

## Dubbel bijzondere leerlingen - Inclusief en kansrijk maatwerk

Er is steeds meer aandacht voor leerlingen met moeilijk verstaanbaar gedrag: leerlingen bij wie het gedrag vragen oproept. Die vragen dienen zich aan zodra er sprake is van handelingsverlegenheid bij leraren, begeleiders en/of ouders. Een deel van deze leerlingen noemen we ook wel dubbel bijzondere leerlingen. Dat zijn leerlingen bij wie zowel kenmerken van (hoog)-begaafdheid als kenmerken van een leer- of ontwikkelingsstoornis worden waargenomen.

In dit boek bieden we je handvatten om voor deze leerlingen maatwerkinterventies te ontwikkelen. We gaan uit van een benadering die gericht is op het talent en de veerkracht van dubbel bijzondere leerlingen en waarbij het verstevigen van de context (en dus niet het 'fixen van de leerling') centraal staat.

Het boek bestaat uit drie delen:

- **Deel 1: Hoe doe ik het?**  
Uitgangspunten voor het ontwikkelen van maatwerkinterventies en het betrekken van de context van de leerling: een stap-voor-stap aanpak met het Systemisch Support Programma.
- **Deel 2: Hoe ziet het eruit in de praktijk?**  
Vijf cases en de stap-voor-stap aanpak met steeds een andere combinatie van 'dubbel bijzonder zijn' en verschillende manieren van verkennen en interveniëren.
- **Deel 3: Hoe organiseren we het?**  
Resultaten van evaluatieonderzoek naar de competentieontwikkeling van leraren die volgens het Systemisch Support Programma aan de slag gingen en het maken van beleidsmatige keuzes.

Deel 1 en 2 zijn vooral gericht op de leraar en de specialist (hoog)begaafdheid of specialist dubbel bijzondere leerlingen. Deel 3 is vooral gericht op het schoolmanagement.

### Over de auteurs



Dr. Eleonoor van Gerven is pedagoog en onderwijskundige. Zij is directeur van Slim! Educatief, een particulier nascholingsinstituut voor leraren die zich willen specialiseren in (hoog)begaafdheid. Zij schreef diverse boeken over (hoog)begaafdheid.

Samen met Annemieke Weterings-Helmons ontwikkelde zij de opleiding Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen.



Annemieke Weterings-Helmons MEP is ecologisch pedagoog en heeft een eigen nascholingspraktijk: Weterings Onderwijs Op Maat. Zij is gespecialiseerd in (hoog)begaafdheid en tevens rekenspecialist.

Dubbel bijzondere leerlingen

Eleonoor van Gerven en Annemieke Weterings-Helmons

leuker nu  
lezen en luisteren kan echt verschillen

# DUBBEL BIJZONDERE LEERLINGEN

Inclusief  
en kansrijk  
maatwerk



Eleonoor van Gerven en  
Annemieke Weterings-Helmons

© 2026 Eleonoor van Gerven en Annemieke Weterings-Helmons

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.stichting-pro.nl](http://www.stichting-pro.nl)).

NUR 190, 841, 846, 847, 848

ISBN 978-94-0389-589-5

Eerste druk 2026

Redactie:	Marita Weener, Redactie bureau Marita Weener
Ontwerp en vormgeving:	Sabrina Wakker, Wakker Design
Projectmanagement:	Sabine Kokee, Leuker.nu
Foto's en illustraties:	Magnific
Druk:	Maak je eigen onderwijsboek

