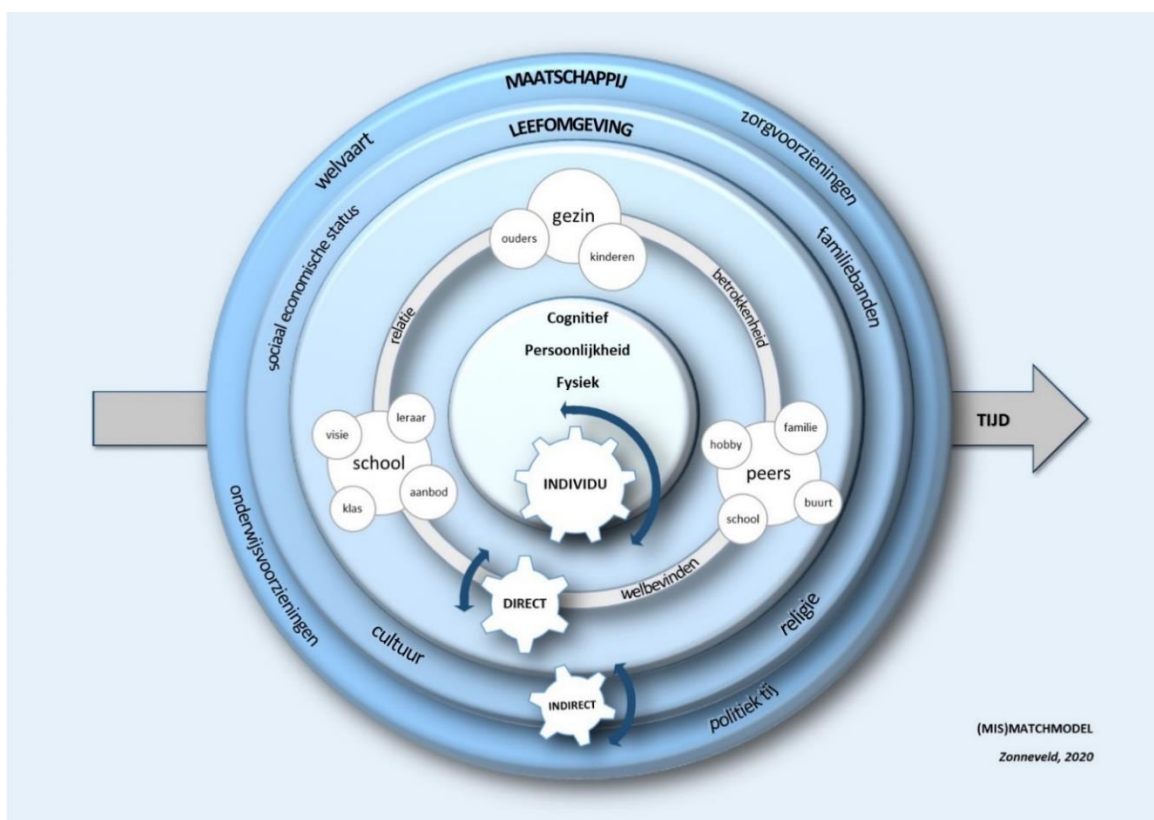


**Het (mis)matchmodel:
Begaafd onderwijs vanuit bio-ecologisch perspectief
Ragnild Zonneveld, 2020**

In de dagelijkse praktijk zie ik vaak hoogbegaafde kinderen, die om de een of andere reden tegen knelpunten in hun ontwikkeling zijn aangelopen. Die zijn vastgelopen in het onderwijs en/of in zichzelf. Hoogbegaafdheid lijkt daarin regelmatig de verklarende factor, maar is zelden de enige. De kinderen hebben er geen boodschap aan of het door persoonlijkheidskenmerken en/of door hoogbegaafdheid komt. Zij hebben hulp nodig. Dat is mijn uitgangspunt geweest in de zoektocht naar een verklarend model. Waarom gaat het bij de ene leerling prima en bij de ander niet? Waarom gaat het bij het broertje goed en loopt de zus vast? En vooral: wat betekent dat voor de ondersteuning die ze nodig hebben?

Geïnspireerd door het bio-ecologische perspectief en op basis van literatuuronderzoek heb ik het (mis)matchmodel ontwikkeld. Een verklarend model dat kijkt naar de brede aanleg en ontwikkeling van het kind in/en de context. Het kan ondersteuning bieden bij oplossings- en handelingsgericht werken met leerlingen die knelpunten ervaren. Het (mis)matchmodel heeft oog voor zowel de zijnskant als voor de talentontwikkeling en is een vertaling van het werk van Bronfenbrenner (1979) en Thomas & Chess (1977) naar de begaafde leerling.



Figuur 1: Het (mis)matchmodel

Met dit model kan op verklarende, oplossingsgerichte wijze gekeken worden naar het begaafde kind in zijn context en naar de knelpunten en kansen. Dit heeft een aantal voordelen:

- Een match of mismatch is een dynamisch en interactief concept. Dat betekent dat er geen sprake is van schuld, maar van gedeelde verantwoordelijkheid. Bovendien betekent dat dat het niet voor de eeuwigheid vaststaat, maar veranderbaar is.
- Het model doet recht aan aanleg én omgeving.
- Het individu staat centraal.
- Vroeg signaleren helpt om optimaal te begeleiden en te ontwikkelen.
- Een label hoogbegaafdheid is niet nodig om te kijken naar kansen en knelpunten.
- Iedere interventie, hoe klein ook, heeft effect op het geheel.

