

Thema 10

mei
2024



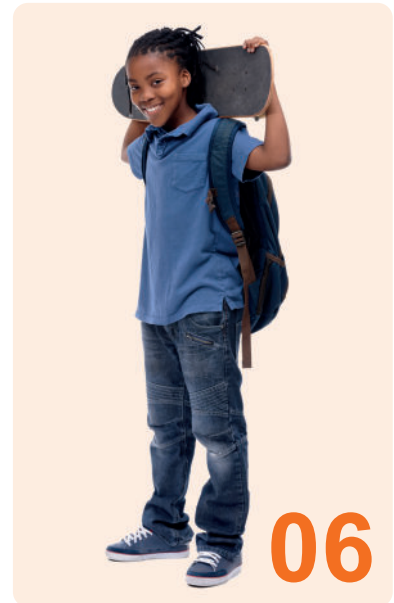
KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Hoogbegaafdheid in het vo

Kennis
en praktische
handvatten
voor ouders,
onderwijsprofessionals
en hulpverleners



INHOUD



Leeswijzer	3
Voorwoord	<i>Naar pagina</i> → 5
Noot van de redactie	<i>Naar pagina</i> → 6
Begaafdheid in het voortgezet onderwijs	<i>Naar pagina</i> → 8
Meer lezen	<i>Naar pagina</i> → 30
Colofon	<i>Naar pagina</i> → 31

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.

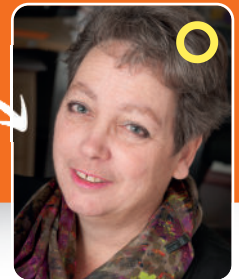


Scan me



Voorwoord

Dr. Eleonoor van Gerven



Wie kinderen (gehad) heeft in het voortgezet onderwijs (vo) zal het herkennen: vanaf dag één in het vo gaat alles anders dan je kind en jij eerder gewend waren. Het vo is echt een volgende stap op weg naar volwassenheid en vo-scholen nemen dat heel serieus. Leerlingen doorlopen de transitie van kind naar jongere. Dat betekent niet alleen dat de wereld van de leerling zich snel uitbreidt, met veel meer medeleerlingen en een groot docententeam dat samen en tegelijkertijd bij de leerling betrokken is, het betekent ook dat de leerling zelf veel meer verantwoordelijkheid krijgt.

Beide aspecten hebben een enorme invloed op kinderen. Denk alleen maar aan iets als bestaande vriendschappen behouden en nieuwe vrienden kiezen. Waren er op de basisschool 30 andere kinderen waaruit zij hun vriendschappen konden halen, in het vo zijn er soms wel 120 andere kinderen in dezelfde jaarlaag waar ze 'uit kunnen kiezen'. Bestaande vriendschappen kunnen daardoor sneuvelen en nieuwe vriendschappen ontstaan. En met die nieuwe vriendschappen is er ook sprake van andere invloeden op het gedrag van de jongeren.

Maar denk ook aan zaken als huiswerk maken, toetsen voorbereiden, grotere projecten plannen enzovoort. Daar is op de basisschool ook al vaak aandacht aan besteed, maar nu moeten leerlingen deze aangeleerde vaardigheden plotseling gaan toepassen op soms wel 14 vakken tegelijk. Tijdens dat proces gaan leerlingen ontdekken dat het vo niet een soort cognitieve FEBO is waar je voor een euro een intellectuele snack uit de muur kunt trekken. Leek het eerst zo aantrekkelijk,

zoveel nieuwe en verschillende vakken, al snel blijkt dat een deel van die vakken hen echt niet altijd aanspreekt. Niets nieuws onder de zon, zou je zo zeggen als je dit vergelijkt met je eigen schooltijd. Velen van ons zullen door schade en schande hiermee hebben leren omgaan.

Waarom dan toch een brochure over leerlingen met kenmerken van begaafdheid in het vo? Net als op de basisschool geldt dat begaafde leerlingen, nu zij deze vervolgstap in hun ontwikkeling zetten, soms op een wat andere wijze een passend antwoord nodig hebben op hun educatieve behoeften. Hoewel we in deze brochure zeker niet pretenderen het antwoord te kunnen bieden op alles wat er nodig is, maken we wel inzichtelijk hoe divers die betekenisvolle antwoorden op die behoeften eruit kunnen zien. Zo hopen we een genuanceerde bijdrage te kunnen leveren ten aanzien van het begrip basisondersteuning in het vo en duidelijk te hebben gemaakt dat daarvoor geen strikte kaders zijn aan te geven.

Noot van de redactie



Deze keer staat begaafdheid in het voortgezet onderwijs (vo) centraal. Er zijn in het vo heel diverse initiatieven om aan te sluiten op de educatieve behoeften van leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Daarbij zoeken vo-scholen naar kansen en mogelijkheden om binnen het concept van wat zijzelf als ‘goed’ onderwijs beschouwen ook voor de begaafde leerlingen het aanbod goed af te stemmen op wat dan nodig zou zijn.

Hoewel er grote gemene delers te zien zijn in die aanpakken, bijvoorbeeld het aanbieden van vakoverstijgende en themaverdiepende projecten, het benoemen van vaste coaches of speciale mentoren voor begaafde leerlingen of het clusteren van begaafde leerlingen in peergroepen, zijn er vooral veel verschillen waarneembaar. Nu zijn we waar het begaafde leerlingen betreft veelal geneigd om het accent te leggen op de cognitieve ontwikkeling. We horen ouders en leerlingen en docenten vaak zeggen: ‘De leerling heeft uitdaging nodig.’ Maar nog los van het gegeven dat wat uitdaging is voor iedere leerling verschillend is, gaan we – als dit het enige is waar we ons op richten – in de adolescentie dan voorbij aan een minstens even belangrijke andere ontwikkelings-taak, de ontwikkeling van een eigen identiteit.

Ontdekken wie je bent en/of zou kunnen of willen zijn, waar je talenten liggen en welke drempels je over moet om die doelen te bereiken, zijn even voorwaardelijk voor de cognitieve ontwikkeling van de leerling als het voeden van die cognitieve ontwikkeling is om die identiteit te ontwikkelen. Vanuit die gedachte hebben Chelsea O’Brien en Bart Smoors een artikel geschreven voor deze brochure. Op basis van eigen onderzoek en ervaringen in

hun onderwijspraktijk komen zij tot de conclusie dat als identiteitsontwikkeling voorop kan komen te staan, de cognitieve ontwikkeling van begaafde jongeren een gezonde stimulans kan krijgen. Door in hun eigen praktijk primair in te zetten op de pedagogische relatie met de begaafde jongere, weten ze hoe daarmee een stevig fundament wordt gelegd voor een gezonde en brede ontwikkeling waarin er juist voor deze leerlingen meer uitdagingen vrijkomen om hun potentieel volledig te ontplooiën.

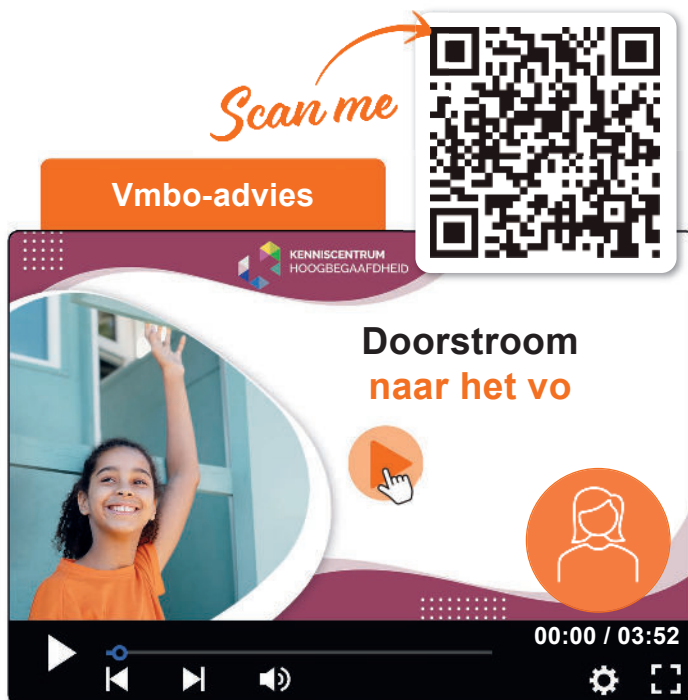
Ophélie Desmet verzorgt in deze brochure een deepdive over de wetenschappelijke achtergronden van identiteitsontwikkeling. Zij doet dit door de theorie van Erikson toe te lichten en door aan te geven hoe voor elke fase van dat proces begaafdheid een rol kan spelen. Lilian Sniijders verzorgt twee deepdives. De eerste is

gericht op de overdracht tussen basisschool en voortgezet onderwijs. De tweede bijdrage gaat over de rol van executieve vaardigheden in het voortgezet onderwijs en waar we rekening mee kunnen houden waar het leerlingen met kenmerken van begaafdheid betreft. De interviews zijn deze keer gericht op de risicofactoren die van invloed kunnen zijn op succesvol onderwijs. Wat draagt bij aan succes en wat is mogelijk van invloed als leerlingen zich niet zo succesvol ontwikkelen als eigenlijk wordt verwacht?

De tips komen deze keer van Esther Wanschers en Evelien Okkinga. Esther Wanschers richt zich deze keer speciaal op wat leraren zelf direct kunnen doen. Evelien Okkinga laat zien hoe de warme overdracht vormgegeven kan worden en welke rol begaafde leerlingen daarin ook zelf kunnen spelen.



