

april
2026



KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Traumasesensitief onderwijs

Kennis en
praktische
handvatten voor
onderwijsprofessionals,
ouders en
hulpverleners



INHOUD



Durven vertragen waar denken versnelt 10



Noot van de redactie 6



Meer lezen? 40

Leeswijzer	3
Voorwoord	<i>Naar pagina</i> 5
Noot van de redactie	<i>Naar pagina</i> 6
Durven vertragen waar denken versnelt	<i>Naar pagina</i> 10
Meer lezen?	<i>Naar pagina</i> 40
Colofon	<i>Naar pagina</i> 41

An illustration of a park bench with a stack of three books and a pair of glasses on top. The background shows green trees and purple flowers. The title 'Leeswijzer' is written in white on a blue rectangular background.

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 kennisclipsjes 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**. 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.

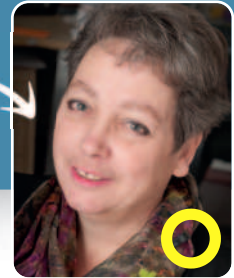


Scan me



Voorwoord

Dr. Eleonoor van Gerven



Recent vroeg een student mij of kinderen tegenwoordig een kleiner of beperkter incasseringsvermogen hebben dan vroeger. Met deze brochure in de maak, moest ik even over mijn antwoord nadenken. Incasseren gaat voor mij dan niet over het omgaan met grote life-events, maar over het leren omgaan met dingen in je leven die niet verlopen zoals je dat het liefste zou zien.

Ik denk niet dat kinderen tegenwoordig minder goed kunnen incasseren, maar wel dat incasseren iets is wat je moet leren en dat we dit soms vergeten. Bij kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid zie ik dat de volwassenen om hen heen soms vooral focussen op hun cognitieve ontwikkeling. Dat zegt iets over hoe we aankijken tegen het begrip (hoog)begaafdheid en de ontwikkelingsbehoeften die daarmee samenvallen.

Laat het klip en klaar zijn dat *alle* kinderen behoefte hebben aan een leerstofaanbod waardoor zij zich verder kunnen ontwikkelen, dus ook kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Maar zij hebben ook allerlei andere ontwikkelingstaken te volbrengen zodat ze opgroeien tot actieve, evenwichtige, sociale mensen die weten wie ze 'zijn' en wat ze kunnen worden. Daartoe moeten ze leren omgaan met momenten van succes én van tegenslag. Bij het vinden van een balans tussen cognitieve en emotionele behoeften hebben kinderen en jongeren – zowel thuis als op school – begeleiding nodig.

Bij kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid zien we dat dit soms erg lastig is, omdat hun emotionele ontwikkeling nog niet altijd kan verwerken wat zij verstandelijk al wel kunnen beredeneren. Een langdurige mismatch tussen beide domeinen kan op termijn leiden tot een opeenstapeling van nare ervaringen waardoor incasseren voor hen lastig of zelfs (tijdelijk) niet meer mogelijk is. Ze kunnen dan ernstig ontregeld raken, wat hun leren belemmert.

De oorzaak van die mismatch is het ontbreken van een betekenisvol en passend antwoord op waarneembare ontwikkelingsbehoeften. Voor mij betekent traumasensitief onderwijs voor kinderen en jongeren met kenmerken van (hoog)begaafdheid daarom inzetten op hun brede ontwikkeling. Volwassenen zijn ervoor verantwoordelijk dat de reguliere ontwikkelingstaken die al deze kinderen en jongeren door te maken hebben, niet omzeild of ontkend worden door ons perspectief op (hoog)begaafdheid.

Noot van de redactie

Kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn een ‘mooi goed’, maar ze beschermen kinderen niet automatisch tegen alle ingewikkelde dingen die het leven met zich kan meebrengen. Noch leiden ze automatisch tot situaties waarin opvoeding en onderwijs altijd beschadigend zijn. Toch zien en horen we dat er over een begrip als schooltrauma meer en meer gesproken wordt als het leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid betreft. In sommige gevallen wordt het begrip trauma ook te snel of verkeerd gebruikt.

Over het algemeen verwijst het schooltrauma naar situaties waarin het gedrag van een leerling moeilijk verklaarbaar is. Daarbij kun je denken aan afnemend welbevinden, teruggetrokkenheid, boze buien, onverklaarbare lichamelijke klachten en een toenemende moeite met schoolaanwezigheid en/of uiteindelijk algehele uitval van school. Dit zijn allemaal signalen die verwijzen naar moeilijkheden die niet van de een op de andere dag ontstaan.

Soms kunnen kinderen en jongeren nog zo lang aangepast functioneren dat als ze dan uiteindelijk ‘afknappen’ dit voor hun omgeving als donderslag bij heldere hemel komt. Het gedrag kan ontstaan doordat de omgeving wel een antwoord geeft op de vraag van de leerling, maar dit antwoord toch niet past en waardoor een leerling langdurig onder- of overvraagd wordt. Het is gedrag is dus een reactie op een vaak langduriger proces waarin wat de leerling nodig heeft niet of onvoldoende geboden wordt of kan worden (Doll et al., 2013). Denk maar eens aan leerlingen bij wie er te weinig van hun ontwikkelingspotentieel wordt gevraagd; als zij dan sig-

nalen van onbehagen afgeven, dan worden deze niet herkend als het gevolg van dat tekort aan uitdaging. Bij die leerlingen zien we veelal dat gedrag voorliggend wordt gemaakt en dat er eerst vereist wordt dat zij zich emotioneel steviger gaan opstellen voordat men hun meer uitdaging wil bieden. Maar eigenlijk is die verstandelijke uitdaging een voorwaarde voor welbevinden en een stabielere ontwikkeling. Omgekeerd kan er ook sprake zijn van overvragen. Dan moet je denken aan situaties waarin het kind of de jongere vooral aangesproken wordt op de verwachtingen die door hoge leerresultaten ook voor de rest van hun ontwikkeling gelden. Als leerlingen die verwachtingen niet kunnen waarmaken, dan lopen ze constant zo op hun tenen dat ze na verloop van tijd uitgeput raken. Het is zaak om vicieuze cirkels die zo gaan ontstaan te doorbreken met een passend cognitief aanbod in de zone van naaste ontwikkeling in combinatie met een passende mate van instructie en begeleiding.

(School)trauma is een lastig concept, want er zijn veel factoren van invloed als het gaat om de vraag of kinderen of jongeren ervaringen die ze meemaken als traumatisch ervaren. Niet aan elke vorm van gedrag dat we in deze situaties waarnemen ligt ook echt een trauma ten grondslag. Twee leerlingen met nagenoeg identieke negatieve ervaringen hoeven niet per se beiden een trauma te ontwikkelen. Daar is meer voor nodig dan alléén die ene specifieke ervaring, ook al keert die ervaring met enige regelmaat terug in het leven van het kind of de jongere. Wel kan die ene specifieke ervaring de druppel zijn waardoor de emmer als het ware overloopt. Onder de streep kan

het er hetzelfde uitzien, maar de onderliggende dynamiek kan wezenlijk verschillen.

“ TWEE LEERLINGEN MET NAGENOEG IDENTIEKE NEGATIEVE ERVARINGEN HOEVEN NIET PER SE BEIDEN EEN TRAUMA TE ONTWIKKELEN. ”

Traumasesitief onderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid betekent dat er een relatie gelegd wordt tussen cognitieve en emotionele draagkracht. Op een zorgvuldige wijze worden leerlingen gedoseerd blootgesteld aan ‘gezonde’ frustraties, waarbij er altijd een veilige pedagogische basis is waarin deze frustraties samen met de kinderen in de juiste proporties worden gezien. Onder gezonde frustraties verstaan we dan alle ervaringen die horen bij een gewoon leerproces; denk aan risico’s nemen, fouten maken, overeind krabbelen, opnieuw proberen, enzovoort. Daarbij is het belangrijk dat we aandacht hebben voor de rijping van álle ontwikkelingsgebieden. Bij leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is het relevant om je bewust te zijn van de noodzaak van structurele intellectuele voeding en ruimte voor existentiële vragen. Hoe hoger het niveau van afstemming kan zijn binnen de bredere sociale context van de groep en met in achtneming van de balans tussen maximaal wenselijk en maximaal haalbaar, hoe beter dit natuurlijk is.

In deze brochure beschrijven de auteurs eerst wat zij verstaan onder een trauma

en onder traumatische ervaringen. Een trauma ontstaat wanneer een ervaring het regulerend vermogen van een kind overweldigt. Het gaat dan niet alleen om de gebeurtenis zelf, maar om de mate waarin het zenuwstelsel ontregeld raakt en onvoldoende steun vindt om te herstellen. Er is dan sprake van chronische stress of spanning en het individu kan daar niet langer mee omgaan.

Vervolgens gaan ze in op het begrip deprivatie. Kort samengevat is dit een situatie waarin kinderen of jongeren langdurig achtereen een mismatch ervaren tussen dat wat hun werkelijke ontwikkelingsbehoefte is en dat wat in de realiteit een tekortschietend antwoord op die behoefte is. In het vervolg op de begripsverheldering plaatsen de auteurs de reguliere ontwikkelingsstaken die alle kinderen en jongeren moeten doormaken centraal. Zo wordt zichtbaar waar er mogelijke risicofactoren optreden en hoe je die risico's kunt meenemen in opvoeding en onderwijs. Dat legt de basis voor wat trauma-sensitief onderwijs genoemd kan worden. Vanuit een preventief perspectief probeer je eerst die reguliere aanpak te optimaliseren. Maar alle goede bedoelingen ten spijt kan het ook zo zijn dat er toch complexe situaties ontstaan waardoor de problemen die jongeren ervaren zo groot worden, dat deelname aan onderwijs in

een reguliere setting gedurende een bepaalde tijd niet mogelijk is. In die context kun je onze eerder verschenen brochure *Schooluitval en thuiszitten* zien als complementair aan deze brochure.



Belangrijke lessen die je uit deze brochure kunt trekken zijn:

- Niet elke nare gebeurtenis leidt tot een trauma.
- Niet in alle situaties leidt deprivatie tot een trauma.
- Alle kinderen kunnen schooltrauma's ontwikkelen.
- Er is onvoldoende wetenschappelijk bewijs dat kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid vaker schooltrauma's ontwikkelen dan kinderen die deze kenmerken niet hebben.
- Er bestaat wel een groot risico dat onderwijs aan kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid een mismatch vertoont tussen wat hun educatieve behoefte is en hoe de praktijk daarop inspeelt (Zonneveld, 2025).
- Hoe complexer de optelsom is van meespelende factoren, hoe groter de kans is op een langdurige stressvolle situatie waardoor de leerling ernstig ontregeld wordt waardoor belemmering van gewoon functioneren kan ontstaan.
- Het kunnen doorlopen van reguliere ontwikkelingsstaken is een belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van emotionele veerkracht bij kinderen en jongeren.
- (Hoog)begaafdheid als zodanig hoeft helemaal geen belemmering in het functioneren van kinderen en jongeren te zijn, mits de volwassen omgeving maar breed afstemt op hun ontwikkelingsbehoeften en niet alleen hun cognitieve ontwikkeling centraal stelt.

Wat vind je in deze brochure?

Naast de themabijdrage, geschreven door Hanneke van Dasler, Yvonne den Boer en Sabine Robertson, vind je ook weer een aantal video-interviews waarin professionals uit de onderwijspraktijk en de jeugdgezondheidszorg over hun perspectief en ervaringen vertellen. Zo staat Winny Bosch-Sthijns bijvoorbeeld uitgebreid stil bij de vraag wat zij onder trauma en traumasensitief onderwijs verstaat. De concrete voorbeelden uit haar praktijk geven een goed inzicht in de begrippen die ze omschrijft. Daarnaast is er een interview met Berthine Boorsma, specialist begaafdheid en gedrag bij De Liaan. Luister vooral ook naar de podcast met het interview met Annelie Neuteboom!

