

Position paper 'Zien en gezien worden'

Auteur(s): drs. Mariska Poelman, werkzaam bij CBO - Talent Development, Radboud Universiteit en bestuurslid National Talent Center the Netherlands (NTCN).

Betreft: Position paper voor Tweede Kamercommissie OCW 'Passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen'.

Aanleiding: Debat 'Passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen' op 5 april 2023

Goed onderwijs voor alle (hoog)begaafde leerlingen: 'Zien en gezien worden'

Er gaat nog veel talent verloren in Nederland: vaak wordt het niet gezien en als het al gezien wordt, is niet altijd duidelijk hoe hier het beste mee omgegaan kan worden in het onderwijs. Dit heeft niet alleen negatieve gevolgen voor de leerling en ouders, maar is ook een verlies voor de maatschappij als geheel (Koshy & Pascal, 2011; Koshy & Robinson, 2006). In dit position paper wordt ingegaan op de negen vragen die gesteld zijn door de Tweede Kamer commissie "Passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen" (zie Appendix A). Dit doe ik in aantal paragrafen waarbij de vragen geclusterd zijn.

De belangrijkste zaken in het kort:

- * Vroegtijdige signalering
- * Signaleren als doorlopend proces
- * Signaleringsprocedure is doelgericht, transparant stelt onderwijsbehoeften centraal en gebruikt meerdere informatiebronnen (inclusief leerling en ouders)
- * Kennisontwikkeling in veld van onderwijs en zorg
- * Professionalisering van (onderwijs- en jeugdzorg) professionals
- * Continuüm van onderwijsaanpassingen
- * Onderwijsaanpassingen via trapsgewijze route met vier lagen
- * Flexibilisering van wet- en regelgeving
- * Delen van goede voorbeelden uit praktijk en wetenschap via het kenniscentrum

Vroegtijdige en continue signalering van onderwijsbehoefte (vraag 1 en 2)

Voor het signaleren van talenten en behoeften van kinderen is een doorlopend proces noodzakelijk dat zo vroeg mogelijk begint. Dit geldt voor leerlingen in het algemeen en in het bijzonder voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Vanaf het eerste bezoek bij het consultatiebureau is het van belang dat men alert is op eventuele kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong (Mathijssen et al., 2022; Sutherland & Stack, 2019). Het is belangrijk om zo vroeg mogelijk, liefst al bij de voorschoolse voorziening en de start van het

onderwijs (vanaf groep 1), in te spelen op de (ontwikkel)behoefte van de leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid (Bakx et al., 2019). Wanneer er niet voldoende tegemoet gekomen wordt aan de onderwijsbehoefte van deze leerlingen, ontstaat het risico dat ze zich niet optimaal ontwikkelen (Miller & Gentry, 2010). Er ontstaat een mismatch tussen wat de leerling nodig heeft en wat de onderwijsomgeving biedt, die kan leiden tot verveling, afname van motivatie en welbevinden, onderpresteren, stress, sociale of emotionele problemen en schooluitval (Bluemink et al., 2022; Koenderink & van Dijk, 2015; van Weerdenburg et al., 2019; White et al., 2018).

Het is van belang dat ouders vanaf het begin van het signaleringstraject worden meegenomen. Ouders vormen een cruciale bron bij het verkrijgen van een compleet beeld van de cognitieve en non-cognitieve kenmerken van een leerling (Bildiren, 2018). Uit ervaring met (sinds de oprichting in 1988) duizenden kinderen en ouders in de praktijk van het Centrum voor BegaafdheidOnderzoek (CBO Talent Development), is echter gebleken dat ouders vaak terughoudend zijn in het delen van informatie over hun kind en soms zelfs niet door hebben dat hun kind meer laat zien dan op basis van de kalenderleeftijd verwacht mag worden, omdat ze de ontwikkeling van hun eigen kind als 'normaal' ervaren. Het is dus van belang dat ouders nadrukkelijk (vanuit school) worden uitgenodigd dergelijke informatie te delen, zonder dat dat voor hen of hun kind negatieve gevolgen heeft (zoals beschouwd worden als 'pushing parent').

