

DE PSY- CHO- LOOG

MAANDBLAD NEDERLANDS INSTITUUT VAN PSYCHOLOGEN
JAARGANG 58 • NR 2 • FEBRUARI 2023

WAT MAAKT EEN GENIE? PERSPECTIEVEN OP DE AARD VAN HOOGBEGAAFDHEID • GEK? OF GEWOON SLIM? HOOGBEGAAFDHEID IS NIET 'MEER VAN HETZELFDE' • FORUM: 'INTELLIGENTIE ALLEEN IS NIET VOLDOENDE' • INTERVIEW LIANNE HOOGEVEEN: VERBORGEN TALENTEN • INSPIRATIE: NOKS NAUTA • ESSAY: 'JIJ ZIT ZEKER ALLEEN MAAR IN JE HOOFD!?' EN ANDERE MYTHES OVER HOOGBEGAAFDHEID IN DE VOLWASSENEN-GGZ

THE MANUMMER **HOOGBEGAAFDHEID**



VANVLIET

psychodiagnostiek



Intelligentie
onderzoek



Persoonlijkheids
onderzoek

Diagnostiek van en bij hoogbegaafdheid



Contra-expertise &
Second Opinion



Forensisch
onderzoek

www.pleunvanvliet.nl



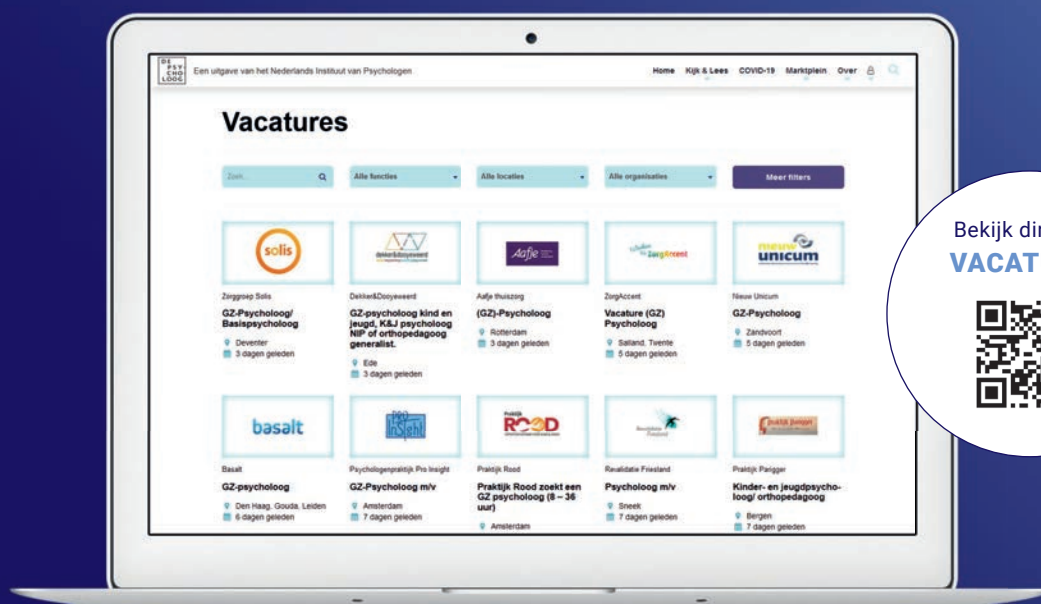
Supervisie



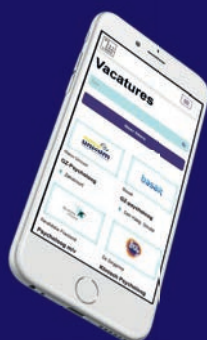
Training &
Onderwijs

- 10 WAT MAAKT EEN GENIE?** – Hoewel er zeer uiteenlopende opvattingen over hoogbegaafdheid bestaan, kan hoogbegaafdheid kort worden omschreven als de mentale dispositie of het talent om excellent te kunnen presteren op cognitieve taken. Marcel Veenman richt zich op theorieën over de oorsprong en aard van hoogbegaafdheid, niet op educatieve theorieën over hoe hoogbegaafdheid kan worden bevorderd.
- 38 HOOGBEGAAFDEN: GEK OF GEWOON SLIM?** – Hoe komen we bij een groep die zo klein is, met ervaringen die wij nauwelijks kunnen bevatten en die in de ggz vaak nog niet erkend wordt als hoogbegaafd, tot een betrouwbare beschrijving van wat voor hen ‘normaal’ is, vragen Pleun van Vliet en Jessica Schaaf zich af. En dat zonder in een cirkelredenering te vervallen of een kwalitatief andere beleving van hoogbegaafden geweld aan te doen?
- 52 INTERVIEW LIANNE HOOGEVEEN** – Weg met het label ‘hoogbegaafd’, vindt ontwikkelingspsycholoog Lianne Hoogeveen. De afgelopen twintig jaar verdiepte ze zich al in mensen met hoge cognitieve capaciteiten, nu is ze bijzonder hoogleraar *Identification, Support and Counseling of Talent* aan de Radboud Universiteit en onderzoekt ze verborgen talent. ‘Leerkrachten, ouders en scholen hebben meer lef nodig om individuele onderwijsaanpassingen uit te proberen.’

Zoekt uw organisatie personeel of bent u zelf op zoek naar een **NIEUWE UITDAGING?**



De **Vraag & Aanbod** omgeving van **De Psycholoog** brengt alle vacatures in beeld uit de **betrouwbare omgeving** van het NIP, met **handige filteropties** om snel de **passende functie** te vinden.



Alle vacatures
verwijzen
direct door naar
WWW.PSYNIP.NL



DE
PSY-
CHO-
LOOG

Nederlands Instituut van Psychologen **NIP**

Kijk voor meer informatie op

WWW.TIJDSCRIFTDEPSYCHOLOOG.NL/VACATURES

RUBRIEKEN

- 6 NIEUWS
 9 COLUMN: Henry Otgaar
 10 PORTRET: Jeroen Brinkman
 22 PORTRET: Nicole Groot Nibbelink
 26 FORUM: 'Intelligentie alleen is niet voldoende'
 24 INSPIRATIE: Noks Nauta
 36 PORTRET: Fabine van Ginkel-Woelders
 51 GASTCOLUMN: Vittorio Busato
 59 GASTCOLUMN: Dolph Kohnstamm
 60 PORTRET: Sophie Lismonde
 62 ESSAY: 'Jij zit zeker alleen maar in je hoofd' en andere mythes over hoogbegaafdheid in de volwassenen-ggz

COLOFON

De Psycholoog is het redactioneel onafhankelijke maandblad van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP). *De Psycholoog* verschijnt elke eerste week van de maand (behalve in augustus) in een oplage van 15.000 exemplaren. Ook is *De Psycholoog* 24/7 te lezen op www.tijdschriftdepsycholoog.nl **Redactie:** Vittorio Busato (hoofredacteur), Anouk Bercht (redacteur) en Geertje Kindermans (schrijvend redacteur), e-mail: redactie@psynip.nl. ISSN: 0033-3115. **Redactieraad:** Eline van Baal, Kimiko Bohle, Sonja Borgsteede, Miriam de Graaff, Dennis Hernaus, Sabine Hunnius, Johan Lataster, Wouter Schoonman, Annelies Spek, Giovanni Timmermans (voorzitter), Marcel Veenman, Anneke Vinke **Eindcorrectie:** Tanja van Bergen **Vormgeving:** Studio Jorrit van Rijt **Basisontwerp:** Curve Mags And More, Henk Stoffels. **Bladmanagement, advertenties en abonnementen:** Performis BV, tel.: 073-6895889, e-mail: depsycholoog@performis.nl. **Uitgave en ledenadministratie:** NIP-bureau, Postbus 2085, 3500 GB Utrecht. Tel. 030-8201500 (keuze 2), 9.00-17.00 uur. IBAN code: NL81INGB00003788 02, SWIFT code: INGBNL2A. www.psynip.nl, e-mail: info@psynip.nl.

SPONSOREN



Coverfoto Lianne Hoogeveen: Duncan de Fey
 Wilt u reageren op een artikel of een discussie starten naar aanleiding ervan, surf dan naar LinkedIn: <http://alturl.com/wz95u> of op Twitter (@RedactieDP).

Wilt u een bijdrage leveren?
www.tijdschriftdepsycholoog.nl/auteursrichtlijnen



Dit tijdschrift is CO₂ neutraal en met FSC-papier geproduceerd.



SUCCESVOL AANPASSEN

Mijn afstudeerscriptie ging ooit over hoogbegaafdheid. Als ik dat tegen anderen vertelde, kreeg ik steevast de vraag of ik dat zelf ook was. Meestal reageerde ik dan dat ik blij was dat ik had afgezien van mijn tweede keuze voor mijn scriptie: necrofilie. Na mijn afstuderen heb ik nog eens vergeefs geprobeerd samen met Franz Mönks, grondlegger van het begaafdheidsonderzoek in Nederland, een promotieonderzoek gefinancierd te krijgen naar hoogbegaafdheid en metacognitie. En aan het begin van mijn journalistieke carrière was ik redacteur en columnist van het blad *Talent*, dat ik nog eens vruchteloos heb proberen om te dopen in *Hoogbegaafde Ouders van Nu*.

Het onderwerp heeft dus al lang mijn belangstelling. Het was dan ook bijzonder leuk om er samen met de usual suspects, aangevuld met gastredacteur Kristel Szakály-Starke, bestuurslid van sectie GGZ, een themanummer over te maken. Zelf schreef ik een kleine ode aan die sympathieke Mönks en verzorgde ik met redactieraadslid Marcel Veenman, ooit mijn afstudeerbegeleider, een forumdiscussie over hoogbegaafdheid.

In de voorbereiding herinnerde ik me een column die ik eens in *Talent* schreef over onderpresteren. Daarin vroeg ik me af of onderpresteren niet een exact bekend prestatieniveau impliceerde, of dat iemands huidige prestaties onder het niveau van eerder geleverde prestaties bleven. Als niet duidelijk is onder welke meetlat iemand presteert, kun je immers iedereen onderpresteerder noemen. Ik pleitte ervoor onderpresteerders (nog) niet hoogbegaafd te noemen; maak eerst maar waar waartoe je in staat bent. Zolang je je niet bewijst, zorg dan dat tegenslagen je sterker maken en je noodzakelijke weerstand verhogen om die prestatie wél te leveren. Dat hoort allemaal bij het (over)leven, voor hoogbegaafden net zo goed als voor minder begaafden.

Een echo van die column komt terug in de forumdiscussie. Ik herlas mijn column pas nog eens. En hoewel ik inmiddels genuanceerder over onderpresteren denk, kan ik me verrassend genoeg nog prima vinden in hoe ik destijds als jonge psycholoog, met een bovengemiddeld IQ van 101, intelligentie en hoogbegaafdheid omschreef: intelligent is iemand die zich succesvol aanpast aan de omgeving, aan het leven; hoogbegaafd is iemand die die omgeving, dat leven, succesvol naar zijn of haar hand zet.

Heel benieuwd naar uw definitie!

Vittorio Busato, hoofdredacteur (vittorio.busato@psynip.nl)

AANPAK ERVAN VERLAAGT RECIDIVE

PSYCHISCHE NOOD BIJ EX-GEDETINEERDEN

Ex-gedetineerden krijgen vaak maar beperkt psychologische hulp nadat ze op vrije voeten zijn gesteld. Een slechte zaak, want wie psychische hulp krijgt, recidiveert daarna minder, toont Canadees onderzoek aan.

Mensen die in de bak hebben gezeten, kampen wereldwijd relatief vaak met psychische stoornissen. Schulden, werkloosheid, huisvestingsproblemen en lichamelijke klachten maken het er niet beter op. Geen wonder dat ex-gedetineerden groter risico lopen eerder te overlijden, bijvoorbeeld door een drugsoverdosis, of omdat ze opnieuw

het criminele pad opgaan. Alle reden deze groep van de broodnodige psychologische ondersteuning te voorzien, zou je zeggen. Toch krijgen maar weinigen de benodigde psychische hulp. Dat geldt ook voor degenen die nog in de gevangenis zitten.

In Canada is gekeken hoe het ex-gedetineerden verging nadat ze de gevangenis hadden verlaten. Allen waren in het jaar voorafgaand aan hun vrijlating gediagnosticeerd met een psychische stoornis. Ruim vierduizend keer werd er iemand uit de gevangenis ontslagen. Werd vervolgens psychologi-

sche hulp geboden, dan ging bijna 60 procent binnen een jaar alsnog opnieuw in de fout. Volgde op ontslag géén ondersteuning, dan zat 75 procent binnen een jaar wederom in de bak.

Toegang tot psychische hulp leidt er dus toe dat ex-bajesklanten significant minder vaak opnieuw de fout ingaan, concluderen de onderzoekers. Hoe eerder de hulp beschikbaar is, hoe kleiner de kans op recidive. (ID)

Bron: Palis, H. et al. (2022). Association of Mental Health Services Access and Reincarceration Among Adults Released From Prison in British Columbia, Canada. *JAMA Netw Open*. 2022;5(12):e2247146. doi:10.1001/jamanetworkopen.2022.47146

VOORAL OUDERE BASISCHOOLLEERLINGEN PROFITEREN ERVAN

VENTILEREN BEVORDERT SCHOOLPRESTATIES

Ventileren is belangrijker dan gedacht. Niet alleen om de verspreiding van het coronavirus tegen te gaan, ook om leerprestaties te bevorderen, laat veldonderzoek in Limburg zien.

Heeft uw kind moeite met rekenen of begrijpend lezen? Zet eens een raam open! Frisse lucht blijkt namelijk een serieus effect te hebben op cognitieve prestaties. Vooral oudere basisschoolleerlingen zijn gebaat bij goede ventilatie. Ze scoren beter op de taal- en rekenonderdelen van de Citotoets als er in het voorafgaande halfjaar goed is geventileerd. Daarmee hebben ze dertien procent meer kans op een havo/vwo-advies.

Dat wijst onderzoek onder 27

Limburgse basisscholen uit. In 270 klassen waren al in 2017 binnenklimaat-sensoren geïnstalleerd. Zij meten de hoeveelheid CO_2 in de lucht. Doordat op basisscholen standaard elk halfjaar toetsen worden afgenomen, konden de onderzoekers kijken wat het effect was van een hoger of lager CO_2 -gehalte in het klaslokaal in het halfjaar dat aan de toets voorafging.

Die effecten waren niet mis. Hoge concentraties CO_2 in het klaslokaal verlagen de schoolprestaties. Vooral als het gaat om rekenen en begrijpend lezen, en vooral bij oudere basisschoolleerlingen. Verontrustende uitkomsten, aangezien dertig procent van de scholen in Nederland de ventilatie niet op orde heeft. De schoolsluitingen om de

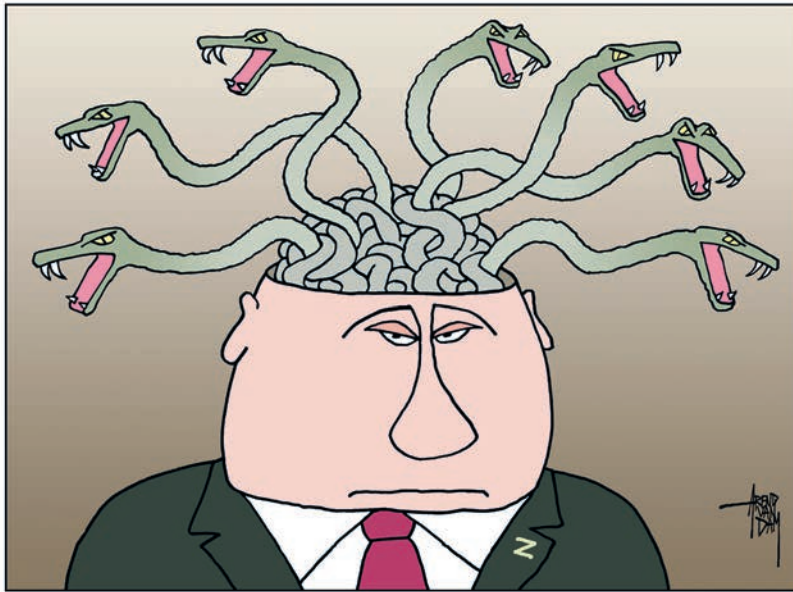
coronapandemie het hoofd te bieden hadden op de cognitieve prestaties van leerlingen een veel kleiner effect dan de hoeveelheid CO_2 in het klaslokaal.

De vierhonderd miljoen euro die onze regering in 2020 uittrok om de ventilatie op scholen te verbeteren is een goed begin. Er is overigens ook nog een andere oplossing: maak de klassen een stuk kleiner. Ook dat scheelt CO_2 -uitstoot. (ID)

Bron: Duran, N., Eichholtz, P. Kok, N., & Palacios, J. (2022). Betere ventilatie helpt om leerprestaties te bevorderen. ESB, 9 december. *Betere ventilatie helpt om leerprestaties te bevorderen* (esb.nu)

SCHAP

HET BREIN VAN POETIN



FINITE-POOL-OF-WORRY- VERSUS AFFECT-GENERALIZATION-HYPOTHESE LEVEN IN TIJDEN VAN CORONA

Dat de covidpandemie een negatieve invloed had op onze mentale gezondheid, is evident. Maar zijn we ons door die crisis minder druk gaan maken over andere rampspoed, of juist niet?

Daar is door Amsterdamse psychologen onderzoek naar gedaan. Volgens de *finite-pool-of-worry*-hypothese hebben mensen maar een beperkt vermogen tot ongerustheid. In zorgelijke covidtijden zouden wij ons dus minder zorgen maken over andere ellende in de wereld, is het idee. Daar lijnrecht tegenover staat de *affect-generalization*-hypothese. De coronacrisis zou volgens deze veronderstelling zorgen over andere crises juist aanwakkeren.

Twee onderzoeken, onder in totaal

ruim 800 Britten, werden opgezet om deze hypothesen te toetsen. Alle deelnemers vulden eerst een batterij vragenlijsten in, over *trait anxiety*, waardeoriëntatie en nog zo wat, en kregen vervolgens een tekst over covid te lezen. Daarna werd hun angstniveau gemeten plus hun bereidheid zich in te zetten voor de strijd tegen klimaatverandering (studie 1) dan wel voor vluchtelingen (studie 2).

Voor geen van beide hypothesen werd steun gevonden. Wel laten de studies zien dat mensen er door corona angstiger op zijn geworden. Niet allemaal evenveel: *trait anxiety*, psychologische afstand tot het onderwerp en gerichtheid op de toekomst beïnvloedden het verband. Explorerend onder-

zoek suggereert bovendien dat mensen voor wie de coronacrisis psychologisch dichtbij kwam zich wél meer om de klimaat- en de vluchtelingencrisis bekommerden.

Hier moet uiteraard nog meer onderzoek naar worden gedaan. Maar vooralsnog lijkt de *affect generalization*-hypothese aan de winnende hand. (ID)

Bron: Ekinçi, S., & Lange, P.A.M. van (2023). Lost in between crises: How do COVID-19 threats influence the motivation to act against climate change and the refugee crisis? *Journal of Environmental Psychology*, 85, 101918, ISSN 0272-4944, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101918>

PROMOTIES

WEL EN NIET ZIEN ZITTEN

In het dagelijks leven zijn lange zitperiodes, fysieke inactiviteit en ongezonde voedingsgewoonten veelvoorkomend. Deze levensstijl is schadelijk voor de gezondheid, maar er is minder bekend over hoe de afzonderlijke gewoonten op elkaar inwerken. Lisa Wanders deed er onderzoek naar en vond onder meer dat het opbreken van periodes van langdurig zitten na een maaltijd gezondheidsuitkomsten gerelateerd aan stemming, slaperigheid en insulinespiegel verbetert, onafhankelijk van de maaltijdsamenstelling. Ook de relatie tussen zitten en cognitie is afhankelijk van de zittende activiteit. Zitten op werk, maar niet achter de televisie, blijkt gerelateerd aan betere cognitie.

Lisa Wanders, *Leefstijl, gezondheid en ziekte: Een focus op zitten, fysieke activiteit en voeding*. Radboud Universiteit Nijmegen, 12 december 2022. Promotoren prof. dr. M.T.E. Hopman, prof. dr. D.H.J. Thijssen

VROEGE HERSENKENMERKEN VOOR ALZHEIMER

Bèta-amyloïd en tau zijn belangrijke eiwitten die betrokken zijn bij de ziekte van Alzheimer. Verhogingen hiervan zijn in het hersenvocht te meten, vaak al jaren voordat er cognitieve symptomen optreden. Uit voorgaand autopsie- en dierenonderzoek wordt echter duidelijk dat er al veel in de hersenen gebeurt, zelfs voordat deze verhogingen te zien zijn. Roy van Hooren onderzocht bij levende mensen of er andere hersenenkenmerken te identificeren zijn die vroeg betrokken zijn bij de ophoping van bèta-amyloïd en tau. Hieruit is gebleken dat met behulp van gevarieerde MRI-technieken de vroege ziekteprocessen van Alzheimer beter zijn te begrijpen. Deze kennis kan helpen patiëntselectie voor klinische trials in een vroeg stadium van de ziekte te verbeteren.

Roy van Hooren, *Imaging early brain characteristics of Alzheimer's disease: Structure, function and symptomatology*. Maastricht University, 15 december 2022. (Co-)promotoren dr. H.I.L. Jacobs, prof. dr. F.R.J. Verhey, dr. M. van Eegroo

SELECTIE DOOR KUNSTMATIGE EN MENSELIJKE INTELLIGENTIE

Het gebruik van kunstmatige intelligentie bij het selectieproces van sollicitanten heeft grote gevolgen voor organisaties. Dat blijkt uit het promotieonderzoek van Elmira van den Broek. Ze onderzocht een grote internationale organisatie die voor het selectieproces van ruim 10.000 sollicitanten een leverancier van AI-technologie in de arm neemt. Dit AI-instrumentarium, dat onder andere uit automatische videoanalyse en het spelen van games bestond, 'leert' van grote hoeveelheden data om vervolgens beslissingen te ondersteunen of zelfs volautomatisch te laten verlopen. Van den Broek ontdekte dat AI-tools onverwachte gevolgen hebben voor de werkprocessen in organisaties. Ook blijkt de introductie van AI te zorgen voor nieuwe, 'hybride' vormen van kenniswerk waarin domeinexperts en AI-tools samenwerken om tot inzichten te komen. Het gebruik van AI-tools kan zelfs leiden tot reflectie en herzien van belangrijke waarden in de organisatie, concludeert van den Broek.

Elmira van den Broek, *Artificial intelligence at work*. Vrije Universiteit Amsterdam, 15 december 2022. (Co-)promotoren prof. dr. M.H. Huysman, dr. A. Sergeeva

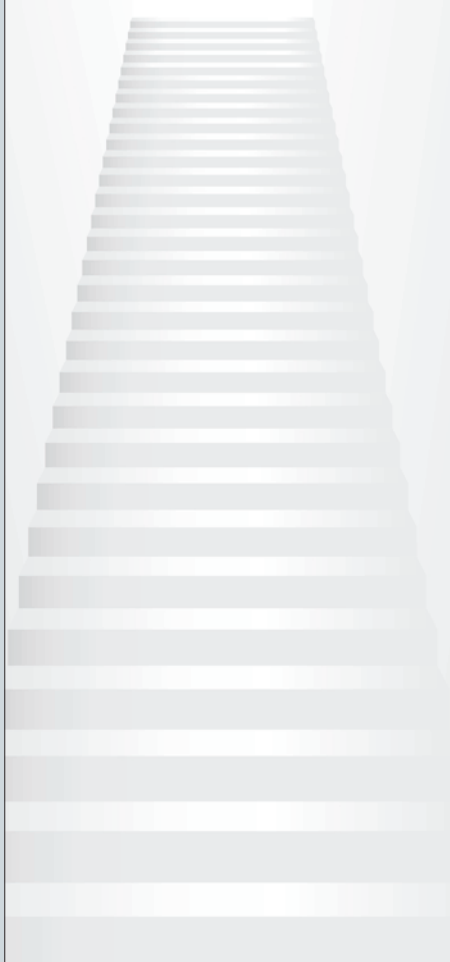
Hannah Bijlsma, *The validation and impact of student perceptions of teaching quality*. Twente University, 9 december 2022. Promotor prof. dr. A.J. Visscher

Lilian Straathof, *Neurological signs in infancy: Prevalence, pathophysiology and neurodevelopmental outcome*. Rijksuniversiteit Groningen, 14 december 2022. (Co-)promotoren prof. dr. M. Hadders-Algra, dr. K.R. Heineman, dr. E.G. Hamer

Jiafang Chen, *How Narcissists Navigate the Communal World*. Universiteit van Amsterdam, 14 december 2022. (Co-)promotoren prof. dr. G.A. van Kleef, prof. dr. A.C. Homan, dr. B. Nevicka

Nasser Mohamedhosein, *The basics of moving students from surviving to thriving in college. The (missing) link between students' daily interactions and academic success*. Vrije Universiteit Amsterdam, 21 december 2022. (Co-)promotoren prof. dr. M. Crul, dr. M. Sloomman

Karen van den Hondel, *Suicides and domestic setting corpses: A forensic view on these dead individuals*. Universiteit van Amsterdam, 22 december 2022. (Co-)promotoren prof. dr. U.J.L. Reijnders, dr. T. Dorn, dr. M. Ceelena



DE OGEN VAN COLIN ROSS

Op internet circuleert een filmpje van iemand die beweert dat er energiestralen uit zijn ogen komen.¹ En dat zulke energiestralen kunnen worden gemeten. Het is nogal een amateuristisch en gekunsteld filmpje. Met een skibril op, vastgeplakt met aluminiumfolie en met wat losse draden verbonden aan een laptop, zie je de man uitleggen dat het menselijk oog energiestralen uitstoot. Wie die persoon is? Colin Ross: Canadees psychiater en de voormalige president van de *International Society for the Study of Trauma and Dissociation*. Niet de minste dus. Zijn ideeën, aldus Ross, zijn 'not allowed by science'. Ross houdt ook andere bedenkelijke ideeën eropna. Zoals dat iemand bezeten kan zijn door demonen.²

Of deze: verdringing. Verdringing is het idee dat traumatische herinneringen onbewust worden opgeslagen en een sluimerend maar intact bestaan leiden. De gedachte is dat traumatische ervaringen, zoals seksueel misbruik, zo overweldigend zijn dat het brein je ertegen beschermt. Eén manier van bescherming is verdringing, zo gaat de gedachte. De heilige graal om later bij die verdrongen herinneringen te komen is therapie.

In de jaren negentig van de vorige eeuw woedde een fel debat over het bestaan van verdringing. Reden? Patiënten die geen herinnering aan misbruik hadden maar wel last van allerlei klachten zoals paniekaanvallen, ondergingen psychologische behandeling. Sommige therapeuten suggereerden dat de klachten onbewust gestuwd werden door verdrongen herinneringen aan misbruik. En zo hervonden de patiënten soms herinneringen aan misbruik, terwijl later bleek dat die herinneringen fictief waren. Vaak was het kwaad dan al geschied. Valse beschuldigingen jegens familieleden werden geuit en in zeer schrijnende gevallen leidde het tot onterechte veroordelingen.

Er zijn legio redenen waarom verdringing discutabel is.³ Buiten dat het idee van verdringing niet gefalsificeerd kan worden (hoe toets je herinneringen die er niet zijn?), tart verdringing alle wetten van het geheugen. Ik noem er één. Alle herinneringen zijn onderhevig aan tijd, waardoor ze minder compleet en accuraat worden. Verdrongen herinneringen niet. Het idee is dat verdrongen herinneringen zelfs na decennia nog even intact zijn als toen ze waren weggestopt. Tja.

Het debat over verdringing is weer in opmars. Voorbeelden zijn er alom. Verdringing wordt soms in een ander jasje gestoken, zoals in het populaire boek van Bessel van der Kolk *The body keeps the score*. Maar ook lieden zoals Ross populariseren verdringing. Zo wordt soms beweerd dat wetenschappers die kritisch zijn op verdringing stellen dat hervonden herinneringen altijd pseudo-herinneringen zijn.⁴ Voor de duidelijkheid: ja, hervonden herinneringen kunnen pseudo-herinneringen zijn maar kunnen ook verwijzen naar authentieke herinneringen. Bij dat laatste dient opgemerkt te worden dat verdringing geen goede verklaring hiervoor biedt. Immers: het kan soms lang duren alvorens slachtoffers praten over hun traumatische ervaringen.

Het hebben van bedenkelijke ideeën zoals verdringing gaat soms hand in hand met het hebben van andere bizarre gedachten.⁵ Laatst ontvingen mijn collega's en ik commentaar van een referent op een van onze stukken over verdringing. We dienden het werk van Ross te citeren. Ik hoop niet dat deze referent het filmpje van Ross heeft gezien.



Henry Otgaar

is hoogleraar rechtspsychologie aan de Universiteit Maastricht en onderzoeksprofessor rechtspsychologie aan de Katholieke Universiteit Leuven. E-mail: henry.otgaar@maastrichtuniversity.nl.

FOTO: PHILIP DRIESSEN

- 1 <https://vimeo.com/1449829>
- 2 <https://www.youtube.com/watch?v=Q9Rxj4A7oRA>
- 3 <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745691619862306>
- 4 <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1745691619862306>
- 5 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X22002251>

PORTRET HOOGBEGAAFD

JEROEN BRINKMAN (62) – SLIM, CREATIEF, LEVENDIG EN GRETIG

Hoe is het om hoogbegaafd te zijn? Hoe kwam je erachter? Ben je getest en hoe was dat? Of waarom niet? Wat is er veranderd sinds je ervan uitgaat dat je hoogbegaafd bent? We deden een oproep waar een aantal mensen op reageerden. We portretteren vier van hen.

‘Ik ben altijd consultant of organisatieadviseur geweest, maar op dit moment heb ik geen baan. Dat zit zo: mijn vrouw en ik hadden een paar jaar geleden het plan opgevat naar Rome te wandelen, maar onze toenmalige werkgevers vonden dat geen goed idee. Na twee jaar intensieve voorbereidingen namen we daarom allebei ontslag en trokken we wildkamperend door Europa. Maar na een maand lopen, vierhonderd kilometer verder, kreeg mijn vrouw een peesontsteking in beide voeten en moesten we opgeven.

Ik heb nu geen baan, maar wil mijn eigen bedrijfje uitbouwen om roeicoaches op te leiden en te begeleiden. Ik ben oud-wedstrijdroeier en gefascineerd door alles wat met roeien, automatiseren en doceren te maken heeft. Die drie interesses combineer ik in dit bedrijfje, ik heb trouwens altijd bedrijfjes naast mijn werk gehad.

Pas vorig jaar kwam ik erachter dat ik hoogbegaafd ben. Ik belde met een goede vriendin en klaagde een beetje over de problemen op mijn werk. Opeens zei ze: “Ja Jeroen, maar jij bent ook hoogbegaafd.” In eerste instantie vond ik dat onzin, maar ik ging toch eens verder kijken. Ik kwam op websites lijsten van

kenmerken van hoogbegaafden tegen en herkende me erg in alles wat werd genoemd. Mijn snelle denken bijvoorbeeld, hoewel ik niet goed was op school. Als ik ergens in geïnteresseerd ben, gaat het helemaal vanzelf. Maar voor vakken die me niet interesseerden haalde ik met moeite zesjes. Ik had lange tijd een heel laag zelfbeeld.

Ook levendigheid en de innovatieve ideeën die steeds opborrelen, horen erg bij mij. Ik zit altijd vol plannen die ik vervolgens ook echt uitvoer: raketten of mijn eigen relaiscomputer bouwen (een eenvoudige computer opgebouwd uit elektromechanische componenten die aan- of uitgezet kunnen worden, red), een sleehondenreis in Noorwegen maken, oud en nieuw vieren op een onbewoond eiland... Het komt in me op en ik ga het regelen. Het leven moet in brede zin de moeite waard zijn.

Ik heb geen test gedaan om te bevestigen dat ik hoogbegaafd ben, dat vind ik niet nodig. Ik weet wel dat ik slim ben, maar dat is voor mij niet de essentie van hoogbegaafd zijn. Ik maak een onderscheid tussen hoogintelligent en hoogbegaafd. Ik ken veel mensen die heel intelligent zijn, maar zonder de zijnskenmerken die ik heb: de dynamiek, de

creativiteit, levendigheid en gretigheid. Een hoogintelligent iemand ziet muren, een hoogbegaafde gaat er dwars doorheen. Ik kom dan ook maar weinig mensen tegen die met mij resoneren.

