

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/202618>

Please be advised that this information was generated on 2019-06-02 and may be subject to change.

Begaafde leerling zoekt leerkracht

INAUGURELE REDE DOOR PROF. DR. ANOUKE BAKX

*in au
gurele
redo*

change perspective

Radboud Universiteit



INAUGURELE REDE
PROF. DR. ANOUKE BAKX



Over (hoog)begaafden bestaan nogal wat misconcepties. Anouke Bakx beschrijft hoe complex de definiëring van begaafdheid is en zoomt vervolgens in op de kenmerken van begaafde basisschoolleerlingen. Als deze leerlingen moeilijk te herkennen zijn op school, hoe kunnen zij dan onderwijs krijgen dat goed bij

hen past? Daarvoor moet goed gekeken worden naar de onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen en hoe het onderwijs daaraan tegemoet kan komen.

Professionalisering van leerkrachten is hiervoor belangrijk, maar... leerkrachten moeten er niet alléén voor staan om begaafde kinderen goed in hun leerkracht te zetten. Zij hebben hierbij faciliteiten en ondersteuning nodig van de wetenschap, lerarenopleiding en overheid. Anouke Bakx besluit met een inblikje in hoe deze partijen kunnen samenwerken om beter passend onderwijs te bieden aan begaafde basisschoolleerlingen in de reguliere onderwijssetting.

Na haar opleiding tot psycholoog combineerde Anouke Bakx haar baan als leerkracht op een Jenaplan basisschool met een baan aan Tilburg University. Vanaf 1998 werkt zij in verschillende functies bij Fontys Hogescholen, later gecombineerd met een onderzoeksfunctie aan de Eindhoven School of Education van de TU Eindhoven (2009-2013). Sinds 2018 combineert ze haar lectoraat Leren & Innoveren aan de Fontys Hogeschool Kind en Educatie met die van bijzonder hoogleraar Begaafdheid aan de Radboud Universiteit. Deze leerstoel wordt mogelijk gemaakt door de Stichting Centrum voor Begaafdheidsonderzoek en is ingebed in de onderzoeksgroep Learning & Plasticity van het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit.

BEGAAFDE LEERLING ZOEKT LEERKRACHT

Begaafde leerling zoekt leerkracht

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Begaafdheid aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Radboud Universiteit op vrijdag 12 april 2019

door prof. dr. Anouke Bakx

Opmaak en productie: Radboud Universiteit, Facilitair Bedrijf, Post & Print
Fotografie omslag: Bert Beelen

© Prof. dr. Anouke Bakx, Nijmegen, 2019

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar worden gemaakt middels druk, fotokopie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de copyrighthouder.

*Mijnheer de rector magnificus,
Geachte heren van de stichting Centrum voor Begaafdheidsonderzoek,
Geachte collega's,
Beste familie en vrienden,*

De boodschap die ik u graag mee wil geven, is dat begaafde leerlingen ook *passend* onderwijs nodig hebben waarbij hun leer-kracht wordt aangesproken. Begaafde leerlingen hebben er net als alle andere kinderen recht op om zich goed te mogen ontwikkelen. Dat lukt op dit moment nog niet overal even goed. Goede leerkrachten met kennis, expertise en een open houding ten aanzien van begaafdheid kunnen hier verandering in brengen. Deze leerkrachten moeten er niet alléén voor staan om begaafde kinderen goed in hun leer-kracht te zetten: zij moeten hierbij gefaciliteerd en ondersteund worden door de wetenschap, lerarenopleiding en overheid.

De titel van deze rede is 'Begaafde leerling zoekt leerkracht' en de context is het basisonderwijs. In drie delen ga ik hier nader op in en in het vierde deel ontvouw ik een aantal plannen voor de komende jaren. Het eerste deel gaat over de begaafde leerling. Daarna zoom ik in op 'leer-kracht': begaafde leerlingen beschikken in een bepaalde mate over kracht om te leren. Het is belangrijk om na te gaan wat begaafde leerlingen nodig hebben om deze leer-kracht goed te kunnen inzetten. In het derde deel besteed ik aandacht aan de leerkracht, waarbij ik inga op professionalisering van leerkrachten om de leer-kracht van begaafde leerlingen aan te kunnen spreken.

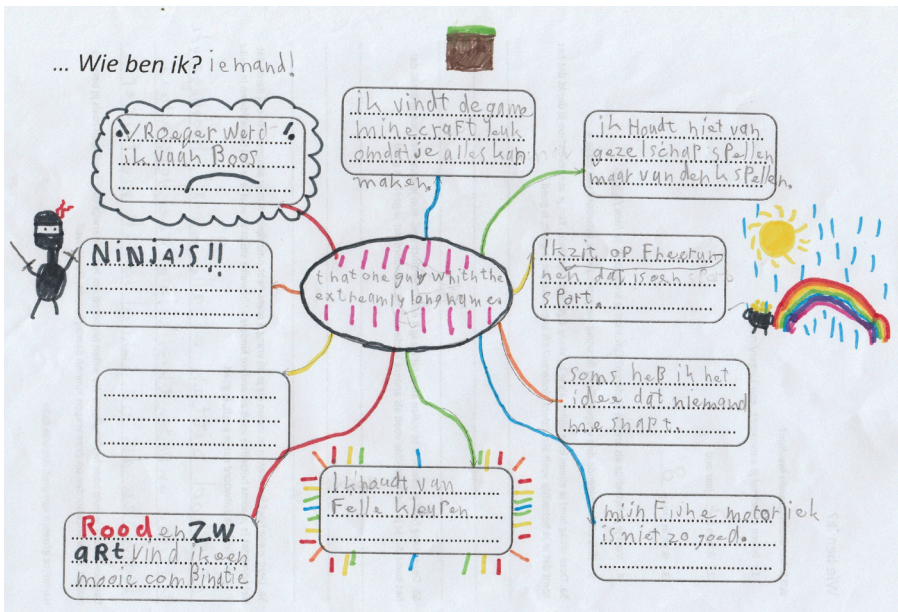
DEEL 1: DE BEGAAFDE LEERLING¹

Dit deel gaat over hoe het denken over begaafdheid - van vroeger uit 'hoogbegaafdheid' - in ontwikkeling is, van een statische, smalle opvatting naar een meer dynamisch concept, met meer kenmerken dan alleen een hoge intelligentie. Duidelijk zal worden dat het belangrijk is om vooral het kind goed in beeld te brengen om vervolgens goed na te gaan wat hij of zij nodig heeft.

Het goede nieuws is dat de interesse in (hoog)begaafdheid groeit en dat het steeds duidelijker wordt dat begaafde leerlingen in het basisonderwijs, net als andere leerlingen, óók passende begeleiding nodig hebben. Helaas zijn nog niet alle basisschoolleerkrachten in staat om passend onderwijs te bieden aan begaafde kinderen (SLO, 2018) en is er tot op vandaag geen eenduidige beschrijving van wat begaafdheid inhoudt (Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick, & Foley-Nicpon, 2018). Er is al wel veel onderzoek gedaan naar kenmerken van begaafde kinderen: zo zijn er modellen en theorieën opgesteld over begaafdheid, met verschillende accenten. Onderzoek waarin begaafde kinde-

¹ Ik dank Franz Mönks, Evelyn Kroesbergen, Lianne Hoogeveen, Desirée Houkema en Marjolijn van Weerdenburg voor hun commentaar op een eerdere versie van deze rede.

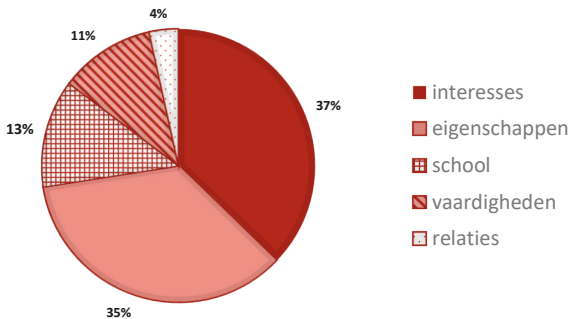
ren zichzelf beschrijven, op een open, beschrijvende manier, is zeldzaam (Courtinat-Camps, Massé, de Léonardis, & Capdevielle-Mougnibas, 2017). Onlangs hebben we zelf een eerste studie gedaan waarin we begaafde basisschoolkinderen hebben gevraagd zichzelf te beschrijven in een woordspin (Bakx & Bronsveld, 2019). Het waren 133 kinderen uit plusklassen, waarvan 40 procent meisjes, in de leeftijd van vijf tot en met dertien jaar met een gemiddelde leeftijd van 9.4 jaar. Graag presenteer ik u hier de resultaten van, om vervolgens na te gaan hoe deze leerlingbeschrijvingen overeenkomen met theoretische beschrijvingen van begaafdheid. Figuur 1 presenteert een voorbeeld van een ingevulde woordspin.



Figuur 1: ingevulde woordspin van een leerling van 12 jaar

De begaafde leerlingen bleken goed in staat om zichzelf te beschrijven met gemiddeld acht of negen kenmerken. Ze noemden vooral veel interesses (37 procent) en eigenschappen (35 procent) van zichzelf (zie Figuur 2). Interesses hebben vooral te maken met vrijetijdsbesteding. Sporten werd het meest genoemd (34 procent), gevolgd door gamen (9 procent), tekenen, knutselen (9 procent), natuur en/of dieren (8 procent) en muziek (6 procent). De kinderen noemden veel en uiteenlopende interesses. In de tweede categorie, 'eigenschappen', wordt het meest verwezen naar aan intelligentiegerelateerde kenmerken (19 procent). De kinderen beschreven zichzelf als slim(mer), creatief, fantasierijk, hoogbegaafd en nieuwsgierig. Ook werden eigenschappen ge-

noemd als humor, behulpzaam, blij/gelukkig/vrolijk, aardig of vriendelijk, gevolgd door kracht/sterk, druk en gevoelig.



