

Het karakter van hoogbegaafde kinderen

Sebastiaan den Uijl

Filosofische Praktijk Horizon

21-07-2020 (publicatie)

07-09-2023 (revisie)

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
§ 1 Het intelligentiequotiënt	3
§ 2 De normale verdeling	3
§ 3 Het triadisch model	6
§ 4 Het meerfactorenmodel	6
§ 5 Het zijnsluik	10
§ 6 Conclusie	
Literatuur	15

Voorwoord

Bij hoogbegaafdheid wordt vaak als eerste gedacht aan kinderen met een hoog IQ die goed kunnen leren. Maar waar komt het begrip IQ eigenlijk vandaan en waarom lopen hoogbegaafde kinderen in de praktijk toch vaak tegen problemen aan op school? De Vlaamse wetenschapster Tessa Kieboom maakt een onderscheid tussen het *cognitieve luik* van hoogbegaafde kinderen en hun *zijnsluik*. Wanneer we door het cognitieve luik kijken, zien we vooral de intellectuele capaciteiten van hoogbegaafde kinderen. Wanneer we door het zijnsluik kijken vragen we ons af hoe hoogbegaafde kinderen de wereld ervaren. Kieboom stelt dat deze kinderen vier persoonskenmerken hebben die onderscheiden zijn van hun cognitieve vermogens: perfectionisme, hooggevoeligheid, een groot rechtvaardigheidsgevoel en een kritische instelling.

In dit essay over het karakter van hoogbegaafde kinderen schets ik eerst de geschiedenis van het onderzoek naar hoogbegaafdheid en het ontstaan van het intelligentiequotiënt. Daarna bespreek ik het triadisch model van Joseph Renzulli. In dit model worden naast bovengemiddeld vermogen ook taaktoewijding en creativiteit genoemd als noodzakelijke voorwaarden voor het tot uiting komen van hoogbegaafd gedrag. Ten slotte daarop kijk ik naar de manier waarop het zijnsluik van Tessa Kieboom op dit model voortbouwt. In de conclusie probeer ik een antwoord te vinden op de hoofdvraag van dit essay: *Wat is er specifiek aan het karakter van hoogbegaafde kinderen?*

De huidige tekst is een revisie van een essay dat ik in 2020 schreef voor de opleiding Zelfstandig Talentbegeleider bij Novilo (Utrecht). Alle kernbegrippen zijn *cursief* weergegeven.

Sebastiaan den Uijl

Filosofische Praktijk Horizon

Zomer 2023

§ 1 Het intelligentiequotiënt

Intelligentietesten waren oorspronkelijk niet bedoeld om hoogbegaafdheid vast te stellen. Na de invoering van de algemene leerplicht in Frankrijk (1882) was er behoefte aan een objectieve maatstaf om kinderen die in aanmerking kwamen voor speciaal onderwijs te kunnen signaleren. Aan het begin van de twintigste eeuw ontwikkelde de Franse psycholoog Albert Binet (1857 – 1911) in opdracht van het ministerie van onderwijs de eerste intelligentietest om zwakke leerlingen te kunnen identificeren. Een kind van drie moest bijvoorbeeld zijn neus, ogen en mond kunnen aanwijzen. Een zesjarige moest zijn linkerhand van zijn rechter kunnen onderscheiden en een elfjarige zou van een reeks woorden een zin moeten kunnen maken.

In de intelligentietest van Binet en Simon (1905) werd de *mentale leeftijd* van een kind als volgt berekend. Voor elke leeftijdsgroep waren er zes opgaven. De leeftijdsgroep waarin het kind alle opgaven goed had werd als zijn grondleeftijd gezien. Voor elke correcte opgave uit de hogere leeftijdsgroepen werden er twee maanden bij deze grondleeftijd opgeteld. Als een kind van zes jaar oud bijvoorbeeld alle opgaven voor de leeftijdsgroepen één tot vijf goed had beantwoord, was zijn grondleeftijd vijf jaar. Als hij daarnaast vier opgaven uit de leeftijdsgroep van zes goed had, werden er acht maanden bij de grondleeftijd opgeteld. De mentale leeftijd van dit kind was dan vijf jaar en acht maanden.

Een onderscheid tussen de mentale en werkelijke leeftijd zegt bij jonge kinderen meer dan bij oudere. Een vijfjarig kind met een mentale leeftijd van vier jaar heeft een slechtere prognose dan een kind van tien met een mentale leeftijd van negen. De Duitse psycholoog William Stern (1871 – 1938) loste dit probleem op door de mentale leeftijd te delen door de werkelijke leeftijd. Het verkregen *quotiënt* gaf dan de verhouding van de mentale leeftijd tot de werkelijke leeftijd aan. Het vijfjarige kind uit het voorbeeld zou bijvoorbeeld een quotiënt van 0,8 hebben en het tienjarige kind een quotiënt van 0,9. Omgekeerd zou een tienjarig kind met een mentale leeftijd van elf een quotiënt van 1,1 hebben en zijn leeftijd op intellectueel vlak vooruit zijn.

