

september
2025



KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Slimme meisjes

Kennis en
praktische
handvatten voor
onderwijsprofessionals,
ouders en
hulpverleners



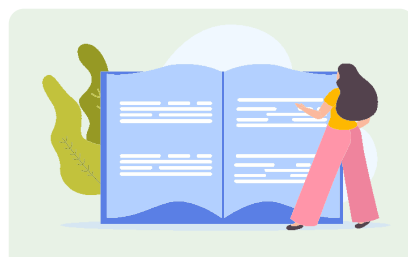
INHOUD



Slimme meisjes 8



Noot van de redactie 6



Meer lezen? 34

Leeswijzer 3

Voorwoord *Naar pagina* 5

Noot van de redactie *Naar pagina* 6

Slimme meisjes *Naar pagina* 8

Meer lezen? *Naar pagina* 34

Colofon *Naar pagina* 35

Leeswijzer

In de multimediale brochures van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid belichten we telkens een ander thema. Dit doen we met een groot artikel per brochure. Aanvullend op dit artikel zijn er in de brochure korte video's opgenomen waarin educatieve professionals en ouders vanuit een persoonlijk perspectief en vanuit hun persoonlijke beroepssituatie beschrijven hoe zij aankijken tegen het onderwerp.

Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid ziet deze bijdragen niet als het 'enig juiste perspectief'. De betrokkenen beschrijven de dingen vanuit hun eigen ervaring, waardoor er heel verschillende geluiden te horen zijn. Het mooie is dat al die geluiden naast elkaar kunnen en mogen bestaan. Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid geeft daarmee geen waardeoordeel over de persoonlijke (professionele) verhalen van deze betrokkenen. Elk verhaal mag in redelijkheid gehoord worden.

Handzame tips

Er is nog veel meer te vinden in de brochures. In elke brochure vragen we bijvoorbeeld experts om met korte handzame tips te komen voor onderwijs en opvoeding van kinderen met kenmerken van hoogbegaafdheid. De tips zijn gebaseerd op de ervaringen van deze professionals. Natuurlijk is het met tips zo dat de context waarin je een tip toepast, bepaalt of je ermee uit de voeten kunt. Het kan dus zijn dat je als lezer ook tips aantreft die wellicht voor jou minder relevant zijn, maar voor iemand anders een sleutel voor succes kunnen zijn. Sommige tips vragen echt wel even een extra inspanning als je ze wilt toepassen, maar als je er dan eenmaal ervaring mee

opdoet, word je wel steeds handiger in het inzetten van zo'n aanpak.

Instructieve video's

In elke brochure bieden we ook enkele 'deepdives'. Dit zijn video's van ongeveer 7 minuten met achtergrondinformatie en/of handreikingen voor de onderwijspraktijk. In deze instructieve video's wordt meer uitgelegd over strategieën of begrippen, waardoor je meer inzicht kunt krijgen in hoe iets nu precies zit of hoe je iets concreet kunt opzetten voor je praktijk.

Uitleg-van-een-begrip-video's

Het laatste element dat je in elke brochure vindt, zijn 'uitleg-van-een-begrip-video's'. In deze korte kennisclipjes van 1 à 2 minuten leggen we complexere begrippen of vaktaal op een toegankelijke manier uit. Als je geen educatief specialist bent, maar bijvoorbeeld een zeer geïnteresseerde ouder of werkzaam bent in een veld buiten het onderwijs, is het hoofdartikel van de brochure daardoor soms net even wat gemakkelijker te volgen.

Video's bekijken in printversie

Als lezer kun je de brochure downloaden, printen en op een rustig moment lezen. De multimediale toepassingen zijn dan toegankelijk door de QR-codes te scannen met de camera op je telefoon. De video's staan ook in de Kennisbank op de website van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, waar informatie per thema geordend is. Maar je kunt natuurlijk ook de brochure meteen online lezen en doorklikken naar speciale onderdelen uit de brochure waarin je het meest geïnteresseerd bent.

Deel je verhaal

Met enige regelmaat is het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid op zoek naar belanghebbenden en experts die hun verhaal met ons willen delen over een nieuw thema. Daarvoor plaatsen we dan een oproep in onze nieuwsbrieven. Als je op een dag een oproep aantreft waarbij je van mening bent dat je zo'n bijdrage zou kunnen leveren, neem dan contact met ons op. Dan gaan we graag met jou kijken of jouw bijdrage op dat moment past binnen de context van zo'n nieuw thema.

Wil je op de hoogte blijven?

Abonneer je dan op onze nieuwsbrief op **[Kenniscentrumhb.nl/nieuwsbrief](https:// Kenniscentrumhb.nl/nieuwsbrief)**. In de nieuwsbrief staat nieuws van het kenniscentrum en vanuit het veld. Je ontvangt 6 tot 10 keer per jaar een nieuwsbrief. Zo ben je als eerste op de hoogte van bijvoorbeeld onze nieuwe kennisbrochures en webinars.



Scan me



Voorwoord

Dr. Eleonoor van Gerven



Ons handelen in het onderwijs is gebaseerd op verwachtingen. Die verwachtingen worden bepaald door bijvoorbeeld aannames over wat ‘passend gedrag’ is. Ooit zei een 7-jarige jongen met kenmerken van begaafdheid tijdens een plusgroepbijeenkomst tegen mij: “Hoogbegaafde meisjes spelen niet met barbies.”

In de betreffende plusgroep zaten overigens evenveel meisjes als jongens. Toen ik zo eens het gedrag van de deelnemende meisjes aan de plusgroep analyseerde, kwam ik tot de conclusie dat de meisjes in deze groep inderdaad niet met barbies speelden. Iedereen die op deze school kenmerken van hoogbegaafdheid had, nam standaard deel aan de plusgroep. Ik heb me nooit afgevraagd of een culturele bias een rol speelde bij de selectie van de leerlingen en of er wellicht meisjes over het hoofd gezien werden. Een van de meisjes – ook 7 jaar – voelde zich wel aangesproken en diende de jongen van repliek: “Ja, en hoogbegaafde jongens maken grappen die niemand begrijpt. Als jij een grap maakt, zegt de juf tegen jou dat je maar even op je plaats moet gaan zitten.”

De afgelopen jaren vroegen studenten mij weleens waarom slimme meisjes geen apart onderdeel van het opleidingscurriculum uitmaakten. Ik kon dan soms wat verbaasd reageren. Hoezo dan, een apart cursusdeel over slimme meisjes? Voor mij is een onderscheid tussen jongens en meisjes nooit zo relevant geweest. Een

educatieve behoefte is voor mij nu eenmaal een educatieve behoefte en in alle gevallen vind ik dat daarop passend gereageerd moet worden. Mijn mening daarover is in de loop van de tijd niet veranderd. Wat wel veranderd is, is mijn blik op de invloed van hoe we in de samenleving op grond van onze verwachtingen kinderen soms (onbewust) uitsluiten van kansrijk onderwijs.

Slimme meisjes, wellicht denk je nu dat we hen nu toch ook een eigen definitie, identificatieprocedure en begeleidingscontext zullen aanbieden. Dat is echter niet onze bedoeling. Het is wel onze bedoeling om meer aandacht te vragen voor meisjes met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Onderzoek toont aan dat deze leerlingen minder snel herkend worden en daardoor ook minder snel een passend aanbod krijgen dat aansluit bij hun educatieve behoeften. Dat is bijzonder, want de kenmerken van begaafdheid bij meisjes zijn niet anders dan bij jongens en dat meisjes met deze kenmerken behoefte hebben aan en recht hebben op een zo passend mogelijk aanbod mag dan ook geen verrassing zijn.

Noot van de redactie

In deze brochure is de hoofdtekst geschreven door Maaïke Goddijn en Annelies de Muijnck. Aan de hand van een metafoor over een bijenkorf en haar bewoners beschrijven de auteurs hoe er gedragsclusters te herkennen zijn in het gedrag van meisjes. Daarbij leggen ze de relatie met de theorie over leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. De auteurs benadrukken dat uit deze beschrijvingen geen afvinklijstjes kunnen worden ontwikkeld waarmee leraren in de praktijk kunnen kijken of ze ‘zo’n leerling’ in de klas hebben. Wat ze wel zien is hoe het gedrag van al deze unieke meisjes al dan niet past bij wat er zoal van meisjes verwacht wordt in onze cultuur. Zo wordt ook zichtbaar hoe de verwachting van invloed is op wat we zien of juist niet zien.

Onderzoek toont aan dat er geen betekenisvolle verschillen bestaan tussen de hersenontwikkeling van jongens en meisjes. Verschillen in waarneembaar gedrag lijken eerder voort te komen uit de respons van de omgeving juist op basis van die culturele verwachtingen. Goddijn en De Muijnck verwijzen onder andere ook naar een onderzoek van de Onderwijsraad (2020) naar de schoolloopbaan van jongens en meisjes. Waargenomen verschillen tussen beide groepen lijken beter te verklaren vanuit de manier waarop de omgeving van de leerlingen op hen reageert dan vanuit zuivere prestaties. De interactie tussen het kind en het systeem waarin het kind opgroeit, beïnvloedt het gedrag (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Opvoeding, het gezin, leeftijdsgenoten, verwachtingen en gedrag van leraren, lesmateriaal, en sociale en culturele opvattingen over gender blijken vol-



gens de Onderwijsraad een belangrijke rol te spelen.

De rol van de leraar

Daarmee wordt meteen duidelijk hoe belangrijk de rol van de leraar is. De verwachting die een leraar heeft van een leerling kleurt al op voorhand de blik waarmee naar een leerling wordt gekeken. In 2009 schreven Claxton en Meadows een hoofdstuk in *The Routledge international companion to gifted education*. De titel van hun hoofdstuk luidde 'Brightening up: how children learn to be gifted'. Al meteen op de eerste pagina beschreven ze hoe binnen enkele dagen/weken en soms al binnen enkele uren leraren zich een beeld vormen van een leerling en hoe dat beeld bepalend is voor het verdere verloop van de schoolcarrière van de leerling. Als dat beeld dan ook nog eens gekleurd wordt door de onderliggende aannames over wat 'meisjesgedrag' is en of dat wat een kind doet, past bij die culturele verwachting, dan kun je je voorstellen dat verwachtingen al snel leiden tot zoeken naar de bevestiging van wat je verwacht. Je zou het ook kunnen vergelijken met iets wat je heel graag wilt hebben (denk aan een speciale uitvoering van een boek, een speciale fiets of een speciaal spel). Bijna zonder dat je het je bewust bent, valt dáár dan steeds je oog op. Alsof er geen andere opties

meer bestaan. Wie vooraf een te zeer dichtgetimmerd beeld heeft van 'wat begaafdheid is', staat niet meer open voor alle andere verschijningsvormen. Daar kunnen we een les uit leren!

