

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.





Het zien van educatieve behoeften

Thema 2

Inleiding	Het zien van educatieve behoeften	80
Hoofdstuk 6	Van kenmerken naar kansen - Ragnild Zonneveld	82
Hoofdstuk 7	Educatief partnerschap. Wie zijn je partners en hoe neem je ze mee? - Eleenoor van Gerven	90
Hoofdstuk 8	Het snijvlak tussen onderwijs en zorg - Sandy van Spronsen en Nina Oosterveen	98
Hoofdstuk 9	Cultureel sensitief onderwijs - Lineke van Tricht	106
Hoofdstuk 10	Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit - Meriëm Najjar	114
Extra	Bijlagen & Downloads	122

Inleiding - Het zien van educatieve behoeften

Het zien van educatieve behoeften en de randvoorwaarden die daarvoor nodig zijn staan in dit deel centraal. De auteurs richten zich echter niet op het zo vroeg mogelijk herkennen van 'de (hoog)begaafde leerling'. Ze kijken vooral op welke manier kenmerken van (hoog)begaafdheid kunnen helpen om specifieke educatieve behoeften zichtbaar te maken en hoe het afstemmingsproces op een zo vroeg mogelijk moment opgepakt kan worden. Ze beschrijven wat leraren nodig hebben om die kenmerken te zien en van daaruit te gaan verkennen hoe het onderwijs kansrijker en passender gemaakt kan worden. De aandacht is gericht op het begrijpen en versterken van de dynamische educatieve context waarbinnen leerlingen zich ontwikkelen. Het versterken van die context draagt bij aan beter onderwijs voor alle leerlingen. Daardoor wordt de kans groter dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in reguliere onderwijssettings tijdig een zo passend mogelijk aanbod krijgen. Daarmee groeien ook de mogelijkheden voor het bevorderen van een goede leerhouding en schoolmotivatie.

Elke auteur is gevraagd om dit met een specifieke focus te doen. Hoofdstuk 6 gaat over de vraag hoe waargenomen kenmerken vertaald kunnen worden in behoeften. Hoofdstuk 7 gaat in op educatief partnerschap in het algemeen en legt daarbij nog specifiek een sterk accent op de samenwerking met ouders. In hoofdstuk 8 wordt breder gekeken naar educatief partnerschap: samenwerken op het snijvlak van onderwijs en zorg. Hoofdstuk 9 belicht het belang van cultureel sensitief onderwijs en hoofdstuk 10 legt het accent op situaties waarin (het ontbreken van) taal belemmerend kan werken om kenmerken van (hoog)begaafdheid te herkennen.

De overeenkomst tussen de hoofdstukken is dat de auteurs ervan uitgaan dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid allemaal eigen behoeftenprofielen hebben en dat de doelgroep te divers is om generieke uitspraken te kunnen doen. De samenwerking met educatieve partners is daarom een basisvoorwaarde om die leerlingen recht te kunnen doen. Alle auteurs pleiten ervoor om de ouders van deze leerlingen als een waardevolle bron van informatie te zien. Tegelijkertijd benadrukken ze ook dat educatief partnerschap wederkerige inzet vraagt en dat alle partijen begrip moeten hebben voor de breekbare balans tussen dat wat maximaal wenselijk is voor het kind en dat wat maximaal haalbaar is voor de school. Dat betekent dat dit, in het streven naar 'het beste voor het kind', van alle partijen vraagt zich in elkaars perspectief te kunnen verplaatsen en bereid te zijn tot het sluiten van compromissen.

Om educatief partnerschap adequaat vorm te kunnen geven is het belangrijk dat leraren zich bewust zijn van hun eigen culturele bagage waarmee ze naar kinderen kijken. Die bagage beïnvloedt zowel het beeld dat leraren hebben van hun leerlingen als de relatie met ouders. Als het voldoen aan academische behoeften van de leerling leidt tot frictie met of zelfs afscheiding van de thuiscultuur, gaat daarmee onherroepelijk iets verloren. De thuiscultuur is voor een leerling van even groot belang om zich in onze samenleving optimaal te kunnen ontplooiën.



Bekijk de
Animatie
met een inleiding op het thema
Het zien van educatieve behoeften
in de online Kennisbank.



Luister naar de
Podcasts
over het thema
Het zien van educatieve behoeften
in de online Kennisbank.



In dit deel noemen met name de auteurs van de hoofdstukken 6, 7 en 8 de verschillen die bestaan tussen het primair en het voortgezet onderwijs. Leraren in het voortgezet onderwijs bevinden zich in een heel andere positie om kenmerken van (hoog)begaafdheid te kunnen herkennen bij hun leerlingen dan leraren in het primair onderwijs. De leerlingen op de basisschool hebben over het algemeen een beperkt aantal leraren dat dagelijks bij hen betrokken is. Omgekeerd zien de meeste leraren vooral hun eigen klas, en soms twee klassen, die ze gedurende het hele jaar en de gehele dag in verschillende situaties meemaken. In het voortgezet onderwijs ligt die verhouding compleet anders. Leerlingen hebben daar te maken met meerdere vakleraren, terwijl leraren op hun beurt dagelijks veel verschillende klassen en leerlingen zien. Soms gaat het zelfs om meer dan 200 leerlingen per week. Ervan uitgaand dat gedrag systemisch wordt beïnvloed kan het voorkomen dat leerlingen zich bij verschillende leraren anders gedragen, met als gevolg dat de leraren hun beeld met elkaar moeten afstemmen. Dat doet een speciaal beroep op de coördinatie van informatie. Daarmee wordt het ook belangrijker dat er continuïteit is in het partnerschap en dat de leerling zelf keuzevrijheid heeft in wie meegenomen worden in dat partnerschap.

VENSTER

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

Wat zijn voor jou de uitdagingen van het werken in een grote stad als het gaat om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid?

Als specialist (hoog)begaafdheid in een diverse stad als Amsterdam ervaar ik mijn werk als een continu zoeken naar rechtvaardigheid in het onderwijs. Het is mijn missie om talentvolle leerlingen – ongeacht hun achtergrond – te herkennen en te ondersteunen. Dat vraagt om samenwerking. Alleen door intensief contact met professionals zoals intern begeleiders, taalexperts, gedragsspecialisten en jeugdhulpverleners lukt het om een compleet beeld van een leerling te vormen. Vooral bij niet-Nederlandstalige leerlingen helpt het als meerdere experts hun blik geven, zodat taalbeheersing niet langer het enige venster is op potentieel. Inclusief onderwijs wordt pas echt krachtig als we elkaars expertise benutten en samen werken aan een systeem dat zich openstelt voor variatie.

De culturele en sociaal-economische diversiteit in Amsterdam dwingt me om mijn aannames telkens te herzien. Het helpt me om niet te denken in standaardprofielen van begaafdheid, maar om met nieuwsgierigheid te kijken naar unieke talenten. Daarin ligt ook het belang van een professioneel netwerk: juist in die veelstemmigheid ontstaat een rijker, eerlijker beeld. Voor mij is begaafdheid geen label, maar een uitnodiging tot samenwerking en het bouwen aan gelijke kansen.



Download de
Werkopdrachten voor opleiders
over het thema
Het zien van educatieve behoeften
van de online Kennisbank.



Hoofdstuk 6



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



Samenvatting

Binnen het onderwijs (po en vo) wordt vaak gevraagd hoe (hoog)begaafdheid gesignaleerd kan worden. Traditioneel wordt signalering ingezet om kinderen te identificeren, maar deze benadering heeft beperkingen. Werken met kenmerken biedt houvast, maar kent ook risico's, zoals onbewuste aannames, reïficatie en uitsluiting. Kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn bovendien afhankelijk van visie en context, en intelligentie alleen voorspelt schoolresultaten slechts deels. Signaleringsinstrumenten zijn vaak onvoldoende betrouwbaar en gevoelig voor subjectiviteit en culturele bias.

Het is belangrijk om kenmerken te vertalen naar educatieve behoeften, en de juiste vragen te stellen: welke kenmerken beïnvloeden het functioneren, en hoe kunnen we daar als school op aansluiten? Educatieve behoeften moeten in kaart worden gebracht via observaties, gesprekken en analyse van de leeromgeving, met aandacht voor de zone van naaste ontwikkeling, en met alle educatieve partners. Kansrijk onderwijs biedt alle leerlingen ruimte om zich optimaal te ontwikkelen door vertrouwen en structuur te bieden, en diversiteit te benutten.

Het signaleren moet dus gericht zijn op het creëren van ontwikkelkansen en het zichtbaar maken van educatieve behoeften. Zo ontstaat onderwijs waarin potentieel zichtbaar wordt en zich kan ontwikkelen, zonder dat labels als (hoog)begaafdheid belemmerend werken. De focus verschuift van classificeren naar ondersteunen, waarmee we beter recht doen aan de behoeften van kinderen in een dynamische leeromgeving.

Van kenmerken naar kansen

Ragnild Zonneveld

Een veelgestelde vraag binnen zowel het po als het vo is: op welke kenmerken kunnen we letten om hoogbegaafde kinderen te signaleren? Signalering gaat dan vooraf aan een passend aanbod en passende begeleiding: we identificeren eerst die leerlingen van wie we denken dat ze begaafd zijn en bieden ze vervolgens een uitdagend aanbod. Signalering lijkt dan als doel te hebben om vast te stellen dat een kind wel of geen kenmerken van (hoog)begaafdheid laat zien, en daarmee al dan niet hoogbegaafd is. Dit komt voort uit de behoefte het goede voor de leerling te doen en is gebaseerd op het medisch-model-denken: het precies verklaren van een probleem en op grond daarvan het kunnen labelen van een probleem, voordat er tot handelen overgegaan kan worden (zie ook de brochure *Peergrouponderwijs*).



In dit hoofdstuk pleiten we voor het vertalen van kenmerken naar behoeften en kansen. Signaleren betekent dan: ontwikkelkansen creëren, zodat educatieve behoeften zichtbaar kunnen worden en je ze leert te begrijpen in de context. Op die manier kun je meer recht doen aan de constante interactie tussen kind en omgeving, en aan die kinderen die nog niet laten zien wat ze mogelijk wel nodig hebben.

6.1 Kenmerken: houvast en hokjes

Het werken met kenmerken, bijvoorbeeld aan de hand van een signaleringsinstrument, heeft voordelen. Kenmerken fungeren als een kapstok om concreet gedrag aan te koppelen dat zichtbaar is in de klas. Bijvoorbeeld: 'Dit kind is creatief.' Dat blijkt omdat deze leerling met creatieve oplossingen komt bij een probleemstelling in de les maatschappijleer. Het observeren en beschrijven van concreet waarneembaar gedrag helpt je om vast te stellen op welke manier de leerling gebaat zou zijn bij de mogelijkheid dit creatieve denken te uiten.

Feit

Hoewel herkenning van kenmerken voor inzicht en acceptatie kan zorgen, is er ook een schaduwzijde aan het classificeren van kenmerken en het toekennen van labels. Zo kan er sprake zijn van reïficatie (Te Meerman, 2019): 'de (hoog)begaafdheid' verklaart alles en wordt beschouwd als de oorzaak van ervaren knelpunten.

Of: 'Dit kind pikt nieuwe kennis snel op.' Als je in de rekenles hebt gesignaleerd dat een kind snel het verband begrijpt tussen vermenigvuldigen en delen, kun je wellicht je instructie verkorten. Door met verdiepende opdrachten en plusdoelen te werken bij de basisstof, houd je het als leraar behapbaar en je houdt het zicht op de leerling en de doorgaande lijn.

Een ander voordeel dat we vaak in de praktijk horen, is dat men het kind herkent in een verzameling kenmerken. Het geeft begrip en houvast: nú weten we waardoor het komt dat dit kind tegen knelpunten aanloopt! Het kan inzicht geven: je pikt instructie snel op, dus geen wonder dat je je soms verveelt in de klas. En daarmee ook erkenning voor de leerling, die merkt: zie je wel, het ligt niet aan mij.

6.1.1 Kenmerken van (hoog)begaafdheid

Er zijn verschillende visies op (hoog)begaafdheid en verschillende kenmerken die onderzoekers daarbij benoemen (Bakx et al., 2022; Van Gerven, 2023). De visie op (hoog)begaafdheid bepaalt dus naar welke kenmerken je kijkt. Wat we bovendien vaak zien, is dat gangbare kennis en kenmerken zijn vastgesteld bij een geselecteerde groep: namelijk die groep die in een klinische setting is gezien door professionals. Daarmee zijn ze waardevol als individueel kenmerk, maar ze zijn niet representatief voor de hele groep begaafde jongeren (Lavrijsen & Verschueren, 2019).

Een grote gemene deler in alle visies en modellen is misschien wel het kenmerk 'hoge intelligentie'. Dat lijkt een concreet en meetbaar criterium, maar het volgende illustreert waarom ook dit kenmerk in de praktijk nog steeds niet concreet vertaalbaar is. Ten eerste is 'hoge intelligentie' een rekbaar begrip: er wordt onder andere gesproken over een spreiding van de bovenste 10% (IQ van > 120) tot de bovenste 2,5% (IQ van > 130) (Subotnik et al., 2011). Recent onderzoek laat bovendien zien dat de stabiliteit niet zo groot is als gedacht (Breit et al., 2024) en dat we voorzichtig moeten zijn met het toekennen van de voorspellende waarde. Verschillen in de intelligentie verklaren voor slechts 25-50% de verschillen in schoolresultaten; 50-75% wordt verklaard door andere persoonlijkheids- en omgevingsfactoren (Breit et al., 2024). Ook blijkt dat alleen een IQ-score zonder context niets zegt over hoe een kind is en hoe een kind leert: IQ-bepalingen zijn beperkt als het gaat om het voorspellen van individueel gedrag (Delfos, 2020; Van Hoogdalem & Bosman, 2023).

6.1.2 Het gebruik van signaleringsinstrumenten

Bij het kijken naar kenmerken van (hoog)begaafdheid gebruiken scholen vaak een signaleringsinstrument. Signaleringsinstrumenten verschillen van elkaar in visie, doel, bruikbaarheid en onderbouwing. Ook de zorgvuldigheid waarmee ze worden ingezet verschilt in de praktijk sterk. Volgens handelingsgericht werken en handelingsgerichte diagnostiek omvat een goede diagnose niet alleen **valide en betrouwbare** testen, maar ook interviews met verschillende betrokkenen, een analyse van de leerinhouden, het beoordelen en analyseren van schoolresultaten en observaties in de klas (Pameijer, 2006). Uit onderzoeken blijken de validiteit en betrouwbaarheid van de meeste signaleringsinstrumenten niet erg hoog (Acar et al., 2016, Van Eijdsden & Vrolijk, 2014).

Het invullen van een signaleringsinstrument blijft voor een deel een subjectieve aangelegenheid: of je een leerling als intens ervaart, heeft ook te maken met je eigen beleving. Heel veel kenmerken uit deze instrumenten zijn op bijna alle kinderen van toepassing, waardoor iedereen wel kenmerken van het kind erin herkent. Het is goed je te realiseren dat diezelfde kenmerken op veel mensen van toepassing zijn, net als bij een horoscoop – het zogenoemde **Barnum-effect** (Forer, 1949).

De verschillende ervaringen en omgevingen (thuis of op school) kunnen voor heel verschillende uitkomsten zorgen. Ten slotte is het goed om te beseffen dat culturen verschillend naar kenmerken en de lading daarvan kijken. We weten dat groepen uit anderstalige culturen en lagere sociaal-economische milieus minder snel worden gesignaleerd (Long et al., 2023, Mossberg et al., 2024).

6.1.3 De schaduwzijde van hokjes

Hoewel herkenning van kenmerken voor inzicht en acceptatie kan zorgen, is er ook een schaduwzijde aan het classificeren van kenmerken en het toekennen van labels. Zo kan er sprake zijn van **reïficatie** (Te Meerman, 2019): 'de (hoog)begaafdheid' verklaart alles en wordt beschouwd als de oorzaak van ervaren knelpunten.

Een ander risico is dat een label en/of diagnose als vaststaand en onveranderbaar wordt gezien, en juist aanleiding kan zijn voor méér ervaren problemen. Bijvoorbeeld omdat een label bepaalde ver-

wachtingen met zich mee kan brengen, zowel voor het kind als voor de omgeving, of omdat het label als negatief wordt ervaren (Lavrijsen & Verschuieren, 2019). Zeker bij jonge kinderen is er nog erg veel fluctuatie en groei in allerlei processen (Zonneveld, 2025), waardoor vroegtijdig waargenomen gedrag later niet altijd meer zichtbaar is (Harstad et al., 2023). We weten uit de praktijk dat er ook kinderen met een label of diagnose zijn die soms juist niet hebben gekregen wat ze nodig hadden – door aannames en verwachtingen in de omgeving.

Zowel omgeving als aanleg spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling (Barelds & Dijkstra, 2021; Bronfenbrenner, 2001). Als we niet op de juiste manier en op het juiste moment kijken, zullen we sommige kenmerken niet zien. Dat wil niet zeggen dat ze er niet zijn. Als je nooit divergente opdrachten geeft, zal het creatieve denken van sommige kinderen niet opvallen. Of juist op een verkeerde manier opvallen: het kind gaat bijvoorbeeld creatief om met de regels in de klas. Dat betekent dat kinderen die hun behoefte niet direct laten zien – of het op een manier laten zien die als storend wordt ervaren – nog steeds risico lopen op een niet-passend aanbod, of op probleemgedrag om duidelijk te maken dat ze niet gezien worden (Bakx & Hoogeveen, 2020; Mooij et al., 2012).

Persoonskenmerken zijn dus een optelsom van aanleg en omgeving, en gedrag is het resultaat van het functioneren van de mens in meerdere contexten (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Dat is zelden in een hokje te vangen.

6.1.4 Geen gemakkelijk antwoord

Ten slotte rijst de vraag hoe je omgaat met kinderen waarvan je helemaal niet zeker weet of gedrag dat je bij hen ziet gevoed wordt door (hoog)begaafdheid. Of die niet 'uit de signaleringslijst komen', maar die wel iets anders nodig lijken te hebben.

Bijvoorbeeld: 'De leerling is rusteloos.' Dat is een generieke uitspraak die bij heel veel leerlingen – en heel veel verschillende oorzaken – zou kunnen passen. Het kan uit verveling ontstaan, of omdat het kind een intrinsieke behoefte heeft aan beweging, of een onvervulde drang naar duidelijkheid en structuur. Of misschien heeft het kind net een traumatische gebeurtenis meegemaakt, of misschien wel allemaal.

De waarheid is: er is geen gemakkelijk antwoord. (Hoog)begaafdheid is een waarschijnlijkheidsbeschrijving. We zullen het nooit zeker weten en de zoektocht naar duidelijkheid ontnemt ons soms het zicht op wat er nú al kan gebeuren om dit kind beter tegemoet te komen.

