

## Hoogbegaafdheid plus AutismeSpectrumStoornissen (HB+ASS): een verwarrende combinatie (1)

### SAMENVATTING

Dit overzichtsartikel is het eerste deel van een tweeluik over de combinatie Hoogbegaafdheid plus AutismeSpectrumStoornissen (HB+ASS). Vanuit empirische literatuur wordt de legitimiteit van hoogbegaafdheid, met en zonder ASS, als gedragswetenschappelijk object verantwoord. Tevens is ondersteuning gevonden voor de praktijkbevinding van de auteur, dat correcte diagnostiek bij de combinatie HB+ASS een moeilijke zaak is. Dit komt doordat bij professionals weinig kennis en ervaring bestaat omtrent de gecamoufleerde verschijningsvormen waarin zijnskenmerken van hoogbegaafdheid en symptomen van ASS zich openbaren. Geconcludeerd wordt dat verdere ontwikkeling van kennis en middelen, ter verbetering van (hypothese-toetsende) handelingsgerichte diagnostiek, voor diagnostici in een behoefte lijkt te voorzien. Zowel dit overzichtsartikel als de theorievorming in de volgende publicatie (die in nummer 9 verschijnt), moeten gezien worden als exploratieve studies binnen een tot nu toe vrijwel onontgonnen gebied.

### 1 Inleiding

Vanuit klinisch-diagnostische werkzaamheden binnen het overlapgebied van leerstoornissen en psychosociale problematiek, heb ik ervaren dat symptomen van een stoornis in het autismespectrum (ASS) bij hoogbegaafde kinderen moeilijk te herkennen zijn. De kenmerken van hoogbegaafdheid en ASS vertonen namelijk veel overeenkomsten (Burger-Veltmeijer, 2003a). Orthopedagogen, psychologen, schoolartsen en onderwijsgevendenden herkennen de combinatie hoogbegaafdheid plus ASS meestal niet en wijten de problemen van kinderen uit

deze groep ofwel aan de hoge intelligentie, ofwel aan ASS. Zelden wordt in hypothesetoetsende of handelingsgerichte diagnoses gefocust op de combinatie van beide. Dit resulteert nogal eens in eenzijdige (orthopedagogische) handelingsplanning, waarbij de problemen eerder toe- dan afnemen. Op grond van deze ervaringsgegevens ontstond de behoefte om het verschijnsel HB+ASS beter te leren kennen en van daaruit de diagnostiek te (helpen) verbeteren.

De eerste stap hiertoe is dit literatuuronderzoek, een exploratieve studie, met de volgende twee hoofdvragen als uitgangspunt: Hoe ziet het fenomeen HB+ASS eruit? En wat is er bekend over diagnostiek bij deze groep? De tekst is als volgt opgebouwd:

Een korte inleiding over ASS, en de functie van cognitie in de sociale communicatie staan in paragraaf twee. Daarna volgt in paragraaf drie een uitvoerige uiteenzetting over hoogbegaafdheid (HB), omdat het in wetenschappelijke en maatschappelijke zin, in Nederland en België, een betrekkelijk onbekend en onbemind onderwerp is (Burger-Veltmeijer, 2003b, 2004).

Vanuit de vragen of hoogbegaafde kinderen zich onderscheiden van niet-hoogbegaafde, en of HB wel of geen risicofactor is voor leer- en psychosociale problematiek, wordt beredeneerd waarom HB en HB+ASS voor de gedragswetenschappen de moeite van het bestuderen waard zijn. Paragraaf vier en vijf zijn gewijd aan de eerdergenoemde literatuursearch op het gebied van HB+ASS. In paragraaf zes wordt geconcludeerd dat meer kennis en middelen gewenst zijn voor kwaliteits-

bevordering van (hypothesetoetsende) handelingsgerichte diagnostiek. Aan het eind volgt een opmaat naar de theorievorming, die in deel twee van dit tweeluik aan bod komt.

## 2 Autisme Spectrum Stoornissen (ASS)

Het autismespectrum strekt zich uit van de zware DSM-IV classificatie Autisme tot de lichtere varianten, Stoornis van Asperger (AS) en PDD-NOS (Vermeulen, 2002; APA, 1994). 'Lichter' verwijst slechts naar de ernst of hoeveelheid van de symptomen, niet naar de consequenties ervan voor het dagelijks functioneren (Serra, Minderaa, Van Geert & Jackson, 1999). Klinisch gezien kunnen deze kinderen in interactie en communicatie flink gehandicapt zijn (Tanguay, Robertson & Derrick, 1998). We scharen ook de classificatie Hoger Functionerend Autisme (HFA) onder deze lichtere varianten, omdat er geen consensus bestaat over hoe deze zich van AS onderscheidt (Gillberg, 1992; Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004; Hill & Frith, 2003). De samenvattende classificatie ASS geeft aan dat er stoornissen zijn op de volgende drie gebieden: wederkerige sociale interactie; verbale en non-verbale communicatie; verbeelding, vaak samengaand met een opvallende voorkeur voor een rigide, stereotiep en repetitief patroon van activiteiten en/of interesses (Wing, 1992). Bij ASS is sprake van een grote diversiteit aan individuele verschijningsvormen (Van der Gaag, 2003), waarbij de sociale tekorten als kernproblematiek worden beschouwd (Tanguay et al., 1998). De kern van deze sociale tekorten is een gebrek aan empathie. Dit is het vermogen om zich te kunnen indenken en invoelen in de gedachten, gevoelens en intenties van een ander en daar adequaat naar te handelen. In deze definitie zijn affect en cognitie verweven. Binnen het autismespectrum beschikken

