

V L A A M S P A R L E M E N T



Zitting 2006-2007

1 juni 2007

VOORSTEL VAN RESOLUTIE

**– van de dames An Michiels, Marijke Dillen, Marie-Rose Morel, Linda Vissers
en Katleen Martens en de heer Werner Marginet –**

betreffende de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het leerplichtonderwijs

HOORZITTING

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie
uitgebracht door mevrouw Laurence Libert**

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: mevrouw Monica Van Kerrebroeck.

Vaste leden:

de heer Werner Marginet, de dames Katleen Martens, An Michiels, Marie-Rose Morel, Linda Vissers;

de dames Cathy Berx, Kathleen Helsen, Sabine Poleyn, Monica Van Kerrebroeck;

de heer Ludo Sannen, mevrouw Anissa Temsamani, de heer Robert Voorhamme;

de heer Karlos Callens, de dames Stern Demeulenaere, Laurence Libert.

Plaatsvervangers:

mevrouw Marijke Dillen, de heren Pieter Huybrechts, Stefaan Sintobin, de dames Greet Van Linter, Gerda Van Steenberge;

de heer Jos De Meyer, mevrouw Veerle Heeren, de heren Jan Laurys, Luc Martens;

de heren Dirk De Cock, Chokri Mahassine, Joris Vandenbroucke;

de dames Margriet Hermans, Anne Marie Hoebeke, Vera Van der Borcht.

Toegevoegde leden:

de heer Jef Tavernier;

de heer Kris Van Dijck.

Zie:

845 (2005-2006)

– Nr. 1: Voorstel van resolutie

INHOUD

	Blz.
I. Bijdrage van mevrouw Tessa Kieboom, centrum voor begaafdheidsonderzoek UA	4
II. Bijdrage van mevrouw Anne Hermans, klinisch psychologe	6
III. Vragen van de leden	8
IV. Bijdrage van de heer Carl D'hondt, vzw Bekina	10
V. Bijdrage van de heer Luc Kumps, EduRatio	13
VI. Vragen van de leden	17
VII. Bijdrage van mevrouw Bea Sloomakers, directeur basisscholen Prins Boudewijn en De Zonnebloem te Wilrijk.....	20
VIII. Bijdrage van mevrouw Yolande Moreau, directeur, en mevrouw Ellen Adams, begeleidster van hoogbegaafde leerlingen, Koninklijk Atheneum Tongeren.....	21
IX. Vragen van de leden	23

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie organiseerde in het kader van het voorstel van resolutie van de dames An Michiels, Marijke Dillen, Marie-Rose Morel, Linda Vissers en Katleen Martens en de heer Werner Marginet betreffende de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen in het leerplichtonderwijs op 15 mei 2007 een hoorzitting met deskundigen.

I. BIJDRAGE VAN MEVROUW TESSA KIEBOOM, CENTRUM VOOR BEGAAFDHEIDSONDERZOEK UA

Mevrouw Tessa Kieboom: Dit is het negende jaar dat ik met hoogbegaafdheid werk, maar spijtig genoeg moet ik vaststellen dat iedereen het nog altijd een eigen invulling geeft en dat het begrip moeilijk te vatten blijft.

In het begin van de twintigste eeuw ging men ervan uit dat hoge intelligentie en hoogbegaafdheid hetzelfde waren. Verschillende wetenschappelijke studies, voornamelijk uitgevoerd door Amerikaanse psychologen, hebben dat onderzocht, maar het heeft geduurd tot 1985 voor men kon vaststellen dat intelligentie alleen een onvoldoende verklaring is voor hoogbegaafdheid.

Een van de wetenschappers die zich met het probleem heeft beziggehouden is professor Mönks. Hij heeft ons geleerd dat we bij hoogbegaafdheid aan verschillende persoonlijkheidsfactoren moeten denken. Ten eerste heeft men capaciteiten als een goede begaafdheid nodig.

Daarnaast is er motivatie, wat wil zeggen een zekere taakgerichtheid, het doorzettingsvermogen om datgene wat men interessant vindt, tot een goed einde te brengen. Als men geluk heeft, valt datgene wat het kind interesseert samen met wat op school wordt aangeboden. Heeft men tegenslag, dan is dat niet het geval en dan ziet men demotivatie en verveling in de plaats van motivatie.

Het derde punt is creativiteit, niet zozeer in de betekenis van knippen en plakken, maar wel in die van het vinden van originele oplossingsmethoden. Als men de drie factoren als cirkels vorm geeft, ziet men in de doorsnede een hoogbegaafd potentieel. Het is echter onmogelijk voor een kind om er zelf verantwoordelijk voor te zijn om met dat potentieel iets te doen. Het heeft een omgeving nodig die op een gepaste wijze probeert te reageren. De doelstelling van de leerzorg moet in dit geval zijn om de omgeving

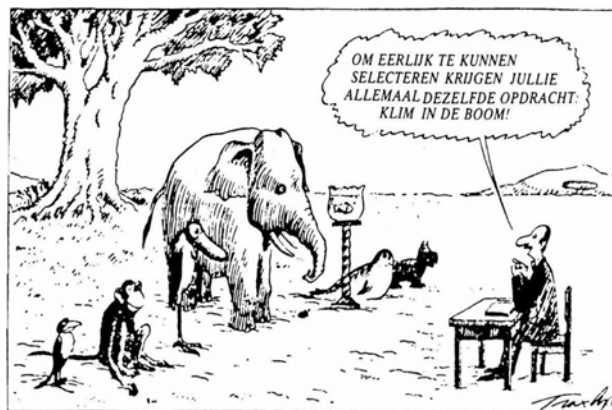
aan te passen aan het kind.

De leeromgeving wordt gevormd door het gezin, de school en de ontwikkelingsgelijken. Die laatsten zijn meestal leeftijdsgenoten, behalve bij hoogbegaafden, bij wie de ontwikkelingsgelijken oudere kinderen zijn of zelfs volwassenen. Binnen een schoolse context is het overigens nog altijd niet evident om te weten hoe men op een hoogbegaafde leerling moet reageren om ervoor te zorgen dat hij zijn capaciteit ook daadwerkelijk kan aanwenden.

Naast de cognitieve zijn er ook een aantal zeer specifieke persoonlijkheidskenmerken en ook daar moet het onderwijs aandacht voor hebben. Hoogbegaafde leerlingen zijn van nature zeer perfectionistisch, wat zeker niet betekent dat zij de perfecte leerlingen zijn die het eerst klaar zijn en het mooist schrijven. Het betekent wel dat zij voor zichzelf voor prestaties die zij belangrijk vinden, de lat heel hoog leggen. De keerzijde hiervan is, wanneer zij veronderstellen niet te kunnen beantwoorden aan de eisen, een grote faalangst. Ook dat moet meegenomen worden als men gaat kijken wat specifiek voor deze leerlingen binnen het onderwijssysteem moet gedaan worden. Andere persoonlijkheidskenmerken van hoogbegaafden zijn een sterk uitgesproken rechtvaardigheidsgevoel en hypergevoeligheid. Van nature zijn ze dikwijls wat angstiger dan leeftijdsgenoten. Ze bekijken hun omgeving ten slotte met een zeer kritische blik.

Als men het cognitieve luik en het zijnsluik samenvoegt, krijgt men een breder, correcter en preciezer beeld van hoogbegaafdheid. Dat moet het uitgangspunt vormen van de zoektocht naar wat we voor deze leerlingen moeten doen.

Het probleem wordt goed uitgedrukt door mijn favoriete cartoon:



Dat is de leraar die in de heterogene klas zegt: “Om eerlijk te kunnen selecteren, krijgen jullie allemaal dezelfde opdracht: klim in de boom”. Ik kan mij goed voorstellen dat het voor het visje in de kom een spijtige zaak is, want dat zal nooit lukken. Het kan

vergeleken worden met de eerder zwak begaafde kinderen met wie we in het onderwijssysteem geconfronteerd worden. Het verschil is dat wij de beperkingen van die leerlingen intuïtief aanvoelen.

In de klas zit echter ook een aapje. En als de leerplandoelstelling is dat men in een boom moet kunnen klimmen, kan ik mij heel goed voorstellen dat het aapje die doelstelling zal bereiken. Maar misschien zou het aapje wel een betere begeleiding krijgen, mocht het uitgedaagd worden om in meer moeilijke bomen te klimmen. En dat facet ontbrak te lang in ons onderwijssysteem voor deze leerlingen. Dat komt natuurlijk door het feit dat deze kinderen met een overschot aan mogelijkheden zitten, die we niet vanuit de normale eisen van de leerplanontwikkeling aanspreken. Dat overschot blijft voor een stuk onzichtbaar, wat ook de reden is waarom we pas vele jaren na de visjes, ook aandacht hebben voor de aapjes.

Hoe moet het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen eruit zien? In het begin ging men al vlug uit van versnellen voor een kind met voorschoolse kennis en didactische voorsprong. Maar dat is niet de enige mogelijkheid. Ook een verbreding is een zeer geschikte aanpak.

Over versnellen zijn ellenlange discussies mogelijk. Is het een goede beslissing om een jaar over te slaan? Moet men een of meteen twee jaar overslaan? Dat zou onze discussie te ver leiden. Ik zal focussen op de mogelijkheid om de verbreding in het kader van de leerzorg binnen ons onderwijssysteem voor hoogbegaafde leerlingen aan te pakken. Het verbredingstraject rust op twee pijlers: differentiatie in de klas en de kangoeroeklas.

Van de differentiatie in de klas mogen we veronderstellen dat de meeste scholen en leerkrachten die onder de knie hebben. Alleen stel ik vast dat dit meestal het geval is bij differentiatie naar beneden toe, terwijl scholen veel minder voorbereid zijn op differentiatie in de omgekeerde zin. Zo zijn er bijvoorbeeld te weinig aangepaste Vlaamse materialen.

Klassiek differentiëren bestaat in het aanbieden van keuzemogelijkheden naast de basisleerstof die volgens het leerplan verplicht is voor alle leerlingen. Ze moeten voor een stuk aangepast zijn aan de mogelijkheden van het kind. Vanuit de moeilijkheidsgraad van de basisleerstof stellen we vast dat leerlingen automatisch ook moeten leren om zich in te spannen én om te falen. Beide vaardigheden moet men voor de leeftijd van 12 jaar onder de knie hebben. Maar zolang men opdrachten aangereikt krijgt die te gemakkelijk binnen de mogelijkheden liggen, leert men geen fouten maken. Nochtans zijn beide vaardigheden noodzakelijk om succesvol te zijn in de

verdere school- en beroepsloopbaan.

Hoe moet deze differentiatie ingevuld worden voor de sterke leerlingen? Welnu, er is weinig verschil met de klassieke differentiatie, behalve dat het belangrijk is om een deel van de basisleerstof te schrappen – omdat de oefeningen te veel herhaling bevatten – waardoor er tijd vrijkomt om ander werk te doen. Dat moet bestaan in opdrachten en materialen die ervoor zorgen dat deze leerlingen moeilijke dingen niet vrijblijvend maar verplicht aangeboden krijgen. Deze leezorg hebben wij voor hoogbegaafde leerlingen in niveau 1 nodig. Het voordeel van deze vorm van differentiëren is dat hij niet alleen bruikbaar is voor de hoogbegaafden maar voor verschillende sterke leerlingen. Men merkt dat als zij verplicht zijn geweest om dat extra werk te doen, er nog tijd kan overblijven voor leuke bijkomende dingen.

Ik wil daarnaast een lans breken voor het tweede onderdeel van het verbredingstraject: de kangoeroeklas. Zij bewijst hoe langer hoe meer haar nut voor hoogbegaafde leerlingen. Dat gebeurt trouwens niet alleen hier maar ook in de Plusgroepen in Nederland en de Enrichment Groups in de VS en het Verenigd Koninkrijk. De methode komt erop neer dat hoogbegaafde leerlingen van verschillende leeftijden gedurende een aantal lesuren per week worden samengebracht. Er zijn verschillende redenen om dat te doen. Het vindt vooral plaats tijdens de vakken wiskunde en talen omdat daarin frequent herhalingsmomenten voorkomen. Samenzitten in de kangoeroeklas geeft hoogbegaafde leerlingen ook de kans om in contact te komen met ontwikkelingsgelijken. Er is wel een gevaar aan de kangoeroeklas verbonden, namelijk dat men in Vlaanderen door onvoldoende opleiding niet goed weet wat in die klas moet gebeuren.

Er zijn drie absoluut belangrijke doelstellingen. De eerste is vooral gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ik herinner hierbij aan de eerder geschetste persoonlijkheidskenmerken. Hoogbegaafden voelen zich voor een stuk anders dan de andere kinderen en proberen dat gevoel, dat al op jonge leeftijd begint te groeien, te plaatsen. De volgende anekdote wil ik u in dit verband niet onthouden.

Een jongetje van de tweede kleuterklas is in de herfst met de klas gaan wandelen in het bos, om even stil te staan bij de blaadjes die van de bomen vallen, bij de paddenstoelen die groeien enzovoort. Terwijl alle kleuters reeds in de blaadjes aan het trappelen zijn en met de stokjes aan het spelen, blijft dat ene jongetje bij zijn juf achter, en vraagt: “Maar juf, hoe komt het nu eigenlijk dat die blaadjes van de bomen vallen?” Wat de juf ertoe verplicht om alles uit te leggen over de kurkvorming en alles wat erbij hoort. ’s Avonds komt het kind thuis en zegt tegen zijn moeder: “De

andere kindjes zijn slimmer dan ik, want ik heb moeten vragen hoe het komt dat de blaadjes vallen. De anderen wisten het al, want ze waren al gaan spelen ...”.

Zij voelen zich anders dan hun leeftijdsgenoten en moeten weg weten met dat verschil. Hun leehonger wordt vaak niet bevredigd omdat er in de gewone klas geen tijd is voor de dingen die zij willen weten, kennen en kunnen. Zij blijven met hun grote vragen op een eiland achter. Daarmee komen we bij de tweede doelstelling van de kangoeroeklas: de werkhouding. Alle leerlingen moeten zich leren inspannen en met een stappenplan werken, maar om hoogbegaafde leerlingen door datzelfde proces te sturen, moet moeilijker materiaal aangereikt worden.

De derde doelstelling van een kangoeroeklas is die van de studievvaardigheden. Daaraan wordt zeker vanaf het vierde leerjaar van de lagere school gewerkt met alle leerlingen. Er is aandacht voor planning, studie, opvolging, methode en andere organisatorische zaken. Ook deze worden, als de leerinhouden niet moeilijk genoeg zijn, door hoogbegaafden onvoldoende ontwikkeld vergeleken met studiegenoten. Het is van belang om met meer zorg naar deze leerlingen te kijken. Het probleem is evenwel dat geen middelen worden uitgetrokken voor kangoeroeklassen, wat door sommige scholen als motief wordt gebruikt om er geen te moeten starten, terwijl andere, die er al jaren mee werken, ontgoocheld zijn over het uitblijven van middelen maar toch doorgaan omdat de techniek haar nut heeft bewezen. Voor die laatste heeft dat thans tot gevolg dat ze hun uren moeten halen uit het lestijdenpakket.

