

Niets doen en wachten op de wetenschap is geen optie.

Het begeleiden van dubbel-bijzondere leerlingen

Eleonoor van Gerven

Met de voortschrijdende professionalisering ten aanzien van het onderwijs aan begaafde leerlingen komen er leerlingen in beeld die zich niet zo goed ontwikkelen als iedereen van hen verwacht. Sommigen van hen behoren tot de groep leerlingen die dubbel-bijzonder worden genoemd. Over passende interventies voor deze groep leerlingen is nog relatief weinig bekend. 50 studenten uit de opleiding Specialist Dubbel-Bijzondere Leerlingen verrichtten onderzoek in de praktijk. Van hun aanpak kunnen we veel leren!¹

Steggelen over definities en diagnoses

In internationaal wetenschappelijke literatuur wordt gesproken over dubbel-bijzonder als bij een leerling is vastgesteld dat deze zowel begaafd is als dat de hij gehinderd wordt door een leer- of ontwikkelingsstoornis (Baum, Schader, & Owen, 2017; Foley Nicpon, 2016; Reis, Baum, & Burke, 2014). Daar vallen dan leerlingen onder die niet alleen begaafd zijn maar ook dyslectisch zijn, of bijvoorbeeld ernstige reken- en wiskunde problemen of dyscalculie hebben. Ook begaafde leerlingen met een autismespectrumstoornis of ADHD, vallen onder de definitie. Begaafde leerlingen met een lichamelijke beperking vallen eveneens onder de definitie van dubbel-bijzonder. Zowel in als buiten Nederland zien we dat in onderwijspraktijk vooral begaafde leerlingen die met specifieke leerstoornissen, Autismespectrumstoornissen en ADHD als dubbel-bijzondere leerlingen in beeld komen. Nu lijkt de definitie van Reis c.s. (2014) een duidelijke omschrijving, maar het struikelblok zit in de definitie van begaafdheid. Omdat er internationaal geen eenduidigheid bestaat over wat de definitie van begaafdheid is, verschillen de meningen welk gedrag als indicator voor begaafdheid beschouwd mag worden (Van Gerven, 2017). Het gevolg daarvan is dat gedrag dat volgens de ene definitie als indicator voor begaafdheid gezien wordt, volgens de andere definitie dat niet hoeft te zijn. Zo is er een stroming die de zogenoemde overexcitabiliteiten en een asynchrone ontwikkeling zien als een belangrijke indicator voor begaafdheid, maar er zijn twee andere stromingen die juist daarvan zeggen dat dit gedrag net zo goed door omgevingsinvloeden ontlokt kan worden en dat er onvoldoende bewijs is dit gedrag alleen door een hoge intelligentie veroorzaakt wordt (Dai & Chen, 2014). Deze verschillen in opvatting klinken ook door in het Nederlandse onderwijsveld (van Gerven E. , 2018). Het gevolg is dat er alsnog grote onduidelijkheid bestaat over de vraag welke leerlingen nu wél of juist niet tot de groep dubbel-bijzondere leerlingen gerekend mogen worden. Bovendien is door de verschillende definities van begaafdheid ook het begrip “ontwikkelingspotentieel” zeer breed. Afhankelijk van de definitie kan dit begrip ingevuld worden als academische capaciteiten, maar ook als muzikale capaciteiten of als sportieve capaciteiten. Hoewel in de Nederlandse onderwijspraktijk vooral de academische prestaties gezien worden als resultaatfactor van begaafdheid, is die definitie internationaal veel breder (Dai & Chen, 2014; van Gerven E. , 2017).

¹ De beschreven werkwijze is ontwikkeld door Eleonoor van Gerven i.s.m. Annemieke Weterings. Zij werken op dit moment aan een gezamenlijke publicatie over de gekozen en aanbevolen aanpak.