Het label hoogbegaafdheid en knelpunten: kip of ei?

Uit onderzoek blijkt, dat zowel externaliserend als internaliserend probleemgedrag bij begaafde jongeren niet méér voorkomt dan bij andere jongeren (Lavrijsen & Verschueren, 2019). Ook Freeman stelde vast dat er geen significante relatie gevonden kon worden tussen IQ score en gedrags- of persoonlijkheidsproblemen, noch dat er verschillen te vinden waren in fysieke ontwikkeling of gezondheid. Als er al sprake was van emotionele problemen, waren die vrijwel altijd het gevolg van oorzaken die bij ieder kind tot emotionele problemen zouden lijden, zoals echtscheiding of traumatische gebeurtenissen. “De echte verschillen tussen de begaafde kinderen en de anderen zitten in hun capaciteiten, niet in hun emotionele leven” (Freeman, 2008).

Een andere belangrijke conclusie in het onderzoek van Lavrijsen en Verschueren is dat jongeren die ooit het label hoogbegaafd hebben gekregen, juist wél meer probleemgedrag vertonen. Datzelfde blijkt ook uit het onderzoek van Freeman: de ouders van de gediagnosticeerde begaafde kinderen die aan het onderzoek deelnamen, spraken meer over onder andere eenzaamheid, moeilijkheden en bijvoorbeeld slecht slapen dan andere ouders.

Of het label probleemgedrag in de hand werkt of omgekeerd - of allebei - behoeft nader onderzoek. Veel kennis en meningen met betrekking tot hoogbegaafdheid zijn gebaseerd op onderzoek en ervaring met de gelabelde groep. Het lijkt er op, dat we in onderwijs, opvoeding en zorg met een behoorlijke bias naar het fenomeen hoogbegaafdheid en de eventuele gevolgen daarvan kijken: “De groep jongeren met een diagnose hoogbegaafdheid blijkt dus volstrekt niet representatief voor de groep begaafde jongeren in het algemeen” (Lavrijsen & Verschueren, 2019).

De aandacht voor de zijskant van hoogbegaafdheid, naast de cognitieve begaafdheid, is in Nederland de laatste jaren enorm in opkomst. Veel ouders, leerkrachten en begeleiders herkennen de zijskanmerken (Kieboom, 2015) en de overexcitabilites die Dabrowski heeft beschreven (Webb e.a., 2013). Ook hier is de vraag gerechtvaardigd, of de zijskanmerken

horen bij de hoogbegaafdheid, of dat het persoonlijkheidskenmerken zijn die er voor zorgen dat een kind eerder vastloopt. Waarmee een label wellicht in de hand wordt gewerkt.

Het (mis)matchmodel

In de verhalen die ik heb gehoord van ouders, leerkrachten en kinderen is er eigenlijk altijd sprake van een *match* of een *mismatch* tussen kind en omgeving, waarbij het samenspel tussen ieder individu en omgeving uniek is. Hoogbegaafdheid en IQ-score spelen daarin vaak een rol, maar problematiek alleen daarop terugvoeren dekt zelden de lading en doet in mijn optiek zowel kind als ouders als leerkracht te kort. Houkema schrijft hierover: “Wanneer we dit fenomeen breder beschouwen, kunnen we constateren dat er sprake is van een 'mismatch' tussen de omgevingscontext en de behoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van deze kinderen, jongeren en jongvolwassenen. De omgeving is veelal een reguliere setting en heeft niet alleen betrekking op school (onderwijs). Het (tijdelijk) vastlopen kan ook plaatsvinden in de gezinscontext (thuissituatie) of, vanuit een levensloopperspectief, in werkcontexten. Inzicht in mogelijke oorzaken is hiervoor van belang, zowel vanuit preventief als curatief perspectief. Dit helpt om richting te geven in het creëren van kansen en aanpakken van knelpunten” (Houkema, 2020).