Interview met 'Sanne' (leerkracht) die vertelt hoe het met haar dochter ging op de basisschool.



Interview met 'Sanne' (leerkracht) die vertelt hoe het met haar dochter ging nadat ze in groep 8 een vmbo-advies kreeg.

Begaafdheid in het voortgezet onderwijs



Chelsea O'Brien

Bart Smoors



Wanneer er in het voortgezet onderwijs aandacht wordt besteed aan de educatieve behoeften van leerlingen met begaafdheidskenmerken, gebeurt dit doorgaans vanuit twee invalshoeken. Ten eerste gebeurt dit vanuit vraagstukken die betrekking hebben op de cognitieve behoeften van die leerlingen. De tweede invalshoek richt zich op vraagstukken omtrent de identiteitsontwikkeling van begaafde leerlingen. Hoewel het vanzelfsprekend is dat scholen in eerste instantie begaafde leerlingen benaderen vanuit een cognitieve invalshoek, zien we in de praktijk dat juist interventies die gericht zijn op de identiteitsontwikkeling vaak een groter succes hebben in het voortgezet onderwijs. Wij zullen ons dan ook in deze brochure in eerste instantie richten op de invalshoek van de identiteitsontwikkeling.

Identiteitsvorming

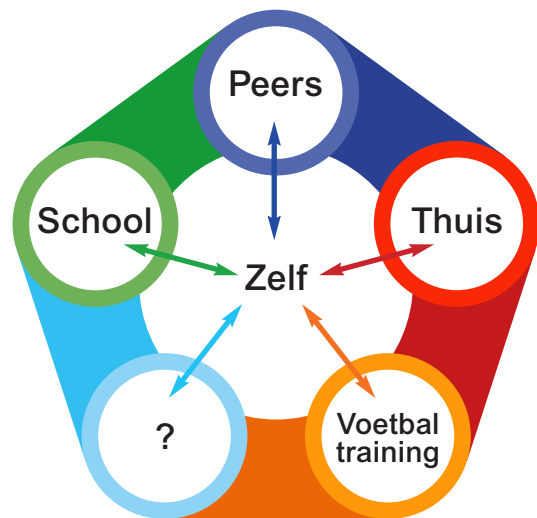
Het succes van interventies gericht op [identiteitsontwikkeling](#) kan verklaard worden vanuit de grondleggende theorie van de ontwikkelingspsycholoog Erik Erikson (1950). In het primair onderwijs bevinden leerlingen zich vooral in de ontwikkelingsfase van het 'schoolgaande kind', waar identiteitsvorming een minder centrale rol speelt in de begeleiding van de leerlingen (Van Gerven & Troxclair, 2023). In het voortgezet onderwijs staat de fase van de adolescentie centraal. De vroege adolescentie wordt gezien als de fase waarin de meest ingrijpende ontwikkelingen in de hersenen en het lichaam plaatsvinden. Dit is ook de belangrijkste periode van identiteitsontwikkeling (cf. Shaffer, 2002).

Bij de meeste leerlingen valt de piek van de vroege adolescentie min of meer samen met de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Daarnaast blijft identiteitsvorming centraal staan in de verdere adolescentie. Dit betekent dat identiteitsontwikkeling centraal moet staan wanneer we spreken over educatieve behoeften van begaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Er bestaan verschillende theorieën over identiteitsontwikkeling (e.g. Arnett, 2000; Karkouti, 2014; Meeus et al., 2010). Wanneer wij spreken over identiteitsontwikkeling doen we dat voornamelijk vanuit de zogeheten ‘dialogical self theory’ (DST). Met deze theorie (Hermans et al., 1992) stelde de Nederlandse psycholoog Hubert Hermans dat identiteit niet statisch is, maar een dynamisch netwerk van verschillende posities, stemmen en perspectieven. Volgens de DST construeren

individuen hun identiteit door middel van voortdurende dialogen met zichzelf en met de **verwachtingspatronen** van anderen. Feedback van anderen speelt hierbij ook een rol (Ervin & Stryker, 2001).

Afbeelding 1 maakt duidelijk dat het ‘zelf’ altijd in gesprek is met de verwachtingen van een externe positie, zoals een ouder



Afbeelding 1. Visualisatie van de ‘Dialogical Self Theory’ (DST).

Scan me

Experimenteel onderwijs

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Een gewaagde stap

00:00 / 08:01

Interview met ‘Sanne’ (leerkracht) die vertelt over de gewaagde stap om haar dochter naar een experimentele school te sturen.

Scan me

HB-leerlingen overal in het vo

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

De start

00:00 / 06:31

Interview met Hannah Groos (leraar, leerlingbegeleider en ondersteuningscoördinator bij Vissers ’t Hoofd Lyceum in Leiden) die vertelt hoe de ondersteuning van meer- en hoogbegaafde leerlingen georganiseerd is.

of een docent, en dat de identiteit onderhevig is aan de plek waar men zich bevindt. De identiteitsvorming kan uit balans raken wanneer er vooral focus is op de externe posities en de interne positie zijn stem dreigt te verliezen of wanneer de verschillende identiteiten tussen de externe posities los van elkaar zijn geraakt. Begaafde mensen vormen vaak op jonge leeftijd al hun identiteit op basis van de verwachtingspatronen van anderen (Piechowski, 1991). In het kader van de DST betekent dit dat begaafde mensen bovengemiddeld risico lopen op een dergelijke ongezonde identiteitsontwikkeling waarbij ze zichzelf verliezen, als we hen niet ondersteunen in hun identiteitsvorming.



Expliciete aandacht voor identiteitsvorming is ook belangrijk omdat begaafde leerlingen tot een minderheidsgroep behoren. Dit kan leiden tot stressoren (Neihart, 1999), die de identiteitsontwikkeling in de weg kunnen staan (Heller, 2005). Over begaafde leerlingen als groep bestaan zowel positieve als negatieve vooroordelen, waardoor het voldoen aan deze tegenstrijdige verwachtingen complex kan worden (Baudson & Ziemas, 2016). Onderzoek heeft aangetoond dat po-leerlingen in groep 1 met een ontwikkelingsvoorsprong hun gedrag al aanpassen aan het ontwikkelingsniveau van hun klasge-

noten (e.g. Van Gerven, 2001). Men zou dit kunnen beschouwen als conformeren, maar deze term suggereert dat de leerlingen een helder beeld hebben van zichzelf. Bij deze leerlingen zien we echter meestal slechts een bewustzijn dat ze anders zijn (Neihart, 1999). Wanneer vervolgens de leerling op school niet wordt uitgenodigd om te reiken naar de zone van naastgelegen ontwikkeling, zal school de plek blijven waar het draait om het perfectioneren van strategieën, om de kloof tussen zichzelf en de klasgenoten te dichten of juist om de kloof te benadrukken. Het is van belang dat docenten en begeleiders op het vo zich hiervan bewust zijn, aangezien begaafde leerlingen hun schoolbeeld, het gevoel van 'anders zijn' en hun onbewuste strategieën om hiermee om te gaan meenemen naar het vo. Op den duur kan dit hun verdere identiteitsontwikkeling op het vo in de weg staan (e.g. Webb et al., 2005).

Het gevoel van 'anders zijn dan anderen' kan bovendien worden versterkt tijdens de vroege adolescentie. In deze periode hebben jongeren de neiging zich voortdurend te spiegelen aan anderen als een manier om hun eigen identiteit te verkennen en te vormen. Deze periode van identiteitsvorming kan tumultueus zijn, waarbij jongeren worstelen met het vinden van een balans tussen conformiteit en individualiteit. Toch is deze periode van experimenteren, imiteren en vergelijken essentieel voor het ontwikkelen van een gevoel van eigenwaarde (Berenbaum et al., 2015; Siegle et al., 2014). Vanuit de DST gezien is er een kans dat begaafde leerlingen vooral rekening houden met de verwachtingspatronen van anderen en hun individualiteit uit het oog verliezen. Denk

hierbij bijvoorbeeld aan leerlingen die graag hoge cijfers halen, omdat ze denken dat ze daarmee hun ouders of docenten tevredenstellen. Vanuit onze eigen praktijk zien we regelmatig leerlingen die zo sterk met hun omgeving en de bijpassende verwachtingspatronen bezig zijn, dat ze eigenlijk niet meer bezig zijn met hun eigen identiteitsontwikkeling en zichzelf kwijt zijn. Op den duur kan dit leiden tot psychologische klachten, zoals depressie (Peterson, 2015). Het is dus noodzakelijk dat ouders, docenten en begeleiders expliciet aandacht besteden aan identiteitsvorming om te voorkomen dat begaafde vo-leerlingen 'het zelf' verliezen.

Peers en identiteitsontwikkeling

De vroege adolescentie onderscheidt zich van eerdere ontwikkelingsfasen,

doordat voor het eerst peers in plaats van gezinsleden de belangrijkste rol spelen in het beslissen welk gedrag, welke kleding of welke interesses wenselijk zijn (Siegler et al., 2014). Peers zijn op het vo voor een gezonde identiteitsontwikkeling essentieel. De meeste onderzoeken naar begaafde adolescenten en peers tonen aan dat wanneer er een aanwezige peergroup is, dit positieve effecten heeft op de ontwikkeling van de adolescent (e.g. Park et al., 2014). Het is van belang hier bij stil te staan in het geval van begaafde adolescenten, aangezien het vinden van peers niet vanzelfsprekend is voor hen (Fiedler, 2008). Dit kan verklaard worden vanuit drie factoren:

1. Beschikbaarheid van peers
2. Het niet altijd herkennen van peers
3. Asynchroniteit en diversiteit.



Interview met Hannah Groos (leraar, leerlingbegeleider en ondersteuningscoördinator bij Vissers 't Hoofd Lyceum in Leiden) die vertelt wat er is veranderd sinds ze 5 jaar geleden zijn gestart met het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen.