# DUBBEL BIJZONDERE LEERLINGEN

Inclusief  
en kansrijk  
maatwerk

Eleonoor van Gerven en  
Annemieke Weterings-Helmons

# Inhoudsopgave

**Voorwoord** 7

**Inleiding** 8

**Deel 1 Hoe doe ik het?** 10

**Hoofdstuk 1 Dubbel bijzonder, waar gaat dat over?** 12

- 1.1 De definitie van dubbel bijzonder 12
  - 1.1.1 Herkennen zonder labels 14
  - 1.1.2 Mis- en gemiste diagnoses 15
  - 1.1.3 De uniciteit van profielen 17
  - 1.1.4 Paradoxe behoeften 19
  - 1.1.5 Drie soorten diagnoses 21
- 1.2 Probleem of stoornis 23
  - 1.2.1 Hoe kun je herkennen of het een kind- of omgevingsfactor betreft? 23
  - 1.2.2 Misdidactiek als omgevingsfactor 26
- 1.3 Als twee werelden botsen 28
- 1.4 Samenvatting 29

**Hoofdstuk 2 Uitgangspunten voor de begeleiding van dubbel bijzondere leerlingen** 30

- 2.1 Handelingsgericht werken 30
- 2.2 Werken vanuit een oplossingsgericht perspectief 31
- 2.3 Het systemisch werken 34
- 2.4 Afscheid nemen van een sterke-zwakteperspectief 37
- 2.5 Een joint venture schept kaders voor succes 41
  - 2.5.1 De betrokkenheid van de educatieve partners 42
  - 2.5.2 Gezamenlijke motivatie om te veranderen 44
- 2.6 Samenvatting 46

**Hoofdstuk 3 Het Systemisch Support Programma** 47

- 3.1 De 10 samenvattende pijlers van het SSP 49
- 3.2 Fase 1 – De systemische verkenning 50
  - 3.2.1 Stap 1 – Wat is de veranderingsbehoefte? 51
  - 3.2.2 Stap 2 – Wat willen we dat er straks beter gaat? 54
  - 3.2.3 Stap 3 – Op zoek naar het gouden moment 56
  - 3.2.4 Stap 4 – Wat is het verschil tussen beide situaties? 56
- 3.3 Fase 2 – Het systemisch interveniëren 57
  - 3.3.1 Stap 1 – Een geconcretiseerd toekomstperspectief 59
  - 3.3.2 Stap 2 – De afstand van de huidige situatie tot het toekomstperspectief 60
  - 3.3.3 Stap 3 – Op weg naar verandering met de kleine stap 60
  - 3.3.4 Stap 4 – Gouden zinnen formuleren 61
  - 3.3.5 Stap 5 – De werkelijke interventie beschrijven 61
  - 3.3.6 Stap 6 – Het monitoren van proces en resultaat 61
  - 3.3.7 Stap 7 – Evalueren 62
- 3.4 Samenvatting 63

<b>Hoofdstuk 4 Helma: (hoog)begaafdheid en ADHD</b>	<b>66</b>
4.1 Basisinformatie	66
4.2 Reden van aanmelding	66
4.3 Veranderingsbehoefte	72
4.3.1 Analyse van de verschillen tussen de huidige situatie en het gouden moment	73
4.3.2 Gouden zinnen	78
4.4 Het plan in één oogopslag	78
4.5 Resultaten na acht weken	78
<b>Hoofdstuk 5 Sjors: (hoog)begaafdheid en ASS</b>	<b>82</b>
5.1 Basisinformatie	82
5.2 Reden van aanmelding en perspectief van de leraar	82
5.3 De veranderingsbehoefte	86
5.3.1 Analyse van de verschillen tussen de huidige situatie en het gouden moment (rekenlessen)	86
5.3.2 Gouden zinnen	90
5.3.3 Voorbereiden van de interventie	90
5.4 Het plan in één oogopslag	91
5.5 Resultaten na acht weken	91
<b>Hoofdstuk 6 Hassan: (hoog)begaafdheid en ernstige lees-/spellingsproblemen of dyslexie</b>	<b>95</b>
6.1 Basisinformatie	95
6.2 Reden van aanmelding	95
6.3 Veranderingsbehoefte	99
6.3.1 Analyse van de verschillen tussen de huidige situatie en het gouden moment	100
6.3.2 Gouden zinnen	100
6.4 Het plan in één oogopslag	104
6.5 Resultaten na acht weken	104
<b>Hoofdstuk 7 Olivia: (hoog)begaafdheid en ernstige reken- en wiskunde problemen of dyscalculie</b>	<b>110</b>
7.1 Basisinformatie	110
7.2 Reden van aanmelding	110
7.3 Veranderingsbehoefte	114
7.3.1 Analyse van de verschillen tussen de huidige situatie en het gouden moment	122
7.3.2 Gouden zinnen	123
7.4 Het plan in één oogopslag	124
7.5 Resultaten na acht weken	125
<b>Hoofdstuk 8 Samir: (hoog)begaafdheid en zwakke executieve vaardigheden</b>	<b>129</b>
8.1 Basisinformatie	129
8.2 Reden van aanmelding	129
8.3 Veranderingsbehoefte	133
8.3.1 Analyse van de verschillen tussen de huidige situatie en het gouden moment	137
8.3.2 Gouden zinnen	137
8.4 Het plan in één oogopslag	137
8.5 Resultaten na acht weken	137