Gedragsspecialist Mandy Betro en specialist dubbel bijzondere leerlingen Jeanneke Leijten gaan in een deepdive-video in op de vraag wat begaafde leerlingen met trauma nodig hebben in de klas. Debra Troxclair beschrijft als psycholoog in haar deepdive-video wat zij als belangrijke elementen ervaart om in de praktijk een traumasensitieve onderwijscontext te kunnen scheppen. We hebben net als anders tips voor ouders en leraren wat ze kunnen doen aan preventie. Speciaal voor ouders is er een reeks van reflectieve vragen ontwikkeld die kunnen helpen om grip te krijgen op een complex concept als trauma en traumasensitiviteit.

Tot slot hebben we ook weer een serie veelgestelde vragen beantwoord, een reeks feiten kort op een rijtje gezet en een ruime hoeveelheid kleine video's opgenomen waarin complexe begrippen in een minuut worden uitgelegd. En natuurlijk vind je in onze online Kennisbank nog een schat aan extra materialen.

Traumasensitief onderwijs

In deze deepdive kijken Jeanneke Leijten en Mandy Betro naar wat begaafde leerlingen met trauma nodig hebben in de klas. We lichten toe hoe dit zichtbaar wordt in gedrag en ontwikkeling, en wat dit betekent voor leerkrachten in het bieden van passende ondersteuning in een veilige leeromgeving.



Deepdive-video



Verwijzingen

Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>

Zonneveld, R. (2025). Van kenmerken naar kansen. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo. Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 82-89). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

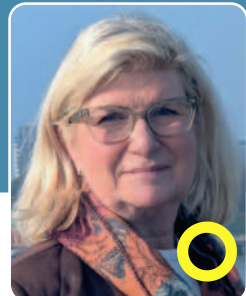
Durven vertragen waar denken versnelt



Hanneke van Dasler



Sabine Robertson



Yvonne den Boer

Wij zoeken vaak naar woorden voor gedrag dat niet eenvoudig te begrijpen is; we hebben het dan bijvoorbeeld over vermijding, perfectionisme, prikkelbaarheid, conflictzoekend gedrag, lichamelijke klachten of meltdowns. Maar ook als een kind ogenschijnlijk goed lijkt te functioneren, zou er onder de oppervlakte sprake kunnen zijn van chronische spanning of uitputting, waardoor de schoolconditie en het zitvlees vermindert en een kind wegblijft van school of weigert nog langer naar school te gaan. De term *schooltrauma* wordt in deze context regelmatig gebruikt als verklaring voor het vastlopen van de leerling. Enige ondertiteling is hierin misschien nodig; wanneer is er werkelijk sprake van een trauma, en wanneer van iets anders? Wat bedoelen we als we spreken over *trauma*? En wat gebeurt er wanneer een kind uiteindelijk uitvalt en thuis komt te zitten? Is dat het gevolg van één ingrijpende gebeurtenis, of van een langere geschiedenis van misafstemming? Of zijn er andere factoren van invloed?

Dit artikel vertrekt vanuit een perspectief op de brede ontwikkeling van kinderen. Welke fasen van ontwikkeling doorlopen kinderen en wat hebben ze van ons nodig? We kijken ook naar factoren die van invloed zijn op de schoolloopbaan en het welbevinden van kinderen om hun gedrag beter te kunnen begrijpen.

Wie gedrag leert herkennen en begrijpt, kan daar beter op afstemmen. Centraal staat de vraag hoe ontwikkeling, omgeving en verwachtingen zich tot elkaar verhouden. Kinderen ontwikkelen zich immers niet in *isolatie*, maar in *relatie*.

Wanneer de relationele en pedagogische context van kinderen onvoldoende aansluit bij hun ontwikkelingsbehoeften, kan ontregeling ontstaan. Bij kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid krijgt die ontregeling soms een vorm die doet denken aan traumareacties. Tegelijkertijd kan er ook sprake zijn van langdurige deprivatie of een structurele mismatch tussen cognitieve mogelijkheden en emotionele draagkracht. Het zichtbare gedrag kan vergelijkbaar zijn, de onderliggende dynamiek verschilt.

“ EEN TRAUMA ONTSTAAT WANNEER EEN ERVARING HET REGULEREND VERMOGEN VAN EEN KIND OVERWELDIGT. ”

Eerst verhelderen we begrippen. Dat voorkomt ‘ruis op de lijn’ en ‘begripsvervuiling’. Daarna plaatsen we gedrag dat hoort bij een normale kinderlijke ontwikkeling in een context en bespreken we de kwetsbaarheid van kinderen zonder dat normaal kinderlijk gedrag, emoties of lichamelijke klachten meteen een label krijgen van een ontwikkelingsstoornis. Zo ontstaat een fundament waardoor traumasensitief onderwijs vorm kan krijgen als een verfijnde pedagogische afstemming tussen kind, groep en leraar met als doel dat geen enkel kind op school uitvalt

omdat het niet begrepen wordt. Dit fundament helpt scholen om:

- ontwikkeling in context te begrijpen;
- kwetsbaarheid zonder problematische coping te herkennen;
- een voorspelbare, veilige en ondersteunende onderwijspraktijk vorm te geven;
- de draagkracht van kind, groep en leraar in samenhang te bewaken.

Belangrijke definities

Deze paragraaf bespreekt twee definities: een definitie van het begrip trauma en een definitie van het begrip deprivatie. Vervolgens wordt ingegaan op het verschil tussen beide.

Wat is een trauma?

Een trauma ontstaat wanneer een ervaring het regulerend vermogen van een kind overweldigt (Marusak, 2014; Pat-Horenczyk, 2015). Het gaat dan niet alleen om de gebeurtenis zelf, maar om de mate waarin het zenuwstelsel ontregeld raakt en onvoldoende steun vindt om te herstellen. Een trauma is een ernstig ontregeld patroon in het stresssysteem met een langdurige impact op het functioneren van een mens. Doorgaans worden er twee typen trauma onderscheiden (Sage, 2017; Terr, 1991):

- **T-trauma** (Type I-trauma)
Een afgebakende, ingrijpende gebeurtenis zoals een ongeluk, plotseling verlies of geweldservaring.
- **t-trauma** (Type II- of cumulatief trauma)
Herhaalde of langdurige ervaringen van onveiligheid, afwijzing of misafstemming. Dit kan subtiel zijn en zich over langere tijd ontwikkelen.



Tips voor op **SCHOOL**: TRAUMASENSITIEF ONDERWIJS

1. Bied psychologische veiligheid

Normaliseer 'nog niet' en 'leren van fouten' expliciet, juist bij leerlingen die snel doorhebben wat 'goed' is. Waardeer processen (strategieën, doorzetten, nieuwsgierigheid) minstens zo zichtbaar als uitkomsten.

2. Zorg voor voorspelbare, redelijke grenzen

Leg het waarom achter regels uit: (hoog)begaafde leerlingen prikken sneller door arbitraire regels heen en ervaren die dan als onrecht. Maak afspraken gezamenlijk ("wat helpt ons om te kunnen denken/werken?") en wees consequent, maar flexibel als een regel niet past bij de behoefte (bijvoorbeeld staand werken, friemelmateriaal).

3. Vermijd publieke schaamte

Wees extra alert op ironie, 'grapjes' of vergelijken. (Hoog)begaafde leerlingen kunnen snel het idee hebben dat (hoog)begaafd synoniem is aan 'alles weten' en durven iets wat ze nog niet weten of begrijpen daarom dan maar moeilijk te vragen. Deze leerlingen durven dingen eerst al niet te vragen omdat ze denken dat ze dan dom zijn en ze durven dat helemaal niet als leerlingen die iets niet weten snel uitgelachen worden of als leerlingen zich steeds met anderen vergelijken en opscheppen beter te zijn dan anderen.

4. Vang vroege signalen van onbehagen op en voorkom escalatie

Let op signalen van overbelasting die eruitzien als 'discussie zoeken', cynisme, corrigeren van de docent of terugtrekken. Spreek een 'stop-en-reset' af: korte denkpauze, stille werkplek, of een uitdagendere taak als verveling de trigger is.

5. Wees herstelgericht en handel proportioneel

Koppel gevolgen aan herstel én aan leerdoelen (bijvoorbeeld na een botsing: samen een plan maken voor discussie voeren met respect). Vermijd straf die 'macht' benadrukt; die kan bij een sterk rechtvaardigheidsgevoel escaleren. Gebruik liever reflectievragen en herstelacties.

6. Houd belastbaarheid in de gaten

(Hoog)begaafde leerlingen kunnen cognitief lang doorgaan, en tegelijkertijd een hoge mate van stress ervaren. Plan micro-herstelmomenten (ademen, bewegen, stilte) in en bouw aan metacognitie: herkennen van spanning en kiezen van regulatiestrategieën.

7. Verzorg een balans tussen macht en waardigheid

Geef keuze binnen kaders en erken het denkvermogen zonder een machtsstrijd

aan te gaan (“Goede vraag – ik parkeer ’m zodat iedereen meekan; ik kom erop terug”). Bij inhoudelijke discussie: maak er een onderzoeksvraag van (later terugkoppelen), zodat de relatie en de lesflow intact blijven.

8. Is er toets- en prestatieveiligheid?

Pak perfectionisme preventief aan: werk met rubrics, voorbeeldwerk (goed/uitstekend), en oefen ‘voldoende is soms voldoende’. Bied herkansing/verbeterkansen aan zodat de leerling je kan laten zien wat het rendement van feedback is.

9. Zorg voor een doorgaande lijn binnen je team

Zorg dat het team dezelfde taal gebruikt rond uitdaging, versnelling/verbreding en gedrag. Leg vast hoe jullie een doorgaande lijn hebben ontwikkeld voor leerstofaanbod en begeleiding.

10. Bied nazorg en monitoring

Monitor niet alleen incidenten, maar ook signalen van onderpresteren, somatische klachten, schoolvermijding en sociale isolatie. Plan periodieke check-ins in over werkdruk, zingeving/interesses en passend niveau van uitdaging. Betrek ouders en (indien aanwezig) plusklas/HB-coördinator vroeg.

Belangrijk om te weten is dat niet elke ingrijpende gebeurtenis leidt tot trauma. Stel dat een kind een spreekbeurt geeft. De spreekbeurt verloopt niet naar wens en wordt ook niet zo goed door de groep en de leraar ontvangen. Dat is voor veel kinderen een heftige gebeurtenis. Het geven van een spreekbeurt is al spannend. Het kind heeft een onderzoekje gedaan en informatie verzameld, misschien zelfs geoefend met het doen van een proefje dat als voorbeeld zou kunnen dienen en dan mislukken spreekbeurt en proefje. Misschien staat de groep zelfs afwijzend ten opzichte van het onderwerp terwijl het kind er juist zo enthousiast over is. Dat is naar, maar onder gezonde omstandigheden vergaat daardoor niet de wereld, ook al denkt het kind op dat moment dat dit wel het geval is. Als de relatie met de leraar goed is, pakt deze de situatie op. Er volgt een reflectiegesprek met

de leraar, misschien biedt de leraar een moment aan dat het kind het nog eens mag proberen en helpt de leraar het kind om aanpassingen te maken, waardoor de kans op een betere ontvangst van de spreekbeurt toeneemt. Vaak vergeten kinderen deze ervaring niet meer en kunnen ze ook als volwassene nog terughalen hoe hun gevoelens op dat moment waren. Maar daardoor zijn zij niet meteen ‘voor altijd’ beschadigd.

Beschermende factoren zoals veilige relaties, betekenisgeving en herstelmogelijkheden zijn bepalend. Meestal zijn kinderen door zo’n ervaring even ontregeld, maar valt niet hun hele bestaan stil en zijn ze veerkrachtig genoeg om ook weer heel snel ‘de draad op te pakken’. In dit voorbeeld over de spreekbeurt kun je de situatie zien als een relevante faalervaring die leidt tot verdere ontwikkeling. Dit

wordt anders als het aantal relevante en vergelijkbare faalervaringen toeneemt en er geen beschermend vangnet is dat kinderen leert het falen in perspectief te zien en er geen positieve ervaringen binnen vergelijkbare taken tegenover worden gezet.