Inhoud van deze brochure

In deze brochure is nog meer te vinden. Uiteraard hebben we weer tips om te kunnen handelen en oplossingsgerichte vragen om nog eens gezond kritisch naar je handelen en je eigen aannames te kijken. Martin van Rooij interviewde voor ons weer verschillende leraren en onderwijsbegeleiders over de manier waarop zij in hun dagelijkse praktijk meisjes met kenmerken van begaafdheid herkennen, lesgeven en uitdagen. De interviews met Maaïke Theunissen, Evelien Okkinga, Stefanie Idzinga en Jorien Dubbelman geven weer prachtige inkijkjes in de praktijk.

Als redactie hopen we dat jij als je deze brochure leest, de interviews hoort en onze webinars bekijkt, geïnspireerd raakt om dingen in je eigen groep te proberen die activiteiten voor al je leerlingen toegankelijk maken. Wie weet herken je nog veel meer leerlingen met kenmerken van begaafdheid die je eerder nog niet zo had gezien.

Verwijzingen

Claxton, G., & Meadows, S. (2009). Brightening up: how children learn to be gifted, in T. Balchin, B. Hymer, & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 3-9). Routledge/Taylor & Francis Group.

Onderwijsraad. (2020). *Een verkenning van sekseverschillen in het onderwijs*. Onderwijsraad. Geraadpleegd op 1 april 2025, van: <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2020/10/07/verkenning-sekseverschillen-onderwijs>

Van Meersbergen, E. & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs: Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen* (tweede, herziene druk). Perspectief Uitgevers.

Slimme meisjes



Maaïke Goddijn *Annelies de Muijnck*

Waarom aandacht voor Slimme meisjes?

Met de aandacht die er de afgelopen jaren is voor begaafdheid en cognitieve talentontwikkeling, komt ook het thema 'meisjes met kenmerken van begaafdheid' steeds vaker in beeld.

Tegelijkertijd roept dit vragen op: moeten we jongens en meisjes wel als aparte groepen bekijken? En hoe zit het met leerlingen die zich niet in deze tweedeling herkennen? Is het niet juist de bedoeling om een gelijke behandeling na te streven en daarmee gelijke kansen te creëren?

Toch kiezen we ervoor om hier specifiek stil te staan bij meisjes. In de praktijk zien we namelijk dat zij regelmatig ondervertegenwoordigd zijn in verrijkingsonderwijs. Ook uit recent Nederlands onderzoek (Scaliq, 2024) blijkt dat meisjes met zeer sterke cognitieve vaardigheden (een gemeten intelligentie boven 130) minder snel herkend worden door leerkrachten dan jongens; zo werd meer dan de helft van de jongens met een zeer hoog IQ al opgemerkt, terwijl bijna twee derde van de meisjes met een vergelijkbaar IQ nog niet in beeld was. Om deze ongelijkheid goed te begrijpen, is het belangrijk om eerst stil te staan bij het begrip gender. Met gender bedoelen we de sociale en culturele betekenissen die mensen geven aan 'man-zijn' of 'vrouw-zijn', dus niet alleen het biologische geslacht (seks). Van jongs af aan leren we wat er zogenaamd 'hoort' bij jongens of meisjes. Hierbij kan gedacht worden aan eigenschappen, gedrag, kleding, interesses of beroepskeuzes die maatschappelijk worden toegeschreven aan het ene of het andere geslacht. Gender is dus geen vaststaand gegeven, het is iets dat gevormd wordt door opvoeding, cultuur, media,



onderwijs en sociale normen. En juist die genderopvattingen beïnvloeden hoe kinderen zichzelf en elkaar zien, en welke keuzes ze maken.

Dit vraagt om reflectie: welke factoren spelen een rol bij deze genderongelijkheid? Zijn er specifieke aanpassingen nodig om talentontwikkeling bij (bepaalde groepen) meisjes te ondersteunen? Hoe zorgen we voor gelijke kansen?

In deze brochure verkennen we op basis van onderzoek en de praktijk van de afgelopen jaren welk gedrag en welke ontwikkeling meisjes met kenmerken van begaafdheid laten zien, wat hierbij een rol speelt en hoe het onderwijs beter kan aansluiten bij hun behoeften.

Wat zien we bij meisjes?

De 'bijenkorf'

Dat meisjes met kenmerken van begaafdheid onderling sterk van elkaar verschillen lijkt een open deur, maar in de praktijk wordt nog regelmatig gesproken over deze meisjes alsof het een homogene groep met specifieke kenmerken betreft. Een treffende metafoor om de grote diversiteit aan talenten en persoonlijkheden die meisjes met kenmerken van begaafdheid kunnen bezitten te beschrijven is de *Beehive* (de Bijenkorf) van Kerr en McKay (2014). In 2020 heeft onderzoekster en docente Guthrie deze bijenkorf aangevuld op basis van haar ervaringen.

De **Worker bee** (de professional) is volgens Kerr en McKay (2014) een cognitief talentvol meisje dat snel leert, scherp denkt en vaak op veel gebieden uitblinkt. Ze is een harde werker in de klas en wordt vaak gezien als de 'ideale leerling'. Juist doordat ze op zoveel gebieden goed

is, kan ze moeite hebben met kiezen. Ze voelt zich soms overbelast door school, bijbaantjes en hobby's, en vindt het lastig om één richting te kiezen voor studie of werk. Haar zelfbeeld is vaak sterk gekoppeld aan succes, waardoor falen extra hard aankomt. Leraren herkennen haar als toegewijd, perfectionistisch en soms onzeker, juist omdat ze in zoveel dingen goed is, maar daar niet altijd erkenning voor krijgt.



WAAR DE WORKER BEE UITBLINKT
IN MEERDERE VAKKEN, DUKT DE
FORAGER BEE JUIST MET VOLLE FOCUS
IN ÉÉN OF ENKELE GEBIEDEN



De **Forager bee** (de geleerde) wordt door Kerr en McKay (2014) en Guthrie (2020) omschreven als een cognitief talentvol meisje met specifieke, sterke interesses en vaardigheden. Waar de worker bee uitblinkt in meerdere vakken, duikt de forager bee juist met volle focus in één of enkele gebieden. Ze leert snel, denkt analytisch en ontwikkelt zich vaak tot expert in haar interessegebied.

In de klas presteert ze opvallend goed in haar favoriete vak(ken), maar haalt ze soms minder hoge cijfers in vakken buiten haar talentgebied. Wanneer zij, of haar omgeving, denkt dat 'hoogbegaafd zijn' betekent dat je overal goed in moet zijn, kan ze gaan twijfelen aan haar capaciteiten omdat ze moeite heeft met vakken die haar minder liggen.

Leraren herkennen haar vaak als een leerling met pieken en dalen. Ze kan briljant

zijn in wiskunde of kunstvakken en tegelijkertijd worstelen met bijvoorbeeld geschiedenis of taal. Het helpt als leraren dit herkennen als onderdeel van haar specifieke talent, zodat ze kan uitgroeien tot expert in een door haar gekozen vakgebied.

De **Honey bee** (de leider) is volgens Kerr en McKay (2014) een cognitief talentvol meisje met een hoge emotionele intelligentie. Ze is niet alleen slim, ze is ook zorgzaam, empathisch en sociaal sterk. Ze wordt vaak gezien als de natuurlijke luisteraar of steunpilaar in haar omgeving en kiest later vaak voor beroepen waarin ze kan helpen, zoals leraar, psycholoog of verpleegkundige.

Door haar gevoeligheid kan ze de puberteit intens ervaren. Ze voelt emoties diep, raakt sneller overprikkeld of uit balans wanneer haar empathie wordt overvraagd. Ook worstelt ze soms met het spanningsveld tussen haar verzorgende aard en de prestatiegerichte norm in onze maatschappij. In de klas valt ze niet altijd op; ze houdt zich soms juist stil uit angst anderen te overschaduwten of om als 'te gevoelig' bestempeld te worden. Haar kracht ligt in haar mensenkennis en verbindend vermogen. Dit wordt echter niet altijd als talent herkend. Daarom heeft ze baat bij een veilige leeromgeving die ook emotionele groei ondersteunt en waardeert.

De **Procreator bee** (de vernieuwer) is een cognitief talentvol meisje met een sterk creatief potentieel. Kerr en McKay (2014) beschrijven haar als een onafhankelijk denkende leerling met originele ideeën, die zich vaak niets aantrekt van conventies. Ze raakt gemakkelijk verdiept in pro-

jecten die haar fascineren en kan volledig opgaan in een creatieve flow, waarbij de tijd lijkt te verdwijnen en eventueel aanwezige faalangst naar de achtergrond verdwijnt.

Ze toont vaak een combinatie van eigenschappen die buiten traditionele genderrollen vallen: ze is tegelijkertijd empathisch en uitgesproken, onafhankelijk én samenwerkend.

Binnen het schoolsysteem kan ze botsen met rigide structuren of verwachtingen. Wat door leraren als 'moeilijk gedrag' wordt gezien, blijkt vaak een uiting van creativiteit of een afwijzing van saaie of als nutteloos ervaren opdrachten. Haar unieke manier van zijn kan haar buiten de groep plaatsen, zeker als ze zich niet voegt naar klassieke ideeën over hoe een meisje zich zou moeten gedragen. Dat maakt het extra belangrijk dat haar omgeving, zowel thuis als op school, ruimte biedt voor haar eigenheid en haar ideeën serieus neemt.

De **Queen bee** (de visionair) beschikt volgens Kerr en McKay (2014) over een unieke combinatie van creatief, emotioneel en spiritueel talent. Ze kijkt verder dan haar eigen behoeften en de normen van haar samenleving. Ze voelt vaak een sterke roeping om iets te veranderen of bij te dragen aan de maatschappij op een dieper niveau.

Door haar veelzijdige talenten kan ze zich beperkt voelen door het traditionele onderwijsstelsel, omdat haar visie verder gaat dan de grenzen van het klaslokaal. Ze voelt zich vaak aangetrokken tot rollen waarin ze leiderschap kan tonen, bijvoorbeeld als voorzitter van de debatclub of als vrijwilliger bij maatschappelijke projecten. Hierbij kan ze haar capaciteiten

Signaleren, ondersteunen en overgang PO-VO

Maaïke Teunissen-van Beek is leerkracht en talentbegeleider bij een bovenschoolse plusklas en moeder van drie hoogbegaafde meisjes.



inzetten voor iets dat groter is dan alleen haar schoolwerk.