Een duidelijke definitie leidt echter niet direct tot passend handelen want dubbel-bijzondere leerlingen verschillen net zoveel van elkaar als alle andere leerlingen. Ze verschillen qua intelligentieprofiel, qua profiel dat hoort bij de beperkingen die een stoornis met zich mee kan brengen en qua ecologisch profiel (de invloed van de omgeving op zowel de begaafdheid, de stoornis als de wisselwerking tussen beiden) (Baum, Schader, & Owen, 2017; van Gerven E. , 2018; Weterings, 2017). Denk maar aan het verschil tussen een begaafde leerling met dyslexie en een begaafde leerling met kenmerken van een autismespectrum stoornis. Hoewel we hen allebei als dubbel-bijzonder kunnen kwalificeren hebben beide leerlingen wel allebei iets heel anders nodig om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Daarom leiden generieke interventies niet altijd tot een passend onderwijsaanbod en een passende onderwijscontext. Vanuit wetenschappelijk onderzoek is er relatief weinig empirisch bewijs voor beschreven gevolgen van dubbel-bijzonder zijn en ontbreekt empirisch bewijs voor interventies die te generaliseren zijn naar de totale groep dubbel-bijzondere leerlingen (Burger-Veltmeijer, Kroesbergen, Minnaert, & Hoozeveld, 2019; van Gerven E. , 2017). Een extra complicatie is dat in de praktijk zich veelal begeleidingssituaties voordoen waarbij ouders en leraren veronderstellen dat de leerling begaafd is maar er geen resultaten van intelligentieonderzoek beschikbaar zijn. Gedrag dat door signaleringsinstrumenten als indicator voor begaafdheid wordt gezien zoals bijvoorbeeld een sterk analytisch vermogen, een brede algemene kennis, een hoge verbale vaardigheid en een grote behoefte aan autonomie of een groot doorzettingsvermogen is dan vaak leidend. Als tegelijkertijd signalen worden waargenomen van een leer- of ontwikkelingsstoornis volgen nieuwe aannames variërend van “niet begaafd maar wel een leer- of ontwikkelingsprobleem”; “wel begaafd maar waargenomen gedrag is een uiting van verminderd welbevinden en onderpresteren”; tot “dit is een dubbel-bijzondere leerling”. Daarmee betreden we dan het gebied met drijfzand tussen diagnose, misdiagnose en gemiste diagnose (Hughes, 2011; Reis, Baum, & Burke, 2014; Webb, et al., 2016). Laat volstrekt helder zijn dat je op grond van een losse verzameling van aannames niet zomaar kunt zeggen dat je te maken hebt met een dubbel-bijzondere leerling. Daar is diagnostisch onderzoek voor nodig. Wat je wel kunt zeggen is dat de leerling educatieve behoeften heeft waaraan onder de huidige omstandigheden niet effectief aan tegemoet gekomen wordt en dat mede daardoor positief functioneren van de leerling wordt belemmerd. Theoretisch gezien kan het maximaal wenselijk zijn dat er dan een multidisciplinair expertteam wordt samengesteld waarbij samenwerking tussen verschillende vormen van expertise moeten gaan leiden tot een evidence based maatwerkplan (Burger-Veltmeijer, Kroesbergen, Minnaert, & Hoozeveld, 2019). Maar maximaal wenselijk is niet altijd maximaal haalbaar en niets doen en wachten op de wetenschap is voor leerling, ouders en leerkracht geen optie.

