramma's (Nguyen, 2012). Het is daarom van essentieel belang dat docenten, vooral in het basisonderwijs, hun leerlingen kennen en hun manier van de wereld ervaren kennen, schrijft Nguyen.

Ford (zomer 2010) geeft een aantal aanbevelingen die een billijke vertegenwoordiging van diverse culturele of etnische groepen in het onderwijs voor hoogbegaafden mogelijk moet maken. Zij onderstreept het belang van onderscheid maken op basis van sekse en ras: het is noodzakelijk dat leerplan en instructie inspelen op verschillende culturele achtergronden van kinderen, hun interesses, bereidheid en vaardigheden.

Om het gebrek aan privileges voorbij te groeien, moet volgens Kerr niet ingezet worden in het overtuigen dat seksisme, racisme, SES-kloven, heteroseksualiteit, *'lookism'* niet bestaan (Kerr, 2014). De meest zinvolle manier om de afstand tot privileges te overbruggen is te helpen sociaal en cultureel kapitaal te verkrijgen. Sociaal kapitaal omvat alle ondersteuning van familie, vriendschappen, netwerken en groepen die helpen het gevoel te hebben dat iemand erbij hoort en een belangrijke rol mag spelen. Cultureel kapitaal wil zeggen: de kennis en vaardigheden die men nodig heeft om aansluiting te vinden bij relevante groepen, bijvoorbeeld wat betreft manieren, taal, kleding, voorkeur voor producten en diensten, de esthetische smaak en deelname aan bijvoorbeeld museumbezoek en reizen. Met geld kun je sociaal en cultureel kapitaal kopen. Onder andere in verband hiermee moeten meisjes duidelijke taal horen over de rol van geld en financiën in hun leven, volgens Kerr.

Scholen moeten leerlingen helpen de ‘sociale kosten’ van succes te verwerken, geeft Neihart (2006) aan. Leerlingen die meer weten over en gesteund worden in hun omgaan met de manier waarop hun klasse, ras, sekse, etniciteit zich verhoudt tot hun identiteit en wat zij bereiken, zijn beter in staat zichzelf te begrijpen. Neihart meent dat het belangrijk is voor hoogbegaafde leerlingen uit minderheidsgroeperingen dat zij vaardigheden ontwikkelen om met deze contradicties om te gaan, nog voor zij naar het hoger onderwijs gaan. De gesprekken met leerlingen hierover moeten al beginnen rond elf jaar. Met behulp van directe instructie in sociale en leidinggevende vaardigheden worden deze tegenstrijdigheden genormaliseerd en leren kinderen hierop te anticiperen. Dit draagt ertoe bij dat begaafde leerlingen gemotiveerd blijven om te presteren op school. Als het doel om iets te bereiken prevaleert boven identiteitsdoelen, is er een grotere kans dat leerlingen zich terugtrekken en dat het identiteitsdoel voorrang krijgt. Worrell (2007) stelt dat deze leerlingen geholpen moeten worden om met geïnternaliseerde negatieve stereotypen en vooroordelen om te gaan. Het belangrijkste is volgens hem dat ze trots zijn op hun achtergrond en dat ze hun problemen met identiteit oplossen.

Wat helpt volgens Neihart (2006) is het volgende:

1. Hulp krijgen van coaches.
2. Open discussies voeren met *peers* over identiteit, iets bereiken, psychologische kosten en opwaartse mobiliteit.
3. Kennis verkrijgen over jezelf, cultuur en sociale contexten.
4. Leren om van code te switchen: tussen verschillende sociale en culturele groepen. Ook El Hadioui (2019) wijst hierop.
5. Lezen en nadenken over begaafde individuen die het gelukt is om met deze tegenstrijdigheden om te gaan (rolmodellen inzetten).
6. Het creëren van een leeromgeving die verwelkomend is. Deze leeromgeving richt zich gelijktijdig op identiteit en leerdoelen. De conflicten die de leerlingen ervaren worden genormaliseerd, zodat ze deze niet aan zichzelf of anderen wijten. Belangrijk is ook dat er docenten of begeleiders zijn die als ‘cultuurmakelaars’ kunnen functioneren en die de verschillen in cultuur zien en deze kunnen overbruggen.

In Nederland is, zoals eerder vermeld, weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar hoogbegaafdheid bij jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond. In de podcast van Focus Wetenschap, 9 maart 2020, op NPO Radio 1 vertellen Sima de Bruyn-Daoud, Karim

Amghar en Anouar Yujil over hun eigen ervaringen. Zij bevestigen dat onbewuste vooroordelen een belangrijke rol spelen bij de (h)erkenning van hoogbegaafdheid: het beeld dat docenten hebben van leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond en het beeld dat mensen hebben van hoogbegaafdheid. Deze hoogbegaafden worden extra moeilijk herkend.

Problemen met identiteit hangen samen met ‘wit lesmateriaal’ en een gebrek aan voorbeelden van wat iemand kan bereiken met een vergelijkbare achtergrond. Voorbeelden van criminaliteit worden op school juist wel in verband gebracht met minderheden. Jongeren kunnen hun ‘zelf’ te weinig herkennen in de maatschappij waarin ze leven of in de geschiedenis waarover ze onderwezen worden. Het zoeken naar identiteit leidt tot verwarring, misdragingen en overcompenseren.

Wat verder aan de orde komt in deze podcast is het probleem van onder advisering door de leerkracht aan het einde van het primair onderwijs en de confrontatie met school hierdoor. Karim Amghar, een van de gasten in deze uitzending, kreeg zelf het basisschooleindadvies vmbo-k, terwijl het advies van de Cito-Eindtoets havo was. In de documentaireserie *Karim pakt zijn kans* (2019) onderzoekt Karim Amghar kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs. Sima de Bruyn-Daoud van Stichting IQ+ krijgt veel hulpvragen van ouders over de communicatie met school. School en ouders blijken elkaar soms moeilijk te kunnen vinden. Het is een uitdaging voor scholen om hoogbegaafde jongeren te signaleren en te herkennen, en het beeld dat vaak bestaat van hoogbegaafden – het kind dat excelleert op elk vlak – is in werkelijkheid maar een klein deel van het aantal hoogbegaafden, vertelt zij. De boodschap die zij geeft aan veel ouders en leerlingen, hangt vaak samen met het herstel van het ‘innerlijke kompas’: ‘Het kompas waarmee je geboren bent, dat is goed.’ De problematiek rondom dit thema komt zij steeds tegen bij volwassenen en bij kinderen die dreigen te ontsporen.

Karim Amghar noemt in deze aflevering van Focus Wetenschap ook dat er op school van wordt uitgegaan dat jongeren bepaalde vaardigheden thuis van hun ouders leren, maar dat dit lang niet altijd het geval is, met name in gezinnen met een lage sociaal-economische status. Dit zorgt voor problemen. Het gaat dan bijvoorbeeld om vaardigheden als weerbaar en zelfredzaam zijn, sociale en kritische denkvaardigheden beheersen.

Verder speelt mee dat sommige leerlingen onderschat worden door hun probleem met de dominante taal. Kinderen met een hoog analytisch en wiskundig vermogen bijvoorbeeld worden niet (h)erkend: als iemand niet goed Nederlands spreekt, wordt hij of zij al snel bestempeld als dom en met een neerbuigende houding aangesproken.

Scholen zouden experts op meerdere gebieden in huis moeten hebben, ook op het gebied van hoogbegaafdheid. Iemand die naar het kind kijkt, het echt ziet en het kan leren met een bredere maatschappij om te gaan. Ook lerarenopleidingen moeten aan het werk met onbewuste vooroordelen en met het herkennen van hoogbegaafdheid, ook bij mensen die niet voldoen aan het dominante beeld dat bestaat van hoogbegaafdheid.

Conclusie

Hoofdvraag

Er is aan de hand van literatuur onderzocht hoe meisjes en jongeren met een migratieachtergrond in het VO omgaan met hun (hoog)begaafdheid en hoe zij, in het kader van passend onderwijs, goed kunnen worden begeleid, zodat dit hun welbevinden ten goede komt.

Deelvraag 1A. Wat is de stand van zaken wat betreft kennis uit onderzoek over hoe meisjes in het VO omgaan met hun (hoog)begaafdheid en hoe (hoog)begaafdheid zich manifesteert bij hen?

(Hoog)begaafde meisjes zijn geneigd zichzelf op school te monitoren op twee niveaus: op het niveau van de opdracht die ze moeten uitvoeren én op het niveau van wat anderen van hen verwachten. Zij hebben aan het begin van de adolescentie, rond elf jaar, vaak weinig zelfvertrouwen en zoeken houvast. Ze zoeken aansluiting bij de groep en zijn erg gevoelig voor de verwachtingen die anderen, leeftijdgenoten en volwassenen, van hen hebben. Als zij ontdekken dat hun prestaties op cognitief niveau ten koste kunnen gaan van hun acceptatie in de groep, kunnen ze gaan 'onderduiken' en manifesteren ze hun academisch talent niet meer (Klein, 1996; Silverman, 2013; Kerr, 2014; Hamsikova, 2019).

Meisjes hebben de neiging hun capaciteiten voor wiskunde en natuurkunde te onderschatten (Heller, 2000). Successen verklaren ze door externe factoren zoals 'geluk', falen wijten ze aan eigen tekortkomingen en gebrek aan talent (Dweck, 2006). Deze attributiestijl maakt hen minder veerkrachtig en maakt het moeilijker voor hen om met falen om te gaan. Het maatschappelijke beeld van hoogbegaafdheid – de wiskundig begaafde jongen (Kerr, 2014) – is vaak anders dan hoe hoogbegaafdheid zich manifesteert bij meisjes (Klein, 1996; Silverman, 2013). Verwachtingen van iemands capaciteiten zijn vaak sturend voor zijn of haar prestaties. Er lijkt sprake te zijn van een *selffulfilling prophecy*. De onderschatting van hun capaciteiten, door henzelf of door anderen, heeft een negatief effect op wat meisjes bereiken.