<b>Hoofdstuk 9 Maatwerk? Het kan!</b>	<b>146</b>
9.1 Evaluatie van het Systemisch Support Programma	146
9.1.1 Hoe is het onderzoek aangepakt?	147
9.1.2 Beperkingen	150
9.2 De resultaten	151
9.2.1 Professionele context van de educatieve professionals	151
9.2.2 Redenen waarom leerlingen geselecteerd werden	152
9.2.3 Systemische verkenning: ontdekken van een (herziene) veranderingsbehoefte	153
9.2.4 Systemische verkenning: herkennen van gouden momenten	154
9.2.5 Systemische interventies: StiCoRDi	155
9.2.6 Systemische interventies: educatieve partners als 'change agents'	156
9.2.7 Systemische interventies: monitoren van het proces	157
9.2.8 Systemische interventies: resultaten	158
9.2.9 De reflecties van educatieve professionals op het vergroten van hun kansen op succes	158
9.3 De pendel tussen theorie en praktijk	163
9.4 Samenvatting	165
<b>Hoofdstuk 10 Onderwijsbeleid voor dubbel bijzondere leerlingen</b>	<b>166</b>
10.1 Het onderscheid tussen een leerprobleem en een leerstoornis	167
10.2 Definitie van (hoog)begaafdheid	169
10.3 Definitie van dubbel bijzonder	170
10.4 Een passend aanbod	171
10.5 Breed educatief partnerschap	172
10.6 Samenvatting	174
<b>Verwijzingen</b>	<b>175</b>
<b>Over de auteurs</b>	<b>181</b>

# Voorwoord

Toen we in 2012 begonnen met de ontwikkeling van de opleiding Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen konden we niet vermoeden dat de opleiding zo'n groot succes zou blijken. Voor ons was de aanleiding idealisme: we zagen een groeiende groep leraren die bij leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid soms gedrag waarnamen dat ze niet met die (hoog)begaafdheid konden rijmen; die leraren wilden graag ook voor deze leerlingen het verschil maken, maar wisten niet goed waar en hoe te beginnen.

Een globale inventarisatie maakte duidelijk dat het vooral ging om leerlingen die zowel kenmerken van (hoog)begaafdheid als van een leer- en/of ontwikkelingsstoornis lieten zien. De meeste van deze leerlingen waren niet formeel geïdentificeerd als '(hoog)begaafd' en maar zelden waren de leerlingen gediagnosticeerd met een specifieke stoornis. Het betrof in nagenoeg alle gevallen casuïstiek in een prediagnostische fase. Dat maakte het voor de leraren die we spraken niet gemakkelijker. Ze ervoeren vaak een hoge mate van frustratie, omdat ze al veel dingen hadden uitgeprobeerd voor 'hun' leerlingen, maar succes telkens uitbleef.