Interview met Hannah Groos (leraar, leerlingbegeleider en ondersteuningscoördinator bij Vissers 't Hoofd Lyceum in Leiden) die vertelt over de peergroepen bij haar op school.

1. Beschikbaarheid van peers

In een vwo-klas is naar schatting zo'n 20% van de leerlingen begaafd (Groenewegen et al., 2014). Op het vwo kan het dus al lastig zijn voor sommige begaafde leerlingen om peers te vinden. Voor begaafde leerlingen die niet op het vwo zitten, is dit zelfs nog lastiger. Hoewel exacte en recente cijfers lastig zijn vast te stellen en bestaande onderzoeken slechts binnen een beperkte context hebben plaatsgevonden, lijkt het wel duidelijk dat begaafde leerlingen op alle schoolniveaus van het vo voorkomen (cf. Van Kerkhof et al., 2012; Zonnenberg, 2022). Hiermee wordt dus het gevoel van 'anders' zijn bevestigd voor veel begaafde adolescenten en wordt een gezonde identiteitsvorming belemmerd (Neihart et al., 2021).

2. Het niet altijd herkennen van peers

Zelfs wanneer er wel peers beschikbaar zijn, herkennen begaafde leerlingen hen niet altijd. In de praktijk zien we dat leerlingen soms moeite hebben met het herkennen van hun peers of aangeven weinig behoefte te hebben aan peers. Door een langdurige mismatch met hun omgeving en daardoor negatieve ervaringen (Papadopoulos, 2020), kan het zijn dat de verwachtingen die begaafde leerlingen op het vo aan hun medeleerlingen koppelen weinig ruimte laten voor herkenning. Eerdere ervaringen hebben soms een effect op hoe een leerling zich positioneert in zijn omgeving: camouflerend dan wel afzettend (Neihart & Yeo, 2018). Onze ervaring leert dat deze positionering ervoor kan zorgen dat de andere begaafde leer-

lingen de betreffende leerling niet goed kunnen zien en herkennen als potentiële peer. Hier ligt een taak voor docenten en mentoren: door samen met de leerling zijn aannames over de verwachtingen van zijn omgeving opnieuw te evalueren, kan er winst worden behaald in hoe de leerling zich positioneert ten opzichte van zijn omgeving.

3. Asynchroniteit en diversiteit

Tot slot vertonen begaafde adolescenten vaak een asynchrone ontwikkeling (e.g. Frumau, 2022; Mueller & Winsor, 2018). Zo kan een begaafde 13-jarige het talige vermogen hebben van een 18-jarige, de fysieke ontwikkeling van een 14-jarige en de sociaal-emotionele ontwikkeling van een 10-jarige. Bovendien verschillen begaafde jongeren wat betreft hun interesses (Reis & McCoach, 2000). Deze variatie maakt dat de populatie begaafde adolescenten bijzonder divers is en geen homogene groep vormt. Hierdoor is het niet vanzelfsprekend dat adolescenten zelfs binnen een groep begaafden een peer vinden. Bovendien onderstreept deze diversiteit door asynchroniteit dat er niet alleen maatwerk nodig is op het cognitieve vlak, maar ook wat de ondersteuning van identiteitsvorming betreft, om recht te doen aan de unieke behoeften van elke begaafde vo-leerling.

Begeleiding van begaafde vo-leerlingen

We hebben uitgelegd dat jongeren met begaafdheidskenmerken school veelal associëren met het doel 'het dichten van de kloof tussen zichzelf en klasgenoten'

of dat ze juist benadrukken hoe groot de kloof is tussen henzelf en hun klasgenoten. Dat maakt dat deze leerlingen buitengewoon sterk op hun omgeving gefocust zijn. Het Achievement Orientation Model (AOM) van Siegle en McCoach (2005) helpt verklaren waarom begaafde leerlingen zo op hun omgeving gericht kunnen zijn. De druk om te presteren of juist om niet te presteren kan namelijk voor hen voortkomen uit de verwachtingen van de omgeving. Een hindernis hierbij is dat het niet de daadwerkelijke verwachtingspatronen van hun omgeving zijn, maar de door de leerling op die omgeving geprojecteerde verwachtingspatronen (Siegle & McCoach, 2005).

De rol die begaafde leerlingen toekennen aan de (vermeende) verwachtingen maakt dat hun begeleiders bewust om moeten gaan met het feit dat ze zelf bin-

nen de DST ook een positie zijn. Om te voorkomen dat dit belemmerend werkt voor de begeleiding, moet de begeleider verrassend blijven. Wanneer de begaafde adolescent verwachtingspatronen gaat toekennen aan de begeleider, wordt de begeleiding onderdeel van de identiteitspositie van de leerling en niet meer van het grotere geheel. Dit kan verklaren waarom de transfer van buitenschoolse begeleiding naar school niet altijd goed verloopt: de identiteiten van die plekken staan niet met elkaar in verbinding. Een vergelijkbaar beeld wordt gezien bij de plusklassen op het po (Hornstra et al., 2015). Om de transfer wel te maken is het essentieel dat de begeleiding zoveel mogelijk op school en anders in nauwe samenwerking met school plaatsvindt. Hoe beter het lukt om de twee aparte plekken met elkaar te verbinden, hoe groter het succes van de begeleiding.



Interview met Ingrid Toonen (coördinator 'De Schakelklas', SWV-VO Regio Leiden) over de bovenschoolse voorziening voor – ook hoogbegaafde – leerlingen die uitvallen in het reguliere vo.



Interview met Ingrid Toonen (coördinator 'De Schakelklas', SWV-VO Regio Leiden) over het maatwerkprogramma van De Schakelklas.



Tips voor op **SCHOOL**: Warme overdracht po-vo

Over de auteur 

Evelien Okkinga



1. Vraag de leerling zelf wat de middelbare school écht moet weten.

Begaafde kinderen kunnen vaak zelf goed verwoorden wat ze nodig hebben en wat voor hen werkt en wat juist niet. Daarnaast kom je tegemoet aan de behoefte van autonomie, wat voor veel van deze leerlingen belangrijk is. Ga met hen het gesprek aan en laat ze vertellen wat hen helpt om op school tot leren te komen en wat juist averechts en demotiverend werkt. Waar zijn ze al goed in en wat willen ze nog graag leren?

2. Neem de tijd.

De meeste begaafde leerlingen hebben een complexer leerlingprofiel dan reguliere leerlingen. Plan daarom voldoende tijd voor de warme overdracht om de leerling echt goed door te spreken. Zorg dat er een genuanceerd beeld is van de leerling. Op de lange termijn zal de extra tijdsinvestering die je in het begin doet, je uiteindelijk een hoop tijd besparen.

3. Vertel waar het gedrag van de leerling afwijkt van de 'standaard' HB-leerling.

Binnen het onderwijs heersen er helaas nog altijd veel vooroordelen over begaafde leerlingen. Daardoor wordt de begaafdheid niet altijd herkend en wordt het 'label' bij gedrag dat niet standaard past bij een begaafde leerling, zelfs in twijfel getrokken. Vertel dus aan de toekomstige school welk gedrag een leerling laat zien dat niet in het 'perfecte plaatje' van een begaafde leerling valt.

4. Welke executieve vaardigheden zijn sterk ontwikkeld en welke (nog) niet?

Ondanks dat begaafde leerlingen de potentie hebben om hun executieve vaardigheden echt goed te ontwikkelen, is dat bij de start van het vo (nog) niet bij iedereen het geval. Zeker bij de start van het vo is het van belang om goed in beeld te hebben welke executive vaardigheden nog aandacht behoeven en waar de leerling dus nog ondersteuning bij nodig heeft. Ook is het belangrijk om te vertellen welke vaardigheden al wel goed ontwikkeld zijn. Het ondersteunen bij vaardigheden die al ontwikkeld zijn, brengt demotivatie als risico met zich mee en staat haaks op de behoefte aan autonomie die begaafde leerlingen hebben.

5. Is er sprake (geweest) van onderpresteren of faalangst?

Als er bij de leerling sprake is (geweest) van onderpresteren of faalangst, dan kan het heel relevant zijn om de nieuwe school te vertellen hoe zich dit bij deze leerling uit en wat er bij deze leerling helpt in de begeleiding.

Hier ligt een belangrijke taak voor begeleiders van leerlingen met kenmerken van begaafdheid.

Daarnaast is een van de belangrijkste factoren in het schoolsucces van leerlingen in welke mate het lukt om tot een goede samenwerking te komen binnen de gouden driehoek: school, thuis en leerling (e.g. Bakker et al., 2013; Graham et al., 2019; Lusse, 2019; Struyf et al., 2021). Dit geldt zeker ook voor begaafde leerlingen (Brigandi et al., 2018; Siegle et al., 2014; Ziegler & Phillipson, 2012). Wanneer een begaafde leerling de omgeving niet als steunend ervaart, of wanneer de interactie tussen school en thuis niet optimaal is, kunnen autoriteitsproblemen en motivatieverlies optreden (McCoach & Siegle, 2003). Een goede samenwerking tussen school, leerling en ouders is dus essentieel, maar de praktijk leert dat er een aantal specifieke aandachtspunten zijn in het geval van begaafde leerlingen om tot een vruchtbare samenwerking te komen.

