

Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo

Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte
voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid

Redactie: Eleonoor van Gerven, Ragnild Zonneveld,
Nina Oosterveen, Anneke Dekkers
& Yvonne den Boer



KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

Met betrekking tot sommige teksten en/of illustratiemateriaal is het het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, ondanks zorgvuldige inspanningen daartoe, niet gelukt eventuele rechthebbende(n) te achterhalen. Mocht u van mening zijn (auteurs)rechten te kunnen doen gelden op teksten en/of illustratiemateriaal in deze uitgave, dan verzoeken wij u contact op te nemen met het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

NUR 190, 841, 846, 847, 848
Eerste editie 2025

In deze uitgave is gekozen voor een zo genderneutraal mogelijke woordkeuze. Dat betekent dat termen die verwijzen naar personen of groepen vermeden worden als ze uitsluitend mannelijk of vrouwelijk zijn. Waar mogelijk zijn omschrijvingen gebruikt die voor iedereen herkenbaar en inclusief zijn. Waar persoonlijke aanspreekvormen nodig zijn, is gekozen voor een formulering die ruimte laat voor verschillende identiteiten. Het doel van deze keuze is om iedereen zich aangesproken en vertegenwoordigd te laten voelen, ongeacht genderidentiteit of -expressie.

Alle bijlagen zijn gemaakt onder de verantwoordelijkheid van de redactie en in samenwerking met de auteurs. Dit proces is ondersteund door het gebruik van Copilot en ChatGPT.

Redactie:	Eleenoor van Gerven, Ragnild Zonneveld, Nina Oosterveen, Anneke Dekkers & Yvonne den Boer
Eindredactie:	Eleenoor van Gerven
Tekstredactie:	Marita Weener
Ondersteuning tekstredactie:	Martin van Rooij
Projectmanagement:	Sabine Kokee
Vormgeving:	Sabrina Wakker
Animaties:	Minka Dumont
Editing podcasts:	Lambert Huijting
Webredactie:	Martijn de Graaff
Foto's en illustraties:	Freepik
Drukwerk:	Modderkolk

Dit boek is een publicatie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het NTCN (National Talent Centre of the Netherlands) is het Landelijk Expertisecentrum Begaafdheid, Creativiteit en Talentontwikkeling en geeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitvoering aan het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.





Concepten van begaafdheid

Thema 1

Inleiding	Concepten van begaafdheid	20
Hoofdstuk 1	(Hoog)begaafdheid als werkwoord - Marjolijn van Weerdenburg	22
Hoofdstuk 2	(On)gezien: onzichtbare (hoog)begaafde leerlingen op school - Femke Hovinga	30
Hoofdstuk 3	(Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie - Ophélie Desmet	38
Hoofdstuk 4	Hoogbegaafdheid gedefinieerd - Willy de Heer	46
Hoofdstuk 5	Is dat zo? - Christine Vis	56
Extra	Bijlagen & Downloads	62

Inleiding - Concepten van begaafdheid

In dit eerste deel van het *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo* staan verschillende visies op (hoog)begaafdheid centraal. Onderzoek van Dai en Chen (2014) laat zien dat de wereldwijde visies op (hoog)begaafdheid elk verschillende consequenties hebben voor het onderwijskundig handelen. Vier verschillende auteurs beschrijven vanuit hun eigen wetenschappelijke perspectief hoe hun visie in jouw lespraktijk kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte kan bevorderen.

In alle vier de hoofdstukken speelt de opvatting over intelligentie een belangrijke rol, zij het wel steeds op een andere manier. Alle auteurs zien de omgeving van de leerling als een beïnvloedende factor waardoor een kind in aanleg aanwezig potentieel al of niet kan 'verzilveren'. Elke auteur ziet vanuit die eigen visie ook kansen om groepen leerlingen waarbij we kenmerken van (hoog)begaafdheid traditioneel gezien niet snel (h)erkennen, beter in beeld te krijgen. Denk dan bijvoorbeeld aan kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES), biculturele kinderen, meisjes met kenmerken van (hoog)begaafdheid en ook dubbel bijzondere kinderen (leerlingen die zowel kenmerken van (hoog)begaafdheid als kenmerken van een leer- of ontwikkelingsstoornis laten zien). Waar de auteurs het ook over eens zijn, is dat het waarnemen van kenmerken van (hoog)begaafdheid leidt tot de verplichting om 'er iets mee te doen'. In alle gevallen benadrukken ze het belang van 'passende interventies' waarbij 'passend' dan wel afhangt van wat ze als 'goed' onderwijs zien. De aanpassingen hebben allemaal betrekking op academische leerinhouden, het ontwikkelen van een goede leerhouding (met bijbehorende leervaardigheden) en de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind. Een goede verstaander zal uit elk hoofdstuk de boodschap halen dat maatwerk meer kansen oplevert om aan te sluiten bij wat de leerling nodig heeft, dan uitgaan van generieke aannames van wat goed zou zijn voor 'de' (hoog)begaafde kinderen.

Hoewel er dus overeenkomsten zijn tussen de verschillende visies, bestaan er ook hemelsbrede verschillen. Want ondanks dat alle auteurs wel een belangrijke rol aan intelligentie toekennen, doen zij dat alle vier op een andere wijze. Zo verschillen de auteurs ook in de mate van 'stelligheid' over de invloed van de hoogte van de intelligentie op het welbevinden van leerlingen. Daarmee is voor de ene auteur het onderscheid tussen begaafd en hoogbegaafd van belang en zal de andere auteur dit onderscheid minder hoog prioriteren. Daarnaast vertrekt de ene auteur vooral vanuit de ontwikkelbehoeften van het individuele kind om het welbevinden te versterken, terwijl de ander meer uitgaat van de mate van intelligentie als verklarende factor. Dat heeft dan weer gevolgen voor wat de auteurs bijvoorbeeld de meest geschikte manier vinden om de doelgroep scherp in beeld te krijgen. Zo'n verschillend perspectief laat ook zien dat je heel verschillende criteria kunt hanteren om leerlingen toe te laten tot speciale voorzieningen.



Bekijk de
Animatie
met een inleiding op het thema
Concepten van begaafdheid
in de online Kennisbank.



Luister naar de
Podcasts
over het thema
Concepten van begaafdheid
in de online Kennisbank.



Het vijfde hoofdstuk in dit deel is pedagogisch-filosofisch van aard. Er wordt geen visie op (hoog)begaafdheid gepresenteerd, maar het hoofdstuk zet aan tot kritisch denken. De auteur stelt een even simpele als moeilijk te beantwoorden vraag centraal, namelijk: 'Is dat zo?' Daarmee wil de auteur niet het gelijk van een van de visies bepleiten of ter discussie stellen. De auteur wil wel leraren aanmoedigen om goed na te denken over de vraag wat zij zelf als de relatie zien tussen goed onderwijs en concepten van (hoog)begaafdheid en of een bepaalde theorie ook in de praktijk van alledag voor hen opgaat. Zo stuurt deze auteur aan op het belang van congruent handelen van educatieve professionals vanuit een evidence-informed perspectief in een snel veranderende onderwijskundige wereld. Door ruimte te bieden aan een (beperkte) diversiteit aan theoretische opvattingen sluiten we aan op een van de principes van de *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC, 2021) die stelt dat lerarenopleiders educatieve professionals kennis moeten laten maken met diverse visies op begaafdheid zodat zij zelf stelling kunnen nemen. Het sluit ook aan op een van de pijlers onder het *Europees Kwalificatieraamwerk* dat de kaders uitzet voor bachelor- en masteropgeleide professionals: het kritisch-ethisch oordeelsvermogen om informatie zorgvuldig te wegen en keuzes te maken (Van Gerven, 2021).

VENSTER

Renée Ausems, leerplichtambtenaar en 'aanjager' van het thuiszitterspact met specialisatie op hoogbegaafdheid

Wie zou je graag samen om tafel zien als het gaat om de zorg voor kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (en uiteraard waarom die personen)?

Als het gaat om de zorg voor (hoog)begaafde kinderen zit een leerplichtambtenaar graag samen om tafel met het kind, de ouders, de mentor of intern begeleider van de school, een specialist op het gebied van (hoog)begaafdheid (zoals een talentbegeleider of orthopedagoog), en indien nodig iemand van het samenwerkingsverband. Elk van deze partijen heeft een ander perspectief op het kind: ouders kennen hun kind het beste, school ziet het dagelijks functioneren en specialisten kunnen helpen bij het duiden van gedrag en het bieden van passende ondersteuning. Een leerplichtambtenaar kan de verbindende rol vervullen: zorgen dat iedereen elkaar begrijpt, dat er ruimte is voor maatwerk (zoals via de Variawet), en dat het recht op een ononderbroken ontwikkelingsproces centraal blijft staan. Samen kunnen we voorkomen dat een kind vastloopt en kunnen we ervoor zorgen dat het onderwijs aansluit bij zijn of haar talenten en behoeften.

Verwijzingen

Dai, D., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education. A guide to theory-based practice-focused research*. Prufrock Press.

Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.

WCGTC. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. World Council for Gifted and Talented Children.



Download de
Werkopdrachten voor opleiders
over het thema
Concepten van begaafdheid
van de online Kennisbank.



Hoofdstuk 1



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

Kansrijk onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen vanuit een inclusieve gedachte kan naadloos aansluiten bij de rest van het onderwijs op een school. Het vraagt van een school om een modern en dynamisch perspectief op het concept van (hoog)begaafdheid in te nemen als uitgangspunt voor het handelen. Dit sluit aan bij hedendaagse wetenschappelijke inzichten waarin (hoog)begaafdheid gezien wordt als multidimensionaal, dynamisch en systemisch.

Bij *multidimensionaliteit* moet gedacht worden aan hoge intellectuele capaciteiten, een groot creatief denkvermogen en een hoge (leer)motivatie. De *dynamiek* zit in het feit dat de uitingen van (hoog)begaafdheid kunnen veranderen in de verschillende leeftijdsfasen die een mens doormaakt. Factoren die in de kindertijd gezien worden als een kenmerk van (hoog)begaafdheid, hoeven niet dezelfde kenmerken te zijn als die aan volwassenen worden toegeschreven. *Systemisch denken* maakt zichtbaar dat er een duidelijke invloed is van de omgeving op het tot bloei laten komen van de (soms verborgen) talenten van kinderen.

Kenmerken van (hoog)begaafdheid worden pas echt goed zichtbaar in een stimulerende omgeving die aansluit bij de educatieve behoeften van de leerlingen. Daarom is het belangrijk dat scholen stimulerend signaleren en dit zo breed en universeel mogelijk (dus bij alle leerlingen) systematisch, transparant en consequent inzetten. Zo kunnen gelijke kansen bevorderd worden voor ondervertegenwoordigde groepen in aangepaste programma's en kan onderpresteren worden tegengegaan.

Beleid gericht op (hoog)begaafdheid en talentontwikkeling, continue professionalisering van leraren, constructieve communicatie met ouders en structurele samenwerking met voorschoolse voorzieningen, zorg en speciaal onderwijs vormen de noodzakelijke randvoorwaarden.

(Hoog)begaafdheid als werkwoord

Marjolijn van Weerdenburg

Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid vallen lang niet altijd op. In elke klas kunnen ze zitten, maar het is niet altijd gemakkelijk deze leerlingen te herkennen. Ze leveren niet allemaal automatisch goede schoolprestaties en sommigen verlaten het onderwijs zonder diploma (Van Weerdenburg et al., 2019). Bovendien kan de betekenis van het begrip (hoog)begaafdheid verschillen van individu tot individu, van samenleving tot samenleving en van periode tot periode (Al-Hroub & El Khoury, 2018). Voor het onderwijs is deze onzekerheid niet handig, zeker niet voor leraren die voor de klas staan. Want waar moet een leraar wel en niet op letten als het gaat om passend(er) onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen? In dit hoofdstuk lees je waar de wetenschap en de praktijk het vandaag de dag over eens zijn en wat dit voor gevolgen heeft voor scholen, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden.

In dit hoofdstuk lees je eerst wat tegenwoordig onder het begrip (hoog)begaafdheid verstaan wordt, hoe je er het beste in de praktijk mee kunt omgegaan en waarom. Daarna lees je wat dit betekent voor signaleren, bevordering van gelijke kansen bij ondervertegenwoordigde groepen (hoog)begaafde leerlingen en het voorkomen van onderpresteren.

1.1 Visies op (hoog)begaafdheid

Door de eeuwen heen zijn de opvattingen over (hoog)begaafdheid nogal veranderd. De afgelopen decennia verschoof het uitgangspunt van *'meten om leerlingen te labelen'* naar *'talentontwikkeling van leerlingen en de rol van de omgeving daarbij'* (Pfeiffer, 2012; Subotnik et al., 2018). Het wordt steeds duidelijker dat het geven van het label 'begaafd' of 'hoogbegaafd' nadelige gevolgen kan hebben (Dixon, 2022; Kuo, 2022). Goede identificatie kan uiteraard – mits zorgvuldig toegepast – wel helpen bij het mobiliseren van hulpbronnen en het bevorderen van erkenning van deze leerlingen (Fleith et al., 2022). Het is echter veel zinvoller om erachter te komen wat de leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen zijn en wat ze nodig hebben om hun talenten te ontwikkelen. Dit uitgangspunt van talentontwikkeling geldt natuurlijk voor alle leerlingen, maar bij (hoog)begaafde leerlingen is dit extra belangrijk omdat er vaak ten onrechte wordt gedacht dat zij 'vanzelf' hoge schoolcijfers halen, ook als er geen onderwijsaanpassingen gedaan zijn. Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben net als alle leerlingen recht op een leeromgeving waarin ze elke dag nieuwe dingen leren. Dit vraagt om een uitdagende leeromgeving die deze leerlingen stimuleert na te denken over complexe taken passend bij hun niveau (Pfeiffer, 2012; Subotnik et al., 2011; 2018).



Vanuit de hedendaagse wetenschappelijke inzichten zien we (hoog)begaafdheid als **multidimensionaal**, dynamisch en systemisch. (Hoog)begaafdheid is multidimensionaal omdat meerdere factoren een rol spelen (Sternberg & Grigorenko, 2002). Eén van die factoren is intelligentie (Sternberg & Grigorenko, 2002), maar intelligentie is een breed begrip. Bovendien zijn intelligentiescores wel betrouwbaar genoeg om uitspraken te doen over groepen, maar bij de inzet voor individuele leerlingen zijn er bezwaren te noemen (Van Hoogdalem & Bosman, 2023). Ook is een hoge intelligentie niet de enige voorwaarde voor uitzonderlijke prestaties (Jackson & Jung, 2022). Allerlei cognitieve en niet-cognitieve eigenschappen van de leerlingen spelen een rol (Sypré et al., 2021).



Daarnaast is (hoog)begaafdheid **dynamisch**. Het potentieel van de leerling moet ontwikkeld worden voordat het kan leiden tot uitzonderlijke prestaties. Bovendien kunnen kenmerken van (hoog)begaafd-

heid over de tijd heen veranderen (Gagné, 2011; Sternberg, 2000; 2017). Zo kunnen leerlingen in het ene jaar wel bepaalde kenmerken van (hoog)begaafdheid laten zien, maar in andere jaren soms niet (meer). Tot slot benadrukt deze talentontwikkelingsvisie het belang van het **systeem rondom de leerling**: de omgeving van het kind met het gezin, de vrienden en de school (Lo et al., 2019; Ziegler & Phillipson, 2012). (Hoog)begaafdheid is iets dat kan groeien, mits het juiste onderwijs, de juiste thuisomstandigheden, de juiste begeleiding en de motivatie aanwezig zijn (Lo et al., 2019; Ziegler & Stoeger, 2017).

1.2 Uitingen van (hoog)begaafdheid: leerling en omgeving zijn belangrijk

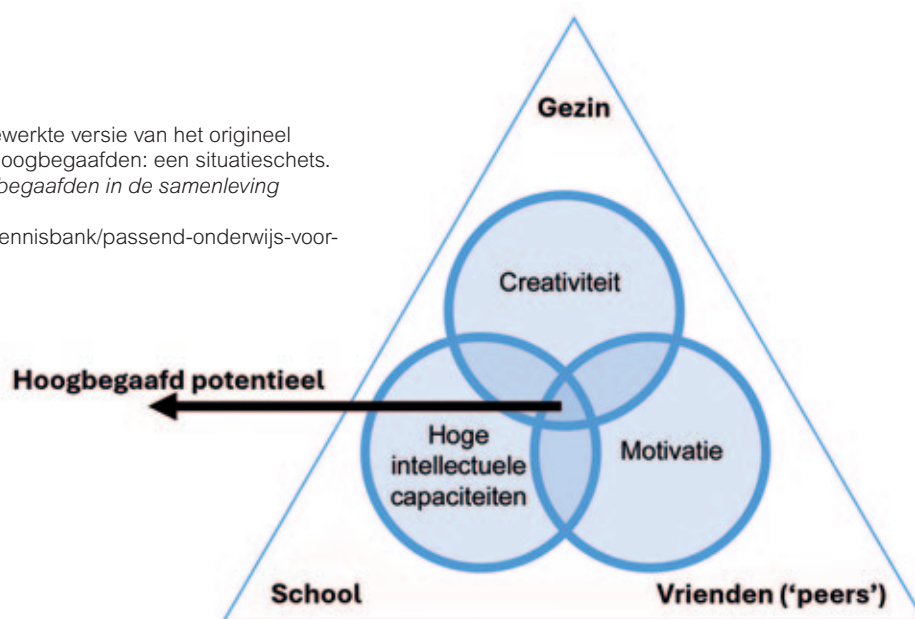
De interactie tussen kind en omgeving speelt een rol in hoe kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar kunnen worden: zowel de leerling als de mensen uit de omgeving van de leerling zijn voortdurend met elkaar in interactie. Die interactie beïnvloedt het al dan niet tot bloei komen van (verborgen) talenten (Lo et al., 2019; Ziegler & Stoeger, 2017) (zie ook *hoofdstuk 3: (Hoog)begaafdheid in context*). Tijdens de schoolloopbaan is er een continue wisselwerking tussen de kenmerken van een leerling en de omgeving. De manier waarop (hoog)begaafdheid tot uiting komt, verschilt daardoor per leeftijdsfase en per leerling (Gagné, 2011; Sternberg, 2000). De manier en het moment waarop (hoog)begaafdheid zich uit, is dan juist weer van invloed op de manier waarop de omgeving reageert.