Ze legt veel druk op zichzelf en wil overal in uitblinken: ze streeft naar goede cijfers, toont betrokkenheid bij verschillende activiteiten en wil voldoen aan sociale verwachtingen. Het is belangrijk haar te ondersteunen door haar ruimte te geven om haar passie te ontdekken en haar leiderschapskwaliteiten verder te ontwikkelen, zowel binnen als buiten het onderwijs.

Deze 'bijkorf' kan helpen om specifieke talenten en uitdagingen bij meisjes te herkennen, te duiden en hierbij aan te sluiten in de begeleiding. Net als bij de profielen van Neihart en Betts (2010) is het niet de bedoeling om meisjes te classificeren. Het kan gebruikt worden om breder te kijken naar hoe cognitief talent er bij meisjes uit kan zien. Uiteraard kun je in deze profielen ook het gedrag van jongens herkennen. Een belangrijke

disclaimer bij dit model is dat er geen hiërarchie zit in de verschillende soorten bijen (de koningin is niet belangrijker dan de werkbij). Alle bijen, en dus uitingen van talentvol gedrag, zijn even belangrijk voor het geheel, de maatschappij.

Cognitieve en leerontwikkeling

De verschillen in de omvang en ontwikkeling van de hersenen tussen jongens en meisjes zijn gering (Wierenga & Crone, 2019). Er zijn grotere verschillen *binnen* deze gendergroepen dan *tussen* deze groepen. Als er naar de meest extreme prestaties gekeken wordt, dan kunnen ze verschillen in hun cognitieve sterktes: jongens blinken namelijk iets vaker uit in visueel-ruimtelijke taken, terwijl meisjes wat vaker zeer sterk presteren waar het gaat om taalvaardigheid en geheugen voor woorden en gezichten (Herlitz et al., 2013). De oorzaak van deze verschillen is onduidelijk. Wel kunnen ze invloed hebben op hoe zij leren en zich ontwikkelen. Kerr en McKay (2014) beschrijven dat meisjes met kenmerken van begaafdheid vaak op jonge leeftijd eerder leren lezen dan leeftijdsgenoten, soms al ver voor ze naar school gaan. Dit vroege leesgedrag ontstaat vaak in een speelse informele thuissituatie. Denk hierbij aan voorlezen, gesprekken aan de keukentafel of bijvoorbeeld (woord)spelletjes doen. Deze vroege taalvaardigheid wordt soms ten onrechte toegeschreven aan ‘fanatieke ouders’, waardoor een belangrijk signaal wordt gemist. Dat is jammer, want juist deze signalen kunnen wijzen op een grotere leerbehoefte.

Vanaf het moment dat meisjes naar school gaan, hebben sommige van hen de neiging om zich aan te passen aan

hun nieuwe omgeving omdat ze niet willen opvallen en het graag ‘goed’ willen doen (Kerr & McKay, 2014; Silverman, 2013). Hierin herkennen we de honey bee (Kerr & McKay, 2014). Hun nieuwsgierigheid en leergierigheid kunnen daardoor op de achtergrond raken. Levendige, nieuwsgierige meisjes met een grote leerehonger kunnen razendsnel veranderen in brave, aangepaste meisjes die netjes doen wat er van ze wordt verwacht. In een veilige thuissituatie durven deze meisjes soms nog wel te laten zien wat ze kunnen en nieuwsgierig te zijn naar alles wat ze tegenkomen.

“ MEISJES MET KENMERKEN VAN BEGAAFDHEID LIJKEN IN HUN INTERESSES, GEDRAG EN AMBITIES VAAK MEER OP COGNITIEF TALENTVOLLE JONGENS DAN OP GEMIDDELD INTELLIGENTE MEISJES. ”

In de rapportage *Een verkenning van sekseverschillen in het onderwijs* beschrijft de Onderwijsraad (2020) dat er verschillen zijn in de schoolloopbaan tussen jongens en meisjes. Meisjes doen het over het algemeen beter op school. Meisjes stromen vaker onvertraagd door naar hun eindexamen. Ook behalen ze vaker een diploma op een hoger niveau dan het basisschooladvies. In tegenstelling tot meisjes hebben jongens vaak een minder gunstige schoolloopbaan: zij blijven vaker zitten, vallen vaker uit en stromen door naar lagere niveaus. Daarnaast kiezen meisjes en jongens nog steeds opvallend traditioneel als het gaat om oplei-

ding en beroep. Meisjes kiezen veel vaker voor zorg en onderwijs, jongens juist voor techniek en ICT. Het valt te betwijfelen of deze verschillende keuzes voortkomen uit andere interesses. Meisjes met kenmerken van begaafdheid lijken in hun interesses, gedrag en ambities vaak meer op cognitief talentvolle jongens dan op gemiddeld intelligente meisjes; ze tonen naast sociale en artistieke interesses ook opvallend vaak theoretische en onderzoeksgerichte interesses (Kerr & McKay, 2014; Preckel et al., 2022). Volgens de Onderwijsraad (2020) worden de verschillen tussen jongens en meisjes in opleidings- en beroepskeuze ook niet primair veroorzaakt door verschillen in prestaties. De verschillen lijken beter te verklaren vanuit de omgeving van de leerlingen, zoals de opvoeding en het gezin, leeftijdsgenoten, verwachtingen en gedrag van leraren, lesmateriaal, en sociale en culturele opvattingen over gender.

Onderpresteren

Dat meisjes het gemiddeld beter doen op school klinkt natuurlijk positief. Of dit ook opgaat voor meisjes met kenmerken van begaafdheid is niet duidelijk. Zijn hun prestaties passend bij hun sterke potentieel en ontwikkelen ze voldoende leervaardigheden? Als we kijken naar prestaties passend bij het potentieel, dan gaat het al snel over de tegenhanger: onderpresteren. Onderpresteren wordt vaak als een typisch jongensprobleem gezien, terwijl meisjes met kenmerken van begaafdheid ook kunnen onderpresteren. De PISA-studie uit 2015 laat zien dat het aantal jongens dat onderpresteert twee tot drie keer zo groot is als het aantal onderpresterende meisjes. Deze cijfers

vragen om enige nuance. Met onderpresteren wordt het verschil tussen iemands capaciteiten en de daadwerkelijke prestaties bedoeld, waarbij dit verschil niet direct te verklaren is door een vastgestelde leerstoornis (Reis & McCoach, 2000). Onderpresteren betekent dus niet dat er per se objectief lage prestaties zijn (bijvoorbeeld een laag cijfergemiddelde). Dit is relevant wanneer we spreken over cognitief talentvolle leerlingen, omdat zij, ondanks gemiddelde of zelfs hoge prestaties, toch onder hun mogelijkheden kunnen presteren. Dit noemen we relatief onderpresteren. Het past bij de worker bee, die erg afhankelijk is van schoolsucces bij het in stand houden van een positief zelfbeeld (Kerr & McKay, 2014).

Empowerment

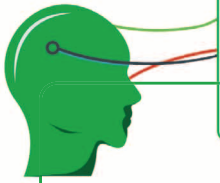
Debbie Troxclair is associate professor aan Lamar State University (Texas, USA) en ontwikkelde hun online masterprogramma over begaafdheid.



Deepdive-video



Deze Engelstalige video is Nederlands ondertiteld.



Breinbreker

Verhouding slimme jongens en meisjes



Stel: Voor de plusklas op jouw school is ieder jaar de verhouding 30% meisjes en 70% jongens. Je hebt niet het idee dat dit een realistische afspiegeling is van de werkelijke populatie leerlingen met kenmerken van begaafdheid op je school. Je wilt de verhouding gelijkjer maken.

Wat kun je doen om tot een plan te komen?

Denk na over onderstaande vraag:

- Wat zijn aspecten in onderwijs en selectie waardoor jullie mogelijk minder zicht hebben op meisjes met een groot cognitief potentieel?

Probeer de vraag te beantwoorden op deze manier:

- Maak twee kolommen. In de eerste kolom beschrijf je wat je aan die aspecten zou willen verbeteren. In de tweede kolom noteer je steeds hoe je die verbetering concreet denkt te kunnen bereiken.
- Maak nu een lijst van alles wat er al goed gaat in het hele proces. Benoem concreet wat bijdraagt aan het succes van al die dingen.

Waarom zou je dit doen?

Niet alles in het onderwijs dat je verzorgt, hoeft verbeterd/veranderd te worden. Sommige dingen werken goed en die wil je vooral behouden. Andere dingen kunnen wellicht verbeterd worden door kleine veranderingen aan te brengen. De derde categorie betreft zaken waarbij je heel concreet ziet dat er heel veel aan veranderd zou moeten worden om de verdeling tussen jongens en meisjes in de plusgroep gelijkwaardiger verdeeld te krijgen.

Wat kun je doen om tot een beslissing te komen wat je echt gaat veranderen?

Denk na over onderstaande vraag:

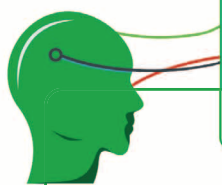
- Welke criteria ga je hanteren om te kiezen welke verbetering(en) je daadwerkelijk wilt gaan invoeren? Je kunt zoveel criteria bedenken als je maar wilt.

Probeer de vraag te beantwoorden op deze manier:

- Kies je criteria en prioriteer ze op een schaal van 1 tot en met 5. Hoe hoger het cijfer, des te groter de waarschijnlijkheid dat dit criterium bijdraagt aan de kans op slagen.
- Selecteer vervolgens alleen de criteria die je een score 1 en 2 hebt gegeven.
- Beperk je tot maximaal vijf criteria.
- Maak een matrix:
 - Horizontaal de interventies om tot verbetering te komen.
 - Verticaal de criteria die je wilt hanteren om je kans op succes in te schatten.
 - Benoem nu in steekwoorden hoe je voor elk van de interventies inschat dat het criterium concreet bijdraagt aan succes.
 - Kleur het vakje groen als het criterium een positief antwoord heeft gekregen.
 - Kleur het vakje rood als het criterium een negatief antwoord heeft gekregen.
 - Kleur het vakje oranje als het criterium een twijfelachtig antwoord heeft gekregen.
- Je kiest de interventies met de meeste 'groene' vakjes; die hebben ook de grootste kans van slagen.

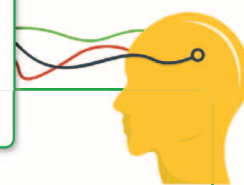
Waarom zou je dit doen?

Niet alle interventies om iets te veranderen leiden ook werkelijk tot verbetering. Wat verbetering is, hangt af van jullie eigen definitie en van de context waarin je de interventie wilt toepassen. Door vooraf goed na te denken over je kans van slagen kun je sneller en betere beslissingen nemen.



Voorbeeld

Zicht op slimme meisjes



In dit voorbeeld stel je de volgende vraag:

Waardoor hebben we mogelijk minder zicht op onze populatie slimme meisjes?

- We gaan pas in gesprek met andere educatieve partners als wij zelf denken te maken te hebben met een leerling met kenmerken van begaafdheid
-
-

Wat willen we verbeteren en wat lukt al goed?

Wat willen we verbeteren?	Wat gaat al goed
Samenwerking met educatieve partners	Ouders kunnen tijdens oudergesprekken aangeven of zij denken dat hun kind behoefte heeft aan deelname aan de peergroup.
	...
	...
Inbreng van leerlingen in selectieproces	We vragen of leerlingen het leuk vinden om deel te nemen.
	...
	...

Hoe zouden we onze verbeterpunten kunnen bereiken?

Interventies	Criteria		
	Communicatie	Gebruik van opbrengsten uit samenwerking	Ervaren eigenaarschap door partners
Samenwerking met educatieve partners	Uitwisseling informatie geeft bredere kijk op de leerling.	Door gedeelde informatie echt te gebruiken voelen alle partijen zich 'gezien'.	Als partners zich herkennen in een interventie zullen ze eerder concreet willen bijdragen aan de interventie.
Interventies	Criteria		
	Leerling heeft realistische kijk op eigen capaciteiten	Begaafdheid hoeft niet objectief te zijn geïdentificeerd	Er moeten voldoende plaatsen zijn voor deelname
Leerlingen mogen zichzelf nomineren voor deelname	Onduidelijk wie gaat bepalen of de leerling 'gelijk heeft'.	Meer kinderen hebben een kans om te kunnen deelnemen	Er is plaats voor 10 leerlingen in onze peergroup.

Relatief onderpresteren is moeilijker te herkennen dan absoluut onderpresteren, waarbij de prestaties niet alleen lager zijn dan het eigen potentieel, maar ook onder het klasgemiddelde liggen. Absoluut onderpresteren wordt vaker geassocieerd met jongens en wordt ook sneller herkend door leerkrachten (Desmet et al., 2020; Lavrijsen & Verschueren, 2020). Het is dus ook maar de vraag of jongens echt vaker onderpresteren dan meisjes of dat het onderpresteren bij meisjes minder gezien wordt. Uiteraard zijn er ook jongens die relatief onderpresteren en meisjes die absoluut onderpresteren. Denk bijvoorbeeld aan het profiel van de forager bee, die sterke specifieke interesses heeft en soms minder hoge cijfers haalt in vakken buiten haar interesse/talentgebied (Kerr & McKay, 2014).

Factoren die onderpresteren in stand houden, zowel bij jongens als bij meisjes, zijn onder andere een gebrek aan zelfregulatie, weinig prestatiemotivatie en een slechte relatie met de leerkracht (Desmet et al., 2020; Desmet et al., 2022). Ook blijken meisjes die onderpresteren vaker een negatief zelfbeeld te hebben en kampen zij meer met perfectionisme dan meisjes die niet onderpresteren (Desmet et al., 2020; Mofield et al., 2016; Siegle & McCoach, 2018).

Perfectionisme

Meisjes met kenmerken van begaafdheid kunnen op veel gebieden uitblinken. Sommige van deze meisjes streven naar hoge prestaties en willen goed zijn in alles wat ze doen. Ze willen niet alleen hoge cijfers halen en de beste van de klas zijn, ze willen ook actief zijn in buitenschoolse activiteiten en populair zijn bij hun vrienden. Zoals de queen bee (Kerr & McKay,

2014) kunnen ze het gevoel hebben dat ze perfect moeten zijn en aan ieders verwachtingen willen voldoen. Op veel verschillende gebieden perfecte prestaties willen leveren geeft druk. Perfectionisme hoeft niet altijd negatief te zijn; het kan juist een motivatie zijn om beter te presteren en daardoor bijdragen aan de ontwikkeling van talent. Het kan ervoor zorgen dat er net even dat stapje extra wordt gezet, bijvoorbeeld bij het schrijven van een profielwerkstuk. Pas als perfectionisme te veel druk oplevert of dwangmatig wordt, kan het belemmerend werken, wat leidt tot een lager zelfbeeld of zelfs onderpresteren (Mofield et al., 2016; Tan & Chun, 2014).

Hoewel perfectionisme in de praktijk vaak genoemd wordt als kenmerk van begaafdheid, blijkt uit diverse onderzoeken dat er geen direct verband gevonden is tussen problematische vormen van perfectionisme en begaafdheid (Stricker et al., 2020). We kunnen dus niet concluderen dat de oorzaak ligt in de begaafdheid. Dit neemt echter niet weg dat er meisjes met kenmerken van begaafdheid zijn die zich overbelast voelen omdat ze proberen al deze rollen zo goed mogelijk te vervullen (Guthrie, 2020b).

Self-efficacy en competitief gedrag

Naast perfectionisme zijn er ook andere typen overtuigingen die een directe invloed hebben op het leergedrag dat jongens en meisjes laten zien, namelijk de manier waarop leerlingen hun eigen capaciteiten inschatten om een bepaalde taak of een bepaald doel te bereiken (self-efficacy). Het lijkt erop dat meisjes met kenmerken van begaafdheid een hogere self-efficacy ervaren binnen het verbale domein dan in bijvoorbeeld wis-

kunde of ruimtelijk inzicht (Gindi et al., 2019). Wanneer meisjes (en ook jongens) het gevoel hebben ergens goed in te zijn, zijn ze eerder geneigd om zich ook competitief op te stellen binnen dat domein. Veel meisjes zullen zich dus eerder durven meten met anderen in taal en literatuur dan in vakken waarin ze minder self-efficacy ervaren. Dit competitieve gedrag, dat maakt dat je beter wilt presteren, speelt ook een grote rol bij de zichtbaarheid van cognitief potentieel in het onderwijs. Daar komt nog bij dat meisjes soms het idee hebben dat goed zijn in exacte vakken niet past bij 'echte' meisjes, terwijl sommige meisjes wel degelijk interesse hebben in bètavakken of techniek (Archer et al., 2013). Ook ouders blijven vaak te denken dat hun zoons beter zijn in rekenen of wiskunde en hun dochters in taal. Dit komt niet overeen met de daadwerkelijke prestaties op deze gebieden (Archer et al., 2013; Lazarides & Watt, 2017). Het lijkt erop dat dit verschil tussen jongens en meisjes in self-efficacy vooral wordt veroorzaakt door de invloed van de omgeving en heersende genderstereotypische ideeën (Onderwijsraad, 2020). Wanneer meisjes geloven dat ze niet of minder goed zijn in bepaalde vakken is dat uiteindelijk ook van invloed op hun studie- en/of beroepskeuze (Boston & Cimpian, 2018; Onderwijsraad, 2020).

Hoe is de omgeving van invloed op de ontwikkeling van deze meisjes?

De cruciale rol van de leerkracht

Leerkrachten spelen een sleutelrol in het (h)erkennen van cognitieve talenten van meisjes. Zij zien dagelijks hoe leerlingen zich gedragen, welke kwaliteiten ze laten zien en hoe ze reageren op instructie en

andere onderdelen van het lesprogramma. Daarmee hebben ze een uniek perspectief op vaardigheden die niet in toetsen naar voren komen, zoals creativiteit, motivatie en/of leiderschap (Chan, 2000; Pierce et al., 2007).

Een effectieve leerkracht kijkt niet alleen naar wat een leerling nu laat zien, maar ook naar wat ze nodig heeft om met plezier én voldoende uitdaging te leren. Vaak is het ook de leerkracht die beslist of een leerling in aanmerking komt voor extra verrijking, binnen of buiten de klas. Als het om meisjes met cognitief talent gaat, zijn er risico's. In elke stap, van signaleren tot interpreteren en aanpassen van het onderwijs, kunnen misvattingen ontstaan.



Meiden sterker maken

Tania Gevaert is psychotherapeut en ECHA-specialist in Gifted Education en directeur van het Vlaamse Expertisecentrum *Samen Slimmer Groeien*.

Deepdive-video



Slimme meisjes zichtbaar maken

Stefanie Idzinga is RITHA-specialist en ECHA-specialist in Gifted Education en leerkracht op een school voor voltijds basisonderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid en verantwoordelijk voor het opzetten, uitvoeren en begeleiden van HB-arrangementen.



Wat leerkrachten (niet) zien

Recente onderzoeken uit Nederland en Vlaanderen (Golle et al., 2023; Lavrijsen & Verschueren, 2020) laten zien dat leerkrachten vaak sterk leunen op schoolprestaties bij het inschatten van cognitief talent. Dat is begrijpelijk, want toetsresultaten zijn zichtbaar en gemakkelijk toegankelijk. Daarnaast benadrukken de onderzoeksresultaten dat veel leerkrachten ook oog hebben voor het gedrag dat kinderen laten zien in de klas en hun cognitief functioneren. Wat echter zorgelijk is: bij gelijke prestaties wordt cognitief talent minder vaak herkend bij meisjes. Zelfs als hun motivatie of intelligentie vergelijkbaar is. Hoe komt dat? Een mogelijke verklaring ligt in gedragsverschillen. Jongens zouden verveling sneller laten merken met onrust of brutaal gedrag, terwijl meisjes zich eerder aanpassen of terugtrekken (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2006). Hierdoor vallen ze logischerwijs minder op. Leerlingen die opvallen, zowel positief als negatief, worden nog altijd sneller als talentvol gezien. Zo zagen leerkrachten in het onderzoek van Golle et al. (2023) minder vriendelijke kinderen eerder als begaafd. Ook Lavrijsen en Verschueren (2020) merken op dat het gedrag van de leerling in de klas een grote rol speelt in hoe leerkrachten talent inschatten. Verveling of juist een grote betrokkenheid werden allebei geassocieerd met cognitief talent. We weten inmiddels dat sommige meisjes hun talenten goed weten te verbergen. Denk aan de honey bee (Kerr & McKay, 2014). Ze willen niet 'anders' zijn dan hun klasgenoten en doen zich daarom soms minder slim voor. Deze behoefte om op te gaan in de groep, aardig gevonden te worden en relaties goed te houden, in plaats van beter te willen zijn dan ande-

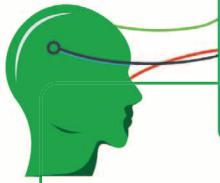
ren wordt ook wel het Horner-effect genoemd (Horner, 1972). Meisjes temperen dan, onbewust, hun eigen prestaties uit angst voor succes. Niet omdat ze niet willen slagen, maar omdat succes voor hen ook sociale risico's met zich meebrengt: minder aansluiting, jaloezie of het idee dat ze anderen teleurstellen. De onderliggende drijfveer is vaak de behoefte om aardig gevonden te worden en om harmonie boven competitie te stellen.