Het eerste aandachtspunt hangt samen met de DST. Wanneer leerlingen op school een heel andere identiteit hanteren dan thuis, dan kunnen er verschillende beelden ontstaan. Als ouders en school zich hier niet van bewust zijn, kan het gebeuren dat deze partijen uit verbinding met elkaar raken. Het is dus uiterst belangrijk dat school en ouders regelmatig met elkaar afstemmen, een gezamenlijk signaal afgeven en hun verwachtingspatronen op elkaar afstemmen om te zorgen dat de verschillende identiteiten van de adolescent dichterbij elkaar komen (Oostdam & De Vries, 2016). Dit kan alleen wanneer school vanuit goed vertrouwen en openheid met ouders communi-

ceert en de rol van professional aanneemt. Het moet een actief doel van school zijn om een nauwe samenwerking met ouders aan te gaan.

Docenten en begeleiders op het vo doen er ook goed aan om niet te vergeten dat niet alleen de leerling, maar ook de ouders al een heel schooltraject hebben meegemaakt. Dit geldt zeker in gezinnen waar ook oudere kinderen met kenmerken van begaafdheid aanwezig zijn. Afhankelijk van eerdere ervaringen kan het vertrouwen in het schoolsysteem laag zijn. Door als school vanaf het begin een proactieve houding aan te nemen (Ilias et al., 2019) en de inzichten die ouders aangaande hun kinderen kunnen bieden te zien als waardevol (Kassenberg & Petri, 2015), kunnen school en thuis met vertrouwen als gelijkwaardige partners deelnemen aan de gouden driehoek.



1. Wees als school proactief in het samenwerken met ouders.
2. Voer regelmatig driehoeksgesprekken.
3. Zie ouders als een waardevolle en gelijkwaardige partner in de driehoek.
4. Wijs ouders op het risico van verschillende identiteiten op verschillende plekken.
5. Stel gezamenlijke verwachtingspatronen vast.



Tips voor op **SCHOOL**: Warme overdracht po-vo

Over de auteur 

Evelien Okkinga



1. Vertel iets over de sociale relaties.

In sommige gevallen kan het belangrijk zijn om de nieuwe school iets te vertellen over de sociale relaties van de leerling. Lukt het de leerling om zelfstandig nieuwe sociale relaties aan te gaan en te onderhouden of heeft de leerling hier hulp bij nodig? Heeft de leerling veel losse sociale contacten of juist een heel loyale vriendschap met één andere leeftijdsgenoot? Hoe 'intens' beleeft de leerling vriendschap en hoe is de omgang met niet-peers?

2. Vertel wat werkt bij verminderde motivatie.

Het beeld dat er heerst over begaafde leerlingen is dat ze altijd gemotiveerd zijn. De praktijk is echter een stuk weerbarstiger. Vertel wat de mogelijke oorzaken kunnen zijn van een gedemotiveerde houding en vertel wat in het verleden heeft geholpen om dat om te draaien.

3. Wie zit er bij de warme overdracht en hoe komt de informatie bij de juiste persoon terecht?

Het is natuurlijk het meest wenselijk als de warme overdracht plaatsvindt met de specialist begaafdheid van de vo-school, maar dat kan natuurlijk niet altijd. Denk van tevoren goed na over een manier waarop je ervoor kunt zorgen dat alle relevante informatie bij de persoon terechtkomt die uiteindelijk met de betreffende leerling gaat werken.

4. Houd het contact met de basisschool 'warm'.

De warme overdracht hoeft niet te op te houden na het ene bespreekmoment. Zorg ervoor dat de contactgegevens van de leerkracht uit groep 8 bij de mentor bekend zijn, zodat er snel geschakeld kan worden als er signalen zijn dat het niet zo goed gaat met de leerling.

5. Belicht de positieve kanten van de leerling.

Waarschijnlijk is deze tip een open deur, maar na alle bovengenoemde risico's en valkuilen is het fijn om positief af te sluiten. Benoem de sterke kanten van de leerling en vertel waar je bij deze leerling blij van werd.

Tot slot is het belangrijk dat begeleiders, mentoren en docenten van begaafde leerlingen zich opstellen als ‘pedagogisch sensitieve professionals’ (cf. Bastiaansen, 2022). Een dergelijk iemand is gericht op het creëren van een veilige leeromgeving, waarin leerlingen zich gezien en gewaardeerd voelen als individu en waar er aandacht is voor de affectieve kant van leren. Recent onderzoek (O’Brien, 2023) benadrukt het belang van ruimte bieden voor de rol van emoties bij het leerproces van begaafde leerlingen. Dit kan door gebruik te maken van triggers, veiligheid en **scaffolding** (Sinai et al., 2012). Ook is het van belang om eigen aannames regelmatig ter discussie te stellen wanneer je pedagogisch sensitief handelt. Hiermee kun je in verbinding blijven met de adolescent en vertrouwen kweken, wat op zijn beurt een essentieel onderdeel is van succes-

volle begeleiding aan begaafde adolescenten (Cornejo-Araya & Kronborg, 2021; Siegle & McCoach, 2005). Een voorbeeld van een aanname kan zijn bij niet-gemaakt huiswerk dat het komt doordat de leerling ongemotiveerd is, terwijl in werkelijkheid de leerling er misschien uren over heeft nagedacht maar niet goed genoeg zijn antwoord kon formuleren op papier. Wanneer de begeleider zonder controle op de correctheid van de aanname handelt, kan dit schadelijk zijn voor het vertrouwen van de adolescent in de begeleider of docent.

Hoe moet onderwijs er voor begaafde vo-leerlingen uitzien?

We kunnen concluderen dat het op het vo essentieel is dat we enerzijds aandacht besteden aan identiteitsontwikkeling van begaafde leerlingen en anderzijds met

Scan me

Begeleiden HB-leerlingen

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Wat zou je doen als je een grote zak met geld had?

00:00 / 05:47

Interview met Ingrid Toonen (coördinator ‘De Schakelklas’, SWV-VO Regio Leiden) over wat ze zou willen doen voor hoogbegaafde leerlingen in het vo.

Scan me

Deepdive-video

KENNISCENTRUM HOOGBEGAAFDHEID

Identiteitsontwikkeling

00:00 / 07:23

In deze deepdive vertelt Ophélie Desmet (directeur Center for Gifted Studies, Valdosta State University, VS) over de ontwikkelingstheorie van Erik Erikson, die je kunt gebruiken om de identiteitsontwikkeling van leerlingen beter te begrijpen.

een aantal factoren rekening houden in de begeleiding om onze begaafde leerlingen te laten excelleren.

Daarnaast is het belangrijk om leerlingen uit te nodigen om in de klas hun cognitieve capaciteit in te zetten. De diversiteit binnen de groep begaafde leerlingen maakt dat er niet één manier is om elke leerling effectief en efficiënt in de klas aan het leren te krijgen. Toch zijn er met het oog op didactiek en het curriculum een aantal algemeen toepasbare principes waar begaafde leerlingen baat bij kunnen hebben.

Didactiek

Veel vaklessen in het vo voldoen (deels) aan de opzet van het directe-instructie-model (Ebbens & Ettekoven, 2013). Volgens dit model neemt de docent vaak de rol aan van informatieverstrekker. De lessen in het voortgezet onderwijs zien er regelmatig als volgt uit: de docent start de les klassikaal met een uitleg en vervolgens vindt er verwerking van de stof plaats door opgaven te maken waarvan een deel thuis in de vorm van huiswerk wordt gedaan. De feedback vindt plaats via nakijkboekjes of aan het begin van de volgende les klassikaal. Het hoofdstuk wordt geëvalueerd met behulp van een toets. Een voordeel aan directe instructie is dat er veel duidelijkheid is over de bedoeling van de lessen en wat er gevraagd wordt van de leerlingen. Voor het gros van de leerlingen werkt deze didactiek dan ook goed. De duidelijke structuur en voorspelbaarheid maakt dat directe instructie ook kan aansluiten bij de vaak tegenstrijdige educatieve behoeften van een deel van de dubbel bijzondere leerlingen (Baldwin et al., 2015; Weterings-Helmons, 2023), mits er sprake is van

uitdaging en dat zowel sterke als zwakke kanten worden aangesproken (Reis & Renzulli, 2004; Wang & Neihart, 2015). Sommige begaafde leerlingen hebben dus baat bij deze lesopbouw. Toch kleven er in het geval van begaafde leerlingen in reguliere vo-classes drie risico's aan deze lesopbouw.

1. Beperkte differentiatiemogelijkheden

Leerlingen hebben behoefte aan onderwijs op hun eigen niveau (Matthews & Dai, 2014). Wanneer de docent kiest voor een klassikale uitleg wordt het niveau van de uitleg meestal niet afgestemd op de leerlingen met de meeste cognitieve potentie. Voor een begaafde leerling zijn de denkstappen in de uitleg daardoor meestal te klein en dit maakt het lastig om aandachtig te luisteren (Steenbergen-Hu et al., 2020;

The image shows a video player interface. At the top right, there is a QR code with an orange arrow pointing to it and the text 'Scan me' in a cursive font. Below the QR code is a purple banner with the text 'Uitval in het vo' in white. The video content shows a young girl in an orange shirt pointing upwards, with the text 'Vanuit de wieg meteen op de fiets naar de stad' overlaid. A play button icon is visible over the video. In the bottom right corner of the video frame, there is a circular portrait of a woman. Below the video frame is a black control bar with a play button, a progress bar, a volume icon, and a settings icon. The time '00:00 / 04:55' is displayed in the bottom right corner of the control bar.