Het (h)erkennen van talenten en behoeften, zeker als het gaat om leerlingen met grote cognitieve capaciteiten, vraagt kennis, vaardigheden en een open niet oordelende houding; hiervoor zijn scholing, training en klinisch onderzoek nodig voor medewerkers werkzaam in het veld van onderwijs (en zorg) en in de opleidingen die hiertoe opleiden, zoals de lerarenopleidingen en bijvoorbeeld opleidingen in het veld van zorg en sociale wetenschappen. Bij goed passend onderwijs hoort het besef dat aandacht en aanpassingen van onderwijsleeractiviteiten en ontwikkelmogelijkheden nodig zijn voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid.

Belangrijk hierbij is bewustzijn van het feit dat er bij signalering sprake kan zijn van vooroordelen en stereotypering waardoor sommige groepen ondervertegenwoordigd zijn in aangepaste onderwijsprogramma's voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (Weyns et al., 2021).

Ondervertegenwoordiging kan samenhangen met de sociaaleconomische, culturele en talige achtergrond en genderverschillen (Elliot, 2003; Liu & Waller, 2018). Voor effectieve signalering is dus een goed onderbouwd signaleringsbeleid en deskundigheid op het gebied van (hoog)begaafdheid op scholen noodzakelijk. De signaleringsprocedure dient te voldoen aan uitgangspunten zoals doelgerichtheid, helderheid en transparantie, centraal stellen van de onderwijsbehoefte van de leerlingen en gebruikmaking van meerdere informatiebronnen (inclusief de leerling en de ouders) (Sypré et al., 2021). Op veel scholen is er behoefte aan een eenduidige definitie van het begrip '(hoog)begaafdheid'. Dit is echter een complex en dynamisch begrip. In alle empirisch onderbouwde literatuur over (hoog)begaafdheid van de afgelopen decennia (Gagné, 2004; 2019; Subotnik et al., 2011; Ziegler et al., 2017) wordt uitgegaan van een multidimensionaal ontwikkelingsmodel waarbij aangeboren capaciteiten onder invloed van persoonskenmerken en in interactie met omgevingsfactoren al dan niet ontwikkelen tot excellerend gedrag (bijvoorbeeld in

schoolprestaties). Begaafdheid leidt dus niet automatisch tot uitzonderlijke prestaties en uitzonderlijk presterende personen kunnen ook geprofiteerd hebben van een succesvol leerproces zonder per sé te beschikken over uitzonderlijk hoge capaciteiten. Dit betekent dat we met een heterogene groep te maken hebben (Hoogeveen et al., 2004).

Voor onderwijsbeleid en passend onderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is het dus niet zinvol om alleen maar naar schoolprestaties te kijken. Het is passend om te focussen op meerdere, verschillende cognitieve en niet-cognitieve kenmerken van de leerlingen en daarbij de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal te stellen: vanzelfsprekend spelen cognitieve kenmerken van de leerling daarbij een grote rol, zoals het beschikken over een goed geheugen en analytisch vermogen, het maken van grote denk- en leerstappen, het hebben van een brede algemene interesse en kennis en in staat zijn nieuwe kennis te integreren met oude kennis (Preckel et al., 2020; Robinson, 2008; Sypré et al., 2021; Walsh et al., 2010). Niet-cognitieve persoonskenmerken (zoals bijvoorbeeld motivatie, taakgerichtheid, sociale competentie, perfectionisme, doorzettingsvermogen, behoefte aan autonomie, het niet accepteren van autoriteit en omgevingsfactoren zijn eveneens belangrijk bij het verkrijgen van een beeld van de onderwijsbehoeften, maar dienen altijd in combinatie met de cognitieve kenmerken gebruikt te worden. Daarnaast is het van belang dat eventuele discrepanties opgemerkt worden, zoals een verschil tussen wat een kind thuis en op school laat zien, verschillen in prestaties tussen schoolvakken al dan niet veroorzaakt door een sterke interesse van de leerling in een bepaald onderwerp.

Het platform van het National Talent Center the Netherlands (NTCN) is voorstander van een cyclisch proces van stimulerend signaleren, vanuit de veronderstelling dat talenten (aanleg) zichtbaar (kunnen) worden als ze gestimuleerd worden door de omgeving (TalentStimuleren.nl, z.d.). Met een integrale aanpak wordt zicht verkregen op een leerling en zijn ontwikkelbehoeften, waarbij de leerling zelf centraal staat en wordt aangesproken op zijn autonomie. De kern van stimulerend signaleren is het (h)erkennen van signalen die kunnen duiden op kenmerken van (hoog)begaafdheid door het creëren van een rijke leeromgeving die uitnodigend is en aanspreekt op deze kenmerken, zodat de signalen ook zichtbaar kunnen worden (Subotnik et al., 2011). In dit proces van voortdurende verkenning kunnen talenten zichtbaar worden.