Figuur 2: kenmerken waarmee begaafde leerlingen zichzelf beschrijven

De derde categorie betrof schoolgerelateerde aspecten, meestal schoolvakken: lezen (26 procent), rekenen (26 procent) en taal (19 procent). Daarna kwamen vaardigheden (11 procent) als samenwerken en creatieve dingen bedenken. De laatste categorie was wat kleiner. Die categorie ging over familie, sociale contacten of het omgaan met anderen met antwoorden als 'spelen' of 'afspreken'.

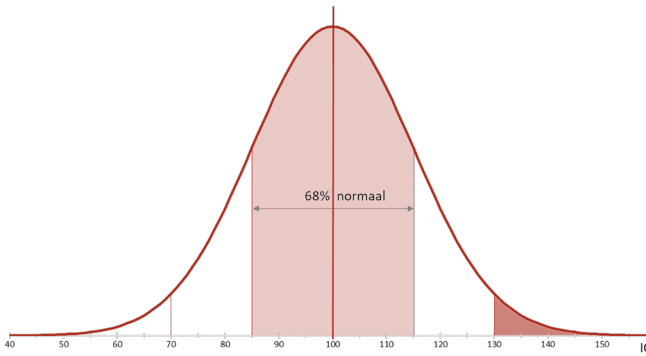
Deze exploratie biedt een inkijkje in mogelijke kenmerken van begaafde leerlingen vanuit kindperspectief, waarbij nu vooral nog gekeken is naar een beschrijving van *deze groep* leerlingen. Er zijn natuurlijk veel verschillen tussen de leerlingen onderling, die we nu niet specifiek beschreven hebben. In vervolgonderzoek gaan we na hoe representatief de leerlingen uit onze exploratie zijn als we grotere, mogelijk nog meer diverse groepen begaafde leerlingen bevragen. Tevens gaan we kijken of en hoe de beschrijvingen van begaafde kinderen verschillen van beschrijvingen van andere kinderen. Een heel aantal antwoorden over interesses, zouden ook door andere kinderen gegeven kunnen worden.

Met de beschrijvingen van deze groep leerlingen in gedachten, gaan we nu kijken naar modellen en theorieën rondom begaafdheid om vervolgens na te gaan hoe het kindperspectief en de theorie zich tot elkaar verhouden.

1.1 De begaafde leerling: theoretisch perspectief

Al ruim honderd jaar is er interesse in intelligentie en het meten hiervan. Aanvankelijk werd ervan uitgegaan dat er een algemene intelligentiefactor was (Spearman, 1904), die met een test gemeten zou kunnen worden. Terman (1926) was een van de eersten die systematisch onderzoek deed naar *hoogbegaafde* kinderen. Hij ging ervan uit dat hoogbegaafdheid gelijk stond aan hoge intelligentie, een uni-dimensioneel concept, geoperationaliseerd in een hoge score op een intelligentietest. Vaak wordt ook nu nog uitge-

gaan van een IQ-score op een intelligentietest van 130 of hoger, twee standaarddeviaties boven het gemiddelde, als indicator voor hoogbegaafdheid. Figuur 3 toont de normaalverdeling van intelligentie, met aan het rechteruiteinde de score die zou duiden op een hoogbegaafd niveau.



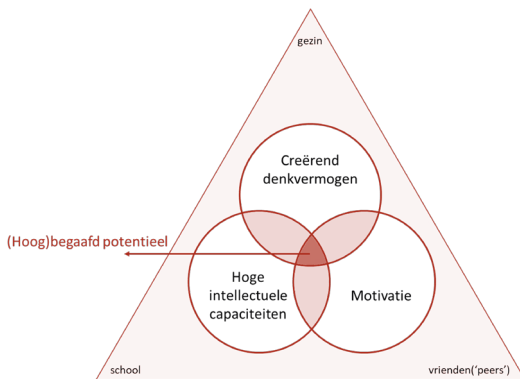
Figuur 3: verdeling van IQ-scores, met een gemiddelde van 100

De aanname van Terman was dat kinderen die hoog scoorden op een intelligentietest in hun verdere ontwikkeling tot grootse prestaties zouden komen. Echter, zijn longitudinale onderzoek wees uit dat niet alle kinderen uit zijn onderzoek, ook wel ‘Termites’ genoemd, tot excellente prestaties kwamen. Er bleken veel individuele verschillen bij de Termites: verschillen in bijvoorbeeld motivatie, vertrouwen in het eigen kunnen (self-efficacy) en doelgerichtheid (Terman, 1954). Tot slot, bleken er twee Nobelprijswinnaars te zijn in de toenmalige groep kinderen die door Terman getest waren en die door hem niet als hoogbegaafd zijn geïdentificeerd (Ziegler, 2008). De aanname dat een hoog IQ betekent dat er sprake is van een hoogbegaafd potentieel dat waarschijnlijk tot (academisch) succes zal leiden, is dus te beperkt.

Begaafdheid is de individuele potentie voor goede of uitstekende prestaties op een of meer gebieden. Echter, er is nog steeds geen eenduidigheid over wat dat dan precies betekent, al komen er in veel theorieën bepaalde, vergelijkbare kenmerken naar voren, met name het intellectuele potentieel (Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick, & Foley-Nicpon, 2018). Een beperkte blik, alsof hoogbegaafdheid alleen een hoge intelligentie is, doet het holistische beeld van een kind geen recht. Het kan ertoe leiden dat leerlingen in speciale onderwijsvoorzieningen terecht komen, die dat niet per se nodig hebben en dat andere leerlingen die het wel nodig hebben, er geen toegang toe krijgen.

1.2 Meer dan een hoog IQ

Bij begaafdheid komt meer kijken dan alleen een hoge intelligentie en juist dit ‘meer’ maakt dat begaafde leerlingen specifieke onderwijsbehoeften hebben. Inmiddels zijn er veel modellen en theorieën die mogelijke kenmerken van begaafdheid beschrijven met daarbij omstandigheden die ertoe kunnen leiden dat de begaafde potentie ook daadwerkelijk uit kan groeien tot begaafd presteren (Gagné, 2018; Mönks, 1978; Renzulli, 1985; Sternberg, 2018). Een van de meest bekende en gebruikte modellen is het triadisch interdependentiemodel (Mönks & Ypenburg, 1993; Renzulli & Reis, 2018). De basis voor dit model is gelegd door Renzulli (1978). De componenten van het model zijn: hoge intelligentie, een creatief denkvermogen en motivatie (*task commitment*). Deze drie componenten beeldde hij af als drie ringen in een venndiagram. Daar waar de ringen overlappen, zou sprake zijn van een (hoog)begaafd potentieel. Mönks (1985) positioneerde de drie ringen in een context met omgevingscomponenten: het gezin, vrienden (ofwel ontwikkelingsgelijken) en school (Figuur 4). Het uitgangspunt hierbij is dat (hoog)begaafde potentie goed tot ontwikkeling kan komen als er vanuit de omgeving de juiste ondersteuning of mogelijkheden geboden worden. Wat aantrekkelijk is in dit relatief eenvoudige model, is dat er een combinatie van factoren opgenomen is: begaafdheid bestaat uit meer dan alleen intelligentie en er is sprake van een interactiemodel. Juist de interactie tussen intelligentie, creativiteit en motivatie in interactie met de omgeving bepaalt of een begaafde potentie tot bloei komt of niet. De ontwikkeling van sociale competenties is hiervoor belangrijk zodat een kind zelf invloed kan uitoefenen om deze interacties zo optimaal mogelijk te laten zijn.



Figuur 4: triadisch interdependentiemodel van Mönks (1985)

Ook Sternberg (2018) noemt ‘creërend denkvermogen’ een belangrijke component van begaafdheid. In zijn recente werk heeft hij de creatieve component verder uitgewerkt in houdingselementen, waarbij hij stelt, vrij vertaald, dat het vooral gaat om tegendraads

en vernieuwend kunnen denken. Ook binnen onze L&P-onderzoeksgroep speelt creativiteit een belangrijke rol in de definiëring van begaafdheid. Zo neemt Evelyn² Kroesbergen in haar onderzoek creativiteit als belangrijk aspect om begaafdheid in beeld te brengen (Kroesbergen, & Schoevers, 2017; Kroesbergen, van Hooijdonk, van Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders, 2016).

De hoge intelligentie en het creërend vermogen of creativiteit hebben vooral betrekking op cognitieve vermogens. Het creërend vermogen kan, onder andere door uitdagend onderwijs, geoefend, uitgebreid en gestrekt worden (Renzulli & Reis, 2018). Motivatie, de derde factor betreft gefocuste motivatie, ofwel gedrevenheid/doorzettingsvermogen en hier kan door de omgevingsfactoren en het kind zelf invloed op uitgeoefend worden. In het tweede deel ga ik daar verder op in. Naast intelligentie, creativiteit en motivatie/gedrevenheid zijn er ook andere aspecten die veelvuldig in de literatuur over begaafdheid genoemd worden.