II. BIJDRAGE VAN MEVROUW ANNE HERMANS, KLINISCH PSYCHOLOGE

Mevrouw Anne Hermans: Sinds ik 17 jaar geleden afstudeerde, ben ik bezig met de opvang van de sociaal-emotionele moeilijkheden van kinderen en jongeren ten gevolge van de onaangepastheid van hun mogelijkheden of persoonlijkheid aan de dagelijkse onderwijsomgeving. Eerst was dat binnen een revalidatiecentrum voor leervertraagde kinderen, zwakbegaafde kinderen en kinderen met ernstige leerstoornissen, nu vanuit een privépraktijk waarin het accent ligt op hoogbegaafde kinderen, kinderen die te snel leren.

Dag in dag uit overleven in een omgeving die onvoldoende inschat hoe anders men is, heeft chronische stress tot gevolg. Zoals duidelijk blijkt uit tal van studies heeft chronische stress ernstige gevolgen: aandacht- en concentratiestoornissen, gedragsproblemen, vermindering van leerpotentieel en uiteindelijk depressies. De meeste hoogbegaafde kinderen

die bij mij aangemeld worden, hebben ondertussen al een depressie ontwikkeld of vertonen ernstige gedragsproblemen.

De ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen verloopt parallel met die van andere kinderen maar er zijn kwalitatieve verschillen. Piechowksi wijst erop dat de hypersensitiviteit van hoogbegaafde kinderen en hun cognitieve complexiteit op zich meer spanning geven. Ze beleven alles intenser en dieper. Deze spanning versnelt ook de emotionele ontwikkeling. Hoe hoger de begaafdheid, hoe groter de verschillen. Een moeilijkheid is vaak dat zij cognitief begrijpen wat zij emotioneel nog niet kunnen plaatsen.

De verschillende ontwikkelingslijnen (lichamelijk, motorisch, cognitief, emotioneel) verlopen in verschillende snelheden: de zogenaamde ontwikkelingsdisharmonie. Cognitief lopen zij twee of meer jaren voor op het leeftijdsgemiddelde. De andere ontwikkelingslijnen zijn op een gemiddeld leeftijdsniveau of soms zelfs vertraagd. Het label hoogbegaafd kan bij onvoldoende knowhow voor extra spanning zorgen omdat de verwachtingen ook op de andere dan de cognitieve ontwikkelingsdomeinen te hoog gelegd worden.

Een heel belangrijk element dat al vroeg een rol gaat spelen, is dat deze kinderen zich anders voelen. Een kritische levenservaring is een gebeurtenis waardoor men iets klaar en duidelijk beseft. Dat besef gaat mee vorm geven aan de verdere ontwikkeling. Een kritische levenservaring die al vroeg opduikt voor hoogbegaafde kinderen, is zich anders voelen.

Hun werkjes zien er anders uit, er borrelen meer vragen op, de vereenvoudigde stap voor stap benadering van de werkelijkheid brengt hen in de war. Zo kunnen ze in de war raken als men in het eerste leerjaar de uren van een klok uitlegt maar nog niet de andere streepjes. De andere kinderen vragen zich dat niet af.

Ze gaan zelden voor zichzelf bedenken dat ze slim zijn. Integendeel ze voelen zich anders, dommer of abnormaal ten opzichte van de sociale verwachtingen. Zich anders voelen brengt stress mee, want bij een groep horen is volgens Maslow, na voedsel en veiligheid, de belangrijkste behoefte van de mens. Om toch tot een groep te behoren, gaat het hoogbegaafde kind informatie over zichzelf managen. Het gaat een rol spelen, bepaalde dingen tonen, andere niet meer. Degenen met een groter temperament gaan schreeuwen om herkenning.

Ze gaan hoog zichtbaar spelen, ze willen in alles de beste en de snelste zijn, eerst staan in de rij. Ze krijgen vaak vroeger sociale problemen, want dergelijke strebertjes en betwetertjes worden niet erg sympa-

thiek gevonden.

Een ernstiger probleem dan wat de anderen van hen denken, zijn de paniecreacties, woede of extreme faalangst wanneer eens iets niet lukt. Zij zien zichzelf immers als de beste en degene die altijd wint. Vaak storten ze in bij een eerste ernstig falen. Onderwijs dat voor iedereen de lat gelijk legt, geeft geen gezonde kansen op erkenning van wie men in wezen is. Temperamentvolle kinderen die willen vechten voor hun eigenheid, hebben vaak geen andere keuze dan te blijven schreeuwen: “Erken nu eens wat ik kan!”.

De onzichtbaren spelen op veilig en passen zich volledig aan. Meestal worden ze op oudercontacten beschreven als de grijze muis die men amper kent. Ze komen vaak pas als 16-, 17-jarige de hulpverlening binnengesijpeld. Ze zijn depressief en weten dat ze een rol spelen, maar hebben elke voeling verloren met wie ze zelf zijn en met hun eigen mogelijkheden. Ze hebben die immers jarenlang ontkend en daarmee ook een belangrijke bron van vreugde en levensenergie afgesloten. Onderwijs dat niet inziet dat deze kinderen speciale noden hebben, bevordert dit ongezonde aanpassingsgedrag.

Ook de ‘disidentifiers’ spelen een rolletje, dat hun heel wat aandacht oplevert en een kans om moeilijke situaties te vermijden. Ze spelen de clown, de onhandige, de domme. Wie iets niet kan, krijgt immers meer aandacht en meer uitleg, en vooral: er worden geen prestaties meer verwacht. Onderwijs kan meestal wel weg met dit probleemgedrag. Het kind wordt geëtiketteerd als ADHD of leergestoord. Er wordt een behandelingstraject uitgestippeld, waardoor het ongewenste gedrag wordt versterkt. De mogelijkheden van het kind blijven onzichtbaar en verschrompelen verder.

Zich anders voelen hoeft echter geen stress mee te brengen, als de omgeving voldoende differentieert, als er vanuit de omgeving krachtige signalen komen dat men anders mag zijn, dat men mag zijn wie men is. Iedereen is anders, maar evenveel waard. Dan kan anders zijn verrijkend zijn voor de hele groep.

De omgeving moet de verschillen ook positief kunnen inpassen: uitblinken en sneller leren moeten kunnen. Bovendien mag er geen glazen plafond zijn doordat de verwachtingen en de eisen van leerkrachten niet verder gaan dan middelmatig tot goed.

Zo begeleid ik dit jaar een meisje in het vijfde jaar economie-wetenschappen, dat al het hele jaar zit te verdorren, nauwelijks weet waarom ze nog naar school gaat en het gevoel heeft steeds dommer te worden. Voor de paasvakantie kreeg ze eindelijk een werkje waarin ze zich kan uitleven. Ze gaat tot het

uiterste, want ze wil iedereen tonen wat ze kan. Ze schrijft een prachtig werk van 20 bladzijden over globalisering en behaalt 20/20. Nochtans stort ze achteraf in, want de helft van de klas had hoge cijfers: enkele met 19 en zelfs nog een paar met 20 op 20. Blijkt dat de leerkracht enkel nagegaan had of vijf dingen waarvan hij vond dat de leerlingen die moesten begrepen hebben, erin stonden. Geen enkele opmerking van “wow, dit heb jij goed gedaan”. Het moordende glazen plafond.

Nochtans is zijn potentieel kunnen waarmaken en daar erkenning voor krijgen, wat Rogers zelfactualisering noemt, de belangrijkste en meest noodzakelijke voorwaarde voor psychisch welbevinden.

Vanuit mijn specialisatie als systeemtherapeut kan ik het niet nalaten om ook even de invloed van de gebrekkige opvang van het onderwijssysteem op het gezinsklimaat aan te stippen. Als ouders voelen dat de school niet goed weet hoe ze hun kind moet aanpakken, verliezen ze hun vertrouwen. Als ze zien dat hun kind steeds slechter gaat functioneren en presteren, komt er paniekvoetbal. De ouders proberen voor heel veel externe activiteiten te zorgen of ze gaan enorme druk opleggen door hoge prestaties te eisen, wat bij een kind dat zich al heel ongelukkig voelt, heel moeilijk gaat. Daardoor begint ook het gezin mank te lopen en gaat het kind zich ook thuis niet langer goed voelen.

Wat kan een leezorgbeleid betekenen voor psychisch welzijn? Anderszijn is niet meer stresserend als er voldoende ontwikkelingsgelijken zijn. Samen zijn met ontwikkelingsgelijken geeft een meer passend referentiekader. Interesses en emotionele thema's kunnen gedeeld worden. Er kan een gezonde rivaliteit heersen. De voldoening van echt met moeite dingen te bereiken, is groter dan de oppervlakkige voldoening van alweer eens het eerst klaar te zijn.

Bij degenen die het al opgegeven hadden, kan samen met gelijken uitdagingen aangaan het vuur weer doen branden. De confrontatie met het feit dat sommige anderen sommige dingen beter kunnen en dat ook andere verstandige kinderen leren met vallen en opstaan, bevordert een realistische kijk op zichzelf en op leerprocessen. Een kangoeroeklas doorbreekt het isolement.

De stress van anders zijn verdwijnt ook als er voldoende begrip is en een goede afstemming tussen de omgeving en de specifieke onderwijsbehoeften. Sensitieve, stimulerende leerkrachten zijn enorm belangrijk. Een andere voorwaarde is een structuur waarin het specifieke leerplan voor deze kinderen een duidelijke invulling krijgt. Zoals alle kwetsbare wezens hebben ook hoogbegaafde kinderen nood aan een duidelijke structuur en voorspelbaarheid. Zolang

kangoeroewerking gebeurt op basis van vrijwillige inzet, blijkt dat dit vaak ontbreekt. Het is beter dan niets, maar vaak hebben deze kinderen al veel zitten wachten en is afwachten of het kangoeroe-uurtje er komt of niet deze week, er echt te veel aan.

Als ouders vertrouwen hebben in de zorg van de school, als ouders er vertrouwen in hebben dat de aanpak preventief is ten aanzien van de mogelijke gevolgen van onderstimulering, kunnen zij met geruster gemoed terug 'ouderen' en stoppen met leerkracht spelen, wat de druk en stress thuis aanzienlijk kan verminderen. Het gevoel dat een netwerk van onderwijzers mee betrokken is bij de opvoeding van je 'speciale' kind, geeft steun en een warm gevoel.

Vlaanderen is een regio met te veel depressies, te veel zelfmoorden. Het aantal aangemelde hoogbegaafde kinderen met emotionele problemen is groter dan de capaciteit van de hulpverleners die vertrouwd zijn met hun problematiek. En dat hoeft niet zo te zijn. Ik was al vaak een bevoorrecht getuige van hoe een aangepaste aanpak op school, een versnelling, enkele uren zorg met verrijksleerstof, een kangoeroeklas of een sensitieve authentieke leerkracht vermochten wat jaren psychotherapie niet kon: het terugbrengen van 'the twinkle in the eyes'. Investeren in onderwijs is investeren in geestelijke gezondheid.

III. VRAGEN VAN DE LEDEN

Mevrouw An Michiels: Ik heb met zeer veel aandacht naar beide sprekers geluisterd. Mijn eerste, algemene vraag is: hoe komen de hoogbegaafde leerlingen met wie u werkt, bij u terecht? Bij mevrouw Hermans komen ze blijkbaar niet spontaan, maar nadat ze al een probleem ervaren hebben. Is dat ook bij mevrouw Kieboom zo? Of is er sprake van doorverwijzing? Zijn er ouders of kinderen die rechtstreeks komen aankloppen of moet er eerst een aanvaring met de grenzen van het schoolsysteem plaatsvinden?

Mevrouw Tessa Kieboom: Dat verschilt van aanmelding tot aanmelding. Er komen effectief kinderen bij ons terecht – of zelfs volwassenen – nadat er al heel wat problemen zijn geweest. Er zijn ook mensen die louter preventief langskomen. Er zijn er ook die door scholen worden aangemeld en hoe langer hoe meer ook door CLB-medewerkers, die daarmee aangeven de problematiek te herkennen maar zelf te weinig te weten over hoe men er het best op reageert.

Mevrouw Anne Hermans: Dat is ook bij mij zo. De meeste kinderen worden doorverwezen door CLB's,

leerkrachten of anderen. Meestal hebben de kinderen voor ze bij mij komen al een lange lijdensweg achter de rug en zijn er al verschillende dingen geprobeerd.

Mevrouw An Michiels: Ik heb nog een vraag over differentiatie. Mevrouw Kieboom stelt dat scholen al zeer ver staan met differentiatie naar anderen toe, maar ze staan minder open voor kinderen die te vlug zijn. Ervaart u op dat vlak een kentering bij het beleid de laatste jaren, die ingaat tegen het huidige gebrek aan aangepaste materialen en middelen?

Mevrouw Tessa Kieboom: Inzake differentiatie is er hoe langer hoe meer bewustwording, al is er uiteraard een verschil tussen scholen. We zijn ondertussen al negen jaar bezig met het bepalen van wat hoogbegaafdheid precies is en met het vragen van aandacht voor het fenomeen. Langzaam ontstaat de reflex om iets te proberen, wat vaak neerkomt op: meer van dezelfde oefening geven. De volgende stap in de bewustmaking van leerkrachten moet dus zijn dat het erop aankomt om niet zozeer meer van hetzelfde te geven als wel andere dingen in de plaats.

Op de markt zijn daar wel een aantal materialen voor, maar ze komen alle uit Nederland. Enkele zijn goed, maar andere zijn typisch Hollands. Er moeten dus wel wat aanpassingen gebeuren. Ik denk dat een grotere doorbraak mogelijk is, mochten ook onze Vlaamse uitgeverijen aandacht hebben voor die leerlingengroep.

Maar de vraag blijft hoe dan ook hoe men het materiaal moet aanwenden. Mijn pleidooi is dat men, net zoals men voor alle kinderen de leerstofinhouden vanuit het leerplan verplicht maakt, hoogbegaafde kinderen daarnaast verplicht om moeilijke dingen te doen. Die omslag is niet evident voor de leerkrachten, merk ik. In het beste geval heeft men de genoemde materialen in de klas, maar men reikt ze vrijblijvend aan. De houding is er een van: als je wil, mag je ook iets moeilijker doen. Maar als men leerlingen te weinig stuurt bij het zich leren inspannen en het maken van fouten, zullen ze een dergelijke vrije uitdaging nooit aangaan.

Mevrouw An Michiels: Kunnen de scholen die toch initiatieven nemen met kangoeroeklassen bij elkaar, bij u of bij een andere instantie terecht? Of moet elke school opnieuw vanaf nul beginnen, met alle eventuele mislukkingen tot gevolg?

Mevrouw Tessa Kieboom: Ik ben niet van alle initiatieven op de hoogte, maar ik weet wel dat men op het internet een aantal groeperingen kan vinden die zich met sturing bezighouden. Maar lange tijd was er niet meer dan nattevingerwerk. Daarom ook zijn wijzelf bij het centrum voor begaafdheidsonderzoek met een opleiding gestart ter ondersteuning van leer-

krachten. Dat is iets wat ze echt nodig hebben. Het wapent de scholen om een dergelijk initiatief ordentelijk in de praktijk te brengen.

