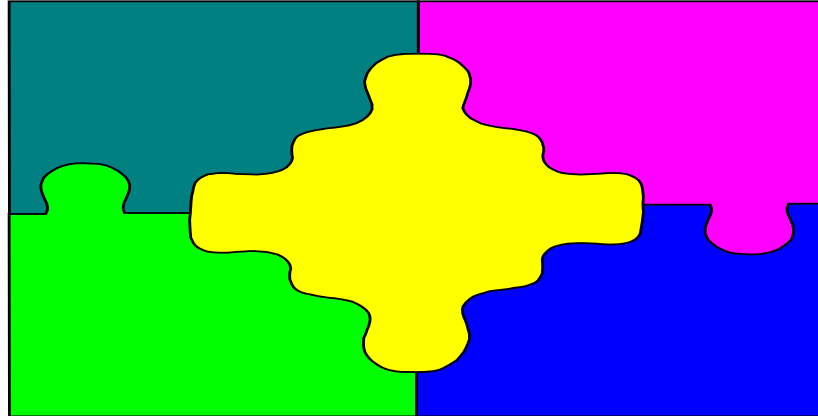


Montessori-onderwijs en hoogbegaafdheid

Essay voor de Montessori-opleiding
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

mei 2002



Inhoud:

- **Wat is hoogbegaafdheid**
- **Problemen**
- **Hoogbegaafdheid op school**
- **Montessori en hoogbegaafdheid**
- **Uit de praktijk: een kind uit mijn eigen omgeving**
- **Stellingen**
- **Bronnen**

- **Wat is hoogbegaafdheid?**

De grens tussen begaafd en hoogbegaafd is moeilijk te trekken en ook niet zo heel belangrijk. Wanneer in het navolgende de term 'hoogbegaafd' wordt gebruikt, wordt daarmee dan ook zowel begaafd als hoogbegaafd bedoeld.

Er bestaan lijsten van kenmerken, waarmee hoogbegaafdheid kan worden gesignaleerd. Het gevaar daarvan is, dat verschillende eigenschappen niet in samenhang worden beschouwd. Bepaalde kenmerken kunnen verwijzen naar geheel andere oorzaken. Ook kan een kind, dat niet aan de kenmerken voldoet, toch hoogbegaafd zijn. Hoogbegaafdheid kan aanwezig zijn, maar komt niet altijd tot uiting. Daarnaast zijn hoogbegaafde kinderen net als andere kinderen onderling heel verschillend. Individuele eigenschappen spelen naast kenmerken van de omgeving een rol. Voorzichtigheid bij het trekken van conclusies is dus geboden.

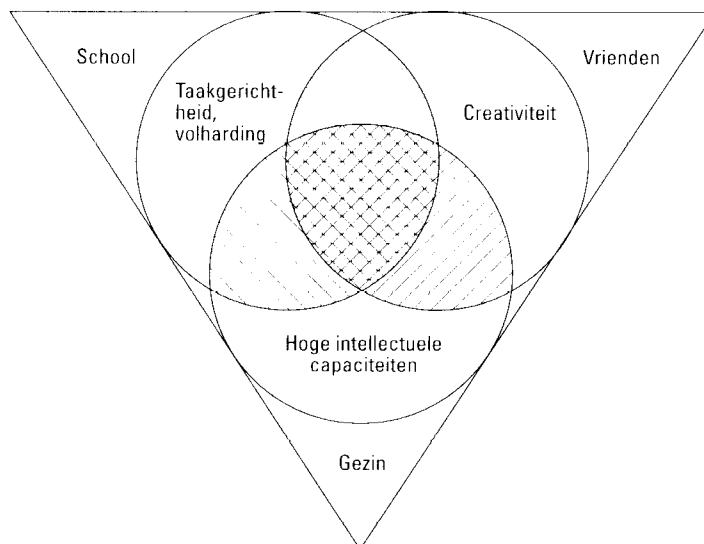
Aan de andere kant is er een grote behoefte bij ouders en leerkrachten, om een aantal signalen aangereikt te krijgen, die kunnen wijzen in de richting van hoogbegaafdheid. Bij de signalering is het zinvol te letten op de algemene factoren:

- Algemene intellectuele capaciteit (een IQ van op of boven de 130)
- Creativiteit (in staat om originele oplossingen voor een probleem te bedenken)
- Doorzettingsvermogen en motivatie (om een bepaald doel te bereiken)

Onderzoekers hebben erop gewezen, dat hoogbegaafdheid geen statisch gegeven is. Het volgende maakt dit duidelijk.