Meisjes hebben doorgaans een voorsprong wat betreft hun academische ontwikkeling op jongens tot ongeveer veertien jaar. Jonge meisjes manifesteren hun talenten vaak wel. De manifestatie van talent is vaak problematisch vanaf ongeveer elf jaar. Meisjes zijn dan geneigd

zich te conformeren aan het niveau van de groep. Relatief onderpresteren wordt bij hen vaker gezien: hun resultaten liggen dan wel op het klassengemiddelde, maar zijn geen goede weerslag van hun capaciteiten (Van Gerven, 2001). Zij vinden sociale waarden en sociale acceptatie vaak belangrijker dan intellectuele waarden en ontwikkeling (Ford, 1996). Docenten of ouders zien geen aanleiding om bij te sturen als problemen weinig zichtbaar zijn voor docenten of begeleiders. Deze meisjes zijn vaak niet lastig in de klas. (Kerr, 2014; Koenderink, 2016; Hamsikova, 2019).

Versnellende meisjes scoren relatief laag op acceptatie door medeleerlingen en hoog op sociale afwijzing. Zij lopen daardoor een hoger risico wat betreft hun sociale ontwikkeling: zij hebben een grotere kans op het ontwikkelen van negatief gedrag, een hoger risico op terugtrekking, depressies en angsten, zij ervaren minder sociale interactie en hebben minder goed ontwikkelde vriendschapsvaardigheden (Hoogeveen, 2008).

Het academisch zelfconcept van leerlingen daalt vaak door in een groep te zitten met hoog presterende leerlingen (Marsh, 2000). Bij meisjes daalt dit academisch zelfconcept sterker dan bij jongens. Waarschijnlijk houdt dit verband met het feit dat zij vaak een minderheid vormen in dit soort programma's (Preckel, 2008).

Deelvraag 1B. Hoe kunnen deze meisjes beter worden gesignaleerd als (hoog)begaafd?

Belangrijk bij de herkenning van deze leerlingen als (hoog)begaafd is vroege signalering: bij voorkeur tussen 3,5 en 7 jaar. Het blijkt dat docenten die scholing hebben gehad op het gebied van hoogbegaafdheid beter in staat zijn deze meisjes te herkennen en eerder geneigd zijn hen te laten deelnemen aan programma's voor hoogbegaafden (Verouden, 2017). Zij hebben vaak ook minder vooroordelen ten aanzien van hoogbegaafden (Bianco et al., 2011) en zullen eerder bijdragen aan een positief, accepterend klimaat in de klas (Hoogeveen, 2008; Kerr, 2014).

Er is minder bekend over het profiel 'Dubbel bijzonder' (Betts & Neihart, 2010) bij meisjes dan bij jongens (Kerr, 2014; Webb et al., 2016). Diagnoses zoals ADHD, Autisme Spectrum Disorder, Oppositional-Defiant Disorder worden veel vaker bij jongens gesteld (Webb et al., 2016). Meer onderzoek naar hoe vormen van 'Dubbel bijzonder' zich manifesteren bij meisjes is nodig. Door gebrek aan kennis hierover hebben meisjes met dit profiel een grotere kans om over het hoofd te worden gezien (Kerr, 2014; Webb et al., 2016).

Deelvraag 1C. Hoe kunnen deze meisjes goed worden begeleid, zodat hun welbevinden wordt bevorderd en zij hun potentie ontwikkelen? Hoe kan passend onderwijs eruitzien voor deze groep?

Factoren die een positieve invloed hebben, zijn (Klein, 1996; Kerr, 2014; Hamsikova, 2019):

- Vroeg gesignaleerd worden: bij voorkeur tussen 3,5 en 7 jaar.
- Begeleiding krijgen op school.
- Leren omgaan met succes en falen door interne attributie, leren omgaan met emoties en perfectionisme, veerkracht ontwikkelen door vallen en opstaan.
- Erkenning krijgen voor talenten.
- Voorbeelden kennen van succesvolle vrouwen, bijvoorbeeld door te lezen over vrouwen in de wetenschap.
- Versterken van het zelfbeeld door o.a. succeservaringen op te doen.
- Verbinding hebben met zorgzame volwassenen, bijvoorbeeld mentoren.
- Aanmoediging krijgen om iets te bereiken.
- Horen dat hard werken erbij hoort als je iets wilt bereiken.
- Een realistisch beeld krijgen van benodigde financiën om iets te bereiken.
- Erkenning krijgen voor het feit dat ze een balans moeten vinden tussen wat ze belangrijk vinden in hun persoonlijk leven en wat ze maatschappelijk willen bereiken.

Begaafde meisjes hebben behoefte aan een klankbord, aan rolmodellen, aan begeleiding op sociaal, emotioneel en intellectueel vlak. Als de begeleiding gericht is op het versterken van hun zelfconcept, is er een grotere kans dat zij keuzes maken die bij hen passen en dat zij gemotiveerd blijven om iets te bereiken op school én ervaren zij dat zij anders mogen zijn (Kerr, 2014; Kenniscollege *Gifted Girls* van Novilo door Tania Gevaert). Als zij leren omgaan met hun emoties en veerkracht ontwikkelen, kunnen ze beter omgaan met mislukkingen. Het ontwikkelen van zelfvertrouwen wat betreft hun lichaam is ook belangrijk, bijvoorbeeld door te sporten en door het ideaalbeeld van vrouwen zoals dat in de media verschijnt, te relativiseren.

Deelvraag 2A. Wat is de stand van zaken wat betreft kennis uit onderzoek over hoe jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond in het VO omgaan met hun (hoog)begaafdheid en hoe (hoog)begaafdheid zich manifesteert bij hen?

Veel (hoog)begaafde adolescenten uit culturele minderheden worstelen met enerzijds loyaal zijn met de groep en anderzijds iets willen bereiken op academisch vlak. Presteren op school wordt

soms door de eigen groep gezien als onwenselijk (Neihart, 2006). Er kunnen problemen met identiteit ontstaan (Worrell, 2007) doordat racisme of discriminatie wordt geïnternaliseerd. Jongeren die niet goed weten hoe ze dit conflict moeten oplossen, hebben de neiging tot onderpresteren en het minimaliseren van de eigen capaciteiten. Doordat ouders en leerlingen bijvoorbeeld een niet-assertieve of bescheiden houding hebben ten aanzien van school, wordt er niet op tijd aan de bel getrokken op school als leerlingen extra uitdagend onderwijs nodig hebben (Nguyen, 2012). Een barrière tot prestaties op school of in de maatschappij wordt gevormd door de afstand tot privileges en door lage SES-factoren (Kerr, 2014; Van Welie, 2013). Jongeren uit minderheden worden ondervertegenwoordigd in onderwijsprogramma's voor hoogbegaafde leerlingen. Leerkrachtnominatie lijkt in het nadeel te zijn van kinderen met een migratieachtergrond (Callahan, 2005). Hoogbegaafde kinderen afkomstig uit culturele minderheden zijn soms al op acht- of negenjarige leeftijd geneigd tot onderpresteren, omdat afwijkend gedrag door de leerkracht niet in verband wordt gebracht met hoogbegaafdheid. Door sociale, emotionele of gedragsproblemen krijgen deze jongeren soms een verkeerde diagnose en komen zij in het speciaal onderwijs terecht (Webb, 2016).

Deelvraag 2B. Hoe kunnen deze jongeren beter worden gesignaleerd als (hoog)begaafd?

Ook bij deze leerlingen is vroege signalering gewenst, omdat deze leerlingen anders meer kans hebben op het ontwikkelen van sociale, emotionele of gedragsproblemen en al jong geneigd zijn tot onderpresteren of in het speciaal onderwijs terechtkomen (Webb et al., 2016). Leerkrachten spelen een belangrijke rol in de signalering van deze leerlingen en bij de doorverwijzing naar onderwijsprogramma's voor hoogbegaafden. Zij moeten zich bewust worden van eventuele vooroordelen. Ook docentenopleidingen moeten hiermee aan de slag. Voor jongeren met een migratieachtergrond is het belangrijk dat er docenten zijn die deze leerlingen en hun manier van de wereld ervaren, kennen (Neihart, 2006; Ford, zomer 2010; Nguyen, 2012).

Deelvraag 2C. Hoe kunnen deze jongeren goed worden begeleid, zodat hun welbevinden wordt bevorderd en zij hun potentie ontwikkelen? Hoe kan passend onderwijs eruitzien voor deze groep?

Factoren die een positieve invloed hebben, zijn:

- Vroeg gesignaleerd worden: basisschoolleeftijd.
- Begeleiding op school krijgen van een coach die goed begrijpt hoe de wereld van deze kinderen eruitziet.

- Hulp krijgen van coaches die deze leerlingen helpen om tussen verschillende groepen van code te kunnen wisselen.
- Voorbeelden leren kennen van begaafde mensen met een andere culturele achtergrond dan de dominante, die succesvol zijn, bijvoorbeeld door hierover te lezen.
- Aanmoediging krijgen om iets te bereiken en erkenning krijgen voor talenten.
- Horen dat hard werken erbij hoort als je iets wilt bereiken.
- Contacten hebben met iemand in hun omgeving die kan fungeren als 'cultuurmakelaar': iemand die in staat is culturele verschillen te overbruggen.

Coaches die deze leerlingen goed begrijpen en die deze leerlingen kunnen ondersteunen om gemotiveerd te blijven op school te presteren zijn belangrijk. Zij moeten bijvoorbeeld innerlijke conflicten over identiteit, iets bereiken en de psychologische kosten waarmee dat gepaard gaat, kunnen bespreken met iemand, zodat zij deze kunnen oplossen (Worrell, 2007). Scholen moeten zich, naast het geven van onderwijs, richten op het ontwikkelen van sociale en leidinggevende vaardigheden door middel van directe instructie (Neihart, 2006).

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Voortkomend uit dit literatuuronderzoek volgen hieronder drie aanbevelingen voor verder onderzoek.

- A. Onderzoek naar adequate herkenning en begeleiding van dubbel bijzondere meisjes en van jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond.
- B. Onderzoek naar Nederlandse hoogbegaafde jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond.
- C. Onderzoek naar de invloed van SES-factoren op het ontwikkelen van talent.