Het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner

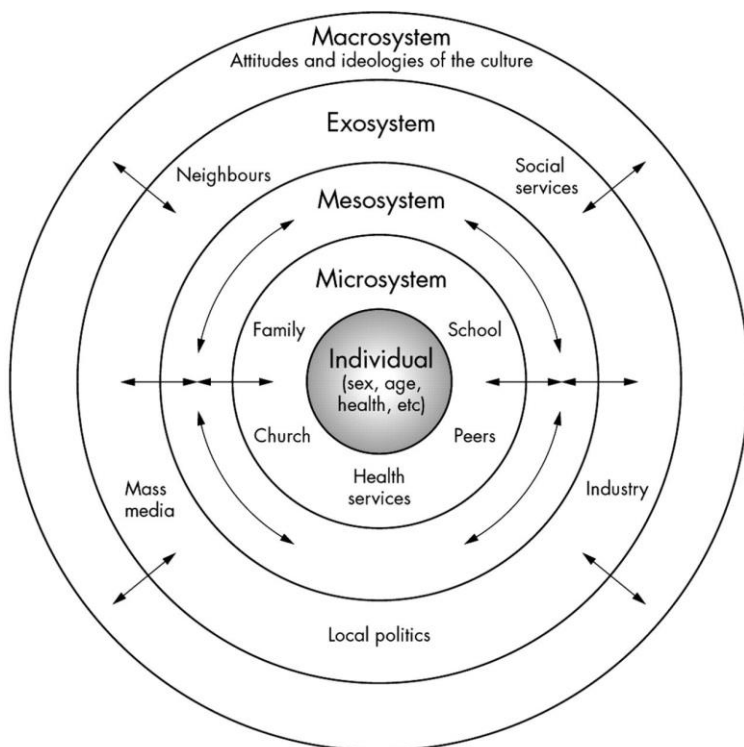
In het (mis)matchmodel is de theorie van Bronfenbrenner duidelijk terug te zien. In Nederland is Urie Bronfenbrenner niet heel bekend in het werkveld van onderwijs en kinderopvang. Dat is jammer, want hoewel zijn naam veel minder bekend is dan die van bijvoorbeeld Piaget of Vygotsky, heeft zijn werk wereldwijd minstens zoveel invloed gehad. In het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner (figuur 2) komen de complexiteit, dynamiek én interactie van de vele verschillende factoren in de ontwikkeling van het kind aan bod: “Bronfenbrenner beargumenteert dat we het kind pas kunnen begrijpen als we proces, persoon, context en tijd begrijpen” (Hayes, O’Toole & Halpenny, 2017). Helder wordt hoe om- en onderliggende systemen direct en indirect invloed uitoefenen op de kansen en knelpunten die het individu ervaart: het politiek tij, welvaart, zorg- en onderwijsvoorzieningen bepalen mede de kansen op onderwijs en ontwikkeling. Ook in de nabijere leefomgeving komen bepalende factoren terug: sociaaleconomische status, religie, cultuur en familiebanden kunnen versterkend of beperkend zijn.

In het model van Bronfenbrenner staat het individu met zijn aanleg en temperament centraal. Daarom heen bevindt zich het microstelsel: aspecten uit de directe omgeving van het kind, die invloed hebben op de dagelijkse praktijk. Denk daarbij bijvoorbeeld aan de ouders, broers en zussen, maar ook school of kinderopvang. Daarom heen bevindt zich een andere invloedscirkel: het mesosysteem. Het mesosysteem beschrijft de *interactie* tussen de microsystemen, bijvoorbeeld het contact tussen ouders en school, maar ook het contact tussen de ouders onderling. Het micro- en mesosysteem vormen de “*proximal processes*”.

Het exosysteem beschrijft de aspecten die wat verder van het kind vandaan liggen, maar desondanks invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van het kind. Bijvoorbeeld: de ouder heeft gedoe op zijn werk en hierdoor reageert hij eerder geïrriteerd op het kind. Ook zorgt het werk van de ouder voor een bepaalde sociaaleconomische omgeving. Het werk van de ouder heeft geen directe interactie met het kind, maar indirect heeft het wel degelijk invloed.

Het macrosysteem staat voor de maatschappij en cultuur waarin het kind opgroeit. Hoe wordt er tegen kinderrechten en onderwijs aangekeken? Tenslotte is er het chronosysteem: de invloed van de tijd. Niet alleen de historische tijd: in deze tijd wordt er wezenlijk anders gekeken naar ontwikkeling en opvoeding dan in de jaren vijftig van de vorige eeuw. Ook het verstrijken van de tijd en het ouder worden hoort hierbij: naarmate een kind ouder wordt, verandert zijn ontwikkelingsbehoefte en omgeving.

Deze systemen en het kind als individu staan allemaal in interactie met elkaar en beïnvloeden elkaar *wederzijds*. Het is een dynamisch proces waarbij de context of omgeving impact heeft op, maar ook *door* de rol van het kind. Bovendien is het kind zelf, met zijn eigenschappen, ook nadrukkelijk een actieve factor in zijn ontwikkeling: Bronfenbrenner ziet dat als “het concept van kinderen die als actieve, geïnteresseerde en invloedrijke vertegenwoordigers hun eigen leerproces vormgeven” (Hayes e.a., 2017). Mensen zijn volgens dit model dus niet alleen het product, maar ook de producent van hun eigen ontwikkeling.



Figuur 2: Het model van Bronfenbrenner schematisch. NB hier ontbreekt de factor tijd (chronosysteem). Via Wikipedia.

Met name dit laatste biedt aanknopingspunten om het eigen leerproces en de ontwikkeling positief te beïnvloeden. Immers: we kunnen kinderen vaardigheden meegeven waarmee ze positieve relaties kunnen opbouwen en onderhouden, en waarmee ze veerkracht kunnen ontwikkelen. Door het dynamische proces en de interacties tussen de verschillende factoren kan een relatief kleine verandering voor grote impact zorgen. Het kind dat geleerd heeft zijn emoties te verwoorden, wordt anders benaderd dan het kind dat vrijwel iedere dag van zich af slaat omdat het de woorden niet heeft. En dat heeft niet alleen invloed op het kind zelf, maar ook op de relatie tussen ouder en kind, het kind en zijn klasgenoten, leerkracht en ouder, de ouders onderling die minder strijd hebben (“Ja maar jij ben veel te toegeeflijk”), de ouder die minder gestrest naar het werk gaat en daardoor beter contact met zijn collega’s heeft, enzovoort.