50 casestudies uit de Nederlandse onderwijspraktijk

Tussen 2015 en 2019 volgden 50 studenten (bevoegde leraren) de post-hbo registeropleiding “Specialist Dubbel-bijzondere Leerlingen”. Zij verrichtten tijdens het tweede jaar van studie een actieonderzoek gebaseerd op de principes van onderwijsdesign waarbij er na een exploratiecyclus twee designcycli werden doorlopen. Het doel van dit actieonderzoek was tweeledig: enerzijds leerden ze de techniek om maatwerk voor complexe casuïstiek te kunnen leveren, anderzijds pasten ze de techniek toe waardoor dit voor hun casus leidde tot een verbetering in de pedagogisch-didactische situatie van hun mogelijk dubbel-bijzondere leerling. Elk onderzoek nam een volledig schooljaar in beslag. De studenten documenteerden elke stap van hun onderzoek en monitorde zowel het proces als het resultaat. Na hun

tweede designcyclus presenteerden zij hun casestudy.²

De studenten waren allemaal werkzaam in het primair onderwijs. Hun functies verschilden van leraar voltijds begaafdheidsonderwijs, leerkracht in bovenschools deeltijd begaafdheidsonderwijs, ambulant specialist begaafdheid en remedial teachers tot groepsleerkracht met speciale taken op een reguliere basisschool. In de meeste gevallen was geen sprake van een classificerende of handelingsgerichte diagnose die bevestigde dat hun leerling tot de categorie dubbel-bijzondere leerlingen behoorde. Wel was er een complexe zorgvraag waarbij interventies uit het verleden onvoldoende succesvol waren gebleken en waarbij de pedagogisch-didactische handelingsverlegenheid bij alle betrokkenen groot was. Over de betrokken leerlingen was eerder vastgesteld dat er zowel signalen waren die geïnterpreteerd werden als indicaties voor begaafdheid, als dat er signalen waren die geïnterpreteerd werden als indicaties voor een leer- en of ontwikkelingsstoornis. De zorgvragen hadden soms te maken met het uitblijven van verwachte prestaties (bijvoorbeeld een sterke neerwaartse lijn in prestaties vanaf groep 3 in het domein rekenen), extreme verschillen tussen prestaties op de verschillende vakgebieden (bijvoorbeeld tot de top 10% behoren bij rekenen maar tot de slechtste 20% leerlingen behoren bij taal/lezen/spelling) of didactische hiaten waarbij misdidactiek uitgesloten moest worden. Maar in verreweg de meeste gevallen waren de zorgvragen gericht op grote problemen met regulatievaardigheden, of complexe sociaal-emotionele problemen zoals boze buien, problemen in contactname en verdere interactie met andere leerlingen, weglopen van school, of nog weigeren om het klaslokaal binnen te gaan. In cases waarbij de zorgvraag al lang bestond en er nog geen passende interventies waren gevonden, was een relatie zichtbaar tussen afnemende didactische prestaties en overige problematiek.

Studenten gingen bij hun onderzoek uit van de volgende aannames:

- Ik heb het niet nodig dat er formeel is vastgesteld dat ik met een dubbel-bijzondere leerling te maken heb om betekenisvolle pedagogisch-didactische interventies te kunnen plegen.
- Ik weet dat er geen ‘quick fixes and silver bullets’ zijn (van Gerven E. , 2018).
- Ik heb alle (f)actoren uit de ecologie van de leerling nodig om tot maatwerk te komen (van Meersbergen & de Vries, 2017).
- Als ik wil dat het gedrag van de leerling verandert, dan moet er iets veranderen in het gedrag van alle actoren in de ecologie.
- Ik heb de theorie nodig om mijn waarnemingen in een bredere context te kunnen plaatsen en tot onderbouwde interventies te komen.
- Interventies moeten niet parallel op begaafdheid en de stoornis gericht zijn maar moeten beiden integreren (1+1=3) (Baum, Schader, & Hébert, 2014; van Gerven E. , 2017).
- Om voor alle betrokkenen tot een werkbaar onderwijsdesign te komen moet ik net zo lang trechters tot er een duidelijke en realistische veranderingsbehoefte is vastgesteld.

Hoe werd er gewerkt?