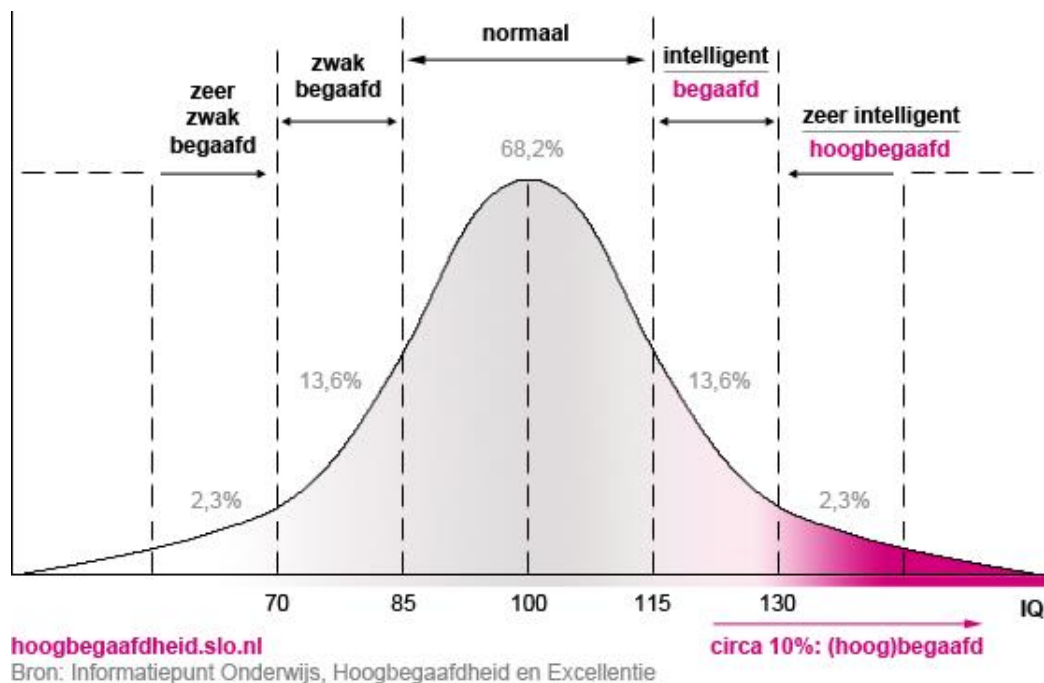
§ 2 De normale verdeling

In de Verenigde Staten werd de test van Binet en Simon verder ontwikkeld. De psycholoog Lewis Terman (1877 – 1956) voegde nieuwe onderdelen toe en stelde voor om het quotiënt met honderd te vermenigvuldigen zodat het bekende *intelligentiequotiënt* ontstond. De vragen van de test waren bedoeld om de vermogens van een kind op verschillende gebieden te toetsen. Een kind van vier werd bijvoorbeeld gevraagd om een vierkant te manipuleren, een aantal muntstukken te tellen en cijfers te onthouden. Ook werd de algemene kennis en het taalgevoel van het kind getoetst. Terman publiceerde zijn nieuwe test in 1916 onder de naam Stanford-Binet naar de universiteit van waar hij werkte (Terman, 1916).

In de jaren daarna werkte Terman en zijn opvolgers aan meerdere revisies van de test. Zij voegden meer non-verbale vragen toe, stelden een versie voor volwassenen op en verhoogden het plafond van de test. In de vierde editie (1986) werden deeltests geïntroduceerd om intelligentie op verschillende gebieden te kunnen meten. De vijfde editie (2003) heeft deeltests op het gebied van algemene kennis, vloeiend redeneren, ruimtelijk denken, kwantitatief redeneren en geheugen.¹ Daarnaast is de test kleurrijker en speelser geworden om de aandacht van de testpersoon langer vast te houden. (Becker, 2003). Deze vijfde editie van de Stanford-Binet test wordt tegenwoordig gebruikt voor onderzoek naar plaatsing in het onderwijs, om leerproblemen op te sporen en om een carrière te plannen.

Wanneer de intelligentie van zeer veel personen wordt gemeten blijkt dat de verdeling een kromme volgt die bekend staat als de *normale verdeling*. Deze verdeling geldt bijvoorbeeld ook voor schoenmaat of lichaamslengte. Voor de verdeling van intelligentie geldt een gemiddelde van IQ = 100 en een standaarddeviatie van IQ = 15. Ongeveer 68,2 % van de populatie heeft een IQ dat minder dan één standaarddeviatie afwijkt van het gemiddelde (IQ 85 - 115). Ongeveer 95,4 % heeft een IQ dat minder dan twee standaarddeviaties afwijkt van het gemiddelde (IQ 70 - 130). Wanneer we in termen van meetbare intelligentie over *hoogbegaafdheid* spreken gaat het om personen met een IQ dat meer dan twee standaarddeviaties boven het gemiddelde ligt (IQ 130+). Volgens bovenstaande vuistregels gaat het dan om ongeveer 2,3 % van de bevolking.