Interview met Karen Streefland (begeleider passend onderwijs, Ambulant Educatieve Dienst Leiden) over de uitval van hoogbegaafde leerlingen in het vo.

Van Kessels, 2009). De begaafde leerling die gevoelig is voor verwachtingspatronen, zal na verloop van tijd ervaren dat het luisteren naar de informatiemomenten niet nodig is om een voldoende resultaat te behalen.

2. Gebrek aan zicht op het leerproces

Een tweede risico van deze lesopzet schuilt in de tijd die de docent besteedt aan het aanleveren van informatie in de les. Deze tijd kan namelijk niet worden besteed aan andere docentactiviteiten die ook nodig zijn om deze doelgroep te begeleiden, zoals het geven van feedback en het zicht krijgen op de leerbehoeften van de leerling (Van Tassel-Baska et al., 2020). Bovendien gebeurt een deel van het schoolwerk thuis, buiten het zicht van de docent. Het is

dan lastig om te onderscheiden of een leerling bepaalde kennis of vaardigheden mist of dat de leerling deze kennis en vaardigheden niet heeft ingezet. In het eerste geval zou er sprake zijn van een **beschikbaarheidsdeficiëntie** en in het tweede geval van een **productiedeficiëntie** (Veenman, 2013; Veenman et al., 2000).

Als zicht op dit onderscheid ontbreekt bij de docent, is het lastig om de directe instructie af te stemmen op de leerbehoeften van de leerlingen. Immers, uitleggen hoe een leerling moet samenvatten heeft geen zin wanneer de leerling dat al weet, maar die kennis niet inzet. Nuttiger voor het leerproces is dan om te achterhalen waarom de leerling de vaardigheid niet inzet. Voor docenten ligt er dus een taak om te achterhalen of er sprake is van een beschikbaar-

The video player interface features a purple header with the logo of Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. A QR code in the top right corner is labeled 'Scan me' with an orange arrow. Below the QR code is an orange button with the text 'Niet willen of niet kunnen?'. The main video frame shows a young girl in an orange shirt with her hand raised, and a circular inset shows a woman, Karen Streefland. The title 'De rol van de bovenschools begeleider' is displayed in the center. A play button icon is visible below the title. The video progress bar at the bottom shows '00:00 / 07:56' and includes standard playback controls.

Interview met Karen Streefland (begeleider passend onderwijs, Ambulant Educatieve Dienst Leiden) over het temperen van de verwachtingen en het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen in het vo.

The video player interface features a purple header with the logo of Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. A QR code in the top right corner is labeled 'Scan me' with an orange arrow. Below the QR code is an orange button with the text 'Redenen uitval'. The main video frame shows a young girl in an orange shirt with her hand raised, and a circular inset shows a woman, Karen Streefland. The title '“Het gaat niet om cognitie alleen.”' is displayed in the center. A play button icon is visible below the title. The video progress bar at the bottom shows '00:00 / 06:38' and includes standard playback controls.

Interview met Karen Streefland (begeleider passend onderwijs, Ambulant Educatieve Dienst Leiden) over waar hoogbegaafde leerlingen in het vo tegenaan lopen.

heids of productiedeficiëntie (Veenman, 2013), wat bemoeilijkt kan worden door directe instructie.

3. De beperkingen van de onderwijsmethode

In Nederland volgen de meeste docenten een onderwijsmethode (cf. Carstens,

2017) die goed aansluit bij directe instructie. Deze onderwijsmethodes zijn afgestemd op de gemiddelde leerling op een bepaalde leeftijd en met een bepaald onderwijsniveau, om te zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen de kerndoelen behalen. Dit betekent dat er relatief weinig complexe opdrachten voorkomen, die een hoog abstractie-



Tips voor op SCHOOL: Begeleiden vo-leerlingen

Over de auteur

Esther Wanschers



1. **Plan aan het begin van het schooljaar een startgesprek en bespreek verwachtingen en ondersteuningsbehoeften.** Het is van groot belang de leerling en dat wat hij/zij nodig heeft om tot ontwikkeling te komen zo vroeg mogelijk in beeld te brengen, om demotivatie of uitval te voorkomen.
2. **Zorg voor een uitdagende en stimulerende werkomgeving als bron voor succeservaringen en laat leerlingen daarover meedenken.** Denk out of the box en kijk naar mogelijkheden voor de leerlingen om zich bezig te houden met verdieping van een onderwerp of om iets nieuws te leren aan de hand van hun interesses.
3. **Leerresultaten zijn belangrijk, maar een leerling die lekker in zijn vel zit, is de basis om tot leren te komen.** Heb aandacht voor het emotioneel welzijn van een leerling door te luisteren en te vragen hoe het echt met hem/haar gaat. Onderzoek samen wat nodig is om verder te komen en maak een praktisch plan.
4. **Zorg voor een veilig pedagogisch klimaat en maak daar met elkaar afspraken over.** Geïnteresseerd zijn in de ander, moeite doen om te luisteren en elkaar serieus nemen zijn belangrijke randvoorwaarden voor leerlingen om zichzelf te laten zien in de klas en tot ontwikkeling te komen.
5. **Hoogbegaafde leerlingen leggen zichzelf vaak hoge normen op, waarbij ze streven naar perfectie, wat kan leiden tot faalangst.** Vertel deze leerlingen dat je niet verwacht dat ze het perfect doen en geef een aantal aanwijzingen over het eindresultaat. Onderzoek de balans tussen gezonde inspanning en perfectionisme door middel van de 3 P's: ben je op dit moment bezig iets te doen vanwege het plezier, om te presteren of te perfectioneren?

niveau van de leerling vereisen in de onderbouw, wanneer de docent de onderwijsmethode niet aanvult met eigen materiaal. Een gevolg hiervan is dat begaafde leerlingen in de onderbouw van het vo niet per definitie de uitleg gefocust hoeven te volgen om voldoende resultaten te behalen. Met enige regelmaat lopen deze leerlingen later in hun onderwijs carrière in de bovenbouw of in het vervolgonderwijs alsnog vast, omdat ze geen helpende strategieën tegen vastlopen hebben ontwikkeld (cf. Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Het kiezen voor directe instructie waarbij de onderwijsmethode leidend is, kan dus risicovol zijn voor de ontwikkeling van begaafde leerlingen.

In het geval van voltijd onderwijs voor begaafde leerlingen waarbij er in de informatievoorziening duidelijk aandacht wordt

geschonken aan de mogelijke denkstappen van deze leerlingen, hoeft het directe-instructiemodel geen probleem te zijn. Voor docenten die aan reguliere heterogene klassen lesgeven, zijn er ook manieren om in hun didactiek rekening te houden met de bovenstaande risico's. Alle leerlingen kunnen baat hebben bij deze didactiek, voor begaafde leerlingen zijn dergelijke aanpassingen echter essentieel om tot bloei te komen.

Een eerste manier is door te starten met de verwerkingsopdrachten in plaats van met de klassikale instructie (Janssen et al., 2019). Deze manier van werken heeft namelijk drie voordelen. Ten eerste ontstaat er een *need-to-know* bij de leerling, of in andere woorden, er is behoefte aan uitleg om verder te kunnen met de opdracht. Dit gevoel van noodzaak kan voor begaafde leerlingen motiverend werken

The video player interface features a purple header with the logo of Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. A QR code in the top right corner is labeled 'Scan me' with an orange arrow. Below the QR code is an orange button with the text 'Andere verwachtingen'. The main video area shows a young girl in an orange shirt with her hand raised, and a circular inset of Christa Kniest. The title 'De overgang van po naar vo' is displayed in the center. A play button icon is visible below the title. The video progress bar at the bottom shows '00:00 / 04:06'.

Interview met Christa Kniest (begeleider hoogbegaafde leerlingen en steunpuntcoördinator overgang po-vo, SWV Passend Onderwijs Almere) over de overgang van het po naar het vo voor hoogbegaafde leerlingen.

The video player interface features a purple header with the logo of Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. A QR code in the top right corner is labeled 'Scan me' with an orange arrow. Below the QR code is an orange button with the text 'Zo simpel is het niet'. The main video area shows a young girl in an orange shirt with her hand raised, and a circular inset of Christa Kniest. The title 'Wat is er nodig om tot leren te komen?' is displayed in the center. A play button icon is visible below the title. The video progress bar at the bottom shows '00:00 / 05:42'.

Interview met Christa Kniest (begeleider hoogbegaafde leerlingen en steunpuntcoördinator overgang po-vo, SWV Passend Onderwijs Almere) over welke kennis leraren nodig hebben over hoogbegaafde leerlingen.

(cf. Siegle & McCoach, 2005). Een tweede voordeel is dat de informatievoorziening beter aansluit op de vraag van de individuele leerlingen en de docent meteen zicht geeft op het leren van de leerling (Janssen et al., 2019). Wanneer hij geen klassikale uitleg geeft, heeft de docent zijn handen vrij om leerlingen individueel te spreken over de stof, het leerproces en de benodigdheden om zich de stof eigen te maken. Via dergelijke activiteiten kan de docent zijn zicht

op de leerbehoeften vergroten en zijn didactiek weer beter afstemmen op de individuele leerlingen.