Al luisterend kwamen we steeds een stapje verder in het onder woorden brengen van de educatieve behoeften van deze leraren. Ze begrepen als geen ander dat generieke interventies niet zomaar succesvol zouden zijn. Ze maakten tegelijkertijd duidelijk dat ze zochten naar wat tot verbetering zou leiden zonder dat zij hun hele handelingsrepertoire moesten vervangen. Die uitdaging hebben we met liefde opgepakt.

Uit het zoekproces dat daarop volgde, is het Systemisch Support Programma (SSP) voortgekomen dat we nu in dit boek beschrijven. Het SSP is een strategie om maatwerk te ontwikkelen. Oorspronkelijk dus ontwikkeld voor de begeleiding van dubbel bijzondere leerlingen, maar – zoals we inmiddels weten – geschikt voor

alle situaties waarin leraren zich geconfronteerd weten met gedrag dat ze moeilijk verstaan.

Dat dit boek er nu ligt, is niet alleen onze verdienste, maar net zozeer de verdienste van alle leraren die ons op het juiste spoor hebben gezet om de strategie te ontwikkelen en te verfijnen. Voor hen maken we graag een diepe buiging!

Eleonoor van Gerven  
Annemieke Weterings-Helmons

# Inleiding

Dubbel bijzondere leerlingen komen steeds meer in de belangstelling te staan. Daarvoor zijn verschillende verklaringen te geven en hoewel we heel ingewikkelde verklaringen kunnen bedenken is de eenvoudigste verklaring waarschijnlijk ook de meest logische: we zijn steeds beter in staat om de uitzondering op de regel waar te nemen terwijl we tegelijkertijd meer zicht krijgen op de noodzaak tot het individualiseren van begeleidingsplannen. Onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid wordt inmiddels ruim 25 jaar vormgegeven.

Aanvankelijk aarzelend en als luxe item. In de jaren na de eeuwwisseling zijn we deze aandacht gaan zien als noodzakelijk. Daarmee hebben leraren steeds beter zicht gekregen op kenmerken van (hoog)begaafdheid en wat mogelijke strategieën zijn om het onderwijs te laten aansluiten op wat deze leerlingen nodig hebben. Tegelijkertijd is er in de periode vanaf 2000 in ons onderwijs steeds meer oog gekomen voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid bij wie het leren toch niet zo soepel gaat als we op grond van hun aanleg zouden verwachten. Zo kwamen onderpresterende en onderlerende leerlingen in beeld. Met de groei van de competenties die nodig zijn om voor deze leerlingen het onderwijs beter te laten aansluiten op wat zij dan nodig hebben, is een volgende behoefte in beeld gekomen: beter kunnen aansluiten op de educatieve behoeften van een groep leerlingen die een nog grotere uitzondering op de 'goed functionerende' leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid vormen. En dat zijn de zogenoemde dubbel bijzondere leerlingen. Groeiende competenties laten dus niet alleen zien dat leraren deskundiger zijn geworden, maar ook waar handelingsverlegenheid overblijft. De hogere niveaus van de betreffende deskundigheidspiramide vereisen een toenemende specialistische kennis, terwijl de doelgroep waarvoor die kennis ingezet moet worden verhoudingsgewijs steeds kleiner wordt. Tegelijkertijd vindt de verschuiving plaats van passend naar inclusief onderwijs. Waar bij passend onderwijs het accent nog meer lag op

'het fixen van de leerling', ligt bij inclusief onderwijs het accent op het versterken van de context. Wat leraren heel goed begrijpen, is dat er niet één interventie is, dat er niet één context is die op alle leerlingen van toepassing is. Dat inzicht maakt vervolgens zichtbaar hoe groot de worsteling voor hen is om dan maatwerk te kunnen leveren. In het spanningsveld van de vragen die dit oproept past dit boek.

