



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## **Jij hoeft maar naar iets te kijken en je kunt het. De representatie van hoogbegaafdheid in recente Nederlandse jeugdliteratuur**

Tijhuis, Marit

### **Citation**

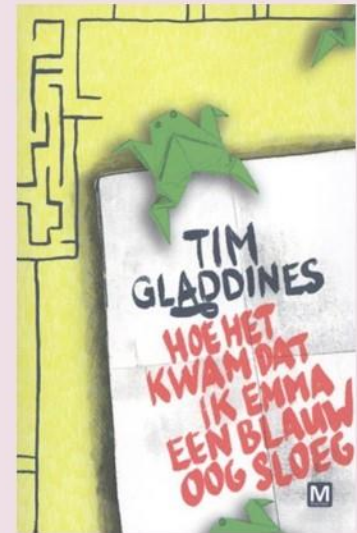
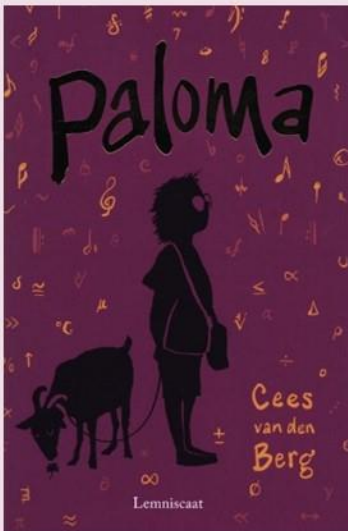
Tijhuis, M. (2024). *Jij hoeft maar naar iets te kijken en je kunt het. De representatie van hoogbegaafdheid in recente Nederlandse jeugdliteratuur.*

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master Thesis, 2023](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3764148>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).



## Jij hoeft maar naar iets te kijken en je kunt het

De representatie van hoogbegaafdheid in recente Nederlandstalige jeugdliteratuur



---

Marit Tijhuis BA, BSc  
MA Neerlandistiek  
Specialisatie Moderne Letterkunde

01-06-2024

Universiteit Leiden

In mijn hoofd denk ik anders  
En soms is dat ook lastig  
Ik hoop dat je nu beter begrijpt  
Dat ik het anders bekijk

*Kinderen voor Kinderen – Hoogbegaafd (2023)*

Bronvermelding afbeeldingen: Dozy, M. (2021). *Paloma* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.432475958.html/paloma/>; Linden, M. van der, (2018). *Een indiaan als jij en ik* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.413362175.html/een-indiaan-als-jij-en-ik/>; Schoffelen, J. (2018). *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.422955884.html/hoe-het-kwam-dat-ik-emma-een-blauw-oog-sloeg/>; Bruin, F. de, (2020). *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.425220710.html/salome--snel-en-de-onzichtbare-juwelendief/>; Faas, L. (2020). *Briefjes voor Pelle* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.425852555.html/briefjes-voor-pelle/>; en Storm Designs (2021). *The Nerd Academy* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.433150114.html/the-nerd-academy/>

## Samenvatting

In de afgelopen jaren is er steeds meer aandacht voor verschillende vormen van diversiteit binnen de jeugdliteratuur, zoals gender, seksuele, etnische en culturele diversiteit. In dat rijtje ontbreekt neurodivergentie; aandacht voor groepen van wie het brein anders werkt. Hoewel daarbij meestal wordt gedacht aan ASS of ADHD, valt ook hoogbegaafdheid onder deze noemer. Daarom staat in deze scriptie de representatie van hoogbegaafdheid in recente jeugdliteratuur centraal. Aan de hand van een brede definitie van hoogbegaafdheid, waarin intellectuele en creatief-productieve vaardigheden gecombineerd worden met ondersteuning uit de sociale omgeving, analyseer ik zes jeugdboeken. Daarbij heb ik oog voor de werking tussen gender en intelligentie. Uit mijn onderzoek is gebleken dat deze zes boeken een beeld van een succesvolle hoogbegaafde neerzetten. De protagonisten zijn bijna zonder uitzondering sterk intrinsiek gemotiveerd en hebben weinig last van perfectionisme of faalangst. Daarnaast komt de combinatie van uitzonderlijk talent op het gebied van muziek, wiskunde en taal meermaals voor. Dit roept het beeld op dat hoogbegaafden op alle terreinen uitblinken. De onderzochte boeken schenken minder aandacht aan creatief-productieve capaciteiten. De hoogbegaafde protagonisten passen op sociaal gebied in twee narratieven. Het eerste narratief veronderstelt de protagonist als een autonome *Einzelgänger*, die weinig vriendschappen heeft en daar ook niet actief naar op zoek is. In het tweede narratief heeft de protagonist meer vrienden, maar wordt tegelijkertijd ook gepest. De vrouwelijke protagonisten passen niet binnen de perceptie van vrouwelijke hoogbegaafdheid die Reis (2005) presenteert, waarbij vrouwelijke hoogbegaafden meer twijfelen aan hun toekomst en minder succes behalen. Het (accuraat) weergeven van neurodivergentie in jeugdliteratuur draagt bij aan zelfherkenning voor hoogbegaafde kinderen en erkenning door hun sociale omgeving. Met deze masterscriptie hoop ik de urgentie van de representatie van neurodivergentie in jeugdliteratuur te benadrukken.

# Inhoudsopgave

|   |    |
|---|----|
| Inleiding.....  | 1  |
| Theoretisch Kader .....   | 5  |
| Methode .....   | 15 |
| Hoofdstuk 1: Intellectueel hoogbegaafd .....  | 17 |
| 1.1 Alle vormen van differentiatie.....   | 17 |
| 1.2 “Ze blijven vasthouden aan de wiskundestudie” .....                                   | 19 |
| 1.3 “Is dit een soort schoolreisje?” .....  | 21 |
| 1.4 “In de brugklas gaat het goed, het is alleen weer te makkelijk voor me” .....         | 22 |
| 1.5 Naar een school voor hoogbegaafden? Dan heb je nooit vrije tijd .....                 | 24 |
| 1.6 “misschien hadden ze dit jaar gewoon niet veel kandidaten?” .....                     | 26 |
| Deelconclusie .....   | 28 |
| Hoofdstuk 2: Creatief-productief hoogbegaafd .....  | 30 |
| 2.1 Ook al is het moeilijk, ik maak het toch af .....                                     | 30 |
| 2.2 “Voor elk probleem bestaat een oplossing” .....                                       | 32 |
| 2.3 “Je bent de beste detective die ik ken, Salomé” .....                                 | 33 |
| 2.4 “als ik het een paar keer gezien had, kon ik het naspelen” .....                      | 35 |
| 2.5 Een verhaal is een gebreid doolhof.....   | 36 |
| 2.6 “Het moest zo fijn zijn als je echt een passie had” .....                             | 37 |
| Deelconclusie .....   | 39 |
| Hoofdstuk 3: Hoogbegaafdheid in een sociale context.....                                  | 41 |
| 3.1 “Het is heus niet zo erg om geen vrienden te hebben” .....                            | 41 |
| 3.2 “Vreemd dat je mensen leert kennen van wie het lijkt alsof je ze al jaren kent” ..... | 42 |
| 3.3 “Ik heb er een hekel aan om met mensen te praten” .....                               | 44 |
| 3.4 Stomp, Bloem, Finn en Eva .....   | 46 |
| 3.5 “Ik vond dat het prima ging met mijn ontwikkeling” .....                              | 47 |
| 3.6 Ik hoop dat je naar een school kan gaan waar je er gewoon bij hoort .....             | 48 |
| Deelconclusie .....   | 50 |
| Conclusie .....   | 52 |
| Referentielijst.....  | 55 |

## Inleiding

In het onderwijs is er sprake van niveauverschil tussen leerlingen. Er zijn zowel leerlingen die moeite hebben met meekomen, als leerlingen zoals Pelle in het boek *Briefjes voor Pelle* (Slegers, 2020): “Op school was alles makkelijk. Soms deed ik maar net alsof ik iets niet begreep, zodat ik niet zo op zou vallen” (Slegers, 2020, p. 34). Sinds de invoering van de Wet Passend Onderwijs uit 2014 zijn scholen verplicht te werken aan passend onderwijs, voor kinderen en jongeren die niet volledig passen binnen het reguliere onderwijs (NJI, z.d.). Dit heeft ervoor gezorgd dat er niet alleen steeds meer aandacht is voor scholieren met leermoeilijkheden, maar ook voor hoogbegaafde leerlingen. Het gaat dan om leerlingen die een ontwikkelingsvoorsprong hebben, en vaak het reguliere schoolwerk te makkelijk vinden zoals Pelle in het bovenstaande citaat (Slegers, 2020).

Een van de mogelijke manieren om het vermoeden van hoogbegaafdheid te testen, is door gebruik te maken van een IQ-test. Het gemiddelde IQ is altijd 100, en bij een IQ boven de 130 wordt gesproken over hoogbegaafdheid. Volgens deze wiskundige afbakening zou ongeveer 2,3% van de bevolking hoogbegaafd zijn (Hoogbegaafdheid in Vlaanderen, z.d.). Het Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek (z.d.) geeft aan dat deze afbakening slechts een van de mogelijke definities van hoogbegaafdheid is. De meeste wetenschappelijke definities van hoogbegaafdheid gaan uit van een aantal, minder formeel meetbare, cognitieve kenmerken van hoogbegaafdheid (van Weerdenburg et al., 2023, p. 13). Het percentage mensen dat hoogbegaafd is, wisselt hierdoor per definitie. Welke theorie of visie op hoogbegaafdheid ook wordt aangehangen, vaststaat dat het gaat om een klein percentage van de bevolking.

Het kleine percentage hoogbegaafden maakt dat een hoogbegaafde scholier in hun directe omgeving niet altijd in aanraking komt met rolmodellen en gelijkgestemden. Om herkenning te vinden, zal een hoogbegaafde zich daarom moeten spiegelen aan de beelden over hoogbegaafdheid die worden uitgedragen in de maatschappij. Deze identificatie is belangrijk in de ontwikkeling van een eigen identiteit en bepaalt mede hoe een leerling naar zichzelf kijkt (van Gerven et al., 2024, p. 8). Jeugdliteratuur is een voorbeeld van een medium om herkenning te kunnen bieden aan hoogbegaafde leerlingen (Ghèsquiere, 2009, p. 115). Tegelijkertijd biedt een boek met een hoogbegaafd personage voor school- of klasgenoten de mogelijkheid zich te verplaatsen in de hoogbegaafde. Zo kan de jeugdliteratuur ook bijdragen aan erkenning en empathie voor hoogbegaafde leerlingen.

Volgens het *Algemeen letterkundig lexicon* (2012) bestaat jeugdliteratuur uit literaire teksten die zijn geschreven voor jongeren, of 'geschikt' worden bevonden voor jongeren. De term is een paraplueterm, met als onderliggende termen kinderliteratuur (0-12) en adolescentenliteratuur (15+) (Ghesquiere, 2009, p. 10). Jeugdliteratuur kan hierdoor in enge zin worden gebruikt als een manier om boeken voor jongeren tussen de 12 en 16 aan te duiden. In brede zin beschrijft het boeken voor kinderen van 0 tot 21 (Ghesquiere et al., 2014, p. 54). Deze bredere definitie van jeugdliteratuur zal ik in mijn scriptie aanhouden.

Hoewel een jeugdboek voor een jongere een identificatiemiddel kan zijn, draagt een jeugdboek – bewust of onbewust – ook allerlei normen, waarden en gedragspatronen aan die maatschappijbevestigend of maatschappijkritisch kunnen zijn (Ghesquiere, 2009, pp. 120-121). In de afgelopen jaren is er steeds meer wetenschappelijke en maatschappelijke aandacht voor de manier waarop jeugdboeken minderheidsgroepen weergeven (cf. [queerboeken.nl](http://queerboeken.nl), z.d.; Van den Bossche en Klomberg, 2020) Daarbij is er voornamelijk aandacht voor gender, seksuele, etnische en culturele diversiteit. In mijn ogen zijn er nog meer manieren om diversiteit weer te geven, zoals door aandacht te schenken aan mentale diversiteit ofwel neurodivergentie, mensen van wie het 'brein anders bedraad is' (Autismevriendelijk Nederland, z.d.). Naast bijvoorbeeld ADHD of autisme is hoogbegaafdheid ook een vorm van neurodivergentie. Daarom hoop ik met deze masterscriptie, over hoogbegaafdheid in jeugdliteratuur, bij te kunnen dragen aan de erkenning van deze vorm van diversiteit.

In de jaren '90 en begin 2000 zijn er enkele publicaties verschenen over de representatie van hoogbegaafdheid in Engelstalige jeugdliteratuur (Bronzell, 1995; Brydges, 1992; Peterson, 2002). Met de groeiende aandacht voor diversiteit en inclusie binnen de maatschappij, en ook binnen de jeugdliteratuur is de relevantie voor een nieuw onderzoek over jeugdliteratuur met hoogbegaafde protagonisten sterk toegenomen. Bovendien zijn bovenstaande onderzoeken gesitueerd binnen de Angelsaksische cultuur. De Angelsaksische jeugdliteratuur verhoudt zich tot een unieke culturele en maatschappelijke context, waardoor getrokken conclusies niet een op een gelden voor andere culturele en maatschappelijke contexten, zoals de Nederlandse jeugdliteratuur. Dit pleit voor onderzoek naar hoogbegaafde protagonisten dat zich verhoudt tot de Nederlandse culturele en maatschappelijke context. Daarom wil ik in mijn masterthesis onderzoeken op welke manier hoogbegaafdheid de afgelopen jaren gerepresenteerd wordt in de Nederlandstalige jeugdliteratuur. Ik heb hiervoor de volgende hoofdvraag opgesteld:

Hoe wordt hoogbegaafdheid gerepresenteerd in een intellectuele, creatief-productieve en sociale context in origineel Nederlandstalige jeugdliteratuur voor kinderen vanaf 9 jaar geschreven rond 2020?

Deze hoofdvraag ga ik beantwoorden aan de hand van de volgende deelvragen:

1. Hoe wordt intellectuele hoogbegaafdheid gerepresenteerd in origineel Nederlandstalige jeugdliteratuur voor kinderen vanaf 9 jaar geschreven rond 2020?
2. Hoe wordt creatief-productieve hoogbegaafdheid gerepresenteerd in origineel Nederlandstalige jeugdliteratuur voor kinderen vanaf 9 jaar geschreven rond 2020?
3. Hoe wordt de relatie tussen het hoogbegaafde personage en hun sociale omgeving, bestaande uit ouders, docenten en leeftijdsgenoten, gerepresenteerd in origineel Nederlandstalige jeugdliteratuur voor kinderen vanaf 9 jaar geschreven rond 2020?

Deze deelvragen zullen ieder centraal staan in een van de hoofdstukken waaruit mijn scriptie bestaat. Mijn corpus bestaat uit zes boeken: *Paloma* (Cees van den Berg, 2021), *Een indiaan als jij en ik* (Erna Sassen, 2018), *Briefjes voor Pelle* (Marlies Slegers, 2020), *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* (Thirza van der Lugt, 2020), *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* (Tim Gladdines, 2018) en *The Nerd Academy* (Bieke Vanlaeken, 2018). Ik heb bewust gekozen voor boeken rond 2020, om een actueel beeld te geven van de representatie van hoogbegaafdheid. Een andere overweging is het gender van de personages. In mijn corpus heb ik mannelijke en vrouwelijke personages gebalanceerd, naar aanleiding van mijn observatie dat er meer boeken over hoogbegaafde jongens worden geschreven dan over hoogbegaafde meisjes. Tot op heden zijn er geen boeken verschenen met een non-binair hoogbegaafd personage.

Bovenstaande observatie heeft ervoor gezorgd dat mijn hypothese onderscheid maakt tussen mannelijke en vrouwelijke hoogbegaafde personages. Ik verwacht dat genderrollen en -stereotypen met name inwerken op de representatie van vrouwelijke hoogbegaafde personages. Een intellectuele en creatief-productieve ontwikkelingsvoorsprong kan gekoppeld worden aan productiviteit en activiteit, eigenschappen die traditioneel met mannelijkheid verbonden worden (Meijer, 1996, p. 15). Mijn hypothese is daarom dat de mannelijke hoogbegaafde personages uit mijn corpus voldoen aan de disharmoniehypothese. Dit houdt in dat de hoofdpersonages ontwikkelingsvoorsprong hebben ten opzichte van



leeftijdsgenoten op het intellectuele en creatieve vlak. Daarentegen zullen de hoofdpersonages op het sociaal-emotionele vlak moeilijkheden ervaren. Denk hierbij aan: het niet kunnen opschieten met leeftijdsgenoten, geen vrienden hebben en sociaal geïsoleerd zijn. Voor vrouwelijke hoogbegaafde personages verwacht ik dat zij een minder grote ontwikkelingsvoorsprong tonen ten opzichte van mannelijke hoogbegaafde leeftijdsgenoten op het intellectuele en creatieve vlak, omdat dit niet past bij de receptiviteit die aan vrouwelijkheid verbonden wordt (Meijer, 1996, p. 15). Ik verwacht dat op deze manier het beeld van vrouwelijke 'zwakheid' (ten opzichte van 'sterkte' en mannelijkheid) naar voren komt. Daarnaast verwacht ik dat er meer nadruk ligt op hun sociaal-emotionele ontwikkeling dan bij mannelijke hoogbegaafde personages. Dit kan enerzijds betekenen dat zij hebben geleerd om te gaan met sociaal-emotionele moeilijkheden en zich succesvol hebben kunnen aanpassen aan niet-hoogbegaafde leeftijdsgenoten. Anderzijds verwacht ik dat hun sociaal-emotionele ontwikkeling sterker geproblematiseerd wordt en er grondiger reflectie plaatsvindt op de sociale-emotionele vaardigheden van vrouwelijke hoogbegaafde personages. Dit sluit aan bij het beeld dat vrouwelijke hoogbegaafden meer gewaardeerd worden vanwege hun relaties dan hun prestaties (Kerr & Multon, 2014, p. 185). Om mijn hypothese te toetsen, stel ik eerst een werkdefinitie van hoogbegaafdheid op in het Theoretisch Kader, waarna ik elk van mijn deelvragen in een apart hoofdstuk behandel.

## Theoretisch Kader

Voordat ik tot mijn werkdefinitie van hoogbegaafdheid kom, is het belangrijk opnieuw op te merken dat er geen universele definitie is van hoogbegaafdheid (Baudson, 2016, p. 1). Er zijn veel verschillende percepties van hoogbegaafdheid. In dit Theoretisch Kader zal ik aan de hand van enkele theorieën overeenkomsten uit verschillende definities van hoogbegaafdheid uiteenzetten, om zo tot een werkbare, op de Westerse wereld gebaseerde, definitie te komen voor mijn onderzoek. Daarbij merk ik op dat de meeste definities van hoogbegaafdheid uitgaan van een mannelijke standaard. Vervolgens bespreek ik wat ik versta onder het begrip 'representatie', dat ik zal gebruiken om mijn methode in te kaderen.