Ad A

Burger-Veltmeijer (2018) laat in een systematische overzichtsstudie zien dat er te weinig empirisch onderbouwde kennis is over adequate identificatie van en behoeften aan begeleiding op school van dubbel bijzondere leerlingen. De criteria voor identificatie en diagnose blijken erg divers te zijn in de onderzochte studies. Er is veel behoefte aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek om deze leerlingen te kunnen signaleren en de wetenschappelijke kennis over deze leerlingen te vergroten. Burger-Veltmeijer pleit voor het in kaart brengen van sterktes en zwaktes van individuele leerlingen, zodat het onderwijs en de begeleiding afgestemd kunnen worden op per leerling verschillende behoeften die uit deze sterkte- en zwakteanalyse blijken. Zij meent dat adequate scholing van onderwijsgeevenden en samenwerking met bijvoorbeeld schoolpsychologen nodig is. Op het gebied van dubbel bijzondere meisjes en jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond geldt nog sterker dat er veel onbekend is (Kerr, 2014; Webb et al., 2016). Gebrek aan kennis hierover zorgt dat deze groepen meer kans hebben om, wat betreft hun intelligentie, te worden onderschat. Vervolgonderzoek naar vormen van dubbel bijzonder bij (hoog)begaafde meisjes en jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond is daarom wenselijk en moet zich daarom richten op vragen zoals: Hoe ziet dubbel bijzonder er bij hen uit? Welke specifieke onderwijsbehoeften hebben zij? Over welke kennis of vaardigheden moeten onderwijsprofessionals beschikken om deze groepen goed te kunnen herkennen, onderwijzen en begeleiden? Hoe kan dit passende onderwijs worden gerealiseerd in de praktijk?

Ad B

Er is weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het signaleren en begeleiden van (hoog)begaafde jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond in Nederland. Er is veel aandacht voor kansengelijkheid en voor schoolsucces van kinderen met een niet-westerse migratieachtergrond; zie bijvoorbeeld *Staat van het Onderwijs 2020* en *They will get there!* van Van Welie (2013). Er is door onder anderen El Hadioui (2019) onderzoek gedaan naar factoren die invloedrijk zijn voor leerlingen om te kunnen switchen tussen verschillende sociale omgevingen, bijvoorbeeld school, bij vrienden en thuis. Hij richt zich in zijn onderzoek ook op cultuurveranderingen op school die noodzakelijk zijn om kansengelijkheid te bevorderen. Maar onderzoek dat zich specifiek richt op zeer begaafde jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond is schaars in Nederland. Veel studies naar vertegenwoordiging van bepaalde groepen in begaafdheidsprogramma's zijn gedaan in de VS en zijn Amerikaans georiënteerd. Onderzoek naar deze jongeren in Nederland is wenselijk, omdat onder advisering en het volgen van een te laag opleidingsniveau ook in Nederland veel voorkomen, zo blijkt uit onder andere de *Staat van het Onderwijs 2020*. Onder advisering heeft grote gevolgen voor het welbevinden van deze jongeren en er gaat veel talent verloren, ook voor de samenleving. Vragen die bijvoorbeeld gesteld kunnen worden, zijn: In hoeverre geeft screening op begaafdheid van alle leerlingen een stimulans aan passend onderwijs en begeleiding van begaafde jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond? Leerkrachtnominatie lijkt in het nadeel te zijn van kinderen met een migratieachtergrond in de VS (Callahan, 2005), maar geldt dit ook voor jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond in het voortgezet onderwijs in Nederland? Ook dit onderzoek zou gericht moeten zijn op het beantwoorden van vragen omtrent de specifieke onderwijs- en begeleidingsbehoeften van deze leerlingen, welke kennis en vaardigheden docenten die lesgeven aan deze kinderen nodig hebben en hoe deze in de onderwijspraktijk kunnen worden gerealiseerd.

Ad C

Een derde aanbeveling voor vervolgonderzoek betreft SES-factoren bij hoogbegaafde jongeren. Van Welie (2013) schrijft dat factoren zoals het opleidings- en inkomensniveau van de ouders de belangrijkste voorspellende factor zijn voor schoolsucces. Deze verklaren waaruit achterstanden voortkomen, maar geven nog geen inzicht in hoe wij leerlingen uit deze context kunnen helpen bij het ontwikkelen van hun talenten. Vragen die bijvoorbeeld kunnen worden

gesteld in verder onderzoek zijn: Welke informatiebehoefte is er bij de ouders van hoogbegaafde leerlingen met een lage SES als achtergrond, bijvoorbeeld wat betreft de mogelijkheden in het onderwijs? Hoe kunnen scholen hierin voorzien? Hoe kunnen we (hoog)begaafde jongeren met een lage SES als achtergrond in het onderwijs een grotere kans bieden om tot bloei te komen? Opnieuw de vraag: welke specifieke onderwijs- en begeleidingsbehoeften zijn er bij deze leerlingen? Ook hier is praktijkonderzoek wenselijk, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij de resultaten uit het onderzoek van Van Welie (2013) en van El Hadioui (2019) en specifiek aandacht te besteden aan zeer begaafde jongeren met lage sociaal-economische status als achtergrond.

Tot slot

Gelukkig is er de laatste decennia steeds meer aandacht voor hoogbegaafdheid in het onderwijs. Excellentie wordt gestimuleerd en er zijn in het voortgezet onderwijs veel initiatieven vanuit de verschillende schoolvakken om het reguliere onderwijs uitdagender te maken voor leerlingen die dit aankunnen en vaak ook nodig hebben (Mooij, 2010). Leerlingen die hiervan profiteren moeten daarbij een balans vinden tussen enerzijds sociale aanpassing en anderzijds keuzes maken die bij hen passen. De zelfsturende autonome leerlingen, de succesvolle en creatieve leerlingen (zie bijlage 3: Profielen van begaafde leerlingen, van Betts en Neihart, 2010) slagen hierin min of meer en zij worden vaak wel herkend door docenten. Deze leerlingen passen ook in het overheersende maatschappelijke beeld dat in de westerse samenleving bestaat van hoogbegaafde leerlingen. Maar het is wenselijk dat een bredere doelgroep wordt herkend, zodat meer leerlingen binnen het reguliere onderwijs profiteren van de aandacht voor excellentie.

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat scholing van docenten en adequate begeleiding van leerlingen cruciaal zijn (Neihart, 2006; Hoogeveen, 2008; Mooij, 2010; Kerr, 2014; *Staat van het Onderwijs 2020*). Professionalisering van docenten en begeleiders in het onderwijs draagt in belangrijke mate bij tot een verwelkomende schoolcultuur, waarin nog meer talent kan floreren. Tot slot en als laatste aanbeveling: de crux bij dit alles is dat leerlingen profiteren van kennis die vergaard wordt. Het is zeker belangrijk dat leemtes in de bestaande kennis over het onderwijs aan hoogbegaafden, onder meer zoals hiervoor genoemd, worden

gevuld en kennis verder wordt uitgebouwd. Maar essentieel is dat de verzamelde kennis daadwerkelijk ingezet wordt in de onderwijspraktijk en niet op pagina's als deze blijft hangen.

Literatuur

Amghar, K. (programmamaker), Bruyn-Daoud S. de (oprichter Stichting IQ-plus) en Yujil, A. (docent) (2020, 9 maart). Hoogbegaafd: vloek of zegen [Podcast]. Heijnen, R. en Vries, J. de (presentatoren). *Focus Wetenschap*. Hilversum, Nederland: NPO Radio 1.

Amghar, K. (programmamaker en presentator) (2019). *Karim pakt zijn kans*. [4-delige documentaireserie] NPO 2.

Betts, G.T. & Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented*. Geraadpleegd op 15 september 2019 van <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/publicatie/269-revised-profiles-of-the-gifted-and-talented>.

Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D. & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181.

Burger-Veltmeijer, A.E.J., Kroesbergen, E., Minnaert, A. & Hoogeveen, L. (2018). Passend onderwijs voor dubbel bijzondere (hoog)begaafde leerlingen: Fabels en feiten over (het voorkomen van) frustratie van talent. *NRO projectnummer 405-18-631*.

Callahan, C.M. (2005). Identifying Gifted Students From Underrepresented Populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-104.

Card, D. & Giuliano, L. (2015). *Can universal screening increase the representation of low income and minority students in gifted education?* National Bureau of Economic Research. Geraadpleegd op 13 januari 2020 van <http://www.nber.org/papers/w21519>.

Davis, K. (regisseur) (2007). *A girl like me*. [Documentary] Brooklyn, New York: Reelworks Productions.

Devlin, H. (2018). *Thousands of autistic girls and women 'going undiagnosed' due to gender bias*, Geraadpleegd op 4 januari 2019 van <https://www.theguardian.com/world/2018/dec/10/women-girls-less-likely-considered-brainly-tasks-study>.

Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Ford, D.F. (2010). Underrepresentation of Culturally Different Students in Gifted Education: Reflections About Current Problems and Recommendations for the Future, *Gifted Child Today*, v33 n3 p31-35 Summer 2010.

Ford, D.F. (2010). Culturally Responsive Classrooms: Affirming Culturally Different Gifted Students, *Gifted Child Today*, v33 n1 p50-53 Winter 2010.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.

Gerven, E. van (2001). *Hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma.

Gerven, E. van, e.a. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Gevaert, T. & Desmet, O. (2016). *Slim onderpresteren aanpakken*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

Hadioui, I.E. el. & El-Akabawy, Z. (2019). *Switchen en klimmen* (1ste editie). Van Genneep Uitgeverij.

Hamsikova, R. (2019). *Waar zijn de hoogbegaafde meisjes gebleven?* Geraadpleegd op 27 december 2019 van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/waar-zijn-de-hoogbegaafde-meisjes-gebleven/>.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Hoogeveen, A.J.M., Hell, J.G. van & Verhoeven, L. (2003). *Jonge, versnelde leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek.

Hoogeveen, A.J.M. (2008). *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students*. Radboud Universiteit Nijmegen (Proefschrift).

Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs 2020*. Geraadpleegd op 15 mei 2020 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>.

Kerr, B.A. & McKay, R. (2014). *Smart Girls in the 21st century*. Tucson: Great Potential Press.

Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent. De vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen*. Tiel: Lannoo.