² Voor een geanonimiseerd voorbeeld van een dergelijke casestudy zie de edutalk “2E Case study: Meet Tommie” op de website <https://www.slimeducatief.nl/edutalks-en-handouts/24/>

Het proces van veranderingsgericht- en oplossingsgericht werken vertoont grote overeenkomsten het handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2007). Vanuit het oplossingsgericht denken zoeken we naar de uitzonderingssituatie: wanneer gaat het wel goed en wat kun je leren van die uitzondering (Cauffman & van Dijk, 2009)? Vanuit het ecologisch denken wordt expliciet meegenomen dat de wisselwerking tussen kind en (educatieve) omgeving bepalend is voor het waargenomen gedrag (van Meersbergen & de Vries, 2017). Het Systemisch Interventie Protocol (van Gerven E. , 2014; van Gerven E. , 2019) helpt tijdens dit proces om de kans op succesvol interveniëren te vergroten.³ Gezien de complexe casuïstiek waarmee studenten te maken hadden, lag er een sterk accent op de verkennende fase van het onderzoek. Trail (2011) stelt dat het vermogen tot zelfactualisatie van dubbel-bijzondere leerlingen beïnvloed wordt doordat vier aspecten die relevant zijn voor het leerproces aangetast worden door de combinatie van begaafdheid en leer- en ontwikkelingsstoornissen: de academische ontwikkeling; het effectief inzetten van verschillende cognitieve stijlen; het intrapersoonlijk inzicht en functioneren; en het interpersoonlijk inzicht en functioneren. Op basis hiervan ordenden de studenten hun verkenningproces en resultaten. Ze stelden per aspect dezelfde deelvragen:

- Wat wordt door de betrokkenen als kernprobleem (“de knal”) ervaren?
- Wat zijn de sterke en zwakke kanten van de leerling in relatie tot het kernprobleem?
- Hoe heeft de ecologie van de leerling zijn invloed op het kernprobleem?
- Welke veranderingsbehoeften in relatie tot het kernprobleem worden door de betrokkenen ervaren?
- Welke kansen en beperkingen zijn in redelijkheid van invloed op zowel het probleem als de mogelijke oplossingen?

Vervolgens toetsen de studenten hun bevindingen aan de theorie. Ze onderzochten wat vanuit de theorie bekend was over het kernprobleem en hoe deze informatie hen kon helpen om het probleem te leren begrijpen en mogelijke interventies in beeld te brengen. Een student met een leerling die ernstige reken- en wiskunde problemen had en waarbij er sprake was van paniekaanvallen als de leerling moest rekenen, verdiepte zich bijvoorbeeld vanuit het ERWD-protocol en literatuur over begaafde leerlingen met dyscalculie in de mogelijkheden voor passende interventies.

De exploratiefase werd afgerond door samen met de betrokkenen uit de ecologie een aanvulling te maken op de hulpzin: “ik denk dat het beter gaat als...” en voorgestelde oplossingen ook weer te toetsen aan de theorie. De student uit het bovenbeschreven voorbeeld concludeerde na exploratie dat in het verleden voor haar leerling op een verkeerde manier gecompact was waardoor er grote hiaten in de rekenkennis en vaardigheid bij de leerling waren ontstaan. Omdat ze wel participeerde in een voltijdsgroep voor begaafde leerlingen, waren de verwachtingen over de prestatie bij iedereen, de leerling inclusief, hoog gespannen. De hiaten veroorzaakten relevante faalervaringen en het zelfbeeld van de leerling verslechterde in rap tempo. De hulpzin ‘Ik denk dat het beter gaat als...” werd in dit geval

³ Het Systemisch Interventie Protocol is in 2014 door van Gerven in een eerste versie gepubliceerd onder de naam “kans-op-succes-scan”. Het protocol richt zich niet slechts op het systematisch verkennen van de sterke en zwakke kanten van de leerling, maar ook op het systematisch verkennen van de kansen die er in de ecologie zijn om tot passende interventies te komen.

aangevuld door de leerling met “... ik de sommen uit vorige rekenboeken mag oefenen samen met een andere leerling en ze dan steeds een klein beetje moeilijker voor me worden”

