

**Global Principles
for Professional
Learning in
Gifted Education
Dutch Translation**



World Council for Gifted and Talented Children

WCGTC Executive Committee Members



Julia Link Roberts

President

Mahurin Professor of Gifted Studies,
Executive Director of The Center for Gifted Studies,
Executive Director of the Carol Martin Gatton
Academy of Mathematics and Science
Western Kentucky University
Bowling Green, KY



Eleonoor van Gerven

Member

Managing Director
Slim! Educatief
Almere, Netherlands



Leonie Kronborg

Vice President

Senior Lecturer/Coordinator of Postgraduate
Studies in Gifted Education
Monash University
Clayton, Victoria, Australia



Anies al Hroub

Member

Associate Professor of Educational
Psychology & Special Education
American University of Beirut
Beirut, Lebanon



Tracy Riley

Secretary

Professor and Dean,
Research
Massey University
Palmerston North, New Zealand



Sue Prior

Member

Prior Learning
Hong Kong, China



Margaret Sutherland

Treasurer

Professor and Director of Communications,
Partnerships and External Relations
University of Glasgow
Glasgow, Scotland



Tyler Clark

Executive Administrator

World Council for Gifted and
Talented Children,
The Center for Gifted Studies
Western Kentucky University
Bowling Green, KY

Translation of the English version of Global Principles for Professional Learning in Gifted Education was prepared by the translation team members listed below. The English version of the document may be found at <https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf>.

© 2021 World Council for Gifted and Talented Children

The Dutch Translation Team

Dr. Eleonoor van Gerven
info@slimeducatief.nl
Director Slim Educatief BV

Mrs Annemieke Weterings-Helmons M. EP
annemiekeweterings@outlook.com
Weterings Onderwijs op Maat

Prof.Dr. Anouke Bakx
a.bakx@fontys.nl
Fontys University

Inhoudsopgave

1. Brief van de voorzitter van de World Council for Gifted and Talented Children
2. Introductie
3. De Wereldwijde Principes voor Professionele Ontwikkeling in het Onderwijs aan Begaafde Leerlingen
 1. Gedifferentieerd aanbod
 2. Evidence-based
 3. Holistisch
 4. Breed
 5. Rechtvaardig
 6. Alomvattend
 7. Integraal
 8. Doorlopend
 9. Duurzaam
 10. Empowerment
4. Call to Action
5. References
6. Commissieleden
7. Bestuursleden van de World Council for Gifted and Talented Children

Dankwoord

De WCGTC spreekt haar dank uit aan de volgende personen die het werk van de commissie hebben ondersteund.

- De leden van de commissie die zoveel uren hebben geïnvesteerd om hun perspectieven te delen, concept teksten te lezen en te voorzien van effectieve feedback, en dit alles hebben gedaan in collegiale sfeer.
- Dr. Norma Lu Hafenstein, University of Denver en voorzitter van de WCGTC commissie voor Wereldwijde Principes voor Professionele ontwikkeling in Het onderwijs aan begaafde leerlingen.
- Dr. Rosemary Cathcart, Dr. Shelagh Gallagher, Dr. Norma Hafenstein, Dr. Michelle Ronksley-Pavia, Dr. Bruce Shore, and Dr. Margaret Sutherland voor hun deelname aan het auteursteam.
- Dr. Shelagh Gallagher voor haar hulp bij het samenstellen en redigeren van de tekst.
- Kayla Steffens and Joi Lin, University of Denver, Graduate Assistants to the Chair, Dr. Hafenstein.

CITATION

World Council for Gifted and Talented Children. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. <https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf>

Beste leden van de World Council for Gifted and Talented Children,

Het doet mij genoegen de Wereldwijde Principes voor Professionele ontwikkeling in Het onderwijs aan begaafde leerlingen met u te delen. Dit document kan voor lokale, regionale, provinciale of nationale instanties een leidraad zijn bij beslissingen over scholingstrajecten. Zoals de naam van dit document al benadrukt, kunnen de tien principes die in dit document beschreven worden helpen bij de ontwikkeling van professionele ontwikkelingsprogramma's ten behoeve van het onderwijs aan begaafde leerlingen. Deze beginselen kunnen een leidraad zijn voor opvoeders, beleidsmakers en specialisten op het gebied van professionele ontwikkeling en ook voor personen die beslissingen nemen over de programmering van (na)scholing van leraren in verschillende plaatsen en landen over de hele wereld.

De Wereldwijde Principes voor Professionele ontwikkeling in Het Onderwijs aan Begaafde Leerlingen zijn ontwikkeld door een commissie van wetenschappers en professionals uit de praktijk. Leden van de commissie zijn geselecteerd uit kandidaten die lid zijn van de World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC). Elk lid van de commissie bood vanuit zijn eigen perspectief inzichten en ideeën. Om een document te maken dat waardevol is als leidraad voor besluitvormers in instellingen over de hele wereld, was het belangrijk om een brede vertegenwoordiging te hebben.

Ik dank Dr. Norma Hafenstein voor haar leiderschap bij dit initiatief van de WCGTC. Gedurende het tweejarige proces werd haar werk ondersteund door Joi Lin en Kayla Steffins. Tevens wil ik alle commissieleden hartelijke bedanken. Zij zetten zich vrijwillig in om deze uitgangspunten te ontwikkelen. Dank gaat ook uit naar de leden van het schrijfteam die het uiteindelijke document hebben opgesteld.

Dr. Rosemary Cathcart, Dr. Shelagh Gallagher, Dr. Norma Hafenstein, Dr. Michelle Ronksley-Pavia, Dr. Bruce Shore, en Dr. Margaret Sutherland.

We moedigen u aan dit document te delen met leraren, beleidsmakers, en lerarenopleiders van over de hele wereld die leraren willen voorbereiden op het kunnen verzorgen van passend onderwijs aan begaafde en getalenteerde kinderen. Onze wereld kan een betere plaats worden als we de talenten en het potentieel van kinderen en jongeren tot het hoogste niveau ontwikkelen.

Met vriendelijke groet,
Julia Link Roberts, EdD
Voorzitter van de WCGTC (2017-2021)
Mahurin Hoogleraar Begaafdheidsstudies
Western Kentucky Universiteit
Wereldraad voor begaafde en getalenteerde kinderen

Introductie

Het nieuwe decennium heeft duidelijk gemaakt dat de knapste koppen ter wereld goed opgeleid moeten zijn. De wereldwijde pandemie, een opwarmende planeet en een verschuivende demografie vormen ongekende, complexe problemen die inzicht, deskundigheid, creativiteit en interdisciplinaire samenwerking vereisen. Ook zonder ernstige crises wordt maatschappelijke vooruitgang gevoed door de innovatie en het inzicht van de meest begaafde burgers. We profiteren allemaal als hun nieuwsgierigheid en visie bijdragen aan vooruitgang in wetenschap, kunst en cultuur.

Hoewel we allemaal willen kunnen terugvallen op de capaciteiten van begaafde en getalenteerde volwassenen, wordt er wereldwijd weinig informatie aan leraren aangeboden over hoe zij voor begaafde en getalenteerde kinderen het beste onderwijs kunnen verzorgen. De Wereldwijde Principes voor Professionele ontwikkeling in Het onderwijs aan begaafde leerlingen van de World Council for Gifted and Talented Children zijn bedoeld om dit hiaat binnen lerarenopleidingen te vullen door richtlijnen aan te bieden voor het beleid en (na)scholingsaanbod over begaafdheid.

Soms vragen mensen zich af of leraren wel specifieke kennis en vaardigheden over begaafde leerlingen nodig hebben, aannemend dat deze kinderen het zelf wel redden. Dit is echter een van de misvattingen die bij gebrek aan kennis over begaafde leerlingen leeft onder leraren (Alencar et al., 2002). In feite blijkt uit tientallen studies dat begaafde leerlingen unieke educatieve behoeften hebben. Naast hun behoefte aan complexe leerinhouden, hebben ze een grote voorkeur voor onderzoekend leren, zijn het scheppende denkers en hebben ze een grote behoefte aan hogere orde denktaken (S. Gallagher, 2013; Sak, 2004). Zonder de juiste uitdagende instructie kunnen begaafde leerlingen teleurgesteld raken en afhaken voor het schoolse leren (Kanevsky & Keighley, 2003; Preckel et al., 2010). Onderzoek toont ook aan dat leraren, bij gebrek aan professionele voorbereiding, de kennis missen die nodig is om nauwkeurig te kunnen identificeren welke begaafde leerlingen in aanmerking komen voor versnelling of gespecialiseerde programma's voor begaafde leerlingen. In de lerarenopleidingen leren ze onvoldoende hoe zij differentiatie strategieën kunnen gebruiken die de diepte en complexiteit van hun instructie vergroten (Van Tassel-Baska et al., 2021). Het grootste verlies aan talent is van begaafde leerlingen wier geavanceerde capaciteiten worden gemaskeerd door armoede, een beperking of culturele vooroordelen. Hoewel zij op school komen en graag willen leren worden deze begaafde leerlingen vaak over het hoofd gezien. Dat is een verspilling van persoonlijk potentieel en menselijk kapitaal. Als we deze leerlingen kunnen vinden terwijl ze jong zijn en dan kunnen inspelen op hun educatieve behoeften steunen we sociale rechtvaardigheid en dragen we bij aan een gezonde economie. Als we in de lerarenopleidingen de basisprincipes van het onderwijs aan begaafde leerlingen aanbieden, dan komen we tegemoet aan het recht van elk kind om elke dag iets te leren. Soms kan door een leraar, die begrijpt hoe hij uitdaging door differentiatie van leerplan en instructie kan verzorgen, aan de behoeften van een begaafd kind in de gewone klas worden voldaan. Alle kinderen in de klas profiteren ervan als hun leraar geleerd heeft om op deze manier les te geven. Andere begaafde leerlingen hebben een meer intensieve interventie nodig in de vorm van versnelling of gespecialiseerde programma's (Assouline et al., 2014). Leraren die in deze alternatieve programma's werken hebben een intensievere en meer geavanceerde voorbereiding nodig.