Feit

Kansrijk onderwijs vraagt van de leraar een aanpak die structuur en betrokkenheid biedt in het leerproces en in de interactie (Leenknecht et al., 2021), een beroep doet op verschillende vaardigheden, denkprocessen en verschillende soorten kennis, en oog heeft voor culturele sensitiviteit (Long et al., 2023) en de brede ontwikkeling van het kind (Molein et al., 2020).

6.2 Van kenmerken naar behoeften

In plaats van de focus te leggen op het vinden van het juiste antwoord, kun je de focus beter verleggen naar het stellen van de juiste vragen. De vraag die je jezelf in ieder geval steeds moet stellen, is welke kenmerken van invloed zijn op het functioneren van de leerling op school, en hoe je de leerling daar binnen de onderwijssetting het beste in kunt ondersteunen. Daarbij is het nodig dat je ook blijft kijken naar de *interactie* van die kenmerken met elkaar en met de verschillende omgevingen waarin het kind zich beweegt. Door deze afstemming tussen de waargenomen kenmerken en de omgeving centraal te stellen, is de kans kleiner dat je leerlingen uitsluit van een passend aanbod (Van Gerven, 2021).

6.2.1 Vertaling naar educatieve behoeften

Het is niet altijd gemakkelijk om de vertaling van diagnose naar educatieve behoefte te maken (Pameijer, 2006), zeker als kenmerken zijn vastgesteld in een een-op-een testsituatie. Want hoe vertaal je een kenmerk als 'Dit kind heeft met een waarschijnlijkheid van 90% een TIQ van 124-136' naar 'wel of geen plusklas'? De eerste vraag die je je zou moeten stellen, is wat de pedagogisch-didactische noodzaak is van de plusklas als interventie. Als je dit wilt onderzoeken, zul je toch eerst meer moeten weten over bijvoorbeeld de opbouw van de score, overige persoonlijkheidskenmerken van het kind, het aanbod in de klas, de begeleiding van de lera(a)r(en), de dynamiek in de klas en de aansluiting bij klasgenoten, het doel van de plusklas en de houding van de ouders ten opzichte van een plusklas.

 In het voorbeeld 'Het kind is een creatieve denker' lijkt het gemakkelijk: dat kan bijvoorbeeld vertaald worden naar 'Het kind heeft behoefte aan **divergente** opdrachten'. De vraag is of dat klopt. Het helpt om je af te vragen onder welke omstandigheden en voorwaarden een kind dat creatieve denken sterk laat zien. Dat kan zijn tijdens open opdrachten met een langer tijdspad, waarin de leerling alle tijd en ruimte krijgt om zelf aan de slag te gaan. Of juist tijdens gekaderde opdrachten met een duidelijk stappenplan, omdat het anders verdwaalt in zijn eigen creatieve geest. Ook is het belangrijk om andere kenmerken van de leerling en de leeromgeving in beeld te brengen, zoals impulsbeheersing en concentratie, motivatie voor school, instructie en begeleiding van de leraar, en de rol van klasgenoten.

Educatieve behoeften kun je dus vaststellen door vragen te stellen met betrekking tot leerling, leraar en ouders, en leeromgeving. De vragen richten zich op wat je wilt dat er gaat veranderen en wat de doelen zijn. Wat hebben leerling, leraar én ouders nodig om dit te bereiken en welke interventies vraagt dat? En niet te vergeten: wat is maximaal wenselijk en maximaal haalbaar in deze specifieke casus (Bakx et al., 2021; Pameijer, 2006)?

In de vertaling van 'Dit kind heeft met een waarschijnlijkheid van 90% een TIQ van 124-136' naar 'wel of geen plusklas' is dus de eerste vraag aan ouders, leerling en leraar: 'Wat willen we dat er gaat veranderen?' Misschien willen we dat de motivatie toeneemt, of dat de leerling betere leerstrategieën ontwikkelt, of kan leren samenwerken met peers. Dit zijn al drie verschillende veranderingen en doelen,

VENSTER

Cindy Floors, specialist begaafdheid Admiraal de Ruyterschool

Hoe kun je (hoog)begaafde leerlingen in je klas beter herkennen, vooral als hun prestaties niet direct opvallen?

In mijn klas organiseer ik kringgesprekken. In die kringgesprekken vallen sommige kinderen op door de grote woordenschat die ze gebruiken of de volledige zinnen die ze al kunnen produceren op jonge leeftijd. Soms valt ook op dat ze helemaal los kunnen gaan op één onderwerp. Dat zijn voor mij signalen om verder te kijken en het aanbod te verrijken. Het is lang niet altijd zo duidelijk, vooral niet bij de stille of de tweetalige kinderen die de Nederlandse taal nog niet goed beheersen. Met hen kan ik het gesprek niet voeren, maar wel spellen spelen. Dus dan geef ik kinderen opdrachten die ze moeten uitvoeren en observeer ik hoe ze daarmee omgaan. Of ik laat kinderen meekijken hoe we een spel spelen, om het dan vervolgens met dat kind te spelen. Dan kan ik signaleren hoe snel ze dingen oppakken en begrijpen.

Daarnaast organiseer ik ook open creatieve opdrachten waarin ze oplossingen voor problemen moeten bedenken. Kinderen kunnen dan hun creatieve kant laten zien. Wanneer kinderen out of the box denken is dat voor mij ook een signaal om het aanbod te verrijken.

H7 waar de educatieve partners (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*) het over eens moeten zijn. De volgende vragen richten zich op de leeromgeving: 'Binnen welke omgeving wordt wellicht al aan deze educatieve behoeften tegemoetgekomen en hoe zien we dat? Wat vraagt dat aan inzet van betrokkenen, en bijvoorbeeld begeleiding en materialen?' Ook hierop zijn er verschillende antwoorden denkbaar. Ten slotte is de vraag 'In hoeverre is interventie wenselijk en haalbaar?' relevant. In theorie is het soms gemakkelijk om vast te stellen hoe aan te sluiten op de behoeften van een individueel kind, maar als dat in de praktijk betekent dat een kind iedere dag een half uur individuele instructie en begeleiding nodig heeft, is dat in een klassensetting nog steeds niet uitvoerbaar.

6.2.2 De zone van naaste ontwikkeling

 Om tegemoet te komen aan de educatieve behoeften van een leerling moet het aanbod zich richten op **de zone van naaste ontwikkeling**. Betrokkenheid kan pas optreden wanneer leerlingen zich aan de grens van hun kunnen bewegen. Als het aanbod te gemakkelijk is, raken leerlingen verveeld en op de lange duur kan dat leiden tot problemen (Laevers et al., 2016; Vygotsky, 1978). Er zijn ook voorbeelden bekend waarbij leerlingen grote hiaten hebben in hun kennis en vaardigheden, of bijvoorbeeld de tafels niet hebben geautomatiseerd en daardoor vastlopen bij rekenen en wiskunde, 'omdat (hoog)begeefde leerlingen afhaken bij instructie en herhaling'.

Dit illustreert waarom het goed en uitgebreid in beeld brengen van de educatieve behoeften belangrijk is, bijvoorbeeld door didactisch onderzoek en door het observeren van taakaanpak en het gebruik van leerstrategieën. Een andere manier om de zone van naaste ontwikkeling in beeld te brengen is **pre-assessment** (Roberts & Inman, 2015). Je kunt pre-assessment bijvoorbeeld inzetten om al aanwezige kennis of strategieën zichtbaar te maken.

Als de match tussen de educatieve behoeften van de leerling, het aanbod en de aanpak op school, en de ondersteuning van thuis en peers optimaal is, zal het kind zich naar potentie kunnen ontwikkelen (Mooij et al., 2012; Zonneveld, 2022a).

6.3 Kenmerken en behoeften de kans geven

Het is mogelijk om onderwijs zo vorm te geven dat het potentieel van kinderen – en hun ouders en leraren – zichtbaar wordt en tot bloei kan komen (Meeuwig & Van der Werf, 2003b, Mooij et al., 2012). Je benadert leerlingen dan vanuit vertrouwen in hun mogelijkheden en als dragers van rechten; niet als passieve actoren die slechts consumeren wat wordt aangeboden (Bronfenbrenner, 2001; Meeuwig & Van der Werf, 2003a). Je gaat hierbij uit van ondersteuningsrecht en niet van ondersteuningsbehoefte en je biedt kansen en ondersteuning in de klas om de leeromgeving voor alle kinderen te verrijken (Renzulli, 1998b; Ziegler et al., 2013): "A rising tide lifts all ships" (Renzulli, 1998a). Op die manier is het mogelijk de ontwikkeling van potentie naar begaafde prestaties in verschillende domeinen te ondersteunen (Lai, 2009; Müller, 2019) en kritisch denken te stimuleren vanaf jonge leeftijd (Fernández Santin & Feliu Torruella, 2017).

Dit vraagt om het bieden van veel kansen voor het verbinden van onderzoeken en weten, het opbouwen van kennis en identiteit door ervaringen en ontmoetingen, binnen de mogelijkheden en voorwaarden die de volwassenen scheppen. Daarin is een belangrijke rol weggelegd voor de begeleidende leraar, maar ook voor de medeleerlingen en de leeromgeving. Deze benadering gaat uit van de diversiteit van de groep als kracht en leermogelijkheid, kansen voor alle leerlingen, en van de kunst van de juiste vraag op het juiste moment (Meeuwig & Van der Werf, 2003a).

Kansrijk onderwijs vraagt van de leraar een aanpak die structuur en betrokkenheid biedt in het leerproces en in de interactie (Leenknecht et al., 2021), een beroep doet op verschillende vaardigheden,

denkprocessen en verschillende soorten kennis, en oog heeft voor culturele sensitiviteit (Long et al., 2023) en de brede ontwikkeling van het kind (Molein et al., 2020; Zonneveld, 2022b).

6.4 Conclusie

Als we kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar weten te maken door het bieden van kansrijk onderwijs, kunnen we vervolgens ons onderwijsaanbod opnieuw bijstellen indien nodig. We komen daarmee tegemoet aan de kenmerken en de behoeften van het kind op dat moment in die situatie, maar ook aan de (on)mogelijkheden binnen een onderwijssetting. Bovendien voorkomen we dat de term (hoog)begaafdheid contraproductief gaat werken en we daarmee leerlingen juist aanpassingen die ze nodig hebben onthouden. De aandacht gaat dan naar verwarring en controverse met betrekking tot identificatie en aanpassingen, en discussies tussen professionals (Borland, 2005; Renzulli, 1998b; Subotnik et al., 2011), terwijl we die aandacht beter aan de leerlingen en het onderwijs kunnen besteden.

VENSTER

Linda van Nek, ouder

Hoe heb je als ouder het educatief partnerschap ervaren?

Wat ik als ouder heel erg gemist heb, is dat er meer als team wordt samengewerkt. Ik heb heel vaak het gevoel gehad dat ik tegenover school stond. Dat het een soort strijd was. Maar uiteindelijk hebben we wel allemaal dezelfde belangen. Wij als ouders willen natuurlijk dat ons kind gewoon gelukkig is en zich kan ontwikkelen. Ik ga ervan uit dat school dat belang ook heeft.

Toch voelde het altijd als een soort strijd. Alsof we tegenover elkaar staan en dat we allemaal onze hakken in het zand houden. Dat heb ik altijd als heel jammer ervaren, als een gemiste kans.

Het had ons geholpen als er steeds meer openheid was geweest in de communicatie. Dus dat je meer samen kon nadenken over wat er nodig was. Dat we ook meer echt konden uitwisselen wat we thuis zagen en wat de leraren op school dan zagen. Dan kun je elkaar ook tips geven over wat werkt en kun je die tips ook uitproberen. Want hoewel de school de deskundigheid heeft om kinderen dingen aan te leren, denk ik dat wij als ouders nog altijd meer deskundig zijn over wie ons kind nou eigenlijk is. Laten we dan samen de dingen aanpakken. Als dat gevoel van 'samen' er niet is, krijg je als ouders op een gegeven moment ook een soort ..., ik noem het maar even metaalmoeheid. In de zin dat je denkt dat je eindeloos moet knokken voor dat kind en dat je niet het idee hebt dat je verder komt.

Verwijzingen

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60, 81-101.
- Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., & Houtert, T. (2022). *Werken met begaafdheid in de klas. Pedagogische sensitiviteit als leidraad*. Koninklijke Van Gorcum.
- Bakx, A., & Hoogeveen, L. (2020). Herkenning en erkenning van (hoog)begaafde leerlingen: Behoeftte aan kennis en ervaring bij leerkrachten. *Zorg Primair: Vakblad voor het Primair en Speciaal Onderwijs*, 5, 14-15.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Barelds, D. P. H., & Dijkstra, P. (2021). *Inleiding in de persoonlijkheidspsychologie*. Boom.
- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- Breit, M., Scherrer, V., Tucker-Drob, E. M., & Preckel, F. (2024). The stability of cognitive abilities: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Psychology Bulletin*, 150(4), 399-439.

- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol 10.) (pp. 6963-6970). Elsevier.
- Delfos, M. F. (2020). *Het IQ en de intelligentie. De illusie van meten*. Uitgeverij SWP.
- Fernández Santin, M., & Feliu Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50-56.
- Forer, B. R. (1949). The fallacy of personal validation: A classroom demonstration of gullibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(1), 118-123.
- Harstad, E., Hanson, E., Brewster, S. J., et al. (2023). Persistence of Autism Spectrum Disorder From Early Childhood Through School Age. *JAMA Pediatrics*, 177(11), 1197-1205.
- Laevers, F., Buyse, E., Daems, M., & Declercq, B. (2016). *Welbevinden en betrokkenheid als toetsstenen voor kwaliteit in de kinderopvang. Implicaties voor het monitoren van kwaliteit*. BKK.
- Lai, Y. (2009). Reconsidering the Education of Gifted Young Children. *Exceptionality Education International*, 19(3), 96-110.
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2019). *Begaafde jongeren, moeilijke gevallen? Het belang van systematisch onderzoek naar het functioneren van cognitief sterke jongeren*. KU Leuven.
- Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). Motiverend lesgeven in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(3/4), 5-22.
- Long, D. A., McCoach, D. B., Siegle, D., Callahan, C. M., & Gubbins, E. J. (2023). Inequality at the Starting Line: Underrepresentation in Gifted Identification and Disparities in Early Achievement. *AERA Open*, 9(1), 1-25.
- Meeuwig, M., & Van der Werf, T. (2003a). Reggio Emilia-benadering: 'Il futura è una bella giornata...'. In M. Vandenbroeck (Red.), *Pedagogisch management in de kinderopvang*. SWP. Geraadpleegd van <https://www.yumpu.com/nl/document/read/19987976/reggio-emilia-benadering-pdf-stichting-pedagogiekontwikkeling->
- Meeuwig, M., & Van der Werf, T. (2003b). Reggio Emilia. Ruimte als derde pedagoog. *De wereld van het jonge kind*, 306-309.
- Molein, I., Rombaut, E., & Van Severen, T. (2020). *De herziene taxonomie van Bloom in de klas. Een inspiratieboek voor de leraar*. Pelckmans.
- Mooij, T., Paas, T., & Fettelaar, D. (2012). *Onderwijs en cognitief hoogbegaafde leerlingen: Leonardoschool of -leerling?*. Wageningen UR.
- Mossberg, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2024). An international scoping review focused on gifted and talented children: Early identification and inclusive education. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(3), 407-423.
- Müller, M. M. (2019). Working with the Reggio Emilia Approach within a Music Department in an International School – A case study from Mexico. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 7(2), 621-629.
- Pameijer, N. (2006). Towards needs-based assessment: Bridging the gap between assessment and practice. *Educational & Child Psychology*, 23(3), 12-24.
- Peereboom, D. (2024). Zo kan het ook: spelen, lachen en leren. Het grote ontwikkelingsvaardigheidenspel. *Tijdschrift Talent*, 26(2).
- Renzulli, J. S. (1998a). A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and talents of all students. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 105-111.
- Renzulli, J. S. (1998b). Three-Ring Conception of Giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Creative Learning Press.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2015). *Strategies for Differentiating Instruction. Best practices for the classroom*. Prufrock Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1) 3-54.
- Te Meerman, S. (2019). *ADHD and the power of generalization: exploring the faces of reification* [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Eijdsen, M. J., & Vrolijk, J. C. (2014). *Signaleren van bovengemiddelde intelligentie bij startende kleuters*. Bachelorthesis Universiteit Utrecht.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar: the competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (Red.) (2023). *De Gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Van Hoogdalem, A., & Bosman, A. M. (2023). Intelligence tests and the individual: Unsolvability problems with validity and reliability. *Methodological Innovations*, 17(1), 6-18.
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Perspectief Uitgevers.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The Actiotope Model of Giftedness: A short Introduction to some central theoretical Assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1-17). Routledge.
- Zonneveld, R. (2020). *Het (mis)matchmodel: begaafd onderwijs vanuit bio-ecologisch perspectief*. Uitgeverij Eduforce.
- Zonneveld, R. (2022a). Begaafd begeleiden met het (mis)matchmodel. *LBBO Beter Begeleiden*, september 2022, 30-33.
- Zonneveld, R. (2022b). Bloom is meer dan (we) denken. De taxonomie van Bloom als kader voor differentiatie. *Tijdschrift Talent*, 24(5).
- Zonneveld, R. (2025). *Slimme peuters*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Hoofdstuk 7



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



Samenvatting

Educatief partnerschap is voor alle leerlingen belangrijk. Educatieve partners zijn die personen die een rol spelen in het onderwijs dat een leerling ontvangt. Denk daarbij aan de leerling zelf, de ouders, leraren, onderwijsadviseurs en zorgverleners. Naarmate de leerling ouder wordt, zal er een verschil optreden in de manier waarop het partnerschap vorm krijgt. Hoe ouder de leerling wordt, des te meer verantwoordelijkheid de leerling zelf daarin moet leren dragen.

Educatief partnerschap vereist wederkerigheid in de interactie tussen de verschillende partners. In dit partnerschap zijn vier vormen van onderlinge betrokkenheid herkenbaar: meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen. Om het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid passender te maken, moet een groter beroep op het partnerschap worden gedaan. Dit wordt belangrijker naarmate er meer overleg nodig is om goed te kunnen inspelen op wat een leerling nodig heeft om zich verder te ontwikkelen. Het partnerschap helpt om ontwikkelingsknelpunten en -kansen in beeld te brengen en goed op de behoeften van een leerling in te kunnen spelen en vergroot de succeschansen van een begeleidingsplan. Succes geeft moed en leert de partners te vertrouwen op elkaar en precies dáárin zit de kracht van educatief partnerschap.

Educatief partnerschap. Wie zijn je partners en hoe neem je ze mee?