Wat gaat er al goed?

Verschillende positieve ontwikkelingen in Nederland zijn al gaande. Zo ontvangen bijna alle samenwerkingsverbanden vanaf 2019 subsidiemiddelen om het primair en voortgezet onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen te verbeteren. Uit onderzoek naar de inzet van deze middelen zoals het Monitoronderzoek en het Impactonderzoek IMAGE (Bomhof et al. 2022; Krijnen et al., 2021; Suijkerbuijk et al., 2020) blijkt dat er verbeteringen zijn in kennisniveau en kennisdeling. Ook is er in 2022 een Kenniscentrum Hoogbegaafdheid opgericht met een grote achterban (zie <https://nationaltalentcentre.nl/over-ons/ntcn-klankbordgroep>) met de intentie om voor het gehele veld van onderwijs en zorg kennis te

verspreiden met als doel het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te blijven verbeteren.

Het door NRO gesubsidieerde onderzoek 'Tussen Wal en Schip' richt zich op de speciale onderwijsbehoeften van dubbel-bijzondere leerlingen; leerlingen die enerzijds zeer intelligent zijn, maar anderzijds onvoldoende tot leren komen en gedragsproblemen vertonen. Dit project is een mooi voorbeeld van samenwerking tussen de wetenschap (Radboud Universiteit, Rijks Universiteit Groningen) en de praktijk (scholen en scholengemeenschappen) om samen de signalering en ondersteuning van dubbel bijzondere leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs te verbeteren (Paans et al., 2023).

Ondertussen blijft er ruimte voor verbetering, zoals samenwerkingsverbanden terecht opmerken (Bomhof et al., 2022; Suijkerbuijk et al., 2020). Er zijn signalen uit het voltijd onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen en van ouders van (hoog)begaafde kinderen dat het aanbod nog niet overal dekkend is en dat er grote verschillen tussen regio's bestaan. Dit sluit aan bij het evaluatieonderzoek naar passend onderwijs uit 2020, waarin staat dat er nog te weinig aanbod is, bijvoorbeeld voor "hoogbegaafde leerlingen met gedrags- en/of communicatieproblemen en/of een stoornis in het autismespectrum" (Ledoux et al., 2020, p. 67).

Voorkomen van uitval door continuüm van onderwijsaanpassingen (vraag 3, 4 en 5)

Het aansluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling van de kinderen blijft de kern van passend onderwijs. Dit geldt voor alle leerlingen, dus ook voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>). Om continu passend onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, is het van belang dat er binnen elk samenwerkingsverband op vier lagen onderwijsaanpassingen plaatsvinden die een trapsgewijze route volgen (zie Figuur 1). (1) binnen de klas, (2) binnen een aangepaste voorziening binnen de school (3) binnen een bovenschoolse deeltijdvoorziening binnen het samenwerkingsverband en (4) een voltijds (hoog)begaafdheidsvoorziening binnen het samenwerkingsverband. Het merendeel van de ondersteuning kan plaatsvinden vanuit de basisondersteuning (1). De school/stichting heeft beleid ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, waarbij vanaf de start wordt ingezet op (stimulerend) signaleren van kindkenmerken (in de breedte, en in het bijzonder ook kenmerken van (hoog)begaafdheid).

(1) Het bieden van onderwijsmogelijkheden dient te beginnen in de eigen, reguliere groep, waarbij er op minimaal drie niveaus wordt gedifferentieerd. Differentiatie die aansluit bij het ontwikkelingspotentieel draagt bij aan het verbeteren van de schoolprestaties in PO en VO (Deunk et al., 2018; Smale-Jacobse et al, 2019). Een deel van deze differentiatie bestaat uit aanbieden van minder herhaling (compacten). Daarnaast is het van belang om per leerling en per vakgebied te kijken of dat voldoende is, of dat er nog meer moet worden geschrapt. De vrijgekomen tijd kan de leerkracht invullen met zinvol

verrijkmateriaal, waarbij er niet sprake is van meer werk, maar vooral van ander werk. Specifieke aandacht voor leerdoelen en vaardigheden is daarbij essentieel.