De behoefte aan Professionele ontwikkeling over onderwijs aan begaafde leerlingen beperkt

zich niet alleen tot leraren. Studieadviseurs, schoolpsychologen en ander ondersteunende professionals moeten bijvoorbeeld weten hoe zij begaafde en getalenteerde leerlingen kunnen helpen met studie- en loopbaanplanning of hoe ze hen sociaal-emotioneel kunnen ondersteunen, en schoolbestuurders moeten weten hoe zij de effectiviteit van programma's kunnen monitoren.

De Wereldwijde Principes voor Professionele ontwikkeling in Het onderwijs aan begaafde leerlingen geven een beschrijving van de wijze waarop alle leraren over de hele wereld voorbereid kunnen worden op de ondersteuning van begaafde kinderen in hun klas, ongeacht de onderwijsomgeving waarin zij zich bevinden.

Wij verwelkomen samenwerking met collega's in het onderwijs wereldwijd om deze principes toe te passen en ervoor te zorgen dat alle leerlingen het onderwijs krijgen dat zij verdienen.

Wereldwijde Principes voor Professionele ontwikkeling in Het onderwijs aan begaafde leerlingen

1. Gedifferentieerd aanbod

Gedegen programma's voor Professionele ontwikkeling onderkennen dat alle leraren met begaafde leerlingen werken. Daarom hebben alle leraren een zekere mate van professionele voorbereiding nodig om het onderwijs aan en de groei van begaafde kinderen te ondersteunen. De omvang en diepgang van de inhoud van deze professionele voorbereiding kan verschillen al naar gelang van de rol van de leraar.

2. Evidence-based

Een hoogwaardig professioneel scholingsaanbod is gebaseerd op best practices en onderzoek. Zo'n professioneel scholingsaanbod om tot een gedifferentieerd onderwijsaanbod te kunnen komen houdt rekening met de manier waarop begaafde leerlingen verschillen van andere leerlingen.

3. Holistisch

Professionele ontwikkeling op het gebied van onderwijs aan begaafde leerlingen moet gericht zijn op het hele kind, rekening houdend met academische, sociale en emotionele behoeften.

4. Breed

Een hoogwaardig scholingsaanbod biedt informatie over verschillende niveaus van begaafdheid, verschillende vormen van begaafdheid, gevarieerde methoden voor identificatie, verschillende onderwijsontwerpmodellen en opties voor het aanpassen van curriculum en instructie.

5. Rechtvaardig

Programma's voor (na)scholing over onderwijs aan begaafde leerlingen moeten inspelen op de behoeften van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, cultuur, geslacht, seksuele geaardheid of sociaal-economische achtergrond/status. Het verdient prioriteit om bij het werven en behouden van leraren ervoor te zorgen dat ook hun achtergrond divers en representatief is.

6. Alomvattend

Veel onderwijsprofessionals hebben direct of indirect invloed op het leven van begaafde kinderen. Een plan voor een (na)scholingsaanbod ten aanzien van het onderwijs aan begaafde

leerlingen moet daarom voorzieningen bevatten om directies, begeleiders, psychologen, educatief specialisten en anderen te informeren over de behoeften van begaafde leerlingen.

7. Integraal

Het (na)scholingsaanbod moet het onderwijs aan begaafde leerlingen bespreken in de context van inclusief onderwijs, waarbij benadrukt wordt dat onderwijs aan begaafde leerlingen de verantwoordelijkheid is van de hele schoolgemeenschap en niet alleen van de leraar met specifieke verantwoordelijkheden voor het onderwijs aan begaafde leerlingen.

8. Doorlopend

Een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen moet voortdurend mogelijkheden bieden om bestaande kennis en vaardigheden te verfijnen en uit te breiden gedurende de hele loopbaan.

9. Duurzaam

Zowel op nationaal, provinciaal als regionaal niveau moet er voorzien worden in een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen. Het curriculum van dit (na)scholingsaanbod moet regelmatig worden gemonitord. Dit (na)scholingsaanbod moet kunnen worden verantwoord. Samenwerking tussen alle belanghebbenden - beleidsmakers, schoolautoriteiten/directie, leden van de gemeenschap, docenten in het hoger onderwijs en anderen - wordt actief aangemoedigd.

10. Empowerment

Een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen moet leraren voorbereiden op het kunnen bieden van passend onderwijs aan begaafde leerlingen.

Wereldwijde Principes

Principe 1: Een gedifferentieerd aanbod

Gedegen programma's voor professionele ontwikkeling onderkennen dat alle leraren met begaafde leerlingen werken. Daarom hebben alle leraren een zekere mate van professionele voorbereiding nodig om het onderwijs aan en de groei van begaafde kinderen te ondersteunen. De omvang en diepgang van de informatie kan verschillen al naar gelang van de rol van de leraar.

Alle leraren werken met leerlingen die kunnen uitblinken en het potentieel hebben om sneller of dieper te leren dan andere kinderen van die leeftijd. Daarom is het nodig dat alle leraren geschoold worden om passend onderwijs te bieden aan begaafde en getalenteerde leerlingen. Echter, een reguliere leraar die met een breed scala van leerlingen werkt, heeft wellicht niet dezelfde diepgaande of brede kennis nodig als een leraar die werkt in een klas voor voltijdsonderwijs aan begaafde leerlingen (Aulls & Ibrahim, 2012; Roberts & Inman, 2015; Tomlinson, et al., 2008). De context waarin lesgeven en leren plaatsvindt, bepaalt mede welke professionele kennis en vaardigheden het meest relevant zijn voor een bepaalde leraar. Denk bijvoorbeeld aan verschillen tussen grote klassen met beperkte middelen waarin meerdere niveaus vertegenwoordigd zijn tegenover goed uitgeruste, moderne ruimtes en scholen (Clark & Shore, 2004). Ontwikkelaars van een (na)scholingsaanbod moeten overwegen hoe zij verschillende niveaus van diepgang en complexiteit kunnen verzorgen zodat zij voor verschillende contexten een passend aanbod hebben, zoals:

- Korte cursussen met een minimale specialisatie verzorgd door samenwerkingsverbanden, het ministerie van onderwijs, hogescholen en universiteiten. Dit kan online, schriftelijk of live worden aangeboden. Post-initiële cursussen met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen binnen de scholen, die gevolgd kunnen worden na afronding van de lerarenopleiding. Deeltijds of voltijds post-initiële opleidingen met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen verzorgd door (gespecialiseerde) lerarenopleidingen waarbij er veel inhoudelijke aandacht is voor leerinhouden die geschikt zijn voor begaafde leerlingen maar ook voor andere terreinen (zoals counseling, psychologie, speciaal of inclusief onderwijs).

De hoeveelheid en inhoud van professionele ontwikkeling die leraren nodig hebben om aan de behoeften van hun begaafde leerlingen te kunnen voldoen, zullen verschillen in elke bovengenoemde context en zullen daarom voor een specifieke context passend gemaakt moeten worden (Gubbins & Hayden, 2020). Het aangeboden nascholingsaanbod moet gemonitord worden op effectiviteit (Johnsen & Clarenbach, 2019; Parker, 1996; Shore et al., 1991).

Voorbeeldkader voor een gedifferentieerd nascholingsaanbod

Niveau 1:

Bedoeld voor alle leraren, pedagogische medewerkers in voor- en vroegschoolse voorzieningen, schoolbegeleiders, onderwijscoördinatoren en leerlingbegeleiders in primair en voortgezet onderwijs:

- Het bewustzijn dat de ontwikkeling van kinderen verschillend verloopt voor verschillende kinderen en dat het curriculum als zodanig geen grenzen bepaalt voor

wat verwacht kan worden op een bepaalde leeftijd of in een bepaald stadium. Begaafde leerlingen die vaak niet worden uitgedaagd door het reguliere curriculum, zelfs niet als ze uitblinken, hebben behoefte aan aanpassingen in het leerstofaanbod om ervoor te zorgen dat ze elke dag iets nieuws leren.

- Kenmerken op grond waarvan leerlingen in aanmerking komen voor programma's voor onderwijs voor begaafde leerlingen. Bespreek tevens hoe begaafdheid onder verschillende groepen zich verschillend kan uiten. Bespreek hoe begaafdheid gemaskeerd kan worden en welke sociaal-emotionele ondersteuning nodig kan zijn.
- Basispraktijken voor in de school en de klas die kunnen helpen om het onderwijs aan begaafde leerlingen vorm te geven. Denk bijvoorbeeld aan het groeperen van leerlingen op basis van educatieve behoeften, het leren vragen stellen op hoger orde denkniveau, het aanbieden van leerstof van een hoger niveau en het gebruik van beschikbare technologie als manieren om differentiatie vorm te geven.
- Voorwaarden waaronder verschillende vormen van versnelling raadzaam zijn.

Niveau 2:

Bedoeld als leerinhouden voor leraren werkzaam in verrijkingprogramma's, speciale voorzieningen voor begaafde leerlingen, schooldirecteuren. Tenminste alle leerinhouden van niveau 1 worden aangeboden. Dit wordt aangevuld met:

- Het leren herkennen van elementen in het reguliere curriculum die die bijzonder aantrekkelijk en waardevol zijn voor begaafde leerlingen. Ontwikkel kennis en vaardigheden zodat leraren zelf zulke onderwijsleeractiviteiten kunnen ontwerpen. Bied instructiemethoden aan die passen bij het verrijkte curriculum.
- Leren onderscheiden wanneer en hoe vakspecialisten kunnen worden ingeschakeld om te helpen bij de planning van het curriculum of om als mentor te kunnen optreden voor een leerling met een interesse in een onderwerp dat verder reikt dan het curriculum.
- Het leren herkennen van de sociaal-emotionele en begeleidingsbehoeften van begaafde leerlingen.
- Leren welke strategieën effectief zijn bij het bespreken van onderwijs aan begaafde leerlingen met anderen, waaronder ouders, schoolleiding en lokale onderwijsautoriteiten.

Niveau 3:

Bedoeld voor leraren die uitsluitend werken met begaafde leerlingen, zoals programmacoördinatoren, verrijkingsspecialisten die meerdere niveaus of scholen bedienen, of onderwijsprofessionals die werken in het voltijdsonderwijs aan begaafde leerlingen. Tenminste alle leerinhouden van niveau 1 en 2 worden aangeboden. Dit wordt aangevuld met:

- Een gedetailleerde studie van de theoretische en onderzoeksliteratuur over begaafdheid, talent, en creativiteit, inclusief hoe deze begrippen worden gedefinieerd in verschillende culturele contexten.
- Het bespreken van onderwijsontwerpmodellen voor begaafdheid en methodes voor programmaevaluatie.
- Het bespreken van de educatieve implicaties van een ontwikkelingsvoorsprong en begaafdheid. Daarbij moet er aandacht zijn voor methoden om te kunnen differentiëren in tempo, diepgang en/of complexiteit van curriculum en instructie.

Ook moet er aandacht zijn voor zowel het belang van zelfregulerend leren als voor het belang van creatief denken op expertniveau.

- Het verzorgen van gespecialiseerde kennis en strategieën ter ondersteuning van de sociaal-emotionele behoeften en intensiteit van begaafde leerlingen.
- Een aanbod hoe actie-onderzoek uitgevoerd moet worden en hoe de effectiviteit van programma's in de praktijk geëvalueerd kunnen worden.
- Een aanbod van gevorderde inhoudelijke kennis met betrekking tot het onderwijsniveau van de leerlingen waarmee de leraren werken.

Principe 2: Evidence-based

Een hoogwaardig (na)scholingsaanbod is gebaseerd op best practices en onderzoek. Zo 'n professioneel scholingsaanbod om tot een gedifferentieerd onderwijs aanbod te kunnen komen houdt rekening met de manier waarop begaafde leerlingen verschillen van andere leerlingen.

De evidence-based professionele praktijk vormt de gouden standaard voor elk gebied. In het geval van onderwijs aan begaafde leerlingen is een empirisch onderbouwd (na)scholingsaanbod zowel gebaseerd op (a) onderzoek naar de aard van begaafde en getalenteerde leerlingen en beste praktijken in het veld, als op (b) onderzoek naar best practices in professionele ontwikkeling. Talrijke praktijken voor in de klas in het onderwijs aan begaafde leerlingen zijn effectief gebleken en zouden daarom een plaats moeten krijgen in het (na)scholingsaanbod voor het onderwijs aan begaafde leerlingen (Little, 2017; Miller, 2009; Peters & Jolly, 2018).

Een beperkt aantal studies bespreekt wanneer en hoe leraren kennis en vaardigheden moeten aanleren die essentieel zijn voor onderwijs aan begaafde leerlingen (Reid & Horváthová, 2016). De meeste nascholingsprogramma's voor leraren over het onderwijs aan begaafde leerlingen worden ontwikkeld door experts uit het veld. Dit levert eerder een reden waarom het onderwijs aan begaafde leerlingen op een bepaalde manier vorm gegeven moet worden dan het bewijs voor de noodzaak ertoe, maar vormt wel een verdedigbaar begin. De huidige bewezen inzichten ondersteunen de volgende observaties:

- In de literatuur van onderzoek naar begaafdheid, talenten en creativiteit heeft geen enkele publicatie meer dan één hoofdstuk over onderzoek naar de voorbereiding van leraren (bv. Plucker & Callahan, 2020; Robinson et al., 2006).
- Sommige individuele studies bieden waardevolle stappen voor het identificeren van competenties (bv. van Gerven, 2021), ervaring, overtuigingen of plannen die het onderwijs aan begaafde leerlingen verbeteren.
- Eén studie ging over concrete observatie van veranderingen in de werkwijzen van leraren in de klas en vergeleek deze met de verslagen van leerlingen over hun ervaringen in de klas. De grootste verandering in de onderwijspraktijk was meer leerlinggestuurd werken (Hansen & Feldhusen, 1994). De resultaten van een andere studie suggereerden dat alle vormen van professionele voorbereiding enig voordeel opleveren, maar dat zeer waarschijnlijk is dat een universitaire opleiding meeste invloed heeft op de praktijk van de leraar (Westberg & Daost, 2003).
- Sommige empirische onderzoeken rapporteren uitkomsten over veranderingen in attitudes (Plunkett & Kronborg, 2011; Vreijns et al., 2017), verbeteringen om op een gelijkwaardige wijze begaafdheid te identificeren (Gallagher & Gallagher, 2013; Riley

et al., 2017) en het plannen voor een compact(er) curriculum (Reis & Westberg, 1994).

Evidence-based practice in de voorbereiding van leraren voor het onderwijs aan begaafde leerlingen is haalbaar, maar de formele onderzoeksbasis daarvoor moet groeien. Een meer productieve manier om een solide empirische basis voor (na)scholing in het onderwijs aan begaafde leerlingen te bevorderen, is wellicht het verzamelen van een omvangrijk archief van casestudies van begaafde leerlingen, interventiespecifieke actie-onderzoeksrapporten en vergelijkingen van onderwijspraktijken en leerlingresultaten. Elke praktijk zou baat hebben bij een contextuele analyse met betrekking tot de achtergrond van de leerkracht, de onderwijssetting, het bewezen werkzame elementen in de reguliere onderwijspraktijk, en het unieke karakter of de aanpassing aan leerlingen met verschillende soorten begaafdheid. Cultureel relevant evidence-based leren maakt een verschil in de kennis van (toekomstige) leraren over het onderwijzen van begaafde leerlingen (Plunkett & Kronborg, 2021).

Principe 3: Holistisch

Professionele ontwikkeling in het onderwijs aan begaafde leerlingen moet gericht zijn op het hele kind, rekening houdend met academische, sociale en emotionele behoeften.

Elk (na)scholingsaanbod moet gericht zijn op het idee dat jongeren unieke individuen zijn. Wanneer een programma voor professionele ontwikkeling voor onderwijs aan begaafde leerlingen wordt ontworpen, is het belangrijk rekening te houden met de uiteenlopende aard van deze leerlingen en wat die verschillen betekenen voor de onderwijsleeromgeving, het leren, de benodigde instructiestrategieën en ook voor het grotere geheel van de klas en de schoolgemeenschap. Dit geeft de mogelijkheid om aandacht te hebben voor alle aspecten van het schoolleven die van invloed zijn op de leerling, met inbegrip van "levensbrede en levenslange" omstandigheden (Teschers, 2020, p. 77). Een holistische visie op onderwijs voor begaafde leerlingen houdt rekening met alle dimensies van de ontwikkeling van het kind.

- Een heel-kindperspectief. Een programma voor professionele ontwikkeling moet leraren aanmoedigen om verder te denken dan de uitstekende cognitieve vaardigheden van een begaafde leerling en ook oog te hebben voor de affectieve behoeften van de leerling. Hoewel veel begaafde leerlingen goed aangepast zijn, worden sommigen geconfronteerd met speciale sociaal-emotionele uitdagingen die het gevolg zijn van begaafdheid (Freeman, 2006). Dit betreft dan aanpassing aan cognitieve, creatieve of emotionele intensiteit; sociale aanpassingsproblemen; perfectionisme; of het omgaan met echte of vermeende druk om te presteren. Sommige leerlingen kunnen slim zijn maar sociaal en emotioneel onvolwassen (Silverman, 2013), terwijl anderen sociaal en emotioneel voorlopen op hun leeftijd. Sommige begaafde leerlingen hebben bijkomende bijzonderheden, zoals aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD), autisme spectrum stoornis of fysieke problemen. Alle leraren hebben enige mate van informatie nodig over de begaafdheidskenmerken en sociaal-emotionele behoeften van begaafde leerlingen. Leraren moeten ook weten dat academische behoeften niet mogen worden genegeerd of uitgesteld terwijl aan sociaal-emotionele behoeften wordt voldaan; om aan de behoeften van het hele kind te voldoen moet tegelijkertijd aandacht worden besteed aan academische en sociaal-emotionele behoeften (Cathcart, 2020).

- Een schoolbrede aanpak. Onderwijs voor begaafde leerlingen zou integraal onderdeel moeten zijn het onderwijs op elke school, als mede binnen het hele onderwijssysteem en niet een toevoeging of een bijkomstigheid (zie principe 1, 2 en 4).
- Een kijk op het hele leven. Een (na)scholingsaanbod in het onderwijs aan begaafde leerlingen is erbij gebaat als begaafde leerlingen gezien worden in de context van hun hele bestaan (Teschers, 2020). Houd rekening met gezinsachtergrond, cultuur, sociaaleconomische status, vaardigheden, interesses en capaciteiten, en ondersteuningsbehoeften op lange en korte termijn. Het is lonend om zowel culturele normen en waarden als de vigerende onderwijsopvattingen te integreren om het onderwijs aan begaafde leerlingen te sturen en vorm te geven op een manier die alle leerlingen waardeert en respecteert (bv. meisjes, kinderen uit ondervertegenwoordigde culturele groepen, onderpresteerders, kinderen met een beperking).
- Een inspanning van de hele gemeenschap. Een doeltreffend programma voor professionele ontwikkeling zal leraren helpen na te denken over hoe onderwijs voor begaafde leerlingen kansen biedt binnen en buiten de school, met inbegrip van de thuisomgeving, de sociale wereld van het kind, de familie en de gemeenschap in ruimere zin, en hoe deze factoren op elkaar inwerken en van invloed zijn op het onderwijs in het algemeen en op onderwijs aan begaafde leerlingen in het bijzonder (zie principe 4).
- Het (na)scholingsaanbod met betrekking tot het onderwijs aan begaafde leerlingen moet academische, sociale, emotionele en culturele factoren combineren, op een steeds weer unieke manier. Daardoor kunnen begaafde leerlingen uitgedaagd, aangemoedigd en ondersteund worden in de schoolcontext en gedurende het hele leven.

Principe 4: Breed

Een hoogwaardig scholingsaanbod biedt informatie over verschillende niveaus van begaafdheid, verschillende vormen van begaafdheid, gevarieerde methoden voor identificatie, verschillende onderwijsontwerpmodellen en opties voor het aanpassen van curriculum en instructie.