Ik ga geen test doen, want heel extreem gezegd: het maakt niet uit of ik hem wel of niet haal. Dat ik mezelf het label hoogbegaafd heb gegeven, heeft me enorm geholpen. Het is *life-changing* geweest. Ik ben veel rustiger en tevredener met mezelf. Ik begrijp veel beter hoe mijn leven gelopen is, door wat ik nu weet over hoogbegaafdheid. Neem mijn omgang met mensen, die is sterk verbeterd, omdat ik snap wat er gebeurt. Als ik vroeger een oplossing voor een probleem gaf en ik kreeg helemaal geen reactie, dacht ik dat de ander weerstand tegen mij voelde.

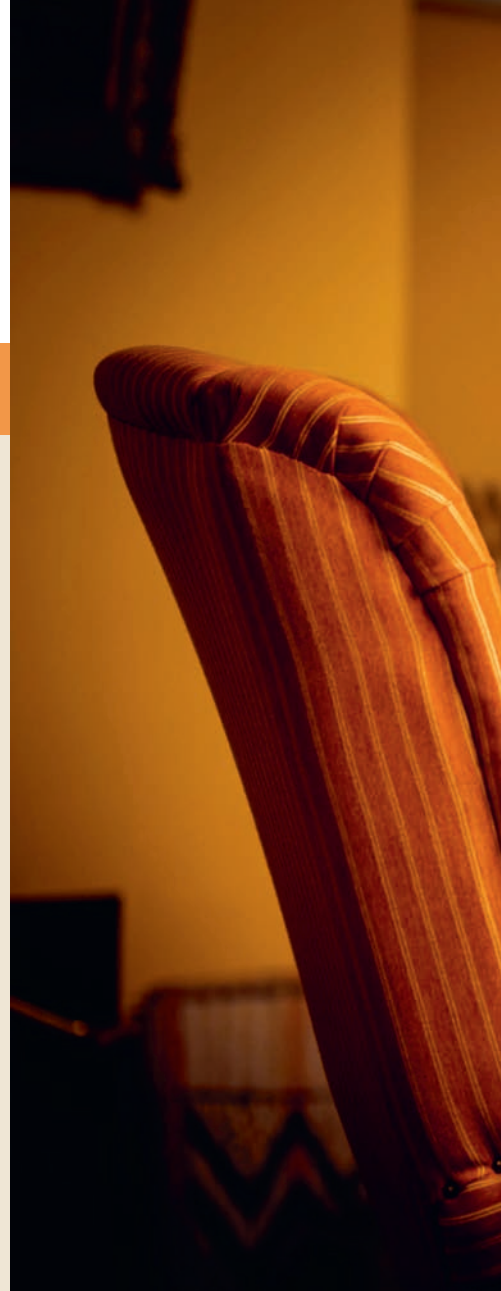




FOTO: PETER VALCKX

Inmiddels weet ik dat het niet aan mij ligt, maar dat de ander mij misschien niet meteen kan volgen, omdat ik te snel ga. Dus toen het laatst gebeurde, werd ik niet gefrustreerd, maar liet het even rusten. En twee maanden later herhaalde ik de oplossing in exact dezelfde bewoordingen en toen reageerde die ander enthousiast: “Geweldig! Gaan we doen!”

Mijn hoogbegaafdheid heeft zich lang verborgen gehouden, ondanks verschillende coaches en therapieën die ik had om me te helpen bij alles wat er niet lukte in mijn leven. Die therapeuten hoorden me aan, probeerden me te helpen, maar niemand bracht het in verband met hoogbegaafdheid. Het is te onbekend, is mijn indruk.

Ik ben terughoudend om over mijn hoogbegaafdheid te praten, omdat het mensen afschrikt. Mensen vinden het vaak bedreigend, vinden dat ik me uitsloof. Ik heb niet het vertrouwen dat het positief ontvangen wordt. Bovendien schept het verkeerde verwachtingen. Ze denken vaak dat ik geen fouten maak en geen onhandige dingen doe, maar ik ben ook maar een mens.

Soms laat ik iets wat ik af heb, rustig even liggen, hoewel ik het klaar heb, om mensen niet te overrompelen.

Daarom is omgaan met andere hoogbegaafden zo makkelijk en leuk voor mij. Het schakelt veel sneller, ik hoef niet zo stil te staan bij hoe de ander iets ontvangt, ik kan gewoon mezelf zijn.

Als je hoogbegaafd bent, is het heel belangrijk dat je dat weet. Ik kan beter met mezelf omgaan en begrijp beter hoe anderen naar mij kijken. Ik ben niet vervelend of naar of gemeen of zo. Je krijgt alleen heel veel van mij.’

‘Of het nu klopt of niet, het label hoogbegaafdheid heeft me erg geholpen’

Hoewel er zeer uiteenlopende opvattingen over hoogbegaafdheid bestaan (Dai, 2009; Mayer, 2005; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Dixon, 2019), kan hoogbegaafdheid kort worden omschreven als de mentale dispositie of het talent om excellent te kunnen presteren op cognitieve taken (Benbow & Lubinski, 1996). Marcel Veenman richt zich in dit artikel op theorieën over de oorsprong en aard van hoogbegaafdheid, niet op educatieve theorieën over hoe hoogbegaafdheid kan worden bevorderd.

PERSPECTIEVEN OP DE AARD VAN HOOGBEGAAFDHEID

WAT MAAKT EEN GENIE?

WAT IS HOOGBEGAAFDHEID?

In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen potentiële en actuele hoogbegaafdheid (Jeltova & Grigorenko, 2005). Theorieën die hoogbegaafdheid opvatten als dispositie of potentiële capaciteit, benadrukken de algemene aanleg van individuen voor het leveren van uitzonderlijke prestaties (Simonton, 2005; Terman, 1925; Robinson, 2005). Potentiële hoogbegaafdheid houdt dan de belofte in van latere excellentie. Theorieën over actuele hoogbegaafdheid, daarentegen, stellen dat hoogbegaafdheid juist het daadwerkelijk leveren van uitzonderlijke prestaties in een specifiek domein betreft (Feldhusen, 2005; Gagné, 2005). Actuele hoogbegaafdheid is dan het product van domeinspecifieke expertise, verworven over een langere tijdsperiode (Schneider, 1993; Ericsson, Roring, & Nandagopal, 2007).

Beide posities kunnen worden beschouwd als de polen van een dimensie. Aan de ene kant van potentiële hoogbegaafdheid wekken uitzonderlijke intellectuele en creatieve vaardigheden de verwachting van vroegtijdige cognitieve groei in de kindertijd en adolescentie. Aan de andere kant van actuele of gerealiseerde hoogbegaafdheid staat excellent presteren als gevolg van expertise in een specifiek domein.

HOOGBEGAAFDHEID ALS INTELLECTUEEL POTENTIEEL

Aan het eind van de negentiende eeuw raakte men gefascineerd door wat iemand tot een genie maakt. Frances Galton (1869) onderzocht de biografische achtergrond van erkende genieën, zoals Jonathan Swift en Isaac Newton. Lewis Terman is vooral bekend geworden door zijn herziening en

bewerking van de Binet intelligentietest tot de Stanford-Binet test in 1916. Zijn levenswerk was echter een longitudinaal onderzoek naar hoogbegaafdheid (Terman, 1925). Hij selecteerde en volgde van 1921 tot 1959 circa 1000 hoogbegaafde kinderen met een IQ van 130 of hoger die hij vergeleek met circa 600 normaal begaafde kinderen op kenmerken van psychische en fysieke gezondheid, persoonlijkheid, sociale aanpassing en carrière.

Voor Terman was hoogbegaafdheid equivalent aan een extreem hoog IQ en in navolging van Galton beschouwde hij intellectuele hoogbegaafdheid als overerfelijk. Galton (1869) sprak zelfs over 'hoogbegaafde families' waarin begaafdheid over generaties werd overgedragen. Het was de tijdgeest van Darwins principe van natuurlijke selectie en Mendels erfelijkheidsleer waardoor allicht te veel de nadruk op de erfelijkheid van intelligentie werd gelegd. Later heeft onderzoek, onder meer met tweelingen, uitgewezen dat intelligentie voor circa 60% overerfelijk is, hetgeen meer ruimte laat voor omgevingsvariatie (Brody, 1992). Het gaat dan vooral om invloeden op lange termijn van onderwijs, huisvesting, gezondheidszorg, (proteïnerijke) voeding en een stimulerende opvoeding.

Terman wilde stereotypische opvattingen over hoogbegaafdheid ontkrachten, zoals dat hoogbegaafden ego-centrisch, sociaal onvermogen, wispelturig, verstrooid, ziekelijk of geniaal gek zouden zijn. Dergelijke stereotypen werden destijds gevangen in het idiosyncratische gedrag van literaire figuren zoals Edgar Allan Poe, Sherlock Holmes (Conan Doyle), Dr Jekyll (Stevenson) en, later, professor Zonnebloem uit de Kuifje-strip (Hergé). Uit Termans

longitudinale onderzoek bleek dat fysiologische beperkingen en psychische stoornissen niet vaker voorkwamen bij intellectueel hoogbegaafden. Zij bleken zelfs gezonder, meer sociaal aangepast en maatschappelijk succesvoller dan minder begaafde personen te zijn. Hoewel Termans bevindingen zijn bekritiseerd wegens de selectieve aard van zijn steekproef (doorgaans blank, goed opgeleid, en met hoge sociaaleconomische status), worden zij bevestigd door later onderzoek (Cook, Hippmann, & Omerovic, 2020; Hyatt & Cross, 2009; Wirthwein, Bergold, Preckel, & Steinmayr, 2019). Hoogbegaafden zijn niet vaker psychisch of sociaal gestoord, maar zij worden wellicht minder begrepen.

Hoogbegaafden zijn niet vaker psychisch of sociaal gestoord, maar zij worden wellicht minder begrepen

Terman wilde verder vaststellen wat ideale omstandigheden zijn om intelligentie te laten floreren. Hoewel overtuigd van de erfelijkheid van intelligentie (nature), beschouwde hij goed onderwijs als voorwaarde voor de ontwikkeling van dat aangeboren potentieel (nurture). Intellectueel hoogbegaafde kinderen moeten op school worden uitgedaagd met complexe taken om hen te laten ontstijgen aan 'suboptimaal' presteren. De echo van deze opvatting is terug te vinden in latere verklaringen voor onderpresterende intellectueel hoogbegaafde leerlingen, die door speciaal op hen toegesneden onderwijs moeten worden uitgedaagd (Cooper, 2009; Haenen & Mol Lous, 2014; Urban, 1992).

Sinds Termans baanbrekende onderzoek werd intelligentie lang beschouwd als de primaire factor die aan hoogbegaafdheid ten grondslag ligt (Robinson, 2005; Stoeger, 2009). Voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geldt een IQ ≥ 130 nog altijd als het enige criterium voor het vaststellen van hoogbegaafdheid. Ook verenigingen voor hoogbegaafden, zoals Mensa, selecteren leden op grond van een extreem hoge IQ-score. Aan dit intelligentie-potentieel model van hoogbegaafdheid ligt de aanname ten grondslag dat een hoge intelligentie op jonge leeftijd een voorwaarde is voor later uitzonderlijk presteren. Het model biedt echter

onvoldoende verklaring voor hoogintelligente personen die hun intellectueel potentieel niet realiseren en blijven hangen in middelmatig presteren (de 'onvervulde belofte'). Er is dan sprake van een discrepantie tussen potentie en prestatie (Reis & McCoach, 2000). Het gaat niet alleen om 'onderpresterende' kinderen, maar ook om studenten en volwassenen van wie de carrière is gestrand. Evenmin kan dit model verklaren waarom sommige minder intelligente personen toch uitzonderlijk goed blijken te kunnen presteren (de 'onverwachte uitblinkers' die geen eendagsvliegen zijn). Blijkbaar vraagt excellent presteren om méér dan alleen intelligentie (Veenman, 2008).

HOOGBEGAAFDHEID ALS INTELLECTUEEL EN CREATIEF POTENTIEEL PLUS MOTIVATIE

Renzulli (1986) hekelt de focus op uitzonderlijke schoolprestaties in wat hij laatdunkend 'schoolse hoogbegaafdheid' noemt, louter gebaseerd op intelligentie en testafnames. Daarentegen zou 'creatief-productieve hoogbegaafdheid' zich richten op een breder palet aan excellente vermogens en verrichtingen. Hij heeft daartoe het drieringenconcept van hoogbegaafdheid ontwikkeld, waarin hoogbegaafdheid wordt gekenmerkt door drie 'traits' of disposities, namelijk bovengemiddelde intelligentie, creatief potentieel en motivatie (taakgerichtheid en doorzettingsvermogen; zie Figuur 1).

INTELLIGENTIE EN CREATIVITEIT De componenten intelligentie en creativiteit in Renzulli's model zijn cognitief van aard. Ondanks zijn kritiek op schoolse hoogbegaafdheid keert intelligentie toch terug als component, zij het met een breder criterium voor selectie. De tweede component, creativiteit, kent talloze definities die uiteenlopen qua aard, origine en reikwijdte van creativiteit (cf. Kaufman & Sternberg, 2006; Shavinina, 2009). Een grote gemene deler is evenwel dat creativiteit wordt beschouwd als de capaciteit om nieuwe, originele en bruikbare ideeën te genereren. (Barron & Harrington, 1981; Guilford, 1950). Guilford (1967) refereert aan het genereren van meervoudige ideeën als divergente productie. Een prototypische test voor divergente productie is 'Ongebruikelijke toepassingen' waarbij verschillende toepassingen voor alledaags voorwerpen zoals een baksteen moeten worden bedacht. Het gaat dan niet louter om het aantal toepassingen ('fluency': een baksteen voor het bouwen van een huis, schuur, muur, flat etc.), maar vooral om variatie in soorten toepassingen ('flexibiliteit': een baksteen als bouw-materiaal, als presse-papier, als projectiel, als boekensteun,

als gewicht bij een balans etc.). Guilford heeft divergente productie als onderscheidbare categorie opgenomen in zijn Structure of Intellect-model. Ondanks methodologische kritiek op Guilfords werk (Sternberg & Grigorenko, 2001), heeft ook Sternberg (1986, 1990) creativiteit toegevoegd aan zijn Triarchische intelligentie-theorie. Hij beschouwt creativiteit als de *brede* capaciteit om eerdere kennis en vaardigheden te gebruiken voor het oplossen van nieuwe problemen in allerlei contexten (cognitief, kunstzinnig, het dagelijks leven). Carroll (1993) heeft zijn Drie-stratum-theorie van intelligentie gebaseerd op een grootschalige review en heranalyse van eerder factoranalytisch onderzoek. Daarin zijn creativiteit en divergente productie terug te vinden als 'retrieval ability', de capaciteit om informatie uit het langetermijngeheugen op te diepen. Veel recente versies van intelligentietests zijn ontworpen volgens het CHC-model (Cattell-Horn-Carroll), dat een verlengstuk is van Carrolls werk (Veenman, 2020).

Er zijn ook tegengeluiden. Doorgaans worden matige correlaties (gemiddeld .30) tussen *overall* scores voor creativiteit en intelligentie gerapporteerd (Barron & Harrington, 1981; Warne, Golightly, & Black, 2021). Die lage correlaties worden vaak gezien als bewijs voor de disjunctie van creativiteit en intelligentie, maar dat is te kort door de bocht. Er blijkt een grote variatie te bestaan in correlaties (0 - .70) van intelligentie met verschillende subtests voor creativiteit, bijvoorbeeld voor verbale versus figuratieve subtests van de *Torrance Tests of Creative Thinking* (Barron & Harrington, 1981). Dat roept de vraag op of het geheel aan subtests wel creativiteit als een homogeen construct meet (Warne et al., 2021). Bovendien zijn veel correlaties van eenzelfde orde van grootte als intercorrelaties tussen IQ-subtests die een 'positive manifold' van G (algemene intelligentie; Spearman, 1923) opleveren in factoranalyses. Op grond van deze bevindingen valt er geen eenduidige conclusie te trekken over conjunctie of disjunctie van creativiteit en intelligentie, terwijl beide disposities wel overlappen (Sternberg & Grigorenko, 2001).

Een populaire theorie is de Threshold-theorie die stelt dat intelligentie een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde is voor creativiteit (Guilford, 1967). In een populatie met IQ onder 120 zou de correlatie tussen intelligentie en creativiteit matig positief zijn, terwijl die correlatie boven de IQ-drempel van 120 significant lager zou zijn. Onderzoek laat echter een wisselend beeld zien van bevindingen die de theorie ondersteunen of juist verworpen (Guignard, Kermarrec, & Tordjman, 2016; Karwowski & Gralewski, 2013). Een serieuze beperking vormt de *restriction*

of range in IQ-scores boven de 120 die de hoogte van de correlatie met creativiteit vertekent en onderschat. De drempel kan derhalve ook een artefact van de geselecteerde populaties zijn.

Voorname theorieën over creativiteit zijn vooral psychometrisch van aard. Een meer procesmatige benadering van creativiteit komt voort uit de *flash bulb*-theorie, waarin nieuw inzicht wordt verkregen doordat er bij iemand een lampje gaat branden in een magisch moment van inspiratie. Dat oplichtende lampje is inmiddels een iconisch beeld voor creativiteit en inspiratie geworden. De meer gangbare incubatie-theorie stelt dat zo'n inzicht kan optreden door onbewuste verwerking van informatie in een periode waarin men niet bewust aan het probleem denkt en werkt (Guilford, 1950; Lubart, 2001). Een bekende anekdote betreft de chemicus Kekulé die lang tevergeefs naar de chemische structuur van benzeen zocht, totdat hij in een onbewaakt moment naar het haardvuur staarde en daarin een slang zag die in zijn eigen staart beet. De benzeenring was een feit.

Cognitief psychologen zien incubatie als een zoekproces in het geheugen waarbij er ruimte komt voor alternatieve oplossingen door de aandacht niet te fixeren op gebaande geheugenpaden (Amabile, 1983; Anderson, 1985). Nieuwe oplossingen worden vervolgens beoordeeld op bruikbaarheid. Voorwaarde is de aanwezigheid van voldoende domeinspecifieke kennis voorafgaand aan incubatie. Brainstorming is dus weinig effectief wanneer gedegen domeinspecifieke kennis ontbreekt (Hennessey & Amabile, 2010). In theorieën over creativiteit als dispositie speelt domeinspecifieke kennis geen rol van betekenis, terwijl creativiteit in theorieën over actuele hoogbegaafdheid juist wordt gezien als procescomponent in de verwerving van domeinspecifieke kennis (Gagne, 2005; Heller, Perleth, & Lim, 2005).

Zeventig jaar na Guilfords APA-lezing in 1950 is men het nog altijd oneens over wat creativiteit is, hoe creativiteit als construct kan worden gemeten en hoe creativiteit zich verhoudt tot intelligentie. Toch is Renzulli in goed gezelschap. Creativiteit wordt in veel theorieën als essentieel voor hoogbegaafdheid erkend (cf. Shavinina, 2009).

MOTIVATIE De derde component van Renzulli's drieringenconcept betreft niet algemene motivatie, maar specifiek taakgerichtheid en doorzettingsvermogen als procesbegeleidende factoren. Hoogbegaafden moeten zich langdurig kunnen focussen op een complexe taak die zij relevant vinden

en de moeilijkheden die zich daarbij voordoen het hoofd bieden: *'When the going gets tough, the tough get going.'* Amabile (1983) noemt intrinsieke taakmotivatie als belangrijke mediërende factor in creatief presteren, naast domeinspecifieke kennis en vaardigheden en flexibele zoekstrategieën. Bovendien draagt intrinsieke motivatie zelfstandig bij aan de voorspelling van prestaties, bovenop intelligentie (Gottfried & Gottfried, 2009). Ook in theorieën van actuele hoogbegaafdheid komen taakgerichtheid en doorzettingsvermogen als mediërende factoren terug (Elshout, 1985; Ericsson et al., 2007; Heller et al., 2005). Er lijkt dus consensus te bestaan over de noodzaak van motivationeel, taakgericht handelen voor het leveren van uitzonderlijke prestaties.

SOCIALE OMGEVING Hoewel Renzulli de ondersteunende rol van de omgeving onderkent, heeft Mönks het drieringenconcept uitgebreid met de interactie tussen persoon en de sociale omgeving (familie, school, vrienden) in zijn multifactorieel model van hoogbegaafdheid (Mönks & Katzko, 2005; zie Figuur 1). Volgens Mönks zou een ondersteunende omgeving de ontwikkeling van potentiële disposities en vaardigheden faciliteren. Dit veronderstelt dat intelligentie en creativiteit geen vaststaande, in beton gegoten entiteiten zijn, maar dat zij onderhevig zijn aan verandering door contextuele invloeden (Ziegler & Phillipson, 2012). Zelfs Terman (1925), overtuigd van de genetische bepaaldheid van intelligentie, erkent het belang van onderwijs voor de ontwikkeling van intellectueel potentieel. Pleiss en Feldhusen (1995) stellen dat docenten, ouders en andere volwassenen als rolmodellen kunnen fungeren in de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind. Ook in modellen voor actuele hoogbegaafdheid worden omgevingscondities als mediërende factor gezien (Gagné, 2005; Heller et al., 2005). In veel perspectieven op hoogbegaafdheid speelt *nurture* dus wel degelijk een rol (cf. Shavivina, 2009).

Hoewel het belang van intelligentie, creativiteit en taakgerichte motivatie voor hoogbegaafdheid wordt onderkend (Dai, 2009; Worrell et al., 2019), is de kritiek op het drieringenconcept van Renzulli van dezelfde orde als bij het intelligentie-potentieel model. Volgens Renzulli bevindt hoogbegaafdheid zich op het snijpunt van de drie ringen, dat wil zeggen in het paarse driehoekje waar de drie ringen elkaar overlappen (zie figuur 1). Op dat snijpunt bevinden zich echter ook personen die hun potentieel niet realiseren en onvervulde beloften blijven. Renzulli (1986) erkende dat sommige als hoogbegaafd geïdentificeerde personen

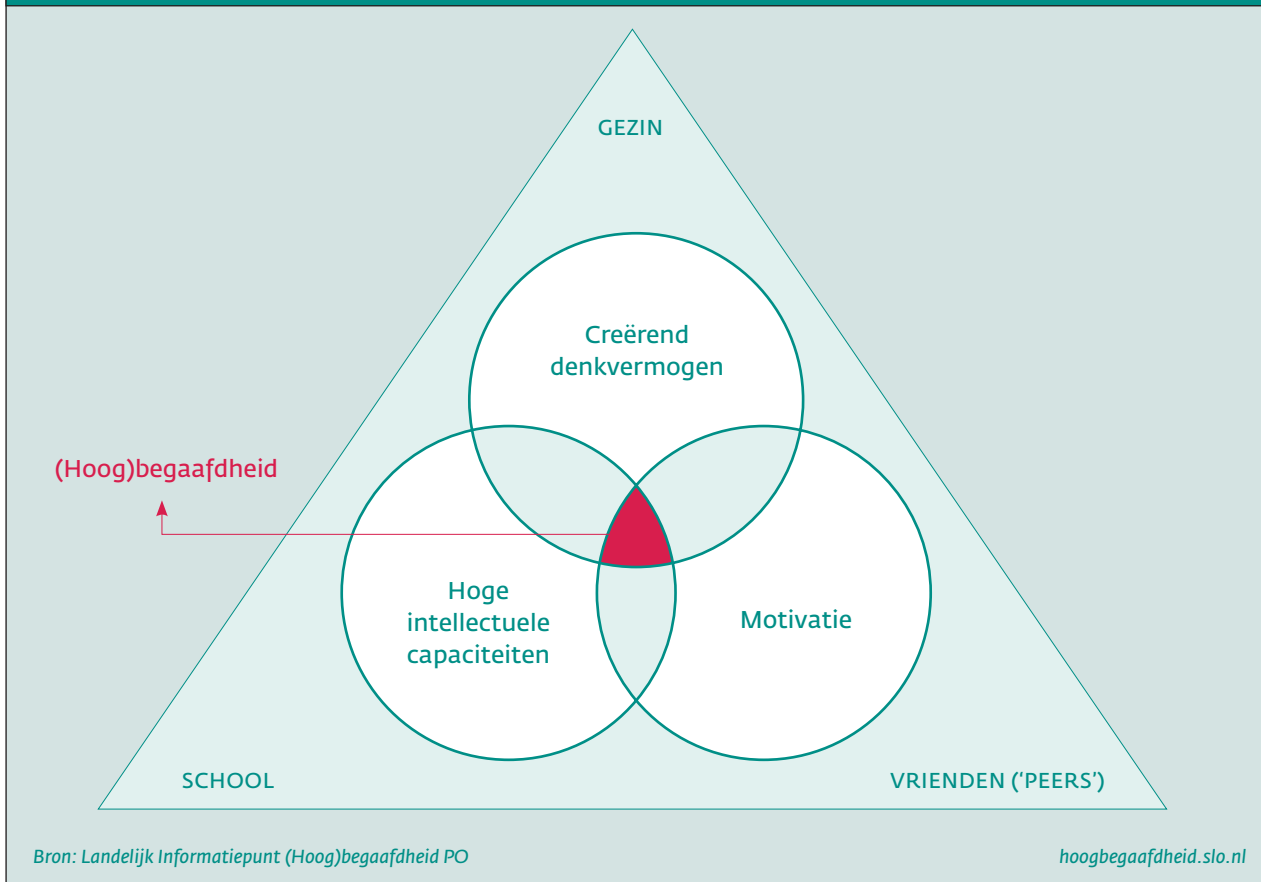
onderpresteren. Als oplossing opperde hij daarom een dynamische opvatting van hoogbegaafdheid waarin excellent presteren afhankelijk is van tijd en context. Het kan vriezen of dooien. Zonder verdere uitleg over hoe onderpresteren in het drieringenconcept precies in zijn werk gaat, blijft dat een weinig bevredigende verklaring. Bovendien blijft onduidelijk waarom personen buiten het snijpunt van de drie ringen toch onverwachte uitblinkers kunnen zijn. Potentiëmodellen hebben blijkbaar hun beperkingen (Veenman, 2008).

HOOGBEGAAFDHEID ALS EXPERTISE

Theorieën over actuele hoogbegaafdheid gooien het over een andere boeg omdat zij excellent presteren als uitgangspunt nemen (Schneider, 1993; Stoeger, 2009). De aanname is dat excellent presteren in een specifiek domein plaatsvindt en dat het een lange periode van toegewijde inzet en moeite vraagt om van beginner tot expert in dat domein te geraken. Schattingen variëren van 5000 uur (Elshout, 1985) tot 10 jaar of meer (Chase & Simon, 1973). Het succes van de Polgar-zusjes, die in hun vroege tienertijd de vloer aanveegden met menig schaakgrootmeester, was het gevolg van jeugdige schaaktraining (Veenman, 2008). Actuele hoogbegaafdheid kan dan worden gedefinieerd als een (uitzonderlijk) hoog niveau van expertise dat wordt bereikt door langdurige verwerving van domeinspecifieke kennis en vaardigheden. Picasso werd hoogbegaafd in schilderkunst en keramiek, maar niet noodzakelijkerwijs op andere gebieden (Schneider, 1993).

Ericsson is een uitgesproken vertegenwoordiger van actuele hoogbegaafdheid als verwerving van expertise. Ericsson et al. (2007) stellen dat de uitzonderlijke prestaties van experts hoofdzakelijk het resultaat zijn van *'deliberate practice'*, de langdurige en doelbewuste training, oefening en beheersing van steeds complexer wordende domeinspecifieke kennis en vaardigheden. Dat is niet hetzelfde als ervaring, hetgeen louter de duur van werkzaam zijn in een bepaald domein betreft (denk bijvoorbeeld aan jarenlang hetzelfde boek herlezen). Bij *'deliberate practice'* is er sprake van op verbetering gerichte training van kennis en vaardigheden, eventueel aangestuurd door een trainer. Volgens Ericsson et al. blijkt de hoeveelheid tijd geïnvesteerd in *'deliberate practice'* een betere voorspeller van *expert* prestaties in schaken, vioolspelen en sport dan (aangeboren) capaciteiten als intelligentie en creativiteit. Bovendien stellen zij dat er onder gelijke omstandigheden geen individuele verschillen bestaan in leerratio's (de snelheid en kwaliteit van leren per tijdseenheid). In principe kan iedereen hoogbegaafd worden door de verwerving van expertise, waarbij disposi-

FIGUUR 1. HET DRIERINGENCONCEPT VAN RENZULLI EN HET MEERFACTORENMODEL VAN MÖNKS.



ties geen aantoonbare rol spelen. Een implicatie van Ericssons theorie is derhalve dat onderpresteren niet bestaat omdat iedereen minder zal presteren bij onvoldoende en inadequate training.

Hoewel Gagne (2005) en Heller et al. (2005) het beginsel van actuele hoogbegaafdheid als de verwerving van expertise onderschrijven, staan zij minder geharnast dan Ericsson in hun opvattingen over de rol van disposities. In hun modellen vormen talenten, bestaande uit intellectuele en creatieve disposities alsmede artistieke en psychomotorische aanleg, het startpunt van een ontwikkeling naar domeinspecifieke expertise. Een fundamenteel verschil met potentiëmodellen is dat die talenten geen noodzakelijke componenten van hoogbegaafdheid zijn, maar als predictoren van de snelheid en kwaliteit van leren worden beschouwd. Het helpt dus om getalenteerd te zijn op jonge leeftijd, maar het is geen voldoende voorwaarde voor excellente prestaties als expert op latere leeftijd. Daarvoor is een langdurig en actief leerproces nodig, zoals 'deliberate practice' van Ericsson. Volgens Gagne en Heller wordt het verloop van dat leerproces mede bepaald door mediërende factoren als taakmotivatie en omgevingscondities.

Theorieën over actuele hoogbegaafdheid maken duidelijk

dat genieën excelleren in een specifiek domein. Weliswaar was Leonardo da Vinci als schilder, architect en uitvinder het prototype van homo universalis in de renaissance, maar door de explosieve toename van domeinkennis kan een hedendaags genie slechts uitblinken in één of twee domeinen. Herbert Simon ontving in 1978 de Nobelprijs voor Economie voor zijn onderzoek naar besluitvorming in organisaties en werd vervolgens een grootheid in de cognitieve psychologie. Genieën hebben doorgaans niet de tijd van leven om meer te verlangen.

HOOGBEGAAFDHEID ALS GEREALISEERD POTENTIEEL

De notie van hoogbegaafdheid als gerealiseerd potentieel positioneert zich tussen de twee polen van de dimensie potentiële versus actuele hoogbegaafdheid. Gerealiseerd potentieel is een vroege blijk van begaafdheid door uitstekende prestaties op school, door uitzonderlijke prestaties op verschillende taken en domeinen relatief ten opzichte van leeftijdsgenoten, en door het snel en grondig leren van nieuwe, complexe taken (Veenman, 2008). Het vermogen om op jonge leeftijd snel kennis te verwerven in diverse domeinen is een belangrijke indicator voor later excelleren door

expertise in een specifiek domein. Gerealiseerd potentieel veronderstelt derhalve ongelijke leerratio's in beginnend leren (zie Ericsson hierboven).

Expert-beginners zouden worden gekenmerkt door hoge niveaus van intelligentie en metacognitieve vaardigheid

De verwerving van expertise kan worden bestudeerd door beginners een onbekende taak te geven, waarmee wordt vastgesteld welke persoonsgerelateerde factoren de snelheid van leren voorspellen (Sternberg, 1986; Veenman, 2008). Beginners zijn niet van hetzelfde laken een pak. Zwakke beginners worstelen met de aanpak van een nieuwe taak, waardoor triviale leeractiviteiten en trial-and-error-probleemoplossen de kennisverwerving belemmeren (Elshout, 1985; Veenman 2008). Expert-beginners, daarentegen, boeken snel vordering op nieuwe taken en geven daarmee blijk van gerealiseerd potentieel (Elshout, 1985; Schoenfeld & Herrmann, 1982). Expert-beginners zouden worden gekenmerkt door hoge niveaus van intelligentie (Elshout, 1985; Hunt, 2006) en metacognitieve vaardigheid (Cheng, 1993; Elshout, 1985; Schoenfeld & Herrmann, 1982). De vraag is dan of de snelle vooruitgang van expert-beginners het gevolg is van hoge intelligentie, adequate metacognitieve vaardigheid, of van een gewogen som van beide predictoren (Veenman, 2008).