De laatste jaren is de belangstelling voor hoogbegaafdheid in ons land sterk toegenomen. In de Verenigde Staten is al veel onderzoek hiernaar gedaan. Met name het onderzoek van Renzuli is van belang, omdat hij aannemelijk maakte, dat behalve intelligentie ook andere factoren bepalend zijn voor een hoge begaafdheid. Hij introduceerde het drie componenten-model. Drie elkaar overlappende cirkels geven weer, dat hoogbegaafdheid het resultaat is van hoge intellectuele capaciteiten, grote taakbetrokkenheid (motivatie) en creativiteit.

De Nederlandse psycholoog Mönks heeft het model van Renzuli uitgebreid met een omvattende driehoek, die de sociale omgeving representeert: zonder de positieve invloed van bijvoorbeeld ouders, school, vrienden zullen de drie persoonlijkheidskenmerken, door Renzuli genoemd, zich moeilijk kunnen manifesteren. (Zie onderstaande figuur, overgenomen uit het boek van de Hoop en Janson.)



Door de sterke nadruk die in deze opvatting wordt gelegd op de omgeving, wordt duidelijk dat hoogbegaafdheid niet iets statisch is, maar een dynamisch proces.

M.b.t. de definitie en het juist signaleren en diagnosticeren van hoogbegaafdheid komen door bovengenoemd model moeilijkheden naar voren. De hoogte van intelligentie is te meten, maar creativiteit en taakgerichtheid blijken minder goed te kwantificeren. Sommige onderzoekers maken op grond van observaties door ouders en begeleiders daarom onderscheid tussen hoogintelligente en hoogbegaafde kinderen. Een hoge intelligentie maakt deel uit van hoogbegaafdheid.

• **Problemen**

Zowel aan de kant van hoogbegaafden zelf als aan de kant van hun begeleiders zijn verschillende problemen aan de orde. Hoogbegaafde kinderen voelen zich vaak anders dan hun leeftijdgenoten. Dit anderszijn kan leiden tot een geïsoleerd zijn van de rest van de groep of tot pesterijen door groepsgenoten.

Aan de kant van de begeleiders is het bij de diagnose noodzaak 'onderpresteerders' te herkennen. Dit is het geval, wanneer hoogbegaafde kinderen op school door gedrag en houding niet bepaald het beeld van hoogbegaafden te zien geven. Zij presteren onder hun

vermogen, omdat zij zich hebben willen aanpassen aan de prestatienorm in de groep. Hun bijzondere positie wordt door de leerkracht wellicht niet goed opgevangen, de kinderen voelen zich geïsoleerd en zoeken aansluiting bij de andere kinderen in hun groep door op of zelfs onder het gemiddelde niveau te gaan presteren. Het onderwijsaanbod is in veel scholen afgestemd op wat het gemiddelde kind aankan. Een hoogbegaafd kind vindt de leerstof te gemakkelijk en te saai. Er zijn te weinig uitdagingen en exploratiemogelijkheden. Het kind raakt gedemotiveerd en zijn prestaties verminderen.

Ervaringen van ouders en begeleiders met reacties in andere situaties kunnen de verkeerde indruk corrigeren (zoals het gedrag thuis, hobby's, spelgedrag, keuze van materialen en speelgoed, spraak-taalontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling).

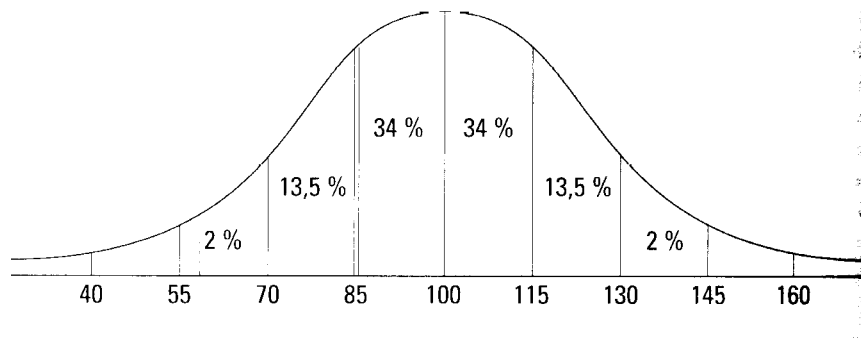
De prestaties van hoogbegaafden kunnen ook lijken op onderpresteren. Sommige hoogbegaafde kinderen kunnen slechts op een bepaald gebied tot hogere prestaties komen, dan hun leeftijdsgenoten. Kinderen van 3 jaar hebben bijvoorbeeld leren lezen, maar kunnen gezien hun motorische ontwikkeling nog niet schrijven. Het ene gebied blijft achter bij het andere. Echter, de lagere prestaties op een bepaald gebied komen nu niet voort uit een te geringe inzet, maar uit onvermogen. Daarom is hier geen sprake van onderpresteren. De Franse psycholoog Terrassier gebruikt voor dit verschijnsel het begrip dissynchroon. Hiermee duidt hij verschillen in ontwikkeling aan binnen een persoon. Voor een kind is het moeilijk hiermee om te gaan: nog niet beheerste vaardigheden worden vermeden of juist als zeer begerenswaardig beschouwd. Ook voor de omgeving is het moeilijk. Het z.g. Pygmalion-effect kan optreden, waardoor een hoogbegaafd kind geheel vanuit het hoge niveau wordt bekeken en er in bepaalde opzichten te hoge verwachtingen worden gekoesterd.