Het boek bestaat uit drie delen. In het eerste deel spreken we rechtstreeks de specialist (hoog)begaafdheid en/of de specialist dubbel bijzondere leerlingen aan. De drie hoofdstukken in dit eerste deel kun je zien als een instructie op het gaan ontwikkelen van maatwerk voor dubbel bijzondere leerlingen. Achtereenvolgens bespreken we hier de inhoud van de term 'dubbel bijzonder', uitgangspunten voor de begeleiding en het Systemisch Support Programma.

In het tweede deel bespreken we vijf cases. Elke casus is een hoofdstuk apart. Die cases laten zien dat het denken in zo klein mogelijke interventies leidt tot relatief snel te bereiken successen. Hoewel leraren in de praktijk geneigd zijn om – vanuit hun zorg om de leerling – te streven naar grote plannen, blijken die vaak minder haalbaar en minder succesvol en daardoor geen olievlekwerking te ontlokken. Heel kleine interventies doen dat juist wel. In deze hoofdstukken leggen we daarom het vergrootglas op elke casus. Elke stap die is gezet is ook beschreven. Daardoor lijken sommige handelingen 'groter'

en 'complexer' dan ze in de praktijk zijn. Om tot maatwerk te komen gaan we zoveel mogelijk uit van bestaande kennis en competenties van de leraar en maken we inzichtelijk hoe je die bestaande vaardigheden door ze net iets anders in te zetten, heel goed kunt gebruiken. De meeste tijd zal gaan zitten in het doen van dezelfde dingen, maar op een net iets ander moment of op een net iets andere manier dan je al die jaren hebt gedaan. Dat maakt het niet meteen heel gemakkelijk, want je zult oude gewoontes moeten loslaten en vervangend gedrag ervoor in de plaats moeten zetten. Als je eenmaal snapt wat er van je verwacht wordt, gaat het sneller en zul je ontdekken dat je deze manier van werken ook voor alle andere leerlingen in je groep kunt gebruiken. In elke casus worden de resultaten van de 'hoofdstappen' uit het Systemisch Support Programma besproken. Daarnaast zijn er per casus verschillende accenten gelegd waarmee we het creatief oplossingsvermogen van de lezer stimuleren.


In het derde deel spreken we de schoolleiding aan; daardoor praten we als het ware 'over' de leraar/specialist (hoog)begaafdheid of specialist dubbel bijzondere leerlingen. Dit doen we in twee hoofdstukken. Deze hoofdstukken zijn los van elkaar te lezen. De hoofdstukken zijn ook te lezen zonder dat je de eerste twee delen hebt gelezen. Zowel in hoofdstuk 9 als in hoofdstuk 10 worden onderwerpen uit de eerste drie hoofdstukken samenvattend besproken voor zover je die informatie nodig hebt om de inhoud van het hoofdstuk onafhankelijk van de rest van het boek te kunnen lezen. Hoofdstuk 9 is de rapportage van een evaluatieonderzoek waarin we door een verzameling van 78 individuele casestudies te analyseren laten zien wat het effect is van de aanpak die wordt beschreven in de hoofdstukken 1 tot en met 3. De onderzoeksvraag die we daarbij beantwoord wilden zien was 'Ervaren leraren groei in hun vermogen om maatwerkinterventies te plegen en wat levert die groei dan op voor hun onderwijspraktijk?' Die rapportage maakt dat we in de derde persoon enkelvoud schrijven over de leraren wier casestudies zijn geanalyseerd.

In hoofdstuk 10 staat schoolbeleid voor het werken met dubbel bijzondere leerlingen centraal. Daarbij snijden we vijf subthema's aan, maken we duidelijk welke vragen je als organisatie te beantwoorden hebt, welke mogelijke consequenties er zijn als je keuzes moet maken en welke mogelijke risico's er zijn als je die keuzes maakt.

# Hoe doe ik het?

## Deel 1

Hoofdstuk 1	Dubbel bijzonder, waar gaat dat over?	12
Hoofdstuk 2	Uitgangspunten voor de begeleiding van dubbel bijzondere leerlingen	30
Hoofdstuk 3	Het Systemisch Support Programma	47



In het eerste deel van dit boek beschrijven we in drie hoofdstukken wat we verstaan onder dubbel bijzondere leerlingen, de achterliggende gedachten bij onze aanpak voor deze leerlingen, en de aanpak zelf.