Zo introduceerde Dabrowski 'overexcitabilities' ofwel gevoeligheden (als onderdeel van de positieve desintegratietheorie): psychomotorische, zintuiglijke, intellectuele, beeldende/imaginaire en emotionele overgevoeligheid (1967). De aanname was dat als er sprake is van intellectuele gevoeligheid en tenminste twee andere gevoeligheden, er mogelijk sprake is van begaafdheid. Hij geeft aan dat het vooral gaat om een andere manier van waarnemen en dat begaafdheid vooral gaat om ontwikkelingspotentieel (Mendaglio, & Tillier, 2006), zoals Renzulli spreekt over (hoog)begaafd potentieel. Het open staan voor bepaalde prikkels, of een intense manier van waarnemen kan ertoe bijdragen dat kinderen een groter ontwikkelingspotentieel hebben. Empirisch onderzoek laat zien dat het hierbij waarschijnlijk gaat om het persoonlijkheidskenmerk 'open staan voor nieuwe ervaringen' een van de vijf factoren uit het vijf-factorenmodel dat persoonlijkheid beschrijft (Vuyk, Krieshok, Kerr, 2016).

Ook vanuit de praktijk is er veel herkenning voor persoonsgerelateerde kenmerken die met begaafdheid samenhangen. Kieboom (2015) omschrijft bepaalde zijnskenmerken die zij in haar werk met begaafde kinderen veelvuldig tegenkomt (zie ook Silverman 1999; 2003). Naast een bepaalde mate van 'gevoeligheid' beschrijft zij een groot rechtvaardigheidsgevoel (zie ook Webb, Gore, Amend, & DeVries, 2007), perfectionisme (zie ook Silverman, 1999; Rinn, 2018), en een kritische instelling. Deze kritische instelling lijkt enigszins op de creatieve intelligentie zoals Sternberg (2018) die tegenwoordig beschrijft als tegendraadse attitude.

Als we de kenmerken vanuit de literatuur en praktijk vergelijken met de kenmerken die begaafde leerlingen zelf noemen als zij zichzelf beschrijven, dan valt op dat de leerlingen ook hun hoge intelligentie benoemen, een zekere mate van creërend vermogen en veel en brede interesses. De begaafde leerlingen noemen overigens ook kenmer-

² Indien voornamen genoemd worden, betreft het een directe collega.

ken die mogelijk alle kinderen op zouden kunnen schrijven, zoals sporten, gamen en natuur. Begaafde kinderen zijn tenslotte ook 'gewoon' kinderen.

Een globale beschrijving van kenmerken van begaafde kinderen zou kunnen bestaan uit: hoge intelligentie en creatief denken (wat zich kan uiten in een kritische of tegendraadse attitude), motivatie/gedrevenheid, open staan voor nieuwe ervaringen, brede interesses en mogelijk ook een groot rechtvaardigheidsgevoel en perfectionisme. De omgevingskenmerken, zoals geïntroduceerd door Mönks: gezin, vrienden (ontwikkelingsgelijken) en school, kunnen gezien worden als conditionele factoren: de wijze waarop met de begaafde kinderen wordt omgegaan, de invloed die begaafde kinderen hier zelf op uitoefenen en hoe er aan hun ontwikkelbehoeften en -potentieel (hun leerkracht) wordt tegemoet gekomen, bepaalt uiteindelijk of zij zich goed kunnen ontwikkelen of niet.

1.3 Herkennen van begaafde leerlingen

Het is belangrijk dat elke leerkracht de kenmerken van begaafde leerlingen kan herkennen en een rijke leeromgeving kan bieden, waarin ook kenmerken van begaafde kinderen worden aangesproken, zodat zij in hun leerkracht komen en hun talenten zichtbaar worden.

Leerkrachten zouden, buiten bestaande screeningsinstrumenten, mogelijk ook andere hulpmiddelen voor het signaleren kunnen gaan gebruiken. Een mooi voorbeeld hiervan is het onderzoek van Sven Mathijssen uit onze onderzoekswerkplaats (hierover volgt later meer). Hij doet promotieonderzoek naar het identificeren van signalen die duiden op een mogelijke begaafdheid. Hij analyseert hiervoor menstekeningen gemaakt door jonge kinderen (Mathijssen, Feltzer, & Hooegeveen, 2018). Als we kijken naar de kenmerken van begaafdheid zoals creativiteit en een andere manier van waarnemen, dan is het aannemelijk dat begaafde kinderen mogelijk andere dingen in een menstekening tekenen dan andere kinderen. Uit de eerste studies lijkt het inderdaad zo te zijn dat er andere items voorkomen in tekeningen van jonge begaafde kinderen, zoals sproeten of een sik (Mathijssen, Feltzer, Hooegeveen, 2016), waarbij vooral in de tekeningen van 4-jarigen met een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong opvallende details te onderscheiden zijn die niet in tekeningen van andere leerlingen voorkomen (Mathijssen, Feltzer, Hooegeveen, Denissen, & Bakx, submitted). Instrumenten zoals Sven Mathijssen aan het ontwikkelen is, die niet te tijdrovend en complex zijn voor de onderwijspraktijk, zouden voor leerkrachten een hulpmiddel kunnen zijn om kenmerken van begaafdheid te kunnen signaleren. Het is namelijk voor leerkrachten niet eenvoudig om al vroeg de kenmerken van begaafdheid te herkennen.

1.4 Kijken naar het kind

Begaafdheid is een complex construct. De vraag speelt of het überhaupt passend is om kinderen aan de hand van IQ-scores in te willen delen in groepen (hoogbegaafd of niet). Los van het feit dat een IQ-test een te beperkt beeld geeft als het gaat om het kij-

ken naar een kind met al haar of zijn mogelijkheden, is het mijns inziens niet passend om een kind op basis van een test te labelen als (hoog)begaafd. Een test geeft geen holistisch beeld van een kind en we zouden niet uit moeten gaan van een beperkte momentopname omdat begaafdheid als potentieel een dynamisch concept is dat onder andere afhankelijk is van omgevingsfactoren. Toch wordt er op veel scholen nog gewerkt met scores op een IQ-test of andere prestatietests zoals Cito, als criterium voor de toelating tot speciale voorzieningen, zoals plusgroepen of fulltime begaafdheidsonderwijs.

Als er op school niet tegemoet gekomen wordt aan de specifieke onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen, bijvoorbeeld omdat zij niet (tijdig) gesignaleerd worden, dan bestaat de kans dat zij sociaal-emotionele problemen ondervinden (Mathijssen, Feltzer & Hoogeveen, 2018), kunnen ze gaan onderpresteren (White, Graham, & Blaas, 2018) of zelfs helemaal uitvallen uit het reguliere onderwijs (Van Weerdenburg, Emans, Kabki, & Poelman, 2019). Het is voor ieder kind belangrijk dat hij of zij kan leren op school en dat er aangesloten wordt bij de ontwikkelingsbehoeften en -mogelijkheden van het kind, ook voor het begaafde kind. In plaats van de nadruk op het labelen van kinderen, zou er meer geïnvesteerd moeten worden in het nagaan wat begaafde leerlingen nodig hebben om goed tot leren te komen. Zo zou er een verschuiving plaats kunnen vinden van classificatie ofwel 'labelen' naar behoefteondersteuning (Burger-Veltmeijer, Minnaert, Van Houten-van den Bosch, 2011; Frumau, Derksen, & Peters, 2011).

Alvorens in het tweede deel te kijken naar de specifieke onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen, vat ik het eerste deel samen in drie boodschappen.

Boodschap 1: begaafdheid gaat om potentieel; goed kijken naar het kind en wat hij of zij nodig heeft is belangrijk om het potentieel tot ontwikkeling te kunnen laten komen

Begaafdheid gaat om potentieel en dat is meer dan alleen een hoge intelligentie. Ook creativiteit, een bepaalde manier van waarnemen en specifieke persoonsgerelateerde kenmerken als een groot rechtvaardigheidsgevoel spelen een rol. Als het gaat over begaafde kinderen, dan mag niet vergeten worden dat het ook 'kinderen' zijn en dat er binnen de groep begaafde kinderen misschien wel meer verschillen dan overeenkomsten zijn. Een kind moet op een holistische manier benaderd worden in wat hij of zij nodig heeft om zich goed te kunnen ontwikkelen en wat daarvoor nodig is vanuit het onderwijs. Dit geldt overigens voor elk kind.

Boodschap 2: labels zijn niet nodig, goed kijken naar kinderen en hun onderwijsbehoeften wel

Het werken met labels zou niet nodig zijn als we goed naar kinderen luisteren en naar hun kenmerken kijken en een goede inschatting kunnen maken van haar of zijn ont-

wikkelingsbehoeften en -potentieel. Labels zouden dan in nog maar enkele gevallen nodig zijn, namelijk daar waar de professional aanvullende diagnostiek nodig heeft. Met name het label hoogbegaafd zouden we niet meer moeten gebruiken binnen de basisschool, niet alleen omdat het niet eenduidig te signaleren of vast te stellen is, maar ook om te voorkomen dat er negatieve effecten van uitgaan (Bloemink, 2018; Renzulli & Reis, 2018). Zo kan een kind zich onder druk gezet voelen om te presteren en ook de omgeving kan (onjuiste) verwachtingen verbinden aan het label bijvoorbeeld dat deze kinderen vrijwel geen begeleiding of instructie nodig hebben. In plaats van te spreken over hoogbegaafde kinderen is het, als het al nodig is om een leerling te beschrijven, beter om te spreken over begaafde kinderen, zoals de afgelopen jaren al meer en meer gangbaar is geworden.

Het is belangrijk om op een goede manier te kijken naar kinderen, met signaleringshulpmiddelen als dat nodig is, om vervolgens na te kunnen gaan wat een leerling nodig heeft aan passend onderwijs. Over het algemeen lukt het leerkrachten goed om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van ‘gemiddelde’ leerlingen en leerlingen die moeite hebben met leren, maar het lukt nog minder goed om dat te doen voor begaafde leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2016; White *et al.*, 2018). Het is echter te gemakkelijk om alleen te wijzen naar leerkrachten die misschien meer over begaafdheid zouden moeten leren.