Een rode draad die door deze tien principes loopt, is de uniciteit van de leerling. Het is dan ook geen verrassing dat er niet één beeld is van een begaafde leerling dat netjes past in het stereotype dat veel mensen hanteren (Matheis, et al., 2020). Begaafdheid manifesteert zich op verschillende manieren, op verschillende plaatsen, in verschillende mate, op verschillende momenten, en binnen vakgebieden of vakoverstijgend. Sommige begaafde kinderen zijn hoge presteerders, andere hebben een hoog ontwikkelingspotentieel maar zijn geen hoge presteerders. Deze diversiteit vereist dat (na)scholingsprogramma's een verscheidenheid omvatten aan perspectieven, programmastructuren, onderwijsontwerpmodellen, instructiepraktijken, methoden voor sociaal-emotionele ondersteuning en identificatieprocedures. Naarmate hun deskundigheid toeneemt, moeten leraren kennismaken met bredere perspectieven over tal van onderwerpen (zie Principe 1). Kernbegrippen die aangeboden moeten worden zijn:

- *De basis en uitingen van begaafdheid en talent.* Begaafde leerlingen delen veelal vergelijkbare cognitieve kenmerken en persoonlijkheidskenmerken (S. Gallagher,

2009); toch komt begaafdheid op verschillende manieren tot uiting (Subotnik et al., 2011).

- *Culturele context.* Verschillende culturen kunnen verschillende typen kennis en vaardigheden waarderen. Sommige culturen hechten bijvoorbeeld meer waarde aan sociale constructies en bijdrage aan gemeenschapszin dan aan individuele prestaties. Deze culturele verschillen kunnen leiden tot verschillende definities van begaafdheid.
- *Factoren die begaafdheid maskeren of bijdragen tot onderpresteren.* Uitzonderlijke begaafdheid kan worden gemaskeerd of geremd door tal van belemmeringen, waaronder emotionele problemen, culturele vooroordelen, of leer- of ontwikkelingsstoornissen (Gilar-Corbi et al., 2019; Siegle, 2018).
- *Identificatie.* Het exclusieve gebruik van een IQ-test als enige methode voor identificatie wordt niet langer aanbevolen. Programma's voor professionele ontwikkeling moeten een holistische kijk op het kind benadrukken en de voor- en nadelen van het gebruik van verschillende instrumenten presenteren, waaronder scores van prestatietoetsen, informatie van ouders en leerkrachten, observatielijsten en leeropbrengsten/producten van leerlingen als onderdeel van de identificatie, naast IQ-scores. Het gebruik van meerdere identificatie-instrumenten moet de toegang tot programma's verbeteren, in plaats van meerdere barrières opwerpen.
- *Modellen voor differentiatie van curriculum, instructie en toetsing/beoordeling.* Een kritische verkenning van modellen die gaan over begaafde leerlingen en onderwijs voor begaafde leerlingen is nodig, opdat leraren hun eigen, op feiten gebaseerde begrip van begaafdheid kunnen opbouwen en zelf kunnen bepalen hoe zij begaafde leerlingen kunnen helpen.
- *Programmastructuren.* Er moeten verschillende manieren besproken worden om onderwijs aan begaafde leerlingen te integreren in het schoolaanbod. Bijvoorbeeld groeperingsvormen, plusklasonderwijs, vormen van versnelling en individuele leerroutes.

Om op de educatieve behoeften van begaafde leerlingen te kunnen inspelen met behulp van een aangepast onderwijsaanbod moeten ook schoolbestuurders, adviseurs en leraren de diversiteit van begaafde leerlingen begrijpen. Als de onderwijsprofessionals de tijd krijgen om theoretische en praktische kwesties in verband met onderwijs aan begaafde leerlingen te bespreken, ontstaat een sterke gemeenschap van onderwijsprofessionals die toegerust zijn en in staat zijn om aan te sluiten op de begaafde leerlingen aan wie zij lesgeven.

Principe 5: Rechtvaardigheid

Programma's voor (na)scholing over onderwijs aan begaafde leerlingen moeten inspelen op de behoeften van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, cultuur, , geslacht, seksuele geaardheid of sociaal-economische achtergrond/status. Het verdient prioriteit om bij het werven en behouden van leraren er voor te zorgen dat ook hun achtergrond divers en representatief is.

Begaafde leerlingen komen voor in alle groepen, culturen, geslachten, seksuele geaardheid en regio's van de wereld, en zij hebben allemaal recht op passend onderwijs. Programma's voor professionele ontwikkeling spelen een cruciale rol bij het bevorderen van een rechtvaardige identificatie van begaafde leerlingen en bij het waarborgen van diversiteit onder de docenten

die met begaafde leerlingen werken. Het is absoluut noodzakelijk dat alle begaafde leerlingen worden weerspiegeld in de leraren die met hen werken.

- Ondervertegenwoordiging van begaafde kinderen op basis van geslacht, in diverse culturele groepen en inkomensgroepen is een wereldwijd probleem dat goed is onderzocht en al lang bekend is in het onderwijs aan begaafde leerlingen (Bianco et al., 2011; Wallace & Erikson, 2006). Het (na)scholingsaanbod moet informatie bevatten over hoe begaafdheid zich bij verschillende groepen verschillend kan uiten, hoe en waarom begaafde leerlingen hun begaafdheid kunnen verbergen vanwege culturele verwachtingen, en andere redenen waardoor hun begaafdheid mogelijk niet wordt herkend (Henderson & Jarvis, 2016). Zorgen voor een evenredige vertegenwoordiging van begaafde leerlingen van alle achtergronden is in overeenstemming met de doelstellingen van de wereldwijde Duurzame Ontwikkelingsdoelen (SDG's) met betrekking tot onderwijs (UNESCO, 2015).
- Het behoud van de diversiteit onder begaafde leerlingen in het onderwijs aan begaafde leerlingen is even belangrijk als de identificatie. In het (na)scholingsaanbod moet worden besproken hoe het curriculum en de instructie kunnen worden aangepast om deze leerlingen aan te trekken en erbij te betrekken (Novak et al., 2020).
- (Na)scholingsprogramma's moeten actief leraren met diverse achtergronden werven voor geavanceerde voorbereiding op onderwijs aan begaafde leerlingen. Ondervertegenwoordiging van leraren met verschillende achtergronden in programma's voor onderwijs voor begaafde leerlingen bevestigt stereotypen van begaafde leerlingen (Morgan, 2019).

Elke leraar die met begaafde leerlingen werkt, moet begrijpen hoe hij alle leerlingen die dat aankunnen kan laten deelnemen aan een programma voor begaafde leerlingen, hoe hij een gedifferentieerd onderwijsaanbod kan bieden, en hoe hij deze leerlingen sociaal en emotioneel kan ondersteunen waardoor zij ook op termijn kunnen blijven deelnemen aan het onderwijs voor begaafde leerlingen. Een cruciaal onderdeel van deze doelstelling is dat leraren met een cultureel diverse achtergrond geschoold worden om onderwijs voor begaafde leerlingen te kunnen verzorgen, zodat begaafde leerlingen hen kunnen zien als intellectuele en creatieve leiders op hun school. Het vergroten van de diversiteit onder leerlingen en leraren in het onderwijs voor begaafde leerlingen is goed voor alle leerlingen, omdat het de waardering vergroot voor het feit dat inzicht, creativiteit en innovatie onder alle mensen van de wereld voorkomen.

Principe 6: Allesomvattend

Veel onderwijsprofessionals hebben direct of indirect invloed op het leven van begaafde kinderen. Een plan voor een (na)scholingsaanbod ten aanzien van het onderwijs voor begaafde leerlingen moet daarom voorzieningen bevatten om directies, begeleiders, psychologen, educatief specialisten en anderen te informeren over de behoeften van begaafde leerlingen.

Op school hebben begaafde kinderen buiten hun leraren ook te maken met andere onderwijsprofessionals; daarom moet al het schoolpersoneel dat direct of indirect betrokken is bij begaafde leerlingen worden opgeleid en zich bewust zijn van de behoeften die deze leerlingen hebben. Een hoogwaardig (na)scholingsaanbod moet ingaan op een schoolbrede aanpak voor het onderwijzen, leren en ondersteunen van begaafde leerlingen (Renzulli &

Reis, 2014; Robinson & Campbell, 2010). Een schoolbrede aanpak richt zich op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van al het personeel in de schoolgemeenschap en zorgt er zo voor dat begaafde leerlingen kansen krijgen om hun ervaringen op school te maximaliseren.

- Begrip voor, bewustzijn van en kennis over de unieke behoeften van begaafde leerlingen levert een optimale schoolbrede onderwijsleeromgeving voor begaafde leerlingen op (zie Principe 3).
- Schoolbestuurders zijn verantwoordelijk voor het succes van alle schoolprogramma's, inclusief het onderwijs aan begaafde leerlingen. Zij moeten daarom kennis hebben over de verschillende programma's die geboden kunnen worden. Ze moeten ook weten wat effectieve methoden zijn om het succes van een onderwijsarrangement voor begaafde leerlingen te evalueren, vooral wanneer de doelstellingen van een dergelijk programma het traditionele curriculum overstijgen (Callahan & Reis, 2004).
- Begaafde leerlingen hebben unieke sociale en emotionele behoeften en behoeften op het terrein van welbevinden. Alle begeleiders en schoolpsychologen moeten deze behoeften begrijpen om begaafde leerlingen op school te kunnen ondersteunen (Blaas, 2014; Silverman, 2012).
- Maar liefst één op de zes begaafde leerlingen heeft naast begaafdheid ook andere speciale educatieve behoeften (leerprobleem/leerstoornis) (Ronksley-Pavia, 2020; Silverman, 2012). Het is bijzonder belangrijk voor educatief specialisten om het snijvlak tussen gevorderde begaafdheid en deze andere speciale behoeften te begrijpen.

Een schoolbrede aanpak om begaafde leerlingen te ondersteunen moet gericht zijn op de verantwoordelijkheden van elk lid van de schoolgemeenschap, ongeacht of de medewerker direct of indirect betrokken is bij begaafde leerlingen.

Principe 7: Integraal

Het (na)scholingsaanbod moet onderwijs aan begaafde leerlingen bespreken in de context van het totale schoolaanbod, waarbij benadrukt wordt dat begaafde leerlingen de verantwoordelijkheid is van de hele schoolgemeenschap en niet alleen van de leraar die belast is met specifieke verantwoordelijkheden voor het onderwijs aan begaafde leerlingen.