Attributies

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten succes bij jongens vaker toeschrijven aan 'aangeboren talent' en bij meisjes eerder aan hard werken (Fennema et al., 1990). Een verklaring waar sommige meisjes zelf ook naar neigen (Freeman & Garces-Bascal, 2015). Jongens daarentegen denken vaker dat hun goede resultaten te maken hebben met hun talent, terwijl ze hun falen juist toeschrijven aan een gebrek aan inzet (Callahan & Hébert, 2014). Dergelijke overtuigingen maken dat de intelligentie van meisjes minder snel als zodanig wordt herkend.

HET TALENT VAN EEN
ONAFHANKELIJK DENKENDE LEERLING
MET ORIGINALE IDEEËN, DENK AAN
DE PROCREATOR BEE, KAN ZO
GEMAKKELIJK OVER HET HOOFD
WORDEN GEZIEN.

Wat leerkrachten denken over begaafdheid wordt deels bepaald door de kennis die ze hebben over dit onderwerp. Deze kennis verschilt sterk tussen leerkrachten



Breinbreker

Echt iets voor meisjes



In jouw groep zie je dat de leerlingen sterk geneigd zijn om traditionele 'jongenskeuzes' en 'meisjeskeuzes' te maken. Leerlingen die iets kiezen wat niet binnen die verwachtingen past, krijgen feedback van andere leerlingen in de vorm van: "Oh, dat is echt iets voor meisjes om te doen" of: "Dat is echt weer iets voor jongens om stoer mee voor de dag te kunnen komen". Je wilt dit patroon doorbreken zodat het maken van keuzes buiten gebaande paden veiliger wordt voor ál je leerlingen.

Wat kun je doen om tot een plan te komen?

Laat je leerlingen nadenken over onderstaande vragen:

- Stel je voor: je hebt een bril en als je die opzet, kun je niet meer zien of materiaal/speelgoed 'jongensachtig' of 'meisjesachtig' is. Wat zou er dan gebeuren?
- Stel je voor wat er zou gebeuren als op een dag jij niet meer kiest waarmee je wilt spelen, maar speelgoed jou voortaan uitkiest om mee te spelen.

Laat de leerlingen steeds een ander perspectief innemen om de vraag te beantwoorden:

- Het perspectief van de leerling die ermee aan het werk/spelen gaat.
- Het perspectief van de fabrikant die het materiaal ontwikkelt.
- Het perspectief van de leerlingen die die ene leerling ermee zien werken/spelen.
- Het perspectief van ...

Waarom zou je dit doen?

Doordat je kinderen eerst in de toekomst laat kijken, maak je ruimte voor hun fantasie om ook buiten de gebaande paden te kijken en kiezen. Doordat je hen vervolgens vanuit verschillende perspectieven laat nadenken over de gevolgen van wat ze bedenken, leer je ze 'over de grenzen van hun eigen vooroordelen heen te kijken'.

Wat kun je nu concreet doen om met kinderen samen het klimaat voor het kiezen van taak en spel veiliger te maken?

Denk na over onderstaande vraag:

- Hoe zorgen we dat het in onze klas niet uitmaakt waarmee iemand speelt of leert?

Probeer de vraag te beantwoorden op deze manier:

- Wat is het gevolg als we geen onderscheid meer maken tussen voor wie een taak bedoeld is, zoals tussen jongens en meisjes?
- Wat is het gevolg als we iedereen die iets kiest, kunnen vertellen waarom het een goede keuze is?
- Wat is het gevolg als elke leerling die bepaald materiaal/speelgoed heeft gebruikt reclame mag maken voor dat materiaal?
- Wat is het gevolg als ...

Waarom zou je dit doen?

Veel dingen die we doen hebben grote gevolgen. Door deze opdracht leren kinderen dat hun gedrag gevolgen heeft voor anderen, die zich daardoor veiliger of juist niet veiliger kunnen voelen om 'eigen keuzes' te maken. Het is belangrijk dat we kinderen leren dat als kleine gevolgen zich opstapelen, dat voor iemand op een dag grote gevolgen kan hebben.



Meisjes zijn regelmatig ondervertegenwoordigd in bovenschools en voltijds begaafdheidsonderwijs.

en scholen (Preckel et al., 2015). Zo leeft bij sommigen nog het idee dat begaafdheid samenhangt met sociaal-emotionele problemen (Baudson & Preckel, 2016). Dat is niet gek, want het beeld van de 'nerdy', sociaal wat onhandige jongen met weinig vrienden en die slecht in sport is, komt regelmatig terug in verschillende media, zoals reclames en films (Bergold et al., 2020). Zulke beelden beïnvloeden hoe we kijken naar leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Zo wordt onangepast of oppositioneel gedrag bij jongens vaak gezien als uiting van hun begaafdheid, terwijl meisjes met hetzelfde gedrag eerder als arrogant of sociaal onhandig worden bestempeld (Bianco et al., 2011). Het talent van een onafhankelijk denkende leerling met originele ideeën, denk aan de procreator bee (Kerr & McKay (2014), kan zo gemakkelijk over het hoofd worden gezien. Of de in dit artikel beschreven verschillen in perceptie en signalering de reden zijn dat we minder meisjes zien in bovenschoolse verrijkingsklassen en voltijds begaafdheidsonderwijs, blijft onderwerp van discussie.

Toelating bovenschools en voltijds begaafdheidsonderwijs

In de praktijk zien en horen we dat meisjes regelmatig ondervertegenwoordigd zijn in bovenschools en voltijds begaafdheidsonderwijs. We merken dat het aantal toeneemt wanneer er op scholen bewust en structureel aandacht is voor meisjes met kenmerken van begaafdheid. Die aandacht kan bestaan uit kennis over begaafdheid, cijfers die ongelijkheid aantonen, richtlijnen voor observaties en eisen binnen de selectieprocedure (zoals een minimumaantal meisjes). Ook uit de meta-analyse van Petersen (2013) komt naar voren dat het proces van identificatie zelf een rol speelt. Wanneer meerdere criteria worden gebruikt, zoals toetsen, observaties en gesprekken, verkleint dit het verschil in toelating tussen jongens en meisjes.

Hiermee zijn we er echter nog niet. Zelfs als meisjes worden uitgenodigd, doen ze niet altijd mee aan bovenschoolse programma's. Ook als hun onderwijsbehoeften wél worden herkend blijkt dat meisjes minder vaak deelnemen (Petersen, 2013).

In de praktijk herkennen we dat meisjes programma's soms afwijzen omdat ze onzeker zijn ('kan ik dit wel?'), omdat ze hun vriendinnen of klasactiviteiten zoals gym niet willen missen, of omdat ze worstelen met hun identiteit.

Labelen en sociale invloeden

Meisjes bij wie de cognitieve talenten op de basisschool wel gezien zijn en die hierdoor het label 'hoogbegaafd' hebben gekregen, kunnen in het voortgezet onderwijs last krijgen van de vooroordelen die dit label met zich meebrengt. Dit kan voor deze meisjes resulteren in ongewenste aandacht en ze in een lastige sociale positie plaatsen, waardoor ze hun cognitieve talent weer kunnen gaan verbergen om geaccepteerd te worden (Coleman & Cross, 2014; Guthrie, 2020)b. Guthrie (2020b) heeft onderzocht hoe tienermeisjes met kenmerken van begaafdheid hun cognitieve talent ervaren. Wanneer het gaat om vriendschappen en relaties ervaren ze het label als negatief en stigmatiserend, terwijl ze het als positief ervaren als het gaat om zelfontwikkeling. De ervaringen van meisjes met kenmerken van begaafdheid verschillen hierin van die van jongens met vergelijkbare kenmerken. Hier komt opnieuw het Horner-effect om de hoek kijken. Om erbij te horen, niet uitgelachen te worden of zich anders te voelen, leren veel meisjes met kenmerken van begaafdheid zichzelf diverse copingstrategieën aan, zoals het verbergen van hun begaafdheid en het sterk focussen op uiterlijk en sociale status (Guthrie, 2020b; Kerr & McKay, 2014). De invloed van leeftijdsgenoten kan in de tiener tijd zo groot zijn dat de sociale druk flink verhoogd wordt. Daardoor durven meisjes met kenmerken van begaafdheid

soms hun grote cognitieve vermogen pas te laten zien wanneer er ook andere meisjes zijn met dezelfde hoge capaciteiten (Silverman, 2013).

Voorals meisjes met een niet-westerse culturele achtergrond en een lage sociaal-economische positie lijken risico's te lopen wat betreft hun talentontwikkeling. Ze worden vaker over het hoofd gezien door leerkrachten (Golle et al., 2023; Lavrijsen & Verschueren, 2020; Scaliq, 2024; Woo et al., 2017). Daarnaast bewegen ze zich tussen meerdere culturen, waardoor ze te maken kunnen hebben met uiteenlopende visies op leren, onderwijs, intelligentie en gender. Dat kan lastige vragen oproepen, zoals: "Wat vinden mijn vrienden ervan dat ik met ingewikkelde leerstof bezig ben?" of "Wat vinden mijn ouders ervan dat ik minder tijd besteed aan gewone vakken en inzichten te horen krijg die mogelijk haaks staan op wat zij belangrijk vinden?" Loyaliteit naar de eigen groep en ook naar familie speelt in de praktijk geregeld een rol. Weerstand tegen de deelname aan een verrijkingsprogramma ligt hierbij op de loer. Dit alles kan ertoe leiden dat deze meisjes hun ambities verliezen en gaan onderpresteren (Silverman, 2013).

Socialisatie en stereotypen

Het mag duidelijk zijn dat eventuele ondervertegenwoordiging van meisjes in verrijkingsprogramma's niet voortkomt uit cognitieve verschillen, maar uit sociale invloeden, verwachtingen en interne overtuigingen. De rol van socialisatie is niet te onderschatten. Socialisatie verwijst naar het leerproces waarbij kinderen, bewust en onbewust, normen, waarden en gedragingen overnemen uit hun omgeving,

Reflectie

Cognitief talent stimuleren bij meisjes



Stel jezelf eens de volgende reflectievragen om cognitief talent bij meisjes te kunnen stimuleren.

Mijn eigen normen en waarden

- Wat verwacht ik van meisjes in mijn groep als het aankomt op spel, belangstelling en leren?
- In hoeverre verwacht ik van jongens dezelfde dingen?
- Als ik verschillende dingen verwacht, waar zitten die verschillen dan in?
- Hoe reageer ik op situaties waarin jongens en meisjes afwijken van mijn verwachtingen?
- Wat maakt dat ik het soms lastig vind om mijn eigen verwachtingen los te laten?
- Hoe moedig ik leerlingen aan om hun eigen belangstellingen te verkennen?
- Als ik heel objectief kijk, doe ik dat dan op dezelfde manier bij jongens als bij meisjes?
- Als een meisje het 'goed doet' in een domein dat traditioneel eerder toegeschreven wordt aan jongens, ben ik dan verrast omdat mijn leerling het goed doet of ben ik dan verrast omdat een meisje het goed doet?

De inrichting van de leeromgeving en curriculum

- Hoe hoeverre heb ik mijn klaslokaal genderneutraal ingericht?
- Zijn alle leermiddelen voor alle kinderen beschikbaar?
- Als ik de leermiddelen kritisch bekijk, welke aannames kan ik dan in die materialen herkennen?
- Hoe ga ik om met leermiddelen waarin ik die genderbias herken?
- Als meisjes in mijn klas interesse tonen in domeinen die andere leerlingen traditiegetrouw als 'voor jongens' bestempelen, hoe zorg ik dan dat dit onderwerp bespreekbaar wordt in mijn klas?

Kenmerken van begaafdheid / cognitief talent

- Hoe 'veilig' is de leeromgeving voor alle kinderen in mijn klas voor het ontwikkelen van cognitief talent?
- Als kenmerken van begaafdheid en cognitief talent voor jongens en meisjes gelijk zijn, wat doe ik dan concreet om deze kenmerken bij beide groepen te herkennen?
- Hoe geef ik ouders de ruimte om mij te beschrijven welke talenten zij in hun kinderen herkennen?
- Hoe verken ik in de antwoorden van ouders of er domeinen zijn die zij wellicht traditiegetrouw overslaan maar die wel relevant zijn om mee te verkennen?
- Hoe maak ik ruimte voor 'onzichtbare' leerlingen in mijn klas om veilig zichtbaar te kunnen worden?

zoals gezin, school en media. Het gaat hierbij dus ook om de eerdergenoemde stereotypen. Ondanks de positieve ontwikkelingen in de laatste 100 jaar wat betreft vrouwenemancipatie en genderdiversiteit, hebben we nog altijd te maken met tal van stereotiepe beelden over meisjes en jongens die hun ontwikkeling beïnvloeden (Kerr & Gahm, 2018; Onderwijsraad, 2020). Deze stereotiepe beelden beïnvloeden hoe kinderen naar zichzelf en elkaar kijken en spelen mee in de keuzes die ze maken in interesses, gedrag en toekomstplannen.



Meisjes krijgen online vaker content te zien over uiterlijk, mode of 'mooi zijn'.

Ouders spelen hierin een belangrijke rol, juist omdat ze van jongs af aan verwachtingen en waarden overdragen via taal, gedrag en dagelijkse interacties. Meisjes krijgen bijvoorbeeld gekleurde jurken en vrolijke haarspeldjes en jongens dragen kleding met weinig kleuren. Dit lijkt onschuldig, maar draagt bij aan een impliciete boodschap over wat 'past' bij wie. Ook reclames versterken dit beeld nog steeds. Voor Moederdag worden vaak

verzorgingsproducten, pannen of huishoudelijke apparaten aangeprezen; voor Vaderdag zijn het grasmaaiers, gereedschapssets of sportartikelen. Speelgoedcatalogi volgen hetzelfde patroon: LEGO Friends en knutselmateriaal voor meisjes, stoer en technisch speelgoed voor jongens. Daarnaast spelen sociale media en algoritmes een steeds grotere rol in hoe jongeren zichzelf en anderen zien. Meisjes worden vaker geconfronteerd met content over uiterlijk, mode of 'mooi zijn', terwijl jongens relatief meer video's zien over gamen, competitie of prestaties. Al deze, vaak subtiele, boodschappen beïnvloeden niet alleen het zelfbeeld, maar ook de verwachtingen die kinderen van zichzelf en elkaar hebben. Ze vormen als het ware de bril waardoor iemand de wereld bekijkt, en die bepaalt mede welke mogelijkheden degene ziet of juist over het hoofd ziet.

In het onderwijs heeft dit invloed op de ruimte die meisjes ervaren om hun talenten te tonen (Gindi et al., 2019). Zo kan het voor meisjes met kenmerken van begaafdheid lastig zijn om enerzijds te voldoen aan de sociale verwachtingen en anderzijds hun interesses te volgen.

Hoe kunnen we aansluiten bij de behoeften van meisjes met kenmerken van begaafdheid?

Om te voorkomen dat jonge meisjes met kenmerken van begaafdheid zich gaan aanpassen en hun identiteit, interesses en ambities verwaarlozen, is het van belang dat ze de kans krijgen om zich los te maken van rigide gendercategorieën (Kerr & Gahm, 2018; Silverman, 2013). Dat begint bij reflectie van ouders, leerkrachten en begeleiders op hun ideeën

Slimme meisjes in de klas

Evelien Okkinga is bovenbouwleerkracht in een voltijdsklas voor begaafde kinderen met een complexe ondersteuningsbehoefte.



en overtuigingen ten aanzien van gender. Gelukkig is er een groeiende bewustwording onder leerkrachten en ouders over het belang van diversiteit en het doorbreken van stereotiepe denkbeelden. Meer scholen zetten in op genderbewuste didactiek, divers beeldmateriaal en coaching die aansluit bij de unieke behoeften van álle leerlingen. Die ontwikkeling laat zien: verandering is mogelijk, mits we bereid zijn om te kijken, en soms anders te kijken, naar wat we normaal zijn gaan vinden.

De volgende suggesties kunnen zorgen voor een positieve verandering in het onderwijs en de thuissituatie van meisjes met kenmerken van begaafdheid.

“ EEN BREDE BLIK HELPT OM
VERBORGEN TALENTEN BIJ
ÁLLE LEERLINGEN TE ONTDEKKEN
EN HUN ONDERWIJSBEHOEFTE
IN KAART TE BRENGEN. ”

Wanneer ouders thuis ‘een heel ander kind’ zien dan school ziet, is het belangrijk om hierover in gesprek te gaan. Samenwerking tussen ouders en school kan ervoor zorgen dat meisjes met kenmerken van begaafdheid minder de neiging hebben om zich aan te passen. Dat begint bij het schetsen van een heldere gezamenlijke bedoeling: welke leerervaringen gunnen ouders en leerkrachten dit meisje, tot wat voor soort leerling kan ze zich ontwikkelen? En wat heeft ze daarvoor nodig van haar omgeving?

Goed letten op de ‘ideale leerling’ en het ‘perfecte meisje’ die gemiddeld tot goed presteren, kan helpen om ook het relatieve onderpresteren eerder te signaleren. Vroegtijdige signalering van onderpresteren is van groot belang, omdat het gedrag in een vroeg stadium vaak nog niet is ingesleten. Hoe eerder het wordt herkend, hoe beter de kansen om met passende ondersteuning bij te sturen. Dat begint bij het creëren van een ‘op groei gerichte’ leercultuur. Naast kennis over het proces van leren, kan alledaagse waardering van lef bij het leren een groot verschil maken voor deze meisjes. Zo ontstaat er ruimte voor meisjes met kenmerken van begaafdheid om hun capaciteiten daadwerkelijk te ontwikkelen.

Willen we dat meisjes ook op andere vlakken, zoals wiskunde en techniek, hun cognitieve talent ten volle benutten, dan moeten we beginnen bij het versterken van hun self-efficacy in juist die vakgebieden (Gindi et al., 2019; Onderwijsraad, 2020). Het toepassen van methodieken zoals formatief toetsen en didactisch coachen draagt hier direct aan bij, doordat de nadruk komt te liggen op stappen in het eigen leerproces. Zo ontstaat inzicht in de vaardigheden die je gaandeweg ontwikkelt. Dit helpt leerlingen om meer controle en succes te ervaren, ook bij vakken waarin ze niet vanzelf uitblinken.

De kans op een groot genderverschil in toelating tot begaafdheidsonderwijs is kleiner als er meerdere criteria worden gebruikt, zoals toetsen, observaties, portfolio en gesprekken. Met het inzetten van open opdrachten die een beroep doen op diverse denkvaardigheden zijn positieve



We moeten leren zien wat soms nog onzichtbaar is.

ervaringen opgedaan (Dori et al., 2018). Dat laat zien hoe belangrijk het is om verder te kijken dan alleen cijfers of een eerste indruk. Een brede blik helpt om verborgen talenten bij álle leerlingen te ontdekken en hun onderwijsbehoeften in kaart te brengen.

Wanneer meisjes weerstand laten zien tegen deelname aan een verrijkingsprogramma, kan een eerste stap zijn om dit bespreekbaar te maken in een kindgesprek. Door vervolgens samen de bedoeling van een ander aanbod of programma te verkennen, kunnen kinderen motivatie ontwikkelen. Ook aandacht voor loyaliteitsconflicten, die ervoor zorgen dat kinderen moeilijk kunnen kiezen voor een andere leeromgeving, kan nodig zijn door bijvoorbeeld uitwisseling van ervaringen in een kringgesprek. De drempel is tevens te verlagen door de betreffende leerling in contact te brengen met oudere meisjes die al deelnemen aan het verrijkingsprogramma en daarmee als rolmodel kunnen fungeren.

Ten slotte

Het herkennen en ondersteunen van meisjes met kenmerken van begaafdheid vraagt om meer dan goede bedoelingen. Het vraagt om bewust kijken, kritisch

reflecteren en durven afwijken van wat we als ‘normaal’ zijn gaan zien. Niet alleen opvallende prestaties maken talent zichtbaar – ook stille denkers, perfectionisten en sociaal wenselijke ‘aanpassers’ verdienen onze aandacht. Door structureel ruimte te maken voor observatie, diversiteit in opdrachten en gesprekken met ouders en leerlingen, ontstaat een rijker beeld van wie zij zijn en wat ze nodig hebben.

Leraren en ouders spelen hierin een sleutelrol. Niet door alles op te lossen, maar door nabij te zijn, hoge verwachtingen uit te spreken en ruimte te bieden voor groei. Als we écht recht willen doen aan talentontwikkeling, moeten we leren zien wat soms nog onzichtbaar is – en meisjes serieus nemen, ook als ze zelf nog twifelen aan hun kunnen.

Talentontwikkeling is zelden eendimensionaal – het is verweven met vragen over identiteit, zelfvertrouwen, sociale aansluiting en bredere maatschappelijke invloeden. Alleen als we deze complexe interactie tussen individuele kenmerken, opvoeding, onderwijscontext en samenleving erkennen én meenemen in ons handelen, kunnen we duurzame ruimte creëren voor het talent van deze meisjes om zich ten volle te ontwikkelen.

Casus aan de hand van Bronfenbrenner



Maaïke Goddijn



Annelies de Muijnck

Om te begrijpen hoe verschillende lagen van de omgeving invloed hebben op de (talent)ontwikkeling van leerlingen, en dus ook op die van meisjes met kenmerken van begaafdheid, helpt het om hiernaar te kijken vanuit het ecologisch model van Bronfenbrenner (1994). Het model onderscheidt vijf niveaus die samen het speelveld vormen waarbinnen kinderen opgroeien. Elk niveau kan kansen of juist obstakels bieden voor het herkennen en ondersteunen van cognitieve talentontwikkeling. De voorbeelden uit het leven van Laila (10), een meisje met kenmerken van begaafdheid, laten zien hoe die invloeden in de praktijk samenkomen.

1. Microsysteem: de directe leefomgeving

In het microsysteem bevinden zich de mensen met wie een kind dagelijks omgaat, zoals ouders, leerkrachten en klasgenoten. Voor meisjes met kenmerken van begaafdheid speelt hier bijvoorbeeld dat zij soms perfectionistisch gedrag ontwikkelen in reactie op hoge verwachtingen van ouders of zichzelf (Kerr & McKay, 2014).

In Laila's (10) dagelijks leven spelen haar ouders en leerkracht een grote rol. Thuis hoort ze regelmatig dat meisjes 'zorgzaam en sociaal' moeten zijn. Haar moeder benadrukt vooral het belang van netjes blijven en niet 'te veel opvallen', terwijl haar jongere broer wordt aangemoedigd om nieuwsgierig en competitief te zijn.

Belemmering: Laila ontwikkelt perfectionisme: ze wil het altijd goed doen, maar durft geen risico's te nemen in haar schoolwerk uit angst om fouten te maken en af te wijken van de norm. Ze stelt zichzelf hoge eisen, maar houdt zich in tijdens klassengesprekken.

Positieve invloed: Haar juf merkt op dat Laila complexe vragen stelt en graag zelfstandig werkt. Ze geeft haar extra uitdagende taken en benoemt expliciet dat fouten maken bij leren hoort, wat Laila langzaam helpt om zichzelf meer uit te dagen.

2. Mesosysteem: de verbindingen tussen systemen

Het mesosysteem omvat de interacties tussen de omgevingen waarin het kind leeft, zoals de samenwerking tussen ouders en school. Als leerkrachten de kenmerken van begaafdheid bij meisjes niet herkennen en ouders niet gehoord worden, kan dat ertoe leiden dat onderwijsaanpassingen uitblijven (Reis, 2002).

De samenwerking tussen Laila's ouders en haar school is bepalend voor hoe haar talent wordt opgemerkt en ondersteund.

Belemmering: In een oudergesprek uit haar moeder haar twijfels over extra uitdaging: "Is dat wel nodig, het gaat zo toch goed." De moeder van Laila is zelf opgeleid tot arts en



Deze casus uit het leven van Laila (10 jaar) laat zien hoe invloeden uit de omgeving in de praktijk samenkomen.

heeft tijdens haar schoolloopbaan nooit ander werk moeten doen. De leerkracht voelt zich in dit gesprek geremd om verrijking voor te stellen, uit zorg dat de ouders het niet steunen.

Positieve invloed: Later organiseert de intern begeleider een driehoeksgesprek waarin Laila zelf vertelt wat ze nodig heeft. Haar moeder hoort hoe gelukkig ze wordt van verdiepend werk. Dat gesprek verandert de houding van thuis, en er komt een gezamenlijk plan waarin stapsgewijs extra uitdaging wordt geboden.

3. Exosysteem: indirecte invloeden

In het exosysteem vinden we factoren die indirect van invloed zijn, zoals de werktijden van ouders of de houding van een schoolbestuur tegenover differentiatie. Als bijvoorbeeld een school geen tijd of middelen heeft om verrijkingsgroepen aan te bieden of als beleidsmakers nadruk leggen op gemiddelde prestaties, dan krijgen meisjes met kenmerken van begaafdheid minder kansen om hun talenten te ontwikkelen (Kerr & McKay, 2014).

Factoren buiten Laila's directe omgeving, zoals het schoolbeleid of de opvattingen in haar bredere familiekring, beïnvloeden haar ontwikkeling onbewust.

Belemmering: Laila's school heeft een druk rooster en biedt geen structurele verrijking met ontwikkelingsgelijken. Haar leerkracht wil haar wel uitdagen, maar krijgt er officieel geen tijd voor. Van vriendinnen hoort Laila: "Jongens zijn beter in rekenen."

Positieve invloed: Haar tante neemt haar mee naar een bijeenkomst voor vrouwen in de wetenschap, georganiseerd via haar werk. Daar ontmoet Laila vrouwelijke rolmodellen die haar inspireren en bevestigen dat nieuwsgierigheid en ambitie ook bij meisjes horen.

4. Macrosysteem: cultuur en maatschappij

Het macrosysteem omvat bredere culturele normen en waarden. In veel samenlevingen bestaan nog steeds hardnekkige genderstereotypen over wie 'echt slim' is. Meisjes worden bijvoorbeeld minder vaak aangemoedigd om uit te blinken in exacte vakken, zelfs als zij daar talent voor hebben (Guthrie, 2020b).

De bredere culturele normen rond gender, prestatie en sociale rollen spelen een belangrijke rol in hoe Laila zichzelf ziet.

Belemmering: In boeken, reclames en schoolmateriaal ziet Laila vooral jongens die avonturen beleven of technische dingen bouwen. Onbewust krijgt ze het beeld dat haar interesse in wetenschap en techniek 'niet meisjesachtig' is.

Positieve invloed: Op school doet een project over diversiteit haar nadenken over genderrollen. De klas bespreekt hoe slimme meisjes soms onzichtbaar blijven. Laila herkent zichzelf hierin en voelt zich gesterkt om haar eigen pad te kiezen.

5. Chronosysteem: de factor tijd

Het chronosysteem verwijst naar veranderingen over tijd. Denk aan een overgang van basisschool naar middelbare school of aan maatschappelijke trends zoals de toegenomen aandacht voor inclusie. Voor meisjes met kenmerken van begaafdheid kan de puberteit bijvoorbeeld een fase zijn waarin ze hun cognitieve talenten minder zichtbaar maken om sociaal geaccepteerd te worden (Kerr & McKay, 2014).

Veranderingen over tijd beïnvloeden hoe Laila zich ontwikkelt. Zo is ze net tien geworden en merkt ze dat sociale acceptatie steeds belangrijker wordt in haar klas.

Belemmering: Sinds kort durft Laila minder snel te laten zien dat ze veel weet. Ze heeft meegemaakt dat klasgenoten haar 'betweterig' vonden en ze wil liever 'gewoon meedoen'.

Positieve invloed: Tijdens een vakantie naar Turkije bezoekt ze de universiteit waar haar moeder zelf heeft gestudeerd. Haar moeder vertelt hoe belangrijk en lastig het was voor haar om door te zetten ondanks culturele verwachtingen. Laila raakt onder de indruk en voelt trots, ook over haar eigen talenten.

Het ecologisch model helpt professionals in onderwijs en zorg om begaafdheid in context te zien. Het verhaal van Laila laat zien dat meisjes met kenmerken van begaafdheid zowel op micro- als macroniveau barrières én steun kunnen ervaren. Door op alle niveaus, van klaslokaal tot maatschappij, bewust te kijken naar verwachtingen, stereotypen en interacties, creëren we ruimte voor meisjes als Laila om écht tot bloei te komen.

Verwijzingen

Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2013). 'Not girly, not sexy, not glamorous': primary school girls' and parents' constructions of science aspirations. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(1), 171-194. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.748676>

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>

Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2020). Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75-94. <https://doi.org/10.1177/0016986220969393>

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

Boston, J. S., & Cimpian, A. (2018). How do we encourage gifted girls to pursue and succeed in science and engineering? *Gifted Child Today*, 41(4), 196-207. <https://doi.org/10.1177/1076217518786955>

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2). Oxford: Elsevier.

Callahan, C. M., & Hébert, T. P. (2014). A critical analysis of research on gender issues in gifted education. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Red.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 267-280). Prufrock Press.