- (2) Op het moment dat de eerste stap binnen de groepen stevig is neergezet, kun je bepalen voor welke leerlingen dit aanpassingsniveau nog niet voldoende tegemoetkomt aan hun onderwijsbehoeften. Voor deze leerlingen kan er binnen de school, 'groepsdoorbroken' worden gekeken naar oplossingen. Zo kun je bijvoorbeeld kinderen uit verschillende groepen op gezette tijden aan een project laten samenwerken. Als dit formeel wordt opgezet, spreekt men meestal over een plusklas of verrijkingsgroep. Hierbij komen kinderen uit verschillende groepen, één tot een aantal uur per week samen en krijgen zij aangepast onderwijs van een gespecialiseerde leerkracht. Momenteel zijn er nog een aantal scholen waarbij er wel een plusklas aanwezig is, maar de expertise ontbreekt om deze goed gefundeerd in te zetten. Daarnaast ontbreekt het nog regelmatig aan een samenhang tussen het onderwijsprogramma in de reguliere groep en in de plusklas, waardoor de plusklas een eilandje wordt binnen de school en voor de betreffende leerlingen minder betekenis krijgt.
- (3) De scholen die zo'n plusklas op een gedegen wijze binnen hun school hebben opgezet, kunnen vervolgens gaan bepalen voor welke leerlingen dit niveau van onderwijsaanpassingen nog onvoldoende is. Voor deze leerlingen kan een bovenschoolse voorziening uitkomst bieden. Hierin krijgen zij de gelegenheid om bijvoorbeeld een halve of hele dag per week samen te werken en te leren met ontwikkelingsgelijken van andere scholen. Dit is ook de groep leerlingen die veelal binnen de eigen school een peergroep om zich heen mist, waaraan ze zichzelf kunnen spiegelen, waarmee ze kunnen sparren en waarin ze zich kunnen herkennen. Een voorbeeld van zo'n programma is de Day a Week School (<https://dayaweekschool.nl/>), waar al ruim tien jaar lang kinderen een dag per week naartoe gaan.
- (4) Uiteindelijk is er ook een relatief kleine groep leerlingen dat ook hier nog niet genoeg aan heeft en alleen gebaat zal zijn bij een aparte onderwijsvoorziening voor (hoog)begaafde leerlingen, op fulltime basis. De vraag naar deze voorziening is nog steeds groeiend, en zou in bovenstaand model mogelijk alleen nodig zijn voor de leerlingen die naast hun begaafdheid zeer specifieke behoeften hebben aan onderwijsaanpassingen en begeleiding, bijvoorbeeld de zogenaamde dubbel-bijzondere leerlingen. Ook de uitzonderlijk begaafde leerlingen (bijvoorbeeld de top 1 promille) zouden hier een passende omgeving kunnen vinden. In een optimale situatie zouden alle leerlingen genoeg moeten hebben aan de eerste drie niveaus, mits goed vormgegeven door de school (vrij vertaald Verouden, J. 2019).

Figuur 1 Vier niveaus van ondersteuning



Trapsgewijs aanbod voor (hoog)begaafde PO-leerlingen • www.hetabc.nl/begaafdheid

De onderwijsaanpassingen, in de vorm van specifieke arrangementen, kunnen zeer divers zijn. In de praktijk zal het meestal gaan om compacten, verdiepen, verrijken en/of versnellen. Alle aanpassingen hebben een positieve invloed op de schoolprestaties van de leerlingen (Mooij et al., 2007) en in veel gevallen ook op hun sociaal-emotionele ontwikkeling (met versnelling als meest effectieve maatregel). Wat passend is voor een leerling is daarbij verschillend en veelal afhankelijk van de situatie waar de leerling zich in bevindt. (Hoogeveen, 2009; 2015; Plucker et al., 2022; Pressey, in Assouline et al., 2015; Mooij et al., 2007). Naast deze didactische aanpassingen om aan te kunnen sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling, is het belangrijk dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid samen kunnen werken, leren en spelen met ontwikkelingsgelijken, ofwel peers. Dit wordt ondersteund vanuit verschillende empirische studies naar peergroup-onderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (Fiddymont, 2012; Kim, 2016; Yang et al., 2012; Zierwald et al., 2022).