Klein, A.G. & Zehms, D. (1996). Self-concept and Gifted Girls: a cross sectional study of intellectually gifted females in grades 3, 5, 8. *Roeper Review*, sept 1996, deel 19.

Koenderink, T. (2016). *De 7 uitdagingen. Praktische handvatten voor talentonderwijs*. Venlo: Novilo.

Koopman, E. (2019). *Verdwijnen om gezien te worden*. Geraadpleegd op 29 november 2019 van <https://www.groene.nl/artikel/verdwijnen-om-gezien-te-wordsen>.

Lakin, J.M. (2016). Universal Screening and the Representation of Historically Underrepresented Minority Students in Gifted Education: Minding the Gaps in Card and Giuliano's Research, *Journal of Advanced Academics 2016*, Vol. 27(2) 139–149.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen* (2e herziene druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Marsh, H.W. (2000). Longitudinal multilevel models of the Big-Fish-Little-Pond Effect

On Academic Self-Concept: Counterbalancing Contrast and Reflected-Glory Effects in Hong Kong Schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 337-349.

Mooij, T. & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Advies. ITS, Radboud University Nijmegen.

Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28(4), 196-202.

Nguyen, H.T. (2012). Culturally & Linguistically Diverse Students with Giftedness. *Multicultural Education*, winter 2012, p. 10-18.

Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348.

Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T. & Schleyer, E.J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide; The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 78-96.

Reis, S.M. (1987). We can't change what we don't recognize: understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 83-89.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Seligman, M. (2011). *Flourish*. Londen: Nicholas Brealey Publishing.

Silverman, L.K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245.

Silverman, L.K. (2013). What happens to gifted girls? *Gifted Development Center*, Westminster, Colorado, USA.

SLO (2019). *Profielen van begaafde leerlingen*, Geraadpleegd op 15 september 2019 van <https://talentstimuleren.nl/?file=2867&m=1422437221&action=file.download>.

Sociaal en Cultureel Planbureau, Maslowski, R. & Vogels, R. (2019). H4. *Onderwijs in De sociale staat van Nederland 2019*. Geraadpleegd op 30 november 2019 van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2019/09/10/de-sociale-staat-van-nederland-2019>.

Tan, L.S. & Chun, K.Y.N. (2013). Perfectionism and Academic Emotions of Gifted Adolescent Girls. *Asia-Pacific Education Researcher* (Springer Science & Business Media), Sep2014, Vol. 23 Issue 3, p389-401.

Torrance, E.P. (1977). *Discovery and Nurturance of Giftedness in the Culturally Different*. Geraadpleegd op 13 januari 2020 van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED145621.pdf>.

Verouden, J. (2017). *Meisjes in verrijgingsprogramma's*. ECHA-scriptie, Radboud Centrum Sociale Wetenschappen, Nijmegen.

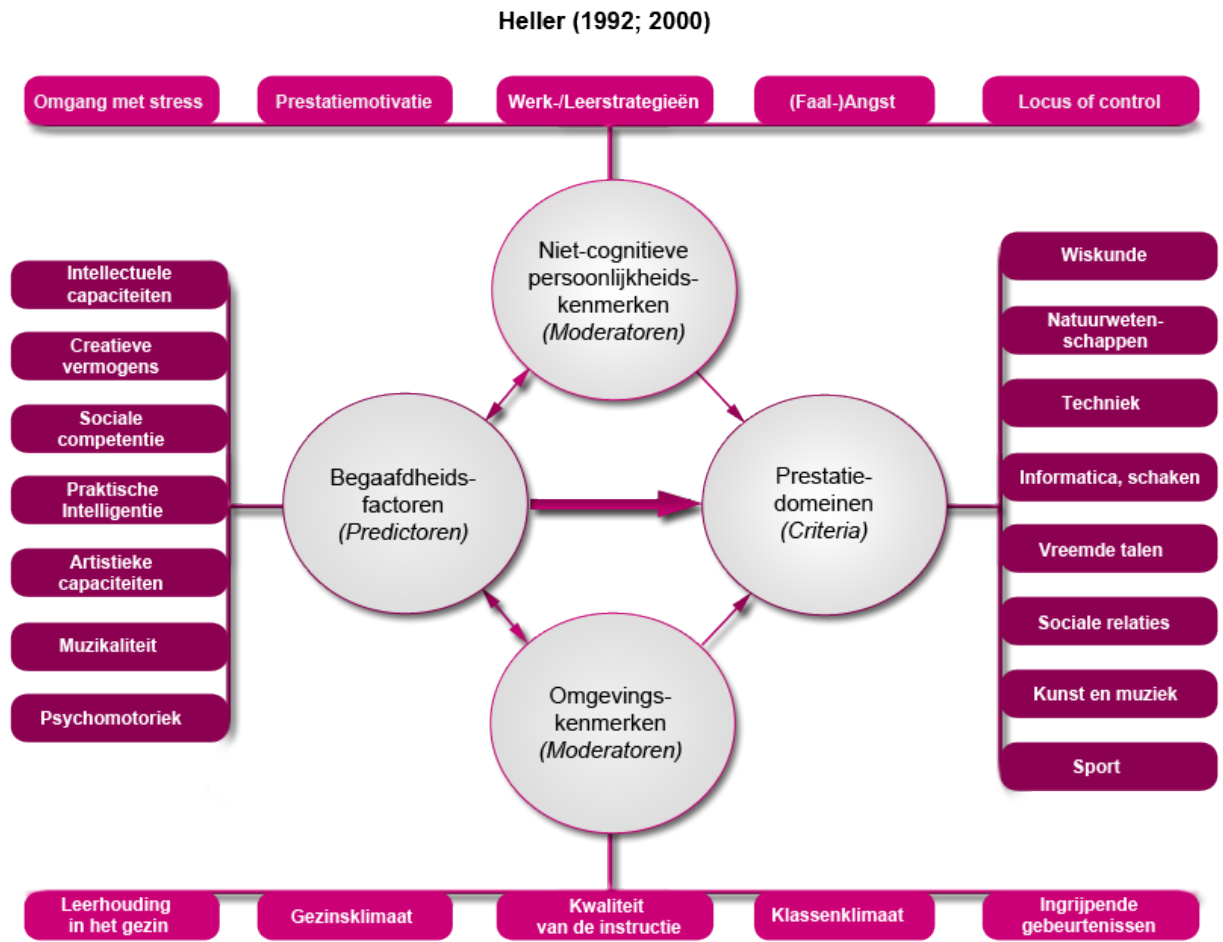
Webb, J.T. et al. (2016). *Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children and Adults*. Anodyne, Inc. DBA Great Potential Press, Inc.

Welie, E.A.A.M. van (2013). *They will get there! Studies on educational performance of immigrant youth in The Netherlands*. Amsterdam: TIER.

Worrell, F.C. (2007). Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 23-38.

Ziegler, A. & Heller, K.A. (winter 2000). *Effects of an attribution retraining with female students gifted in physics*. *Journal for the Education of the Gifted*, Winter 2000, Deel 23, Uitgave 2.

Bijlage I. Multifactorenmodel Heller (2000)



Bijlage 2. Werkdefinitie hoogbegaafdheid SLO

(Hoog)begaafdheid

Er is geen eenduidige wetenschappelijke definitie van (hoog)begaafdheid. Toch bieden de diverse theorieën en modellen relevante aanknopingspunten voor een werkdefinitie die bruikbaar is voor de onderwijspraktijk.

De werkdefinitie die wij hanteren is consistent met de belangrijkste aspecten, waarover in de bekendste theorieën en modellen consensus bestaat, of waarin zij elkaar aanvullen:

Kenmerk	Toelichting
Sterk potentieel	(Hoog)begaafde leerlingen beschikken over een in aanleg aanwezig potentieel om tot uitzonderlijke prestaties te komen, behorend bij de beste 10%, op één of meerdere begaafdheidsgebieden
Dynamisch	De ontwikkeling van talent is een langdurig en dynamisch proces. Zowel persoonlijkheidseigenschappen als de interactie met de omgeving zijn mede bepalend voor de mate waarin het aanwezige potentieel tot zijn recht komt (Mönks, Heller, Gagné)
Creatief denkvermogen	Een (hoog)begaafde leerling beschikt over een hoge intelligentie in combinatie met een creatief denkvermogen (Renzulli, Mönks, Sternberg)
Intrinsieke motivatie	Daarnaast is er sprake van een intrinsieke motivatie (doorzettingsvermogen) om een taak te volbrengen, wat zich onder andere uit in een sterke gedrevenheid wanneer iets hun interesse heeft (Renzulli, Mönks)
Domein-specifiek	(Hoog)begaafdheid is domeinspecifiek (Gardner, Heller, Gagné)

Kenmerk	Toelichting
Meer-dimensioneel	(Hoog)begaafdheid is geen eendimensionaal begrip dat is uit te drukken in een criterium als een IQ-'score' > 130. Een hoge score is wel een sterke indicatie van een hoge intelligentie, maar een lagere score sluit dit niet uit. (Hoog)begaafdheid omvat in ieder geval meer dan een hoge intelligentie, en intelligentie omvat meer dan een IQ-test meet (Gardner, Sternberg)
Kenmerken begaafdheid	Op een gemiddelde populatie heeft 10% van de leerlingen kenmerken die kunnen duiden op (hoog)begaafdheid (Mönks, 1995), waaronder indicaties die duiden op een hoge intelligentie
Zijnskenmerken	De kenmerken die het zijn van een begaafd kind bepalen, zijn: de lat automatisch hoog leggen, kritische instelling, groot rechtvaardigheidsgevoel en gevoeligheid (Kieboom, 2016)