¹ Algemene kennis of *gekristalliseerde intelligentie* is de kennis die een individu tijdens zijn leven heeft opgedaan. Vloeiend redeneren of *vloeiende intelligentie* betreft zijn vermogen om nieuwe problemen op te lossen.



Figuur 1. De normale verdeling van intelligentie.

Terman had een grote belangstelling voor hoogbegaafdheid en met behulp van de Stanford-Binet test was het voor het eerst mogelijk om hoogbegaafde kinderen op jonge leeftijd te kunnen signaleren. In 1921 zette hij de longitudinale studie *Genetic Studies of Genius* op om de ontwikkeling en eigenschappen van hoogbegaafde kinderen te kunnen bestuderen. Een groep van 1528 kinderen geboren tussen 1900 en 1925 werd gedurende hun hele leven gevolgd. Het is de langst lopende studie naar hoogbegaafdheid die - zolang er nog deelnemers leven - nog steeds door Stanford wordt behartigd. Uit deze studie bleek dat hoewel deze kinderen bovengemiddeld presteerden in het onderwijs, de meerderheid in hun volwassen leven weinig bijzondere beroepen ging uitoefenen. Terman concludeerde uit deze studie dat intelligentie en prestaties niet zomaar causaal te correleren zijn en dat ook andere factoren zoals *omgeving* en *persoonlijkheid* een rol moeten spelen om begaafdheid tot bloei te laten komen.

§ 3 Het triadisch model

In de tweede helft van de twintigste eeuw hebben wetenschappers verder onderzoek gedaan naar hoogbegaafdheid en daarbij ook andere factoren dan intelligentie als verklaring aangevoerd. Het *triadisch model* van Joseph Renzulli (1978) onderscheidt drie clusters van eigenschappen die in onderlinge interactie met elkaar tot *hoogbegaafd gedrag* kunnen leiden: (1) bovengemiddeld vermogen, (2) taaktoewijding en (3) creativiteit. Elk cluster speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van hoogbegaafd gedrag. Het model van Renzulli voorkomt een eenzijdige nadruk op intelligentie en laat zien dat er een verschil is tussen hoogbegaafd potentieel en het daadwerkelijk tot uiting komen daarvan in gedrag en prestaties.

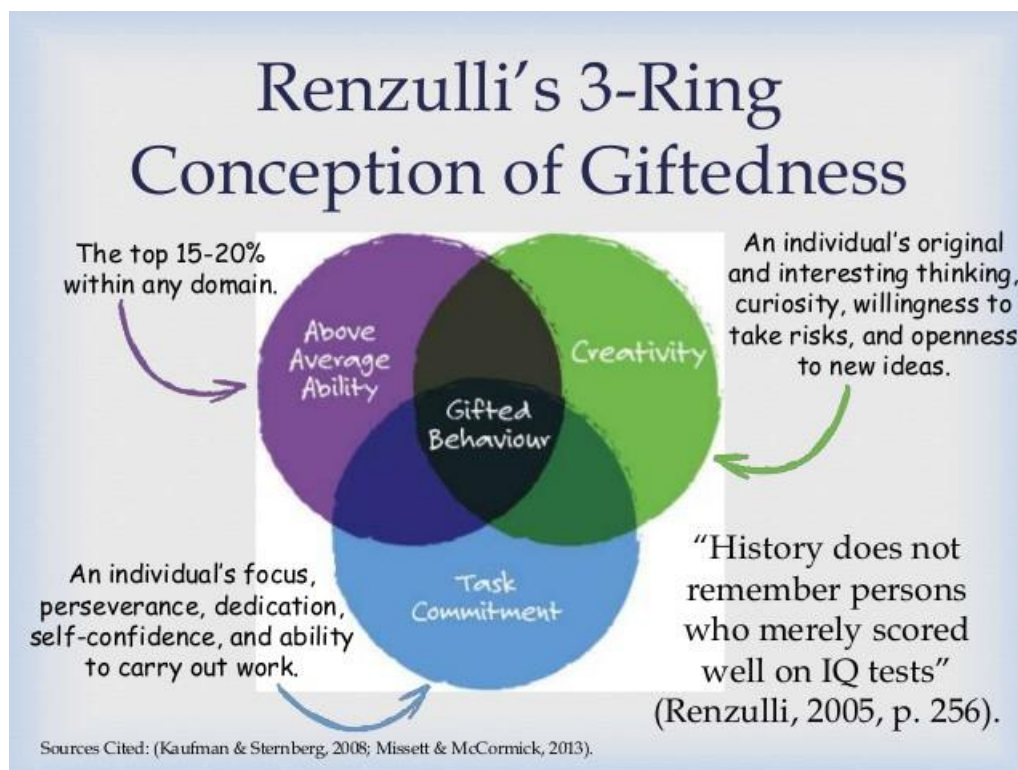
Onder *bovengemiddeld vermogen* verstaat Renzulli zowel *algemeen vermogen* als *specifieke vermogens*. Voorbeelden van algemeen vermogen zijn algemene intelligentie en specifieke factoren als verbaal en kwantitatief redeneren, ruimtelijk inzicht en geheugen.² Deze capaciteiten worden op zeer brede domeinen als taalvaardigheid en wiskundige relaties toegepast. Specifieke vermogens daarentegen gaan over aanleg binnen een specifiek domein of voor welomschreven activiteiten. Voorbeelden van specifieke vermogens zijn een talent voor taal, wiskunde of muziek. Renzulli noemt als voorbeelden ook aanleg voor dans of fotografie of leiderschapskwaliteiten.³