Het is dus belangrijk dat meerdere onderwijsaanpassingen beschikbaar zijn en dat er vervolgens gekeken wordt wat deze specifieke leerling, in deze specifieke situatie op dit specifieke moment nodig heeft; dat kan dus op een bepaald moment een versnelling zijn, op een ander moment een plusklas, en in sommige gevallen voltijds (hoog)begaafdenonderwijs (Renzulli et al., 2010). Andere factoren zoals de ouders, de leerkracht en bijvoorbeeld reistijd

naar een voorziening zullen in de overweging wat het meest passend is meegenomen moeten worden. In Nederland zijn er steeds meer goede voorbeelden van deze manier van werken (zoals het samenwerkingsverband Passenderwijs in Utrecht, verschillende scholen zoals het Stedelijk Gymnasium Nijmegen met een Intermezzojaar en de Begaafdheidsprofiel scholen).

Professionalisering van het veld

Met een georganiseerde aanpassing in het onderwijs ben er je er echter nog niet: leerlingen moeten gezien en gehoord worden om vervolgens zo goed mogelijk aan te sluiten bij hun (intellectuele, en ook sociale en emotionele) behoeften. Alleen zo krijgen ze de kans om te leren leren, zowel op cognitief als op sociaal en emotioneel vlak.

Daarvoor is expertise nodig bij het onderwijsteam, dat kennis en ervaring moet hebben om ook de leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te laten leren, in plaats van hen alleen te laten “presteren” (Bakx et al., 2021; Hornstra et al., 2020). Dit start bij de lerarenopleiding, door het thema (hoog)begaafdheid te integreren in het curriculum van de Pedagogische Academie Basisonderwijs (PABO) en lerarenopleidingen.

Als het onderwijs adequaat is zullen leerlingen niet uitvallen. De term 'thuiszitter' is daarbij ongewenst omdat dit weer een label is; het gaat om leerlingen die tijdelijk uitvallen of onderwijs vanuit de thuissituatie volgen omdat dit beter aansluit bij hun behoeften. Vanuit *CBO Talent Development* is de ervaring dat er leerlingen zijn die thuis veel meer leren dan op school en alleen naar school gaan om toetsen en examens te maken.

Thuisonderwijs is overigens in veel landen een gangbare, juridisch mogelijke manier van onderwijs. In Nederland wordt het over het algemeen als probleem gezien; de vraag is of dat terecht is. De tijd is rijp om vormen van (thuis)onderwijs (voor sommige leerlingen) serieus te nemen en scholen de mogelijkheid te geven dit te regelen. Dit past in een noodzakelijk open en flexibele manier van kijken naar onderwijs, waarbij geen opties worden uitgesloten.

Door vroegtijdige herkenning en erkenning van de kenmerken van begaafdheid en de behoeftes van de leerling/ ouders/ leerkracht die daaruit voortkomen te onderkennen en daar zoveel mogelijk op aan te sluiten kunnen problemen veelal voorkomen worden. Nogmaals, het serieus nemen van de signalen die ouders en kinderen geven is daarbij van groot belang, waarbij de gezamenlijke zorg voor de leerling en diens welbevinden steeds voorop moet staan.

Budget voor voltijds (hoog)begaafdheidsvoorzieningen (vraag 6)

De vraag naar deze voorziening is nog immer groeiend, maar zou in bovenstaand model mogelijk alleen nodig zijn voor de leerlingen die naast hun begaafdheid zeer specifieke behoeften hebben aan onderwijsaanpassingen en begeleiding, bijvoorbeeld de zogenaamde dubbel-bijzondere leerlingen. Ook uitzonderlijk begaafde leerlingen zouden hier een passende omgeving kunnen vinden.

Wanneer voltijds (hoog)begaafden onderwijs toch nodig blijkt dan zou het opstellen van een plan van aanpak dat aansluit bij de behoeften van de kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid het uitgangspunt moeten zijn, waar een geldelijke vergoeding tegenover kan staan. Wellicht kunnen we de gelden hier zo toekennen zoals in bouwdepots gedaan wordt; er ligt een plan met een begroting waarvoor geld gereserveerd wordt en dit kan achteraf gedeclareerd worden aan de hand van een factuur.

