

Nieuwsbrief leren

leren en studeren op de basisschool

nummer 13

januari 2003

Lieven Coppens

*Wil je deze nieuwsbrief ook ontvangen? Dat kan. Stuur een email naar nieuwsbrief.leren@planetinternet.be met daarin jouw emailadres en de vermelding "Nieuwsbrief leren". Let wel: deze nieuwsbrief wordt **enkel via email** verstuurd!*

Geletterdheid en informatieverwerking: aandachtspunten voor ouders en leerkrachten

Via de website van het Amerikaanse Departement Onderwijs viel mijn oog op het begrip **information literacy**. Na een eerste lezing vond ik geen betere interpretatie dan **geletterdheid en informatieverwerking**. Omdat er veel nuttige tips te vinden waren, besloot ik de erbij horende informatiefolder te bestellen.

Informatiegeletterdheid wordt als volgt omschreven:

Informatiegeletterdheid is het vermogen om toegang te krijgen tot informatie, deze te beoordelen en effectief te gebruiken. Dit vermogen doet beroep op een aantal vaardigheden, waaronder:

- /// de vaardigheid om informatie te gebruiken om problemen op te lossen en beslissingen te nemen;
- /// de vaardigheid om kennis over te dragen in de juiste vorm al naargelang het publiek;
- /// de vaardigheid om een verscheidenheid aan informatiebronnen te gebruiken, waaronder beroepsverenigingen, boeken, kranten, tijdschriften en digitale bronnen (zoals software, cd-rom's, email en het internet);
- /// de vaardigheid om nieuwe technologieën aan te wenden;
- /// de vaardigheid om een leven lang onafhankelijk te leren.



Deze vaardigheden kunnen onmiddellijk nadat ze aangeleerd zijn in de praktijk worden getoetst. De leerling kan ze onmiddellijk aanwenden om informatie op te zoeken voor schooltaken, over zijn hobby's en zijn interesses. Op lange termijn heeft dit vermogen om informatie te verwerven ook een aantal belangrijke voordelen:

- /// een beter tijdsmanagement omdat men snel en efficiënt informatie verwerft. Dit omdat men weet wat men moet zoeken en waar;
- /// het maken van verantwoorde keuzes omdat men relevante informatie kan gebruiken die ontstaat is van tendentieuze en onbetrouwbare informatie;
- /// het vergroten van beroepskansen en het verhogen van werksucces.

Ouders kunnen deze **informatiegeletterdheid** bij hun kinderen stimuleren door hun eigen leergierigheid met hen te delen. Kinderen moeten merken dat hun ouders voortdurend bezig zijn met het uitbreiden van hun kennis en het verbeteren van hun vaardigheden. Ouders kunnen de natuurlijke nieuwsgierigheid van hun kinderen aangrijpen om hen een aantal waardevolle ervaringen te laten opdoen en hen bij te brengen hoe ze informatie in verschillende vormen kunnen vinden en gebruiken. Een aantal suggesties zijn:

- /// kinderen aanmoedigen om hun interesses verder te verkennen door hen te wijzen op verschillende informatiebronnen zoals boeken en teksten, video's, computers en internet;
- /// kinderen helpen bij het huiswerk en daarbij **De Grote Zes** gebruiken:
 - leer hen determineren wat er van hun huiswerkopdrachten verwacht wordt;
 - identificeer de bronnen die ze zullen nodig hebben;
 - zoek die bronnen op en maak er gebruik van;
 - lees of gebruik de beschikbare informatie;
 - pas deze informatie toe op de opdrachten;
 - stel de kwaliteit van het eindresultaat vast;



- ⚡ leer kinderen om de informatie te toetsen aan de volgende criteria:
 - wie of wat is de autoriteit;
 - hoe gewoon is de informatie;
 - hoe zullen verschillende mensen deze informatie interpreteren;
 - wat is er weggelaten;
- ⚡ leer kinderen iets bij over de auteurs van de informatie. Leg hen uit dat ze ook de ideeën van anderen moeten kennen en hoe ze hun bronnen kunnen documenteren;
- ⚡ leer kinderen de betrouwbaarheid van informatie op het internet na te gaan. Leer hen dat iedereen informatie op het internet kan plaatsen en dat het daardoor van belang is de kwalificaties van de auteur te kennen en de bronnen die hij gebruikte.