De tweede manier om aan te sluiten bij de educatieve behoeften van begaafde leerlingen is het werken met opdrachten die een groot beroep doen op de cognitieve, metacognitieve en affectieve vaardigheden van leerlingen (e.g. Chandler, 2021; Gallagher, 2022). Dit kan bereikt worden door gebruik te maken van grote



Tips voor op SCHOOL: Begeleiden vo-leerlingen

Over de auteur

Esther Wanschers



1. **Help een hoogbegaafde leerling de stroom van gedachten te ordenen en te kaderen.** Bijvoorbeeld door de cirkel van invloed te bespreken of gedachten in een schriftje op te laten schrijven en te kijken wat prioriteit heeft, wat niet en wat een kortetermijnoplossing zou kunnen zijn.
2. **Hoogbegaafde leerlingen kunnen snel stress en onrust ervaren door de hoge eisen die zij aan zichzelf stellen.** Vaak zien ze al snel wat er gedaan moet worden of wat er mis kan gaan. Kijk samen wat helpend is om de rust weer terug te brengen; bijvoorbeeld meditatie, ademhalingsoefeningen of beweging. Of creëer overzicht door samen naar de planning te kijken of een grote opdracht in stukjes op te delen.
3. **Hoogbegaafde leerlingen kunnen te maken hebben met een fixed mindset. Een dergelijke mindset heeft een grote invloed op de motivatie en leerprestaties van een puber.** Besteed aandacht aan het ontwikkelen van een growth mindset door in te zetten op groei in het leren en het leerproces.
4. **Neem het onderwerp hoogbegaafdheid serieus.** Vaak wordt gedacht dat het alleen maar een voordeel is om hoogbegaafd te zijn. Echter, deze leerlingen ervaren juist belemmeringen in het leren en hun persoonlijke ontwikkeling.
5. **Leer hoogbegaafde leerlingen hun capaciteiten te herkennen en deze als kracht in te zetten.** Het hebben van intense emoties kan zich uiten in enthousiasme, inlevingsvermogen, passie voor leren en motivatie om iets te bereiken.

'open opdrachten' die meerdere lessen en leerdoelen behelzen. Verschillende voorbeelden van dergelijke opdrachten uit allerlei vakgebieden kunnen hier gevonden worden (Janssen et al., 2019). Deze opdrachten zijn in het bijzonder effectief wanneer er een context wordt gecreëerd waarbinnen te leren concepten een betekenis krijgen (Gallagher, 2021) of wanneer leerlingen worden uitgenodigd om zich te verwonderen vanuit verschillende perspectieven (Janssen et al., 2019).



Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs
Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden
Fred Janssen, Hans Hubbof, Klaus van Veen

Download de PDF

In het boek *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden* van de Universiteit Leiden en de Rijksuniversiteit Groningen (2016) staat een praktische toolkit met opdrachten die een groot beroep doen op de cognitieve, meta-cognitieve en affectieve vaardigheden van leerlingen.

Een bijkomend voordeel van open opdrachten is dat ze docenten veel inzicht geven in het leerproces van de leerlingen. Door juist leerlingen in de les uit te nodigen om na te denken en zicht op hun proces te hebben, kan de docent de leerling coachen op leerstrategieën, affectieve

strategieën en oplossingsgericht denken (Siegle & McCoach, 2005). Welke vaardigheden een leerling inzet, is met de DST in het achterhoofd erg afhankelijk van de plek waar de leerling aan het leren is, zeker in het geval van affectieve vaardigheden. Hierdoor kan het van belang zijn om het werken aan open opdrachten zoveel mogelijk op school en niet in de vorm van huiswerk te laten plaatsvinden. Zo kan de docent de leerling blijven coachen op het leerproces zonder dat er ook andere activiteiten buiten het zicht van de docent bijdragen aan de uitvoering van de opdracht.

Het belang van opdrachten die inzicht bieden in het leerproces van de leerling wordt verder benadrukt doordat docenten in het vo slechts beperkte tijd hebben met hun leerlingen. Anders dan in het po zien docenten hun leerlingen namelijk slechts een beperkt aantal uren in de les. Het vo is vaak een omgeving waar beslissingen over de beste plek van een leerling vaak op basis van prestaties worden genomen. Zo staan cijfers regelmatig centraal in de overgangsnormen. Het komt dan ook regelmatig voor dat onderpresterende begaafde leerlingen een niveau omlaag worden geplaatst of doubleren vanwege hun cijfers (Kuyper & Van der Werf, 2012). Door behalve naar cijfers ook naar leerprocessen te kijken, kunnen docenten een completer beeld krijgen van de begaafde leerling en, in plaats van een leerling laten doubleren of naar een lager onderwijsniveau plaatsen, effectievere interventies plegen om het onderpresteren te keren (cf. Rimm, 2006; Steenbergen-Hu et al., 2020). Dit maakt dat opdrachten die erop gericht zijn zicht te krijgen op de leerprocessen van leerlingen bijzonder

waardevol kunnen zijn. Door didactische keuzes te maken die meer zicht hierop bieden, kunnen docenten beter bepalen welke ondersteuning, uitdagingen of omgeving een begaafde leerling nodig heeft om te gedijen.

Curriculum

Naast didactische keuzes waar begaafde leerlingen baat bij kunnen hebben, zijn er ook drie afwegingen omtrent het curriculum die effect kunnen hebben: (1) verdieping van het curriculum, (2) de breedte van het vakaanbod en (3) vertraging van het programma.

1. Verdieping in het curriculum

Met verdieping van het curriculum bedoelen we het centraal stellen van complexe en abstracte leerdoelen in de onderbouw. Het doel van deze verdieping is voornamelijk om de hoogbegaafde leerlingen te laten merken dat het in de klas van groot belang is om na te denken en om complexe vraagstukken op te lossen. Dit past vaak slecht in hun bestaande beeld van wat er op school van hen wordt verwacht en deze complexe opdrachten kunnen in het begin ook leiden tot negatieve reacties



Tips voor op SCHOOL: Begeleiden vo-leerlingen

Over de auteur

Esther Wanschers



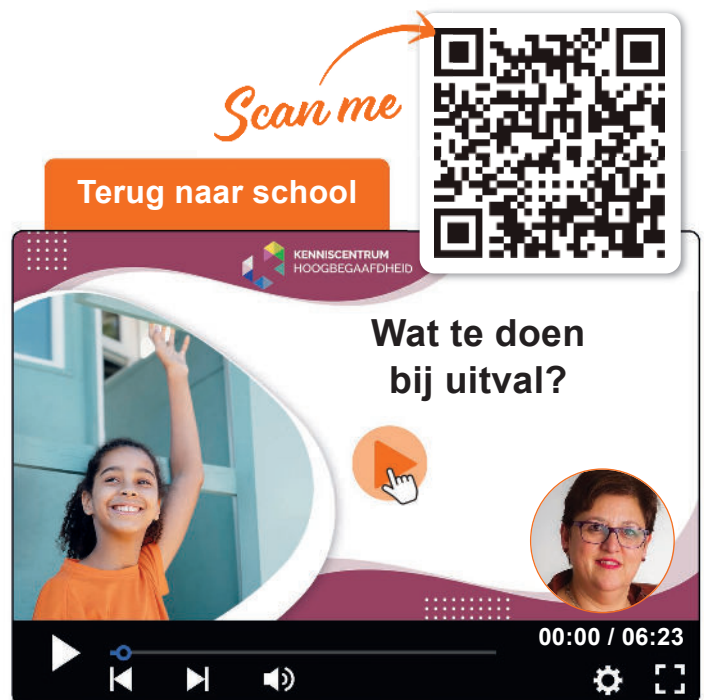
1. **Een hoogbegaafde puber heeft veel denktijd nodig.** Dit kan overkomen als somberheid, maar hoort ook bij de fase van identiteitsontwikkeling, die bij deze pubers intens is.
2. **Breng hoogbegaafde leerlingen met elkaar in contact.** Dit zorgt voor verbondenheid, vriendschappen, herkenning, begrip en aansluiting.
3. **Een hoogbegaafde leerling denkt veel en intens na over grote en kleine onderwerpen in het leven.** Wanneer zo'n leerling zich zorgen maakt, zijn we vaak geneigd oplossingen te bieden of soms zelfs de zorg te bagatelliseren. Vraag of de leerling zijn/haar zorg alleen wil delen, of dat hij/zij wil dat je meedenkt in een oplossing. In het eerste geval hoef je alleen maar te luisteren.
4. **Besteed tijd en aandacht aan een leerling wanneer het niet goed gaat, maar zeker ook wanneer het wel goed gaat.** Plan eens een (mentor)gesprek in wanneer je trots bent op een leerling en dit wilt delen. Complimenteer groei in persoonlijke ontwikkeling of geef positieve feedback op een verslag.
5. **Hoogbegaafdheid vraagt vaak om een specifieke aanpak, maar voor deze leerlingen is het belangrijk om ook gewoon puber en onderdeel van de groep te zijn.**

en reacties die voortkomen uit een vorm van hulpeloosheid (Dweck, 2012; Snyder et al., 2014). Door de lastige vraagstukken toch te blijven geven en de leerlingen hierbij te coachen, zal het beeld van school en het bijbehorend verwachtingspatroon bij de leerlingen veranderen alsmede hun schoolidentiteit. Het is dus niet zo dat deze complexe opdrachten opnemen in het curriculum voldoende is. Hierbij moet rekening gehouden worden met het bieden van begeleiding omtrent het omgaan met dergelijke echt uitdagende opdrachten (cf. O'Brien, 2023).