Wat is deprivatie?

Deprivatie betekent dat een kind langdurig onvoldoende krijgt wat het nodig heeft voor een gezonde ontwikkeling. Dat kan betrekking hebben op:

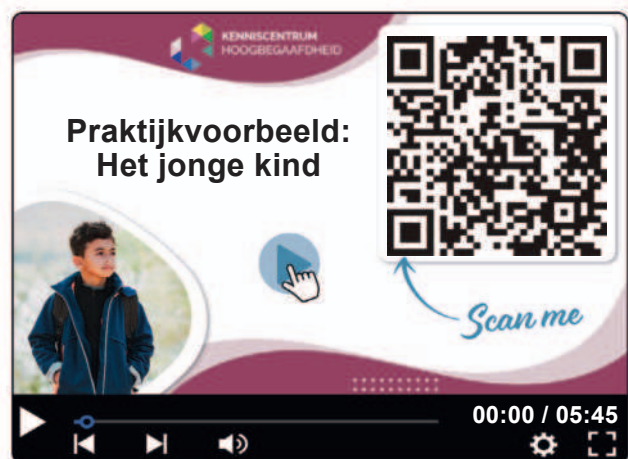
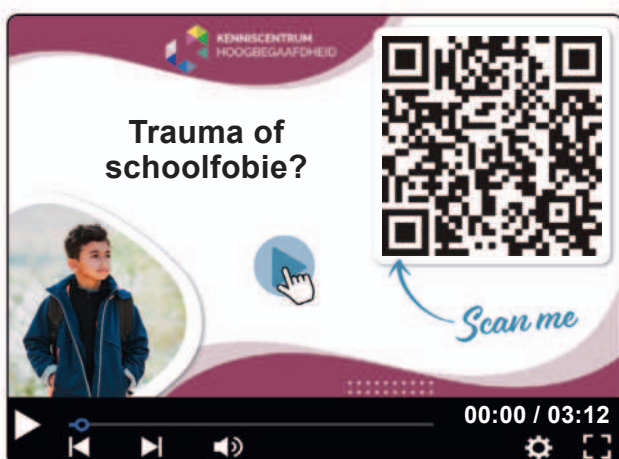
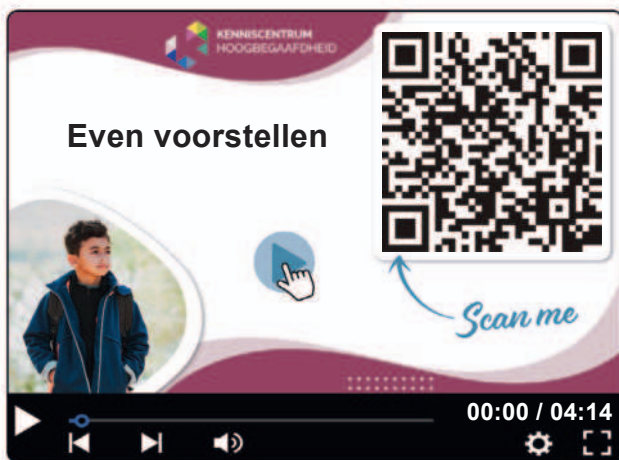
- emotionele beschikbaarheid;
- cognitieve uitdaging;
- sociale aansluiting;
- structuur en voorspelbaarheid;
- erkenning van identiteit.

Concrete voorbeelden daarvan zijn:

- het stelselmatig ontbreken van passende werkinstructies;
- het structureel ontbreken van taken die passen bij de cognitieve ontwikkeling;

Traumasensitief onderwijs

Winy Bosch-Stijns is orthopedagoog en directeur van IQuest, een particuliere praktijk voor onderzoek en begeleiding van hoogbegaafde kinderen en jongeren.



Kijk op pagina 31 voor het vervolg van dit interview

- het structureel ontbreken van de nabijheid van 'belangrijke anderen';
- het structureel ontbreken van co-regulatie tijdens een moeilijke taak en tijdens het buiten de groep moeten werken;
- een langdurig gebrek aan peers aan wie het kind zich zou kunnen spiegelen;
- niet zichzelf kunnen zijn omdat de 'eigenheid' van het kind niet geaccepteerd wordt in de groep waarin het kind functioneert.

Deprivatie is dus géén kortstondige teleurstelling of een enkele maal niet 'krijgen wat je nodig hebt'. Deprivatie ontstaat wanneer essentiële behoeften structureel niet worden herkend of beantwoord (Bowlby, 1982).

Langdurige of significante deprivatie kan leiden tot een opeenstapeling van frustratie en stress. Frustratie en stress horen bij de ontwikkeling van een kind en kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van veerkracht. Als kinderen langdurig niet krijgen wat zij nodig hebben zal dit frustraties opleveren, maar kinderen kunnen ook gefrustreerd raken zonder dat er sprake is van deprivatie. Denk maar eens aan iets eenvoudigs als leren jongleren met drie ballen of het moeten oefenen van foutloze vingervlugheid voor wie heel goed piano wil kunnen spelen. In de periode waarin kinderen dan nog lerend zijn, zullen er veel ballen vallen en veel toonladders misgaan. Dat is frustrerend, maar dat komt omdat het leerproces ook niet eenvoudig is. Dat is iets anders dan frustratie die ontstaat door deprivatie. Daarnaast is er ook frustratie omdat je wel krijgt wat je nodig hebt maar dat dit niet altijd is wat je

eigenlijk wilt hebben. Gezond eten heb je nodig maar fastfood vind je lekkerder en in de klas oefenen en herhalen is niet altijd fijn maar wel belangrijk voor het leerproces. Als je dingen wel snapt maar nog niet beheerst, kan dat vervelend voelen en toch is het belangrijk en nodig.

Verskil tussen trauma en deprivatie

Trauma is doorgaans gerelateerd aan te veel overweldiging, deprivatie aan te weinig voedende input. Beide kunnen leiden tot vergelijkbare uitingen:

- terugtrekking;
- prikkelbaarheid;
- vermijding;
- controlebehoefte;
- somatische klachten (lichamelijke klachten zonder duidelijke medische oorzaak);
- dissociatie.

Bij kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid zien we soms een mengvorm. Bijvoorbeeld wanneer een kind langdurig onderwijs krijgt dat niet aanzet tot verdere ontwikkeling, gecombineerd met een langdurig gebrek aan ontwikkelingsgelijken en/of een situatie waarin er sprake is van stelselmatig pestgedrag door andere kinderen. In dat geval is er voldoende voedingsbodem voor de ontwikkeling van chronische stress.

Van kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid weten we dat ze een duidelijke behoefte hebben aan autonomie en dat ze graag zelfstandig handelen (Breedlove, 2022). Maar dat betekent niet dat ze geen emotionele nabijheid nodig hebben of niet begrensd hoeven te wor-



Tips voor **THUIS**: Reflectieve vragen voor **ouders**

Over de auteur 

Eleonor van Gerven



Hieronder staan 20 reflectieve vragen. Je kunt jezelf als ouder(s) deze vragen stellen en je antwoorden eventueel gebruiken als basis voor een gesprek over je kind op school. De basis voor deze vragen wordt gevormd door de [reflectietheorie van Korthagen](#).

Handelen (concreet gedrag en dagelijkse interacties)

1. Hoe reageer je meestal als je kind boos, gefrustreerd of teleurgesteld is?
2. Welke strategieën gebruik je om je kind te ondersteunen bij schooltaken of uitdagingen?
3. Wanneer merk je dat je kind overprikkeld of gestrest is, en wat doe je dan?
4. Op welke momenten merk je dat je kind zich juist veilig en begrepen voelt?
5. Hoe ga je om met conflicten tussen je kind en school of andere volwassenen?

Kennis (inzichten en bewustzijn)

6. Wat weet je over (hoog)begaafdheid en de mogelijke sociale en emotionele uitdagingen?
7. Hoe herken je signalen van stress, faalangst of overprikkeling bij je kind?
8. Welke kennis over opvoeding of leerstrategieën pas je toe, en wat wil je nog leren?
9. Welke informatie of ondersteuning zou je helpen om je kind beter te begeleiden?
10. Hoe weet je dat je aanpak past bij zowel het cognitieve als emotionele niveau van je kind?

Overtuigingen (waarden en verwachtingen)

11. Welke verwachtingen heb je van je kind op school en thuis, en hoe beïnvloeden die het welzijn van je kind?
12. Welke overtuigingen over leren en prestaties merk je bij jezelf terug in de opvoeding?
13. Zijn er overtuigingen die spanning veroorzaken bij jou of je kind, en zou je die willen aanpassen?

Vervolg tips: Reflectieve vragen voor ouders

14. Hoe belangrijk vind je het dat je kind fouten maakt of frustratie ervaart, en waarom?
15. Welke waarden wil je je kind meegeven in het omgaan met uitdagingen of teleurstellingen?

Identiteit (hoe ouders zichzelf zien)

16. Hoe zie je jezelf als ouder in het ondersteunen van de sterke en kwetsbare kanten van je kind?
17. Welke rol wil je spelen in het ontwikkelen van het zelfvertrouwen en de veerkracht van je kind?
18. Hoe beïnvloeden je eigen ervaringen als kind je huidige manier van opvoeden?
19. Welke eigenschappen van jezelf wil je verder ontwikkelen om je kind beter te begeleiden?
20. Welke kwaliteiten van je kind waardeer je het meest, en hoe help je die te versterken in de dagelijkse praktijk?

den. Het stellen van grenzen in opvoeding en onderwijs draagt bij tot een gevoel van veiligheid. Het kaderen van de drang naar autonomie is daarmee wezenlijk iets anders dan een kind depriveren in die autonomie (Young, 2005).

Begrenzing is essentieel voor de ontwikkeling. Het biedt veiligheid, structureert de omgeving, helpt bij impulsregulatie en maakt sociale interactie mogelijk. Deprivatie ontstaat niet door duidelijke kaders, maar door het ontbreken van een passend antwoord op het gedrag van het kind.

Kinderen ontwikkelen veerkracht als ze leren omgaan met tegenslag. Wanneer er een aanslag op die veerkracht wordt gedaan, moet er een veilige volwassene beschikbaar zijn, en moet er ruimte zijn voor regulatie en voor erkenning van de beleving. Dan kunnen kinderen herstellen.

‘Relatie’ is daarom een beschermende factor die in hoge mate bijdraagt aan preventie.

Ontwikkelen doe je samen

Ontwikkelen is geen individuele prestatie maar voltrekt zich in relatie. Kinderen ontwikkelen zich niet los van hun omgeving, maar in voortdurende wisselwerking met de belangrijke anderen die veiligheid, betekenis en begrenzing bieden. In die zin is ontwikkeling geen lineair proces dat uitsluitend in het kind plaatsvindt; het is een relationeel proces waarin het kind stap voor stap leert om deel te worden van een groter geheel: het gezin, de groep, de school en uiteindelijk de samenleving.

De ontwikkeling verloopt in fasen met bijbehorende taken.

Elke ontwikkelingstaak vraagt een complementaire beweging van de belangrijke

ander. Die belangrijke ander vult als het ware het gedrag aan dat het kind (nog) niet kan laten zien. Zo leren kinderen wat er van hen wordt verwacht en kunnen ze op andere momenten gebruikmaken van de voorbeelden die ze hebben gehad. Wanneer het kind afhankelijk is, moet de ander nabij zijn. Wanneer het kind autonomie ontwikkelt, moet de ander begrenzen én vertrouwen. Ouders leren hun kinderen om zelf naar school te gaan, maar als het dan eenmaal zover is, houdt iedere ouder toch echt de eerste periode zijn hart vast als het kind zich zelfstandig op de fiets tussen het verkeer begeeft.