Onderwijszorgarrangementen; obstakels, regelgeving, leer- en schoolplicht (vraag 7 & 8)

Wanneer we op basis van vertrouwen, vanuit de gezamenlijke zorg voor de leerling en diens welbevinden handelen, hoeven er geen obstakels te zijn om te komen tot goed onderwijs voor alle leerlingen, inclusief de leerlingen met (zeer) hoge (intellectuele) capaciteiten. Voorwaarde is dat het mogelijk is om flexibel om te gaan met de regelgeving (met betrekking tot aanbod, schooltijden, locatie et cetera).

De meeste kinderen willen 'gewoon' naar school en de meeste ouders hopen erop dat hun kinderen deel kunnen nemen aan het onderwijs, vriendschappen kunnen sluiten (peers kunnen ontmoeten), zodat ze zich zoveel mogelijk op een passende manier kunnen ontwikkelen in de maatschappij en erbij kunnen/ mogen horen.

Van belang hierbij is rekening te houden met de drie basisbehoeften van ieder mens: autonomie, competentie en relatie (Deci & Ryan, 2000) ook (en wellicht juist) met betrekking tot kinderen met kenmerken van (hoog) begaafdheid omdat het reguliere systeem niet altijd aansluit bij het kunnen ontwikkelen van autonomie, competentie en relatie op hun niveau. Daarbij is de relatie belangrijk, zowel met de leerkracht als met medeleerlingen. Uit steeds meer recente studies komt naar voren dat pedagogische sensitiviteit ('teacher sensitivity') een kernelement is voor alle leerlingen en ook voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (Ramos et al., 2021; Steenberghe et al., 2023; Verschueren & Koomen, 2012). Een pedagogisch sensitieve leraar is in staat te zien wat leerlingen nodig hebben en aan te sluiten op de (ontwikkel)behoeften, waarbij aangesloten wordt bij de behoefte aan competentie en autonomie en bij het ontwikkelpotentieel van de leerlingen met kenmerken van begaafdheid (Bakx et al., 2019).

Dit betekent dat er in overleg met de onderwijsprofessional gekeken moet worden wat de behoeftes zijn van de leerling en de ouders. Daarbij is ruimte nodig voor mogelijkheden en ondersteuningsbehoeftes van de leraar. Er dient gekeken te worden naar wat de professional (aanvullend) nodig heeft om zoveel mogelijk tegemoet te kunnen komen aan de (onderwijs)behoeften van de leerling. Dat kan verdergaande professionalisering zijn in de vorm van kennis of vaardigheden, ondersteuning vanuit een specialist (hoog)begaafdheid, materialen of bijvoorbeeld intervisie. Dit betekent dat er al in de opleiding, de PABO's en lerarenopleidingen, structureel aandacht moet zijn voor kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, zodat de onderwijsprofessional leert hen te zien en handvatten krijgt hoe in te kunnen spelen op wat er gezien wordt. Op verschillende PABO's wordt er in meer of mindere mate aandacht besteed aan dit thema (bijvoorbeeld bij Fontys

Hogeschool, waar speciale onderwijsonderzoekswerkplaatsen zijn opgezet waarin leraren, studenten, lerarenopleiders en wetenschappers samenwerken aan beter passend onderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid: www.point013.nl). Het thema (hoog)begaafdheid is echter nog geen vanzelfsprekendheid in de curricula van de PABO's en nog minder in de curricula van de lerarenopleidingen voor voortgezet onderwijs.

Tot slot

Dit alles betekent dat de ontwikkelingen in het onderwijsveld in Nederland de goede kant op gaan. Er zijn mooie voorbeelden van samenwerkingsverbanden en scholen voor primair en voortgezet onderwijs (zie ook <https://talentstimuleren.nl>) waar mensen met passie de moed hebben (gehad) om af te wijken van het standaard programma in hun manier van omgaan met en in het aanbod voor kinderen met grote mogelijkheden. We zijn er echter nog lang niet. Laten we daarom in gesprek blijven met elkaar. Laten we successen en zorgen delen in praktijk en wetenschap en steeds zoeken naar gezamenlijke doelen en die situaties waarin het goed gaat. Uiteindelijk is het gezamenlijke doel dat ieder kind met kenmerken van (hoog)begaafdheid gezien wordt en de kans krijgt om te leren en zich te ontwikkelen tot een autonoom zelfsturend persoon.