Scholen kunnen deze informatiegeletterdheid bevorderen door opdrachten te geven waarbij kinderen zelf informatiebronnen moeten gebruiken. Projectonderwijs is hier een aangewezen strategie. Ook binnen het ICT-onderwijs worden er aan kinderen voortdurend kansen geboden om het internet te gebruiken.

Extra tijd bij examens en testen voor dyslectici. Hoe ver gaat dat?

Iedereen die bezig is rond dyslexie is er van overtuigd geraakt dat dyslectici bij examens en testen extra tijd nodig hebben en moeten krijgen. Alleen is de vraag: hoeveel extra tijd? Op de website van *British Dyslexics*¹, een onafhankelijke groep van professionelen die zich gratis inzetten voor kinderen met dyslexie, vond ik een zeer interessante vuistregel:

The extra time allowance is not, as is some times believed, all the time a student needs to finish an exam. In general, it is an additional 15 mins to 20 mins per hour on each examination. Why should dyslexic students be given extra time in exams? The answer is simple, they need it to have any kind of chance of answering all the exam questions.

Almost all dyslexics read and write at about half the speed of non-dyslexics. Furthermore, there is also the extra time it takes to rub out and rewrite incorrect spellings and lines of text.

Extra tijd geven betekent niet, zoals men soms gelooft, de student alle tijd geven die hij nodig heeft om een examen te maken. Over het algemeen gaat het over het geven van 15 tot 20 minuten extra bovenop elk examenuur. Waarom extra tijd geven? Eenvoudig omdat de dyslecticus de kans moet krijgen om alle examenvragen te beantwoorden.

Bijna alle dyslectici lezen en schrijven de helft trager dan de niet-dyslectici. Daarbovenop komt dat het verbeteren van spellingfouten en tekstregels extra tijd kost.

Anders gezegd: wordt er voor een examen drie uur tijd voorzien, dan krijgt het dyslectische kind 45 minuten tot één uur extra tijd bovenop de normale examenduur.

Dyslectici en het leren van vreemde talen

Een Nederlandstalige dyslecticus heeft het makkelijker dan een Engelstalige. Dit had de in het oog springende titel van dit stukje kunnen zijn. Waar gaat het hier over? Voor een dyslecticus is het aanleren van een vreemde taal moeilijker naarmate de uitspraak en de spelling van die taal onregelmatiger zijn. Aangezien de uitspraak en de spelling van het Nederlands veel regelmatiger is dan die van het Engels, zou men kunnen besluiten dat een Nederlandstalige dyslecticus het makkelijker heeft. Daar gaat het hier niet over. Hier gaat het over de Nederlandstalige dyslecticus die vreemde talen zoals Frans en Engels moet leren en zich voor ernstige problemen geplaatst ziet.

Dyslectische kinderen hebben veel steun aan de spellingregels. Hoe beter de spelling van een taal 'beregeld' is, hoe minder problemen ze ermee zullen hebben. De Duitse spelling geeft daardoor

¹ www.dyslexia.uk.com



betrekkelijk weinig problemen. Als de leerling eenmaal aan de Franse klanken gewend is en weet welke letters bij een klank horen, dan is de Franse spelling ook niet zo problematisch.

Omdat de Engelse spelling zo extreem onregelmatig is, geeft zowel de uitspraak als de schrijfwijze van deze taal de meeste problemen. Je hoeft niet dyslectisch te zijn om daar last mee te hebben¹.