Over het algemeen is er vandaag de dag overeenstemming in onderwijs en wetenschap dat er bij (hoog)begaafdheid sprake is van een combinatie van verschillende factoren (Winkler & Voight, 2016; Ziegler & Heller, 2000). In Nederland wordt onder andere het Meerfactorenmodel van Mönks (1985) gebruikt om de werking tussen die combinatie van factoren op een eenvoudige manier uit te leggen.¹ In dit Meerfactorenmodel gaat het om drie factoren:

1. hoge intellectuele capaciteiten
2. een groot creërend denkvermogen
3. een hoge (leer)motivatie.

Deze kenmerken komen (al dan niet) tot bloei onder invloed van de omgeving van de school, de vriendenkring en het gezin.

Figuur 1.1 Het Meerfactorenmodel.
Deze afbeelding is een door RaTiO bewerkte versie van het origineel gepubliceerd in: Mönks, F. J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. In: F. J. Mönks, & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (pp. 17-32). Dekker & Van de Vegt.
Bron: <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/passend-onderwijs-voor-hoogbegaafde-leerlingen>



¹ Dit model is gebaseerd op het drieringenmodel van Renzulli (1984) en plaatst een driehoek daaromheen. De driehoek representeert dan het systeem waarin het kind functioneert.

De eerste factor betreft de *intellectuele capaciteiten*: (1) snel van begrip zijn (2) grote denk- en leerstappen maken, (3) een brede algemene interesse en kennis hebben (4) een goed geheugen hebben (5) een groot analytisch vermogen hebben, (6) uitdagingen zoeken, (7) verworven kennis toe kunnen passen, (8) nieuwe kennis kunnen integreren met oude kennis en (9) een groot probleemoplossend vermogen hebben (Preckel et al., 2020; Sypré et al., 2021; Worrell & Erwin, 2011).

De tweede factor is *het grote creatieve denkvermogen*. Dit is te herkennen aan het 'buiten de kaders denken' en dingen met elkaar in verband brengen die op het eerste gezicht niets met elkaar te maken lijken te hebben. Creatieve leerlingen hebben vaak nieuwe en verrassende ideeën, ontwerpen nieuwe en verrassende producten en hebben een grote verbeeldingskracht (Kettler & Bower, 2017).

De derde factor verwijst naar *een hoge (leer)motivatatie* om nieuwe dingen te leren. Tijdens het leren is er taakgerichtheid voor onderwerpen waar de leerling interesse in heeft en doorzettingsvermogen om de taak succesvol af te ronden (Duckworth et al., 2007). Dit zie je bijvoorbeeld wanneer een leerling een natuurlijke drang heeft om een taak te volbrengen, zoals het uitdiepen van een zelfgekozen onderwerp. Een grote leermotivatatie hoeft echter niet altijd samen te gaan met een grote motivatie voor school. Een leerling kan weinig gemotiveerd zijn voor het schoolse leren omdat het onderwijs niet passend genoeg of niet uitdagend genoeg is, maar thuis nog wel steeds heel nieuwsgierig gedrag vertonen.

Feit

Om gelijke kansen voor alle leerlingen te bevorderen, is het belangrijk om uit te gaan van een multidimensionaal en dynamisch begrip van (hoog)begaafdheid waarbij dus niet alleen cognitieve prestaties maar ook creativiteit en motivatie meetellen (Acar et al., 2016; Fleith et al., 2022; Hodges et al., 2018).

In de discussie over kenmerken van (hoog)begaafdheid worden ook vaak niet-cognitieve persoonskenmerken genoemd. Maar juist bij deze niet-cognitieve persoonskenmerken kunnen grote verschillen waarneembaar zijn in de mate en intensiteit waarin de kenmerken zichtbaar worden. Daarom zijn ze niet zomaar te gebruiken om cognitieve (hoog)begaafdheid te herkennen (Sypré et al., 2021). Denk hierbij aan kenmerken zoals creativiteit, taakgerichtheid, omgaan met stress, werk- en leerstrategieën, sociale competentie, perfectionisme, doorzettingsvermogen, behoefte aan autonomie, het niet accepteren van autoriteit, overgevoeligheid en een bepaalde vorm van humor (Winkler & Voight, 2016; Ziegler & Heller, 2000). Deze kenmerken zijn vaak wel relevant bij het verkrijgen van een beeld van de educatieve behoeften, maar gebruik je altijd in combinatie met de cognitieve kenmerken (Sypré et al., 2021).

1.3 Talenten tot bloei laten komen: veel mogelijkheden voor scholen

De huidige visie op (hoog)begaafdheid brengt met zich mee dat er voor scholen veel mogelijkheden zijn om soms nog verborgen talenten tot bloei te laten komen. Drie onderwerpen die hiermee te maken hebben, zijn signalering, gelijke kansen voor ondervertegenwoordigde groepen en onderpresteren.

1.3.1 Signaleren van kenmerken van (hoog)begaafdheid

Je kunt het beste zo vroeg mogelijk beginnen met de signalering van kenmerken van (hoog)begaafdheid en dat in de jaren daarna systematisch blijven doen (Hertzog et al., 2018). Wanneer deze signalering niet of te laat gebeurt, is de kans groot dat er een mismatch ontstaat tussen wat de leerling nodig heeft en wat de onderwijsomgeving biedt (Bakx, 2019). Dit kan leiden tot verveling, afname van motivatie en welbevinden, onderpresteren, sociale of emotionele problemen en schooluitval (Bluemink et al., 2022; Koenderink & Van Dijk, 2015; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013; Van Weerdenburg et al., 2019).

Kenmerken van (hoog)begaafdheid komen vaak pas naar voren wanneer je ze stimuleert (Ziegler & Stoeger, 2017). Daarom is stimulerend signaleren een effectieve aanpak om zicht te krijgen op ontwikkelbehoeften van leerlingen en om (soms onzichtbare) kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar te maken. Bij stimulerend signaleren creëert de leraar het hele jaar door een rijke speel- en/of leeromgeving om doelgericht talenten, vaardigheden en interesses van de leerlingen uit te lokken (Houkema et al., 2012).

Een effectieve signaleringsprocedure is helder en transparant, gericht op de educatieve behoeften van de leerling en afgestemd op de visie en het beleid van de school. Ook is de procedure effectief wanneer deze systematisch en consequent ingezet wordt bij zoveel mogelijk leerlingen en daarbij zowel formele als informele informatiebronnen gebruikt worden (Acar et al., 2016; Hodges et al., 2018; Sypré et al., 2021).

In Nederland zijn er steeds meer scholen met richtlijnen voor signalering van (hoog)begaafdheid (Schoevers et al., 2025). Deze scholen gebruiken hierbij vaak een combinatie van kenmerken zoals cognitie, creativiteit en motivatie en er is aandacht voor kwetsbare groepen, zoals thuiszitters en dubbel bijzondere leerlingen. Verder combineren scholen verschillende manieren van signaleren en gaan ze daarbij uit van de algemene indruk van de leraar, gesprekken met ouders en schoolprestaties (Suijkerbuijk et al., 2025).

1.3.2 Gelijke kansen en ondervertegenwoordigde groepen

Niet alle (hoog)begaafde leerlingen hebben evenveel kans om gezien te worden door hun leraar (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*). Helaas is er nog steeds sprake van ongewenste stereotypering, vooroordelen en impliciete ideeën (Hodges et al., 2018; Ready & Wright, 2011). Hierdoor zijn sommige groepen (hoog)begaafde leerlingen in aangepaste programma's zoals plusklassen, verrijkingsonderwijs en/of vormen van versnellen ondervertegenwoordigd (Hodges et al., 2018).



VENSTER

Kim Verhoeve, hoogbegaafdheidsspecialist, master Educational Needs, specialist meer- en hoogbegaafdheid STWT (Stichting Openbaar Basisonderwijs Westelijke Tuinsteden)

Hoe speelt jouw visie op begaafdheid een rol in jouw dagelijks werk?

Mijn visie op begaafdheid draait om het erkennen van diversiteit in talenten en de unieke leerbehoeften die daarmee gepaard gaan. In mijn dagelijks werk betekent dit dat ik verder kijk dan alleen hoge cognitieve capaciteiten: ik focus op het volledige spectrum van de ontwikkeling, waaronder sociaal-emotionele, creatieve en executieve vaardigheden. Psycho-educatie speelt hierin voor mij een cruciale rol, omdat het leerlingen en hun omgeving inzicht geeft in wat begaafdheid werkelijk inhoudt – het neemt stigma weg en vergroot begrip.

Ik geloof sterk in het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen. Door hen actief te betrekken bij hun leerproces en keuzes in het onderwijsaanbod te geven, vergroot ik hun motivatie en zelfvertrouwen. Dit betekent maatwerk: begeleiding en onderwijs afgestemd op hun interesses, leerstijl en persoonlijke doelen. Zo ontstaat een dynamisch leerklimaat waarin begaafde leerlingen niet alleen cognitief, maar ook persoonlijk kunnen groeien. Hierbij werk ik vanuit een ecologische aanpak: ik betrek ouders, leraren en eventuele andere professionals om het kind heen, zodat het ondersteuningsnetwerk zo optimaal mogelijk gaat aansluiten bij de behoeften van de begaafde leerling.

Deze ondervertegenwoordiging hangt ten eerste samen met de sociaal-economische status van de leerlingen. Ook al zijn ze net zo slim, creatief en gemotiveerd, kinderen van financieel minder draagkrachtige ouders hebben minder kans om herkend te worden als kinderen met een groot ontwikkelingspotentieel dan kinderen van ouders met een grotere financiële draagkracht (Ready & Wright, 2011). Kinderen van ouders met een hoger opleidingsniveau hebben meer kans dat ze door leraren (hoog)begaafd worden genoemd (Golle et al., 2023).

Feit

(Hoog)begaafdheid is iets dat kan groeien, mits het juiste onderwijs, de juiste thuisomstandigheden, de juiste begeleiding en de motivatie aanwezig zijn (Lo et al., 2019; Ziegler & Stoeger, 2017).

Ten tweede hangt de ondervertegenwoordiging samen met de culturele en talige achtergrond van leerlingen (Hodges et al., 2018). Als leerlingen thuis een andere taal spreken dan de voertaal op school, is de kans kleiner dat scholen ze selecteren voor aangepaste programma's (Liu & Waller, 2018). Ten derde hangt het samen met het geslacht van de leerling. Jongens hebben over het algemeen meer kans dan meisjes om te worden toegelaten tot een aangepast programma voor begaafde leerlingen (Petersen, 2013) (zie ook de brochure *Slimme meisjes*).



Om gelijke kansen voor alle leerlingen te bevorderen, is het belangrijk om uit te gaan van een multidimensionaal en dynamisch begrip van (hoog)begaafdheid waarbij dus niet alleen cognitieve prestaties maar ook creativiteit en motivatie meetellen (Acar et al., 2016; Fleith et al., 2022; Hodges et al., 2018). Ook is universele screening noodzakelijk, waarbij scholen alle leerlingen systematisch en regelmatig screenen op kenmerken van (hoog)begaafdheid en de daaruit voortkomende educatieve behoeften (Card & Giuliano, 2016) (zie ook *hoofdstuk 6: Van kenmerk tot behoefte*). Verder kunnen signaleringsprocedures met innovatieve identificatiemethoden de systematische ondervertegenwoordiging in aangepaste programma's van bepaalde groepen (hoog)begaafde leerlingen verminderen, maar helaas niet geheel oplossen. Denk hierbij aan non-verbale tests, stimulerend signaleren, leerlingportfolio's en checklists voor emotionele kenmerken (Acar et al., 2016; Hodges et al., 2018).

H6

1.3.3 Onderpresteren

Doordat de omgeving van leerlingen zo'n belangrijke rol speelt als het gaat om (hoog)begaafdheid, kan het dus zo zijn dat bepaalde leerlingen wel bepaalde (cognitieve) talenten hebben, maar dat deze niet zichtbaar worden in het onderwijs. Er is dan sprake van onderpresteren (Jackson & Jung, 2022; Reis & McCoach, 2000; Siegle & McCoach, 2018). De school stimuleert het ontwikkelingspotentieel van leerlingen minder dan mogelijk is en de leerling leert dan te weinig nieuwe dingen op school (Subotnik et al., 2011; Ziegler & Stoeger, 2017). Deze **onderstimulering** kan leiden tot verveling, minder motivatie voor school, een lager welbevinden en in extreme gevallen schooluitval (Bluemink et al., 2022; Ramos et al., 2022; Van Weerdenburg et al., 2019). Daarom is het belangrijk om passend onderwijs te bieden aan alle leerlingen en dus ook aan (hoog)begaafde leerlingen. Dat kan een leraar niet alleen. Hiervoor is schoolbreed beleid nodig waarbij het hele schoolteam werkt aan het signaleren van educatieve behoeften, het bieden van onderwijsaanpassingen en het begeleiden van begaafde leerlingen (Dixon, 2022) (zie ook *Thema 4: Haalbaar organiseren*).



1.4 Conclusie

De visie op (hoog)begaafdheid zoals hierboven beschreven laat zien dat passend onderwijs voor begaafde leerlingen naadloos kan aansluiten bij de rest van het onderwijs op een school. Vrijwel alle scholen in Nederland differentiëren namelijk al (De Graaf et al., 2025) en dit kan binnen de klas, bui-

ten de klas en bovenschools georganiseerd zijn. Ook hebben scholen een zorgplicht voor leerlingen die extra ondersteuning of een onderwijsaanpassing nodig hebben waar (hoog)begaafde leerlingen ook onder kunnen vallen. Wel zijn bepaalde randvoorwaarden belangrijk, zoals beleid gericht op (hoog)begaafdheid en talentontwikkeling, continue professionalisering van leraren (Gubbels et al., 2025), constructieve communicatie met ouders en structurele samenwerking met voorschoolse voorzieningen, zorg en speciaal onderwijs (Van Hooijdonk et al., 2025). Alle leerlingen hebben het recht om elke dag op school nieuwe dingen te leren. Als scholen alle leerlingen kansen blijven bieden hun ontwikkelingspotentieel volledig te benutten, dan doen ze dit automatisch ook voor (hoog)begaafde leerlingen.

Verwijzingen

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted education: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Al-Hroub, A., & El Khoury, S. (2018). Definitions and conceptions of giftedness around the world. In *Gifted Education in Lebanese Schools* (pp. 9-38). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78592-9_2.
- Bakx, A. (2019). *Begaafde leerling zoekt leerkracht*. Oratie.
- Bluemink, C., Jenniskens, T., Van Langen, A., Leest, B., & Wolbers, M. (2022). Onderpresteren in het Nederlandse basisonderwijs anno 2021. KBA. https://www.kbanijmegen.nl/doc/pdf/Onderpresteren_in_het_Nederlandse_basisonderwijs_anno2021.pdf
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13678-13683. <https://doi.org/10.1073/pnas.1605043113>
- De Graaf, D., Prins, H., Van de Berg, E., H., Conijn, J., Stronkhorst, E., Leprêtre, C., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Roelofs, M., Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Ros, J., Blaas, L., Poelman, M. (2025). *IMAGE-deelstudie leerlingenonderzoek. Eindrapport. SEO Economisch Onderzoek*.
- Dixon, D. D. (2022). Moving beyond the gifted label in gifted education: An equity perspective. *Gifted Education International*, 38(3), 425-430. <https://doi.org/10.1177/02614294211065217>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Fleith, D. S., Pereira, N., & Alencar, E. M. L. S. (2022). Giftedness in Brazil: To what extent does terminology really matter? *Gifted Education International*, 38(3), 420-424. <https://doi.org/10.1177/02614294211064708>
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development and Excellence*, 3, 3-22. <http://www.iratde.org>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Gubbels, J., Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Diepstraten, I., & Bakx, A. W. E. A. (2025). Educational professionals' attitudes, self-efficacy, and classroom practices toward high-ability students: The role of collaborative school culture and schools' collective efficacy. *Roeper Review*, 47(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2420362>
- Hertzog, N. B., Mun, R. U., DuRuz, B., & Holliday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 301-316). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-020>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Houkema, D., Steenbergen-Penterman, N., & Janssen, Y. (2012). *Kwaliteitskaart Stimulerend signaleren*. <https://www.point013.nl/wp-content/uploads/2017/03/1-Kwaliteitskaart-Stimulerend-signaleren.pdf>
- Jackson, R. L., & Jung, J. Y. (2022). The identification of gifted underachievement: Validity evidence for the commonly used methods. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 1133-1159. <https://doi.org/10.1111/bjep.12492>
- Kettler, T., & Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: Comparing teacher ratings and student products. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 290-299. <https://doi.org/10.1177/0016986217722617>
- Koenderink, T., & Van Dijk, A. (2015). *Hoge kansen, lage cijfers. Begeleiding van hoogbegaafde uitvallers en thuiszitters in de toekomst*. Feniks Talent. www.fenikstalent.nl/Plan/%0Ahttps://drive.google.com/file/d/0B2_s_j9Zcry3U1E0VG1aWm5tekk/view
- Kuo, C. (2022). Expanding the conception of giftedness to talent development. *Gifted Education International*, 38(3), 438-444. <https://doi.org/10.1177/02614294211062298>
- Liu, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 417-431). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-027>

- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I.-C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/0016986218812474>
- Mönks, F. J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. In: F. J. Mönks, & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (pp. 17-32). Dekker & Van de Vegt.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691-722. <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>
- Ramos, A., Lavrijsen, J., Linnenbrink-Garcia, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., Boncquet, M., & Verschueren, K. (2022). Motivational pathways underlying gifted underachievement: Trajectory classes, longitudinal outcomes, and predicting factors. *Gifted Child Quarterly*, 67(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/00169862221132279>
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Schoevers, E., Kamphuis, E., Vaessen, A., De Roode, J., Van Eck, P., Lalihatu, E., Vleeskens, M., & Van Weerdenburg, M. (2025). *IMAGE-deelstudie naar samenwerking rondom (hoog)begaafdheid. Eindrapport*. Oberon.
- Siegle, D. M., & McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 560-573). American Psychological Association.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Sternberg, R. J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23(2), 60-64. <https://doi.org/10.1080/02783190009554067>
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1256739>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *New Directions for Teaching and Learning*, 4(89), 45-53. <https://doi.org/10.1177/001698620204600403>
- Subotnik, R. F. 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>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018) Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231-245). American Psychological Association.
- Suijkerbuijk, A., Vleeskens, M., Schoevers, E., Walraven, M., Hornstra, L., & Poelman, M. (2025). *Monitor subsidieregeling 'Begaafde leerlingen primair en voortgezet onderwijs' 2019 – 2024 Eindrapport*. Oberon.
- Sypré, S., Verschueren, K., & Struyf, E. (2021). Signaleren van cognitieve begaafdheid binnen een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. In *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Acco.
- Van Hoogdalem, A. & Bosman, A. M. T. (2023). Intelligence tests and the individual: Unsolvable problems with validity and reliability. *Methodological Innovations*, 17(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/20597991231213871>
- Van Hooijdonk, M., Van Weerdenburg, M., & Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for gifted students with complex educational needs. *Psychology in the Schools*, 62, 1691-1703. <https://doi.org/10.1002/pits.23425>
- Van Weerdenburg, M., Emans, B., Kabki, M., & Poelman, M. (2019). *De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL): Met vallen en opstaan. Een retrospectief verkennend onderzoek*. Nijmegen: Behavioural Science Institute - Radboud Universiteit.
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257. <https://doi.org/10.1177/0016986216657588>
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319-340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-21). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-008043796-5/50002-4>
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183-193. <https://doi.org/10.1177/0016986217705713>

Hoofdstuk 2



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

(Hoog)begaafdheid is moeilijk objectief vast te stellen. Subjectieve inschattingen kunnen risico's met zich meebrengen. Meisjes, leerlingen met een migratieachtergrond, hoge prestaties zonder opvallend gedrag, of juist onderpresteerders kunnen door subjectieve inschattingen over het hoofd worden gezien. Om dat op te vangen kan een mix van objectieve screeningsinstrumenten en professionele observatie worden ingezet, en daarbij is een goede communicatie tussen ouders, leraren en specialisten belangrijk. Maar om objectiviteit te bevorderen zou je hoogbegaafdheid kunnen definiëren als een zeer hoge intelligentie: een IQ van 130 of hoger.