Soms rezen ze immers als paddenstoelen uit de grond, om voor bepaalde ongelukkige kinderen iets te doen. Maar omdat ze veel te weinig onderbouwd waren en omdat men niet goed wist welke kant men uit moest, kregen ze soms een vakantiecampachtig statuut. We werken er thans hard aan om dat bij te sturen.

De heer Dirk De Cock: Hoe staat u tegenover de stelling dat hoogbegaafde kinderen die daarnaast ook een andere typologie ontwikkelen, bijvoorbeeld ADHD, faalangst, perfectionisme of clownesk gedrag, gebruik kunnen maken van de leerzorg en de zorgomkadering wanneer ze die typologie ontwikkelen? Is het omgekeerd ook niet zo dat dergelijke kinderen, juist doordat ze te lang aan hun lot zijn overgelaten, een dergelijke typologie ontwikkelen? Veel mensen in het onderwijs hanteren die cirkelredenering.

Mevrouw Tessa Kieboom: Men moet het onderscheid maken tussen zuivere hoogbegaafdheid enerzijds en combinaties met een ander probleem anderzijds. Ik kan mij voorstellen dat kinderen met een dubbeldiagnose op een specifieke manier in de clusterzorg moeten terechtkomen. Anderzijds zijn er ook zuiver hoogbegaafde kinderen die, omdat ze nooit als dusdanig zijn erkend, gedragingen creëren die op andere diagnoses wijzen. Maar vanaf het moment dat we de schoolse context kunnen aanpassen, zien we dat die gedragingen verdwijnen als sneeuw voor de zon. Maar dan moeten wel alle mogelijkheden – versnelling, differentiatie, kangoeroeklas – worden aangereikt.

Mevrouw Anne Hermans: Het kan gaan om ‘dis-identifiers’, dus kinderen die zich slecht voelen en van daaruit een aantal gedragsproblemen ontwikkelen, en van daaruit in een onterechte diagnose rollen. Mevrouw Kieboom heeft gelijk als ze zegt dat er zowel kinderen zijn die alleen hoogbegaafd zijn als andere met een dubbeldiagnose. Vaak hanteren wij als strategie in onze hulpverlening het vertrekken vanuit mogelijkheden. Heel vaak ziet men dan, als het alleen ging om hoogbegaafdheid, dat een andere aanpak – versnelling of schoolverandering – heel veel probleemgedrag snel doet verdwijnen. Bij wie het niet verdwijnt, moet men na een aantal trajecten toch beslissen tot twee sporen, vanwege de dubbelproblematiek.

Mevrouw Kathleen Helsen: In welke mate gaat het moeilijke functioneren van kinderen die u kent op school, samen met moeilijk functioneren binnen de gezinssituatie? Hoe belangrijk is het om op beide

fronten een afgestemde ondersteuning uit te bouwen?

U gaf al aan dat de scholen hoogbegaafdheid meer en meer als probleem erkennen en de signalen herkennen. Het centrum voor begaafdheidsonderzoek heeft een opleidingsaanbod voor leerkrachten.

Hoe ruim is dat aanbod? In welke mate moeten we veronderstellen dat leerkrachten zichzelf scholen of bijscholen? Is het mogelijk om vanuit de basisopleiding toch over de nodige basiskennis te beschikken of moeten we ervan uitgaan dat elke leerkracht zich straks op dat vlak bijschoolt om hoogbegaafde kinderen binnen het gewoon onderwijs op te vangen?

Mevrouw Tessa Kieboom: Voor scholing en dergelijke zou het met het oog op differentiatie in de klas toch eindelijk zover moeten komen dat dit voor een stuk al kan worden meegegeven in de basisopleiding. Lerarenopleidingen zouden duidelijk moeten aangeven dat die klik moet worden gemaakt en dat zij daarin een stuk begeleiden. In de uitgebreide VOZO-opleidingen (Voortgezette lerarenopleiding voor zorgverbreding en remediërend leren) kan er zeker ook nog de aandacht op worden gevestigd. Alleen wanneer er wordt geopteerd voor meer begeleiding voor deze leerlingen, het systeem van de kangoeroeklas dus, is er nood aan extra scholing. Het bijscholingstraject moet dan worden uitgebouwd, de VOZO-opleiding kan zijn ding doen en het CBO (Centrum voor Begaafdheidsonderzoek) zal dat zeker ook doen.

Het is niet zo vanzelfsprekend om een hoogbegaafd kind in huis te hebben. Ouders kunnen daarbij de nodige ondersteuning en begeleiding gebruiken. Gezinnen die van nature uit naar informatie op zoek gaan, vinden zeker voldoende organisaties die daarmee bezig zijn. Zo zijn er Bekina, de website voor Hoogbegaafd Vlaanderen. Er zijn evenwel nog ouders die daar niet zelf naar zoeken als hun kind niet functioneert zoals ze hadden verwacht. De school moet in dat geval wel een antwoord kunnen bieden. Als ook daar de problematiek niet bekend is, dan ontstaat er een heel troebele situatie. School en gezin moeten elkaar in deze dus kunnen ondersteunen. Daartoe zijn nascholingen, workshops en dergelijke, een middel voor ouders van hoogbegaafde kinderen. Dat is ook wat u ondervindt.

Mevrouw Stern Demeulenaere: Hoogbegaafde kinderen zijn vaak in het kleuter-, lager of secundair onderwijs een jaartje voorop. Daarna verdwijnt dit effect echter helemaal. Ik heb al aan de minister gevraagd of er zicht was op het aantal van die kinderen die in het eerste jaar hogere opleiding toch blijven hangen. Hebt u er een kijk op wat er overblijft van de voorsprong die ze nemen in het kleuter-, la-

ger en secundair onderwijs, wanneer ze in de hogere opleiding dan toch weer op hun plaats terechtkomen, omdat ze nooit gestimuleerd zijn om nieuwe uitdagingen aan te gaan onder goede begeleiding.?

Mevrouw Tessa Kieboom: Men mag er in geen geval van uitgaan dat ‘versnellen’ per definitie slecht is. Ik ben daarin heel pragmatisch en vergelijk de beslissing tot versnellen met de beslissing om iemand te doen overzitten. De impact is even groot. De fout die bij versnellen meestal gebeurt, situeert zich niet op het sociaal-emotionele niveau. Vaak gaan die kinderen er in die zin zeker niet op achteruit, wel integendeel. De fout bestaat erin dat men het gevoel krijgt er na de versnelling, op cognitief vlak, ‘vanaf’ te zijn. Als men ervan uitgaat dat door versnelling geen verbreding of differentiatie meer nodig is voor die kinderen, is men verkeerd bezig. De problemen die opduiken, zijn meestal van die aard. In Vlaanderen zijn vooralsnog geen cijfers uit wetenschappelijk onderzoek beschikbaar over wat er nu gebeurt met de hoogbegaafde kinderen als ze in het hoger onderwijs terechtkomen. Dat is ook logisch, omdat we nu pas met de bestaande groep hoogbegaafde leerlingen naar het hoger onderwijs aan het overschakelen zijn. Voor de leerlingen die ik kan beoordelen en die een versnelling hebben meege maakt, loopt dit vlot.

Mevrouw Stern Demeulenaere: Het heeft toch veel te lang geduurd voor er onderzoek in die zin kon gebeuren. Het gaat toch niet over een nieuw fenomeen? Er zijn nu vele kinderen die zijn versneld, maar ook honderden die achterblijven. Voor mijn eigen dochter moest ik zelf aangeven dat er iets schortte en toen verwees men mij in eerste instantie door naar het CLB. Ik vraag me nu dan ook af hoe het eraan toe gaat in plattelandsscholen. Hoe pakt men dat daar aan? In de grote steden zal men allicht veel bekender zijn met het fenomeen. Ik had in elk geval nog nooit gehoord van Bekina voor ik de stap hiernaartoe zette. Heel wat ouders bevinden zich nu in die situatie en er is nood aan sensibilisering.

De voorzitter: In die zin komt er ook een stuk beleid ter sprake.

Mevrouw Tessa Kieboom: Het is grotendeels een nieuw fenomeen, zeker van regio tot regio bekeken. Er is duidelijk clustervorming. In Limburg, bijvoorbeeld, zijn al heel wat initiatieven opgestart. In kleine dorpen kom ik vaak prachtige kangoeroeklassen tegen, terwijl men er in grote steden zoals bijvoorbeeld Leuven, dan weer geen weet van heeft. Ik kan niet zeggen dat het enkel in steden of op het platteland is. Het varieert.

De heer Dirk De Cock: Het spanningsveld tussen ontwikkelingsniveau bij versnellen en emotionele

leeftijd levert bij goede begeleiding blijkbaar geen probleem op. Het probleem zit hem eerder in het cognitieve pakket, waaraan te weinig aandacht wordt besteed omdat men ervan uitgaat dat de versnelling het probleem heeft opgelost. Zie ik dat goed?

Mevrouw Tessa Kieboom: Inderdaad. Het is echter niet zo dat ik vind dat men kinderen moet blijven versnellen. Versnellen zie ik als een jokerkaart. In elk boek kaarten zitten er zo twee. Als we kunnen vermijden om twee versnellingen te doen, dan zullen we dat ook doen. Eén versnelling die goed is voorbereid en cognitief voldoende ondersteund is op termijn, en zelfs een tweede, kan tot goede resultaten leiden. Het kan evenwel nooit de bedoeling zijn een kind van negen naar de universiteit te sturen.

De heer Jef Tavernier: U schuift in feite kangoeroeklassen als ideaaloplossing naar voren. Kunnen we daarbij niet de bedenking maken dat kinderen echt ‘apart’ genomen worden? Kan ook dat niet voor problemen zorgen?

Mevrouw Tessa Kieboom: Dat is een terechte opmerking, maar mijn ervaring leert dat dit vaak verband houdt met de schoolcultuur. In een school waar kinderen al vrij ‘mobiel’ zijn en van de logopedie naar de taakjuf gaan, zal het feit dat kinderen de klas verlaten ook vrij gemakkelijk verlopen. De communicatie die daarmee samenhangt, is van groot belang. Een kangoeroeklas ‘verkopen’ als een klas waar alleen maar leuke dingen gebeuren, is net zo goed een verkeerde zet. Ik pleit heel erg voor transparantie daaromtrent. Er zijn inderdaad scholen waar de kangoeroeklas een beetje wordt beschouwd als een elitegroepje. Dat vind ik bijzonder spijtig. In andere scholen is dat helemaal niet het geval.

IV. BIJDRAGE VAN DE HEER CARL D'HONDT, VZW BEKINA

De heer Carl D'hondt: Ik ben blij hier de ideeën van Bekina te kunnen uiteenzetten. Het is met 21 jaar de oudste vereniging in Vlaanderen die de belangen van hoogbegaafde kinderen en adolescenten behartigt. Het is een vrijwilligersorganisatie met een mix van professionelen en ervaringsdeskundigen. Ongeveer de helft van de raad van bestuur is professioneel met hoogbegaafdheid bezig, de anderen zijn ouders van hoogbegaafde kinderen of jongeren. Bekina heeft dus een belangrijke expertise opgebouwd. In meer dan honderd artikels die Bekina in diverse Vlaamse en buitenlandse tijdschriften heeft gepubliceerd, vindt men onze inzichten terug.

Ik begin met het weergeven van een aantal van die inzichten. De definitie van hoogbegaafdheid is al uitvoerig belicht door mevrouw Kieboom. Hoogbe-

gaafdheid doet zich voor op allerlei vlakken: intellectueel, dus op cognitief vlak, maar ook op psychomotorisch vlak. Dit uit zich in sport, ballet enzovoort. Voorts vinden we hoogbegaafdheid ook in de artistieke sfeer terug in de visuele of auditieve kunsten en andere. Maar ook in positief leiderschap komt hoogbegaafdheid voor, net zoals op andere domeinen.

Hoe zit het met de frequentie? Hoogbegaafdheid zou voorkomen bij ongeveer twee percent van de leerlingen, of zo'n 20.000 à 25.000 binnen de leerplichtleeftijd in Vlaanderen.

Zijn er problemen met hoogbegaafde leerlingen? Als oudervereniging zijn we van mening dat ongeveer 75 percent van de hoogbegaafde leerlingen geen diepgaande problemen kent dank zij een goede ondersteuning thuis en op school. Dat is een absolute voorwaarde. Zowat 25 percent kampt wél met ernstige problemen. Die situeren zich op twee niveaus. Er zijn onderpresteerders: hoogbegaafde kinderen die zwakker presteren dan het gemiddelde van de andere leerlingen. Ze moeten soms jaren overdoen. En er zijn leerlingen die een persoonlijkheidsstoornis ontwikkelen. Ze zijn zo vaak met de kop tegen de muur gelopen, dat ze een diepgaand persoonlijkheidsprobleem hebben ontwikkeld. Het is dikwijls een kwestie van dissynchroniciteit: dat houdt in dat er een slechte synchronisatie is tussen de verschillende ontwikkelingslijnen binnen het kind. Er zijn zo de cognitieve lijn, de sociale lijn, de emotionele en de puur lichamelijke ontwikkelingslijn. Als de cognitieve lijn te ver vooruitloopt op de andere, ontstaan er problemen.

Hoogbegaafde leerlingen zijn vaak de vreemde eend in de bijt, en niet alleen op school, maar ook thuis. Daar begint de sociale dissynchroniciteit. De kinderen wijken in hun ontwikkelingspatroon vaak heel sterk af van het normale patroon. Dat is voor ouders zeer confronterend. Er zijn hoogbegaafde kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong die zichzelf de klok hebben leren lezen op de leeftijd van drie jaar, tot op het halfuur nauwkeurig en ook kwartier voor en kwartier na. Voor ouders is dat vaak onbegrijpelijk.

Een fundamentele moeilijkheid is ook dat de groep hoogbegaafden zo heterogeen is. De kinderen verschillen enorm van elkaar en daarom is het moeilijk om via één enkele maatregel aan al die verschillende behoeften te voldoen. Er is verschil in maturiteit, in domeinen waarop ze hoogbegaafd zijn en in de graad van voorlijkheid, in leerstijl, in interessevelen, in sociaal-emotionele ontwikkeling en in hun zelfrealisatie. Dat geeft dus een immense diversiteit

binnen een relatief kleine groep hoogbegaafde leerlingen.

Er is een verschuiving van het 'mystery'- naar 'mastery'-paradigma. In het eerste wordt er een vrij mysterieus beeld opgehangen van hoogbegaafdheid: het wordt beschouwd als een gave, een geschenk uit de hemel. In deze opvatting denkt men dat hoogbegaafde personen, zelfs met een minimale inspanning zichzelf waarmaken. Volgens het 'mystery'-paradigma zou hoogbegaafdheid genetisch bepaald zijn, aangeboren dus. Het gaat dan om vroegrijpe 'wonderkinderen' en zou er louter sprake zijn van een zeer algemene intelligentie. Eenmaal hoogbegaafd, altijd hoogbegaafd. Het komt er ook sowieso uit en de diagnose wordt gesteld door middel van intelligentietesten. Dit 'mystery'-paradigma heeft heel lang de wereld van hoogbegaafdheid beheerst.