Bij het leren van vreemde talen heb je onder andere te maken met zeer lastige klank-tekenkoppelingen (denk maar aan de [i:] in het Engels die op niet minder dan negen manieren kan worden geschreven: ee, ea, e, i, ie, eo, ye, ei, uay). Voor leerlingen zit er in de beginfase niet veel anders op dan alles wat aangeboden wordt, in te prenten. Ze hebben immers nog weinig kennis van de klank-tekenkoppeling in de vreemde taal, terwijl ook die van de spellingregels nog gering is².

Bij dyslectische leerlingen zien we problemen die in de bovenbouw van het basisonderwijs overwonnen leken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs vaak terugkomen. Dit hangt samen met verschillende factoren, maar het zal duidelijk zijn dat het aanbod van twee of drie moderne vreemde talen aan het probleem bijdraagt. De nieuwe klank-tekenkoppelingen bij Frans, Duits en Engels brengen spellingzwakke leerlingen in moeilijkheden, terwijl zich vaak later in de schoolloopbaan allerlei problemen bij het lezen van vreemdtalige teksten manifesteren³.

Deze citaten situeren reeds een groot deel van het probleem. Voor kinderen die reeds moeite hebben met het lees- en spellingsysteem van de moedertaal, wordt het verwerven van de beide systemen in een andere taal een hele opgave. Een orthodidactiek van het vreemde talenonderwijs wordt dan noodzakelijk⁴.

Het is geenszins mijn bedoeling de theoretische achtergrond van een goede orthodidactiek te bespreken. Daarvoor verwijs ik naar de geciteerde werken. Ik beperk mij hier tot het aanhalen van de verschillende maatregelen zoals ze door de verschillende auteurs worden aangehaald.

- ⚡ een belangrijke maatregel is wel het werken met een *klankspellingschrift*. Hierin komen een aantal moeilijke en problematische klank-tekenkoppelingen aan de orde. Met problematische klank-tekenkoppelingen bedoelen we onder andere de *oi* in het Frans, de verschillende schrijfwijzen van de [i:] in het Engels en de *schw* in het Duits. Wanneer dit niet gebeurt, zal de leerling vaak terugvallen op de Nederlandse klank-tekenkoppelingen. Naargelang hij meer woorden in dit schrift zal rubriceren, zal hij zich meer bewust zijn van de verschillende schrijfwijzen. Voor het Frans is er een dergelijk *klankspellingschrift* uitgewerkt door de Limburgse medewerkers aan het project *Leren en studeren* van de vrije centra voor leerlingenbegeleiding⁵;
- ⚡ even belangrijk is het automatiseren van de spellingregels. Hoe meer een taal beregeld is, hoe minder problemen een dyslectisch kind met die taal zal hebben. In die zin wordt er ook een onderscheid gemaakt tussen regelmatige en onregelmatige talen. Zo zijn Frans en Duits regelmatige talen die relatief gemakkelijk zullen verworven worden. Engels is daarentegen zeer onregelmatig en



¹ BRAAMS T., Dyslexie. Een complex taalprobleem.
Boom, Amsterdam/Meppel, 1997, pp. 90, ISBN 90-5352-276-X.

² KRIJGSMAN A., Problemen bij het leren van vreemde talen.
in:

GHESQUIERE P., RUIJSSENAARS A.J.J.M. (red.), Leerproblemen in het middelbaar onderwijs.
Acco, Leuven/Amersfoort, 1997, pp. 99, ISBN 90-334-3516-0.

³ KRIJGSMAN A., Dyslexie, leesstrategieën bij het leren van Vreemde Talen en transfer.
in

RUIJSSENAARS A.J.J.M., KLEIJNEN R. (red.), Dyslexie. Lees- en spellingproblemen: diagnostiek en interventie.
Acco, Leuven/Amersfoort, 1995, pp. 155, ISBN 90-334-3144-0.

⁴ DUINDAM S.J.G., GERSJES J.L. (red.), Orthodidactiek van het moderne vreemde talenonderwijs.
Intro, Nijkerk, 1988, 184 pp., ISBN 90-266-1850-6.

VAN BERKEL A.J., Orthodidactische gids voor het vreemde talenonderwijs.
Coutinho, Muidersberg, 1990, 196 pp., ISBN 90-6283-798-0.