Een ander probleem kan optreden, wanneer het kind weet, dat het hoogbegaafd is, zijn omgeving ook en de verwachting aanwezig is, dat het kind altijd tot de besten moet behoren. Het kind mag van zichzelf geen fouten meer maken en krijgt een perfectionistische instelling. Ouders kunnen dit in stand houden door alleen de extreem goede prestaties te belonen. Ze oefenen zo druk uit op het kind om mislukking te vermijden. Door de spanning, die het kind bij zichzelf oproept, gaat het kind minder presteren en raakt in een vicieuze cirkel.

Uit het bovenstaande blijkt de grote invloed van de omgeving. Zoals eerder duidelijk werd, hoeft hoogbegaafdheid op zich geen probleem te zijn. Wel moet er een omgeving zijn, die daarop afgestemd en stimulerend is. Ouders, leerkrachten en vriendjes maken het mogelijk voor het kind een hoogbegaafd persoon te kunnen zijn. Afstemming tussen ouders en leerkrachten (horizontale afstemming) is hierbij van groot belang.

- **Hoogbegaafdheid op school**

Op school moet hoogbegaafdheid goed worden begeleid. Wanneer de intelligentie, een onderdeel van hoogbegaafdheid, van kinderen wordt uitgezet in een grafiek (zie onderstaande figuur, overgenomen uit het boek van de Hoop en Janson), blijkt dat 68% tot de modale groep behoort met een IQ-score tussen 85 en 115. Daaronder zit een groep van 13,5% met een IQ-score tussen 70 en 85. Kinderen uit deze groep worden als moeilijk lerende kinderen beschouwd. Onder deze groep bevindt zich een groep die 2% van de kinderen uitmaakt en een IQ-score heeft tussen 70 en 55. Zij worden gerekend tot de zeer moeilijk lerende kinderen. Voor deze 15,5% onder de modale groep zijn er speciale voorzieningen en/of scholen.



Boven de modale groep zit ook een groep van 13,5%. Deze bestaat uit kinderen met een IQ-score tussen 115 en 130. Daarboven is weer een groep van 2% met een IQ-score tussen 130 en 145. I.t.t. de 15,5% onder de modale groep worden er voor de kinderen die 15,5% boven de modale groep uitmaken op een basisschool doorgaans nauwelijks bijzondere voorzieningen getroffen. Het lijkt echter voor zichzelf te spreken, dat voor deze kinderen het modale onderwijsaanbod niet toereikend zal zijn. De zorg voor hen is de 'bovenkant van de zorgbreedte'. Ook deze kinderen vragen (extra) zorg.

Door het onderwijs zoveel mogelijk af te stemmen op het individuele kind, kan tegemoet worden gekomen aan de bijzondere behoeften van hoogbegaafden. Hiermee kan worden voorkomen, dat deze kinderen zich gaan aanpassen aan het modale en gaan onderpresteren. Er moet een schoolcultuur bestaan, waarin men laat zien om te kunnen gaan met verschillen.

• **Montessori en hoogbegaafdheid**

Gezien het bovenstaande zou men geneigd zijn te denken, dat een Montessorischool bijzonder geschikt is om hoogbegaafden op de juiste wijze te begeleiden. Toch rijzen ook hier problemen. De Mink wijst hiervoor de volgende factoren aan, die deels ook gelden voor het reguliere onderwijs:

- De hoogbegaafdheid wordt vaak niet herkend.
- Ook binnen de Montessori werkwijze kunnen kinderen kwaliteiten verbergen, die niet gewaardeerd worden. Kinderen zijn geneigd zich aan te passen.
- Ook in het Montessori onderwijs is het moeilijk met grote uitzonderingen om te gaan. De leidster kan het bijvoorbeeld moeilijk vinden de juiste volgorde van oefeningen los te laten. Voor een hoogbegaafd kind gaat de 'juiste' volgorde niet altijd op. (Zie ook hierna.)
- Er rust een taboe op intellectuele prestaties. In de onderbouw zijn de leidsters soms bang intellectuele prestaties van kleuters te benadrukken. (De Mink, M.M. 1993.)

Montessori zelf heeft, voor zover kon worden nagegaan, geen bijzondere aandacht besteed aan het hoogbegaafde kind. Toch is duidelijk, dat een individuele benadering binnen de groep voor een hoogbegaafde niet de oplossing van alle problemen is. Er kunnen problemen liggen bij de leid(st)er, er kunnen sociale problemen zijn in relatie tot de andere kinderen in de groep. Hoogbegaafden volgen vaak een ander patroon van ontwikkelingsfasen, dan de leid(st)er verwacht. Montessori heeft de ontwikkelingsfasen van 'het' kind beschreven, als elkaar logisch opvolgende stappen. Herkenning van deze fasen is belangrijk i.v.m. het vaststellen van de gevoelige periode van een kind en het aanbieden van het juiste onderwijs voor dat moment. Montessori stelt, dat wanneer de gevoelige periode voorbij is gegaan zonder dat het kind de kans heeft gekregen zich te ontwikkelen in die functie waar hij aan toe is, dit op latere leeftijd zeer moeilijk is in te halen.

Vaak zien we echter, dat hoogbegaafden deze logische opeenvolging van fasen niet vertonen. Hieronder enkele voorbeelden uit de schoolpraktijk en uit eigen ervaring:

- Montessori stelde, dat schrijven vooraf gaat aan lezen. Maar op school zien we, dat een hoogbegaafd kind vaak allang kan lezen voor het zelf kan schrijven. Wanneer het op jonge leeftijd leest, laat zijn motoriek het zelf schrijven nog niet toe.
- Montessori nam aan, dat het geheugen een rol ging spelen in de periode van 3 – 6 jaar. Kleuters zijn veel bezig met het opzeggen van versjes en zijn er goed in. Maar bij hoogbegaafde kinderen kan deze fase veel eerder voorkomen. Uit eigen ervaring bleek, dat een hoogbegaafd kind op zeer jonge leeftijd (net 1 jaar oud) blijk gaf van een al goed ontwikkeld geheugen (het opzeggen van een reeks), voordat het dit op de juiste wijze kon uitspreken. Het geheugen is eerder ontwikkeld dan de volkomen spraak, terwijl Montessori stelde, dat een kind pas gaat praten als alles erop is voorbereid.
- Montessori ging ervan uit, dat vooral in de periode van 3 – 6 jaar de senso-motoriek wordt ontwikkeld. Bij hoogbegaafde kinderen kan het voorkomen, dat bijvoorbeeld de grote motoriek achterblijft bij de ontwikkeling van de taal. Zo kan het kind uitstekend formuleren, zowel mondeling als schriftelijk, maar nog niet fietsen, terwijl leeftijdgenoten (6-/7-jarigen) deze kunst al goed beheersen.

Kortom, een leid(st)er moet bedacht zijn op een ander verloop in ontwikkelingsfasen bij hoogbegaafde kinderen. Het is niet zo, dat een hoogbegaafd kind het veronderstelde logische verloop in ontwikkelingsfasen alleen op een eerder moment dan andere kinderen laat zien. Bij het hoogbegaafde kind kunnen de diverse fasen ook in andere perioden worden ontwikkeld. Op school worden bepaalde oefeningen aangeboden, die in het algemeen voor kinderen in een bepaalde leeftijd van belang zijn omdat ze aansluiten bij hun gevoelige periode. Maar aan hoogbegaafde kinderen moeten ze wellicht op een ander moment worden aangeboden. Het is van groot belang de gevoelige perioden bij een hoogbegaafd kind te herkennen en daarop in te spelen. Voor de juiste ondersteuning van hoogbegaafde kinderen moeten we daarom de door Montessori bepleite individuele benadering van elk kind als een uniek wezen stellen boven de door haar beschreven ontwikkelingsfasen die in een logische volgorde zouden moeten verlopen.

- **Uit de praktijk: een kind uit mijn eigen omgeving**

Al vroeg werd mij duidelijk, dat mijn jongste zoon N., nu 12 jaar oud, blijk gaf van een goed geheugen. Hij was net een jaar oud, toen mij dit voor het eerst opviel. Het was tijdens de zomervakantie, dat mijn oudste zoon (toen 3 ³/₄ jaar oud) voortdurend bezig was de teltrij te oefenen. Toen hij bij het opzeggen stakte bij ‘zeven’, zei zijn broertje plotseling luid en duidelijk ‘at’. (En dit ook bij herhaling.) Ook brabbelde hij 'zes, zeven'. Mijn oren vielen bijna van mijn hoofd van verbazing. Een baby, nog in de luiers, kon nog niet los lopen (hiermee was hij niet bijzonder snel), die onthouden had dat na ‘zeven’ ‘acht’ komt en al met tellen begon! Hij was alleen nog niet in staat, om dit naar behoren uit te spreken.

Toen N. ca. 2 jaar oud was waren de leidsters op het kinderdagverblijf verbaasd over zijn goede spreekvaardigheid en bijzonder grote woordenschat. Mijzelf was dit uiteraard ook opgevallen en ik had er ook plezier in, maar ik trok verder nog geen conclusies. Op een gegeven moment begon hij plotseling te stotteren. Volgens een geraadpleegde logopediste moesten wij, de ouders, ons maar geen zorgen maken en er tegenover hem geen aandacht aan besteden. De logopediste kende hem; zij veronderstelde, dat zijn gedachten sneller gingen, dan hij in spreektaal bij kon houden. Het zou vanzelf weer overgaan. Inderdaad was het na ca. 3 maanden over. In zijn tweede levensjaar begon ook zijn sociale vaardigheid op te vallen. Hij kon al uitstekend gastheer spelen. ('Wil je een stoel?' 'Hang je jas maar op; mooie trui heb je aan!')

N. ontwikkelde al snel een bijzondere voorliefde voor dinosauriërs. Hier blijkt de rol van de omgeving: er waren boeken in huis (eigendom oudere broertje) en wij als ouders stimuleerden deze belangstelling van onze kinderen. Toen N. ca. 2 1/2 jaar oud was kon hij de belangrijkste soorten van elkaar onderscheiden. Hij wist wat zij aten (vlees of planten) en kon ze benoemen met hun wetenschappelijke namen (Pachycephalosaurus sprak hij zo vlot uit alsof het zijn eigen naam was). Ook kende hij 'de' theorie omtrent het uitsterven van deze dieren. Hij had inmiddels een enorme kennis in zijn hoofd opgeslagen over prehistorische dieren. Toen hij 3 jaar oud was, vroeg hij me, hoe zo'n persoon heet die botten van dino's opgraaft. Ik zei hem, dat zo iemand paleontoloog wordt genoemd. Hij slaakte een zucht van verlichting: 'Dan wil ik dat worden!' In plaats van voorlezen uit een verhalenboek, vroeg hij voor het slapen gaan dikwijls om te worden voorgelezen uit de Encyclopedie Prehistorische dieren, die we inmiddels voor hem hadden gekocht. Een leidster van het kinderdagverblijf corrigeerde mijn aanpak, om alsmat op dat 'gedoe' met die dinosauriërs serieus in te gaan. N. zou daardoor een veel te eenzijdige kennis ontwikkelen. Niets bleek minder waar. De prehistorische dierenwereld bleek na verloop van tijd een uitstekende kapstok voor hem om zich te verdiepen in de meest uiteenlopende onderwerpen: lengte en lengtematen, aardrijkskundige kennis (vindplaatsen van dinosauriërs), kennis van de werelddelen, het ontstaan van de aarde en het heelal, tijdbegrip, andere dieren, planten, evenwicht in de natuur etc. Het laatste jaar op het kinderdagverblijf was moeilijk voor N. Hij verveelde zich. Ik kocht ingewikkelde puzzels voor hem, die ik op het kinderdagverblijf neerlegde. Dat hielp iets.

Toen hij eindelijk naar de basisschool mocht, leefde hij op. Het is een Montessorischool en hij kon zich op zijn eigen niveau ontwikkelen. Behalve aandacht voor taal en rekenen op school (hij beleefde plezier aan alleen al het uitspreken van het parallellepipedum), breidde hij zijn kennis over de natuur vooral thuis enorm uit. Hij wist al snel de weg in de openbare bibliotheek (ook de volwassenenafdeling) en zocht er vooral informatieboeken, maar ook veel verhalenboeken. Op grond van zijn grote feitenkennis, ontwikkelde hij een duidelijke mening over de opbouw en ontwikkeling in de natuur. Op het schoolplein van de onderbouw vond de leidster hem eens in heftige discussie gewikkeld met een vriendje over het ontstaan van het eerste leven op aarde en de verdere ontwikkeling ervan. Beiden vlogen op de juf af: wie had nu gelijk: had God de aarde geschapen of was het een kwestie van evolutie. N. was bijzonder fel gebeten op het laatste. Hij onderbouwde zijn mening met talloze feiten en verdedigde zich uiteindelijk erg emotioneel. Naast deze cognitieve zaken, wist hij op school en thuis leeftijdgenootjes te interesseren in spel, dat hem boeide. Hij ontwikkelde een originele manier van spelen, waarin kinderen rollen van dieren aannemen. Tot in de middenbouw heeft hij dit volgehouden en altijd andere kinderen hiermee weten te boeien en 'mee' weten te krijgen.

In de middenbouw werd echt duidelijk, dat hij in veel opzichten boven de modale groep uitsteeg. Zo ontwikkelde hij een voorliefde voor origami; hij bleek een goed inzicht in ruimtelijke structuur te hebben. Ook op school kon hij het niet nalaten elk losliggend papiertje tot iets moois om te vouwen. Eerst met zijn handen in zijn laasje, want de juf had hem verboden altijd maar te 'friemelen'. Na een gesprek van mij met de leidster werd duidelijk wat dit friemelen inhield en mocht hij met groot succes vouwlesjes geven aan de kinderen in zijn bouw. Het bleek, dat hij ook op andere gebieden de dingen goed kon uitleggen. Een stagiaire vond hem een 'geboren docent'. Zijn uitleg getuigde steeds van inzicht 'tot op de bodem', het glashelder doorzien van de structuur. Thuis bracht hij veel tijd op zijn eigen kamer door. Hij las daar in boeken of ontwierp nieuwe origamimodellen en speelde er ook mee. Ook tekende hij met veel liefde allerlei dieren. Afgezien van zijn cognitieve ontwikkeling, was de ontwikkeling van zijn grote motoriek opvallend. Hij kon pas op

zevenjarige leeftijd los fietsen en zelfstandig op- en afstappen. (Zijn broer beheerste dit al toen hij vier jaar oud was.) Blijkbaar kon deze ontwikkeling tot op dat moment niet tegelijkertijd met andere goed plaatsvinden.

Toen N. het laatste jaar van de middenbouw inging, begon mij iets te dagen. Aanleiding was een hevige emotionele dag thuis. Hij wilde niet naar school (wat vreemd was) en in de loop van de dag kwam het gesprek op wat hem dwars zat. Hij voelde zich zo anders dan de andere kinderen en wilde dat helemaal niet; hij vond school saai, wilde 't liefst thuis leren; wilde niet continu herhalingen van aangeboden lesjes maken, etc. De uitbarsting maakte plotseling veel duidelijk en ook veel los. Ik vertelde hem, dat mij opvalt dat hij heel slim is en dat hij daarin verschilt met veel andere kinderen. Toen kwam hijzelf met de gedachte, dat anderen dan wel eens jaloers op hem konden zijn en niet aardig tegenover hem. Het gesprek opende een wereld voor hem. Hij begreep het probleem. Ook reacties van zijn oudere broer kon hij nu plaatsen. Dat hij het probleem goed inschatte en doorzag, bleek voor mij ook uit zijn opmerking over de begeleiding op school. Emotioneel bracht hij naar voren, dat er op school iets niet helemaal klopte, als het dan zo met hem gesteld was, als wij nu dachten. Kinderen, die problemen hadden met leren kregen extra hulp en aandacht, terwijl hij die ook een probleem had omdat hij heel snel leerde, die hulp niet kreeg. Dat was niet eerlijk! Hij doorzag zijn eigen probleem en een groot deel van de problematiek rond hoogbegaafdheid op school direct.

Ik begon veel over hoogbegaafdheid te lezen. Vooral na het lezen van het boek 'Hagar, een hoogbegaafd meisje' vielen veel dingen op hun plaats. De eenzaamheid van hoogbegaafde kinderen, de problemen met school, problemen thuis, mogelijke oplossingen. Ik ging met de leidster praten. Het was voor ons beiden heel verhelderend. Na mijn gesprek met haar werd bijvoorbeeld besloten, dat herhalingsoefeningen overbodig waren voor iemand met zo'n bijzonder goed geheugen en inzicht. N. mocht meer werkstukken maken en presentaties houden en we zouden bekijken, of het zinvol was hem naar de bovenbouw te laten gaan, dan wel materiaal uit de bovenbouw in de middenbouw aan te bieden. Aanvankelijk neigden de leidster en ikzelf tot het eerste. Door zijn sociale opstelling en mensenkennis zou N. zich in de bovenbouw op sociaal-emotioneel gebied waarschijnlijk snel aan een ander niveau kunnen aanpassen. Aan de andere kant vonden we hem nog niet tussen al die grote jongens passen, bijvoorbeeld met gymnastiek!

Omdat het schooljaar al begonnen was, bleek het moeilijk N. alsnog te plaatsen in een andere (overvolle) bouw. Toen hebben we daarvan afgezien en is hij in het laatste middenbouwjaar in zijn eigen groep gebleven. Hij hield hierdoor het plezier van omgang met zijn vertrouwde vriendjes en vriendinnetjes. Zijn leidster had in haar al lange loopbaan dergelijke vriendschappen in de middenbouw nog niet veel meegemaakt. Door regelmatig naar de bovenbouw te lopen voor lesjes (die hij in de eigen groep uitwerkte) bleven er voor hem voldoende uitdagingen bestaan en bleef zijn ontwikkeling gestimuleerd. Hij had het weer naar zijn zin op school. In zijn eigen groep en thuis bouwde hij nu voort aan zijn kennis van de aarde en het dierenrijk. De zoogdieren werden onderzocht en -via de verwantschap met dinosauriërs- ook de vogels. Zoals altijd wist hij veel mensen in zijn omgeving ook hiervoor enthousiast te maken: zijn groepsgenoten, zijn leidster en ook zijn ouders. In de vogelschuilhut aan de IJssel werden vele vogels gedetermineerd en in de middenbouw werd een vogelproject gestart. Het werd een groot succes.

Thuis en op school ontwierp N. 'dieren van de toekomst' (zoals hij dacht, dat zij zich zouden ontwikkelen) en gaf ze een zelfbedachte Griekse of Latijnse naam. Op de computer schreef hij stukjes over nieuw te ontwikkelen vogelsoorten, een door hem bedacht zonnestelsel met tekenen van leven, etc. Hij hield zich ook bezig met de toekomstige ontwikkeling van de continenten. Op grond van hem bekende ontwikkelingen ontwierp hij een toekomstbeeld van

de ligging van de continenten en maakte ter gelegenheid van zijn verjaardag hiervan een gezelschapsspel voor zijn gasten. Het werd met veel enthousiasme gespeeld. Gelukkig is vooral in het laatste jaar middenbouw gebleken, dat N. door zijn groepsgenootjes werd geaccepteerd zoals hij is. Zijn eigen vriendelijke karakter heeft daartoe zeker bijgedragen. Belangrijk was ook, dat niet alleen zijn groepsgenoten maar ook zijn juf hem accepteerden. De leidster raakte bijvoorbeeld niet geïrriteerd door zijn kennis, maar verwelkomde die en liet de andere kinderen er deelgenoot van worden.

Na de eerste emotionele uitbarsting zijn er nog enkele gevolgd. Ik heb dan erg met hem te doen. We praten bijna de hele dag door, niet alleen over zijn emoties. Ook allerlei wetenschappelijke problemen passeren de revue. Na zo'n gesprek slaakt hij een zucht van voldoening; hij vindt dit soort uitwisselingen heerlijk!

Het openleggen van het probleem heeft, kortom, veel losgemaakt maar ook veel duidelijk gemaakt. De stukjes zijn op hun plaats gevallen. Na de middenbouw is N. begonnen in de bovenbouw. Hij genoot van het grote aanbod van nieuwe uitdagingen en ging zeer snel door de stof heen. We namen aanvankelijk aan, dat hij in twee jaar klaar zou zijn met de basisschool. In zijn tweede jaar bovenbouw deed N. op aanraden van zijn leerkracht de CITO-toets. Hij scoorde met het maximale aantal punten en zou het jaar daarop kunnen beginnen op de middelbare school. Maar het liep anders. N. gaf steeds aan nog niet van school te willen. Omdat wij dit wilden respecteren en ook omdat we vonden, dat hij nog niet weerbaar genoeg was, zochten we een oplossing. Op de basisschool werd extra leerstof aangeschaft in de vorm van 'Plustaken' voor de vakken informatieverwerking, taal en rekenen. Daarnaast is na overleg met de middelbare school besloten daar een 'plusklas' op te zetten, waarin hoogbegaafden worden begeleid bij de bestudering van extra lesstof van bepaalde vakken. Op deze manier hoopten we, dat N. nog een fijn jaar in de bovenbouw tegemoet zou gaan. Dit is inderdaad zo verlopen. Nu, tegen het einde van het schooljaar, ziet N. uit naar de overstap naar de middelbare school.

Ik realiseer mij, dat N. de wind mee heeft wat betreft de omgevingsfactoren. Hij krijgt van vele kanten een goede begeleiding. Ouders, leerkrachten en vriendjes en vriendinnetjes accepteren hem zoals hij is en proberen zo goed mogelijk met zijn capaciteiten om te gaan. Dit zal hij voor hebben op vele andere (hoog)begaafde kinderen. Desondanks blijkt, dat ook hij er van tijd tot tijd toch problemen mee heeft en zich eenzaam voelt.

Ikzelf ben door mijn bijzondere persoonlijke ervaringen zeer geïnteresseerd geraakt in hoogbegaafdheid en voel mij nauw betrokken bij hoogbegaafde kinderen. Ik besef, dat de omgeving een belangrijke rol voor hen speelt en probeer als opvoeder voor mijn eigen zoon een niet te hoog verwachtingspatroon rond hem op te bouwen, maar hem wel extra aandacht te geven bij bijzondere prestaties op zijn niveau. Verder laat ik mijn zoon regelmatig weten, dat hij 'zo geboren is', dat zijn begaafdheid geen bijzondere verdienste van hem is. Een ander is met minder hersens geboren. 't Is belangrijk hoe je ermee omgaat, doe je je best, etc. Ik hoop, dat hoogbegaafdheid bij ouders en leerkrachten in het algemeen een beter onderkend fenomeen wordt en op de basisschool de speciale zorg voor hoogbegaafden een normaal deel van het onderwijs zal uitmaken.

• Stellingen

1. Goed kunnen leren is slechts één aspect van hoogbegaafdheid.
2. De kans dat hoogbegaafdheid zich bij een kind gunstig ontwikkelt, is op een Montessori school groter dan binnen het klassikale onderwijs.
3. Een individuele benadering binnen de groep, zoals binnen het Montessori onderwijs wordt nagestreefd, biedt hoogbegaafden niet de oplossing van alle problemen.

4. De door Montessori beschreven ontwikkelingsfasen van 'het' kind, die elkaar in logische volgorde opvolgen, worden door hoogbegaafde kinderen niet altijd in een eerder stadium doorlopen, maar worden dikwijls in andere volgorde doorlopen.
5. Voor de juiste ondersteuning van hoogbegaafde kinderen moet de door Montessori bepleite individuele benadering van elk kind als een uniek wezen gesteld worden boven de door haar beschreven ontwikkelingsfasen van kinderen die in een logische volgorde zouden moeten verlopen.
6. Aan de 'bovenkant van de zorgbreedte' dient ook op een Montessori school extra aandacht en zorg te worden besteed.
7. Verbreding en verdieping van de leerstof is voor hoogbegaafden zinvoller dan alleen versnelling.
8. Het is zinvol meerdere hoogbegaafden bij elkaar in een groep te plaatsen, zodat zij binnen de eigen leeftijdsgroep optimaal kunnen blijven functioneren.
9. Voor een voorspoedige ontwikkeling van hoogbegaafden dient de minder rigide scheiding, zoals in het Montessori basisonderwijs gebruikelijk tussen de diverse groepen en bouwen, te worden voortgezet in de overgang tussen basisonderwijs en middelbare school.
10. Een hoogbegaafd kind moet verlofdagen kunnen opnemen in het onderwijs om geestelijk te kunnen 'bijtanken'.

- **Bronnen**

- Barreveld, I. *Hagar, een hoogbegaafd meisje*. Uitgeverij het Spectrum.
- Hoop, F. en D.J. Janson *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen; een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin*. Uitgeverij Intro, Baarn, 1999.
- Internet *Signalen; Herkenning op jonge leeftijd; Definiëring van hoogbegaafdheid (SuperLogo); Hoogbegaafdheid en de school; Hoogbegaafdheid, vloek of zegen?;* Pharos; Literatuur.
- Meulenkamp, H. *Moduulboek motorische en cognitieve ontwikkeling*. Hogeschool IJsselland Deventer 1997.
- Mink, F. de *Slim zijn is lastig; Hoogbegaafde kinderen in montessorischolen*. Montessori Mededelingen 1993: 4-7.
- Montessori, M.
- *Aan de basis van het leven. (De absorberende geest.) Nederlandse Montessori Vereniging, Van Holkema & Warendorf, Amsterdam 1951.
- *De Methode; de ontdekking van het kind. Nederlandse Montessori Vereniging, Amsterdam 1993.
- * Door het kind naar een nieuwe wereld. Nederlandse Montessori Vereniging, Amsterdam, 1952.
- Roorda, I. *De VOORUIT-leerstof in de montessorischool; Praktisch materiaal voor het hoogbegaafde kind*. Montessori Mededelingen 1994: 14-16.
- Verhoog-Hoefnagel, A. *Hoogbegaafdheid en montessori-onderwijs*. Montessori Mededelingen 1993: 12 .
- Het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek in Nijmegen en OBD's Midden- en Zuid-Holland hebben verrijkingsoopdrachten ontwikkeld. Deze zijn op te vragen bij de uitgave "VOORUIT", de uitgave "KIEN" of bij het tijdschrift van Willem Bartjens.
- Eigen ervaringen.

Toos van Dijk is thans werkzaam in de middenbouw op de Montessorischool in Deventer