Wanneer het kind de groep betreedt, moet de ander begeleiden op afstand. Wanneer het kind een eigen identiteit aan het ontwikkelen is, moet de ander dialoog mogelijk maken. Die dialoog is nodig om het kind te leren reflecteren op gemaakte of te maken keuzes in verhouding tot wat men op de leeftijd van het kind mag verwachten. De functie van de ander verschuift gedurende het proces van opvoeden en ontwikkelen.

De ontwikkeling is geslaagd wanneer deze verschuiving vloeiend kan plaatsvinden.

Wanneer we spreken over ontwikkelings-taken tussen 0 en 18 jaar, spreken we in wezen over het proces waarin een mens leert om zichzelf te reguleren, zich te verhouden tot anderen en verantwoordelijkheid te dragen binnen sociale verbanden (Erikson, 1954). Elke fase kent haar eigen kwetsbaarheid en haar eigen noodzaak tot nabijheid. In elk van deze fasen leren kinderen om te gaan met succes en falen, met 'wind mee' of 'wind tegen'. Niet elke vorm van falen en 'wind tegen' leidt auto-

matisch tot deprivatie of een (school)-trauma. Gezonde tegenslag is ook nodig om effectieve veerkracht te ontwikkelen (Masten, 2018).

De fasen van ontwikkeling en de ontwikkelingstaken

Om vanuit een brede ontwikkeling te kijken naar kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid schetsen we nu eerst de fasen van ontwikkeling en de ontwikkelingstaken (Erikson, 1956; Orenstein, 2026).

Ontwikkelingstaken (0-18 jaar)

Tot het achttiende levensjaar kunnen we vier fasen onderscheiden: 0-4 jaar; 3-7 jaar; 7-12 jaar; 12-18 jaar. In die fasen hebben alle kinderen, ook kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, passende ondersteuning nodig bij de ontwikkelingstaken die zij doorlopen. Elk van deze fasen vraagt om:

- **Responsieve zorg.** Dit betekent reageren op het kind passend bij het gedrag dat je ziet en op de vragen die het kind stelt.
- **Emotionele beschikbaarheid.** Kinderen hebben er behoefte aan écht gezien te worden. Ze hebben ouders en leraren nodig die naar hen luisteren, die hen nabij zijn en die pedagogisch sensitief reageren.
- **Realistische uitdaging.** Kinderen hebben behoefte aan realistische uitdagingen. Wat uitdagend is, verschilt voor elk kind. Leermiddelen zijn alleen maar realistisch uitdagend als ze passen bij de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotzky, 1978) en de ondersteuning die nodig is om ermee aan de slag te gaan ook echt geboden wordt.


Herkennen van trauma's

Berthine Boorsma werkt als ambulante begeleider en leraar bij De Liaan, een onderwijsvoorziening van samenwerkingsverband Hanzeland voor hoogbegaafde leerlingen en leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong met bijkomende problematiek die thuiszitten of bij wie thuiszitten dreigt.



KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Even voorstellen



Scan me

00:00 / 01:29

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Het eerder herkennen van trauma's



Scan me

00:00 / 04:45

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Voorbeelden uit de praktijk van De Liaan



Scan me

00:00 / 06:33

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Tips voor traumasensitief handelen



Scan me

00:00 / 06:17

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Tips voor ouders



Scan me

00:00 / 06:33

- **Begrenzing.** ‘Spel zonder grenzen’ biedt geen veiligheid maar onveiligheid en onzekerheid. Veiligheid ontstaat als de mate van autonomie die we het kind willen geven past bij wat de draagkracht van het kind is en het kind weet waar het aan toe is.
- **Sociale oefenruimte.** Om je tot een evenwichtig mens te ontwikkelen heb je anderen nodig. Alle kinderen moeten leren om zich ‘te verhouden’ tot andere kinderen. Dat kunnen kinderen alleen leren als ze ontwikkelingsgelijken om zich heen hebben.

In elk van de vier fasen staat een grote ontwikkelingstaak centraal. De samenhang tussen die taken kan gevonden worden in de pedagogische basisbehoeften zoals die ook door Deci en Ryan (2000) omschreven zijn: relatie, autonomie en competentie.

Fase 1 (0-4 jaar): hechting en basisveiligheid¹

In deze fase leren kinderen dat zij het waard zijn om verzorgd te worden en dat de wereld een zekere mate van voorspelbaarheid kent (Erikson, 1956; Orenstein, 2026). In de eerste levensfase staat niet autonomie centraal, maar afhankelijkheid. Het jonge kind beschikt nog niet over interne regulatiemogelijkheden. Spanning, honger, angst of overprikkeling kan het kind nog niet zelfstandig verwerken. De belangrijke ander fungeert hier als extern regulatiesysteem.

De ontwikkelingstaak in deze fase is het opbouwen van basale veiligheid: het er-

varen dat spanning wordt opgemerkt en verlicht. Dat de wereld voorspelbaar is. Dat ontregeling niet leidt tot verlatting, maar tot nabijheid. Hier leert het kind niet alleen dat het ‘bestaat’, maar dat het ‘gedragen’ wordt. Deze ervaring vormt de basis van latere zelfregulatie. De functie van de belangrijke ander is hier primair regulerend en beschermend. Deze persoon beweegt mee met het ritme van het kind. Het kind hoeft zich nog niet aan te passen aan de wereld; de wereld past zich aan het kind aan.

Fase 2 (4-7 jaar): autonomie en exploratie

In deze fase leren kinderen om de wereld te verkennen en hun impulsen te reguleren. Wanneer basisveiligheid is opgebouwd, ontstaat er ruimte voor verkenning. Kinderen ontdekken dat ze zelf dingen kunnen en beginnen met het claimen van hun autonomie. Maar autonoom kunnen handelen kan alleen groeien in de nabijheid van de ‘begrenzende’ ander.

De ontwikkelingstaak in deze fase is het leren hanteren van impulsen, het verdragen van frustratie en het ervaren van begrenzing zonder verlies van verbondenheid. Het kind leert dat wensen niet altijd direct vervuld worden, maar dat dit niet betekent dat de relatie verdwijnt. Hier verschuift de functie van de belangrijke ander. Deze blijft regulerend aanwezig, maar introduceert ook begrenzing. Niet als afwijzing, maar als bescherming. Begrenzing is in deze fase geen beperking van vrijheid, maar een voorwaarde voor het veilig leren omgaan met vrijheid. Het kind leert hier een eerste maatschappelijke les: mijn verlangens bestaan, maar er

¹ Zie ook de deepdive-video van Ophélie DeSmet: <https://kenniscentrumhb.nl/kennis/hoogbegaafdheid-in-het-vo-deepdive-identiteitsontwikkeling/>.

zijn ook anderen. Samenleven vraagt afstemming.

Fase 3 (7-12 jaar):

competentie en sociale positionering

In deze derde fase is het voor kinderen belangrijk om te ontdekken 'ik kan iets, ik hoor erbij'. Met de start van de schoolleeftijd verschuift het accent van exclusieve gehechtheid naar deelname aan bredere sociale structuren. Het kind betreedt de wereld van regels, prestaties, samenwerking en vergelijking.

“ IN ESSENTIE ZIJN ALLE
ONTWIKKELINGSTAKEN GERICHT OP ÉÉN
OVERKOPELEND DOEL: LEREN OM DEEL TE
NEMEN IN DE SAMENLEVING, LEREN OM TE
FUNCTIONEREN BINNEN EEN GROEP MET
EIGEN KWALITEITEN. ”

De ontwikkelingstaak in deze fase is het ontwikkelen van competentie: ik kan iets betekenen binnen een groep. Het kind leert niet alleen vaardigheden, maar ook sociale positie. Het leert omgaan met succes en falen, met erkenning en teleurstelling. Hier krijgt de belangrijke ander opnieuw een andere functie. Ouders of leraren zijn niet langer primair regulerend in nabijheid, maar begeleidend op afstand. Zij ondersteunen, moedigen aan, corrigeren en spiegelen. Zij helpen kinderen betekenis te geven aan ervaringen binnen de groep. Deze fase is cruciaal voor kinderen om te leren dat ze deel uitmaken van een groter systeem met regels en wederkerigheid. Kinderen leren daarvoor om verantwoordelijkheid te nemen,

samen te werken en rekening te houden met de belangen van de anderen om hen heen, de zogenoemde collectieve belangen. Wanneer in deze fase onvoldoende afstemming plaatsvindt – bijvoorbeeld door overschatting of onderschatting – kan het kind zich incompetent of vervreemd gaan voelen. Competentieontwikkeling vraagt realistische uitdaging én relationele bedding.

Fase 4 (12-18 jaar):

identiteit en zelfbepaling

In deze fasen leren kinderen wie ze zijn, wie ze zouden willen en kunnen worden, waar ze bij horen en wat hun waarde is voor de anderen. In de adolescentie verschuift de centrale vraag van 'Wat kan ik?' naar 'Wie ben ik?' (Erikson, 1954; Van Gerven & Troxclair, 2023).

De ontwikkelingstaak is hier identiteitsvorming: het integreren van ervaringen, talenten, waarden en kwetsbaarheden tot een samenhangend zelfbeeld. Tegelijkertijd leren jongeren zich verhouden tot maatschappelijke verwachtingen. Zij onderzoeken normen, experimenteren met rollen en zoeken aansluiting bij leeftijdsgenoten. De functie van de belangrijke ander verandert opnieuw. Directe sturing maakt plaats voor dialoog. Ouders of opvoeders worden meer gids dan beschermer. Ze moet nabij blijven zonder te verstikken, ruimte geven zonder te verlaten. Adolescenten leren hier een fundamentele maatschappelijke vaardigheid: zelfstandigheid in verbondenheid. Als het goed is, verwerven ze autonomie zonder een relationele breuk te ervaren met bijvoorbeeld hun ouders. Wanneer deze balans niet gevonden wordt, kan identiteitsontwikkeling stagneren.

Chaimen (6 jaar)

Interne overschatting en externe bevestiging daarvan

Chaimen (6 jaar) leest al zelfstandig boeken voor 9-jarigen. Hij krijgt van zijn ouders, leraren en klasgenoten complimenten over hoe slim hij is. In gesprekken met volwassenen voelt hij zich competent en groot. Langzaam ontstaat een impliciete overtuiging:

- *'Ik ben overal goed in.'*

Wanneer Chaimen voor het eerst motorisch moet oefenen (schrijven, knutselen, gym), ervaart hij falen. Zijn 'lijftijd' is leeftijdsadequaat, het omzetten van zijn ideeën in een tastbaar resultaat vraagt oefening en rijping. Zijn zelfbeeld is echter gekoppeld aan zijn cognitieve voorsprong.

- Hij reageert met ontkenning of weigering: *'Dit is saai.'* De omgeving ziet weerstand.

Wat er intern lijkt te gebeuren is identiteitsbedreiging. Zijn cognitieve voorsprong heeft geleid tot een eenzijdig zelfconcept. Zijn emotionele ontwikkeling heeft nog minder oefenruimte gekregen in falen, proberen en reguleren. Hier zien wij geen klassiek trauma, maar verhoogde kwetsbaarheid door onvoldoende leermomenten en het verdragen van ongemak bij dingen die hij niet eerder gedaan heeft. Dit kan leiden tot onvoldoende frustratie-ervaring, onvoldoende normalisering van onvermogen en identiteitsvernauwing.

Traumasesitief handelen betekent hier co-regulatie als hij gaat oefenen, nabij blijven, zijn zelfbeeld verbreden in de vorm van psycho-educatie. Niet alleen waardering voor denken, maar ook voor proberen, volhouden en herstellen.