INTELLIGENTIE EN METACOGNITIE Vanuit cognitief-psychologisch perspectief kan intelligentie worden opgevat als de omvang en kwaliteit van het repertoire aan basale cognitieve operaties in de mentale gereedschapskist (Elshout, 1983; Snow & Lohman, 1984). Een intelligentietest neemt een representatieve steekproef uit dat repertoire. Metacognitieve vaardigheid betreft de procedurele kennis waarmee leerlingen hun leeractiviteiten sturen en reguleren (Brown & DeLoach, 1978; Flavell, 1979). Taakanalyse, doelen stellen, planning, monitoring, evaluatie en recapitulatie zijn daarvan observeerbare gedragsmanifestaties. Veenman (2017) postuleert dat metacognitieve vaardigheid een verworven programma van zelfinstructies is waarmee de leerling zichzelf actief stuurt en controleert tijdens de uitvoering van een

leertaak. Dit repertoire aan zelfinstructies is terug te vinden in hardopdenkprotocollen van metacognitief vaardige leerlingen ('Ik ga nu eerst de opdracht lezen...' of 'Wacht, dit begrijp ik niet...'). De leerling kan daarmee optimale condities voor leren creëren. Inderdaad blijkt metacognitie een sterke predictor van leerprestaties te zijn (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006; Wang, Haertel & Walberg, 1990). Wat van iemand een expert-beginner maakt kan dan worden geherformuleerd tot de vraag in hoeverre het metacognitieve repertoire aan zelfinstructies onderdeel is van de intellectuele gereedschapskist, of juist een (relatief) zelfstandige factor vormt in beginnend leren.

Diverse onderzoekers erkennen het belang van metacognitieve vaardigheden voor hoogbegaafdheid als onlosmakelijk onderdeel van intelligentie (Jackson & Butterfield, 1986; Perleth, Lehwald, & Browder, 1993; Shore & Kanevsky, 1993; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011; Stoeger, 2009). Zij volgen daarbij Sternberg (1986, 1990) die metacognitie als een centrale procescomponent van intelligentie beschouwde. Studies rapporteren verschillen in metacognitieve vaardigheden tussen intellectueel hoogbegaafden en niet-hoogbegaafden (Cheng, 1993; Davidson & Sternberg, 1984; Hannah & Shore, 1995; Shore & Dover, 1987; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). De impliciete aanname is echter dat metacognitieve vaardigheid *geheel* onderdeel uitmaakt van intelligentie, hetgeen wellicht verklaart waarom metacognitie lang over het hoofd werd gezien als onderscheidbare determinant van hoogbegaafdheid (cf. Sternberg & Davidson, 2005).

Er bestaat evenwel voldoende evidentie voor het *niet* vereenzelvigen van metacognitieve vaardigheid met intelligentie. Sommige studies rapporteren lage correlaties tussen intelligentie en metacognitie (Allon, Gutkin, & Bruning, 1994; Maqsd, 1997; Swanson, Rubadeau, & Christie, 1993; Stankov, 2000). Andere studies (met leerlingen en studenten van verschillende leeftijd, diverse taken en domeinen) tonen consistent aan dat metacognitieve vaardigheid een zelfstandige predictieve waarde heeft voor leerprestaties, bovenop intelligentie (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivee, 1993; Minnaert & Janssen, 1999; Ohtani & Hisasaka, 2018; Van der Stel & Veenman, 2014; Veenman, Bavelaar, De Wolf, & Van Haaren, 2014; Veenman, Elshout, & Meijer, 1997; Veenman & Verheij, 2003; Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004). In een overzicht van elf eerdere studies concludeert Veenman (2008) dat intelligentie voor 10% en metacognitieve vaardigheid voor 18% zelfstandig bijdragen aan de voorspelling van leerprestaties, terwijl beide predicto-

ren nog eens 22% delen (in totaal 50% verklaarde variantie). Metacognitie overtreft intelligentie zelfs als predictor van leerprestaties (cf. Wang et al., 1990). Een expert-beginner wordt derhalve gekenmerkt door zowel hoge metacognitie als hoge intelligentie: *'it takes two to tango.'* Overigens kan niet worden uitgesloten dat andere factoren, zoals creativiteit, taakmotivatie en omgevingscondities, een bescheiden toegevoegde waarde hebben.

METACOGNITIEVE DEFICIËNTIES Metacognitieve vaardigheden worden verworven tijdens de cognitieve ontwikkeling vanaf de kindertijd tot in volwassenheid (Alexander, Carr, & Schwanenflugel, 1995; Van der Stel & Veenman, 2014; Veenman et al., 2004). Daarbij treden grote individuele verschillen op binnen leeftijdsgroepen. Er is sprake van metacognitieve deficiënties wanneer de metacognitieve ontwikkeling blijft steken op een laag niveau (Veenman, 2013). Uit heranalyse van Veenmans (2008) data blijkt dat 25% van de deelnemers met een $IQ \geq 125$ zwakke metacognitieve vaardigheden vertonen. Zij scoren beneden het gemiddelde van alle deelnemers, inclusief degenen met een $IQ < 125$. Verder laat onderzoek van Veenman et al. (2014) zien dat 45% van de 5- vwo-leerlingen met een $IQ \geq 130$ qua metacognitie onder het gemiddelde van hun minder begaafde klasgenoten scoren. Hoogintelligente leerlingen kunnen dus evenzeer ten prooi vallen aan metacognitieve deficiënties als hun minder begaafde leeftijdsgenoten.

Mogelijk vertrouwen deze slimme leerlingen louter op hun intelligentie bij het leveren van leerprestaties in het reguliere onderwijs, waardoor zij onvoldoende uitdaging ervaren om metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen. Problemen ontstaan pas als de complexiteit van de leerstof een noodzakelijk beroep doet op metacognitieve vaardigheden, zoals in de bovenbouw vo of op de universiteit (Prins, Veenman, & Elshout, 2006; Veenman & Verheij, 2003). Dan kan doubleren, studievertraging of zelfs uitval in het verschiets liggen (Matthews, 2009; Reis & McCoach, 2000). In de notie van gerealiseerd potentieel is er dus alleen sprake van onderpresteren wanneer een leerling of student onverwacht minder presteert na eerder goede leerprestaties te hebben geleverd. Bij leerlingen met metacognitieve deficiënties kan expliciete training van metacognitieve vaardigheden dan uitkomst bieden (Pressley & Gaskins, 2006; Veenman, 2013).

TOT BESLUIT

Hoewel modellen voor potentiële hoogbegaafdheid lang de

boventoon hebben gevoerd in het debat over wat iemand excellent of geniaal maakt, zijn er later twijfels gerezen over de houdbaarheid van (aangeboren) disposities als constituerende componenten van hoogbegaafdheid. Recente theorieën zien hoogbegaafdheid eerder als een ontwikkelingsproces naar actuele hoogbegaafdheid dan als predestinatie. Expertisetheorieën benadrukken de domeinspecifieke aard van excellente prestaties, waarbij disposities als voorpellers van kennisverwerving dienen. De notie van gerealiseerd potentieel laat zien dat effectief beginnend leren wordt gedragen door metacognitie en intelligentie, als voorbode van latere excellentie.

Wat iemand geniaal maakt, is uiteindelijk een gewogen som van wat je met intellectuele en creatieve disposities kunt doen, wat je aan metacognitieve vaardigheden kunt inzetten, wat je aan taakmotivatie kunt opbrengen, en welke steun je aan de omgeving ontleent. Een klein beetje minder van het ene kan dan worden gecompenseerd door veel meer van het andere. Bovendien zou die gewogen som enigszins kunnen variëren over domeinen (bijvoorbeeld cognitieve versus kunstzinnige taken).

OVER DE AUTEUR

Dr. Marcel V.J. Veenman is directeur van het Instituut voor Metacognitie Onderzoek (IMO) dat zich ten doel stelt om kennis over metacognitie de school in te brengen met lezingen en workshops. Hij is tevens lid van de redactieraad van *De Psycholoog*. Email: mjvveenman@kpnmail.nl.

Summary

WHAT MAKES A GENIUS?

M.V.J. VEENMAN

In the literature, potential giftedness is distinguished from actual giftedness. Potential theories pertain to (innate) dispositions or talents as essential components of giftedness, such as intelligence, creativity, and task motivation. Excellent performance is the result of these dispositions. In theories of actual giftedness, on the contrary, giftedness is defined as excellent performance in a particular domain through the acquisition of expertise. Dispositions may merely predict the speed of knowledge acquisition. Finally, the notion of realized potential takes a middle position. Realized potential refers to the rapid knowledge acquisition of novice learners while performing new, unfamiliar tasks. These 'expert-novices' are characterized by high levels of both metacognition and intelligence as predictors of learning speed, which in turn set the stage for later actual giftedness. The pros, cons, and consequences of theories and models are discussed. What makes a genius is likely a weighed sum of metacognitive skillfulness, intelligence, creativity, task motivation, and environmental conditions as predictors of excellent performance.

Literatuur

- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1-37.
- Allon, M., Gutkin, T. B., & Bruning, R. (1994). The relation between metacognition and intelligence in normal adolescents: Some tentative but surprising findings. *Psychology in the Schools*, 31, 93-97.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1996). *Intellectual talent*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134.
- Brody, E. B. (1992). *Intelligence. Nature, determinants, and consequences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Brown, A. L., & DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans, and self-regulation. In R. S. Siegel (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.
- Cheng, P. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly*, 37, 105-112.
- Cook, F., Hippmann, D., & Omerovic, E. (2020). The sleep and mental health of gifted children: A prospective, longitudinal, community cohort study. *Gifted and Talented International*, 35, 16-26.
- Cooper, C. R. (2009). Myth 18: Is it fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly*, 53, 283-285.
- Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 39-80). Dordrecht: Springer.
- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58-64.
- Elshout, J. J. (1983). Is measuring intelligence still useful? In S. B. Anderson, & J. S. Helmick (Eds.), *On educational testing* (pp. 45-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elshout, J. J. (1985). Een goed begin is het halve werk: over determinanten van effectief beginnersgedrag. In: F. J. Mönks, & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (pp. 201-210). Nijmegen: Dekker & Veght.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18, 3-56.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 64-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (2009). Development of gifted motivation: Longitudinal research and applications. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 617-631). New York: Springer.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guignard, J.-H., Kermarrec, S., & Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209-215.
- Haenen, J., & Mol Lous, A. (2014). Succesfactoren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Adviezen voor (aankomende) leerkrachten en opleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31/32, 66-79.
- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 95-109.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.
- Hunt, E. (2006). Expertise, talent, and social encouragement. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 31-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyatt, L. A., & Cross, T. L. (2009). Understanding suicidal behavior of gifted students: Theory, factors, and cultural expectations. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 537-556). New York: Springer.
- Jackson, N. E., & Butterfield, E. C. (1986). A conception of giftedness designed to promote research. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 151-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jeltova, I., & Grigorenko, E. L. (2005). Systemic approaches to giftedness: Contributions of Russian psychology. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 171-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karwowski, M., & Gralewski, J. (2013). Threshold hypothesis: Fact or artifact? *Thinking Skills and Creativity*, 8, 25-33.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13, 295-308.
- Maqsd, M. (1997). Effects of metacognitive skills and nonverbal ability on academic achievement of high school pupils. *Educational Psychology*, 17, 387-397.
- Matthews, M. S. (2009). Gifted learners who drop out: Prevalence and prevention. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 527-536). Dordrecht: Springer.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 437-447). Cambridge: Cambridge University Press.
- Minnaert, A., & Janssen, P. J. (1999). The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education. *Learning and Instruction*, 9, 77-91.
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 187-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*, 13, 179-212.
- Perleth, C., Lehwald, G., & Browder, C. S. (1993). Indicators of high ability in young children. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.),

- International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 283-310). Oxford: Pergamon Press.
- Pléiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist*, 30, 159-169.
- Pressley, M., & Gaskins, I. (2006). Metacognitive competent reading is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99-113.
- Prins, F. J., Veenman, M. V. J., & Elshout, J. J. (2006). The impact of intellectual ability and metacognition on learning: New support for the threshold of problematicity theory. *Learning and Instruction*, 16, 374-387.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 280-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, W. (1993). Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 311-324). Oxford: Pergamon Press.
- Schoenfeld, A. H., & Herrmann, D. J. (1982). Problem perception and knowledge structure in expert and novice mathematical problem solvers. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 8, 484-494.
- Shavinina, L. V. (2009). *International handbook on giftedness*. New York: Springer.
- Shore, B. M., & Dover, A. C. (1987). Metacognition, intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31, 37-39.
- Shore, B. M., & Kanevsky, L. S. (1993). Thinking process: Being and becoming gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Simonton, D. K. (2005). Genetics of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 312-326). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, R. E., & Lohman, D. F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76, 347-376.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: McMillan.
- Stankov, L. (2000). Complexity, metacognition, and fluid intelligence. *Intelligence*, 28, 121-143.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of the mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). Guilford's Structure of Intellect model and model of creativity: Contributions and limitations. *Creativity Research Journal*, 13, 309-316.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 17-38). Dordrecht: Springer.
- Swanson, H. L., Christie, L., & Rubadeau, R. J. (1993). The Relationship between metacognition and analogical reasoning in mentally retarded, learning disabled, average, and gifted children. *Learning Disabilities Research*, 8, 70-81.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Volume I: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University.
- Urban, K. K. (1992). Forstnering giftedness. *International Journal of Educational Research*, 19, 31-49.
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 117-137.
- Veenman, M. V. J. (2008). Giftedness: Predicting the speed of expertise acquisition by intellectual ability and metacognitive skillfulness of novices. In M. F. Shaughnessy, M. V. J. Veenman, & C. Kleyn-Kennedy (Eds.), *Meta-cognition: A recent review of research, theory, and perspectives* (pp. 207-220). Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Veenman, M. V. J. (2013). Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies. In H. Bembenutty, T. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of Self-Regulated Learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 299-324). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Veenman, M. V. J. (2017). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer, & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction*, 2nd revised ed. (pp. 233-257). New York: Routledge.
- Veenman, M. V. J. (2020). Van ronkende reclame tot rommelige ramsg. *De Psycholoog*, 55(9), 42-47.
- Veenman, M. V. J., Bavelaar, L., De Wolf, L., Van Haaren, M. G. P. (2014). The on-line assessment of metacognitive skills in a computerized environment. *Learning and Individual Differences*, 29, 123-130.
- Veenman, M. V. J., Elshout, J. J., & Meijer, J. (1997). The generality vs. domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and Instruction*, 7, 187-209.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Veenman, M. V. J. & Verheij, J. (2003). Identifying technical students at risk: Relating general versus specific metacognitive skills to study success. *Learning and Individual Differences*, 13, 259-272.
- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14, 89-109.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Warne, R. T., Golightly, S., & Black, M. (2021). Factor structure of intelligence and divergent thinking subtests: A registered report. *PLoS ONE*, 16(5): e0251268. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251268>.
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-570.
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23, 3-30.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

PORTRET HOOGBEGAAFD

NICOLE GROOT NIBBELINK (48) – 'ZIE MIJ! ZIE MIJ!'

Hoe is het om hoogbegaafd te zijn? Hoe kwam je erachter? Ben je getest en hoe was dat? Of waarom niet? Wat is er veranderd sinds je ervan uitgaat dat je hoogbegaafd bent? We deden een oproep waar een aantal mensen op reageerden. We portretteren vier van hen.

Nicole Groot Nibbelink begint met de vraag of ik ook hoogbegaafd ben. Nee. Maar waarom wil ze dat weten? Dan moet ze beter uitleggen wat er zich diep van binnen afspeelt, zegt ze, terwijl een hoogbegaafde haar beter zal begrijpen. Het tekent haar voorzichtigheid. Ze heeft lange tijd geen goede ervaringen met de buitenwereld opgedaan en na een jeugd van gepest worden en een leven vol aanpassingen probeert ze dicht bij zichzelf te blijven. Er vallen regelmatig lange stiltes in het gesprek. Of ik te ver doorvraag? 'Nee, vraag vooral door,' zegt ze. Dit is haar verhaal.

'Ik kwam er pas op mijn 41ste achter dat ik hoogbegaafd ben. Ik ben *product owner* bij de Belastingdienst, ik werk samen met collega's aan een nieuw fundament voor kennisbeheer en gegevensmodellering. Heel leuk werk met een hoog abstractieniveau. Maar intellectueel uitgedaagd worden is niet genoeg voor een hoogbegaafde. Ik heb wezenlijk contact nodig.

Als kind ben ik erg gepest. Ik begreep niet waar dat vandaan kwam, wel voelde ik me altijd 'anders'. Best ingewikkeld om dat precies uit te leggen. Het komt erop neer dat ik niet werd omringd door mensen aan wie ik me kon spiegelen. Ik kon wel een goede connectie hebben met mensen, maar dat was zelden volledig, in

de volle breedte. Hierdoor voelde ik me meestal buiten de groep staan.

OVERBODIGE UITLEG

Vroeger op school ging ik tijdens de vakken waar ik goed in was vaak even uitwaaien op de fiets. Zo'n les met voor mij overbodige uitleg bijwonen, maakte me doodmoe. Bij een iets moeilijker les was ik er wel weer, maar dan had ik aan een half woord genoeg en wilde ondertussen iets anders doen, bijvoorbeeld het huiswerk maken waarvan ik dacht dat we het zouden krijgen. Maar dat mocht niet, de leraar heeft mijn werk weleens in de prullenbak gegooid.

*'Ik word letterlijk
moe van oppervlakkigheid'*

Vanaf mijn zeventiende begon ik uit het dal te klimmen. Ik kon steeds meer mijn eigen keuzes maken. Elk jaar besefte ik: dit jaar was weer leuker dan het vorige.

Ik heb vier kinderen en met mijn oudste dochter liepen we al in groep 1 tegen uitdagingen aan. Het woord

problemen wil ik liever vermijden, want hoogbegaafdheid is een vat van mogelijkheden. Ze was een leuk, gemiddeld meisje, maar het lukte haar niet de hele week naar school te gaan en thuis kreeg ze boze buien. Ik wilde weten wat er aan de hand was en ben alle labels nagegaan, van autisme, ADHD en dyslexie tot hoogbegaafdheid. Ik ben gaan afstrepren. En hoewel ik het aanvankelijk niet geloofde, was hoogbegaafdheid het enige label dat ik uiteindelijk niet kon wegstrepen. Zo kwam ze bij een hoogbegaafdheidscoach terecht die mijn vermoeden bevestigde. Later is dat ook met een test bevestigd. Aangezien hoogbegaafdheid erfelijk kan zijn, ging ik ook over mezelf nadenken. Ik herkende me in veel kenmerken en concludeerde dat het ook voor mij geldt. Toen ik het vermoeden kreeg dat ik wel eens hoogbegaafd kon zijn, begon ik aan een ontdekkingstocht naar mezelf.

AANPASSEN

Ik heb de neiging me erg aan mijn omgeving aan te passen, wat ik op zich goed vind, maar ik word er heel moe van. Daarom probeer ik inmiddels vooral omgevingen en situaties op te zoeken en mensen uit te kiezen die bij me passen. Geen luide evenementen waar je elkaar niet meer kunt verstaan of drukke verjaardagen vol oppervlakkig gebabbel. Ik wil ook niet naar trage of oppervlakkige lezingen of preken. Verveling vind ik niet het juiste woord, ik hou ervan me af en toe te vervelen. Maar in dit soort situaties mis ik diepgang en daar word ik letterlijk moe van.



FOTO: ROBERT BRINK

Ik ben altijd op zoek geweest naar echt contact. Het was alsof iets in mij riep: zie mij, zie mij! Als kind had ik al een enorme bewijsdrang, wilde ik de talenten laten zien die ik ergens voelde borrelen, maar die niet werden aangesproken. Ook later toen ik aan het werk was, was ik op zoek naar complimenten en was er een voortdurende onrust in mij.

Ik heb geen IQ-test gedaan om te bevestigen dat ik hoogbegaafd ben. Ik ben er eerlijk gezegd een beetje bang voor. Stel dat ik de test niet goed maak, wat heel goed mogelijk is, want ik heb faalangst. Dit geldt voor veel hoogbegaafden die nooit zijn uitgedaagd en niet gewend zijn om fouten te maken. Ik zou het toch vervelend vinden dat de hoogbegaafdheid niet wordt aangetoond, terwijl ik weet dat het wel zo is. Zo'n test levert me niet veel op, ik ben hooguit benieuwd hoe hoog ik scoor. Ik heb wel een analyse gedaan naar wat die borrelende talenten waren. Daar heb ik vooral in mijn werk veel aan gehad. Het heeft mij goed geholpen om me bewust te zijn van mijn ontwikkelpotentieel en dat aan te spreken.

Van sprookjes hield ik niet, maar *Het lelijke jonge eendje* vond ik mooi. Dat eendje was een mislukt exemplaar tussen de andere jonge eendjes, hij was groot en lelijk en werd overal verstoet. Op een dag ziet hij zwanen zwemmen in een meertje en vindt dat prachtige dieren. Later zal hij zelf tot een zwaan uitgroeien. Ik herken me erin.

Ik had het nodig te weten dat ik hoogbegaafd ben. Toen was ik pas in staat te ontdekken wie ik ben. Zonder dat mist een belangrijke sleutel. Ik heb uiteindelijk een verklaring voor waarom ik me 'anders' voel.'



FOTO: STIJN RADEMAKER

INSPIRATIE – ‘WIJ GAAN OOK NOKSEN’

Noks Nauta, schrijver, spreker, workshop-leider, met de focus op hoogbegaafde volwassenen.

Van oorsprong ben ik bedrijfsarts en psycholoog. Ik had een baan waarvan ik het werk leuk vond, en ik kreeg altijd goede beoordelingen. Alleen mijn leidinggevende functioneerde niet zo goed, dat vond iedereen. Als ze naar een managementcursus was geweest en ze had weer zo'n managementtrucje geleerd, werd daar een beetje lacherig over gedaan. Of als je aan haar outfit zag dat ze een belangrijk gesprek had die dag. Ik stoorde me aan haar gedrag, maar los daarvan hadden we best een goede relatie.

Er werkte daar een secretaresse met wie ik bevriend was geraakt en die wees me erop dat ik wel erg veel voor mijn baas opving. Ik kwam met oplossingen als mijn leidinggevende er geen meer kon bedenken. Ik redde haar als ze vastliep in vergaderingen. Vooral inhoudelijk leunde ze volledig op mij.

Ik besloot te stoppen met dat opvangen, ze merkte het onmiddellijk en schrok ervan. Daarna werd ze vervelend tegen mij. Ze begon me te controleren, waar ik slecht tegen kan.

Helemaal mis ging het tijdens een vergadering waarin ik allerlei verbeterpunten naar voren bracht. Ik wist dat mijn collega's het met me eens waren, maar in de vergadering hielden ze hun

mond. Voor hen was het een soort bijbaan, voor mij was het mijn enige functie. Het gevolg was dat mijn baas en ik botsten, het werd heel emotioneel en ik ben huilend weggelopen. Daarna heb ik me ziekgemeld. Het is niet meer goed gekomen tussen haar en mij.

WEER ZO'N CONFLICT

Ik ben ander werk gaan zoeken en vond vrij snel een baan bij een andere opleiding. Binnen twee maanden had ik bijna weer zo'n conflict. Ook daar zag ik verbeterpunten, die ik naar voren bracht, en ook nu waren mijn collega's het met me eens. Het verschil was dat deze collega's het wel hardop durfden te zeggen. Eerder waren ze niet ferm genoeg geweest om



‘Ik dacht even dat ik een IQ-test voor kinderen had zitten maken’

SLIMMER DAN JE BAAS

Een vriendin van mij was lid van Mensa, een belangenvereniging voor mensen met een zeer hoge intelligentie. Je mag tot de vereniging toetreden als je op een erkende intelligentietest in de hoogste twee procent scoort. Ze zei: “Je bent gewoon slimmer dan je baas.”

Dat leek me onzinnig, maar ik heb toch een test gedaan en daar scoorde ik wel heel hoog op. Ik dacht even dat ze me de verkeerde test hadden gegeven, dat ik een test voor kinderen had zitten maken. Idioot zoals dat werkt. Ik was 52 en werd lid van Mensa.

Ik vroeg me af waarom ik daar tijdens mijn opleiding psychologie niets over had gehoord. Ik was inmiddels afgestudeerd als arbeids- en organisatiepsycholoog. Ik ging op zoek naar literatuur over hoogbegaafdheid op het werk, maar alles wat ik aan literatuur vond, ging over hoogbegaafdheid bij kinderen.

Bij Mensa hielden ze huiskamerbijeenkomsten en ik ging naar een bijeenkomst waar ervaringen op het werk werden gedeeld. De verhalen die ik hoorde, gingen allemaal over het verbeteren van de organisatie, over problemen met de baas. Het waren allemaal dingen die ik herkende. Ik vond het heel gek dat er in de literatuur niets over bekend was, en ben me er met een paar mensen in gaan verdiepen.

Ik heb toen onder meer samen met een collega een artikel voor bedrijfsartikelen geschreven. Dat is belangrijk voor die doelgroep, want als hoogbegaafden vastlopen is dat vervelend voor de mensen zelf, maar het is ook zonde

voor het bedrijf. Het is nu zo’n twintig jaar geleden dat ons eerste artikel gepubliceerd werd, maar we krijgen er nog steeds reacties op. Net als ik tast iedereen die gedoe krijgt op het werk in het duister als ze niet weten wat dat met een hoge intelligentie te maken kan hebben.

Door mijn eigen arbeidsconflict heb ik inzicht gekregen in dit soort patronen: hoogbegaafden komen in conflict met het bedrijf omdat ze uit bevoegenheid en de neiging om de wereld te willen verbeteren, hun mond niet kunnen houden. Dat valt niet altijd goed.

Het hoeft overigens niet fout te gaan, want in de banen die ik later ben gaan doen, ben ik het blijven doen: als ik vond dat iets niet goed ging, zei ik er wat van. Maar ik kon het beter doseren, zodat het niet meer tot problemen leidde.

Op mijn 63^{ste} ben ik met vervroegd pensioen gegaan. Ik kreeg het eigenlijk te druk om te werken. Zo heb ik het Instituut HoogBegaafdheid Volwassenen (IHVV) mede opgericht, een kennisinstituut. Ik schrijf boeken en artikelen en geef lezingen. Ik had daar zoveel aan te doen, dat ik dacht: ik kan beter eerder stoppen met mijn betaalde baan. Mijn kinderen waren het huis uit, ik leef zuinig en dit soort activiteiten vind ik veel belangrijker dan wat ik op mijn werk deed.

Inmiddels is dat elf jaar geleden. Nog altijd ben ik een groot deel van de dag druk met alles wat met hoogbegaafdheid te maken heeft. Er zijn mensen die gebruiken mijn voornaam zelfs als werkwoord. Ze zeggen: “Na ons pensioen gaan wij ook noksen”.

het aan te kaarten, met mij erbij kregen ze nieuwe kracht.

De hoogleraar die aan het hoofd van de afdeling stond, was het ook met ons eens. Samen hebben we gezocht naar een mogelijkheid om de leidinggevende zonder gezichtsverlies weg te laten gaan. Het was een aardige man, maar hij pakte de problemen niet effectief aan, vond ik.

Hoewel ik veel steun kreeg, schrok ik van dit conflict. Het leek erg op wat ik eerder had ervaren: een leidinggevende die niet goed functioneerde, en ik die zag wat er niet goed ging en daar iets aan wilde doen. Hoewel ik dit keer gelijk had gekregen, begreep ik dat ik er zelf een rol in had, dat dit een patroon van mij leek te zijn. Ik vroeg me af wat er toch aan de hand was met mij. Dat wilde ik uitzoeken.

FORUM HOOGBEGAAFDHEID

'INTELLIGENTIE ALLEEN IS NIET VOLDOENDE'

Iedereen kent en gebruikt de term, maar wat is hoogbegaafdheid nu precies? Pedagoog Pedro De Bruyckere, coach Wendy Haanschoten en psychiater Esther Roelfsema discussiëren hierover aan de hand van een aantal vooraf verstrekte stellingen, vragen en/of voorzetten. Gespreksleiders zijn psycholoog/journalist Vittorio Busato en psycholoog Marcel Veenman. 'Het is belangrijk dat er in de ggz meer kennis komt over hoogbegaafdheid.'

SOMMIGEN VERONDERSTELLEN DAT HOOGBEGAAFDHEID NIETS MEER EN MINDER IS DAN EEN HOOG IQ (>130). ANDEREN OM-SCHRIJVEN HOOGBEGAAFDHEID ALS SAMENSPEL VAN IQ, CREATIVITEIT EN DOORZETTINGS-VERMOGEN, AANGEVULD MET SOCIALE FACTOREN.' MARCEL

VEENMAN DEFINIEERT HET ALS DE GESTELDHEID OM EXCELLENTE KUNNEN PRESTEREN DOOR EEN COMBINATIE VAN METACOGNITIE EN INTELLIGENTIE, IN DIE VOLGORDE. WAT IS JULLIE DEFINITIE VAN HOOGBEGAAFDHEID?

PDB: 'De opmerking over sociale factoren lijkt te suggereren dat intelligentie puur aangeboren is.

Terwijl uit onderzoek afdoende bekend is dat er omstandigheden zijn die het IQ kunnen doen stijgen en dalen. Je IQ kan tot wel elf punten zakken als je je zorgen maakt over je financiële toestand. Elk jaar scholing kan anderhalf IQ-punt extra opleveren.'

MV: 'Volgens de vakliteratuur is IQ voor zestig procent aangeboren. Voor de rest wordt het bepaald door omgevingsfactoren die te

¹ Zie ook de gastcolumn op pagina 59.



PEDRO DE BRUYCKERE (PDB)

Dr. Pedro De Bruyckere is als pedagoog en onderzoeker verbonden aan de Artevelde-hogeschool in Gent. Hij is een veelgevraagd spreker en (mede-)auteur van diverse boeken die mythes over onderwijs en opvoeding ontkrachten, zoals *Juffen zijn toffer dan meesters*, *Jongens zijn slimmer dan meisjes*, *Met de kinderen alles goed* en *Bijna alles wat je moet weten over psychologie*.

maken hebben met welke kansen je krijgt om je potentieel te ontwikkelen.'

PDB: 'Hoe beter de omstandigheden, hoe groter de invloed van *nature*. En hoe slechter de omstandigheden, hoe groter de invloed van *nurture*. Het aandeel van de omgeving neemt in de tijd doorgaans af.'

ER: 'Gaaf hoogbegaafdheid puur om IQ of ook om andere zaken? Enerzijds zijn er de (meta-)cognitieve capaciteiten, anderzijds spelen er allerlei persoonlijkheids- en gedragskenmerken.'

VB: 'Wat antwoord je als iemand jou op een feestje vraagt hoogbegaafdheid te omschrijven?'

ER: 'Dat er een cognitief deel is, maar dat er ook bredere kenmerken zijn. Hoogbegaafden hebben bijvoorbeeld een groot rechtvaardigheidsgevoel, zijn op diverse vlakken zeer sensitief. Maar dat heeft niet elke hoogbegaafde in dezelfde mate, vaak is dat ook weer afhankelijk van allerlei factoren.'

PDB: 'Is dat dan een middel om hoogbegaafdheid te herkennen of het gevolg ervan?'

ER: 'Er zijn hersenprocessen die maken dat je cognitief snel bent, snel verbanden legt, problemen kunt overzien, in verschillende lagen kunt denken. Naar mijn idee

zie je dat ook terug in het sociale leven van hoogbegaafden. Heel sensitief zijn, snel dingen oppikken, snel doorhebben hoe de sfeer is. Die zaken gaan samen en volgen ook uit elkaar.'

PDB: 'Veel van die kenmerken komen ook voor bij mensen die niet hoogbegaafd zijn. En er zijn hoogbegaafden zonder die kenmerken. Enkel op basis van die kenmerken ga je waarschijnlijk niet zeggen dat iemand hoogbegaafd is.'

ER: 'Nee, maar dat zien we wel in de praktijk.'

WH: 'Inderdaad. Dan hebben mensen op internet een lijstje met kenmerken van hoogbegaafdheid gevonden waarin ze zich helemaal herkennen. Voor mij is een hoge IQ-score het kenmerk van hoogbegaafdheid. Maar goed, het kan aan omstandigheden liggen dat je je potentieel op een IQ-test niet laat zien. Op een IQ-test kun je niet overpresteren, wel gemakkelijk onderpresteren.'

VB: 'Een vereiste voor het lidmaatschap van Mensa is toch een IQ van tenminste 130?'

WH: 'Ja, 132 plus. Mensa is een vereniging voor hoogintelligente mensen. Er is discussie over wat het verschil tussen hoogintelligente of hoogbegaafde mensen

zou zijn. We gebruiken de termen door elkaar. Goede vraag dus!'

ER: 'En wat meet een intelligentietest?'

MV: 'Ik vind intelligentie ook een van de kenmerken om hoogbegaafden te onderscheiden. Maar dan moet je dus een goede definitie hebben.'