De eerste onderzoeken naar een definitie van hoogbegaafdheid hechtten grote waarde aan het Intelligentie Quotiënt (IQ) (Sternberg, Jarvin en Grigorenko, 2011, p. 17). Er zijn legio redenen om een IQ als uitgangspunt te nemen voor het identificeren van hoogbegaafde mensen. Zo is een IQ meetbaar door middel van objectieve testen die aangepast zijn aan de leeftijd van de participant. Hierdoor is het mogelijk om een grens te trekken tussen 'hoogbegaafd' en 'niet hoogbegaafd'. Daarnaast zijn IQ-testen uitgebreid onderzocht, genormeerd en vrij kosteneffectief. Ook zijn ze deels voorspellers van schoolprestaties en het bereiken van levensdoelen.

Al sinds de jaren tachtig is er echter een theoretische beweging gaande die stelt dat alleen een IQ-score niet voldoende is om hoogbegaafdheid vast te stellen (Tannenbaum, 1986, p. 26). Een definitie van hoogbegaafdheid, enkel gebaseerd op een IQ-test, leidt ertoe dat hoogbegaafdheid gelimiteerd wordt tot kwaliteiten horende bij academische prestaties. Een intelligentietest vertelt of een mens hoog scoort op bepaalde, vaak analytische, vaardigheden, maar zegt niets over andere kwaliteiten. Tannenbaum (1986, p. 23) deelt daarom de kwaliteiten van mensen in op basis van vier typen talenten: schaarse, surplus, quota en afwijkende talenten. Een quotatalent is een gespecialiseerd talent waarvoor een afgebakend aantal werkplekken beschikbaar is. Denk aan docenten, huisartsen en ingenieurs (Tannenbaum, 1986, pp. 24-25). Een afwijkend talent is een talent dat niet altijd praktisch nut heeft. De grootste verzameling afwijkende talenten is te lezen in *The Guinness Book of World Records* (Tannenbaum, 1986, pp. 25-26). Deze twee typen talenten worden niet als onderscheidingscriteria gebruikt voor hoogbegaafde mensen, dat zijn de andere twee typen: schaarse en surplustalenten. De schaarse talenten zijn talenten die in een maatschappij altijd

nodig zijn. Een maatschappij heeft altijd behoefte aan inventieve mensen die het leven gemakkelijker, veiliger, gezonder en intelligenter maken. De schaarse talenten zijn simpelweg noodzakelijk voor het fysieke overleven van de mens. Surplustalenten daarentegen zijn niet noodzakelijk voor fysiek overleven, maar wel voor het cultureel overleven van de mens. Mensen met deze talenten blinken uit in kunst, literatuur, muziek of filosofie. Slechts enkelen weten hiermee een groot bereik te halen en krijgen erkenning van het grote publiek. Zowel schaarse als surplustalenten beschrijven meer kwaliteiten dan gemeten worden door middel van een IQ-test. Tannenbaum (1986) hanteert zo een bredere definitie van hoogbegaafdheid.

Gardner (1999) stelt een ander model van hoogbegaafdheid voor, op basis van verschillende typen intelligentie. Gardner (1999, pp. 41-43) stelt dat intelligentie op te delen is in zeven, en later acht, soorten intelligentie in zijn Multiple Intelligence Model (MI-model). Zijn cognitieve, modulaire benadering includeert bijvoorbeeld 'lichamelijk-kinetische intelligentie', voor het uitmuntende gebruik van het lichaam, of 'interpersoonlijke intelligentie', waarbij een persoon goed is in het begrijpen van intenties en drijfveren van anderen. Een dergelijke modulaire indeling van intelligentie spreekt tot de verbeelding, maar roept de vraag op of intelligentie wel zo strikt ingekaderd kan worden. Liggen er geen algemenere vaardigheden ten grondslag aan deze verschillende typen intelligentie?

Om een breder beeld te krijgen van de representatie van hoogbegaafde kinderen in de hedendaagse jeugdliteratuur, wil ik mij niet enkel baseren op een IQ of intelligentie opdelen in acht typen zoals in het MI-model van Gardner (1999). Daarbij geldt voor beide definities dat deze cultuurgebonden zijn. Per gemeenschap en cultuur verschillen de kwaliteiten die vallen onder de noemer 'hoogbegaafd' (Callahan, 2000, p. 159). In de Westerse wereld wordt er veel waarde gehecht aan verbale en logische kwaliteiten. Het is daarom niet verwonderlijk dat deze gemeten worden in een IQ-test, en twee categorieën omvatten in het MI-model van Gardner (1999, pp. 41-42).

In mijn ogen weet de 'Three-Ring Conception' van Renzulli (1986, 2005) op een gestructureerde manier zowel een academische component als een creatieve component van hoogbegaafdheid samen te brengen. Renzulli (1986, 2005) vindt hiermee overeenkomsten tussen de verschillende intelligenties van Gardner (1999) en voegt schaarse en surplustalenten van Tannenbaum (1986, pp. 23 -24) samen. Zo komt Renzulli (1986, 2005) tot een zeer brede definitie van hoogbegaafdheid. Renzulli (1986, p. 57; 2005, pp. 252-253) stelt een

onderverdeling in 'intellectueel hoogbegaafd'<sup>1</sup> en 'creatief-productief hoogbegaafd' voor. Renzulli (2005, p. 253) benadrukt dat beide typen elkaar aanvullen en dat een persoon vaak kenmerken heeft van beide typen. Hieronder volgt een uiteenzetting van kenmerken van intellectuele hoogbegaafdheid en creatief-productieve hoogbegaafdheid.

### **Intellectueel hoogbegaafd**

Intellectuele hoogbegaafdheid is het type hoogbegaafdheid dat makkelijk te meten is (Renzulli, 2005, p. 253). De kwaliteiten van intellectueel hoogbegaafde scholieren komen naar boven door het hoog scoren op toetsen of op een IQ-test. Er bestaat een correlatie tussen het resultaat van een IQ-test en schoolprestaties. Vaak zijn het deze prestaties en bijbehorende vaardigheden waardoor een leerling opvalt in de klas. Daarnaast blijkt dat deze vermogens vrij stabiel blijven gedurende een schoolcarrière (Renzulli, 2005, p. 253).

Wanneer een leerkracht, intern begeleider of een externe partij (een vermoeden van) intellectuele hoogbegaafdheid vaststelt, zijn er meerdere mogelijkheden om het onderwijs aan de leerling aan te passen. Meestal wordt er gekozen voor differentiatie binnen de eigen groep, verrijking genoemd (Doolaard en Oudbier, 2010, p. 7). Deze verrijking biedt een leerling de mogelijkheid om zich te verdiepen in een ander onderwerp (verbreding), of dieper in te gaan op de reguliere stof (verdieping). Een andere mogelijkheid is het overslaan van een groep, of twee groepen in een jaar te doen. Dit wordt versnelling genoemd. Verder is er de mogelijkheid een (bovenschoolse) plusgroep aan te bieden waar de leerling aan mee kan doen. De leerling krijgt dan een dag of dagdeel met leerlingen uit andere jaarlagen verdiepende en/of verbredende opdrachten aangeboden. Tot slot kan er ook een schoolwissel plaatsvinden, waarbij een leerling naar een school met een volledig aangepast programma gaat.

---

<sup>1</sup> Renzulli (2005, p. 253) noemt dit type hoogbegaafdheid zelf *schoolhouse gifted, test-taking of lesson-learning giftedness*. Ik heb deze termen vertaald in 'intellectueel hoogbegaafd'.

### **Creatief-productief hoogbegaafd**

Naast intellectuele hoogbegaafdheid onderscheidt Renzulli (2005, pp. 254-256) creatief-productieve hoogbegaafdheid. De creatief-productief hoogbegaafde is in staat om ideeën en werken voort te brengen die een impact maken op anderen. Vernieuwing en geschiktheid zijn daarbij belangrijke woorden. Een creatief-productief hoogbegaafde bezit talenten die Tannenbaum (1986) zou definiëren als schaars of surplustalent. Volgens Renzulli (2005, p. 259) voldoet een persoon met creatief-productief hoogbegaafd gedrag aan een drietal clusters van karaktereigenschappen: bovengemiddelde vaardigheden, creativiteit en volharding. In andere woorden, voor Renzulli (2005) overlappen intelligentie en creativiteit, maar zijn ze niet gelijk aan elkaar (Sternberg en O'Hara, 2000, p. 612).

De bovengemiddelde vaardigheden die een creatief-productief hoogbegaafd persoon bezit, zijn onder te verdelen in algemene en specifieke vaardigheden. Algemene vaardigheden omvatten de mogelijkheid om informatie te verwerken en deze te integreren in nieuwe situaties. Hieronder valt ook de mogelijkheid om abstract te denken. Specifieke vaardigheden zijn vaardigheden die nodig zijn om bovengemiddeld goed te zijn in een specifiek domein, zoals ballet, muziek, wiskunde, beeldende kunst of scheikunde. Renzulli (2005, p. 260) bedoelt met bovengemiddelde vaardigheden de vaardigheid of potentie om te presteren in de top 15 à 20 procent van de bevolking. Zowel algemene als specifieke vaardigheden dragen bij aan de creatief-productieve hoogbegaafdheid.

De tweede component van creatief-productieve hoogbegaafdheid is creativiteit. Renzulli (2005, p. 255) beschouwt creativiteit vanuit een productgerelateerde benadering. Hiermee wordt bedoeld dat de Westerse wereld veel belang hecht aan het produceren van ideeën en werk dat een impact heeft op anderen. De definitie van creativiteit ontleent Renzulli (2005, p. 254) aan Csikszentmihalyi (1996). Volgens Csikszentmihalyi (1996, p. 8) is creativiteit 'a process by which a symbolic domain in the culture is changed'. Twee typen mensen zijn volgens deze definitie niet creatief. Ten eerste onderscheidt Csikszentmihalyi (1996, pp. 25-27) 'briljante' mensen, die in een conversatie ongewone gedachten uiten, snel denken en interessant zijn. Hier ontbreekt een permanente verandering in de omgeving. Ten tweede zijn er 'persoonlijk' creatieve mensen die nieuwe dingen ontdekken, maar dit voor zichzelf houden. Werkelijk creatieve mensen veranderen onze cultuur, en hun ontdekkingen zijn openbaar. Amabile (1996, p. 35) zegt dat aan deze culturele verandering twee belangrijke

voorwaarden ten grondslag liggen. Allereerst moet het product nieuw, bruikbaar en juist zijn. Daarnaast moet het antwoord niet direct voor de hand liggen.

Om een culturele verandering teweeg te brengen is voor zowel Renzulli (2005, p. 255) als Csikszentmihalyi (1996, p. 26) een enkel creatief idee niet voldoende. Er gaat vaak jaren aan voorbereiding aan vooraf. Mijn onderzoek richt zich daarom voornamelijk op de voorwaarden die Amabile (1996, p. 35) stelt aan creativiteit. Omdat mijn onderzoek zich richt op adolescenten, verwacht ik nog geen permanente verandering in onze cultuur door hun creativiteit. Daarentegen kunnen adolescenten wel voldoen aan de derde component van creatief-productieve hoogbegaafdheid, volharding (*task commitment*) (Renzulli, 2005, pp. 263-265). Deze component wordt omschreven aan de hand van de volgende termen: doorzettingsvermogen, hard werken, zelfvertrouwen, geloof in het belang van het werk en actie in het interessegebied.

Volgens Renzulli (1986, p. 61) heeft een potentieel hoogbegaafd mens de juiste sociale, economische en persoonlijke omstandigheden nodig om zich te ontwikkelen tot een creatief-productief hoogbegaafd mens. Het introduceren van potentie in het concept van hoogbegaafdheid laat ruimte voor onderpresteerde, leerlingen met een achtergestelde achtergrond of dubbel bijzondere leerlingen (leerlingen die naast hoogbegaafd een andere diagnose zoals autisme of ADHD hebben gekregen) (Renzulli, 1986, p. 61). Hoewel ik het begrip 'potentieel hoogbegaafd' erg belangrijk acht voor het identificeren van hoogbegaafde kinderen in het onderwijs, gebruik ik deze term niet in mijn onderzoek. De hoofdpersonages van de boeken uit mijn corpus zijn al geïdentificeerd als (hoog)begaafd door de Bibliotheek (z.d).<sup>2</sup> Daarnaast acht ik het belang van sociale omgevingsfactoren groter dan de rol die zij toebedeeld krijgen in de Three-Ring Conception van Renzulli (1986, 2005). In een antwoord op het model van Renzulli (1986, 2005) dragen Mönks en Katzko (2005, pp. 190-191) in mijn ogen terecht aan dat de ontwikkeling van een hoogbegaafde leerling niet los van sociale omgevingsfactoren zoals school, familie en leeftijdsgenoten gezien kan worden. Uitingen van hoogbegaafdheid, intellectueel of creatief-productief, vooronderstellen daarom positieve sociale interacties en afdoende sociale vaardigheden (Mönks en Katzko, 2005, p. 191). Daarom vormen sociale interacties de derde component in mijn werkdefinitie van hoogbegaafdheid.

---

<sup>2</sup> In *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* (Gladdines, 2018), *Briefjes voor Pelle* (Slegers, 2020) en *The Nerd Academy* (Vanlaeken, 2021) wordt het personage ook in het boek hoogbegaafd genoemd.

### **De sociale kant van hoogbegaafdheid**

Over de sociale vaardigheden van hoogbegaafde mensen bestaan twee belangrijke hypothesen: de disharmonie- en harmoniehypothese. De disharmoniehypothese is de voorspelling dat hoogbegaafde mensen sociaal-emotionele moeilijkheden ervaren en bijzondere persoonlijkheidskenmerken hebben, zoals onrealistische eisen aan anderen stellen (Bergold et al., 2021, p. 75). De hoge cognitieve capaciteit zou er ook toe leiden dat hoogbegaafde kinderen sensitiever zijn voor conflicten en in hogere mate vervreemding en stress ervaren (Neihart, 1999). Daartegenover staat de 'harmoniehypothese' die het aanpassingsvermogen van hoogbegaafde mensen benadrukt en stelt dat hoogbegaafde mensen erg succesvol zijn door hun vergrote sociale en emotionele capaciteiten (Bergold et al., 2021, p. 75). De hogere cognitieve capaciteiten leiden ertoe dat hoogbegaafde mensen beter om kunnen gaan met stress, conflicten en hun asynchrone ontwikkeling (Neihart, 1999). De disharmonie- en harmoniehypothese komen overeen in de competentie die zij toekennen aan hoogbegaafden (Baudson, 2016, p. 2). Beide hypothesen vooronderstellen een hoog potentieel en grote prestaties op het intellectuele en creatieve vlak. De hypothesen verschillen in hun kijk op de sociaal-emotionele vaardigheden van hoogbegaafde mensen.

Inmiddels hebben meerdere wetenschappelijke studies de disharmoniehypothese ontkracht (Preckel et al., 2015, p. 1162). Zo vergeleken Turreix et al. (2023) in hun meta-analyse meerdere onderzoeken over de niet-cognitieve vaardigheden van hoogbegaafde kinderen. Uit hun onderzoek bleek dat hoogbegaafde kinderen behoefte hebben aan vriendschap, en niet meer gepest worden dan hun leeftijdsgenoten. Hoogbegaafde studenten rapporteren zelf dat ze een nauwere band onderhouden met hun vrienden dan niet-hoogbegaafde mensen. Een minderheid van de hoogbegaafde kinderen heeft moeite om vrienden te maken, wat onderschreven wordt door ouders en docenten. Uit de meta-analyse van Turreix et al. (2023, p. 13) blijkt dat meerdere onderzoeken concludeerden dat intellectueel hoogbegaafde kinderen vaak zelfstandiger en autonomer zijn dan niet-hoogbegaafde leeftijdsgenoten. Preckel et al. (2015, p. 1162) concluderen dat hoogbegaafden geen slechtere mentale gezondheid of een lager aanpassingsvermogen hebben ten opzichte van niet-hoogbegaafde leeftijdsgenoten. Deze onderzoeken bevestigen zo de harmoniehypothese.

Hoewel dus uit onderzoek blijkt dat hoogbegaafden voldoende sociale vaardigheden bezitten om vriendschappen aan te gaan, is er maatschappelijke beeldvorming die aansluit bij de disharmoniehypothese. Wiley (2020, p. 1538) stelt dat er vooral een bezorgdheid is bij ouders of docenten dat hoogbegaafde leerlingen het lastig vinden vrienden te maken. Pérez et al. (2020) hebben onderzoek gedaan naar de heersende vooroordelen over hoogbegaafden. Zij kwamen tot de conclusie dat het idee dat hoogbegaafde mensen zich sociaal niet goed kunnen aanpassen nog altijd heerst in verschillende Spaanse bevolkingsgroepen. Ook in de media wordt hoogbegaafdheid vaak afgebeeld als iets problematisch (Bergold et al., 2021, p. 76). Vanuit deze discrepantie tussen wetenschap en maatschappij, harmonie en disharmonie, voel ik de noodzaak om sociale interactie op te nemen in mijn definitie van hoogbegaafdheid. Zo definieer ik hoogbegaafdheid als:

Een uiting van uitzonderlijke intellectuele en/of creatief-productieve capaciteiten, die mede tot stand zijn gekomen door ondersteuning uit de sociale omgeving (school, ouders en vrienden).

### **Een perceptie van vrouwelijke hoogbegaafdheid**

Reis (2005, p. 221) merkt op dat de definitie van succes altijd naar een mannelijke standaard is gedefinieerd, waarbij status, werk, bekendheid en geld een belangrijke rol spelen. Deze definitie van succes neemt niet de waarden mee die sommige getalenteerde vrouwen die zij sprak onder succes verstaan: een positieve bijdrage leveren aan de wereld, een gezondere wereld bouwen, integriteit, eerlijkheid en compassie. Volgens de mannelijke standaard van succes zijn vrouwen inderdaad minder succesvol. Reis (2005, p. 221) haalt aan dat vrouwen bijvoorbeeld minder boeken schrijven en minder creatief academisch werk produceren. Dit is een belangrijk onderdeel van creatief-productieve hoogbegaafdheid in de definitie van Renzulli (1986, 2005). Niet alleen is deze definitie gevormd door een mannelijke standaard, veel concepties van hoogbegaafdheid zijn ook geschreven door witte mannen. Reis (2005, p. 221) constateert op deze manier dat huidige definities van hoogbegaafdheid niet het vrouwelijke perspectief op hoogbegaafdheid meenemen.

Reis (2005, p. 239) observeert dat veel jonge hoogbegaafde meiden in zichzelf en hun kwaliteiten geloven, maar dat veel hoogbegaafde vrouwen geleerd hebben dat zij niet alles kunnen. Tijdens de puberteit wordt het geloof in zichzelf en het zelfvertrouwen van deze



meiden ondermijnd en wordt een zogenoemde 'vrouwelijke bescheidenheid' aangeleerd. Uiteindelijk heeft deze groep veel twijfels over de toekomst en zijn zij zich meer bewust van kritiek op hun werk (Reis, 2005, p. 235). De belangrijkste barrière die wordt genoemd in het niet benutten van hun potentieel is schuldgevoelens in het prioriteren van werk boven persoonlijke relaties. In mijn onderzoek naar de representatie van hoogbegaafdheid bij vrouwelijke personages zal ik mij expliciet verhouden tot deze opgeworpen barrières.

## **Representatie**

Reis' (2005, p. 239) observatie dat hoogbegaafde vrouwen leren dat zij niet alles kunnen, komt voort uit maatschappelijke beeldvorming die heerst rondom vrouwen en intelligentie. Media en maatschappij hebben de kracht om een bepaald beeld op te roepen en in stand te houden aan de hand van bepaalde representatie hiervan. Representatie laat zich hier uitleggen als een manier waarop betekenis wordt gegenereerd (Hall, 1997, p. 1). Een belangrijk medium voor het geven van betekenis is taal. Taal maakt de uitwisseling van ideeën tussen personen mogelijk. Deze uitwisseling, door de woorden die we gebruiken en de verhalen die we vertellen, leidt tot een bepaalde representatie van een concept, object of mens (Hall, 1997, p. 3). Daarbij is het belangrijk op te merken dat zowel de zender als de ontvanger een rol spelen. De zender stuurt een bepaalde betekenis, en aan de ontvanger is het om deze betekenis te 'decoderen', en te interpreteren (Hall, 1997, p. 10).

Ook in de literatuur is er sprake van een uitwisseling van ideeën, concepten en beelden. Er is hierbij altijd sprake van een bemiddeling tussen een tekst en een persoon (Meijer, 1996, p. 14). Een tekst wordt waargenomen door de lezer, die er vervolgens een bepaalde betekenis aan toe kan kennen. In sommige gevallen is de interpretatie van een tekst niet langer een bewust proces. Betekenissen van een bepaald beeld kunnen verstarde conventies zijn geworden. De beelden zijn zo vaak uitgedragen met een specifieke betekenis dat een schrijver noch een lezer doorheeft dat er sprake is van een bepaalde vorm van representatie. Er is een ideologische constructie ontstaan die niet meer ter discussie wordt gesteld, maar als 'kennis' of 'waarheid' worden aangenomen. Dit noemt Meijer (1996, p. 15) een cultuurtekst. Cultuurteksten kunnen in verschillende categorieën voorkomen, categorieën waarin een zogenoemd 'grammatica van verschil' aanwezig is. Dit betekent dat er binnen deze categorie een structurele hiërarchie aanwezig is tussen verschillende onderdelen van de categorie. Er is

sprake van een sociale machtsverhouding, die een bepaald doel, zoals het patriarchaat, dient. In mijn onderzoek stel ik twee categorieën centraal: intelligentie en gender.

Op het gebied van intelligentie blijkt dat hoogbegaafde leerlingen niet zozeer zichzelf beschrijven als 'anders', maar dat anderen hoogbegaafde kinderen wel zien als anders op intellectueel en sociaal gebied (Coleman en Cross, 2014, p. 14). Daarnaast leven er meerdere vooroordelen over hoogbegaafden (cf. van Egmond, 2020). In de tweedeling tussen hoogbegaafd en niet-hoogbegaafd is er dus een structurele hiërarchie aanwezig.

*In tekst gevat* van Maaike Meijer (1996, p. 8) richt zich voornamelijk op sekseverschil, de structurele hiërarchie tussen man en vrouw. Ik maak in mijn onderzoek liever gebruik van de term gender in plaats van sekse. Sekse en geslacht verwijzen naar 'het biologische onderscheid tussen mannen en vrouwen' (OnzeTaal, z.d.). Gender heeft een bredere betekenis dan slechts biologische kenmerken. De term verwijst ook naar 'sociale, culturele en psychologische kenmerken die met een geslacht in verband worden gebracht' (OnzeTaal, z.d.).

Zoals eerder besproken, constateert Reis (2005) dat hoogbegaafdheid gemeten wordt naar een mannelijke standaard. Eerder onderzoek naar representatie van mannelijke en vrouwelijke hoogbegaafde personages in Engelstalige boeken verschenen tussen 1955-1995 laat zien dat er ook een verschil is in literaire representatie van hoogbegaafdheid en verschillende genders (Peterson, 2002, pp. 47-49). De vrouwelijke hoofdpersonages worden vaker afgebeeld met angststoornissen en problemen met de mentale gezondheid. Vrouwelijke hoogbegaafde personages worden vaker afgebeeld met perfectionisme en de neiging tot *people-pleasing*. Ze streven eerder het doel of de verwachting van ouders en/of docenten na dan hun eigen plezier. Dit uit zich bijvoorbeeld in een nadruk op de spanning tussen relaties met vrienden enerzijds en prestaties anderzijds. De vrouwelijke hoofdpersonages willen wel excelleren, maar niet ten koste van vriendschappen en de verwachting(en) die vrienden en ouders hebben. Daarnaast hebben ze de negatieve kenmerken van een *nerd*; de afwezigheid van sociale vaardigheden, buiten de groep liggen en onaantrekkelijk zijn, maar worden uiterlijke kenmerken (zoals een bril en ouderwetse kleding) niet toegekend aan deze personages. Opnieuw is er sprake van een structurele hiërarchie, dit keer tussen mannelijke en vrouwelijke personages. Vrouwelijke hoogbegaafde personages worden naar een mannelijke standaard afgebeeld.

De onderscheidingen op basis van intelligentie en gender hangen met elkaar samen, zoals ik heb laten zien op basis van de ervaringen van vrouwen en eerder onderzoek naar representatie van intelligentie en gender. Daarom zal ik in mijn onderzoek mijn corpus vanuit een grammatica van verschil op het gebied van gender en intelligentie lezen op het intellectuele, creatief-productieve en sociale vlak.

## Method

In mijn analyse richt ik mij op de representatie van intellectuele hoogbegaafdheid, creatief-productieve hoogbegaafdheid en sociale vaardigheden van hoogbegaafde personages in de volgende zes jeugdboeken: *Paloma* (Cees van den Berg, 2021, NUR 283), *Een indiaan als jij en ik* (Erna Sassen, 2018, NUR 282), *Briefjes voor Pelle* (Marlies Slegers, 2020, NUR 283), *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* (Thirza van der Lugt, 2020, NUR 283), *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* (Tim Gladdines, 2018, NUR 282 en 283) en *The Nerd Academy* (Bieke Vanlaeken, 2021, NUR 284). Mijn corpus is samengesteld op basis van een aantal criteria. Zo zijn de boeken verschenen rond 2020, origineel Nederlandstalig en geschreven voor kinderen tussen circa 9 en 12 jaar. De boeken zijn hoofdzakelijk geclassificeerd als NUR 283 (Fictie 10 – 12 jaar) (isbn.nl, z.d., p. 5). Daarnaast moeten de boeken realistisch verhalend proza zijn zonder autobiografische inslag. Hiermee sluit ik bijvoorbeeld *fantasy* en informatieve boeken uit. In de catalogus van de Bibliotheek zijn deze boeken te vinden onder het trefwoord ‘Hoogbegaafde kinderen’ of ‘Begaafdheid’ (de Bibliotheek, z.d.). Dit betekent dat de Bibliotheek een personage al het label ‘hoogbegaafd’ of ‘begaafd’ heeft gegeven. In de corpuskeuze is er rekening gehouden met het gender van het hoogbegaafde kind. In *Paloma*, *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* en *The Nerd Academy* is het hoofdpersonage vrouwelijk, in de andere drie casussen is het hoofdpersonage mannelijk. Tot op heden zijn er geen boeken verschenen met een non-binair hoogbegaafd personage.

In mijn onderzoek beschrijf ik de representatie van de hoogbegaafde personages in mijn corpus op het intellectuele en creatieve vlak aan de hand van het model van Renzulli (1986, 2005). Ik maak intellectuele hoogbegaafdheid zichtbaar aan de hand van hoge toetscores en onderwijsaanpassingen als versnelling, verbreding en verdieping. Daarbij analyseer ik de houding van docenten, ouders en de protagonisten tegenover deze aanpassingen. Creatief-productieve hoogbegaafdheid kenmerk ik door bovengemiddelde vaardigheden, creativiteit en volharding. Ik identificeer eerst het domein waarop het personage (potentieel) uitblinkt, en ga vervolgens na welke algemene en specifieke vaardigheden het personage hiervoor bezit. Daarna kijk ik of het geproduceerde idee of werk nieuw, bruikbaar en/of juist is, naar de definitie van creativiteit van Amabile (1996, p. 36). Tot slot kijk ik of het personage vasthoudt aan de taak, het product of het idee binnen het domein van specialisatie. De representatie van hoogbegaafde personages in een sociale context deel ik

op in relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen, zoals ouders en docenten. Ik richt mij op steun van de sociale omgeving en de aanwezigheid van (gelijkwaardige) vriendschappen. In mijn onderzoek ga ik niet op zoek naar gedrag om het label 'hoogbegaafd' toe te kennen. Ik analyseer de omgang met en uitbeelding van personages die door de Bibliotheek zijn aangemerkt als hoogbegaafd.

## **Hoofdstuk 1: Intellectueel hoogbegaafd**

Veel definities van hoogbegaafdheid gaan uit van objectief meetbare criteria om het label 'hoogbegaafd' toe te kennen. Renzulli (2005, p. 253) vat dit type criterium samen als *schoolhouse gifted*, wat ik heb vertaald als 'intellectueel hoogbegaafd'. Kinderen die intellectueel hoogbegaafd zijn, zullen opvallen door hoge toetsscores of een hoge score op een IQ-test. In het onderwijs valt dit type begaafdheid vaak het meest op bij leerkrachten en andere onderwijsprofessionals. In dit hoofdstuk staat mijn eerste deelvraag over de representatie van intellectuele hoogbegaafdheid in de boeken uit mijn corpus centraal. Ik beantwoord deze deelvraag door me te richten op de omgang met behaalde toetsscores door de personages zelf, ouders, vrienden en docenten. Vervolgens analyseer ik de verschillende onderwijsaanpassingen die mogelijk zijn naar aanleiding van test scores en/of observaties van leerkrachten. Vaak is er sprake van verbreding, verdieping of versnelling om scholieren extra uitdaging te bieden (Doolaard en Oudbier, 2010, p. 7). Ik kijk of deze onderwijsaanpassingen toegepast worden op de hoogbegaafde personages. Tot slot leg ik bloot welke patronen er zichtbaar zijn en welke cultuurteksten hieraan ten grondslag liggen.

### **1.1 Alle vormen van differentiatie**

Het boek *Een indiaan als jij en ik* (Sassen, 2018) speelt zich grotendeels af in een schoolse context. Hoofdpersonage Boaz krijgt een nieuw meisje, Aïsha, in de klas. Al snel sluiten de twee vriendschap en samen werken ze aan een werkstuk over de Maya's. Wanneer Boaz hoort dat hij een klas moet overslaan en niet bij Aïsha in de klas mag blijven, besluit hij weg te lopen.

In *Een indiaan als jij en ik* worden nergens concrete toetsscores of een uitslag van een IQ-test genoemd. De enige aanwijzing dat Boaz goed scoort op toetsen komt voort uit de volgende opmerking: "Meestal houdt Boaz niet zo van afkijkers. Bij een reken- of een taaltoets kan het hem niet schelen" (Sassen, 2018, p. 17). Het feit dat andere kinderen bij Boaz willen afkijken, impliceert dat Boaz vaak goede antwoorden invult en dus hoge cijfers haalt. Een andere mogelijke aanleiding voor de differentiatie die Boaz krijgt, is dat hij zich verveelt. Doolaard en Oudbier (2010, p. 21) merken op dat voor de signalering dat een kind (mogelijk) hoogbegaafd is, de observatie van de leerkracht vaak van groot belang is. Een van de aspecten waar een leerkracht op kan letten is verveling in de klas, een teken dat het reguliere werk niet voldoende uitdagend en/of motiverend is. Uit het volgende citaat blijkt dat Boaz zich verveelt

in de klas: “Boaz mist wel vaker iets. Dat komt door al die gedachten in zijn hoofd. En het komt ook doordat juf Annet zo langzaam praat” (Sassen, 2018, p. 22). De uitleg van de juf gaat te langzaam voor Boaz. Deze verveling maakt dat Boaz ‘anders’ is dan zijn klasgenoten. Met andere woorden, de verveling die Boaz ervaart, roept een grammatica van verschil op. Toch hecht Boaz hier geen negatief waardeoordeel aan. De verveling zorgt ervoor dat hij gaat ‘staren’, en niet meer alle geluiden uit de klas meekrijgt. Dat vindt hij zelf “Best een goeie truc” (Sassen, 2018, p. 23). Boaz heeft een manier gevonden om zich aan te passen en om te gaan met het verschil met andere klasgenoten. De vader van Boaz legt het afdwalen meerdere keren een stuk negatiever uit:

Hij zit daar de hele dag te slapen!’ Dat is papa, die dat zegt. Nou ja, hij schreeuwt het eigenlijk. ‘Of hij geeft de planten water! Die juf heeft niet eens tijd om hem met zijn plustaken te helpen. (Sassen, 2018, p. 79).

Uit dit citaat blijkt dat de vader van Boaz een aantal aannames doet over onderwijs. Ieder kind moet evenveel aandacht krijgen, ieder kind moet zo hoog mogelijk kunnen presteren en Boaz moet de hele dag in de klas ‘nuttig’ bezig zijn. De vader van Boaz verstaat onder ‘nuttig’ onder andere het (onder begeleiding) maken van plustaken, een vorm van verdieping.

Boaz krijgt dus ander werk naast de reguliere taken. Een concreet voorbeeld hiervan is: “Je kunt je zelfs concentreren op de *Rekentijgers* naast Aïsha” (Sassen, 2018, p. 41). *Rekentijgers* is een methode met moeilijkere rekenproblemen (Zwijzen, z.d.). Een andere onderwijsaanpassing is verbreding. Boaz krijgt alle ruimte om werkstukken en spreekbeurten te maken over de onderwerpen die hij interessant vindt:

Misschien kun je een keer een spreekbeurt houden over zoogdieren?’ ‘Dat zou ik wel willen, juf,’ zegt Boaz aarzelend, ‘maar eerst komt nog mijn werkstuk over de Maya’s en mijn spreekbeurten over de opwarming van de aarde, en over de bio-industrie en het vegetarisme... (Sassen, 2018, p. 26)

De meest rigoureuze onderwijsaanpassing is versnelling, waarbij de leerling twee jaar in een doet, of een volledige klas overslaat. Deze vorm van differentiatie laat zien dat de opvattingen

over goed en fijn onderwijs van de vader van Boaz en Boaz op gespannen voet met elkaar staan. Wanneer juf Annet vertelt dat Boaz een klas over mag slaan, vraagt hij: “Mag Aïsha ook een klas overslaan?” (Sassen, 2018, p. 36). Wanneer Boaz verteld wordt dat Aïsha niet mee versnelt, wil hij geen klas meer overslaan. “Ik ben bang dat er niets te kiezen valt, Bo,’ zei pap. ‘Ik heb hier al uitgebreid over gesproken met de directeur. Ik wil dit echt” (Sassen, 2018, p. 37). Voor de vader van Boaz gaat prestatie vóór de vriendin die Boaz heeft gemaakt. Boaz is het niet eens met dit besluit en loopt na dit gesprek weg van huis. Boaz en de moeder van Boaz hebben een andere opvatting: de onderwijsaanpassingen moeten niet ten koste gaan van het plezier van Boaz. In een ruzie tussen de ouders van Boaz zegt zijn moeder het volgende: “Maar dit meisje is heel belangrijk voor hem,’ protesteert mama, ‘hij gaat EINDELIJK met plezier naar school sinds zij naar hem zit...” (Sassen, 2018, p. 92). Richting het einde van het boek weet Boaz zijn vader te overtuigen van het belang van vriendschap, en dat het beter is dat hij geen klas overslaat. ‘Boaz zoekt in zijn rugzak naar het kaartje van papa. “Voor Boaz. Omdat hij de moed heeft om voor zijn geluk te vechten,’ leest hij voor.’ [...] “Ik hoef geen klas over te slaan!” (Sassen, 2018, p. 118). Het hebben en onderhouden van vriendschappelijke relaties wordt zo verkozen boven leerprestaties.

## 1.2 “Ze blijven vasthouden aan de wiskundestudie”

Waar in *Een indiaan als jij en ik* nergens concrete testcores worden genoemd, is dit wel het geval in *Paloma* van Cees van den Berg (2021). Een jaar geleden is de moeder van Paloma, een beroemde wiskundige, overleden. Sindsdien is haar vader begonnen met drinken en is hij eigenlijk niet meer in staat om voor Paloma te zorgen. Om de ontstane geldzorgen op te lossen, doet Paloma mee aan de Big Wise Day waar een miljoen euro te verdienen valt met een wiskundig idee. Onderweg komt ze allemaal obstakels tegen, en de oplossing komt uit een onverwachte hoek.

Om mee te kunnen doen aan de Big Wise Day, een prestigieuze dag van het W.I.S.E instituut, is het nodig om een wiskundige test in te vullen. De vader van Paloma vraagt hierover het volgende aan haar: “Ik hoef het denk ik niet te vragen maar ik doe het toch. Hoe was je test?’ ‘Alle zestig vragen goed. Een makkie” (van den Berg, 2021, p. 10). Dit is een eerste aanwijzing dat er sprake is van intellectuele hoogbegaafdheid. Een tweede aanwijzing is dat Palomas rapportcijfers meerdere keren worden opgebracht. Zij vertelt hierover aan haar



overleden moeder (van den Berg, 2021, p. 13-14), en rector Keuterman legt hier sterke nadruk op: “Paloma! Haar beoordelingen staan bol van de mooie cijfers” (van den Berg, 2021, p. 18).

Daarnaast zijn er voor Paloma verschillende onderwijsaanpassingen gedaan. De meest in het oog springende is het aantal keer dat Paloma is versneld in het onderwijs: “Keuterman kijkt mij aan. ‘Luister, Paloma, je bent elf en je doet 4 vwo’” (van den Berg, 2021, p. 19). Deze combinatie van leeftijd en klas duidt op vier of vijf jaar versnelling. Het is opvallend dat ondanks het grote leeftijdsverschil met klasgenoten en het feit dat het onderwijs Paloma duidelijk weinig te bieden heeft, ze nog altijd veel plezier heeft in naar school gaan: “Ik vind school geweldig. Ik vind leren geweldig! Ik hou van leren” (van den Berg, 2021, p. 20). Hoewel het natuurlijk mogelijk is dat Paloma haar eigen weg vindt in het onderwijs, is het zeer onwaarschijnlijk dat ze geen enkele frustratie heeft over het niveau van het onderwijs. Het boek roept zo het beeld op dat hoogbegaafde kinderen altijd intrinsiek gemotiveerd blijven, ook als ze niet voldoende uitgedaagd worden.

Naast versnelling wordt er in het boek ook een mogelijkheid tot verbreding genoemd. Paloma blijkt Chinees te leren. “Huh? Spreek jij Chinees?’ ‘Ja. Maar ik ben nog aan het leren” (van den Berg, 2021, p. 39). Het is onduidelijk of het hier daadwerkelijk om verbreding gaat, omdat nergens in het boek uitgewerkt wordt of Paloma binnen een onderwijscontext Chinees aan het leren is. Er kan hier niet met zekerheid over een onderwijsaanpassing gesproken worden.

Wel wordt gedurende het boek duidelijk dat de school, in de vorm van rector Keuterman, voornamelijk aanstuurt op verdieping. Paloma laat een hoog wiskundig niveau zien en daar wil de school graag in faciliteren: “Wat zijn je wensen? Het gaat heel erg goed en wij denken natuurlijk aan de universiteit. Wiskunde. Maar welke richting? Dezelfde als je moeder?” (van den Berg, 2021, p. 19). Uit dit gesprek blijkt de aanname dat Paloma verder zou moeten in de wiskunde. Hier houdt rector Keuterman het hele boek aan vast: “Ik ben gisteren weer met papa op gesprek geweest bij rector Keuterman en mevrouw Walboom. Ze blijven vasthouden aan de wiskundestudie” (van den Berg, 2021, p. 120). Paloma wil zich liever verbreden, en zich richten op de muziek. Daarbij is plezier opnieuw, net als in *Een indiaan als jij en ik* (Sassen, 2018), een doorslaggevende factor: “Ik weet het niet. Ik ben heel goed in wiskunde, alleen... ik vind er niet veel meer aan” (van den Berg, 2021, p. 19). Naast plezier komt uit dit fragment naar voren dat Paloma erkent en accepteert dat ze een talent heeft. Dit

blijkt ook uit het volgende citaat: “Ik ben met een wiskundeknobbel geboren, zei mijn moeder vroeger altijd” (van den Berg, 2021, p. 54). Voor Paloma is het vanzelfsprekend dat ze anders is dan anderen. Wanneer blijkt dat ze op de verkeerde locatie is beland voor de Big Wise Day, schiet mevrouw Hoedjes haar te hulp. Mevrouw Hoedjes belt met iemand uit de selectiecommissie. Uit dit telefoongesprek komt eenzelfde vanzelfsprekendheid naar voren: “Ze had zestig punten. Ja, alle vragen goed. (...) Ja, da’s misschien ongewoon voor een elfjarige maar ze is dan ook de dochter van Anna Foster-Klein” (van den Berg, 2021, p. 57). Deze omgang met de intellectuele hoogbegaafdheid van Paloma ondermijnt een mogelijke grammatica van verschil en een structurele hiërarchie tussen ‘hoogbegaafd’ en ‘niet-hoogbegaafd’.

Uiteindelijk kiest Paloma ervoor om niet verder te gaan in de wiskunde, maar toelatingsexamen te doen voor de vooropleiding van het conservatorium. Ook daar blijkt ze voldoende talent voor te hebben. Na de auditie zegt een lid van de selectiecommissie: “Nogmaals gefeliciteerd, Paloma. We zijn blij dat we je binnenkort op onze school mogen verwelkomen” (van den Berg, 2021, p. 146). Paloma wordt op deze manier neergezet als iemand met meerdere grote talenten.

### 1.3 “Is dit een soort schoolreisje?”

In *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* (Thirza van der Lugt, 2020) komt Charlie voor de zoveelste keer bij de directrice na een mislukte grap. Deze keer komt hij er niet vanaf met een waarschuwing, maar moet hij begeleider worden bij een ‘buitenschools project’. Hij moet schoolgenoot en detective Salomé helpen met het oplossen van de diefstal van de diamanten ketting ‘De Danseres’ uit het museum van de stad. Uiteindelijk weten ze de misdaad op te lossen, maar dat gaat niet zonder slag of stoot.

In het boek wordt weinig aandacht besteed aan de schoolprestaties van Salomé. Er worden geen toetsscores of uitslagen van een IQ-test genoemd. Ook is er geen vermelding van onderwijsaanpassingen versnelling en verdieping. Salomé krijgt van de school wel ruimte om zich te verbreden. De school wil “helpen om te ontdekken wat je talenten zijn,” (van der Lugt, 2020, p. 13). Haar detectivewerk mag deels onder schooltijd plaatsvinden. Wanneer het project van Charlie start, en hij voor het eerst kennismakt met Salomé, heeft hij een boel vragen: “Van wie is deze auto? Waar gaan we heen?” ‘Het museum,’ was haar enige antwoord. ‘Het

museum? Onder schooltijd? Is dit een soort schoolreisje?” (van der Lugt, 2020, p. 18). Het blijkt geen schoolreisje te zijn, maar de start van het onderzoek naar het gestolen juweel ‘De Danseres’. Haar detectivewerk is geen vrijbrief van alle lessen. Wanneer ‘De Danseres’ online lijkt te worden aangeboden, moeten Charlie en Salomé wachten met hun gesprek met de tipgever totdat de lessen zijn afgelopen: “We komen na school direct langs” (van der Lugt, 2020, p. 112). Ook moet Salomé na het eerste bezoek aan het museum weer naar school: “Nu moeten we terug naar school, want ik heb les” (van der Lugt, 2020, p. 27). In *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* stelt de school zich dus faciliterend op voor het detectivewerk van Salomé. De schoolprestaties van Salomé worden niet nader toegelicht en zo is er dus geen directe representatie van intellectuele hoogbegaafdheid in dit boek. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in de vrouwelijke genderrol. Het is voor vrouwen minder vanzelfsprekend om naar voren te treden met hun prestaties. Een schrijver kan dit idee overnemen en zo ook minder schrijven over de prestaties van vrouwen.

Indirect wordt de intelligentie van Salomé wel benoemd; ze ziet zichzelf als “slimmer dan iedereen” (van der Lugt, 2020, p. 116). Salomé accepteert zo, net als Boaz en Paloma, haar intelligentie en brengt dit als een feit. Haar hoge intelligentie wordt door meerdere mensen onderschreven. Zo zegt de museumdirecteur: “Milo vertelt me dat jij een hele slimme jongedame bent,” (van der Lugt, 2020, p. 102). Interessant is hoe Charlie dit benoemt: “Ze is ook slimmer dan iedereen.’ Ik zuchtte. ‘Dat is het probleem” (van der Lugt, 2020, p. 108). Een hoge intelligentie wordt hier geïmpliciteerd, waardoor een grammatica van verschil wordt opgeroepen. Een hoge intelligentie is niet iets om trots op te zijn, maar iets dat een oplossing behoeft. Deze uitspraken over de intelligentie van Salomé worden waarschijnlijk gedaan naar aanleiding van het vermogen van Salomé om ‘logisch te kunnen kijken’; een begrip dat ik nader zal toelichten in Hoofdstuk 2.

#### **1.4 “In de brugklas gaat het goed, het is alleen weer te makkelijk voor me”**

In *Briefjes voor Pelle* (Marlies Slegers, 2020) ontvangt Pelle een jaar na het overlijden van zijn vader van zijn moeder een doos vol briefjes die zijn vader heeft achtergelaten. Pelle opent de briefjes een voor een en beleeft hierdoor veel nieuwe avonturen en verlegt zijn grenzen. Een van de briefjes vraagt hoe het met Pelle gaat (Slegers, 2020, p. 32). Naar aanleiding hiervan denkt Pelle na over hoe het met hem ging op de basisschool, toen zijn vader er nog was, en

hoe het nu gaat op de middelbare school, zonder zijn vader. Er komt een versnelling ter sprake: “Even dachten ze op de basisschool dat ik best een klas kon overslaan” (Slegers, 2020, p. 33). De school stelde een versnelling van groep 5 naar groep 7 voor, maar zijn ouders hebben dit tegengehouden. Als argumenten dragen ze aan dat Pelle klein is, jong voor zijn leeftijd qua gedrag en niet van veranderingen houdt (Slegers, 2020, p. 33). Op basis van sociaal-emotionele vaardigheden wordt de versnelling dus afgewezen. Hieronder ligt de aanname dat een voorsprong op intellectueel vlak en een achterstand op sociaal-emotioneel gebied hand in hand gaan.

Daarnaast lijkt een versnelling de enige te overwegen vorm van differentiatie binnen een schoolse context te zijn. Zijn ouders stellen namelijk, in plaats van de versnelling, voor: “We dagen hem liever thuis meer uit om allerlei boeken te lezen. En als hij wil, mag hij een andere taal gaan leren” (Slegers, 2020, p. 33). De ouders van Pelle leggen geen verantwoordelijkheid bij de school voor differentiatie voor Pelle. De school neemt ook geen verantwoordelijkheid voor het bieden van passend onderwijs aan Pelle: “Op school was alles makkelijk. Soms deed ik maar net alsof ik iets niet begreep, zodat ik niet zo op zou vallen” (Slegers, 2020, p. 34). Dit patroon herhaalt zich op een nieuw school in de brugklas: “In de brugklas gaat het goed, het is alleen weer te makkelijk voor me” (Slegers, 2020, p. 39). Pelle haalt daarbij erg hoge cijfers: “Ik had een tien voor mijn proefwerk wiskunde.’ Ze [de moeder van Pelle, MT] zal daar niet heel blij van worden, want ik heb voor bijna alles wel negens of tienen” (Slegers, 2020, p. 33). Het is voor Pelle gewoon geworden om hoge cijfers te halen. Net als in *Paloma* heeft het personage weinig frustratie over het aangeboden onderwijs. Pelle noemt wel dat hij zich verveelt, maar de verveling houdt hem niet tegen om hele goede cijfers te halen.

Tegelijkertijd zet hij zijn wiskundige vaardigheden ook in als een manier om indruk te kunnen maken op Eva, zijn beste vriendin waar hij sinds kort een oogje op heeft:

Ik ben beter in wiskunde, wilde ik roepen, dus je kunt beter mij vragen om je te helpen. Stomp had nooit hoger dan een zes gehaald en ik had altijd minimaal een negen. Ik ken de eerste eenendertig cijfers van pi uit mijn hoofd, 3,141592653589793238462643383279. Ik kan elke som berekenen die ik krijg. (Slegers, 2020, p. 37)

Zo komt het beeld naar voren dat hoogbegaafdheid altijd gepaard gaat met uitstekende schoolprestaties. Bovendien is het een vaardigheid waar je mee mag en kunt opscheppen. Maar wanneer Pelle door buurmeisje Bloem direct wordt gevraagd naar zijn hoogbegaafdheid, stelt hij zich bescheiden op:

Bloem glimlacht verwonderd. 'Mijn vader zegt dat jij hoogbegaafd bent. Dat jij maar naar iets hoeft te kijken en je kunt het al. [...] Ik haal mijn schouders op. 'Ik weet het niet. Ik onthoud gewoon dingen makkelijk. Dat isj [*sic*] toch niet zo bijzonder [*sic*]?'<sup>3</sup> (Slegers, 2020, p. 97)

Hoogbegaafdheid wordt zo een eigenschap die je wel mag uitdragen, maar niet te veel. Met andere woorden: je mag niet té 'anders' zijn. De laatste manier waarop wordt uitgedragen dat Pelle een intellectuele voorsprong heeft, past in deze aanname. Wanneer Pelle een emotie ervaart, pareert hij deze door heel veel feitjes in zijn hoofd op te sommen. Op deze manier weet zijn omgeving niet hoeveel hij weet, maar weet de lezer wel dat Pelle veel kennis heeft. Tot slot sluit dit verdedigingsmechanisme aan bij de eerdergenoemde aanname dat een intellectuele voorsprong gepaard gaat met een achterstand op emotioneel gebied. Pelle kan wel met intellectuele informatie omgaan, maar weet zijn emoties niet te reguleren zonder ze weg te drukken en feitjes op te sommen.

### **1.5 Naar een school voor hoogbegaafden? Dan heb je nooit vrije tijd**

In *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* (Gladdines, 2018) ziet Jasper buurmeisje Emma, en zet hij een speurtocht voor haar uit. Emma is 14 maar zit in de brugklas en gaat naar het vmbo, Jasper is 10 en gaat na de zomervakantie naar groep 8 op een school voor hoogbegaafde leerlingen. Er ontvouwt een ingewikkelde vriendschap tussen de twee.

Bij de keuze voor een schoolwissel voor Jasper, heeft de school een belangrijke rol gespeeld. Via de schoolpsycholoog is vastgesteld dat Jasper heel slim is:

---

<sup>3</sup> Pelle slist in dit citaat doordat hij in een vechtpartij is beland waarbij hij in zijn gezicht is geraakt.

Luister. Papa en ik zijn vóór de vakantie bij de schoolpsycholoog geweest. Dat weet je. Jij hebt toch al die testen gedaan? Nou, zij vindt jou heel bijzonder. Je bent slimmer dan de meeste kinderen van jouw leeftijd. Daarom heb je een klas overgeslagen en krijg je ook altijd die extra taken van de juf. (Gladdines, 2018, p. 126)

Daarnaast blijkt uit dit citaat dat Jasper eerder in zijn schoolcarrière een klas heeft overgeslagen en dus is versneld. De school biedt bovendien verdieping en/of verbreding aan. Jasper krijgt extra taken in de klas. Daarmee biedt de school een uitgebreid pakket aan onderwijsaanpassingen. Toch blijkt dat deze differentiatie Jasper niet voldoende uitdaagt. Het gesprek tussen Jaspers ouders en de schoolpsycholoog leidt er namelijk toe dat Jasper naar De Regenboog, een school voor hoogbegaafde kinderen, mag. Hoewel zijn ouders er niet achter staan, “mijn moeder klonk alsof het iets heel vervelends was” (Gladdines, 2018, p. 126), is Jasper vooral heel blij, zelfs met het huiswerk dat hem staat te wachten: “Écht huiswerk? Jaaa!” (Gladdines, 2018, p. 127). Die hoeveelheid huiswerk én het aantal uren dat Jasper naar school zou moeten is wel relatief veel voor een basisschoolleerling: “’s Morgens heel vroeg op en ’s middags om half zes pas weer thuis. En elke dag huiswerk maken. Ook in het weekend” (Gladdines, 2018, p. 127). Dit roept het beeld op dat hoogbegaafde kinderen het liefst altijd willen leren, en verder geen andere activiteiten willen ondernemen in hun vrije tijd. Het enthousiasme van Jasper op deze schoolopzet versterkt dit beeld: “Op schooldagen (en in het weekend) heb ik haast nooit vrije tijd. Altijd huiswerk en dan vroeg naar bed. Dat vind ik niet erg. Kom maar op met je huiswerk” (Gladdines, 2018, p. 186). Er wordt een grenzeloze intrinsieke motivatie aan Jasper toegeschreven.

Jaspers eerste basisschool staat dus zeer positief tegenover zijn intellectuele begaafdheid en zorgt voor de nodige onderwijsaanpassingen. Daarentegen noemt Jaspers vader hem wijsneuzig, en niet op een positieve manier: “Mijn vader zou nu zeggen dat ik niet zo wijsneuzig moet doen, want dat hoort volgens hem niet bij mijn leeftijd” (Gladdines, 2018, p. 25). Ook noemt zijn vader Jaspers intelligentie “aanstellerij” (Gladdines, 2018, p. 125) en over de houding op school zegt hij dat Jasper “een schop onder z’n kont” (Gladdines, 2018, p. 125) verdient. De moeder van Jasper ontkent het liefst dat Jasper een hoge intelligentie heeft: “Mama zegt er namelijk nooit iets over” (Gladdines, 2018, p. 125). Zijn ouders stellen hoogbegaafdheid zo voor als iets negatiefs. Het is daarom niet verwonderlijk dat Jasper

zichzelf en andere hoogbegaafde leerlingen “raar” (Gladdines, 2018, p. 37) noemt. Wanneer de eerste dag op De Regenboog dichterbij komt, begint Jasper daarbij te twifelen aan zichzelf: “Misschien was ik toch niet slim genoeg en zou ik allemaal onvoldoendes halen” (Gladdines, 2018, p. 129). Gelukkig valt dit mee en vindt Jasper “De Regenboog een superleuke school” (Gladdines, 2018, p. 185). Er zijn heel veel *peers*, gelijkgestemde leeftijdsgenoten die net zo “raar” (Gladdines, 2018, p. 186) zijn als hijzelf. Op deze manier wordt een grammatica van verschil opgeworpen tussen ‘hoogbegaafd’ en ‘niet-hoogbegaafd’.

Verder strooit Jasper, net als Pelle, met feitjes over onderwerpen die hem interesseren. Uit schaamte spreekt Jasper deze feitjes niet altijd uit: “Mijn juf op school raakt al snel geïrriteerd als ik zo [wijsneuzig, MT] praat, dus ik hou meestal mijn mond” (Gladdines, 2018, p. 25), maar staan ze vaak tussen haakjes opgeschreven. De hoeveelheid feitjes kan het beeld oproepen dat hoogbegaafde kinderen altijd hun kennis tentoon willen spreiden en willen laten zien hoeveel meer zij weten dan anderen. Een voorbeeld is de volgende conversatie tussen Jasper en zijn moeder: “Kan Emma echt niet zwemmen?” ‘Ze heeft hydrofobie.’ ‘Pardon?’ ‘Watervrees” (Gladdines, 2018, p. 160).

Kortom: de kenmerken van intellectuele hoogbegaafdheid die in *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg*, worden genoemd zijn versnelling, verbreding/verdieping en onderwijs op maat. Er worden geen concrete toetscores genoemd om dit te onderbouwen. De genoemde onderwijsaanpassingen maken van Jasper iemand die anders is dan de meeste andere kinderen van zijn leeftijd. De bewoordingen “raar”, “aanstellerij” en ontkenning van zijn intelligentie leiden tot een negatieve beeldvorming rond hoogbegaafdheid.

### **1.6 “misschien hadden ze dit jaar gewoon niet veel kandidaten?”**

Het boek *The Nerd Academy* van Bieke Vanlaeken (2021) gaat over Kathinka. Kathinka Bicho is een Vlaams meisje en heeft zeven broers. Thuis hebben ze het niet breed, waardoor Kathinka niet naar de dure School for Highly Intelligent International Talent, oftewel The Nerd Academy, kan. Op een dag valt er een brief op de mat waarin staat dat zij is aangenomen voor deze school. Haar docenten hebben haar zonder haar medeweten opgegeven en zij is de enige ter wereld die dat jaar een beurs krijgt voor deze school.

De aanleiding voor Kathinka’s aanmelding bij The Nerd Academy is dat docenten haar zien “wegkwijnen” (Vanlaeken, 2021, p. 13) en dat ze “niet gelukkig” (Vanlaeken, 2021, p. 12)

is. Ook haar ouders zien hoe “terneergeslagen hun dochter was omdat ze op intellectueel vlak niet uitgedaagd werd op een normale school” (Vanlaeken, 2021, p. 9). Kathinka is hiermee het enige personage dat duidelijk lijdt onder niet-passend onderwijs. Tegelijkertijd neemt de schooldirectie weinig initiatief om dit op te lossen. Ten eerste neemt meneer Idioma van talen het initiatief om Kathinka de selectietoetsen te geven voor *The Nerd Academy*, en komt dit niet vanuit de schoolleiding. Hij weet wel alle docenten te overtuigen om Kathinka ongemerkt selectietoetsen voor te schotelen. Al haar docenten stimuleren op deze manier Kathinka en proberen haar alle mogelijke kansen te geven. Ten tweede is Kathinka nog niet versneld en wordt er niet gesproken over andere onderwijsaanpassingen op haar reguliere school (Vanlaeken, 2021, p. 14). Op *The Nerd Academy* is er wel sprake van aangepast onderwijs. Vakken worden op een hoger niveau en met een hoger tempo gegeven, in het bijzijn van enkel *peers*.