kinderen met hogere cognitieve intelligenties vaak wel over basale capaciteiten binnen het sociaal-emotionele domein, maar deze worden in het alledaagse leven niet vanzelfsprekend toegepast (Serra et al., 1999; Begeer, Meerum Terwogt, Rieffe & Stockmann, 2005). Daardoor zijn de communicatie- en interactieproblemen in een testsituatie niet gemakkelijk te herkennen. Het tekort aan 'geautomatiseerd aanvoelen' wordt in een dergelijke overzichtelijke situatie door het verstandelijke begrip (cognitie) gecompenseerd.

## 3 Hoogbegaafdheid

### Inleiding

In deze studie wordt hoogbegaafdheid gedefinieerd binnen het gebied van de academische intelligentie, waarbij naast een hoge algemene intelligentie tevens sprake moet zijn van een creatief (probleemoplossend) denkvermogen. Omdat dit laatste vooralsnog moeilijk meetbaar is, wordt in lijn met de empirische literatuur 'cognitief hoogbegaafd' gedefinieerd als een totaal-IQ dat twee standaarddeviaties of meer boven het gemiddelde ligt (totaal-IQ  $\geq 130$ ). In de navolgende tekst verwijst 'cognitief hoogbegaafd', 'hoogbegaafd' of 'HB' naar deze praktische uitwerking. Bewust is voor de term '(hoog)begaafd' gekozen, in plaats van het meer logische '(hoog) intelligent'. Ten eerste omdat dit aansluit bij de gebruikte terminologie in onderwijs en hulpverlening. Ten tweede omdat het vergelijkbaar is met het in Engelstalige empirische literatuur gehanteerde begrip 'gifted'. En ten slotte om begripsverwarring te voorkomen met het domein 'sociale intelligentie', dat in deel twee van dit tweeluik een centrale plaats inneemt. Zoals gezegd is hoogbegaafdheid een omstreden fenomeen. Om te bepalen of HB en HB+ASS de moeite van het wetenschappelijk bestuderen waard zijn, moeten de volgende vragen beantwoord worden: Verschillen hoogbegaafde kin-

deren wezenlijk van niet-hoogbegaafde kinderen? En vormt hoogbegaafdheid een risicofactor of beschermende factor voor leer- en sociaal-emotionele problemen? Vanuit ontwikkelingstheoretische en empirische publicaties is geprobeerd hierop een antwoord te geven.

### Visies op ontwikkeling

In hun overzichtsartikel onderscheiden Coleman en Cross (2000) drie soorten ontwikkelingstheorieën: theorieën die uitgaan van een universele ontwikkeling voor alle kinderen. Daartegenover theorieën die van een niet-universele ontwikkeling uitgaan. En daartussen theorieën die een universele ontwikkeling met enige verschillen voorstaan; deze winnen aan populariteit. Door auteurs uit deze groep worden diverse endogene eigenschappen aan (hoog)begaafdheid toegeschreven. Zonder naar volledigheid te streven, staat in Tabel 1 een aantal

zijnskenmerken opgesomd. Deze kenmerken zijn overwegend gebaseerd op observaties, interviews en casestudies, en niet via hard empirisch bewijs verkregen. Ze zijn her en der vaag geformuleerd, soms tegenstrijdig en niet onderling onafhankelijk. Bovendien blijkt voor de hele populatie hoogbegaafden de diversiteit aan gedragsuitingen en verschijningsvormen groot te zijn. In de opsomming zijn zowel beschermende als risicovolle eigenschappen te ontdekken.

### Empirisch onderzoek

Uit het overzichtsartikel van Ziegler en Raul (2000) blijkt dat slechts in een minderheid van de empirische onderzoeken rondom (hoog)begaafdheid sprake is van vergelijking met controlegroepen, zoals niet-(hoog)begaafden.

In studies vanuit de *biologische invalshoek* gebeurt dit wel en zijn op neurolo-