We kunnen zeggen dat algemeen vermogen door een intelligentiestest wordt gemeten. Maar heel wat specifieke vermogens kunnen niet door middel van een test worden aangetoond. In de praktijk vindt de beoordeling van specifieke vermogens plaats door mensen die in staat zijn een ter zake kundig oordeel te vellen. Een voorbeeld daarvan zijn de juryleden bij een danswedstrijd. De jury wordt gevormd door leden die zelf al jarenlang ervaring hebben met dansen. Hoewel algemeen vermogen dus door een algemene intelligentietest kan worden gemeten, is er voor specifieke vermogens een specifieke beoordeling door kenners nodig (Renzulli, 2016).

² De Britse psycholoog Charles Spearman merkte aan het begin van de twintigste eeuw op dat er een positieve correlatie bestond tussen de prestaties van kinderen op niet aan elkaar gerelateerde schoolvakken als wiskunde, klassieke talen en muziek. Hij concludeerde dat deze prestaties op verschillende vlakken veroorzaakt werden door de algemene intelligentie van het kind, die hij de factor *g* noemde. Daarnaast onderscheidde hij verschillende specifieke factoren *s* als wiskundig inzicht, taalgevoel, ruimtelijk inzicht en geheugen. Beide factoren worden door Renzulli samengevat onder de noemer *algemeen vermogen*.

³ Het is door deze voorbeelden duidelijk dat Renzulli bij de specifieke vermogens niet alleen aan een hoge intelligentie denkt. Als een kind aanleg heeft voor muziek, dans of sport wordt het vaak *getalenteerd* genoemd. Indien het over een hoge intelligentie beschikt noemen we het meestal *hoogbegaafd*. Zie ook Kieboom (2015, pp. 16-17).

Met *taaktoewijding* bedoelt Renzulli het zich wijden aan één gebied en de volharding en voortdurende oefening om daarin tot grote prestaties te komen. Zo is van de schilder Paul Cézanne (1839 - 1906) bekend dat er soms uren over deed om één lijn te zetten en dat hij meer dan honderd sessies kon besteden aan een portret. Ondanks aanvankelijke tegenstand van zijn vader en volslagen afwijzing door de gevestigde kunstwereld werd zijn werk uiteindelijk beroemd als een brug tussen het impressionisme en het kubisme. Zeer begaafde individuen hebben het vermogen om zich gedurende lange tijd in te zetten voor hun werk. Renzulli noemt ook volharding, hard werken en het geloof in het belang van wat men doet als factoren die met taaktoewijding samenhangen.⁴



Figuur 2. Het triadisch model van Joseph Renzulli.

⁴ De motivatie om ergens aan te werken vanuit een eigen interesse wordt ook wel *intrinsieke motivatie* genoemd. Deze term komt uit de zelfbeschikkingstheorie van Edward Deci en Richard Ryan (1985). Volgens deze theorie is intrinsieke motivatie van nature in de mens aanwezig en dient zij om drie psychologische basisbehoeften te bevredigen: een gevoel van autonomie, verbondenheid met anderen en het ervaren van competentie. Wanneer men een taak verricht om een beloning te ontvangen of straf te vermijden is er sprake van *externe motivatie*. Gedrag dat uitsluitend gemotiveerd wordt door externe motivatie zal verdwijnen zodra de externe prikkel afwezig is.