Boodschap 3: beleid, wetenschap, lerarenopleiding en onderwijspraktijk moeten de handen ineen slaan om de ondersteuning van begaafde leerlingen te verbeteren

Ook voor andere partijen ligt er een taak in het (leren) signaleren van begaafde leerlingen, hun onderwijsbehoeften in kaart brengen en vervolgens het bieden van passend onderwijs. Denk bijvoorbeeld aan de overheid. Het ministerie kan schoolteams motiveren en ondersteunen in het vormgeven van passend onderwijs voor begaafde leerlingen. De nieuwe subsidie voor samenwerkingsverbanden in het kader van begaafdheid, is een eerste stap hierin (Staatscourant, 2018). Ook voor de wetenschap ligt er een taak, om meer inzicht te bieden, bijvoorbeeld in succesvolle elementen van passend onderwijs voor begaafde leerlingen in de reguliere klas. Tevens ligt er een taak voor de lerarenopleidingen om leerkrachten voor te bereiden op het herkennen en begeleiden van begaafde leerlingen. Het onderwijs voor begaafde leerlingen kan de meeste winst behalen als wetenschap, opleiding en onderwijspraktijk hierin samenwerken, gestimuleerd door beleid vanuit de overheid.

DEEL 2: LEER-KRACHT VAN DE BEGAAFDE LEERLING

Als begaafde leerlingen door hun leerkracht herkend en erkend worden, draagt dat bij aan een positief/positiever zelfbeeld van het kind (Kroesbergen, *et al.*, 2016). Na het signaleren van kenmerken van begaafdheid bij een leerling, is het belangrijk om sterke

kanten in beeld te brengen en hoe daar met het onderwijs goed bij aangesloten kan worden en ook de minder sterke kanten, om eventuele (leer)belemmeringen of te heffen of te voorkomen. We moeten nagaan hoe leerlingen goed in hun leer-kracht gezet kunnen worden.

Het drieringenmodel van Renzulli (1978) beschrijft naast intelligentie en creativiteit ook motivatie ofwel gedrevenheid. De interactie tussen deze drie factoren bepaalt het begaafde potentieel; alle drie de factoren zijn nodig om het begaafde potentieel om te kunnen zetten naar begaafde prestaties (Renzulli & Reis, 2018). De motivationele component is deels intrinsiek, vanuit de leerling zelf, en deels extrinsiek. Zo is de schoolomgeving ook van invloed op motivatie. Sluit de schoolomgeving niet goed aan op wat een begaafde leerling nodig heeft, dan daalt de (school)motivatie en meestal ook het welbevinden (Philips & Lindsay, 2007). Daarbij beïnvloedt een lage motivatie of een gebrek aan motivatie niet alleen het welbevinden maar ook prestaties.

De zelfdeterminatietheorie biedt een bruikbare lens om te kijken naar onderwijsbehoeften van leerlingen (Ryan & Deci, 2006). De zelfdeterminatietheorie gaat ervan uit dat er drie basisbehoeften zijn: autonomie, relatie en competentie. Een goede aansluiting op deze basisbehoeften heeft een positieve invloed op motivatie, welbevinden en prestaties (Deci & Ryan, 2001). In het onderwijs wordt deze theorie veel gebruikt als handvat voor het motiveren van leerlingen (Van den Bergh & Ros, 2015).

De eerste basisbehoefte is autonomie. Autonomie gaat over zelfbeschikking, ofwel dat leerlingen zelf kunnen meesturen in hun leerproces. Leerkrachten kunnen aan de behoefte aan autonomie tegemoet komen door: keuzes te bieden (in leeractiviteit, leerinhoud, tijd, plaats, etcetera), uit te leggen wat de relevantie is om iets te leren en door begrip en respect te tonen aan leerlingen ook als zij niet meteen gemotiveerd zijn om te leren (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). Uit onderzoek bij begaafde leerlingen blijkt dat zij zich terugtrekken of afhaken als zij weinig of geen autonomie ervaren (Miserandino, 1996), terwijl een andere studie liet zien dat begaafde leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn als zij keuzemogelijkheden krijgen en als onderwijsactiviteiten aansluiten bij hun interesses (Garn & Jolly, 2013). Ook al is er niet heel veel onderzoek gedaan naar autonomie-ondersteuning en of begaafde leerlingen in dit opzicht andere onderwijsbehoeften hebben dan andere leerlingen, wordt er vanuit gegaan dat autonomie voor begaafde leerlingen erg belangrijk is (Betts, 1985).

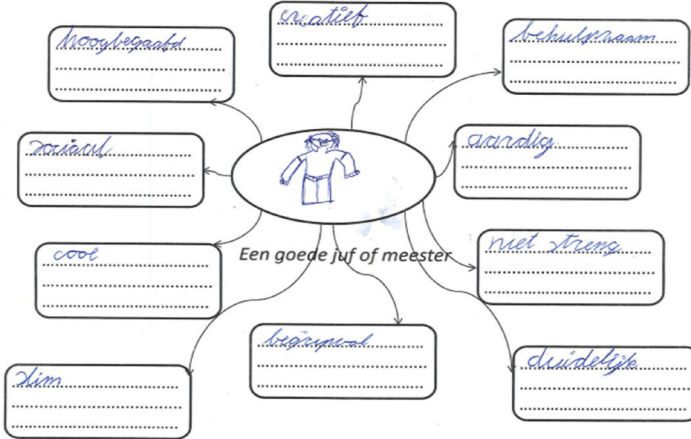
De tweede basisbehoefte heeft betrekking op het gevoel van binding wat voortkomt uit relaties met de leerkracht en medeleerlingen. Leerlingen staan meer open om te leren in een leeromgeving waarin de sfeer positief is en leerlingen onderling en met de leerkracht op een prettige manier omgaan (Cropley & Urban, 2000; Seligman, 2007). Ook is bekend dat pedagogische sensitiviteit en sociale steun van een leerkracht positieve effecten hebben op het welbevinden van leerlingen, motivatie en op hun resultaten (Diemel, 2019; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Het werkt verbindend als een leerkracht dichtbij de leerlingen staat, negatieve interactie voorkomt, leerlingen

ondersteunt en als een leerkracht leerlingen het gevoel geeft dat ze welkom zijn en erbij horen (Stroet *et al.*, 2013). Binding blijkt (ook) voor begaafde leerlingen heel belangrijk (Garn & Jolly, 2013).

De derde basisbehoefte gaat over het gevoel competent te zijn voor hetgeen er gevraagd wordt. Met name structuur bieden is hiervoor belangrijk, bijvoorbeeld door duidelijkheid, zoals in regels maar ook in leerdoelen. De leerkracht kan ook aan het competentiegevoel tegemoet komen door het leren te ondersteunen, leerlingen aan te moedigen met hoge verwachtingen en uitdaging en door positieve feedback (Stroet *et al.*, 2013). Uit onze studie naar kenmerken waarmee begaafde leerlingen zichzelf omschreven (Bakx & Bronsveld, 2019), kan het beeld ontstaan dat begaafde leerlingen zich competent voelen als het om intellectuele capaciteiten gaat, maar dit competentiegevoel kan nogal uiteenlopen over verschillende domeinen. Zo kan een leerling zich heel competent voelen als het om rekenen gaat, maar misschien minder als het om muziek gaat. Ook wordt de intelligentie van begaafde leerlingen nogal eens benadrukt, waardoor veel begaafde kinderen de druk kunnen ervaren dat zij slim over moeten komen (Dweck, 2013). Het gevoel om niet competent te zijn of steeds taken of werkjes te krijgen die allang beheerst worden, werkt demotiverend. Voor begaafde leerlingen werkt het vaak goed als er hoge, maar wel reële doelen (verwachtingen) worden gesteld en als zij uitdaging geboden krijgen (Bailey *et al.*, 2012).

De drie basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie lijken ook van toepassing op begaafde leerlingen. Een goede manier om hierachter te komen, is door het aan de kinderen zelf te vragen. Zo kan nagegaan worden wat begaafde leerlingen en andere leerlingen zelf aangeven als het gaat om goed leraarschap voor leerlingen zoals zij. Samen met Ton van Houtert, Maartje van den Brand en Lisette Hornstra, heb ik dat aan Nederlandse basisschoolleerlingen gevraagd. In totaal hebben 463 begaafde leerlingen (35 procent meisjes) en 428 andere leerlingen (49 procent meisjes) een leraarspin ingevuld (Bakx *et al.*, 2019), met de vraag: 'Wat is een goede leraar voor kinderen zoals jij?'. Figuur 5 toont een voorbeeld van een ingevulde leraarspin.

Wat is een goede juf of meester voor mij?



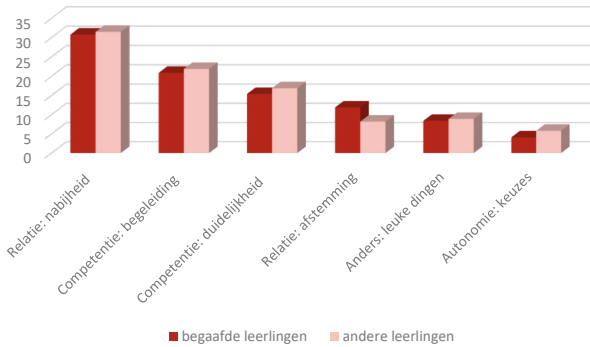
Figuur 5: ingevulde leraarspin van begaafde leerling

Voor alle leerlingen is de relatie (ruim 40 procent) het belangrijkste, gevolgd door competentie (ook ongeveer 40 procent) en in mindere mate autonomie (ongeveer 10 procent). Niet alle antwoorden pasten goed in de drie categorieën. Er bleef een categorie over waarin antwoorden staan als leuke dingen doen, spelletjes. Op het eerste gezicht leken er weinig verschillen tussen de twee groepen leerlingen te bestaan (zie Tabel 1).