In beide daaropvolgende designcycli werd door de studenten op de geformuleerde veranderingsbehoefte heel gerichte en relatief kleine interventies gezet. Daarbij had elke relevante (f)actor uit de ecologie een eigen rol en taak. Leerkracht, ouders en leerling en soms ook medeleerlingen werkten samen om aanpassingen in de leerstof, leeromgeving succesvol te kunnen laten zijn. De inzet was om te proberen om voor elke actor maximaal drie handelingen te bedenken die bijdroegen aan succes. Iedere actor kreeg daarbij de ruimte om zelf met voorstellen voor de eigen handelingen te komen. Een begaafde leerling met dyslexie gaf bijvoorbeeld aan behoefte te hebben aan kleine rustmomenten waarin de druk even wat minder hoog was. De betreffende student ontwikkelde samen met de leerling een trommeltje met “hapjes lucht”. Elk “hapje lucht” was weer een beetje anders. Ze varieerden van “even een opgave laten voorlezen” of “vandaag alleen de antwoorden opschrijven” tot de antwoorden mogen inspreken op de computer”. Van een begaafde leerling met kenmerken van ADHD die erg veel moeite had om tijdens de instructie rustig te zitten ontdekte de student dat wiebelen voor de leerling een relevante coping strategie was om geconcentreerd te kunnen luisteren. Zij leerde de leerling daarom niet om stil te zitten, maar bood een door de leerling gekozen alternatief voor “wiebelen” aan. Een leerling met zowel kenmerken van begaafdheid als kenmerken van een autismespectrumstoornis nam deel aan de plusklas maar had, eenmaal daar aangekomen, niet meer het vermogen om rustig te gaan zitten en claimde de leerkracht zo dat daardoor de lessen verstoord werden. In gesprek met de leerling bleek dat deelnemen zo spannend was dat hij “zijn pauzeknopje” niet goed kon bedienen en zichzelf niet meer “uit” kon zetten. Door de leerling vooraf inzicht te geven in het programma en de leerinhoud en door hem vijf minuten eerder dan de andere leerlingen binnen te laten komen, kon hij zijn rust hervinden en tot leren komen.

De studenten bespraken met de betrokkenen wat hun perspectief was op hun gezamenlijke kennis en vaardigheden die nodig waren voor de uitvoering van de interventie. Tijdens de uitvoering van onderwijsdesign monitorde de student op eenvoudige wijze het eigen handelen, het handelen alle betrokkenen én de ontwikkeling van de beoogde verandering. Doel was om in beeld te houden of alle betrokkenen de afgesproken handelingen ook uitvoerden op de afgesproken manier zodat op het moment van evaluatie ook gezien kon worden wat had bijgedragen aan succes of juist een beperking van het succes had veroorzaakt.

Resultaten

Hoewel studenten het liefst meteen aan de slag gingen en zich geremd voelden door de uitgebreide fase van verkenning, constateerden ze zonder uitzondering aan het eind van het traject dat de successen van hun design wortelden in de fase van verkenning. Het bespreken en duidelijk afbakenen van het mandaat voor handelen was noodzakelijk. Voorgenomen interventies die buiten dit mandaat vielen konden niet worden uitgevoerd. In alle gevallen bleken twee designcycli doorslaggevend voor het behalen van de beoogde resultaten. Niet alle studenten konden na design 1 constateren dat alle interventies volledig succesvol uit te voeren waren. Het trechteren tot een beperkte veranderingsbehoefte met passende kleine werkbare interventies was een randvoorwaarde voor succes. Enthousiasme leidde soms toch tot overmoed. Het bijstellen van het oorspronkelijke design waarbij alsnog te complex gebleken interventies vervangen werden door eenvoudigere aanpak leidde in die gevallen snel tot een hoger rendement van