Ten slotte noemt Renzulli *creativiteit* als een voorwaarde voor hoogbegaafd gedrag. Onder creativiteit verstaat hij het vermogen om iets nieuws en origineels voort te brengen. Aan de hand van deze scheppingen kunnen anderen de creativiteit van de maker beoordelen. Om deze reden bestaat de selectie op een kunstacademie bijvoorbeeld uit de beoordeling van een portfolio waarin de aankomende student zijn werk laat zien. Renzulli benadrukt dat de beoordeling moet plaatsvinden door gekwalificeerde beoordelaars (*qualified judges*) die het werk van de maker op waarde kunnen schatten. In feite vindt een dergelijke beoordeling ook plaats bij grote kunstwerken. In de loop der eeuwen zijn mensen uit verschillende tijden tot een consensus gekomen dat bepaalde kunstwerken van grote waarde zijn. Daarom kunnen we spreken van een canon - letterlijk een richtsnoer of maatstaf - van de kunst.

Renzulli maakt verder een onderscheid tussen twee soorten hoogbegaafdheid: (1) *schoolse* en (2) *creatief-productieve hoogbegaafdheid*. In zijn werk stelt hij de vraag hoe creatief-productieve hoogbegaafde kinderen kunnen worden herkend en begeleid. De geschiedenis laat namelijk zien dat vooral individuen uit deze groep belangrijke bijdragen hebben geleverd aan de maatschappij en daarom herinnerd worden als uitzonderlijke mensen. Maar in de praktijk blijkt dat juist deze kinderen vaak buiten de boot vallen wanneer er alleen gelet wordt op schoolse resultaten en scores op een intelligentietest. In het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen zijn er daarom verschillende voorzieningen nodig voor beide groepen.

Schoolse hoogbegaafdheid kan het makkelijkst worden gemeten door een intelligentietest. Deze soort van intelligentie wordt binnen het onderwijs het meest gewaardeerd. Kinderen die hoog scoren op een IQ-test hebben meer kans om op school goede resultaten te halen. Het soort spel dat tijdens een intelligentietest wordt gespeeld lijkt met andere woorden op het spel dat in het onderwijs wordt gespeeld. Een leerling die de regels van dit spel kent en zijn lessen goed voorbereidt kan er daarom vrij zeker van zijn dat hij ook op de toets een hoog cijfer haalt. Omdat zowel IQ-scores als eindcijfers meetbaar zijn worden vooral deze twee gebruikt om begaafde leerlingen te selecteren voor speciale programma's of een universitaire vervolgopleiding.

We zagen eerder dat een IQ-test met name *algemene vaardigheden* zoals ruimtelijk inzicht, vloeiend redeneren en geheugen meet. Het feit dat mensen van elkaar verschillen in algemene intelligentie moet uiteraard een plaats krijgen binnen het onderwijs. De leraar kan de lesstof

bijvoorbeeld in compactere vorm aan begaafde leerlingen aanbieden zodat zij daar sneller doorheen kunnen werken. Uit het triadisch model blijkt echter ook dat begaafdheid veel meer omvat dan algemene vaardigheden. De resultaten op een intelligentietest zijn geen getrouwe afbeelding van de taaktoewijding en creativiteit die sommige studenten aan de dag leggen. Ook dreigen door een eenzijdige nadruk op testresultaten en cijfers leerlingen buiten de boot te vallen die specifieke talenten hebben op gebieden als literatuur, muziek of sociale vaardigheden.

Creatieve hoogbegaafdheid duidt op het vermogen om iets nieuws voort te brengen. De Hongaars-Amerikaanse psycholoog Mihaly Csikszentmihalyi onderscheidt drie soorten creativiteit. Mensen die ongewone en interessante gedachten hebben noemt hij *briljant*. Degenen die een originele ervaring van de wereld hebben noemt hij *persoonlijk creatief*. Ten slotte kunnen mensen die de maatschappij op een belangrijke manier hebben veranderd zonder meer *creatief* worden genoemd. Deze laatste groep bedoelt Renzulli met creatieve hoogbegaafdheid. Creatief hoogbegaafde personen brengen ideeën en werken voort die de maatschappij kunnen veranderen (Renzulli, 2016).

Maar juist deze creatieve geesten hebben vaak weinig op met een school curriculum. De Amerikaanse schrijver Mark Twain (1835 - 1910) moest op zijn twaalfde stoppen met school vanwege de vroege dood van zijn vader. Hij bracht de avonden door in de bibliotheek van zijn geboortestad en werkte als leerling in een drukkerij. Later bevoer hij de Missisipi als stuurman op een stoomboot. Twain maakte als journalist reizen door Amerika, Europa en het Midden-Oosten en schreef de klassiekers *Tom Sawyer* (1876) en *Huckleberry Finn* (1884). Hoewel hij nu bekend staat als de vader van de Amerikaanse literatuur is hij zeker geen schrijver geworden door zijn schoolse opleiding.