Tabel 1: percentages genoemde leerkrachtkenmerken aansluitend bij basisbehoeften

Basisbehoeften	Begaafde leerlingen	Andere leerlingen
1. Relatie	43%	40%
2. Competentie	39%	40%
3. Autonomie	10%	11%
4. Anders	8%	9%

Kenmerken die te maken hebben met relatie zijn het meest genoemd, zoals aardig zijn en aandacht hebben voor leerlingen. Ook werden veel kenmerken genoemd die te maken hebben met de afstemming van de leerkracht op de individuele leerling. Bij competentie noemden de leerlingen het vaakst ‘begeleiding’ en daarna ‘duidelijkheid bieden’. Leuke dingen doen werd door alle leerlingen frequent genoemd en bij autonomie werd vooral het maken van keuzes aangegeven door de leerlingen. De leerlingen uit de reguliere klassen noemden dat vaker dan de begaafde leerlingen. Mogelijk komt dat verschil in antwoorden doordat de begaafde leerlingen allemaal speciale onderwijsarrangementen volgden, waarbij ze al vaak keuzes kunnen maken.



Figuur 6: genoemde leerkrachtkenmerken

Er waren ook verschillen tussen jongens en meisjes. Begaafde meisjes gaven in vergelijking met begaafde jongens meer antwoorden in de categorie relatie, met name over begrip van de leerkracht, zoals 'hij/zij begrijpt mij', of 'dat hij/zij mij snapt'. In de andere groep leerlingen was hier geen verschil tussen jongens en meisjes. Begaafde jongens gaven meer antwoorden die te maken hebben met de behoefte aan competentie dan begaafde meisjes, terwijl dat in de groep met andere leerlingen precies andersom was. Bij de begaafde leerlingen werd er tot slot nog een verschil gevonden in de behoefte aan autonomie-ondersteuning. Begaafde meisjes gaven aan meer behoefte hieraan te hebben, met name voor het inzien van relevantie van wat ze (moeten) leren.

Opvallend in onze studie is dat er op het eerste gezicht niet heel veel verschillen lijken te zijn in onderwijsbehoeften van begaafde leerlingen en andere leerlingen vanuit het perspectief van autonomie, relatie en competentie. Voor alle leerlingen geldt dat de relatie met de leerkracht en de medeleerlingen het belangrijkste is. In een eerder onderzoek onder ruim 3.000 Nederlandse basisschoolleerlingen kwam dat ook naar voren (Bakx, Koopman, den Brok, & de Kruijf, 2015).

Kijkend naar de basisbehoeften van begaafde leerlingen, staat ook een goede relatie met de leerkracht voorop, waarbij het de leerlingen en vooral de begaafde meisjes helpt om in hun leerkracht te komen als zij herkenning en begrip ervaren van hun leerkracht. Hiervoor is het belangrijk dat de leerkracht pedagogisch sensitief is en - specifiek in het geval van begaafde leerlingen - is het belangrijk dat hij of zij openstaat voor en kennis heeft van kenmerken van begaafde leerlingen (Cropley & Urban, 2000). Deze kennis is ook belangrijk om goed tegemoet te kunnen komen aan de basisbehoefte aan competentie die ook bij begaafde leerlingen erg vaak genoemd werd. Net als voor andere leerlingen zijn ook voor begaafde leerlingen de drie basisbehoeften van belang, alleen de manier om hieraan goed tegemoet te komen, verschilt. Maartje van den Brand heeft recent een onderzoek afgerond waarin zij begaafde leerlingen geïnterviewd heeft.

Daaruit bleek dat leerlingen het belangrijk vinden dat de leerkracht hen uitdaagt, hen aanmoedigt en hen helpt bij wat ze kunnen leren maar die ook aangeeft wat zij al goed doen (Van den Brand, Van Weerdenburg, Hornstra, Hoogeveen, & Bakx, *submitted*). Voor begaafde leerlingen is het erg belangrijk dat zij begrijpen waarom ze bepaalde dingen moeten leren of opdrachten moeten maken (Bakx *et al.*, 2019) en de leerkracht moet dat uit kunnen leggen. Veel uitgangspunten die goed aansluiten bij de onderwijsbehoefte van begaafde leerlingen, zijn overigens ook bruikbaar voor andere leerlingen (zie o.a. Matthews, Ritchotte, & McBee, 2013). Dat brengt ons bij boodschap vier:

Boodschap 4: om begaafde leerlingen goed in hun leerkracht te kunnen zetten, is het belangrijk tegemoet te komen aan de basisbehoefte autonomie, relatie en competentie; de relatie met en vooral grip van de leerkracht is hierin het belangrijkste

Voor de goede relatie met de leerkracht is het belangrijk dat leerkrachten kennis hebben van de specifieke kenmerken van begaafdheid en dat leerkrachten zich realiseren dat er veel verschillen bestaan tussen begaafde leerlingen. Dit brengt ons bij het derde deel dat inzoomt op de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

DEEL 3: GOEDE LEERKRACHTEN ZETTEN BEGAAFDE LEERLINGEN IN HUN LEERKRACHT

3.1 De misconcepties voorbij

Er bestaan best nog wat misconcepties over begaafde leerlingen - soms ook onder leerkrachten - die bijstelling behoeven omdat misconcepties leiden tot verkeerde beslissingen en interventies, of het uitblijven ervan. Zo bestaat er de 'dysharmonie-hypothese': hoge intelligentie zou samengaan met zwakkere sociale, emotionele of gedragscompetenties. Ook onder een aantal leerkrachten bestaat het beeld dat begaafde leerlingen vaak sociaal-emotioneel zwakker zijn, met name begaafde jongens (Matheis, Kronborg, Schmitt, & Preckel, 2017). Over het algemeen verschillen begaafde kinderen niet significant in hun sociale en emotionele ontwikkeling van andere kinderen (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002). Er zijn ook onderzoeken die laten zien dat begaafde kinderen sociaal of emotioneel voorlopen op andere kinderen omdat zij snel dingen doorzien of er dieper over nadenken (Rinn, 2018). Is er dan nooit sprake van sociaal-emotionele moeilijkheden bij begaafde leerlingen? Zeker wel. Die komen vaak voort uit een mismatch met of onbegrip vanuit de (school)omgeving, waardoor begaafde kinderen soms niet begrepen worden (Rinn, 2018). Het samen kunnen werken, leren en spelen met andere begaafde leerlingen (ontwikkelingsgelijken), is voor deze leerlingen dan ook heel belangrijk; dan ervaren zij dat er meer kinderen zijn zoals zij en kunnen ze gelijk opgaan.

Een andere misconceptie betreft het leren en presteren van begaafde leerlingen. Zij zouden hoog moeten scoren op toetsen, ze zouden alles meteen begrijpen en zouden veel zelfstandig moeten kunnen leren zonder veel aandacht van de leerkracht (Bakx *et al.*, 2016). Ook begaafde leerlingen kunnen en mogen fouten maken, ook zij begrijpen soms niet alles meteen de eerste keer, bijvoorbeeld omdat het te eenvoudig wordt uitgelegd en zij al een aantal stappen verder zijn in hun redeneren. Begaafde leerlingen scoren niet altijd hoog op toetsen. Dat komt niet omdat ze het niet kunnen. Ze zijn bijvoorbeeld afgeleid of hebben te complex gedacht. Sommige begaafde leerlingen weten niet goed hoe ze moeten leren, omdat het voor hen nog niet nodig is geweest om echte leervaardigheden te ontwikkelen. Soms geven leerkrachten aan dat ze de kenmerken van begaafdheid niet zien omdat leerlingen niet goed aan (eenvoudige) werkjes werken of omdat de toetsresultaten laag zijn en dat de leerkracht dat eerst wil zien, alvorens uitdagend of ander werk aan te bieden. Dit kan eigenlijk niet anders dan averechts werken, gezien de behoefte aan competentie, autonomie en vooral ook relatie (de leerkracht begrijpt me en ziet me) voor begaafde leerlingen om tot leren te komen. Waarom niet andersom handelen? Geef de begaafde leerlingen uitdagend werk, of laat de leerling kiezen uit verschillende mogelijkheden, stel duidelijke doelen en licht ze toe en evalueer daarna samen hoe het gegaan is. Op deze manier kom je tegemoet aan de basisbehoeften van de leerling en kan de begaafde leerling vanuit zijn leerkracht laten zien wat hij al wel en wat nog niet kan.