Kleine verandering, groot effect

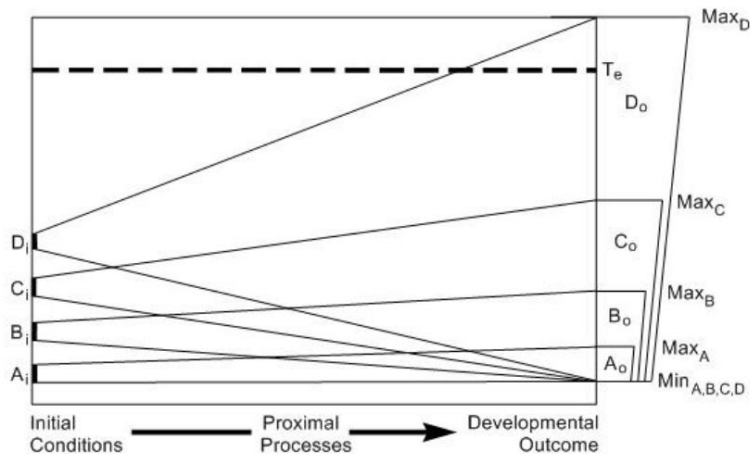
Voor dit mechanisme - een groot effect door een kleine verandering - wordt in de psychologie ook wel het zogenaamde multiplier effect als uitleg gebruikt: “In de context van menselijke psychologische en gedragsmatige ontwikkeling worden multiplier effecten gebruikt om uit te leggen, hoe kleine veranderingen in een individu of in een maatschappij – hetzij genetisch bepaald hetzij bepaald door de omgeving – de impuls kunnen zijn voor een serie wederzijdse interacties tussen individuen en hun omgeving, die uiteindelijk resulteren in enorme verschillen” (Papierno, Ceci, Makel & Williams , 2005).

Papierno, Ceci, Makel en Williams hebben in hun onderzoek vanuit bio-ecologisch perspectief gekeken naar de ontwikkeling van exceptionele vaardigheden. In hun artikel wijzen ze op het belang van het samenspel tussen de *proximal processes* en de “*intitial conditions*”: het unieke pakketje van genen, aanleg- en omgevingsfactoren van ieder individu, waarbij de mate én de soort kenmerken beiden een rol spelen. “We moeten in overweging nemen dat individuen niet alleen geboren worden met verschillende kenmerken, maar dat, binnen de verschillende kenmerken, een grote variëteit kan bestaan die zorgt voor zowel een kwalitatieve (bijvoorbeeld oogkleur) als kwantitatieve (bijvoorbeeld lengte) diversiteit” (Papierno e.a., 2005).

Als we op deze manier naar begaafde kinderen gaan kijken, kunnen we het individu bezien als het kind met zijn eigen *initial conditions*: een unieke mix van genen, aanleg en omgeving. Onder de *initial conditions* vallen de *soort* kenmerken: cognitieve aanleg, maar ook persoonlijkheidskenmerken als motivatie en temperament en de fysieke aanleg en ontwikkeling. De *mate* van aanleg speelt daarbij ook een rol: een enorme leercapaciteit of grote mate van intensiteit zorgt voor een ander startpunt.

Bijzonder interessant in het licht van de begaafde leerling is daarbij het zogenaamde Matthew effect (Papierno e.a., 2005): “De winst te behalen door de aanvankelijk bevoordeelde is disproportioneel tot die van de aanvankelijk benadeelde. (...) Met andere woorden, lineaire initiële verschillen leiden onder invloed van een multiplier effect niet tot

lineaire verschillende uitkomsten” (figuur 3). Van belang voor de optimale ontwikkeling en excellente prestatie zijn in de optiek van Papierno e.a. - meer dan de vraag of het nou aanleg- of omgevingsbepaald is - met name de mate van aanleg, de juiste combinatie van kenmerken, en de juiste *proximal processes* om die kenmerken verder te kunnen ontwikkelen.



Figuur 3: het Matthew effect (Papierno, Ceci, Makel & Williams, 2005)

Aan de hand van deze figuur wordt in één oogopslag duidelijk hoe de mate van aanleg én de *proximal processes* invloed hebben op de bandbreedte van de ontwikkeling. Kinderen met een vergelijkbare exceptionele cognitieve capaciteit kunnen heel hoog presteren maar ook juist zeer sterk onderpresteren.

Goodness of fit: de match

De interactie tussen het individu en de omliggende systemen is niet los te zien van de *initial conditions*. Daarmee ontstaat er een match of mismatch met de omgeving.