Renzulli stelt dat er in het onderwijs aan creatief behaafde leerlingen belangrijke aanpassingen aan het curriculum nodig zijn. De nadruk moet liggen op het voortbrengen van eigen ideeën en niet zozeer op het reproduceren van wat in de les is geleerd. De leerling krijgt de rol van ontdekker en experimentator. De leraar begeleidt de leerling bij het ontwikkelen van zijn creatieve vaardigheden zodat deze de gebieden kan ontdekken die zijn eigen interesse hebben en daarin origineel werk kan voortbrengen. Het belang van dergelijk onderwijs is volgens Renzulli dat het een echte bijdrage levert aan de maatschappij. Wanneer we naar de geschiedenis kijken, zien we namelijk dat creatief begaafde individuen als Mark Twain worden herinnerd en niet de leerlingen die de hoogste scores haalden op school of op een intelligentietest.

§ 4 Het meerfactorenmodel

Enkele jaren later werd het model van Renzulli uitgebreid door de Nederlandse ontwikkelingspsycholoog Franz J. Mönks (1932 - 2020). Mönks stelde dat ook de *omgeving* waarin het hoogbegaafd kind opgroeit en begeleid wordt van doorslaggevend belang is om hoogbegaafd potentieel tot uiting te laten komen. Met deze omgeving bedoelt hij het gezin, de school en ontwikkelingsgelijken. De drie ringen van Renzulli worden in het meerfactorenmodel van Mönks omgeven door een driehoek die deze omgevingsfactoren aanduidt.

Een kind met talent voor schaken kan bijvoorbeeld alleen op hoog niveau wedstrijden gaan spelen als het gezin waarin het opgroeit daarin ondersteuning biedt. Ook zal de school waarschijnlijk voor een aangepast programma zorgen om het kind de gelegenheid te geven te oefenen en naar het buitenland te gaan. Daarnaast moet het kind voldoende contacten hebben met andere jonge schakers. Voor kinderen die op topniveau sporten vinden we dergelijke aanpassingen vanuit de omgeving vanzelfsprekend. Mönks was van mening dat ook hoogbegaafde kinderen door hun omgeving ondersteund moeten worden om hun specifieke talenten tot bloei te laten komen (Kieboom, 2015).

§ 5 Het zijnsluit

De Vlaamse wetenschapster Tessa Kieboom heeft het meerfactorenmodel van Renzulli en Mönks als basis genomen voor haar eigen onderzoek. Zij legt daarin meer de nadruk op de karaktereigenschappen van hoogbegaafde kinderen. Deze eigenschappen zorgen ervoor dat hoogbegaafde kinderen de wereld op een andere manier ervaren dan anderen. Om dit aspect van hoogbegaafdheid te belichten spreekt Kieboom van het *zijnsluit* van hoogbegaafdheid. Het zijnsluit staat naast het *cognitieve luik*. Dit luik legt meer de nadruk op de cognitieve elementen van hoogbegaafdheid en is gebaseerd op het model van Renzulli en Mönks. In grote lijnen kunnen we zeggen dat het cognitieve luik gaat over het denken van hoogbegaafden en het zijnsluit over hun gevoelsleven.

Kieboom noemt vier eigenschappen die hoogbegaafde kinderen bezitten. Zij (1) leggen de lat vaak hoog voor zichzelf, (2) hebben een sterk ontwikkeld rechtvaardigheidsgevoel, (3) zijn zeer gevoelig en (4) hebben een kritische instelling. Deze kenmerken kunnen ook bij niet-hoogbegaafde kinderen voorkomen, maar volgens Kieboom moeten ouders en begeleiders er bij hoogbegaafde kinderen wel op een andere manier mee omgaan. Dat komt omdat hoogbegaafde kinderen op een ander niveau denken en daarom ook anders reageren op wat volwassenen zeggen en doen. Het zijnsluit en het cognitieve luik geven samen een handleiding om zo goed mogelijk met hoogbegaafden om te gaan (Kieboom, 2015).

Hoogbegaafde kinderen *leggen de lat vaak zeer hoog* voor zichzelf. Dat kan al in de kleuterklas blijken bij een kind dat niet tevreden is met zijn kleur- of schilderwerk omdat het de tekening niet realistisch vindt. Op de middelbare school kan dit perfectionisme naar voren komen bij een kind dat werkstukken altijd te laat inlevert. Wanneer het kind de zelfopgelegde norm niet haalt krijgt het vaak last van *faalangst*. Op den duur begint het liever helemaal niet meer ergens aan zodat het ook niet kan falen. In het volwassen leven kan dit ertoe leiden dat de hoogbegaafde niet durft te solliciteren naar zijn droombaan, promoties afslaat en in het algemeen uitdagingen uit de weg gaat.

Een hoogbegaafd kind met faalangst wordt niet vanzelf een volwassene met voldoende zelfvertrouwen. Daarom is het van belang om perfectionisme al bij jonge kinderen te *signaleren*. In groep 3 kan het bijvoorbeeld gaan om een kind dat letters telkens weer uitgumt en opnieuw tekent. Als ouder of begeleider kun je proberen om eerst door de bril van het perfectionisme te kijken voordat je een opdracht geeft. Wanneer je een hoogbegaafde scholier bijvoorbeeld een werkstuk laat maken kun je bedenken dat hij het liefst een glanzende folder of een high-tech systeem inlevert. Het helpt dan als je van tevoren duidelijk aangeeft wat jouw verwachtingen zijn. Het kind is erbij gebaat als je duidelijk aangeeft wanneer het resultaat voor jou goed genoeg is.

Het is mogelijk dat het kind bij het inleveren van de opdracht zelf niet tevreden is. In dat geval kun je daar begrip voor tonen maar er de nadruk op leggen dat jij wél tevreden bent. Het kind leert daardoor om de hoge lat een beetje te laten zakken. Ook leert het dat fouten maken menselijk is en dat het prima is om iets niet perfect te doen. Hoewel ook hoogbegaafde volwassenen op het gebied van perfectionisme begeleid kunnen worden, is voorkomen natuurlijk beter dan genezen en kun je een kind veel problemen besparen door het al op jonge leeftijd te leren dat niet helemaal perfect ook goed genoeg is.

Een tweede kenmerk van hoogbegaafde kinderen is hun grote rechtvaardigheidsgevoel. Het nakomen van afspraken en beloften is voor hen van groot belang. Er lijkt een grijs gebied te bestaan tussen hoogbegaafdheid en autisme als het gaat om gevoel voor rechtvaardigheid en rigiditeit. Dit kan ertoe leiden dat het gedrag van een hoogbegaafd kind verkeerd wordt geïnterpreteerd en het kind ten onrechte wordt gediagnosticeerd met autisme. (Kieboom, 2015, p. 33). Voor beide groepen valt in ieder geval niet te tornen aan regels en afspraken. De Duitse filosoof Immanuel Kant had bijvoorbeeld de gewoonte om elke dag om exact half vier 's middags een wandeling te maken. Ook wordt verteld dat hij eens met een vriend had afgesproken voor een ritje in een rijtuig buiten de muren van Königsberg. Toen de vriend vijf minuten te laat op de afspraak verscheen zag hij het rijtuig al in de verte verdwijnen. Kant behandelde het thema van de rechtvaardigheid overigens uitvoerig in zijn *Kritik der praktischen Vernunft*.

Ook het houden van *beloften* is voor hoogbegaafde kinderen belangrijk. Een leerkracht of ouder die een belofte niet nakomt zal het heel moeilijk hebben om het vertrouwen van het kind te herwinnen. Het is daarom van belang dat je een volwassen uitleg aan het kind geeft wanneer dit voorkomt. Alleen daardoor kan het begrijpen dat er misschien sprake was van overmacht of andere omstandigheden die het nakomen van de belofte onmogelijk maakten. Ouders en leraren denken nog wel eens dat kinderen zo'n gebeurtenis wel weer vergeten. Voor hoogbegaafde kinderen is dat zeker niet het geval. Alleen een volwaardige uitleg kan het vertrouwen van het kind in de volwassene herstellen.

Veel hoogbegaafde kinderen zijn zeer *idealistisch*. Zij zijn meer bezig met wereldgebeurtenissen en stellen daar ook andere vragen bij dan hun leeftijdgenoten. Ook zijn zij maatschappelijk betrokken en nemen soms deel aan projecten voor ouderen of het milieu. Zij zien al op jonge leeftijd dat hoe het in de wereld is niet overeenkomt met hoe het zou moeten zijn en nemen vaak de beslissing daar iets aan te doen. Het gevaar bestaat dat zij teleurgesteld raken in hun omgeving, vooral wanneer zij zien dat ouders, vrienden of leerkrachten hun idealen opgeven. Sommige hoogbegaafde kinderen en volwassenen gaan daarom een teruggetrokken leven leiden. Anderen uiten hun teleurstelling in een depressieve of cynische houding.

Een derde kenmerk van hoogbegaafde kinderen is hun *gevoeligheid*. Eén van de manieren waarop deze gevoeligheid zich kan uiten is door angsten en ongerustheid. Als een hoogbegaafd kind bijvoorbeeld een broertje of zusje heeft, zal het zich eerder ongerust maken over wat er allemaal mis

kan gaan. Doordat het kind beter in staat is allerlei scenario's uit te denken ervaart het meer angst dan leeftijdgenoten. Het vergeet daardoor wel eens dat het de verantwoordelijkheid van de ouders is om voor het jongste kind te zorgen. De ouders helpen het hoogbegaafde kind door duidelijke afspraken te maken te benadrukken dat zij de verantwoordelijkheid dragen.