Deze afbakening is zowel theoretisch verdedigbaar als dat het praktisch bijdraagt om (hoog)begaafde leerlingen objectief en tijdig te kunnen signaleren. Hoewel modellen zoals die van Renzulli en Gagné waardevolle inzichten bieden in motivatie, creativiteit en omgevingsfactoren, zijn zij niet bedoeld als diagnostisch instrument. Ze beschrijven kenmerken die soms – maar zeker niet altijd – samenhangen met (hoog)begaafdheid. Daardoor worden er niet alleen leerlingen 'gemist', maar worden er ook leerlingen ten onrechte als (hoog)begaafd geïdentificeerd. Een op intelligentie gebaseerde definitie kan bijdragen aan kansengelijkheid, betere signalering en effectievere ondersteuning.

(On)gezien: onzichtbare (hoog)begaafde leerlingen op school

Femke Hovinga

Een leerling die stilletjes zijn werk afraffelt, nooit een vraag stelt en daarna onderuit zakt. Of die clown achterin, voortdurend opstandig en luid roepend dat hij “het al lang snapt”. Ogenscheinlijk tegenpolen – maar soms delen zij één kenmerk: een IQ van 130 of hoger. Ruim 2% van de leerlingen bevindt zich in dat rechter staartje van de normaalverdeling van intelligentie, maar het merendeel wordt nooit als (hoog)begaafd herkend (Cramer et al., 2024). Zonder herkenning geen passend onderwijs; zonder passend onderwijs dringen verveling, onderpresteren en zelfs voortijdige uitval zich op.

2.1 Een pragmatische definitie

Dit hoofdstuk gebruikt de volgende definitie: *Hoogbegaafdheid = $IQ \geq 130$ ($\geq + 2 SD$)*. Oftewel: hoogbegaafdheid betreft mensen met een gemeten intelligentie hoger dan 130. Dit is ten minste twee **standaarddeviaties** hoger dan de gemiddelde score op een intelligentietest. Deze grens is niet dogmatisch maar pragmatisch gesteld door de auteur van dit hoofdstuk, omdat intelligentie het enige constante element is in één (hoog)begaafdheidsmodel, hoe breed of dynamisch ook beschreven (Pfeiffer, 2018; Warne, 2020). Een dergelijke harde drempel:

- maakt selectiebeslissingen transparant
denk aan plusklassen, versnellingstrajecten en zorgarrangementen;
- biedt objectiviteit
een goed genormeerde test levert een reproduceerbaar getal;
- voorspelt langetermijntuitkomsten
g-scores – algemene intelligentie – correleren robuust met academisch en beroepsmatig succes (Deary et al., 2007).

(Hoog)begaafdheid is dynamisch. Dit houdt in dat talent zich moet ontwikkelen: het is een potentieel dat tot uiting komt in interactie met de omgeving en door individuele keuzes (Dai & Chen, 2013; Lo et al., 2019). Met de juiste stimulans kan een hoog potentieel uitgroeien tot excellentie, maar zonder passende omgeving blijven talenten onderbenut.

(Hoog)begaafdheid uit zich op verschillende manieren. Niet alleen intelligentie maar ook niet-cognitieve persoonskenmerken spelen een rol in het herkennen en begrijpen van begaafde leerlingen. Voorbeelden van zulke kenmerken zijn creativiteit, nieuwsgierigheid, sterke motivatie om iets te leren, een grote mate van autonomie, perfectionisme, een kritische houding ten opzichte van regels/autoriteit, gevoeligheid (bijvoorbeeld emotionele intensiteit) en een eigen soort humor. Belangrijk is op te merken dat niet elke (hoog)begaafde (al) deze eigenschappen heeft – de groep is zeer heterogeen. Deze diversiteit betekent dat leraren niet op één vast beeld kunnen afgaan. In je klas zitten bijvoorbeeld misschien leerlingen met deze profielen:

- de stille perfectionist die niets zegt tot hij zeker weet dat het foutloos is;
- de extraverte debater die elke regel bevraagt;
- de hyperfocus-programmeur die tijdens de les fantaseert over code.

Elke leerling kan een 130+-IQ hebben, maar hun gedrag verschilt spectaculair.

2.2 Waarom blijft talent onzichtbaar?

Uit onderzoek (Cramer et al., 2024) blijkt dat meer dan de helft van de leerlingen met een 130+-IQ niet in beeld is bij de eigen leraren. Dit heeft ingrijpende gevolgen: deze kinderen krijgen vaak niet de benodigde passende uitdaging en ondersteuning, waardoor ze kunnen gaan onderpresteren, zich vervelen of zelfs psychisch lijden (Kroesbergen et al., 2016; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Er zijn enkele groepen die in de literatuur en praktijk als ondergerepresenteerd of moeilijk herkenbaar naar voren komen. Deze groepen vormen het hart van de leerlingen die te maken hebben met ‘verborgen (hoog)begaafdheid’:

- (hoog)begaafde meisjes
- leerlingen met een migratieachtergrond
- leerlingen met een lage sociaal-economische status.

2.2.1 (Hoog)begaafde meisjes



(Zie ook de brochure *Slimme meisjes*.)

(Hoog)begaafdheid wordt nog vaak geassocieerd met jongens die opvallen door druk of brutaal gedrag of door excelleren in bijvoorbeeld wiskunde. Meisjes daarentegen worden van jongs af aan (bewust of onbewust) gestimuleerd om zich sociaal aan te passen, zich ‘braaf’ te gedragen en niet op te scheppen. Veel (hoog)begaafde meisjes leren hun talent te verbergen om erbij te horen (Antunes, 2019). Ze krijgen regelmatig het stempel ‘hardwerkend’ of ‘perfectionistisch’ in plaats van ‘intelligent’, juist omdat ze zo hun best doen om niet op te vallen. Recent Nederlands onderzoek (Cramer et al., 2024) bevestigt dit scheve beeld: bijna twee derde van de meisjes met een zeer hoog IQ wordt niet herkend als (hoog)begaafd. Jongens met een vergelijkbaar IQ worden vaker (hoewel lang niet altijd) opgemerkt. Die discrepantie begint al op de basisschool. Leraren noemen vaker jongens als je ze vraagt een (hoog)begaafde te nomineren, mede door stereotypen (Golle et al., 2023). Bovendien kan bij jongens storend gedrag door onderprikkeling leiden tot nader onderzoek (scholen melden ze bijvoorbeeld aan voor IQ-testen nadat een AD(H)D-vermoeden is uitgesloten of juist bevestigd), terwijl de verklaring van het gedrag bij meisjes met onderprikkeling vaak stilletjes richting interne problemen gaat (faalangst, depressieve gevoelens) zonder dat de link met (hoog)begaafdheid wordt gelegd. Daardoor blijven meisjes soms tot op de middelbare school onder de radar, of komen pas in beeld als ze vastlopen.

Feit

(Hoog)begaafdheid komt overal voor, ongeacht achtergrond (Liu & Waller, 2018).

2.2.2 Leerlingen met een migratieachtergrond of lage sociaal-economische status



(Zie ook de brochure *Kansengelijkheid*.)

“(Hoog)begaafdheid is toch iets voor rijke witte gezinnen?” – deze mythe is hardnekkig, maar feitelijk onjuist: (hoog)begaafdheid komt overal voor, ongeacht achtergrond (Liu & Waller, 2018). Toch is er in de praktijk een ondervertegenwoordiging van kinderen uit minder kansrijke milieus in plusklassen en verrijgingsprogramma’s. Dit begint bij signalering: leraren herkennen (hoog)begaafdheid bij deze groep minder vaak (Hodges et al., 2018). Er spelen meerdere factoren. Allereerst **bias** en verwachtingen: als een leerling moeite heeft met de Nederlandse taal of niet de **culturele codes** volgt die je als leraar verwacht van een ‘goede leerling’, zul je zijn intelligentie gemakkelijk onderschatten (Ready & Wright, 2011). Daarnaast beschikken ouders met weinig opleiding of taalvaardigheid vaak niet over de



kennis of assertiviteit om aan de bel te trekken (e.g. Ford et al., 2008; Liu & Waller, 2018). Zij zijn minder geneigd om bijvoorbeeld een IQ-onderzoek te laten doen of om op school (hoog)begaafdheid ter sprake te brengen. Ook objectieve obstakels spelen mee: een kind dat thuis weinig leermateriaal heeft (weinig boeken, geen computer, geen rustige studieplek) kan zich minder hebben kunnen ontplooiën, waardoor het op school (nog) niet opvalt door kennis of vaardigheden. De potentie is er wel, maar ligt verborgen.

..... Feit

Leraren nomineren voor (hoog)begaafdheidsprogramma's vaker kinderen die thuis veel ondersteuning krijgen of 'het juiste gedrag' laten zien, wat kinderen uit armere of niet-westerse gezinnen benadeelt (Bianco et al., 2011).

Hoewel niet beperkt tot deze factoren, zijn gender, migratieachtergrond en sociaal-economische status (SES) wel de belangrijkste vertekende factoren. Onderzoek laat zien dat leraren soms bij voorbaat lagere verwachtingen hebben van kinderen uit bepaalde groepen (Bakx et al., 2021). Ook specifiek bij (hoog)begaafdheid spelen stereotiepe beelden een rol, waardoor leerlingen ten onrechte worden gemist (Baudson & Preckel, 2016; Bianco et al., 2011). Als leraren onbewust denken dat een anderstalig kind iets niet zal kunnen, geven zij misschien ook minder uitdagende taken – het kind krijgt dan ook geen kans om te laten zien wat het kan. Ook nomineren leraren voor (hoog)begaafdheidsprogramma's vaker kinderen die thuis veel ondersteuning krijgen of 'het juiste gedrag' laten zien, wat kinderen uit armere of niet-westerse gezinnen benadeelt (Bianco et al., 2011; Grissom et al., 2019).

2.2.3 Gebrek aan systematische screening

In het onderwijs spreken we vaak van signaleren van (hoog)begaafdheid: het vroegtijdig opmerken van signalen die kunnen wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong of (hoog)begaafdheid. Leraren kunnen signaleringslijsten zoals DHH en Sidi-PO benutten om een ontwikkelingsvoorsprong te herkennen. Objectieve tools zoals ZOOV+ (po) of VOQS (vo) kunnen daarbij helpen om over- of onderschatting te voorkomen, terwijl observatiegebaseerde methoden juist weer oog hebben voor gedrag en context. Deze twee benaderingen vullen elkaar aan. Uiteindelijk gaat het erom de juiste leerlingen tijdig in beeld te krijgen – en dat vergt soms het combineren van meerdere brillen om het hele kind te zien.

2.3 Signalering: van willekeur naar systematiek

Vanuit een preventief oogpunt is een vroege herkenning van (hoog)begaafdheid relevant. Als leraren (hoog)begaafde kinderen al in de onderbouw herkennen, dan behouden ze vaak hun plezier in leren. Op vergelijkbare wijze is ook de vroege signalering voor het voortgezet onderwijs belangrijk: een herhaalde check bij de overgang naar het vo vangt laatbloeiers. Het vroegtijdig herkennen van potentieel en het nadien bieden van passend onderwijs draagt bij aan het ondervangen van (langdurig) verzuimers en thuiszitten.



Om het proces van herkenning te versterken is de combinatie van **formele** en **informele data** van belang. Onder *formele data* verstaan we objectieve intelligentiescreeners, toetsresultaten en gestandaardiseerde observatielijsten. *Informele data* zijn bijvoorbeeld observaties van ouders, leraren en peers. Ouders zien gedrag buiten school (het kind gedraagt zich anders op school dan thuis), een ontwikkelingsvoorsprong tijdens de voorschoolse periode, leerlingen zelf geven verveling en interesses aan, peers duiden vaak verrassend goed wie de 'denkers' zijn. Door het combineren van deze formele en informele data neemt de kans dat leerlingen 'gemist worden' af.

De volgende vijf pijlers verschuiven het herkennen van (hoog)begaafdheid van toeval naar beleid:

- *Zorg voor een structurele screening*: leg dit vast in het schoolplan (bijvoorbeeld: in januari screening groep 2 en groep 6, in november screening brugklas), gevolgd door overleg in een ondersteuningsteam.
- *Denk aan **datatriangulatie*** – combineer testen, observaties, ouderinput en **leerlingstem** om aan te sluiten bij de potentie én de behoefte en vaardigheden van de leerling.
- *Zet in op teambrede bewustwording* – trainingen in **implicit bias**, **cultuursensitieve signalen** en **groeimindset**.
- *Denk na over de financiële dekking van de diagnostiek* – houd budget vrij of organiseer het samen met de gemeente of binnen het samenwerkingsverband.
- *Organiseer ouderbetrokkenheid zonder drempels* – informeer ouders in begrijpelijke taal, in meerdere talen, over wat (hoog)begaafdheid is en waarom tijdig onderzoek loont.

2.4 Communicatie tussen educatieve partners

Zeker bij weinig herkende groepen is ouderbetrokkenheid een belangrijke sleutel. Ouders van kinderen die traditioneel niet zo snel herkend worden als (hoog)begaafd weten soms niet dat bepaald gedrag door (hoog)begaafdheid kan komen. In dat geval helpt het als ouders leren zien en begrijpen wat (hoog)begaafdheid inhoudt en waarom je denkt dat hun kind extra uitdaging nodig heeft. Neem zorgen die ouders uiten serieus en leg uit hoe je dat ook anders zou kunnen zien en verken samen oplossingen voor de gedeelde zorgen. Soms kunnen ouders thuis uitdagingen bieden in domeinen waarin dat voor scholen niet altijd mogelijk is of als de behoefte van het kind groter is dan waaraan de school in redelijkheid kan voldoen. Dan kunnen ouders geholpen zijn met tips over gratis online-cursussen, bibliotheekmateriaal of clubs (denk aan schaakclub, programmeercursus) waar het kind gelijkgestemden en uitdagingen vindt. Let wel op de valkuil van een socio-economische kloof: niet alle ouders hebben de middelen of de kansen om hun kind hierbij te begeleiden. Vraag je dan af wat je als school kunt bieden. Wellicht kan de school een laptop in bruikleen geven, een boekenpakket uitlenen of onderzoeken welke activiteiten er zijn bij in de buurt gelegen kindcentra. Gelijke kansen staan daarbij centraal: dit houdt in dat alle kinderen, los van hun achtergrond, toegang moeten krijgen tot passend onderwijs (European Commission, 2016, vrij vertaald in de brochure *Kansengelijkheid*).

H7/8 Heldere communicatiekanalen verankeren de visie in het dagelijks handelen (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap* en *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*). Een goed voorbeeld hiervan zijn driehoeksgesprekken waarbij leerling, ouders en mentor of groepsleraar minimaal twee keer per jaar met elkaar in gesprek gaan. Zo kunnen zij samen eigenaarschap ontwikkelen over doelen en educatieve behoeften. Een ander voorbeeld is een digitaal talentdossier dat voor alle **educatieve partners** toegankelijk is. Zo'n dossier borgt continuïteit, ook bij de overgang po-vo. Als binnen het **zorg- en adviesteam (ZAT)** 'potentieel versus prestatie' een vast agendapunt is, kun je plusbehoeften even serieus wegen als zorgvragen. Tot slot kun je ook denken aan de kansen die ontstaan als externe partners (bijvoorbeeld het samenwerkingsverband of een psycholoog of orthopedagoog) gericht aanschuiven bij gesprekken wanneer IQ- of capaciteitsdata extra duiding vragen. Deze gestructureerde overleglijnen voorkomen dat signalen blijven hangen in losse e-mails en garanderen dat besluiten transparant én opvolgbaar zijn.

2.5 Coördineren in het vo

In het voortgezet onderwijs spelen ook andere factoren dan in het primair onderwijs een rol bij het herkennen van potentieel bij leerlingen. Als (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs niet zijn herkend, kunnen zij in het voortgezet onderwijs alsnog in de knel komen. Het kan ook zo zijn dat ze hun potentieel ook hier niet leren benutten. Leraren in het voortgezet onderwijs zien leerlingen maar

een paar uur per week. De kans dat zij daardoor minder zicht hebben op de hele ontwikkeling van een leerling en minder signalen van ouders ontvangen neemt daardoor toe. Toch kunnen ook deze leraren alert zijn op bepaalde kenmerken. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen die moeiteloos complexe redeneringen produceren maar hun huiswerk steevast niet inleveren. De reden dat leerlingen dit gedrag laten zien kan onder andere liggen in verveling of onderprikkeling. Er zijn ook stille eizelgangers die minder sociale contacten zoeken maar sterk opbloeien bij intellectuele uitdagingen. Scholen voor voortgezet onderwijs doen er goed aan om te verkennen welke mogelijkheden zij hebben om die vroegtijdige herkenning te bevorderen en hoe zij dit concreet kunnen organiseren.

In het voortgezet onderwijs is het dikwijls een uitdaging om hiervoor concrete maatregelen in te voeren en de werkzaamheden die erbij horen te coördineren tussen vakleraren. Dit geldt ook voor het inspe- len op educatieve behoeften die door de identificatie van kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar worden. Het zou ideaal zijn als er een coördinator (hoog)begaafdheid of pluscoach is die het overzicht houdt en leraren ondersteunt bij differentiatie. Bedenk goed dat elke leraar die betrokken is bij de leer- lingen alert moet zijn op wat zij nodig hebben. Dit vergt een overleg en een cultuur waarin je vakover- stijgend naar leerlingen kijkt en bereid bent tijd en aandacht aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te besteden.