⁵ Inlichtingen bij:
Marie-Rose Defour
VCLB Midden-Limburg
Saviostraat 39
3530 Houthalen-Helchteren
Tel.: 011 52 52 02
Email: houthalen@clb-net.be



daardoor aartsmoelijk voor kinderen met dyslexie. Ook hier kan een klankspellingschrift een goed hulpmiddel zijn. Op basis van de rubriceringen kan men komen tot een soort van beregeling die de verwarring rond bepaalde problemen kan opvangen. Een voorbeeld hiervan is dat in het Engels de *tch* vaak volgt op een korte klinker (vb. *butcher*) en de *ch* bijna in alle andere gevallen geschreven wordt (vb. *preacher*);

Het voordeel van een *klankspellingschrift* is in elk geval dat het geheugen van het kind met lees- en spellingproblemen enorm ontlast wordt.

- om dit geheugen nog verder te ontlasten kan men gebruik maken van algoritmes en beslissingschema's zoals dit dat voor de Nederlandse werkwoordsvormen is uitgewerkt door het *Vliebergh-Senciecentrum* van de Katholieke Universiteit Leuven. Dit schema hoort bij een website rond hetzelfde thema die volledig kan gedownload worden om off-line te gebruiken¹. Een dergelijk schema neemt niet weg dat de leerling inzicht in de leerstof moet hebben. Daarom kan het als compenserende maatregel gebruikt worden bij testen en examens;
- het blijft altijd belangrijk – en niet in het minste voor de dyslectische leerling – om de woorden van de vreemde talen degelijk in te studeren. Het uitbreiden van de woordenschat is onmisbaar. Dit kan op veel manieren:

 - moeilijke woorden op kaartjes laten schrijven, terwijl telkens een andere kleur gebruikt wordt voor mannelijke, vrouwelijke of onzijdige zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, bijwoorden en dergelijke meer. Een tekening of afbeelding kan de betekenis toelichten. De vertaling van het woord komt dan op de achterzijde;
 - moeilijke woorden kunnen op een bandje worden opgenomen met tussen twee woorden voldoende ruimte om elk woord te herhalen en te vertalen;
 - televisieprogramma's in andere talen volgen, al dan niet gebruik makend van de ondertiteling voor slechthorenden²;
 - songteksten opzoeken en meezingen;
 - taalvakanties in het buitenland, waar de nadruk op de gesproken taal ligt;
- veel woorden uit vreemde talen kunnen niet aan de hand van de kennis van klank-tekenkoppelingen of regels correct worden geschreven. Deze woorden moeten ingeprent worden. Hier maakt men dan het best gebruik van strategieën waarbij de leerling zich zeer goed bewust is van de moeilijkheden in deze woorden of duidelijk de analogie ziet tussen verschillende woorden of woorddelen;
- de manier waarop de leerling zich woorden inprent kan opmerkelijk verbeterd worden door zo veel mogelijk verwerkingskanalen (zien, horen, spreken, schrijven) in te schakelen;
- moeilijke teksten in vreemde talen (of in het Nederlands) worden best in zes stappen gelezen. Deze stappen zijn:

 - kies leesdoel en leesmanier (waarom lees ik, lees ik cursorisch of studerend, ...);
 - bekijk de buitenkant van de tekst (afbeeldingen, vetgedrukte tekst, ...);
 - de tekst rustig doorlezen;
 - de betekenis van moeilijke woorden opzoeken (of raden vanuit de context);
 - de tekst per alinea lezen;
 - nagaan of de tekst begrepen wordt;
- de aanwezigheid op school van een remedial teacher vreemde talen, gespecialiseerd in de orthodactiek van deze talen is een noodzaak. Hij moet instaan voor het professionaliseren van de leerkrachten taal, het begeleiden van de leerlingen met lees- en spellingproblemen en de implementatie op school van redelijke compenserende en dispenserende maatregelen. Dit houdt in eerste instantie in dat hij samen met het beleidsteam zal streven naar en werken aan een schooleigen en teamgedragen visie op de aanpak van leerlingen met ernstige leerproblemen;



¹ www.kuleuven.ac.be/admin/al/niv3pbis/DenT/DT-start.htm.

² Je vindt deze ondertiteling op teletekst:

Duits		Engels		Frans	
ARD	pagina 150	BBC 1	pagina 888	France 2	pagina 888
ZDF	pagina 777	BBC 2	pagina 888	France 3	pagina 888
				LA 2	pagina 777
				RTBF 1	pagina 777



- de school moet een eerlijk toetsingbeleid voeren waardoor leerlingen met lees- en spellingproblemen niet onnodig benadeeld worden. Waar het vreemde talenonderwijs zich meer en meer richt op het communiceren, moet dit ook terug te vinden zijn in het toetsingbeleid van de school. Het gaat niet langer op om in de lessen de nadruk te leggen op de communicatieve functie van het lezen, schrijven, spreken en luisteren, en dan bij testen en examens vooral de kennis van de woordenschat en de grammatica na te gaan.

Toch blijft het essentieel dat er bij kinderen met ernstige lees- en spellingproblemen niet enkel rekening wordt gehouden met de resultaten die ze halen. Het is minstens even belangrijk om zeer regelmatig waardering uit te spreken voor de tijd en de energie die ze investeren in hun studiewerk. Vaak staan hun resultaten immers niet in verhouding tot de geleverde inspanningen. Worden deze inspanningen niet gezien en erkend, dan zal al snel de motivatie verdwijnen om ze te vol te houden.

Hoogbegaafdheid in het basisonderwijs

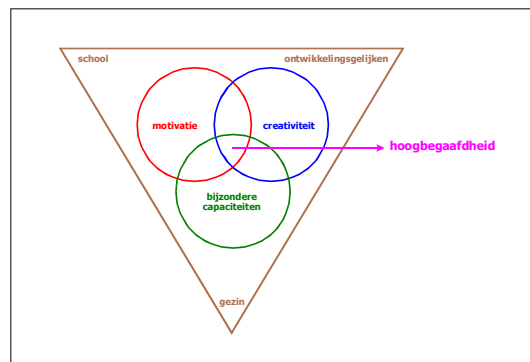
Op 12 december 2002 volgde ik bij de Open Universiteit Gent een voordracht van Tessa Kieboom, directeur van het Centrum voor begaafdheidsonderzoek aan de Ufsia. Zij sprak over de aanpak van hoogbegaafde kinderen in het basisonderwijs. Ik geef een korte samenvatting.

Uit de aankondiging:

Statistisch gezien is ongeveer 2,5 % van alle mensen hoogbegaafd. In een lagere school van gemiddeld 250 leerlingen hebben we al snel te maken met zo'n 6 tot 9 hoogbegaafde leerlingen. Gezien de mogelijke problemen die deze kinderen kunnen ondervinden zijn ze vaak getekend voor het verdere leven. In deze context is het van essentieel belang dat zo snel mogelijk de juiste diagnose wordt gesteld en dat bovendien passende maatregelen worden geïntroduceerd.

Volgens het multifactorieel model van Franz Mönks gaat het bij hoogbegaafdheid altijd over een samen voorkomen van drie belangrijke eigenschappen van een persoon. Het zijn: bepaalde uitzonderlijke capaciteiten, creativiteit in het vinden van oplossingsmethoden en motivatie.

Deze drie eigenschappen vormen samen een hoogbegaafd potentieel, dat enkel zal gerealiseerd worden als de omgevingsfactoren allemaal goed op elkaar zijn afgestemd. Deze drie belangrijke eigenschappen worden door Mönks geconcretiseerd op de volgende manier:



bijzondere capaciteiten

artistiek
intellectueel
psychomotorisch
sociaal

motivatie

eerzucht
emotionele stabiliteit
ijver
optimale aanmoediging
waardering door de omgeving

creativiteit

divergent denken
fantasie
flexibiliteit
originaliteit
vindingrijkheid

Dit potentieel zal enkel maar ontwikkeld worden als drie belangrijke omgevingsfactoren (gezin, school en ontwikkelingsgelijken) op elkaar afgestemd zijn. De ontwikkelingsgelijken zijn zeer belangrijk voor het hoogbegaafde kind. Het zijn kinderen die hetzelfde ontwikkelingsniveau hebben, dus niet noodzakelijk – en meestal niet – dezelfde leeftijd. Enkel door hen komt het kind vooruit: wie zich voortdurend moet meten met mensen die niet hetzelfde niveau halen, komt niet langer vooruit omdat deze situatie geen uitdagingskarakter meer heeft. Vanuit dit multifactorieel model komt de volgende definitie voor hoogbegaafdheid:

Hoogbegaafdheid is geen statische constructie, maar wel het resultaat van een dynamische wisselwerking tussen individuele capaciteiten en de bevorderende of remmende invloed van de sociale omgeving.

Vanaf een IQ van 130 (dat het liefst bepaald wordt met de standaardtesten voor IQ-bepaling – hiermee bedoelt Kieboom de WPPSI-R en de WISC III^{NL}) kan men spreken van hoogbegaafdheid. Deze 130-grens mag echter niet te rigide toegepast worden: er is een schemerzone met kinderen die geen 130 halen en toch hoogbegaafd zijn, net als een groep onderpresteerders. De IQ-test moet vanuit verschillende gezichtspunten worden bekeken:

- /// de geluksfactor speelt volgens Kieboom nauwelijks mee bij de afname van een IQ-test. Deze zijn immers zo uitgebreid dat men onmogelijk voor alle sub-tests geluk kan hebben;
- /// een intelligentietest geeft meestal een onderschatting van de begaafdheid, zelden of nooit een overschatting;
- /// hoogbegaafde onderpresteerders komen ook niet aan een IQ van 130 of meer. Zij zijn te herkennen doordat ze falen op makkelijke vragen (omdat deze geen uitdagingskarakter meer hebben) maar de moeilijke opgaven daarentegen wel juist oplossen.

Volgens Kieboom zijn dit de kenmerken van hoogbegaafde kinderen:

- /// sterk ontwikkeld geheugen,
- /// snelle taalontwikkeling,
- /// sterk wiskundig inzicht,
- /// zich zeer snel bewust van leven en dood,
- /// sterk rechtvaardigheidsgevoel,
- /// leer- en nieuwsgierig,
- /// zeer specifieke interesses,
- /// concentratiekracht,
- /// zeer kritisch,
- /// sterke zelfreflectie,
- /// perfectionistisch,
- /// veel belang hechten aan afspraken,
- /// gevoel voor humor,
- /// zeer gevoelig.

Een aantal van deze kenmerkende kwaliteiten van een hoogbegaafd kind kunnen het echter vroeg of laat in de problemen brengen, zowel op school als daarbuiten.

Het feit dat het kind een sterk ontwikkeld geheugen heeft, zorgt er voor dat het in het basisonderwijs genoeg niet moet leren en toch sterke resultaten haalt. Zo kan het bijvoorbeeld in het 5^e en 6^e leerjaar de Franse woordjes onthouden vanuit de les. Komt het dan in het secundair onderwijs terecht, dan meent het uit eigen ervaring te weten dat het zijn Latijnse woordjes niet hoeft te leren. Alleen worden die Latijnse woorden veel minder herhaald in de klas en wordt er van hen heel wat zelfstudie en herhaling verwacht. Het gevaar van hun goede geheugen schuilt hier in dat ze de vereiste studievoordigheden voor het secundair onderwijs nog niet verworven hebben. Wanneer deze dan niet snel aangeleerd worden, dan loopt het kind het gevaar om weggeoriënteerd te worden door de klassenraden, vaak met de boodschap dat het kind het wel kan, maar het niet echt wil.