Kathinka behaalt “als eerste en enige een perfecte score voor haar ingangsproeven” (Vanlaeken, 2021, p. 90). Deze concrete toetsscore biedt een aanwijzing dat Kathinka intellectueel hoogbegaafd is. De intellectuele hoogbegaafdheid van Kathinka wordt in *The Nerd Academy* ook gelegitimeerd aan de hand van een ontwikkelingsvoorsprong op jonge leeftijd:

Ze kon praten voor ze kon kruipen, kon op haar tweede al optelsommen maken en las boeken toen ze in de eerste kleuterklas zat. Haar laten testen op hoogbegaafdheid was de moeite niet waard. Het kind was extreemhoogbegaafd, dat zag je in één oogopslag. (Vanlaeken, 2021, p. 8)

Het personage Kathinka laat hiermee enkel een extreem uiterste van hoogbegaafdheid zien. Zo had ze op haar zevende “meer opgeslagen in haar hersenen dan Kevin, de oudste [broer, MT], die negentien was” (Vanlaeken, 2021, p.8-9). Ook wordt ze in het boek het “slimste meisje ter wereld!” (Vanlaeken, 2021, p. 43) genoemd. Dit roept het beeld op dat alle hoogbegaafden genieën zijn. Een voorbeeld is het motto van *The Nerd Academy*: “Een Nobelprijs is ons doel / voor minder gaan we niet” (Vanlaeken, 2021, p. 85). Een dergelijk motto stelt enorm hoge intellectuele eisen aan hoogbegaafden.



Ondanks de lovende woorden en uitzonderlijke prestaties blijft Kathinka aan haarzelf twijfelen: “Daarenboven vroeg ze zich af of ze echt wel slim genoeg was om les te volgen aan ‘The Nerd Academy’. Oké, ze was toegelaten, maar misschien hadden ze dit jaar gewoon niet veel kandidaten?” (Vanlaeken, 2021, p. 47). Wanneer aan het einde van het schooljaar blijkt dat ze alle vakken heeft gehaald, blikte ze als volgt terug:

Ze was in het begin van het schooljaar zo bang dat ze hier zou falen en, [...], ze had het hoofd rechtgehouden en had getoond wat ze waard was. Ook al keken anderen daar misschien niet van op, voor haar was het een belangrijke stap naar het overwinnen van haar faalangst (Vanlaeken, 2021, p. 224-225).

Naast dat er sprake is van persoonlijke groei, heeft Kathinka nog altijd last van faalangst. Dit sluit aan bij de besproken perceptie van vrouwelijke hoogbegaafdheid, waarin Reis (2005, p. 235) opmerkt dat vrouwelijke hoogbegaafden kritischer zijn op hun werk en twijfelen aan hun toekomst.

### **Deelconclusie**

De vraag naar de manier waarop intellectuele hoogbegaafdheid wordt gepresenteerd in mijn corpus van Nederlandstalige jeugdboeken geschreven rond 2020, kent meerdere antwoorden. Ten eerste noemen drie boeken (*Een indiaan als jij en ik*, *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* en *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg*) geen concrete scores, cijfers of uitslagen van IQ-testen om de intellectuele begaafdheid van het personage aan te duiden. Ten tweede zijn bijna alle personages “perfecte” hoogbegaafde personages. Zij hebben geen van allen last van ontbrekende motivatie, onderpresteren of perfectionisme. Enkel Kathinka blijkt zich te vervelen en heeft last van faalangst. Ook zijn er weinig frustraties over het aangeboden onderwijs. Deze twee conclusies passen bij het begrip *passing*. Om als minderheid binnen de maatschappij minder op te vallen, kan een persoon binnen de minderheid proberen de ‘afwijkende’ kenmerken proberen te minimaliseren. De hoogbegaafde personages passen zich aan, aan de niet-hoogbegaafde standaard. Dit is niet alleen het geval binnen een schoolse context, ook daarbuiten accepteren de besproken personages aan de ene kant dat ze talenten hebben, een hoge intelligentie hebben en ergens in kunnen uitblinken, maar willen

tegelijkertijd niet te veel opvallen. Een mogelijke verklaring komt voor in *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* (van der Lugt, 2020). Op het moment dat Salomé door haar detectivewerk en intelligentie opvalt, is er sprake van een “probleem”.

Ten derde wordt in bijna alle boeken versnelling genoemd als onderwijsaanpassing. Dit geeft de indruk dat een versnelling de ultieme vorm is van differentiatie en dat hoogbegaafdheid ‘op te lossen’ is door de leerling te laten versnellen. Dit ondermijnt dat er blijvende aandacht nodig is om de hoogbegaafde leerling uit te dagen.

Ten vierde verzetten zowel Boaz als Paloma zich tegen het pad dat voor hen uitgestippeld ligt op basis van hun intellectuele capaciteiten. Hieronder ligt de aanname dat plezier belangrijker is dan de prestaties die worden geleverd. Om een breder beeld te schetsen van hoogbegaafdheid, bespreek ik in het tweede hoofdstuk de representatie van creatief-productieve hoogbegaafdheid bij de personages in mijn corpus.

## **Hoofdstuk 2: Creatief-productief hoogbegaafd**

Renzulli (2005, pp. 254-256) onderscheidt naast intellectuele hoogbegaafdheid een tweede type: creatief-productieve hoogbegaafdheid. Deze twee typen vormen een aanvulling op elkaar, en het ene type sluit niet noodzakelijkerwijs het andere type uit. Daarom onderzoek ik in dit tweede hoofdstuk de representatie van creatief-productieve hoogbegaafdheid in de boeken uit mijn corpus. Om een antwoord op deze deelvraag te formuleren, richt ik mij op de representatie van de aspecten die Renzulli (2005, pp. 254-256) onderscheidt: bovengemiddelde vaardigheden, creativiteit en volharding. Hiervoor is het noodzakelijk eerst te identificeren in welk domein het personage (potentieel) uitblinkt, en welke algemene en specifieke vaardigheden daarvoor ontwikkeld zijn. Algemene vaardigheden zijn bijvoorbeeld abstract denken en informatieverwerking en – integratie. Specifieke vaardigheden zijn de vaardigheden die horen bij een specifiek domein, zoals wiskunde, ballet, muziek of schrijven. Bovengemiddelde vaardigheden zijn niet altijd gemakkelijk te kwantificeren, maar Renzulli (2005, p. 260) doelt hier op de top 15 à 20 procent binnen een bepaald domein. Vervolgens bespreek ik of, en zo ja hoe, het personage een idee of werk produceert. Aan de hand van de definitie van creativiteit van Amabile (1996, p. 36) onderzoek ik of het geproduceerde idee of werk nieuw, bruikbaar en/of juist is. De laatste component van Renzulli's (1986, 2005) definitie van creatief-productieve hoogbegaafdheid, volharding, bespreek ik door te analyseren op welke manier het personage vasthoudt aan de taak, het product of het idee binnen het domein van specialisatie.

### **2.1 Ook al is het moeilijk, ik maak het toch af**

In *Een indiaan als jij en ik* (Sassen, 2018) schrijft Boaz samen met Aïsha een werkstuk over de oude Maya's. Om dit idee te kunnen uitvoeren, heeft Boaz algemene vaardigheden nodig: het verwerken van informatie en de integratie hiervan in nieuwe situaties. Boaz baseert de tekst van het werkstuk op boeken over de Maya-kunst (Sassen, 2018, p. 29). De feitjes die hij leest verwerkt hij op een reflectieve manier in zijn werkstuk. Boaz neemt niet klakkeloos over wat hij leest, maar plaatst er direct allerlei vraagtekens bij:

De Maya's hadden een dodenrijk waar hun doden naartoe gingen. Maar ze hadden óók een hemelrijk. Dat snap ik niet. Als je een hemel hebt, dan heb je geen dodenrijk nodig, vind ik. Maar het was bij de Maya's niet zoals bij ons. (Sassen, 2018, p. 115)

Dit laat zien dat Boaz de stof op een dieper niveau verwerkt. Een andere manier waaruit blijkt dat Boaz de stof op een dieper niveau verwerkt, is door de Maya's te verbinden aan zijn eigen leefwereld: "Juf Annet gelooft niet in een hemel. Muhammedsaki gelooft er wel in" (Sassen, 2018, p. 115). Boaz bezit de vaardigheid om een cultuur die ver van hem afstaat te koppelen aan zijn dagelijkse realiteit. Daarbij houdt hij rekening met Aïsha. Zo blijkt dat zij niet goed tegen schedels en zwaarden kan. Boaz besluit daarop het werkstuk direct aan te passen: "Een werkstuk over alleen *de leuke kanten* van de Maya's" (Sassen, 2018, p. 32). Daarnaast is zij de Nederlandse taal niet machtig. Ze kan wel mooi tekenen. Daarom bedenkt hij: "Dus als jij nou begint met een voorkant te tekenen voor het werkstuk, dan begin ik met schrijven" (Sassen, 2018, p. 69). Kortom: Boaz bezit de vaardigheden die nodig zijn voor het schrijven van een werkstuk. Zijn vaardigheden kunnen bovengemiddeld genoemd worden omdat hij leiding neemt, inschat wat Aïsha wel en niet kan, op de stof kan reflecteren en die kan verbinden met zijn belevingswereld.

Het werkstuk kan ook als een creatief werk gezien worden. Het idee voor het werkstuk komt van Boaz zelf: "En dan krijgt Boaz opeens een verschrikkelijk goed idee: hij gaat juf Annet vragen of hij samen met Aïsha zijn werkstuk mag maken!" (Sassen, 2018, p. 32). Zonder omkadering van de juf is Boaz in staat om het werkstuk over de Maya's af te ronden. Daarmee is het een nieuw, niet voor de hand liggend werk. Naast het schrijven van een werkstuk heeft Boaz ook andere creatieve uitingen voor zijn interesse in de Maya's. Zo speelt hij "dat hij een indiaan is, die op buffels jaagt" (Sassen, 2019, p. 24). Daarnaast heeft Boaz een museum in het schuurtje van oma: "Dat schuurtje is een soort museum. Met allemaal schatten uit de natuur" (Sassen, 2018, p. 87). Hoewel de oma van Boaz zijn creativiteit aanmoedigt, door een ruimte in te richten waar hij spullen kan verzamelen, staat niet iedereen zo positief tegenover de interesses van Boaz: "Ik erger me dood aan die indianen-obsessie,' schreeuwt papa" (Sassen, 2018, p. 92). Zijn vader is van mening dat Boaz te veel tijd heeft om te fantaseren, en daarmee zijn hersens onvoldoende aan het werk zet. Dit sluit aan bij de opvatting van Boaz' vader uit Hoofdstuk 1: prestatie gaat voor andere zaken zoals vriendschap of fantasie.

Tot slot is Boaz erg volhardend. Hij blijft schrijven aan het werkstuk, hoewel hij het schrijven “echt moeilijk” (Sassen, 2018, p. 107) vindt. Opvallend is dat er een sterke nadruk op de moeilijkheidsgraad van het werkstuk ligt. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat Sassen wil laten zien dat, ondanks je intelligentie, niet alles direct hoeft te lukken. Tegelijkertijd kan deze nadruk twijfel oproepen bij een hoogbegaafde lezer, die zich niet herkent in de uitdaging die Boaz vindt in het maken van het werkstuk. Als de lezer zelf niets in de lesstof als moeilijk ervaart, kan de lezer zich opnieuw anders voelen. Daarnaast heeft Boaz geen enkele moeite met toegeven dat iets niet lukt, en heeft daarmee geen last van faalangst of perfectionisme. Boaz concludeert in zijn werkstuk dan ook: “De kunst van de Maya’s is superfantastisch cool.’ [...] Maar hun verhalen zijn veel te ingewikkeld” (Sassen, 2018, p. 123).

## **2.2 “Voor elk probleem bestaat een oplossing”**

Paloma probeert de geldzorgen van haar vader op te lossen aan de hand van de wiskunde van haar moeder. Het wiskundige idee dat ze tijdens een wedstrijddag wil presenteren, komt uit een van de schriftjes die haar moeder heeft nagelaten. Hoewel ze dit idee dus niet zelf heeft bedacht, is ze wel in staat om de wiskundige formule van haar moeder te begrijpen: “Ik haal mijn tien A4’tjes tevoorschijn waarop ik de hele formule heb uitgeschreven” (van den Berg, 2021, p. 90). Hieruit blijkt dat Paloma in staat is om moeilijke wiskunde te snappen. Verder kan Paloma uit het hoofd een werkelijke situatie omzetten in een kansberekening:

Uit verveling maak ik een kansberekening waar ik Nelson het snelst zou kunnen vinden en ik kom uit op het feit dat ik beter op het centraal station had kunnen blijven. Nou ja, het toeval wil soms ook meewerken. Hoewel dat ook weer uit te rekenen is. (van den Berg, 2021, p. 115)

Paloma begrijpt dus niet alleen wiskunde, maar kan dit daarbovenop toepassen op nieuwe situaties. Paloma staat zogenoemd boven de stof. Hieruit blijkt dat Paloma bovengemiddelde vaardigheden op het gebied van wiskunde bezit. Paloma bestempelt haar wiskundige vaardigheden zelf als een “gave” (van den Berg, 2021, p. 97) en ze zegt: “Ik weet dat ik er goed in ben” (van den Berg, 2021, p. 121). Uit deze uitspraken blijkt dat Paloma veel zelfvertrouwen heeft op het gebied van de wiskunde.

Naast de wiskunde heeft Paloma nog een andere passie, muziek. Ook hier is sprake van bovengemiddelde vaardigheden. Paloma lijkt een absoluut gehoor te hebben: “De melodie klinkt als dansen. [...] Zo zie ik dat voor me. En als ik weet hoe de muziek eruitziet, dan kan ik het ook zo spelen” (van den Berg, 2021, p. 124). Opnieuw heeft Paloma vertrouwen in haar eigen kunnen; ze ziet eveneens haar pianospel als “talent” (van den Berg, 2021, p. 97). Dit talent wordt bevestigd door de omgeving. Ten eerste raakt ze luisteraars met haar spel: “Als ik klaar ben, zie ik meneer Kramer een klein traantje wegpinken” (van den Berg, 2021, p. 25). Ten tweede krijgt ze van de jury van het conservatorium veel positieve feedback: “Ze hadden het over muzikale diepte. En dat mijn spel helder en evenwichtig is met dynamische lagen en kleuren” (van den Berg, 2021, p. 145). Ten derde moedigt haar vader haar aan om zich te richten op de muziek: “Gebruik je gave om mensen te helpen. Dat betekent voor de een letterlijk mensen helpen en voor de ander, zoals jij, mooie muziek maken” (van den Berg, 2021, p. 122).

Van den Berg noemt vaak de pianostukken die Paloma ingestudeerd heeft. Uit deze genoemde muziekstukken blijkt dat Paloma een heel aantal klassieke stukken kan spelen, zoals de *Goldbergvariaties*, *Rondo all Turca* en *Adagio for Strings*. Dat laatste stuk heeft ze, als huiswerkopdracht voor haar pianoleraar om moeten zetten in een stuk voor de piano. Hiermee produceert Paloma dus origineel, nog niet bestaand werk. Dit laat zien dat Paloma veel creativiteit bezit.

Bovenop deze talenten kan Paloma gezien worden als een doorzetter. Het motto van haar moeder en Paloma is: “Voor elk probleem bestaat een oplossing” (van den Berg, 2021, p. 30). Wanneer ze niet direct de oplossing voor een probleem ziet, pept ze zichzelf op: “Nee, denk ik, nou niet gaan twijfelen bij de eerste de beste tegenslag” (van den Berg, 2021, p. 45). Op het moment dat ze twijfelt over de studie wiskunde die rector Keuterman voorstelt, weet ze de twijfel in iets positiefs om te zetten: “Je weet wat Aristoteles ooit zei: Twijfel is het begin van wijsheid. Nou, mama, ik ben nu op weg de wijste mens op aarde te worden” (van den Berg, 2021, p. 84). Net als Boaz, geeft Paloma niet op en op die manier weet ze haar doelen te bereiken.

### **2.3 “Je bent de beste detective die ik ken, Salomé”**

Het gebied waarop Salomé uitblinkt, is detectivewerk. Salomé noemt de vaardigheid die zij hiervoor bezit: “Ik let beter op dan anderen, ik kan logisch kijken” (van der Lugt, 2020, p. 24).

Een voorbeeld hiervan is een van de eerste opmerkingen die Salomé tegen haar nieuwe hulpje Charlie maakt: “Je moet naar je ouders luisteren en je fiets laten maken” (van der Lugt, 2020, p. 18). Later volgt de verklaring voor deze uitspraak. Charlie heeft een modderstreep op zijn broek, wat veroorzaakt is door de kapotte fiets. Een ouder die deze broeken moet wassen, zou daar heus wat van zeggen. Zo komt Salomé tot de conclusie dat Charlie naar zijn ouders moet luisteren.

Het ‘logisch kijken’ bestaat uit drie belangrijke eigenschappen waar Salomé bovengemiddeld goed in is. Zo is Salomé allereerst erg opmerkzaam. Op basis van een familiefoto in de gang van Charlie zegt ze: “Je zus en je broertje lijken duidelijk meer op je vaders familie, maar jij hebt dezelfde vorm hoofd, ogen en oorschelp als je moeder” (van der Lugt, 2020, p. 75). Daarbij heeft Salomé de vaardigheid logisch te kunnen redeneren. Zo herkent ze meesterdief De Nachtwacht aan de hand van bewakingscamera’s waarop telkens een vrouw met eenzelfde loopje te zien is. De derde component is haar snelle denkvermogen. Charlie vat dit in eerste instantie op als het achterhouden van informatie (van der Lugt, 2020, p. 88). Salomé geeft hier de volgende verklaring voor:

‘Niet iedereen denkt op dezelfde manier na als ik,’ ging ze door. ‘Soms vergeet ik dat. Dan ben ik zo druk bezig met het oplossen van een zaak, dat ik geen geduld heb om uit te leggen wat ik bedacht of gezien heb.’ (van der Lugt, 2020, p. 126)

Dit snelle denkvermogen wordt ook door de omgeving van Salomé opgemerkt. Wanneer Charlie voor het eerst het Goedhartmuseum bezoekt, waaruit het juweel ‘De Danseres’ is gestolen, vraagt hij aan museumdirecteur Heuser: “Waarom heeft de directeur Salomé gevraagd om te komen?” [...] Heuser keek me aan alsof ik gek was. ‘Mejuffrouw Snel is de beste detective in de wijde omgeving” (van der Lugt, 2020, p. 23). Ook Charlie komt uiteindelijk tot deze conclusie: “Je bent de beste detective die ik ken, Salomé” (van der Lugt, 2020, p. 149).

Het doorzettingsvermogen van Salomé wordt in het boek niet sterk benadrukt. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat Salomé in het boek niet de focalisator is. Hierdoor krijgt de lezer geen inkijk in haar gedachten, overwegingen en mogelijke frustraties die haar tegen

kunnen houden. Enkel indirect, doordat de misdaad weinig aanwijzingen kent en Salomé blijft zoeken naar de dader wordt duidelijk dat Salomé doorzettingsvermogen bezit. Wanneer Charlie en Salomé na een ruzie opnieuw samenkomen en er weinig schot in de zaak zit, blijkt Salomé in staat om uit te zoomen en opnieuw alle feiten op een rij te zetten. Salomé blijft zoeken naar nieuwe manieren om de zaak toch te kunnen oplossen. Uiteindelijk lukt dit, maar niet zonder de hulp van Charlie die aan dader Milo een bekentenis weet te ontfoetselen.

#### **2.4 “als ik het een paar keer gezien had, kon ik het naspelen”**

De vader van Pelle is een jaar geleden overleden, en heeft een doos vol briefjes nagelaten. Een van de activiteiten die Pelle en zijn vader samen ondernamen, was pianospelen. Op een van de briefjes staat een link naar het stuk *Arabesque nr. 1*. Aan dit stuk heeft Pelle de herinnering dat zijn vader het speelde. Pelle kwam erbij zitten: “Ik kijk en luister. Dan kan ik het stuk misschien ook leren spelen. ‘Wil je het mij leren?’ Ik leg mijn handen op de toetsen, naast die van hem. ‘Speel het nog eens” (Slegers, 2021, p. 142). Pelle bezit een bovengemiddelde vaardigheid om piano te kunnen spelen: een absoluut gehoor.

Pap speelde een stuk voor, en als ik het een paar keer gezien had, kon ik het naspelen. Dat schijnt iedereen bijzonder te vinden, maar dat is het niet. Muziek is niet anders dan wiskunde of taal. (Slegers, 2021, p. 17)

Pelle stelt zich hier erg bescheiden op. Dit sluit aan bij de mogelijke cultuurtekst dat intelligentie niet is om mee op te scheppen, en je vooral niet moet laten zien dat je anders bent dan anderen. Tegelijkertijd oogst Pelle veel lof met zijn pianospel. Zo vonden zijn ouders “het altijd erg mooi” (Slegers, 2021, p. 143) als hij pianospeelde en wanneer Pelle *Arabesque nr. 1* op een stationspiano speelt, blijven er allemaal mensen staan om naar hem te luisteren. Pelle bezit meerdere bovengemiddelde vaardigheden om piano te spelen: het hebben van een absoluut gehoor en het met gevoel kunnen spelen van ingewikkelde stukken. Dit laat zien dat Pelle op het gebied van vaardigheden creatief-productieve hoogbegaafdheid genoemd kan worden.

Daarentegen komen creativiteit en doorzettingsvermogen op het gebied van zijn muziek niet in het boek voor. Als lezer kom je niet te weten of Pelle pianolessen volgt, en hoe vaak hij oefent. Zijn moeder heeft de piano die ze in huis hadden verkocht, wat lijkt te



suggereren dat Pelle niet oefent. Zijn talent wordt zo iets wat hem is komen aanwaaien, en waar hij geen ontwikkeling meer in nodig heeft. Het volgende citaat past hier ook bij: “Als ik eenmaal iets heb gezien, onthoud ik het en vergeet ik het nooit meer” (Slegers, 2021, p. 34). Dit komt overeen met het idee dat hoogbegaafde mensen altijd alles direct kunnen, en geen oefening nodig hebben om ergens in uit te blinken.

## 2.5 Een verhaal is een gebreid doolhof

Jasper heeft veel verschillende creatieve hobby's. Hoewel deze hobby's op het eerste gezicht niet sterk op elkaar lijken (doolhoven tekenen, breien, verhalen schrijven), weet Jasper ze met elkaar te verbinden: “Na het eten ben ik meteen verdergegaan met schrijven. Het leek erg op breien [...]” (Gladdines, 2018, p. 177). Net als Boaz bezit Jasper zo een belangrijke algemene vaardigheid. Hij is in staat om zijn specialisatie te verbinden met de wereld om zich heen. Hij is zelfs in staat zijn talent om te zetten in een beroep voor de toekomst: “(Sommige nieuwbouwwijken zijn net doolhoven. Misschien kan ik later stadsontwerper worden. Omdat ik goed ben in doolhoven bedenken.)” (Gladdines, 2018, p. 134). Daarbij bezit Jasper een grote intrinsieke motivatie voor zijn hobby's. Hij ziet het tekenen van doolhoven als “een hobby die niemand anders heeft en waar je in je eentje heel goed in bent” (Gladdines, 2018, p. 71). Toch houdt dat hem niet tegen om tweehonderd zestien doolhoven te tekenen. Ook heeft hij, naar eigen zeggen, alle breipatronen al eens geprobeerd. Daarbij wordt *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* gepresenteerd als een verhaal dat door Jasper is geschreven. Zo is er sprake van een ik-vertelsituatie en reflecteert Jasper op het schrijfproces: “Nu wil ik proberen dit verhaal af te maken. Misschien wordt het ooit wel een echt boek” (Gladdines, 2018, p. 186). Jasper is bovengemiddeld goed in staat om een doel voor ogen te houden en resultaatgericht te werken.

Een andere vaardigheid die Jasper in het bijzonder bezit voor het ontwerpen in doolhoven is inzicht in de overeenkomst tussen verschillende doolhoven. Jasper is in staat om uit te zoomen en algemenere patronen te ontdekken:

[...] als iemand een getekend doolhof wil oplossen, kijkt hij (of zij) altijd eerst waar de uitgang is. [...] Dit is de truc als je een doolhof tekent: je moet het pad-naar-de-uitgang

zo vaak mogelijk naar linksonder laten gaan, op kruisingen waar je alle kanten op kunt.  
(Gladdines, 2018, p. 130)

Wanneer Jasper een doolhof op Emma test, blijkt dat hij dit soort trucjes goed kan toepassen. Emma verdwaalt namelijk precies in het doolhof op de manier waarop Jasper het heeft bedacht. Kortom: Jasper kan zijn interesses verbinden met de wereld om zich heen, bezit een grote intrinsieke motivatie en is in staat om informatie om te zetten naar algemene principes die hij vervolgens kan uitwerken. Hiermee bezit Jasper een breed arsenaal aan bovengemiddelde vaardigheden.

Het tweede kenmerk van creatief-productieve hoogbegaafdheid is creativiteit. Jasper bezit een grote mate van creativiteit. Zo zijn van zijn hand: een 'zelfgeschreven' boek, veel verschillende gebreide kledingstukken en een uitgebreide verzameling doolhoven. Op de laatste pagina's van het boek staan enkele van de door Jasper ontworpen doolhoven, die deze creativiteit onderstrepen (Gladdines, 2018, pp. 199 -215).

Tot slot kan Jasper gezien worden als een doorzetter in zijn hobby's. Niet alleen produceert hij ontzettend veel, ook gaat hij door ondanks dat zijn juf niet per se positief tegenover zijn doolhoven staat: "De juf op school vond mijn doolhoven raar, maar knap" (Gladdines, 2018, p. 47). Daarnaast mag hij van zijn vader niets aan anderen vertellen over het breien: "Ik kan bijvoorbeeld ook breien. De truien die ik in de winter draag, heb ik allemaal zelf gebreid. Dat mag ik aan niemand vertellen van papa" (Gladdines, 2018, p. 27). Nadat hij *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* heeft afgerond, is hij nog niet klaar met schrijven: "En morgen ga ik aan een heel nieuw verhaal beginnen. Helemaal gefantaseerd. De titel weet ik al: *Het Stoeprand Mysterie*" (Gladdines, 2018, p. 199). Jasper verliest niet snel zijn interesse.

## **2.6 "Het moest zo fijn zijn als je echt een passie had"**

De bovengemiddelde vaardigheden die Renzulli (2005) onder creatief-productieve hoogbegaafdheid verstaat, bestaan voor een deel uit specifieke vaardigheden die voortkomen uit talent binnen een specifiek gebied. Kathinka uit *The Nerd Academy* (Vanlaeken, 2021) heeft niet zo'n specifiek domein:

Het moest zo fijn zijn als je echt een passie had. Ze vroeg zich af wat haar passie was. ‘Mature Mathesis’ misschien, al kon je de gedrevenheid voor een vak niet vergelijken met wat Marlies kon. (Vanlaeken, 2021, pp. 124-125)

Ze vergelijkt in dit citaat haar interesse voor een schoolvak van *The Nerd Academy* met de passie die schoolgenoot Marlies heeft voor het ontwerpen van kleding. De twijfel die uit het fragment spreekt, maakt het niet mogelijk om Kathinka op basis van een bepaald talent creatief-productief hoogbegaafd te noemen. *The Nerd Academy* geeft wel voorbeelden van domeinen waar een leerling op uit kan blinken. Zo wordt er aandacht besteedt aan twee vakken die op deze school worden gegeven, ‘Mature Mathesis’ en ‘Lovenswaardige Literatuur’, waardoor de wiskunde en de literatuur uitgelicht worden. Daarnaast kent het boek verschillende *speaking names* die nog meer nadruk leggen op de wiskunde: “Beatrice Math en Laurence Matique” (Vanlaeken, 2021, p. 131). Ook zou Kathinka wel graag piano willen kunnen spelen, maar haar ouders hebben niet de financiële middelen om een piano in huis te halen (Vanlaeken, 2021, p. 71).

Er zijn wel aanwijzingen dat Kathinka bovengemiddelde algemene vaardigheden bezit, die ze zou kunnen inzetten om uit te blinken op een bepaald gebied. Ten eerste bezit Kathinka een grote nieuwsgierigheid. Wanneer een van de docenten op haar reguliere middelbare school een inspirerende les had gegeven “stopte [ze, MT] eerst even in de bibliotheek om een boek te raadplegen over de taal waarover de leerkracht zo gepassioneerd verteld had” (Vanlaeken, 2021, p. 12). Haar wil om informatie te verzamelen gaat verder dan de lessen op school. Deze nieuwsgierigheid wordt door anderen onderschreven: “Dat was typisch iets voor Kath. Als ze iets niet begreep, of niet kende, moest en zou ze er alles over te weten komen. Mensen beweerden dat ze echt te nieuwsgierig was” (Vanlaeken, 2021, pp. 60-61). Ten tweede heeft Kathinka organisatietalent; ze is in staat om een verrassingsfeestje te plannen in een huis met twee ouders en zeven broers. Dat niet alleen, ze is in staat om alles uit te denken en voor te bereiden (Vanlaeken, 2021, p. 19). Ten derde is Kathinka in staat om haar kennis uit te leggen aan leeftijdsgenoten die de stof nog niet snappen: “Vaak zag ze denkrimpels op hun voorhoofd, maar ze bleef kalm en legde de theorie opnieuw en opnieuw uit” (Vanlaeken, 2021, pp. 152-153). Met deze eigenschappen en vaardigheden zou Kathinka zich kunnen ontwikkelen tot een creatief-productieve hoogbegaafde.

Daaraan draagt de rijke verbeelding die aan Kathinka wordt toegekend bij: “Kath had altijd een levendige verbeelding gehad. Die was ontstaan omdat ze zich op school zo verveelde” (Vanlaeken, 2021, p. 37). Hoewel ze zegt dat ze zich schaamt voor deze verbeelding, heeft ze “het idee dat haar verbeelding haar nooit tegenwerkte” (Vanlaeken, 2021, p. 37). Zo kan haar verbeelding bijdragen aan het ontwikkelen van nieuwe, creatieve ideeën.

Het derde kenmerk van creatief-productieve hoogbegaafdheid, doorzettingsvermogen, komt veelvuldig in het boek voor. Deze gedrevenheid uit zich bijvoorbeeld in de hierboven benoemde nieuwsgierigheid, het alles willen weten over een onderwerp. Daarbij komt Kathinka uit een arm gezin, en heeft daarom moeten voldoen aan strenge selectie-eisen om op The Nerd Academy les te mogen volgen. Wanneer ze om deze reden zwaarder wordt gestraft dan de anderen, besluit ze niet bij de pakken neer te zitten maar zich op de studie te richten. Haar vriendengroep “bewonderde haar gedrevenheid” (Vanlaeken, 2021, p. 175).

Kortom: in de definitie van Renzullie (2005) is Kathinka niet creatief-productief hoogbegaafd te noemen, omdat ze niet op een specifiek gebied uitblinkt. Daarbij moet worden opgemerkt dat enkele van haar karaktereigenschappen en vaardigheden wel passen binnen dit begrip.

### **Deelconclusie**

In dit hoofdstuk stond de representatie van creatief-productieve hoogbegaafdheid in mijn corpus centraal. Een eerste conclusie is dat er minder aandacht is voor dit type hoogbegaafdheid ten opzichte van intellectuele hoogbegaafdheid. Enkel in *Een indiaan als jij en ik* en *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* komt creativiteit uitgebreid aan bod.

Een belangrijke overeenkomst tussen Boaz, Paloma, Salomé, Jasper en Kathinka is dat ze allemaal een *growth mindset* hebben. Dit houdt in dat zij hun intelligentie niet als een vaststaand gegeven beschouwen, maar altijd een mogelijkheid zien om zich te ontwikkelen. Een tegenslag of een moeilijke opdracht laat geen van de personages afhaken. Alle personages doen er alles aan om hun opdracht te laten slagen. Hier ligt een sterke intrinsieke motivatie, motivatie vanuit henzelf, aan ten grondslag. Alleen Pelle lijkt een *fixed mindset* te hebben; het idee dat intelligentie een vaststaand gegeven is. Als hij eenmaal een pianostuk gezien heeft, kan hij het spelen. Tegelijkertijd sluit die houding ook goed aan bij de maatschappelijke

beeldvorming over hoogbegaafdheid: dat hoogbegaafde mensen altijd alles direct kunnen en geen oefening nodig hebben.

Qua talenten komen Pelle en Paloma precies overeen. Beiden zijn wiskundig sterk, hebben een absoluut gehoor en hebben geprobeerd of proberen Chinees te leren. Des te opvallender is dat Paloma sterk twijfelt over haar toekomst en de keuzes die ze maakt, terwijl Pelle daar totaal niet mee bezig is. Dit verschil komt overeen met de twijfels die Reis (2005, p. 235) opmerkt bij vrouwelijke hoogbegaafden. Daarnaast wordt niet beschreven dat Pelle oefent voor de muziekstukken die hij speelt, terwijl Paloma vaak achter de piano zit om haar vaardigheden aan te scherpen. Opnieuw kan er een mogelijke verklaring in genderrollen gevonden worden. De 'ondergeschikte' vrouw moet harder werken om hetzelfde te bereiken als een man. Ook in *The Nerd Academy* worden de domeinen wiskunde, muziek en taal genoemd. Kathinka heeft alleen door economische omstandigheden niet de mogelijkheid om zich te ontwikkelen tot een uitblinker op een van deze gebieden. Dat deze combinatie van domeinen om in uit te blinken (muziek, wiskunde, taal) voorkomt in drie van de zes boeken, kan duiden op een cultuurtekst waarbij intelligentie gelijkstaat aan bovengemiddelde capaciteiten in muziek, wiskunde en taal.

In mijn derde en laatste hoofdstuk analyseer ik de laatste component van mijn definitie van hoogbegaafdheid: sociale interacties. Ik analyseer de relaties tussen elk hoogbegaafd personage en hun sociale omgeving.

### **Hoofdstuk 3: Hoogbegaafdheid in een sociale context**

Om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de representatie van hoogbegaafdheid in recente jeugdliteratuur, acht ik het noodzakelijk om ook te kijken naar de sociale omgeving van de protagonisten. Voor het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden is een ondersteunende omgeving noodzakelijk (vgl. Mönks en Katzko, 2005). Daarnaast wordt hoogbegaafdheid geassocieerd met hoge intellectuele capaciteiten tegenover lage sociale en emotionele capaciteiten, samengevat onder de disharmoniehypothese. Daarom staat in dit hoofdstuk de volgende deelvraag centraal:

Hoe wordt de relatie tussen het hoogbegaafde personage en hun sociale omgeving, bestaande uit ouders, docenten en leeftijdsgenoten, gerepresenteerd in mijn corpus?

Ik analyseer hoe het contact met leeftijdsgenoten is en of de protagonisten steun ervaren van de volwassenen in hun omgeving.

#### **3.1 “Het is heus niet zo erg om geen vrienden te hebben”**

In *Een indiaan als jij en ik* komt een nieuw meisje, Aïsha, in de klas van Boaz. Juf Annet zet Aïsha naast Boaz neer, en langzaam worden de twee vrienden. Boaz beschrijft dat hij het zelf niet zo erg vond om geen vrienden te hebben, en bijvoorbeeld geen maatje in de rij naar gym te hebben: “Maar sinds Aïsha zijn maatje is, denkt hij daar heel anders over” (Sassen, 2018, p. 43). Hoeveel waarde Boaz is gaan hechten aan de vriendschap met Aïsha blijkt uit zijn reactie wanneer hij een klas moet overslaan, en dus niet langer in de klas met Aïsha zal zitten. Hij wordt heel boos en besluit weg te lopen. De dag na zijn wegloopactie is Boaz vooral heel verdrietig om het feit dat ze niet lang meer bij elkaar in de klas zullen zitten:

[...] het was juist zo fijn om eindelijk eens een keer een vriend te hebben in de klas! Iemand die naast jou wil zitten en die grapjes met je maakt. Met wie je tijdens de overblijf samen kunt wachten in de fietsenstalling tot je weer naar binnen mag. Iemand die net als jij een hekel heeft aan al dat lawaai en al die voetballen die je om de oren vliegen. (Sassen, 2018, p. 77)

Vooraf zijn oma erkent het belang van de vriendschap tussen Boaz en Aïsha. Ten eerste zorgt zij ervoor dat Boaz en Aïsha een keer na schooltijd met elkaar kunnen spelen bij oma thuis.

Ten tweede maakt zij ruzie met de vader van Boaz, haar zoon, vanwege de vermeende versnelling. Zij is het niet eens met het besluit van Boaz' vader en gaat hard tegen hem in (Sassen, 2018, p. 80). De prestatiegerichte houding van de vader van Boaz is opvallend, aangezien hij ook hoogbegaafd is en volgens Boaz' oma in eenzelfde situatie heeft gezeten: "Het kostte je meer dan drie jaar om een vriend te vinden" (Sassen, 2018, p. 80), waarop Boaz' vader antwoordt: "Je wordt er hard van! Van een beetje tegenwerking!" (Sassen, 2018, p. 80). Bij de aankondiging van de versnelling is de moeder van Boaz het eens met zijn vaders standpunt, maar later draait zij bij: "Maar dit meisje is heel belangrijk voor hem,' protesteert mama, 'hij gaat EINDELIJK met plezier naar school sinds zij naast hem zit..." (Sassen, 2018, p. 92).

Voor Boaz' moeder is plezier en aansluiting bij leeftijdsgenoten belangrijk. Dit voelt Boaz aan. Hoewel Boaz voordat hij Aïsha leerde kennen vriendschap niet miste, blijkt dat hij wel wil voldoen aan de verwachting vrienden te hebben: "Ze [de moeder van Boaz, MT] vindt het heel belangrijk dat Boaz veel vrienden heeft. Colin bestaat helemaal niet. Ricardo en Damian ook niet" (Sassen, 2018, p. 11). Boaz verbergt voor zijn ouders dat hij geen vrienden heeft. Hij bedenkt vrienden om te voldoen aan de verwachtingen van zijn ouders. Uiteindelijk heeft zijn moeder wel door hoe de vork in de steel zit: "Hij heeft helemaal geen vrienden,' zegt mama.' [...] Hè???' roept papa uit. 'Dus hij liegt ook nog???' 'Dat doet-ie voor mij!' zegt mama" (Sassen, 2018, p. 93).

Juf Annet ondersteunt Boaz in zijn creatieve en intellectuele capaciteiten. Zo stelt zij voor dat hij meerdere werkstukken mag maken, legt ze begrippen uit de boeken over Maya-kunst uit, stuurt ze Boaz naar huis als hij verdrietig is en laat ze hem fluiten wanneer hij heel blij is. Boaz ontvangt dus volledige steun van juf Annet en van zijn oma en in de loop van het boek ook steun van zijn ouders. Zijn vader draait uiteindelijk bij. Boaz vindt weinig aansluiting bij leeftijdsgenoten. Enkel met Aïsha weet Boaz een goede band op te bouwen. Een verklaring hiervoor kan worden gevonden in het feit dat zij allebei een buitenbeentje zijn. Aïsha spreekt nauwelijks Nederlands en woont in een azc. Boaz valt op vanwege zijn intelligentie.