Onderwijs aan begaafde leerlingen wordt vaak gezien als losstaand van het generieke onderwijsaanbod. Dit leidt tot aanzienlijke misverstanden over zowel begaafde leerlingen als over de doelstellingen van het onderwijs aan begaafde leerlingen (Alotey et al., 2020; Matheis et al., 2017). Leraren geven aan dat zij over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikken om zich goed voorbereid te voelen om begaafde leerlingen passend onderwijs te kunnen bieden (Antoun et al., 2020; Rowan & Townend, 2016). Het gebrek aan een (na)scholingsaanbod gericht op onderwijs aan begaafde leerlingen vergroot de scheiding tussen dit onderwijs en het reguliere onderwijsaanbod. Het leidt tot misvattingen over hoe en wanneer leerlingen kunnen deelnemen aan een versneld leerstofaanbod of plusklasonderwijs (Sanchez-Escobedo et al., 2020).

Er zijn twee manieren om ervoor te zorgen dat het onderwijs aan begaafde leerlingen als integraal onderdeel van het onderwijsaanbod wordt gezien. Ten eerste door in het (na)scholingsaanbod onderwijs aan begaafde leerlingen. Zelfs een op zichzelf staand aanbod

moet gezien worden als een bijdrage aan het volledige aanbod op de school. Moedig leraren aan om te herkennen welke rol zij spelen in het onderwijs aan begaafde leerlingen (bv. differentiatie in de reguliere klas, doorverwijzen, zoeken naar mogelijkheden tot samenwerking) en hoe het onderwijs aan begaafde leerlingen aansluit bij het reguliere aanbod in hun klas (zie Principe 1).

Ten tweede moet een effectief (na)scholingsaanbod ervoor zorgen dat kennis en vaardigheden over onderwijs aan begaafde leerlingen worden geïntegreerd in alle domeinen. Als onderdeel van het aanbieden van een gedifferentieerd (na)scholingsaanbod zouden professionele ontwikkelingsactiviteiten over het onderwijs aan begaafde leerlingen nuttig zijn in specifieke opleidingstrajecten zoals opleidingen met betrekking tot

- speciaal onderwijs. Sommige begaafde leerlingen worden gehinderd door een leer- of ontwikkelingsstoornis zoals ADHD en autisme spectrum stoornis of kunnen zij andere beperkingen tijdens het leren ervaren. Maar leraren in het speciaal onderwijs verwijzen nauwelijks leerlingen om hen te laten deelnemen aan onderwijs voor begaafde leerlingen (Bianco & Leech, 2010). In een (na)scholingsaanbod moeten modules over begaafdheid ingebed zijn om ervoor te zorgen dat leraren zowel naar leeruitdagingen als naar de sterke kanten van de leerling kijken.
- vervolgonderwijs. De onderwerpen in beroepsopleidingen worden steeds gespecialiseerder, zoals financiën, gezondheidswetenschappen en informatietechnologie. Veel begaafde leerlingen voelen zich aangetrokken tot deze onderwerpen (Gentry et al., 2007). Leraren die gespecialiseerd zijn in deze domeinen, zouden baat hebben bij kennis over hoe en waarom zij moeten differentiëren voor begaafde leerlingen.
- kunstzinnige en culturele vorming. Leraren aan deze opleidingen zouden er baat bij hebben de kenmerken van begaafde leerlingen te kunnen herkennen, omdat een grote groep begaafde leerlingen artistieke interesses nastreeft (Csikszentmihalyi, 2008).

Er zijn aanwijzingen dat als leraren kennis hebben over begaafdheid, hun houding tegenover begaafde leerlingen verbetert (Lassig, 2009) en dat zij nauwkeuriger leerlingen kunnen doorverwijzen naar programma's die speciaal voor hen bedoeld zijn (Elhoweris, 2008). Onderwijs voor begaafde leerlingen dat een geïntegreerd onderdeel uitmaakt van het generieke onderwijsaanbod van een school of regio levert de samenleving het bewijs van betrokkenheid voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs en komt iedereen ten goede doordat middelen gedeeld worden en strategieën die het leren voor alle leerlingen verbeteren.

Principe 8: Doorlopend

Een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen moet voortdurend mogelijkheden bieden om bestaande kennis en vaardigheden te verfijnen en uit te breiden gedurende de hele loopbaan.

Voortgezette professionalisering moet overal ter wereld een permanent onderdeel zijn van de loopbaan van elke leraar, gedurende zijn hele loopbaan (Education International & UNESCO, 2019). Deze noodzaak geldt evenzeer voor het (na)scholingsaanbod met betrekking tot het onderwijs voor begaafde leerlingen als voor andere onderwijsgebieden. Men zou zelfs kunnen zeggen dat het nog noodzakelijker is voor het onderwijs aan begaafde leerlingen omdat

voorzieningen voor begaafde leerlingen historisch gezien minimaal of afwezig waren. Een permanent systeem van professionele ontwikkeling moet:

- Zich baseren op recent en funderend onderzoek op dit gebied. Het (na)scholingsaanbod met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen moet goed geïnformeerd en op de hoogte zijn van recent onderzoek om leraren te kunnen opleiden om voorzieningen voor begaafde leerlingen te kunnen ontwikkelen (zie Principe 2).
- Resulteren in aanpassing van de praktijk. Voortdurende monitoring waardoor er afgestemd kan worden op de behoeften van de leraren; evaluatie van het aanbod en het uitwisselen van praktijkervaringen zijn cruciale onderdelen van het (na)scholingsaanbod met betrekking tot het onderwijs aan begaafde leerlingen. Het zorgt voor een vernieuwend en motiverend aanbod waardoor leraren geïnspireerd blijven om nieuwe ideeën uit te proberen en het ondersteunt hen in het vinden van voldoening in hun werk met begaafde leerlingen (Wycoff et al., 2003).
- Afstemmen op andere veranderingen die ook van invloed zijn op het onderwijs en de rol van de leraar daarbij. Technologie is hier een duidelijk voorbeeld van, maar er zijn ook veranderingen die onderwijs op subtielere manieren kunnen beïnvloeden, zoals veranderende culturele attitudes (zie Principe 3 en 7).
- Zorg voor doelen en beloningen. Een leven lang Professionele ontwikkeling moet ook haalbaar zijn. Leraren moeten zo eenvoudig mogelijk en op passende wijze toegang hebben tot een hoogwaardig (na)scholingsaanbod met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen. Op lokaal, regionaal en nationaal niveau moeten systemen beschikbaar zijn waardoor deskundige aanbieders van een hoogwaardig (na)scholingsaanbod erkend worden en waardoor scholen eenvoudig toegang hebben tot dergelijke expertise. Deelname aan (na)scholing van leraren met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen moet goed geregistreerd worden zodat alle onderwijsprofessionals voortdurend de kans krijgen hun kennis en inzichten op dit gebied te evalueren en te verbeteren.

Schoolbesturen en onderwijsinstellingen moeten weten welk (na)scholingsaanbod met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen beschikbaar is. Daarbij valt te denken aan (online) cursussen en workshops, conferenties, gastsprekers op scholen, professionele leergemeenschappen, lidmaatschappen van regionale, nationale en internationale verenigingen en/ of toegang tot (online) media en publicaties (Stevenson et al., 2016). Een aanpak waarin leraren gestimuleerd worden door eigenaarschap te ervaren over wat zij leren (Chandra-Handa, 2019) of waarin leraren in kleine groepen samen leerdoelen vaststellen, zijn daarbij zowel flexibel met betrekking tot de leerinhouden als effectief met betrekking tot de behaalde resultaten (Iskandar et al., 2020).

Tot slot, een attitude gericht op een leven lang leren erkent dat mensen in de loop der tijd veranderen en op verschillende manieren aan veranderingen worden blootgesteld. Daarom moet (na)scholing een proces zijn dat mensen helpt om veranderingen te herkennen en deze een plaats te geven in hun leven. Een leven lang leren met betrekking tot het onderwijs aan begaafde leerlingen moet zowel boeiend als uitdagend en lonend zijn.

Principe 9: Duurzaam

Zowel op nationaal, provinciaal als regionaal niveau moet er voorzien worden in een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen. Het curriculum van dit (na)scholingsaanbod moet regelmatig worden gemonitord. Dit (na)scholingsaanbod moet kunnen worden verantwoord. Samenwerking tussen alle belanghebbenden - beleidsmakers, schoolautoriteiten/directie, leden van de gemeenschap, docenten in het hoger onderwijs en anderen - wordt actief aangemoedigd.

Onderwijsbeleid weerspiegelt vaak sociaal beleid, dat "de regels en normen creëert aan de hand waarvan schaarse middelen worden toegewezen om tegemoet te komen aan bijna onbeperkte sociale behoeften" (J. Gallagher, 2002, p. 1). Door (na)scholing met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen op te nemen in landelijk en regionaal beleid geeft de (lokale) overheid de boodschap af dat dit waardevol is, en – in het verlengde - dat begaafde kinderen worden gewaardeerd. Er zijn aanwijzingen dat het onderwijsbeleid een rechtstreekse invloed heeft op de kansen voor begaafde leerlingen (Baker & Friedman-Nimz, 2004).

Het (na)scholingsaanbod met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen moet worden beschouwd als een integraal onderdeel van het ruimere beleid om onderwijsprofessionals voor te bereiden om het onderwijs aan begaafde leerlingen te kunnen verzorgen. Het opstellen van beleid rond professionele ontwikkeling met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen zal bijdragen tot een systematische aanpak van de ontwikkeling en instandhouding van het (na)scholingsaanbod met betrekking tot het onderwijs aan begaafde leerlingen. Voorbeelden van aspecten die in beleid vastgelegd kunnen worden zijn:

- Duidelijke eisen aan de professionele ontwikkeling van alle professionals (van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen tot universitaire opleidingen) die werken met begaafde leerlingen (zie Principe 1 en 4).
- Normen en doelen om een hoogwaardig (na)scholingsaanbod te laten verzorgen door gekwalificeerde personen op regionaal en nationaal niveau. Daarbij wordt rekening gehouden met regelmatige vernieuwing van dit aanbod regelmatig om ervoor te zorgen dat de gestelde normen en doelen gebaseerd zijn op evidence-based best practices (Kim & Gentry, 2008; zie ook Principe 2) en dat leraren ook informatie ontvangen over speciale groepen onder begaafde leerlingen (Peters et al., 2019; Roberts et al., 2015).
- Middelen om het (na)scholingsaanbod te monitoren en te evalueren, zodat de programma's up-to-date zijn.
- Materiële steun voor een (na)scholingsaanbod, inclusief financiering.