Eleonoor van Gerven

Zien

7



Dit hoofdstuk gaat over **educatief partnerschap**. Educatieve partners zijn de betrokkenen die een rol spelen in het onderwijs aan, in dit geval, leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Educatieve partners zijn de leerling, ouders en verschillende leraren die betrokken zijn bij de leerling. Naarmate de leerling ouder wordt, zal er een verschil optreden in de manier waarop het partnerschap vorm krijgt. Ook een coach of onderwijsbegeleider kan deel uitmaken van een educatief partnerschap.

H8

Educatief partnerschap is nodig omdat goed onderwijs meer vraagt dan dat een van de partners alleen kan bieden (Broersen & Spreij, 2009; Smit, 2024). Om in te spelen op de educatieve behoeften van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid wijkt de school soms van reguliere paden af door het onderwijsaanbod en de begeleiding sterk aan te passen. Dat vraagt van alle partijen dan meer overleg en een zorgvuldige communicatie (zie ook *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*). In dit hoofdstuk ligt, vanuit een oplossingsgericht perspectief en vanuit een positieve grondhouding, daarom het accent op de wederkerigheid in de interactie tussen de verschillende partners (Ilias et al., 2020; Van Hooijdonk et al., 2025).

7.1 Educatief partnerschap, waar gaat dat over?

School, leerling en ouders hebben elkaar nodig om samen in te spelen op wat er nodig is om de leerling zich verder te laten ontwikkelen. In dit partnerschap zijn vier vormen van onderlinge betrokkenheid herkenbaar: meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen (Beek et al., 2007). Deze vier vormen laten een verschuiving zien op het continuüm van betrokkenheid en invloed¹ (Covey, 1989). Educatieve partners nemen elk wisselende plaatsen in op dit continuüm. De plaats hangt af van de situatie waarin het partnerschap zich afspeelt. Stel dat ouders op school vertellen dat hun kind elke nacht heel naar droomt. Dan kan een leraar door te luisteren meeleven met de situatie. Een leraar kan ook met de ouders meedenken door samen met hen te verkennen wat de oorzaak of wat misschien een oplossing kan zijn. Maar meewerken zodat ouders een keer een nachtje kunnen doorslapen en meebeslissen over wat de beste aanpak is, zit er niet in. In dit geval is er sprake van een grote betrokkenheid, maar een beperkte invloed. Er zijn vergelijkbare situaties denkbaar voor de rol van ouders op school. Ouders kunnen door mee te leven, mee te denken en ook mee te werken invloed hebben op wat er op school gebeurt, maar ze hebben niet op alle gebieden het recht om mee te beslissen. Zo kunnen ouders bijvoorbeeld wel suggereren dat hun kind in een of meerdere domeinen meer behoefte heeft aan uitdaging, maar is het aan de school om uiteindelijk de keuze te maken wat dan het beste curriculum is en hoe dit het beste aangeboden kan worden.



Een **formele identificatie** van de leerling als 'een begaafde leerling' is niet nodig om een goed partnerschap te vormen (Guilbault et al., 2024). Je kunt samen kiezen hoe je wilt reageren als er bijvoorbeeld maar enkele kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar worden. Gedrag is dan de boodschap waarop je een zo passend mogelijk antwoord wilt geven (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Wees je

¹ Covey spreekt over een cirkel van betrokkenheid en een cirkel van invloed. Betrokkenheid en invloed kunnen elkaar daardoor overlappen. Een continuüm is een doorgaande lijn waarbij er geen sprake is van een absoluut omslagpunt. Verschuiven op een continuüm is eenvoudig mogelijk en daardoor kan per situatie de plaats op de lijn snel verschuiven.

ervan bewust dat verschillende partijen onder verschillende omstandigheden andere dingen kunnen waarnemen. Dat betekent niet dat de ene partij 'meer gelijk heeft' dan de andere partij. Het laat hooguit zien dat de omgeving een factor is die ertoe doet en waar je rekening mee kunt houden in je aanpak.

Fait

Als leraren effectief samenwerken draagt dat bij aan de kwaliteit van het onderwijs (Gubbels et al., 2025).



7.2 Educatieve partners, wie zijn dat allemaal?

Educatief partnerschap komt voort uit het zogenoemde **systemisch denken** (Bronfenbrenner, 1979). Leerlingen, hun ouders en leraren maken samen deel uit van een breder systeem (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Het systeem is (in)direct van invloed op het onderwijs dat de leerling volgt. Het systeem kan heel lokaal en als direct beïnvloedbaar geïnterpreteerd worden (Van Gerven, 2015), maar kan ook veel breder gezien worden als een complexe maatschappelijke context waar niet op alle factoren directe invloed uitgeoefend kan worden (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Directe invloed betreft bijvoorbeeld de fysieke leeromgeving van de leerling, het concrete leerstofaanbod of bijvoorbeeld het gedrag van ouders of de leerling zelf. Daar kan een leraar relatief snel op sturen en die invloed kan relatief gezien ook groot zijn.

Indirecte invloed heeft bijvoorbeeld te maken met politieke keuzes: wie vormen een regering die onderwijsbeleid op nationaal niveau richting geeft? Maar denk ook aan sociaal-economische ontwikkelingen en de culturele ontwikkeling die mede de achtergrond van leerlingen en hun ouders bepalen (Ziegler et al., 2017). Die invloeden spelen een rol (Mun et al., 2021) maar leraren kunnen daar niet zo

VENSTER 10

Jannie van der Sluis, specialist dubbel bijzondere leerlingen, specialist begaafdheid, leraar bovenschoolse plusklas, remedial teacher

Hoe kunnen wij als team onze observaties, verwachtingen en inzichten bundelen om leerlingen met (hoog)begaafdheidskenmerken ook te herkennen als deze niet direct uit de resultaten blijken?

Als we samen met een team bij elkaar zijn rondom een leerling met (hoog)begaafdheidskenmerken waarvan de resultaten niet opvallen, is het belangrijk om die resultaten (even) los te laten. Als we de resultaten even 'wegdenken', wat voor begaafdheidskenmerken zien we dan? Op welke momenten? Dit zijn momenten die aanleiding kunnen zijn om er met elkaar voor te zorgen dat er méér van deze momenten komen.

Vaak zie je dat een leerling zich dan meer gezien weet en ook op andere momenten meer durft te laten zien. Als we dat met elkaar doen en na een aantal weken deze momenten vergelijken, wat valt dan op? Want begaafdheid is veel meer dan alleen de resultaten! Binnen het team kunnen we elkaar uitdagen om breder te kijken.

Daarnaast is het belangrijk om binnen de vakgebieden met de 'mindere' resultaten te kijken of er misschien andere manieren van verwerken of bevragen zijn, waarbij het wél lukt. Een leerling met slechte taalresultaten, maar die wel heel creatief is, kan misschien heel goed een verhaal vertellen in plaats van opschrijven. Het is belangrijk om met elkaar oog te hebben voor deze momenten.

snel op sturen. Ze moeten er echter wél rekening mee houden, want al die invloeden samen dragen het systeem.

7.2.1 Educatieve partners in het primair onderwijs

In het primair onderwijs hebben *groepsleraren* in veel gevallen de eindverantwoordelijkheid voor de leerling. Zij leggen vorderingen en bijzonderheden met betrekking tot de leerling vast in het leerlingvolgsysteem. Zij schrijven de rapporten en zij zijn de eerste contactpersoon voor alle partijen. Daardoor hebben zij met veel verschillende partijen te maken (Van Gerven, 2021; Van Hooijdonk et al., 2025). Ze zijn als een spin in het web.

De eerste educatieve partners met wie de leraren te maken krijgen, zijn *de leerlingen en hun ouders* (Broersen & Spreij, 2009). Scholen proberen het partnerschap zo vorm te geven dat de verantwoordelijkheid die leerlingen krijgen, past bij wat in de situatie van een kind verwacht mag worden (Den Otter, 2023). Jonge leerlingen kunnen bijvoorbeeld al wel goed kijken naar gevolgen voor 'vandaag of morgen', maar het is voor hen nog erg lastig om consequenties op langere termijn te overzien (Jolles, 2011). Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid vormen daar geen uitzondering op. Die kenmerken maken niet dat zij dus ook zomaar langetermijnconsequenties kunnen inschatten.

Niet alleen de leerlingen en hun ouders zijn educatieve partners. Als een leerling deelneemt aan deeltijd **peergruponderwijs**, dan is het belangrijk dat de thuisgroepleraar ook een partnerschap sluit met *de leraar in de (bovenschoolse) peergroup* (Van Gerven, 2024a). Want wie stelt voor het onderwijs buiten de thuisgroep de leerdoelen vast? Hoe wordt de beginsituatie van de leerling bepaald en hoe wordt gekeken naar hoe bijvoorbeeld gestelde leerdoelen uit het peergruponderwijs in de dagelijkse onderwijssituatie ondersteund en bekrachtigd kunnen worden?

Feit

Educatief partnerschap is nodig omdat goed onderwijs meer vraagt dan een van de partners alleen kan bieden (Broersen & Spreij, 2009; Smit, 2024). Het vergt wederkerigheid in de interactie tussen de verschillende partners (Ilias et al., 2020; Van Hooijdonk et al., 2025).

Als alles goed gaat dan zijn de groepsleraar, de ouders en de leerling vaak de enige personen die in het partnerschap een rol spelen. Maar als de ontwikkeling van de leerling niet helemaal verloopt zoals verwacht en zich drempels voordoen, dan gaat dat veranderen. Dan kan het zijn dat de kring van educatieve partners zich gaat uitbreiden (Zie ook *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*). Daarbij kun je denken aan een *begeleider* die de school en ouders adviseert of die met de leerling werkt aan doelen die voor opvoeding en onderwijs ook van belang zijn. Als je om het beste resultaat te bereiken ook met deze betrokkenen wilt samenwerken, dan zijn deze professionals ook een educatieve partner.

7.2.2 Educatieve partners in het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs is de *mentor* van de leerling vaak eindverantwoordelijk. De *leerling* wordt dan als eerste partij in het educatieve partnerschap gezien. Er wordt rechtstreeks met de leerling gecommuniceerd. Dat is op zich terecht en het hoort ook bij het opvoeden tot zelfstandigheid van leerlingen dat zij zelf gaan leren hoe zij die communicatie moeten aanpakken. Voor *ouders* is dit echter wel heel moeilijk (Mondelinge overdracht. Expertmeetings KCHB 2024-2025). Zeker omdat er nu zonder hun aanwezigheid met de leerling gesproken wordt over zaken waar zij zelf in het primair onderwijs nog een grote betrokkenheid bij hadden. Dat betekent dat hun positie in het educatief

partnerschap gaat veranderen. De leerling krijgt een steeds belangrijkere rol om ervoor te zorgen dat informatie en vragen van ouders en school de beide partijen ook daadwerkelijk gaan bereiken.

Als leraren effectief samenwerken, draagt dat bij aan de kwaliteit van het onderwijs (Gubbels et al., 2025). Een mentor heeft in al zijn *collega's* een educatieve partner waarmee informatie wordt uitgewisseld en die de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren. Met betrekking tot educatief partnerschap zou dit kunnen betekenen dat er al snel zo'n veertien leraren deel uitmaken van het partnerschap. Daarom beoordeelt de mentor wanneer het van direct belang is om vakleraren actief te betrekken in gesprekken met de ouders en de leerling. Als de leerling niet alleen gewone vakken volgt, maar daarnaast ook deelneemt aan projecten voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, is *de leraar die dit onderwijs verzorgt en/of coördineert* eveneens een relevante educatieve partner.

Zowel voor het primair als voor het voortgezet onderwijs geldt dat, zodra er veel partijen in het partnerschap betrokken zijn en de emotionele lading die onder de noodzaak van het partnerschap ligt hoog is (bijvoorbeeld als het niet goed gaat met de leerling), een **regievoerder** belangrijk is (Frumau, 2024). Als er veel verschillende partijen betrokken zijn, wil je voorkomen dat iedereen op elkaar wacht en niemand de verantwoordelijkheid neemt om een volgende stap te zetten (Radboud Universiteit, 2024). De regievoerder neemt een centrale rol in, zorgt dat iedereen de juiste informatie krijgt, nodigt iedereen tijdig uit voor bijeenkomsten, enzovoort. Je kunt hier een 'Wie-doet-wat-schema' gebruiken om een helder overzicht te behouden. Voor ouders is zo'n regievoerder erg belangrijk. Zij hebben in moeilijke situaties al veel op een rijtje te krijgen. Hun zorgen kunnen groot zijn en als dit lang duurt, kan hun primaire rol, die van 'ouder zijn', erg onder druk komen te staan. Van nature zijn ze geneigd om in het belang van hun kind de spin in het web te zijn, maar in belang van henzelf en hun kind kan juist hen ontlasten van deze rol een grote meerwaarde hebben (Mondelinge overdracht. Expertmeetings KCHB 2024-2025).

7.3 Educatieve partners, wat heb je eraan?

Educatieve partners zijn belangrijk omdat ze je kunnen helpen om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid al in een vroeg stadium te herkennen (Van Gerven, 2023; Zonneveld, 2025). Ze kunnen helpen om ontwikkelingsknelpunten en -kansen in beeld te brengen. Ze zijn ook belangrijk als je wilt overleggen hoe je goed op de behoeften van een leerling kunt inspelen en als je wilt dat een begeleidingsplan een grotere kans van slagen heeft (Ilias et al., 2020; Pameijer, 2017; Van Hooijdonk et al., 2025).

7.3.1 Vroegtijdig herkennen van kenmerken van (hoog)begaafdheid

Op het moment dat ouders hun kinderen aanmelden voor een school beschikken ze over een voorgrond op de school. Ze kennen hun kind en hebben al veel van de ontwikkeling van hun kind gezien (Guilbault et al., 2024). Ze hebben vaak ook al ontdekt waar belangstellingen van hun kind liggen en wat er nodig is om het motortje van een kind 'aan' te krijgen. Als ouders kenmerken van (hoog)begaafdheid zien en dit delen met de school, dan doen zij dat omdat zij oprecht denken dat leraren en hun kind daarbij gebaat zijn (Mondelinge overdracht. Expertmeetings KCHB 2024-2025). Observaties van ouders zullen niet altijd in een schoolse context waarneembaar zijn. Dan helpt het niet om als twee partijen tegenover elkaar te gaan staan. Wat wél helpt, is samen verkennen onder welke omstandigheden het gedrag waarneembaar wordt. Daar zullen beide partijen veel van leren, want dan wordt ook duidelijk wat uit die omstandigheden op school verwezenlijkt kan worden en wat in redelijkheid niet haalbaar is (Van Gerven, 2024b).

Het omgekeerde kan ook het geval zijn. Op school kunnen leraren gedrag waarnemen dat thuis niet zichtbaar wordt of dat wellicht wel zichtbaar is maar waar ouders een andere waarde aan toekennen.

Dat kan bijvoorbeeld als in een gezin andere sociale en/of culturele waarden een rol spelen dan de waarden die in de cultuur op school of in de visie van een leraar belangrijk zijn (Behrens, 2023). Het helpt niet als partijen elkaar ervan proberen te overtuigen dat het een of het ander 'de grootste waarde' heeft. In dat proces verlies je vaak het respect voor de visie van de ander en daardoor mis je veel kansen op een goede afstemming.

7.3.2 Inspelen op behoeften

Leraren willen graag inspelen op de educatieve behoeften van hun leerlingen. Als het gaat om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, dan hebben scholen veelal wel een onderwijsaanbod, en de selectie van leerlingen om met dat aanbod te mogen werken hangt af van het antwoord op de vraag 'Is de leerling wel begaafd?' (Mondelinge overdracht. Expertmeetings KCHB 2024-2025). Het idee is dat als dat aanbod ingezet kan worden, daarmee dus ook aan de behoeften van de leerling is voldaan. In de praktijk is echter niets minder waar. Dat komt omdat de bovengenoemde aanname uitgaat van een stereotiepe gedachte: begaafde leerlingen hebben als deelverzameling allemaal dezelfde behoeften (Sambuis & Bourdin, 2025). Maar net als alle andere leerlingen is iedere leerling met kenmerken van begaafdheid een uniek individu in die deelverzameling (Subotnik et al., 2011). De ene leerling kan meer behoefte hebben aan cognitieve uitdaging terwijl de andere leerling meer behoefte kan hebben aan sociale uitdaging. Wat de ingrediënten voor uitdaging zijn, verschilt ook weer per leerling (Winstanley, 2010). Het basisingrediënt heeft altijd te maken met wat zich in **de zone van naaste ontwikkeling** van de leerling bevindt (zie *hoofdstuk 6: Van kenmerken naar kansen*).



H6

Educatief partnerschap helpt om inzicht in die behoeften krijgen. Een winstwaarschuwing, zowel voor ouders als voor leraren, is hier echter wel op zijn plaats. Inspelen op educatieve behoeften betekent niet dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid de hele dag vooral in hun eigen domein van interesses moeten kunnen werken. Het gaat erom dat er een gezond pedagogisch-didactisch dieet wordt geboden waarbij de leraar en de leerling tot een afstemming komen wat in dat aanbod de balans is tussen de rol van de leraar en de rol van de leerling (Bakx et al., 2021). Daar ligt dan ook de kans van het partnerschap tussen leraar en leerling. Dit is in het basisonderwijs net zo noodzakelijk als in het voortgezet onderwijs. Maar hier geldt wél dat de invulling van de wederzijdse verantwoordelijkheid niet alleen leeftijd- maar zeer zeker ook contextgebonden is.

7.3.3 Een grotere kans van slagen

De kans op succesvolle begeleiding neemt toe als ouders, leerling en school effectief samenwerken (Van Hooijdonk et al., 2025). Iedereen heeft dan een eigen taak in het begeleidingsproces. Die taak kunnen de partners alleen goed uitvoeren als zij er ook echt 'in geloven'. Iets doen waar zij niet achter staan, draagt niet bij aan hun gevoel dat het ook echt belangrijk is om te doen. Een goede verkenning van wat een gedeelde veranderingsbehoefte is, wordt vaak overgeslagen (Van Gerven, 2024b). De haast om tot handelen over te gaan is vaak groter dan het geduld dat nodig is om samen die goede start te maken. Die haast is begrijpelijk, want zeker als het niet goed gaat met een leerling wil je het probleem zo snel mogelijk aanpakken, maar het draagt niet bij aan een grotere kans van slagen. Eerst moeten de partners dus met elkaar afspraken maken over wat zij samen als een noodzaak tot veranderen zien. Daarna moeten ze onderling afstemmen wat ieder vanuit zijn eigen rol kan bijdragen om de gewenste verandering te bereiken. Als er grote zorgen zijn, worden er veelal grote plannen gemaakt. De kans om grote doelen te behalen binnen de relatief korte termijn die de partners zichzelf opleggen of die het systeem hen oplegt, is miniem. Houd samen in het oog hoe jullie de balans bewaren tussen dat wat maximaal wenselijk is en dat wat maximaal haalbaar is. Ga uit van de kleinste stap die partners samen kunt zetten. Die stap is overzichtelijk, waardoor er een gevoel kan ontstaan van 'samen succesvol kunnen worden' (Van Gerven, 2024b). Succes geeft moed en leert de partners te vertrouwen op elkaar en precies dáárin zit de kracht van educatief partnerschap.