Overkoepelend doel

In essentie zijn alle ontwikkelingstaken gericht op één overkoepelend doel: leren om deel te nemen in de samenleving, leren om te functioneren binnen een groep met eigen kwaliteiten (Biesta, 2020). Kinderen leren om hun impulsen te reguleren zodat samenleven mogelijk wordt, hun talenten in te zetten ten dienste van een groep, verantwoordelijkheden te dragen, verschillen te verdragen en zichzelf te blijven in verbondenheid met anderen. Het leren om te functioneren in een maatschappij vraagt voortdurende afstemming. Wanneer de omgeving niet meebeweegt met de ontwikkelingsfase

van het kind, ontstaat spanning. Te vroeg loslaten kan leiden tot overvraging. Te lang vasthouden kan leiden tot stagnatie.

Ontwikkeling is cumulatief

Deze ontwikkelingstaken zijn fundamenteel en vormen de basis van zelfregulatie, sociale competentie, veerkracht, het vormen van de identiteit en moreel besef. Wanneer een fase onvoldoende wordt doorleefd, werkt dit door in latere fasen. Ontwikkeling is cumulatief, dat wil zeggen dat in elke volgende fase nieuwe vaardigheden gaan groeien en zij voortborduren op de eerder ontwikkelde vaardigheden. Wat niet geïntegreerd wordt, blijft kwets-

baar (Batra, 2013). Daarom vraagt gezonde ontwikkeling niet alleen aandacht voor het individuele kind, maar ook voor de ecologie om de leerling heen: ouders, leraren, medeleerlingen enzovoort. De kwaliteit van de wederzijdse afstemming tussen al die betrokken partijen bepaalt of een kind zich veilig genoeg voelt om te groeien.

Risicofactoren voor het verstoren van een gezonde identiteitsontwikkeling

Voordat we terugkeren naar risicovolle omstandigheden voor het ontwikkelen van

(school)trauma's, is het belangrijk dat we ook oog hebben voor risico's die een mogelijke verstoring van de ontwikkeling van een gezonde identiteit in de weg staan.

Asynchrone ontwikkeling bij kinderen met een (hoog)begaafd potentieel

Wanneer vanuit een ontwikkelingsperspectief gesproken wordt over een (hoog)begaafd potentieel, is het essentieel om niet te vertrekken vanuit prestatie of intelligentie, maar vanuit ontwikkelingsdynamiek. Kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid ontwikkelen zelden

Sara (9 jaar)

Overvraging

Sara (9 jaar) denkt snel, legt verbanden en ziet patronen voordat anderen dat doen. Wanneer zij een taak onvoldoende begrijpt, raakt zij zichtbaar gespannen en komt niet gelijk tot handelen, waardoor de leraar vermoedt dat zij deze uitdaging niet durft aan te gaan.

Haar leraar besluit haar 'door de leerkuil te laten gaan', in de overtuiging dat dit nodig is voor haar leerproces. Sara krijgt uitdagende opdrachten zonder extra begeleiding. Wanneer zij blokkeert, wordt gezegd:

- *'Dit is precies de leerkuil, hier moet je doorheen.'*

Omdat zij de uitdaging niet aangaat, wordt tegen haar gezegd dat zij perfectionistisch en faalangstig is, waardoor Sara deze persoonskenmerken onbewust aan haar identiteit koppelt. Wat echter niet zichtbaar wordt, is dat Sara's stresssysteem al hoog geactiveerd is. Haar perfectionisme is niet alleen een persoonskenmerk, maar een pathologische vorm van zelfregulatie. De confrontatie met niet-weten activeert existentiële onzekerheid:

- *'Als ik dit niet kan, wie ben ik dan?'*

De leerkuil veronderstelt een zekere mate van interne veiligheid. Wanneer die veiligheid ontbreekt, wordt de leerkuil geen groeiruimte maar een stressversterker, een valkuil. Mogelijke gevolgen zijn dan vermijdingsgedrag, nachtelijke piekergedachten, schoolweigering en verlies van intrinsieke motivatie. De intentie was juist. De timing en methode niet. Traumasensitief onderwijs betekent eerst onderliggende mechanismen begrijpen, voordat interventies in gang worden gezet. De interventies lijken passend en vanuit goede bedoelingen gestart, maar kunnen onbedoelde effecten hebben.

een lineaire voorsprong op alle domeinen. Het is veelal een asynchrone ontwikkeling, waarin de verschillende ontwikkelingsgebieden en cognitieve functies zich sneller, complexer en/of trager kunnen ontplooiën (Frumau, 2023; Gagné, 2010; Van Weerdenburg, 2025). Dit zou bijvoorbeeld kunnen betekenen dat een kind in denken 10 jaar kan zijn, in sociale afstemming 8 jaar, in frustratietolerantie 6 jaar en in existentiële reflectie 14 jaar. Deze interne disharmonie vraagt om nauwkeurigheid in pedagogische afstemming. Er ontstaat een risico wanneer de omgeving één ontwikkelingslijn – meestal de cognitieve – als maatgevend beschouwt voor het geheel.

Bij jonge kinderen met een (hoog)begeerd potentieel zien wij regelmatig een vroege taalontwikkeling, intens waarnemen en een sterke behoefte aan betekenis (Breedlove, 2022; Van Weerdenburg, 2025). Deze kinderen stellen existentiële vragen op een leeftijd waarop hun emotionele regulatie nog pril is. De nabijheids-

behoefte in de vroege fase blijven echter dezelfde als bij ieder kind: basisveiligheid en co-regulatie. Wanneer een jong kind diep nadenkt over dood, oneindigheid of onrecht, betekent dit niet dat het deze thema's emotioneel aankan (Cross, 2004; Riedl Cross & Cross, 2026). Hier ontstaat een cruciale verschuiving in de rol van de belangrijke ander. Je moet als ouder en leraar de cognitieve diepgang van deze kinderen erkennen in het perspectief van hun emotionele en lichamelijke rijping. Het kind hoeft niet minder complex te denken, maar geholpen worden om te dragen wat het denkt (MacFarlane & Honeck, 2023). Wanneer dit niet gebeurt, kan er een subtiele vorm van overvraging ontstaan: het kind wordt aangesproken op zijn denken, maar overvraagd op zijn voelen, handelen en vaardigheden.

De schoolleeftijd: competentie onder spanning

Op de basisschool verschuift de ontwikkelingstaak naar het ervaren van competentie binnen een groep. Voor veel

Aiko (10 jaar)

Underschatting door aangepast gedrag

Aiko (10 jaar) werkt rustig, stoort niet en behaalt goede cijfers. Ze stelt weinig vragen en lijkt zelfstandig. In gesprekken thuis blijkt dat zij zich op school chronisch verveelt. Ze ervaart ook weinig aansluiting bij klasgenoten en voelt zich 'anders'. Op school laat zij dat niet zien. Net als elk ander kind wil zij graag bij de groep horen (*sense of belonging* – (Maslow, 1943); dit is ook een belangrijke ontwikkelingstaak zoals eerder vermeld. Zij lijkt onbewust te hebben geleerd dat aanpassing veiligheid geeft.

De school ziet geen probleem. Aiko ervaart echter een gebrek aan intellectuele uitdaging, een gebrek aan herkenning en een gebrek aan existentiële dialoog. Na enkele jaren ontwikkelt Aiko lichamelijke klachten en motivatieverlies. Hier zien we op cognitief gebied onderschatting. Ouders en leraren reageren pas wanneer de ontregeling zichtbaar wordt. Aiko heeft – naast cognitieve uitdaging – peers, nabijheid, co-regulatie en instructie nodig wanneer zij uitdagende taken krijgt aangeboden.



Tips voor op **SCHOOL**: MOEILIK VERSTAANBAAR GEDRAG DOOR ONVERVULDE BEHOEFTE

Over de auteur 

Tatjana Daalmans



Hoe kun je weten wanneer bij (hoog)begaafde leerlingen onvervulde behoeften ten grondslag liggen aan moeilijk verstaanbaar gedrag?

Het gedrag van (hoog)begaafde leerlingen kan soms moeilijk te duiden zijn. Een belangrijke eerste stap is daarom om gedrag altijd in de context te bekijken en niet te snel conclusies te trekken. Er bestaat namelijk een risico dat volwassenen vanuit hun eigen perspectief gaan invullen waarom een leerling bepaald gedrag laat zien, terwijl dit niet aansluit bij de echte beleving of behoefte van het kind.

1. Kijk naar de periode vóór school

Veel (hoog)begaafde kinderen hebben vóór hun schooltijd al duidelijke interesses en manieren ontwikkeld om zichzelf te voeden met informatie en prikkels. Denk bijvoorbeeld aan een kleuter die urenlang in de weer was met bouwpuzzels of boeken over dinosaurussen. Als op school die diepgang ontbreekt, kan dat leiden tot **onderprikkeling**. Het gedrag dat daaruit voortkomt (verveling, dromerigheid, clownesk gedrag) is dan misschien in eerste instantie 'moeilijk verstaanbaar' maar er zit dan een onvervulde leerbehoefte onder.

2. Vergelijk verschillende omgevingen

Gedrag wordt pas betekenisvol als je het naast elkaar legt in verschillende situaties: thuis, op school en bijvoorbeeld tijdens vakanties. Stel dat een leerling thuis enthousiast, onderzoekend en creatief bezig is, maar in de klas teruggetrokken en stil lijkt: dan kan dat wijzen op onvoldoende aansluiting bij de schoolomgeving. Als een kind juist in vakanties veel meer ontspannen en vrolijker is, kan dat een signaal zijn dat school niet tegemoetkomt aan bepaalde behoeften.

3. Zoek naar patronen en triggers

Analyseer *wanneer* en *waar* gedrag optreedt. Komt het steeds terug bij groepsopdrachten? Dan kan het te maken hebben met sociale dynamiek of een gevoel van onrecht ('anderen doen minder, maar krijgen wel dezelfde waardering'). Is het gedrag er vooral in de middag? Dan kan vermoeidheid of behoefte aan eten een rol spelen. Is het altijd bij lezen maar niet bij rekenen? Is er iets te gemakkelijk of niet passend genoeg uitgelegd? Door zulke patronen zichtbaar te maken, wordt duidelijk of er wellicht sprake is van een onvervulde cognitieve of emotionele behoefte.

Vervolg tips: Onderscheid tussen moeilijk verstaanbaar gedrag

4. Ga in gesprek met de leerling

Een valkuil is dat volwassenen denken te weten wat er speelt, zonder het kind erbij te betrekken. (Hoog)begaafde leerlingen kunnen vaak goed reflecteren als je ze concrete, afgebakende vragen stelt, zoals: *“Ik zie dat je vaak boos wordt bij rekenen. Klopt het dat je je dan verveelt of gaat het om iets anders?”* Het kind kan dan jouw aanname bevestigen of juist aangeven dat de reden ergens anders ligt.

5. Analyseer momenten waarop het wél goed gaat

Juist de positieve voorbeelden zijn waardevol: op welke momenten laat de leerling betrokken, ontspannen of leergierig gedrag zien? Misschien gaat het bij creatieve vakken beter omdat er ruimte is voor autonomie. Of tijdens een project omdat er meer uitdaging is. Dat geeft richting: is het gedrag vooral een signaal van onderprikkeling, van onveiligheid, of van een gebrek aan duidelijkheid?

kinderen met een (hoog)begaafd potentieel ontstaat hier een paradox. Didactisch kunnen zij competentie ervaren, maar sociaal of emotioneel kunnen zij zich juist anders of buitenstaander voelen (Rinn, 2018). De belangrijke ander, met name de leraar, krijgt hier een complexe rol. Deze moet cognitieve uitdaging bieden, sociale aansluiting bewaken, intensiteit normaliseren en over- en onderschatting voorkomen (Van Gerven, 2021).