Ook kan het voorkomen dat het hoogbegaafde kind niet mee wil op *schoolreis* omdat het van tevoren heeft bedacht wat er allemaal mis kan gaan: de bus kan een ongeluk krijgen, misschien lust ik het eten niet, is de buurt wel veilig? Ouders kunnen dan aan de school om meer informatie vragen en misschien al eens met het kind gaan kijken op de locatie zelf. Dat is in veel gevallen een betere oplossing dan het kind thuishouden. Het hoogbegaafde kind weet ook wel dat geen enkele onderneming helemaal zonder risico's is. Maar het heeft meer houvast nodig dan anderen om met deze realiteit te leren omgaan.

Een andere manier waarop deze gevoeligheid zich uit is dat hoogbegaafde kinderen snel van slag kunnen raken door *kleine opmerkingen of gebeurtenissen*. Een streng woord van de leraar of een onaardige opmerking van een leeftijdgenoot kan flink pijn doen. Soms zijn zij nog dagen (en nachten) aan het malen wat de betekenis van die ene opmerking of gebeurtenis was. Vaak vragen zij zich af of zij iets beter hadden kunnen zeggen of doen. Ook wanneer een leraar een klassikale opmerking maakt voelt het kind zich al snel aangesproken. Zelfs wanneer het niets verkeerd deed voelt het de ergernis van de leraar en vraagt het zich af of de relatie nog wel goed is. Het helpt dan wanneer de leraar het hoogbegaafde kind na de les laat weten dat de opmerking niet voor hem bedoeld was.

Hoogbegaafde kinderen zijn vaak ook gevoelig als het gaat om *het inschatten van andere mensen*. Zij vragen om authenticiteit en dat maakt de omgang nog wel eens moeilijk. Wanneer zij merken dat de andere persoon eerlijk is en hen respectvol behandelt wint deze al snel hun vertrouwen. Maar wanneer zij het gevoel hebben dat deze authenticiteit ontbreekt, blijven zij op afstand. Meestal voelt de ander dat ook aan. Wanneer die ander een volwassene is met autoriteit, zoals een leraar of lerares, kan dit een verstoorde verhouding tot gevolg hebben. Hoogbegaafde kinderen begrijpen al op jonge leeftijd wat volwassenen ook weten. Niet iedereen is te vertrouwen en soms is het beter om afstand te bewaren. Omdat het hoogbegaafde kind zich echter nog in allerlei relaties van afhankelijkheid bevindt kan dit tot problemen leiden.

Het laatste kenmerk van hoogbegaafde kinderen is hun *kritische instelling*. Zij hebben de gewoonte om de uitspraken en het gedrag van anderen volledig door te lichten. Voor de ander is dit

niet altijd een aangename ervaring. Het komt namelijk nogal eens voor dat iemands denken of handelen de toets der kritiek niet doorstaat en dat het kind dit ook op een vrij botte manier duidelijk maakt. Deze kinderen moeten namelijk nog leren om hun kritiek in een sociaal aanvaardbare vorm over te brengen. Wanneer een hoogbegaafde leerling bijvoorbeeld aangeeft dat hij de didactische kwaliteiten van zijn leraar te kort vindt schieten of dat hij de hoeveelheid toetsen onredelijk vindt kan het al snel gebeuren dat er in plaats van een inhoudelijk gesprek een machtsstrijd ontstaat die de relatie met de leraar beschadigt.

Hoogbegaafde kinderen moeten vaak nog leren om de *vorm en de inhoud* van hun kritiek van elkaar te scheiden. De manier waarop zij iets zeggen kan immers net zo belangrijk zijn als de vraag of zij gelijk hebben of niet. Voor volwassenen is dit al een moeilijke opgave die veel levenswijsheid vraagt. Ouders en opvoeders kunnen daarom al vanaf jonge leeftijd met het kind oefenen om kritiek op een sociaal aanvaardbare manier over te brengen. Dit sociale aspect van communicatie leren hoogbegaafden vaak beter aanvoelen naarmate zij ouder worden (Kieboom, 2015, pp. 42-48).



Figuur 3. Het model van Kieboom.

Bron: www.rijktalent.nl

§ 6 Conclusie

Literatuur

Binet, A., & Simon, T. 1905. "Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel desanormaux." *L'Année psychologique* 11: 191–336.

Becker, K. A. 2003. "History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics." *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition Assessment Service Bulletin No. 1*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Kieboom, Tessa. 2015. *Hoogbegaafd: Als je kind (g)een Einstein is*. Tiel: Lannoo.

Koenderink, Tijn. 2016. *De 7 uitdagingen in het onderwijs aan cognitief getalenteerde kinderen: Een praktisch handboek voor leerkrachten in het bo en vo*. Venlo: Novilo.

Terman, L. M. 1916. *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston: Houghton Mifflin.

Renzulli, J. S. 2016. "The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity." In *Reflections on Gifted Education*, edited by S. M. Reis, 55 - 86. Waco, TX: Prufrock Press.