Het nieuwe 'mastery'-paradigma wint de jongste decennia steeds meer veld. Het stelt dat hoogbegaafdheid ontwikkeld moet worden en is dus veeleer een dynamisch dan een statisch gegeven. Het is constructivistisch: er moet een opbouw van expertise zijn. De diagnose gebeurt het best via leertests. Hoogbegaafdheid moet zo veel mogelijk in inclusief verband worden begeleid. Leren is immers een interactief gebeuren. Interactie met medeleerlingen en volwassenen doet groeien. Het belang van de persoonlijke inzet van de leerlingen wordt in dit model extra onderstreept. Veel moet dus van de hoogbegaafde leerling zelf komen. Het milieu kan doen wat het wil, maar als de leerling niet mee wil, bereikt men niks. De onderwijswereld moet tegelijk streven naar een aangepast didactisch design, een goede match tussen leeraanbod en de vorderingen van de leerling zelf.

Het voorstel van resolutie betreffende de begeleiding van hoogbegaafde kinderen in het leerplichtonderwijs kunnen we niet voor honderd percent steunen, omdat het in de geest eerder aansluit bij het reeds vermelde 'mystery'-paradigma. Dat blijkt onder meer uit het voorstel om de bestaande testinstrumenten te onderzoeken en op basis daarvan een eenvormig testinstrument te ontwikkelen. Hoogbegaafdheid wordt zodoende als een veeleer statisch gegeven gezien dat voor eens en altijd kan worden vastgesteld. Bekina huldigt evenwel de opvatting dat hoogbegaafdheid een dynamisch gegeven is, en niet aangeboren. Het moet ontwikkeld worden en het milieu, zowel school als gezin, spelen daarin een cruciale rol. Bekina is ook bezig met het 'compacten' van een Vlaamse leermethode, zodat voor vlugge rekenaars tijd vrijkomt om zich toe te leggen op meer uitdagende leerstof.

Bij de conceptnota Leerzorg werden hoogbegaafde leerlingen terecht beschouwd als risicoleerlingen, als

leerbedreigde leerlingen. Aangezien hun leerprocessen dikwijls afwijken in tempo, in diepgang en breedte, is er eigenlijk een apart didactisch design nodig. Met het gewone didactische instrumentarium zijn leerkrachten vaak niet in staat om hoogbegaafde leerlingen efficiënt te begeleiden. Hoogbegaafde leerlingen werden aanvankelijk daarom ingeschaald in cluster 2: leerlingen met leerbeperkingen. De hele onderwijswereld kreeg daarmee meteen het signaal dat het de minister menens was. Hoogbegaafde leerlingen hebben recht op kwaliteitsvol onderwijs en het signaal dat er didactische aanpassingen nodig waren, werd meteen ook gegeven.

In de volgende edities van de conceptnota werden hoogbegaafde leerlingen echter ingeschaald in cluster 1. Bekina vindt dit een ongelukkige evolutie. Het onderschrijft wél het principe van subsidiariteit tussen leezorgniveaus: wat op een lager niveau aan bod kan komen, moet ook daar aan bod komen. We pleiten ervoor hoogbegaafde leerlingen in cluster 2 op te nemen, binnen zorgniveau 1 en 2. Met de inschaling in cluster 1 vrezen we dat het krachtige signaal van de eerste editie van de conceptnota zal verwateren tot een vrijblijvend advies.

Zolang er geen grote inspanning wordt geleverd op het vlak van nascholing van het huidige lerarenkorps en bij de opleiding van de toekomstige leerkrachten, zullen ouders van hoogbegaafde kinderen en hoogbegaafde kinderen zelf het kind van de rekening blijven.

Bekina formuleerde ook een aantal aanbevelingen. Minister Vandenbroucke stelt dat voor hoogbegaafde leerlingen de gewone lestijden moeten volstaan om de leerinhouden te verbreden, te verdiepen en het tempo te versnellen. Binnenklasdifferentiatie is het aangewezen middel om hoogbegaafde leerlingen te stimuleren en onderwijs op maat te geven.

De minister wil ervoor zorgen dat leerkrachten hoogbegaafde leerlingen beter begeleiden in hun ontwikkeling. Leerkrachten moeten zich blijvend bekwamen in het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Dit zich blijvend bekwamen van leerkrachten kan gebeuren via de uitbouw van scholengemeenschappen, waarin scholen hun expertise in differentiatie bundelen.

In principe kan Bekina zich scharen achter dit standpunt van de minister. Bekina verdedigt reeds ab initio het standpunt dat hoogbegaafde leerlingen in de gewone school, in de gewone klas, opgevangen moeten worden. Hoogbegaafde leerlingen worden het best benaderd via de vier v's, namelijk verrijken, verbreden, verdiepen, versnellen. Om de motivatie van hoogbegaafde leerlingen levendig te houden zal de leerkracht vaak verrijkingsleerstof moeten aan-

bieden. Om in te spelen op de brede interesses van hoogbegaafden is 'verbreding' een aangewezen middel. Om kritische diepgang te bereiken is verdiepingsleerstof onontbeerlijk en om tegemoet te komen aan de behoefte aan een hoger tempo kunnen verschillende modaliteiten van versnellen worden toegepast.

Indien de school voldoende expertise heeft opgebouwd, kunnen deze vier v's met de gewone basisfinanciering worden gerealiseerd. Dat is echter maar theorie. Wat leert ons de praktijk? Alle ministers van Onderwijs van het voorbije decennium hebben steeds interne of binnenklasdifferentiatie ingeroepen als middel bij uitstek om hoogbegaafde leerlingen in de gewone klas tot hun recht te laten komen.

Ondanks de moeilijkheden om ook voor hoogbegaafde leerlingen in de gewone klas te differentiëren, blijft Bekina de stelling verdedigen dat de meeste hoogbegaafde leerlingen het best gediend zijn met binnenklasdifferentiatie. De vraag blijft hoe deze differentiatie voor hoogbegaafde leerlingen mogelijk gemaakt moet worden. De scholen die nu reeds over deze expertise beschikken, zijn werkelijk witte raven. Op veel scholen worden schitterende initiatieven genomen rond individuele gevallen, maar vaak ontbreekt het aan een visie op lange termijn die gedragen wordt door de hele schoolgemeenschap.

Het ideaal van interne differentiatie is te vrijblijvend. Scholen die een reëel engagement opnemen ten overstaan van hoogbegaafde leerlingen, zullen er alles aan doen om de volgende aanbevelingen te helpen realiseren.

In eerste instantie is er de nascholing van bestaande leerkrachten. De meeste leerkrachten hebben een heel vaag begrip van wat hoogbegaafdheid inhoudt of zelfs een volledig verkeerd begrip ervan. Ze weten geenszins hoe ze hoogbegaafde leerlingen moeten aanpakken. Heel veel leerkrachten zijn bijgevolg aangewezen op nascholing.

In het pedagogisch hoger onderwijs (PHO) moet voor toekomstige leerkrachten de module hoogbegaafdheid dringend aan het curriculum worden toegevoegd. Pas als het PHO dit studiethema ernstig aanpakt, kan een aanzienlijke kwalitatieve verbetering van het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen worden verwacht.

Vervolgens is er nood aan inventarisering en systematisering door pedagogische begeleidingsdiensten en universiteiten. Er worden nog te vaak goedbedoelde éénmalige initiatieven genomen met betrekking tot hoogbegaafdheid. Door de beperkte schaal en een gebrek aan continuïteit werpen deze projecten weinig vruchten af. Het is jammer dat al deze kleine

stukjes knowhow nadien verloren gaan door gebrek aan follow-up. Ons inziens ligt hierin een belangrijke taak voor de pedagogische begeleidingsdiensten en de universiteiten.

Kwaliteitsvol onderwijs aan hoogbegaafden veronderstelt ook een betere opsporing en counseling van hoogbegaafde leerlingen en hun ouders. Om hoogbegaafde leerlingen vroegtijdig en efficiënt op te sporen, moeten CLB's dicht bij de scholen en de ouders staan en een fijne neus ontwikkelen voor signalen van hoogbegaafdheid. Door een goede samenwerking tussen CLB, ouders en school zullen hoogbegaafde leerlingen vroeger worden opgespoord en bijgevolg vroeger aangepaste begeleiding krijgen.

De vroegtijdige opsporing en begeleiding van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong, is een uiterst belangrijke preventieve maatregel. Indien niet vanaf jonge leeftijd wordt tegemoetgekomen aan de bijzondere kenmerken van hoogbegaafde kinderen, dan is de kans groot dat deze leerlingen in moeilijkheden komen. Dit uit zich vaak in ernstige vormen van onderpresteren of in het integrale gamma van sociaal-emotionele problemen.

De vorige sprekers hebben het thema binnenklasdifferentiatie al uitvoerig aangesneden. Ik ga er dan ook niet meer op in.

Dan kom ik tot het aspect deeltijds kunstonderwijs. Wij willen hier nog het belang vermelden van extra-curriculaire activiteiten, ook buiten de school. Veel hoogbegaafde kinderen zijn lid van een hobbyclub (schaken, sterrenkunde enzovoort), zijn lid van een sportvereniging of volgen naast de school nog les in een tekenacademie, muziekschool, conservatorium of kinderuniversiteit. Voor veel hoogbegaafde kinderen is dat een ideale gelegenheid om de batterijen op te laden als compensatie voor een gebrek aan diepgang op school. Toch komen een aanzienlijk deel hoogbegaafden in die zin niet echt aan hun trekken. Bekina durft er daarom voor pleiten dat het deeltijds kunstonderwijs (DKO) zich zou bezinnen over hoe het door uitbreiding van het aanbod en door aanpassing van het didactisch design, beter tegemoet kan komen aan de leershonger van hoogbegaafde kinderen.

Bekina wil ten slotte pleiten voor opname in het Schoolwerkplan van de procedures voor diagnose en begeleiding van leerlingen die binnen het leezorgkader vallen. Dit schept voor de ouders het meeste duidelijkheid over hoe de school de problematiek van hun kind zal aanpakken. Zo wordt de betrokkenheid van de ouders sterk verhoogd. Essentieel hierin is dat de procedures duidelijk zijn en dat er concrete stappenplannen worden geformuleerd over hoe men

te werk gaat bij het vaststellen en behandelen van de problematiek.

Ik wil besluiten met de idee dat wie kiest voor interne differentiatie als middel bij uitstek om hoogbegaafde leerlingen in de gewone klas tot hun recht te laten komen, ons inziens tegelijk ook kiest voor de realisatie van bovenstaande maatregelen. Deze maatregelen scheppen het kader, waarin differentiatie voor hoogbegaafde leerlingen mogelijk wordt. Het komt ons heel ongepast over om te kiezen voor interne differentiatie zonder tegelijk te streven naar de realisatie van de mogelijkhedenvoorwaarden hiertoe.

V. BIJDRAGE VAN DE HEER LUC KUMPS, EDURATIO

De heer Luc Kumps: Ik wil het vandaag over vier zaken hebben. Wie zijn de leerlingen waarover we het hebben? Wat is het belangrijkste probleem van deze leerlingen? Hoe staan wij tegenover wat over deze leerlingen wordt gezegd in de conceptnota leezorg? En dan formuleren we nog een aantal voorstellen voor concrete maatregelen die de overheid zou kunnen nemen.

Over wie hebben wij het? Twee jaar geleden plaatsen wij op onze website een overzicht van alle initiatieven die het Vlaams Parlement en zijn voorgangers de Vlaamse Raad en de Cultuurraad, al hebben genomen met betrekking tot begaafde leerlingen. In maart 1973 beet Herman De Croo de spits af. Hij mijmerde hardop over de mogelijkheid om sneller doorheen het secundair te kunnen stromen en over de oprichting van enkele speciale scholen. In de drie daarop volgende decennia volgde de ene vraag om uitleg op de andere hoorzitting.

Eén van de zaken die ons opviel, was een steeds weerkerend argument in het antwoord van de laatste drie bevoegde ministers: Luc Van den Bossche, Marleen Vanderpoorten en Frank Vandenbroucke. Het luidde dat het moeilijk was om deze leerlingen te 'identificeren' en dat er 'geen eenduidige definitie' was. Minister Vandenbroucke hanteerde dit argument de laatste keer op 14 oktober 2006 in een toespraak ter gelegenheid van 20 jaar Bekina. De minister zei toen: "Als we leerlingen met hoogbegaafdheid zouden labelen, zouden we op moeilijkheden stuiten. Puur technisch, door het gebrek aan een eenduidige definitie." Aanvankelijk vonden wij dat de ministers een eerder zwak excuus hanteerden om niks te moeten doen. Gaandeweg begonnen we echter in te zien dat de definitie inderdaad een probleem vormde. Soms gaf een vraagsteller zijdelings aan over welke leerlingen het ging, maar dit werd nooit heel duidelijk gesteld. Steeds bleef er een waas van mysterie hangen. Dit wordt natuurlijk nog in de hand

gewerkt door de karikaturen die stevast in de media opgevoerd worden, met als meest recente dieptepunt de figuur van Mathias in de televisiereeks Wittekerke.

Ook vandaag zal het voor u zonder twijfel een uitdaging worden om doorheen de bomen het bos te zien. Elke spreker legt immers andere accenten. Daarom willen wij alvast proberen om zo duidelijk en concreet mogelijk te zeggen over wie wij het dan wel hebben. Wij hebben het over de kinderen, die op 1 september reeds voor een zeer groot deel beheersen wat zij verondersteld worden te 'leren' tijdens het komende schooljaar of in sommige gevallen tijdens de komende schooljaren. Deze kinderen kunnen op relatief eenvoudige wijze ontdekt worden door het afnemen van genormeerde testen, bestemd voor hogere leerjaren. Wanneer een kind bijvoorbeeld op een genormeerde test LVS Wiskunde (leerlingvolgsysteem), bestemd voor kinderen die reeds één jaar verder zitten in hun schoolloopbaan, nog steeds een C-score of hoger haalt – dit wil zeggen dat het kind niet uit de boot zou vallen indien het één jaar hoger zou zitten – dan kunnen we gerust stellen dat het een leervoorsprong van minstens één jaar heeft op het vlak van wiskunde. Zo kan men ook een test Begrijpend Lezen afnemen en op dat vlak de voorsprong bepalen.

Vijftien percent van de kinderen in Vlaamse scholen blijken op hun leeftijdsgenoten een leervoorsprong te hebben van één jaar. Dat is ofwel op wiskunde, ofwel op begrijpend lezen, ofwel op allebei. Velen ervan hebben een nog grotere voorsprong. Het is niet eens nodig ons op ons woord te geloven. Het volstaat om de procedure, tot in de kleinste details beschreven op onze website, te volgen in een school naar keuze. Wij namen de proef op de som bij ongeveer 1000 leerlingen in vier verschillende scholen. Ongeveer 150 bleken een dergelijke voorsprong te hebben.

Ik wil nu eerst even iets breder gaan en de betekenis van begrippen zoals onderwijs, kwaliteit, gelijke kansen en leerproblemen bekijken. Wat betekenen ze voor die vijftien percent van de Vlaamse kinderen over wie wij het hebben?

Wat is onderwijs? Het Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse taal geeft de volgende definitie van onderwijs: het systematisch, volgens aangenomen beginselen, georganiseerd overbrengen van elementaire en uitgebreide kennis en kunde. Van Dale stelt dus dat men niet van 'onderwijs' kan spreken indien er geen 'overdracht van kennis en kunde' is. De vraag is dan hoe we ervoor kunnen zorgen dat dit ook voor die 15 percent kinderen gebeurt. Een leervoorsprong wordt vandaag immers niet systematisch opgespoord. Nochtans is de kans op onderwijs,

op overdracht van kennis en kunde, zeer klein bij een kind, dat op 1 september al voor een groot deel beheerst wat het pas tegen 30 juni van het volgende jaar zou moeten 'leren'. En intussen wacht 15 percent van de Vlaamse kinderen op 'onderwijs'.

Bij leerproblemen is er bijna altijd sprake van een (te) grote kloof tussen het niveau van het kind en het niveau van het aangeboden curriculum. Als een kind bijvoorbeeld een te grote achterstand oploopt, komen de onderwijskansen, de kans op overdracht van kennis, in het gedrang. Het kind kan geen kennis verwerven, omdat het de vaardigheden, nodig om de aangeboden leerstof te verwerken, nog niet voldoende beheerst. In dit geval moet er remediëring volgen om het kind weer aansluiting te laten vinden bij de leerstof.

De Vlaamse wetgevers achtten dit zo belangrijk, dat ze hierover het volgende schreven in artikel 8 van het decreet basisonderwijs: "Het gewoon basisonderwijs wordt zodanig georganiseerd dat in de school een opvoedings- en leeromgeving gecreëerd wordt waarin de leerlingen een ononderbroken leerproces kunnen doormaken. Die omgeving wordt aangepast aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen." Indien nodig moet men dus volgens de wetgever de omgeving aanpassen om een onderbreking in het leerproces te voorkomen. Als we echter de kinderen met een grote leervoorsprong op hun leeftijdsgenoten bekijken, dan zijn er in Vlaanderen op dit ogenblik nog geen tien scholen waarin men dit voor hen in de praktijk brengt.

Op geregelde tijdstippen organiseren wij cursussen voor leerkrachten, CLB-medewerkers en directeurs van basisscholen. Het doel is om hen in staat te stellen om zelf een beleid uit te stippelen rond kinderen met een leervoorsprong en om die kinderen zelf systematisch en op een gefundeerde wijze op te sporen. Wij geven na de eerste dag steeds een oefening mee: probeer eens in je eigen school met behulp van de methodes die je hier vandaag leerde, de leervoorsprong van je leerlingen te meten. De reacties spreken boekdelen. "Nooit gedacht dat het zo erg was". "Nooit gedacht dat het er zo veel waren." Of licht in paniek: "Een meisje dat reeds een klas oversloeg, leverde topprestaties op een toets, bestemd voor kinderen die nóg een jaar hoger zitten. Wat nu?". Eigenlijk zou elke Vlaamse leerkracht zo'n oefening moeten maken. De resultaten openen werkelijk de ogen. Artikel 8 van het decreet basisonderwijs is nochtans evengoed toepasbaar op deze bedreiging voor het ononderbroken leerproces. In het verleden is hieraan echter geen of nauwelijks aandacht geschonken: niet door de overheid, niet door de lerarenopleiding en niet door de scholen. En de kinderen, zij wachten.

Op 24 maart jl. hield minister Vandenbroucke in

Koekelare een toespraak ter gelegenheid van 50 jaar gemeenschapsonderwijs. Daarin legde hij uit dat de definitie van kwaliteit in het onderwijs die in het pedagogisch project van het Gemeenschapsonderwijs staat, volledig overeenkomt met de zijne. Het allereerste punt van deze definitie luidt volgens de minister “de hoogst mogelijke leerwinst voor iedere leerling”. De minister voegde hieraan toe: “Want gelijke kansen op middelmatig onderwijs zijn geen echte gelijke kansen. Elke leerling heeft recht op uitstekend onderwijs, op een sterke leeromgeving die hem of haar kansen biedt op een maximale ontplooiing van zijn of haar talenten.”. Wij zijn het hiermee volmondig eens. Alleen wordt dit momenteel niet in de praktijk gebracht voor 15 percent van de leerlingen. Zij zitten te wachten tot kwaliteit in het onderwijs ook voor hen gerealiseerd wordt.

Op 14 oktober 2006 stelde minister Vandenbroucke dat scholen geen zorg- of GOK-uren mochten inzetten om hoogbegaafde kinderen op te vangen of te begeleiden. Heel wat mensen kropen na onze oproep daarop in de pen en schreven verscheidene parlementsleden aan. Op 18 oktober vond dan in de plenaire vergadering een actualiteitsdebat over hoogbegaafde kinderen in het onderwijs plaats. Verschillende volksvertegenwoordigers reageerden zeer alert op eerdere uitspraken van minister Vandenbroucke door te stellen dat preventie toch wel een essentieel onderdeel van zorg is. Ze hadden het over “het voorkomen van problemen in de toekomst”. Hiermee schenen ze te verwijzen naar het soort problemen dat nu en dan in de media vermeld wordt: depressiviteit, agressiviteit, slechte werkhouding, niet ‘leren leren’, demotivatie enzovoort.

Voor EduRatio zijn deze problemen echter secundaire problemen, die bovendien slechts bij sommige begaafde kinderen optreden, nadat men het primaire probleem gedurende kortere of langere tijd verwaarloosd heeft.

Het primaire probleem is er voor alle kinderen met een grote leervoorsprong: het komt aan het licht wanneer die voorsprong gemeten wordt. Het primaire probleem is de brutale onderbreking van het leerproces bij uitzonderlijk geavanceerde leerlingen. Dit primaire probleem heeft zware gevolgen op drie vlakken, waarop we op onze website dieper ingaan. Ik vermeld ze even kort.

Ten eerste worden kinderen geboren met de drang om te leren. Zij hebben het recht om iets bij te leren op school, elke dag.

Ten tweede, jullie kwamen hiernaartoe om iets bij te leren. Als dat niet het geval is, dan gaan jullie naar huis met een gevoel van teleurstelling. Als dat zich herhaalt, dan beslissen de meesten om niet meer naar

dergelijke bijeenkomsten te gaan. Kinderen hebben die keuze op school niet: ze moeten gaan, ongeacht het gevoel dat ze hun tijd zitten te verspillen.

Ten derde, een gevoel van eigenwaarde ontwikkelen mensen door iets succesvol te volbrengen waarvan ze verwachten dat het moeilijk zal zijn. Dit deel van het leerproces wordt aan heel veel begaafde kinderen nooit toegestaan. Een op zeven kinderen zit in onze Vlaamse scholen tevergeefs te wachten tot dit ook voor hem of haar in praktijk wordt gebracht. Wachten is niet hetzelfde als leren. In het onderwijs zou het om leren moeten draaien.

In de laatste versie van de conceptnota leezorg staat bij de indicatiestelling van leezorgniveau I, waaronder hoogbegaafde leerlingen volgens de minister vallen: “Het onderwijs is zodanig georganiseerd dat een opvoedings- en leeromgeving aanwezig is waarin leerlingen in principe een ononderbroken leerproces kunnen doormaken. [...] Het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen wordt nauwkeurig opgevolgd met een leerlingvolgsysteem. Wanneer problemen bij het leren ontstaan, verwerft het schoolteam inzicht in de problemen. Het schoolteam onderzoekt en beschrijft het probleem van afstemming tussen de noden van de leerling en het gangbare aanbod in de klas.”.

Zoals hierboven uitgelegd, kunnen we gerust stellen dat een leervoorsprong van één jaar een ‘probleem bij het leren’ is. Het kind leert nauwelijks wat. In de huidige gang van zaken wordt dit probleem echter niet ontdekt, omdat het ‘nauwkeurig opvolgen met een LVS’ waartoe de conceptnota aanspoort, in geen tien Vlaamse scholen gebeurt met het oog op het opsporen van een leervoorsprong. Nochtans wordt preventie terecht zeer belangrijk geacht in de conceptnota. Misschien zou daarover wat meer duidelijkheid kunnen geschapen worden.

In de definitie van cluster 1 lezen we: “Hoogbegaafde leerlingen situeren we ook binnen deze cluster. Hoogbegaafdheid zal niet per definitie leiden tot een probleemaanpak, maar het moet wel een aandachtspunt zijn voor de school.”. EduRatio vindt die passage inconsistent met het ononderbroken leerproces, de gelijke onderwijskansen en de definitie van kwaliteit. Hoogbegaafdheid zal niet per definitie leiden tot een probleemaanpak, zegt de conceptnota. Betekent dit dat de minister het over andere hoogbegaafden heeft dan wij? Een leervoorsprong van één jaar op één of meerdere vlakken is immers een zwaar probleem voor alle kinderen met een leervoorsprong. Een probleem, dat volgens bovenstaande indicatiestelling door het schoolteam zou moeten worden opgelost. Volgens die indicatiestelling zou dat moeten leiden tot een probleemaanpak want de kloof tussen de behoeften van de leerling en het gangbare

aanbod in de klas is immers reusachtig.

Of betekent het dat de minister toch vindt dat er op andere, secundaire problemen moet gewacht worden? En dat een ononderbroken leerproces alleen belangrijk is bij leerachterstand, maar niet bij leervorsprong?

Eerder stelde de minister dat hij de hoogbegaafden ‘puur technisch’ niet kon definiëren. Is het dan wel zinvol om over hen te praten?

Als de conceptnota niet in het ijl wil praten, is het belangrijk om aan te geven wie nu eigenlijk de hoogbegaafde kinderen zijn, waarover de conceptnota het heeft. Volgens onze definitie hebben alle hoogbegaafden althans op school een probleem. Volgens de conceptnota duidelijk niet.

Een mogelijke oplossing is om het, naast hoogbegaafde kinderen, te hebben over ‘kinderen met een grote leervorsprong op één of meerdere domeinen’, liefst met kwalificatie van het woord ‘groot’ en met een indicatie van de ‘domeinen’ in kwestie.

Wat die domeinen betreft, is er een eenvoudige vuistregel mogelijk. Als een school een achterstand op bepaalde domeinen remedieert, dan acht die school dit duidelijk een belangrijk leerdomein. Dan lijkt het logisch dat ook een leerling met een leervorsprong de mogelijkheid krijgt om een ononderbroken leerproces door te maken. Als een school een achterstand niet remedieert op een bepaald domein, is het moeilijk te verantwoorden om aanpassingen door te voeren wanneer op datzelfde domein een vorsprong ontdekt wordt.

Door het indelen van de hoogbegaafde kinderen in leezorgniveau I, valt de mogelijkheid weg om die kinderen op bepaalde tijdstippen apart te nemen, al dan niet in groep. Dat kan immers pas vanaf leezorgniveau II. Vooral voor het inrichten van kangoeroeklassen heerst er nog steeds grote onduidelijkheid over het gebruik van lestijden zorg. Leezorgniveau I betekent ‘binnen’ de klas. Het is duidelijk dat op die manier de ontluikende initiatieven, zoals kangoeroeklassen, de wind uit de zeilen genomen wordt. En dit net op het moment dat de lestijden zorg in het basisonderwijs fors verhoogd werden in cao VIII. Honderden schooldirecteuren vroegen in onze handtekeningenacties om extra lestijden zorg, specifiek om hoogbegaafde kinderen te begeleiden. Nu de lestijden er in 2006 eindelijk kwamen, verbiedt de conceptnota om ze aan te wenden om kinderen met een grote vorsprong op hun klasgenoten buiten de klas te begeleiden.

Kortom, de conceptnota en het op stapel staande decreet leezorg bieden goede kansen om eindelijk

op wetgevend vlak eens een kader te schetsen waarbinnen kinderen met een leervorsprong ook een plaats krijgen. Een plaats, waarvoor er in dit Vlaams Parlement al 34 jaar lang gepleit wordt. Een plaats, waarop begaafde kinderen al die tijd zitten te wachten.

Op onze website (<http://eduratio.be/overheid.html>) geven we enkele zeer concrete ideeën over wat de Vlaamse overheid zou kunnen doen om de kinderen met een leervorsprong te helpen. Ik pik er enkele uit. Er is behoefte aan lestijden zorg specifiek voor begaafde kinderen. Voor de begeleiding van begaafde kinderen in het Vlaamse onderwijs zijn er om drie verschillende redenen lestijden zorg nodig, ten eerste op niveau van de school. De diagnose voor de meeste zorgbehoeften (bijvoorbeeld ADHD, dyscalculie, NLD (nonverbal learning disorder), autisme enzovoort) gebeurt buiten de school, door externe specialisten. Meestal gebeurt die diagnose nadat er problemen werden vastgesteld, nadat de school tevergeefs trachtte te helpen en vaak nadat er samen met het CLB en de ouders één of meerdere malen overlegd werd. Net zoals bij een leerachterstand, kan het vaststellen van een academische vorsprong daarentegen nergens beter dan binnen de schoolmuren geschieden, door mensen die de kinderen al jaren volgen, met in de school beschikbare instrumenten waarmee de leerkrachten vertrouwd zijn, zoals het leerlingvolgsysteem en vooraleer er zich eender welk probleem manifesteert. Dat vergt per school in totaal ongeveer 30 lestijden per jaar.

Op het niveau van de leerkracht biedt de zorgbegeleider ondersteuning. Niet enkel om de leerkracht bij te scholen in verband met de technieken maar ook om te helpen bij de pretoetsen. Dat zijn toetsen die voorzien zijn op het einde van een leerstofblok, maar die men afneemt vooraleer men een nieuw leerstofblok aansnijdt om na te gaan welke leerlingen geen behoefte meer hebben aan de leerstof uit dat blok. In praktijk blijkt dat zo’n 20 lestijden per jaar in beslag te nemen.

Ook op het niveau van de leerling zijn er lestijden zorg nodig om de leerling individuele hulp te kunnen bieden bij het verwerven van vaardigheden, die hij in de gewone klas moeilijk kan verwerven. In de zogenaamde kangoeroeklas kunnen de kinderen op een gefundeerde manier leren om inspanningen te leveren, om projecten uit te werken enzovoort. Daarvoor heeft een school elke week minimaal negen lestijden nodig, drie per graad.

Wij hopen dat het parlement zich beraadt over de beste manier om die lestijden toe te kennen aan scholen. Moeten deze lestijden gekleurd zijn of niet? Hoe kan de overheid scholen stimuleren om die zaken daadwerkelijk te doen? In theorie legt de wet het

op aan de scholen, maar het is overduidelijk dat de vraag naar zorg reeds ruimschoots de draagkracht van de scholen overschrijdt, zodat er gekozen werd voor andere prioriteiten.

Een volgend aspect is het differentiatiemateriaal. Omdat de overheid van onze noorderburen al jarenlang stimulerende maatregelen in de vorm van subsidies neemt om hoogbegaafde kinderen te ondersteunen, komt al het materiaal uit Nederland, waar er een hele reeks uitgevers zijn die dergelijk materiaal ontwikkelen. In Vlaanderen ontwikkelt niet één firma materiaal voor hoogbegaafde kinderen, noch voor screening, noch voor differentiatie. Daardoor is het niet altijd gemakkelijk om het materiaal te gebruiken: woordenschat en taalgebruik zijn soms beïndrukkend anders en het materiaal sluit niet steeds naadloos aan bij de in Vlaanderen gebruikte methodes. Een cryptogram als 'tv-reclame boven het lucht ruim' doet bij niet veel Vlaamse kinderen een belletje rinkelen, terwijl hun Nederlandse lotgenoten snel beseffen dat het om de STER gaat. De Vlaamse overheid zou door middel van subsidies, bedrijven kunnen aanmoedigen om dergelijk materiaal te ontwikkelen, of centraal het materiaal ontwikkelen of laten ontwikkelen.

Tot slot wil ik het even hebben over het overslaan van een klas in combinatie met een voorstel van financiering (zie ook <http://eduratio.be/achtergrond-info.html> bij sectie 4). Weinig schoolse ingrepen zijn zo diep en zo langdurig onderzocht als de techniek van het overslaan van een klas en andere vormen van versnelling. Van weinig ingrepen is zó overtuigend vastgesteld dat de resultaten gemiddeld zeer positief zijn als de beslissing op een objectieve en gefundeerde manier genomen is. En toch staan zeer veel leerkrachten en ouders er erg huiverachtig tegenover. Een gefundeerde informatiecampaagne over dit onderwerp is dringend nodig. De reusachtige kloof tussen de – zeer stevig wetenschappelijk onderbouwde – theorie en de dagdagelijkse – op emoties en anekdotes gebaseerde – praktijk moet gedicht worden.

Een dergelijke informatiecampaagne is overigens ook om zuiver financiële redenen interessant voor de overheid. Een leerling, die een jaar overslaat in de basisschool, betekent een besparing van ongeveer 4000 euro op de begroting van het departement Onderwijs. Op dit ogenblik slaan in Vlaanderen jaarlijks ongeveer 700 leerlingen een jaar over, dat bespaart dus jaarlijks bijna 3 miljoen euro. Het overslaan van een schooljaar komt natuurlijk ten goede aan de versnelde kinderen, zoals uit bovengenoemd wetenschappelijk onderzoek blijkt. Maar begaafde kinderen hebben ook andere behoeften, meer bepaald op het vlak van differentiatie en groeperen, dat is het samen zetten van begaafde kinderen, bijvoorbeeld

in een kangoeroeklas of in aparte klassen. De twee andere behoeften zouden minstens gedeeltelijk kunnen gelenigd worden met de som die men uitspaart door aan hun derde nood, versneld doorheen de leerstof gaan, tegemoet te komen.

Het parlement zou zich misschien eens kunnen beraden over het volgende voorstel, bestaande uit twee onderdelen, waarvan het eerste voor de inkomsten zorgt waarmee het tweede deel gefinancierd wordt. In eerste instantie zou de overheid het aantal versnelingen kunnen verhogen, onder meer met een gerichte informatiecampaagne. Een versnelling moet gebaseerd zijn op objectief meetbare factoren, zoals zeer grote schoolse voorsprong op meerdere vakken, niet op een geboortemaand of omdat men nog een extra kind nodig heeft om een klas te kunnen splitsen. Wij menen dat het heel makkelijk haalbaar is om het aantal versnelde kinderen, momenteel 1 percent in Vlaanderen, opnieuw op het niveau van de jaren '60 van de vorige eeuw te brengen (3 percent). In Wallonië is dat percentage 2 percent, in Frankrijk 3 percent. Dat zou een besparing van 9 miljoen euro per jaar opleveren.

In tweede instantie zou de overheid het uitgespaarde bedrag in jaarlijkse schijven, bijvoorbeeld vijf opeenvolgende jaren, terug kunnen laten vloeien naar de school waar het kind op dat ogenblik ingeschreven is. Op die manier zouden scholen die zich willen inzetten voor begaafde leerlingen, onrechtstreeks beloond worden en middelen krijgen om hun project in praktijk te brengen. We hopen natuurlijk dat de begaafde kinderen even at random verspreid blijven in de scholen als ze dat zijn onder de bevolking. Maar de huidige praktijk wijst uit dat bepaalde scholen een reputatie-effect opbouwen en daardoor meer begaafde kinderen aantrekken. Op die manier zouden de scholen onrechtstreeks vergoed worden voor hun inspanningen op dit vlak.

VI. VRAGEN VAN DE LEDEN

Mevrouw An Michiels: Hoe komen hoogbegaafde kinderen en hun ouders bij de organisaties van de sprekers terecht? Worden ze doorverwezen of melden ze zich spontaan aan?

De heer Carl D'hondt: De ouders worden vaak door CLB's, door de school of door andere ouders naar Bekina doorverwezen. We zijn te weinig bekend. Veel ouders betreuren dat ze niet vroeger met Bekina in contact kwamen. Bekina is voor een aanpak op maat en wil zijn werking niet van de daken schreeuwen. De vzw is geen voorstander van grote, algemene maatregelen.

De heer Luc Kumps: EduRatio is geen vzw en ei-

genlijk ook geen vereniging. EduRatio is een kleine werkgroep die hier voltallig aanwezig is. EduRatio wordt nauwelijks door ouders gecontacteerd. Gezien de grootte van de werkgroep, houdt hij zich vooral bezig met initiatieven op de langere termijn, bijvoorbeeld het organiseren van cursussen of het verspreiden van gratis informatie op de website of in de infobrieven.

Mevrouw Sabine Poleyn: Bij de bespreking moet wel degelijk rekening gehouden worden met de paradigmawissel ‘mystery – mastery’. Twee percent van de leerlingen zijn hoogbegaafd, 75 percent van hen heeft eigenlijk geen problemen. Desondanks pleit de heer D’hondt voor de indeling van hoogbegaafdheid in cluster 2, kinderen met leerproblemen. Zit daar geen tegenspraak in?

Kan de heer D’hondt een concreet voorbeeld geven van hoe het DKO zich op de hoogbegaafde leerlingen kan richten?

De heer Carl D’hondt: Hoogbegaafde leerlingen hebben specifieke leerprocessen nodig. Ze hebben een andere manier van denken dan andere leerlingen. Dat heeft niet alleen te maken met hun tempo, maar ook met diepgang en de breedte van het leren. De psychologie gebruikt de term metacognitie. Dat is niet alleen veel weten en veel verbanden leggen, maar ook inzicht hebben in de eigen leerprocessen en de eigen oplossingsmethodes. Uit veel wetenschappelijke studies blijkt dat hoogbegaafden sterk zijn in metacognitie. Ze hebben een grote prestatie-motivatie maar vooral een sterke competentie-motivatie. Ze willen op een competente manier omgaan met het leren. Ze willen geen duizenden oefeningen maken maar wel sterk vooruitgaan op het vlak van de metacognitie. Eigenlijk zijn ze voortdurend bezig met hun eigen leerprocessen. Bekina denkt dat leerkrachten moeten weten hoe de leerprocessen van hoogbegaafden verlopen. Slechts zo kunnen ze hun manier van denken goed begeleiden. Hoogbegaafde leerlingen willen niet over alle onderwerpen alles weten, maar vooral de efficiëntie van hun leerproces verhogen. De opname in cluster 2 geeft meer garanties voor het van nabij volgen van de individuele leerprocessen.

Het DKO kan bijvoorbeeld enkele specifieke cursussen van hoog niveau aan hoog tempo doceren. Ik denk bijvoorbeeld aan sterrenkunde of aan vreemde of vergane culturen. De muziekschool van Lier heeft een vijftal jaren geleden geëxperimenteerd met dergelijke opleiding. Er waren zo weinig leerlingen dat het experiment gestopt is. Oplossingen voor hoogbegaafde leerlingen moeten niet alleen van de school en onderwijs komen, ook daarbuiten

liggen er enorme kansen.

De heer Jef Tavernier: Ik heb vooral problemen met de definitie en de afbakening van de groep. De heer D’hondt spreekt over 2 percent van de leerlingen, de heer Kumps zegt dat 15 percent van de kinderen wacht op aangepast onderwijs. Hoger in de tekst staat dat 2,5 percent van de leerlingen een IQ van 130 of hoger heeft. Het zou blijkbaar niet alleen over hoogbegaafden gaan maar ook over de begaafden. Het is nodig om te weten over welke groep het gaat, zeker om beleidsmaatregelen te nemen. Bekina zegt dat 75 percent van de groep met een goede aanpak en differentiatie, geen echte problemen hebben.

Wordt het verschijnsel niet overgeproblematiseerd?

De heer Luc Kumps: De groep van de hoogbegaafden bestaat niet, net zomin als de normaalbegaafden en de laagbegaafden. Het is niet zo dat mensen vanaf een bepaald IQ anders zijn. Iedereen heeft sterke en zwakke punten. Bovendien is het niet belangrijk om precies te weten wie de echte hoogbegaafden zijn maar wel om te weten welke aanpak het best bij welk kind past. Er zijn kinderen met een voorsprong van jaren op het vlak van wiskunde, maar niet voor begrijpend lezen. Die kinderen hebben behoefte aan een andere aanpak dan kinderen die een voorsprong hebben voor begrijpend lezen maar niet voor wiskunde of kinderen die op beide vlakken een voorsprong hebben. Daarenboven hangt het er ook vanaf hoe groot de voorsprong is. Als de voorsprong op verschillende vlakken groot is, is het misschien zinvol een leerjaar over te slaan. In plaats van te zoeken naar één aanpak voor de hoogbegaafden, is een waaier van maatregelen nodig om daarna uit te maken wie er de meeste baat bij heeft. Een sterk verband tussen de manier waarop bijvoorbeeld de leer-voorsprong gemeten wordt en de ingreep die erop volgt, is de kern van het meesterschapmodel.

Een leerkracht heeft meer aan een score op een leerlingvolgsysteemtoets dan aan een IQ. Hij kan de aanpak beter bepalen als hij weet dat een leerling zeer goed scoort op een leerlingvolgsysteemtoets voor leerlingen die een jaar verder zitten in de schoolcarrière dan als hij weet dat de leerling een IQ van 146 heeft.

De heer Jef Tavernier: Is dat antwoord geen argument tegen kangoeroeklassen? Die zijn immers bestemd voor hoogbegaafden die op verschillende domeinen een voorsprong hebben.

De heer Luc Kumps: Dat hangt ervan af hoe een school het noemt. Het is niet omdat de kangoeroeklas aanvankelijk bestemd was voor hoogbegaafden dat alleen zij er baat bij kunnen hebben. Het kan evengoed de klas zijn waarin kinderen met een voor-

sprong op meerdere terreinen leren werken en vaardigheden verwerven die ze moeilijk in de gewone klas kunnen verwerven. Differentiatie heeft immers grenzen. In een kangoeroeklas kunnen ze begeleid en meer individueel de vaardigheden verwerven. Op de kangoeroeklas hoeft niet het label van hoogbegaafdheid te kleven.

Mevrouw An Michiels: De heer D'hondt pleit vooral voor binnenklasdifferentiatie. Vallen de kangoeroeklassen daaronder of blijven de kinderen beter voltijds in de klas? De heer Kumps pleit voor een systematische versnelling. Klopt dat en zo ja, zijn kangoeroeklassen dan nog nodig?

De heer Luc Kumps: Ik pleit niet voor systematisch versnellen maar wel voor gefundeerd versnellen. In het buitenland zijn er beoordelingsinstrumenten om op een gefundeerde manier te beslissen of een kind al dan niet baat heeft bij het overslaan van een leerjaar. Daarbij worden wel tachtig voorwaarden onderzocht, onder andere IQ en leervoorsprong tot zelfs lichaamslengte en geboortemaand. Het is duidelijk dat niet alle kinderen die er behoefte aan hebben, een leerjaar overslaan, maar evenzeer dat heel wat kinderen ongefundeerd versnellen. Van alle versnelde kinderen zijn er dubbel zo veel geboren in januari dan in februari, en in februari twee keer zoveel dan in maart. Als er een dergelijke verdeling bij zittenblijvers zou zijn, zou er moord en brand geschreeuwd worden. Bij kinderen die een klas overslaan, blijkt de geboortemaand de belangrijkste factor te zijn.

Mevrouw An Michiels: Zijn de buitenlandse beoordelingstests bruikbaar in Vlaanderen?

De heer Luc Kumps: Volgens EduRatio wel. De organisatie heeft al een snelle vertaling gemaakt van de Iowa Acceleration Scale. De meeste aspecten zijn bruikbaar. Het enige bezwaar is dat er iets meer nadruk gelegd wordt op buitenschoolse sportactiviteiten omdat dat past in het Amerikaanse onderwijssysteem. EduRatio heeft daarover een thesisvoorstel geformuleerd. Studenten aan de KULeuven zouden daarmee moeten bezig zijn. We hebben er nog niet veel over gehoord en worden ongerust.

De heer Carl D'hondt: Kangoeroeklassen zijn geen vorm van binnenklasdifferentiatie maar wel een zachte vorm van externe differentiatie. Bekina pleit voor zoveel mogelijk binnenklasdifferentiatie omdat het vindt dat leerlingen zoveel mogelijk in de gewone klas aan bod moeten kunnen komen. De klastitularis is de centrale figuur en moet alle elementen kunnen binden. Als kinderen te veel naar therapeuten lopen, bestaat het gevaar dat het allemaal afzonderlijke eilandjes blijven die te weinig gebonden worden. Leerlingen in het lager onderwijs zijn niet

bekwaam om die linken zelf te leggen, vanaf een bepaalde leeftijd kunnen ze dat wel, tot dat moment kan de leerkracht het voor hen doen. De stof moet gebonden zijn, het moet een eenheidsstof zijn. Extra maatregelen zoals een kangoeroeklas zijn maar voor sommige hoogbegaafde leerlingen noodzakelijk.

Mevrouw An Michiels: Legt dat geen enorme druk op de klastitularis die in alles specialist moet worden? Zijn de klastitularissen daar voldoende voor opgeleid? Zijn ze er klaar voor?

De heer Carl D'hondt: Ik denk niet dat het een probleem is. Als de klastitularis alles zelf in handen heeft, weet hij wie er bezig is met verrijkingsleerstof, met verbredingsleerstof enzovoort. De leerling krijgt een mandaat om met die stof te werken, buiten het gewone curriculum. Tijdens de rekenles moeten alle leerlingen rekenen, de ene met verrijkingsleerstof, de andere met vereenvoudigde leerstof. Op die manier is de hoogbegaafde leerling geen uitzondering. Elke leerling heeft een zicht op wat er in de klas gebeurt. Alles wat buiten de klas gebeurt, lokt argwaan uit en leidt tot jaloezie.

De heer Luc Kumps: Mevrouw Demeulenaere vroeg eerder hoeveel versnellingen later teruggedraaid worden. Welnu, uit de statistische jaarboeken van de Leuvense bibliotheek leerden wij het volgende. Van de kinderen die in de basisschool één jaar overslaan, verliest ruw geschat één op drie jongens en één op vier meisjes die voorsprong in het secundair onderwijs. Dat is nog steeds minder dan in de algemene leerlingenpopulatie, maar het wekt langs de andere kant toch enige verbazing dat het er zo veel zijn.

Degenen die hun voorsprong wel behouden en daarmee op de universiteit aankomen, hebben tijdens het eerste jaar beduidend hogere slaagkansen dan de kinderen die op leeftijd binnenkomen, respectievelijk ongeveer 65 percent en 50 percent. Studenten die met een jaar vertraging begonnen, hebben slechts 25 percent kans om te slagen in dat eerste jaar.

Eender wie iets wil leren over versnelling, kan ik het rapport 'A nation deceived' aanraden (<http://nation-deceived.com>). Het vat vijftig jaar onderzoek over het onderwerp heel goed samen, en geeft een aantal zeer duidelijke en concrete instructies aan scholen. Amerikaanse en Australische specialisten stelden het samen. In die landen worden overigens de aanbevelingen nog altijd veel minder dan nodig toegepast. Men haalt telkens opnieuw argumenten over sociaal-emotionele ontwikkeling aan, terwijl onderzoek uitwijst dat het eigenlijk omgekeerd is en dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen die nood aan versnelling hebben, veel meer in gevaar komt wanneer men hen niet versnelt dan wanneer men dat wel doet.

VII. BIJDRAGE VAN MEVROUW BEA SLOOTMAKERS, DIRECTEUR BASIS-SCHOLEN PRINS BOUDEWIJN EN DE ZONNEBLOEM TE WILRIJK

Mevrouw Bea Slootmakers: In Prins Boudewijn zitten 220 leerlingen, van wie 51 hoogbegaafd. Omdat we in de eerste en de tweede kleuterklas nog geen detectie doen, moet men eigenlijk zeggen 51 op 149 leerlingen. Dat is een heel groot aantal. In De Zonnebloem gaat het om 13 kinderen op 120 of 160, respectievelijk zonder en met de eerste twee kleuterklassen. Dit bewijst degelijk een grote nood aan opvang voor deze kinderen.

Ze komen in onze scholen binnen na problemen elders, waar ze afhaken vanaf het derde leerjaar. Meestal verwijst het CLB door, ofwel het centrum voor begaafdheidsonderzoek. Het gaat om kinderen die absoluut niet meer naar school willen gaan, gedemotiveerd zijn en beginnen te onderpresteren. De begeleiding van deze kinderen begon in Prins Boudewijn, maar vanwege de overconcentratie startte later ook De Zonnebloem ermee.

Nog maar enkele weken geleden kwam er een kind van het derde leerjaar bij mij terecht. Ik vroeg hem waarom hij van school wou veranderen en zijn vrienden achterlaten. Hij antwoordde dat hij, als zijn meester een oefening op bord schreef, het antwoord meteen wist, maar dat hij stil moest blijven zitten tot het uur om was. Zo ging het elke dag en dat was erger dan zijn vrienden achterlaten. Een ander hoogbegaafd kind dat vorig jaar bij ons terechtkwam, was volgens zijn vorige school goed voor doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs. Na onderzoek bleek dit kind hoogbegaafd te zijn, maar door onderprestatie gaf hij de indruk zwakbegaafd te zijn.

Onze begeleiding in de lagere school bestaat om te beginnen uit differentiatie. Ik benadruk daarbij dat wij differentiëren voor alle kinderen. Daartoe stapten wij af van het traditionele lesgeven en gingen wij kijken naar de noden van elk kind. Sommigen hebben meer nood aan wiskunde, anderen meer aan Nederlands. Iedereen krijgt in de plaats van opeenvolgende lessen, een contract voor een hele week. De hoogbegaafden krijgen binnen dat systeem de leerstof op een compacte manier. De klasleerkracht geeft een of twee oefeningen en neemt vervolgens een toets af. Op grond van de resultaten daarvan krijgen zij op aangepaste wijze wiskunde en Nederlands. De methoden die gehanteerd worden, komen alle uit Nederland: *somplex*, *somplextra*, *plustaak*. Daarnaast krijgen ze ander huiswerk, zodat ze evenveel moeite moeten doen als de anderen. Ik wijs erop dat dit alles voor hen verplicht is en geen keuze.

Sommige leerlingen dachten natuurlijk: laten we onderpresteren op de toetsen, dan hoeven we die moeilijke dingen niet te doen. Daarom koppelden wij de kangoeroeklas, waarnaar die leerlingen wel snakken, eraan vast. Daar komt men namelijk niet in als men geen 80 percent haalt op de toetsen. Al zijn we natuurlijk wel soepel als leerlingen iets echt niet begrepen hebben. Het systeem wordt op die manier zowel door de hoogbegaafden als de andere leerlingen aanvaard.

Ik wil hierbij de nadruk leggen op het belang van de kangoeroeklas. Als wij onze hoogbegaafde leerlingen vragen wat ze zo goed vinden aan onze school, geven ze twee elementen aan: in de klas hoeven zij niet zoals in hun vorige school telkens opnieuw te bewijzen wat ze al kunnen (door steeds weer dezelfde oefeningen te maken), én de kangoeroeklas. Daarin kunnen ze zichzelf zijn en praten over situaties met gelijkgestemde kinderen die hen begrijpen. Met de leerlingen uit hun klas kunnen ze dit niet.

Voor de kangoeroeklassen nemen we 12 uur uit het lestijdenpakket voor de twee scholen samen, waarvan 9 voor Prins Boudewijn. Drie groepen krijgen elk drie uur per week. Er wordt gefilosofeerd, er worden kringgesprekken gevoerd en voordrachten gegeven. De klemtoon ligt op het sociaal-emotionele en het leren leren. Vanaf dit jaar staan er ook punten op de opdrachten, die op het rapport komen, zodat de andere leerlingen zien dat dit geen speeltijd is. De leerkracht laat hen teksten opzoeken en samenvatten.

Wat het sociaal-emotionele betreft, komen het rechtvaardigheidsgevoel, het perfectionisme en de hypergevoeligheid tot uiting in het praten over situaties, met inbegrip van ervaringen in de gewone klas. De kinderen kunnen en willen enkel in de kangoeroeklas praten over hun problemen. Zo haalden ze onlangs een probleem van hun klas aan: een leerkracht in opleiding deed stage in hun klas. Ze gaf geen differentiatie. De hoogbegaafden moesten dus plots meedoen met de leerstof. Dit zorgde voor grote ergernis. Ouders merken ook aan het gedrag van hun kind wanneer er een uur kangoeroeklas door omstandigheden is weggevallen.

De knelpunten die wij ervaren, worden gevormd door onder meer de handleidingen, de werkbelasting voor de leerkrachten, de reguliere lestijden en de opleidingen. Zo zijn er nog steeds geen compacte versies van de handleidingen. Er zijn wel organisaties die zich daarmee willen bezighouden, maar alle scholen hebben een andere methode. We dachten even dat we in Nederland de compacte versie hadden gevonden van de wiskundemethode waarmee wij werken, maar snel bleek dat er een verschil was met de methode van Vlaanderen, zodat we dit uiteindelijk niet kunnen gebruiken. Voor de rest doen wij

onze aankopen in Nederland en het prijskaartje daarvan is zeer hoog.

De enorme werkbelasting voor de leerkrachten bestaat eerst en vooral in het uitzoeken van geschikt materiaal voor elke leerling met het oog op differentiatie. Daarvoor moeten ze de contracten uitspitten. Daarnaast moeten ze compacte opdrachten maken voor de hoogbegaafden. Verder is er de veelheid van sociaal-emotionele problemen in de klas.

Bij wijze van voorbeeld schets ik het vierde leerjaar van Prins Boudewijn. Van de 21 leerlingen zijn er 12 hoogbegaafd, 3 hebben ADHD, 5 autisme en 1 dyslexie. En dan heb ik nog niet gesproken over de dubbeldiagnoses. De klas gaat volgend jaar over naar het vijfde leerjaar, waarvan de leerkracht zwanger is. In deze klas kun je geen pas afgestudeerde leerkracht zetten.

Wat de reguliere lestijden betreft, is het zo dat we de 12 uur voor de kangoeroeklas effectief daaruit halen. Dat kunnen wij alleen doordat leerkrachten vrijwillig klasvrije uren afstaan. Wij hebben immers een heel klein aantal GOK-leerlingen en mogen die uren daarvoor trouwens niet gebruiken, evenmin als de zorguren. Toch kan ik morgen niet aan de kinderen vertellen dat de kangoeroeklas wordt afgeschaft. Ik merk op dat kinderen met leerachterstand GOK-uren krijgen en kinderen met een diagnose GON-begeleiding. Kinderen met een dubbeldiagnose zoals hoogbegaafden met Aspergersyndroom, krijgen GON-begeleiding, maar de hoogbegaafde kinderen zonder een bijkomende diagnose krijgen niets. Kangoeroeklassen berusten dus op de goodwill van de leerkrachten en de school, waardoor men concentraties in één school krijgt die niet meer houdbaar zijn, zoals in Prins Boudewijn. Ik verwijs nu door naar De Zonnebloem, maar door de stijgende lijn in die school zal het ook daar ter sprake komen.

Het probleem van de hogescholen is voor alle netten hetzelfde. Er is nog veel te weinig knowhow. Pas afgestudeerde leerkrachten of stagiairs hebben geen kennis over de aanpak van hoogbegaafden. Ook binnen het leezorgkader worden hoogbegaafde kinderen eenvoudig niet erkend. Alleen hoogbegaafde leerlingen met dubbeldiagnose krijgen omkadering, de anderen blijven in de kou.

Hoewel ik vind dat men de hoogbegaafden eigenlijk niet kan indelen in niveaus en clusters heb ik toch een poging ondernomen, want er zijn nu eenmaal ondersteuningsuren nodig. In het gewone onderwijs zou ik opteren voor leezorgniveau 2 cluster 4 (of een andere), maar dan wel met kangoeroeklas gezien de beperkingen in sociale interactie. Ik begrijp wel dat men vraagt naar de diagnose als men de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen zou financieren.

Welnu, die diagnose kan gesteld worden door het CLB of een erkend centrum zoals het centrum voor begaafdheidsonderzoek. De extra ondersteuning buiten het reguliere lestijdenpakket zou dan kunnen gaan naar de aanstelling van een leerkracht voor de begeleiding van de groep en naar de opbouw van de expertise op school.

Zo is het ook in onze school begonnen, met een nascholing onder leiding van professor Kieboom. Toen ik in de school aankwam, zei men mij dat het aantal hoogbegaafden in de school nul bedroeg. Maar het verhaal van professor Kieboom zorgde voor herkenning. Een geïnteresseerde leerkracht is zich gaan verdiepen. Zij leidt nu de kangoeroeklas, naast haar eigen klas.

Wij blijven bij via een werkgroep in het centrum voor begaafdheidsonderzoek, die maandelijks samenkomt en waar wij raad kunnen vragen.

VIII. BIJDRAGE VAN MEVROUW YOLANDE MOREAU, DIRECTEUR, EN MEVROUW ELLEN ADAMS, BEGELEIDSTER VAN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN, KONINKLIJK ATHENEUM TONGEREN

Mevrouw Yolande Moreau: Ik sluit mij op heel veel punten aan bij mijn Wilrijkse collega. Ook bij ons komt alle navorming van bij professor Kieboom en ook wij zijn gestart met haar hulp. De geschetste problemen komen wij dagelijks tegen. Zes jaar geleden zijn wij – een secundaire ASO-school met een zesjarige structuur – op vraag van de ouders gestart met een werking voor hoogbegaafden. Eerst zijn wij een jaar lang bezig geweest met overleg met de ouders en navorming voor de leerkrachten, dit alles ondersteund door professor Kieboom. Iedereen die met de school te maken had, werd uitgenodigd. Het jaar nadien werd dus gestart met gedifferentieerd werken en de vertaling van kangoeroeklassen naar het secundair onderwijs. Wij beslisten om bij de openstelling van de school voor die werking progressief te werk te gaan, zodat we tegen september 2007 een zesjarige structuur hebben. In al onze jaren zullen dan hoogbegaafde leerlingen zitten.

Bij de aankomst van de eerste groep leerlingen, was er niet alleen het probleem van de hoogbegaafdheid maar tegelijk dat van zwaar autisme, Aspergersyndroom, motorische stoornis of ADHD. Wij merkten dat het niet alleen ging om wonderkinderen. Als gevolg daarvan zit een groot deel van de groep onder GON-begeleiding. Toch opteerden wij ervoor die leerlingen te integreren in de gewone klasgroepen.

In het eerste jaar moeten ze kiezen voor Latijn. Vandaar dat wij niet spreken van hoogbegaafden maar

van Lapro-leerlingen: dat is de naam die de eerste lichter zichzelf gaf door de samentrekking van ‘Lap-tijn’ en ‘project’. Wij hebben overigens ook gemerkt dat er in de school nog andere hoogbegaafde kinderen zijn. Dat was al zo voor we met het project begonnen. Maar als ze nu bij ons komen zijn ze 12 en hebben de ouders dat meestal wel ontdekt. De kinderen zijn dan al getest door het CLB of door het centrum voor begaafdheidsonderzoek. Toch kiezen sommigen ervoor om niet in de speciale hoogbegaafde groep te werken. In dat verband lijkt een test van intelligentie, motivatie en welbevinden mij voor alle leerlingen belangrijk. Maar daar zijn middelen voor nodig, zowel in de scholen als de CLB’s.

De toelatingsvoorwaarde bij ons was een test ondergaan hebben. Omdat leerlingen uit die groep al wel eens slechte punten halen, was er sprake van onbegrip bij sommige leerkrachten. Daarnaast waren er wel eens problemen met medeleerlingen maar die zijn goed opgelost: ze hebben geleerd samen te leven. Ouders worden heel nauw betrokken. Zij worden om de twee maanden uitgenodigd op evaluatievergaderingen. Via het centrum voor begaafdheidsonderzoek zorgen wij ook voor navorming voor hen. Het is immers niet evident dat een hoogbegaafde thuis begrepen wordt.

Ik wil er tot slot een pleidooi voor houden – en sluit mij hier aan bij de heer Kumps – dat er niet alleen lestijden nodig zijn voor wat we extra geven aan de leerlingen en voor de nascholing van de leerkrachten, maar ook voor de socio-emotionele begeleiding. In het tweede jaar hebben wij een beroep gedaan op mevrouw Hermans en mevrouw Goossens, precies voor die socio-emotionele begeleiding en voor het bijwerken van studiehouding en communicatie, wat zeer noodzakelijk was. Wij hebben daarvoor geput uit een bron van navormingsgelden maar uiteindelijk moesten wij beseffen dat wij dat geld maar één keer kunnen uitgeven terwijl wij niet alleen de hoogbegaafden maar elk kind gepast onderwijs willen verschaffen. Ook de financiering van het lesmateriaal kost extra middelen.

Versnellen is vooral basisschoolgericht, maar wij hebben momenteel wel één leerlinge die zich ongelukkig voelt. Zij is bezig met een werk en wil daarmee naar de minister stappen, want zij wil naar de universiteit. Zij is er klaar voor en zij is uitgekeken op de middelbare school. De minister zal haar naar de Centrale Examencommissie verwijzen en zij wil bewijzen dat dit lukt.

Wij hebben ruim 35 hoogbegaafde leerlingen gehad, maar zij kunnen als ze dat wensen weer naar het reguliere onderwijs. Thans hebben wij er nog 20. We zijn er gelukkig mee dat momenteel al die leerlingen op hun niveau zitten, op één zware autist na. Met

andere woorden, wie vijf jaar geleden gestart is, zit in het vijfde jaar. Verder zijn wij er blij mee dat de ouders op de evaluatievergaderingen laten weten dat hun kind dankzij de specifieke aanpak weer gelukkig is.