Referenties

- American Psychological Association (APA). (2020). *Top 20 principes uit de psychologie voor het onderwijs aan en het leren van creatieve getalenteerde en begaafde leerlingen van de voor- en vroegschoolse educatie, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/publicatie/4703-top-20-principes-uit-de-psychologie>
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Van Tassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.) (2015). *A nation empowered: A comparison of accelerative opportunities and activities*. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. https://files.nwesd.org/website/Teaching_Learning/HiCap/2015-16-meetings/NationEmpowered Vol2.pdf
- Bakx, A., Van Houtert, T., Brand, M. van den, & Hornstra, L. (2019). A comparison of high-ability pupils' views vs. regular ability pupils' views of characteristics of good primary school teachers. *Educational Studies*, 45(1), 35–56. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1390443>
- Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., Van Elderen, L., & Van Horssen-Sollie, J. (2021). Self-descriptions of high-performing and regular-performing primary school students: An open, exploratory study. *Roeper Review*, 43(4), 256-271, <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1967543>
- Bluemink, C., Jenniskens, T., Van Langen, A., Leest, B., & Wolbers, M. (2022). *Onderpresteren in het Nederlandse basisonderwijs anno 2021*. KBA.
- Bomhof, M., Suijkerbuijk, A., Schoevers, E., & Velthuis, S. (2022). *Monitor subsidieregeling leerlingen met kenmerken van (hoog) begaafdheid in het primair en voortgezet onderwijs. Derde meting 2021/2022*.
- Elliot, J. (2018). Dynamic assessment in educational settings: is potential ever realised? *Educational Review*, 70(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1397900>
- Ryan, R. M. M., & Deci, E. L. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Denessen (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociale-culturele achtergronden en differentiatie in onderwijs* [inaugurele rede]. Universiteit Leiden.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., Boer, H. d., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the

- cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Fiddymont, G. E. (2014). Implementing enrichment clusters in elementary schools: Lessons learned. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 287–296. <https://doi.org/10.1177/0016986214547635>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2019). Implementing the DMGT's constructs of giftedness and talent: What, why and how? In S. R. Smith (Ed.). *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 1–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_3-1
<https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021>
- Hoogeveen, L. (2015). Academic acceleration in Europe: A comparison of accelerative opportunities and activities. *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*, 2, 209-223.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50-67.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J., Mooij, T., & Verhoeven, L., (2004). *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/publicatie/58-onderwijsaanpassingen-voor-hoogbegaafde-leerlingen>
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Koenderink T., en Dijk, A. van (2015). *Hoge kansen, lage cijfers. Begeleiding van hoogbegaafde uitvallers en thuiszitters in de toekomst*. Feniks Talent.
- Koshy, V., & Pascal, C. (2011). Nurturing the young shoots of talent: Using action research for exploration and theory building. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 433–450. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623515>

- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 113–126.
<https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Krijnen, E., 't Gilde, J., Ledoux, G., Schoevers, E., Vergeer, J. & van Weerdenburg, M. (2021). *Inventarisatie van onderwijsactiviteiten ter verbetering van het passend aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen. Rapportage van de eerste deelstudie in het project: Impact of Activities in Gifted Education (IMAGE)*. Rapport 1075, projectnummer 20842. Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G. & Waslander, S., & Eimers, T. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Eindrapport*. Kohnstamm Instituut, TIAS School for Business and Society, KBA Nijmegen [Rapport 1047, projectnummer 20689].
- Lui, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In *APA Handbook of Giftedness* (pp. 417–431). American Psychological Association.
<https://doi.org/doi.org/10.1037/0000038-000>
- Mathijssen, S., Feltzer, M. J. A., Hoogeveen, L., Denissen, J., & Bakx, A. (2022). Back to the drawing board: A descriptive study on potential indicators of giftedness in human figure drawings of children aged 4 to 6 years. *Roeper Review*, 44(4), 249–262.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2115180>
- Miller, R., & Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 594–627.
- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., & Verhoeven, L. (2007). *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: Eindverslag van drie deelonderzoeken*. 1–70.
https://www.choochem.nl/html/filesystem/storeFolder/11/succesconditieshb_1.pdf
- Paans, C., Knoop-Van Campen, C., Wittelings, M., Beckmann, E., Hoogeveen, L., Minnaert, A., & Kroesbergen, E. H. (2023). Dubbel bijzondere leerlingen: Balanceren tussen talent en uitdaging. *Beter Begeleiden*, 13(2), 12-16.
- Plucker, J. A., Healey, G., Meyer, M. S., & Roberts, J. L. (2022). Early high school graduation: Policy support for secondary acceleration. *Gifted Child Today*, 45(3), 150–156.
<https://doi.org/10.1177/10762175221091857>
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain

research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691–722.