Leraren tonen zich soms handelingsverlegen om uitdaging te verzorgen. In het primair onderwijs is dat vaak al verwerkt in de lesmethoden. Juist in het voortgezet onderwijs kunnen specialisten (hoog)be- gaafdheid een rol spelen om samen met hun collega's in de verschillende vakgroepen te kijken hoe je in elk vak een 'pluslijn' in het curriculum kunt maken. Ook kun je verkennen hoe voor sommige leerlin- gen het versneld aanbieden van leerinhouden een passende mogelijkheid kan bieden, waardoor de leerling bijvoorbeeld versneld examen kan doen in een of enkele vakgebieden (Lupkowski-Shoplik et al., 2022). Dergelijke opties vragen maatwerk en overleg met leerling en ouders, maar bieden wel veel kansen om de motivatie van leerlingen te behouden en hun welbevinden te vergroten.

VENSTER

Kim Verhoeve, hoogbegaafdheidsspecialist, master Educational Needs, specialist meer- en hoogbegaafdheid STWT (Stichting Openbaar Basisonderwijs Westelijke Tuinsteden)

Wat heb jij nodig om die visie steeds weer verder 'aan te scherpen' / te ontwikkelen?

Om mijn visie op begaafdheid steeds verder aan te scherpen combineer ik samenwerking met professionals, mijn dagelijkse praktijk en voortdurende kennisontwikkeling. Samen met collega's en experts reflecteer ik kritisch, bespreek ik casuïstiek en vraag ik gericht om feedback aan de professionals waarmee ik werk. Zo probeer ik blinde vlekken te voorkomen, ontdek ik frisse invalshoeken en actualiseer ik mijn aannames. In de klas observeer ik leerlingen nauwgezet en zet ik kleinschalige onderzoeken op, waarmee ik theorie en praktijk cyclisch toets en mijn aanpak probeer te verfijnen.

Naast deze aanpak in de dagelijkse praktijk binnen het onderwijs, reserveer ik structureel ruimte om de nieuwste onderzoeken, lezingen en interviews over begaafdheid te volgen. Dat houdt me op de hoogte van innovatieve, didactische methoden en opkomend beleid. Door continu te leren en het geleerde direct toe te passen, samen met reflectie op wat werkt en wat niet, streef ik ernaar mijn visie levendig, scherp en toekomstgericht te houden. Zo garandeer ik dat mijn aan- pak van begaafdheid niet stilstaat, maar blijft groeien met de leerlingen die ik begeleid.

2.6 Terug naar de definitie

Het lijkt paradoxaal: pleiten voor een strakke IQ-drempel én erkennen dat (hoog)begaafdheid meer is dan een getal. Toch is het juist die strakke startlijn die kansengelijkheid bevordert. Een meetbaar criterium beschermt tegen willekeur en geeft ondergerepresenteerde groepen een objectieve ingang tot verrijking. Zodra leerlingen in beeld zijn, volgt de kwalitatieve fase: kijken naar creativiteit, motivatie, educatieve behoeften en welbevinden. Zoals Subotnik et al. (2018) het formuleren: “*Intellectual ability opens the gate; sustained excellence walks the path.*” Met andere woorden: zonder toegang tot de poort (herkenning via IQ) komt niemand op het pad, maar wie door de poort is, heeft méér nodig dan alleen zijn score om verder te komen.

2.7 Conclusie

Een IQ ≥ 130 biedt een helder, evidence-informed vertrekpunt om (hoog)begaafdheid op tijd te signaleren. Toch blijft de realiteit weerbarstig: heterogeen gedrag, impliciete bias, gebrekkige systematiek en financiële barrières zorgen dat vooral meisjes, leerlingen met een lage SES en leerlingen met een migratieachtergrond onder de radar blijven.

Het goede nieuws is dat er oplossingen binnen handbereik zijn. Universele screening, data-triangelatie, professionalisering en laagdrempelige diagnostiek vormen een concreet, uitvoerbaar kwartet. Wie dat stelselmatig inzet, verkleint de blinde vlek en vergroot de kans dat alle cognitieve talenten zichtbaar worden – ongeacht gender, achtergrond of gedrag.

Tot slot: de toon en de houding waarmee je (hoog)begaafdheid benadert, bepaalt het succes. Leraren kunnen zich soms bezwaard voelen – “Heb ik een kind over het hoofd gezien?” – of omgekeerd defensief – “Iedereen verwacht maar dat wij alles signaleren!” Dat is begrijpelijk, want het vraagt veel van leraren om alle leerlingen in hun diversiteit te zien. Het gaat erom dat alle belanghebbenden gezamenlijk kennis vergroten en gebruiken van de middelen die ons ter beschikking staan. Dat lukt alleen als je elkaar blijft stimuleren om door verschillende brillen te kijken. Geef jezelf en je collega’s de ruimte om fouten te maken en daarvan te leren. Vier de successen – het moment waarop je een leerling eindelijk ziet opbloeien omdat hij of zij passende uitdaging krijgt – en deel die verhalen. Zo ontstaat er een positieve leercyclus: meer kennis leidt tot betere herkenning, betere herkenning leidt tot passender onderwijs, en dát leidt weer tot succeservaringen die onze motivatie voeden om nog meer te leren. (Hoog)begaafde leerlingen hebben baat bij leraren die blijven groeien. In die zin is werken aan herkenning van (hoog)begaafdheid niet alleen goed voor die leerlingen, maar ook een verrijking van ons eigen vakmanschap. Samenwerking draagt eraan bij dat steeds minder cognitieve talenten onopgemerkt blijven – zowel in de klas van vandaag als in de samenleving van morgen.

Verwijzingen

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted education: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Antunes, A. P. (2019). Sobredotação no feminino, um oxímoro ultrapassado? incursão pelo estado da arte. *Psicologia em Estudo*, 24, e41665.
- Bakx, A., Van der Veen, I., & Denessen, E. (2021). Teacher expectations and student achievement: A longitudinal study on the transition from primary to secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 987-1002.
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented* [White paper]. Retrieved from <https://www.ingeniosus.net> (Herziene profielen, geen formele publicatie).
- 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>

- Cramer, Y., Hovinga, F., Van Poppel, M., & Van Dijk, D. (2024). *(On)gezien: Invloedsfactoren op de signalering van (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs* (Onderzoeksrapport). SCALIQ.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- European Commission. (2016). *Promoting equity in education and training*. European Union.
- Ford, D. Y., Grantham, T. C., & Whiting, G. W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74(3), 289-306. <https://doi.org/10.1177/001440290807400302>
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Grissom, J. A., Redding, C., & Bleiberg, J. F. (2019). Moneyball for education: The promise and pitfalls of using data to improve teacher diversity. *Educational Researcher*, 48(8), 493-500.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Kenniscentrum Hoogbegaafdheid (2024). *Kansengelijkheid*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Liu, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunnessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 417-431). American Psychological Association.
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/0016986218812474>
- Lupkowski-Shoplik, A., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2022). *Developing math talent: A guide for educating gifted and advanced learners in math*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117519>
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Pfeiffer, S. I. (2018). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed.). Springer.
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive skills. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 310-327. <https://doi.org/10.3102/0162373710393383>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231-245). American Psychological Association.
- Sypré, S., Verschueren, K., & Struyf, E. (2021). Signaleren van cognitieve begaafdheid binnen een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Red.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (hoofdstuk 3, pp. 45-62). Acco.
- Warne, R. T. (2020). *In the Know: Debunking 35 Myths about Human Intelligence*. Cambridge University Press.

Hoofdstuk 3



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

In een transformationele visie op (hoog)begaafdheid worden leerlingen voorbereid om persoonlijk succesvol te worden. Tegelijkertijd worden ze gestimuleerd om hun talenten in te zetten voor het welzijn van anderen en de samenleving. (Hoog)begaafdheid wordt dan niet gezien als een statische eigenschap die inherent is aan een persoon, maar als het resultaat van een dynamische interactie tussen persoon, taak en context. Dit perspectief erkent dat (hoog)begaafdheid zich op verschillende manieren kan tonen: analytisch, creatief en praktisch. Daarbij is het minstens zo belangrijk om talenten te ontwikkelen en actief in te zetten voor positieve verandering als om ze simpelweg te bezitten. Deze visie vereist een fundamentele verschuiving in hoe begaafde leerlingen geïdentificeerd, ondersteund en begeleid kunnen worden. Het vraagt om meervoudige identificatiemethoden, flexibele leeromgevingen en effectieve communicatie tussen alle educatieve partners. Hoewel deze benadering complexer is dan traditionele modellen, biedt ze enorme kansen voor een meer inclusief, effectief en rechtvaardig onderwijssysteem dat het potentieel van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, werkelijk kan herkennen en ontwikkelen. Door dit perspectief kunnen scholen beter inspelen op de diverse behoeften van begaafde leerlingen.

(Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie

Ophélie Desmet

Het perspectief op (hoog)begaafdheid heeft een verstrekkende invloed op hoe we deze leerlingen herkennen, benaderen en ondersteunen in het onderwijs. De afgelopen eeuw is het concept van (hoog)begaafdheid drastisch geëvolueerd. Eerst lag de focus alleen op IQ. Tegenwoordig is er een meer holistische visie met aandacht voor diverse talenten, contextuele factoren en persoonlijke eigenschappen. Dit hoofdstuk verkent deze verschillende concepties en hun onderwijskundige consequenties. Je leest hoe traditionele benaderingen hebben geleid tot systematische uitsluiting van bepaalde leerlingengroepen en hoe nieuwere, inclusievere modellen kunnen helpen bij het herkennen en ontwikkelen van talent bij alle leerlingen. Speciale aandacht gaat uit naar leerlingen met sociaal-economische uitdagingen of migratieachtergrond, en naar effectieve communicatie tussen educatieve partners. Een genuanceerder beeld van (hoog)begaafdheid biedt meer kansen om in te spelen op diverse educatieve behoeften. Het draagt bij aan een onderwijssysteem dat alle talentvormen herkent en waardeert, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs.

3.1 Het theoretisch uitgangspunt: (hoog)begaafdheid als interactie

Het traditionele model waarin scholen prestaties belonen met labels en privileges – denk aan situaties waarin goede cijfers toegang geven tot onderwijsaanpassingen zoals verrijkingstaken krijgen of mee mogen doen aan peergrouponderwijs – wordt *transactionele (hoog)begaafdheid* genoemd. Hier vindt als het ware een transactie plaats op grond van die goede cijfers, ze worden ‘geruild’ voor een beloning. Dit hoofdstuk neemt afstand van deze traditionele transactionele visie op (hoog)begaafdheid.

-  In moderne visies vormen een combinatie van **interactionele en transformationele perspectieven** de theoretische basis van het concept van (hoog)begaafdheid. (Hoog)begaafdheid wordt dan niet simpelweg als een eigenschap van een persoon gezien maar als het resultaat van de *interactie tussen drie elementen*: de persoon, de taak en de situatie of context. Deze visie sluit aan bij het **paradigma van het differentiatiedenken**, dat erkent dat leerlingen verschillende behoeften hebben en op verschillende manieren leren (Renzulli, 2016; Ziegler & Stoeger, 2007). Deze visie (Sternberg & Desmet, 2023) benadrukt dat (hoog)begaafdheid dynamisch is en zich manifesteert wanneer iemands capaciteiten aansluiten bij specifieke taken binnen een bepaalde context. In het *transformationele perspectief* is (hoog)begaafdheid het vermogen om talenten in te zetten voor positieve verandering en maatschappelijke bijdragen – zoals leerlingen die hun wiskundige vaardigheden gebruiken om een app te ontwikkelen die lokale voedselbanken helpt, of leerlingen die communicatieve talenten inzetten om pesten op school tegen te gaan.
-  Volgens deze hedendaagse visie is (hoog)begaafdheid dus geen statisch, aangeboren kenmerk, maar een potentieel dat tot bloei komt onder de juiste omstandigheden. De **pentagonale theorie van Sternberg** (1993; Sternberg & Zhang, 1995) biedt een kader voor het identificeren van (hoog)begaafdheid.

Volgens de pentagonale theorie zijn mensen (hoog)begaafd wanneer:

1. ze excelleren op een identificeerbare manier;
2. deze excellentie relatief zeldzaam is;
3. hun excellentie echt aantoonbaar is;
4. dit herhaaldelijk en productief gebeurt;
5. wat ze doen gewaardeerd wordt door autoriteitsfiguren in een bepaald domein.

Een voorbeeld: Stel je voor dat er twee leerlingen zijn – Ahmed en Lisa. Ahmed worstelt met traditionele wiskundetoetsen maar kan complexe ruimtelijke problemen oplossen tijdens techniekprojecten. Lisa scoort hoog op taaltoetsen maar haar creativiteit wordt pas zichtbaar tijdens muziek- en dansactiviteiten. Volgens de interactionele visie zijn beide leerlingen potentieel (hoog)begaafd, maar hun talenten komen alleen tot uiting in specifieke contexten waar hun capaciteiten aansluiten bij de taak en de omgeving. Volgens het transformationele perspectief is het daarbij nodig dat leerlingen leren hoe zij dat potentieel kunnen inzetten tot nut van de context waarin zij functioneren.

3.2 Invloed op herkenning van (hoog)begaafde leerlingen

H2/4

De visie op (hoog)begaafdheid als interactie heeft vergaande gevolgen voor hoe je leerlingen kunt identificeren. In tegenstelling tot traditionele identificatiemethoden die uitgaan van een enkelvoudige, meetbare eigenschap (meestal IQ) (zie ook *hoofdstuk 2* en *hoofdstuk 4*), erkent deze visie dat (hoog)begaafdheid zich in verschillende contexten en op verschillende manieren kan uiten. Een leerling die niet opvalt in een klassikale setting kan uitzonderlijke talenten tonen in een praktische leeromgeving. Een kind dat worstelt met gestandaardiseerde tests kan briljante inzichten hebben tijdens projectwerk of groepsdiscussies. Deze verschillende uitingen van (hoog)begaafdheid worden vaak gemist door traditionele screeningsmethoden.

H22

H23

De interactionele benadering vereist een meer holistische identificatiestrategie die verder gaat dan tests en cijfers. Het omvat observatie in verschillende contexten, portfolio-beoordelingen, gesprekken met leerlingen en ouders, en beoordeling door meerdere beoordelaars (zie ook *hoofdstuk 22: Werken met rubrics* en *hoofdstuk 23: Werken met portfolio's*). Het erkent dat (hoog)begaafdheid zich kan uiten als analytische intelligentie (het vermogen om problemen systematisch te analyseren en op te lossen), creatieve intelligentie (het genereren van nieuwe, originele ideeën en oplossingen), of praktische intelligentie (het effectief toepassen van kennis in alledaagse situaties), of een combinatie daarvan (Sternberg, 1984; Sternberg & Desmet, 2023).

Voor leraren betekent dit een verschuiving van de vraag 'Is deze leerling (hoog)begaafd?' naar 'Hoe en in welke contexten toont deze leerling kenmerken van (hoog)begaafdheid?' Dit vereist een breder observatiespectrum en de bereidheid om talenten te zoeken buiten de traditionele academische domeinen. In het primair onderwijs betekent dit bijvoorbeeld aandacht voor de leerling die moeite heeft met stillezen maar briljant is in mondelinge vertelkunst, of de leerling die worstelt met rekenwerk maar complexe constructies bouwt in de bouwhoek.

In het voortgezet onderwijs kan het gaan om de leerling die zwakke cijfers haalt voor Nederlands maar indrukwekkende programmeerskills heeft, of de leerling die moeite heeft met exacte vakken maar een natuurlijk leider is bij groepsprojecten.

3.3 Consequenties voor ondervertegenwoordigde groepen

De interactionele visie op (hoog)begaafdheid is bijzonder relevant voor de identificatie van leerlingen die traditioneel ondervertegenwoordigd zijn in programma's voor (hoog)begaafden. Leerlingen met



een lagere sociaal-economische status, een migratieachtergrond, of uit culturele minderheden worden vaak over het hoofd gezien bij traditionele identificatiemethoden om verschillende redenen (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*).

Ten eerste zijn traditionele identificatiemethoden, zoals IQ-tests en schoolprestaties, vaak cultureel bevooroordeeld (Ford, 2013; Grissom & Redding, 2016). Ze bevoordelen leerlingen die vertrouwd zijn met de dominante cultuur en taal, en benadelen degenen die dat niet zijn. Bovendien kunnen culturele verschillen in hoe (hoog)begaafdheid wordt geuit en gewaardeerd leiden tot misidentificatie (Hébert & Reis, 1999). Sommige culturen waarderen bijvoorbeeld bescheidenheid boven het openlijk tonen van kennis, wat kan resulteren in onderidentificatie (het niet herkennen van (hoog)begaafdheid bij leerlingen die wel de capaciteiten hebben).

Felt

Culturele verschillen in hoe (hoog)begaafdheid wordt geuit en gewaardeerd kunnen leiden tot misidentificatie (Hébert & Reis, 1999). Sommige culturen waarderen bijvoorbeeld bescheidenheid boven het openlijk tonen van kennis, wat kan resulteren in onderidentificatie (het niet herkennen van (hoog)begaafdheid bij leerlingen die wel de capaciteiten hebben).

Leerlingen met een zwakkere sociaal-economische achtergrond hebben vaak minder toegang tot vroege leerervaringen, educatief speelgoed en verrijkende activiteiten die hun potentieel voor (hoog)begaafdheid kunnen ontwikkelen en zichtbaar maken (Plucker et al., 2013). Daarnaast kunnen stereotypedreiging en lage verwachtingen van leraren hun prestaties beïnvloeden (Steele, 2010).

Met de interactionele benadering kun je deze uitdagingen op verschillende manieren adresseren:

- Door (hoog)begaafdheid te zien als contextafhankelijk, erken je dat leerlingen die niet excelleren in traditionele schoolomgevingen wel uitzonderlijke talenten kunnen tonen in andere contexten.
- Door niet alleen analytische maar ook creatieve en praktische intelligentie te waarderen breid je het begrip van (hoog)begaafdheid uit en kan het meer diverse uitingen van talent omvatten. *Analytische intelligentie* betreft het vermogen om informatie te analyseren en problemen systematisch op te lossen. *Creatieve intelligentie* gaat om het bedenken van nieuwe en originele oplossingen. *Praktische intelligentie* betreft het effectief toepassen van kennis in echte situaties.
- Door de nadruk te leggen op transformationele aspecten (het gebruik van talenten om positieve maatschappelijke verandering te bewerkstelligen), is er erkenning voor de unieke perspectieven en bijdragen die leerlingen uit diverse achtergronden kunnen bieden.

In de praktijk betekent dit bewust zoeken naar talenten bij alle leerlingen en het waarderen van verschillende expressievormen. Randvoorwaarde is dat leraren zich bewust zijn van hun eigen culturele vooroordelen (biases) en actief werken aan het creëren van een inclusieve leeromgeving waarin alle vormen van (hoog)begaafdheid kunnen floreren.

3.4 Bevorderen van communicatie tussen educatieve partners

Effectieve communicatie tussen alle betrokken educatieve partners is cruciaal bij het werken vanuit een interactionele visie op (hoog)begaafdheid. Educatieve partners zijn leraren, ouders, zorgcoördinatoren, schoolpsychologen en niet in de laatste plaats de leerlingen zelf (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap* en *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*).

Wat bijdraagt aan deze communicatie:

- **Gedeelde taal en begrip:** Het ontwikkelen van een gemeenschappelijk vocabulaire rond (hoog)begaafdheid dat door alle betrokkenen wordt begrepen en gebruikt. Dit betekent niet dat iedereen dezelfde definitie hanteert, maar wel dat partners elkaars perspectieven begrijpen en respecteren.
- **Meervoudige perspectieven:** Het erkennen dat verschillende partners unieke inzichten hebben in de talenten van een leerling. Ouders zien hun kind in andere contexten dan leraren; verschillende vakleraren zien andere aspecten van (hoog)begaafdheid; en de leerling zelf heeft weer een ander perspectief.
- **Regelmatige en gestructureerde uitwisseling:** Het creëren van formele en informele momenten voor het delen van observaties, inzichten en strategieën. Dit kan variëren van gestructureerde leerlingbesprekingen tot informele gesprekken.
- **Transparante documentatie:** Het bijhouden en delen van observaties, interventies en resultaten op een manier die toegankelijk is voor alle betrokkenen, ook bij de overgang tussen leerjaren of schooltypen.
- **Leerlingbetrokkenheid:** Het actief betrekken van de leerlingen zelf bij gesprekken over hun eigen leertraject, sterktes en behoeften, met toenemende autonomie naarmate ze ouder zijn.

Deze communicatie is vooral belangrijk bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs, waar informatie over de specifieke manifestaties van (hoog)begaafdheid bij een leerling essentieel is voor continuïteit in ondersteuning. Een portfoliosysteem dat meegaat van de basisschool naar het voortgezet onderwijs kan hierbij waardevol zijn (zie *hoofdstuk 23: Werken met portfolio's*).

H23

3.5 Wat scholen nodig hebben voor deze visie

Om effectief te werken vanuit een interactionele visie op (hoog)begaafdheid is het relevant dat leraren specifieke competenties ontwikkelen. Leraren moeten de kans krijgen zich professioneel te ontwikkelen om verschillende vormen van (hoog)begaafdheid te kunnen herkennen, diverse identificatiemethoden te kunnen gebruiken en gedifferentieerd onderwijs te kunnen bieden dat verschillende soorten intelligentie aanspreekt.

Feit

Leerlingen met een zwakkere sociaal-economische achtergrond hebben vaak minder toegang tot vroege leerervaringen, educatief speelgoed en verrijkende activiteiten die hun potentieel voor (hoog)begaafdheid kunnen ontwikkelen en zichtbaar maken (Plucker et al., 2013).

Het is belangrijk dat scholen de randvoorwaarden creëren om vanuit interactie tussen leerinhoud en leeromgeving de diversiteit aan ontwikkelingspotentieel onder leerlingen tot uiting te laten komen. Denk aan flexibele leeromgevingen waar verschillende vormen van (hoog)begaafdheid kunnen floreren – van rustige studiegebieden tot hands-on werkplaatsen, van collaboratieve projectruimtes tot individuele reflectieplaatsen. Mooie praktijkvoorbeelden daarvan zijn bijvoorbeeld een 'makerspace' met 3D-printers en technische materialen voor praktisch begaafde leerlingen, terwijl er tegelijkertijd stille studieruimtes beschikbaar zijn voor leerlingen die analytische taken beter in rust kunnen uitvoeren.

De kans op het herkennen van het ontwikkelingspotentieel van een leerling neemt toe wanneer je niet langer vertrouwt op enkelvoudige meetinstrumenten maar diverse identificatiemethoden inzet waarin die verschillende contexten en uitingsvormen van (hoog)begaafdheid zijn opgenomen. Scholen die

vanuit een inclusieve gedachte diversiteit in talent en expressie waarderen, die dreigingen van stereotypering tegengaan en waar hoge – realistische – verwachtingen van alle leerlingen bestaan, sluiten minder leerlingen uit. Dit maakt duidelijk wat het belang is van een gedifferentieerd curriculum. Het curriculum moet voldoende flexibiliteit bieden om aan te sluiten bij verschillende typen (hoog)begaafdheid en leerstijlen, met mogelijkheden voor verdieping, verbreding en versnelling.

In deze context wordt ook duidelijk wat het belang is van de organisatie van diverse samenwerkingsstructuren. Er moeten formele en informele structuren zijn voor samenwerking tussen leraren, zorgprofessionals, ouders en leerlingen. Daarbij zijn mentorschap en coaching krachtige systemen voor individuele begeleiding die leerlingen helpen om hun specifieke talenten te ontwikkelen en in te zetten voor transformationele doeleinden.

Naast deze professionele ontwikkeling vraagt deze visie mogelijk ook een persoonlijke ontwikkeling van leraren. Soms moet een leraar eerst loskomen van (onbewuste) gevoelens van angst, jaloezie of afgunst. (Hoog)begaafdheid wordt soms als elitair gezien en daardoor afgewezen. Het is belangrijk dat leraren leren dat het herkennen en ondersteunen van (hoog)begaafdheid niet betekent dat andere leerlingen minder waardevol zijn, maar dat alle leerlingen recht hebben op onderwijs dat aansluit bij hun mogelijkheden.

In het primair onderwijs kan dit betekenen dat er meer ruimte komt voor thematisch werken en projectonderwijs, naast de reguliere lessen. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld wiskundige concepten verkennen door het ontwerpen van een schooltuin, waarbij ze meetkunde, statistiek en praktische rekenvaardigheden integreren. In het voortgezet onderwijs, waar vakspecialisatie sterker is, kan het gaan om flexibele leerroutes, vakoverstijgende projecten, en externe mentorschappen die aansluiten bij specifieke talenten en interesses. Denk daarbij aan het scheppen van kansen voor leerlingen met een technische begaafdheid om stage te lopen bij een lokaal bedrijf terwijl zij tegelijkertijd een techniekgerelateerd profielwerkstuk uitvoeren.

3.6 Valkuilen van deze visie en hoe ze te vermijden

Hoewel een interactionele, transformationele visie op (hoog)begaafdheid veel voordelen biedt, zijn er ook potentiële valkuilen:

- **Conceptuele verwatering**

Als (hoog)begaafdheid te breed is gedefinieerd, kan het concept zijn onderscheidende waarde verliezen. Als je stelt: "Iedereen is begaafd op zijn eigen manier", wat betekent het dan nog om begaafd te zijn?

Zo vermijd je deze valkuil:

Handhaaf duidelijke criteria voor wat (hoog)begaafdheid inhoudt in verschillende domeinen. De kracht zit in conceptuele helderheid in communicatie: wat versta jij onder (hoog)begaafdheid? Het gaat erom het element van excellentie en uitzonderlijkheid te behouden, terwijl je het spectrum van waar die excellentie kan voorkomen verbreedt.

- **Overfocus op potentieel boven prestatie**

Een te sterke nadruk op potentieel zonder aandacht voor daadwerkelijke prestaties kan leiden tot vage, ongerichte programma's.

Zo vermijd je deze valkuil:

Combineer aandacht voor potentieel met aandacht voor concrete, meetbare doelen en resultaten, aangepast aan verschillende manifestaties van (hoog)begaafdheid. Focus op zowel proces als product is van belang – het gaat niet alleen om wat een leerling kan, maar ook om wat hij of zij daadwerkelijk realiseert en hoe die prestatie bijdraagt aan persoonlijke groei en maatschappelijke waarde.

- **Implementatiecomplexiteit**

Een meer genuanceerde benadering van (hoog)begaafdheid vereist meer tijd, training en middelen dan traditionele benaderingen.

Zo vermijd je deze valkuil:

Begin stapsgewijs met haalbare veranderingen. Start bijvoorbeeld met het introduceren van één nieuwe observatiemethode per kwartaal, organiseer maandelijkse intervisiebijeenkomsten met collega's om ervaringen te delen, en bouw samenwerking op met andere scholen om trainingskosten te delen en expertise uit te wisselen.

- **Weerstand tegen verandering**

Leraren, ouders en soms leerlingen zelf kunnen vasthouden aan traditionele opvattingen over (hoog)begaafdheid.

Zo vermijd je deze valkuil:

Communiceer duidelijk over de voordelen van een bredere visie, betrek belanghebbenden bij het ontwikkelingsproces en deel succesvolle voorbeelden.

- **Gebrek aan meetbaarheid**

Het kan moeilijker zijn om de effectiviteit van programma's te meten die gebaseerd zijn op een breder begrip van (hoog)begaafdheid.

Zo vermijd je deze valkuil:

Ontwikkel diverse evaluatiemethoden die verschillende aspecten van groei en ontwikkeling meten, niet alleen academische prestaties.

3.7 Conclusie

De grootste kansen voor kansrijk onderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid liggen in het creëren van meer inclusieve en effectieve onderwijsomgevingen die het potentieel van alle leerlingen maximaliseren. Door een breder scala aan talenten te erkennen en te ontwikkelen, kun je niet alleen individuele leerlingen beter bedienen, maar draag je ook bij aan een samenleving die diverse vormen van (hoog)begaafdheid waardeert en benut. Specifiek biedt deze visie de kans om voorheen gemarginaliseerde (aan de kant geschoven) groepen te bereiken en hun unieke talenten te herkennen en te ontwikkelen. Hiermee bevorder je de onderwijsgelijkheid en creëer je een breder talent-ecosysteem (een omgeving waarin verschillende soorten talenten kunnen floreren en elkaar versterken).

VENSTER

Mariëtte van Hazendonk, hoogbegaafdheidsexpert MindMe en teamleider Leerplicht-RMC Regio Midden-Brabant

Wat is volgens jou de grootste kans die een leerplichtambtenaar heeft om een positieve bijdrage te kunnen leveren aan onderwijs aan kinderen met kenmerken van begaafdheid?

(Hoog)begaafde kinderen, en vaak ook hun ouders, kunnen zich niet gezien, gehoord en begrepen voelen binnen het reguliere onderwijssysteem. Daarnaast ligt een gebrek aan uitdaging, aansluiting en een passende manier van kennisoverdracht op de loer. Dit alles kan leiden tot gevoelens van eenzaamheid, depressie, schooltrauma, verveling, frustratie, onderpresteren of zelfs schoolverzuim en uitval. Een leerplichtambtenaar is neutraal en kan helpen wanneer er sprake is van een mismatch. Kan verbinding leggen met het samenwerkingsverband en als mediator optreden als de relatie tussen ouders en school onder druk staat. Een leerplichtambtenaar kan tevens de vertaalslag maken als de andere manier van denken, voelen en 'zijn' niet begrepen wordt. Samen met het kind, de ouders, school, het samenwerkingsverband, hulpverleners en andere betrokkenen kan gezocht worden naar oplossingen die beter aansluiten bij de behoeften. Denk daarbij aan het voeren van gesprekken zonder oordeel, het bieden van maatwerk, het inzetten van de Variawet of het meedenken in het creëren van passend onderwijs. Ook kan een leerplichtambtenaar bewustwording creëren en bouwen aan een omgeving waarbinnen (hoog)begaafden mogen zijn wie ze zijn en hun talenten tot ontwikkeling kunnen komen. Zo kan schooluitval worden voorkomen en blijft het kind verbonden met school en maatschappij. Als een leerling de ruimte krijgt om te groeien en te bloeien, hebben zowel de leerling als de maatschappij daar baat bij, ook in de toekomst.

Verwijzingen

- Ford, D. Y. (2013). Gifted under-representation and prejudice: Learning from Allport and Merton. *Gifted Child Today*, 36(1), 62-68.
- Grissom, J. A., & Redding, C. (2016). Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs. *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2332858415622175>
- Hébert, T. P., & Reis, S. M. (1999). Culturally Diverse High-Achieving Students in an Urban High School. *Urban Education*, 34(4), 428-457. <https://doi.org/10.1177/0042085999344002>
- Plucker, J. A., Hardesty, J., & Burroughs, N. (2013). *Talent on the sidelines: Excellence gaps and America's persistent talent underclass*. Center for Education Policy Analysis, University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (ed.), *Reflections on gifted education: Critical works* (pp. 55-90). Prufrock Press.
- Steele, C. M. (2010). *Whistling Vivaldi: How stereotypes affect us and what we can do*. W. W. Norton & Company.
- Sternberg, R. J. (1993). *The concept of "giftedness": A pentagonal implicit theory. The origins and development of high ability* (pp. 5-21). CIBA Foundation.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629>
- Sternberg, R. J., & Desmet, O. A. (2023). *Giftedness in childhood*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by "giftedness?" A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson, & M. McCann (eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 65-98). Routledge.

Hoofdstuk 4



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

Het resultaat van intelligentieonderzoek kan in een normaalverdeling worden weergegeven. Op cognitief, sociaal, emotioneel en persoonlijk gebied wijken mensen met een verstandelijke beperking ($IQ \leq 70$) en met hoogbegaafdheid ($IQ \geq 130$) in vergelijkbare mate af van mensen met een gemiddelde intelligentie. De mate van intelligentie wordt niet alleen bepaald door de verstandelijke capaciteiten van een individu, maar ook door diens persoonlijkheidsfactoren – zoals motivatie, emotie en concentratie – en de al dan niet stimulerende omgeving. Leerlingen moeten zich veilig voelen om zich naar hun vermogen te kunnen ontwikkelen, anders ervaren zij stress.

Belangrijke factoren die stress kunnen veroorzaken zijn het sociaaleconomisch milieu, de cultuur en het onderwijssysteem. Vooral bij hoogbegaafden knelt het onderwijssysteem. Uit onderzoek blijkt: hoe intelligenter, hoe meer en ernstiger problemen, hoe meer (mis)diagnoses, hoe meer behoefte aan zorg en hoe meer schooluitval (De Heer, 2017). Zo vroeg mogelijke signalering van hoogbegaafdheid en – de juiste – aanpassing van het aanbod is van groot belang. Voor alle leerlingen is het immers belangrijk dat de leer- en oefenmogelijkheden aansluiten bij hun ontwikkelingsniveau, dat zij keuzemogelijkheden hebben en contacten kunnen aangaan met ontwikkelingsgelijken. Dat draagt bij aan een positieve schoolbeleving en het preventief onder-
vangen van stress ontlokkende factoren.

Hoogbegaafdheid gedefinieerd

Willy de Heer

Ken je dat? Zo'n leerling die almaar zit te dromen en niet lijkt op te letten? Of die juist veel vragen stelt? Vooral veel kritische of moeilijke vragen. Of die leerling die bang is om te falen en zijn toetsen maar niet op tijd af krijgt? Of die clowneske leerling? Herken je zo'n leerling? Lees dan vooral verder, want mogelijk heeft het te maken met de mate van begaafdheid.

Wat is hoogbegaafdheid eigenlijk? In literatuur over hoogbegaafdheid doen vele omschrijvingen en modellen de ronde. Deze kunnen nogal van elkaar verschillen, waardoor het herkennen van hoogbegaafdheid bemoeilijkt wordt. Mede door deze verschillen wordt gezegd dat er geen definitie is van hoogbegaafdheid waarin iedereen zich kan vinden. Dit hoofdstuk behandelt de definitie van hoogbegaafdheid, de invloed van de omgeving op intelligentie en de vraag wat dan passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen is.

4.1 Hoogbegaafdheid

De ontwikkeling van de intelligentietest heeft een belangrijke impuls gegeven aan de definiëring van intelligentie. Om tot een definitie van hoogbegaafdheid te komen behandelt deze paragraaf vier onderwerpen: (1) waarom de intelligentietest is ontwikkeld, (2) hoe het begrip intelligentie moet worden geduid, (3) wat een verstandelijke beperking inhoudt en (4) hoe hoogbegaafdheid wordt omschreven.

4.1.1 De behoefte aan intelligentietests

Na invoering van de Leerplichtwet in 1900 werden leraren geconfronteerd met 7- tot 13-jarigen die voor het eerst naar school gingen. Onder deze leerlingen bevonden zich ook leerlingen die niet konden meekomen, hoezeer leraren daar ook hun best voor deden. Om de achterstand van deze kinderen zo objectief mogelijk vast te stellen, werd in 1905 de eerste intelligentietest (IQ-test) ontwikkeld. Als hieruit bleek dat kinderen een achterstand hadden van twee jaar of meer, dan werden ze verwezen naar wat we nu het speciaal onderwijs zouden noemen. Door deze tests ontstond er begrip voor kinderen die achterliepen en moeite hadden om te leren. Tegelijkertijd werd ook duidelijk dat er kinderen waren die voorliepen. Naar hen werd verwezen met termen als bijvoorbeeld 'vroegrijpe' kinderen (Bolkestein & Menkveld, 1978; Dodde, 1993; Kraijer & Plas, 2014; Mackintosh, 2011; Resing, 2015). In latere jaren verschenen steeds modernere versies van deze eerste test.

4.1.2 Intelligentie

Sinds het begin van de eenentwintigste eeuw wordt intelligentie omschreven als *een samenspel van verstandelijke vermogens, processen en vaardigheden* op het gebied van de drie cognitieve domeinen:

1. Proces

Bij processen gaat het om de verwerking en bewerking van informatie, bijvoorbeeld de wijze van omgaan met (nieuwe) informatie, flexibiliteit in denken, het vermogen problemen op te lossen en abstract te redeneren. Dit is deels *aangeboren* ofwel *aanleg*.

2. Inhoud

Inhoud verwijst naar het soort informatie dat wordt verwerkt – bijvoorbeeld visuele en auditieve informatie – en verbale vermogens. Bij verbale vermogens is de *omgeving* van doorslagge-

vend belang. Verbale vermogens worden vooral door ervaring en leren bepaald en dus door het aanbod in de omgeving.

3. Capaciteit

Bij capaciteit gaat het om de hoeveelheid informatie die kan worden verwerkt en de snelheid waarmee de informatieverwerking plaatsvindt. Dit is vooral een kwestie van *aanleg*. Capaciteit bepaalt in belangrijke mate de verschillen tussen individuen, omdat dit begrenst welke kennis en vaardigheid iemand kan verwerven. Een hogere informatieverwerkingssnelheid wordt gereleerd aan een hoger IQ en een lagere aan een lager IQ (Geelhoed et al., 2016; Mackintosh, 2011; Resing, 2015; Verschueren & Resing, 2015).

De drie domeinen zijn geïntegreerd in het Cattell-Horn-Carroll-model (of CHC-model), dat wordt gebruikt om de capaciteiten van individuen te beschrijven. Het biedt ook een kader voor de ontwikkeling/bijstelling van IQ-tests. Tests die zijn gebaseerd op het CHC-model omvatten verschillende subtests. De resultaten hiervan leiden tot een Totaal Intelligentie Quotiënt (TIQ). Deze TIQ is een 'ongeveer'-score, omdat er altijd wel sprake is van een zekere meetfout. Daarom wordt gerekend met een **betrouwbaarheidsinterval**. Hoe betrouwbaarder de test, hoe kleiner het betrouwbaarheidsinterval. Bij een TIQ van 70 en een betrouwbaarheid van 95%, bedraagt de meetfout 7 punten. De totaalscore ligt dan tussen de 63 en 77 (Geelhoed et al., 2016; Kraijer & Plas, 2014; Mackintosh, 2011; Resing, 2015; Verschueren & Resing, 2015).

4.1.3 Verstandelijke beperking

Begin 20e eeuw bleek al dat de intelligentie van een individu niet alleen wordt bepaald door capaciteiten, maar ook door persoonlijkheidsfactoren – zoals motivatie, emotie en concentratie – en sociale redzaamheid. Met sociale redzaamheid wordt verwezen naar het aanpassingsvermogen van het kind aan de (verwachtingen van de) omgeving (Kraijer & Plas, 2014; Resing, 2015). Sinds 1959 wordt verstandelijke beperking omschreven als:

1. een significant benedengemiddeld intellectueel functioneren ($IQ < \pm 70$)
2. met substantiële beperkingen in sociale redzaamheid
3. waarbij beide tekorten zich al voordoen vóór de 18e verjaardag.
(Kraijer & Plas, 2014; Resing, 2015)

Er bestaat een samenhang tussen het intellectueel functioneren van een individu, diens sociale redzaamheid en diens te bereiken ontwikkelingsmogelijkheden. In tabel 1 wordt dit schematisch weergegeven (Kraijer & Plas, 2014).

Tabel 4.1 Relatie IQ-bereik en sociale-redzaamheids- en ontwikkelingsbereik in referentieleeftijd

Verstandelijke beperking	IQ-bereik	Sociale-redzaamheidsbereik (referentieleeftijd)	Ontwikkelingsbereik (referentieleeftijd)
Diep ¹	0 - ± 20	Tot ± 3	$\pm 0,0$ - $\pm 2,0$
Ernstig	± 20 - ± 36	± 3 - ± 5	$\pm 2,0$ - $\pm 4,0$
Matig	± 36 - ± 51	± 4 - ± 8	$\pm 4,0$ - $\pm 6,5$
Licht	± 51 - ± 71	± 7 - $\pm 9+$	$\pm 6,5$ - $\pm 12,0$

¹ Vanaf ± 8 jaar is het IQ voor deze groep geen zinvolle aanduiding meer.

De mate van de verstandelijke beperking is bepalend voor het gedrag dat kan worden waargenomen en voor de psychische en fysieke gesteldheid van de betrokkene. Aan de hand daarvan wordt vastgesteld welke zorg het beste past bij de behoeften van de betrokkene (Kraijer & Plas, 2014). Evenzo kunnen zeer moeilijk lerenden ($IQ \pm 70 - \pm 85$) alleen onder gunstige omstandigheden – zoals adaptief onderwijs en realistische verwachtingen – de reguliere basisschool doorlopen. Bij te veel stressfactoren kunnen zij leer- en gedragsproblemen ontwikkelen (Geelhoed et al., 2016; Kraijer & Plas, 2014).

4.1.4 Hoogbegaafdheid

Waar een verstandelijke beperking in de linkerzijde van de normaalverdeling van intelligentie valt te plaatsen, zijn prestaties op hoogbegaafd niveau aan de rechterzijde van deze curve te plaatsen. Als we deze beide uitersten als uitgangspunt nemen, dan is de definitie van hoogbegaafdheid (De Heer, 2017) in lijn met de voorgaande omschrijvingen van intelligentie en verstandelijke beperking:

1. een significant bovengemiddeld intellectueel functioneren ($IQ \geq \pm 130$)
2. met een bovengemiddeld aanpassingsvermogen
3. waarbij beide kenmerken zich voordoen vanaf de geboorte.

Hierbij wordt expliciet opgemerkt dat voor het tot uiting komen van de intelligentie niet alleen de *hoogte* hiervan relevant is, maar evenzeer de *persoonlijkheid* en de *omgeving*. Vandaar dat het uitgangspunt bij deze definitie is dat de intelligentietest is gebaseerd op het *CHC-model*, omdat hierin de invloed van de *persoonlijkheid* en de *omgeving* tot op zekere hoogte is verwerkt (De Heer, 2017).

Overeenkomsten en verschillen

Als je deze definitie vergelijkt met andere definities, dan zijn er overeenkomsten en verschillen te herkennen (De Heer, 2017). Overeenkomsten zijn er met de omschrijvingen/modellen van Mönks (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993), Renzulli (Mönks, 1985; Resing, 2015; Webb et al., 2002; Ziegler & Heller, 2000), Resing (Geelhoed et al., 2016; Resing, 2015), Sternberg (Geelhoed et al., 2016; Resing, 2015; Ruijsenaars et al., 2016; Tannenbaum, 2000) en Terman (Holahan & Sears, 1995). Er wordt een duidelijke uitspraak gedaan over de *hoogte van de intelligentie* ($IQ\text{-score} \geq \pm 130$). Er is aandacht voor de *persoonlijkheid* van het individu. Motivatie, aandacht, concentratie, zelfvertrouwen en persoonlijke belangstelling hebben plaats in de definitie gekregen. Tot slot speelt ook de *omgeving* een belangrijke rol. Opvoeding, school- en sociale omgeving, sociaaleconomisch milieu en cultuur worden gezien als beïnvloedende factoren (De Heer, 2017).

Maar er zijn ook duidelijke verschillen met diezelfde definities. Zo wordt er geen nadruk gelegd op de factor creativiteit zoals Mönks (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993), Renzulli (Mönks, 1985; Resing, 2015; Webb et al., 2002; Ziegler & Heller, 2000) en Sternberg (Geelhoed et al., 2016; Ruijsenaars et al., 2016; Tannenbaum, 2000; Resing, 2015) dat wel doen. Eveneens wordt niet expliciet aandacht besteed aan de factor tijdgeest die Tannenbaum (2000) onderscheidt en de omgang met peers die Mönks (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993) en Webb et al. (2002) benadrukken. Verder is een belangrijk verschil dat er geen eisen worden gesteld aan de term hoogbegaafdheid zoals bijvoorbeeld Mönks (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993) en Renzulli (Mönks, 1985; Resing, 2015; Webb et al., 2002; Ziegler & Heller, 2000) doen. De laatstgenoemde beschouwt bijvoorbeeld iemand pas als hoogbegaafd als deze niet alleen (1) een hoge intelligentie heeft, maar ook (2) creatief is én (3) volhardend/taakgericht (Geelhoed et al., 2016; Holahan & Sears, 1995; Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993; Resing, 2015; Tannenbaum, 2000; Webb et al., 2002; Ziegler & Heller, 2000). Met andere woorden: iemand voldoet niet aan deze definitie van hoogbegaafdheid als diens hoge intelligentie niet wordt herkend en deze hierdoor vanwege onvoldoende uitdaging diens creativiteit niet kan tonen en niet leert volhouden (De Heer, 2017).

4.2 Omgeving

De omgeving is cruciaal voor het tot bloei komen van het potentieel van de leerling. Leerlingen moeten zich veilig voelen om zich naar hun vermogen te kunnen ontwikkelen. Zonder veiligheid ervaren leerlingen veel stress en komen zij niet tot leren. Relevante omgevingsfactoren zijn het sociaaleconomisch milieu, de cultuur en het onderwijssysteem.

4.2.1 Sociaaleconomisch milieu



Leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomisch status (SES) – lees: een 'lager' opleidings-, inkomens- en beroepsniveau –, hebben het vaak moeilijk (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*). Zij kunnen – door bijvoorbeeld armoede of spanningen in het gezin vanwege de zorgen – gebrek hebben aan voldoende en gezonde voeding en chronisch stress ervaren. Hierdoor ontbreekt het de leerlingen aan voldoende energie, rust, hulpmiddelen en ruimte om te leren en kunnen zij sociaal geïsoleerd raken omdat zij thuis geen vrienden willen uitnodigen. Het is dan relevant dat de leraar op de hoogte is van deze situatie en een luisterend oor, veiligheid en waar mogelijk een helpende hand kan bieden (De Heer, 2021). Milio van de Kamp (2024, p. 40) beschrijft in zijn boek *Misschien moet je iets lager mikken* wat het betekent om in een arm gezin op te groeien. Zijn thuissituatie zorgde voor chronische stress: “Elke ochtend moest ik over de ijskoude betonnen vloer naar de badkamer lopen, waar ik me bij de wastafel moest wassen met een washandje met koud water en wat zeep. Ik begon mijn dagen boos en rillend van de kou. [...] Waar stress, spanningen, scheldpartijen, fysiek en mentaal geweld hiervoor al aan de orde van de dag waren, werd de frequentie van de ruzies vertienvoudigd toen we eenmaal zonder gas en licht kwamen te zitten.”

Feit

Anderstalige kinderen kunnen door hun omgeving onderschat of niet gezien worden omdat ze meer tijd nodig hebben om vragen of opdrachten te begrijpen, waardoor zij minder intelligent overkomen. Om goed te kunnen presteren op tests en toetsen, hebben leerlingen een bepaalde hoeveelheid schooltaalwoordenschat nodig én manieren van logisch redeneren (Matthews & Peters, 2018).

4.2.2 Cultuur

De manier waarop een groep met elkaar omgaat en samenleeft, heeft grote invloed op de ontwikkeling van een jongere. Kinderen en jongeren die – omdat zij anders zijn dan anderen – gepest worden of geen aansluiting vinden, kunnen zich erg eenzaam voelen. Leerlingen die opgroeien in een omgeving waarin er een ongeschreven regel is dat jezelf inspannen voor school 'not done' is, kunnen daardoor gedemotiveerd raken. De steun uit de omgeving is immers niet aanwezig (De Heer, 2021).

H10

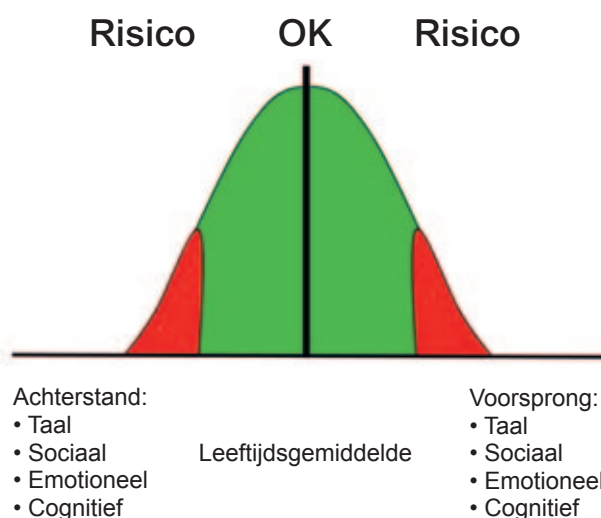
Leerlingen kunnen door hun omgeving ook onderschat of niet gezien worden, omdat ze als anderstalige meer tijd nodig hebben om vragen of opdrachten te begrijpen waardoor zij minder intelligent overkomen (De Heer, 2021; zie ook *hoofdstuk 10: Als taal – of het ontbreken ervan – je in de weg zit*). Maar vergeet niet, deze leerlingen moeten eerst vragen en opdrachten vertalen naar hun 'thuis taal'. Dan bedenken ze in die thuistaal een antwoord, dat moeten ze weer terugvertalen naar de schooltaal en in de tussentijd heeft een ander al een antwoord gegeven en is de leraar doorgegaan met een volgende vraag of onderwerp (Duarte, 2025). Er zijn nog meer redenen waardoor leerlingen onderschat of niet herkend worden, bijvoorbeeld omdat niet verwacht wordt dat zij hoogbegaafd zijn. Dit speelt onder meer bij leerlingen die zich aanpassen aan de groep, die afkomstig zijn uit gezinnen met een lage SES, of leerlingen die in hun familie de eersten zijn die het voortgezet onderwijs op een hoog niveau volgen. Ook meisjes worden lang niet altijd herkend. Zij zijn vaak ondervertegenwoordigd in groepen waar hoogbegaafden meer uitdaging wordt geboden (zie ook de brochure *Slimme meisjes*) (De Heer, 2021; Van de Kamp, 2024).



4.2.3 Onderwijssysteem

In het jaarklassensysteem hebben begaafde leerlingen ($IQ \pm 121-130$) in toenemende mate te maken met het feit dat het reguliere onderwijs niet aansluit op hun leerproces. Bij hoogbegaafden ($IQ \geq \pm 130$) is de aansluiting volledig zoek. Het leren kan dan een bron van frustratie worden, met alle gevolgen van dien (De Heer, 2017, 2021; Frijling-Schreuder, 1965; Geelhoed & Vieijra, 2016; Geelhoed et al., 2016; Goetz et al., 2014; Kraijer & Plas, 2014).

Hoezeer het onderwijssysteem kan wringen, blijkt uit het onderzoek van Mooij en Smeets (1997) naar de taalontwikkeling en de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van circa 1000 4-jarige leerlingen. Hieruit blijkt, dat enkelen hiervan de ontwikkeling vertonen van een 2-jarige en enkelen die van een 8-jarige.



Figuur 4.1 Knelpunten van het leerstofjaarklassensysteem voor leerlingen met relatieve achterstanden of relatieve voorsprongen op met name taal-, sociaal, emotioneel of cognitief gebied. Bron: De Heer, W., Mooij, T., & Bosman, L. (2020, september). *Beleidsplan Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden (KML) 2020 - 2025*, p. 3.

Zowel de qua ontwikkeling 2-jarigen als de qua ontwikkeling 8-jarigen proberen zich continu aan te passen aan de ontwikkeling van de 4-jarigen. Deze kinderen ontwikkelen hierdoor fysieke, sociale, emotionele en/of psychische problemen en zullen vroeg of laat externaliserend of juist internaliserend gedrag gaan vertonen. Voorbeelden van externaliserend gedrag zijn impulsief, storend, clownesk of (verbaal) agressief gedrag. Hierdoor kan de indruk ontstaan dat een kind bijvoorbeeld ADHD of **ODD** heeft (zie ook de brochure *Dubbel bijzondere leerlingen*). Voorbeelden van internaliserend gedrag zijn teruggetrokken, dromerig, onzeker/angstig en depressief gedrag. Het idee kan dan opkomen dat de leerling kenmerken van een autismespectrumstoornis heeft. Uit onderzoek van De Heer (2022) blijkt dat hoe intelligenter een leerling is, hoe meer en ernstiger problemen zich voordoen; hoe meer (mis)-diagnoses worden gesteld, hoe meer er behoefte is aan zorg en hoe groter de kans is dat de leerling uitvalt uit school. Voor hoogbegaafden leidt het onderwijssysteem tot (chronische) stress (De Heer, 2021, 2022).

Feit

In het jaarklassensysteem hebben begaafde leerlingen ($IQ \pm 121-130$) in toenemende mate te maken met het feit dat het reguliere onderwijs niet aansluit op hun leerproces. Bij hoogbegaafden ($IQ \geq \pm 130$) is de aansluiting volledig zoek (De Heer 2017; Geelhoed & Vieijra in Tak et al., 2016; Geelhoed, Struiksma & Moesker in Tak et al., 2016; Kraijer & Plas 2014).

4.3 Gevolgen van stress

De cognitieve, sociale, emotionele en persoonlijke ontwikkeling van hoogbegaafden verloopt heel anders dan die van hun leeftijdsgenoten. Het gevolg hiervan is dat zij zich continu moeten aanpassen aan (de verwachtingen van) hun omgeving. Omdat zij doorlopend in onzekerheid verkeren of zij het wel goed doen en bang zijn voor afwijzing, kritiek en buitensluiting, ervaren zij chronische stress. Stress – en zeker chronische stress – heeft een zeer negatieve invloed op het leren. Uit onderzoek (De Heer, 2017, 2021, 2022; Frijling-Schreuder, 1965; Goetz et al., 2014; Kraijer & Plas, 2014; Scherder et al., 2018) blijkt, dat chronische stress de hersenen beschadigt en wel specifiek leidt tot problemen met:

- het vasthouden van aandacht;
- het geheugen;
- leren;
- het in goede banen leiden van emoties;
- de ontwikkeling van empathie;
- het ontwikkelen van de executieve functies.

Als gevolg van de (chronische) stress kampen hoogbegaafden ook vaak met (chronische) slaapproblemen die op hun beurt fysieke, sociale, emotionele en psychische problemen veroorzaken, zoals hoofd- en buikpijn, angsten en depressieve stemmingen (Biojone et al., 2011; De Heer, 2022; Walker, 2019). Passend onderwijs is dus cruciaal voor het tot bloei komen van het potentieel van de leerling.

4.4 Passend onderwijs

Aan de buitenkant kun je vaak niet zien of iemand hoogbegaafd is en ook uit de schoolresultaten blijkt het lang niet altijd. Het is belangrijk deze leerlingen te (h)erkennen en om te komen tot een passende aanpak.

Handvatten om hoogbegaafde leerlingen te herkennen:

Breng de schoolcarrière van een leerling in kaart:

- Po: Inventariseer bij de ouders met een vragenlijst de ontwikkeling van leerlingen voorafgaand aan de eerste schooldag. Na 6 weken inventariseert de leraar de ontwikkeling en bespreekt de verschillen met de ouders.
- Po: Vraag ouders naar zorgelijk gedrag van de leerling thuis, vergelijk dit met het gedrag op school en bespreek met de ouders de oorzaak en de benodigde aanpak.
- Vo: Vergelijk de ontwikkeling van de leerling met zijn ontwikkeling op een eerder moment en bespreek bij zorgen dit vroegtijdig met ouders en leerling.

Let vooral op leerlingen die:

- een eenling zijn in de groep;
- een anderstalige achtergrond hebben;
- afkomstig zijn uit een gezin met een lagere SES;
- veelvuldig verzuimen;
- beneden verwachting of heel wisselend scoren;
- veel kennis/interesse hebben, maar afhaken in (groeps)werk;
- op onderdelen meer kennis hebben dan de leraar;
- zittenblijven of 'afstromen'.

De Heer, 2021; Mooij, 2016.

Om leerlingen als hoogbegaafd te herkennen, is niet meteen een IQ-test nodig. Observaties van leerlingen en gesprekken met leerlingen en ouders leveren vaak een schat aan informatie op en duidelijke aanwijzingen over het al dan niet hoogbegaafd zijn. Zitten leerlingen almaar te dromen, stellen zij veel (kritische of moeilijke) vragen, hebben zij faalangst, krijgen zij toetsen niet af of vertonen zij clownesk gedrag, observeer deze leerlingen dan en ga na wat de oorzaak is (De Heer, 2022).

Ga vooral na of stress een oorzaak kan zijn. Gebruikelijke reacties bij stress zijn bevriezen, vluchten, vechten en behagen. Leerlingen die *bevriezen* zijn angstig, bang om te falen, hebben moeite om keuzes te maken of krijgen soms een black-out. Leerlingen die *vluchten* dromen weg, vertonen vermijdingsgedrag, starten niet, zijn rusteloos en angstig. Zij lopen figuurlijk weg. Leerlingen die *vechten* stellen veel kritische vragen, willen soms ten koste van alles hun gelijk halen, hebben de neiging om zaken scherp te verwoorden, hebben woede-uitbarstingen of vertonen pestgedrag. Leerlingen die *behagen* vermijden ongemakkelijke situaties, kunnen geen nee zeggen, zijn bang om zich te uiten, bieden overmatig excuus aan en bewaken hun grenzen niet of slecht (Boer, 2009).

Ontwikkelingsverschillen moeten niet alleen herkend maar bovenal ook erkend worden. Dat lukt alleen als leraren zich bewust zijn van hun eigen denkbeelden over hoogbegaafden en hun ouders. Bovendien is het belangrijk dat ze zich realiseren dat elke leerling behoefte heeft aan uitdaging op het eigen ontwikkelingsniveau, het gevoel wil hebben erbij te horen en ruimte nodig heeft om zichzelf te zijn. Die erkenning valt of staat daarom met het bevragen van leerlingen en hun ouders naar de leer- en ondersteuningsbehoeften. Dat vormt dan de basis voor het maken en uitvoeren van een goed ondersteuningsplan (De Heer, 2021).

Een relevante aanpak voor begeleiding

Voor de ontwikkeling van iedere leerling zijn cognitief uitdagend werk, een bepaalde mate van autonomie en sociale contacten met ontwikkelingsgelijken van belang. Tips voor een relevante aanpak voor alle leerlingen en zeker voor hoogbegaafden zijn:

1. Expliciteer bij elke les het doel en het belang van de leerstof/opdracht.
2. Stel per vak een kerncurriculum op, waarin de leerstof is opgenomen die de leerling moet beheersen om het vak af te ronden.
3. Laat hoogbegaafden dit kerncurriculum afwerken met zoveel oefenstof als nodig is en bij voorkeur in groepjes met ontwikkelingsgelijken.
4. Bied extra-curriculair aanbod voor alle leerlingen die dit willen/aankunnen, zoals technische of creatieve vakken of buitenschoolse activiteiten/stages.
5. Besteed aandacht aan leerstrategieën en omgaan met stress en onzekerheid.
6. Faciliteer contacten met ontwikkelingsgelijken door bijvoorbeeld groepswork.

De Heer, 2021; Mooij, 2016.

4.5 Conclusie

Voor leerlingen met hoogbegaafdheid is het reguliere onderwijssysteem evenmin passend als voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Door dit systeem ervaren zij problemen op cognitief, sociaal, emotioneel en persoonlijk gebied. Om zich te kunnen ontwikkelen, moeten leerlingen zich veilig voelen. Het is daarom van belang dat deze leerlingen zo vroeg mogelijk worden herkend en erkend, dat zij leer- en oefenmogelijkheden krijgen die aansluiten bij hun ontwikkelingsniveau, dat zij keuzemogelijkheden hebben en contacten kunnen aangaan met ontwikkelingsgelijken.

VENSTER

Marije Zuidervaat, ambulant begeleider met specialisme begaafdheid

Hoe speelt jouw visie op (hoog)begaafdheid een rol in de manier waarop jij scholen begeleidt?

In mijn begeleiding van scholen staat één uitgangspunt centraal: goed onderwijs is onderwijs dat aansluit bij de educatieve behoeften van alle leerlingen. Dat geldt dus ook voor (hoog)begaafde leerlingen. In mijn ogen kan ieder kind groeien, mits het gezien wordt in zijn of haar kracht. Daarom stimuleer ik scholen om niet alleen te kijken naar prestaties of gedrag, maar juist naar de talenten en het potentieel daarachter. Gedrag is vaak een signaal; door daar met een open blik naar te kijken, ontstaat ruimte voor écht passend aanbod.

Ik help teams om vanuit vertrouwen te werken en een rijke leeromgeving te creëren waarin begaafde leerlingen worden uitgedaagd én zich veilig voelen. Dit vraagt soms om het loslaten van standaardroutes en het durven denken in maatwerk. Of het nu gaat om compacten, verrijken of het versterken van executieve functies: het begint bij het zien van het kind. Mijn rol is om scholen daarin te begeleiden, te inspireren en te ondersteunen – zodat ieder kind de kans krijgt om echt tot bloei te komen.

VENSTER

Mariëtte van Hazendonk, hoogbegaafdheidsexpert MindMe en teamleider Leerplicht-RMC Regio Midden-Brabant

Waarom zouden ouders minder huiverig moeten zijn om een leerplichtambtenaar te betrekken bij de zorg om hun kind?

Een leerplichtambtenaar kan veel betekenen voor (hoog)begaafde kinderen die vastlopen in het onderwijs of voor ouders die zorg hebben om hun kind. Maar al te vaak worden zij gezien als klassieke handhavers. In werkelijkheid is hun rol veel breder. Handhaven is slechts een zeer klein onderdeel van hun wettelijke taak. Sinds de invoering van de Methodische Aanpak Schoolverzuim ligt de focus meer op zorg dan op straf. Leerplichtambtenaren zijn er juist om te helpen bij dreigend verzuim, thuiszitten of uitval. Zij gaan op zoek naar de achterliggende, belemmerende oorzaken. Ze voeren gesprekken, stellen de juiste vragen en brengen de situatie in kaart. Als een spin in het web leggen zij verbindingen. Verbindingen tussen samenwerkingsverband, school, ouders, zorg en andere betrokkenen.

Voor (hoog)begaafde kinderen die vastlopen of dreigen vast te lopen, kunnen zij meedenken over maatwerkoplossingen zoals verrijkingsprogramma's, aangepaste leertrajecten of wettelijke mogelijkheden. De leerplichtambtenaar is geen tegenpartij, maar een waardevolle, neutrale partner die helpt het recht van het kind op een ononderbroken ontwikkelingsproces te beschermen. Eigenlijk zouden we moeten spreken van een 'ontwikkelrechtambtenaar' in plaats van een leerplichtambtenaar. Dat sluit veel beter aan bij hun daadwerkelijke werkzaamheden.

Verwijzingen

- Biojone, C., Sales, A. J., Terceti, M. S., Casarotto, P. C., Guimaraes, F. S., Gomes, M. V., & Joca, S. R. (2011). P2d.019, Antidepressant-like effects of DNA methylation inhibition in hippocampus: Participation of brain derived neurotrophic factor. *European Neuropsychopharmacology*, 21(3), S412.
- Boer, F. (2009). Stress in het begin van de levensloop; een ontwikkelingsperspectief. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 51 (8), 579-586.
- Bolkestein, G., & Menkveld, H. (1978). *Ontwikkelingslijnen naar Speciaal Onderwijs*. Uitgeverij Callenbach.
- Boulanger, M., Peters, W., & Hoogeveen, L. (2000). *Help, mijn dochter is hoogbegaafd*. Uitgeverij Lemma.
- De Heer, W. (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Ipskamp Printing.
- De Heer, W. (2021). *Alle leerlingen bij de les. Voorkom vastlopen van moeilijk en makkelijk lerenden*. Lannoo Campus.
- De Heer, W. (2022, 14 september). *Helderheid. Onderzoek naar de witte vlekken in het dekkend aanbod van Samenwerkingsverband PO 20.01* [Rapport].
- De Heer, W., Mooij, T., & Bosman, L. (2020, september). *Beleidsplan Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden (KML) 2020-2025*. Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden.
- Duarte, J. (2025, 8 april). *Meer kansen met meertaligheid* [Lezing]. Nationaal Congres Hoogbegaafdheid 2025. Hoogbegaafdheid & kansengelijkheid. https://uitgeverijbontekoe.nl/wp-content/uploads/2025/05/Meer-kansen-met-Meertaligheid_Joana-Duarte.pdf
- Dodde, N. L. (1993). *Dag, mammoet! Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem*. Garant.
- Frijling-Schreuder, E. C. M. (1965). Schoolziekte. *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, 109, 225-230.
- Geelhoed, J., Moesker, E., Vomberg, C., Struiksmā, A., & Hoogervorst, N. (2016). Intelligentieonderzoek. In J. Tak, J. Bosch, S. Begeer, & G. Albrecht (Red.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten* (pp. 491-569). De Tijdstroom.
- Geelhoed, J., & Vieijra, J. (2016). Onderzoek naar leervorderingen. In J. Tak, J. Bosch, S. Begeer, & G. Albrecht (Red.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten* (pp. 445-490). De Tijdstroom.
- Goetz, Th., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., & Lipnevich, A. A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401-419.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (Red.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier Science.
- Holahan, C. K., & Sears, R. R. (1995). *The gifted group in later maturity. Volume VI Genetic studies of genius*. Stanford: Stanford University Press.
- Jolly, J. L. (2008). Historical Perspectives: Lewis Terman: Genetic Study of Genius – Elementary School Students. *Gifted Child Today*, 31(1), 27-33.
- Kraijer, D. W., & Plas, J. J. (2014). *Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid. Classificatie, test- en schaalgebruik*. Pearson.
- Kreger Silverman, L. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 171-178.
- Mackintosh, N. J. (2011). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Mönks, F. J., & Span, P. (Red.). (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Dekker & Van de Vegt.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (1993). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Dekker & Van de Vegt.
- Mooij, T. (2016). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Universiteit Nijmegen, ITS.
- Resing, W. C. M. (Red.). (2015). *Handboek intelligentietheorie en testgebruik*. Pearson Assessment and Information.
- Ruijsenaars, A. J. J. M., Hamers, J. H. M., Leseman, P. P. M., & Ruiter, S. A. J. (2016). Leergeschiktheid, leertests en onderwijs. In J. Tak, J. Bosch, S. Begeer, & G. Albrecht (Red.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten* (pp. 571-593). De Tijdstroom.
- Scherder, E., Van Os, C., & Zijlstra, E. (2018, december). *Schaderisico bij uitzetting langdurig verblijvende kinderen. Een multidisciplinaire wetenschappelijke onderbouwing*. Rijksuniversiteit Groningen & Vrije Universiteit Amsterdam.
- Tak, J. A., Bosch, J. D., Begeer, S., & Albrecht, G. (Red.). (2016). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten*. De Tijdstroom.
- Tannenbaum, A. (2000). A history of giftedness in school and society. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, & R. J. Sternberg (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 23-53). Elsevier Science.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1948). *The gifted child grows up. Twenty-five years' follow-up of a superior group, Volume IV Genetic studies of genius*. Stanford University Press.
- Tolan, S. (1994). Discovering the gifted ex-child. *Roeper Review*, 17(2), 134-138.
- Van de Kamp, M. (2024). *Misschien moet je iets lager mikken. Een verhaal over armoede en kansenongelijkheid*. Atlas Contact.
- Verschuere, K., & Resing, W. (2015). Intelligentiediagnostiek volgens het CHC-model. Van theorie naar praktijk. In W. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (pp. 63-84). Pearson Assessment and Information.
- Walker, M. (2017). *Why We Sleep. Unlocking the Power of Sleep and Dreams. (Slaap)*. Vert. J. W. Reitsma & M. van der Werf 2019, De Geus.)
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (2002). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen. Een praktische gids voor ouders en andere opvoeders*. Van Gorcum.
- Ziegler, A., & Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, & R. J. Sternberg (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-21). Elsevier Science.

Hoofdstuk 5



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

Concepten en modellen helpen ons met een vereenvoudigde weergave van de werkelijkheid. Ze leren ons verschillende perspectieven te wegen en oorzaak en gevolg te vinden. Concepten zijn dynamisch. Zij worden door wetenschappelijke en praktische kennis en veranderende maatschappelijke normen en waarden beïnvloed. Sommige opvattingen worden na verloop van tijd losgelaten waardoor nieuwere visies breder omarmd kunnen worden. Het concept '(hoog)begaafdheid' is zo'n voorbeeld waarbij de tijdgeest tot veranderingen heeft geleid.

Inspelen op (hoog)begaafdheid vraagt dat scholen nadenken over welke visie op (hoog)begaafdheid bij hen past. Tegelijkertijd vraagt het dat teams nadenken over wat zij 'goed' onderwijs vinden, want alleen de combinatie van het antwoord op beide vragen zal leiden tot aanpassingen die gedragen worden door het team. Op basis van die gecombineerde visie ontwikkelen leraren ook verwachtingen. Die verwachtingen beïnvloeden hun waarnemingen. Maar omgekeerd is dat ook het geval: waarnemingen beïnvloeden ook de verwachtingen. Als verwachting en waarneming niet meer met elkaar 'sporen' ervaar je verwarring, want wat is dan representatief voor de werkelijkheid? Alleen kritisch denkende leraren kunnen omgaan met die verwarring en aansluiten bij de educatieve behoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Zij durven die concepten, getallen en regels in de systemen even opzij te leggen om zich af te vragen: is dat zo voor mijn leerling?

Is dat zo?

Christine Vis

In dit hoofdstuk staat gezonde twijfel centraal. Gezonde twijfel wordt verwoord in de vraag 'Is dat zo?' Die vraag is relevant omdat deze leraren helpt om niet alleen kinderen met snel zichtbare hoge prestaties in hun klas te herkennen als een kind met mogelijke kenmerken van (hoog)begaafdheid, maar vooral ook helpt om kenmerken van (hoog)begaafdheid te leren herkennen bij leerlingen waarvoor dat wellicht wat minder voor de hand ligt. Bijvoorbeeld omdat zij niet zulke hoge prestaties leveren omdat het leerstofaanbod minder goed aansluit bij wat ze nodig hebben of aankunnen. Het verschil tussen wat een leerling nodig heeft en aangeboden krijgt, kan veroorzaakt worden door een gebrek aan inzicht in het niveau van de leerling, maar ook door een gebrek aan inzicht in het potentieel van een leerling. Bijvoorbeeld omdat een leerling de taal waarin les wordt gegeven niet beheerst, de cultuur van de leerling sterk afwijkt van de cultuur waarover les wordt gegeven of omdat de leerling uit een gezin komt waar men het minder breed heeft of waarin de ouders het ondersteunen van de school bij het onderwijs aan hun kind als minder belangrijk ervaren.

5.1 Concepten en (hoog)begaafdheid

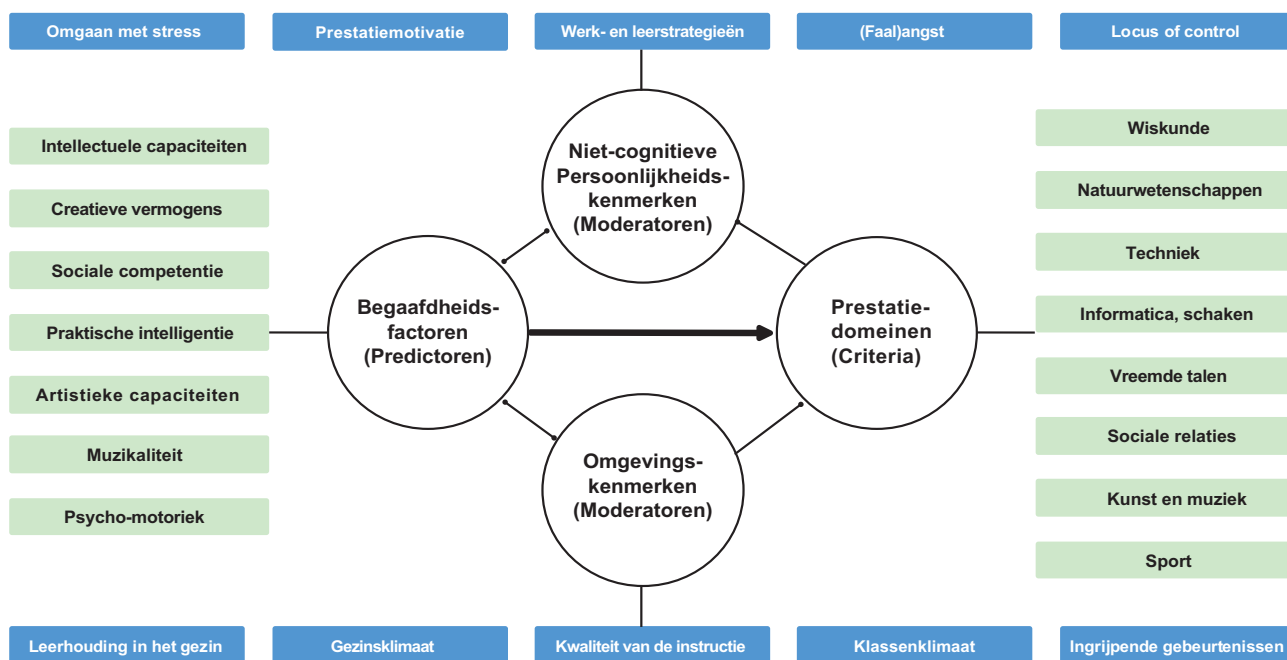
Concepten, systemen en getallen ondersteunen ons in het onderwijs. Ze geven ons inzicht en ondersteunen besluiten. Waarom schuurt dit dan bij onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid?

Concepten en modellen helpen ons met een vereenvoudigde weergave van de werkelijkheid. Ze leren ons verschillende perspectieven van het thema te wegen op hun waarde en daarin oorzaak en gevolg te vinden. Een concept is een theoretisch uitgangspunt, veelal gevormd door een wetenschappelijk denker. In 2021 publiceerde de *World Council for Gifted and Talented Children* (2021) tien wereldwijde principes voor het opleiden van leraren die lesgeven aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. In dit document wordt erop gewezen dat leraren met veel verschillende concepten van (hoog)begaafdheid moeten kennismaken om zo tot een visie te kunnen komen die voor hen het fundament vormt om te kunnen inspelen op wat deze leerlingen nodig hebben.