hun design. De creativiteit van student om gebruik te maken van eenvoudige kansen die pasten binnen een regulier handelingsrepertoire van elke leraar droeg in alle gevallen bij aan het succes van het design. Interventies die zowel een appel deden op kansen van de begaafdheid als op behoeften vanuit leer- en ontwikkelingsproblemen waren succesvoller dan parallelle interventies. In alle gevallen leidde het aldus ontstane maatwerk tot een afname van het oorspronkelijke kernprobleem en een verbetering van het functioneren van de dubbel-bijzondere leerlingen. De bereikte successen fungeerden als een vliegwiel voor het toekomstig handelen. De creatieve eenvoud van gekozen interventies droeg bij aan de wil van alle betrokkenen om de manier van werken ook na afronding van het onderzoek vol te houden.

Verwijzingen

- Baum, S., Schader, R., & Hébert, T. (2014). Trough a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58, 311-327.
- Baum, S., Schader, R., & Owen, S. (2017). *To be gifted and learning disabled*. (3 ed.). Waco: Prufrock press.
- Burger-Veltmeijer, A., Kroesbergen, E., Minnaert, A., & Hoogeveen, L. (2019). *Passend onderwijs voor dubbel-bijzondere (hoog)begaafde leerlingen: fabels en feiten over (het voorkomen van) frustratie van talent*. Nijmegen: Radbouduniversiteit.
- Cauffman, L., & van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Coutinho.
- Dai, D., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education. A guide to theory-based practice-focuses research*. Waco: Prufrock Press Inc.
- Foley Nicpon, M. (2016). The social and emotional development of twice-exceptional children. In M. Neihart, S. Pfeiffer, Cross, & T.L., *The social and emotional development of gifted children* (pp. 103-118). Waco: Prufrock Press.
- Hughes, C. (2011). Twice-exceptional children: Twice the challenges, twice the joys. In J. Castellano, & A. Dawn Frazier, *Special populations in gifted education* (pp. 153-174). Waco: Prufrock Press.
- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Trail, B. (2011). *Twice exceptional gifted children. Understanding, teaching and counselling gifted students*. Waco: Prufrock Press.
- van Gerven, E. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen. Uitdagend Onderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu.
- van Gerven, E. (2017). Begaafde leerlingen met ADHD. In E. Van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (2 ed., pp. 279-296). Nieuwolda: Leuker.nu.
- van Gerven, E. (2017). Begaafde leerlingen met een autismespectrum stoornis. In E. Van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 199-224). Nieuwolda: Leuker.nu.

- van Gerven, E. (2017). Inclusie en het onderwijs aan begaafde leerlingen: twee geloven op één kussen? In E. Van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (2 ed., pp. 19-36). Nieuwolda: Leuker.nu.
- van Gerven, E. (2018). Addressing the needs of twice-exceptional students. Opgehaald van <https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/29/>
- van Gerven, E. (2018). Paradigmastrijd. Opgehaald van <https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/28/>
- van Gerven, E. (2019). Het ecologisch begeleiden van begaafde leerlingen. *Beter Begeleiden*(mei). Opgehaald van <https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/31/>
- van Meersbergen, E., & de Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden, aanpakken en hulpmiddelen* (2 ed.). Utrecht: Perspectief uitgevers.
- Webb, J., Amend, E., Beljan, P., Webb, N., Kuzujanakis, M., Olenchak, R., & Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. ADHD, bipolar, OCD, Asperger's disorder, depression and other disorders*. Tucson: Grat Potential Press.
- Weterings, A. (2017). Begaafde leerlingen met ernstige reken- en wiskunde problemen en dyscalculie. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 255-278). Nieuwolda: Leuker.nu.

Over de auteur

Eleonoor van Gerven is pedagoog en specialist begaafdheid. Ze is directeur/eigenaar van Slim! Educatief en hoofd van de opleidingen Specialist Begaafdheid en Specialist Dubbel-bijzondere leerlingen. In die hoedanigheid schreef zij diverse boeken en (internationale) artikelen over begaafdheid in het primair onderwijs.