Bron: <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/hoog-begaafdheid>

Bijlage 3. Profielen van begaafde leerlingen Betts en Neihart

Profielen van begaafde leerlingen

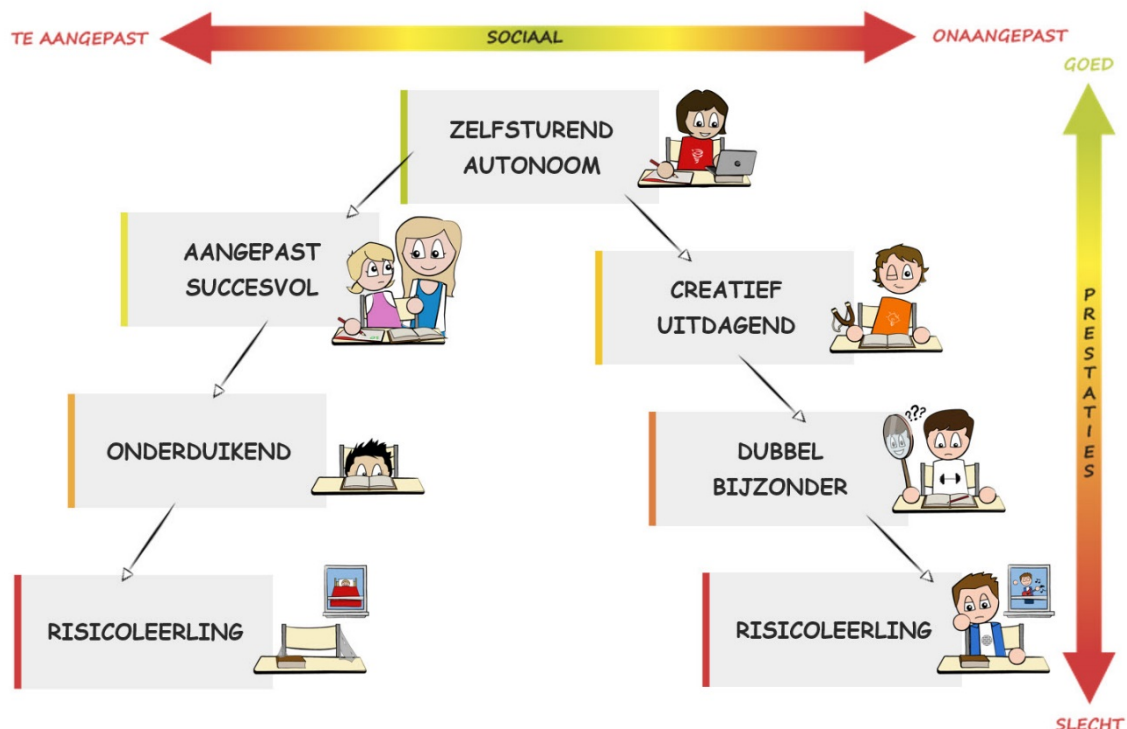
Begaafdheid kan op verschillende manieren in zichtbaar gedrag tot uiting komen. Aangezien persoonlijkheid het resultaat is van ervaring en aanleg, worden ook begaafde leerlingen niet op dezelfde wijze beïnvloed door hun bijzondere vermogens. Bij deze ontwikkeling moet rekening gehouden worden met de interactie van emotionele, sociale, cognitieve en fysieke factoren. Al deze gebieden hangen met elkaar samen en werken op elkaar in.

Op grond van jarenlange ervaring in de vorm van observaties, interviews en literatuuronderzoek hebben Betts & Neihart (1988; 2010) zes profielen opgesteld. Deze profielen verschaffen informatie over gedrag, gevoelens en behoeften van verschillende typen begaafde en getalenteerde leerlingen. Ze dienen als basis voor een theoretisch concept van waaruit inzicht verschaft kan worden. Dit leidt tot een beter begrip en is van belang voor het stimuleren van persoonlijke groei op cognitief, sociaal en emotioneel gebied.

In onderstaand schema is duidelijk zichtbaar op welke manier er niet voldoende aan de psychologische basisbehoeften (relatie, autonomie en competentie) wordt voldaan. De door Betts & Neihart beschreven profielen zijn hierin schematisch uitgezet langs twee dimensies:

- Sociaal: van '(te) aangepast' tot 'onaangepast?'
- Prestaties: van 'goed' tot 'slecht' presterend

Voor alle profielen geldt dat deze niet statisch zijn. Mede afhankelijk van de omgeving kunnen leerlingen zich bovendien anders profileren in verschillende situaties. Van belang is vooral om goed te realiseren dat verschillende begaafde leerlingen zich anders profileren.



Bronnen

- George T. Betts and Maureen Neihart (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- George T. Betts and Maureen Neihart (2010). Revised profiles of the gifted and talented.

Zelfsturend autonoom

De zelfsturende autonome leerling weet wat hij/zij kan en laat dit ook zien. Deze leerling heeft een goed zelfinzicht en goede sociale vaardigheden. Daarnaast werkt deze leerling zelfstandig, ontwikkelt eigen doelen, is ondernemend, komt op voor eigen opvattingen en is bereid tot het nemen van risico's. Deze leerling wil en durft te leren!



Hoewel dit de ideale leerling lijkt, blijft het belangrijk ook deze autonome leerling te ondersteunen. De focus ligt hierbij vooral op het zo veel mogelijk faciliteren van mogelijkheden tot onbegrensd leren.

Kenmerken van de zelfsturende autonome leerling

De autonome leerling is in balans met zichzelf en met zijn omgeving: vanuit zichzelf is de leerling op groei gericht en uit op ontwikkeling. Hij ervaart in dit ontwikkelingsproces geen persoonlijke belemmeringen, durft te leren en is trots op hetgeen hij bereikt.

Dit gunstige beeld betekent niet dat deze leerling geen behoeften heeft aan stimulans, faciliteren en feedback. Integendeel, om voortdurend eigen grenzen op te zoeken, te verkennen en te verleggen, zal de omgeving daarvoor ruimte en stimulans moeten blijven geven

Gevoelens en houding	Gedrag	Behoeften (aan)
<ul style="list-style-type: none"> • Zelfverzekerd • Accepteert zichzelf • Heeft een growth mindset over vermogen / intelligentie • Optimistisch • Intrinsiek gemotiveerd • Ambitueus, enthousiast & laat zich uitdagen • Hoeft school of academische studie niet als hoogste prioriteit te zien • Vindt het niet erg fouten te maken en leert hiervan • Laat tolerantie en respect naar anderen zien 	<ul style="list-style-type: none"> • Goede sociale vaardigheden • Werkt onafhankelijk, zonder bevestiging • Stelt (SMART) doelen voor zichzelf • Zoekt uitdaging • Sterk zelfsturend • Goede zelfregulering • Werkt enthousiast voor passies en is bevlogen • Komt op voor eigen overtuigingen • Veerkrachtig • Ontwikkelaar van kennis • Beschikt over zelfinzicht en zelfacceptatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Heeft méér ondersteuning nodig, niet minder • Stimulans om nieuwe richtingen te kiezen en onafhankelijkheid te vergroten • Feedback over sterke kanten en mogelijkheden • Gefaciliteerd worden om te kunnen blijven groeien • Aanmoediging om risico te nemen, om niet voor zeker te gaan • Relaties die ontwikkeling en voortgang mogelijk maken • Meer bedreven raken in het managen van zichzelf • Behoeft aan supportteam

Tips bij het (h)erkennen van de zelfsturende autonome leerling

De autonome leerling laat zich gemakkelijk herkennen omdat hij durft te leren, goede prestaties levert en dit realiseert in goed contact met zijn omgeving. Een gesprek met de leerling zelf, met de ouders of klasgenoten levert vaak voldoende signalen op om tot herkenning en erkenning te komen. Het beeld van de leerling is in de regel consistent, juist omdat hij in verschillende omgevingen durft te laten zien wie hij is en wat hij kan. In een omgeving waar creatief denken gestimuleerd wordt, wordt deze leerling goed zichtbaar.

In onderstaand overzicht staat op welke wijze deze leerlingen vanuit meerdere perspectieven worden ervaren en gezien, en welke manieren signalen van hun talenten en prestaties kunnen opleveren.

Perceptie door volwassenen en peers	Identificatie: Signalen (h)erkennen
<ul style="list-style-type: none"> • Bewonderd en geaccepteerd • Gezien als capabel & verantwoordelijk door de ouders • Hebben positieve invloed • Succesvol in verschillende omgevingen • Psychologisch in balans • Positieve relaties met peers 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprekken • Portfolio's • Getoonde prestaties • Producten • Gewonnen prijzen • Nominaties • Gestandaardiseerde testcores • Creativiteitstests

Suggesties voor adequate ondersteuning thuis en op school

Ook al wekt de autonome leerling de indruk het allemaal zelf wel te kunnen, toch zal de omgeving, ouders en school, ook in deze leerling moeten blijven investeren. Dit betekent vooral ruimte geven, stimuleren, de blik verruimen, de relatie verdiepen, feedback geven, en niet tegenhouden. Kortom faciliteren in mogelijkheden die leiden tot onbegrensd leren.

Ondersteuning thuis	Begeleiding op school
<ul style="list-style-type: none"> • Zorg ervoor dat je nabij bent voor het kind, ook op school & in de sociale omgeving • Zorg voor mogelijkheden die gerelateerd zijn aan interessegebieden en passie • Sta vrienden van allerlei leeftijden toe • Neem belemmeringen (om iets te leren) in tijd en ruimte weg • Help hen een support team op te bouwen • Betrek hen bij je eigen passies als ouder • Betrek hen bij familie-overleg & besluiten • Luister • Sta hen niet in de weg en geef veel ruimte 	<ul style="list-style-type: none"> • Creëer ruimte voor het ontwikkelen van een langetermijn, geïntegreerd studieplan • Neem belemmeringen in tijd en ruimte weg • Bied diverse, onderling samenhangende, verdiepingsmogelijkheden • Bied mentoraat en bemiddeling • Bied een grote verscheidenheid aan opties om te versnellen • Wijk af van gebruikelijk schoolbeleid en regels • Geef hen ruimte, rem niet af • Maak de nadelen van succes bespreekbaar en ondersteun hen om hiermee te gaan

Aangepast succesvol

De aangepaste, succesvolle leerling levert goede prestaties, maar presteert niet naar eigen vermogen. Er is daarom sprake van relatief onderpresteren. Deze leerling is perfectionistisch ingesteld en wil graag "succesvol" blijven.