Mevrouw Ellen Adams: Ik begeleid de Lapro-leerlingen van onze school. Wij zijn steeds op zoek naar nieuwe werkwijzen en middelen om deze leerlingen de nodige stimuli en uitdagingen te geven. Dat is niet altijd eenvoudig, omdat er heel weinig materiaal voorhanden is en ook de middelen zijn gering. De leerlingen willen zo veel weten en opzoeken maar wij moeten ons behelpen met de weinige middelen die we hebben.

Op dit ogenblik zijn er een twintigtal leerlingen in de Lapro-klas. We werken ook met een aantal sleutelwoorden. ICT is zeer belangrijk. Als leerkracht zet je eigenlijk een andere pet op en word je meer een coach. We helpen en begeleiden de leerlingen en laten heel veel ideeën en initiatief aan henzelf over. We vragen hen ook om even uit de normale klassituatie te stappen en dus meer te doen met hun hoogbegaafdheid. Verder werken we veel projectmatig en besteden we veel aandacht aan de sociale en emotionele ontwikkeling. Deze leerlingen hebben het hard nodig met zichzelf en elkaar te leren omgaan. Er is ook geen leerplan waardoor de leerlingen vrij zijn om onderwerpen te kiezen.

Het belangrijkste doel is leerlingen te stimuleren, ze te begeleiden, ze kansen te geven en zich te laten ontplooiën en ook om ze te leren omgaan met hun hoogbegaafdheid. Hoe doen we dat? We werken in twee verschillende systemen en bouwen voort op elkaar. Het eerste systeem gaat over de eerste en tweede graad, in het tweede systeem zit de derde graad. Zelf sta ik vooral in de eerste en tweede graad en daar werken we vooral met individuele en gemeenschappelijke projecten. Elke woensdagvoormiddag werken we met de eerste graad vier uren en met de tweede graad drie uren. Dat gebeurt niet in een typische klassituatie, maar spitst zich toe op hetgeen de leerlingen zelf menen te missen naargelang van hun eigen begaafdheid in de gewone klassen.

Eén uur per week doen we sowieso aan ‘leren leren’ of sociale activiteiten in de eerste graad. We bekijken met hen nog eens hoe ze moeten leren, hoe ze in stappen kunnen werken of hoe schematiseren in zijn werk gaat. Onder sociale activiteiten verstaan we dat ze leren omgaan met zichzelf en met andere leerlingen. Ze voelen zich immers ‘buitenbeentjes’, ‘anders’ en ouder. Dat blijft een probleem. We praten dus heel veel met deze kinderen opdat ze zouden kunnen uiten wat hen bezighoudt.

We organiseren ook heel veel projecten. Dit jaar

hebben we een kunstproject georganiseerd in samenwerking met de Canon-cultuurcel. De klas werd daarbij aangekleed met silhouetten. Dat vonden ze heel fijn om te doen, omdat ze konden samenwerken en ook creatief konden zijn. Er is gewerkt rond fotografie, paranormale verschijnselen, ICT, vreemde culturen enzovoort. Het waren allemaal zelfgekozen thema's die hen aanspreken. Leerlingen werken eveneens aan eigen projecten en brengen ideeën aan. Morgen willen ze het bijvoorbeeld over foltertuigen hebben. Het gaat dus meestal over zaken die ze niet in andere lessen kunnen behandelen.

We proberen ook uitstappen te organiseren: Technopolis, Brussel, Moord in het Museum enzovoort, en we nodigen gastsprekers uit.

Tijdens de derde graad zijn er drie opties. Ten eerste kunnen de leerlingen zich verdiepen in een eigen interessegebied. Daarbij krijgen ze de kans om buiten de schoolmuren aan een project te werken. Enkele leerlingen gingen zo lessen bijwonen aan een hogeschool, zonder daarbij het statuut van student te hebben. Een aantal zijn gaan 'werken' in een bedrijf waar ze konden meedraaien in de organisatie van het bedrijf. Zo is er bijvoorbeeld samengewerkt met i-City, die software ontwerpen. Ze zijn daar razend enthousiast om volgend jaar ook weer mee te werken. De overheid verstrekt ook steun om dergelijke leerlingen op te nemen. Ook daar kunnen de leerlingen dus hun kennis verbreden, waar wij als leerkrachten niet altijd voldoende gespecialiseerde informatie hebben.

Ook binnen de school kunnen ze aan projecten blijven werken. Zo is er in de Lapro-klas een Linux-werkkamer ingericht. Ze werken daar niet meer met Windows en hebben dit zelf geïnstalleerd. Ze leggen het ons ook uit en zo leren wij bij.

Leerlingen van de derde graad worden ook soms projectpeter of -meter voor leerlingen van de eerste en tweede graad. Dat is een zeer leerrijke ervaring voor elk niveau. Ze kunnen wel altijd blijven rekenen op onze ondersteuning bij problemen of vragen of als ze gewoon eens willen meedoen in de les.

Er zijn natuurlijk ook beperkingen, zoals de schaarse middelen. Om een goede en zorgvuldige begeleiding te garanderen, is het absoluut noodzakelijk met kleine groepen te werken. Dat impliceert dat we maar maximum tien inschrijvingen per jaar kunnen aanvaarden. Er zijn nochtans veel leerlingen die in dit systeem zouden kunnen instappen, maar twee leerkrachten voor de vijf jaren is zeer weinig. We doen het met plezier en overtuiging en steken er heel veel tijd in, maar het is zeer moeilijk omdat we ook niet altijd de nodige expertise hebben en ze dus niet altijd

kunnen helpen met de zaken die hen interesseren.

Wat zijn de voordelen van de Lapro-klas? Ze leren een aangepaste studiemethode aan en leren dus studeren. Dat kunnen ze immers niet vanuit de lagere school. In het eerste middelbaar hebben ze daar vaak problemen mee. We werken ook met kleine groepen, waardoor de aandacht en ondersteuning die ze krijgen groter is. Ze krijgen bovendien de ontwikkelingskansen en stimuli die ze anders niet hebben. Dat leidt toch wel tot positieve resultaten. Ze komen graag naar school en zijn blij met de Lapro-lessen. Er zijn ook leerlingen die weer graag naar school komen. Zowel op het gebied van cognitieve, sociale als emotionele aspecten zijn er heel wat ontwikkelingen die hen ten goede komen.

Onze leerlingen hebben zelf een website uitgebouwd: www.laprohoogbegaafd.be. U kunt die bezoeken om te zien wat ze zelf over hun hoogbegaafdheid zeggen en om met eigen ogen te zien wat deze jongeren kunnen verwezenlijken.

IX. VRAGEN VAN DE LEDEN

Mevrouw An Michiels: Mevrouw Sloomakers pleit heel erg voor de kangoeroeklassen, terwijl die bij mevrouw Adams niet meer zo heten maar toch gelijkaardig zijn qua opzet. Worden die leerlingen een tijdje uit hun normale klassituatie gehaald of zitten ze de hele tijd in die aparte groepjes bij de Lapro-klassen?

Mevrouw Yolande Moreau: Bij ons worden ze uit de klassen gehaald. Als de leerlingen binnenkomen, worden ze volledig geïntegreerd in de gewone klassen. We raden wel aan dat deze leerlingen in het eerste jaar zeker ook Latijn volgen, omdat ze precies die extra bagage nodig hebben. Eenmaal in het tweede jaar, kan een hoogbegaafde leerling perfect zeggen dat hij naar de moderne-wetenschappen wil. In drie en vier gaan ze dus naar de gewone studierichtingen. We zetten de leerlingen dus in de klas waar ze thuishoren. In het eerste jaar zitten ze dus bij de gewone Latinisten, in het tweede jaar is dat Latijn en moderne. Eenmaal in het derde en vierde, is dat in de vier studierichtingen die we aanbieden. Het eerste jaar gaan ze vier uur uit de klas, in het tweede jaar ook en we kiezen voor hen dan vakken die ze zogenoemd 'missen' omdat er te veel met herhalingsoefeningen wordt gewerkt. Ze kunnen terugkeren naar die lessen wanneer dat eens nodig is, want uiteindelijk zijn we een school en moeten we de eindtermen halen.

Versnellen is dus niet zo evident, want die leerlingen moeten wel degelijk een examen afleggen zoals alle andere leerlingen. In het tweede jaar kan het gaan

over wetenschappelijk werk dat eruit wordt gehaald, of dactylo, want iedereen kent al informatica van jongs af aan. In drie en vier kunnen ze kiezen naargelang de groep waar ze in zitten. Dat kan dan geschiedenis zijn, Nederlands, of Frans enzovoort. In vijf en zes mogen ze zelf kiezen welke vakken ze willen missen, maar ze moeten er wel voor zorgen dat ze klaar zijn voor het eindexamen. Tot en met vijf gaat dit momenteel zeer goed.

Mevrouw An Michiels: Zo weet ik ook meteen waar die 'uren' vandaan komen. Hebt u beiden er zicht op hoeveel leerlingen er al 'versneld' zijn, als ze bij u komen?

Mevrouw Yolande Moreau: Die versnelling is eigenlijk niet zo groot. Ik heb het dan over de groep die we nu al gezien hebben en die eventueel regulier is geworden. Het startjaar hadden we een heel vreemd geval. Iemand van tien jaar die uit Nederland afkomstig was en niet kon lezen of schrijven. Hij was wel zeer hoogbegaafd. Nadien hebben we hem moeten kanaliseren naar het zesde leerjaar basisonderwijs.

De voorzitter: Die kon u toch niet laten opnemen in uw groep voor Latijn?

Mevrouw Yolande Moreau: Uiteraard niet. Maar de eerste dag weet je dat niet, want die mensen komen met een attest van het CLB en dergelijke. Na enkele weken is hij dan verhuisd naar het zesde leerjaar met extra oefeningen. De anderen die aan het traject zijn begonnen, zijn normaal kunnen doorstromen.

Mevrouw Bea Slootmakers: Een achttal leerlingen waren al versneld toen ze bij ons aankwamen. De reden daarvoor was eigenlijk dat er op de andere school niet gedifferentieerd was en dat dit de enige uitweg bleek. Zelf hebben we bij ons uiteindelijk twee leerlingen versneld omdat alle differentiatie nog niet voldoende bleek te zijn. Het moest dus gewoon; ik pleit ervoor om eerst te differentiëren en als dat niet lukt, kan je versnellen. In sommige scholen wordt het versnellen toegepast omdat er niet gedifferentieerd wordt.

Mevrouw Sabine Poleyn: Het is prettig eens te horen hoe u dat in de praktijk aanpakt en dat u eigenlijk gelijkgestemd bent. Het komt erop neer dat een combinatie van differentiatie in de gewone klas en een soort van kangoeroeklas of een uitlaatklep voor die leerlingen de beste formule is. Ik merk ook de nood aan een platform voor de overdracht van materiaalkennis en knowhow. Ik veronderstel dat er ook al een soort van netwerking bestaat onder jullie.

In de derde graad ASO van het Atheneum is er toch

vrije ruimte nu? Hanteren jullie die mogelijkheid om die in te vullen?

Mevrouw Yolande Moreau: Daar zitten wij ook met de competenties voor wiskunde, wetenschappen en talen en dat is voor alle leerlingen op te vullen. We halen echt een aantal uren uit het gewone curriculum en dat vraagt extra lesuren, want er zijn twee leerkrachten nodig voor hetzelfde lesuur. De vrije ruimte waarover u het hebt, kunnen we daarvoor niet gebruiken.

Mevrouw Sabine Poleyn: Hoe pakt u het dan aan voor kinderen die hoogbegaafd zijn op andere gebieden dan taal?

Mevrouw Bea Slootmakers: In de kangoeroeklas ligt het accent op het sociaal-emotionele aspect en op het leren leren. De differentiatie naar taal of wiskunde hoort thuis in de klas. In de kangoeroeklas wordt aan de problemen gewerkt waarmee ze in de klas niet terechtkunnen. Dat gaat soms heel diep en leidt soms zelfs tot gesprekken met de ouders voor doorverwijzing naar een psychiater.

Met 'leren leren' beogen we dan weer een voorbereiding op het secundair onderwijs, waar de leerstof te zwaar wordt en ze die vaardigheden nodig zullen hebben.

De voorzitter: Als ik het goed begrijp zegt u dat er aan binnenklasdifferentiatie wordt gedaan voor taal en wiskunde, maar voor sociaal-emotionele problemen gaan ze naar een specifieke groep.

Mevrouw Bea Slootmakers: Ook het leren leren speelt een grote rol. Voor het sociaal-emotionele geef ik nog een voorbeeld. Bij afwezigheid van een klasleerkracht nam ik de klas over. De leerlingen vertelden wat ze tijdens het weekend hadden meegemaakt. Wanneer een 'kangoeroe' aan het woord was, luisterde niemand. Zijn uitleg was zeer technisch en had te maken met problematieken waar zijn klasgenoten niet mee bezig zijn. Dit kind voelde zich onbegrepen, aangezien niemand interesse vertoonde. In de klas voelde dit kind zich een 'marsmannetje'. Wat later vertelde hij zijn verhaal in de kangoeroeklas. Iedereen luisterde aandachtig en stelde vragen. Deze kinderen zitten op dezelfde golflengte. Het komt erop neer dat elk kind de juiste begeleiding moet krijgen om zich thuis en op school gelukkig te voelen.

De voorzitter: Ik heb nog een bedenking voor mevrouw Moreau en mevrouw Adams. Er is gezegd dat bij de start de hoogbegaafden in de Latijnse richting terechtkomen. In een eerste jaar is dat nog niet echt een 'Latijnse'. Ik heb het daar moeilijk mee, omdat er ook kinderen kunnen zijn die niet zozeer begaafd

zijn in talen of Latijn, maar eerder economisch of wiskundig. U maakt een keuze voor hen, vind ik.

Mevrouw Yolande Moreau: In het eerste jaar is er niet eens een optie: het is Latijn of moderne wetenschappen. Ze hebben in het curriculum allemaal muziek, tekenen en biologie. Het grote verschil zijn die vier uur Latijn of een uurtje meer muziek en tekenen en twee uurtjes wetenschappelijk werk. Binnen hun projecten wordt de aandacht voor wetenschappen al geïntegreerd.

De voorzitter: U zegt toch eigenlijk dat hoogbejaafden alle leerlingen zijn die specifiek Latijnse kiezen.

Mevrouw Yolande Moreau: Neen, maar ze hebben een leershonger die niet bevredigd wordt. In het tweede jaar kunnen ze perfect naar de andere richting. Wij laten ze dus van dat Latijn eens 'proeven'.

Mevrouw Stern Demeulenaere: Ik begrijp die redenering zeer goed. Meestal gaat het om leerlingen met een zeer goed inzicht. Voor Latijn moet je sowieso meer echt 'leren'. Al de rest is een spel voor deze leerlingen. In latere jaren wordt er dan gedifferentieerd naar andere richtingen.

De verslaggever,

Laurence LIBERT

De voorzitter,

Monica
VAN KERREBROECK