Als het (na)scholingsaanbod met betrekking tot het onderwijs aan begaafde leerlingen een blijvend onderdeel van het onderwijsbeleid moet worden, dan moet het nauw verweven zijn met die onderdelen van het algemene schoolbeleid die de educatieve waarden weerspiegelen. Het bereiken van een duurzaam (na)scholingsaanbod met betrekking tot onderwijs aan begaafde leerlingen vereist weloverwogen nadenken en plannen op elk niveau van het onderwijssysteem.

Principe 10: Empowerment

Een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen moet leraren voorbereiden op het kunnen bieden van passend onderwijs aan begaafde leerlingen.

Begaafde leerlingen - vooral kansarme of andere moeilijk te vinden begaafde leerlingen - hebben baat bij een geslaagd rolmodel (Robinson & Moon, 2003). Een van de resultaten van de toepassing van Principes 1-9 zou moeten zijn dat begaafde leerlingen de steun hebben van niet slechts één, maar van talrijke leraren die zich capabel voelen om zich voor hen in te zetten op verschillende niveaus in het onderwijs. De aanwezigheid van een ambassadeur voor onderwijs aan begaafde leerlingen op een school heeft meerdere voordelen, waaronder een rechtvaardigere en nauwkeurigere identificatie van begaafde leerlingen.

Een leraar die goed voorbereid is, zet zich succesvol in, samen met anderen, om ondersteuningssystemen te creëren voor een specifieke groep wiens onderwijsbehoeften nog niet vervuld zijn. Om bekwame ondersteuners van begaafde leerlingen te worden, moet het onderwijspersoneel de volgende kennis, vaardigheden en handvatten op enig moment in hun (na)scholings hebben verworven:

- Toegang tot evidence-based informatie over de unieke kenmerken van begaafde leerlingen en de redenen om de onderwijspraktijk voor hen te veranderen.
- Kennis over welke boodschappen met betrekking tot het onderwijs aan begaafde leerlingen verschillende doelgroepen (ouders, collega's en onderwijsinstanties en organisaties buiten het onderwijs aan begaafde leerlingen) overtuigen (Jones & S. Gallagher, 2013).
- Communicatievaardigheden, waaronder communicatie via sociale media, om steun te vragen voor hun eigen specifieke onderwijsaanbod voor begaafde leerlingen en voor onderwijs voor begaafde leerlingen in het algemeen.
- Toegang tot en mogelijkheid tot deelname aan beroepsorganisaties ten aanzien van het onderwijs aan begaafde leerlingen op lokaal, nationaal en internationaal niveau. Veel van deze organisaties beschikken over hulpmiddelen om effectieve boodschappen over te brengen.
- Leraren die geavanceerde kennis of een opleiding zoeken (zie Principe 1) moeten weten hoe zij toegang kunnen krijgen tot leiderschap of bestuur of hoe zij deze kunnen vormen zodat zij kunnen samenwerken om het onderwijs aan begaafde leerlingen kunnen bevorderen door invloed uit te oefenen op onderwijs-, burger- of overheidsinstanties (Maier, 1993).

Ondanks tientallen jaren van inspanningen wordt het besef dat begaafde leerlingen bestaan en eigen onderwijsbehoeften hebben per land of regio heel verschillend ontvangen. Begaafde leerlingen blijven volwassenen nodig hebben die bereid zijn en in staat zijn om op te staan en veranderingen te bewerkstelligen in hun school, regio, provincie of land ten voordele van alle kinderen en de hele wereld.

Oproep tot actie

Elk kind verdient het om elke dag op school iets nieuws te leren; begaafde kinderen verschillen hierin niet van andere kinderen. Begaafde en getalenteerde kinderen zouden moeten leren van leraren die bereid zijn het juiste curriculum door middel van de meest doeltreffende strategieën aan te bieden, om er zo voor te zorgen dat dit leren plaatsvindt. De school moet ook een plaats zijn waar de sociale en emotionele behoeften van begaafde kinderen worden begrepen en vervuld. Begaafde en getalenteerde kinderen gedijen wanneer zij les krijgen van leraren die begrijpen hoe hun leerproces en hun sociale en emotionele

behoeften verschillen van die van hun leeftijdsgenoten en die weten hoe zij aan die behoeften tegemoet kunnen komen.

Dit document is bedoeld als een instrument om positieve veranderingen tot stand te brengen ten behoeve van begaafde leerlingen op lokaal, regionaal en mondiaal niveau. De principes kunnen dienen om bestuur en beleidsmakers aan te sporen te investeren in het Professionele ontwikkeling van leraren en in onderwijs aan begaafde leerlingen. Beleidsmakers zouden beleid moeten ontwikkelen dat de opname van onderwijs aan begaafde leerlingen in lerarenopleidingen op nationaal, regionaal en lokaal niveau verplicht stelt.

Voor instellingen voor hoger onderwijs is een cruciale rol weggelegd bij het ontwikkelen en invoeren van een hoogwaardig, evidence-based (na)scholingsaanbod met betrekking tot onderwijs voor begaafde leerlingen in al hun onderwijsprogramma's. Instellingen die deze taak op zich nemen, vullen een lang verwaarloosd hiaat in de lerarenopleidingen en worden een hoeksteen in het streven naar nieuwe beurzen, het corrigeren van misvattingen en het creëren van nieuwe mogelijkheden voor samenwerking.

Bestuurders en -organisaties zouden moeten investeren in het onderwijs aan begaafde leerlingen door onderwijs voor begaafde leerlingen op te nemen in lerarenopleidingen en nascholingscursussen.

Deskundigen op het gebied van zowel gespecialiseerd onderwijs voor begaafde en getalenteerde leerlingen als de algemene lerarenopleiding moeten samenwerken om bekwaamheidseisen te ontwikkelen die incorporatie van het onderwijs aan begaafde leerlingen in de lerarenopleidingen ondersteunen.

Begaafde kinderen, hun familie, leerkrachten, medeleerlingen, de gemeenschap en de samenleving als geheel hebben er baat bij als begaafde leerlingen worden geïdentificeerd, ondersteund en in overeenstemming met hun behoeften en mogelijkheden van onderwijs voorzien worden. In het onderwijs voor begaafde leerlingen, moet net als in alle onderwijs, de zorg gericht zijn op het hele kind. Wij nodigen anderen uit om zich aan te sluiten bij onze inzet voor het onderwijs en het welzijn van elk begaafd en getalenteerd kind.

Hoe te beginnen

De tien Wereldwijde Principes voor Professionele ontwikkeling in Het Onderwijs aan Begaafde leerlingen zijn onderling verbonden; toch zijn ze moeilijk gelijktijdig uit te voeren. In feite is er geen ideaal vertrekpunt; het vertrekpunt zal afhangen van de aard van het gesprek over onderwijs aan begaafde leerlingen op een specifieke locatie, en welke richtlijnen voor (na)scholing er al bestaan. Overweeg een formele of informele behoeftenevaluatie uit te voeren om na te gaan welke ideeën uit dit document goed ontvangen zullen worden, of vorm een werkgroep om een strategisch plan te ontwikkelen. De belangrijkste eerste stap is beginnen en doorgaan. De World Council for Gifted and Talented Children is er om te helpen! Neem contact op met headquarters@world-gifted.org voor meer informatie.

References

INTRODUCTION

Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. D. S., & Blumen, S. (2002). Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario. *Gifted and Talented International*, 17(1), 7-12. <https://doi.org/10.1080/15332276.2002.11672980>

Assouline, S. G., Marron, M., & Colangelo, N. (2014). Acceleration: The fair and equitable intervention for highly able students. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 15–28). Routledge.

Gallagher, S. A. (2013). Building bridges: Using research from the Big Five, MBTI, overexcitabilities, and Perry to explore personality differences of gifted youth. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.) *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (p. 56-118). Royal Fireworks Press.

Kanevsky, K., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>

Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>

Sak, U. (2004). A Synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70–79. <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-449>

VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Roeper Review*, 42(3), 153-164. <http://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919>

GLOBAL PRINCIPLE 1: TIERED CONTENT

Aulls, M. W., & Ibrahim, A. (2012). Pre-service teachers' perceptions of effective inquiry instruction: Are effective instruction and effective inquiry instruction essentially the same? *Instructional Science*, 40(1), 119-139. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9164-z>

Clark, C., & Shore, B. M. (2004). *Educating students with high ability* (Rev. ed.). UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001383/138328e.pdf>

Gubbins, E. J., & Hayden, S. M. (2020). Professional development. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: A survey of current research on giftedness and talent development* (3rd ed.) (pp. 349-360). Routledge.

Johnsen, S. K., & Clarenbach, J. (Eds.). (2019). *Using the National Gifted Education Standards for pre-K-grade 12 professional development*. Routledge.

Parker, J. P. (1996). NAGC Standards for Personnel Preparation in Gifted Education: A brief history. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 158-161. <https://doi.org/10.1177/001698629604000307>

Roberts, J. L., & Inman, T. F., (2015). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom* (3rd ed.). Routledge.

Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. Teachers College Press.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., Strickland, C. A., & Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2nd ed.). Corwin Press.

GLOBAL PRINCIPLE 2: EVIDENCE-BASED

Gallagher, S. A., & Gallagher, J. J. (2013). Using Problem-based Learning to explore unseen academic potential. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(1), 111-131.

Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177/001698629403800304>

- Little, C. (2017). Teaching strategies to support the education of gifted learners. In S. Pfeiffer, E. Shaughnessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 371-386). American Psychological Association.
- Miller, E. M. (2009). Effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 65-105. <https://doi.org/10.1177/016235320903300104>
- Peters, S. J., & Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 473-491. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0260-4>
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (Eds.). (2020). *Critical issues and practices in gifted education: A survey of current research on giftedness and talent development* (3rd ed.). Routledge.
- Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 31-46. <https://doi.org/10.1080/1532276.2011.11673587>
- Plunkett, M., & Kronborg, L. (2021). Teaching gifted education to pre-service teachers: Lessons learned. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (p. 1-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_67-1
- Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>
- Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 127-135. <https://doi.org/10.1177/001698629403800306>
- Riley, T., Webber, M., & Sylva, K. (2017). Real engagement in active problem solving for Māori boys: A case study in a New Zealand secondary school. *Gifted and Talented International*, 32(2), 75-86. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1522240>
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Routledge and the National Association for Gifted Children (USA).
- van Gerven, E. (2021). *Raising the bar: The competencies of specialists in gifted education*. School for Educational Studies, Hasselt University, Diepenbeek, Belgium.
- Vreijjs, C., Ndanjo Ndungbogun, G., Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Westberg, K. L., & Daoust, M. E. (2003, Fall). The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 3-8. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/fall032>
- Freeman, J. (2006). The emotional development of gifted and talented children. *Gifted and Talented International*, 21(2), 20-28. <https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673472>
- Silverman, L. K. (2013). Asynchronous development: Theoretical bases and current applications. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (pp. 18-47). Royal Fireworks Press.
- Teschers, C. (2020) Proposing a Holistic Inclusive Education Model for Policy, Curriculum and Classroom Development. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 17(1 & 2), 73-87.