Bekend is dat begaafde leerlingen vanuit het grote geheel leren omdat ze vooral conceptueel denken. De leerstof in veel methodes is vaak opgeknipt in kleine, hapklare stukken, wat voor begaafde leerlingen niet prettig werkt omdat het niet snel een totaaloverzicht biedt. Begaafde leerlingen willen graag weten hoe dingen in elkaar zitten en denken autonoom. Het reguliere, traditionele onderwijs waarbij groepen ingedeeld zijn naar leeftijd en waar met methodes gewerkt wordt, past niet goed bij deze leerlingen. Om te leren is het voor begaafde leerlingen - net als voor andere leerlingen - nodig dat zij in de zone van naaste ontwikkeling gebracht worden en dat de leerkracht hen hierin begeleidt. Wat onder andere voor begaafde leerlingen werkt, is om leerstof te compacten (Renzulli & Reis, 2018; Yang, & Siegle, 2006), andere of verdiepende leerstof aan te bieden en open en uitdagende opdrachten aan te bieden met heldere, complexe doelen, het liefst aansluitend bij hun interesses (Renzulli & Reis, 2018). Begaafde leerlingen leren niet alleen méér van open complexe taken, zij ervaren het leren hiermee ook als positiever (Eysink, Gersen, & Gijlers, 2015). Ook het laten samenwerken met andere begaafde leerlingen werkt positief voor het leren en voor het leerplezier (Davis, Rimm & Siegle, 2013). Tot slot kunnen begaafde leerlingen ook versneld door de basisschool heen gaan. Binnen het reguliere basisonderwijs zijn er nog veel reserves ten opzichte van het versnellen, onder andere vanwege de eerder genoemde dysharmoniehypothese. Uit vele studies, onder andere van Lianne Hoogeveen, is gebleken dat versnellen voor de meeste begaafde leerlingen een goede keuze is voor hun ontwikkeling (Hoogeveen, Van

Hell, & Verhoeven, 2005; 2012). Voor alles geldt - ook voor het al dan niet versnellen - dat het belangrijk is om naar de individuele leerling in de specifieke situatie te kijken om te bepalen wat wel en niet passend is. Een vraag is ook: versnellen ten opzichte van wat? Als een kind in eigen tempo mag leren, aansluitend bij haar of zijn ontwikkelingspotentieel, dan volgt het kind, los van leeftijd, de eigen ontwikkellijn. Versnellen of vertragen bestaat dan eigenlijk niet.

Samenvattend kan gesteld worden dat er vanuit onderzoek en wetenschap aanknopingspunten liggen voor leerkrachten voor hoe zij begaafde leerlingen kunnen aanspreken op hun leerkracht door aan te sluiten op de ontwikkelbehoeften en -potentieel van begaafde leerlingen. Duidelijk is ook dat niet al die kennis de onderwijspraktijk bereikt waardoor er hardnekkige misconcepties over begaafde leerlingen kunnen ontstaan en blijven voortbestaan. Dat brengt ons de vijfde boodschap:

Boodschap 5: leerkrachten hebben (meer) kennis en expertise nodig op het terrein van begaafdheid om begaafde leerlingen goed in hun leerkracht te kunnen zetten

De aandacht voor begaafde leerlingen neemt in het basisonderwijs en de pabo's de laatste jaren toe, mogelijk omdat steeds duidelijker wordt dat begaafde leerlingen zich niet goed kunnen ontwikkelen als er onvoldoende aangesloten wordt bij hun ontwikkelbehoeften en -potentieel. Ook zien we dat het op dit moment - vanwege allerlei redenen - in het reguliere onderwijs vaak nog niet goed lukt om passend onderwijs voor begaafde leerlingen in de reguliere klas of groep te realiseren (SLO, 2018). Zo is er een toename zichtbaar in het (fulltime) begaafdenonderwijs (Doolaard & Oudbier, 2010) en worden er veel arrangementen voor begaafde leerlingen aangeboden buiten de reguliere klas of groep (SLO, 2018). Zou het niet mooi zijn als het onderwijs zo georganiseerd zou zijn en leerkrachten dusdanig toegerust en ondersteund zouden zijn dat begaafde leerlingen, net als de meeste andere leerlingen, zich goed kunnen ontwikkelen op elke basisschool? Op dit moment is dat nog niet zo, maar professionele ontwikkeling van leerkrachten op het gebied van begaafdheid kan bijdragen aan een stap in de goede richting.

3.2 Professionele ontwikkeling van (toekomstige) leerkrachten

Binnen de pabo-opleiding zou een goede basis gelegd moeten worden. Er is op elke pabo aandacht voor differentiëren in de klas, maar de aandacht voor begaafde leerlingen is nog niet overal in het curriculum verankerd (de Heer, 2017). Elke leerkracht moet zich ervan bewust zijn dat er begaafde leerlingen zijn en hoe hij of zij kan aansluiten op hun specifieke ontwikkelbehoeften en -potentieel. Voor nieuwe leerkrachten kan dit een eerste stap zijn op weg naar passend onderwijs voor begaafde leerlingen in het reguliere basisonderwijs. Daarnaast kan *professionalisering* op het terrein van begaafdheid leerkrachten helpen die nog minder ervaring hebben met het signaleren en begeleiden van begaafde leerlingen. Er zijn opleidingen voor professionalisering waarin wetenschap-

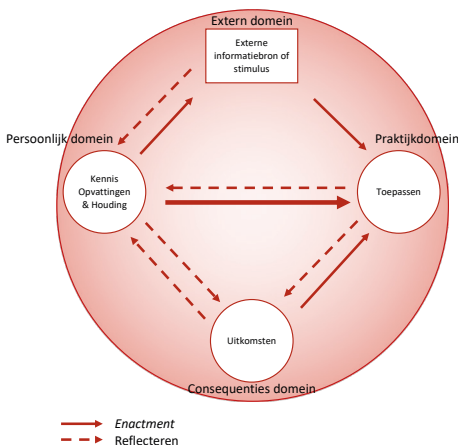
pelijke inzichten en praktijktoepassing zijn samengebracht, zoals de ECHA- en de RIT-HA-opleiding van het Radboud Centrum Sociale Wetenschappen. Niet elke leerkracht wil specialist worden, maar wel elke leerkracht zou een basis moeten hebben als het gaat om onderwijs aan begaafde leerlingen.

3.3 Professionalisering vanuit autonomie, relatie en competentie

Het aanbieden van losse workshops of een formeel scholingstraject over begaafdheid resulteert er niet automatisch in dat leerkrachten de kenmerken van begaafde leerlingen sneller herkennen en beter bij hun onderwijsbehoeften kunnen aansluiten. Ook voor leerkrachten geldt namelijk dat aansluiting bij de drie basisbehoeften, autonomie, relatie, competentie, hen helpt, in dit geval om zich te professionaliseren op het vlak van het werken met begaafde leerlingen. Als leerkrachten zelf actief mee vorm kunnen geven (*autonomie*) aan hun professionalisering, waarbij professionalisering een proces is om een steeds betere professional te worden (*competentie*), dan is de kans op effectieve professionalisering groter (Van Wessem & Kools, 2019), vooral als zij dit kunnen doen in een professionele leergemeenschap met anderen (*relatie*). Als leerkrachten het geleerde in hun onderwijspraktijk kunnen toepassen, daar samen met anderen kennis over kunnen uitwisselen in een leernetwerk en als het gaat over het leren van leerlingen, dan is de kans groot dat professionalisering effectief is (Doppenberg, 2012; Helldens, 2017; Van Veen, Zwart, Meijrink, 2010). Hier gaat mijn zesde boodschap over:

Boodschap 6: professionalisering voor leerkrachten moet in afstemming met hen worden vormgegeven, aansluitend bij hun behoeften aan autonomie, relatie en competentie

Clarke en Hollingsworth (2002) ontwikkelden het onderstaande model (Figuur 7) voor de professionele groei van leerkrachten.



Figuur 7: model voor professionele groei (vertaald, Clarke & Hollingsworth, 2002)

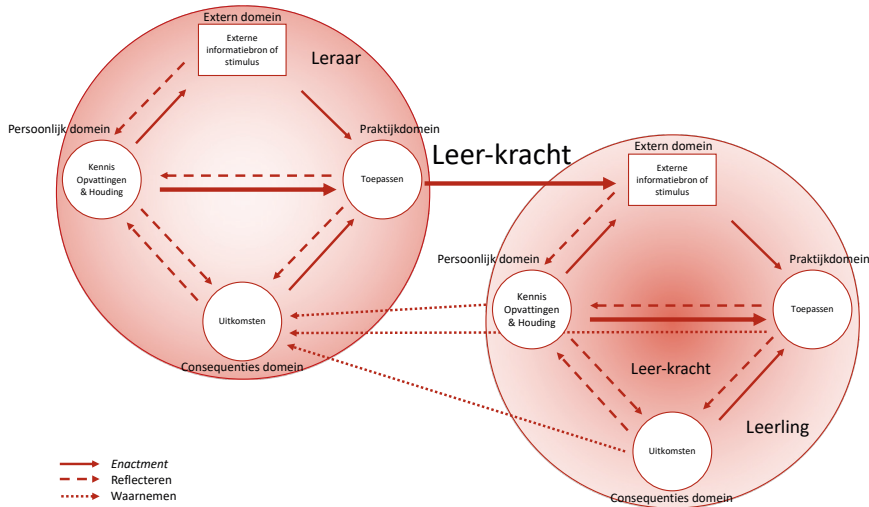
In dit model zijn vier domeinen opgenomen. Het externe domein, het persoonlijke domein, het praktijkdomein en het domein van consequenties. Clarke en Hollingsworth beschrijven twee processen - afgebeeld door de pijlen - die leeractiviteiten representeren: reflectie en *enactment*. Reflecteren omvat activiteiten als analyseren, nadenken, evalueren, onderzoeken en (her)structureren van ervaringen, kennis of bijvoorbeeld (probleem)situaties (Korthagen & Vasalos, 2005). De tweede activiteit *enactment* is het bewust, doordacht, welberedeneerd handelen. Reflecteren en *enactment* helpen om de verschillende domeinen met elkaar te verbinden en bij te dragen aan professionele groei (Van Wessel & Kools, 2019).