<https://doi.org/10.1177/1745691619895030>

Ramos, A., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2021). Learning goal orientation in high-ability and average-ability students: Developmental trajectories, contextual predictors, and long-term educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 370–389.

<https://doi.org/10.1037/edu0000476>

Renzulli, J. S., & Reis Renzulli, S. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2–3), 140–156.

<https://doi.org/10.1177/026142941002600303>

Robinson, N. M. (2008). Early childhood. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 179–194). Prufrock Press.

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

Steenberghs, N., Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2023). Teacher-student relationships and engagement of high-ability students: An exploration from the perspective of the academic risk hypothesis. *High Ability Studies*, 1-25.

<https://doi.org/10.1080/13598139.2023.2189573>

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science.

Psychological Science in the Public Interest, Supplement, 12(1), 3–54.

<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

Suijkerbuijk, A., Schoevers, E., Exalto, R., Bomhof, M., & Walraven, M. (2020). *Monitor subsidieregeling (hoog) begaafden in het primair en voortgezet onderwijs. Meting 2020/2021*.

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/17/rapport-monitor-hoog-begaafdheid-meting-2019-2020>

Sutherland, M. and Stack, N. (2018) Building knowledge bridges: synthesising early years and gifted education research and practice to provide an optimal start for young gifted children. In: Wallace, B., Sisk, D.A. and Senior, J. (eds.) *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education*. SAGE.

Sypré, S., Verschueren, K., & Struyf, E. (2021). Signaleren van cognitieve begaafdheid binnen een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. In *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Acco.

Van Weerdenburg, M., Emans, B., Kabki, M., & Poelman, M. (2019). *De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL): Met vallen en opstaan. Een retrospectief verkennend onderzoek.* <https://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/publicatie/4592-de-uitstroom-van-het-centrum-voor-creatief-leren>

Sutherland, M. Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>.

Verouden, J. (2019). Plusklas: de oplossing voor ieder (hoog)begaafd kind? [\(25\) Plusklas: dé oplossing voor ieder \(hoog\)begaafd kind? | LinkedIn](#)

Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M., & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43–58. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0004-8>

Weyns, T., Preckel, F., & Verschueren, K. (2021). Teachers-in-training perceptions of gifted Children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103215. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>

White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>

Yang, Y., Gentry, M., & Choi, Y. O. (2012). Gifted students' perceptions of the regular classes and pull-out programs in South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 270–287. <https://doi.org/10.1177/1932202X12451021>

Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., & Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources in the Actiotope Model of Giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310–333. <https://doi.org/10.1177/0162353217734376>

Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms. A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

Appendix A

Onderstaande vragen zijn gesteld vanuit de Tweede Kamer commissie

1. Hoe kunnen scholen en leraren worden uitgerust om hoogbegaafdheid (vroegtijdig) te signaleren en diagnosticeren?
2. Welke definitie of definities van hoogbegaafdheid zijn bruikbaar voor onderwijsbeleid en diagnose van hoogbegaafdheid?
3. Welke onderwijsaanpassingen in het reguliere onderwijs zijn effectief en doelmatig voor talentbenutting en het voorkomen van uitval van hoogbegaafde leerlingen?
4. Hoe kan het aantal thuiszitters worden teruggedrongen?
5. Wat moet de rol van voltijds hoogbegaafdheidsvoorzieningen zijn in het basisonderwijs?
6. Hoe kan ervoor gezorgd worden dat het budget voor voltijds HB-voorzieningen daadwerkelijk bij deze voorzieningen terecht komt?
7. Welke obstakels in regelgeving en beleid zijn er om tot goede onderwijszorgarrangementen voor hoogbegaafde leerlingen te komen?
8. Hoe verhouden vrijstellingen van leer- en schoolplicht zich tot het recht op onderwijs?
9. Zijn er perverse prikkels en mogelijkheden tot belangenverstremgeling in de manier waarop passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen wordt ingericht?