GLOBAL PRINCIPLE 4: BROAD

- Gallagher, S. A. (2009). Designed to fit: Educational implications of gifted adolescents' cognitive development. In F. Dixon (Ed.), *Programs and services for gifted secondary students* (pp. 3-20). Routledge.
- Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted Secondary Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02367>
- Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>

GLOBAL PRINCIPLE 3: HOLISTIC

- Cathcart, R. (2020). Understanding and working with gifted learners: "They're not bringing my brain out" (4th ed.). Routledge.

Siegle, D. (2018) Understanding underachievement. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 285-297). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

GLOBAL PRINCIPLE 5: EQUITABLE

Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>

Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The gifted dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/4>

Morgan, H. (2019). The lack of minority students in gifted education: Hiring more exemplary teachers of color can alleviate the problem. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(4-5), 156-162. <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1645635>

Novak, A. M., Lewis, K. D., & Weber, C. L. (2020). Guiding principles in developing equity-driven professional learning for educators of gifted children. *Gifted Child Today*, 43(3), 169-183. <https://doi.org/10.1177/1076217520915743>

UNESCO. (2015). *World education forum 2015: Final report*. United Nations. <https://inee.org/resources/world-education-forum-2015-final-report>.

Watson, B., & Eriksson, G. (Eds.) (2006). *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues*. Routledge.

GLOBAL PRINCIPLE 6: COMPREHENSIVE

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255.

Callahan, C. M., & Reis, S. M. (Eds.) (2004). *Program evaluation in gifted education*. Corwin Press.

Renzulli, J., & Reis, S. M. (2014). *Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Routledge.

Robinson, W., & Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using a whole school approach*. Routledge.

Ronksley-Pavia, M. (2020). Twice-exceptionality in Australia: Prevalence estimates. *Australasian Journal of Gifted Education*, 29(2), 17-29.

Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.

GLOBAL PRINCIPLE 7: INTEGRAL

Allotey, G. A., Watters, J. J., & King, D. (2020). Ghanaian science and mathematics teachers' beliefs about gifted education strategies. *Gifted Education International*, 36(3), 250-265. <https://doi.org/10.1177/0261429420946732>.

Antoun, M., Kronborg, L., & Plunkett, M. (2020). Investigating Lebanese primary school teachers' perceptions of gifted and highly able students. *Gifted and Talented International*, 35(1), 39-57. <http://doi.org/10.1080/15332276.2020.1783398>

Bianco, M. Y., & Leech, N. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern.

Elhoweris, H. (2008). Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, 15(3), 35-38.

Gentry, M., Peters, S. J., & Mann, R. L. (2007). Differences between general and talented students' perceptions of their career and technical education experiences compared to their traditional high school experiences. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 372-401. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-496>.

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.

Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>

Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

Sánchez-Escobedo, P., Valdés-Cuervo, Á., Contreras-Olivera, G.A., García-Vázquez, F.I., & Durón-Ramos, M.F. (2020). Mexican teachers' knowledge about gifted children: Relation to teacher teaching experience and training. *Sustainability*, 12, 4474.

GLOBAL PRINCIPLE 8: ONGOING

Chandra Handa, M. (2019). *Leading differentiated learning for the gifted*. *Roeper Review*, 41(2), 102–118. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585213>

Education International, & UNESCO. (2019). *Global framework of professional teaching standards*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei-unesco_framework

Iskandar, S., Darmanto, D., & Suryani, E. (2020). *Assessing the implementation of teachers' community (MGMP) as a medium for ongoing professional development to enhance English teachers' professional competence*. Proceedings of the 1st Annual Conference on Education and Social Sciences (ACCESS 2019). 1st Annual Conference on Education and Social Sciences (ACCESS 2019), Mataram, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200827.093>

Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K., & Howe, C. (2016). Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818–835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>

Wycoff, M., Nash, W. R., Juntune, J. E., & Mackay, L. (2003). Purposeful professional development: Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 26(4), 34–64. <https://doi.org/10.4219/gct-2003-116>

GLOBAL PRINCIPLE 9: SUSTAINABLE

Baker, B., & Friedman-Nimz, R. (2004). State policies and equal opportunity: The example of gifted education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 39–64. <http://www.jstor.org/stable/3699503>

Gallagher, J. (2002). *Society's role in educating gifted students: The role of public policy*. (Research Monograph 02162). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. https://nrcgt.uconn.edu/research-based_resources/gallaghe

Kim, H., & Gentry, M. (2008). A survey of Korean elementary teachers' perceptions of and in-service needs for gifted education. *Gifted and Talented International*, 23(1), 61–80. <https://doi.org/10.1080/15332276.2008.11673513>

Peters, S.J., Gentry, M., Whiting, G.W., & McBee, M.T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273–287. <https://doi.org/10.1177/0016986219833738>

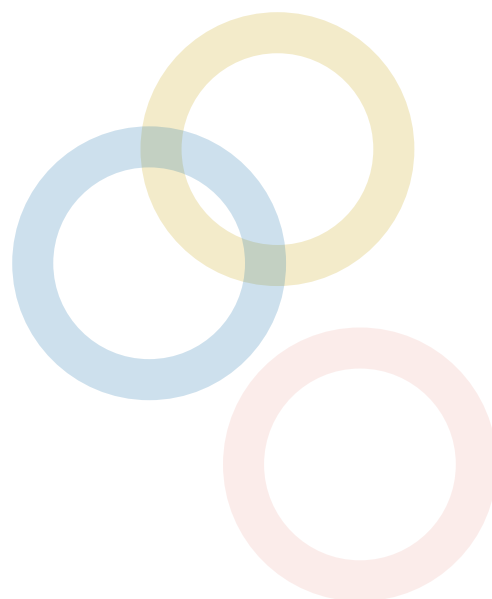
Roberts, J. L., Pereira, N., & Knotts, J. D. (2015). State law and policy related to twice-exceptional learners: Implications for practitioners and policymakers. *Gifted Child Today*, 38(4), 215–219. <https://doi.org/10.1177/1076217515597276>

GLOBAL PRINCIPLE 10: EMPOWERED

Jones, E., & Gallagher, S. A. (March, 2019). *America agrees: A national public opinion poll about gifted education*. Pasadena, CA: Institute for Educational Advancement. <https://educationaladvancement.org/wp-content/uploads/2019/05/IEA-P-Full-Report-Web-1.pdf>

Maier, N. (1993). Advocacy as a force in the education of gifted and talented. *Gifted and Talented International*, 8(1), 20–26. <https://doi.org/10.1080/15332276.1993.11672773>

Robinson, A., & Moon, S. M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47(1), 8–25. <https://doi.org/10.1177/001698620304700103>



Global Principles for Professional Learning in Gifted Education

Committee Members



**Anies Al-Hroub,
Lebanon**

Anies Al-Hroub is an Associate Professor of Education Psychology

and Special Education and the former Chairperson of the Department of Education at the American University of Beirut (AUB). Al-Hroub completed his PhD and MPhil in Special Education (Giftedness and Learning Disabilities) from the University of Cambridge and his MA (Special Education) and BA (Psychology) from the University of Jordan.



**Rosemary Cathcart,
New Zealand**

Rosemary Cathcart, QSM, PhD, heads REACH Education Consultancy

which specializes in the provision of professional development in gifted education, working with teachers both in New Zealand and in other countries. She has been involved in this field for almost four decades as teacher, program and model developer, author, conference presenter, advisor, and political advocate.



**Viviene DeOkoro,
Jamaica**

Viviene DeOkoro is the founder and CEO-Principal of DeOkoro Magnet

Educational Foundation and DeOkoro Magnet Schools for Gifted and Talented in Jamaica. DeOkoro also serves as the CEO for the Caribbean Centre for Giftedness and Creativity. She has a BA of Music, MA of Education, and a Doctorate of Professional Studies. She completed a post-graduate certificate of effective practice in gifted education through REACH Education Consultancy in New Zealand.



**Soha Elzalabany,
Egypt**

Soha Elzalabany is an adjunct instructor of the American University in

Cairo, School of Graduate Education. She served previously as a school principal, support program director, special and gifted education coordinator, and educator in several international schools in Egypt. She works with students with learning difficulties as well as gifted students in international schools.



**Szilvia Fodor,
Hungary**

Szilvia Fodor, PhD is a psychologist, and works as an assistant professor

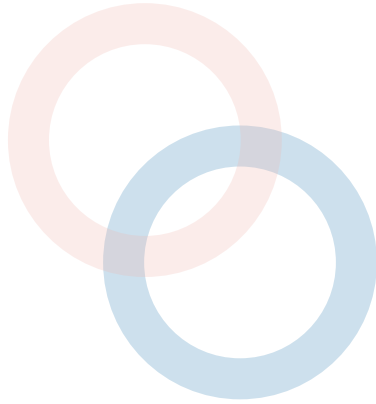
at the Department of Educational Psychology, University of Debrecen in Hungary. After graduation she had a few years' experience as a school psychologist, but for almost 20 years she has been involved as a teacher and a researcher in higher education. She has courses on developmental psychology, educational psychology, and gifted education for students of psychology, pedagogy and she is also active in teacher training.