Hierdoor worden risico's vermeden en kan deze leerling zich afhankelijk opstellen van volwassenen, bijvoorbeeld door (onnodig) bevestiging te zoeken van de leerkracht om zeker te weten dat iets "goed" is en om te voorkomen dat er fouten gemaakt worden. Deze leerling is erg gevoelig voor en gericht op het voldoen aan verwachtingen van anderen.

Als deze leerling niet gestimuleerd wordt om te gaan met uitdagingen boven het beheersingsniveau (de zone van naaste ontwikkeling), bestaat het risico op het ontwikkelen van faalangst en onderduikend gedrag.

Kenmerken van de aangepaste succesvolle leerling

De aangepaste succesvolle leerling is gevoelig voor verwachtingen van de omgeving en wil hier graag aan voldoen. De leerling is vooral bezig om anderen tevreden te stellen en bevestiging van anderen te ontvangen.

De leerling is perfectionistisch ingesteld en wil het graag goed doen. Het perfectionisme wordt gevoed door het behalen van goede prestaties. Dit staat onbevangen groei en het (durven) 'leren van fouten' in de weg. Hun uitdaging ligt daarom in het durven aangaan van 'risicovol leren' dat gericht is op groei en onafhankelijkheid.

Gevoelens en houding	Gedrag	Behoeften (aan)
<ul style="list-style-type: none"> • Inschikkelijk • Afhankelijk • Goed academisch zelfbeeld • Faalangstig • Extrinsieke motivatie • Kritisch over zichzelf • Werkt voor een cijfer • Onzeker over de toekomst • Krijgt graag bevestiging • Heeft fixed mindset over intelligentie 	<ul style="list-style-type: none"> • Presteert en bereikt doelen • Zoekt goedkeuring en bevestiging van de leraar • Vermijdt risico's • Perfectionistisch • Doet niet meer dan gevraagd • Accepteert & conformeert zich • Kiest veilige activiteiten • Haalt goede cijfers • Wordt een consument van kennis 	<ul style="list-style-type: none"> • Uitgedaagd worden • Zwakke kanten leren zien • Risico leren nemen • Assertiviteitsvaardigheden leren • Creativiteit ontwikkelen • Growth mindset ontwikkelen • Zelfkennis verbeteren • Onafhankelijke studievaardigheden aanleren

Tips bij het (h)erkennen van de aangepaste succesvolle leerling

Bij de aangepaste, succesvolle leerling wordt het relatieve onderpresteren niet altijd gezien als ontwikkelpunt, juist omdat deze leerling zich verregaand aanpast en weinig anders vraagt dan bevestiging. Leraren willen wel 'een hele klas vol met dit soort leerlingen'.

In onderstaand overzicht staat op welke wijze deze leerlingen vaak worden gezien, vanuit het perspectief van anderen en welke manieren van identificatie signalen kan opleveren die bijdragen aan herkenning en erkenning van deze leerlingen.

Perceptie door volwassenen en peers	Identificatie: Signalen (h)erkennen
<ul style="list-style-type: none"> • Geliefd bij leraren • Bewonderd door peers • Over het algemeen geliefd bij en geaccepteerd door ouders • Men overschat hun capaciteiten • Men gelooft dat zij er op eigen kracht wel komen (zonder hulp van anderen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik veel diverse criteria • Cijfers en schoolprestaties • Gestandaardiseerde testcores • Individuele intelligentietests • Nominatie door leraren, ouders en/of peers

Suggesties voor adequate ondersteuning thuis en op school

Omdat bij de aangepaste, succesvolle leerling het onderpresteren niet als een ontwikkelpunt wordt ervaren door de omgeving, en de leerling geneigd is niet meer te doen dan gevraagd, wordt deze leerling vaak over het hoofd gezien. Begeleiding is juist nodig om de leerling uit de comfortzone te halen en van leren te gaan houden.

In onderstaand overzicht worden suggesties gegeven voor de ondersteuning die thuis geboden kan worden en voor gewenste vormen van begeleiding die de school zou kunnen bieden.

Ondersteuning thuis	Begeleiding op school
<ul style="list-style-type: none"> • Durf los te laten • Bied onafhankelijkheid • Geef ruimte om eigen keuzes te maken • Laat nieuwe, risicovolle ervaringen opdoen • Sta negatieve gevoelens (stress, verdriet) bij het kind toe • Bekrachtig het vermogen van het kind om met uitdagingen om te gaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Versnel en verrijkt curriculum • Leerstofinkorting bijv. door vooraf toetsen • Tijd voor een persoonlijk curriculum • Activiteiten die de leerling uitdagen om de comfortzone te komen • Ontwikkeling van vaardigheden voor onafhankelijk leren • Bied verdiepingsmogelijkheden • Mentoraat • Coaching in growth mindset • Geef tijd voor samenwerken met peers

Onderduikend

De onderduikende leerling doet alles om niet op te vallen en ondermijnt hiermee het belang van de ontwikkeling van zijn of haar begaafdheid. De leerling vermijdt uitdagingen, is erg onzeker en faalangstig. In de perceptie van deze leerling is het halen van hoge prestaties en tegelijkertijd sociaal geaccepteerd worden onverenigbaar. De onderduikende leerling is zoekend naar sociale acceptatie en wisselt in vriendschappen, maar heeft moeite om hierin echt zijn plek te vinden, weet niet goed wat hij/zij zelf eigenlijk zou willen en streeft dan ook vrijwel geen eigen doelen na.



Deze leerling past zich te veel aan en kan mede hierdoor psychosomatische klachten ontwikkelen (hoofdpijn, buikpijn). Er bestaat een risico dat deze leerling zich verder terugtrekt, depressief wordt en uiteindelijk uitvalt in het onderwijs door gebrek aan een reëel perspectief op de eigen mogelijkheden.

Kenmerken van de onderduikende leerling

Een onderduikende leerling neemt graag 'de kleur van het behang aan', maar komt juist daardoor steeds verder van zichzelf af te staan. Hij wil niet opvallen, wil geen uitzonderingspositie, wil geen ander werk doen dan andere leerlingen, maar hij wil juist bij de groep horen. Dit kunnen wisselende groepen zijn. Die sociale acceptatie staat zo voorop dat het ten koste gaat van de eigen ontwikkeling zowel als persoon als qua mogelijkheden.

De behoefte aan stimulering van de eigen ontwikkeling staat centraal en begint bij het zien en accepteren van de kwaliteiten van de leerling. Deze leerling heeft aanmoediging en activering nodig die gericht is op autonomie en anders mogen zijn.

Gevoelens en houding	Gedrag	Behoeften (aan)
<ul style="list-style-type: none"> • Zoekt sociale acceptatie, wil 'ergens' bij horen • Voelt zich onzeker • Voelt zich onder druk staan • Bekritiseert zichzelf en anderen • Voelt zich schuldig en/of onveilig • Onzeker of hij recht op zijn emoties heeft • Verminderd gevoel van zichzelf (eigen identiteit) • Heeft ambivalente, tegenstrijdige gevoelens over prestaties • Betreft maatschappelijke problemen en conflicten op zichzelf en internaliseert ze • Kan gedrag gericht op prestatie zien als verraad aan eigen sociale groep 	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwaardeert de eigen begaafdheid onder, dingt er op af of ontkent deze • Valt uit bij deelname aan verrijkingsprogramma's • Wijst uitdagingen af • Verandert regelmatig van peergroep • Heeft wisselende vriendschappen, blijft hierin zoekend • Heeft (vrijwel) geen band met de leraar of de klas • Is onzeker over welke richting hij zelf op wil • Wil geen ander werk doen dan andere kinderen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ruimte om keuzes te maken • Leren conflicten expliciet te maken • Leren af te stemmen • Leren van regels te veranderen • Netwerk van begaafde peers • Ondersteuning en aanmoediging bij ontwikkeling van talenten • Rolmodellen die groeps culturen overbruggen • Rolmodellen uit verschillende culturen • Zelfbegrip & zelfacceptatie ontwikkelen • Gehoord worden door anderen

Tips bij het (h)erkennen van de onderduikende leerling

Omdat een onderduikende leerling in ieder geval op school niet laat zien wat hij kan, zal er geen herkenning zijn langs de weg van opvallende manifestatie. Dat betekent ook dat de meeste klasgenoten deze leerling niet als talentvol beschouwen.

Goede observaties in 'terloopse' situaties kunnen wel signalen geven van talent en capaciteiten. Ook ouders kunnen vaak de bijzondere kenmerken benoemen, omdat deze leerlingen thuis nog wel laten zien wat zij denken, willen en kunnen. Ook 'in het verleden behaalde' prestaties kunnen signalen afgeven.

Perceptie door volwassenen en peers	Identificatie: Signalen (h)erkennen
<ul style="list-style-type: none"> • Gezien als leiders of worden niet (h)erkend • Gezien als gemiddeld en succesvol • Ervaren als meegaand • Gezien als rustig/ verlegen • Gezien als risicovermijdend • Gezien als iemand die stand kan houden en sterk is 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprekken met de leerling • Nominatie door ouders en/of leraren • Wees voorzichtig met nominatie door peers • Getoonde prestaties • Creativiteitstests • Non-verbale intelligentietests

Suggesties voor adequate ondersteuning thuis en op school

De ondersteuning thuis en op school zal zich richten op het zeer fundamentele aspect dat een ieder mag zijn die hij is en wil zijn. Dat geldt voor de onderduikende leerling zelf evengoed als voor alle anderen in zijn omgeving.

Omdat deze leerling zelf geen nieuwe, op groei gerichte activiteiten en ervaringen zal opzoeken, moet de omgeving hem hierin voorgaan. Hij zal moeten ervaren dat groei goed voelt en dat je kunt laten zien wat je kan en wie je bent, zonder daarop te worden aangekeken, maar juist gewaardeerd. Het is belangrijk om in dit proces de eigenheid van de leerling niet uit het oog te verliezen, hem eigen keuzes te laten maken en het niet 'over te nemen'.