Als leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid leerstof aangeboden krijgen die is afgestemd op wat het gemiddelde van een groep is, doen zij te weinig ervaringen op die horen bij een reguliere leerontwikkeling. Als een kind weinig ervaring heeft met falen, moeite doen en herstellen, ontwikkelt het minder vertrouwen om uitdagingen aan te gaan. Deze kinderen hebben onvoldoende inzicht in eigen kennis en vaardigheden opgebouwd om op grond van de taak die ze gaan maken te kunnen inschatten wat hun

kans op succes is. Er is dan wat je noemt onvoldoende self-efficacy ontwikkeld (Bandura, 1977). Ze hebben nog niet goed leren omgaan met het gevoel van onbehagen dat ontstaat bij moeilijkere taken. In plaats van het ongemak te verdragen, kunnen zij geneigd zijn om dat nare gevoel te vermijden door weg te lopen van de taak. In die gevallen leidt disharmonie tot kwetsbaarheid. Niet omdat het kind iets mist, maar omdat bepaalde ontwikkelingsopgaven minder geoefend zijn. De rol van de leraar verschuift dan van begeleiden bij kennis ontwikkelen naar heel gericht ‘afstemmen’ op wat Marzano en Heflebower (2012) ook wel conatieve vaardigheden noemen (alle vaardigheden die nodig zijn om leren mogelijk te maken en die de cognitieve processen ondersteunen). De leraar moet voortdurend wegen of de uitdaging het kind versterkt of ontregelt en, als een kind zich niet bereid toont om een taak aan te pakken, of er sprake is van onwil of ontregeling.

De adolescentie: identiteit onder een vergrootglas

In de adolescentie worden de verschillen binnen de cognitieve functies soms scherper zichtbaar. Cognitieve functies zijn bijvoorbeeld waarneming, aandacht (taakinitiatie, volgehouden aandacht, verdeelde aandacht) en werkgeheugen. Dan kan het zijn dat leerlingen moeite hebben met timemanagement, dat ze gebrek aan overzicht hebben en sneller overprikkeld raken.

De cognitieve functies hebben een zekere hiërarchische relatie met elkaar. De werking van bepaalde lagere cognitieve functies, zoals waarneming, aandacht en werkgeheugen, kunnen de werking van hogere functies (executieve functies) beïnvloeden. Andersom kan dit ook: door stoornissen en/of problemen in de executieve functies kunnen de overige cognitieve functies minder goed werken. De executieve functies vormen de hogere controle van de basisvermogens (kapitein van het brein), waarbij het erom gaat hoe iemand gebruikmaakt van zijn kennis, vaardigheid en intellectuele begaafdheid. In de adolescentie zal hier meer een beroep op worden gedaan en worden verstorings binnen die cognitieve functies beter zichtbaar (*growing into deficit* – Swaab, 2015). Jongeren kunnen abstract redeneren over maatschappelijke vraagstukken, ethiek en wereldproblematiek, tegelijkertijd kunnen zij worstelen met het plannen van hun huiswerk, overprikkeld raken en moeite hebben met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Dit doet iets met hun zelfbeeld en sociale aansluiting (Frumau, 2023; Rinn, 2018).

De ontwikkelingstaak blijft identiteitsvorming, maar voor jongeren met kenmerken van (hoog)begaafd kan deze taak verzaagd worden door existentiële intensiteit, perfectionisme, een sterk ontwikkeld moreel kompas en een gevoel van anders-zijn (Van Gerven & Troxclair, 2023). Hier verschuift de rol van de belangrijke ander opnieuw. Ouders en mentoren moeten dialoogpartner zijn, emotionele bedding blijven bieden en niet vervallen in louter cognitieve discussie. De jongere moet leren dat identiteit niet alleen bestaat uit denken of presteren, maar een integratie is van meerdere aspecten.

Risico's op het ontwikkelen van (school)trauma's

Wanneer scholen kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid vooral benaderen vanuit compacten, verrijken of versnellen, missen zij het brede perspectief dat nodig is voor een evenwichtige ontwikkeling (Blaas, 2014; Hertzog, 2003). Uit het voorgaande valt op te maken dat kinderen (school)trauma's kunnen ontwikkelen als die reguliere ontwikkelingstaken in het gedrang komen. Of kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid vaker dan andere kinderen dergelijke trauma's ontwikkelen, daar is nog onvoldoende over bekend. Mogelijk zijn er grotere risico's voor deze groep kinderen omdat de kenmerken van (hoog)begaafdheid in de interactie met de omgeving tot een mismatch kunnen leiden (Zonneveld, 2025). Het gegeven dat er mogelijke grotere risico's kunnen zijn, leidt tot de verplichting om in elk geval te proberen om die risico's te voorkomen.

Overschatting van emotionele draagkracht

Yassin (11 jaar) analyseert sociale situaties haarscherp. Hij doorziet groepsdynamiek en benoemt onrechtvaardigheid. Leraren waarderen zijn inzicht, maar affectief raakt hij overspoeld door emoties van anderen. Hij piekert over conflicten die niet eens de zijne zijn. Hij kan moeilijk afstand nemen.

School ziet dat Yassin inzicht heeft en verwacht dat zijn emotionele draagkracht evenredig is, maar cognitieve empathie betekent niet automatisch affectieve regulatie. Chronische emotionele overbelasting kan leiden tot terugtrekking, cynisme, overmatige controle en vermijdingsgedrag. Hier is geen sprake van onvermogen tot begrip, maar van onvoldoende regulatieve bedding. Yassin heeft een sterk vermogen om te begrijpen wat iemand denkt of voelt. Hij snapt waarom iemand zich zo gedraagt en wil samenwerken (cognitieve empathie). Zijn emoties zijn intens en overweldigend (affectieve empathie). Hier zit een kwetsbaarheid en dit vraagt van leraren en ouders eerst erkenning en ruimte voor de emoties.

De rol van ouders en leraren verschuift over de jaren. Bij kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid moet de belangrijke ander daarom vaak langer regulerend aanwezig blijven, terwijl er cognitief meer autonomie mogelijk lijkt. Dit vraagt om dubbele afstemming: cognitief ruimte geven en emotioneel nabij blijven. Het betekent ook dat begrenzing niet mag verdwijnen, omdat het kind 'het begrijpt' en ondersteuning niet mag stoppen omdat het kind 'het kan uitleggen'. Autonomie mag niet gelijkgesteld worden aan zelfstandigheid.

Structurele mismatch en nabijheidsbehoeften

Waar het leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid betreft, is men snel gericht op het verzorgen van interventies op schoolgebied: het aanpassen van leerstof. Als het cognitieve niveau echter consequent als enige maatstaf wordt genomen voor wat passend is, dan kunnen er drie risico's ontstaan: overschatting, deprivatie en identiteitsvernauwing.

Chronische overschatting

Als kinderen beschikken over een brede algemeen ontwikkelde kennis en een goed vermogen tot logisch redeneren en een grote verbale vaardigheid laten zien, dan zijn volwassenen snel geneigd om over de hele linie hoge verwachtingen van het kind te hebben (Alloway, 2012; Mack, 2024; Silver, 1990). De mogelijkheid dat een kind zich asynchroon ontwikkelt, wordt dan nog weleens uit het oog verloren. Het gevolg is dat kinderen aangesproken worden op een manier die past bij hun verstandelijke ontwikkeling maar onvoldoende aansluit bij waar ze in werkelijkheid emotioneel aan toe zijn. Dit leidt tot overweldiging en ontregeling.

Jonge kinderen met een grote leerhonger willen alles weten, ook over thema's die ze emotioneel nog niet kunnen dragen. Door sterke verbale capaciteiten kunnen kinderen hierin overschat worden. Het alsmaar blijven vragen kan ook een behoefte aan grip en controle zijn, voortkomend uit angst, met intern piekeren en blijven

malen als gevolg. Denk hierbij aan beelden over oorlog en geweld. De valkuil is om veel informatie te geven die jonge kinderen niet aankunnen.

Onzichtbare deprivatie

In de praktijk zien we dat kinderen van wie te weinig van hun ontwikkelingspotentieel wordt gevraagd, signalen van onbehagen afgeven. Om leerlingen te ondersteunen ligt de focus vaak eerst op waarneembaar gedrag. We zijn dan geneigd meer uitdaging te bieden, maar dat is een valkuil. Het is belangrijk om eerst te observeren en in beeld te brengen wat er nodig is voor deze leerling en de hele ontwikkeling in perspectief te nemen. Daarna kun je passend en uitdagend

werk aanbieden met goede uitleg en begeleiding.

Tegelijkertijd kan het zijn dat kinderen wel meer uitdaging wordt geboden, maar dat er een gebrek aan begeleiding is; zij kunnen eenzelfde soort signalen laten zien. In beide gevallen is er sprake van deprivatie (Helsper, 2025; Krannich, 2018).

Identiteitsvernaauwing

Identiteitsvernaauwing betekent dat het zelfbeeld van kinderen verbonden wordt met slim-zijn, waardoor falen voor hen bedreigend wordt (Gross, 1998). Het zelfbeeld wordt 'Ik ben slim, als je slim bent dan maak je geen fouten, als je fouten wilt vermijden neem je geen risico's, als je slim bent, heb je geen hulp nodig, dus

Dylan (7 jaar)

Overschatting van emotionele draagkracht en planmatig handelen

Dylan (7 jaar) leest sinds groep 2 vloeiend, gebruikt complexe zinnen en corrigeert volwassenen wanneer zij onnauwkeurig formuleren. In de klas is hij inhoudelijk sterk, hij stelt diepgaande vragen en begrijpt abstracte concepten. Wanneer hij echter moet samenwerken, raakt hij snel gefrustreerd. Hij kan moeilijk omgaan met klasgenoten die minder snel denken of andere strategieën gebruiken. Bij groepswerk loopt hij vast, corrigeert hij anderen of trekt hij zich terug. De leraar spreekt hem aan op zijn gedrag: "Jij begrijpt dit toch? Dan moet je ook snappen dat je zo niet met anderen omgaat."

Wat hier gebeurt, is een klassieke overschatting. Dylan beschikt over sterke cognitieve en verbale vaardigheden. Zijn prikkelregulatie, zelfreflectie en frustratietolerantie zijn nog leeftijdsconform of zelfs kwetsbaar. Hij raakt ontregeld wanneer sociale interactie onvoorspelbaar wordt.

- De boodschap die hij ontvangt is: 'Omdat jij slim bent, moet je dit kunnen.'
- De boodschap die zijn systeem ervaart is: 'Ik word niet begrepen.'

Langdurige overschatting kan leiden tot secundaire stressreacties en pathologische zelfregulatie en onhandige coping in de vorm van vermijding van samenwerking, perfectionisme, somatische klachten en/of emotionele terugtrekking. Hier ontstaat geen trauma door een gebeurtenis, maar mogelijk wél door chronische misafstemming.

slimme kinderen stellen geen vragen'. In dit perspectief vallen fouten maken en vragen stellen samen met een statische invulling van hun identiteit. Alles wat die identiteit kan verstoren wordt gezien als bedreiging.

Alle drie de bovengenoemde patronen kunnen leiden tot langdurige stress. Niet door één traumatische gebeurtenis, maar door een voortdurende mismatch tussen wat het kind kent, kan en áánkan.

Waarom een veel breder perspectief op de kinderlijke ontwikkeling?

De kern ligt in het begrijpen van de dynamiek tussen de cognitieve voorsprong, de **emotionele draagkracht**, de relationele afstemming en de maatschappelijke inte-

gratie. Wanneer de kans op asynchroniteit niet meegenomen wordt in de begeleiding, kan dit resulteren in chronische spanning bij het kind. Dit vraagt verfijnde pedagogiek: durven vertragen waar denken versnelt. Ook voor kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid geldt dat zij het nodig hebben om zichzelf te leren kennen in relatie, om zichzelf te leren reguleren in nabijheid en om te leren deelnemen aan de maatschappij via wederkerigheid. In die voortdurende relationele afstemming ligt de preventie van ontregeling én de mogelijkheid tot groei.

Wat vraagt dit van pedagogisch verantwoord onderwijs?