Onderzoekers bouwen voort op elkaars concepten. Elke denker voegt er aspecten aan toe en zo ontwikkelen opvattingen en denkmodellen zich op basis van nieuwe informatie en inzichten. Medio jaren tachtig ontwikkelde Heller de eerste versie van wat later bekend kwam te staan als het *Multifactoren-model* (Bakx et al., 2022). Heller heeft in zijn model de omgevings- en persoonsgerichte factoren een grotere plaats gegeven dan voorgaande wetenschappers. Zo voegde hij bijvoorbeeld systemische perspectieven toe, die de ontwikkeling van een leerling ook beïnvloeden. Korte tijd later vereenvoudigde Mönks (Mönks & Ypenburg, 1995) min of meer dit gedachtegoed toen hij om het oorspronkelijke drieringenmodel van Renzulli (1985) een driehoek plaatste waarmee hij wilde aangeven dat de drie factoren die Renzulli noemde (intelligentie, creativiteit en doorzettingsvermogen) beïnvloed worden door drie omgevingsfactoren: gezin, onderwijs en ontwikkelingsgelijken (zie ook *hoofdstuk 1: (Hoog)begaafdheid als werkwoord*). De interactie tussen persoonskenmerken en omgevingsfactoren werd daardoor relevant. Sternberg en Desmet (2023) zien (hoog)begaafdheid als resultaatfactor van een interactioneel en transformatief proces (zie ook *hoofdstuk 3: (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie*). Ook deze wetenschappers bouwden voort op eerder ontwikkelde inzichten, waardoor de dynamiek van het concept (hoog)begaafdheid steeds duidelijker centraal komt

H1

H3



Figuur 5.1 Het Multifactorenmodel (Heller, 1992, 2000). Bron: SLO.

te staan. Verschillende perspectieven op 'hoe iets in elkaar zit' maken ook dat wetenschappers elkaars werk kritisch wegen. Sommige opvattingen worden na verloop van tijd losgelaten en nieuwere visies kunnen dan breder omarmd worden.

5.2 Eerst denken, dan doen

Het is belangrijk dat leraren zich realiseren dat (hoog)begaafdheid onder alle lagen van de samenleving voorkomt, ongeacht de plek waar de wieg van een leerling heeft gestaan (WCGTC, 2021). Leraren moeten zich scherp bewust zijn van hun eigen denkkaders inzake (hoog)begaafdheid (Behrens, 2023). Ze moeten in staat zijn om met een open blik naar de leerling te kijken en over hun eigen oordelen heen te stappen. APA-onderzoek over de psychologie van onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid leverde 20 kernprincipes op die de basis vormen om op de educatieve behoeften van (hoog)begaafden te kunnen inspelen (American Psychological Association, 2020). De principes beslaan thema's als denken en leren, de motivatie en interpersoonlijke relaties, het leren in de klas en de voortgang van leerresultaten. Deze publicatie kan gebruikt worden als input voor een gesprek over visieontwikkeling. Het eerder genoemde onderzoek van de World Council kan daar eveneens voor gebruikt worden.

Om de individuele verschillen van leerlingen te herkennen moet telkens de vraag gesteld worden: 'Wat gaat op voor deze leerling?' Dat vraagt dus dat leraren de koppeling tussen de concepten uit de theorie leggen naast hun ervaringen in de praktijk, en die koppeling kritisch wegen zonder dat ze resultaten van empirisch onderzoek uiteindelijk naast zich neerleggen (Diery et al., 2020). Iets kan opgaan voor een brede groep en dan zijn er uitzonderingen op de regel, maar dat betekent niet dat de uitzonderingen op de regel dan gegeneraliseerd mogen worden naar de brede groep.

Biesta (2022) stelt dat 'een goede praktijk een doordachte praktijk is'. Als dit uitgangspunt wordt toegepast op het onderwerp (hoog)begaafdheid in het onderwijs, dan is dit een belangrijke waarschuwing: stap niet in de valkuil om al te handelen voordat je met je team hebt nagedacht over wat jullie visie is op dit onderwerp. Heb het lef de complexiteit van die visievorming aan te gaan en zorg dat de keuzes die je maakt passend zijn bij de draagkracht van de school. Die visieontwikkeling draagt bij aan een veilig klimaat op school voor alle leerlingen. In een veilige school voor leerlingen

met kenmerken van (hoog)begaafdheid spreken de educatieve partners dezelfde taal. Dat betekent niet dat je het altijd met elkaar eens hoeft te zijn, maar wel dat je elkaar op zijn minst begrijpt en vanuit dat begrip respect voor de ander kunt opbrengen.

5.3 Verwachtingen beïnvloeden waarnemingen

In de hele omgeving van het onderwijs gaat het over verwachtingen. De verwachtingen van ouders, van de leraar, maar ook van de leerling met betrekking tot de leerstof. Er zijn mensen die denken dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid gemakkelijk leren. Leraren zien steeds beter dat dit een te eenvoudig perspectief is. Het leren van (hoog)begaafden verloopt vaak niet moeiteloos, maar grillig of verrassend. Leraren die de kans nemen om afstand te nemen van hun verwachtingen van de leerling en gericht observeren, zien meer. Daardoor ontstaat er een situatie waarin ook kinderen die anders minder snel gesignaleerd worden, herkend kunnen worden als een leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid (zie ook *hoofdstuk 3: (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie*).

H3

Om uitzonderingen te kunnen waarnemen op wat je verwacht van leerlingen, is het nodig om een houding te ontwikkelen waarin er ruimte is voor blijvende verbazing over hun mogelijkheden. Leraren die aantekeningen in het dossier van een leerling maken op momenten dat zij zich over de leerling verbazen, ontwikkelen een rijke bron van observaties die bijdraagt aan een genuanceerd perspectief op de leerling. Zo ontwikkelen leraren voelsprietten voor de momenten waarop hun leerlingen hen verrassen. Dat kan variëren van het moment waarop een kleuter een 'levensgrote uitspraak' doet tot momenten waarop zeer wisselende toetsresultaten zichtbaar worden. Durf samen hardop te twijfelen aan observaties. Wie observeert, 'neemt zichzelf mee' tijdens de observatie en nadien ook bij de interpretatie (De Wolf & Van den Beukering, 2009). Om je te kunnen blijven verbazen is het nodig om 'jezelf thuis te laten' en objectief te kijken. Maak gebruik van wat in de wetenschap **triangulatie** wordt genoemd. Zet ten minste drie verschillende bronnen in om de 'onderzoeksvraag' die ten grondslag ligt aan de observatie ook echt vanuit meerdere invalshoeken en vanuit meerdere vormen van verzamelde data te beantwoorden. Duik er dieper in om deze leerling te gaan begrijpen. Alleen vanuit dat begrip kun je overgaan tot handelen. Van Gerven (2021) wijst hierin op de kracht van handelingsgericht werken en educatief partnerschap. Gebruik dit om helder te zijn in het verwachtingenmanagement. Stel doelen en wees niet bang om er samen met de leerling achter te komen dat er toch nèt een ander doel nodig is. Dat is samen de vraag 'Is dat zo?' van alle kanten bekijken.



Feit

Resultaten van observaties zijn nooit volledig objectief, want wie observeert, 'neemt zichzelf mee' tijdens de observatie en nadien ook bij de interpretatie (De Wolf & Van den Beukering, 2009).

5.4 Waarnemingen beïnvloeden verwachtingen

Waargenomen resultaten van onderwijs en leren worden veelal vertaald in getallen. Deze bieden houvast in de complexiteit van de praktijk. In leerlingvolgsystemen spelen getallen een belangrijke rol. Op grond van die informatie ontstaan bij de betrokken educatieve partners verwachtingen over de leerling. Maar getallen geven nooit een compleet beeld van een leerling. Van der Kolk (2021) koppelt de gevolgen van deze 'meetbaarheid' ook aan onze professionaliteit. "Wanneer de kwaliteit van je werk zwaar versimpeld wordt tot getallen, voel je je als professional minder serieus genomen", aldus Van der Kolk (2021). Leraren voelen dat deze systemen voorbij kunnen gaan aan alles wat niet wordt gemeten of onmeetbaar is. Zij vragen zich af of het gebruik van deze getallen wel een compleet beeld geeft van de leerling. Passen de getallen die deze verwachtingen voeden wel bij leerlingen van alle sociale achtergronden? Geven toetsresultaten bijvoorbeeld wel een kloppend beeld van de meertalige

leerling? Dit werpt de vraag op of leraren met deze systemen in staat zijn om de leervermogens en educatieve behoeften van het kind echt te herkennen. Een (hoog)begaafde leerling met ernstige lees-spellingsproblemen of dyslexie kan het leerprobleem lang maskeren of compenseren (Van Viersen et al., 2016). Maar omgekeerd kan dit ook het geval zijn (Baum & Schader, 2020). Een hoog ontwikkelingspotentieel kan lang verborgen blijven als het sterk wordt beïnvloed door lees-spellingsproblemen.

5.5 Systemen en (hoog)begaafdheid

Het is voor leraren een uitdaging tegemoet te komen aan de educatieve behoeften van elke leerling. Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben behoefte aan pedagogisch sensitieve leraren. Onderzoek van Bakx et al. (2022) laat zien dat het voor (hoog)begaafde leerlingen cruciaal is dat er ook aandacht voor hen is en dat de leraar zich ervoor inzet om hen echt te begrijpen. Voor veel leraren is dit pedagogisch sensitief handelen een grote passie die vloeiende vaardigheden vraagt en energie kost. Als de werkdruk erg hoog is, kan dit daarom soms onder druk komen te staan en maken leraren soms pragmatische keuzes door andere energierovende taken voor te laten gaan. De inrichting van ons onderwijs is sterk gekaderd. Methodes geven ons aan dat we met het systematisch doorwerken van de lessen de meeste kans hebben op het behalen van goede resultaten. Met vals logisch gevolg dat we dicht bij deze eisen en indicatoren blijven. Gedifferentieerd omgaan met leerlingen veronderstelt dat we die kaders wat meer moeten loslaten en minder rigide moeten toepassen (zie Bronkhorst & Hulsbeek (2024) in de brochure *Differentiatie*).



Feit

Evidence-informed onderwijs vraagt dat leraren de koppeling leggen tussen de concepten uit de theorie en hun ervaringen in de praktijk. Die koppeling vereist kritisch wegen zonder dat resultaten van empirisch onderzoek terzijde geschoven worden (Diery et al., 2020).

We hebben een soort 'sorteermechanisme' in het onderwijs, zegt Bles (2024). Een leraar in het vo noemde het een sjoelbak: "Je volgt het weggetje dat de school je biedt. Er is soms een deurtje van opstromen of afstromen, maar veel keuze in deurtjes is er niet." Prestatie-indicatoren bepalen de weg; er moet immers naar een meting in een examen worden toegewerkt. (Hoog)begaafde leerlingen laten ons ervaren dat zij niet passen binnen de vaste 'weggetjes van de sjoelbak'. Zij vragen om ruimte voor creatiever en rijker denken en groeien door autonomie.

Biesta (2022) zet ons aan het denken over wereldgericht onderwijs. Rijk, naar buiten gericht onderwijs, vol nieuwsgierige blikken en mooie vragen. Hij heeft het nergens over verschillende aanpakken voor verschillende leerlingen. Alle leerlingen mogen door onderwijs de wereld ontmoeten en in situaties komen waarin wordt gevraagd iets te leren. Wanneer vanuit een overheid wordt gegarandeerd dat elke leerling recht heeft op een passende onderwijsplek, mogen (hoog)begaafde leerlingen daarop geen uitzonderling vormen.

In dit wereldgericht onderwijs verwijst Biesta (2022) ook naar de kwetsbaarheid die daarmee van leraren wordt gevraagd. Zij stellen ook zichzelf actief bloot aan het nieuwe en onbekende. Educatieve professionals moeten in beeld krijgen "dat onderwijzen er steeds weer om gaat de leerling op de wereld te wijzen, diens aandacht op de wereld te richten, zodat het mogelijk wordt, natuurlijk zonder enige garantie, dat de leerling kan tegenkomen wat de wereld van hem of haar vraagt" (Biesta, 2022).

5.6 Is dat zo?

Vanuit hun passie en zorg voor de leerling willen leraren iets doen voor de leerling die vastloopt. De uitdaging in hun vak is de vraag van het 'leren versus punten scoren' (Van der Kolk, 2021). De kracht

van leraren is dat zij deze vraag steeds flexibel weer oppakken. Het is begrijpelijk dat daarin ook een behoefte aan verduidelijking of versimpeling is, aan iets dat snel aan hun dagelijkse handelingen kan worden toegevoegd.

Om daadwerkelijk aan te kunnen sluiten bij de educatieve behoeften van (hoog)begaafde leerlingen, zijn kritisch vragende leraren nodig. Dat zijn leraren die concepten, getallen en regels in de systemen even opzij durven te leggen, om zich af te vragen: is dat zo voor mijn leerling?

5.7 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt duidelijk dat het huidige onderwijssysteem sterk leunt op meetbare resultaten en gestandaardiseerde systemen, die slechts een beperkt en gefragmenteerd beeld geven van de leerling. Hoewel cijfers en toetsen houvast bieden in de complexiteit van de onderwijspraktijk, kunnen zij de volledige rijkdom aan talenten en behoeften van leerlingen, met name (hoog)begaafde leerlingen, gemakkelijk onzichtbaar maken. Leraren worden uitgedaagd om, ondanks de druk van methodes en prestatie-indicatoren, met pedagogische sensitiviteit te blijven werken en oog te houden voor het unieke leerpotentieel van iedere leerling. Het hoofdstuk benadrukt het belang van leraren die kritisch durven reflecteren op de waarde en beperkingen van getallen, regels en systemen en zich steeds opnieuw de vraag stellen: sluit dit echt aan bij wat deze leerling nodig heeft? Wereldgericht onderwijs vraagt om ruimte voor creativiteit, nieuwsgierigheid en flexibiliteit – zowel van leerlingen als van leraren. Alleen door los te komen van rigide kaders en te blijven zoeken naar maatwerk, kan onderwijs werkelijk recht doen aan de veelkleurigheid en het potentieel van alle leerlingen. Leraren spelen hierbij een sleutelrol als waarnemende, vragende en betrokken professionals.

Verwijzingen

- American Psychological Association. (2020, maart 10). *Top 20 Principles*. Retrieved from Point013: <https://www.point013.nl/top-20-principes/>
- Bakx, A., Van Houtert, T., De Boer, E., & Van den Brand, M. (2022). *Werken met begaafdheid in de klas*. Koninklijke Van Gorcum.
- Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., & Hoogeveen, L. (2020). *Top 20 principes uit de psychologie voor het onderwijs aan en het leren van creatieve, getalenteerde en begaafde leerlingen van de voor- en vroegschoolse educatie, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Radboud University en POINT.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Baum, S., & Schader, R. (2020). Twice-Exceptionality. A field whose time has come. In C. M. Fugate, W. Behrens, & C. Boswell (Eds.), *Understanding twice-exceptional learners. Connecting research to practice* (pp. 7-32). Prufrock Press.
- Behrens, W. (2023). Cultureel responsief onderwijs. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 57-70). Leuker.nu.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs, een visie voor vandaag*. Phronese.
- Bles, P. (2024). *Flexibility in the Dutch Education System*. ROA.
- Bronkhorst, E., & Hulsbeek, M. (2024). Differentiatie. In de brochure *Differentiatie*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- De Wolf, K., & Van den Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Acco.
- Diery, A., Vogel, F., Knogler, M., & Seidel, T. (2020). Evidence-based practice in higher education: teacher-educators' attitudes, challenges, and uses. *Frontiers in Education*, 5(62), 1-13. doi:10.3389/educ.2020.00062
- Mönks, F., & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school* (2 ed.). Samsom.
- Renzulli, J. (1985). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Desmet, O. (2023). *Giftedness in childhood*. Cambridge University Press.
- Van der Kolk, B. (2021). *De meetmaatschappij*. Business Contact.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Viersen, S., De Bree, E., Wijnekus, M., Van den Boer, M., & De Jong, P. (2016). *Richtlijn Lees- en Spellingproblemen in combinatie met Hoogbegaafdheid. Addendum bij de Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN)*. Stichting Dyslexie Nederland.
- WCGTC. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. World Council for Gifted and Talented Children.

Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo

Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid

Dit is in veel opzichten een bijzonder boek. In 25 hoofdstukken beschrijven 34 auteurs vanuit hun eigen perspectief en op basis van wetenschappelijke inzichten en praktijkervaringen wat zij als passend(er) onderwijs zien voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. De redactie van dit boek koos ervoor om niet één richting voor te schrijven, maar juist die verschillende perspectieven naast elkaar te plaatsen. Je kiest zelf wat het beste past bij jou en jullie organisatie.

Vijf thema's

Het boek behandelt vijf grote pedagogisch-didactische thema's:

1. Concepten van begaafdheid
2. Het zien van educatieve behoeften
3. Het betekenisvol reageren op educatieve behoeften
4. Het haalbaar organiseren van onderwijs en begeleiding
5. Het monitoren van de ontwikkeling van de leerling

Rijkge vulde online Kennisbank

Bij elk thema horen mooie aanvullingen. In de rijkge vulde online Kennisbank op **Kenniscentrumhb.nl/basisboek** vind je een schat aan extra bijlagen, bovenop alle materialen die al in het boek zijn opgenomen:

- Prikkelende **Dilemma's & Breinbrekers**
- Overzichten met evidence-informed **Feiten**
- Tips voor '**Meer lezen**'
- Handige **Tools** voor in je eigen klas of voor op je eigen school
- Antwoorden op **Veelgestelde vragen**
- **Vensters** op de praktijk waarin professionals uit onderwijs en zorg vertellen over hun ervaringen
- **Vignetten**: casussen met reflectievragen
- **Werkopdrachten** voor (na)scholingsprojecten en PLG's



Scan de QR-code
en bekijk alle
extra bijlagen
in de online Kennisbank.



Nationaal curriculum (hoog)begaafdheid

Met het totaalpakket aan materiaal in de Kennisbank biedt het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid ondersteuning voor het ontwikkelen van competenties bij educatieve professionals die werkzaam zijn in het primair en voortgezet onderwijs. Al deze materialen samen kun je zien als de basis voor een nationaal curriculum voor leraren over (hoog)begaafdheid.

Dit boek is een publicatie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het NTCN (National Talent Centre of The Netherlands) is het Landelijk Expertisecentrum Begaafdheid, Creativiteit en Talentontwikkeling en geeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitvoering aan het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