Het externe domein is het domein waar input vandaan komt. Dit kan een formeel scholingstraject zijn zoals de ECHA-opleiding, maar ook een informatiebijeenkomst, workshop, literatuur of collegiale consultatie. Het externe domein, waar informatie vandaan komt, is heel gevarieerd. Het persoonlijke domein betreft alles wat de leerkracht zelf meebrengt aan kennis, opvattingen en attitude, waar bijvoorbeeld ook misconcepties deel van kunnen uitmaken. Dit is een belangrijk domein omdat dit sturend is voor het al dan niet ondernemen van acties en voor het type acties. Het praktijkdomein is de professionele praktijk waarin gewerkt wordt en waarbinnen de leerkracht nieuwe inzichten kan toepassen en uitproberen. Het domein van consequenties betreft het domein waar veranderingen waargenomen kunnen worden door de leerkracht, bijvoorbeeld in betrokkenheid en motivatie van de begaafde leerlingen. Hierbij gaat het om wat de leerkracht waarneemt en hoe hij dat interpreteert.

Het model van Clarke en Hollingsworth betreft de professionele groei van leerkrachten, maar is eigenlijk op elke expert of professional van toepassing. Zo zou het model gebruikt kunnen worden bij beleidsmedewerkers van het ministerie, wetenschappers en pabodocenten en zelfs voor de begaafde leerling is het model bruikbaar, als hij of zij in het praktijkdomein (de klas of groep) ruimte krijgt om te experimenteren of dingen anders te doen.

De modellen van verschillende actoren zoals de leerkracht (in opleiding) en de lerarenopleider, hangen met elkaar samen. Bijvoorbeeld: nieuwe wetenschappelijke inzichten zijn gepresenteerd op een conferentie waar onder anderen lerarenopleiders aan deelnamen. De lerarenopleiders vertalen de inzichten naar de onderwijspraktijk en brengen dit in in een bijeenkomst met leerkrachten. De leerkracht gaat na wat hij hier al van wist, wat hij hier mogelijk mee zou kunnen richting de begaafde leerlingen in zijn groep en hoe het aansluit bij doelen waar hij met de leerlingen aan wil werken. Vervolgens gebruikt de leerkracht de nieuwe inzichten als hij met zijn begaafde leerlingen werkt. De leraar wil de leerkracht van de begaafde leerlingen kunnen aanspreken en laat hen bijvoorbeeld werken aan een doel waarbij zij zelf een onderwerp mogen kiezen waarin ze erg geïnteresseerd zijn en waarbij ze een product mogen ontwikkelen (zie ook Renzulli & Reis, 2018). De leerkracht licht het doel goed toe en bespreekt criteria en standaarden van het eindproduct, zodat de leerlingen weten wat er van hen verwacht

wordt. De invulling en werkwijze is open. Voor de leerling kan dit een stimulus zijn en kan het nieuwe dingen van haar of hem vragen. Bij de leerling wordt van alles in werking gezet; de leerkracht begeleidt het leerproces en neemt waar wat de leerlingen doen, wat als het ware een soort feedback-lus is naar het model van de leerkracht. Interessant is het om na te gaan hoe de verschillende variabelen zich tot elkaar verhouden (zie Figuur 8). In verschillende onderzoeken richten we ons op de samenhang en interactie tussen de verschillende variabelen uit dit model.



Figuur 8: samenhang (professionele) ontwikkeling leerkracht en leerling

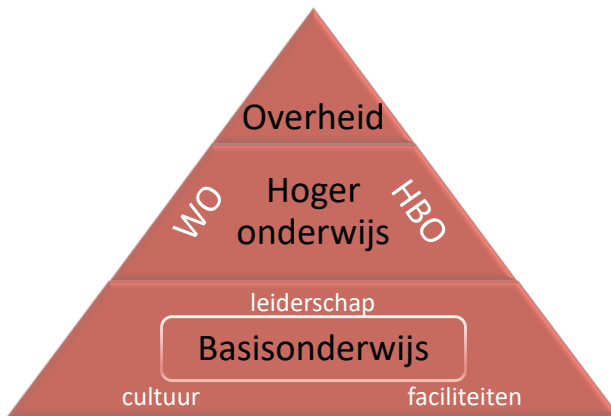
Inzoomend op de professionele groei van de leerkracht op het terrein van begaafdheid, is het mogelijk om input vanuit het externe domein zo te organiseren dat leerkrachten autonomie ervaren, dat zij zich steeds competentere voelen in het werken met begaafde leerlingen en dat zij in een positieve relatie met anderen aan hun professionalisering kunnen werken.

Een krachtige leeromgeving hiervoor is bijvoorbeeld de onderwijsonderzoekswerkplaats zoals die drie jaar geleden door de PO-raad, ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) en Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) geïnitieerd is. In de regio Tilburg werken we in de werkplaats POINT - 'Passend Onderwijs voor Ieder Nieuw Talent' - aan het thema begaafdheid. Hierin werken leerkrachten, studenten en docenten vanuit de pabo, wetenschappers en experts vanuit het CBO Talent Development samen aan praktijkgericht onderzoek op het terrein van begaafdheid. Er wordt in deze werkplaats gewerkt aan professionalisering door samen onderzoek te doen naar vragen vanuit schoolteams. We voerden meerdere studies uit naar allerlei

aspecten die te maken hebben met het werken met begaafde leerlingen in de basisschool. Dit heeft geleid tot wetenschappelijke inzichten, weergegeven in wetenschappelijke artikelen en praktijkpublicaties, kennisclips, good practices en bijvoorbeeld de professionaliseringsmethodiek *enIQma* (www.enIQma.nl). Uit een eerste studie naar het functioneren van de onderwijsonderzoekswerkplaatsen blijkt dat dit een krachtige leeromgeving kan zijn voor alle betrokkenen (Exalto, Klein, Lockhorst, Sipkens, & de Geus, 2018).

Boodschap 7: voor het realiseren van goed passend onderwijs voor begaafde leerlingen is samenwerking noodzakelijk tussen wetenschap, opleiding en scholen, gesteund en gestimuleerd door de overheid

Indien we duurzame effecten willen op het terrein van passend onderwijs voor begaafde leerlingen is het niet voldoende om alleen te kijken naar de leerkrachten en de begaafde leerlingen. Dan is het nodig dat alle schakels in de keten hun verantwoordelijkheid nemen om hieraan bij te dragen (Figuur 9). Dan kan de leerkracht de begaafde leerling passend onderwijs bieden, waarbij de leerling met plezier naar school gaat, gemotiveerd is en zich vanuit zijn leerkracht optimaal ontwikkelt, passend bij haar of zijn potentieel. Lukt dat, dan hoeft de begaafde leerling straks niet langer te zoeken naar haar of zijn leer(-)kracht, omdat elke leerkracht haar of hem herkent, kan ondersteunen en kan laten zijn wie hij of zij is.



Figuur 9: onderwijsketen

DEEL 4: PLANNEN

Het is tijd dat er meer en passende aandacht komt voor begaafde leerlingen in het basisonderwijs. De meeste winst kunnen we behalen door samenwerking van verschillende

partijen en graag draag ik hier mijn steentje aan bij. Mijn bijzondere leeropdracht geef ik vorm vanuit een brede vraag:

Wat is er nodig om passend onderwijs aan begaafde leerlingen te realiseren in het reguliere basisonderwijs?

Bij deze brede vraag en met behulp van het model (Figuur 8) kunnen zoveel mogelijk onderzoeksprojecten, ontwikkelactiviteiten en opleidingsinitiatieven aansluiten. Het sluit mooi aan op de missie van de Radboud Universiteit: *change perspective*. 'Change perspective is een uitnodiging en belofte tegelijk' (Radboud Universiteit, 2015) en dat is precies wat we nastreven rondom het thema begaafdheid.

De eerste stappen hierin zijn gezet. De bijzondere leerstoel is ingebed bij de onderzoeksgroep *Learning and Plasticity* van het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit. Deze onderzoeksgroep bestudeert fundamentele en toegepaste onderwijsvraagstukken, met de nadruk op het begrijpen en verklaren van individuele verschillen in ontwikkeling. Samen met twee collega's uit deze onderzoeksgroep, Evelyn Kroesbergen, Ard Lazonder, de collega's uit de POINT-onderzoekswerkplaats en lectoraatscollega's Anje Ros en Linda van den Bergh heb ik een subsidieaanvraag geschreven, genaamd 'differentiëren om te excelleren!'. Hierin staat onderzoek en leerkrachtprofessionalisering op het terrein van differentiatievaardigheden voor begaafde leerlingen centraal in een onderzoekswerkplaats.

Binnen de vijf pabo's van Fontys Hogeschool Kind en Educatie is het werken met begaafde leerlingen - dankzij Ton van Houtert - al jaren onderdeel van het curriculum in de hoofdfase. De komende jaren breiden we dit uit en ontwikkelen we materialen, zoals kennisclips en de professionaliseringsmethodiek enIQma, die ook door andere pabo's gebruikt kunnen worden. In samenwerking tussen de Radboud Universiteit en Fontys Hogescholen zijn Isabelle Diepstraten, Ton van Houtert en ik een groep aan het oprichten die zich bezighoudt met begaafde studenten en medewerkers. Een groot aantal begaafde basisschoolleerlingen komt ooit in het hoger onderwijs terecht en ook daar is 'passend onderwijs' nodig. En nog later, als werknemer... ook daar gaan we ons op richten.

De Radboud Universiteit werkt al intensief en veelvuldig samen met CBO Talent Development, expertisecentrum op het gebied van hoogbegaafdheid. Die samenwerking gaan we vanuit de bijzondere leerstoel nog verder uitbouwen. Er wordt veel en goed werk verricht door onder andere Desiree Houkema vanuit het National Talent Centre of the Netherlands (NTCN), een samenwerking van SLO, CBO Talent Development en de Radboud Universiteit Nijmegen. Dit landelijke expertisecentrum Begaafdheid & Talentontwikkeling heeft als missie bij te dragen aan de optimale ontwikkeling van talentvolle, creatieve, begaafde kinderen, jongeren en volwassenen. Het is fijn om hierin mee te mogen denken en samen te werken aan een gezamenlijk doel.