Ondersteuning thuis	Begeleiding op school
<ul style="list-style-type: none"> • Normaliseer hun gevoel van 'dissonantie': help ze te leren te handelen vanuit <i>eigen</i> behoeften en te vertrouwen op <i>eigen</i> gevoelens en gedachten • Help hun tolerantievermogen vergroten • Ondersteun bij studie & carrièreplanning • Zoek (samen) begaafde rolmodellen • Wees zelf een rolmodel voor een leven lang leren • Geef ruimte om eigen keuzes te maken • Neem de spanning weg bij het aangaan van nieuwe ervaringen: creëer ruimte voor het opdoen van verschillende ervaringen en reflecteer hierop met hen door dit bespreekbaar te laten zijn • Vergelijk niet met broers en zussen, of anderen • Laat zien hoe je (groeps)culturen kunt overbruggen • Bouw aan waardering en begrip voor culturele verschillen 	<ul style="list-style-type: none"> • Voer open discussies over klassenverschil, racisme of sexerollen • Kader concepten als maatschappelijke verschijnselen • Leef voor hoe je (groeps)culturen kunt overbruggen • Creëer leeromgevingen waar de leerling zich thuisvoelt • Bied rolmodellen • Help hen bij het opzetten van supportgroepen • Geef directe instructie in sociale vaardigheden • Maak expliciet en ondersteun bij het eigen maken van vaardigheden die normaliter niet onderwezen maar impliciet wel verwacht worden • Geef informatie en bied ondersteuning bij de planning van opleidings- en beroepsmogelijkheden • Bespreek wat succes van je vraagt bijvoorbeeld durven leren, motivatie, inspanning, doorzetten • Maak ook de nadelen van succes bespreekbaar en ondersteun hen hiermee om te leren gaan

Uitdagens creatief

De uitdagende creatieve leerling is creatief en komt met bijzondere oplossingen of invalshoeken. Hij neemt scherp waar en ziet uitzonderingen (ook op regels). Hij staat kritisch tegenover beweringen en neemt niet zomaar iets aan (ook niet van de leerkracht). Deze leerling komt op voor eigen opvattingen en is eerlijk en (te) direct. In zijn werkwijzen en gedrag is hij inconsistent, waardoor hij wisselende resultaten haalt. Hij is competitief ingesteld en kan grote stemmingswisselingen laten zien. Deze leerling heeft behoefte aan erkenning van zijn sterke kanten, wil graag gezien worden, met name voor zijn creativiteit.



Wanneer deze leerling onvoldoende uitgedaagd wordt, zal hij geneigd zijn de leerkracht bezig te houden, bijvoorbeeld door clownesk gedrag.

Kenmerken van de uitdagende creatieve leerling

Deze leerling laat nadrukkelijk van zich horen op een manier die weliswaar creatief is, maar zelden direct bijdraagt aan de leersituatie en die vaak als uitdagend wordt ervaren. Wanneer dit clowneske of opstandige gedrag serieus genomen wordt, kan de leerling leren zijn creativiteit positief in te zetten en gewaardeerd worden voor zijn creativiteit.

Gevoelens en houding	Gedrag	Behoeften (aan)
<ul style="list-style-type: none"> • Zeer creatief • Verveeld en gefrustreerd • Wisselende zelfwaardering • Ongeduldig en defensief • Verhoogde gevoeligheid • Onzeker over sociale rollen • Kwetsbaard • Sterke motivatie om innerlijke overtuigingen te volgen • Wil onrecht recht zetten • Staat open voor het doordenken van vraagstukken die niet eenduidig zijn • Heeft veel energie 	<ul style="list-style-type: none"> • Laat impulsief gedrag zien • Daagt de leraar uit • Stelt regels en beleid ter discussie • Is eerlijk en direct • Is emotioneel labiel • Kan een slechte zelfcontrole hebben • Drukt zich op creatieve manier uit • Houdt vol in interessegebieden en passies • Komt op voor eigen overtuigingen • Kan in conflict raken met 'peers' 	<ul style="list-style-type: none"> • In verbinding gebracht worden met anderen • Tact, flexibiliteit, zelfbewustzijn en zelfcontrole leren (afstemmen) • Ondersteuning op gebied van creativiteit • Duidelijke afspraken d.m.v. contracten • Minder druk tot aanpassen • Interpersoonlijke vaardigheden leren om anderen te bekrachtigen • Strategieën leren om met mogelijke psychologische kwetsbaarheid om te gaan

Tips bij het (h)erkennen van de uitdagende creatieve leerling

De uitdagende creatieve leerling wordt zeer verschillend ervaren. Dit heeft mede te maken met de dynamiek en de grondhouding van degene die met hem te dealen heeft. Zo zal de ene leraar met hem kunnen 'lezen en schrijven', terwijl de andere leraar het gevoel heeft dat de leerling het voortdurend op hem heeft gemunt. Wanneer hij vervolgens 'onder 4 ogen' het gesprek aangaat met de leerling, dan blijkt de leerling het mooi onder woorden te brengen en alleszins invoelend. De leerling kan zich zelfs zeer berouwvol tonen, totdat hij, terug in de klas, weer hetzelfde uitdagende gedrag toont en de lachers op zijn hand weet te krijgen. Hij ontlokt graag discussies. Ook thuis kan het gebeuren dat de ene ouder de juiste snaar weet te raken en hem kan stimuleren in zijn sterke kanten, terwijl het met de andere ouder voortdurend botst en deze zich steeds uitgedaagd voelt.

De (h)erkenning van deze leerling schuilt in het zien van zijn sterke kanten, zijn creativiteit, en daar vervolgens een beroep op doen. Die sterke kanten zijn niet altijd zichtbaar, omdat zijn werkwijzen inconsistent zijn en vaak op effect gericht. Een creativiteitstest kan de talenten zichtbaar maken. Ouders, medeleerlingen en volwassenen buiten het gezin zien de kwaliteiten vaak wel.

Perceptie door volwassenen en peers	Identificatie: Signalen (h)erkennen
<ul style="list-style-type: none"> • Niet geliefd bij leraren • Beschouwd als opstandig • Betrokken in machtsstrijd • Creatief • Problemen met discipline • Peers zien hen als vermakelijk en onderhoudend • Men wil hen veranderen • Men ziet hen niet als begaafd • Men onderschat hun succes • Men wil dat zij zich aanpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zoek uit op welke manieren deze leerling creatief is (o.a. dmv gesprek) • Gebruik domeinspecifieke objectieve metingen • Focus op creatief potentieel i.p.v. prestaties

Suggesties voor adequate ondersteuning thuis en op school

De begeleiding van de uitdagende leerling richt zich op het ontwikkelen van zijn sterke, creatieve kanten. Verveling moet ingeruild worden voor uitdagende leeractiviteiten waarbij de leerling zelf keuzes kan maken. Daarnaast zal de leerling moeten leren hoe meer rekening te houden met de ander; anderzijds zal aan de leerling ruimte gegeven moeten worden en zal er af en toe een oogje dicht geknepen moeten worden in geval van irritant gedrag. Hij is zeer gebaat bij het positief ondersteunen van eigen doelen en keuzes.

Ondersteuning thuis	Begeleiding op school
<ul style="list-style-type: none"> • Respecteer hun eigen doelen • Tolereer hogere niveaus van afwijkend gedrag • Sta hen toe interesses/ passies na te streven • Doe gewenst gedrag voor • Organiseer familieactiviteiten • Deel je vertrouwen in hun mogelijkheden met hen • Bekrachtig hun sterke kanten • Onderken psychologische kwetsbaarheden en kom in actie indien nodig 	<ul style="list-style-type: none"> • Creëer tolerantie • Beloon nieuw denken en nieuwe invalshoeken • Plaats hem bij passende leraren • Directe en heldere communicatie • Sta gevoelens toe • Geef domeinspecifieke training • Sta non-conformisme toe • Koppel leerling aan begripvolle mentor • Geef directe instructie in interpersoonlijke vaardigheden • Coach in doelgericht kiezen en handelen

Dubbel bijzonder

Deze "dubbel bijzondere" leerling laat naast kenmerken van begaafdheid ook kenmerken van leer- en/of gedragsproblemen zien. Wanneer de gesignaleerde problemen op de voorgrond staan, worden begaafdheidskenmerken vaak onvoldoende (h)erkend. Andersom kan het ook zijn dat een eventueel leerprobleem niet onderkend wordt door sterke compensatiemogelijkheden als gevolg van de (hoog)begaafdheid. Deze leerling werkt inconsistent, presteert gemiddeld of minder, verstoort en is chaotisch.



Hoewel een leer- of gedragsstoornis oorzaak kan zijn van gesignaleerde problemen, kan ook een gebrek aan (h)erkenning van de mogelijkheden van deze (hoog)begaafde leerling de oorzaak zijn van afwijkend gedrag of tegenvallende prestaties. Er bestaat dan een risico dat deze leerling onjuist gelabeld wordt en hiermee inadequaat ondersteund wordt in de ontwikkeling van zijn talenten.

Kenmerken van de dubbel bijzondere leerling

Deze leerlingen ervaren al jong een disharmonie in zichzelf waarbij bij de ene leerling de belemmerende factoren de boventoon voeren, bij een ander de kwaliteiten. Hoe dan ook voelt de leerling zich door die dubbele bijzonderheid vaak gefrustreerd, 'dom' en niet begrepen, hetgeen zich kan uiten in problematisch gedrag.

Wanneer de kwaliteiten wel gezien worden en bekrachtigd worden, dan blijft compensatie voor de belemmerende factoren nodig. De leerling zal moeten gaan (blijven) geloven in zijn mogelijkheden. In de praktijk betekent dat vaak heel hard werken.