7.4 Conclusie

Educatieve partners zijn alle belanghebbenden die betrokken zijn bij het onderwijs aan een leerling. Dat kunnen dus ouders zijn, maar ook collega's in het onderwijs, professionals in de zorg, een schoolbegeleider en ook een leerplichtambtenaar. Partnerschap betekent dat je samen iets gaat oppakken en dat je wilt voorkomen dat partijen tegenover elkaar komen te staan.

Educatief partnerschap vormt daarmee de basis om tot kansrijk en passend onderwijs te komen. Dat is bij kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid niet anders dan bij alle andere kinderen. Toch zijn er wel verschillen in de invulling van dat partnerschap. Die verschillen komen onder meer voort uit het gegeven dat als afgeweken wordt van wat gewoonlijk in het curriculum wordt aangeboden of dat wat gewoonlijk aan algemene ondersteuning geboden wordt aan leerlingen, overleg met ouders vereist is. Verschillen hebben ook te maken met situaties waarin ouders zich zorgen maken over de ontwikkeling en het welbevinden van hun kind. Die zorg kan ertoe leiden dat hoogwaardig contact op een hoger intensiteitsniveau belangrijk wordt. Hoe groter de zorg, hoe groter de kans is dat er meerdere partners aan tafel moeten aanschuiven om beter af te kunnen stemmen op de behoeften van een leerling. Hoe meer partners, hoe complexer overlegstructuren kunnen worden. Duidelijke afspraken, een goed overzicht en een regievoerder, een neutrale persoon die de coördinatie over het hele proces voert, draagt bij aan grotere kansen op succes.

VENSTER

Margriet Smit, specialist dubbel-bijzondere leerlingen, psychologisch assistent, psychodiagnostisch specialist in het onderwijs

Hoewel we tegenwoordig graag zonder 'labels' werken, hebben deze soms een duidelijke functie. Onder welke omstandigheden zie jij dat een 'label' van belang is?

Een 'label' geeft richting aan je handelen. Op het gebied van gedrag is er niet altijd een classificerende diagnose nodig. Je hebt misschien het vermoeden van een ontwikkelingsstoornis als AD(H)D of ASS bij een leerling en daarmee kun je je handelen al aanpassen en uitproberen of de hulp aanslaat. Er is veel literatuur voorhanden met daarin allerlei tips voor de benadering van deze kinderen. Kleine aanpassingen kunnen vaak al grote veranderingen opleveren! Natuurlijk is een classificerende diagnose wél noodzakelijk als een kind bijvoorbeeld medicatie wil proberen. Voor leerstoornissen is het een ander verhaal. Om toegang te krijgen tot compenserende en dispenserende maatregelen is een classificerende diagnose noodzakelijk.

Wanneer er sprake is van moeilijk verstaanbaar gedrag kun je soms op het verkeerde been gezet worden. Een kind laat (ernstige) gedragsproblemen zien, waardoor er al snel gedacht wordt aan een ontwikkelingsstoornis, maar na onderzoek kan blijken dat een leerprobleem zoals dyslexie de onderliggende oorzaak is van het gedrag. Het 'label' schept dan meer duidelijkheid, wat kan leiden tot meer begrip en adequatere hulpverlening. Met name bij dubbel bijzondere kinderen wordt dit moeilijk verstaanbare gedrag nogal eens gezien. Dit vraagt om een brede blik en voldoende kennis bij de psychodiagnosticus.

Verwijzingen

- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Beek, S., Van Rooijen, A., & De Wit, C. (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Q*Primair.
- 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.
- Broersen, A., & Spreij, L. (2009). Parameters in de dynamiek van educatief partnerschap. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48(11), 483-492.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Covey, S. (1989). *De zeven eigenschappen voor succes in je leven*. Business Contact.
- Den Otter, M. (2023). Het belang van voicing. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 99-114). Leuker.nu.
- Frumau, F. (2024). *Als school niet past. Schooluitval en thuiszitten*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgehaald van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/kchb-thema-08-schooluitval-en-thuiszitten/full-view.html>
- Gubbels, J., Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Diepstraten, I., & Bakx, 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. doi:10.1080/02783193.2024.2420362
- Guilbault, K., Eckert, G., & Szymanski, A. (2024). Caregiver perceptions of the social and emotional characteristics of gifted children from early childhood through the primary school years. *Roeper Review*, 46(4), 265-281. doi:10.1080/02783193.2024.2392096
- Ilias, M., Van der Meer, L., Dobber, M., & Willemen, A. (2020). *Samen werken aan Educatief Partnerschap: Een handleiding voor het opzetten van een Schoolleergemeenschap*. Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen, en De Activiteit, Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Opgehaald van https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Handleiding_Educatief%20partnerschap.pdf
- Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen*. Neuropsych Publishers.
- Mun, R., Ezzani, M., & Yeung, G. (2021). Parent engagement in identifying and serving diverse gifted students: What is the role of leadership? *Journal of Advanced Academics*, 32(4), 533-566. doi:10.1177/ 1932202X211021836
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken. Samen werken aan schoolsucces*. Acco.
- Radboud Universiteit. (2023). *Niet langer tussen wal en schip: Een opmaat naar passende loopbruggen voor dubbel bijzondere leerlingen*. Radboud Universiteit. Opgeroepen op april 2025, van <https://www.ru.nl/sites/default/files/2023-12/Tussen%20wal%20en%20schip%20brochure.pdf>
- Sambuis, S., & Bourdin, B. (2025). Teachers' attitude towards gifted students and their education: a systemic review. *Journal for the Education of the Gifted*, 48(1), 48-81. doi:10.1177/01623532241301088
- Smit, R. (2024). Alleen ga je sneller, maar samen kom je verder. *Ouder zijn van een hoogbegaafd kind: opvoeden, ondersteuning en onderwijs*, pp. 48-52. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgeroepen op april 2025, van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/brochure-voor-ouders-van-hoogbegaafde-kinderen-vxjyjpd1j/full-view.html>
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrel, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Van Gerven, E. (2015). *Knapzak Praktijkgidsen: De cirkel van zorg voor intern begeleiders*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2023). *Jonge leerlingen met kenmerken van begaafdheid*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgehaald van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/kchb-thema-07-jonge-leerlingen-met-kenmerken-van-begaafdheid/full-view.html>
- Van Gerven, E. (2024a). *Peergroeponderwijs*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgehaald van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/brochure-peergroeponderwijs/full-view.html>
- Van Gerven, E. (2024b). Treasure hunting for golden moments: a systemic solution-focused approach for addressing the needs of 2E learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 47(1), 54-83.
- Van Hooijdonk, M., Van Weerdenburg, M. W. C., & Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for gifted students with complex educational needs. *Psychology in the Schools*, 62(1), 1-13. <https://doi.org/10.1002/pits.23425>
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Perspectief Uitgevers.
- Van Meersbergen, E., & Jenning, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51(4), 175-185.
- Winstanley, C. (2010). *The ingredients of challenge*. Trentham Books.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: a theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183-193. doi:10.1177/0016986217705713
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D. (2017). Systemic Gifted Education. In J. Riedl-Cross, C. O'Reilly, & T. Cross (Red.), *Providing for the special needs of students with gifts & talents* (pp. 15-56). CTYI Press.
- Zonneveld, R. (2025). *Slimme peuters*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Hoofdstuk 8



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



Samenvatting

Bij leerlingen met moeilijk verstaanbaar gedrag vraagt het snijvlak tussen onderwijs en zorg om nauwe samenwerking om recht te doen aan hun ontwikkeling. Als onderwijs- en zorgprofessionals elk vanuit hun eigen domein opereren zonder af te stemmen, dan blijven er kansen liggen, raken signalen versnipperd en worden de behoeften van leerlingen onvoldoende gezien en begrepen. Daarom is een systeemgerichte en multidisciplinaire aanpak nodig waarin onderwijs- en zorgprofessionals, ouders en de leerling gezamenlijk optrekken. In veel gevallen komt deze samenwerking tot stand via multidisciplinaire overleggen, de zogenoemde MDO. Binnen een MDO wordt een gezamenlijk plan van aanpak opgesteld, waarin het onderwijsaanbod en de benodigde zorg op elkaar worden afgestemd. Als de hulpverlener of behandelaar op school aanwezig is, kan ondersteuning in de leefwereld van de leerling plaatsvinden. Zo kunnen educatieve partners optimaal samenwerken aan het versterken van de context waarbinnen het kind zich ontwikkelt en de wijsheid van het collectief benutten. De kern van deze samenwerking is zichtbaar in drie belangrijke stappen.

Stap 1: Breng ieders perspectief in kaart.

Stap 2: Schep duidelijkheid over rollen en verantwoordelijkheden in de samenwerking.

Stap 3: Maak helder wat er nodig is om effectieve teamcommunicatie te realiseren.

Door samen te blijven kijken wie op welk moment het meest passend kan handelen, ontstaat ruimte voor eigenaarschap, wederkerigheid en gezamenlijke sturing. Dit kan door het gebruik van de 'Wie doet wat'-matrix po-vo, gebaseerd op het VERI-model (Verantwoordelijk, Eindverantwoordelijk, Raadplegen, Informeren), die duidelijkheid schept over rollen, verantwoordelijkheden en samenwerking tussen onderwijs en zorg. Tot slot wordt benadrukt wat er nodig is om effectieve teamcommunicatie te realiseren, die empathisch, transparant en oplossingsgericht is, en zorgt voor wederzijds begrip en eigenaarschap. Door deze drie stappen structureel toe te passen, ontstaat er maatwerk dat aansluit op de context en behoeften van de leerling. De stappen nodigen je uit om samen te werken aan inclusieve en passende ondersteuning voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in combinatie met complexe ondersteuningsbehoeften.

Het snijvlak tussen onderwijs en zorg

Sandy van Spronsen en Nina Oosterveen

Tegenwoordig wordt steeds vaker de noodzaak van nauwe samenwerking tussen onderwijs en zorg erkend. Dat komt mede door maatschappelijke ontwikkelingen zoals het streven naar gelijke kansen voor alle leerlingen ongeacht achtergrond of zorgbehoeften (zogenoemd normaliseren), inclusief onderwijs, thuiszittersproblematiek en de decentralisatie¹ van de jeugdhulp (Jonkman et al., 2021).

De rol van leraren verschuift daarmee van kennisoverdragers naar sleutelfiguren in een multidisciplinair netwerk. Ze werken samen met onderwijs- en zorgprofessionals, ouders en externe instanties om het brede welzijn van leerlingen te ondersteunen (Van Hooijdonk et al., 2025). Onderwijs draait niet alleen om kennisoverdracht, maar ook om socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2015). Wanneer de omgeving hier onvoldoende op inspeelt, kunnen **onderleren**, motivatieproblemen en/of sociaal-emotionele klachten ontstaan. Dit geldt met name voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid van wie het gedrag moeilijk verstaanbaar is. Zij kunnen ondanks hun talenten vastlopen door een mismatch tussen hun behoeften en de (onderwijs)omgeving (Zonneveld, 2020). Deze mismatch kan zich uiten in gebrek aan uitdaging, moeite met sociaal-emotionele aansluiting of het verliezen van autonomie in hun ontwikkelingsproces.

De problematiek is extra complex bij leerlingen met een lage sociaal-economische status (SES), leerlingen met een migratieachtergrond en andere kwetsbare groepen die in het kader van kansengelijkheid extra risico's lopen. In zowel onderwijs als zorg bestaan onbewuste aannames over achtergrond en leefomstandigheden, die elkaar kunnen versterken en leiden tot bevestiging van vooroordelen. Dit vergroot het risico dat de behoeften van juist deze kinderen niet goed worden gezien en passende ondersteuning uitblijft. Het is belangrijk dat professionals deze valkuil herkennen en de context van het kind actief betrekken om kansengelijkheid te bevorderen (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*). Als onderwijs- en zorgprofessionals elk vanuit hun eigen domein opereren zonder afstemming, dan kan het zijn dat er kansen blijven liggen, signalen versnipperd raken en de behoeften van leerlingen onvoldoende worden gezien en begrepen. Voor zowel het kind als de belanghebbenden om het kind of de jongere heen kan dit frustrerend zijn. Het is daarom belangrijk om de brede ontwikkeling van het kind centraal te stellen en te zorgen dat onderwijs en zorg gezamenlijk optrekken. Pas dan kunnen ontwikkelingsbehoeften écht in beeld komen, los van het onderscheid tussen onderwijs- of zorgvraag (Houkema, 2020). Dit hoofdstuk laat zien hoe samenwerking, maatwerk en multidisciplinair ondersteunen hierbij nodig zijn.

8.1 (Hoog)begaafdheid in onderwijs en zorg

Hoewel de ondersteuning van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid veelal binnen de klas of op school georganiseerd kan worden, zijn er situaties te bedenken die specialistische kennis en zorg vereisen. Vaak gaat het dan om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid waarbij er ook sprake is van sociale en emotionele of psychische problematiek. Het kan ook leerlingen betreffen waarbij de educatieve behoeften van de leerling door de omgeving als complex ervaren worden

¹ Sinds de Jeugdwet (2015) zijn gemeenten verantwoordelijk voor jeugdhulp, wat scholen stimuleert om nauwer samen te werken met zorginstanties in de ondersteuning van (hoogbegaafde) leerlingen.

omdat er sprake is van een **asynchrone ontwikkeling**. Daardoor kunnen er grote verschillen zitten tussen vaardigheden op verschillende (leer)gebieden (Van Hooijdonk et al., 2025).

Bij deze leerlingen kun je spreken van **moeilijk verstaanbaar gedrag**. Denk bijvoorbeeld aan een vwo-leerling met een gediagnosticeerde angststoornis die ernstige belemmeringen ondervindt in het reguliere onderwijs. Het hoge cognitieve niveau beschermt de leerling niet tegen gevoelens van overprikkeling in de klas. Zo'n leerling kan ook moeite met sociale interactie hebben of faalangst hebben ontwikkeld. Door gebrek aan afstemming ontwikkelt de leerling zich asynchroon. De sterk ontwikkelde cognitieve capaciteiten lopen niet in de pas met de sociaal-emotionele en zelfregulerende vaardigheden. Deze leerling heeft gerichte ondersteuning in meerdere domeinen nodig om het aanbod passend te maken.

Leergebied	Educatieve behoefte / belemmering
Cognitieve ontwikkeling	Voldoende uitdaging en verdieping passend bij vwo-niveau
Sociaal-emotionele ontwikkeling	Ondersteuning bij sociale interacties en het omgaan met gevoelens van angst
Executieve functies	Hulp bij emotieregulatie, faalangstreductie en het versterken van zelfvertrouwen
Sensorische prikkelverwerking	Aanpassingen in de leeromgeving om overprikkeling te verminderen (bijv. rustplek)

Tabel 8.1 Complexe educatieve behoeften van een (hoog)begaafde leerling met angststoornis. Bron: ChatGPT, OpenAI (2025).

Een effectieve samenwerking tussen álle educatieve partners is nog belangrijker voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in combinatie met moeilijk verstaanbaar gedrag dan voor leerlingen wiens gedrag je wel meteen begrijpt. Zonder die samenwerking kun je de ondersteuningsbehoeften van de leerling niet goed in kaart brengen en passende ondersteuning bieden. Er is dus een systeemgerichte aanpak nodig die uitgaat van de brede ontwikkeling van leerlingen en waarbij ieders expertise benut wordt (Coleman & Gallagher, 2015).

Stel dat de leerling uit het bovengenoemde voorbeeld wekelijks individuele behandeling vanuit de jeugdhulp krijgt. En stel dat deze leerling op school gebruikmaakt van een speciale **trajectklas**. In een kleine groep (maximaal acht leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid) krijgt de leerling de kans om te ontspannen wanneer dit nodig is. Er is regelmatig overleg tussen betrokkenen vanuit de jeugdhulp, school, ouders en de leerling zelf, om de voortgang te evalueren en waar nodig de ondersteuning bij te stellen. Hoe komt dan de samenwerking tot stand die hiervoor nodig is? Wie zijn er mogelijk betrokken als het gaat om het snijvlak tussen onderwijs en zorg en wat zijn de rollen en verantwoordelijkheden van de betrokkenen?

De eerste verantwoordelijkheid voor het bieden van ondersteuning ligt binnen de school. Scholen bepalen zelf hoe zij invulling geven aan de begeleiding en ondersteuning. De leraar, mentor, specialist begaafdheid en intern begeleider hebben in dat proces een centrale rol. Elke school of bestuur heeft een ondersteuningsprofiel. Dat document beschrijft welke extra ondersteuning de school kan bieden aan leerlingen. Afstemming vindt plaats op de behoeften van de leerling binnen de context waarin het kind zich bevindt (Geerts & Van Kralingen, 2025). Dit kan variëren van verrijkingsactiviteiten en versnelling tot het aanpassen van het curriculum aan de interesses en leerstijl van de leerling. Het afstemmen op de ontwikkelkansen van de leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid betreft 'maatwerk'. Maatwerk houdt in dat het onderwijs wordt afgestemd op de ondersteuningsbehoefte van



H7



de leerling, in samenhang met zijn of haar sociale, emotionele en fysieke context. Vanuit een **ecologisch perspectief** betekent dit oog hebben voor de wisselwerking tussen de leerling en zijn omgeving, zoals gezin, klas en bredere schoolomgeving (Van Meersbergen & Jeninga, 2016) (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*). Het bieden van maatwerk vereist flexibiliteit van de schoolorganisatie, bereidheid tot samenwerking en een schoolcultuur die diversiteit waardeert. Daarnaast is het essentieel om regelmatig te evalueren en het aanbod bij te stellen op basis van de voortgang en feedback van de leerling en ouders. Goede communicatie, het openstaan voor feedback en het creëren van een veilige leeromgeving zijn hierbij fundamenteel (Miller, 2010). De basisondersteuning moet stevig verankerd zijn in het handelen van de (toekomstig) leraar. Dit is dé randvoorwaarde om passende ondersteuning mogelijk te maken. Pas wanneer deze ondersteuning op orde is, kan er effectief gebruik worden gemaakt van **diepteondersteuning** en komt aanvullende expertise en begeleiding in beeld (Algemene Onderwijsbond, 2024).