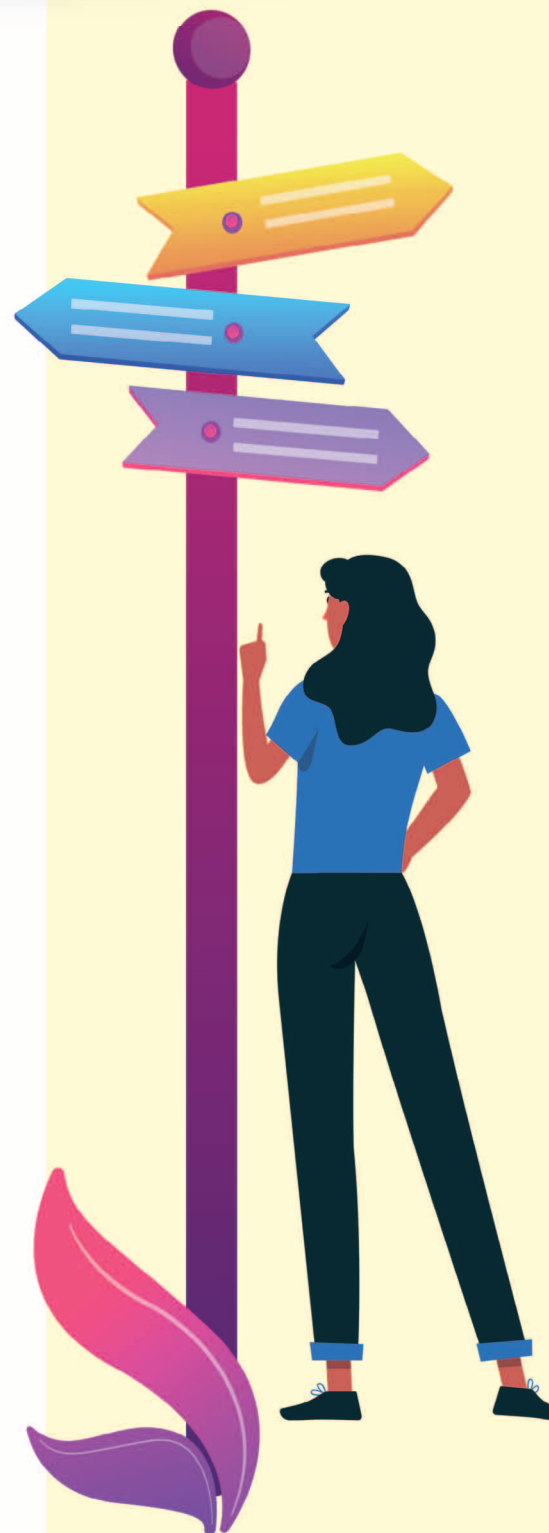
Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/713669176>

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0162353214521486>

Desmet, O., & Pereira, N. (2021). Gifted boys' perceptions of their academic underachievement. *Gifted Education International*, 38(2), 229-255. <https://doi.org/10.1177/02614294211050294> (Original work published 2022)

Desmet, O. A., Pereira, N., & Peterson, J. S. (2020). Telling a tale: How underachievement develops in gifted girls. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 85-99. <https://doi.org/10.1177/0016986219888633>

Dori, Y. J., Zohar, A., Fischer-Shachor, D., Kohan-Mass, J., & Carmi, M. (2018). Gender-fair assessment of young gifted students' scientific thinking skills, *International Journal of Science Education*, 40(6), 595-620. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1431419>



- Endepohls Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/13598130600618140>
- Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P., & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 55-69. <https://doi.org/10.1007/bf00311015>
- Freeman, J., & Garces-Bascal, R. M. (2015). Gender differences in gifted children. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?* (pp. 129-137). Prufrock Press.
- Gindi, S., Kohan-Mass, J., & Pilpel, A. (2019). Gender Differences in Competition Among Gifted Students: The Role of Single-Sex Versus Co-Ed Classrooms, *Roeper Review*, 41(3), 199-211. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622163>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2023). Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Guthrie, K. H. (2020a). Exploring Kerr and McKay's beehive of smart girls: Understanding the challenges facing gifted adolescent females. *Gifted Child Today*, 43(2), 108-115. <https://doi.org/10.1177/1076217519898232>
- Guthrie, K. H. (2020b). The weight of expectations: A thematic narrative of gifted adolescent girls' reflections of being gifted. *Roeper Review*, 42(1), 25-37. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>
- Herlitz, A., Reuterskiöld, L., Lovén, J., Thilers, P. P., & Rehnman, J. (2013). Cognitive Sex Differences Are Not Magnified as a Function of Age, Sex Hormones, or Puberty Development During Early Adolescence. *Developmental Neuropsychology*, 38(3), 167-179. <https://doi.org/10.1080/87565641.2012.759580>
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157-175. <https://doi.org.ru.idm.oclc.org/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00023.x>
- Kerr, B. A., & Gahm, J. (2018). Developing talents in girls and young women. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 371-385). American Psychological Association.
- Kerr, B. A., & McKay, R. (2014). *Smart girls in the 21st century*. Amsterdam University Press.
- Kohan-Mass, J., & Tal, L. (2018). Differences in self-efficacy beliefs between girls in the top 1.5% and the top 3% in general cognitive ability who participate in gifted programs. *Gifted Education International*, 35(1), 20-36. <https://doi.org/10.1177/0261429417753130>
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2020). Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 78, 101820. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101820>
- Lazarides, R., & Watt, H. M. G. (2017). Student-Perceived mothers' and fathers' beliefs, mathematics and English motivations, and career choices. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 826-841. <https://doi.org/10.1111/jora.12317>
- Lovas, G. S. (2011). Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads. *First Language*, 31(1), 83-108. <https://doi.org/10.1177/0142723709359241>
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181. <https://doi.org.ru.idm.oclc.org/10.1177/0016986207299473>
- Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. Approach orientations. *Education Sciences*, 6(4), 21. <https://doi.org/10.3390/educsci6030021>
- Neihart, M., & Betts, G. T. (2010). Revised profiles of the gifted and talented.
- Onderwijsraad. (2020). *Een verkenning van sekseverschillen in het onderwijs*. Onderwijsraad. Geraadpleegd op 1 april 2025, van: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/10/07/verkenning-sekseverschillen-onderwijs>
- Petersen, J. S. (2013). Gender bias in gifted referral and diagnosis. *Roeper Review*, 35(4), 258-267. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>

- Pierce, R. L., Adams, C. M., Speirs Neumeister, K. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review*, 29(2), 113-118. <https://doi.org/10.1080/02783190709554394>
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160–1184. <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
- Preckel, F., Vock, M., & Koop, C. (2022). *Frequently Asked Questions (FAQs) about giftedness [Brochure]*. Karg-Stiftung. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/faqs-giftedness/are-there-differences-in-giftedness-between-girls-and-boys/>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M. (2002). Gifted Females in Elementary and Secondary School. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp. 125-131). Prufrock Press.
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49, 678-694. <https://doi.org/10.1002/pits.21620>
- Scaliq (2024). *(On)gezien. Onderzoek naar het signaleren van hoogbegaafde kinderen in het primair onderwijs*. Scaliq. Geraadpleegd op 1 april 2025, van: <https://scaliq.com/wp-content/uploads/Ongezien-staat-van-signaleren-van-slimme-leerlingen-SCALIQ.pdf>
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559-573). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-036>
- Silverman, L. K. (2013, 22 april). *What happens to gifted girls?* Gifted Development Center. Geraadpleegd op 1 april 2025, van: <https://lahjakkaatlapset.files.wordpress.com/2013/05/what-happens-to-gifted-girls.pdf>
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., et al. (2020). Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: a Meta-Analytic Review. *Educational Psychology Review* 32, 391-414. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1>
- Tan, L. S., & Chun, K. Y. N. (2014). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescent girls. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 389-401. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0114-9>
- Wierenga, L. M., & Crone, E. A. (2019). *Ontwikkeling van cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden van jongens en meisjes: Een literatuuronderzoek*. Leiden: Brain and Development Research Center.
- Wierenga, L. M., Bos, M. G., Van Rossenberg, F., & Crone, E. A. (2019). Sex effects on development of brain structure and executive functions: Greater variance than mean effects. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 31(5), 730-753. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01375
- Woo, H., Bang, N., Cauley, B., & Choi, N. (2017). A Meta-Analysis: School-based intervention programs targeting psychosocial factors for gifted racial/ethnic minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 199-219. <https://doi.org/10.1177/0162353217717034>

Meer lezen?



In de Kennisbank
Hoogbegaafdheid
vind je onder meer
de volgende
documenten over
het thema

Slimme meisjes:

Samenvatting
Feiten
Veelgestelde vragen



Boeken en brochures

Nederlandstalig

Onderwijsraad. (2020). *Een verkenning van sekseverschillen in het onderwijs*. Onderwijsraad. Geraadpleegd op 17 september 2025, van: <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2020/10/07/verkenning-sekseverschillen-onderwijs>

Scaliq (2024). *(On)gezien. Onderzoek naar het signaleren van hoogbegaafde kinderen in het primair onderwijs*. Scaliq. Geraadpleegd op 1 april 2025, van: <https://scaliq.com/wp-content/uploads/Ongezien-staat-van-signalering-van-slimme-leerlingen-SCALIQ.pdf>

Wierenga, L. M., & Crone, E. A. (2019). *Ontwikkeling van cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden van jongens en meisjes: Een literatuuronderzoek*. Leiden: Brain and Development Research Center.

Engelstalig

Desmet, O., & Pereira, N. (2021). Gifted boys' perceptions of their academic underachievement. *Gifted Education International*, 38(2), 229-255.

Guthrie, K. H. (2020b). The weight of expectations: A thematic narrative of gifted adolescent girls' reflections of being gifted. *Roeper Review*, 42(1), 25-37. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>

Preckel, F., Vock, M., & Koop, C. (2022). *Frequently Asked Questions (FAQs) about giftedness [Brochure]*. Karg-Stiftung. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/faqs-giftedness/are-there-differences-in-giftedness-between-girls-and-boys/>



Podcast

Kennisbank Hoogbegaafdheid

In de Kennisbank van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid is informatie te vinden over verschillende thema's rondom hoogbegaafdheid. Deze informatie wordt regelmatig aangevuld en geactualiseerd.



COLOFON



Ministerie van Onderwijs,
Cultuur en Wetenschap

Deze brochure is een productie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.



Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Oder 20 | Box C0876
2491 DC Den Haag

E-mail:
secretariaat@
nationaltalentcentre.nl

Website:
kenniscentrumhb.nl

Productieteam

Hoofdredactie

Eleonoor van Gerven, Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Redactie

Anneke Dekkers, Angela Jansen-Zandbergen,
Nina Oosterveen en Ragnild Zonneveld

Interviews

Martin van Rooij, Van Rooij Communicatie en
Eleonoor van Gerven, Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Projectondersteuning en bureauredactie

Sabine Kokee, Leuker.nu

Eindredactie

Marita Weener, Redactie bureau Marita Weener

Videoredactie

Sander Houwen, Houwen Media

Vormgeving

Sabrina Wakker, Wakker Design

Webredactie

Martijn de Graaff, Martijn de Graaff Communicatie

Beeld

Shutterstock, Dreamstime en Freepik

Aan dit nummer werkten mee:

- ◆ Annelies de Muijnck
- ◆ Debbie Troxclair
- ◆ Evelien Okkinga
- ◆ Maaïke Goddijn
- ◆ Maaïke Teunissen-van Beek
- ◆ Stefanie Idzinga
- ◆ Tania Gevaert



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 Landelijk Kenniscentrum (Hoog)begaafdheid.



Volg ons
op LinkedIn



Abonneer je op
onze nieuwsbrief