PDB: 'Het klassieke antwoord kennen jullie: intelligentie is wat een intelligentietest meet. De oorspronkelijke intelligentietest van Binet en Simon² was erop gericht kinderen op te sporen die extra ondersteuning nodig hadden. Dat raakt in de kern dus aan passend onderwijs.'

ER: 'Een IQ-test meet vooral

2 De eerste intelligentietest was niet erop gericht om knappe kinderen op te sporen, maar juist kinderen met leermoeilijkheden. De test, in 1905 ontwikkeld door de Fransman Alfred Binet en zijn student Théodore Simon, trachtte psychologische functies als aandacht, concentratie, fantasie en geheugen in kaart te brengen. De vragen waren geordend naar leeftijdsniveaus voor kinderen tussen de drie en dertien jaar. De test was zo ingericht dat drie op de vier kinderen de opgaven goed konden maken. Zo kon het intellectueel functioneren worden uitgedrukt als de verhouding tussen de mentale leeftijd (wat een kind ten opzichte van leeftijdgenoten presteert) en de feitelijke kalenderleeftijd van een kind. Vermenigvuldigd deze breuk met 100, en je krijgt het intelligentiequotiënt.



ESTHER ROELFSEMA (ER)

Esther Roelfsema is (kinder- en jeugd)psychiater. Ze heeft bij diverse ggz-instellingen gewerkt, alvorens ze in 2021 haar eigen vrijgevestigde praktijk IQwise begon. Daarin richt ze zich op diagnostiek en behandeling bij (vermoedelijk) hoogbegaafde kinderen, jongeren en volwassenen. In 2020 richtte ze met collega's het Landelijk Kennisnetwerk Psychiatrie en Hoogbegaafdheid (LKPHB) op.

schoolse vaardigheden. Het maakt ook uit wie de test afneemt. In hoeverre is diegene in staat om de scores en de samenhang daartussen goed te interpreteren, zeker in het licht van eventuele hoogbegaafdheid?

MV: 'Er zitten schoolse vaardigheden in, maar ook heel algemene vaardigheden. Dat noem ik de cognitieve gereedschapskist: het geheel aan kwaliteit van tangetjes, hamertjes en schroevendraaiertjes. Dat is algemener toepasbaar.'

PDB: 'Intelligentiescores zijn redelijke tot goede voorspellers. Niet alleen voor op school, maar ook hoe je functioneert op je werk.'

VB: 'Is de IQ-test onontkoombaar om hoogbegaafdheid vast te stellen?'

WH: 'Dat denk ik wel.'

ER: 'Het is noodzakelijk om het IQ goed te onderzoeken, ook al relateren mensen in mijn praktijk hoogbegaafdheid aan allerlei andere kenmerken. Hoe iemand een IQ-test aanpakt, zegt ook al heel veel over iemand.'

MV: 'Ik ben geen voorstander van absolute normen. Je kunt niet zeggen dat iemand met een IQ van 129 niet hoogbegaafd is.'

VB: 'We gaan naar het volgende discussiepunt.'

MOET JE OM VAN HOOGBEGAAFDHEID TE SPREKEN BLIJK GEVEN, OF EERDER BLIJK HEBBEN GEGEVEN, VAN EXCELLENT KUNNEN PRESTEREN? EN IN HET VERLENGDE DAARVAN: KUNNEN HOOGBEGAAFDEN ALS ONDERPRESTEERDERS WORDEN BESTEMPELD, OOK ALS ZIJ NIET EERDER EXCELLENTE PRESTATIES HEBBEN LATEN ZIEN?

ER: 'Wat is excellent presteren? In mijn praktijk zie ik best wat mensen met psychiatrische problemen die niet per se excellent presteren. In gesprekken geven ze echter wel blijk van dat gelaagde, hogere orde-denken dat hoogbegaafden zo kenmerkt. Hoogbegaafdheid en excellent presteren zijn volgens mij niet een-op-een met elkaar verbonden. Wel moet er potentie zijn. Maar komt die tot uiting? Vaak zijn er belemmerende factoren zoals depressie, ADHD, autisme, leerstoornissen.'

VB: 'Als die belemmerende factoren worden aangepakt, manifesteert die hoogbegaafdheid zich dan alsnog in prestaties?'

ER: 'Dat ligt eraan. Het oplossen van bijvoorbeeld een depressie heeft prioriteit, plus het inzicht krijgen in iemands mogelijkhe-

den. Mensen met een hoog IQ hebben niet vaak het gevoel dat ze zo intelligent zijn. Niet zelden hebben ze een laag zelfbeeld, het idee er iets mis is met hen. Uitleg over hun hoge intelligentieniveau kan ook triggeren ernaar te handelen, erin te geloven. Dat is ook belangrijk. Doorgaans hebben hoogintelligentie mensen meer copingvaardigheden waardoor hun klachten minder heftig ogen.'

WH: 'Veel hoogbegaafden voelen zich dom, zeker als prestaties achterwege blijven. Als eenmaal duidelijk is dat er wel sprake is van hoogbegaafdheid, kan psychoeducatie hen helpen zichzelf beter te leren kennen. Daardoor kunnen ze eventueel alsnog presteren. Maar excellent presteren is een groot woord. Alsof iedere hoogbegaafde een Einstein zou moeten zijn.'

VB: 'Is het uitblijven van prestaties te vergelijken met wat in de topsport "choken" wordt genoemd?'

ER: 'Hoogbegaafden kunnen inderdaad enorme faalangst hebben.'

MV: 'Is onderpresteren wellicht geen goede term? Moet je zeggen iemand presteert minder dan leeftijdgenoten uit dezelfde intelligentie categorie? Onderpresteren suggereert immers wel dat je

het ergens mee vergelijkt.'

ER: 'Wat mij betreft is het onderpresteren ten opzichte van je eigen potentieel.'

VB: 'Je weet toch nooit of je je eigen potentieel al dan niet volledig benut?'

ER: 'Iemand met een gemiddeld IQ en ADHD presteert ook onder. Onderpresteren is niet voorbehouden aan hoogbegaafden.'

MV: 'Maar is het onderpresteren of minder presteren in relatie tot vergelijkbare leeftijdgenoten?'

ER: 'Ik zou aan onderpresteren geen waardeoordeel ten opzichte van anderen willen geven. Het is lager presteren dan je op basis van iemands cognitieve capaciteiten zou verwachten.'

MV: 'Die lading geven leerkrachten vaak. Een kind moet maar beter zijn best doen, harder werken. Ouders hebben daar trouwens ook een handje van.'

PDB: 'Mensen kunnen ook boven hun niveau uitstijgen.'

WH: 'Maar dat zie je op een IQ-test niet.'

MV: 'Dat zou ik niet zo stellig beweren. Je IQ ontwikkelt zich van je geboorte tot je dood, IQ is niet in beton gegoten. Mensen kunnen wel degelijk vaardigheden ontwikkelen die hun IQ-score positief beïnvloeden.'

PDB: 'De denkfout is dat mensen er direct oorzaken aan koppelen. Een persoon doet zijn best niet versus er zit meer potentieel in deze persoon. Die twee zaken moet je uit elkaar halen.'

VB: 'Is het leveren van prestaties niet gewoon *part of the game*? En anders noemen we iemand nog niet hoogbegaafd?'

MV: 'Als je het hebt over onder-

presteren, moet iemand hebben laten zien dat hij een bepaald niveau kan halen. Sommige leerlingen doen het vaak lang heel goed. Er is een aantal overgangen waarin leerlingen plots opvallend minder kunnen gaan presteren. Van primair naar voortgezet onderwijs is zo'n beruchte overgang. Die van klas 3 naar 4 op de middelbare school kan problematisch zijn, en ook de overgang naar de universiteit. Die overgangen kenmerken zich door een verhoogd tempo en abstractieniveau. Sommigen die het eerst prima deden, kunnen het plots minder goed bijbenen.'

ER: 'En er wordt veel meer van je gevraagd qua planning en organisatie.'

MV: 'Precies. Ze hebben nog niet de benodigde metacognitieve vaardigheden verworven. Ik bedoel ermee te zeggen: intelligentie alleen is niet voldoende. Intelligentie trainen heeft niet zoveel zin, weten we, maar bijvoorbeeld metacognitie trainen wel. Ik zeg niet dat dat enige factoren zijn, maar wel de twee belangrijkste.'

PDB: 'Eens. Metacognitieve vaardigheden zijn aan te leren.'

VB: 'Wendy, hoe help jij als coach mensen bij het benutten van hun potentieel?'

WH: 'Met een kerntalentenanalyse. Ik breng in kaart hoe de hoogbegaafdheid zich bij iemand uit, op welk vlak, waar de energiegevers en energielekken zitten. Met zo'n analyse leren mensen zichzelf beter kennen, ontdekken ze dat ze zich vooral moeten richten op zaken waarvan ze wel energie krijgen. En dan floreren ze vaak opeens wel.'

MV: 'Hoogbegaafde studenten kiezen vaak voor een minimax-procedure: minimale inzet, maximale opbrengst. Voor dingen die ze moeten doen, halen ze net een voldoende. En bij wat ze oprecht interessant vinden is het volle kracht vooruit.'

PDB: 'Het zijn net mensen!'

VB: 'Strategisch kan het toch heel handig zijn om je zo door het leven te worstelen?'

MV: 'Het is zeker een efficiënte strategie om je aandacht goed te verdelen.'

WH: 'Zeker volwassen hoogbegaafden worden vaak in een bepaalde carrièrerichting geduwd die ze niet ambiëren. Dan lijkt het of ze prima presteren, maar ze kunnen het nog veel beter doen op een vlak waar echt hun hart ligt.'

VB: 'We gaan naar de volgende stelling.'

ER ZIJN MENSEN DIE HOOGBEGAAFDHEID HEBBEN, ER ZIJN MENSEN DIE HOOGBEGAAFD ZIJN.

WH: 'Ik kan niks met deze stelling.'

ER: 'Wat wordt hiermee precies bedoeld?'

VB: 'Hoogbegaafdheid hebben duidt in tegenstelling tot hoogbegaafd zijn op een aandoening, op problemen.'

MV: 'Bij hebben veronderstel je potentieel, al dan niet tot uitdrukking komend. Bij zijn veronderstel je dat de hoogbegaafdheid zich manifesteert. De vakliteratuur gaat vooral uit van dat laatste.'

PDB: 'Ik had de stelling anders begrepen. Leidt hoogbegaafdheid tot problemen of niet? Neen. Als

twee procent van de mensheid hoogbegaafd is, zijn dat lang niet allemaal hulpzoekende mensen omdat ze toevallig hoog scoren op een IQ-test.'

MV: 'Er zijn ongetwijfeld hoogbegaafden met problemen, maar we weten ook dat het merendeel van hen sociaal slimmer is. Hoogbegaafden hebben veel beter door wat er gebeurt.'

ER: 'Ik vind het bezwaarlijk wanneer alle problemen waar een hoogbegaafde tegenaan loopt onder hoogbegaafdheid worden geschaard. Daardoor worden soms bepaalde psychische problemen over het hoofd gezien. Het is zaak dat niemand behandeling wordt onthouden waar hij of zij recht op heeft.'

PDB: 'Mensen zijn meer dan een cijfer of kenmerk. Er bestaan nu eenmaal veel clichébeelden.'

ER: 'Daardoor is er, denk ik, weerstand binnen de ggz om hoogbegaafdheid mee te nemen in het totaal aan diagnostiek.'

MV: 'Hoogbegaafdheid is toch geen DSM-classificatie?'

ER: 'Nee, maar ouders komen soms wel met enkel die hulpvraag met hun kind naar de ggz. Ik ben opgeleid in de ggz waar hoogbegaafdheid niet iets is dat je meeweegt in je diagnostiek en behandeling. Er is een zekere weerstand tegen.'

VB: 'Diagnostickeer jij af en toe problematische hoogbegaafdheid?'

ER: 'Nee, ik concludeer al dan niet hoogbegaafdheid in combinatie met een psychiatrische stoornis.'

VB: 'Moet hoogbegaafdheid als classificatie in de DSM?'

ER: 'Niet als aparte classificatie.

Maar het zou mooi zijn als hoogbegaafdheid wel een plek krijgt ter verfijning van een diagnose: "Houd er rekening mee dat de klachten en symptomen niet te maken hebben met hoogbegaafdheid." Als je meer dan twee standaarddeviaties afwijkt qua intelligentie, dan heeft dat invloed op hoe je in het leven staat. Zie de mensen met lvb, een licht verstandelijke beperking. Er zijn parallellen in hoe je diagnostiek en behandeling moet aanpassen als er sprake is van hoogbegaafdheid. Dat heeft invloed op hoe je jezelf en je omgeving beleeft. En dus ook op hoe psychische klachten zich ontwikkelen en welke hulp je daarbij nodig hebt.'

WH: 'Hoogbegaafdheid is zeker geen DSM-stoornis. Problematische hoogbegaafdheid is prima bij coaches onder te brengen. Maar het is inderdaad belangrijk dat er in de ggz meer kennis komt over hoogbegaafdheid, dat hoogbegaafden zich gezien voelen door hulpverleners.'

ER: 'De standaard voor veel psychiatrische stoornissen is cognitieve gedragstherapie (cgt). Die standaard wordt bijvoorbeeld voor lvb geregeld aangepast, geherformuleerd, passend bij wat iemand aankan. Naar boven toe zie je dat niet.'

MV: 'Als intellectueel hoogbegaafde mensen weten wat hen mankeert, reageren ze daar vaak ook beter op. Ze hebben meer cognitief gereedschap in huis, denk ik dan.'

VB: 'Tijd voor een nieuwe vraag.'

IS VOOR ONDERWIJS AAN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN VERRIJKEN BETER OF VERSNELLEN?

PDB: 'Dat heeft te maken met een visie op gelijkheid en op onderwijs. Bij versnellen slaan leerlingen bijvoorbeeld een klas over. Dat is niet zo populair, laat de praktijk zien, omdat men zich vaak afvraagt of een leerling daar emotioneel rijp genoeg voor is. Onderzoek laat echter zien dat kinderen die versneld door het onderwijs gaan daarna vaak nog sneller vooruit gaan. Versnellen is dus een effectieve maatregel. Keerzijde is dat scholen niet worden beloond als ze kinderen versneld door het onderwijssysteem te loodsen. Stel nu dat een school het geld mag houden voor leerlingen die versneld het curriculum doorlopen en dat mag inzetten voor achterblijvers. Dan krijg je wellicht een eerlijker systeem waarbij meer mensen zich goed voelen. Want ik betwijfel of een kind dat wordt afgeremd zich altijd zo goed zal voelen.'

MV: 'Verrijken veronderstelt dat een kind uitdagingen krijgt die voorkomen dat het zich afgeremd voelt.'

PDB: 'Bij verrijking zeg je dat er zaken zijn die niet iedereen hoeft te kennen maar die we speciale leerlingen toch meegeven. Andere kinderen zullen zeggen "waarom mag ik dat niet?" Terwijl versnellen wel een oplossing kan bieden. Er is voor beide iets te zeggen, beide hebben voordelen. En bij versnellen komt het nadeel deels door het uitzonderlijke karakter dat het nu nog heeft.'



WENDY HAANSCHOTEN (WH)

Wendy Haanschoten is van origine apotheker. Thans heeft ze een eigen coaching- en adviespraktijk voor hoogbegaafde volwassenen en houdt ze lezingen in het bedrijfsleven over neurodiversiteit. Sinds 1 juni 2022 is ze voorzitter van de vereniging Mensa. Daarvoor was ze voorzitter van het Instituut Hoogbegaafdheid voor Volwassenen (IHVV).

ER: 'Leerlingen kunnen sociaal-emotionele problemen hebben die soms maken dat leerkrachten besluiten dat ze verrijking niet aankunnen. Maar die problemen kunnen juist voortkomen uit dat ze zich doodvervelen en niet op hun plek voelen.'

VB: 'Maar pleit je meer voor verrijken of voor versnellen? Of een combinatie?'

ER: 'Verrijken sowieso. En bij versnellen hangt het ervanaf of een kind in een volgende klas nog genoeg uitdagingen krijgt. Die verrijking moet blijven doorgaan. Kan een school dat nog bieden? Bij veel en goede verrijking is versnellen niet altijd nodig.'

MV: 'Bedoel je dat scholen andersoortige problemen moeten aanbieden dan alleen die uit het reguliere curriculum?'

ER: 'Zeker. Als je versnelt, en je bent daarna in staat je van alles nog sneller eigen te maken, moet je dus in die volgende klas ook nog meer verrijking hebben.'

MV: 'We kunnen dus in situaties komen dat zestien-, zeventienjarigen in de collegebanken op de universiteit plaatsnemen naast medestudenten met wie ze behalve hun cognitieve capaciteiten nog weinig gemeen hebben. Is er dan wel sprake van evenredige

sociaal-emotionele ontwikkeling?'

PDB: 'Dat is een voorbeeld van dat uitzonderlijke karakter. Generatiestudenten zien de laatste twee decennia ook veel meer oudere studenten naast zich verschijnen. Dat heeft voor allerlei aanpassingsproblemen gezorgd, maar wordt nu als normaal gezien. Als versnellen geen uitzondering meer is, wordt het ook meer norm dat je op jongere leeftijd naar de universiteit kunt.'

WH: 'Mijn hoogbegaafde zoon ging op zijn zeventiende studeren. Hij vond het fantastisch dat er in de introductieweek rekening met zijn leeftijd werd gehouden. Sommige universiteiten hebben daar al aandacht voor.'

MV: 'Kan een nadruk op cognitieve ontwikkeling door versnelling leiden tot vertraging van de sociaal-emotionele ontwikkeling die eerder tot problemen leidt?'

PDB: 'Een interessante maar bijna onmogelijk te onderzoeken vraag. Die krijg je niet langs een ethische commissie.'

ER: 'Uit mijn praktijk kan ik me niemand voor de geest halen die mocht versnellen en daardoor problemen kreeg. Ik heb er ook geen duidelijk standpunt over. Wat ik nog wel over verrijken kwijt wil, is dat soms een kind een

hoogbegaafd IQ heeft, maar dat het er in de klas niet uitkomt.

Daardoor komt het dan niet in aanmerking voor de plusklas met de verrijking. Dus ja, presteren helpt wel om als hoogbegaafd te worden herkend.'

WH: 'Mijn oudste zoon is hoogbegaafd en ook dyslectisch. Dat werd op de basisschool niet opgemerkt. Hij moest beter zijn best doen op spellen. De plusklas is nooit *im Frage* geweest. Pas op middelbare school zag men zijn potentieel.'

PDB: 'Misschien een flauw compromis, maar de vraag versnellen en/of verrijken hangt ook af van andere kenmerken van het kind. Verschillen op sociaal-emotioneel vlak kunnen gigantisch zijn. De effecten kunnen ook per persoon verschillen.'

MV: 'Lijkt me een prima conclusie. De volgende vraag raakt hier trouwens ook aan.'

MOET ONDERWIJS AAN HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN PLAATSVINDEN IN APARTE KLASSEN OF GROEPEN, ZODAT ZIJ MET GELIJKGESTEMDEN OP HUN EIGEN NIVEAU KUNNEN WORDEN UITGEDAAGD? OF MOET DAT JUIST WORDEN GEÏNTEGREERD IN HET BESTAANDE ONDERWIJS



DR. MARCEL VEENMAN (MV)

Dr. Marcel Veenman is psycholoog en was bijna een kwarteeuw verbonden aan de sectie Onderwijs- en Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Leiden. Thans is hij directeur voor het Instituut voor Metacognitie Onderzoek, dat zowel praktijkgericht onderzoek naar als kennisverbreding over metacognitie in het onderwijsveld nastreeft. Ook is hij lid van de redactieraad van *De Psycholoog*.

(MÉT VERRIJKING), ZODAT ZE OOK LEREN COMMUNICEREN EN SAMENWERKEN MET MINDER BEGAAFDE LEEFTIJDGENOTEN?

PDB: 'Het apart nemen van de zwakste en sterkste groepen levert de grootste leereffecten op. Vanuit een pedagogische visie, kijkend naar passend en inclusief onderwijs, is het idee dat iedereen wederzijds begrip aanleert. In ons huidige onderwijsbestel, waarbij door de Verenigde Naties onderkend is dat onderwijs zo veel mogelijk inclusief moet zijn, is het heel moeilijk te gaan pleiten om mensen eruit te halen. In dat opzicht is het veilig leerlingen zoveel mogelijk samen te houden. Maar ik heb nu de twee standpunten proberen te schetsen in een dichotomie die nog veel complexer is.'

ER: 'In de utopie dat je iedereen bij elkaar zet en iedereen helpt elkaar, zal het er vaak op neerkomen dat hoogbegaafden de minder begaafden helpen en veel begrip tonen voor diegenen die minder goed meekomen. Is dat begrip er andersom ook?'

MV: 'Het moeten uitleggen van zaken, leerde ik als docent aan de universiteit, maakt dat je zelf nog veel beter wordt.'

VB: 'Bedoel je meer empathisch, dat je je meer leert verplaatsen?'

MV: 'Ik bedoel cognitief beter.'

ER: 'Dat is wat anders dan dat je op sociaal-emotioneel vlak ook beter wordt.'

MV: 'Onderliggende gedachte bij deze vraag is of hoogbegaafden ook moeten leren te communiceren met mensen die minder snel en diep denken? Moeten hoogbegaafden bijvoorbeeld leren hun denkstappen te expliciteren?'

PDB: 'Leraren zullen dan goed leiding en structuur moeten geven, willen leerlingen die geholpen worden er iets aan hebben. Even ervan uitgaande dat samen onderwijs volgen de optimale weg is.'

MV: 'Ik heb het niet over de optimale weg, maar over wat een hoogbegaafde nodig heeft om vaardigheden te ontwikkelen om te kunnen communiceren met mensen die minder snel denken. Hoe denken de anderen erover?'

WH: 'Mensa is een selectieve club, maar daar zit ook van alles door elkaar. Mensen die fantastisch door het leven zijn gerold, maar je hoort ook trieste verhalen van mensen die het allemaal niet is gelukt, die bijvoorbeeld de mavo niet hebben afgemaakt.'

MV: 'Maar wil je hoogbegaafden in een beschermende omgeving plaatsen of vind je dat ze moeten integreren? Ik zeg niet dat het een of het ander moet zijn, kan ook een combinatie zijn.'

WH: 'Een combinatie. Ik zie bij Mensa wel dat leden het fijn vinden met mensen van gedachten te wisselen met wie ze hetzelfde intelligentieniveau en dezelfde humor delen. (H)erkenning is belangrijk. Daarom zoeken ze elkaar ook op en worden ze lid.'

VB: 'Als een soort lotgenotencontact?'

WH: 'Dat ook weer niet. Maar ze herkennen bijvoorbeeld bij elkaar dat ze op hun werk niet goed worden begrepen. Komt een collega met een plan aan dat ze drie jaar terug al zelf hadden voorgesteld. Het is fijn als je over zoiets met gelijkgestemden kunt sparren.'

MV: 'Jouw voorbeeld illustreert ook dat iemand zo'n plannetje dan ook zo moet kunnen uitleggen dat minder begaafden dat begrijpen.'

WH: 'Hoe creëer je draagvlak, heel belangrijk.'

ER: 'Het is belangrijk dat hoogbegaafden vroeg in hun leven contact met gelijkgestemden hebben, voor hun identiteitsontwikkeling, zelfbeeld. Dat geeft een stabielere

basis om te voelen dat je oke bent zoals je bent, dat er meer mensen zijn zoals jij die, bijvoorbeeld, al vroeg filosofische levensvragen hebben. Het leven biedt naast school natuurlijk tal van situaties waarin hoogbegaafden leren omgaan met anderen, op een sportclub, op straat. En ik denk niet dat het voor ieder kind per se het beste is om naar hoogbegaafdheidsonderwijs te gaan, maar het kan voor een meerwaarde zorgen.'

PDB: 'Verrijking is de combinatie. In feite uit de reguliere klas halen en op een ander moment wel samen zijn. Dat zal in de praktijk vaak de realiteit zijn voor hoogbegaafden.'

MV: 'Ik denk dat verrijken de eerste stap is, en versnellen later onontkoombaar wordt.'

ER: 'Alle leerlingen zijn zo afhankelijk van de docent die voor de klas staat. Er zijn docenten die het fantastisch in de vingers hebben en de hoogbegaafde leerlingen een niveau kunnen bieden dat ze nodig hebben. Maar er zijn ook leerkrachten die dat niet in de vingers hebben.'

MV: 'Alle leerlingen hebben last van slechte docenten.'

ER: 'Een docent hoeft niet per se slecht te zijn als hij een hoogbegaafde leerling niet kan bedienen. De meeste leerlingen kunnen daar prima mee verder, hoogbegaafdheid vereist een specifieke fijngevoeligheid.'

MV: 'Probleem is dat docenten in het basisonderwijs vaak met minimaal dertig leerlingen te maken hebben. Daar zitten allerlei leerlingen bij met een rugzakje die ook moeten worden bediend. Voor een leerkracht is het lastig al die

ballen in de lucht te houden, en de bovenkant in de klas evenveel aandacht te geven als de onderkant.'

PDB: 'In onze samenleving kijken we vaak naar wie in het onderwijs extra ondersteuning nodig heeft om mee te kunnen. Als je bijvoorbeeld kijkt naar cijfers over begrijpend lezen, dan is een op de vier leerlingen functioneel analfabeet. Logisch dat naar die leerlingen meer aandacht gaat dan naar een groep waarover men zich cognitief ogenschijnlijk minder zorgen hoeft te maken.'

ER: 'Dat pleit niet alleen voor kleinere klassen, maar ook wel voor de optie van begaafdheids-onderwijs.'

MV: 'Zien jullie het leren communiceren met minder begaafden als probleem?'

ER: 'Het is voor een hoogbegaafd kind niet per se lastiger te communiceren met een minder begaafd kind.'

MV: 'Voelen hoogbegaafde kinderen zich niet goed begrepen?'

PDB: 'Hoeveel kinderen zullen zich niet goed begrepen voelen?'

WH: 'Elke tiener voelt zich niet begrepen.'

PDB: 'Hoogopgeleide en laagopgeleide jongeren. Segregatie is er op vele vlakken. Inclusief onderwijs is er om die segregatie tegen te gaan. Maar op dat vlak is intelligentie maar een van de elementen.'

MV: 'Volgende vraag, zou ik zeggen!'

WAT BESCHOUWEN JULLIE ALS HET BELANGRIJKSTE IN RELATIE TOT HOOGBEGAAFDHEID VOOR DE KOMENDE TIJD?

PDB: 'Bij veel leerlingen in het

algemeen is motivatie een issue, zeker na corona. Inspelen op competenties, uitdagen, iets waardevol laten vinden, dat is belangrijk voor alle jongeren om hen te motiveren. De nood en mogelijke oplossing voor hoogbegaafde leerlingen om dat via versnellen en/of verrijken te doen, blijft een van de grotere uitdagingen. Maar goed kunnen omgaan met anderen zie ik voor hen eveneens als uitdaging. Dat alles goed organiseren en mogelijk maken om de motivatie vast te houden, is een van onze grote taken.'

WH: 'In mijn praktijk zie ik mensen die al op jonge leeftijd het label hoogbegaafdheid hebben gekregen en dat als loden last ervaren. Want ze moeten van alles, de omgeving verwacht immers dat ze presteren, en dat lukt dan niet zo. Tegelijkertijd is er de stroom mensen die zich niet gezien voelen. Hoogbegaafdheid blijft een hartstikke complex probleem.'

ER: 'In opleidingen en binnen ggz-instellingen moet hoogbegaafdheid meer een plek krijgen in het bezien van het geheel van iemands klachten. We moeten echt begrijpen waarom bepaalde symptomen ontstaan, ons niet beperken tot afvinklijstjes. Het is daarom belangrijk te kijken vanuit een structuurdiagnose. Wat zijn klachten, symptomen, beschermende factoren? Wat maakt dat iemand functioneert zoals 'ie functioneert? Speelt hoogbegaafdheid een rol in de klachten? Wat is er echt aan de hand met iemand?'

MV: 'Velen zien de DSM als veel te beperkt om diagnoses mee te



VITTORIO BUSATO (VB)

Dr. Vittorio Busato is psycholoog, auteur en journalist. Ook is hij hoofdredacteur van *De Psycholoog*. In een ver verleden was hij redacteur en columnist bij *Talent*, een tijdschrift over hoogbegaafdheid.

stellen omdat het een afvink-instrument geworden is.'

ER: 'Hoe ervarener je bent als hulpverlener, hoe meer je buiten de lijntjes durft te kijken. Natuurlijk biedt de DSM houvast als je net begint, maar je mist ook de diepgang achter de problematiek.'

MV: 'Ik wil nog wel benadrukken dat het aantal hoogbegaafden of hoogintelligenten met problemen een relatief kleine groep vormt. Dat doet niets af aan de noodzaak hun iets te bieden, maar ik wil waken voor het stigma "hoogbegaafden zijn problematisch".'

ER: 'Eens.'

PDB: 'Hoogbegaafden hebben wellicht eerder de reflex dat er iets niet klopt.'

VB: 'Esther, heb jij het idee dat hoogbegaafden in het algemeen hun problemen beter verwoorden dan minder begaafde mensen?'

ER: 'Er zijn veel individuele verschillen. Sommigen zijn heel verbaal en rationeel ingesteld, anderen zijn weer beter in staat emoties te voelen en te verwoorden. Maar de rijkdom aan beschrijving van hun symptomen en de nuances erin, hun zelfinzicht hoe dingen met elkaar samenhangen vind ik vaak heel mooi en zie ik ook als hun kracht. Maar als je zo bewust bent van alles wat er in je omgaat, kan dat zeker ook belemmerend werken.'

VB: 'Misschien een goede reden om onze discussie iets luchtiger af te sluiten.'

ER ZIJN HEEL VEEL MEER OUDERS VAN HOOGBEGAAFDE KINDEREN DAN HOOGBEGAAFDE KINDEREN.

PDB: 'Sommige ouders willen heel graag een hoogbegaafd kind, anderen hopen dat hun kind dat juist niet is.'

ER: 'Dat zeg je treffend.'

MV: 'Tja, is hoogbegaafdheid een zegen of probleem? Voor sommige ouders kan het label hoogbegaafdheid een excuus zijn voor problemen die ze met hun kinderen hebben. Dat staat los van of een kind feitelijk hoogbegaafd is of niet.'

PDB: 'Was het maar zo simpel als een kind heeft blauwe of groene ogen. Labelen kan een uitweg zijn. Maar er zijn diverse ouders met kinderen die echt hoogbegaafd zijn en die dat als vloek ervaren.'

ER: 'Ik heb ook volwassenen in mijn praktijk die zeggen "was ik maar een beetje minder slim".'

VB: 'Dat het beklemmend werkt?'

ER: 'Ja, ze hebben een bepaald pad gevonden qua werk, gezin, noem maar op. Ze zijn op allerlei manieren gebonden. En dan komen ze erachter dat pad dat helemaal niet bij hun capaciteiten en

behoeften past. Hoe ga je dan nog een andere kant op? Daar blijven ze over doordenken. Dat kan voor veel onrust in hun hoofd zorgen.'

WH: 'Veel hoogbegaafden zijn op zoek naar rust in hun hoofd. Vaak denken ze dat die onrust niet zouden hebben als ze minder begaafd waren. Onzin natuurlijk. Maar mensen willen graag een oorzaak kunnen aanwijzen. En als die weggenomen kan worden, dan zou het leven opeens helemaal fantastisch zijn.'

VB: 'Is dat niet een illusie voor zo'n beetje iedereen?'

ER: 'Als je het leven heel intens beleeft en dus ook je psychische klachten en alles waar je daardoor tegenaan loopt, dan kan ook het verlangen of de wens ontstaan dat alles wat minder heftig binnenkomt, waardoor je je gelijkmatiger door het leven zou kunnen bewegen.'

MV: 'Hoogbegaafdheid is dus zowel een zegen als soms een vloek?'

PDB: 'Dat is vrij zeker.'

Onze psychologen

Het NIP is met ruim 17.000 leden al meer dan 80 jaar de grootste beroepsvereniging van psychologen in Nederland. Wij zetten ons in voor de psycholoog als professional én voor de psychologie als vak. Wij verbinden psychologen en hun verschillende vakgebieden met elkaar en met de vereniging. Zo streven wij naar een continue veerkrachtige samenleving. **Wil je weten hoe wij ons daarvoor inspannen?** Hier lees je verhalen van, voor en over onze psychologen.

Alle wetten en regels in de zorg vindbaar in één document

Begin 2023 lanceert het NIP een Wegwijzer Wet- en regelgeving voor gz-psychologen. Deze helpt psychologen op de hoogte te zijn en blijven van de wettelijke bepalingen in het werkveld van de gezondheidszorg en daarnaar te handelen.