De bouwstenen van goed onderwijs zijn helder: veiligheid bieden, differentiatie mogelijk maken, autonomie ondersteunen, competenties versterken, sociale veiligheid waarborgen en identiteitsvorming respecteren (Kaptejns, 2025). Onderwijs is niet alleen kennisoverdracht. Het is een **relationele ontwikkelingscontext**.

Wat kan een gezonde ontwikkeling in de weg staan?

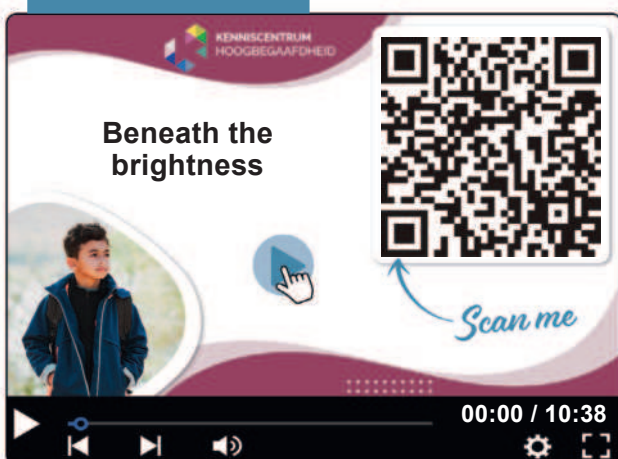
- Overmatige bescherming kan leiden tot een lage frustratietolerantie, vermijdingsgedrag en faalangst.
- Onvoldoende bescherming kan leiden tot chronische stress, hyperalertheid en terugtrekking.
- Uitgaan van vooroordelen kan ervoor zorgen dat leerlingen op grond van hun intelligentie onvoldoende begeleiding krijgen (Frumau, 2023).
- Langdurige structurele mismatch, stereotypering en deprivatie kunnen leiden tot ontregeling en tot (secundaire) traumareacties.



The social-emotional lives of gifted learners

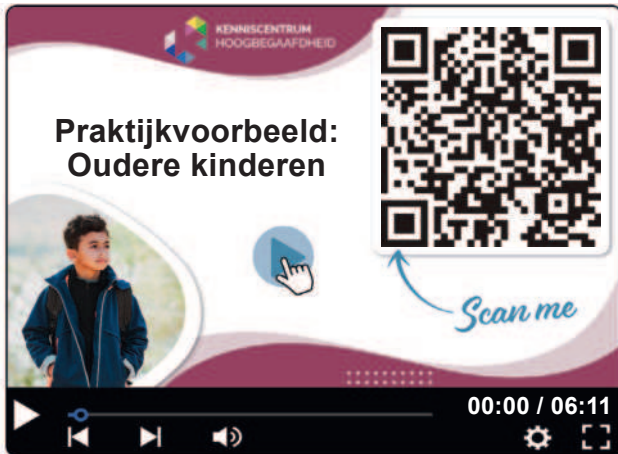
Debra Troxclair beschrijft als psycholoog in haar deepdive-video wat zij als belangrijke elementen ervaart om in de praktijk een traumasensitieve onderwijscontext te kunnen scheppen. *Deze video is Engelstalig.*

Deepdive-video



Traumasensitief onderwijs

Winy Bosch-Stijns is orthopedagoog en directeur van IQuest, een particuliere praktijk voor onderzoek en begeleiding van hoogbegaafde kinderen en jongeren.



Waar ligt de kern van preventie en herstel?

- Relationele nabijheid.
- Realistische pedagogische afstemming.
- Bewaking van de emotionele draagkracht.
- Systemische verantwoordelijkheid.

Wat vraagt dit dan?

Afgestemde nabijheid, waarbij:

- Gedrag gezien wordt als signaal;
- Co-regulatie plaatsvindt voordat de leerling gecorrigeerd wordt;

- Co-regulatie en verbinding plaatsvindt voordat de cognitieve uitdaging (corticale stimulatie) wordt aangeboden en niet andersom (Perry, 2006)).

Wat is verder belangrijk om een leerling goed te laten functioneren in een groep?

- Sociale veiligheid bieden.
- Verschil normaliseren.
- Competitie begrenzen.
- Ruimte maken voor diversiteit in tempo.

Wat vraagt dit van de leraar?

- Het vermogen om te kunnen observeren, objectiveren, valideren, signaleren.
- Realistische verwachtingen die niet alleen zijn afgestemd op de leerling maar ook zijn afgestemd op de ecologie van de leerling.
- Voldoende professionele en emotionele ruimte om regulerend aanwezig te zijn.
- Beginnen met stressregulatie (nabijheid bieden), dan de emotieregulatie (erkennen van de emotie) en pas als laatste corticale regulatie (verbale regulatie en logisch redeneren). Deze volgorde is essentieel om trauma te voorkomen (Perry, 2006).

Wat vraagt dit van de bredere organisatie binnen een school?

- Professionele ruimte voor leraren om enerzijds binnen de kaders van een systeem zelf beslissingen te nemen en anderzijds ook buiten de kaders te mogen en kunnen treden als dit leidt tot betere afstemming voor de leerling.
- Teamafstemming waarin bijvoorbeeld een goed werkende aanpak ook voor navolgende jaren uitgevoerd blijft worden.
- Ondersteuning bij casuïstiek waarin leraren zich handelingsverleggen kunnen voelen om goed af te kunnen stemmen op wat kind, leraar en groep in evenwicht met elkaar nodig hebben voor een optimale ontwikkeling.

Nikeé (7 jaar)

Aanname schools leren versus cognitieve voorsprong

Nikeé (7 jaar) doet alles met zijn potlood, behalve ermee schrijven en tekenen. Voor lezen toont hij weerstand. Ouders zien thuis een gemotiveerde leergierige jongen die heel ervaringsgericht en ontdekkend zijn wereld verkent. Hij kan met constructiemateriaal prachtige dingen ontwerpen en hij geniet van samen bezig zijn.

Op school wordt deze leerhonger onvoldoende gezien en erkend. Nikeé moet eindeloos oefenen, herhalen en ook thuis extra dingen voor school doen. Hij raakt steeds meer gedemotiveerd en wil niet meer naar school. Wat hier gebeurt, is het koppelen van schools leren aan een cognitieve ontwikkelingsvoorsprong. School neemt aan dat goed lezen (altijd) samengaat met een cognitieve voorsprong / (hoog)begaafdheid. Het wordt zelfs gebruikt als een heel belangrijk signaal. Anderzijds wordt aangenomen dat als Nikeé nog niet goed leest, hij niet (hoog)begaafd kan zijn, waardoor hij zich steeds 'dommer' gaat voelen. Om extra uitdaging te krijgen moet Nikeé eerst goed kunnen lezen en andere schoolse vaardigheden laten zien. Een veelgebruikt selectie criterium. Op de lange termijn kan geopperd worden dat als de (hoog)begaafdheid er niet uitkomt, er wel sprake zal zijn van dyslexie. Belangrijk om hierbij te realiseren is dat lezen een vaardigheid is die je ontwikkelt door te oefenen. Ons brein kan taal goed verwerken, maar leren lezen is een ander soort proces in de hersenen (leesbrein). Het is afhankelijk van goede instructie en oefenen is nodig om de alfabetische code in het brein te kraken.

Nikeé moet inderdaad de juiste strategieën leren toepassen en oefenen kost tijd, maar plezier en vaardigheid gaan hand in hand. Alleen maar oefenen ontnemt de balans tussen plezier in leren en leren oefenen. Nikeé leert het liefst ervarings- en ontdekkingsgericht, dat geldt ook voor het leren van de schoolse vaardigheden.

- Ondersteuning om overbelasting van leraren te voorkomen.

Ten slotte

Het is van belang dat leraren, begeleiders en ouders zich bewust zijn van de mogelijke asynchrone ontwikkeling bij kinderen. Om het ontwikkelingsproces goed te laten verlopen, is het belangrijk dat kinderen stap voor stap leren omgaan met 'gezonde' frustratie. Dit moet altijd gebeuren binnen een veilige omgeving, waarin een volwassene het kind begeleidt en helpt om de ervaring in de juiste proportie te zien. Bijvoorbeeld door een 'begeleide leerkuil-ervaring': een kind leert omgaan met iets wat het (nog) niet kan, samen met een belangrijke ander. Daarbij is er aandacht voor de ontwikkeling op alle gebieden. Een kind kan zo'n leerkuil niet goed doorlopen zonder co-regulatie. Zonder die begeleiding wordt de leerkuil een valkuil: het kind wil er zo snel mogelijk uit en durft het daarna niet meer alleen, omdat het vastloopt, bijvoorbeeld op motorisch of emotioneel gebied.

Preventie van trauma's begint bij pedagogische kwaliteit. Dat vraagt vertragen waar het systeem geneigd is tot versnellen, nabij blijven als kinderen zich terugtrekken, uitdagen als ontwikkeling lijkt stil te komen staan en veiligheid bieden door te begrenzen zonder dat het zoeken naar gezonde autonomie leidt tot relatieverlies. Traumasensitief onderwijs is daarom geen methode maar een attitude waardoor kinderen leren dat ze mogen groeien met en door al hun krachten en kwetsbaarheid.



Luistertip!

Interview Annelie Neuteboom

Op de [podcastpagina](#) van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid staan interviews die je kunt luisteren via de bekende podcastkanalen.

Luister bij deze brochure naar aflevering 30 waarin Annelie Neuteboom vertelt over situaties waarin onderwijs niet past.



Downloads

Handige extra's

In de Kennisbank vind je bij het thema 'Traumasensitief onderwijs' niet alleen deze brochure maar ook handige downloads, zoals:

- **Dilemma's & Breinbrekers**
- **Feiten**
- **Lespraktijk**
- **Podcasts**
- **Reflectievragen vo-leerlingen**
- **Reflectievragen voor ouders**
- **Samenvatting**
- **Veelgestelde vragen**





ONTREGELD OF ONWILLIG?

Wat ligt er onder het gedrag of wat gaat er vooraf aan het gedrag?

Leerlingen die in hun functioneren belemmerd worden door een (school)trauma kunnen ogenschijnlijk lijken op leerlingen die kenmerken van onderpresteren vertonen. Hoewel gedrag 'aan de buitenkant' op elkaar kan lijken, is belangrijk dat je probeert uit te vinden wat er onder dat gedrag ligt. *Als leraar kun je geen diagnose stellen, maar je kunt wel gestructureerd in beeld brengen hoe een leerling reageert en wat daaraan voorafgaat.* Deze informatie is relevant om bij aanmelding voor verder onderzoek mee te geven aan de betrokken pedagoog/psycholoog. Het verschil tussen zeer ernstig ontregeld zijn en iets niet willen (om verschillende redenen) en daarom uit de situatie proberen te ontsnappen heeft dus vooral te maken met de oorzaak van het gedrag. Gedrag moet je zien als een boodschap. Als jouw reactie verandert, is er een gerede kans dat ook de respons van de leerling verandert.

Let wel, dit zijn géén 'checklijsten'.
Je kunt de informatie wel gebruiken om heel voorzichtig je
handelen op af te stemmen en dan te kijken of er een
verbetering van de situatie optreedt.

Leerlingen die ontregeld zijn

Ontregelde leerlingen kunnen op dat moment niet goed meer functioneren, omdat emoties of stress het gedrag overnemen.

Kenmerken:

- De leerling is overprikkeld, boos, verdrietig of angstig.
- Kan niet meer goed nadenken of luisteren.
- Reageert impulsief (roepen, huilen, weglopen, dichtklappen).
- Het gedrag is vaak een reactie op spanning of overbelasting.

Belangrijk:

Deze leerlingen willen vaak wel, maar kunnen het op dat moment niet. Zij zien geen andere uitweg meer en zijn niet meer in staat om te handelen op basis van een breed en flexibel scala aan handelingsalternatieven.

Wat meestal helpt:

- Rust en tijd geven.
- Emoties erkennen.
- Prikkel verminderen.
- Pas later het gesprek voeren.