TABEL 1

Door auteurs en professionals aan HB toegeschreven endogene kenmerken, veelal gebaseerd op casestudies	
<p><b>Cognitief/intellectueel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IQ &gt; 130</li> <li>• Goede leerprestaties</li> <li>• Intellectuele nieuwsgierigheid</li> <li>• Kritisch denkvermogen</li> <li>• Perfectionisme</li> <li>• Doorzettingsvermogen</li> <li>• Goed concentratievermogen</li> <li>• Creatief/divergent denken</li> <li>• Gericht op probleemoplossen</li> <li>• Verveling, onderpresteren als onderwijs niet aansluit</li> <li>• Voorlijkheid in (taal)ontwikkeling</li> <li>• Disharmonisch ontwikkelings- of intelligentieprofiel</li> <li>• Autodidactisch</li> <li>• Snel leren van basisvaardigheden</li> <li>• Veel interesses, gedreven daarbij</li> <li>• Groot geheugen</li> <li>• Intensiteit en overgevoeligheid op intellectueel en verbeeldingsgebied</li> </ul>	<p><b>Affectief/sociaal/persoonlijkheid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sterk rechtvaardigheidsgevoel</li> <li>• Idealisme</li> <li>• Non-conformisme</li> <li>• Kritische houding</li> <li>• Gevoelig voor kritiek</li> <li>• Soms onnozel/chaotisch overkomen</li> <li>• Empathie</li> <li>• Zelfbewustzijn</li> <li>• Zich anders voelen dan anderen</li> <li>• Weinig contact met 'age peers'</li> <li>• Affiniteit met oudere kinderen, 'interest peers' of ontwikkelingsgelijken</li> <li>• Groot/ongewoon gevoel voor humor</li> <li>• Neiging tot organiseren/leiden</li> <li>• Weinig slaap nodig</li> <li>• Te veel doordenken, negatieve cognities, zorgelijk, Weltschmerz</li> <li>• Intensiteit en overgevoelig op emotioneel, motorisch en sensorisch gebied</li> </ul>

(Bronnen: Fiedler, 1999; Freeman, 1997; O'Conner, 2002; Webb, 1982, 2005; Winner, 1996)

gisch en endocrinologisch gebied verschillen gevonden tussen wel en niet hoogbegaafden.

Zo vond Jaušovec (1997) op grond van EEG-onderzoek dat hoogbegaafde studenten ( $IQ \geq 130$ ) tijdens de voorbereiding op probleemoplossing een hogere algemene hemisferische activatie in het brein vertonen dan gedurende de probleemoplossende activiteit zelf en dat dit bij de controlegroep (studenten met onbekende IQ's) net andersom is. Het brein wordt als het ware efficiënter gebruikt. Deze 'neurale efficiëntie' ontstaat mogelijk omdat van een beperkte groep neurale circuits gebruikgemaakt wordt en/of van minder neuronen (Neubauer, Fink & Schrausser, 2001). Deze geven hun prikkels synchroon door, waardoor krachtige effectieve samenwerking ontstaat (Sousa, 2003). Vermoedelijk hangt hier de in Tabel 1 genoemde eigenschap 'hooggevoeligheid' mee samen.

Een voorbeeld op endocrinologisch gebied is het onderzoek van Ostatnikova et al. (2000) naar het testosterongehalte in speeksel. De onderzoekers concluderen dat dit bij hoogbegaafde schoolkinderen (leeftijd 6 tot 9 jaar,  $IQ \geq 130$ ) significant lager is dan bij hun niet-hoogbegaafde leeftijdgenoten. Dit zou implicaties kunnen hebben voor het tijdstip en de wijze waarop de puberteit inzet.

Vanuit een *psychologische invalshoek* richten de meeste studies zich volgens Ziegler en Raul (2000) op hoogbegaafden die al als zodanig geïdentificeerd zijn en participeren in afgestemde onderwijsprogramma's. Aangezien deze groep mogelijk niet representatief is voor de totale groep hoogbegaafden, blijft bij dit soort onderzoek onduidelijk in hoeverre de geobserveerde 'endogene kenmerken' (zie Tabel 1) gegeneraliseerd kunnen worden. Een uitzondering vormt het longitudinale vergelijkend onderzoek van Freeman (1997). Hierin zijn als hoogbegaafd gelabelde kinderen onder andere vergeleken met tot dan toe niet

als zodanig geïdentificeerde kinderen, met een vergelijkbaar IQ. Zij concluderen voor de totale groep dat hoogbegaafde kinderen in sociaal-emotioneel opzicht minstens zo goed in balans kunnen zijn als andere kinderen. Ze kunnen echter speciale problemen hebben die ontstaan door reacties uit de omgeving, en inadequate communicatie in opvoeding en onderwijs. Risicofactoren zijn onder meer: vooroordeelen, onmogelijke verwachtingen, jaloezie, en sterke nadruk op presteren.

Ook Neihart (1999) komt in haar overzicht van empirische publicaties tot de conclusie dat intellectueel begaafde kinderen wat betreft het sociaal-emotionele welzijn minstens zo aangepast functioneren als niet-begaafde leeftijdgenoten. Wel blijkt begaafdheid van invloed te zijn op het psychologisch functioneren, maar of dit ten negatieve of ten positieve uitvalt, is voor de groep als geheel niet eenduidig. Er is volgens haar tot op heden geen empirisch bewijs dat bij begaafde kinderen meer sprake zou zijn van depressies, angsten of suïcide. Wat sociale competenties betreft echter, is het een zeer diverse groep, die waarschijnlijk uit subgroepen bestaat. Verder geeft zij aan dat er geen bewijs is dat op een bepaald IQ-niveau de aanpassingsproblemen duidelijk groter worden. Wel is het bij hoge IQ's volgens Neihart moeilijker om geschikt onderwijs te vinden. Dit gebrek aan passend onderwijs zou volgens haar de grootste factor kunnen zijn bij het ontstaan van de problemen die sommige hoogbegaafde kinderen ondervinden.