Daarnaast is het wenselijk om ruimte te maken in het curriculum om extracurriculaire opdrachten aan te bieden bij de onderwerpen, in zelfgekozen projectvorm of in samenwerking met universiteiten (bijvoorbeeld U-Talent). Het doel moet wel steeds zijn om school te gebruiken om zich te ontwikkelen en te leren zodat zij leren en zich ontwikkelen ook kunnen institutionaliseren. Om te zorgen dat leerlingen blijven leren is het van belang om de extracurriculaire onderdelen te blijven begeleiden. De individuele leerling die ergens in de bieb zelfstandig aan zijn eigen project werkt, heeft ook veel behoefte aan feedback en zicht, zodat ook hij tot een mooie ontwikkeling of een fijn leerproces kan komen en daarin gezien wordt. Bovendien moeten dergelijke extracurriculaire opdrachten niet bovenop het reguliere curriculum komen, maar onderdeel ervan zijn zonder dat er een significante verzwaring in kwantiteit of tijdsbesteding optreedt. Er is dus een zekere flexibiliteit in het curriculum nodig.

2. Breedte van het vakaanbod

Alle leerlingen zijn verschillend, dat geldt natuurlijk ook voor de leerlingen met begaafdheidskenmerken. Een breed vakaanbod is dus een goed idee, omdat verschillende leerlingen verschillende voorkeuren hebben. Wanneer we als doel hebben om school een duidelijke leer- en ontwikkelplek te laten worden is het fijn om te kunnen aansluiten bij de interessewereld van de leerling. Een breed vakaanbod hoeft niet per se een groot vakaanbod te zijn. Het draait bij een breed vakaanbod juist om een grote variatie in vakken, dus een extra vak Spaans bovenop Frans en Duits hoeft niet altijd een goede keuze te zijn. Het is belangrijk om goed naar je curriculum te kijken als totaalpakket en te bedenken in welk domein er nog iets mist. Vakken als filosofie, design, toneel



Interview met Christa Kniest (begeleider hoogbegaafde leerlingen en steunpuntcoördinator overgang po-vo, SWV Passend Onderwijs Almere) over hoe je leerlingen die uitvallen weer naar school krijgt.

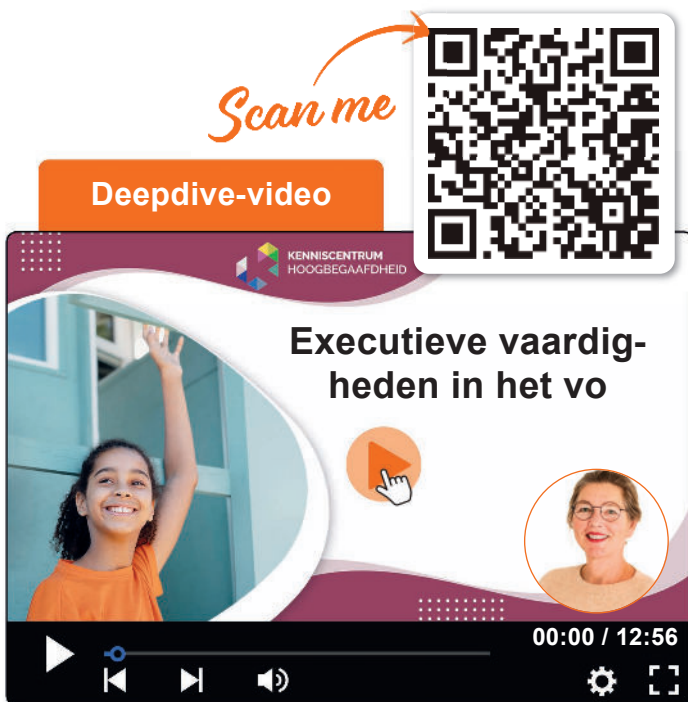
of maatschappij en actualiteiten kunnen een grote meerwaarde hebben voor de leerling met kenmerken van begaafdheid.

Er schuilt ook een gevaar in te veel vakken. Veel vakken betekent over het algemeen ook veel vakken met weinig contactmomenten, bijvoorbeeld de één-uursvakken. Deze vakken worden maar één keer aangeboden per week en dat betekent dus ook dat het voor de docent lastig is om zicht te krijgen op het proces van de leerling en daardoor is het moeilijk voor de docent om zijn feedback en interactie passend af te stemmen op de leerling. Deze problematiek wordt groter naarmate de leerlingen weinig vertrouwen hebben. Deze leerlingen hebben veel belang bij een goede relatie met de docent en bij éénuursvakken is er weinig conti-

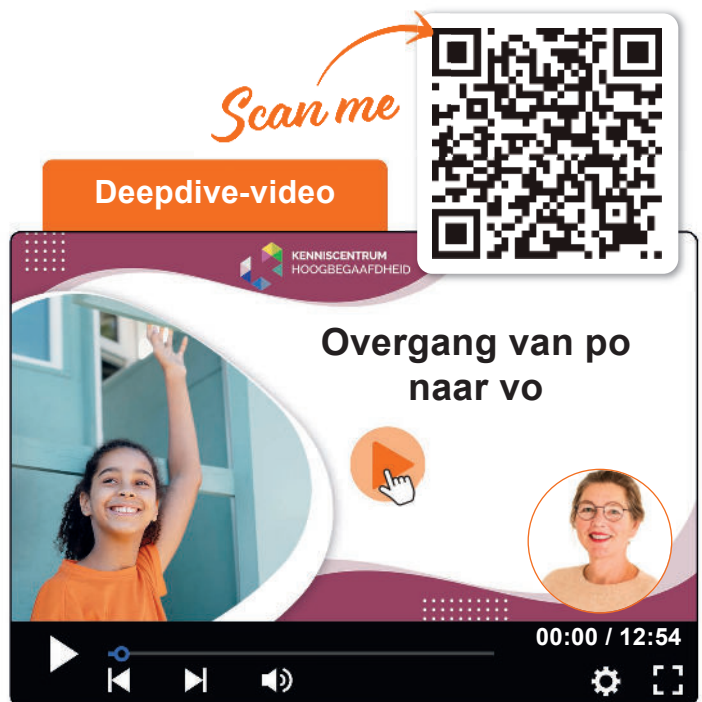
nuitheid om zo'n gezonde relatie op te bouwen.

3. Vertraging in het programma

Bovenstaande keuzes hebben vooral als doel om leerlingen te activeren in de lessen; leren is denken, dus zonder hard/diep denken kun je niet leren. Om dit aspect te prioriteren is het ook van belang dat er minder nadruk komt te liggen op andere dingen zoals de hoeveelheid leerdoelen of het werktempo. Een beetje vertragen is dus geen gek idee, ook omdat daarmee de ruimte ontstaat om het denkwerk te evalueren en feedback te geven aan alle individuele leerlingen.



In deze deepdive vertelt Lilian Snijders (trainer didactisch coachen, opleider Beeldcoaching, ECHA-specialist) over het belang van het ontwikkelen van de executieve vaardigheden van (hoogbegaafde) leerlingen in het vo.



In deze deepdive vertelt Lilian Snijders (trainer didactisch coachen, opleider Beeldcoaching, ECHA-specialist) over aandachtspunten bij de instroom en doorstroom in het vo van hoogbegaafde leerlingen.

Verwijzingen

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-66X.55.5.469>
- Bakker, J. T. A., Dennissen, M., Dennissen, E., & Oolbekkink Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Radboud Universiteit.
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Bastiaansen, L. (2022). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Garant.
- Baudson, T. G., & Ziemes, J. F. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International*, 31(1), 19-32.
- Berenbaum, S. A., Beltz, A. M., & Corley, R. (2015). The importance of puberty for adolescent development: conceptualization and measurement. *Advances in child development and behavior*, 48, 53-92.
- Brigandi, C. B., Weiner, J. M., Siegle, D., Gubbins, E. J., & Little, C. A. (2018). Environmental Perceptions of Gifted Secondary School Students Engaged in an Evidence-Based Enrichment Practice. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 289-305. <https://doi.org/10.1177/0016986218758441>
- Carstens, N. (2017). #Onderwijsvraag 18: *Waarom standaard lesmethodes?* Operation Education. <https://operation.education/onderwijsvraag-18-waarom-standaard-lesmethodes/>
- Chandler, L. K. (2021). Recommendations for Practice: Designing Curriculum for Gifted Students. *TALENT*, 5(2), 157-166. Retrieved from <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/41>
- Cornejo-Araya, C. A., & Kronborg, L. (2021). Inspirational teachers' model: A constructivist grounded theory study in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(3), 300-326. <https://doi.org/10.1177/01623532211023595>
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable Minds: Translating Insights from Psychology and Neuroscience to Gifted Education* (pp. 7-18). Storrs, The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren*. Noordhoff Uitgevers.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Co.
- Ervin, L. H., & Stryker, S. (2001). Theorizing the relationship between self-esteem and identity. In T. J. Owens, S. Stryker, & N. Goodman (Eds.), *Extending self-esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 29-55). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527739.003>
- Fiedler, E. (2008). Advantages and Challenges of Lifespan Intensity. In S. Daniels & M. Piechowski (Eds.), *Living with Intensity: Understanding Sensitivity, Excitability, and Emotional Development in Gifted Children, Adolescents, and Adults* (pp. 167-184). Great Potential Press.