Welke informatie over mijn cliënt mag ik verstrekken als de politie, het UWV of een advocaat daarom vraagt? En onder welke voorwaarden? Hoe te handelen bij wils-onbekwaamheid? Of: wat moet ik doen als er geen overeenstemming met de cliënt is over het beëindigen van een behandelingsovereenkomst? Antwoorden op deze vragen zijn niet altijd gemakkelijk te formuleren. Om psychologen te ondersteunen bij deze en andere kwesties rondom wetten en regelgeving heeft het NIP een Wegwijzer Wet- en regelgeving voor gz-psychologen gemaakt. 'Er is onder psychologen



behoefte aan een concretere houvast rondom de soms ingewikkelde wetten en regels,' vertelt **Kees Jan van der Boom**, klinisch psycholoog bij Altrecht en deelnemer van de werkgroep die de wegwijzer ontwikkelde. 'Het is een

aanvulling op de beroepscode en de Algemene Standaard Testgebruik (AST-NIP) en in samenhang daarmee onderdeel van de professionele standaard. De wegwijzer kan helpen klachten voorkomen doordat psychologen wetten en regels zo beter kennen, en daarnaast bijdragen aan een hogere kwaliteit van de beroepsuitoefening.'

De wegwijzer is tot stand gekomen door een samenwerking van de voormalige NVGzP en het voormalige NIP. In 2018 vond de eerste bijeenkomst plaats waarin naast gezondheidszorgpsychologen ook gezondheidszorgjuristen plaatsnamen.



Lidwien Geertjens, deelnemer van de werkgroep en klinisch psycholoog-psychotherapeut in haar eigen praktijk: 'Het is bijzonder dat we hier al ver voor de fusie mee bezig waren. Dit is nu ons eerste gezamenlijke product.'

De werkgroep kwam geregeld bij elkaar en besloot al snel om de wegwijzer niet in te delen in de verschillende wetten, maar om hem thematisch in te delen. Daarnaast is er een vertaalslag gemaakt om alle juridische informatie goed leesbaar te maken voor psychologen. Het resultaat is een lijvig document waarin psychologen gemakkelijk kunnen navigeren naar de informatie waar ze naar op zoek zijn. Van der Boom: 'Het bijzondere aan dit document is ook dat het de eerste uitgebreide toelichting is op de zorgwetgeving specifiek voor psychologen.'

Iedereen die wil kan het bestand raadplegen. 'Dat is een bewuste keuze geweest', vertelt Geertjens. 'Ook bijvoorbeeld leden van tuchtcolleges of cliënten zouden het document kunnen raadplegen.'

Ook al was het flink meer werk dan van tevoren gedacht, zowel Van der Boom als Geertjens vonden het vooral een leuke en leerzame klus. Geertjens: 'Een plezierige samenwerking en interessant om vanuit verschillende perspectieven met het onderwerp bezig te zijn. Ik ben geen leek op dit vlak, maar ik heb er zeker nog wat van opgestoken.' Van der Boom: 'We hadden interessante discussies en we hebben goed nagedacht over wat nu het goede is om te doen in je vak als psycholoog. Ik mis de werkgroepbijeenkomsten eigenlijk wel sinds onze missie erop zit.'

Houd psynip.nl in de gaten voor meer informatie, de wegwijzer wordt daar in februari gepubliceerd.



‘Als ik in de pubertijd ergens mee zat, kon ik er met mijn vader over praten’

Hoe is de band tussen familieleden die beiden als psycholoog werken? Het NIP laat moeders, dochters, vaders, zonen, broers en zussen aan het woord over hun gespreksstof, relatie en familiedynamiek. *In deze editie Kees Mos en zijn dochter Susanne Broekroelofs-Mos.*

Kees en Susanne werken beiden met jongeren. Susanne is gz-psycholoog bij Karakter, een academisch centrum voor kinder- en jeugdpsychiatrie, en werkt met jongeren met persoonlijkheidsproblematiek. Kees is sinds een paar maanden met pensioen maar werkt nog zo'n twee, drie dagen in de week. Hij geeft dan therapie aan jongeren die de PIJ-maatregel (jeugdTBS) hebben gekregen. Hij is klinisch psycholoog en trainer en werkte de laatste 25 jaar van zijn carrière in de forensische sector.

Jullie werken beiden met kinderen en jongeren. Nemen jullie je werk mee in de opvoeding van jullie eigen kinderen?

Susanne: 'Ik heb drie zonen, van tien, zeven en drie, en mijn vader past regelmatig op. Dus we hebben het zeker wel over hun ontwikkeling en over opvoeden.'

Kees: 'Het vak zit een beetje in je DNA, maar bij je eigen kinderen of kleinkinderen ben je toch vooral vader of opa. Toen Susanne trouwde, voerde ik een soort sketch op waarin ik me afvroeg hoe haar vak haar moederschap zou beïnvloeden. Zou ze naar een arts gaan als haar kind met auto's zou spelen omdat ze bang was voor automutilatie? Haha.'

Nam jouw vader zijn werk vroeger vaak mee naar huis, Susanne?

Susanne: 'Hij vertelde er veel over en als kind ben ik wel eens

op zijn werk geweest. Het one way screen in de speelkamer vond ik dan intrigerend. En als ik in de pubertijd ergens mee zat, trok ik ook wel naar mijn vader toe. Hij kon goed luisteren, dacht mee.'

Kees: 'Toen ik in een justitiële jeugdinrichting werkte, hebben Susanne en haar zus zich eens vrijwillig laten 'opsluiten' zodat de nieuwe groepsleiding kon oefenen.'

Susanne: 'Dat maakte indruk! Want ik was nog nooit in een gevangenis geweest. En we mochten de groepsleiding een beetje uittesten dus verstopten we bestek in onze sokken, haha. En hoewel we maar een kwartiertje echt een cel in moesten, weet ik nog dat dit heel beklemmend voelde.'

Kees: 'Dat vertel ik nog wel eens aan de jongeren, mijn andere dochter wilde echt niet dat die celdeur dicht ging.'

Zag jij aankomen dat Susanne psycholoog wilde worden, Kees?

Kees: 'Van jongs af aan was Susanne wel gericht op anderen. Op school was de feedback soms dat ze niet aan haar eigen werk toekwam omdat ze alsmaar anderen hielp. Ze was ook altijd al gevoelig voor het leed van anderen. Maar ik heb haar nooit bewust gestuurd om richting psychologie te gaan.'

Susanne: 'Ik herinner me nog wel dat je er niet blij mee was toen ik stage ging lopen in een jeugdgevangenis.'

Kees: 'Nee, als vader was ik bang dat je daar beschadigd uit zou komen. Die jongens voelen aan dat ze met een 'groentje' te maken hebben. Ze was zo jong, ik ging pas op m'n veertigste in het forensische veld werken, en dat vond ik al pittig.'

Susanne: 'Maar het viel mee. En toen ik met studeren begon heeft mijn vader mij ook wel expliciet gevraagd of ik zeker wist dat ik met mensen met problemen wilde werken.'

Kees: 'Omdat ik altijd zo enthousiast ben over m'n werk, vroeg ik me af of haar wel duidelijk was dat het ook emotioneel belastend is.'

Hebben jullie het nu veel over werk?

Susanne: 'Toen ik net begon met werken, heb ik veel met mijn vader gedeeld. Over bepaalde casussen. Het was altijd fijn even mijn verhaal te kunnen doen. En later heb ik ook wel praktische vragen gesteld over het behandelen van jongeren die verslaafd waren, dat was toen voor mij een heel nieuw gebied.'

Kees: 'En nu heb ik ook wel eens vragen voor Susanne over traumabehandeling. Zij werkt vooral met jongeren met internaliserende en ik meer met externaliserende problematiek. Bij beide is sprake van trauma en Susanne is EMDR-practitioner.'

Susanne: 'En we hebben het ook over boeiende congressen of artikelen. Bijvoorbeeld over dat boksen ook kan werken als EMDR-behandeling, het is ook een belasting van het werkgeheugen en voor zoiets staan sommige jongeren in ons werk

KEES:

'Toen ze stage ging lopen in een jeugdgevangenis was ik daar niet blij mee'

meer open dan voor oogbewegingen. Volgens mijn man kunnen wij heel enthousiast praten over zulke onderwerpen. Al hebben we het natuurlijk veel vaker niet over werk.'

Jullie kunnen uiteraard niet bij elkaar in de spreekkamer kijken, maar door de gesprekken die jullie voeren hebben jullie vast een indruk van hoe de ander werkt. Waarin blinkt jouw vader uit, Susanne?

Susanne: 'Hij heeft veel passie voor zijn werk en zoekt echt aansluiting, niet als hulpverlener, maar als mens.'

En waarin is Susanne erg goed?

Kees: 'Ten eerste zou ik zelf het geduld niet hebben om met haar doelgroep te werken. Ik zeg altijd geef mij maar 'normale' delinquente jongeren, haha. Daarnaast denk ik dat zij ook erg empathisch is, echt naast de ander kan gaan staan en heel zorgvuldig en professioneel te werk gaat. En ook veel passie voor haar werk heeft.'

Susanne: 'Ik weet niet of ik geduldiger ben, ik denk wel dat je directer moet zijn als je met jongeren in de gevangenis werkt. Ik ben van nature iets meer beschouwend.'

Kees: 'Ja dat is waar. Om een relatie op te bouwen met de jongeren waarmee ik werk, moet je meteen transparant zijn, ze zijn heel gevoelig voor wat je mogelijk achter hun rug om over hen vertelt. Confronteren en voor jezelf opkomen heb ik daarnaast wel moeten leren. Medespelers in mijn voetbalteam grapt weleens dat ik sinds ik in dit veld werk ook criminel ben geworden, haha, waarmee ze mijn hardere spel bedoelen.'

Susanne: 'Leuk om te horen, ik wist eigenlijk niet dat jij hebt moeten leren confronterend te zijn.'

Ken of ben je zelf een psycholoog met
nog een psycholoog in de familie, en lijkt het je
leuk daarover te vertellen?

Laat het ons weten via communicatie@psynip.nl.

‘Psychologen moeten vaker bij talkshows aanschuiven’

De afgelopen maanden zijn de besturen en ledenraden het eens geworden over de identiteit van de nieuwe vereniging. Nu zijn de leden aan zet. Hoe willen zij de nieuwe vereniging vormgeven? Wanneer is de fusie wat hen betreft geslaagd? We spraken de afgelopen tijd leden van de gefuseerde vereniging en zijn benieuwd hoe zij tegen de fusie aankijken. In deze laatste editie: **FEMKE STEENDAM**, trainer en coach en bestuurslid van de sectie Arbeid & Organisatie (A&O).



→ *Femke, kun je iets over jezelf en je werk vertellen?*

‘Ik werk als trainer en coach bij twee bedrijven: Odyssee en SBI Formaat. Bij die laatste help ik ondernemingsraden en bij Odyssee begeleid ik young professionals. Vooral de afwisseling van die twee banen vind ik erg leuk. Daarnaast zet ik mij via het bestuur van de sectie A&O graag in voor de A&O-psychologie. We zijn nu bijvoorbeeld bezig met het opzetten van een onderzoek naar verschillen tussen generaties op de werkvloer, of die er zijn en of daar wetenschappelijk onderzoek naar gedaan is.’

→ *Wat betekent een beroepsvereniging voor jou?*

‘Als bestuurslid van SPS-NIP zag ik al dat de vereniging de belangen behartigt van alle psychologen, en hun kennis hoog houdt. Wat voor mij nu een meerwaarde

is, is het sparren met psychologen uit hetzelfde werkveld, en dat je aan allerlei activiteiten mee kunt doen van hoge kwaliteit die inspireren en je weer op scherp zetten.’

→ *Wanneer is de fusie geslaagd?*

‘Door de fusie nemen we toe in volume en daardoor kunnen we sterker worden. Ik hoop dat we nog meer kunnen lobbyen voor psychologen. En dat we daardoor meer worden gezien als een logische gesprekspartner voor bijvoorbeeld de overheid. Maar ook voor media. Dat we zo zichtbaar worden dat ze niet meer om ons heen kunnen. Ik zou willen dat er meer psychologen aanschuiven bij talkshows, bijvoorbeeld na het nieuws over Matthijs van Nieuwkerk, of als het om andere misstanden gaat. En zijn genoeg hoogleraren die bijvoorbeeld veel over macht weten.’

→ *Zijn er nog zaken rond de fusie die je spannend vindt?*

‘Er komen meer gz-psychologen bij, dus ik hoop dat er nog genoeg aandacht naar de A&O-psychologen zal gaan. We waren daarmee namelijk al zo goed op weg. Dat we weleens door de Sociaal-Economische Raad (SER) gevraagd worden om advies, is volgens mij een groot compliment, het zou zonde zijn als dat straks niet meer gebeurt.’



WEBINAR ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

Wat is eigenlijk (nog) normaal in de ontwikkeling van een kind, waarom vinden we bepaald gedrag zorgwekkend of zorgbehoevend? In dit gratis webinar laten ontwikkelingspsychologen dr. Hanneke Visser van Balen en drs. Yael Meijer ons aan de hand van voorbeelden uit hun praktijk zien hoe ‘normaliseren’ werkt. Ze volgen daarbij de ontwikkeling van het kind: vanaf geboorte, via schooltijd, tot adolescentie.

GA NAAR WWW.PSYNIP.NL/ADVERTENTIES OM
ONDERSTAANDE ADVERTENTIES TE BEKIJKEN
OF SCAN DE QR-CODE



VACATURES

Gedragswetenschapper
ROTTERDAM RIJNMOND



VACATURES

Regie behandelaar
genderhealthcare
UTRECHT



VACATURES

Opvolger voor assessermentbureau
ZEIST



Ervaren basispsycholoog /
Orthopedagoog
ZEIST



GZ-Psycholoog
BERGEN OP ZOOM



Uw online advertentie
extra onder de aandacht
brengen?

Kijk voor meer informatie op
www.psynip.nl bij de rubriek
Vraag en Aanbod

VRAAG & AANBOD

Dé advertentierubriek in *De Psycholoog*. Plaatst u een digitale advertentie op www.psynip.nl dan is het mogelijk deze extra onder de aandacht te brengen van de 15.000 lezers van *De Psycholoog*.

De rubriek Vraag & Aanbod sluit één op één aan op uw online advertentie. De titel, keuze van rubriek en plaatsnaam worden in het blad overgenomen. Daarnaast kunt u in het blad uw (bedrijfs)logo toevoegen.

Een vermelding in het blad De Psycholoog is alleen mogelijk in combinatie met een online advertentie.

ADVERTEREN IN VRAAG & AANBOD?

Voor meer informatie: www.psynip.nl bij de rubriek Vraag & Aanbod. Hier vindt u het digitale aanvraagformulier om een reservering te maken.

De uitgever van De Psycholoog en het NIP zijn niet aansprakelijk voor de inhoud van deze advertenties. De uitgever behoudt zich het recht voor advertenties te weigeren zonder opgave van redenen.

PORTRET HOOGBEGAAFD

FABINE VAN GINKEL-WOELDERS (42)
**‘NU IK WEET DAT IK HET BEN,
VERKLAART DAT VEEL’**

FOTO: MARIEKE WIJNTJES

Hoe is het om hoogbegaafd te zijn? Hoe kwam je erachter? Ben je getest en hoe was dat? Of waarom niet? Wat is er veranderd sinds je ervan uitgaat dat je hoogbegaafd bent? We deden een oproep waar een aantal mensen op reageerden. We portretteren vier van hen.

‘Mijn drie zonen zijn hoogbegaafd. Sinds een tijdje weet ik dat ze hun hoogbegaafdheid van mij hebben. Al is het nooit officieel vastgesteld bij mij – bij mijn

kinderen wel. Maar het is wel vrij duidelijk dat ze het van mij hebben. Ik merk het aan het verschil in intelligentie tussen mijn man en mij. Ik vind het

spannend dit openbaar te maken, mensen vinden er vaak meteen iets van. Toch denk ik dat hoogbegaafdheid een onderdeel van mijn leven is, en dat altijd al geweest is. Mijn broer is ook hoogbegaafd, dat was al duidelijk toen hij kind was. Vanwege mijn dyslexie is het bij mij, denk ik, minder opgevallen.

Nu blijkt dat ik hoogbegaafd ben, verklaart dat veel. Als kind heb ik me

regelmatig anders gevoeld. Mijn denkstijl was anders en ik voelde me vaak onbegrepen. Ik verweet dat mezelf, ben ook nog steeds erg naar binnen gericht. Op het vwo kreeg ik een aantal hoogbegaafde vriendinnen bij wie ik me heel erg thuis voelde. Ik kon me meer aan hen spiegelen dan aan andere vriendinnen. Nog steeds zijn bijna al mijn vriendinnen hoogbegaafd, het praat makkelijker, het klikt.

VRIJHEID

Mijn hoogbegaafdheid verklaart ook waarom ik in mijn werk steeds zoek naar nieuwe uitdagingen en behoefte heb aan autonomie. Na vijftien jaar voor de klas te hebben gestaan, werk ik nu als online behandelend psycholoog in de basis- en specialistische ggz. Ik vind het vooral interessant te werken met mensen met complexe problematiek, zoals complexe ptss. Ik heb veel vrijheid, mijn initiatieven worden gewaardeerd. Denk aan inbreng voor veranderingsprocessen, het verbeteren van eHealth en het volgen van cursussen. Hiervoor werkte ik bij een instelling waar veel precies volgens de regels en protocollen moest. Voor veel mensen is vrijheid misschien belangrijk, maar voor mij is het haast essentieel voor hoe goed ik mijn werk kan doen. Toen ik nog niet zo lang geleden als psycholoog begon, en nog veel moest leren, vond ik het bijvoorbeeld ook lastig alles op de manier van mijn begeleider te moeten doen en haar regels te moeten volgen.

Hoogbegaafdheid is niet enkel intelligentie. Het gaat ook over het hebben van een rijker, intenser gevoelsleven. Over meer empathie en

idealistischer zijn. Altijd anderen willen helpen, de behoefte aan creatief en scheppings-gericht bezig te zijn en streven naar rechtvaardigheid. Zelf wil ik bijvoorbeeld graag degenen helpen die al lang op onze wachtlijst staan, en al veel geweigerd zijn bij andere instellingen. Bij hen voel ik me dan heel betrokken.

Soms is het fijn snel door te hebben wat er bij iemand speelt of aan de hand is, dat is een voordeel van hoogbegaafdheid. Maar soms is dat ook frustrerend, als anderen in die snelheid niet meedenken en processen voor mijn gevoel daardoor langzaam verlopen. Het kan ook fijn zijn emoties van anderen aan te voelen. Maar als ik daar niets mee kan, ik kan de ander bijvoorbeeld niet helpen, is die empathie ook een nadeel. Net als de snelheid waarmee mijn kinderen op school leren, dat is een voordeel, maar ze lopen er ook door vast omdat het schoolsysteem daar niet op aangepast is.

HERKENNING

Regelmatig behandel ik cliënten die hoogbegaafd zijn, dat vind ik ook fijn om te doen. Ik weet dat behandelaren die zelf niet hoogbegaafd zijn niet altijd opmerken dat een cliënt hoogbegaafd is en ook andere signalen makkelijk kunnen missen. Wie hoogbegaafd is, kan vaak gemakkelijk beredeneren wat er aan de hand is. Daardoor denkt een behandelaar ten onrechte dat het best

goed gaat, of weet niet goed wat een cliënt nodig heeft. Daardoor kan iemand zich dan ongehoord voelen. Niet zelden is dat ook gebeurd in hun jeugd.

Daarin herken ik mezelf. Als kind was ik gevoelig en mijn ouders pikten dat niet altijd op. Daardoor voelde ik me niet altijd gezien of serieus genomen en had ik niet het gevoel dat ik al mijn emoties kon uiten. Ik had absoluut geen ongelukkige jeugd, maar die gevoelens hebben mij wel gevormd. Als kind werd ik bijvoorbeeld onvolgende meegenomen in welk schooltype goed voor mij was. In de vierde van het vwo ben ik blijven zitten, een van mijn grote frustraties. Ik haalde hoge cijfers voor de exacte vakken, maar geen goede punten voor de vakken waar ik toch niet mee verder wilde. De volwassenen hebben toen voor mij besloten, ze dachten dat ik niet wist wat goed voor mij was.

Aan hulp heb ik geen behoefte. Ik zit goed in mijn vel en heb een leuke baan. Mijn kinderen kan ik wel helpen, ik zie snel waar de schoen wringt. Ze lopen bijvoorbeeld vast omdat ze zo snel leren, en het schoolsysteem daar niet op aangepast is. Het is ook wel eens gebeurd dat de school aangaf handlingsverleggen te zijn, ze wisten niet wat ze moesten doen. Ik heb toen zelf plannen geschreven die de school heeft overgenomen. Soms moet ik vechten voor mijn kinderen, als ik zie dat ze ongelukkig zijn. Gelukkig heb ik wel een goede band met ze.'

'Behandelaren die zelf niet hoogbegaafd zijn, merken niet altijd op dat een cliënt hoogbegaafd is'

Hoe komen we bij een groep met ervaringen die wij nauwelijks kunnen bevatten en die in de ggz vaak nog niet erkend wordt als hoogbegaafd, tot een betrouwbare beschrijving van wat voor hen 'normaal' is, vragen Pleun van Vliet en Jessica Schaaf zich af. En dat zonder in een cirkelredenering te vervallen of een kwalitatief andere beleving van hoogbegaafden geweld aan te doen? 'Hoogbegaafden zijn moeilijk te vinden omdat slechts 2% van de bevolking hoogbegaafd is.'

HOOGBEGAAFDHEID IS NIET 'MEER VAN HETZELFDE'

GEK? OF GEWOON

SLIM?

*'Your philosophy toward the interpretation of individually administered clinical tests should be an intelligent one'*¹

Sommige mensen gedragen zich zo uitzonderlijk scherpzinnig, creatief en productief dat we hun gedrag willen verklaren door iets dat evenzeer buiten-gewoon is. De term hoogbegaafd illustreert deze denkwijze, alsof enkele geluksvogels een cadeautje is toebedeeld ('begiftigd'), dat anderen niet hebben gekregen (Foster, 1986). Hoogbegaafden hebben in zo'n gedachtegang niet alleen meer *kwantiteit* van een abstract potentieel (intelligentie); ze hebben er zó veel meer van dat ze *kwalitatief* verschillen van de rest. Iets bijzonders maakt hen inherent 'anders'.

In de samenleving vormt dit observeerbare 'anders-zijn' een belangrijk argument om hoogbegaafden speciale scholing of begeleiding te gunnen (Eby, 1983). Ook binnen de

ggz is er sinds enige tijd aandacht voor aangepaste diagnostiek en behandeling van hoogbegaafde volwassenen (Webb, 2020). Clinici die met hoogbegaafde cliënten werken, merken dat deze mensen 'anders' reageren op de standaardbenadering en willen graag meer kennis over hoe zij hier goed mee kunnen omgaan.

Wetenschappelijk biedt het kwalitatieve model echter weinig handvatten om die speciale behandeling vorm te geven of zelfs maar te legitimeren. De vooronderstelling dat hoogbegaafden uitzonderlijk gedrag laten zien als gevolg van een kwalitatief 'anders-zijn', dat op zijn beurt wordt afgeleid uit het uitzonderlijke gedrag, is een cirkelredenering. We kunnen niet over aanleg tot begaafdheid spreken zonder hierin het observeerbare gedrag dat er een uitdrukking van vormt mee te nemen (De Groot, 1985; Falck, 2020), en oorzaak en gevolg mogen niet hetzelfde zijn.

Wanneer we oorzaak en gevolg uit elkaar houden, biedt het wetenschappelijk onderzoek van de afgelopen vijftig jaar geen ondersteuning aan de veronderstelling dat hoogbegaafden zich kwalitatief onderscheiden van de rest. Hoogbegaafde kinderen wikkelen als groep sneller ontwikkelingsstadia

¹ Lichtenberger, E.O. & Kaufman, A.S. (2013, p. 119). *Essentials of WAIS-IV Assessment (second edition)*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Het is lastig betrouwbare informatie over hoogbegaafde volwassenen in de ggz te verkrijgen

af, functioneren cognitief op een hogere leeftijd en verzetten meer werk in minder tijd. Hierdoor ziet hun gedrag er kwalitatief anders uit in vergelijking met dat van hun leeftijdgenoten, terwijl het alsnog gaat om een kwantitatief verschil in vergelijkbare vaardigheden (Foster, 1986). Ook het 'andere' karakter dat de afgelopen twintig jaar in toenemende mate aan volwassen hoogbegaafden wordt toegeschreven – een wezenlijk verschillend patroon van beleven, schepingsdrang, gedrevenheid en behoefte aan autonomie (Kooijman-Van Thiel, 2008; Rinn & Bishop, 2015; Kieboom & Venderickx, 2017; Matta et al., 2019; Sprey, 2020) – is een kwestie van kwantiteit; gemiddeld intelligente mensen kennen deze eigenschappen immers ook in bepaalde mate.

Vanuit objectief-wetenschappelijke optiek functioneren hoogbegaafden niet fundamenteel cognitief 'anders', maar vertonen zij in uitzonderlijke mate 'meer van hetzelfde'. Hoe gaan we wijzer worden van deze patstelling?

DOE NOU EENS GEMIDDELD

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw werd hoogbegaafdheid in het algemeen als een puur intellectuele kwestie beschouwd; de vraag wat het voor een individu *betekent* om zo'n afwijkend begrip van de werkelijkheid te hebben, werd niet gesteld. Tegenwoordig gaat men er echter van uit dat hoogbegaafdheid – net als laagbegaafdheid – begrepen moet worden als een alomvattende ervaring die gedurende het gehele leven een rol speelt (Keating, 2009).

Het kwantitatieve surplus aan intellect en persoonlijkheid dat we tegenwoordig 'hoogbegaafdheid' noemen, kan wel degelijk tot kwalitatief andere uitkomsten leiden in het dagelijks leven. Ten eerste zien hoogbegaafden op basis van hun complexere waarneming in de regel objectief méér aspecten aan de voor gemiddeld intelligente personen ontworpen samenleving. Omdat een hoogbegaafde net zoals andere mensen zijn of haar indrukken tot één betekenisvol geheel integreert, wordt hun waarneming van de wereld kwalitatief anders (meer nuances in nieuwe betekenisvolle

combinaties). Ten tweede valt in de dagelijkse communicatie niet altijd zomaar te ontrafelen hoe dit er in het hoofd van de hoogbegaafde uitziet en wordt ervaren.

Stel, je bent vijf jaar oud en je hebt een IQ van 135. Hierdoor ben je niet alleen potentieel twee jaar verder in lezen en rekenen ten opzichte van je klasgenootjes, maar heb je ook complexere gedachten dan zij en koester je interesses waar zij de lol niet van inzien. Op het moment dat jij op het schoolplein acht verschillende versies bedenkt van hetzelfde spelletje, zullen je leeftijdgenoten vermoedelijk niet zeggen: 'Hé, wat grappig, jij doet gewoon 'meer'!' De kans is groter dat je 'raar' wordt genoemd, omdat ze niet begrijpen waar je mee bezig bent. Om sociaal op één lijn te blijven, moeten de anderen weten dat je 'hoogbegaafd' doet, en bij voorkeur begrijpen *wat* je daarmee beoogt. Maar bij een groot begripsverschil (bijvoorbeeld 2 standaarddeviaties aan IQ-punten) is dat lastig. Andersom kun jij als vijfjarige deze afwijzing niet plaatsen. Het is voor jou 'normaal' wat je doet, dus komt het niet bij je op dat een ander kind dit als 'anders' beleeft. Je kunt je überhaupt niet voorstellen hoe jouw gedrag wordt waargenomen door iemand met een gemiddeld niveau van intellectueel functioneren.

Vermoedelijk wordt jouw onbegrip vervolgens óók niet begrepen. Personen met laagbegaafdheid nemen de wereld op vereenvoudigde wijze waar en essentiële nuances, vereist voor een gemiddeld functioneren, kunnen hen soms ontgaan. We snappen dat de laagbegaafde persoon hierdoor in botsing kan komen met de mensen om hem of haar heen en niemand zal in zo'n geval zeggen: 'Maar zie al die ingewikkelde details dan toch eens *wel*!' Het 'meer' aan details en nuances die hoogbegaafden in de regel waarnemen aan de objectieve werkelijkheid wordt door het gros van de mensen *niet* gezien. Zelf kunnen hoogbegaafden hun intellectuele vermogen niet even op 'minder scherp' zetten om doeltreffender met de gemiddelde wereld om te gaan, ook al denken veel mensen dat wel: 'Als je dan toch zo slim bent, snap je dat toch wel'.

Een wereld aan misinterpretaties over en weer is al snel geboren. En dan ben je pas vijf. Geen wonder dat hoogbegaafde volwassenen zich verlaten en onbegrepen kunnen voelen, en soms als 'vreemd' of 'onaangepast' worden ervaren (Clarey, 2016; Siaud-Facchin, 2020; Van Thiel & Slief-Boom, 2020).

NIET ANDERS, MAAR OOK NIET HETZELFDE

Het doet iets met een mens om op dagdagelijkse basis gedrag te vertonen dat voor jezelf 'normaal' is, maar dat door anderen stelselmatig gewaardeerd wordt als 'anders' of 'raar'. Uit een verkennend onderzoek van het Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen (IHV) onder leden van de Vereniging Mensa (een internationale vereniging voor mensen met een IQ vanaf het 98ste percentiel) kwam naar voren dat 66% van de 600 respondenten een behandeling in de ggz had ondergaan (Emans, 2017). Die prevalentie ligt beduidend hoger dan die van de gemiddelde Nederlander: 43,5% van alle mensen krijgt ooit te maken met een psychische aandoening en per jaar wordt bij ongeveer 20% van de volwassenen een psychische stoornis vastgesteld.² Van de 400 ggz-gangers bij Mensa gaf 87% aan dat hoogbegaafdheid een rol speelde in hun problematiek (Emans, 2017).

Nu is het de vraag of Mensalen representatief zijn voor de typische hoogbegaafde volwassene. De groep omvat slechts 14% van de volwassenen in Nederland die op basis van hun hoogbegaafd niveau van intellectueel functioneren in aanmerking zouden komen voor lidmaatschap van deze vereniging.³ Onder de resterende 86% bevinden zich ongetwijfeld personen die hun niveau van intellectueel functioneren in termen van een IQ-score niet kennen en dus niet beseffen hoogbegaafd te zijn. Bovendien zijn er hoogbegaafden voor wie lidmaatschap van Mensa geen prioriteit is of bij wie dat idee zelfs weezin wekt. Daarnaast is het denkbaar dat juist hoogbegaafden die problemen ervaren zich vaker bij Mensa aansluiten (Alvarado, 1989).

Ook buiten Mensa wordt echter vastgesteld dat hoogbegaafdheid indirect kan leiden tot psychische klachten. Het gaat hier om een samenspel van asynchrone ontwikkeling, een bovengemiddelde reactiviteit en expressiviteit van de stressrespons, van jongs af aan als 'anders' gespiegeld

worden en zich onbegrepen voelen, *minority stress*, eenzaamheid, conflicten, problemen met zingeving, en stereotiepe doch tegenstrijdige waarden vanuit de maatschappij (Zeidner & Shani-Zinovich, 2011; Webb, 2013; Karpinski et al., 2018; Falck, 2019 & 2021; Van Thiel & Slief-Boom, 2020). Een belangrijke risicofactor is gebrek aan onderkenning van de hoogbegaafdheid en (gepaard hiermee) een gebrek aan adequate stimulans vanuit het gezin van herkomst. Het is daarom schrijnend dat sommige groepen volwassenen in het onderzoek naar hoogbegaafdheid onderbelicht blijven, zoals vrouwen, personen van kleur en mensen met een lagere sociaal-economische status (Rinn & Bishop, 2015).

Uit de literatuur is bekend dat 'meer van hetzelfde' in de klinische praktijk voor deze groep niet volstaat. De continue mismatch tussen omgeving en het eigen – voor anderen veelal onbereikbare – begripsniveau, alsmede alle ervaringen die hieruit voortvloeien is 'anders' dan bij andere cliënten. Wie binnen de diagnostiek of behandeling van deze groep insteekt vanuit de 'gemiddelde' baseline, loopt het risico alleen maar meer pathogene begripsverwarring te creëren (Alvarado, 1989; Jacobsen, 1999a & 1999b; Streznewski, 1999; Webb, 2013; Siaud-Facchin, 2020; Sprey, 2020; Van Thiel & Slief-Boom, 2020).