### Conclusie

Het lijkt waarschijnlijk dat kwantitatieve verschillen tussen hoogbegaafde en niet-hoogbegaafde kinderen op psychologisch en biologisch gebied (zoals IQ, neurale efficiëntie, hormoonbalans) kunnen leiden tot kwalitatieve verschillen in existentiële kenmerken. Afhankelijk van de afstemming in opvoeding en onderwijs, kunnen de kenmerken voor een individueel kind zich in positieve of negatieve zin ont-

wikkelen. Als totale groep hebben hoogbegaafde kinderen niet meer of minder psychologische problemen dan niet-hoogbegaafde kinderen. Er is dus geen empirisch bewijs dat hoogbegaafdheid een risico- of beschermende factor vormt voor leerproblemen of sociaal-emotionele problematiek. Maar als zich problemen voordoen, is het waarschijnlijk dat deze ten gevolge van de kwalitatief andere zijnskenmerken een specifiek karakter hebben, waarop in opvoeding en onderwijs op speciale wijze (orthopedagogische) afstemming dient plaats te vinden. Daarom is hoogbegaafdheid als fenomeen binnen de gedragswetenschappen de moeite van het bestuderen waard. De groep hoogbegaafden is qua sociale competenties niet homogeen, er lijkt sprake van subgroepen. Dit roept de vraag op hoe de combinatie van HB plus ASS eruitziet. Beide fenomenen zijn weliswaar vanuit psychopathologisch perspectief geen vergelijkbare dimensies (dus kan niet van co-morbiditeit gesproken worden). Maar het gaat bij beide om een significante afwijking van het gemiddelde functioneren, waarbij we spreken van 'dual exceptionality' (Gallagher & Gallagher, 2002). Tevens is bij beide sprake van een grote diversiteit aan individuele verschijningsvormen (Van der Gaag, 2003; Betts & Neihart, 1988). Hierbij is het tot nu toe onduidelijk hoe de aan hoogbegaafdheid toegeschreven 'kwalitatief andere zijnskenmerken' en de bij ASS behorende 'ontwikkelingspathologische symptomen' op elkaar inwerken. Deze studie poogt in dezen een aanzet tot verheldering te geven.

## 4 Literatuuroverzicht HB+ASS

### Methode en afbakening

Binnen het Nederlands taalgebied is de dissertatie van Vermeulen (2002) vooralsnog de enige wetenschappelijke publicatie waarin de combinatie HB+ASS wordt beschreven, zij het

impliciet vanuit de groep normaal tot hoogbegaafde volwassenen met ASS. Daarnaast zijn via de zoekmachines PsychInfo, ERIC en Medline circa 130 Engelstalige treffers verkregen op de combinatie gifted(ness) of talent(ed) én Asperger of autism of PDD. Van de 130 treffers blijken er slechts acht relevant voor deze studie. De rest handelt over HFA en/of 'idiot savants' of 'autistic savants'. HFA wordt gedefinieerd vanaf een totaal-IQ van circa 80. 'Idiot savants' en 'autistic savants' hebben een extreem eenzijdige partiële begaafdheid naast respectievelijk een laag of bovengemiddeld IQ (zoals treffend geïllustreerd in de film 'Rainman' en de roman van Haddon (2003)). In het kader van deze studie zijn zowel HFA als autistic savants slechts interessant voor zover het totale IQ 130 of meer bedraagt. Dit behoeft enige toelichting. Significante verschillen tussen het verbale en performale IQ lijken voor begaafde kinderen normaal te zijn, evenals discrepanties tussen subtestscores (Wilkinson, 1993). Om die reden stellen we geen voorwaarden aan de ondergrens van het verbale of performale IQ, factor-IQ's, of subtestscores, zolang het totale IQ groter of gelijk is aan 130. Een strikte scheidslijn tussen tamelijk eenzijdige hoogbegaafdheid en 'savant skills' is niet te trekken (Cash, 1999; Donnelly & Altman, 1994).

### Publicaties over HB+ASS

De acht relevante publicaties zijn van de volgende auteurs: Barber (1996), Cash (1999), Donnelly en Altman (1994), Gallagher en Gallagher (2002), Grandin (1992), Henderson (2001), Little (2002) en Neihart (2000). Ook het recent verschenen boek van Webb et al. (2005) is bij de literatuuranalyse betrokken.