Voor het verwerven van nieuwe of aanvullende inzichten is goed onderzoek nodig. Vanuit de POINT-werkplaats lopen verschillende onderzoeken. Lisette Hornstra onderzoekt de motivatie van begaafde leerlingen, onder andere in plusklassen. Sven Mathijssen bestudeert kenmerkende signalen van een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong in kindertekeningen. Studenten van de Radboud Universiteit doen onderzoek naar kenmerken van begaafde leerlingen en opvattingen van leerkrachten (in opleiding). Alexandra van Dijk is binnen de werkplaats gestart met promotieonderzoek waarin zij onder andere de opvattingen over begaafdheid bestudeert van ouders, leerkrachten, begaafde leerlingen en hun medeleerlingen. Maartje van den Brand bestudeert factoren die van invloed zijn op de motivatie van begaafde basisschoolleerlingen. Hierin werken we samen met Lisette Hornstra (Universiteit Utrecht), Jaap Denissen, Max Feltzer (beiden Tilburg University), Lianne Hoogeveen en Marjolijn van Weerdenburg (beiden Radboud Universiteit). Ook anderen oriënteren zich op onderzoeksmogelijkheden in het kader van begaafdheid.

Graag sluit ik af met een primeur: het Wetenschappelijk Expertisecentrum RATIO: RAdboud Talent In Ontwikkeling. Dit is een nieuw initiatief, genomen door Evelyn Kroesbergen, Lianne Hoogeveen, Marjolijn van Weerdenburg en mij. Het Wetenschappelijk Expertisecentrum RATIO staat voor kwalitatief hoogstaand wetenschappelijk onderzoek naar begaafdheid en de vertaling van dat onderzoek naar praktijk en beleid. Verworven inzichten worden gedeeld met belanghebbenden, onder andere om bij te kunnen dragen aan passender onderwijs voor begaafde leerlingen.

We zijn er nog lang niet, maar... als we alle krachten bundelen, zijn we samen in staat passend onderwijs voor begaafde leerlingen te realiseren en dan hoeft de begaafde leerling niet langer te zoeken naar zijn leerkracht!

DANKWOORD

Ik heb gezegd.

Bronnen

- www.enIQma.nl
- www.pointo13.nl

- Bakx, A., & Bronsveld, E. (2019). Perspectief van het hoogbegaafde kind: wie ben ik?! *Zorgbreed*, 16(2), 16-25.
- Bakx, A., van Houtert, T., Van den Brand, M. & 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. DOI: 10.1080/03055698.2017.1390443
- Bakx, A., Koopman, M., den Brok, P., & de Kruijf, J. (2015). Pupils' views on good primary school teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(5), 543-564. DOI: 10.1080/13540602.2014.995477.
- Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C., & Dickenson, M. (2012). Improving the Educational Achievement of Gifted and Talented Students: a systematic review. *Talent Development & Excellence*, 4(1), 33-48.
- Betts, G. T. (1985). *Autonomous learner model*. Greeley, CO: ALPS.
- Bloemink, S. (2018). *Diagnose drift: hoe onze labelcultuur kinderen tekort doet*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Burger-Veltmeijer, A., Minnaert, A., & Van Houten-van den Bosch, E. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and autism spectrum disorder: a literature review. *Educational Research Review*, 6(1), 67-88.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Courtinat-Camps, A., Massé, L., de Léonardis, M., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). The heterogeneity of self-portraits of gifted students in France. *Roeper Review*, 39, 24-36.
- Cropley, A., & Urban, K. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. In: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg and R. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier, pp. 485-498.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. B. (2013). *Education of the gifted and talented*. Essex: Pearson Higher Ed.
- De Heer, W. (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs: Onderzoek naar het Onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Proefschrift. Leiden: Universiteit Leiden.
- Diemel, K. (2019). *Kwintessens in het handelen van leraren: een onderzoek over pedagogische sensitiviteit in het onderwijs*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Doppenberg, J. (2012). *Collaborative teacher learning: settings, foci and powerful moments*. Proefschrift. Eindhoven: TU Eindhoven, ESoE.
- Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). Onderwijsaanbod Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented a synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. DOI: 10.1177/0016986207306324
- Dweck, C. (2013). *Mindset: How You Can Fulfil Your Potential*. Constable & Robinson (E-book).

- Eysink, T. H. S., Gersen, L., & Gijlers, A. H. (2015). Inquiry learning for gifted children. *High ability studies*, 26(1), 63-74. DOI: 10.1080/13598139.2015.1038379
- Exalto, R., Klein, T., Lockhorst, D., Sipkens, D., & de Geus, W. (2018). *Werkplaatsen onderwijsonderzoek primair onderwijs: tussenrapportage onderzoek jaar 2*. Utrecht: Oberon.
- Frumau, M., Derksen, J., & Peters, W. (2011). Hoogbegaafdheid: het label voorbij. *GZ-psychologie*, 5, 32-37.
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: theory and best practices. In S.I. Pfeiffer, E. Schaunnessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163-184). Washington DC: APA.
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2013). High-ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25(1), 7-24.
- Heldens, H. (2017). *Teacher educators' learning in networks: implementation knowledgebase*. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven, ESoE.
- Hertzog, N. B., Mun, R. U., DuRuz, B., & Holliday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. In S.I. Pfeiffer, E. Schaunnessy-Dedrick, and M. Foley-Nicpon (Eds), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington DC: APA, pp. 301-316.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605.
- Inspectie van het onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kieboom, T. (2015) *Hoogbegaafd: als je kind (g)een Einstein is*. Tiel: Lannoo.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Kroesbergen, E., van Hooijdonk, M., van Viersen, S., Middel-Lalleman, M., & Reijnders, J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.
- Kroesbergen, E., & Schoevers, E. (2017). Creativity as predictor of mathematical abilities in fourth graders in addition to number sense and working memory. *Journal of Numerical Cognition*, 3(2), 417-440.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160.
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & McBee, M. T. (2013). Effects of schoolwide cluster grouping and within-class ability grouping on elementary school students' academic achievement growth. *High Ability Studies*, 24(2), 81-97.
- Mathijssen, S., Feltzer, M., Hoogeveen, L., Denissen, J., & Bakx, A. (submitted). Back to the Drawing Board: A Study on Potential Indicators of Intellectual Giftedness in Human Figure Drawings of Young Children.
- Mathijssen, A. S., Feltzer, M. J., & Hoogeveen, L. (2018) Identifying highly gifted children by analyzing human figure drawings: A literature review and a theoretical framework. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60, (4), 493-515.

- Mathijssen, A. S., Feltzer, M. J., & Hoogveen, L. (2016). Identifying Highly Gifted Children by Analyzing Human Figure Drawings: An Explorative Study. *Talent Development & Excellence*, 8 (1), 2016, 41-53.
- Mendaglio, S., & Tiller, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 68-87.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Mönks, F.J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. In: F.J. Mönks and P. Span (eds), *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt, pp. 17 – 32.
- Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H., (1993). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Assen: Dekker en van de Vegt.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock.
- OCW (2014). Kamerbrief Plan van aanpak toptalenten 2014-2018. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17, 57-73.
- Pfeiffer, S., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (2018). *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association.
- Radboud Universiteit (2015). De Radboud Universiteit op weg naar 2020: an invitation to change perspective. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J., & Reis, S. (2018). The three-ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. In: S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, pp. 185-199.
- Rinn, A. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In: S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, pp. 453-464.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1585.
- Seligman, M.E.P. (2007). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Silvermann, L. (1999). Perfectionism. *Gifted education International*, 13, 216-225.
- Silverman, L. (2003). *Characteristics of Giftedness Scale: Research and Review of the Literature*. Westminster: Gifted Development Center. Retrieved via <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.620.7480&rep=rep1&type=pdf>
- SLO (2018). Houkema, D., Janssen, Y., & Steenbergen-Penterman, N. (2018). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen binnen samenwerkingsverbanden: rapportage van een inventariserend onderzoek*. Enschede: SLO.

- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15, 201-292.
- Staatscourant (2018). Staatscourant 2018, nr. 68911, 7 december 2018. [Betreffende Regeling subsidie begaafde leerlingen po en vo.]
- Sternberg, R.J. (2003). Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In N. Colangelo and G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Pearson Education.
- Sternberg, R. (2018). Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness. *Roeper Review*, 40(3), 158-165. DOI: 10.1080/02783193.2018.1467248
- Stroet, K., Opendakker, M.C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need-supportive teaching on early adolescents' motivation: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
- Terman, L. (1926). *Genetic studies of genius. Mental and physical characteristics of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, (6), 221-230.
- Van den Bergh, L., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren: theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Couthino.
- Van den Brand, M., van Weerdenburg, M., Hornstra, L., Hoogeveen, L., & Bakx, A. (submitted). Basic need support and satisfaction of high ability students in a regular class and a pull-out class: A self-determination perspective.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies voor leraren*. Leiden: ICLON.
- 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*. Nijmegen: Behavioural Science Institute - Radboud Universiteit.
- Van Wessum, L., & Kools, Q (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals. Grip op leren*. 's Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Vuyk, M., Krieshok, T., Kerr, B. (2016). Openness to Experience Rather Than Overexcitabilities: Call It Like It Is. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 192 -211.
- Webb, J., Gore, J., Amend, E., DeVries, A. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Tuscon, AZ: Great Potential Press.
- White, S., Graham, L., & 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.
- Yang, W. E., & Siegle, D. (2006). Curriculum compacting: The best way to bridge the education of school-house giftedness and creative/productive giftedness in China. *Gifted Education International*, 22, 101-107. DOI: 10.1177/026142940602200113
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. Munich: UTB.