Bij leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is het noodzakelijk om ook de specialist (hoog)begaafdheid of talentbegeleider te betrekken. Deze specialist kan zowel in de school, bovenschools en/of binnen het samenwerkingsverband werkzaam zijn. De specialist (hoog)begaafdheid dient te beschikken over de competentie om de educatieve behoefte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te duiden binnen de context van de leerling (Van Gerven, 2021). Zo'n specialist brengt samen met ouders en de leerling de ondersteuningsbehoeften in kaart, zoals beschreven in de benadering van handelingsgericht werken, en gaat op zoek naar aanpassingen in het aanbod of de omgeving (Pameijer et al., 2009).

Als de ondersteuningsvraag complexer wordt en in de school de nodige stappen zijn doorlopen, dan volstaat het onderwijsaanbod alleen niet meer. In die gevallen komt de zorg in beeld. Via het gemeentelijk jeugdteam of wijkteam kan er worden verwezen naar specialistische hulp, zoals jeugd-ggz (jeugdgezondheidszorg). Een hulpverlener of behandelaar kan ook op school aanwezig zijn, zodat ondersteuning waar mogelijk in de leefwereld van de leerling plaatsvindt. Op die manier kunnen educatieve partners optimaal samenwerken aan het versterken van de context waarbinnen het kind zich ontwikkelt en de wijsheid van het collectief benutten. Deze integrale benadering is een ontwikkeling die de komende jaren zichtbaar zal worden door het streven naar onderwijs vanuit een inclusieve gedachte (Wienen, 2023).

Feit

Leraren zijn zowel kennisoverdragers als sleutelfiguren in een multidisciplinair netwerk. Ze werken samen met onderwijs- en zorgprofessionals, ouders en externe instanties om het brede welzijn van leerlingen te ondersteunen (Van Hooijdonk et al., 2025).

8.2 Wie zijn betrokken, en hoe komt samenwerking tot stand?

Een effectieve aanpak vraagt zoals gezegd om samenwerking tussen meerdere betrokkenen. Denk aan een samenwerking tussen de leerling en ouders, de mentor, de specialist begaafdheid (intern of bovenschools), de zorgcoördinator/intern begeleider, de gedragswetenschapper of orthopedagoog van het samenwerkingsverband en de betrokken hulpverlener vanuit de jeugdzorg. Vaak wordt deze samenwerking vormgegeven in een multidisciplinair overleg (MDO). Binnen een MDO wordt een plan van aanpak opgesteld, waarin het onderwijsaanbod en de benodigde zorg op elkaar worden afgestemd (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.b). Deze gezamenlijke verantwoordelijkheid roept regelmatig de vraag op: wie is eindverantwoordelijk voor het geheel? De deilverantwoordelijkheden lopen namelijk uiteen: de school is verantwoordelijk voor het bieden van onderwijs en pedagogische ondersteuning, en zet binnen de eigen mogelijkheden in op maatwerk, differentiatie en veiligheid. Het samenwerkingsverband passend onderwijs kan hierbij ondersteunen met expertise en arrangementen binnen en

buiten de reguliere klas, zoals trajectklassen of time-outvoorzieningen. De inrichting hiervan verschilt per samenwerkingsverband. De gemeente is verantwoordelijk voor de inzet van jeugdhulp, en financiert de benodigde zorg. De zorgverlener biedt specialistische hulp, identificeert specifieke behoeften en werkt samen met onderwijsprofessionals en ouders om passende zorg in te zetten. Ouders zijn cruciale partners in dit geheel: zij kennen hun kind het best en dragen bij aan continuïteit tussen school en thuis. In de samenwerking tussen onderwijs en zorg is het belangrijk dat er niet alleen óver de leerling wordt gesproken, maar ook mét de leerling. Het VN-Kinderrechtenverdrag artikel 12 stelt dat kinderen als ze in staat zijn om hun mening te vormen, gehoord moeten worden. Ze hebben het recht om hun mening te geven over beslissingen die hen aangaan (Verenigde Naties, 1989).

In de praktijk zal dit betekenen dat leerlingen betrokken moeten worden bij het opstellen van hun ondersteuningsplan, het kiezen van passende maatregelen en het evalueren van hun traject. Per 1 augustus 2025 is dit wettelijk verplicht: leerlingen moeten actief hun mening kunnen geven over hun eigen ondersteuning en ontwikkeling bij het opstellen van een ontwikkelingsperspectief (OPP) (Steunpunt Passend Onderwijs, 2024). Voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is dit extra belangrijk: zij hebben vaak een sterk ontwikkeld reflectief vermogen en kunnen op jonge leeftijd al goed aangeven wat voor hen werkt. Door het perspectief van de leerling actief mee te nemen, ontstaat er meer eigenaarschap, autonomie, motivatie en een effectievere ondersteuning (Vansteenkiste & Soenens, 2025).

8.3 Het belang van een systeemgerichte aanpak bij (hoog)begaafdheid

Door onderwijs en zorg goed op elkaar af te stemmen, ontstaat er ruimte om niet alleen de problemen te verminderen, maar ook het potentieel van de leerling tot bloei te laten komen. Dat vraagt om maatwerk, deskundigheid en vooral: samenwerking (Sergeant & Torenstra-Brinkers, 2024). Om succesvol samen te werken met meerdere disciplines is een goede teamcommunicatie cruciaal. Onder een goede teamcommunicatie wordt verstaan: een consistente, tijdige, gepaste en transparante communicatie gericht op mogelijkheden (Van Hooijdonk et al., 2025).

8.3.1 Multidisciplinair samenwerken

Een effectieve samenwerking tussen onderwijs en zorg vereist dus een multidisciplinaire aanpak. Dat houdt in dat professionals uit verschillende disciplines hun perspectief en expertises bij elkaar brengen, wat leidt tot een holistisch beeld van de leerling. Holistisch wil zeggen dat je kijkt naar de leerling binnen het geheel. Daarom is het belangrijk om de ecologie (leefwereld) van de leerling mee te nemen. Vanuit de ecologie van de leerling bouw je een professioneel netwerk op dat met elkaar een samenhangend beeld gaat vormen van de ondersteuningsbehoeften van de leerling (Den Otter, 2023). Onbewuste aannames binnen de samenwerking kunnen onbedoeld leiden tot stereotypering. Daardoor kunnen juist leerlingen in kwetsbare posities minder snel passende ondersteuning krijgen; dit vraagt om een bewuste, gezamenlijke focus op kansengelijkheid. Een goede afstemming is hier dus opnieuw cruciaal. Een van de dilemma's daarbij is dat de aandacht zich vaak richt op het proces van samenwerking (en waar het eraan schort) en dat er te weinig concreet is gemaakt wat de gemeenschappelijke doelen zijn en hoe je die meer vanuit het perspectief van het kind kunt opbouwen (Jonkman et al., 2021). Beter is het om een raamwerk op te stellen dat samenwerking bevordert en gezamenlijke plannen en uitvoering mogelijk maakt. Belangrijk is dat alle betrokkenen een gedeelde visie hebben en duidelijke afspraken maken over verantwoordelijkheden en communicatie (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*). Een eerste stap is het gebruik van de **integrale perspectiefcirkel onderwijs en zorg**. Deze cirkel, met de leerling in het midden, brengt de belangrijkste betrokkenen rondom de leerling overzichtelijk in beeld. Door de rollen en verbindingen binnen het netwerk te visualiseren, helpt de perspectiefcirkel professionals om integraal samen te werken, gedeelde verantwoordelijkheid te nemen en de ondersteuning rondom de leerling cyclisch en wederkerig vorm te geven.

H7



8.3.2 Rollen en verantwoordelijkheden van educatieve partners

Na het in kaart brengen van het netwerk met de perspectiefcirkel, is het belangrijk stil te staan bij de rollen en verantwoordelijkheden van de betrokken partners. Effectieve samenwerking tussen onderwijs en zorg vraagt niet alleen om aanwezigheid aan tafel, maar ook om heldere taakverdeling en wederzijds begrip (Arbeidsmarktplatform PO, 2024).

Samenwerkingsverbanden spelen hierin een sleutelrol. Zij ondersteunen scholen in het organiseren van passend onderwijs. Dat doen zij ook als het leerlingen betreft die specifieke ondersteuningsbehoeften hebben zoals leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in combinatie met moeilijk verstaanbaar gedrag. Ze faciliteren expertise, zorgen voor een dekkend aanbod in de regio en spelen flexibel in op de behoeften van scholen en leerlingen (PO-Raad, z.d.).

Binnen het netwerk zijn verschillende partijen actief, elk met hun eigen perspectief, mandaat en verantwoordelijkheden. Om te voorkomen dat één partij overbelast raakt of er alleen voor staat, is het noodzakelijk dat de verantwoordelijkheden voor iedereen helder zijn en dat er sprake is van open, constructieve communicatie (Van Hooijdonk et al., 2025).

8.3.3 Educatief partnerschap en wie er aan tafel zit

Een belangrijk uitgangspunt in deze multidisciplinaire samenwerking is dus het educatief partnerschap: een gedeelde verantwoordelijkheid van school, ouders en externe partners. De vraag 'Wie zitten er aan tafel?' is hierbij cruciaal. Want alleen door de juiste partijen te betrekken, ontstaat er een volledig beeld van de leerling én van de mogelijkheden voor ondersteuning. **Tool 2** *Met wie kom jij mogelijk aan tafel?* helpt om inzichtelijk en expliciet te maken welke veelvoorkomende professionals vanuit de zorg een rol kunnen spelen in het overleg rondom de leerling.

Feit

Effectieve samenwerking tussen onderwijs en zorg vraagt niet alleen om aanwezigheid aan tafel, maar ook om heldere taakverdeling en wederzijds begrip (Arbeidsmarktplatform PO, 2024).

8.3.4 Coördinatie en regie, een gezamenlijke verantwoordelijkheid

Goede samenwerking tussen onderwijs en zorg vraagt om afstemming, betrokkenheid, het bewaken van de voortgang en heldere, transparante communicatie en borging. Dat betekent niet dat er één partij is die 'de regie' voert, maar dat coördinatie wordt opgevat als een gezamenlijke verantwoordelijkheid (Jonkman et al., 2021). Door samen te blijven kijken wie op welk moment het meest passend kan handelen, ontstaat ruimte voor eigenaarschap, wederkerigheid en gezamenlijke sturing. Om deze samenwerking verder te structureren en inzichtelijk te maken wie welke rol op welk moment pakt, kan gebruik worden gemaakt van het 'Wie-doet-wat-overzicht onderwijs en zorg po/vo'. **Tools 3a en 3b** helpen om verantwoordelijkheden expliciet te maken, verwachtingen op elkaar af te stemmen en domeinoverstijgend te denken én te handelen.

H7



Het overzicht visualiseert de complexiteit van het netwerk rondom de leerling en identificeert mogelijke knelpunten of hiaten in de ondersteuning. Het model sluit aan op het *Wie doet wat overzicht* van Van Gerven (2014) (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*) en vormt een combinatie van de vier vormen van betrokkenheid en het **VERI-model**. Om tot een succesvolle samenwerking te komen tussen onderwijs en zorg kan het *Wie-doet-wat-overzicht onderwijs en zorg po/vo* een helpende tool zijn. De termen meedenken, meeleven, meebeslissen en meewerken helpen om de rollen van ouders, zorgprofessionals en onderwijzers te verduidelijken (Beek et al., 2007; Van Gerven, 2014). Deze termen corresponderen met de sociale en gedragsmatige betrokkenheid, omdat ze een actieve rol in het pro-

ces benadrukken. Het VERI-model helpt door verantwoordelijkheden te verdelen: Verantwoordelijk, Eindverantwoordelijk, Raadplegen en Informeren maken duidelijk wie welke rol speelt in het proces. Deze integratie van betrokkenheid en verantwoordelijkheid versterkt de samenwerking en zorgt ervoor dat de leerling actief betrokken blijft bij zijn eigen ontwikkeling.

8.4 Conclusie

Bij het samenwerken op het snijvlak van onderwijs en zorg is communicatie een krachtig instrument voor verandering. Door met een open, empathische houding te luisteren, gezamenlijke doelen te verhelderen en samen te verkennen vanuit ieders perspectief, ontstaat ruimte voor goed educatief partnerschap (Miller & Rollnick, 2012). Om dit partnerschap vanuit een multidisciplinair contact vorm te geven is het nodig dat er wordt nagedacht over de perspectieven, rollen en verantwoordelijkheden. Dit veronderstelt een continue communicatie met alle betrokkenen. Uit de communicatie tussen onderwijs en zorg kunnen we iets leren dat richting kan geven aan preventie. In een grondige analyse van casuïstiek die regionaal speelt, kan verkend worden wat triggers zijn geweest waardoor het 'mis kon gaan' met de leerling. Zo'n analyse kan zicht op patronen en structuren opleveren die een goede ingang kunnen zijn voor preventief optreden. Investeren in de leerlingen van nu levert daarmee ook iets op voor de leerlingen van de toekomst.

VENSTER

Lilian Snijders, trainer didactisch coachen, opleider Beeldcoaching, ECHA-specialist, Piecke, bijzondere begeleiding

Welke praktische stappen kan ik nemen om de leeromgeving uitdagender te maken en zo de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen te stimuleren?

Vanuit mijn rol als (beeld)begeleider sta ik naast de leraar die in de praktijk met de leerlingen aan de slag gaat. Er zijn voor mij altijd twee elementen die cruciaal zijn in mijn aanpak:

- Wat heeft deze (hoog)begaafde leerling nodig?
- Wat kan deze leraar bieden?

Aan mij de taak om dat uit te vinden. Dat vraagt om goede observaties, liefst met een beeldopname, en gesprekken met vragen die de leraar en de leerling de ruimte bieden aan te geven waar zij van aan gaan. Vanuit deze gesprekken volgt een plan van aanpak en de uitvoering. De uitvoering wordt gefilmd in de lessituatie. De film wordt door de leraar (soms ook de leerling) en door mij geanalyseerd, om dan weer in een vervolgesprek de opbrengst te bekijken.

Het gaat om verdieping vinden door middel van het beeld en richting geven aan het proces vanuit de kennis opgedaan uit onze analyses. Het achteraf kunnen bekijken van de beelden zorgt voor de mogelijkheid om heel klein te kijken naar gedrag en gevolg (bij de leraar en bij de leerling). Hierdoor kunnen we samen achterhalen wat effectief is. Dat geeft inzicht in de aanpak en vanuit die positieve inzichten heeft de leraar handvatten om de leeromgeving uitdagender te maken en de (hoog)begaafde leerling te stimuleren.

Verwijzingen

- Algemene Onderwijsbond (AOB). (2024). *Advies landelijke norm voor basisondersteuning*. <https://www.aob.nl/assets/Advies-landelijke-norm-voor-basisondersteuning-22-november-2024.pdf>
- Arbeidsmarktplatform PO. (2024). *Samenwerking tussen onderwijs en zorgpartners: De ervaringen en tips van vier scholen*. Arbeidsmarktplatform PO. <https://arbeidsmarktplatformpo.nl/wp-content/uploads/2024/10/Rapport-samenwerking-onderwijs-en-jeugdzorg-Arbeidsmarktplatform-PO-1.pdf>
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Beek, S., Van Rooijen, A., & De Wit, C. (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Q*Primair.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Coleman, M. R., & Gallagher, S. A. (2015). Meeting the needs of students with 2e: It takes a team. *Gifted Child Today*, 38(4), 252-254. <https://doi.org/10.1177/1076217515597273>
- Den Otter, M. (2023). Het belang van voicing. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0: Over begaafdheid in het po en vo* (p.110). Leuker.nu.
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2025). *Handboek voor leraren*. Coutinho.
- Houkema, D. (2020). *Van vastlopen naar perspectief op ontwikkeling*. <https://www.linkedin.com/pulse/van-vastlopen-naar-perspectief-op-ontwikkeling-desir%C3%A9e-houkema/>
- Jonkman, H., Brock, A., Britt, A., & De Winter-Koçak, S. (2021). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp: Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. (2024). *Als school niet past: schooluitval en thuiszitten* (Thema 8). Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://kenniscentrumhb.nl/wp-content/uploads/2024/07/KCHB-Thema-08-Schooluitval-en-thuiszitten.pdf>
- Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. (2024). *Alle kansen om te leren! Kansengelijkheid en onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid* (Thema 9). <https://platformhb-almere.nl/images/e/eb/1727706389-%5E%5E-brochure-kchb-thema-09-kansengelijkheid.pdf>
- Miller, J. P. (2010). *Whole Child Education*. University of Toronto.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). Guilford Press.
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.a). *Wat is hoorrecht in het onderwijs?* Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-is-hoorrecht>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.b). *Wat bespreek je in een multidisciplinair overleg?* Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-bespreek-je-in-een-multidisciplinair-overleg>
- Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam*. Acco.
- PO-Raad. (z.d.). *Samenwerkingsverbanden passend onderwijs*. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.poraad.nl/samenwerkingsverbanden-passend-onderwijs>
- Sergeant, S., & Torenstra-Brinkers, S. (2024). Hoogbegaafdheid en inclusief onderwijs: Dilemma's en kansen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1(1), 45-59. https://www.tijdschriftvoororthopedagogiek.nl/artikel/110-2985_Hoogbegaafdheid-en-inclusief-onderwijs-dilemma-s-en-kansen
- Steunpunt Passend Onderwijs. (2024). *Q&A Wet versterking positie ouders en leerlingen in het passend onderwijs*. Geraadpleegd op 28 mei 2025, van <https://www.steunpuntpassendonderwijs-povo.nl/wp-content/uploads/2024/12/QA-Wet-versterking-positie-ouders-en-leerlingen.pdf>
- Take Ten. (z.d.). *Wat is het RACI-model?* <https://www.take-ten.nl/veranderinspiratie/wat-is-het-raci-model>
- Van Gerven, E. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Van Gorcum.
- Van Gerven, E. (2014). *Lesmateriaal opleiding Specialist Begaafdheid*. Slim Educatief.
- Van Gerven, E. (2016). *De Gids: Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2023). *De Gids 2.0: Over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Van Hooijdonk, M., Van Weerdenburg, M. W. C., & Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for gifted students with complex educational needs. *Psychology in the Schools*, 62(1), 1-13. <https://doi.org/10.1002/pits.23425>
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs: Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen* (2e herziene druk). Perspectief Uitgevers.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2025). *Het ABC van motivatie in onderwijs: Een psychologische basis voor elke leerling en leraar*. LannooCampus.
- Verenigde Naties. (1989). *Verdrag inzake de rechten van het kind*. <https://www.unicef.nl/over-unicef/kinderrechten/verdrag>
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs. Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van het onderwijs*. Instondo.
- Zonneveld, R. (2020). *Het (mis)matchmodel: Begaafd begeleiden vanuit ecologisch perspectief* [Kenniscлип]. Cedin Onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.cedinonderwijs.nl/>

Hoofdstuk 9



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



Samenvatting

Om cognitief talent tot ontwikkeling te brengen is het belangrijk om leerlingen te (h)erkennen en de juiste uitdaging en begeleiding te bieden. Voor leerlingen met een andere culturele achtergrond dan de dominante in ons onderwijs kan dit moeilijker zijn, omdat zij vaak niet gezien worden en omdat het onderwijs niet altijd aansluit bij hun belevingswereld. Door beter te signaleren en leerlingen goed in kaart te brengen, krijg je deze leerlingen in beeld en kun je in samenwerking met leerling en ouders tot een goed onderwijs- en/of begeleidingsaanbod komen.