Deze match of mismatch is al eerder beschreven als de “*goodness/poorness of fit*”. Volgens het “*goodness of fit- model*” (Thomas & Chess, 1977) is alleen aanleg niet bepalend voor *goodness of fit*: “Of er in de onderwijsomgeving sprake is van een *goodness of fit* hangt af van de mate waarin de capaciteiten, de motivatie en de gedragingen van de leerling een “fit” vertonen met de verwachtingen, attituden, het handelen en de persoonskenmerken van de leraar. Niet de kindkenmerken of omgevingsfactoren zijn verantwoordelijk voor bepaald gedrag en ontwikkeling, maar vooral de interactie en afstemming tussen beide zorgen voor *goodness – of poorness - of fit.*” (Wolters & Verheijden, 2016).

Problemen bij kinderen zijn in dit perspectief dus vooral een gevolg van de interactie tussen kind en omgeving. “Deze interactie kan positief zijn (“*goodness of fit*”) of negatief (“*poorness of fit*”). Onaangepast gedrag is dan het gevolg van een mismatch tussen kind en omgeving.” (De Smet, 2014). Wolters en Verheijden (2016) benadrukken het belang van *goodness of fit*:

“Er moet in het primaire proces sprake zijn van een passende match tussen kind, leraar, omgeving en leerstof “. In het onderwijs aan begaafde leerlingen is die match van even groot belang: “Een cognitief hoogbegaafde leerling die vanaf het schoolbegin onderwijsactiviteiten verricht die aansluiten op zijn of haar actuele competenties en die zich ondersteund voelt door gezin, vrienden, groepsleden en leerkracht, zal zich conform zijn of haar potenties ontwikkelen. (...) Wanneer het onderwijsniveau echter te laag is, of slechts is afgestemd op de gemiddelde leeftijd van de leerlingen in een groep of klas, kan een vierjarige cognitief hoogbegaafde leerling al binnen enkele maanden na intrede in de basisschool motivationele, cognitieve en sociale problemen ervaren die zich uit in een toenemend “gedwongen onderpresteren” “(Mooij e.a., 2012).

Individu als actieve factor

Bronfenbrenner wijst nadrukkelijk op het individu als actieve factor in het proces. Ook Ziegler (2013) wijst in zijn Actiotope Model of Giftedness op het belang van de interactie tussen individu en omgeving: “Begaafd gedrag is zichtbaar, wanneer een persoon de motivatie heeft om iets te doen, de vaardigheid om het te doen, en wanneer de omgeving het gedrag als begaafd beschouwd.” Gedrag en acties van een persoon hebben invloed op de omgeving, en omgekeerd heeft de omgeving invloed op hoe een persoon zijn eigen vaardigheid beleeft: de “*subjective action space*”. Daarmee bedoelt Ziegler: wat een persoon zelf denkt dat hij of zij kan. Zo schatten meisjes zichzelf nog wel eens te laag in op het gebied van wiskunde (Ziegler e.a., 2013). Dat het geloof in eigen kunnen van invloed is – en beïnvloed kan worden, kennen we ook uit de *self-efficacy* theorie van Bandura: “Mensen met veel geloof in eigen kunnen, gebruiken hun vaardigheden sneller in het dagelijks leven en blijven dat ook doen bij tegenslag. Mensen met weinig geloof in eigen kunnen gebruiken hun vaardigheden minder vaak en geven de moed eerder op. Dit verschil is er ook wanneer de vaardigheden van mensen objectief hetzelfde zijn. Niet hun feitelijke kunnen, maar hun geloof daarin, geeft dus de doorslag. (...) Hun geloof in eigen kunnen straalt dus uit naar de rest van hun leven” (De Galan, 2016).

In het (mis)matchmodel is een grote rol weggelegd voor het individu. Het individu is daarbij meer dan alleen de cognitieve aanleg: ook fysieke aspecten en persoonlijkheidskenmerken, zoals temperament, spelen een rol. Een kind dat chronisch ziek is, zal zich anders ontwikkelen dan een kind dat gezond is van lijf en leden. Een kind dat introvert is, wordt anders benaderd en heeft andere interacties. Een kind dat sterke *self-efficacy beliefs* heeft, zal wellicht makkelijker uitdagingen aangaan dan een kind met zwakkere *self-efficacy beliefs*. Cognitieve ontwikkeling van het individu kan niet los worden gezien van de fysieke, sociale en emotionele ontwikkeling.

Als we kijken naar de gangbare definities van hoogbegaafdheid, kunnen we kenmerken als intelligentie, zijnskenmerken en de overexcitabiliteiten beschouwen als onderdeel van de *initial conditions*: het unieke pakketje van ieder individu. Een IQ-score zou daarbij niet doorslaggevend mogen zijn in het aanbod dat beschikbaar gesteld of gewenst wordt. Een IQ-

score van 130 of 145 zegt niets over hoe een kind is en hoe een kind leert: sterker nog, “IQ-bepalingen zijn beperkt in hun bruikbaarheid bij het voorspellen van individueel gedrag” (Delfos, 2020). Een kind met een IQ-score van 145, een open en extravert karakter en een ondersteunende omgeving zowel op school als thuis zal anders leren en in het leven staan dan een kind met een IQ-score van 145, een chronische aandoening en ouders in scheiding. Het lijkt een open deur, maar nochtans worden er té vaak conclusies over leer- en ontwikkelingsbehoeften verbonden aan een IQ-score, door zowel professionals als ouders. De mate van aanleg – bijvoorbeeld leercapaciteit of intensiteit – speelt wel een rol: hoe extremer je aanleg, hoe groter de kans dat er een mismatch ontstaat en hoe groter het Matthew effect.

