



# Feiten Traumasensitief onderwijs

## 1. Ontstaan trauma

Een trauma ontstaat wanneer een ervaring het regulerend vermogen van een kind overweldigt (Marusak, 2014; Pat-Horenczyk, 2015). Een trauma is een ernstig ontregeld patroon in het stress-systeem met een langdurige impact op het functioneren van een mens.

## 2. Twee typen trauma

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.

## 3. Deprivatie

Deprivatie betekent dat een kind langdurig onvoldoende krijgt wat het nodig heeft voor een gezonde ontwikkeling. Deprivatie ontstaat wanneer essentiële behoeften structureel niet worden herkend of beantwoord (Bowlby, 1982).

## 4. Grenzen stellen

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).

## 5. Ontwikkelingstaken 0-18 jaar

Wanneer we spreken over ontwikkelingstaken 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).

## 6. Asynchrone ontwikkeling

Kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid ontwikkelen zelden 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).

## 7. Paradox

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

## 8. Self-efficacy

Als kinderen weinig ervaring hebben met falen, moeite doen en herstellen, ontwikkelen zij minder vertrouwen om uitdagingen aan te gaan. Ze 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).

## 9. Identiteitsontwikkeling

Voor jongeren met kenmerken van (hoog)begaafd kan identiteitsontwikkeling verzwaard worden door existentiële intensiteit, perfectionisme, verhoogde gevoeligheid voor onrecht en een gevoel van anders-zijn (Van Gerven & Troxclair, 2023).

## 10. Breed perspectief

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).

### Verwijzingen bij de feiten

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

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.

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

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.

Hertzog, N. B. (2003). Impact of Gifted Programs From the Students' Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143.

Marusak, H. A. (2014). Childhood Trauma Exposure Disrupts the Automatic Regulation of Emotional Processing. *Neuropsychopharmacology*, 40(5), 1250-1258.

Pat-Horenczyk, R. C.-P. (2015). Emotion regulation in mothers and young children faced with trauma. *Infant Mental Health Journal*, 36(3), 337-348.

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.

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.

Terr, L. C. (1991). Acute responses to external events and posttraumatic stress disorders. . In M. L. (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (pp. 755-763). Williams & Wilkins Co.

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.

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.