Hoofdstuk 1 beschrijft de kaders voor het denken over dubbel bijzondere leerlingen vanuit een internationaal perspectief. In dat hoofdstuk maken we ook de vertaalslag naar wat dit voor de Nederlandse situatie betekent. In internationale literatuur zien we enerzijds een veel ruimere definitie van welke leerlingen allemaal onder de doelgroep kunnen vallen en anderzijds veel striktere definities als het gaat om het hanteren van gestandaardiseerde testen die gebruikt worden om (hoog)begaafdheid te identificeren en/of leer- en ontwikkelingsstoornissen te diagnosticeren. Internationaal lijken labels een grotere rol te spelen dan hier in Nederland, waardoor de groep ogenschijnlijk strikter wordt afgebakend, terwijl men de doelgroep tegelijkertijd uitbreidt met leerlingen in situaties die wij hier niet zouden meenemen (denk aan kinderen met een zwakke sociaal-economische achtergrond, plattelandskinderen of jongeren met een lhbtq+-identiteit). In Nederland breiden we de groep dan weer uit met leerlingen bij wie we kenmerken van (hoog)begaafdheid én een leer- of ontwikkelingsstoornis menen te herkennen, ook al heeft er (nog) geen formele identificatie/diagnose plaatsgevonden.

Hoofdstuk 2 gaat gericht in op de achterliggende gedachten bij het Systemisch Support Programma (SSP), de door ons ontwikkelde aanpak. Het is een combinatie van handelingsgericht, oplossingsgericht en systemisch werken waarbij je de invloed van alle partijen op de situatie in beeld brengt. We gaan ervan uit dat je te maken hebt met gedrag dat je 'moeilijk kunt verstaan' en dat dit handelingsverlegenheid ontlokt. Als je het gedrag gewoon had begrepen, had je er al passend op gereageerd. En als jij gedrag moeilijk te begrijpen vindt en handelingsverlegenheid ervaart, kan dat betekenen dat het kind en andere betrokkenen zich ook handelingsverlegen voelen. Voor hen geldt hetzelfde: als zij alternatief gedrag voorhanden hadden gehad dat hen op een positieve manier verder zou brengen, dan hadden ze dat allang ingezet.

In het derde hoofdstuk beschrijven we heel concreet de stappen die je gaat zetten als je werkt met het Systemisch Support Programma. Het SSP is geen kant-en-klaar recept, maar een stappenplan dat je helpt om in twee fasen gestructureerd een situatie waarin een leerling zich bevindt te verkennen en de leerling vervolgens te begeleiden. In de eerste fase ligt de nadruk op het zorgvuldig verkennen van de situatie en de context waarin deze zich voordoet. Gedrag dat we zien bij kinderen ontstaat niet 'zomaar'. Het gedrag is altijd een antwoord dat een kind geeft op de situatie en de context waarin het kind zich bevindt. Als dat gedrag minder handig of gewenst is, dan valt er iets te leren voor álle partijen die erbij betrokken zijn, want gedrag verandert alleen als je 'sleutelt' aan dat wat het gedrag ontlokt en benzine geeft. In de tweede fase van het SSP zetten we in op het ontwikkelen van maatwerkbegeleidingsplannen. Die plannen zien we als een joint venture tussen alle partijen. Iedere partij heeft een eigen inbreng, heeft in dat proces eigen verantwoordelijkheden en moet kunnen handelen vanuit kernvaardigheden die al voor een groot deel aanwezig zijn. Natuurlijk worden daarbij leerstappen gezet, leer je samen op een andere manier naar dingen kijken, maar de kern van wat je moet weten en kunnen draagt ieder in zichzelf al mee.