**Shelagh Gallagher,
USA**

Shelagh A. Gallagher's career in gifted education spans over 30 years, with

positions including classroom teacher, Research Assistant at Duke TIP and the North Carolina School of Science and Mathematics, Director of Research and Assessment at the Illinois Mathematics and Science Academy, grant director at the William & Mary Center for Gifted Education, founding team member



of two schools for gifted students, and 13 years as professor, researcher, writer, and director of two Javits grants at UNC Charlotte. Shelagh Gallagher is the President-Elect of the National Association for Gifted Children.



**Şule Gücyeter,
Turkey**

Şule Gücyeter is working in the Gifted and Talented Education Division at the

Usak University Faculty of Education Special Education Department. She gives lectures on gifted and talented education, creativity, and special education. She worked on the DISCOVER Problem Matrix, which is used to develop different types of problems in her master's degree, and on developing model and test to identify gifted students in mathematics in her doctoral dissertation.



**Ahmed Hamdan,
UAE**

Ahmed Hassan Hamdan is an associate professor at the Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University. He received his PhD from the University of Arizona, Tucson, USA in 2006 in Special Education/Gifted. He is currently the Editor-in-Chief of the International Journal for Research in Education (IJRE), UAEU.



**Norma Hafenstein,
USA**

Norma Lu Hafenstein is the Daniel L. Ritchie Endowed Chair in Gifted

Education and Clinical Professor at the University of Denver, Morgridge College of Education. Hafenstein led the development and implementation of the University of Denver's Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED) in Curriculum and Instruction with a specialization in Gifted Education. She was a member of the Colorado Department of Education Standards Development Team, designing the Core, Specialist and Director of Gifted Education endorsements for Colorado educators. She is Principal Investigator of a U.S. Department of Education Jacob K. Javits grant project, I-REECCH, delivering virtual professional learning to rural Colorado educators to increase equitable gifted identification of diverse rural students.



**Ernst Albert Hany,
Germany**

Ernst Hany serves as Faculty of Education at the University of Erfurt. Hany

holds a professorship for educational-psychological diagnostics and differential psychology.



**Mojca Juriševič,
Slovenia**

Mojca Juriševič is a Full Professor of Educational Psychology at the Faculty of Education of the University of Ljubljana. She has 25 years of experience in pre- and in-service teacher education and in initiatives related to national teacher education policy. Her main research interests are motivation to learn, professional development of teachers, and studies in giftedness and gifted education.



**Joi Lin,
USA**

Joi Lin is a PhD student of Curriculum and Instruction, specializing in Gifted

Education Leadership at the Morgridge College of Education, University of Denver. Joi is a former math teacher with a BS in Mathematics and Secondary Education and an MS in Industrial and Organizational Psychology. She is Director of Professional Education at the Gifted Development Center and chairs the Mensa Education and Research Foundation's Gifted Education Fellowship Committee. Joi Lin serves as a graduate assistant supporting the work of the committee chair, Dr. Norma Hafenstein.



**Michael Kainose Mhlolo,
South Africa**

Professor Michael Mhlolo is an NRF C-rated researcher and Full-Professor of

Mathematics Education. He holds a PhD in Mathematics Education from the University of the Witwatersrand in Johannesburg, South Africa. His research interests are in Giftedness in general and in Mathematical Giftedness in particular.



**Federica Mormando,
Italy**

Federica Mormando founded and directed the Emilio Trabucchi

School (Milan-1984-1993), dedicated to children with high intellectual potential. President and founder of the Eurotalent Italia association, vice-president of the NGO Eurotalent from 1993 to 2016, president and founding member of the NGO Human Ingenium, which deals with the identification and enhancement of gifted items, as well as intuitive, creative thinking and non-measurable talents.



**Srinivasan Muthusamy,
India**

Srinivasan Muthusamy has a background in engineering, education, arts, and English literature. After experiencing the performance and unique strengths of students, Srinivasan began studying gifted education. Muthusamy completed a Masters in gifted education at the National Research Centre on Gifted and Talented, UCONN, USA. Muthusamy is an ardent, lifelong student of studying how to foster gifts and talents. Muthusamy became founder and vice-principal of a residential school, worked as professor at the Staff Training Institute of the Salala Palace in Oman, and supports gifted students at the GEAR Innovative International School in Bangalore.



**Connie Phelps,
USA**

After teaching grades K-12 general education and gifted special education students, Connie Phelps now prepares gifted facilitators to teach diverse PK-12 gifted learners. Since 2004, she has served as the Gifted, Talented, and Creative Program Director at Emporia State University. An endowed professor recognized for impact on students, she has prepared several hundred gifted facilitators in Kansas for PK-12 endorsements and graduate degrees.



**Julia Link Roberts,
USA**

Julia Link Roberts is the Mahurin Professor of Gifted Studies and the Executive Director of The Center for Gifted Studies and The Carol Martin Gattton Academy of Mathematics and Science in Kentucky. She is an active advocate for gifted children at the state, national, and international levels. For her advocacy work, she received the very first David W. Belin Advocacy Award from the National Association for Gifted Children (NAGC) in 2001. Dr. Roberts is a leader in gifted education serving on the boards of the Kentucky Association for Gifted Education and The Association for the Gifted (a division of the Council for Exceptional Children); and she is President of the World Council for Gifted and Talented Children. She is chairperson of The Kentucky Advisory Counsel for Gifted Education.



**Michelle Ronksley-Pavia,
Australia**

Michelle Ronksley-Pavia is a lecturer and Griffith Institute for Educational Research Adjunct Research Fellow at Griffith University, Australia. Ronksley-Pavia has an international profile as a leading researcher and expert in gifted education and twice-exceptionality. Ronksley-Pavia's expertise as a leader in the field of twice-exceptional research and advocacy has recently been recognized by the Bridges 2e Center for Research and Professional Development.



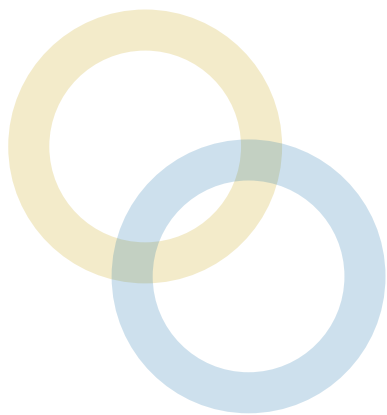
**Bruce M. Shore,
Canada**

Bruce M. Shore is Emeritus Professor of Educational Psychology at McGill University. He served as Department Chair, McGill Association of University Teachers President, and Dean of Students. His research has explored inquiry-based instruction and exceptionally able students' cognitive and social thinking, generating 14 books, more than 200 other written items, and over 300 presentations and workshops. His involvement with gifted students began as a mathematics teacher and continues as Advisor to the McGill Chapter of the Golden Key International Honour Society and Secretary of Golden Key's International Leadership Council. An elected Fellow of the American Educational Research Association, he attended the first World Conference on Gifted and Talented Children, is a World Council founding member, chaired the 4th World Conference, and has been a Delegate and Executive Committee Secretary.



**Kayla Steffens,
USA**

Kayla is working toward her doctorate degree in Curriculum and Instruction with a specialization in gifted education at the Morgridge College of Education, University of Denver. She holds a BA in Psychology and Sociology, and an MA in Curriculum and Instruction specializing in secondary mathematics education, gifted education, and culturally and linguistically diverse education. Currently, Kayla works as a middle school math teacher, volunteers as a Regional Director with Destination Imagination, serves



as a board member of SoMe CAGT, the South-Metro Affiliate of Colorado Association for Gifted and Talented, and was appointed to serve on the Colorado Gifted Education State Advisory Committee. Kayla Steffens serves as a graduate assistant supporting the work of the committee chair, Dr. Norma Hafenstein.



Margaret Sutherland, Scotland

Margaret Sutherland is a professor at the University of Glasgow,

Scotland, and a Fellow of the Royal Society of Arts. She is the Director of Partnerships, Communication and External Engagement and of the Scottish Network for Able Pupils. She has 40 years teaching experience in schools and higher education. She has written in the field of gifted education and is the author of a number of academic papers, chapters, and books on the subject. She serves on the editorial board of the Korean Journal of Educational Policy, Journal for the Education of the Gifted and Talent, formally known as the Turkish Journal of Giftedness and Education. She is a member of the editorial advisory board for the Journal of Research in Special Educational Needs, the British Journal of Special Education and Support for Learning.



Eleonoor van Gerven, Netherlands

Eleonoor van Gerven is director of Slim! Educatief, a private teacher

education institute in The Netherlands. She specialized in teacher education, gifted education, and the systemic change- and solution-focused approach. She developed the competency matrix for specialists in gifted education and a framework for assessing teacher competencies in gifted education. She developed the post-graduate courses Specialist in Gifted Education and the Specialist in Educating Twice Exceptional Learners, which are both accredited by the Dutch Society for Higher Education. Eleonoor van Gerven is the current chair of the Educational Insights Group.



Mantak Yuen, Hong Kong

Mantak Yuen, PhD, is Associate Professor and Director of the Laboratory

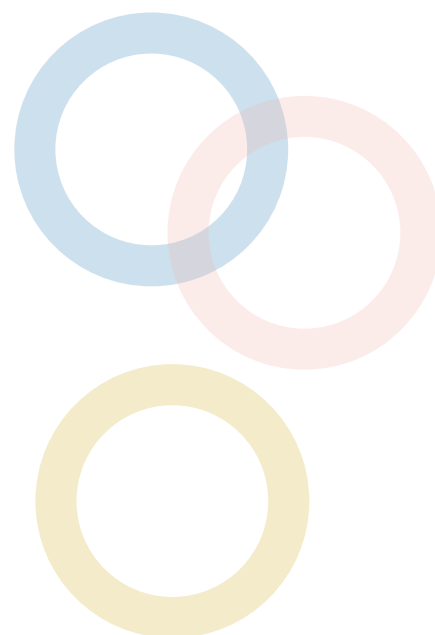
and Program in Creativity and Talent Development, Centre for Advancement in Inclusive and Special Education, Faculty of Education, the University of Hong Kong. Yuen is the leader of the Master of Education program in Gifted Education and Talent Development. He served as the Director of the Doctor of Education Program (2015-2019).



Rachel Zorman, Israel

Rachel Zorman has been the executive director of the Szold Institute

since 2008. The institute enhances Israeli education and social services via research, evaluation and implementing training and innovative intervention programs. Zorman received her PhD in special education from Columbia University, NY.





**World Council for Gifted
and Talented Children**