Op grond van vergelijkende literatuurstudie binnen de domeinen HB en ASS, klinische observaties en (autobiografische) casestudies, doen de auteurs uitspraken over de combinatie HB+ASS. Ze hebben geen gecontroleerd longitu-

dinaal of cross-sectioneel onderzoek verricht. Bovendien is het concept ‘(hoog)begaafd’ meestal niet consistent gedefinieerd. Wel wordt tussen de regels door duidelijk dat het gaat over begaafdheden binnen het domein van de academische prestaties en intelligentie. Alleen Little (2002) en Grandin (1992) noemen expliciet een IQ van 130 of hoger. Tevens zij vermeld dat verscheidene auteurs soms op onduidelijke wijze overstappen van vergelijking tussen ‘HB’ en ‘ASS’ naar vergelijkingen tussen ‘HB’ en ‘HB+ASS’. Kortom, er valt nogal wat op de empirische robuustheid van de gegevens aan te merken. Dit kan echter niet los gezien worden van het feit dat HB+ASS een nauwelijks ontgonnen gebied is, dat nog geëxploreerd moet worden.

#### Overeenkomsten in kenmerken

Door de jaren heen hebben wetenschappers opgemerkt dat veel personen met exceptionele begaafdheden tevens ASS-gedrag vertonen. Voorbeelden hiervan zijn Bobby Fisher, Vincent

van Gogh en Bill Gates. Volgens Little (2002) weerspiegelt het syndroom van Asperger (AS) veel van het gedrag van begaafden en worden individuen met AS daardoor soms eenzijdig voor (hoog)begaafd versleten. Ook andersom klinkt de waarschuwing. Zo schrijven Gallagher en Gallagher (2002): “So much of Asperger’s Syndrome echoes the behaviors of healthy highly gifted children that some of the first discussions of AS in the gifted community are cautions not to mistake giftedness for Asperger’s Syndrome.” Cash (1999), Gallagher en Gallagher (2002), Little (2002) en Neihart (2000) beschrijven overeenkomsten in gedragskenmerken (Tabel 2). Ook Webb et al. (2005) benoemen overeenkomsten; deze komen overeen met die van Neihart en Little, die zij als bronnen gebruiken.

#### Camouflage van kenmerken

Behalve dat kenmerken van HB en ASS overeenkomsten vertonen, camoufleren en vervormen ze elkaar ook. Cash (1999) en Henderson (2001) geven aan dat

TABEL 2 Overeenkomstige kenmerken HB en ASS/HB+ASS

Door alle vier auteurs genoemd, geclusterd	Door één of enkele auteur(s) genoemd
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voorlijkheid in taalontwikkeling en taalgebruik, uitgebreide woordenschat, verbale vlotheid</li> <li>• Uitstekend geheugen, grote (feiten)kennis</li> <li>• Sterk gefocuste aandacht, absorberende/gepreoccupeerde interesse, intellectuele rigiditeit</li> <li>• Moeite met sociale interactie, gebrek aan sociale vaardigheden, geen aandacht voor andermans perspectief, onbeleefdheid</li> <li>• Egocentrisch/monopolistisch in conversaties.</li> <li>• Eenzaamheid, sociale geïsoleerdheid, neiging tot introversie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensorische (over)gevoeligheid (Cash, 1999; Neihart, 2000; Little, 2002)</li> <li>• Intense behoefte aan stimulering (Cash, 1999)</li> <li>• Apart gevoel voor humor (Neihart, 2000)</li> <li>• Visueel denken (Cash, 1999)</li> <li>• Moeite zich aan het denken van anderen te conformeren (Cash, 1999)</li> <li>• Sterk in argumenteren (Cash, 1999)</li> <li>• Koppig (Cash, 1999)</li> <li>• Niet coöperatief (Cash, 1999)</li> <li>• Weerstand tegen overheersend gedrag van leerkrachten (Cash, 1999)</li> <li>• Perfectionistisch (Cash, 1999)</li> <li>• Een rits begaafdheden naast gemiddelde capaciteiten op andere gebieden (Neihart, 2000)</li> <li>• Disharmonie, vooral hoge cognitieve t.o.v. relatief lagere sociale en affectieve ontwikkeling, op jonge leeftijd (Neihart, 2000)</li> </ul>

(Bronnen: Cash, 1999; Gallagher&Gallagher, 2002; Little, 2002; Neihart, 2000)

vaardigheden en tekorten elkaar in geval van HB+ASS vaak maskeren, waardoor correcte identificatie bemoeilijkt wordt en het vreemde of ongewone gedrag ofwel wordt toegeschreven aan hoogbegaafdheid ofwel aan ASS. Gallagher en Gallagher (2002) leggen uit dat de karakteristieken van HB en ASS bij een individu met HB+ASS op een complexe manier interacteren en illustreren dit aan het volgende voorbeeld: “Consider combining the social inattention, motor clumsiness, and high verbal skill of Asperger’s Syndrome with such traits as independent thinking, constant questioning, and heightened emotional sensitivity (...). It is the perfect formula for a social pariah.”

### Verschillen in kenmerken

Er worden slechts twee ‘echte’ verschillen

genoemd: motorische onhandigheid en routinematig handelen. Beide zijn geen kenmerk van HB, wel van HB+ASS. De overige verschillen zijn in feite ‘verschillende verschijningsvormen’ van geconstateerde overeenkomsten. Dit komt overeen met de ‘overeenkomsten’ en ‘kwalitatieve verschillen’ die we in de praktijk ervaren (Burger-Veltmeijer, 2003). De auteurs definiëren de verschillen over het algemeen wat vaag, enkele meer concrete voorbeelden staan in Tabel 3.

### Continuüm

Ten slotte wordt het continue karakter van de kenmerken door verscheidene auteurs benoemd. Gallagher en Gallagher (2002) vinden dat karakteristieken, die zowel bij HB als bij ASS voorkomen, op een continuüm liggen. In geval van AS zijn ze extreem van aard. Cash (1999)

TABEL 3

Enkele voorbeelden van ‘verschillen in verschijningsvorm’ van overeenkomsten tussen HB en ASS/HB+ASS		
	HB	ASS/HB+ASS
Voorlijkheid in taal, uitgebreide woordenschat, verbale vlotheid	Normale taal doch als van ouder kind	Pedant, monotoon
Uitstekend geheugen, grote (feiten)kennis	Excellent begrip, abstract denkvermogen, verbanden zien	Excellent geheugen voor feiten en beelden, weinig verbanden leggen, slechte betekenisverlening
Sterke gefocuste aandacht, absorberende/gepreoccupeerde interesse	Lang achtereen de aandacht sterk gericht houden; selectief schiften en verwerpen	Obsessieve fixatie voor bepaald gedrag of onderwerp; alles memoriseren
Moeite met interactie, gebrek aan sociale vaardigheden, geen aandacht voor andermans perspectief	Zich bewust dat en hoe het eigen gedrag op anderen inwerkt; empathie voor anderen en voor abstracties	Zich niet bewust van de impact van het eigen gedrag; geen empathie voor anderen, wel voor abstracties
Eenzaamheid, geen vrienden	Onafhankelijk van leeftijdsgenoten, maar weet wel hoe vrienden te maken; introvert, teruggetrokken of clownesk gedrag	Wel behoefte aan vrienden maar geen realistisch idee hoe je vrienden maakt; sociaal geïsoleerd, verlegen of opdringerig

(Bronnen: Gallagher&Gallagher, 2002; Little, 2002; Neihart, 2000)

maakt een vergelijking tussen het autismespectrum als continuüm en de continue lijn van mild naar exceptioneel begaafd. Beide auteurs gaan er impliciet van uit dat de grens tussen HB+ASS en HB-ASS niet gemakkelijk te trekken is, het ene loopt geleidelijk in het andere over. Dit komt overeen met het algemeen aanvaarde uitgangspunt dat de meeste psychiatrische stoornissen zich op een continuüm bevinden, waarbij het stoornisgebied langzaam en naadloos overgaat in het normale gebied (Gillberg, 1992; Baron-Cohen & Hammer, 1997).

## 5 Diagnostiek

Bovengenoemde overeenkomsten, camouflage en het continuïteitsprincipe, vormen een belemmering voor correcte classificatie en diagnostiek van het samengaan van beide 'exceptionalities'. Daarbij komt dat professionals als psychologen en onderwijsgevendenden meestal eenzijdige expertise hebben, waardoor het ongewone gedrag ofwel geweten wordt aan hoogbegaafdheid ofwel aan ASS, maar niet aan de combinatie van beide (Neihart, 2000; Henderson, 2001). Gallagher en Gallagher (2002), Henderson (2001), Little (2002) en Neihart (2000) vinden dat de diagnose ASS nogal eens gemist wordt door professionals die gespecialiseerd zijn in hoogbegaafdheid. Barber (1996), Cash (1999), Donnelly en Altman (1994) en Grandin (1992) neigen meer naar de waarschuwing dat de classificatie HB, ten gevolge van eenzijdige kennis van ASS, vaak ten onrechte niet wordt toegekend. Webb et al. (2005) waarschuwen vanuit hun expertise op het gebied van hoogbegaafdheid juist voor onterecht dubbele diagnoses: hoogbegaafden lijken wel op Aspergers maar zijn het meestal niet. De meeste auteurs geven aan dat onterecht eenzijdige classificatie funest is voor een juist afgestemde (be)handeling en gezonde ontwikkeling van het betref-

fende kind. Goede diagnostiek en vroege identificatie zijn volgens Cash (1999) noodzakelijk om de juiste intellectuele kansen te scheppen. Deze auteur benadrukt dat als talenten bij kinderen met ASS geen kans op ontwikkeling krijgen, het gevaar van lage zelfwaardering, afnemende motivatie en depressie groot is. Naast intellectuele uitdaging is tevens een programma nodig om sociale, zelfstandigheids- en studievaardigheden te trainen (Barber, 1996). Ten slotte is correcte classificatie ook van belang om passende voorzieningen en onderwijsaanpassingen te verzekeren (Neihart, 2000).

De meeste auteurs pleiten voor goede, vroegtijdige en interdisciplinaire diagnostiek, maar concrete ideeën om voornoemde moeilijkheden het hoofd te bieden worden nauwelijks aangeeft: Neihart (2000) benadrukt wel dat inzicht in de verschillende beweegredenen achter bepaald gedrag noodzakelijk is om AS binnen de groep hoogbegaafde kinderen te identificeren. Het observeren van de verschijningsvormen is dus van belang om tussen HB-ASS en HB+ASS te kunnen differentiëren. Gallagher (2002) en Little (2002), die Neihart als een van hun bronnen hebben, gaan hier op impliciete wijze in mee.

Webb et al. (2005) vinden dat gezonde hoogbegaafden zich als volgt van hoogbegaafden met ASS onderscheiden: het gedrag tussen ontwikkelingsgelijken is wel empathisch; ze tonen inzicht in en zijn zich bewust van hun anders-zijn; de aan ASS verwante gedragingen treden slechts af en toe op en zijn niet pervasief van aard; de snelheid waarmee sociale informatie aangeleerd en toegepast kan worden is groter.

## 6 Conclusies

Als fenomeen lijkt hoogbegaafdheid binnen de gedragswetenschappen de



moeite van het wetenschappelijk bestuderen waard, zeker ook in combinatie met ASS. Dat deze combinatie vanuit wetenschappelijk oogpunt een nauwelijks ontgonnen gebied is, blijkt uit het geringe aantal publicaties hierover. Hoewel empirische kennis omtrent HB+ASS nog zeer beperkt is, wordt op grond van literatuurvergelijking, praktijkervaring en casestudies van enkele auteurs, ondersteuning gevonden voor mijn praktijkervaring, namelijk dat de diagnose van de combinatie HB+ASS bij kinderen wordt bemoeilijkt doordat er overeenkomsten zijn in kenmerken van HB-ASS en HB+ASS. Hiermee hangt samen dat kenmerken elkaar in samenwerking camoufleren, vervormen en/of compenseren. Kortom: uit de literatuur is duidelijker geworden hoe de aan hoogbegaafdheid toegeschreven 'kwalitatief andere zijnskenmerken' en de bij ASS behorende 'ontwikkelingspathologische symptomen' elkaar op complexe wijze kunnen beïnvloeden. Bovendien kan verondersteld worden dat HB-ASS en HB+ASS beide aan een uiteinde van hetzelfde continuüm liggen. Hierdoor bestaat geen duidelijke scheidslijn tussen bijvoorbeeld 'hoogbegaafdheid plus sociale vaardigheidsproblemen' en 'hoogbegaafdheid plus ASS'. Ten slotte lijkt diagnostiek extra bemoeilijkt te worden doordat diagnostici eenzijdige expertise hebben. Een correcte diagnose van de combinatie lijkt niettemin onontbeerlijk voor goed individueel afgestemde (orthopedagogische) handelingsplanning. Hierbij moet per individueel kind rekening worden gehouden met zowel de forse tekorten

als de hoge capaciteiten. Ontwikkeling van kennis en middelen ter kwaliteitsbevordering van (hypothesetoetsende) handelingsgerichte diagnostiek lijkt derhalve gewenst.

Bij deze diagnostiek zijn onder meer de volgende uitgangspunten essentieel:

- naast kwantitatieve testgegevens en observaties in de testsituatie, de diagnostiek richten op observaties in het dagelijks leven (school, thuis, club; interacties met ontwikkelingsgelijken; mate van pervasiviteit);
- schetsen van een beginsituatie, waarbij voor overeenkomstige kenmerken de verschillen in verschijningsvorm zoveel mogelijk in kaart worden gebracht;
- vervolgens interventies aanbieden, zoals het trainen van sociale vaardigheden, afgestemd op het specifieke probleem van het betreffende kind;
- tussentijds en afsluitend opnieuw observeren en het verloop in kaart brengen;
- in diagnostiek niet alleen classificerend kijken of een hoogbegaafd kind wel of geen ASS heeft, maar ook of het kind zich in het grijze gebied bevindt tussen HB-ASS en HB+ASS: ook dan kan een combinatie van interventies vanuit de kennis en inzichten rondom ASS zowel als HB nodig zijn.

Het volgende artikel van dit tweeluik is gewijd aan theorievorming rondom HB+ASS, waarin met name het belang van het 'grijze gebied' benadrukt wordt. Van daaruit wordt een aanzet gegeven voor handelingsgerichte diagnostiek via een checklist in wording, die aan bovenstaande uitgangspunten tegemoetkomt.

## LITERATUUR

- American Psychiatric Association (1994). *Quick reference to the diagnostic criteria from DSM-IV*. Washington, D.C.: APA.
- Barber, C. (1996). The integration of a very able pupil with Asperger Syndrom into a mainstream

school. *British Journal of Special Education*, 23(1), 19-24.

- Baron-Cohen, S. & Hammer, J. (1997). Is autism an extreme form of the 'male brain'? *Advances in infancy research*, 11, 193-217.

- Begeer, S., Meerum Terwogt, M., Rieffe, C.J. & Stockmann, L.P.A.M. (2005). Begrip en gebruik van sociaal-emotionele regels bij kinderen met autisme spectrum stoornissen. *Kind en Adolescent*, *26*(1), 181-193.
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *32*(2), 248-253.
- Burger-Veltmeijer, A.E.J. (2003a). Asperger en hoogbegaafd: Implicaties voor ouders. *Talent*, *5*(2), 13-15.
- Burger-Veltmeijer, A.E.J. (2003b). Hoogbegaafdheid geen probleem?: Reactie op het interview met emeritus hoogleraar Dolph Kohnstamm. *Talent*, *5*(3), 18-20.
- Burger-Veltmeijer, A.E.J. (2004). Venster: Hoogbegaafdheid als modeverschijnsel. *Talent*, *6*(5), 12.
- Cash, A.B. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper Review*, *22*(1), 22-27.
- Coleman, L.J. & Cross, T.L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent: 2<sup>nd</sup> edition* (pp. 203-212). Amsterdam: Elsevier.
- Donnelly, J.A. & Altman, R. (1994). The autistic savant: Recognizing and serving the gifted student with autism. *Roeper Review*, *16*(4), 252-256.
- Fiedler, E.D. (1999). Gifted Children: The promise of potential / The problems of potential. In: V.L. Schwean & D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of Psychosocial Characteristics of Exceptional Children* (pp. 401-441). New York: Plenum Publishers.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, *12*, 479-493.
- Gaag, R.J. van der (2003). Autismespectrumstoornissen: oorzakelijke factoren. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, *45*(9), 549-558.
- Gallagher, S.A. & Gallagher, J.J. (2002). Giftedness and asperger's syndrome: A new agenda for education. *Understanding our gifted*, *14*(2), Winter 2002. Boulder: Open Space Communications.
- Ghaziuddin, M. & Mountain-Kimchi, K. (2004). Defining the intellectual profile of asperger syndrome: Comparison with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(3), 279-284.
- Gillberg, C.L. (1992). Autism and autistic-like conditions: subclasses among disorders of empathy. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, *33*(5), 813-842.
- Grandin, T. (1992). An inside view of autism. In: E. Schopler & B.B. Mesibov (Eds.), *High-functioning individuals with autism* (pp. 105-126). New York and London: Plenum Press.
- Haddon, M. (2003). *Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht*. Baarn: De Fontein, Amsterdam: Contact.
- Henderson, L.M. (2001). Asperger's syndrome in gifted individuals. *Gifted Child Today Magazine*, *22*.
- Hill, E.L. & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, *358*(1430), 281-290.
- Jaušovec, N. (1997). Differences in EEG alpha activity between gifted and non-identified individuals: Insight into problem solving. *Gifted Child Quarterly*, *41*(1), 26-32.
- Little, C. (2002). Which is it? Asperger's syndrome or giftedness? Defining the difference. *Gifted Child Today Magazine*, *1*.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, *22*(1), 10-17.
- Neihart, M. (2000). Gifted children with asperger's syndrome. *Gifted Child Quarterly*, *44*(4), 222-230.
- Neubauer, A.C., Fink, A. & Schrausser, D.G. (2001). Intelligence and neural efficiency: The influence of task content and sex on the brain – IQ relationship. *Intelligence*, *30*(6), 515-536.
- O'Conner, K.J. (2002). The Application of Dabrowski's theory to the gifted. In: M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson & S.M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 51-60). Washington DC: Prufroch Press, Inc.
- Ostatnikova, D., Laznibatova, J., Putz, Z., Mataseje, A., Dohnanyiova, M. & Pastor, K. (2000). Salivary testosterone levels in intellectually gifted and non-intellectually

- gifted preadolescents: an exploratory study. *High Ability Studies*, 11(1), 41-54.
- Serra, M., Minderaa, R.B., Geert, P.L.C. van & Jackson, A.E. (1999). Social cognitive abilities in children with lesser variants of autism: skill deficits or failure to apply skills? *European child & adolescent psychiatry*, 8(4), 301-311.
- Sousa, D.A. (2003). *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tanguay, P.E., Robertson, J. & Derrick, A. (1998). A dimensional classification of autism spectrum disorder by social communication domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(3), 271-277.
- Vermeulen, P. (2002). *Beter vroeg dan laat en beter laat dan nooit: De onderkenning van autisme bij normaal tot hoogbegaafde personen*. Berchem: EPO.
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P. & Richard Olenchak, F. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Wilkinson, S.C. (1993). WISC-R profiles of children with superior intellectual ability. *Gifted Child Quarterly*, 37(2), 84-91.
- Wing, L. (1992). Manifestations of social problems in high-functioning autistic people. In: E. Schopler & B.B. Mesibov (Eds.), *High-functioning individuals with autism* (pp. 129-142). New York and London: Plenum Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: BasicBooks.
- Ziegler, A. & Raul, T. (2000). Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-135.

## ADRES VAN DE AUTEUR

e-mail: [info@agnesburger.nl](mailto:info@agnesburger.nl)

## Volledig herziene druk

Annie Blokhuis & Nel van Kooten

### JE LUISTERT WEL, MAAR JE HOORT ME NIET

Over communicatie met mensen met een verstandelijke beperking

€ 29,95

(exclusief verzendkosten)

ISBN 90-807726-2-3

Voor meer informatie:

Uitgeverij Agiel • t. 030 254 71 58 • [uitgever@agiел.nl](mailto:uitgever@agiел.nl)

Postbus 14007 • 3508 SB Utrecht



uitgeverij **agiел**

agogisch in elk lemma