Gezien de sociale kwetsbaarheid van sommige hoogbegaafden is het extra belangrijk dat helder wordt omschreven dat hun gedrag binnen hun populatie 'normaal' is én dat dit onderscheiden wordt van gedrag dat binnen de meer gemiddelde populatie een pathologische oorsprong heeft (Webb, 2020). Via zo'n beschrijving kan in de behandeling scheefgroei als gevolg van het structureel 'anders-zijn' – mits er geen andere pathologie speelt – gespiegeld worden aan wat het is: een ondoelmatige en krampachtige poging tot aanpassing aan een norm die grotendeels niet is afgestemd op het begrips- en ervaringsniveau van de cliënt (Falck, 2019; 2021). Juist voor hoogbegaafden kan zo'n normaliserende psychotherapeutische relatie de beslissende stap vormen naar een positieve ontwikkeling (Freeman, 1986; Alvarado, 1989; Jacobsen, 1999b; Emans, 2017).

NORMAAL HOOGBEGAafd LANGS ABNORMALE MEETLAT

Hoe komen we bij een groep die zo klein is, met ervaringen die wij nauwelijks kunnen bevatten en die in de ggz vaak nog niet erkend wordt als hoogbegaafd, tot een betrouwbare beschrijving van wat voor hen 'normaal' is? En dat zonder in een cirkelredenering te vervallen of een kwalitatief andere beleving van hoogbegaafden geweld aan te doen?

² Bron: www.nza.nl, bezocht op 7 september 2022.

³ IQ-metingen stabiliseren zich rond de 18 jaar. In Nederland waren er eind juli 2022 13.999.018 personen boven de 20 jaar (bron: www.cbs.nl). Volgens de statistiek zou tenminste 2% van deze groep een 'hoogbegaafde' totaalscore moeten kunnen halen op een gestandaardiseerde IQ-test. Dat zijn 279.980 personen.

Er bestaat momenteel geen test voor hoogbegaafdheid. De observatie dat hoogbegaafde volwassenen over een 'meer' van bepaalde karaktereigenschappen beschikken heeft nog niet geleid tot een instrument waarmee deze zijnskenmerken objectief kunnen worden vastgesteld (Kooijman-Van Thiel, 2008). Wie hoogbegaafdheid betrouwbaar wil identificeren, is nog steeds aangewezen op de nauwe definitie van een IQ-score vanaf het 98ste percentiel op een IQ-test. De IQ-tests die we op dit moment in Nederland hebben voor volwassenen zijn echter *niet* voor hoogbegaafden gemaakt. De kwalitatief andere beleving van hoogbegaafden is in de constructie niet meegenomen, en dat kan hun kwantitatieve score negatief beïnvloeden.

In 2017 werd de eerste auteur aangesteld als *National Supervisory Psychologist* van de Vereniging Mensa. Mensa was destijds op zoek naar een IQ-test voor haar toelatingsbeleid. Na vooronderzoek werd een test uitgekozen die differentieerde in de hoogste regionen en die in de praktijk als uitstekend bekend stond. Deze test werd als pilot uitgeprobeerd op twintig leden van Mensa.⁴ De Mensalen, die zich hadden opgemaakt voor een gezellig ochtendje testen, werden onverwacht gespannen en geïrriteerd van de test. Hun emotionele reacties en twijfel vertraagden hun reactietijd en dat kostte hen punten. Daardoor werden ze nog nerveuzer of bozer.

Bij evaluatie bleek dat sommige opgaven van de test multi-interpreteerbaar waren geformuleerd, dat een aantal afbeeldingen niet op schaal was uitgevoerd, waardoor de deelnemers de opgaven niet goed konden beantwoorden, en dat antwoordcategorieën soms niet het juiste antwoord bevatten als je dieper over de vraag nadenkt. Daar werden de deelnemers onzeker van.

Het is ontregelend om de maat genomen te worden aan de hand van een standaard waarvan je ziet dat die niet klopt. Je zou willen dat de weinige officiële IQ-tests die we thans in Nederland hebben om hoogbegaafdheid te identificeren het juist hoogbegaafden niet moeilijk maken. Het is niet ingewikkeld om testitems in de constructiefase proef te draaien op een groep hoogbegaafden om verstoringen fouten eruit te halen. Je moet alleen wel op de gedachte komen dat wat opgaat voor de gemiddelde Nederlander boven die range niet louter 'meer van hetzelfde' is.

IQ-METINGEN IN DE KLINISCHE PRAKTIJK

De gedachte dat een hooggemiddeld niveau van intellectueel functioneren geen eigenstandige benadering behoeft, zien we terug in de constructie van de WAIS-IV-NL, de meest gebruikte IQ-test in de klinische praktijk.

Hoewel de Technische Handleiding van de WAIS-IV-NL stelt dat het een 'belangrijke doelstelling' was om het instrument 'voldoende te laten differentiëren aan de onder- en bovenkant van het IQ-bereik' (Wechsler, 2012b, p. iii), werden bij de constructie van de items geen hoogbegaafden geraadpleegd (Wechsler 2012a; 2012b). In de twee pilots van de test werden geen hoogbegaafden meegenomen, en voor de uiteindelijke normeringsgroep werden evenmin hoogbegaafden geselecteerd (Wechsler, 2012b, p. 31 en 33). Toen de test al af was, werd deze ter toetsing afgenomen bij vijftig hoogbegaafden van wie de selectie onbekend blijft (Wechsler, 2012b, p. 80), waarna enkele statistische aanpassingen volgden in de scoring (niet in het testmateriaal). De wijze waarop een potentiële hoogbegaafde scoort op de WAIS-IV-NL wordt dus met maximaal 6,25 andere hoogbegaafde personen vergeleken;⁵ nogal weinig om te concluderen dat het instrument 'voldoende differentieert aan de bovenkant van het IQ-bereik'.

Hoe problematisch deze werkwijze is, ziet de eerste auteur in haar diagnostiekpraktijk, die zich richt op het onderzoek van en bij hoogbegaafde volwassenen. Cliënten wenden zich tot deze praktijk omdat ze vermoeden hoogbegaafd te zijn. Het zijn mensen die sinds hun kindertijd tegen 'iets' aanlopen, niet begrijpen wat er telkens 'mis' gaat, allerlei klachten ontwikkelen waar behandeling vaak onvoldoende soelaas voor biedt, en die tezelfdertijd een onverminderde druk ervaren om 'normaal' te doen (Jacobsen, 1999a; 1999b; Clarey, 2016; Webb, 2020; Falck, 2021). Bij hen moet een vaak zeer emotionele, alomvattende vraag naar de eigen identiteit (ben ik 'gek' of 'gewoon slim?') door de flessenhals van een prestatietest geperst worden.

Het zou prettig zijn wanneer de WAIS-IV-NL in zo'n spanningsveld geen extra obstakel vormt, maar hoogbegaafden in onze praktijk struikelen eveneens over opgaven die multi-interpreteerbaar zijn, over 'goede' antwoorden die vanuit

4 Mensa houdt om begrijpelijke redenen geheim welke test gebruikt wordt voor toelating tot de vereniging. Om die reden noemen wij de naam van deze test niet.

5 De normering van de WAIS-IV-NL kent 9 leeftijdsgroepen. In de toetsing van de hoogbegaafden werd de leeftijdsgroep van 65-74 jaar om onbekende redenen niet meegenomen. Hierdoor blijven er bij 50 hoogbegaafden verdeeld over 8 leeftijdsgroepen maximaal 6,25 per groep over. Hoeveel mannen en vrouwen er waren binnen de 50 hoogbegaafden en hoe deze over de 8 leeftijdsgroepen zijn verdeeld, staat niet in de Technische Handleiding.

een hogere orderedenen 'fout' zijn, en perceptuele opgaven die op hinderlijke wijze niet op schaal zijn uitgevoerd.⁶ In tegenstelling tot de eerder beschreven Mensalen heeft deze cliëntengroep niet de luxe om zich hierover te verontwaardigen; omdat zij nog onzeker zijn over hun identiteit valt de verwarring die het testmateriaal oproept vanzelf op de moedeloos makende stapel van onbegrip over de wereld, met nog meer nervositeit tot gevolg. Dit vergroot de kans op een onbetrouwbare meting, zeker wanneer de tester evenmin begrijpt hoe deze verwarring ontstaat.

AANPASSING VAN TWEE KANTEN

Aanwijzingen voor afname van de WAIS-IV-NL bij hoogbegaafden ontbreken in zowel de Afname- en Scoringshandleiding als de Technische Handleiding (Wechsler, 2012a; 2012b). De twee handboeken die in de klinische praktijk het vaakst worden gebruikt, besteden slechts twee pagina's aan hoogbegaafden en daar gaat het uitsluitend over de interpretatie van profielen (Weiss et al, 2010; Lichtenberger & Kaufman, 2013). Hierdoor blijven zowel tester als cliënt onthand achter óf trekken de verkeerde conclusie, namelijk dat de cliënt 'raar' is, of minder slim dan gedacht.

Doordat de WAIS-IV-NL niet bulletproof is voor hoogbegaafden, behoeven deze cliënten – net als in het dagelijks leven – bij afname bijsturing naar wat 'gewoon' de bedoeling is. Dat vergt aanpassing van beide kanten. De tester kan de cliënt helpen door details die anderen niet opvallen maar die bij deze persoon de prestatie hinderen 'onschadelijk' te maken ('het klopt dat het niet precies op schaal is, maar laten we doorgaan'). Of door idiosyncratische ('te ingewikkelde') antwoorden die niet in het boekje staan maar die mogelijk wel correct zijn te bevragen, ook al schrijft de standaardisatie dat niet voor.⁷ Desalniettemin zal de hoogbegaafde zich bij de imperfecties van de WAIS-IV-NL moeten neerleggen.

Andersom zal een tester zich moeten conformeren aan wat voor een hoogbegaafde 'normaal' is. Zo stelt de Technische Handleiding dat de standaardafname van tien subtests 67 minuten in beslag neemt (Wechsler, 2012b, p. 22). Volgens de Afname- en Scoringshandleiding zou 95% van de personen binnen negentig minuten tien subtests moeten hebben

Clinici gebruiken wel vaker methoden waarvan de oorspronkelijke bedoeling nooit uit de verf is gekomen, zoals de MMMP-2 of de Rorschach

afgerond (Wechsler, 2012a, p. 22). Het testen van hoogbegaafden duurt echter langer, gemiddeld 3,5-4 uur. Slimmere mensen moeten als gevolg van de afbreeknormen langer werken om de WAIS-IV-NL af te ronden. Daarnaast houden veel hoogbegaafden er in onze ervaring een intense werkstijl op na (ongebreideld energiek aan de slag gaan, perfectionisme, alle mogelijkheden verkennen, niet willen stoppen totdat het juiste antwoord bereikt is. Hierdoor zijn zij vaak al halverwege hun WAIS-IV-NL vermoeid en moet de test op een ander moment worden voortgezet om tot een betrouwbare score te komen. Dit geldt nog meer voor de cliënten voor wie de vraag naar hoogbegaafdheid op het persoonlijke vlak een sterke lading draagt en die zowel cognitief als emotioneel alle zeilen moeten bijzetten om tot een optimale prestatie te komen.

Als we hoogbegaafden in de ggz correct willen identificeren en een passende behandeling bieden, zou het goed zijn als we meer wisten over hoe deze onbekende, onbegrepen groep het 'in het echt' doet op de enige objectieve maat die we thans voor hoogbegaafdheid hebben. Welk deel van hun gedrag kunnen wij begrijpen als een afgeleide van onze eigen capaciteiten ('meer van') en waar moeten we onze eigen normen verlaten en ons primair laten informeren door hoe hun werkelijkheid eruit ziet en beleefd wordt ('anders dan')?

HOOGBEGAAFDEN IN HET ECHT

Van juni 2017-juli 2022 werden door de eerste auteur 137 personen getest met de WAIS-IV-NL.⁸ Van hen hadden 102 zich aangemeld voor een IQ-onderzoek omdat zij aanpassingsproblemen ondervonden in studie, werk, of het sociale leven, en omdat zij zich herkenden in de zijnskenmerken van hoogbegaafdheid. Daarnaast meldden zeven personen

6 Dergelijke fouten en afwijkingen worden eveneens aangetroffen wanneer men de WISC afneemt bij hoogbegaafde kinderen (HIQ, persoonlijke communicatie).

7 De eerste auteur stelde op basis van haar werk met en observaties van hoogbegaafden een lijst samen van de meest voorkomende misverstanden, misinterpretaties en mispercepties bij hoogbegaafden in reactie op de WAIS-IV-NL die hiervoor eventueel als geleide kan dienen.

8 Van vier personen was bij aanvang van het onderzoek een Totale IQ-score op een eerder afgenomen gestandaardiseerde test bekend; in 50% van deze gevallen betrof dit een score in de 'hoogbegaafde' range.

zich aan voor een Therapeutisch Psychologisch Onderzoek (waar afname van de WAIS-IV-NL een standaardonderdeel van vormt). Vierentwintig cliënten werden via hun behandelaar doorgestuurd voor een differentiaal-diagnostisch onderzoek, en bij één cliënt werd een *second opinion* uitgevoerd op eerdere diagnostiek.

Het gaat hier om een natuurlijke groep die zichzelf aanmeldde voor onderzoek, waardoor het denkbaar is dat er een vorm *zelfselectie* is opgetreden en deze groep niet representatief is voor hoogbegaafden in het algemeen. Dat geldt, zoals we eerder beschreven, echter ook voor personen die lid zijn van Mensa en die voor de meeste wetenschappelijke onderzoeken naar hoogbegaafdheid als proefpersonen worden gebruikt.

De zelfselectie van onze groep kan samenhangen met een problematische beleving van het eigen functioneren waarvan zij zich afvroegen of dit (althans ten dele) verklaard zou kunnen worden door hoogbegaafdheid. Zelfs cliënten die vanuit het vermoeden van hoogbegaafdheid ‘alleen’ hun Totaal IQ wilden weten, meldden zich hiervoor niet aan voor de computergestuurde toelatingstest van de Vereniging Mensa (wat goedkoper en efficiënter zou zijn), omdat zij op basis van klachten of andere wensen een individuele, gespecialiseerde, of klinische aanpak van de IQ-meting wensten. Onze data doen daarmee mogelijk geen recht aan de vele hoogbegaafden die naar eigen en andermans tevredenheid hun leven leiden en die helemaal geen vraag hebben over hun IQ, of die een per computer afgenomen groepstest gemakkelijk doorstaan.

Alle 137 cliënten werden in augustus 2022 door de eerste auteur benaderd⁹ met de vraag of hun scores op de WAIS-IV-NL voor dit artikel anoniem gebruikt mochten worden in combinatie met hun sekse, leeftijd, hoogst afgeronde opleiding, aanmeldingsvraag en (voor zover bekend) psychische klachten ten tijde van het onderzoek.¹⁰ De

cliënten wilden graag meewerken: de *response rate* was 98% ($n=134$).¹¹

De groep cliënten die toestemming gaf voor gebruik van hun gegevens bestond uit 59 mannen en 75 vrouwen. Deze personen waren tussen de 16 en 74 jaar oud ($\bar{X} = 37.9$, $sd = 11.5$). De grootste groep cliënten is tussen de 35 en 44 jaar oud.

Omdat de scores van alle cliënten verzameld waren door één diagnosticus (de eerste auteur) en bias in de scoring uit te sluiten, werden de antwoorden van de 134 meewerkende cliënten op de verbale subtests (Overeenkomsten (OV), Woordenschat (WS), Informatie (IN) en soms Begrijpen)¹² opnieuw gescoord door een ervaren diagnosticus en gz-psycholoog. De tweede scoorder ontving hiertoe kopieën van 134 geanonimiseerde protocollen waarop de eerste auteur de scoring onzichtbaar had gemaakt.¹³ Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen, werd per subtest de *intraclass* correlatie (ICC) berekend over de standaardcores zoals berekend door de twee beoordelaars. De resultaten lieten voor elk van de drie subtests matige tot goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zien: OV $r_{icc}(n=40) = .72 [.53; .84]$, WS $r_{icc}(n=38) = .80 [.65; .89]$ en IN $r_{icc}(n=33) = .97 [.93; .98]$.

Door middel van drie *one-sample* t-testen werd vervolgens bekeken of een van de beoordelaars systematisch hoger scoorde dan de andere beoordelaar. Op de subtests OV en WS, maar niet op IN, lieten deze toetsen zien dat de eerste auteur hogere scores toekende (OV $t(39) = 4.0$, $p < .001$, WS $t(37) = 3.5$, $p = .001$, IN $t(32) = 0.5$, $p = .62$). Voor beide subtests gold echter dat het absolute verschil tussen de beoordelingen gemiddeld minder dan één C-scorepunt betrof, waardoor de klinische relevantie van dit verschil te verwaarlozen is.

Bij het analyseren van de data werden de Totale IQ-scores van de cliënten onderverdeeld in drie categorieën: ‘hoogbegaafden’ ($TIQ \geq 130$), ‘grensscores’ (onder gunstiger omstandigheden zou het TIQ van deze cliënt 130 kunnen zijn,

9 Gz-psychologen zijn volgens de WGBO verplicht de gegevens van hun cliënten, alsmede hun testprotocollen, 15 jaar te bewaren. Om die reden had de eerste auteur beschikking over de contactgegevens van de cliënten die zij in de periode juni 2017-juli 2022 had onderzocht.

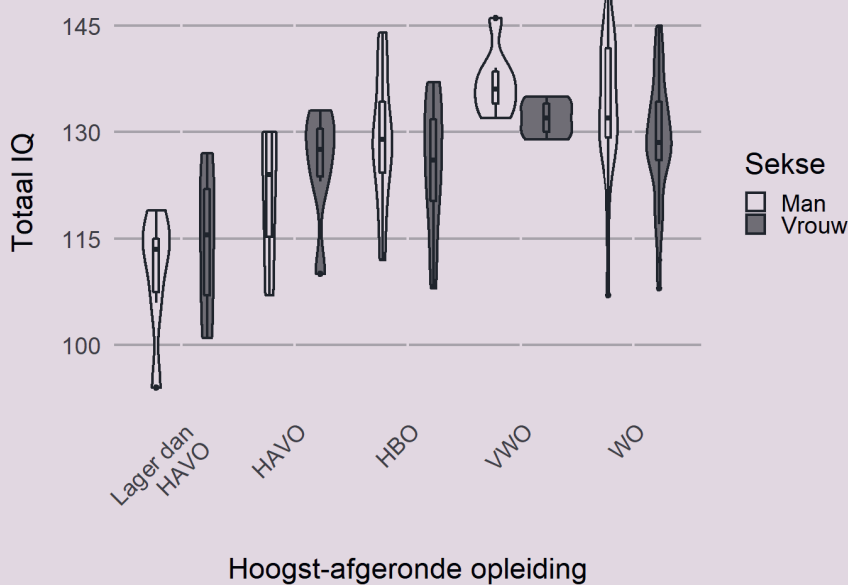
10 De identiteit van de 134 cliënten die meededen aan dit onderzoek was uitsluitend bekend aan de eerste auteur. De tweede auteur die de statistische analyses uitvoerde, kreeg per cliënt informatie over de ruwe en C-scores op alle subtests en indexen, en de sekse, leeftijd, hoogst afgeronde opleiding, aanmeldingsvraag en (voor zover bekend) psychische klachten ten tijde van het onderzoek. De gz-psycholoog i.o. die meewerkte aan het onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de verbale subtests kreeg bij de 134 protocollen uitsluitend informatie over de sekse, leeftijd en eventuele twee- of anderstaligheid van de desbetreffende cliënt.

11 Indien cliënten na vijf dagen niet op het e-mailbericht hadden gereageerd, ontvingen zij van de eerste auteur een herinnering via sms of WhatsApp. Indien de betreffende cliënt hier evenmin op reageerde, werd ervan uitgegaan dat de cliënt geen toestemming gaf. Twee cliënten reageerden niet op het verzoek. Een cliënt weigerde expliciet toestemming voor gebruik van de gegevens.

12 De scoring van iemands antwoorden op de verbale subtests van de WAIS-IV-NL berust deels op interpretatie en biedt dus mogelijkheid tot scoringsbias. Voor de overige subtests geldt dat niet (Wechsler, 2012b, p. 60-61).

13 De eerste auteur noteert bij ieder intelligentie-onderzoek alle letterlijke antwoorden, doorvragen en na-instructies op het scoreformulier van de cliënt, waardoor herscoring betrekkelijk eenvoudig te realiseren was.

FIGUUR 1. RELATIE HOOGST AFGERONDE OPLEIDING EN TOTALE IQ-SCORE BINNEN DE CLIËNTENGROEP.



gegeven het bijbehorende betrouwbaarheidsinterval van 95%) en 'niet-hoogbegaafd' (TIQ biedt onder gunstiger omstandigheden geen kans op een TIQ van 130 gezien het bijbehorende betrouwbaarheidsinterval van 95%). Vrouwen behalen even vaak een Totale IQ-score die in de 'hoogbegaafde' range valt als mannen ($\chi^2(1) = 0.37, p = .54$, ook wanneer de grensscores worden meegenomen, $\chi^2(1) = 2.4, p = .12$). Mannen scoren als groep wel extremer, een bekend verschijnsel in de IQ-literatuur (Rinn & Bishop, 2015).

Van de cliënten die een IQ-onderzoek aanvroegen omdat zij zich herkenden in de zijnskenmerken van hoogbegaafdheid behaalde 44% een Totale IQ-score ≥ 130 . Wanneer we de grensscores hierbij betrekken, stijgt dat percentage naar 65%. Van de cliënten die door hun hulpverlener waren doorverwezen voor differentiaal-diagnostiek op het vermoeden van hoogbegaafdheid behaalde 70% een Totale IQ-score ≥ 130 (87% indien we de grensscores van deze groep meetellen). Dit is een opmerkelijk resultaat omdat de kans op hoogbegaafdheid binnen de algemene populatie erg klein is, namelijk 2%. Mogelijk biedt herkenning in de zijnskenmerken – hoe subjectief ook – toch een voorselectie.

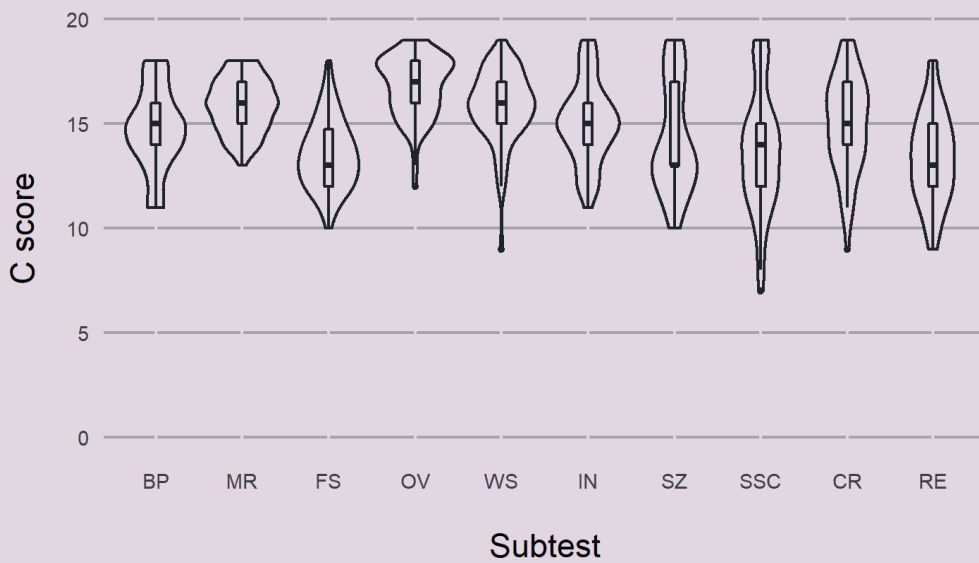
In figuur 1 wordt de hoogst afgeronde opleiding van zowel de gehele groep als de mannen en vrouwen afzonderlijk ten tijde van het onderzoek weergegeven.

De veronderstelling dat hoogbegaafden 'bollebozen' zijn wordt door onze data grotendeels bevestigd: 91% van de hoogbegaafden heeft een opleidingsniveau dat als 'hoog' gekenschetst kan worden (vwo, gymnasium, hbo, hts, universiteit). Andersom vormt de 'hoogste' opleiding geen betrouwbare voorspeller voor hoogbegaafdheid: slechts 54% van de personen met een wetenschappelijke opleiding behaalt een Totale IQ-score ≥ 130 . De populaire notie die tegenwoordig op internetsites te vinden is dat opleiding (i.e., prestatie) er niet toe doet in de kans dat iemand hoogbegaafd is, wordt door onze data niet ondersteund: niemand met een opleiding onder havo-niveau behaalt een Totale IQ-score in de 'hoogbegaafde' range.

De WAIS-IV-NL kan hoogbegaafden identificeren, maar scoren hoogbegaafden – conform het idee dat zij 'meer van hetzelfde' representeren – hoger dan gemiddeld op alle subtests en dragen alle subtests in gelijke mate bij aan de kans op een 'hoogbegaafde' totaalscore?

Uit figuur 2 blijkt dat hoogbegaafden over het algemeen bovengemiddeld scoren (i.e., standaaardscore boven de 10) op alle subtests van de WAIS-IV-NL. Zoals te zien is aan de staarten van de vier verdelingen die onder de 10 reiken, is dat echter niet altijd het geval. De twee kernsubtests die een beroep doen op verwerkingssnelheid (Symbool Zoeken; SZ)

FIGUUR 2. SCOREVERDELINGEN VAN HOOGBEGAAFDEN OP DE 10 KERNSUBTESTS.



en Symbool Substitutie Coderen; SSC) en de perceptuele subtest die een beroep doet op motorische snelheid (Blokpatronen; BP) kunnen lager uitvallen dan verwacht.

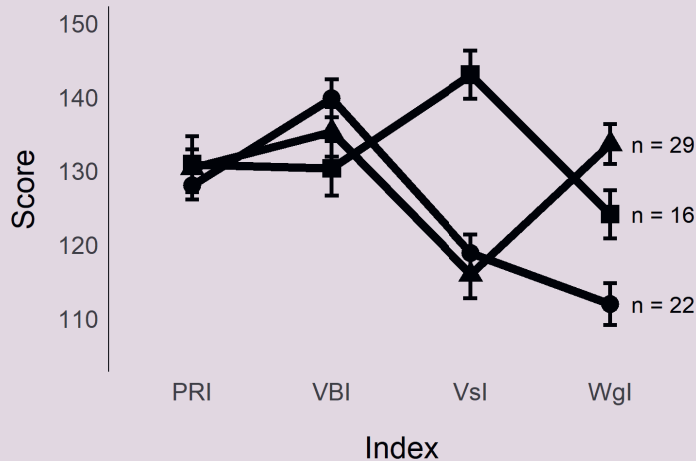
Over specifieke scorepatronen van hoogbegaafden op de WAIS-IV is weinig bekend, maar het lijkt erop dat hoogbegaafden niet zo homogeen scoren als de meer gemiddelde groep voor wie deze test oorspronkelijk is ontworpen. In het Amerikaanse normeringsonderzoek scoorden hoogbegaafden ten opzichte van hun eigen gemiddelde 10-11 IQ-punten lager op de index voor perceptueel redeneren dan op de andere indexen (Lichtenberger & Kaufman, 2013, p. 303 en 319). Ook binnen onze groep scoren de hoogbegaafden relatief zwakker op Blokpatronen en Figuur Samenstellen. Dit zou kunnen betekenen dat discrepanties in het profiel van een hoogbegaafde een andere betekenis hebben, bijvoorbeeld dat er niet sprake is van een 'tekort' of een 'probleem', maar van een voor hoogbegaafden vrij kenmerkende *response set* waarbij de persoon meer belang stelt in een optimale prestatie dan in snelheid, hetgeen meer reflectie (en dus tijd) vergt (Lichtenberger & Kaufman, 2013, p. 303-304).

Figuur 2 laat tevens zien dat de hoogbegaafden in onze dataset veelal hoog scoorden op de subtests Matrix Redeneren (MR) en Overeenkomsten (OV), zoals te zien is aan de

'bolle' (in tegenstelling tot langgerekte) verdelingen. Deze uitkomst wordt nog duidelijker na inspectie van de ruwe scores: 95% van de hoogbegaafden scoorde tussen de 22 en 26 op MR en tussen de 30 en 36 op OV, hetgeen duidt op een plafondeffect op deze subtests onder hoogbegaafden. Ook bij de Amerikaanse normering scoorden hoogbegaafden het hoogst op MR (Weiss et al., 2010, p. 178-180). Dit plafondeffect onderstreept de noodzaak van het toetsen van de moeilijkheidsgraad van items op hoogbegaafden vóór het afronden van de test. De Amerikaanse hoogbegaafden scoorden als groep niet significant hoger op Overeenkomsten, zoals in onze sample. Mogelijk is de Nederlandse verwoording van de items van Overeenkomsten te eenvoudig om te differentiëren.

Indien de scores op MR en OV niet werden meegenomen in de berekening van de totaalscore (berekend door de som van de geschaalde scores te vermenigvuldigen met 10/8), viel de geschatte totaalscore voor alle hoogbegaafden ($n = 31$, $\bar{X} = 9.5$, $sd = 3.5$) én alle cliënten met een grensscore ($n = 9$, $\bar{X} = 5.0$, $sd = 1.9$) hoger uit, terwijl dit maar voor twee van de cliënten die onder de 126 scoorden het geval was ($n = 10$, $\bar{X} = -0.6$, $sd = 3.3$). Dit suggereert dat de huidige normering van de WAIS-IV-NL met de MR- en OV-schalen identificatie van hoogbegaafden onderschat.

FIGUUR 3. SCOREPATRONEN VAN HOOGBEGAAFDEN OP INDEXEN VAN DE WAIS-IV-NL.



In figuur 3 staan de scorepatronen van hoogbegaafden weergegeven op de vier indexen van de WAIS-IV-NL: Verbaal Redeneren (VBI), Perceptueel Redeneren (PRI), Werkgeheugen (WGI) en Verwerkingssnelheid (VSI). De data laten zien dat de groep hoogbegaafden uiteenvalt in drie groepen, afhankelijk van hun scores op de WGI en VSI. Deze indexen zijn althans bij hoogbegaafden dus minder robuust dan de VBI en PRI.

Dit gegeven is consistent met eerdere bevindingen dat hoogbegaafden een relatief zwakkere prestatie laten zien op subtests die afhankelijk zijn van verwerkingssnelheid; de hoogbegaafden uit het Amerikaanse normeringsonderzoek scoorden slechts 'gemiddeld' op de subtests Symbool Zoeken en Figuur Zoeken, beide subtests die deel kunnen uitmaken van de VSI (Lichtenberger & Kaufman, 2013, p. 304 en 319). Ook hier geldt dat een $TIQ \geq 130$ geen consistente prestatie over de indexen laat zien, noch dat een relatief lagere score op WGI of VSI een 'probleem' hoeft te zijn zoals dat voor de meer gemiddelde populatie statistisch gedefinieerd is (Wechsler, 2012a): bij personen met een TIQ in de 'gemiddelde' range kan een statistisch significante discrepantie tussen de indexen gepaard gaan met bijvoorbeeld leerproblemen, of problemen in het toepassen van kennis in het dagelijks leven. Maar bij hoogbegaafden is er vaker sprake van een 'normaal' verschil voor die groep.

Het is denkbaar dat onze data vertekend zijn door andere factoren dan niet goed gerepresenteerde hoogbegaafdheid van de cliënten in de itemconstructie en normering van de WAIS-IV-NL. Onze 'levensechte' cliënten waren immers minder probleemloos dan je van een goed geselecteerde deelnemer aan een normeringsonderzoek mag verwachten (Lang et al., 2019; Pezzuti et al., 2022).

Uit tabel 1 blijkt dat bij 43% van de cliënten die zich hadden aangemeld voor een IQ-onderzoek een fysieke en/of psychische conditie aanwezig bleek die de testafname of -resultaten nadelig kan beïnvloeden. Bij het Therapeutisch Psychologisch Onderzoek kwamen dergelijke condities in 57% van de gevallen voor, en bij de uitgebreide psychologische onderzoeken in 92% van de gevallen. Bij 6% van de gehele groep cliënten werden ten tijde van het onderzoek gelijktijdig twee stoornissen vastgesteld.

Tabel 1 geeft aan dat onze cliëntengroep naast eventuele hoogbegaafdheid nog andere behoeften meebracht waarop tijdens de afname gestuurd moet worden om IQ betrouwbaar te schatten. De Afname- en Scoringshandleiding van de WAIS-IV-NL geeft hiervoor geen aanwijzingen. Bij onze cliëntengroep werd extra aandacht besteed aan de belastbaarheid door vaker pauze te nemen tussen subtests. Daarnaast werden nadelige effecten van psychopathologie of andere

TABEL 1.

Aanmeldingsvraag	Mannen n=59	Vrouwen n=75	Conditie die de testafname en/of resultaten nadelig kunnen beïnvloeden
IQ-onderzoek	37	66	visusafwijking (3), auditieve afwijking (2), motorische beperking (1), NAH (3), schildklierafwijking (3), middenmisbruik (2), ADHD (5), depressie (2), angststoornis (2), PTSS (8), burn out (8), persoonlijkheidsproblematiek (13), anders-/meertalig opgevoed (6)
Therapeutisch Psychologisch Onderzoek	4	2	persoonlijkheidsproblematiek (4)
complex PO	18	6	visusafwijking (2), ASS (7), depressie (5), PTSS (1), persoonlijkheidsproblematiek (9), burn out (1)
second opinion	0	1	bipolair (1), PTSS (1)

Het verdient de grootste aanbeveling om hoogbegaafden als ervaringsdeskundigen actief te betrekken bij vervolgonderzoek naar hun buitengewone gesteldheid

klachten zoveel mogelijk ondervangen door middel van de afname van een of meer van de vijf additionele subtests.¹⁴

Uit figuur 4 blijkt dat deze extra aandacht vruchten afwerpt in de zin dat de scorepatronen op de WAIS-IV-NL van cliënten met en zonder pathologie niet significant verschil-

len, zoals te zien aan de overlappende betrouwbaarheidsintervallen van de twee lijnen op zowel het totaal IQ als de vier indexen.

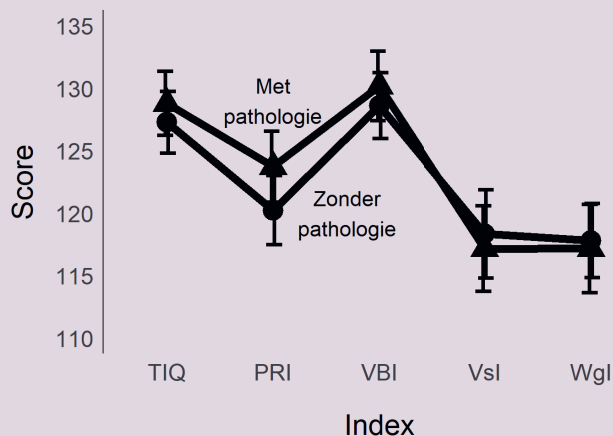
Dit is verheugend nieuws, aangezien veel mensen van mening zijn dat de aanwezigheid van een psychische stoornis betrouwbaar testen onmogelijk maakt. Het is uiteraard mogelijk dat sommige van onze cliënten een wat hogere totaalscore hadden behaald onder betere omstandigheden, doch van een inherent ander scorepatroon in aanwezigheid van psychopathologie is geen sprake. De scores op de indexen die men daardoor het eerst aangetast zou vermoeden (de WGI en de VSI, zie bijvoorbeeld Weiss et al., 2010 en Lichtenberger & Kaufman, 2013) is voor beide groepen zelfs vergelijkbaar.

CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

Het is lastig betrouwbare informatie over hoogbegaafde volwassenen in de ggz te verkrijgen. Hoogbegaafden zijn moeilijk te vinden omdat naar schatting slechts 2% van de bevolking hoogbegaafd is, en het is kostbaar om daaruit een representatieve steekproef te trekken die niet reeds een voorselectie heeft ondergaan, zoals lid zijn van Mensa. Om de relatie tussen hoogbegaafdheid en psychisch welbevinden zo objectief én natuurlijk mogelijk te onderzoeken, zouden we bovendien hoogbegaafden die reeds geïdentificeerd zijn het liefst vergelijken met hoogbegaafden die 'het' nog niet van zichzelf weten. Maar die zijn sowieso onvindbaar. Vanuit dat perspectief is het niet gek dat men in de praktijk de kant van

14 Psychische klachten worden in de opsomming van problemen die een aanpassing vergen in de Afname- en Scoringshandleiding van de WAIS-IV-NL niet meegenomen, ondanks de onderkenning dat 'afhankelijk van de aard van de beperking [...] de prestaties van de cliënt kunnen resulteren in scores die het intellectuele vermogen kunnen onderschatten als de test op een standaardmanier wordt afgenomen' (Wechsler, 2012a, p. 11). Deskundigen wordt aangeraden het functioneren van de cliënt te evalueren en hun klinisch beoordelingsvermogen te gebruiken om de effecten van gewijzigde procedures op testcores in te schatten (ibid, p. 12).

FIGUUR 4. TOTAALSCORES EN SCOREPATRONEN OP DE INDEXEN VAN DE WAIS-IV-NL VAN CLIËNTEN MET EN ZONDER PATHOLOGIE



de verbijzonderende idiografie inslaat terwijl de wetenschap liever blijft bij objectieve afgeleiden: hoogbegaafden zijn niet 'anders', ze zijn 'meer van hetzelfde' en als we de wetenschap als uitgangspunt nemen, komen we een heel eind.

Wanneer we de WAIS-IV-NL als middel erkennen om hoogbegaafdheid te identificeren, hebben we een veel onderzochte test in huis waarvan de *baseline* in ieder geval duidelijk is. De WAIS-IV-NL leent zich vanwege zijn rijke schakering bovendien bij uitstek voor de klinische praktijk: in de *paper and pencil*-versie levert de test een schat op aan observeerbaar 'testgedrag', zeker waar het de vraag naar hoogbegaafdheid betreft. Men kan bij afname van een WAIS-IV-NL analyseren hoe de cliënt tot een oplossing komt en doorvragen op onverwacht gedrag. Dankzij de aanvullende subtests zijn er legio mogelijkheden tot experimenteren mét de cliënt, en de nadruk op interactie laat ruimte om bij te sturen op geleide van zowel hoogbegaafdheid als een toestandsbeeld: men kan de cliënt die 'raar' gedrag vertoont of moeite ondervindt gemakkelijk bevragen op het moment dat de prestatie plaatsvindt.

Het wetenschappelijke argument heeft ook beperkingen. Hoogbegaafden reageren als groep soms aantoonbaar 'anders' op standaard testmateriaal zoals een WAIS-IV-NL, zowel in concreet individueel gedrag tijdens de afname als in statistisch scoregedrag van de groep. In beide gevallen kan de uitdrukking van hun uitzonderlijke capaciteiten gehinderd worden, onderschat of vertekend door een test die deze capaciteiten betrouwbaar vast zou moeten stellen. Als je pech

hebt, verwordt de WAIS-afname hiermee tot een miniatuur van de fundamentele mismatch met de buitenwereld waar veel hoogbegaafden dagelijks tegenaan lopen, met dezelfde frustratie en onzekerheid tot gevolg. Dat is zeer interessant, maar niet de bedoeling.

Het is geen ramp wanneer een test zich in statistisch opzicht niet altijd 'gedraagt' zoals hij verondersteld wordt te doen; klinici gebruiken wel vaker methoden waarvan de oorspronkelijke bedoeling nooit uit de verf is gekomen, zoals de MMPI-2 of de Rorschach. Zolang er gedegen onderzoek beschikbaar is naar hoe de test wél valide gebruikt kan worden, valt daar prima mee te werken. Als het om hoogbegaafde volwassenen gaat, zouden wij graag zien dat dat onderzoek er snel komt. Afgaand op onze ervaringen en data kunnen wij daarvoor de volgende aanbevelingen doen.

Het is voor vervolgonderzoek belangrijk dat potentiële hoogbegaafden zich niet in de deels niet-passende mal hoeven te persen van een IQ-test die niet op voorhand aan hun beleving en capaciteiten is getoetst. Hiermee kan in de afname en scoring immers een onbetrouwbaarheid worden gecreëerd die de diagnostiek van intellectuele hoogbegaafdheid bedreigt. Indien de objectief aantoonbare onbetrouwbaarheden van de WAIS-IV-NL niet door de uitgever aangepast kunnen worden, dan dient er een aanvullende handreiking te komen voor afname bij hoogbegaafden. Deze afname zal – juist vanwege de nadruk op de interactie – bij voorkeur nimmer via een computergestuurde versie worden gedaan; het zijn juist de botsingen tussen twee werelden waarvan

beide partijen hier het meest leren. Voorts vereist de inschatting van de kans dat een potentieel hoogbegaafde zich 'gewoon erg slim' of juist 'raar' gedraagt (of allebei) vooralsnog beoordelaars vergelijkbaar niveau van intellectueel functioneren. Diagnostici zouden zich bij het onderzoek van hoogbegaafden in ieder geval altijd bewust moeten zijn van het feit dat deze cliënt mogelijk op niet-pathologische wijze zaken in de wereld waarneemt die de diagnosticus zelf ontgaan. Deze zaken moeten ze integreren op een wijze die het begripsniveau van de diagnosticus overstijgt.

Uit beide aanbevelingen volgt een logische derde: het verdient de grootste aanbeveling om hoogbegaafden als ervaringsdeskundigen actief te betrekken bij vervolgonderzoek naar hun buitengewone gesteldheid. Een combinatie van het perspectief van binnenuit én buitenaf, van norm en

uitzondering, heeft de grootste kans van slagen. Zoals uit het onderhavige onderzoek blijkt, zijn hoogbegaafden daar zeer toe bereid.

OVER DE AUTEURS

Pleun van Vliet is *diagnosticus/gz-psycholoog en forensisch gedragkundige NRGD*. Zij werkte 20 jaar als universitair docent *dignostiek, persoonlijkheidsleer en forensische psychologie* bij de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit Utrecht. Jessica Schaaf onderzoekt *cognitieve ontwikkeling* aan de Universiteit van Amsterdam.

De auteurs bedanken Jamie de Jong voor haar consciëntieuze bijdrage aan het onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Correspondentie aangaande dit artikel via Pleun van Vliet: diagnostiek@pleunvanvliet.nl.

Literatuur

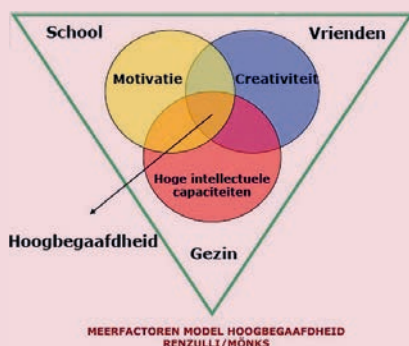
- Alvarado, N. (1989). Adjustment of Gifted Adults. *Advanced Development*, 1, 77-86.
- Clarey, A. (2016). *The Curse of the High IQ*. Amazon Fulfillment, Poland.
- Eby, J.W. (1983). Gifted Behavior: A Nonelitist Approach. *Educational Leadership*, 40, 8, 30-36.
- Emans, B. (2017). Veel Jongvolwassen Hoogbegaafden Komen in Aanraking met de GGZ. Hulpverlening Schiet Vaak Tekort. *Talent*, februari 2017, 20-23.
- Falck, S. (2019). *Extreme Intelligence: Development, Predicaments, Implications*. Routledge, New York.
- Falck, S. (2021). *The Psychology of Intelligence*. Routledge, New York.
- Foster, W. (1986). Giftedness: The Mistaken Metaphor. In: C.J. Maker (Ed.), *Critical Issues in Gifted Education*, Vol. 1: *Defensible Programs for the Gifted* (pg 5-30). Aspen, Rockville, MD.
- Freeman, J. (1986). Permission to Be Gifted. How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pg 80-97). Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Groot, A.D. (1985). Over Algemene Begaafdheid: Begrip, Manifestaties, Verdeling. In: F.J. Mönks & P. Span (Red.), *Hoogbegaafden in de Samenleving*. Dekker & Van der Vegt, Nijmegen.
- Jacobsen, M.E. (1999a). *The Gifted Adult. A Revolutionary Guide for Liberating Everyday Genius*. Ballantine Books, New York.
- Jacobsen, M.E. (1999b). Arousing the Sleeping Giant: Giftedness in Adult Psychotherapy. *Roeper Review*, 22, 36-41.
- Karpinski, R.I., Kinase Kolb, A.M., Tetreault, N.A. & Borowski, T.B. (2018). High Intelligence: A Risk Factor for Psychological and Physiological Overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23.
- Keating, D.P. (2009). Developmental Science and Giftedness: An Integrated Life-Span Framework. In: F.D. Horowitz, R.F. Subotnik, & D. Matthews (Eds.), *The Development of Giftedness and Talent Across the Lifespan* (pg 189-208). American Psychological Association, Washington D.C.
- Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). *Meer Dan Intelligent. De Vele Gezichten van Hoogbegaafdheid bij Jongeren en Volwassenen*. Uitgeverij Lannoo, Tielt.
- Kooijman-Van Thiel, M. (2008). *Hoogbegaafd, Dat Zie Je Zó. Over Zelfbeeld en Imago van Hoogbegaafden*. OYA Productions, Ede.
- Lang, M., Matta, M., Parolin, L., Morrone, C., & Pezzuti, L. (2019). Cognitive Profile of Intellectually Gifted Adults: Analyzing the Wechsler Adult Intelligence Scale. *Assessment*, 26, 5, 929-943.
- Lichtenberger, E.O. & Kaufman, A.S. (2013). *Essentials of WAIS-IV Assessment (second edition)*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Matta, M., Gritti, E.S. & Lang, M. (2019). Personality Assessment of Intellectually Gifted Adults: A Dimensional Trait Approach. *Personality and Individual Differences*, 140, 21-26.
- Pezzuti, L., Michelotti, C., Dawe, J. & Lang, M. (2022). Intellectual Giftedness in Elderly People Assessed by Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition: What Specific Features? *Educational Gerontology*, published online August 8th 2022.
- Rinn, A.N. & Bishop, J. (2015). Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature. *Gifted Child Quarterly*, 59, 4, 213-235.
- Siaud-Facchin, J. (2020). *Te Intelligent Om Gelukkig Te Zijn? Hoogbegaafdheid bij Volwassenen*. Uitgeverij Balans, Amsterdam.
- Spree, A. (2020). *Praktijkboek Hoogbegaafdheid in Psychotherapie. Persoonlijkheid, Diagnostiek, Psychotherapie en Therapeutische Relatie*. Bohn Stafleu Van Loghum, Utrecht.
- Strezniewski, M.K. (1999). *Gifted Grownups. The Mixed Blessings of Extraordinary Potential*. John Wiley & Sons, New York.
- Thiel, van, M. & Slief-Boom, I. (2020). *Kracht en Kwetsbaarheid. Over het Leven van Hoogbegaafde Volwassenen*. OYA Productions, Ede.
- Webb, J.T. (2013). *Searching For Meaning: Idealism, Bright Minds, Disillusionment, and Hope*. Great Potential Press, Tucson.
- Webb, J.T. (2020). *Misdiagnose en Dubbeldiagnose bij Hoogbegaafdheid*. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum B.V., Assen.
- Wechsler, D. (2012a). *Afname- en Scoringshandleiding WAIS-IV-NL (Nederlandstalige bewerking)*. Pearson Benelux B.V., Amsterdam.
- Wechsler, D. (2012b). *Technische Handleiding WAIS-IV-NL (Nederlandstalige bewerking)*. Pearson Benelux B.V., Amsterdam.
- Weiss, L.G., Saklofske, D.H., Coalson, D.L., & Raiford, S.E. (2010). *WAIS-IV Clinical Use and Interpretation*. Elsevier Academic Press, London

FRANZ MÖNKS (1932-2020)

'Aage M.'

Toen ontwikkelingspsycholoog Franz Mönks in 1988 aantrad aan de Radboud Universiteit als hoogleraar psychologie en pedagogiek van het hoogbegaafde kind, de eerste leerstoel in Europa, kreeg hij in een interview met *NRC Handelsblad* de vraag of hij een voorbeeld kon geven van een hoogbegaafd iemand. Hij noemde deze bankrover van goede komaf, die in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw bekend stond als meesterkraker en daarbij nooit geweld gebruikte.

Mönks was van 1967 tot 1988 gewoon hoogleraar ontwikkelingspsychologie in Nijmegen. Hij geldt in Nederland als grondlegger van het begaafdheidsonderzoek. Mönks, geboren in Duitsland in een antinazistisch gezin, studeerde en promoveerde in Nijmegen en nam de Nederlandse nationaliteit aan. In 1988 richtte hij het Centrum voor Begaaftheidsonderzoek (cbo) op. De missie van dat instituut was om wetenschappelijk onderzoek naar hoogbegaafdheid te bevorderen, in het bijzonder naar de optimale ontwikkeling van hoogbegaafden en naar de moeilijkheden die zij thuis of op school konden ondervinden. Mönks bouwde daarbij voort op het werk van zijn Amerikaanse collega Joseph Renzulli en diens 'draai-deurmodel'. Dat is erop gericht leerlingen die snel door de verplichte basisstof heengaan, tijdig verrijkende en verdiepende lesactiviteiten aan te bieden.



Het programma is zo georganiseerd dat een leerling in en uit de groep kan stappen zonder het reguliere lesprogramma te verstoren of te verwaarlozen. Het zou dan ook in principe geschikt zijn voor alle begaafdere kinderen; hoogbegaafde leerlingen zullen evenwel wat vaker worden uitgedaagd 'door de draai-deur' te gaan. Verveling – iets waar hoogbegaafde kinderen gemiddeld vaker last van hebben dan minder begaafde kinderen – zou daardoor veel minder voorkomen.

Renzulli vat hoogbegaafdheid op als een samenspel van een hoge intelligentie, hoge motivatie en hoge creativiteit (zie figuur). Mönks heeft dat model uitgebreid met – heel creatief – een driehoek, om de sociale omgeving van het kind erin te betrekken. De drie persoonlijkheidskenmerken zijn voor een optimale ontwikkeling gebaat bij een begrijpende en ondersteunende sociale omgeving (gezin, school en leeftijdgenoten). Een positief samenspel van de zes factoren is volgens Mönks een noodzakelijke voorwaarde voor de opbloei van hoogbegaafdheid.

Hoe dat samenspel er voor Aage M. moet hebben uitgezien, daarover heeft Mönks zich bij mijn weten niet uitgelaten.



Vittorio Busato

is psycholoog, auteur en journalist
en tevens hoofdredacteur van
De Psycholoog.

E-mail: vittorio.busato@psynip.nl

INTERVIEW LIANNE HOOGEVEEN

VERBORGEN TALENTEN

Weg met het label 'hoogbegaafd', op naar individuele oplossingen voor kinderen met talent die vastlopen in het reguliere onderwijs, vindt ontwikkelingspsycholoog Lianne Hoogeveen. De afgelopen twintig jaar verdiepte ze zich al in mensen met hoge cognitieve capaciteiten, nu is ze bijzonder hoogleraar *Identification, Support and Counseling of Talent* aan de Radboud Universiteit en onderzoekt ze verborgen talent. 'Leerkrachten, ouders en scholen hebben meer lef nodig om individuele onderwijsaanpassingen uit te proberen. Dat het dan misschien fout gaat, is minder erg dan het kind negeren en niets doen.'



U DOET GÉÉEN ONDERZOEK NAAR HOOGBEGAAFDE KINDEREN EN VOLWASSENEN, MAAR NAAR 'VERBORGEN TALENTEN'. WAT VERSTAAT U DAARONDER?

'Mijn onderzoek is gericht op kinderen en volwassenen die hun capaciteiten niet kunnen waarmaken binnen het reguliere onderwijs. Het gaat om mensen van wie je op de een of andere manier ziet dat de mogelijkheid tot presteren op hoog niveau aanwezig is, mensen met potentieel talent. Ik vind dat je vervolgens per kind moet kijken wat het nodig heeft om die talenten wel te kunnen ontwikkelen. Labels als 'hoogbegaafd' is daarvoor niet nodig, een label geeft niet aan waar een individueel kind behoefte aan heeft. Bovendien moet je dan uitleggen welke definitie je gebruikt, er bestaan er meerdere voor hoogbegaafdheid. En labels heeft ook nog eens gevolgen voor degenen die je niet labelt. Mogen die leerlingen dan bijvoorbeeld niet meedoen met een plusklas (een klas om makkelijk lerende kinderen onderwijs op maat te bieden, red.)? Ook niet als ze daar wel van zouden profiteren?'

'Ik heb kinderen gezien die zonder iets te leren de basisschool verlieten, omdat ze alles al konden en wisten'

HOE HERKEN JE KINDEREN MET POTENTIEEL TALENT?

'Dat is ingewikkeld. Iemand met hoge capaciteiten laat die immers niet altijd zien. Toch kun je potentieel talent wel herkennen. Het zijn kinderen die om wat voor reden dan ook niet in staat zijn hun mogelijkheden te laten zien. Soms merkt een leraar dat er iets niet helemaal goed zit bij een leerling, maar kan er de vinger niet op leggen. Dan is het goed om, naast andere mogelijkheden, te kijken of er wellicht sprake is van te weinig uitdaging binnen het reguliere curriculum. Als dat één van je hypotheses is, kun je dat verder

gaan onderzoeken. Ik heb bijvoorbeeld een paar keer meegemaakt dat de docent aangaf dat er problemen waren met lezen, maar dat ouders aangaven dat het kind thuis wel graag allerlei boeken las. De boeken die het kind thuis las waren van een hoger niveau dan de boeken op school, en het kind had de indruk dat het niet de bedoeling was die op school te lezen. Kinderen willen vaak vooral gewoon zijn, niet opvallen en sociaal meekomen.

Kinderen met potentieel talent kun je soms ook herkennen doordat ze in de problemen komen als ze voor het eerst inspanning moeten leveren voor schoolwerk, misschien daardoor zelfs afhaken. Als kinderen gewend zijn huiswerk te maken zonder enige moeite, zijn ze niet gewend iets te 'leren'. Het vak Frans is daarvan een goed voorbeeld, omdat de meeste leerlingen dat voor het eerst krijgen op de middelbare school.

Potentieel talent kan tot slot ook gaan over kinderen die nooit hun huiswerk maken, maar wel naar school komen met eelt op hun vingers van al het gitaarspelen.'

POTENTIËLE TALENTEN ZIJN VOLGENS U DUS OOK KINDEREN DIE GOED ZIJN IN GITAARSPLEN. HOE VERHOUDT POTENTIEEL TALENT ZICH DAN TOT INTELLIGENTIE?

'De twee hangen niet perse samen, al heb ik me in mijn werk tot nu toe vooral gericht op intellectuele capaciteiten. Maar volgens mij gaat 'hoogbegaafdheid' over veel meer dan dat. Ook op het mbo zitten talenten. We moeten stoppen met het gymnasium steeds bovenaan te plaatsen en het mbo onderaan. Op al die niveaus kom je mensen met talenten en hoge capaciteiten tegen. Ze zouden op gelijke hoogte moeten komen. Het ene is niet beter dan het ander, maar dat is misschien te idealistisch gedacht hoor.'

HOOGBEGAAFDHEID GAAT DUS OOK OVER GOEDE VOETBALLERS?

'Zeker. Of over iemand die niet oplet in de les, maar ondertussen fantastische tekeningen maakt. Nog te vaak krijgen die kinderen te horen dat ze het niet goed doen op school.'

EN WAT IS HET VERSCHIL TUSSEN POTENTIEEL TALENT EN TALENT? UIT ONDERZOEK VAN ANDERS

LIANNE HOOGEVEEN

Lianne Hoogeveen vertrok na haar studie ontwikkelingspsychologie aan de Radboud Universiteit Nijmegen naar Peru om te werken. Als ze begin jaren negentig met haar Peruaanse man en jonge kinderen terug naar Nederland komt, is er weinig werk voor psychologen. Ze besluit haar afstudeerbegeleider hoogleraar ontwikkelingspsychologie Franz Mönks te benaderen. Bij het door hem opgerichte Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek (cbo, nu cbo Talent Development), werken twee medewerkers en omdat een van hen met zwangerschapsverlof is, kan Hoogeveen meteen aan de slag. Aanvankelijk dacht ze dat ze erop achteruit was gegaan. In Peru hielp ze immers mensen die echt hulp nodig hadden, hier zou ze slimme kindjes gaan helpen. Maar al na het eerste gesprek dat ze met een moeder en haar kind voerde, verdwenen al haar vooroordelen als sneeuw voor de zon. Ze bleef er werken. Momenteel is ze bijzonder hoogleraar Identification, Support and Counseling of Talent aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Daarnaast is ze hoofdopleider van de Radboud International Training on High Ability, die opleidt tot 'ECHA-Specialist in Gifted Education'. Als gz-psycholoog begeleidt ze adolescenten en volwassenen bij het cbo Talent Development. Hoogeveen is voorzitter van de European Council for High Ability (ECHA), en docent op de afdeling pedagogische wetenschappen waar ze de mastervariant Gifted Education coördineert.

ERICSSON' BLIJKT TOCH BIJVOORBEELD DAT TALENT ENKEL TE MAKEN HEEFT MET HOEVEEL UREN JE ERGENS INSTEELT?

'Talent is, net als hoogbegaafdheid, ook nooit eenduidig gedefinieerd. In ons onderzoek gebruiken we onder andere het Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) van Gangé.² Dat model beschrijft hoe talent gekoppeld is aan persoonlijkheid, interesses en motivatie, en hoe dat weer samenhangt met opvoeding en de interacties tussen iemands persoonlijkheid en omgeving.'

EEN VAN UW PROMOVENDI DOET ONDERZOEK NAAR OF JE IN KINDERTEKENINGEN KUNT HERKENNEN OF IEMAND HOGE CAPACITEITEN HEEFT. HOE WERKT DAT?

'Ja, dat is Sven Mathijssen. Het onderzoek is ontstaan vanuit het idee dat we hoge capaciteiten zo vroeg mogelijk willen signaleren, zonder te testen, want dat is op jonge leeftijd niet altijd mogelijk. Een tekening biedt mogelijk een mooie uitkomst, tekenen doen kinderen toch wel. We onderzochten tekeningen van

kinderen die verrijkt onderwijs kregen en kinderen die regulier onderwijs kregen. De kinderen die verrijkt onderwijs kregen, bleken meer bijzondere details te tekenen op vier- en vijfjarige leeftijd.'

U WILT ONDERZOEK DOEN NAAR HOE BASIS- EN MIDDELBARE SCHOLEN BETER IN DE BEHOEFTE VAN KINDEREN MET TALENT KUNNEN VOORZIEN. HOE DOEN SCHOLEN DAT NU?

'Helaas voelen docenten niet altijd de urgentie om te handelen, of ze weten niet wát ze moeten doen. Leerkrachten denken vaak dat iemand die slim is, of zich een beetje verveelt, het wel zal redden. Al helemaal als er in de klas nog een aantal andere leerlingen zit met 'echte' problemen. Nu wil ik leerkrachten niet beschuldigen, volgens mij hebben de meesten het beste voor met hun leerlingen. Maar hoogbegaafdheid komt gewoon te weinig aan bod in opleidingen tot docent. Overigens wordt het vak van leerkracht vaak flink onderschat. We vertrouwen onze kinderen in de belangrijkste ontwikkelingsfasen van hun leven wel toe aan docenten.'

WAT MOETEN LEERKRACHTEN WETEN OM LEERLINGEN MET TALENT TE KUNNEN HERKENNEN?

'Ze moeten bepaalde aanwijzingen serieuzer nemen, dat is een eerste stap, ook als die van ouders vandaan komen. De ouders van de leerlingen die volgens de

¹ Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363.

² Zie onder meer: Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.



‘Hoogbegaafdheid moet ook over talentvolle voetballers gaan’

docent moeite hadden met lezen heb ik helaas moeten adviseren een video te maken van hun lezende kind, want de leerkracht geloofde de ouders aanvankelijk niet. Die aanwijzingen kunnen dan leiden tot een uitgebreider onderzoek.’

WAT ALS OUDERS HET NIET BIJ HET JUISTE EIND HEBBEN EN MAAR BLIJVEN DOORDRAMMEN OMDAT ZE GRAAG WILLEN DAT HUN KIND HOOG-BEGAAFD IS?

‘Leerkrachten moeten daar professioneel mee om kunnen gaan. Met kennis van zaken moeten ze aan ouders op een respectvolle manier uit kunnen leggen wat zij denken dat het kind nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. En het zal een beetje bij het vak horen. Huisartsen blijven ook bezoek krijgen van mensen die niets mankeren maar zich wel veel zorgen maken, dat is onvermijdelijk. Daarnaast geloof ik niet dat iedereen een hoogbegaafd kind wil. Volgens mij willen alle ouders het beste voor hun kind, en helaas leven we in een maatschappij waarin ouders denken dat gymnasium het beste is. Dáár zouden we iets aan moeten doen. Er zijn ook regelmatig mensen die tegen

mij zeggen: “Jij kunt dan wel tegen het label ‘hoogbegaafd’ zijn, maar het heeft mij heel erg geholpen”. Ik begrijp dat, maar vraag me ook af in wat voor maatschappij we dan leven als jij dat label nodig hebt om jezelf te kunnen zijn?”

ALS DE SCHOOL EN DE OUDERS INDERDAAD DENKEN DAT ER IETS AAN DE HAND IS, WAT KUNNEN ZIJ DAN VERDER DOEN?

‘Het is goed om een breed onderzoek uit te laten voeren. Dat kan bijvoorbeeld bij het Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek (cbo, in 1988 opgericht door professor Franz Mönks, grondlegger van het onderzoek naar hoogbegaafde kinderen in Nederland, red.), waar ik zelf ook een paar uur per week werk. Het is onder meer belangrijk om zowel motivatie als leergierigheid te onderzoeken, en meer dan alleen intelligentie. Bij het cbo duurt zo’n onderzoek de hele dag, daardoor kun je als testafnemer een goed beeld krijgen. Zo vallen bijzonderheden op, denk aan het fout beantwoorden van makkelijke vragen.

Ik vroeg een tienjarig meisje eens wat je moet doen om water te laten koken. Dat is een makkelijke vraag, want alles wat je kunt doen om water op te warmen is goed: in de waterkoker, op het gas. Ze bleef stil totdat ze hardop ging nadenken: “Hoe zat dat ook al weer met die moleculen?” Ik mocht niets zeggen, maar maakte natuurlijk wel aantekeningen. Natuurlijk wist ze het gewenste antwoord, maar ze dacht te ingewikkeld na en was daardoor langzaam in het formuleren van het antwoord. Voor leerkrachten zijn dit soort aanwijzingen in een volle klas erg moeilijk op te merken.’

HOE GA JE VERVOLGENS VERDER ZONDER TE LABELEN?

‘Door te benoemen waar het kind behoefte aan heeft: een strakke structuur en veel uitleg bijvoorbeeld. Je kunt wel zeggen dat een kind een autismespectrumstoornis heeft, maar niet al die kinderen zijn hetzelfde. Bovendien weet een leerkracht dan niet meteen wat hij of zij moet doen.’

HET ONDERWIJS ZOU VOLGENS U DAN MEER OP MAAT GEMAAKT MOETEN WORDEN, NAAR DE BEHOEFTE VAN INDIVIDUELE KINDEREN.

‘Ja. Een deel functioneert natuurlijk goed, al zal iedereen een beetje afwijken van het gemiddelde. Maar als

blijkt dat het met een kind echt niet goed gaat, is er flexibiliteit nodig. En dat kan. Voor blinde kinderen kunnen scholen ook aanpassingen maken. Maar er is lef nodig om speciaal voor één kind iets te proberen, want het kan ook fout gaan. Ik zag een keer een meisje dat drie keer een klas over had geslagen. Maar toen ze in groep acht zat, zagen zowel de leerkracht als de ouders dat ze het niet zou gaan redden op de middelbare school, daar was ze nog niet klaar voor. Met groep acht was ze wel helemaal klaar. Uiteindelijk is ze naar groep zeven gegaan, van een andere school die andersoortig onderwijs aanbood, en volgde ze een aangepast programma. Daarna ging ze naar groep acht, en vervolgens naar de middelbare school. Helaas weet ik niet hoe het nu met haar gaat, maar het is wel een voorbeeld van flexibel durven zijn. En: bij háár werkte dit, dat zal zeker niet bij iedereen het geval zijn. Sommige slimme kinderen kunnen op hun twaalfde naar de universiteit, maar dat werkt niet voor iedereen.’

LEERKRACHTEN, OUDERS EN SCHOLEN HEBBEN MEER LEF NODIG?

‘Ja. Iedereen eigenlijk. We durven haast geen fouten meer te maken, omdat we niet willen falen. Je kunt echter ook falen als je niets probeert. Alleen valt het dan misschien niet op. Leerkrachten moeten vanuit hun professionele rol het gesprek aangaan met de school en de ouders, en eventueel het kind. Zodat ze samen naar mogelijkheden kunnen zoeken. Volgens mij is het allerergste voor een kind om genegeerd te worden, dat is een stuk erger dan erkennen dat het niet goed gaat, en iets proberen, ook al gaat het dan fout. We moeten kinderen sowieso meer laten zien dat het oké is om fouten te maken, dat je daarvan leert. Geef je fouten toe, en bespreek ze. Ik vind dat we dat te weinig doen.’