Gevoelens en houding	Gedrag	Behoeften (aan)
<ul style="list-style-type: none"> • Aangeleerde hulpeloosheid • Intense frustratie en woede • Stemningswisselingen • Gevoelig voor ontmoediging • Moet werken om mee te kunnen • Gebrekkig/ zwak academisch zelfbeeld • Ziet zichzelf niet als succesvol • Weet niet waar hij bij hoort 	<ul style="list-style-type: none"> • Maakt gemakkelijk contact • Laat inconsistent werk zien • Lijkt een gemiddelde leerling of beneden gemiddeld • Lijkt op jongere leerlingen in sommige aspecten van sociaal en emotioneel functioneren • Kan storend zijn • Kan niet-taakgericht zijn • Goed probleemoplossend vermogen • Gedragsproblemen • Denkt in concepten / ideeën • Houdt van nieuwigheden • Houdt van complexiteit • Is ongeorganiseerd • Heeft een (relatief) trage informatieverwerking • Kan moeite hebben met omgang met begaafde peers 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent op sterke kanten • Strategieën leren om met bepaalde situaties / belemmeringen om te gaan • Ontwikkelen van vaardigheden • Voortdurende monitoring op bijkomende stoornissen, of (kenmerken van) leer- en/of gedragsproblemen • Leren volharden en doorzetten • Omgeving waarin sterke kanten ontwikkeld kunnen worden • Leren voor zichzelf op te komen

Tips voor het (h)erkennen van de dubbel bijzondere leerling

Deze leerlingen worden vaak onderschat en niet herkend. In het meest gunstige geval vallen zij op door patronen van enerzijds steeds minder presteren en anderzijds juist talenten laten zien. Wanneer er een vermoeden bestaat dat het een dubbel bijzondere leerling is, dan is vaak alsnog een breed onderzoek nodig waarbij vooral gekeken wordt naar de manier waarop hun kwaliteiten de ontwikkeling kunnen versterken.

(H)erkenning vindt vaak plaats door leraren en andere volwassenen die ervaring hebben met onderpresteren en/ of leer- gedragsproblemen in combinatie met hoge intelligentie.

Perceptie door volwassenen en peers	Identificatie: Signalen (h)erkennen
<ul style="list-style-type: none"> • Heeft (te) veel aanpassingen nodig • Wordt vreemd gevonden • Hun capaciteiten worden onderschat • Beschouwd als hulpeloos • Worden niet als begaafd gezien • Worden ervaren als leerlingen die veel structuur nodig hebben • Alleen hun onvermogen wordt gezien 	<ul style="list-style-type: none"> • Metingen van huidige functioneren in de klas • Prestatietests • Methodegebonden toetsen (assessments) • Bekijk prestaties over een langere periode • Zoek naar patroon van afnemende prestaties in combinatie met aanwijzingen voor superieure capaciteiten • Baseer je niet (slechts) op analyse van sterk uiteenlopende resultaten op subtesten van een intelligentietest, maar kijk breder

Suggesties voor adequate ondersteuning thuis en op school

Enmaal (h)erkend, zal de begeleiding altijd tweezijdig geïntendeerd moeten zijn: sterke kanten bevorderen en stimuleren, compenseren waar nodig. Deze leerlingen hebben vaak begeleiding nodig om hun hulpeloosheid af te leren en weer voor leren en ontwikkeling te durven gaan. Samen realistische doelen stellen en ondersteuning voor zelfregulatie en sterker worden is heel belangrijk. Plaatsing in een programma voor begaafde leerlingen kan de leerling heel erg helpen om een positief zelfbeeld op te bouwen.

Ondersteuning thuis	Begeleiding op school
<ul style="list-style-type: none"> • Focus op de sterke kanten • Help tegelijkertijd tegelijkertijd zwakke kanten/ onvermogen te compenseren • Ontwikkel de wil om te slagen • (H)erken & bekrachtig begaafdheid en capaciteiten • Daag uit daar waar hij sterk in is • Zorg voor mogelijkheden om risico te nemen en buiten de gebaande paden te gaan • Ga uit van de mogelijkheid van WO of HBO • Bemiddel op school • Zorg voor gezinsbetrokkenheid • Voed op wat betreft zelfcontrole • Leer hoe je realistische doelen stelt en bereikt 	<ul style="list-style-type: none"> • Geef prioriteit aan uitdagingen daar waar de sterke kanten liggen • Versnelling op de sterke gebieden • Tref voorzieningen ter compensatie voor de leerproblemen • Onderzoek de vraag 'wat is nodig voor dit kind om hier succesvol te kunnen zijn?' • Geef directe instructie in strategieën voor zelfregulatie • Laat tijd doorbrengen met begaafde peers • Leer voor zichzelf op te komen • Leer (smart)doelen te stellen

Risicoleerling (drop-out)

De risicoleerling is creatief en over het algemeen erg gevoelig. Deze leerling loopt risico om als *drop-out* niet meer deel te kunnen/willen nemen aan het (reguliere) onderwijs. Hij is niet gemotiveerd voor schoolse taken en zoekt buitenschoolse uitdaging om zijn interesses te volgen.



Deze leerling geeft blijk van een negatief zelfbeeld: isoleert of verwaarloost zichzelf, verstoort situaties, bekritiseert zichzelf en anderen, voelt zich snel aangevallen of afgewezen.

De drop-out is een absolute onderpresteerder (presteert gemiddeld of minder) en heeft baat bij alternatieve leerervaringen. Deze leerling is op school slechts nog fysiek aanwezig, maar voelt en toont zich niet echt betrokken, of neemt zelfs onregelmatig deel aan het onderwijs. Er is een risico dat deze leerling uiteindelijk (zonder diploma) het onderwijs verlaat.

Kenmerken van de risicoleerling (drop-out)

Deze leerling wordt in de schoolse situatie gekenmerkt door negatief gedrag: hij verzet zich tegen alles wat met school te maken heeft, uit dit als zodanig en steekt zijn energie in het niet-presteren. Vaak vertaalt dit negatieve gedrag zich naar de thuissituatie en uit zich in oppositioneel en onverantwoord gedrag. Ook kan het gebeuren dat hij zichzelf verwaarloost.

De positieve kenmerken van begaafdheid laten zich steeds minder zien, zowel voor de leerling zelf als voor de omgeving. Alleen hobby's (zoals muziek en computer) genereren nog positieve energie en maken talenten zichtbaar.

Gevoelens en houding	Gedrag	Behoeften (aan)
<ul style="list-style-type: none"> • Rancuneus en boos • Depressieve gevoelens • Roekeloos en manipulatief • Gebrekkig / zwak zelfbeeld • Defensief • Onrealistische verwachtingen • Voelt zich niet geaccepteerd • Verzet zich tegen autoriteit • Niet gemotiveerd voor beloningen die door leraren bedacht zijn • Een subgroep is antisociaal 	<ul style="list-style-type: none"> • Creëert crisissen en verstoort situaties • Zoekt spanning ('thrill seeking') • Wil werken voor de relatie • Neemt onregelmatig deel aan onderwijs, sport e.d. • Volgt buitenschoolse activiteiten die zijn interesse hebben • Lage schoolprestaties (gemiddeld of onder gemiddeld) • Kan zichzelf isoleren • Vaak creatief • Bekritiseert zichzelf en anderen • Levert inconsistent werk 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiligheid en structuur • Een andere omgeving als alternatief • Een individueel programma • Confrontatie en verantwoordingsplicht • Alternatieven • Professionele counseling • Richting en korte termijndoelen

Tips bij het (h)erkennen van de risicoleerling (drop-out)

Actuele schoolse prestaties zullen geen houvast voor (h)erkenning geven. Wel is er in het gunstigste geval een grillig patroon te herkennen, gesteld dat hij zich nog wel inzet voor specifieke, meest creatieve, schoolse activiteiten waar eigen keuzes gemaakt mogen worden. Prestaties die geleverd worden in een niet schoolse setting, een portfolio, prestaties op bepaalde subtesten van intelligentietests en creativiteitstest laten wel vaak talenten zien.

Door de omgeving wordt vaak alleen nog het negatieve gedrag ervaren. Men maakt zich zorgen, is boos of kan zelfs bang zijn voor de leerling. Het is nodig door het negatieve gedrag heen te prikken. Door in een gesprek met de ouders het levensverhaal terug te halen, worden vaak de bijzondere, positieve kanten van deze leerling zichtbaar.

Perceptie door volwassenen en peers	Identificatie: Signalen (h)erkennen
<ul style="list-style-type: none"> • Volwassenen kunnen boos op hen zijn • Peers zijn veroordelend • Gezien als 'iemand in de problemen' of onverantwoordelijk • Gezien als opstandig • Anderen hebben soms angst voor hen • Anderen kunnen ongerust zijn om hen • Volwassenen voelen zich machteloos over hoe hen te helpen 	<ul style="list-style-type: none"> • Individueel afgenomen intelligentietests • Hoge prestaties op subtesten • Gesprekken • Audities • Non-verbale intelligentietests • Nominatie door ouders en/of leraren

Suggesties voor adequate ondersteuning thuis en op school

Het is essentieel voor ouders en school om te blijven vertrouwen op de potentiële talenten van deze leerlingen en dit met hen te delen. Ook is het belangrijk om in contact te blijven. Daar ligt immers de ingang bij de leerling om weer 'de weg omhoog' aan te durven gaan: zij willen vaak nog wel werken voor de relatie.

Ouders hebben regelmatig gezinsbegeleiding nodig; goede communicatie tussen ouders en school is essentieel. Vaak moet er intensieve, externe begeleiding gerealiseerd worden, zijn traditionele wegen weinig effectief en moeten leerervaringen geboden worden buiten de klassensituatie om. Begeleiding heeft pas een kans van slagen wanneer de leerling zelf betrokken is bij zijn eigen, uit te zetten, pad. In geval van onverantwoord gedrag, moeten grenzen worden aangegeven en kan (groeps)therapie nodig zijn.

Ondersteuning thuis	Begeleiding op school
<ul style="list-style-type: none"> • Zoek begeleiding voor gezin • Vermijd machtsstrijd • Toon betrokkenheid voor buitenschoolse activiteiten • Stel vast of er sprake is van gevaarlijk gedrag • Blijf in gesprek en beschikbaar • Spreek aan op verantwoordelijkheid • Beperk straffen tot het minimum • Stel vertrouwen in hun vermogen obstakels te overwinnen en deel dit met hen • Blijf investeren in de relatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Houd de verwachtingen op peil en stel niet naar beneden bij • Laat diagnostisch onderzoek doen • Bied niet-traditionele studievaardigheden • Bied verdiepingsmogelijkheden aan • Mentoraat en coaching • Volwassenenonderwijs (VAVO) • Coaching m.b.t. schoolloopbaan • Huisbezoeken • Bevorder veerkracht • Bespreek alternatieve mogelijkheden • Blijf pleidooi voeren ten gunste van de leerling en blijf zoeken naar alternatieven