Vroege signalering van cognitieve aanleg en zijnskenmerken vergroten de kans dat er op de juiste wijze wordt aangesloten bij de capaciteiten en talenten van een leerling. Vroeg signaleren is nadrukkelijk wat anders dan vroeg labelen: voorzichtigheid blijft geboden met betrekking tot het label hoogbegaafdheid, gezien de uitkomsten van diverse onderzoeken (Lavrijsen & Verschueren, 2019, Freeman, 2008). Het label hoogbegaafdheid is bovendien niet eenduidig: de meningen over wat hoogbegaafdheid is lopen nogal uit een. Ik sluit me aan bij wat Borland schrijft: “Het concept van het begaafde kind in het onderwijs in Amerika is een sociaal construct van twijfelachtige validiteit. (...) Het is niet nodig, en misschien zelfs een drempel voor het bereiken van de doelen die juist aan de basis lagen van dit werkveld.” (Borland, 2005). De IQ-score en het label hoogbegaafdheid zijn in dit model dan ook niet van toegevoegde waarde.

De grote rol van het individu blijkt in het (mis)matchmodel uit de directe invloed die het individu kan uitoefenen op zijn omgeving. In het model is dit duidelijk zichtbaar gemaakt door de centrale en nadrukkelijke plek van het individu en de pijlen van de interactie. Als het radertje gaat draaien, gaan de andere raderen onherroepelijk ook in beweging. Dit maakt voor iedereen in één oogopslag duidelijk dat de verantwoordelijkheid gedeeld wordt en dat je invloed hebt op je omgeving.

Proximal Processes

Het vraagt een constante afstemming en zoektocht naar de optimale *proximal processes* - de nabije omgeving en de interactie daartussen- om het unieke individu tot ontwikkeling en bloei te laten komen. De mate van aanleg is daarbij van belang, maar ook de combinatie van factoren en individuele kenmerken speelt een grote rol in het al dan niet ervaren van een match of een mismatch met je omgeving. Dat verklaart waarom kinderen binnen hetzelfde gezin of dezelfde klas zich verschillend ontwikkelen met dezelfde geboden opvoeding of het geboden onderwijs: de dynamiek en het samenspel zijn afhankelijk van ieders unieke pakketje. In het (mis)matchmodel zijn een aantal accenten gelegd in de *proximal processes* in relatie tot het begaafde kind.

Gezin

Binnen een gezin zijn de samenstelling, onderlinge relaties en dynamiek mede bepalend voor de ontwikkeling van het kind. Daarnaast komen de ouders – en eventuele stiefouders - van het gezin ieder met hun eigen unieke pakketje uit een familiesysteem en dorp- of wijksysteem, wat van invloed is op hun eigen overtuigingen. In dit model kijken we naar de relaties en dynamiek tussen ouders onderling, maar ook tussen ouders en kinderen en tussen eventuele broers en zussen. Ook de attitude speelt een rol: hoe belangrijk vinden ouders bijvoorbeeld (schoolse) ontwikkeling?

School

Vanuit welke visie handelt een school? Welke attitude heeft de school en de leerkracht ten opzichte van bijvoorbeeld compacten, verrijken en versnellen? Zijn de leerkrachten in staat te signaleren en een rijke leeromgeving te bieden? “Een veel voorkomende misvatting is dat een (signalerings)instrument of protocol de oplossing is voor de benodigde bewustwording en follow-up. De aanname is dat het signaleren van (vermoedelijke) begaafdheid óók impliceert dat de leerkrachten/begeleiders in staat zijn de rijke omstandigheden te creëren, waarin er passend wordt aangesloten op de ontwikkelingsmogelijkheden en –behoeften van deze kinderen.” (Houkema, 2020). Een andere, zeer wezenlijke rol speelt de klas. Op basis van de geboortedatum en de school die de ouders hebben uitgekozen, komt het kind in een bepaalde klas terecht. De grootte, sfeer, onderlinge relaties en dynamiek zijn van grote invloed op het welbevinden: voelt het kind zich gezien en gehoord? Mag het zijn wie het is of wordt de begaafdheid afgewezen?

Peers

Voor het opbouwen van een evenwichtig zelfbeeld en het ontwikkelen van je identiteit is het kunnen ontmoeten van zogenaamde “peers” – in het Nederlands wel ontwikkelingsgelijken of gelijkgestemden genoemd – van wezenlijk belang. “Wat betreft de rol van leeftijdgenoten blijken aanvaarding en populariteit in de peergroep, alsook groepsnormen bij te dragen aan de schoolse betrokkenheid en prestaties van leerlingen” (Verschueren, 2015). Of er *peers* in de klas zitten, is min of meer afhankelijk van het toeval. Kinderen kunnen *peers* ook ontmoeten bij bijvoorbeeld een plusklas, hobby of sport, in de familie of in de buurt.

Relatie, welbevinden en betrokkenheid

Binnen de *proximal processes* zijn relatie, welbevinden en betrokkenheid de sleutelwoorden en vormen de onderlinge verbinding. In deze sleutelwoorden kunnen aanknopingspunten liggen voor mogelijke knelpunten.