SLAAT ZO’N INDIVIDUALISTISCHE BENADERING IN HET ONDERWIJS NIET DOOR?

‘Ik zie inderdaad direct allerlei praktische bezwaren. Ik heb vanuit mijn rol ook wel makkelijk praten. Volgens mij gaat het erom dat we blijven nadenken over wat het doel is van ons onderwijs: kennis en vaardigheden opdoen als voorbereiding op het verdere leven. En daar hoort bij dat je af en toe faalt en soms moet doorzetten als het niet meteen meezit. Nu zijn kinderen af en toe te veel bezig met perfect willen zijn, geen fouten wil-

‘Kinderen willen vaak vooral gewoon zijn, niet opvallen en sociaal meekomen’

len maken. Maar hoe kun je dan iets leren? En soms zijn scholen en docenten te veel bezig met het lesboek aan het einde van het jaar doorgewerkt hebben. Leerlingen die daar al veel van kennen, leren amper iets. Wel of niet overgaan naar het volgende leerjaar heeft nu meer te maken met presteren dan met laten zien of je iets geleerd hebt. Gemiddeld een 8 moeten staan om geneeskunde te kunnen studeren al helemaal, al is dat nu, met de decentrale selectie, gelukkig veranderd.’

MOETEN SCHOLEN DAN STOPPEN MET HET GEVEN VAN CIJFERS?

‘Er zit een zekere spanning binnen het schoolsysteem. We willen dat kinderen leren en dat willen we ook eenvoudig kunnen aantonen. Maar ieder kind leert andere dingen, en in een ander tempo. Er zijn scholen die geen cijfers meer geven, vooral ouders vinden dat toch ingewikkeld, cijfers geven duidelijkheid. Hier op de Radboud Universiteit wordt er steeds meer formatief getoetst. Dat wil zeggen dat je bij een vak bijvoorbeeld tussentijds kijkt wat de student al kan en wat iemand nog moet leren. Dat moedig ik aan. Het is beter dan een zes halen voor je tentamen en dan meteen door naar het volgende vak moeten.’

U WILT OOK ONDERZOEK DOEN NAAR IMPLICIETE THEORIEËN EN VOOROORDELEN OVER HOOGBEGAAFDHEID. HOE KAN HET DAT ZELFS PSYCHOLOGEN, ONDER WIE UZELF, DIE HEBBEN?

‘Veel mensen snappen niet dat mensen met hoge capaciteiten bijvoorbeeld ook wel eens onvoldoendes halen. En iets niet snappen is onprettig en dus gaan we onbewust een theorie vormen, om het meer behapbaar te maken, dat werkt in het algemeen zo. Maar zo’n theorie kan ook tegengesteld werken: het zorgt dat we bijvoorbeeld weleens lacherig doen als iemand zegt dat hij of zij hoogbegaafd is, of dat we

het overdreven vinden. Want, en dit heb ik van een TED-talk, stereotypen zijn niet per se onwaar, maar ze zijn wel incompleet.³ In de opleiding tot psycholoog moet er meer aandacht komen voor mensen met hoge capaciteiten. Cliënten horen soms van meerdere psychologen dat hun intelligentie het probleem niet is. Terwijl dat dus wél het probleem kan zijn. Cliënten voelen zich dan niet serieus genomen en als er een vertrouwensprobleem is, heeft verder praten eigenlijk ook geen zin.’

WAT ZOUDEN ALLE PSYCHOLOGEN VOLGENS U MOETEN WETEN OVER MENSEN MET HOGE CAPACITEITEN?

‘Eigenlijk zou iedereen die met mensen werkt iets moeten weten over hoogbegaafdheid. Zodat ze als ze iemand zien met wie het niet goed gaat, iemand die vastloopt, hoogbegaafdheid kunnen toevoegen aan het rijtje van mogelijke oorzaken, om dat verder te onderzoeken. Dat kan helpen om de vinger op de zere plek te leggen.’

OVER DE AUTEUR

Anouk Bercht, MSc, is redacteur van De Psycholoog.

E-mail: anouk.bercht@psynip.nl.

3 <https://tinyurl.com/rucbeued>

ICHHAFT OF SACHLIG?

Ik werd geboren met klompvoetjes en werd daaraan in mijn eerste levensjaren twee keer geopereerd. Eén van mijn vroegste herinneringen aan mijn vader is dat hij aan onze aankleedtafel mijn voetjes staat te masseren, in de hoop dat die daardoor bruikbaar zouden worden. Hoe goed bedoeld ook – hij was een lieve man met veel aandacht voor zijn kinderen, – de operaties en de massage hadden maar een beperkt resultaat. Ik kon wel lopen, maar mijn voeten zijn levenslang een handicap gebleven. Dat begon al bij de welpen van de padvinderij. Omdat ik niet kon touwtjespringen, kreeg ik mijn tweede ster niet. Mijn één jaar oudere broertje kreeg die wél. Het rennen achter een hockeybal bleef gebrekkig en leren schaatsen was een onmogelijkheid. Dingen waarin dat oudere broertje excelleerde.

Onze lieve moeder was vóór haar huwelijk een van de eerste gecertificeerde Montessori-kleuterleidsters in Nederland geweest. Zij voedde haar kinderen op volgens Montessori's devies: 'Help mij het zelf te doen'. Toen zij bij haar huisarts voor de zoveelste keer klaagde over hoe tegendraads ik was, bood hij haar een verklaring in de theorie van de psychoanalyticus Alfred Adler: kinderen die met een zichtbaar lichamelijk gebrek opgroeien, konden een minderwaardigheidscomplex ontwikkelen. Daardoor gingen zij naar compensatie voor dat gebrek streven, dat zich ook kon uiten in dwarsliggerij.

Ik kon snel vlot lezen. Toen ik een jaar of acht was, pakte ik uit de boekenkast een in het Nederlands vertaalde boekje van Fritz Künkel, een leerling en bewonderaar van Adler. Er stonden drie onvertaalde woorden in die mij extra nieuwsgierig maakten: *Ichhaft*, *Sachlig* en *Klingelleitung*. Ik vroeg mijn moeder om uitleg. Toen begreep ik het voorbeeld dat Künkel gaf als illustratie van zijn theorie. Het ging om een jongen die graag *Klingelleitungs* aanlegde in het huis waar hij woonde. Dat sprak me aan omdat ik zelf ook graag zulke bel-leidingen aanlegde van en naar onze speelkamer. Maar deed hij dat *Sachlig*, puur uit het plezier om zoiets te kunnen maken? Of *Ichhaft* om er door zijn ouders en anderen om geprezen te worden?

De woorden *Sachlich*, *Ichhaft* en *Klingelleitung* staan in mijn langetermijn-geheugen gegrift. Aan die tegenstelling moet ik ook nu weer denken bij het schrijven van deze column, net als bij ingezonden brieven die ik naar de krant stuur en, vroeger, bij ieder manuscript voor een boek dat ik bij een uitgever inleverde. Ik vroeg en vraag mij af: ben ik *Ichhaft* of *Sachlig* bezig? Ben ik nog steeds aan het compenseren voor een minderwaardigheidscomplex dat zijn basis kreeg in mijn kinderjaren, en dat zo'n tien jaar geleden werd versterkt door een hersenbloeding die mij linkszijdig verlamde, waardoor ik alleen nog maar met moeite en een wandelstok kan lopen?



FOTO: EVA KOHNSTAMM

Dolph Kohnstamm

is emeritus hoogleraar Ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit Leiden.
E-mail: dolphkohnstamm@gmail.com.

PORTRET HOOGBEGAAFD

SOPHIE LISMONDE (51) 'IK BELEEF VEEL PLEZIER AAN MIJN BREIN'

Hoe is het om hoogbegaafd te zijn? Hoe kwam je erachter? Ben je getest en hoe was dat? Of waarom niet? Wat is er veranderd sinds je ervan uitgaat dat je hoogbegaafd bent? We deden een oproep waar een aantal mensen op reageerden. We portretten vier van hen.

'Als kind zag ik eens een tv-programma waarin mensen dieren konden verstaan. Ik realiseerde me toen dat ik dat met volwassenen had: ik begreep waar hun gesprekken over gingen, was ook geïnteresseerd in waar ze het over hadden en ik had er zelfs een mening over. Ik merkte dat andere kinderen daar niet mee bezig waren.

Eigenlijk merkte ik altijd al dat mijn denken anders was: creatief, breder... Speelgoed haalde ik bijvoorbeeld eerst uit elkaar om te zien hoe het in elkaar zat, of ik zette het hoofd van Ken op Barbie.

Ook op de basisschool werd duidelijk dat ik sneller mee was met de lessen dan andere kinderen. Omdat ik vanwege een hersenvliesontsteking een aantal maanden gemist had, moest ik een paar testen doen, om te kijken of ik wel over kon. Ik herinner me alleen nog dat ik bij de directeur moest komen en dat hij me vertelde dat ik slimmer was dan de anderen. Van hoogbegaafdheid werd toen niet gesproken.

Pas op mijn 32^{ste} is door middel van een intelligentietest en een assessment bevestigd dat ik hoogbegaafd ben. Na een studie psychologie ben ik gaan werken in de bank- en verzekeringssector en hield ik me bezig met technologie en digitalise-

ring. Iedereen was bezig met technologie en ik dacht: uiteindelijk zijn het de mensen die die technologie gaan gebruiken, we hebben dus psychologie nodig in de weg vooruit.

Toen ik begon met werken werd ik pas echt geconfronteerd met mijn anders denken. Ik werd manager op een communicatieafdeling en was enerzijds heel snel, had altijd oplossingen voor problemen. Anderzijds merkte ik dat collega's dat niet altijd apprecieerden en mij zelfs als bedreiging zagen. Ik kreeg expliciet te horen dat het onaangenaam was dat ik tijdens vergaderingen vaak met antwoorden en oplossingen kwam. Dat ik mijn mond maar eens moest houden en dat ik mij niet slimmer moest achten dan de rest. Toen heb ik mij laten testen.

RAAR BEGRIP

Intelligentie is een raar begrip. Het is iets positiefs, maar ergens is er een cutoff en wordt het een kenmerk dat door de omgeving als negatief gezien wordt. In een onderwijscontext wordt intelligentie nog wel meer gewaardeerd dan in een werkcontext. Als je goed bent in je werk, ben je niet per se succesvol. Je moet ook jezelf promoten, extravert en politiek zijn. Dat vond ik confronterend.

'Ik kreeg expliciet te horen dat het onaangenaam was dat ik tijdens vergaderingen vaak met antwoorden en oplossingen kwam'

Het was een zware klap te moeten accepteren dat ik echt anders was. Ik kreeg hulp van een coach en ze vroeg mij op een gegeven moment: "Is het moeilijker te accepteren dat je hoogbegaafd bent of dat je op vrouwen valt?" Accepteren dat ik hoogbegaafd ben is een pak lastiger. Veel mensen vinden het namelijk belangrijk intelligent bevonden te worden. De strijd om wie het slimst is barst al snel los op de werkvloer. Tegelijk denken anderen dat ik mezelf beter vind dan anderen en snap mijn omgeving niet dat ik bijvoorbeeld ook weleens een dt-fout maak.

Coaching leerde me geduldiger en milder naar anderen te zijn. En dat zij niet lui of gedemotiveerd zijn, maar dat ik gewoon een stuk sneller ben. Op de



Gauss-curve van intelligentie zit ik aan het staartje. Die visualisatie heeft me geholpen te accepteren hoe het zit.

Hoewel het door coaching beter ging op werk, bleef het niet goed voelen en heb ik een eigen adviesbureau en coachingpraktijk voor hoogbegaafde professionals opgericht. Daarin kan ik mij volledig uitleven, ik kan snel denken en handelen en tegelijk omgaan met de traagheid van klanten. Zo formuleer ik pas advies wanneer ik voel dat de klant er klaar voor is.

In mijn vrije tijd ben ik onder andere een professionele neus. Ik test producten voor bedrijven om objectief smaak en geur vast te stellen, bijvoorbeeld of een cider naar menselijke

waarneming gesuikerd is. Daarna testen anderen of het ook daadwerkelijk lekker is. Dat geeft mij veel plezier omdat er niets cognitiefs bij komt kijken. Mijn neus probeert gewoon geuren te herkennen. Het is fijn een keer niet cognitief in competitie te staan met anderen.

Uiteindelijk zie ik mijn hoogbegaafdheid als geschenk. Ik beleef veel plezier aan mijn eigen brein. Als ik gemotiveerd ben, kan ik haast alles wat menselijk mogelijk is begrijpen. Dat is een rustgevend gevoel. Alleen tegenover hoe de dingen in elkaar zitten kan ik me dom voelen, nooit tegenover andere mensen.

Mijn vrouw en zoon zijn ook hoog-

begaafd. Dat maakt dat we doorgaans existentiële thema's bespreken, ook tijdens het ontbijt. En ik vind het leuk om mijn eigen opinie om te draaien. Wat denkt iemand bijvoorbeeld die van mening is dat de opwarming van de aarde niet bestaat? Of welke argumenten zijn er te bedenken om géén belasting op sigaretten te heffen? Wat gaat er door iemand heen die een moord pleegt? Ik ben oprecht geïnteresseerd in hoe anderen de wereld beleven en hoe we deze ervaringen onbevooroordeeld met elkaar kunnen delen. Want al die verschillende belevingen zijn toch evenveel waard.'

EN ANDERE MYTHES OVER
HOOGBEGAAFDHEID IN DE VOLWASSENEN-GGZ

'JIJ ZIT ZEKER ALLEEN MAAR IN JE HOOFD!?'

Tijdens haar studie en gz-opleiding heeft Kristel Szakály-Starke niet geleerd over de diagnostiek en behandeling van mensen met hoogbegaafdheid, anders dan het afnemen van een *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS). Pas ruim tien jaar na haar afstuderen verdiepte ze zich, ingegeven vanuit persoonlijke interesse, in cursussen over hoogbegaafdheid. In haar praktijk en in haar naaste omgeving komt ze zó vaak vooroordelen tegen over hoogbegaafdheid dat ze daar graag iets mee wilde doen. Daarom neemt ze ons mee 'langs enkele wijdverbreide mythes over hoogbegaafde volwassenen binnen de ggz'.

Een beetje weifelend stapt hij je behandelkamer binnen. Het eerste contact verloopt wat moeizaam.

Aanmeldreden: somberheid, zich niet kunnen zetten tot dingen, moeite met sociale contacten, geen werk kunnen houden, niet weten wat hij wil met zijn leven. Hij heeft al verschillende behandelingen gevolgd waaronder cognitieve gedragstherapie (CGT) en schema-therapie, maar de problemen blijven.

Hij vertelt dat hij zich zo vaak onbegrepen voelt. Al op de basisschool vonden zijn klasgenoten hem maar raar en arrogant. Hij zegt dat hij helemaal niet arrogant is, maar juist onzeker; hoewel je dat gevoel bij hem dus niet krijgt. Hij voelde zich op school altijd het buitenbeentje. Na de basisschool en het vwo – met de hakken over de sloot gehaald – heeft hij een aantal studies gevolgd, maar nooit afgemaakt.

Je merkt dat er 'iets' in het contact is. Het lukt niet om echt de verbinding aan te gaan, hij beredeneert alles en je komt maar moeilijk bij zijn gevoel. Je begrijpt wel dat mensen hem arrogant vinden. Op alles heeft hij een antwoord of een tegenvraag. Heel irritant. Hier is niet alleen sprake van een depressie, denk je. Je neigt naar een autismespectrumstoornis (Ass), of misschien toch eerder een persoonlijkheidsstoornis?

Zou het je verbazen als deze meneer gewoon hoogbegaafd is? Iemand die hoogbegaafd is, kan door de manier waarop hij de wereld ervaart en de ervaringen

die hij tijdens zijn leven heeft opgedaan als hoogbegaafde tussen mensen die dat meestal niet zijn, hier veel last van krijgen. Hij bezoekt niet voor niets een psycholoog, maar dat wil nog niet zeggen dat zijn gevoelens en gedrag pathologisch zijn.

Hoogbegaafdheid wordt in de praktijk toch wel gemist tijdens intake en behandelingen, zelfs als uitgebreid diagnostisch onderzoek gedaan is. Daarom blijft het zaak, zo is mijn ervaring, alert te blijven op hoogbegaafdheid. De cliënt zal zich er zelf vaak niet bewust van zijn of niet met zijn vermoeden komen. Hiermee belanden we bij de eerste mythe.

HOOGBEGAAFDEN WETEN DAT WEL VAN ZICHZELF EN WILLEN GRAAG HOOGBEGAAFD ZIJN. EN ARROGANT ZIJN ZE OOK.

Niets is minder waar, althans voor de gemiddelde hoogbegaafde.¹ Vroeger was hoogbegaafdheid niet zo hot. Toen kregen slimme kinderen als ze geluk hadden wat extra werkjes en daarna keken ze uit het raam. Veel cliënten weten het niet of zijn er pas als volwassene achter gekomen dat ze hoogbegaafd zijn. Een hoogbegaafde is daar niet per

se blij mee. Hij is vastgelopen en zoekt hulp met een reden. We willen er toch (bijna) allemaal gewoon bij horen? De meeste hoogbegaafden lopen hier niet mee te koop. Ze hebben het er weinig over met hun omgeving; mogelijk omdat ze niet gezien willen worden als arrogant.

Hoogbegaafden kunnen wel een duidelijke mening hebben, die ze vaak niet onder stoelen of banken steken. Voor de gespreks-partner kan dit arrogant overkomen. Maar: ze hebben ook vaak gelijk. Voor hen gaat het echter meestal niet om gelijk hebben, maar om een gevoel van binnenuit dat dingen moeten kloppen. Waar iemand anders kan denken: laat maar, spreekt de hoogbegaafde zich vaak uit. Niet met de motivatie de ander op zijn plek te zetten, al kan dat wel zo voelen. Therapeutisch is het van waarde dit bespreekbaar te maken. Als jij als therapeut iets ervaart bij een cliënt, is de kans groot dat zijn omgeving dat ook heeft en dat jouw cliënt daar tegen aanloopt.

Anderzijds zijn er ook hoogbegaafden die tijdens hun leven te veel negatieve reacties hebben gehad en zichzelf geleerd hebben zich juist niet uit te spreken.

HOOGBEGAAFDEN LOPEN SOCIAAL EN EMOTIONEEL 'ACHTER'

Hoogbegaafde cliënten ervaren vaak al bijna hun hele leven problemen in sociale interacties. Ze hebben het gevoel dat ze anders zijn. Dat wil echter niet zeggen dat ze achterlopen of sociaal onhandig zijn. In mijn praktijk haal ik vaak het volgende voorbeeld aan.

Een meisje van 4 speelt in

¹ Geheel niet in lijn met het onderwerp hoogbegaafdheid, heb ik in dit artikel een beeld geschetst van de gemiddelde hoogbegaafde, en dan ook nog een vrij ongenueanceerd beeld gegeven. In de praktijk is het natuurlijk niet zo zwart-wit, maar om een genuanceerd, completer beeld te geven is een veelvoud van het aantal woorden nodig. Mijn ervaring is dat wanneer je je een beeld kunt vormen van 'de' hoogbegaafdheid waarin een grote groep hoogbegaafden zich redelijk herkent, je daarop voort kunt bouwen en de uitzonderingen kunt gaan zien.



groep 1 met een paar klasgenootjes en vraagt om het lila blokje. Ze wordt glazig aangekeken, niemand geeft wat aan en ze vraagt het nog een keer. En nog een keer. De andere kindjes gaan maar door met spelen, want die kennen het woord lila nog niet en hebben geen idee waarover ze het heeft. Het meisje raakt gefrustreerd, wordt boos en begint te huilen. De juf komt erbij en het meisje vertelt dat ze het lila blokje wil. 'Maar daar hoeft je toch niet zo boos over te worden?' De juf maakt een aantekening: Snel van slag en boos als ze haar zin niet krijgt'. Maar dit meisje is niet boos dat ze haar zin niet krijgt, ze is verdrietig dat anderen haar niet begrijpen en haar vraag negeren. Ze voelt zich buitengesloten en alleen. En daar mag ze verdrietig en boos van worden.

Voor hoogbegaafde volwassenen werkt dit meestal niet anders. Ze hebben geleerd dat ze zich zorgvuldig uit moeten drukken, omdat ze anders niet goed begrepen worden. Daarom gebruiken ze vaak zoveel woorden; dat doen ze niet om de ander te irriteren. Houd er daarnaast ook rekening mee dat een hoogbegaafde jouw woorden heel anders kan interpreteren dan dat jij ze bedoeld hebt. Ze horen alle mogelijke opties, niet alleen dat wat jij bedoelde. Juist omdat het voor hen zo belangrijk is geworden goed begrepen te worden, zullen ze niet makkelijk een keuze kunnen maken door de andere opties terzijde te schuiven.

Terug naar de cliënt hierboven. Jullie contact is wat moeizaam. Je maakt een praatje en vraagt of hij

de praktijk makkelijk kon vinden. Hij antwoordt kortaf en er komt weinig terug. Je kunt er niet de vinger op leggen, maar hij lijkt wat 'vreemd'. Een gedachtenexperiment: stel je eens voor dat je een cliënt hebt met een gemiddelde intelligentie die je gaat observeren als hij tussen mensen met een verstandelijke beperking werkt. Zou je dan vreemd opkijken als het contact tussen hen een beetje afwijkend is van wat je gewend bent? Zou je diegene dan classificeren met ASS omdat hij niet in staat is zich te verplaatsen in de ander en niet kan zakken in niveau? Van hoogbegaafden verwachten we wel dat ze zich aanpassen aan de wereld om hen heen, want andersom kan niet en iedereen moet leren zich aan te passen. Natuurlijk, ook hoogbegaafden moeten leren functioneren in deze wereld en zich aanpassen. Maar als het verschil in cognitieve capaciteiten, gevoelsleven, waarden et cetera te groot wordt, dan wordt dat zwaar en uiteindelijk misschien onmogelijk. Dan wordt de mismatch te groot.

Ook in de behandelkamer is sprake van een verschil tussen de hoogbegaafde cliënt en zijn behandelaar. Psychologen zijn universitair opgeleid, wat niet

betekent dat zij ook hoogbegaafd zijn. (Andersom hoeft een hoogbegaafde niet universitair geschoold te zijn.) Soms is het verschil tussen de hoogbegaafde cliënt en zijn behandelaar toch best groot.

Hoogbegaafden zijn vaak gewend zich aan te passen aan hun omgeving of wat zij denken dat hun omgeving van hen verwacht. Tot zover niets nieuws, dat zien we vaak in onze spreekkamers. Tegelijkertijd willen we dat onze therapie geen herhaling van zetten is die (mede) geleid hebben tot de problemen en klachten van nu en willen we cliënten leren zich niet te veel aan te passen maar zijn eigen pad te volgen. Wanneer een hoogbegaafde zich echter niet aanpast, vinden we hem sociaal onhandig. Dat kan anders. Laat die hoogbegaafde in onze therapiekamer zijn onhandige zelf zijn, als hij nog weet hoe. En vraag hoe hij het ervaart dat hij vaak zo anders gevonden wordt.

HOOGBEGAAFDEN ZIJN LASTIG(E CLIËNTEN)

In therapie willen we graag aansluiten bij onze cliënt. Dat wil niet zeggen dat je als therapeut op dezelfde wijze moet denken, maar wel dat je probeert te begrijpen

Het invullen van een vragenlijst met alleen ja-nee antwoorden is voor een hoogbegaafde cliënt een welhaast onmogelijke opgave

en aan te voelen hoe hij denkt en wat hij voelt. Dit is een uitdaging op zich, want je cliënt begrijpt zichzelf misschien ook niet.

Een illustratie: het invullen van een vragenlijst met alleen ja/nee-antwoorden is voor een hoogbegaafde cliënt een welhaast onmogelijke opgave. 'Wat bedoelen ze daarmee? Als ze het één bedoelen dan heb ik daar geen last van, maar als ze het ander bedoelen dan in de helft van de tijd. Dus het is geen ja en geen nee. Maar als ik ja invul word ik misschien gezien als hopeloos geval en bij nee laat ik niet zien hoe het echt gaat. En uit mijn antwoorden worden vast ook scores berekend en conclusies getrokken. Hoe kan ik nou het goede antwoord geven als dat er niet bij staat? En wat meet deze vragenlijst nou eigenlijk? En is hij wel goed genormeerd?' Deze gedachtegang komt heel afwijkend en besluiteloos over en kost extra tijd en energie. Voor de hoogbegaafde is dit echter aan de orde van de dag. Hij wil graag een antwoord geven dat écht klopt, maar dat staat er niet bij.

Hoogbegaafden worden

regelmatig beschreven als lastig of moeilijk. Dat de luisteraar hun complexe gedachtegang moeilijk kan volgen, is inderdaad lastig. Dat maakt een hoogbegaafde nog geen 'moeilijk mens', maar wel een uitdaging om bij te benen. Omdat hoogbegaafden veel mogelijkheden zien en kritisch zijn, zullen ze misschien zelf ook naar informatie gaan zoeken of dingen aandragen.

Als behandelaar kunnen wij hierdoor getriggerd worden in ons eigen gevoel van bijvoorbeeld onzekerheid. Je zou het gedrag van de cliënt kunnen zien als niet openstaan voor behandeling. Misschien is het 'alleen maar' de beste behandeling willen en zelf verantwoordelijkheid nemen voor het proces. In feite is je cliënt dan zijn eigen co-therapeut geworden.

HOOGBEGAAFDEN RATIONALISEREN ALLES EN KUNNEN NIET BIJ HUN GEVOEL

Geen enkel mens is hetzelfde, dus zul je ook geen twee dezelfde hoogbegaafden tegenkomen in je behandelkamer. Hoogbegaafdheid is geen synoniem voor niet kunnen voelen. Het tegendeel is

waarschijnlijk waar: hoogbegaafden voelen vaak juist heel veel en gedifferentieerd. Vanuit hun behoefte dingen te begrijpen en goed over te brengen lijkt het voor ons als behandelaar dan een rationeel verhaal, met ondergeschikte aandacht voor de emoties.

Er zijn natuurlijk hoogbegaafden die moeite hebben echt te voelen en te veel met hun cognitie proberen op te lossen. Dat is waarin ze goed zijn en waarop ze vertrouwen.

KAN IK DAN DE HOOGBEGAAFDEHEID NIET BUITEN BESCHOUWING LATEN?

Op basis van mijn ervaring gebeurt dit in de praktijk waarschijnlijk regelmatig. Niet omdat het een bewuste keuze of onwil is, maar omdat in de ggz weinig behandelaars goed bekend zijn met het concept hoogbegaafdheid.

Hoogbegaafdheid zal bijna altijd een belangrijke rol spelen in hoe iemand zich ontwikkeld heeft tot wie hij nu is en waarom hij nu klachten heeft. De cliënt helpen dit te begrijpen, verwerken en accepteren is een grote stap naar herstel. Hoogbegaafde cliënten voelen zich vaak juist dom en onbegrepen door hun omgeving. Als jijzelf afwijkt van het grootste deel van de personen in je omgeving, is het lastig dat niet bij jezelf te zoeken wanneer je je hele leven hoort dat je excentriek en moeilijk bent. Maar ze ervaren ook dat het hoogbegaafd zijn een wezenlijk deel is van wie zij zijn. Wanneer hier tijdens de therapie geen aandacht voor is, kan dat voelen als het afwijzen van een deel van henzelf.

Wees je ervan bewust dat de invloed van hoogbegaafdheid op de persoon, op het leven van de cliënt en op de behandeling groter kan zijn dan jij en de cliënt in eerste instantie denken

HOE DAN WEL?

Er is helaas geen afvinklijst voor behandeling van hoogbegaafde cliënten. Als die er wel zou zijn, dan zou bovenaan kunnen staan: wees je ervan bewust dat de invloed van hoogbegaafdheid op de persoon, op het leven van de cliënt en op de behandeling groter kan zijn dan jij en de cliënt in eerste instantie denken. Ex aequo op de eerste plaats: zet alles in het werk om je cliënt echt te begrijpen en zich begrepen te laten voelen; dat geldt natuurlijk sowieso in therapie. Dit lijkt een open deur, maar is ingewikkelder dan het klinkt. Je hoeft niet alles van het onderwerp te weten; zolang je dit eerlijk benoemt naar je cliënt hoeft dat geen probleem te vormen. Je kunt samen op ontdekkingsreis om te onderzoeken of de dingen die je met jouw cliënt tegenkomt passend zijn bij hoogbegaafdheid en wat de betekenis hiervan is geweest gedurende zijn leven.

Realiseer je nog meer dan anders dat jouw interpretaties van gedrag niet meer of minder zijn dan interpretaties. Je kunt je observaties en hypothesen vaak goed bespreken met de cliënt. Probeer voor jezelf alle andere mogelijke redenen en oorzaken van dat gedrag te bedenken. Hiermee krijg je meteen een idee van hoe het in het hoofd van een hoogbegaafde werkt: op één vraag kan hij vijftientig mogelijke antwoorden bedenken, die ook allemaal weer vragen oproepen, tegelijkertijd, tijdens een gesprek, en dan moet hij ook nog antwoorden (dus een keuze maken uit al die mogelijkheden), en afwegen wat jij daarvan zou vinden, wat hij

daar zelf van vindt, en daar dan weer van, en... Denken over het denken tot de vijfde macht.

Omdat jij niet in zijn hoofd kunt kijken en alleen merkt dat hij traag antwoordt en van de hak op de tak lijkt te springen, zou je kunnen denken dat je ADHD ziet. Als de cliënt op stoom raakt en juist heel veel vertelt, op hoog tempo en met veel associaties, wordt die hypothese voor jou misschien bevestigd. Terwijl het heel goed kan passen bij hoogbegaafdheid.

Toen ik in een besloten Facebookgroep voor hoogbegaafden een oproepje plaatste om ervaringen en vooroordelen binnen de ggz te delen maakte dat veel los. Binnen de ggz voelen hoogbegaafden zich veelal onbegrepen. Een lijst van ruim dertig voorbeelden van vooroordelen die hoogbegaafden hebben ervaren was het resultaat van deze korte peiling. De opsomming van vooroordelen richting hulpverleners was wat korter, maar niet onbelangrijk. Hoogbegaafden die al eerder hulp hebben gezocht binnen de ggz kunnen daar negatieve ervaringen hebben opgedaan, waardoor ze het idee hebben dat 'de' ggz niets weet over hoogbegaafdheid.

Het is verstandig te kijken of dat idee een logisch gevolg is van

ervaringen. Wanneer iemand het label persoonlijkheidsstoornis krijgt, maar de klachten en kenmerken te verklaren zijn vanuit de hoogbegaafdheid, is niet zo vreemd dat hij achterdochtig wordt. Maak het onderscheid tussen kritisch zijn en geen vertrouwen hebben in anderen (en dus ook niet in hulpverlening) door slechte ervaringen.²

OVER DE AUTEUR

Kristel Szakály-Starke is gz-psycholoog en biedt ggz en relatietherapie in haar praktijk Sensus. Sinds een aantal jaar heeft ze zich vanuit persoonlijke en professionele interesse meer verdiept in het thema hoogbegaafdheid en de diagnostiek en behandeling van (vermoedelijk) hoogbegaafde volwassenen. Naast haar dagelijks werk is ze bestuurslid van sectie GGZ van het NIP. E-mail: k.starke@sensusnet.nl.

2 Leestip: *Misdiagnose en dubbeldiagnose bij hoogbegaafdheid. Onderscheid en overlap met bijkomende (psychische) problematiek* van James Webb e.a. (2020). Kijktip: NIP webinar Hoogbegaafdheid; afname van de WAIS bij (vermoedelijk) hoogbegaafde volwassenen. Hoewel dit webinar gaat over WAIS-afname, wordt door levendige voorbeelden overgebracht hoe (anders) een hoogbegaafde kan denken en doen. <https://www.youtube.com/watch?v=6vknyEH4ZY4>

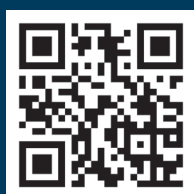
Houd er rekening mee dat een hoogbegaafde jouw woorden heel anders kan interpreteren dan dat jij ze bedoeld hebt

Wilt u op de hoogte blijven van de
nieuwste publicaties en artikelen van
tijdschrift De Psycholoog?

Volg De Psycholoog via Facebook & Twitter



[www.facebook.com /
RedactieDePsycholoog](http://www.facebook.com/RedactieDePsycholoog)



[www.twitter.com /
RedactieDP](http://www.twitter.com/RedactieDP)



WWW.TIJDSCRIFTDEPSYCHOLOOG.NL