Een cultureel sensitieve leraar is zich bewust van de eigen vooroordelen, verwachtingen en overtuigingen en is geïnteresseerd in de culturele achtergronden van leerlingen. Door middel van cultureel sensitief onderwijs – programma, klaslokaal en team – sluit je beter aan bij de belevingswereld van je leerlingen. Daardoor zullen zij zich meer gezien voelen, gemotiveerd raken of blijven, en kunnen zij hun hoge ontwikkelingspotentieel tot ontwikkeling laten komen.

Cultureel sensitief onderwijs

Lineke van Tricht

Leerlingen uit gezinnen met een andere culturele achtergrond dan de dominante in ons onderwijs presteren minder goed op school en worden minder snel herkend dan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (Aalders et al., 2020; De Graaf et al., 2023; Inspectie van het Onderwijs, 2023; OECD, 2023; Scaliq, 2024; Swart et al., 2023). Dit leidt ertoe dat zij ondervertegenwoordigd zijn in plusklassen voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid en minder kans hebben om op een havo/vwo-opleiding in te stromen en deze succesvol af te ronden (OECD, 2023; Paulus et al., 2021). Voor deze vorm van kansenongelijkheid zijn meerdere oorzaken aan te wijzen (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*). Denk bijvoorbeeld aan onbewuste vooroordelen en lage verwachtingen bij leraren (Peters, 2022; Zhu et al., 2017), en minder passende signaleringsinstrumenten en intelligentietests (Matthews & Peters, 2018).



Een andere belangrijke oorzaak kan zijn dat het onderwijs minder goed aansluit bij de belevingswereld van deze leerlingen, omdat de cultuur waarin zij opgroeien anders is dan die van de leraar op school. Tot slot kan het zo zijn dat ouders van deze leerlingen minder mogelijkheden hebben om hen (financieel) te ondersteunen of voor hen op te komen. Door je onderwijs beter af te stemmen op de belevingswereld van je leerlingen en open te staan voor andere culturele achtergronden, krijgen deze leerlingen de kans om hun cognitieve talent te ontwikkelen. Dit is belangrijk voor de leerlingen zelf én voor onze maatschappij. Rekening houden met de culturele achtergronden en waarden van je leerlingen, en je onderwijs en ondersteuning daarop afstemmen (Pharos, z.d.) noemen we *cultureel sensitief onderwijs*. In dit hoofdstuk lees je hoe je een cultureel sensitieve leraar wordt en je onderwijs cultureel sensitief kunt maken.

Feit

Om een cultureel sensitieve leraar te worden zul je dus kennis moeten hebben over de verschillende achtergronden van leerlingen, zonder een leerling daarmee in een hokje te plaatsen (Beagan, 2018).

9.1 Over welke leerlingen hebben we het?

Het herkennen van kenmerken van (hoog)begaafdheid kan moeilijker zijn bij leerlingen met een andere culturele achtergrond dan die van de leraar. Dit kan te maken hebben met een migratieachtergrond, maar dat hoeft niet, want binnen Nederland wonen mensen met allerlei verschillende subculturen. Met 'een persoon met een migratieachtergrond' wordt bedoeld dat ten minste één ouder in een ander land dan Nederland geboren is (Centraal Bureau voor de Statistiek, z.d.). In Nederland wonen ook veel mensen van wie een (over)grootouder in een ander land geboren is, maar die zelf in Nederland geboren zijn en hun ouders ook. De cultuur die (over)grootouders hebben doorgegeven, kan in dat geval anders zijn dan die van de leraar. Dat kan ook gelden voor leerlingen die tijdelijk in Nederland wonen, zoals kinderen van expats. Een verschil in culturele achtergrond tussen leerling en leraar kan ook komen doordat ouders een praktische opleiding hebben en daardoor hun kinderen andere dingen meegeven dan theoretisch geschoolde ouders. Tot slot kan een leerling uit een gezin met een lage sociaal-economische status komen. De sociaal-economische status wordt meestal gemeten aan de

hand van opleidingsniveau en beroepsstatus van ouders en hun inkomen. In Nederland geldt dat ouders die alleen basisonderwijs of mbo-niveau 1 of 2 hebben gedaan als laagopgeleid worden gezien. Voor beroepsstatus bestaan internationale tabellen (Ganzeboom & Nikoloski, 2013), waarbij eenvoudig gezegd een rechter een hoge status heeft en een schoonmaker een lage status. Inkomen wordt meestal gemeten aan de hand van bezittingen in een huishouden. Denk bijvoorbeeld aan aantal boeken, auto's en kunstwerken. Ook leerlingen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status kunnen vanuit huis een andere cultuur meekrijgen dan de hoogopgeleide leraar.

Als leerlingen van huis uit een andere culturele achtergrond meekrijgen dan de cultuur die domineert op school, kan de leerstof minder goed aansluiten bij de belevingswereld van deze leerlingen (Behrens, 2023; Byrd, 2020) én kan het moeilijker zijn om een goede band te creëren tussen leerling, leraar en ouders (Alhanachi, 2023). Dit kan weer invloed hebben op de motivatie voor school (Ryan & Deci, 2020) en de ontwikkeling van een positieve identiteit (Oyserman et al., 2001; Whiting, 2006).

9.2 Hoe word je een cultureel sensitieve leraar?

De centrale waarden van culturele sensitiviteit zijn gelijkwaardigheid, toegang en inclusie (Lindsey, 2017). Culturele sensitiviteit draait om het idee dat leerlingen met een andere culturele achtergrond dan die van de leraar, andere en niet minderwaardige ervaringen hebben (Byrd, 2020). Een cultureel sensitieve leraar waardeert deze verschillen en kan ze inzetten om de lessen voor alle leerlingen te verrijken. Om een cultureel sensitieve leraar te worden zul je dus kennis moeten hebben over de verschillende achtergronden van leerlingen, zonder een leerling daarmee in een hokje te plaatsen (Beagan, 2018). Iets weten over het christelijk geloof betekent bijvoorbeeld niet dat je voor iedere leerling met een christelijke achtergrond weet welke normen, waarden en overtuigingen belangrijk zijn voor deze leerling. Beagan pleit er daarom voor om culturele sensitiviteit te zien als een houding in plaats van als een competentie. Deze houding kenmerkt zich door respectvol openstaan voor andere culturen en een afwezigheid van gevoelens van superioriteit. Het betekent dat je je bewust bent van en kritisch bent over je eigen overtuigingen en privileges en geïnteresseerd in de cultuur van de ander. Het doel van culturele sensitiviteit is dus om een grotere vaardigheid te ontwikkelen in het werken met leerlingen met een andere culturele achtergrond dan jijzelf (Novak & Jones, 2021). Om een cultureel sensitieve leraar te worden, zijn drie stappen nodig (Beagan, 2018; Byrd, 2020; Ford, 2010; Lindsey, 2017; Liu & Waller, 2018):

1. Je bewust worden van je eigen culturele achtergrond en de effecten daarvan op je rol als leraar.
2. Je verdiepen in de culturele waarden en overtuigingen van je leerlingen en hun ouders.
3. Je onderwijs passend maken voor al je leerlingen.

Stap 1: Je eigen culturele achtergrond en de effecten daarvan op je rol als leraar

De eerste stap kun je samen met collega's zetten (zie **Vignet 1**). Allereerst sta je stil bij de vraag met welke overtuigingen jij bent opgegroeid, op het gebied van tijd, ruimte, religie, rol van man/vrouw, belang van onderwijs. Vervolgens interview je elkaar over deze onderwerpen. Sta stil bij de vraag hoe jouw overtuigingen nog steeds invloed hebben op je lesgeven. Ben je bijvoorbeeld opgevoed met het principe dat op tijd komen (op de minuut) belangrijk is, dan zul je wellicht minder tolerant zijn als een leerling of een ouder wat ruimer omgaat met het begrip tijd. Dit kan jouw relatie met deze leerling of ouder negatief beïnvloeden. Confronteer jezelf en elkaar met pijnpunten. Waar ervaar je botsingen met leerlingen met een andere culturele achtergrond? Door je kwetsbaar op te stellen naar je collega's, leerlingen en ouders geef je hun de kans jou te leren kennen en geven ze jou de kans hen beter te begrijpen.

Stap 2: De culturele waarden en overtuigingen van je leerlingen en hun ouders

Bij de tweede stap ga je in gesprek met leerlingen en/of ouders. Het gaat erom je interesse te tonen en beter te begrijpen vanuit welke waarden en overtuigingen leerlingen en ouders hun leven vormgeven. Daarnaast gaat het erom dat je meer te weten komt over hoe ouders en leerlingen aankijken tegen onderwijs en (hoog)begaafdheid (Novak & Jones, 2021). Dat is nodig om gezamenlijk tot een passend plan voor talentontwikkeling van de leerling te komen. Het is belangrijk dat ouders weten dat het voor de identiteitsontwikkeling van hun kind van belang is dat de (hoog)begaafdheid erkend en gewaardeerd wordt, evenals de culturele achtergrond: een positieve culturele identiteit draagt namelijk bij aan het zelfbeeld van een leerling (Baudson & Ziemes, 2016; Day & Badou, 2019; Oyserman, et al., 2001).

Stap 3: Onderwijs passend maken voor al je leerlingen

Over de derde stap, je onderwijs passend maken voor al je leerlingen, lees je hieronder verder. De manier waarop jij als leraar naar je leerlingen kijkt én de manier waarop je je onderwijs vormgeeft, zijn hierbij van belang.

Feit

Leerlingen uit gezinnen met een andere culturele achtergrond dan de dominante in ons onderwijs presteren minder goed op school en worden minder snel herkend als leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (Aalders et al., 2020; De Graaf et al., 2023; Inspectie van het Onderwijs, 2023; OECD, 2023; Scalig, 2024; Swart et al., 2023).

9.2.1 Rol van de leraar

Alle mensen hebben vooroordelen, ook leraren. Dat is niet erg en heeft zelfs een functie, maar vooroordelen kunnen leerlingen ook benadelen (Van den Bergh & Van Vijfeijken, 2023). Gevraagd naar hun eerste associatie bij een kind met kenmerken van (hoog)begaafdheid, zullen de meeste leraren een leerling met in Nederland geboren, hoogopgeleide (voor)ouders noemen. Dat betekent dat je als leraar dus extra moeite moet doen om kenmerken van (hoog)begaafdheid te herkennen bij leerlingen die uit andere gezinnen komen. De eerste stap is dat je je bewust wordt van je vooroordelen. De vooroordelen die je (onbewust) hebt, hebben namelijk invloed op jouw verwachtingen van je leerlingen (Van den Bergh et al., 2010).

Uit onderzoek van Rubie-Davies (2022) blijkt dat leraren hun verwachtingen communiceren door de vragen die ze stellen, de feedback die ze geven en door non-verbale communicatie. Waar leraren met hoge verwachtingen diepere en uitdagender vragen stellen (bijvoorbeeld: *Wat zijn de mogelijke gevolgen van deze actie?*), stellen leraren met lage verwachtingen veelal procedurele vragen (bijvoorbeeld: *Heb je vraag 13 beantwoord?*). Het is goed om je ervan bewust te zijn dat als je bepaalde leerlingen nooit de meer uitdagende vragen stelt, maar alleen procedurele vragen, deze leerlingen kunnen concluderen dat je niet zoveel van ze verwacht. Verschillen in feedback tussen leraren met hoge en lage verwachtingen zijn er ook. Leraren met hoge verwachtingen geven meer feedback én feedback gericht op het leerproces. Als een leerling (met kenmerken van (hoog)begaafdheid) met een andere culturele achtergrond jou als leraar corrigeert of aanvult, zul je daarop als leraar met hoge verwachtingen positief reageren. Een leraar met lage verwachtingen zal dit eerder zien als negatief gedrag en corrigeren. Non-verbaal kun je je hoge verwachtingen communiceren door leerlingen bijvoorbeeld vaker aan te kijken en aandacht te geven. Om erachter te komen hoe het zit met jouw verwachtingen, kun je een stukje les laten observeren of opnemen en daarna analyseren (Rubie-Davies, 2022).

9.2.2 In kaart brengen van je leerling

H6 Om een leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid met een andere culturele achtergrond dan de dominante goed in beeld te brengen moet je, behalve aan de gebruikelijke signalen, ook aan andere factoren denken (zie ook *hoofdstuk 6: Van kenmerken naar kansen* en *hoofdstuk 10: Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit*). Aan de hand van meer open, complexe en creatieve opdrachten kun je observeren hoe een leerling reageert op cognitieve uitdaging. Ook eenvoudige manieren van H10 **dynamisch testen**, waarbij een leerling aan de hand van een korte instructie leerpotentie laat zien, kunnen helpen bij het signaleren van (hoog)begaafdheid (Kenniscirkel, 2021) (zie ook *hoofdstuk 25: Dynamisch assessment*). Duidelijk is dat het gebruik van meerdere gegevens nodig is om deze leerlingen in beeld te brengen (Matthews & Peters, 2018). *Bronfenbrenners Bioecological Systems Theory*, zoals beschreven door Crawford en collega's (2020), kan je daarbij helpen. Zij pasten het *PPCT-model* (*Proces-Persoon-Context-Tijd*) toe op begaafde leerlingen uit culturele minderheidsgroeperingen (zie *Meer lezen*). *Proces* gaat over de interactie van de leerling met bijvoorbeeld leraren, ouders en peers, maar ook over de interactie tussen ouders en leraar. *Persoon* bevat alle intrapersonlijke kenmerken van een leerling, zoals aanleg, prestatiemotivatie, doorzettingsvermogen. De *context* gaat om de omgevingsfactoren waarmee een leerling te maken heeft en *tijd* betreft zowel de actuele tijd als de tijd waarin we leven. Door deze elementen goed in kaart te brengen, kun je als leraar, samen met leerling en ouders, zien welke elementen positief werken op de ontwikkeling van de leerling en waar knelpunten zitten. Alle elementen neem je mee om samen te komen tot een goed beeld en een passende strategie.

9.3 Hoe maak je je onderwijs cultureel sensitief?

Om je onderwijs cultureel sensitief te maken, kun je gebruikmaken van de vijf dimensies die Banks al in 1993 beschreef en die nu nog steeds actueel en bruikbaar zijn. Daarnaast is het goed om kritisch te kijken naar de rol van tests en toetsen (zie de volgende paragraaf).

De vijf dimensies van Banks (1993) zijn:

1. **Integratie van inhoud.** Bij deze dimensie gaat het erom dat je in je voorbeelden en uitleg gebruikmaakt van diverse bronnen. Dat betekent niet alleen dat je in voorbeelden namen gebruikt uit verschillende culturele groepen, maar ook de inhoud vanuit verschillende culturele contexten gebruikt om belangrijke concepten, principes en generalisaties aan te leren. Het aankleden van je klaslokaal hoort ook bij deze dimensie. Hangen er alleen posters van witte, Nederlandse voorbeelden of zijn er ook rolmodellen uit andere culturele groepen te zien?
2. **Proces van kennisconstructie.** Door leerlingen te laten zien hoe kennis geconstrueerd wordt, leren ze dat veel kennis in onze samenleving gekleurd is door voorkeuren en perspectieven van de meerderheid in die samenleving. Vanuit het Nederlandse perspectief hebben we het bijvoorbeeld over de Gouden Eeuw, waarin ontdekkingsreizigers de wereld over voeren om nieuwe plekken op de wereld te ontdekken. De verhalen gaan over de dappere zeelieden die allerlei ontberingen doormaakten ter meerdere eer en glorie van het vaderland. Als je dezelfde verhalen beschrijft vanuit het perspectief van de mensen die al in die landen woonden, krijg je een heel ander beeld. Door leerlingen die verschillende perspectieven te laten zien, leren zij kritisch te kijken naar verschillende kanten van een verhaal. Dat is voor alle leerlingen belangrijk. Bovendien kunnen leerlingen met een andere achtergrond zich dan erkend weten in hun komaf en de verhalen van hun (voor)ouders.
3. **Terugdringen van vooroordelen.** Bij deze dimensie probeer je in je lessen expliciet bij te dragen aan een positieve houding ten opzichte van andere culturen dan die waarin je zelf bent opgegroeid. Dat kun je doen aan de hand van verhalen en discussies. Door bewust positieve voorbeelden te geven van mensen met een andere culturele achtergrond of een minder bevooroordeelde situatie, kun je

vooroordelen voorkomen, zeker bij jonge kinderen. Daarnaast is het belangrijk om te reageren op interactie in de klas als je merkt dat leerlingen vanwege afkomst of huidskleur minder gewaardeerd worden.

4. **Gelijkheidspedagogiek.** Als leerlingen van verschillende culturele en economische achtergronden de mogelijkheid hebben om goed te presteren, is het je gelukt om pedagogiek van gelijke kansen in te zetten? Dat betekent dat sommige leerlingen op bepaalde momenten iets meer of iets anders nodig hebben dan andere leerlingen.
5. **Empowerment van schoolcultuur en sociale structuur.** Behalve dat je als leraar zelf werkt aan bovenstaande vier dimensies, heb je ook je collega's en de schoolleiding nodig. Samen kun je zorgen voor een schoolcultuur die bijdraagt aan sociale rechtvaardigheid. Dat betekent dat schoolleiders en bestuurders initiators en ondersteuners zijn als het gaat om deze dimensie.

9.4 Rol van toetsen en tests

Als je je onderwijs cultureel sensitief gemaakt hebt, wil je graag dat leerlingen op toetsen en tests ook kunnen laten zien wat ze kennen en kunnen. Om goed te kunnen presteren op tests en toetsen is het nodig dat leerlingen een bepaalde hoeveelheid schooltaalwoordenschat hebben én bekend zijn met bepaalde manieren van logisch redeneren (Matthews & Peters, 2018). *Schooltaal* is iets anders dan vaktaal, die je leerlingen bewust aanleert. Bij vaktaal kun je denken aan woorden als 'kubus', 'kringloop', 'eeuw'. Het zijn woorden die je als leraar uitlegt als je bezig bent met respectievelijk rekenen/wiskunde, natuur/biologie of wereldoriëntatie/geschiedenis. Schooltaal is abstract en leerlingen hebben het nodig om te begrijpen hoe concepten in een tekst gerelateerd zijn en/of wat de opdracht of toetsvraag precies is. Denk aan woorden als: opsomming, in tegenstelling tot, beredeneer. Als je de betekenis van deze woorden niet precies weet, kun je opdrachten en vragen niet goed beantwoorden en dus niet laten zien wat je wel degelijk begrijpt. Je ziet dan soms dat leerlingen maar zoveel mogelijk opschrijven in de hoop dat er iets goeds in hun antwoord zit. Daarnaast kan de motivatie van leerlingen drastisch verminderen als ze merken dat ze hun begrip van de stof niet goed kunnen laten zien. Het helpt dan niet om de taal te vereenvoudigen, want daarmee leg je de lat lager voor de leerlingen en communiceer je impliciet lage verwachtingen. Het is juist van belang dat leerlingen de schooltaal goed leren beheersen. Schooltaal is niet alleen onderdeel van het vak taal/Nederlands, maar heeft een plek bij alle vakgebieden (Onderwijskennis, 2023; SLO, 2024). Tips en praktische voorbeelden van hoe je dat in de praktijk kunt aanpakken vind je op de websites van SLO (po) en Onderwijskennis (vo).

Bij *logisch redeneren* gaat het erom dat kinderen kunnen categoriseren, patronen herkennen en problemen kunnen oplossen. Dit zijn belangrijke vaardigheden om te kunnen scoren op tests. Kinderen van theoretisch opgeleide ouders krijgen deze manieren van logisch redeneren over het algemeen mee van hun ouders, met of zonder migratieachtergrond. Non-verbale intelligentietests, waarin taal niet of nauwelijks een rol speelt, zijn dus toch nooit helemaal onbevooroordeeld, omdat ze nog steeds een beroep doen op het logisch redeneren dat kinderen wel/niet meegekregen hebben of al geleerd hebben. Een manier om dit probleem te omzeilen kan zijn dat je een toets of test in de moedertaal afneemt of dat je de instructies bij een non-verbale test laat geven in de moedertaal (Matthews & Peters, 2018). Dat maakt de kans groter dat leerlingen weten wat er verwacht wordt en dus kunnen laten zien wat hun denkvermogen is.

9.5 Conclusie

Wil jij morgen cultureel sensitief les gaan geven, dan heb je dus een aantal stappen te zetten. Sta stil bij je eigen culturele achtergrond en bevraag je eigen overtuigingen kritisch. Word je bewust van je eigen vooroordelen en verwachtingen. Ga aan de slag met je lokaal en lesmateriaal. Kortom, leg jezelf langs de cultureel sensitieve meetlat. En ga vooral op zoek naar de 'unusual suspects', leerlingen bij wie je nooit gedacht had aan kenmerken van (hoog)begaafdheid, maar die ze wellicht wel hebben.

VENSTER

Marianne Rietveld, ontwikkelaar ZijnsWijzers en ZijnsWijzers Junior, ervaren specialist in hoogbegaafdheid & talentontwikkeling @DeWijzer

Wat is de relevantie van educatief partnerschap voor jou om ook buiten de school goed te kunnen begeleiden? Wie zijn dan voor jou die educatieve partners?

Educatief partnerschap is voor mij de verbindende sleutel tot succes. Een kind groeit op in meerdere omgevingen: thuis, op school en in de vrije tijd. Goede afstemming tussen deze werelden voorkomt tegenstrijdige verwachtingen en vergroot de kans op een succesvolle begeleiding. Door samen te werken ontstaat een rijker en vollediger beeld van het kind. Dit biedt rust, duidelijkheid en structuur, ook voor het kind zelf.

Educatief partnerschap betekent dat alle betrokkenen, ouders, school en eventuele externe professionals gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen voor de ontwikkeling van het kind. In mijn praktijk werk ik vaak met een gedeeld plan van aanpak waarin ieders rol, doelen en acties helder zijn vastgelegd. Dat bevordert de samenwerking, verhoogt het vertrouwen en zorgt voor een beter afgestemde ondersteuning. Bovendien vergroot het de kans dat het ingezette plan van aanpak gedragen wordt door de kring rondom de leerling.

Partners

Belangrijke partners zijn:

- Ouders/verzorgers: zorgen voor continuïteit.
- Leraren/intern begeleiders: volgen het kind / de leerling en bewaken het leerproces.
- Externe begeleiders: zoals psycholoog, specialist hoogbegaafdheid, e.a.
- Sociale omgeving: sportclubs, muziekles of buitenschoolse opvang.

Kortom: als je buiten school begeleidt, doe je dat niet los van het schoolsysteem. Educatief partnerschap maakt het mogelijk om doelgericht, afgestemd en samenhangend te werken aan de ontwikkeling van het kind. Alleen door samen te werken met alle partners rondom het kind, kun je echt het verschil maken.

Verwijzingen

Aalders, P., Van Langen, A. M. L., Smits, K., Van den Tillaart, D., Wolbers, M. H. J., & Verhaegh, T. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs*. KBA Nijmegen. <https://hdl.handle.net/2066/227137>

Alhanachi, S. (2023). *Creating space for culturally responsive teaching: A multi-method study in Dutch secondary education*. Dissertation Erasmus Universiteit Rotterdam.

Banks, J. A. (1993). Chapter 1: Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003> (Original work published 1993)

Baudson, T. G., & Ziemes, J. F. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International*, 31(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1194675>

Beagan, B. L. (2018). A Critique of Cultural Competence: Assumptions, Limitations, and Alternatives. In: C. Frisby, & W. O'Donohue (Eds.), *Cultural Competence in Applied Psychology*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78997-2_6

Behrens, W. (2023). Cultureel responsief onderwijs. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.

Byrd, M. (2020). Capitalizing on differences: Keys to unlocking the academic achievement gap. *Multicultural Learning and Teaching*, 15(2). <https://doi.org/10.1515/mlt-2019-0003>

Centraal Bureau voor de Statistiek (z.d.). *Migratieachtergrond*. [https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/migratieachtergrond#:~:text=Een%20persoon%20heeft%20een%20migratieachtergrond,gebor%20\(de%20tweede%20generatie\).](https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/migratieachtergrond#:~:text=Een%20persoon%20heeft%20een%20migratieachtergrond,gebor%20(de%20tweede%20generatie).)

- Crawford, B. F., Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies* 31(1), 43-74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231>
- Day, M., & Badou, M. (2019). *Geboren en getogen: onderzoek naar de identiteitsbeleving en gevoelens van binding van jongeren met een migratieachtergrond*. Kennisplatform Integratie & Samenleving. <https://www.kis.nl/publicatie/geboren-en-getogen>
- De Graaf, D., Prins, H., Conijn, J., Stronkhorst, E., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Hornstra, L., & Van Weerdenburg, M. (2023). *IMAGE-deelstudie leerlingonderzoek. Tussenrapportage over eerste meting*. SEO Economisch Onderzoek.
- Ford, D. Y. (2010). Multicultural issues: Culturally responsive classrooms: affirming culturally different gifted students. *Gifted Child Today*, 33(1), 50-53. <https://doi.org/10.1177/107621751003300112>
- Ganzeboom, H. B. G., & Nikoloski, D. (2013). Codering en schaling van beroepen in de European Social Survey. In K. Aarts, & M. Wittenberg (Red.). *Stabiliteit en verandering in Europa. Proceedings vierde Nederlandse workshop European Social Survey – 27 september 2012*. Pallas Publications.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.
- Kennisrotonde (2021). *Wat is de toegevoegde waarde van intelligentietests om het leerpotentieel van leerlingen te meten, ten opzichte van methodeonafhankelijke toetsen binnen een leerlingvolgsysteem?* (KR.1148).
- Lindsey, R. (2017). The cultural proficiency framework. In *The cultural proficiency manifesto* (pp. 43-51). Corwin. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071801093.n5>
- Liu, W. M., & Waller, L. N. (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. <http://dx.doi.org/10.1037/0000038-027>
- Matthews, M. S., & Peters, S. J. (2018). Methods to increase the identification rate of students from traditionally underrepresented populations for gifted services. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 317-331). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-021>
- Novak, A. M., & Jones, K. D. (2021). Gatekeepers in gifted: A case study of the disproportionality of gifted black youth in elementary programs. *Journal of Cases in Educational Leadership Vol* 24(2), 64-80. <https://doi.org/10.1177/1555458920976736>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Onderwijskennis (2023, 16 mei). *Aandacht voor taal in zaakvak- en beroepsonderwijs*. https://www.onderwijskennis.nl/themas/aandacht-voor-taal-in-zaakvak-en-beroepsonderwijs?gad_source=1&gad_campaignid=20758186522&gbraid=0AAAAAoRcygqMXPOmCMTjFmLYdQaxWYA&gclid=CjwKCAjw87XBBhBIEIwAxP3_A7SHnggHmREBn3_s-N52M7oKReoRB4Qm6SCIN6HR6nY4Wp8A6SMr1RoCCnQQAvD_BwE
- Oyserman, D., Harrison, K., & Bybee, D. (2001). Can racial identity be promotive of academic efficacy? *International Journal of Behavioral Development* 25(4), 379-385. <https://doi.org/10.1080/01650250042000401>
- Paulus, L., Spinath, F. M., & Hahn, E. (2021). How do educational inequalities develop? The role of socioeconomic status, cognitive ability, home environment, and self-efficacy along the educational path. *Intelligence*, 86(101528). <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101528>
- Peters, S. J. (2022). The challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 82-94. <https://doi.org/10.1177/00169862211002535>
- Pharos (z.d.) *Wat is cultureel sensitief werken?* <https://www.pharos.nl/cultuursensitief-werken-zorg-sociaal-domein-handvatten/#:~:text=Meer%20informatie-,Wat%20is%20cultuursensitief%20werken%3F,met%20religieuze%20of%20culturele%20voedingsgewoonten.>
- Rubie-Davies, C. (2022). *Leraren met hoge verwachtingen. Bewerkt voor Nederland en België door Sonja Broerse*. Amsterdam University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(101860). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scaliq (2024). *(On)gezien. Onderzoek naar voorspellende factoren bij het signaleringsproces van (vermoedelijk) (hoog)begaafde kinderen en/of kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong door school en/of ouders*.
- SLO (2024, 13 juni). *Taal in de vakken*. [https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/taal-vakken/#:~:text=Bij%20alle%20vakken%20geeft%20taal,les%20\(wetenschap%20%26%20techniek\).](https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/taal-vakken/#:~:text=Bij%20alle%20vakken%20geeft%20taal,les%20(wetenschap%20%26%20techniek).)
- Swart, N. M., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands. <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/p/ii/pirls-2021-rapportage-0.pdf>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Van den Bergh, L., & Van Vijfeijken, M. (2023). Kansen(on)gelijkheid en begaafdheid: een complex duo. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Whiting, G. W. (2006). From at risk to at promise: Developing scholar identities among black males. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 222-229.
- Zhu, M., Urhahne, D., & Rubie-Davies, C. M. (2017). The longitudinal effects of teacher judgement and different teacher treatment on students' academic outcomes. *Educational Psychology*, 38(5), 648-668. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1412399>

Hoofdstuk 10



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



Samenvatting

Taal is geen voorwaarde voor (hoog)begaafdheid, maar kan wel een drempel zijn bij de herkenning ervan. Kenmerken van (hoog)begaafdheid worden bij kinderen met een meertalige achtergrond regelmatig gemist, omdat hun taalgebruik, culturele referentiekaders of gedrag anders worden geïnterpreteerd. Maar kenmerken van (hoog)begaafdheid veranderen niet zomaar omdat leerlingen een andere culturele achtergrond hebben of een andere taal spreken.

Daarom is het belangrijk om herkenningspunten te hebben die helpen om voorbij taal te kijken. Denk bijvoorbeeld aan de omvang van denkstappen die leerlingen kunnen zetten als zij niet-taalafhankelijke opdrachten maken of aan stil of teruggetrokken gedrag terwijl de leerling in vrije spelsituaties wél honderduit praat.

Taal kan een brugfunctie hebben waardoor je beter kunt afstemmen op de bredere educatieve behoeften die de leerling helpen thuis- en schoolcultuur met elkaar te verbinden.

Wanneer je leert zien wat zich onder de oppervlakte afspeelt, kun je (hoog)begaafdheid beter herkennen én ondersteunen in elke taal. (Hoog)begaafdheid bij meertalige kinderen vraagt niet om een nieuwe checklist, een nieuwe definitie van begaafdheid of een apart signaleringskader, maar om een nieuwe blik. Een blik die ziet wat erachter zit. Een blik die durft te vragen: “Wat zie ik nog niet?”

Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit

Meriëm Najjar

Zien

10

H9

In Nederland groeit het aantal kinderen met een diverse culturele en talige achtergrond snel. Culturele en talige diversiteit heeft invloed op het signaleren van (hoog)begaafdheid (Ford, 2010; Pfeiffer, 2015) (zie ook bijvoorbeeld *hoofdstuk 9: Cultureel sensitief onderwijs*). Deze diversiteit kan het herkennen van kenmerken van (hoog)begaafdheid ingewikkelder maken. Want als leerlingen niet alle woorden hebben, kan talent over het hoofd gezien worden. Dat geldt ook voor situaties waarin leraren onvoldoende kunnen wisselen van culturele bril als zij leerlingen observeren. Dat is zonde, want alle leerlingen verdienen het om gezien te worden in hun mogelijkheden. Een eerlijke kans op passende uitdaging begint bij een brede, inclusieve blik.



Verbaal sterke prestaties zijn niet de enige maatstaf voor het herkennen van (hoog)begaafdheid (Ford & Grantham, 2003). Meertaligheid hoeft geen belemmering te zijn, maar kan ook bijdragen aan **cognitieve flexibiliteit** en creatieve denkstrategieën. VanTassel-Baska (2018a) benadrukt daarbij het belang van culturele responsiviteit binnen het curriculum voor deze groep leerlingen.



Dit hoofdstuk gaat in op observatiepunten die helpen om kenmerken van (hoog)begaafdheid te herkennen bij kinderen die een andere taalachtergrond hebben en hoe in hun educatieve behoeften kan worden voorzien. Tot slot wordt aandacht besteed aan het belang van samenwerking met ouders en het effectief voorbereiden van gesprekken met hen.

10.1 Misvattingen over taal en (hoog)begaafdheid

Er bestaat geen aparte signaleringslijst om kenmerken van (hoog)begaafdheid waar te nemen bij kinderen met een andere taal- of biculturele achtergrond. De kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn bij deze kinderen niet anders dan bij alle andere kinderen die over deze kenmerken beschikken.

(Hoog)begaafdheid is universeel (Ford, 2021a). Wat wel verschilt, is dat de manier waarop zij deze kenmerken uiten beïnvloed kan worden door culturele of talige factoren. Wetenschappelijke modellen zoals het **drieringenmodel** van Renzulli (1978) en het **DMGT-model** van Gagné (2020) stellen geen vereiste aan taalbeheersing. Deze modellen gaan juist uit van talenten die losstaan van taal of cultuur. (Hoog)begaafdheid is niet taalgebonden en signalering mag daarom niet afhankelijk zijn van taalbeheersing alleen.



10.2 Onderzoek: taal en (h)erkenning

Door taalbarrières en/of een gebrek aan culturele aansluiting worden kenmerken van (hoog)begaafdheid bij meertalige of biculturele leerlingen gemiddeld later gesignaleerd dan bij andere leerlingen die over deze kenmerken beschikken (Ford, 2021a; Scaliq, 2024; Van Tassel-Baska, 2018b). Ruimte voor thuistaal kan een positief effect hebben op motivatie en zelfvertrouwen (Cummins, 2000; Ramaut et al., 2013a).

H9

De OECD (2010) benadrukt dat cultuur-sensitief lesgeven bijdraagt aan betere leerprestaties én een hoger welbevinden. Dit sluit aan bij Nederlands onderzoek (Van Tricht, 2019) waarin cultuursensitief werken essentieel wordt genoemd voor het herkennen en ondersteunen van potentieel (zie ook *hoofdstuk 9: Cultureel sensitief onderwijs* en de brochure *Kansengelijkheid*). Gravesteijn et al. (2020a) stel-



len dat culturele erkenning en ruimte voor identiteit fundamenteel zijn voor psychologisch welzijn en veerkracht bij kinderen. Dat geldt des te meer voor kinderen die een sterke behoefte hebben aan cognitieve uitdaging. Leerlingen die zich niet veilig voelen, zullen hun behoefte aan uitdaging niet laten zien, ook niet in hun denkkracht. Omdat zowel culturele als taalverschillen kunnen leiden tot het missen van cognitief potentieel (Ford, 2021a; Pfeiffer, 2015) zijn suggesties waarop leraren kunnen letten in de praktijk relevant.

10.3 Observatiepunten



Internationaal onderzoek suggereert dat non-verbale intelligentietests effectief zijn om **cultureel-fair signaleren** mogelijk te maken (Naglieri & Ford, 2019a). In Nederland is de Raven's 2 (Raven's Progressive Matrices) daarvoor gangbaar en worden instrumenten als de ZOOV+ en de VOQS ook steeds vaker ingezet (zie ook *hoofdstuk 2: (On)gezien: onzichtbare (hoog)begaafde leerlingen op school* en *hoofdstuk 9: Cultureel sensitief onderwijs*). Nu kunnen deze instrumenten helpen, maar belangrijker is een open en brede blik: niet nóg meer nieuwe tests, maar beter gebruikmaken van de bredere observatiemogelijkheden die er al zijn om deze kinderen meer in beeld te krijgen. Daarbij zijn drie aspecten van belang, die onderstaand worden besproken.

H2

H9

10.3.1 Houd rekening met taalvaardigheid



Het kan zijn dat leerlingen ogenschijnlijk goed Nederlands spreken, maar over onvoldoende **schooltaal** beschikken of nog niet in staat zijn om taalnuances goed te herkennen. Daardoor wordt hun denkvermogen niet goed zichtbaar. Leerlingen met een (nog) beperkte woordenschat kunnen hun snelle, complexe denken niet laten zien. Semih, bijvoorbeeld, is een jongen van 9 met een Turks-Nederlandse achtergrond. Hij kreeg extra taalondersteuning. Zijn rekenprestaties waren bovengemiddeld, maar zijn redeneringen waren moeilijk te volgen. Pas toen hij zijn denkstappen mocht tekenen, kwam zijn denkniveau naar voren. Zijn beperkte schooltaal had zijn potentie lange tijd verborgen gehouden. Zulke voorbeelden maken duidelijk hoe belangrijk het is om verder te kijken dan alleen gesproken taal, en ook non-verbale, creatieve en visuele uitingen mee te nemen in signalering (Ford & Grantham, 2003).

Feit

De kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn bij kinderen met een andere taal- of bi-culturele achtergrond niet anders dan bij alle andere kinderen die over deze kenmerken beschikken. (Hoog)begaafdheid is universeel (Ford, 2010). Wat wel verschilt, is dat de manier waarop zij deze kenmerken uiten beïnvloed kan worden door culturele of talige factoren.

10.3.2 Let op stil, sociaal wenselijk of sterk aangepast gedrag

Meertalige hoogbegaafde leerlingen kunnen strategisch stil gedrag vertonen om misverstanden te voorkomen (Pfeiffer, 2015). Dit kan bij hoogbegaafde kinderen met een biculturele achtergrond vaker spelen, omdat zij tussen verschillende sociale en culturele verwachtingen balanceren en extra voorzichtig zijn om niet buiten de groep te vallen. Sommige leerlingen nemen dan in de klas een afwachttende houding aan. Ze willen geen fouten maken in een taal die nog niet volledig vertrouwd voelt en geven sociaal wenselijke antwoorden of houden hun denkvragen liever voor zichzelf. Een meisje van Armeense afkomst vertelde: "Ik denk heel veel, maar ik weet niet hoe ik dat in het Nederlands kan zeggen." Daarnaast zijn er leerlingen die bewust niet antwoorden, niet omdat ze de vraag niet begrijpen, maar omdat ze de juiste woorden om antwoord te kunnen geven nog niet kunnen vinden. Deze stilte wordt vaak onterecht geïnterpreteerd als een gebrek aan begrip, terwijl het juist kan duiden op een rijk innerlijk leven dat de juiste uitweg in taal nog niet heeft gevonden.

Eén onbekend woord kan een onverwacht groot effect hebben op het zelfbeeld van een leerling. Tijdens een toets op de middelbare school over voorbehoedsmiddelen werd bijvoorbeeld het woord 'pilsje' genoemd. Een leerling zonder kennis van dat woord dacht in de context van de toets dat het een voorbehoedsmiddel was. Toen de leraar verbaasd reageerde en geen uitleg gaf, leidde dat tot schaamte en stilte. Zulke ervaringen kunnen blijvend invloed hebben op het zelfvertrouwen en het gevoel van veiligheid in de klas.

10.3.3 Let op of het lesmateriaal wel rekening houdt met het cultureel referentiekader van de leerlingen

Hoogbegaafde kinderen met een biculturele achtergrond denken vaak net zo abstract en creatief als hun leeftijdsgenoten met vergelijkbare kenmerken van (hoog)begaafdheid, maar missen soms de context van voorbeelden of opdrachten. Een tekst over een wintersportvakantie, klassiek muziekconcert of een sinterklaasfeest roept wellicht geen herkenning op, waardoor ze zich terugtrekken of de plank misslaan. Dit zegt niets over hun denkvermogen, maar alles over culturele aansluiting.

Leraren kunnen hierbij letten op signalen zoals het letterlijk overschrijven van teksten, ontwijkend gedrag bij klassikale gesprekken over onbekende thema's, of opvallende stilte bij opdrachten met typisch Nederlandse voorbeelden. Als een leerling in andere contexten wél actief en creatief meedoet, kan dat wijzen op een gebrek aan culturele aansluiting. Het helpt dan om gerichte vragen te stellen, zoals: "Hoe gaat dat bij jullie thuis?" of "Ken je iets wat daarop lijkt in je familie of in het land waar jij of je ouders vandaan komen?" Ook kunnen leerlingen gestimuleerd worden om voorbeelden of verhalen uit hun eigen leefwereld te delen met de klas. Zo wordt de les relevanter en voelen leerlingen zich gezien.

10.4 Misinterpretaties

Figuur 10.1 op de volgende pagina helpt om in te zien hoe gedrag van meertalige leerlingen ook anders is te duiden. Veel gedrag dat op het eerste gezicht wijst op een gebrek aan begrip, kan bij nader inzien juist een uiting zijn van (hoog)begaafdheid in combinatie met talige of culturele barrières. Door met een open blik (zonder vooroordelen) te kijken, wordt voorkomen dat deze signalen verkeerd geïnterpreteerd worden en daardoor kansen gemist worden om deze leerlingen te ondersteunen.

10.5 Tussen twee talen in – of juist nergens thuis?

Niet elk kind met een biculturele of multiculturele achtergrond spreekt de moedertaal vloeiend. Steeds vaker komt het voor dat leerlingen uitstekend Nederlands spreken, maar nauwelijks of geen beheersing hebben van de taal die de ouders spreken, omdat beide ouders thuis Nederlands spreken. Deze kinderen kunnen zich op school heel competent voelen, maar binnen de familie juist onzeker of 'dom'. Ze begrijpen gesprekken niet volledig, kunnen zich niet goed uitdrukken bij grootouders of andere familieleden en voelen zich daardoor losgekoppeld van hun **culturele identiteit**.

Sara (7 jaar, Marokkaans-Nederlandse achtergrond) vertelde hierover: "Dan herhaal ik in mijn hoofd: wat zeggen ze nou allemaal?" Voor scholen betekent dit dat zij leerlingen kunnen helpen hun verbinding met de thuistaal en de familie te behouden. Bijvoorbeeld door opdrachten aan te bieden waarbij kinderen samen met hun ouders of grootouders thuis woorden, verhalen of gebruiken verzamelen en meenemen naar school. Zo worden zij gestimuleerd om ook in de thuistaal gesprekjes te voeren of nieuwe woorden te leren, terwijl hun goede beheersing van het Nederlands behouden blijft. Leraren kunnen daarbij ouders adviseren om de thuistaal thuis actief te blijven aanbieden, bijvoorbeeld door af te spreken dat minstens één ouder structureel in de thuistaal communiceert. Juist in gezinnen waar het Nederlands al goed wordt gesproken, kan dit helpen om de band met familieleden en de culturele identiteit van het kind te versterken. Dit is uiteraard aanvullend op de rol van ouders



MISINTERPRETATIES MEERTALIGE HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN

Wat je ziet	Wat vaak gedacht wordt	Wat ook waar kan zijn
Stil of terughoudend in de klas	Begrijpt het niet / is niet geïnteresseerd	Is onzeker over zijn / haar taal; denkt diep, maar vindt de woorden niet
Gebrekkige woordenschat	Heeft een taalachterstand of lage intelligentie	Denkt complex, maar mist schooltaal of spreekt meerdere talen tegelijk
Slechte aansluiting bij context van opdrachten	Begrijpt de opdracht niet	Herkent zich niet in de culturele voorbeelden / mist referentiekader
Struikelt over woorden of brabbelt	Kan niet goed communiceren	Denkt sneller dan hij / zij kan spreken in het Nederlands of past zich aan het taalgebruik van jongere kinderen aan

Figuur 10.1 (Mis)interpretaties bij meertalige hoogbegaafde leerlingen. Bron: *Minigids Werken met biculturele hoogbegaafde leerlingen*. Mevis praktijk begaafdheid.

zelf, maar scholen kunnen zo helpen de brug te slaan. Op die manier ervaren leerlingen dat beide talen iets bijdragen aan wie zij zijn en hoeven ze zich niet afgesneden te voelen van hun familie.

Daarnaast is het waardevol om leerlingen zelf te vragen hoe zij het liefst verbonden blijven met hun thuistaal en cultuur. Zo vertelde een hoogbegaafd meisje van 10 jaar met een Marokkaans-Nederlandse achtergrond dat zij op school graag, naast haar gewone klaarwerk, een klein woordpakketje wil om nieuwe woorden te leren in haar moedertaal. Wie weet welke creatieve ideeën leerlingen nog meer hebben als je hen actief uitnodigt hierover mee te denken. Vraag het ze!

Feit

Verbaal sterke prestaties zijn niet de enige maatstaf voor het herkennen van (hoog)begaafdheid (Ford & Grantham, 2003).

10.6 Praktische oplossingen en hulpmiddelen

Zowel in het primair als het voortgezet onderwijs kun je taal inzetten als brug in plaats van als barrière. Dat vraagt dat je taal niet alleen functioneel ziet, maar ook als middel om verbinding en veiligheid te creëren. Zo voelen je leerlingen zich erkend in hun achtergrond én gestimuleerd om hun eigen kennis, vragen en interesses in de klas te delen. Je kunt dit herkennen aan leerlingen die spontaner reageren of thema's vanuit hun thuissituatie durven inbrengen.

Samirs moeite met precies formuleren

Samir (14) zit in 2 havo/vwo op een internationale school. Zijn Nederlands is vloeiend, maar hij voelt zich vaak onbegrepen bij vakken zoals Nederlands of geschiedenis. Tijdens mondelinge toetsen komt hij niet goed uit zijn woorden. Zijn leraar merkt dat Samir diep denkt, maar worstelt met talige precisie. Na inzet van mindmaps bij toetsvoorbereiding en extra ruimte voor bedenktijd, neemt zijn motivatie toe en zijn prestaties verbeteren.

10.6.1 Tips voor taal

Om de brugfunctie van taal goed te kunnen benutten enkele tips:



- Laat leerlingen een woord, spreekwoord of gedicht uit hun moedertaal meenemen en presenteren.
- Gebruik **visuele denkinstrumenten** zoals mindmaps, stripverhalen of schema's in plaats van alleen geschreven reflecties.
- Werk met notitieboeken of apps waarin leerlingen hun ideeën eerst in hun moedertaal mogen noteren.
- Laat leerlingen zelf kiezen of ze de uitwerking van een opdracht/project mondeling, schriftelijk of visueel willen presenteren.
- Geef bedenktijd bij leerlingen die de Nederlandse taal nog niet voldoende beheersen.
- Probeer zelf één of meerdere woorden te leren van de talen in jouw klas. Dit stimuleert de relatie tussen jou en je leerlingen. Ook ervaar je dan hoe het is om een nieuwe taal te leren.
- Organiseer een meertalige projectweek waarin leerlingen hun taalachtergrond mogen laten zien.

Zien

10

Kroon en Vallen (2016) beschrijven dat meertaligheid in het onderwijs niet alleen aandacht vraagt voor taalbeleid, maar ook voor praktische voorbeelden, zoals tweetalige projecten, ouderbetrokkenheid en samenwerking tussen scholen en lokale gemeenschappen. Zulke initiatieven kunnen helpen om meertalige leerlingen beter te ondersteunen in zowel hun taalontwikkeling als hun identiteitsvorming.

VENSTER

Margriet Smit, specialist dubbel-bijzondere leerlingen, psychologisch assistent, psychodiagnostisch specialist in het onderwijs

Hoe kan een psychodiagnosticus zoals jij zelf bijdragen aan het welbevinden van dubbel bijzondere leerlingen nadat er eenmaal een diagnose is gesteld?

Ik zie in mijn praktijk meestal opluchting bij de kinderen als blijkt wat er aan de hand is en in het eindgesprek zie ik dan een last van ze af vallen. Vaak hebben deze kinderen al jaren geworsteld met bepaalde leervakken en was het onduidelijk waarom dat maar niet goed lukte. Misschien werd er gedacht aan een motivatieprobleem of werd er tegen de leerling gezegd: "Doe maar wat beter je best." Veel van de kinderen die ik heb gezien, hebben gedacht dat ze niet voldoende slim waren. Als dan uit het capaciteitenonderzoek een hoge intelligentie blijkt, zie je vaak opluchting in hun ogen. Een diagnose als dyscalculie kan voor hen eindelijk een verklaring voor hun leerproblemen betekenen.

Psycho-educatie over het leven in deze 'twee werelden', van basaal vermogen en basaal onvermogen, is erg belangrijk. Via de tips die ik geef voor de verschillende (f)actoren (het kind zelf, de leraar, de ouders, de leerstof en de leeromgeving) wordt de hulp aan deze leerling geoptimaliseerd. Zijn of haar (onderwijs)behoeften zijn gezien en daaraan kan nu meer tegemoet worden gekomen. Dat heeft vaak een positieve invloed op het welbevinden van een leerling.

10.6.2 Samenwerken met ouders

Het voeren van oudergesprekken met ouders die een andere taal spreken of een ander referentiekader hebben, vraagt om een goede voorbereiding. Taalbarrières overbrug je niet door harder te praten, maar door anders te luisteren. Stel nieuwsgierige vragen zoals: “Wat bedoel je precies?” of “Wil je het tekenen of voordoen?” Geef ruimte aan andere vormen van uitdrukken en zoek woorden samen. Laat ouders merken dat zij experts zijn waar het gaat om hun kind, ook als dat in een andere taal is. Vraag hoe zij hun kind zien leren en ontwikkelen in elke beschikbare taal, en betrek hen actief in het schoolproces. Door hun observaties serieus te nemen, wordt samenwerking een gedeelde verantwoordelijkheid (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap: Wie zijn je partners en hoe neem je ze mee?*).

H7

Do's and don'ts om de gesprekken goed te laten verlopen

Do

- Vraag ouders of ze zich prettig voelen bij een gesprek in het Nederlands of dat zij liever iemand meenemen ter ondersteuning.
- Begin met een open, oprechte vraag: “Wat ziet u thuis bij uw kind wat wij misschien nog niet zien?”
- Check je interpretaties: “Ik merk dat [kind] soms terughoudend is in taal. Herkent u dat? En hoe is dat thuis?”
- Benoem het talent: geef erkenning voordat je eventuele zorgen deelt. Dit bouwt vertrouwen op.

Don't

- Vertaal niet met Google Translate of de oudere zus van het kind. Google Translate geeft soms onnauwkeurige vertalingen, vooral bij talen als Arabisch en bij langere zinnen. Professionelere AI-vertaalooplossingen (zoals iTranslate) zijn betrouwbaarder als ondersteuning.
- Vermijd jargon of containerbegrippen zoals ‘**executieve functies**’ zonder uitleg.
- Vermijd aannames als ‘Ze spreken thuis geen Nederlands, dus ...’
- Zeg nooit: “[Naam kind] moet eerst de taal beter beheersen, dan kijken we verder.”
- Pas op dat je ouders die goed Nederlands spreken niet denigrerend bejegt in je communicatie. Er zijn ook ouders die hier in Nederland goed geschoold of hoogopgeleid zijn. Het is een belediging als je ervan uitgaat dat zij je niet begrijpen en de taal onnodig vereenvoudigt.

Overweeg om als school informatiebijeenkomsten ook in het Engels aan te bieden of met audio-ondersteuning via AI-vertaling in andere thuistalen via oordopjes (zoals **simultaanvertolking** bij internationale overleggen of congressen).

10.7 Conclusie

Kenmerken van (hoog)begaafdheid veranderen niet zomaar omdat leerlingen een andere culturele achtergrond hebben of een andere taal spreken. Het vergt van leraren vooral een open en andere blik waarbij zij zich ervan bewust zijn dat hun eigen culturele achtergrond meespeelt bij het interpreteren van gedrag bij juist deze leerlingen. Datzelfde geldt voor de rol van taal. Onvoldoende kennis van schooltaal kan verhullend werken: de leerling toont de (hoog)begaafdheid wellicht niet. Maar taal kan ook een brugfunctie hebben waardoor je thuis- en schoolcultuur met elkaar kunt verbinden.

Stel je voor dat we elk kind zouden benaderen vanuit nieuwsgierigheid in plaats van aannames. Dat we taal niet als drempel zien, maar als een deur naar meer mogelijkheden. Wat zouden we dan ontdekken? (Hoog)begaafdheid bij meertalige kinderen vraagt niet om een nieuwe checklist, een nieuwe definitie van (hoog)begaafdheid of een apart signaleringskader, maar om een nieuwe blik. Een blik die ziet wat erachter zit. Een blik die durft te vragen: “Wat zie ik nog niet?”

Verwijzingen

- Behrens, W. (2018). Hoogbegaafdheid en diversiteit in de klas. *Talent*, (1), 12-15.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Ford, D. Y. (2010). *Multicultural gifted education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Ford, D. Y. (2021a). Gifted education and culturally diverse students: Revisited. *Gifted Child Today*, 44(1), 17-23.
- Ford, D. Y. (2021b). Reversing underachievement among gifted Black students: Implications for school psychologists. *Gifted Child Today*, 44(2), 85-93. <https://doi.org/10.1177/1076217520985633>
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, 42(3), 217-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_8
- Gagné, F. (2020). Differentiated model of giftedness and talent (DMGT 2.0). In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 107-128). Springer.
- Gravesteyn, C., Dedding, C., & Bunders-Aelen, J. (2020a). Culturele diversiteit en veerkracht bij kinderen. *Kind en Adolescent Praktijk*, 19(3), 12-19.
- Gravesteyn, C., et al. (2020b). *Sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in een diverse samenleving*. Hogeschool Leiden. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. (2024, april). *Alle kansen om te leren! Kansengelijkheid en onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid* (Thema 9). Nijmegen: Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Kroon, S., & Vallen, T. (2016). *Meertaligheid op school: Werken aan een taalvriendelijke omgeving*. Coutinho.
- Matthews, M. S., & Shaunessy-Dedrick, E. (2020a). Gifted education and culturally diverse learners: Current perspectives. *Gifted Child Today*, 43(4), 213-222. <https://doi.org/10.1177/1076217520940742>
- Matthews, M. S., & Shaunessy-Dedrick, E. (2020b). Talent development for culturally and linguistically diverse gifted students. *Gifted Child Today*, 43(4), 243-252.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2019a). Addressing the achievement gap through identification of gifted culturally diverse students using nonverbal tests. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 161-173.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2019b). Addressing the underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/0016986218801077>
- OECD. (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- Pearson Clinical. (2018). *Raven's 2: Progressive matrices*. Pearson Assessment and Information.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Ramaut, G., Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2013a). Ondersteunen van thuistaal: Implicaties voor leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 90(3), 145-159.
- Ramaut, G., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2013b). Thuistaal en schoolsucces: een verkenning. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 7(1), 31-42.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Scaliq. (2022). *Handleiding ZOOV+: Zintuiglijk-Observerende Onderzoeksvragenlijst voor Jonge Kinderen*. Scaliq.
- Scaliq. (2024). *Achtergrondinformatie VO Quick screener (VOQS)*. Scaliq <https://scaliq.com/wp-content/uploads/Achtergrondinformatie-VO-Quick-Screener.pdf>
- Scaliq. (2024, 14 november). *(On)gezien: Onderzoek naar het signaleren van hoogbegaafde kinderen in het primair onderwijs*. Scaliq. <https://SCALIQ.com/ongezien/>
- VanTassel-Baska, J. (2018a). Cultural considerations in gifted education. *Roeper Review*, 40(1), 11-18.
- VanTassel-Baska, J. (2018b). Considerations in curriculum for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 349-369). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-023>
- Van Tricht, L. (2019). *Cultuursensitief signaleren in het onderwijs*. Sardes.

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 **Kenniscentrumh b.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.