Leerlingen die onwillig zijn

Onwillige leerlingen willen iets niet doen en dat kan heel diverse redenen hebben: een gebrek aan gevoel van competentie, een gebrek aan gevoel van sociale veiligheid bij het nemen van leerrisico's, geen waarde hechten aan het te bereiken doel, enzovoort.

Kenmerken:

- Bewust weigeren.
- Discussie aangaan over regels.
- Uitstellen of negeren van opdrachten.
- Soms testen van grenzen.

Belangrijk:

De leerling kan het gedrag sturen, maar wil aan de situatie ontsnappen en zet daarvoor copingstrategieën in die eerder effectief bleken te zijn.

Wat meestal helpt:

- De emotie erkennen (snap dat je het niet wilt, is ook niet leuk).
- Humor kan een sleutel zijn.
- Duidelijke grenzen stellen.
- Consequent reageren.
- Keuzes geven binnen regels.
- Verwachtingen helder maken.



ONTREGELD OF ONWILLIG? Controleverlies of onhandige copingmechanismen?

Er is een verschil tussen het verliezen van controle doordat leerlingen langdurig ernstig ontregeld zijn en daardoor 'aan het eind van hun latijn zijn' en het zoeken naar controle door het inzetten van onhandige copingmechanismen. Onderstaand zetten we mogelijke waarneembare verschillen in gedrag naast elkaar.

Let wel, dit zijn géén 'checklijsten'.
Je kunt de informatie wel gebruiken om heel voorzichtig je handelen op af te stemmen en dan te kijken of er een verbetering van de situatie optreedt.

Signalen van ontregelde leerlingen

Bij ontregeling zie je meestal dat leerlingen de controle verliezen door stress, emoties of overprikkeling. De leerlingen knappen als het ware af. Om te voorkomen dat het bij hen zover komt dat ze controle verliezen, helpt het als je gericht in kaart brengt wat er gebeurt voorafgaand aan het moment van 'afknappen'. Triggers die stress en heftige emoties ontlokken, kunnen voor elke leerling anders zijn.

Mogelijke signalen:

Vooraf:

- Onrustig bewegen (friemelen, wiebelen, rondkijken).
- Sneller geïrriteerd raken.
- Moeite met concentreren.
- Terugtrekken of juist drukker worden.

Tijdens het gedrag:

- Heftige emotie (boos, verdrietig, angstig).
- Impulsief reageren (roepen, huilen, weglopen).
- Niet meer goed luisteren.
- Paniek of 'dichtklappen'.

Na afloop:

- De leerling is vermoeid of beschaamd.
- Heeft soms spijt.
- Kan vaak moeilijk uitleggen waarom het gebeurde.

Signalen van een onwillige leerling

Bij onwil zie je meestal dat de leerling de controle juist wel heeft, maar een copingmechanisme inzet dat ongewenst is om met de betreffende situatie om te gaan. Als echter een patroon van eerdere ervaringen in de ogen van de leerling tot gewenste vermijding heeft geleid, is de kans groot dat de leerling deze copingmechanismen opnieuw zal inzetten.

Mogelijke signalen:

Vooraf:

- Zuchten of klagen over een opdracht.
- Opdracht 'saai' noemen.
- Opmerkingen als: "Waarom moeten we dit doen?"
- Onderhandelen of uitstellen.

Tijdens het gedrag:

- Bewust negeren van instructies.
- Discussie zoeken.
- Grapjes maken om werk te vermijden.
- Opdrachten half doen of niet starten.

Na afloop:

- Kan vaak goed uitleggen waarom hij/zij het niet wilde.
- Blijft rustig of nonchalant.
- Soms lachen met klasgenoten.

Verwijzingen



Alloway, T. P. (2012). An investigation of cognitive skills and behavior in high ability students. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 891-895.

Anderson, P. (2014). Towards a developmental model of executive functioning. In V. Anderson, R. Jacobs, & P. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal lobe* (pp. 3-22). Psychology Press.

Bandura, A. A. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.

Batra, S. (2013). The Psychosocial Development of Children: Implications for Education and Society – Erik Erikson in Context. *Contemporary Education Dialogue*, 10(2), 249-278.

Biesta, G. (2020). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(02), 243-255.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.

Breedlove, L. (2022). Characteristics of gifted learners. In J. Link-Roberts, I. T. Ford, & J. Robins (Eds.), *Introduction to gifted education* (pp. 59-80). Prufrock Press.

Cross, T. (2004). *On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development*. Prufrock Press.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Desmet, O. (2025). Hoogbegaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Erikson, E. (1954). *Identity: youth and crisis*. Norton.

Erikson, E. H. (1956). The Problem of Ego Identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.

Frumau, F., & Frumau, M. (2025). Moeilijk verstaanbaar gedrag. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Eds.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo*. (pp. 186-193). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Frumau, M. (2023). Sociale en emotionele behoeften van begaafde leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 189-204). Leuker.nu.

Gagné, F. (2010). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Université du Québec à Montréal.

Gross, M. U. (1998). The "Me" behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity. *Roepers Review*, 20(3), 167-174.

Helal Uddin, A. I., Islam, A., Nahar Lata, L., Nahar, S., Zakir Hossin, M., & Uddin, J. (2024). Associations of threat and deprivation-related childhood exposures with children's mental health and flourishing: The moderating role of family resilience. *Children and Youth Services Review*, 166.

Helsper A, D. L. (2025). Under Pressure: Gifted Students' Vulnerabilities, Stressors, and Coping Mechanisms Within a High Achieving High School. *Behavioral Sciences*, 15(2), 235.

- Hertzog, N. B. (2003). Impact of Gifted Programs From the Students' Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143.
- Kapteijns, K. (2025). Het monitoren van kwaliteit. Kijk eens door de ogen van de inspectie. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Eds.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo. Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 284-294). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Krannich, M. G. (2018). Being over- or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206-218.
- MacFarlane, B., & Honeck, E. (2023). *Social and emotional learning for advanced children in early childhood*. Prufrock Press.
- Mack, E. S. (2024). How smart is my child? The judgment accuracy of parents regarding their children's cognitive ability. *Child Development*, 96(1), 122-140.
- Marusak, H. A. (2014). Childhood Trauma Exposure Disrupts the Automatic Regulation of Emotional Processing. *Neuropsychopharmacology*, 40(5), 1250-1258.
- Marzano, R., & Heflebower, T. (2012). *Klaar voor de 21e eeuw*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Masten, A. S. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, 5(7), 98.
- Orenstein, G. A., & Kaur, J. (2026). *Erikson's Stages of Psychosocial Development*. In StatPearls [Internet]. StatPearls Publishing.
- Pat Horenczyk, R. C. P. (2015). Emotion regulation in mothers and young children faced with trauma. *Infant Mental Health Journal*, 36(3), 337-348.
- Perry, B. D. (2006). The neurosequential model of therapeutics: applying principles of neuroscience to clinical work with traumatized and maltreated children. In N. B. Webb, *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27-52). Guilford Press.
- Riedl Cross, J., & Cross, T. (2026). Depression and suicidal behaviors among twice-exceptional students. In C. Fugate, & W. Behrens (Eds.), *Intersectional identities of twice exceptional teens. How diverse identities affect the social and academic experience* (pp. 239-262). Prufrock Press.
- Rinn, A. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453-464). American Psychological Association.
- Rinn, A., Reynolds, M., & McQueen, K. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 367-396. doi:10.1177/016235321103400302
- Sage, C. A. (2017). Factors associated with Type II trauma in occupational groups working with traumatised children: a systematic review. *Journal of Mental Health*, 27(5), 457-467.
- Silver, S. J. (1990). WISC-R Profiles of High Ability Children: Interpretation of Verbal-Performance Discrepancies. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 76-79.
- 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.
- Terr, L. C. (1991). Acute responses to external events and posttraumatic stress disorders. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (pp. 755-763). Williams & Wilkins Co.
- Troxclair, D. (2026). How diverse identities affect the social and academical experience. In C. Fugate, & W. Behrens (Eds.), *Intersectional identities of twice exceptional teens. How diverse identities affect the social and academic experience* (pp. 221-239). Prufrock Press.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E., & Troxclair, D. (2023). Mogelijke barrières voor identiteitsontwikkeling van dubbel bijzondere leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 255-266). Leuker.nu.
- Van Weerdenburg, M. (2025). Hoogbegaafdheid als werkwoord. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo. Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 22-29). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Young, J. K. (2005). Schemagerichte therapie: conceptueel model. In E. Young, J. S. Klosko & M. E. Weishaar, *Schemagerichte therapie: Handboek voor therapeuten* (pp. 10-12). Bohn Stafleu van Loghum.
- Zonneveld, R. (2025). Van kenmerken naar kansen. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo. Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 82-89). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Meer lezen?

Boeken en artikelen

Frumau, F. (2024). *Als onderwijs niet past: schoolverlaters en thuiszitters*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Frumau, M. (2023). Sociale en emotionele behoeften van begaafde leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 189-204). [Leuker.nl](https://www.leuker.nl).

Horeweg, A. (2026). *De traumasensitieve school*. Lannoo Campus.

Landelijke oudervereniging Balans. (z.d.). Artikel over een tekst van Hanneke Reitsema over het verschil tussen 'gewone' stress en schadelijke stress en het effect van langdurige stress (door school) op schoolgaande kinderen. [Balansdigitaal.nl](https://www.balansdigitaal.nl).

Landelijke oudervereniging Balans. (z.d.). *Schooltrauma vaststellen*. [Balansdigitaal.nl](https://www.balansdigitaal.nl).

Engelstalig

Allen, W. T. (2017). Bullying and the unique socioemotional needs of gifted and talented early adolescents: veteran teacher perspectives and practices. *Roeper Review*, 39(4), 269-283. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1362678>

Argo Boatman, T., & Boatman A. E. (2020). Anxiety and gifted children. In C. M. Fugate, W. A. Behrens, & C. Boswell, *Understanding twice-exceptional learners. Connecting research into practice* (pp 245-281). Prufrock Press..

Burkett-McKee, S., Knight, B. A., & Vanderburg, M. A. (2021). Psychological well-being of students with high abilities and their school's ecology: is there a relationship? *Roeper Review*, 43(3), 197-211. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1923593>

Columbia, D., Embury, M., Waterbury, K., & Beers, J. (2025). A mindful approach to students with gifts and talents: a classroom action research study. *Gifted Child Today*, 48(2), 118-128. <https://doi.org/10.1177/10762175241308949>

Hu, H. (2019). Implementing resilience recommendations for policies and practices in gifted curriculum. *Roeper Review*, 41(1), 42-50. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1553216>

Troxclair, D. A. (2026). How diverse identities affect the social and academic experience. In C. M. Fugate, & W. A. Behrens, *Intersectional identities of twice-exceptional teens. How diverse identities the social and academic experiences* (pp. 221-238). Prufrock Press.

Kennisbank Hoogbegaafdheid

In de [Kennisbank](#) vind je bij het thema 'Traumasensitief onderwijs' niet alleen deze brochure, maar ook handige downloads, zoals:

- Dilemma's & Breinbrekers
- Feiten
- Lespraktijk
- Podcasts
- Reflectievragen vo-leerlingen
- Reflectieve vragen voor ouders
- Samenvatting
- Veelgestelde vragen



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

Redactie

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

Interviews

Nina Oosterveen

Projectondersteuning

Sabine Kokee

Eindredactie

Marita Weener

Videoredactie

Merlijn de Jager

Vormgeving

Sabrina Wakker

Webredactie

Martijn de Graaff

Beeld

Freepik

Aan dit nummer werkten mee:

- ◆ Debra Troxclair
- ◆ Hanneke van Dasler
- ◆ Mandy Betro
- ◆ Jeanneke Leijten
- ◆ Sabine Robertson
- ◆ Winny Bosch-Stijns
- ◆ Yvonne den Boer



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