### **3.2 "Vreemd dat je mensen leert kennen van wie het lijkt alsof je ze al jaren kent"**

Na de dood van haar moeder woont Paloma alleen samen met haar vader. Terwijl Paloma op een gezonde manier haar verdriet probeert te verwerken, door bijvoorbeeld *Air* van Bach op repeat te luisteren, vlucht haar vader in de drank. Paloma probeert dit uit alle macht te voorkomen, en neemt hierin een sterk verzorgde rol aan: “Sinds een paar dagen laat ik hem klusjes doen” (van den Berg, 2021, p. 16-17). Ze houdt haar vader aan de gang, troost hem en maakt tonijnsalades voor zichzelf (van den Berg, 2021, p. 27). Paloma reikt haar vader manieren aan om met het verdriet om te kunnen gaan. Zo voelt ze de aanwezigheid van haar moeder door te bellen naar een nummer dat buiten gebruik is, en raadt hem aan dat ook te doen. Daarnaast zegt ze tegen meneer Hoedjes, fabrikant van voorverpakte pannenkoeken, dat die van haar vader lekkerder zijn. Dit leidt ertoe dat meneer Hoedjes bij hen thuis komt eten, en Paloma’s vader een deal met zijn pannenkoeken kan sluiten. Al deze aspecten passen bij de vrouwelijke genderrol, waarbij van een vrouw verwacht wordt dat zij zorgt voor anderen. In dit geval is er zelfs sprake van *parentification*; Paloma zorgt als een ouder voor haar vader. Deze ontzorging leidt gelukkig ook tot zelfinzicht bij de vader van Paloma, waardoor hij op zijn beurt Paloma weer kan steunen: “Ik ben trots op je. Op alles wat je doet” (van den Berg, 2021, p. 94). Wanneer Paloma uitspreekt dat ze twijfelt over haar keuze voor een wiskundestudie, blijft haar vader haar verdedigen: “Papa blijft steeds tegen hem [rector Keuterman, MT] zeggen dat het mijn keuze moet zijn” (van den Berg, 2021, p. 120). Als Paloma uiteindelijk zegt dat ze naar het conservatorium wil, staat hij direct klaar om haar aan te moedigen. Paloma ontvangt dus in de loop van het boek steeds meer uitgesproken steun van haar vader.

Daarbij is er sprake van steun vanuit de schoolse context. Rector Keuterman en mevrouw Walboom gaan het gesprek aan wanneer het leerenhousiasme van Paloma is gedaald (van den Berg, 2021, p. 18). Rector Keuterman probeert Paloma ook te stimuleren voor een vervolgopleiding, maar hij heeft wel een specifieke studie op het oog: wiskunde. Het verschil tussen wat Paloma wil en wat (ze denkt dat) de omgeving van haar verwacht, leidt ertoe dat ze flink twijfelt over haar toekomstkeuzes. Deze twijfels sluiten aan bij de observatie van Reis (2005, p. 235) dat vrouwelijke hoogbegaafden meer twijfelen over hun toekomst, zoals reeds in Hoofdstuk 2 naar voren kwam. Net als bij Boaz, kan ook een van de ouders van Paloma hoogbegaafd genoemd worden. De moeder van Paloma, Anna Foster-Klein, was een beroemde wiskundige en had daarnaast ook een groot muzikaal talent.



Paloma gaat samen met haar huisgeit Napoleon op weg naar de Big Wise Day om haar wiskundige idee te presenteren. Onderweg komt ze Nelson tegen, een wees uit de grote stad. Wanneer blijkt dat Paloma op de verkeerde locatie is beland, biedt directrice Tini Hoedjes van de locatie aan om het groepje naar de juiste locatie, de Jaarbeurs, te brengen. In een fotohokje in de Jaarbeurs maken ze met z'n vieren foto's: "Het is een zootje. Halve gezichten, Nelson trekt rare bekken, soms zie je alleen een hand of elleboog en van Napoleon staat op één foto alleen zijn oor. Ik word er blij van. Dit zijn mijn vrienden" (van den Berg, 2021, p. 74). Opvallend is dat Paloma Nelson en mevrouw Hoedjes al na een paar uur 'vrienden' noemt. Zo lijkt het alsof Paloma mensen makkelijk vrienden noemt. Tegelijkertijd worden er in het boek geen andere vrienden genoemd, die ze al langer kent, bijvoorbeeld via school. Nelson en de Hoedjes nemen direct een bijzondere plaats in: "Vreemd dat je mensen leert kennen van wie het lijkt alsof je ze al jaren kent" (van den Berg, 2021, p. 131). De vriendschap met Tini Hoedjes is direct wederzijds, zij ontfermt zich over Paloma bij latere bezoeken. Nelson verdwijnt na het avontuur weer, en Paloma weet hem pas na een tijd op te sporen. Nelson wordt geadopteerd door het echtpaar Hoedjes, waarna ook tussen Paloma en Nelson een warme vriendschap ontstaat.

Kortom: Paloma heeft een sterk autonome houding. Ze wordt in de loop van het boek gesteund door haar vader en haar schoolse omgeving moedigt haar aan voor een vervolgonderwijs te kiezen. Paloma lijkt naast de mensen die ze in het boek ontmoet geen vrienden te hebben, maar vormt met mevrouw Hoedjes en Nelson wel direct een hele hechte band.

### **3.3 "Ik heb er een hekel aan om met mensen te praten"**

Een onderdeel van het detectivewerk van Salomé is het op de hoogte houden van de opdrachtgever over de voortgang. Wanneer Charlie wordt aangesteld als het hulpje van Salomé, is zijn eerste taak om deze voortgang met meneer Heuser, een medewerker van het museum, te bespreken. Salomé geeft hier als reden voor: "Ik heb er een hekel aan om met mensen te praten" (van der Lugt, 2020, p. 23). Dit blijkt ook wanneer Charlie en Salomé elkaar beter leren kennen en Charlie het volgende vertelt: "Steeds vaker kwam ze tijdens de lunch bij mij en mijn klasgenoten zitten. Ze praatte eigenlijk met niemand, maar las een boek of zat te mediteren" (van der Lugt, 2020, p. 60). Het lijkt erop alsof Salomé weinig vriendschappen met

leeftijdsgenoten heeft ervaren. Ze reageert namelijk heel verbaasd wanneer Charlie haar uitnodigt om bij hem thuis te komen: “Salomé was even stil. ‘Jouw huis?’ ‘Ja, ik app je het adres wel.’ Ze bleef me aanstaren zonder iets te zeggen” (van der Lugt, 2020, p. 72). Tegelijkertijd heeft Salomé wel een band opgebouwd met Zia, een gepensioneerde juwelendief: “Ik kom hier al bijna een jaar elke week op de thee” (van der Lugt, 2020, p. 87).

In *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* worden enkele karaktereigenschappen genoemd die zouden kunnen bijdragen aan het feit dat Salomé weinig vriendschappen heeft. Zoals hierboven beschreven, houdt Salomé niet van praten met mensen. Daarbij merkt Charlie op dat ze erg “direct” (van der Lugt, 2020, p. 26) is, waardoor ze wat bot over kan komen. “Ga zitten en doe alsof je aan het werk bent,” herhaalde ze en na een korte blik van Remy voegde ze eraan toe: ‘alsjeblieft?’ (van der Lugt, 2020, p. 43). Verder heeft Salomé een “gesloten blik” (van der Lugt, 2020, p. 47) en houdt ze van alles voor zichzelf (van der Lugt, 2020, p. 112). Ze wordt daarom ook een aantal keer “stiekem” genoemd (van der Lugt, 2020, p. 108). Ook heeft ze weinig inzicht in bepaalde sociale omgangsvormen. Wanneer Charlie probeert Florence te versieren, stelt zij voor om in de kantine op tafel te gaan staan en Florence toe te spreken. Zo trekt hij de aandacht van iedereen, inclusief Florence. Charlie besluit haar advies op te volgen maar loopt een blauwtje. In een gesprek daarover toont Salomé weinig inzicht in de situatie:

‘Je wilde haar aandacht en die heb je gekregen. Lijkt me dat het experiment geslaagd is.’ Ik wilde allemaal lelijke dingen zeggen, maar ineens drong tot me door dat ze het meende. Ze dacht écht dat het een geslaagde actie was. (van der Lugt, 2020, p. 64)

De laatste eigenschap die vaak aan haar wordt toegeschreven is arrogantie. Zo zegt Gio, de beste vriend van Charlie over Salomé: “Ze doet haar best om jou buiten het onderzoek te houden en ze roept de hele tijd dat ze slimmer is dan iedereen. Klinkt als arrogant en stiekem, vind je niet?” (van der Lugt, 2020, p. 108). Uiteindelijk komt er een verklaring voor het gedrag passende bij deze eigenschap. Eerdere samenwerkingspartners beschuldigden Salomé op een gegeven moment van diefstal, waardoor Salomé liever alleen werkt. Charlie concludeert hieruit: “Dat was geen arrogantie, dat was zelfverdediging” (van der Lugt, 2020, p. 126). Dit neemt niet weg dat tot aan deze pagina al vaak de associatie tussen intelligentie en arrogantie is gelegd, waardoor dit beeld kan blijven hangen bij de lezer.

Tot slot blijkt Salomé Charlie toch als hulpje nodig te hebben, omdat zij mensen niet altijd snapt: “Soms reageren ze op elkaar en de wereld om hen heen op een manier die ik niet begrijp” (van der Lugt, 2020, p. 148). Hiermee voldoet Salomé aan de disharmoniehypothese. Haar vergrote cognitieve capaciteiten gaan gepaard met mindere sociale capaciteiten.

### 3.4 Stomp, Bloem, Finn en Eva

Pelle ontvangt veel steun vanuit zijn sociale omgeving van zowel leeftijdsgenoten, familie als zijn mentor om te zijn wie hij is. Voordat Pelle naar zijn middelbare school ging, heeft hij samen met zijn moeder een begripvol gesprek gehad met mentor meneer Henderson over het overlijden van zijn vader. Vanuit dit begrip probeert meneer Henderson Pelle zo goed mogelijk te begeleiden en hem uit zijn comfortzone te krijgen: “Pelle, het zou zo goed voor je zijn. Grenzen verleggen. Meer durven doen” (Slegers, 2021, p. 28). Ook zijn vader stuurt hier in de briefjes op aan, door Pelle opdrachten net buiten zijn comfortzone te geven en die les uit te leggen op een van de briefjes (Slegers, 2021, p. 147). Jack en Inez, van de ijzerwarenwinkel en de kledingwinkel, blijven erg geduldig met Pelle ondanks dat hij fouten maakt.

Zijn moeder moedigt hem aan om niet te zijn als anderen: “Jij bent heel bijzonder. En dat is juist zo mooi, dat jij niet op alle anderen lijkt” (Slegers, 2021, p. 13). Eva, een vriendin die hij al sinds de peuterspeelzaal kent, laat dit hem ook weten als duidelijk wordt dat hij zich verveelt op school en doet alsof hij het antwoord niet weet: “Eva is de enige die dat weet en vindt het stom. ‘Als je goed bent in iets, hoef je je daar toch niet voor te schamen?!’” (Slegers, 2021, p. 34).

Verder ziet Pelle in zijn buurmeisje Bloem “goede vrienden” (Slegers, 2021, p. 204) en gaat Pelle regelmatig gamen met klasgenoot Finn (Slegers, 2021, p. 42). Hoewel Pelle meer vrienden heeft dan de andere onderzochte personages, wordt Pelle ook gepest door Stomp. Stomp steelt een van de briefjes van de vader van Pelle en maakt er vervelende opmerkingen over: “Hé, Pelle. Nog post gekregen van je dode ouwe vader de laatste tijd?” (Slegers, 2021, p. 78) In de klas zitten een aantal meelopers, waardoor Pelle naast Finn en Abdel geen andere jongens heeft om mee op te trekken. Een kleine kanttekening die bij dit pestgedrag te maken valt, is de reden om Pelle te pesten. In het boek noemt Pelle dat hij opmerkingen verwacht als “*Dat bijzondere kind. Anders dan andere kinderen. Je-weet-wel-Pelle*” (Slegers, 2021, p. 28). Het is

niet helemaal duidelijk of zijn overleden vader of zijn hoogbegaafdheid aan het pestgedrag ten grondslag ligt.

Opmerkelijk is verder dat er opnieuw in de omgeving van de protagonist een hoogbegaafde aanwezig is. Bloem benoemt dat ook de vader van Pelle hoogbegaafd is. Dit versterkt het beeld van het genetische karakter van intelligentie.

Kortom: Pelle heeft best een aantal leeftijdsgenoten als vrienden. Toch vroeg zijn regelmatig: “Neem eens wat vrienden mee naar huis” (Slegers, 2021, p. 44). Pelle voldoet hiermee dus nog altijd niet aan de sociale verwachtingen van zijn vader.

### 3.5 “Ik vond dat het prima ging met mijn ontwikkeling”

*Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* (Gladdines, 2018) speelt zich af in de zomervakantie. Jaspers’ ouders hebben besloten om niet op vakantie te gaan, daarom heeft Jasper heel veel dagen om te vullen. Zijn ouders moedigen hem aan om buiten te spelen met de jongens in de straat: “papa en mama bleven maar zeuren over vriendjes en buiten spelen” (Gladdines, 2018, p. 97). Jasper blijft liever binnen, om in zijn eentje te werken aan zijn vele hobby’s. Zijn vader vindt dat Jasper iets aan dat gedrag zou moeten veranderen:

[...] dat ik initiatief moest leren nemen, want vriendschap kwam nooit van één kant. Hij kon me toch moeilijk aan het handje meenemen en aan die jongens vragen of ik mee mocht voetballen, want dat moest ik toch echt zelf leren doen. Dat was goed voor mijn ontwikkeling. Ik vond dat het prima ging met mijn ontwikkeling. (Gladdines, 2018, p. 86)

Uit de laatste zin blijkt dat Jasper zelf minder moeite heeft met het feit dat hij weinig vriendschappen heeft. Daarbij vertelt Jasper dat hij veel leest over hoe het is om vrienden te hebben: “Dus ik weet heel goed wat vrienden zijn. Ik weet alleen niet hoe je dan moet doen” (Gladdines, 2018, p. 54). Hieruit blijkt dat aan Jasper minder sterk ontwikkelde sociale vaardigheden worden toegekend. Het lukt hem zo niet om te voldoen aan de sociale verwachtingen die hij van zijn ouders ervaart, en kent weinig gelijkgestemden.

De sociale verwachtingen van de ouders van Jasper gaan verder dan enkel het hebben van vrienden. Ook wie precies zijn vrienden zijn doet ertoe. Wanneer Jasper Emma ontmoet

en een aantal keer met haar afspreekt, hebben zijn ouders daar direct een oordeel over: “Volgens mij is er heel duidelijk wél iets met die Emma. Da’s een beetje een rare, of niet?” (Gladdines, 2018, p. 86). Uiteindelijk neemt Jasper dit oordeel over Emma over, en vindt hij “Emma niet meer zo leuk” (Gladdines, 2018, p. 103). Er ontstaat een ongelijkwaardige vriendschap, waarin Emma meer geeft aan en minder krijgt van Jasper. Dit wordt gekoppeld aan de binaire oppositie tussen dom en slim. Jasper is slim en Emma is “dom” (Gladdines, 2018, p. 32). Jasper noemt dat hij Emma kan gebruiken als een “soort oefenvriendin” (Gladdines, 2018, p. 54).

Op de nieuwe school van Jasper, waar allemaal hoogbegaafde leerlingen zitten, wordt deze oppositie tussen Jasper en leeftijdsgenoten opgeheven. Daar ontmoet hij Michiel, een gelijkwaardiger vriend: “Hij vindt nooit dat ik iets raars zeg. Hij denkt juist met me mee; samen denken we verder dan ik ooit in mijn eentje heb kunnen denken” (Gladdines, 2018, p. 186). Vanaf dan is de vriendschap met Emma overbodig, en zegt Jasper deze middels een brief op (Gladdines, 2018, p. 193). De vriendschap met Michiel roept het beeld op hoogbegaafde kinderen zeker vriendschappen aan kunnen gaan, maar dat ze daar wel *peers* voor nodig hebben. Dit beeld wordt versterkt doordat Jasper vertelt dat hij op zijn eerste basisschool, zonder aanwezige *peers*, buitengesloten wordt: “Want ze [de schoolpsycholoog, MT] had het niet over dat niemand ooit iets tegen je zegt, of dat ze je altijd als laatste kiezen met gym, of dat ze je vergeten te kiezen met gym, of dat ze je gewoon ooit aankijken” (Gladdines, 2018, p. 68).

Kortom: Jasper ontvangt van zijn ouders weinig steun om vriendschappen op zijn eigen manier te vormen. Daarnaast is er binnen de sociale omgeving van de eerste basisschool zonder *peers* geen mogelijkheid tot vriendschap. Pas op zijn tweede basisschool krijgt hij een gelijkwaardige vriend. Buurmeisje Emma, met wie hij in de zomervakantie heeft opgetrokken, is dan overbodig.

### **3.6 Ik hoop dat je naar een school kan gaan waar je er gewoon bij hoort**

In een poging om Kathinka meer uitdaging te bieden, bedenkt docent Idioma een plan om haar op *The Nerd Academy* te krijgen. Het kost wat overtuigingskracht, maar uiteindelijk helpen de andere docenten hem om de toelatingsprocedure in gang te zetten en staan ze volledig

achter Kathinka: “Stiekem werden er plannen gesmeed om in staking te gaan als het meisje geweigerd werd” (Vanlaeken, 2021, p. 14). Nadat Kathinka een brief heeft ontvangen dat ze is toegelaten, komen er wat twijfels op: “Ze ging ervan uit dat iedereen blij voor haar zou zijn. Maar draaide dat wel zo uit?” (Vanlaeken, 2021, p. 39). Deze twijfels blijken ongegrond. De genodigden voor het verrassingsfeestje en onthullingsmoment zijn heel blij voor haar en trakteren haar op een “oorverdovend applaus” (Vanlaeken, 2021, p. 42). De verrassingsact, dierentemster Annie Mal, die Kathinka heeft geregeld voor de onthulling vat goed samen hoe haar ouders, docenten en haar broers over haar denken: “Ik hoop, uit de grond van mijn hart, dat jij nu naar een school kan waar je er gewoon bij hoort. Waar je echt kan zijn wie je bent. Want dat verdien je. Dat verdient iedereen” (Vanlaeken, 2021, p. 45).

Hoewel Kathinka vanuit haar familie en docenten veel steun ontvangt, klopt dit niet voor klasgenoten. Die vielen allemaal in slaap wanneer ze iets vertelde of een spreekbeurt gaf. Op hun gezichten verscheen een “‘hoe saai kan je zijn’ uitdrukking” (Vanlaeken, 2021, p. 61) als Kathinka iets vertelde. Bovendien was Kathinka op de basisschool een gepest buitenbeetje: “Enkele jongens uit haar vroegere school hadden haar jarenlang gepest” (Vanlaeken, 2021, p. 188). Opnieuw is er in het reguliere onderwijs, net als bij Jasper, geen vriendschap mogelijk.

Pas op *The Nerd Academy* maakt Kathinka vrienden. Al op de heenreis ontmoet Kathinka de vierling Cosmos, maar daar contact mee krijgen blijkt niet heel makkelijk: “Kath was niet zo goed in het maken van sociale contacten. Ze wist meestal niet welke houding ze zichzelf moest geven” (Vanlaeken, 2021, p. 65). Deze uitspraak sluit aan bij het beeld dat hoogbegaafde mensen niet goed zouden zijn in het maken van vriendschappen. Toch spreekt de rest van het boek dit beeld tegen. Kathinka sluit al snel een hechte vriendschap met de vierling Cosmos en vier jongens. Daarmee heeft Kathinka een vriendengroep bestaande uit buitenbeentjes, de zussen Cosmos zijn wees en daardoor ‘anders’, en de vier populairste jongens van de school.

*The Nerd Academy* spreekt ook de beeldvorming tegen dat hoogbegaafden enkel gericht zouden zijn op schoolwerk. Op de school is ‘woolgedrag’, *wannabe-cool* gedrag verboden. Hieronder vallen onder andere verliefdheden, het hebben van een gsm en het houden van feestjes. Kathinka begaat samen met haar vriendengroep veel ‘woolvertredingen’, door bovenstaande dingen te doen tegen de schoolregels in. De vriendengroep ontkracht daarmee het beeld dat “Wie wil presteren, mag zich niet amuseren” (Vanlaeken, 2021, p. 88).

Kathinka wordt op *The Nerd Academy* opnieuw gepest, al is de reden hiervoor voornamelijk haar sociaaleconomische klasse. Een van de zussen Cosmos legt dit als volgt uit: “Een beursje is iemand die toegelaten werd aan “The Nerd Academy” door de speciale ingangsproeven af te leggen. Sommige leerlingen lachen ermee omdat ze vinden dat enkel de elite hier les mag volgen” (Vanlaeken, 2021, p. 96). Dit sluit aan bij het beeld dat hoogbegaafdheid alleen voor zou komen onder de elite, mensen uit een hogere-sociale klasse. Kathinka komt uit een lagere sociale klasse, waardoor ze op *The Nerd Academy* nog steeds iemand is die ietwat ‘anders’ is. Concluderend kan gezegd worden dat *The Nerd Academy* bepaalde, stereotiepe beelden over de sociale ontwikkeling van hoogbegaafden oproept zoals het niet kunnen maken van contact, geen vrienden hebben, gepest worden en enkel willen leren. Vervolgens worden deze beelden in het boek ontkracht. Een afsluitende positieve noot is dat de belangrijkste personages in het boek *The Nerd Academy* vrouw zijn. Kathinka, de zussen Cosmos, de directrice, de geportretteerde docenten en twee inspecteurs op de school voor hoogbegaafde leerlingen zijn allemaal vrouw. Hiermee geeft *The Nerd Academy* veel ruimte aan vrouwelijke hoogbegaafdheid.

### **Deelconclusie**

In dit hoofdstuk stonden de relaties tussen de hoogbegaafde protagonisten en hun sociale omgeving centraal. Er bestaan twee herhalende narratieven tussen de leeftijdsgenoten en de hoogbegaafde protagonisten. Het eerste narratief is de afwezigheid van *peers*, gelijkgestemden. De hoogbegaafde protagonist heeft hierdoor geen vrienden of nauwelijks vrienden. Opvallend is dat de personages hier niet mee lijken te zitten. Dit versterkt het beeld van een hoogbegaafde als een *Einzelgänger*, iemand die geen vrienden zou willen of nodig zou hebben. Daarbij wordt het beeld geschetst dat hoogbegaafde kinderen enkel gelijkwaardige vriendschappen aan kunnen gaan met kinderen die of ook hoogbegaafd zijn of op een andere manier een buitenbeentje zijn. Geen enkele van de personages heeft vrienden via een sportactiviteit, en alleen Pelle doet aan een (team)sport. Boaz en Jasper hebben geen interesse in voetballen met jongens uit de straat, en bij de vrouwelijke personages wordt er geen aandacht besteed aan sport. Zo roepen de jeugdboeken een binaire oppositie op tussen intellectuele en fysieke capaciteiten. Bovendien geven zowel Salomé, Jasper als Kathinka aan dat ze moeite hebben met het leggen van sociale contacten. Dit is in overeenstemming met de

disharmoniehypothese. Het tweede narratief bestaat uit een rijkere sociale kring, maar tegelijkertijd wordt het personage ook gepest. De pesterijen gaan in het geval van Pelle en Kathinka niet eenduidig over hun intelligentie. Zij zijn door een overleden vader en een andere sociaaleconomische klasse anders dan hun leeftijdsgenoten.

De steun die de hoogbegaafde protagonisten van hun ouders ontvangen, is zeer gevarieerd. In sommige gevallen zijn ouders compleet afwezig (Salomé) of kunnen of willen ze enkel een faciliterende rol spelen (Paloma, Pelle en Kathinka). De ouders van Boaz en Jasper staan sterk kritisch tegenover de keuzes die hun zoons maken of die de school voor hun zoons wil maken. Paloma, Pelle en Boaz hebben in een van hun ouders een hoogbegaafd rolmodel. Opmerkelijk is dat dit in alle drie de gevallen een rolmodel van hetzelfde geslacht is als de protagonist.

In de schoolse context is er unaniem steun voor de talenten van de hoogbegaafde protagonisten. Docenten, juffen en schoolpsychologen springen voor de jongeren in de bres en zorgen ervoor dat ze passender onderwijs krijgen. Daar kunnen de neergezette ouders en leeftijdsgenoten nog wat van leren!



## Conclusie

Hoogbegaafdheid draait om veel meer dan slechts een IQ-score boven de 130. Daarom heb ik in dit onderzoek een brede werkdefinitie van hoogbegaafdheid geformuleerd. Hoogbegaafdheid heb ik gedefinieerd als een uiting van uitzonderlijke intellectuele en/of creatief-productieve mogelijkheden, die tot stand zijn gekomen door ondersteuning uit de sociale omgeving. Mijn onderzoek naar de representatie van hoogbegaafdheid in jeugdliteratuur laat zien dat er in recente jeugdliteratuur enkele beelden veelvuldig worden herhaald. Vijf van de zes jeugdboeken uit mijn corpus representeren een succesvolle hoogbegaafde, die geen frustraties ervaart over het onderwijs, veel intrinsieke motivatie heeft en geen last heeft van perfectionisme of faalangst. De protagonisten hebben bijna zonder uitzondering een *growth mindset*, en zien dus altijd mogelijkheden om zichzelf te ontwikkelen. Daarmee presenteren ze een eenzijdig beeld van hoogbegaafdheid, waarin bijvoorbeeld verveling, dubbele diagnoses en onderpresteren niet voorkomen. Ook roept dit het beeld op dat een hoogbegaafde zich, 'als je maar hard genoeg je best doet', altijd kan aanpassen aan de niet-hoogbegaafde standaard zonder hulp van buitenaf. De eenzijdige representatie van hoogbegaafdheid ondermijnt mogelijk een gevoel van erkenning bij hoogbegaafde kinderen. Dit kan ertoe leiden dat zij als volwassene moeilijk van zichzelf kunnen houden, zichzelf niet accepteren en eventueel professionele hulp nodig hebben (Nauta, 2020, p. 8).

De onderzochte jeugdboeken presenteren versnelling of een schoolwissel als oplossing voor hoogbegaafdheid. Er is nauwelijks aandacht voor andere onderwijsaanpassingen, zoals verdieping en/of verbreding. Daarmee sluiten de boeken uit mijn corpus niet aan bij het gedachtegoed van Passend Onderwijs (NJI, z.d.), waarin ieder kind op hun eigen niveau binnen een reguliere school kan leren. Er is minder aandacht voor de creatief-productieve aspecten van hoogbegaafdheid ten opzichte van de intellectuele aspecten. Een ander beeld dat vaker voorkwam, is het idee dat een hoogbegaafde uitblinkt in drie domeinen: taal, muziek en wiskunde. Daarmee is er ten eerste minder aandacht voor andere gebieden waarop een hoogbegaafde volgens Renzulli (2005, p. 257) kan uitblinken. Ten tweede versterkt dit het beeld dat een hoogbegaafde altijd alles kan.

Mijn analyse van hoogbegaafdheid in een sociale context laat zien dat er twee dominante narratieven zijn. Aan de ene kant worden sommige personages afgebeeld als een *Einzelgänger*, iemand met weinig of geen vrienden en zonder de behoefte aan vriendschap.

Alleen hoogbegaafde *peers* of andere buitenbeentjes komen in aanmerking voor een vriendschap. Vriendschappen van de tweede categorie zijn hierbij niet gestoeld op overeenkomstige interesses, maar ontstaan uit een samenloop van omstandigheden. Een tweede narratief is het narratief dat de protagonist meer vrienden heeft, maar tegelijkertijd gepest wordt. Een kanttekening is dat de pesterijen niet altijd aan de hoogbegaafdheid kunnen worden toegeschreven. Vaak wordt de hoogbegaafde dan gepest vanwege een andere afwijking van de norm. Samen met de conclusie van Silfver en Nordström (2023, p. 11) dat er in Zweedse media vaak weinig oog is voor de intersectionaliteit tussen sociaal-culturele achtergrond en hoogbegaafdheid, is het interessant om hoogbegaafdheid binnen jeugdliteratuur ook in een intersectioneel kader te onderzoeken.

Twee vrouwelijke personages hebben de meeste versnellingen doorgemaakt of worden gepresenteerd als 'het slimste meisje ter wereld'. Zij hebben een grotere ontwikkelingsvoorsprong ten opzichte van de mannelijke protagonisten. Dit komt niet overeen met mijn hypothese dat vrouwelijke personages een minder grote intellectuele voorsprong zouden hebben. Er vindt geen grondige reflectie plaats op de sociaal-emotionele vaardigheden van vrouwelijke hoogbegaafde personages. Mijn onderzoek ondersteunt mijn hypothesen omtrent de representatie van vrouwelijke hoogbegaafdheid dus niet. De auteurs gaan niet mee in het heersende beeld over vrouwelijke hoogbegaafdheid. Verder onderzoek zou de mogelijke emanciperende werking van de boeken uit mijn corpus kunnen bestuderen.

In recente jeugdliteratuur over hoogbegaafdheid is er nauwelijks aandacht voor het zijnsluik van hoogbegaafdheid. Onder dit zijnsluik wordt perfectionisme, een groot rechtvaardigheidsgevoel, kritische ingesteldheid, hoogsensitiviteit en veel behoefte aan autonomie verstaan (Wilborts et al., 2024, p. 38). Recente jeugdliteratuur heeft voornamelijk oog voor het andersdenken van de protagonist, en niet voor het andersvoelen van de protagonist. Dit kan worden verklaard door de grote nadruk die er in de maatschappij ligt op het bezitten van cognitieve vaardigheden, waardoor voornamelijk intellectuele kenmerken van hoogbegaafdheid worden herkend en erkend.

Kortom: in mijn corpus, en daarmee in recente jeugdliteratuur over hoogbegaafdheid, wordt een beperkt beeld van hoogbegaafdheid gerepresenteerd. Bergold et al. (2020, p. 87) stellen dat media grote invloed hebben op hoe ouders, docenten en anderen tegen hoogbegaafdheid aankijken. Een enkel nieuwsbericht heeft de kracht om op korte termijn

hoogbegaafdheid te stigmatiseren of te destigmatiseren. Een mogelijk vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de vraag of dit mechanisme ook geldt voor jeugdliteratuur.

Tot slot wil ik deze masterscriptie een uitnodiging laten zijn voor verder onderzoek naar neurodivergentie in (jeugd)literatuur. De laatste jaren is er meer aandacht voor inclusie en diversiteit aan de hand van verschillende campagnes over seksuele, gender, culturele en etnische diversiteit. Ik zou aan dit rijtje graag neurodiversiteit willen toevoegen. Zo groeit jeugdliteratuur verder uit tot een belangrijk (didactisch) middel om een bredere kijk op de wereld en onze maatschappij te ontwikkelen.

## Referentielijst

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context* ([Updated ed.] / with updates by Teresa M. Amabile ... [et al.]). Westview Press.

Autismevriendelijk Nederland. (z.d.). *Neurodivergentie*.

<https://www.autismedigitaal.nl/avn/neurodivergentie/>

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 368.

Berg, C. van den. (2021). *Paloma*. Lemniscaat.

Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do Mass Media Shape Stereotypes About Intellectually Gifted Individuals? Two Experiments on Stigmatization Effects From Biased Newspaper Reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75-94.

de Bibliotheek. (z.d.). *Catalogus*.

<https://www.bibliotheek.nl/catalogus.catalogus.html?nbdTrefwoord=077983645>.

Bronzell, P. J. (1995). *An analysis of selected gifted early adolescent protagonists in children's and young adult literature*. Columbia University.

Bruin, F. de, (2020). *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van

<https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.425220710.html/salome--snel-en-de-onzichtbare-juwelendief/>

Brydges, B. (1992). *The Portrayal of Gifted Children in Children's Books* [microform] / Barbara Brydges. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse

Callahan, C. M. (2000). *Intelligence and Giftedness*. In Sternberg, R. J. (Red.), *Handbook of intelligence* (pp. 159-176). Cambridge University Press.

Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek (z.d.). *FAQ's*. <https://cbo-nijmegen.nl/faqs/>

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2014). Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Inspectie van het onderwijs.

Dozy, M. (2021). *Paloma* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.432475958.html/paloma/>

Egmond, C. van. (2020). *10 vooroordelen over hoogbegaafdheid, toegelicht door*. De EO. <https://www.eo.nl/artikel/10x-vooroordelen-over-hoogbegaafdheid>

Faas, L. (2020). *Briefjes voor Pelle* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.425852555.html/briefjes-voor-pelle/>

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. Basic Books.

Gerven, E. van, Kokee, S., Weener, M., Rooij, M., van & Graaff, M., de. (2024). Noot van de redactie. In Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, *Alle kansen om te leren!* (pp. 6-9) [Brochure]. <https://www.kenniscentrumhb.nl/wp-content/uploads/2024/04/Brochure-KCHB-Thema-09-Kansengelijkheid.pdf>

- Ghesquiere, R. (2009). *Jeugdliteratuur in perspectief*. Acco.
- Ghesquiere, R., Joosen, V., & Lierop-Debrauwer, H. van. (2014). Een land van waan en wijs : geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur. Uitgeverij Atlas Contact.
- Gladdines, T. (2018). *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg*. Uitgeverij Marmer.
- Hall, S. (1997). Representation: cultural representations and signifying practices. Sage.
- Hoogbegaafdheid in Vlaanderen (z.d.). *Wat is hoogbegaafdheid*.  
<https://hoogbegaafdheid.vlaanderen/watishoogbegaafdheid/>
- Isbn.nl. (z.d.). *NUR lijst versie 2011*. <https://www.isbn.nl/uploads/images/NUR-lijst-versie-2011.pdf>
- Kerr, B. A., & Multon, K. D. (2015). The Development of Gender Identity, Gender Roles, and Gender Relations in Gifted Students. *Journal Of Counseling And Development*, 93(2), 183–191.
- Linden, M. van der, (2018). *Een indiaan als jij en ik* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van  
<https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.413362175.html/een-indiaan-als-jij-en-ik/>
- Lugt, T. van der, (2020). *Salomé Snel en de onzichtbare juwelendief*. Uitgeverij Ploegsma.
- Meijer, M. (1996). *In tekst gevat*. Amsterdam University Press.
- Mönks, F.J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Reds.), *Conceptions of Giftedness* (2de editie, pp. 187-200). Cambridge University Press.
- Nauta, N. (2020). Hoogbegaafd: wel anders, niet gek. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 9(4), 2-11.
- Nederlands Jeugdinstuut (NJI). (z.d.). *Wat speelt er rond inclusiever onderwijs?*  
<https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-speelt-er-rond-inclusiever-onderwijs#inclusief-en-passend-onderwijs>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10.
- OnzeTaal (z.d.). *Wat is het verschil tussen sekse, geslacht en gender?*  
<https://onzetaal.nl/taalloket/sekse-geslacht-en-gender>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12(13), 5361.
- Peterson, K. (2002). *The Gifted Child in Children's Literature, 1955-1995*. University of Minnesota.
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and Maladjusted? Implicit Attitudes and Automatic Associations Related to Gifted Children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160–1184.
- Queerboeken.nl (z.d.). <https://queerboeken.nl/>.
- Reis, S.M. (2005). Feminist Perspectives on Talent Development: A Research-Based Conception of Giftedness in Women. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Reds.), *Conceptions of Giftedness* (2de editie, pp. 217–245). Cambridge University Press.

Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-93). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2de editie, pp. 246–280). Cambridge University Press.

Sassen, E. (2018). *Een indiaan als jij en ik*. Leopold.

Schoffelen, J. (2018). *Hoe het kwam dat ik Emma een blauw oog sloeg* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.422955884.html/hoe-het-kwam-dat-ik-emma-een-blauw-oog-sloeg/>

Silfver, E., & Nordström, M. E. (2023). Shifting discourses on giftedness in Swedish newspaper media – what’s the problem represented to be? *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 1–13.

Slegers, M. (2020). *Briefjes voor Pelle*. Uitgeverij Luitingh-Sijthoff.

Sternberg, R. J. & O’Hara, L. A. (2000). Intelligence and Creativity. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 611-631). Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.

Storm Designs (2021). *The Nerd Academy* [omslagillustratie]. De Bibliotheek. Geraadpleegd op 10 mei 2024, van <https://www.bibliotheek.nl/catalogus/titel.433150114.html/the-nerd-academy/>

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge University Press.

Tourreix, E., Besançon, M. & Gonthier, C. (2023). Non-Cognitive Specificities of Intellectually Gifted Children and Adolescents: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11, 141.

Uitgeverij Zwijsen. (z.d.). *Rekentijger*. <https://www.zwijsen.nl/lesmethodes/rekentijger/>

Vanlaeken, B. (2021). *The Nerd Academy*. Phoenix Books.

Van den Bossche, S. & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Eduron.

Vis, G. J., Verkruisse, P. J., Van Gorp, H., Delabastita, D., Van Bork, G. J., Bernaerts, L., Willaert, F., Op De Beek, E., Geerdink, N., & Van Den Bossche, S. (2012). *Jeugdliteratuur, algemeen letterkundig lexicon - DBNL*. DBNL. [https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_00899.php](https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_00899.php)

Weerdenburg, M. van, Hoogeveen, L., Bakx, A. (2023). Perspectief wetenschap: Signaleren van kenmerken van (hoog)begaafdheid. In Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, *Signaleren in het primair en voortgezet onderwijs* (pp. 9-24) [Brochure]. <https://www.kenniscentrumhb.nl/wp-content/uploads/2023/06/Themabrochure-Signaleren.pdf>

Wilborts, D., Gerritsen-Kornet, E. & Louwerse, R. (2024). Perspectief praktijk. In Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, *Signaleren in het primair en voortgezet onderwijs* (pp. 34-42)

[Brochure]. <https://www.kenniscentrumhb.nl/wp-content/uploads/2023/06/Themabrochure-Signaleren.pdf>

Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in The Schools*, 57(10), 1528–1541.