# 1

## Dubbel bijzonder, waar gaat dat over?

In dit eerste hoofdstuk scheppen we de kaders voor het denken over dubbel bijzondere leerlingen. Dit doen we door eerst in te gaan op de definitie van dubbel bijzondere leerlingen. Hoe komen we aan een definitie en wat is er nodig om een definitie bruikbaar te maken? Vervolgens gaan we in op de kansen die er zijn als je het denken vanuit labels vervangt door het denken in termen van educatieve behoeften en door het denken in drempels die het gevolg kunnen zijn van een leer- of ontwikkelingsstoornis en kansen die het gevolg kunnen zijn van de (hoog)begaafdheid.

### 1.1 De definitie van dubbel bijzonder

In de internationale theorie over dubbel bijzondere leerlingen worden dubbel bijzondere leerlingen omschreven als leerlingen die zowel geïdentificeerd zijn als (hoog)begaafd als dat is vastgesteld dat zij belemmerd worden door een leer- of ontwikkelingsstoornis (Baska & Van Tassel-Baska, 2018; Baum et al., 2017; Fugate et al., 2020; Hughes, 2011; Maddocks, 2018; Reis et al., 2014). Het samengaan van de (hoog)begaafdheid met een stoornis wordt in de onderwijspraktijk echter niet altijd (h)erkend (Reis et al., 2014). Voor leerlingen die zowel (hoog)begaafd zijn als dat zij belemmerd worden door een leer- of ontwikkelingsstoornis heeft dit grote gevolgen. Het gebrek aan (h)erkenning leidt ertoe dat zij geen passend onderwijs krijgen (Trail, 2022). Op sommige scholen worden deze leerlingen uitgesloten van interventies die gericht zijn op leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, op andere scholen krijgen ze op grond van hun (hoog)begaafdheid geen ondersteuning aangeboden in het domein van de stoornis of in de domeinen die door de stoornis worden beïnvloed. Een belangrijke oorzaak voor het gebrek aan (h)erkenning in de onderwijspraktijk is dat er in de praktijk weerbarstige vooroordelen bestaan over wat (hoog)begaafdheid is en hoe zich dit in het dagelijks leven zou moeten uiten (Assouline et al., 2008). (Hoog)begaafdheid wordt vaak nog gezien als een synoniem voor het leveren van hoge prestaties en een opti-

maal vermogen tot zelfsturing. Deze visie vergroot de kans op misdiagnose. Leerlingen die ook een leer- of ontwikkelingsstoornis hebben, worden niet (h)erkend omdat zij niet presteren conform de verwachting die past bij de beschreven opvatting over (hoog)begaafdheid. Bovendien kunnen zij als gevolg van de stoornis problemen ervaren op het gebied van zelfregulatie en het toepassen van executieve vaardigheden waardoor zij zich ook op dat gebied niet positief onderscheiden van de andere leerlingen. Ze worden daarom eerder begeleid vanuit het perspectief van de waargenomen leer- en/of ontwikkelingsstoornis dan vanuit hun (hoog)begaafdheid (Fugate et al., 2020). Er is daardoor weinig kans op een geïntegreerde aanpak van de combinatie van hun (hoog)begaafdheid en de leer- en/of ontwikkelingsstoornis.

De definitie waarmee deze paragraaf opende, lijkt helder en eenduidig, maar toch is dat allerm minst het geval. In de eerste plaats bestaat er geen universele definitie van het concept (hoog)begaafdheid (Dai & Chen, 2014)<sup>1</sup> en in de tweede plaats is het concept 'stoornis' eveneens diffuus.