- Frumau, M. (2022). *Hoogbegaafdheid: emotionele ontwikkeling bij kinderen en (jong)volwassenen. Toolbox voor de praktijk*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Gallagher S. A. (2021, 11-14 november). *Problem-based learning, meet culturally responsive instruction*. Presentation at the Annual Convention of the National Association for Gifted Children, Denver, CO, United States.
- Gallagher, S. (2022). Openness to experience and overexcitabilities in a sample of highly gifted middle school students. *Gifted Education International*, 38(2), 194-228. <https://doi.org/10.1177/02614294211053283>
- Graham, A., Simmons, C., Truscott, J., Anderson, D., & Moss, A. (2019). *Student participation: a good practice guide for schools*. 10.25918/report.16
- Groenewegen, P., Van Deelen-Meeng, L., Van Hoffen, Z., & Emans, B. (2014). *Slim Onderwijs doe je zó: effectief onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen*. CPS. https://www.begaafdheidsprofielscholen.nl/wp-content/uploads/Publicatie_2014_Slim_onderwijs.pdf
- Heller, M. (2005). *Language and Identity*. Gruyter Mouton.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Hornstra, L., Mansfield, C., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363-392. 10.1007/s10984-015-9189-y.
- Ilias, M., Van der Meer, L., Dobber, M., & Willemsen, A. (2019). *Thuis in School. Samen werken aan Educatief Partnerschap: Een handleiding voor het opzetten van een Schoolleergemeenschap*. Vrije Universiteit Amsterdam / De Activiteit.
- Janssen, F., Hulshof, H., & Veen, K. (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectief-gerichte benadering*.
- Karkouti, I. (2014). Examining Psychosocial Identity Development Theories: A Guideline for Professional Practice. *Journal of Education*, 135(2), 257-263.
- Kassenberg, A., & Petri, D. (2015). *Competenties van leerkrachten in het samenwerken met ouders: een literatuurstudie*. Paper presented at Onderwijs Research Dagen (ORD) 2015, Leiden, Netherlands.
- Kuyper, H., & Van der Werf, M. (2012). *Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs: schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen*. GION.
- Lusse, M. E. A. (2019). *School en thuis: succesfactoren voor het verbinden van twee leefwerelden*. Kenniscentrum Talentontwikkeling.
- Matthews, D. J., & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
- Meeus, W., Van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: a five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 81(5), 1565-1581. <https://doi.org/10.1111/j.1467->
- Mueller, C., & Winsor, D. (2018). Depression, Suicide, and Giftedness: Disentangling Risk Factors, Protective Factors, and Implications for Optimal Growth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2e ed.) (pp. 255-284). Springer.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17. 10.1080/02783199909553991.
- Neihart, M., Pfeiffer, S., & Cross, T. (2021). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Routledge.
- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 497-510). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-032>
- O'Brien, C. (2023). *Dealing with Setbacks: Academic Buoyancy in Latin Students who are Cognitively Gifted*. PhD thesis. Research Institute of Child Development and Education (RICDE), Universiteit van Amsterdam.
- Oostdam, R., & De Vries, P. (2016). Samenwerking tussen ouders en school. *Van Twaalf tot Achttien*, 26(special), 4-5.
- Papadopoulos, D. (2020). Effects of a social-emotional learning-based program on self-esteem and self-perception of gifted kindergarten students: A pilot study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1275-1290. <https://doi.org/10.17478/jegys.779438>
- Park, K., Caine, V., & Wimmer, R. (2014). The Experiences of Advanced Placement and International Baccalaureate Diploma Program Participants: A Systematic Review of Qualitative Research. *Journal of Advanced Academics*, 25(2), 129-153. <https://doi.org/10.1177/1932202X14532258>

- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counselling & Development*, 93, 53-162. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x>
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Allyn and Bacon.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Rimm, S. B. (2006). *When gifted students underachieve: What you can do about it*. Prufrock Press.
- Shaffer, D.R. (2002). *Developmental Psychology*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a Difference: Motivating Gifted Students who are not Achieving. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/004005990503800104>
- Siegle, D., McCoach B., & Shea, K. (2014). Applying the Achievement Orientation Model to the Job Satisfaction of Teachers of the Gifted. *Roeper Review*, 36(4), 210-220. 10.1080/02783193.2014.945219
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 195-205. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.006>
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230-241. <https://doi.org/10.1037/a0034553>
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
- Struyf, A., Schreurs, B., Cornelissen, F., Volman, M., Van der Zanden, P., Geijssels, F., Denessen, E., & Slegers, P. (2021). *Veerkracht verkennen. Hoe vijf VMBO-scholen het partnerschap aangingen met de ouders van kwetsbare leerlingen tijdens de COVID19-crisis*. Research Institute of Child Development and Education (RICDE), Universiteit van Amsterdam.
- Van Gerven, E. (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid: handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Lemma.
- Van Gerven, E. & Troxclair, D. (2023). Mogelijke barrières voor de identiteitsontwikkeling van dubbel bijzondere leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Van Kerkhof, D., Korlaar, L., & Veens, E. (2012). *Drieluik Excellentie: de doorstroom van excellente leerlingen door het Primair Onderwijs*. Platform Bèta Techniek. <https://dialogic.nl/wp-content/uploads/2016/12/2011.118-1221.pdf>
- Van Kessels, J. (2009). *Omgaan met jongeren: competentieontwikkeling voor professionals*. Boom Onderwijs.
- Van Tassel-Baska, J., Hubbard, G., & Robbins, J. (2020). Differentiation of Instruction for Gifted Learners: Collated Evaluative Studies of Teacher Classroom Practices. *Roeper Review*, 42, 153-164. 10.1080/02783193.2020.1765919.
- Veenman, M. V. J. (2013). Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies. In H. Bembenuity, T. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of Self-Regulated Learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 299-324). Information Age Publishing.
- Veenman, M. V. J., Kerseboom, L., & Imthorn, C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 13(4), 391-412. <https://doi.org/10.1080/10615800008248343>
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 37(2), 63-73.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan P., & Olenchank, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Great Potential Press.
- Weterings-Helmons, A. (2023). Dubbel-bijzondere leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>
- Zonnenberg, L. (2022). *Situatieanalyse voltijd primair onderwijs (PO) voor hoogbegaafden (HB) in Nederland* [Situation analysis of full-time gifted education in the Netherlands]. <https://hbscholen.nl/rapport/>

Meer lezen?



Boeken

Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies*. Hogrefe.

Guare, R., Dawson, P., & Guare, C. (2013). *Slim Maar ...: Help adolescenten hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Hogrefe.

Riezebos, P. (2014). *Van Mavo tot Harvard* (pp. 163-169). Uitgeverij Metis.

Van Gerven, E., & Troxclair, D. (2023). Mogelijke barrières bij identiteitsontwikkeling van dubbel bijzondere leerlingen. In E. van Gerven (Red), *De Gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.



Tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 2024, nr. 1.

Tijdschrift voor Remedial Teaching, 32(2), april 2024, themanummer over hoogbegaafdheid.

Digitale bronnen

Beuling, H. (2024, 5 februari). Gespreksplaat - *Hoe stimuleer jij talenten van jongeren?* SLO. slo.nl/@23268/gespreksplaat-stimuleer-jij-talenten

Van Doorn, E. (2024). *Cognitieve functies in relatie tot de executieve functies*. Stichting StiBCO.

stibco.nl/download/artikel-over-de-relatie-cognitieve-functies-en-executieve-functies-door-emiel-van-doorn-stibco-2/

Vereniging Begaafdheidsprofiel scholen: begaafdheidsprofiel scholen.nl



Kennisbank Hoogbegaafdheid

In de Kennisbank van het Kenniscentrum is informatie te vinden over verschillende thema's rondom hoogbegaafdheid.

Deze informatie wordt regelmatig aangevuld en geactualiseerd.

Scan me



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

Toernooiveld 100,
6525 EC Nijmegen

E-mail:
secretariaat@
nationaltalentcentre.nl

Website:
kenniscentrumhb.nl

Productieteam

Hoofdredactie

Eleonor van Gerven, Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Interviews

Martin van Rooij, Van Rooij Communicatie

Projectondersteuning en bureauredactie

Sabine Kokee, Leuker.nu

Eindredactie

Marita Weener, Redactie bureau Marita Weener

Videoredactie

Merlijn de Jager

Vormgeving

Sabrina Wakker, Wakker Design

Webredactie

Martijn de Graaff, Martijn de Graaff Communicatie

Beeld

Shutterstock, Dreamstime en Freepik

Aan dit nummer werkten mee:

- Bart Smoors, coördinator Talent^{HZM}, een voltijds vo HB-stroom bij Huizermaat, ontwikkelaar Talent^{ARHC} bij het A. Roland Holst College, coördinator-HB bij SWV Qinas en mede-oprichter Expertisecentrum Hoogbegaafdheid en Talentontwikkeling (ECHT-Gooi)
- Chelsea O'Brien, docent Klassieke Talen, mentor HB-leerlingen en HB-coördinator bij Huizermaat
- Christa Kniest, begeleider onderwijs vo voor o.a. HB-leerlingen en steunpuntcoördinator overgang po-vo bij SWV Passend Onderwijs Almere
- Esther Wanschers, ambulante gezinshulpverlener Triade Vitree met als aandachtsgebied hoogbegaafdheid en video-interactiebegeleider
- Evelien Okkinga, bovenbouwleerkracht voltijdsklas HB-leerlingen met een complexe ondersteuningsbehoefte bij een basisschool in Almere, specialist begaafdheid en specialist dubbel bijzonder
- Hannah Groos, leraar Klassieke Talen en ondersteuningscoördinator bij Visser 't Hooft Lyceum in Leiden
- Ingrid Toonen, coördinator van De Schakelklas, een bovenschoolse voorziening voor uitgevallen havo- en vwo-leerlingen bij SWV VO Leiden
- Karen Streefland, begeleider Passend Onderwijs bij de Ambulant Educatieve Dienst in Leiden
- Lilian Snijders, ECHA-specialist bij haar eigen bedrijf Piecke
- Ophélie Desmet, directeur Center for Gifted Studies, Valdosta State University, VS
- 'Sanne', leerkracht in het po



**KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID**