

# Cognitief begaafd en naar het secundair onderwijs

Alicia Ramos (KU Leuven)

September 2019

---

Meer informatie over het onderzoeksproject vindt u op [www.projecttalent.be](http://www.projecttalent.be).  
Reacties op dit artikel kan u richten aan [alicia.ramos@kuleuven.be](mailto:alicia.ramos@kuleuven.be).

---

*Op 2 september trokken leerlingen in heel Vlaanderen terug naar school voor het begin van een nieuw schooljaar. Sommige van deze leerlingen maakten de overstap van de basisschool naar een school voor secundair onderwijs, een grote stap die zowel schoolse als sociale uitdagingen met zich meebrengt, zeker voor cognitief begaafde leerlingen.*

Deze leerlingen zijn vaak gewend om het heel goed te doen op school, evenwel zonder er hard voor te werken. Op de basisschool is de kans groot dat ze bij de top van hun klas kunnen horen zonder daar veel moeite voor te doen. Na verloop van tijd kan dit invloed hebben op de percepties die leerlingen over zichzelf ontwikkelen. Ze zien zichzelf dan vaak als natuurlijke of 'geboren' toppresteerders, een beeld dat onbewust wordt versterkt door ouders en leraren die deze leerlingen prijzen voor hun bekwaamheid. Op deze manier leren cognitief begaafde kinderen niet dat er een verband bestaat tussen inspanning en het behalen van goede schoolse resultaten.

## **Uitdagingen**

Bij het overgaan naar een volgend onderwijsniveau, zoals van het basis- naar het secundair onderwijs, kan het vertrouwen van cognitief begaafde leerlingen in hun mogelijkheden door elkaar worden geschud. De nieuwe school houdt immers een andere vorm van onderwijs in, waarbij meerdere leraren op verschillende manieren lesgeven en tegelijkertijd opdrachten geven. Dit vereist dat leerlingen hun leren meer moeten sturen en organiseren dan op de basisschool. Veel begaafde leerlingen hebben dit zelfregulerende leergedrag echter niet verworven in het basisonderwijs, omdat ze het niet nodig hadden om goed te kunnen presteren. Het is mogelijk dat zij deze vaardigheden missen of er op zijn minst onzeker over zijn, waardoor hun hoge academische zelfperceptie kan gaan wankelen.

Een andere factor in de overgang naar het secundair onderwijs is het veranderen van de peergroep, d.i. de groep leeftijdsgenoten waarvan leerlingen op school deel uitmaken. In Vlaanderen zijn scholen voor secundair onderwijs vaak groter dan basisscholen en worden leerlingen in zekere mate gegroepeerd volgens het niveau van hun cognitieve vaardigheden. Via het studiekeuzeprocess belanden cognitief sterke leerlingen vaak in een klasgroep met een hoger gemiddeld vaardigheidsniveau dan dat van hun klas van de basisschool. Dit betekent voor deze leerlingen dan meestal dat ze niet langer zonder veel inspanning de beste leerling van de klas zijn. Deel uitmaken van een sterke peergroep kan positief zijn voor het leren op lange termijn, maar het kan de betrokken begaafde leerlingen ook doen

twijfelen over hun cognitieve capaciteiten. Het kan hun zelfperceptie bedreigen en daarmee ook hun algemene gevoel van waarde en zelfvertrouwen negatief beïnvloeden.

Een derde factor die speelt in de overgang naar het secundair onderwijs is het feit dat leerlingen adolescenten worden. Dit groeiproces brengt een hele reeks veranderingen en uitdagingen met zich mee die buiten het bereik van dit artikel vallen. Een verandering die in dit kader wel relevant is, is dat kinderen zich rond de leeftijd van 12 jaar steeds meer bewust worden van en zorgen maken over de meningen van hun leeftijdsgenoten. Positief beoordeeld worden en aanvaard worden door leeftijdsgenoten bepalen in sterke mate het gevoel van zelfvertrouwen en de eigenwaarde van deze kinderen, waardoor zij hun prioriteiten en gedragingen kunnen wijzigen op een manier waarop ze dat voorheen niet deden.

Wanneer het zelfconcept van begaafde leerlingen zich op de hierboven beschreven manier heeft ontwikkeld en dit zelfconcept onder vuur ligt tijdens de overgang naar het secundair onderwijs, dan bestaat de kans dat leerlingen systematisch onaangepast gedrag beginnen te vertonen dat verband houdt met de uitdagingen waarmee ze geconfronteerd worden.

## **Mogelijk probleemgedrag**

### *Falen en uitdaging vermijden*

Het kan voorkomen dat cognitief begaafde leerlingen die hun zelfbeeld associëren met moeiteloos schools succes, opdrachten of examens niet beschouwen als een evaluatie van hun beheersing van de leerstof, maar wel van hun hoogbegaafdheid zelf. In dit scenario wordt falen niet gezien als het resultaat van onvoldoende voorbereiding, maar van onvoldoende cognitieve capaciteiten.

Falen wordt door deze leerlingen ervaren als een persoonlijke crisis. Ze plaatsen niet alleen vraagtekens bij wat ze kunnen, maar ook bij wie ze zijn. En omdat de inzet zo hoog is, zullen deze leerlingen situaties waarin ze kunnen falen beginnen te vermijden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld een uitdagende cursus of studieoptie vermijden omdat ze niet zeker weten of ze hiervoor wel zullen slagen. Om hun gevoel van eigenwaarde te behouden, leggen ze de lat lager dan wat ze werkelijk kunnen om zo het risico om te falen zo klein mogelijk te houden.

### *Beeld als hoogbegaafde leerling behouden*

Een andere vorm van gedrag dat we zien wanneer cognitief begaafde leerlingen het gevoel hebben dat hun begaafdheid wordt bedreigd, is dat zij doen wat ze kunnen om het beeld van zichzelf als hoogbegaafde leerling te behouden. Ze zullen gedrag waardoor ze zichzelf bloot geven of waardoor ze dom lijken vermijden ten aanzien van leraren of klasgenoten. Deze leerlingen weten vermoedelijk wel wat ze moeten doen om een gewenst schools resultaat te bereiken, zoals het stellen van vragen om de leerstof beter te begrijpen, maar ze zijn bang om zichzelf door hulp te vragen in een kwetsbare positie te plaatsen. Op deze manier heeft het korte termijndoel om competent te lijken in de ogen van leraren en klasgenoten voorrang op het leren beheersen van de leerstof. Paradoxaal genoeg leidt dit gedrag meestal in de loop van de tijd tot lagere schoolprestaties, omdat leermogelijkheden niet worden benut.

### *Zelfhandicapering*

Een derde vorm van mogelijk probleemgedrag is zelfhandicapering. Dit gebeurt wanneer cognitief begaafde leerlingen bewust excuses of obstakels creëren om hun verwachte falen te verklaren of te

verantwoorden. Ze doen dit wanneer ze het gevoel hebben dat ze niet aan de verwachtingen die samenhangen met hun begaafdheid zullen kunnen voldoen. Een voorbeeld van zo een zelf gecreëerde handicap is de beslissing van een begaafde leerling om niet te studeren voor een examen. De redenering achter deze beslissing steekt is de volgende. Als een leerling zich niet voorbereidt op een examen en het vervolgens slecht doet, kan hij deze mislukking wijten aan het gebrek aan voorbereiding. Maar wanneer een leerling zich wel voorbereidt en vervolgens slecht presteert dan loopt hij het risico dat zijn cognitieve capaciteiten in vraag worden gesteld. Op korte termijn zorgt zelfhandicapering ervoor dat de zelfperceptie van leerlingen behouden blijft, maar na verloop van tijd zal de handicapering natuurlijk leiden tot steeds lagere prestaties, die op hun beurt het zelfvertrouwen en de zelfperceptie van de leerling nog verder zullen verminderen.

### **Bouwstenen voor een oplossing**

Hoewel een groot deel van de cognitief begaafde leerlingen in staat zijn om de uitdagingen van de overgang naar het secundair onderwijs te overwinnen en uit te blinken op school, reageren andere leerlingen op deze verandering met de eerder beschreven gedragingen. Dit kan leiden tot chronisch schools onderpresteren. Hoewel de uitdagingen verbonden aan de overgang naar het secundair onderwijs niet volledig vermeden kunnen worden, zijn er enkele nuttige tips die ouders en leerkrachten in gedachten kunnen houden bij het opvoeden en onderwijzen van cognitief begaafde kinderen. Deze tips kunnen helpen de hierboven beschreven onaangepaste gedragspatronen te voorkomen.

#### *Procesgerichte feedback*

Ten eerste is het belangrijk om waar mogelijk procesgerichte feedback aan leerlingen te geven, zodat ze niet zo zeer worden geprezen om hun vaardigheden, maar wel om hun inspanningen én om hun gebruik van effectieve leerstrategieën. Het is daarbij belangrijk dat cognitief begaafde kinderen taken krijgen die ook voor hen inspanning vereisen (zie ook volgende tip). Op die manier leren ook cognitief begaafde leerlingen de factoren onderscheiden die hen in staat stellen om goed te presteren en kunnen ze zelfvertrouwen opbouwen over hun vermogen om dat succes te herhalen.

#### *Gepast lesmateriaal*

Ten tweede is het belangrijk om al vanaf jonge leeftijd een geschikt niveau van uitdaging te voorzien in het curriculum van cognitief begaafde leerlingen. Als cognitief begaafde kinderen er al vroeg aan wennen dat ze moeite moeten doen om op schools vlak te presteren, dan verkleint de kans dat ze het beeld opbouwen dat goed presteren op school alleen te maken heeft met hun intelligentie en niet met hun inspanningen. Op die manier ontwikkelen ze een realistischer beeld van het leerproces, wat hen verder zal helpen in latere fasen van het onderwijs.

#### *Hoogbegaafde peers*

Ten slotte is het belangrijk om cognitief begaafde leerlingen de mogelijkheid te geven om met elkaar in contact te komen, relaties op te bouwen en samen te leren, bijvoorbeeld via plusklassen, zomerprogramma's of andere initiatieven. Dit heeft meerdere voordelen. Zo laten deze initiatieven cognitief begaafde kinderen ervaren dat ze niet altijd de slimste of de beste zijn in elke situatie, waardoor alvast één van de uitdagingen verbonden aan de overgang naar het secundair onderwijs (m.n. wennen aan sterkere peergroep) wat haalbaarder kan worden.

**Om verder te lezen:**

Amemiya, J. and Wang, M. (2018), Why Effort Praise Can Backfire in Adolescence. *Child Development Perspectives*, 12, 199-203.

Ritchotte, J., Matthews, M., & Flowers, C. (2014). The Validity of the Achievement-Orientation Model for Gifted Middle School Students: An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly*, 58, 183-198.

Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S. (2008) Development of the Self-Concept during Adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 441-446.

Snyder, K., Malin, J., Dent, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The Message Matters: The Role of Implicit Beliefs about Giftedness and Failure Experiences in Academic Self-Handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106, 230-241.

Villatte, A., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2014). Typology of Self-Concept of Adolescents in France: A Comparison of Gifted and Non-gifted French High School Students. *Roeper Review*, 36, 30-42.