Het belang van de relatie is in verschillende onderzoeken benadrukt (o.a. Ryan & Deci, 2000, Bakx, 2019). Relatie is daarbij wederkerig: zowel de volwassene als het kind, zowel de ouder als de leerkracht hebben invloed op de onderlinge relatie. Dit lijkt een open deur, maar vaak wordt de verantwoordelijkheid voor een relatie – zeker wanneer die niet optimaal is - bij de

ander gelegd. In de ontwikkeling spelen de onderlinge relaties thuis een rol, als ook de relaties op school of tussen thuis en school.

De laatste jaren is er groeiende aandacht voor het welbevinden en de betrokkenheid van kinderen in het onderwijs (Marzano & Pickering, 2016, Laevers e.a., 2016, Ryan & Deci, 2000). Welbevinden duidt op een staat van ontspanning, plezier, jezelf kunnen zijn, lekker in je vel zitten. Ryan en Deci beschrijven onder andere “een gevoel van vrijwilligheid, plezier, energie en voldoening”, dat zorgt voor autonome motivatie. Een kind dat lekker in zijn vel zit, zal meer tot bloei kunnen komen dan een kind dat te kampen heeft met een negatief zelfbeeld of depressieve gedachten: “Negatieve emoties zorgen ervoor dat we minder snel geneigd zijn om ons bezig te houden met nieuwe activiteiten en uitdagingen. Emoties die gekoppeld zijn aan betrokkenheid zijn: enthousiasme, interesse, vreugde, tevredenheid, trots, levendigheid en animo. Emoties die zorgen voor vervreemding zijn: verveling, desinteresse, frustratie, woede, verdriet, bezorgdheid, schaamte, schuldgevoel”(Marzano & Pickering, 2016). Betrokkenheid is van belang: hoe betrokken zijn ouders bij school? Maar met name de betrokkenheid van het individu: hoe betrokken is de leerling bij de les(sen)? Als de lessen bijvoorbeeld veel te gemakkelijk zijn, zal de betrokkenheid van de leerling – en daarmee het welbevinden en de motivatie – dalen: “Betrokkenheid kan pas optreden wanneer je je aan de grens van je kunnen beweegt. Indien de activiteit te makkelijk is kom je terecht in verveling en als het van lange duur is, in depressie”(Laevers e.a., 2016).

Factor tijd

De factor tijd is er één, die we zelden meewegen. Het probleem speelt in het nu. Toch is tijd volgens Bronfenbrenner van grote invloed op de ontwikkeling. In historisch perspectief: opgroeien in de jaren '30 van de vorige eeuw bracht heel andere uitdagingen en mogelijkheden met zich mee dan opgroeien in de huidige omstandigheden. Maar ook de tijdspanne van een mensenleven speelt een grote rol. Het ontwikkelen van een peuter verloopt anders dan dat van een puber of jongvolwassene. Een kind dat een vervolgopleiding gaat doen en zijn emoties en gedrag beter kan reguleren dan toen hij een puber was, zal andere interacties krijgen met zijn ouders en docenten. Situaties duren niet voor eeuwig, al lijkt dat in de ogen van kinderen en jongeren (en volwassenen) soms wel zo.

Relatie met modellen en theorieën van begaafdheid

In de theorie van Bronfenbrenner spelen het individu en de *proximal processes* – de directe omgeving van het kind en de interactie daartussen – een grote rol. Als we vanuit begaafdheidsperspectief kijken, kunnen we zowel het individu als de *proximal processes* terug vinden bij veel verschillende modellen en theorieën.

In het triadisch interdependentiemodel van Mönks zien we zowel het individu als de omgeving terug: “In het meerfactorenmodel van Mönks wordt het belang van een goede interactie met de sociale omgeving benadrukt voor een gezonde ontwikkeling. Hierbij gaat het met name om de wisselwerking met gezin, school en vrienden (*peers*/ontwikkelingsgelijken). Pas

bij een goed samenspel van de persoonskenmerken en sociale omgevingen kan (hoog)begaafdheid zich ontwikkelen. Dit kan alleen tot stand komen als ook de sociale competentie voldoende eigen gemaakt kan worden (Mönks, 1995).”

Heller (Munich Model of Giftedness) en Gagné (Differentiated Model of Giftedness and Talent) benadrukken niet alleen het belang van omgevingsfactoren zoals klassenklimaat, ingrijpende gebeurtenissen en gezinsklimaat, ook beschrijven beiden de invloed van niet-cognitieve persoonlijkheidskenmerken zoals o.a. werk- en leerstrategieën, prestatiemotivatie en omgang met stress (Heller) en fysieke en mentale kenmerken zoals temperament en doorzettingsvermogen (Gagné) (Van Gerven, 2009).

Bij het Actiotope model van Ziegler (2004) is begaafd gedrag afhankelijk van de interactie tussen individu en omgeving. “De reactie van de omgeving in interactie met persoonlijke kenmerken heeft een grote invloed op de perceptie van de persoon op zijn eigen “*subjective action space*”: dat wat je gelooft te kunnen. Omdat de acties van een persoon de omgeving veranderen, verandert in de loop van de tijd wat als getalenteerd, begaafd of excellent gedrag wordt beschouwd. Met andere woorden: zowel het verstrijken van de tijd als de interactie tussen persoon en omgeving beïnvloeden de perceptie van begaafd gedrag.