Deze kinderen hebben vaak een grote discrepantie tussen wat ze verstandelijk begrijpen en datgene wat ze emotioneel kunnen verwerken. Dit betekent echter niet dat ze emotioneel zwak zijn. Vanuit hun eigen grote zelfreflectie verwachten ze dat anderen, en zeker volwassenen, die ook hebben. Hun teleurstelling kan zeer groot zijn als ze merken dat anderen zichzelf niet kritisch durven te bekijken. Daarbij komt nog dat hun rechtvaardigheidsgevoel zo sterk ontwikkeld is dat ze vaak geconfronteerd worden met problemen waaraan ze niets kunnen doen, maar waar ze toch sterk onder lijden.

Deze kinderen hebben een zeer grote leerbaarheid, maar hebben zichzelf vaak reeds de dingen geleerd op het moment dat ze op school aan bod komen. Dit leidt al snel tot verveling. Bij deze grote leerbaarheid zijn ze ook nog perfectionistisch. Ze leggen voor zichzelf de lat vaak zeer hoog en zijn daar moeilijk vanaf te brengen. Wanneer ze echter met te moeilijke opdrachten worden geconfronteerd, kan dit perfectionisme omslaan in faalangst. Vaak hebben ze dan ook zeer specifieke en zeer sterke interesses. Ze willen dan ook alle details over dat onderwerp kennen. Mijlpalen in deze interesses van hoogbegaafde kinderen zijn op 6



jaar een grote interesse in alles wat met onze afkomst te maken heeft (dinosaurussen, fossielen) en op 8 jaar in datgene wat er na ons zal overblijven en onze plaats in het geheel van de wereld (astronomie). Wanneer ze echter met deze kennis uitpakken tegenover hun leeftijdsgenootjes, dan krijgen ze vaak de stempel van *nerd* en worden ze uit de groep gestoten wegens *te moeilijk*.

Hoogbegaafde kinderen kunnen zich op verschillende dingen tegelijk concentreren. Dit wordt echter op de basisschool niet verwacht. Op de basisschool moet men zich sequentieel concentreren. Deze kinderen hebben dan ook concentratie te veel die ze op andere dingen gaan richten. Zo worden ze soms ten onrechte bestempeld als kinderen met concentratieproblemen. Dit kan verder ook een probleem vormen omdat ze na vermoep van tijd niet meer leren gericht op te letten waardoor ze toch belangrijke zaken missen.

Deze kinderen zijn zeer gevoelig. Zo kunnen ze ook op meer anticiperen dan wij, waardoor ze vaker dan andere kinderen met angst en gevaar worden geconfronteerd. Zo kan voor een hoogbegaafd kind iemand die op een dak werkt zeer angstwekkend zijn omdat het het gevaar en de mogelijke gevolgen ervan reeds in-ziet, terwijl veel andere kinderen dit gewoon stoer of *cool* vinden.

Zijn sterk gevoel voor humor kan er ook voor zorgen dat het niet begrepen wordt door zijn leeftijdsgenoten, omdat zijn humor te abstract is. Een voorbeeld:

vraag: *Ken je de mop van de mummie?*
antwoord: *Ze is ingewikkeld!*

Hier moet je al weten wat een mummie is, maar ook reeds beseffen dat sommige woorden verschillende betekenissen kunnen hebben.

Deze kenmerken zorgen ervoor dat voor hoogbegaafde kinderen de *ontwikkelingsgelijken* zeer belangrijk zijn. Dit zijn kinderen met hetzelfde niveau van kennis, vaardigheden, interesses en ontwikkeling, dus bijna altijd oudere kinderen of andere hoogbegaafden.

Wanneer een hoogbegaafd kind niet steeds opnieuw wordt uitgedaagd, slaat de verveling toe. Dit kan een aantal problemen tot gevolg hebben:

- /// ze gaan meedoen met de rest om er bij te horen,
- /// depressiviteit,
- /// agressie,
- /// storend gedrag,
- /// psychosomatische klachten.

Hoewel dit niet echt aan bod kwam, wil ik hier, voor de volledigheid, toch even verdergaan op het onderkennen van het fenomeen *hoogbegaafde onderpresteerder*. In een Duitse presentatie, gedownload van het internet, kwam ik de volgende tabel tegen:

hindernissen om onderpresteerders te herkennen

- /// gemiddelde schriftelijke prestaties
- /// negatieve instelling ten op zichte van de school
- /// sociaal en emotioneel onrijp
- /// veeleer teruggetrokken in de klas
- /// onvolledige informatie over zijn kennis, interesses en gedachten
- /// voert opgaven onnauwkeurig uit
- /// neigt naar schoolmoetheid
- /// maakt met tegenzin schriftelijke opdrachten

alternatieven om onderpresteerders te herkennen

- /// heeft een complexe woordenschat
- /// maakt zeer accurate gevolgtrekkingen
- /// gesprekken over eigen interesses
- /// evaluatie van het probleemoplossend vermogen
- /// toont originaliteit en creativiteit
- /// leest zeer veel thuis
- /// gesprek in een niet-schoolse omgeving
- /// zeer competent in speciale domeinen
- /// zelfgestelde opgaven laten uitvoeren

Het gevaar voor deze hoogbegaafde onderpresteerders schuilt hem vooral hierin dat men er wel eens zou kunnen van uitgaan dat hij niet zo begaafd is en al zijn prestaties in het licht daarvan gaat interpreteren. Op



die manier ervaart de onderpresteerder voortdurend een onderschatting van zijn mogelijkheden. Hierdoor worden zijn prestaties uit frustratie nog slechter. De vicieuze cirkel is hier nooit ver af.

Kieboom geeft twee oplossingen aan om met hoogbegaafde kinderen in de basisschool om te gaan: *verbreding* en *versnelling*. De meest aangewezen oplossing is de *verbreding*, waarbij het kind een uitbreiding en verdieping van de leerstof krijgt, zowel binnen als buiten het curriculum als binnen en buiten de klas. De tweede oplossing is die van de *versnelling*, waarbij het kind eenmalig een leerjaar overslaat.

Over deze versnelling bestaat er volgens Kieboom een groot misverstand: te vaak denkt men dat het kind deze versnelling emotioneel niet zal aankunnen. Niets is minder waar. Het is voor het kind socio-emotioneel veel beter dat het bij ontwikkelingsgelijken (lees oudere kinderen) terecht komt. Hier loopt het veel minder het gevaar om door zijn kennis uit de groep gestoten te worden. Het probleem dat zich hierbij wel kan voordoen is dat het voor het kind cognitief gezien te moeilijk wordt, met in extreme gevallen faalangst tot gevolg.

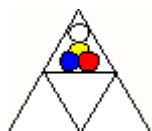
Kieboom kiest er voor om deze *versnelling* achter de hand te houden. Voor haar is het *verbredingstraject* het belangrijkste en moet men het *versnellingstraject* achter de hand houden voor het geval dat het eerste traject niet langer voldoende is. *Versnelling* kan echter in een aantal gevallen de school de tijd geven om voor het volgende schooljaar een *verbredingstraject* op te zetten. Kieboom gaf naar aanleiding hiervan ook nog het concrete voorbeeld van een *kangoeroeklas*. Dit is een klas waarin de school voor een aantal uren in de week de hoogbegaafden samen zet om rond een bepaald thema te werken. Hierdoor komen deze hoogbegaafde leerlingen in contact met ontwikkelingsgelijken. Dit zou sociaal en emotioneel een zeer goed effect hebben.

Internetverwijzingen



Vereniging voor hoogbegaafden

users.skynet.be/sky93291/upstream/bekina/



Centrum voor begaafdheidsonderzoek

www.ufsia.ac.be/cbo/



Belangenvereniging hoogbegaafdheid

www.hintnederland.nl



Advies en informatie over hoogbegaafdheid

www.hiq.nl/hiq.htm



Vereniging voor hoogbegaafden

mensa.nl/index.asp



Landelijk informatiecentrum hoogbegaafdheid

www.plato.caiw.nl