Ook in recente modellen van begaafdheid zoals het Delphimodel (Kooijman – Van Thiel, 2007) en het model van Duran (2018) zijn de interne en externe factoren en het samenspel zichtbaar en wordt begaafdheid breder getrokken dan alleen IQ-score of cognitieve capaciteiten.

Tot slot

In de praktijk worden de interactie en de rol van ieder individu nogal eens onderbelicht. Er wordt regelmatig in termen van wij en zij gesproken. Ofwel de omgeving wordt onvoldoende in staat geacht om het begaafde kind te begeleiden, ofwel het kind wordt onvoldoende in staat geacht optimaal van zijn omgeving te profiteren. De discussie gaat vervolgens over de oorzaak (school of kind) en eventuele gevolgen (“school moet meer gaan doen” of “kind moet in therapie”). Het (mis)matchmodel benadrukt niet oorzaak en gevolg, maar interactie en vervolg. Het is bedoeld om inzicht te bieden in knelpunten en kansen bij de betrokkenen. Daarnaast is het bedoeld om individuele factoren zoals *self-efficacy beliefs* en veerkracht te versterken bij zowel kind als ouder, leerkracht of klasgenoot: welke rol heb jij? Wat kun je doen om iets te veranderen? En wat gaan we nu concreet doen? Waarbij kleine stapjes tot grote resultaten kunnen leiden.

Bronvermelding

Bakx, A. (2019), "Begaafde leerling zoekt leerkracht," inaugurele rede, Radboud Universiteit Nijmegen

Borland, J. H. (2005), "Gifted Education Without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness", in Sternberg, R. J. en Davidson, J. E., "Conceptions of Giftedness", Cambridge University Press

Buijsen-Duran, Y. (2018), "Model van Duran", via <https://www.praktijkhoogbegaafd.nl> , geraadpleegd juni 2020.

Delfos, M. F. (2020), "Het IQ en de intelligentie. De illusie van meten", Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Freeman, J. (2008), "The emotional development of the gifted and talented," Gifted and Talented Provision, London: Optimus Educational.

Galan, K. De (2016), "Self-efficacy beliefs en trainen," via <https://www.schoolvoortraining.nl/self-efficacy-beliefs-en-trainen>, geraadpleegd juni 2020

Hayes, N. O'Toole, L. en Halpenny, A.M. (2017), "Introducing Bronfenbrenner", Abingdon: Taylor & Francis.

Houkema, D. (2020), "(Potentiële) drop-outs & Begaafdheid", via LinkedIn.

Kooijman – Van thiel, M. (2008), "Hoogbegaafd. Dat zie je zó!" , Ede: OYA Productions.

Laevers, F., Buyse, E., Daems, M. en Declercq, B. (2016), "Welbevinden en betrokkenheid als toetsstenen voor kwaliteit in de kinderopvang Implicaties voor het monitoren van kwaliteit", uitgave Kennisdossier kinderopvang BKK.

Lavrijsen, J. en Verschueren, K. (2019), "Begaafde jongeren, moeilijke gevallen? Het belang van systematisch onderzoek naar het functioneren van cognitief sterke jongeren," KU Leuven.

Marzano, R. en Pickering, D.J. (2016), "Betrokkenheid! - De sleutel tot beter leren", Rotterdam: Uitgeverij Bazalt.

Mooij, T., Paas, T. en Fettelaar, D. (2012), "Onderwijs en cognitief hoogbegaafde leerlingen: Leonardoschool of -leerling?", Wageningen UR.

Papierno, P.B., Ceci, S.J., Makel, M. C. en Williams, W.M. (2005), "The Nature and Nurture of Talent: A Bioecological Perspective on the Ontogeny of Exceptional Abilities", Journal for the Education of the Gifted. Vol. 28, No. 3/4, pp. 312–332. Reston: The Association for the Gifted.

Roosenbrand, R. en Fard, N.M. (2013), "Self-efficacy beliefs van leraren", Universiteit van Utrecht.

Smet, I. de (2014-2015). *Cursus Orthopedagogiek 2e semester. Gedragsproblematiek bij kinderen en jongeren*. VIP-school, Gent.

Van Gerven, E. (2009), "Handboek Hoogbegaafdheid," Assen: Koninklijke van Gorcum.

Van Gerven, E. (2017), "de Gids. Over begaafdheid in het onderwijs," Nieuwolda: Leuker.nu.

Verschueren, K. (2015), "Ontwikkeling en onderwijs: de bijdrage van bio-ecologische ontwikkelingsmodellen aan onderwijsonderzoek," *Kind & Adolescent* volume 36, pages 209–225.

Webb, J.T., Amend, E.R., Gore, J. L. en DeVries, A.R., (2000), "De begeleiding van hoogbegaafde kinderen", Assen: Koninklijke van Gorcum.

Ziegler, A., Vialle, W. en Wimmer, B. (2013), "The Actiotope Model of Giftedness: A short

Introduction to some central theoretical Assumptions," in S. N. Phillipson, H. Stoeger & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1-17). London: Routledge.