In 2014 schreven Reis et al. een overzichtsartikel waarin ze mogelijke handvatten verkenden voor

<sup>1</sup> In kaderteksten elders in dit hoofdstuk vind je drie verschillende opvattingen over een definitie van (hoog)begaafdheid.

het geven van een goede definitie van wat er nu verstaan moet worden onder het begrip 'dubbel bijzondere leerling'. Het idee daarachter was dat als die definitie scherp is, misdiagnoses en/of gemiste diagnoses voorkomen zouden kunnen worden (zie paragraaf 1.1.2). De grootste winst van dit artikel is dat de auteurs nadrukkelijk stellen dat het werken met lijstjes van 'kenmerkend gedrag en symptomen' misleidend kan zijn als de interpretatie ervan niet gedaan wordt vanuit de context waarin het gedrag zich voordoet. Die waarschuwing sluit aan bij de ontwikkeling waarin de invloed van de ecologie van de leerling een steeds duidelijkere plaats krijgt in het onderwijs (Bronfenbrenner, 1979; Van Gerven, 2019; Van Meersbergen & De Vries, 2017; Ziegler et al., 2017).

Volgens Reis et al. (2014) moet de definitie van dubbel bijzonder bovendien de interactie tussen de verschillende kenmerken van (hoog)begaafdheid en de kenmerken van de leer- of ontwikkelingsstoornis omschrijven. Een definitie die deze interactie niet omschrijft, helpt niet bij het (h)erkennen en het begeleiden van dubbel bijzondere leerlingen. De interactie tussen (hoog)begaafdheid en bijvoorbeeld een stoornis in het autismespectrum leidt tot ander gedrag dan de interactie tussen (hoog)begaafdheid en kenmerken van dyslexie of dyscalculie (American Psychiatric Association [APA], 2013). Vanuit dit perspectief is het wenselijk dat de algemene definitie van dubbel bijzonder altijd aangevuld wordt met een omschrijving van de interactie van (hoog)begaafdheid en de kenmerken van de specifieke stoornis die de leerling belemmert. Theoretisch gezien leidt dit tot een grote range aan subdefinitieën, waardoor deze specificatie even handig (je weet precies waarop je kunt letten) als complex is (het proces van herkennen moet heel zorgvuldig gebeuren).

Op dit punt is het nodig om de term comorbiditeit te bespreken. Bij comorbiditeit is er sprake van twee gelijktijdig optredende stoornissen in een persoon. Dat is wezenlijk iets anders dan dubbel bijzonder zijn. (Hoog)begaafdheid is geen stoornis (Wittelings et al., 2024). Het samengaan van (hoog)begaafdheid en een leer- of



## Interview Femke

Mijn dilemma bij onderzoeken is dat er, voordat je als specialist dubbel bijzondere leerlingen (SDB) wordt ingeschakeld, vaak al veel is gebeurd. De posities lijken dan al bepaald. Elke stakeholder

zit vast in zijn eigen perspectief op het probleem, en vaak zijn dat tegengestelde perspectieven. Leraren wijzen sneller naar een stoornis, terwijl ouders eerder wijzen op (hoog)begaafdheid. Het perspectief van de dubbel bijzondere leerling ontbreekt meestal nog volledig.

Als sdb'er wil je dat alle betrokkenen het perspectief van de dubbel bijzondere leerling gaan innemen. Daarvoor is vooral veel vertrouwen nodig, en vertrouwen kost tijd. Het helpt om onderzoek te doen vanuit de positieve psychologie en in gesprekken steeds de nadruk te leggen op wat al goed gaat bij de leerling, de ouders, de leraar en de medeleerlingen. Vanuit die positieve basis kun je kleine, haalbare en gewenste stapjes richting verbetering in beeld brengen per stakeholder, wat de kans op succes vergroot.

Als sdb'er moet ik steeds voor ogen houden dat oplossingen vaak op onverwachte plekken in de praktijk te vinden zijn, juist daar waar successen worden besproken. Bijvoorbeeld: het lezen gaat beter bij papa dan bij mama. Mijn kracht ligt in het kunnen innemen van beide perspectieven en dat ik pas daarna het perspectief van de dubbel bijzondere leerling naar voren breng. Daardoor voelt iedereen zich gezien en begrepen. Soms gaan ouders, die hun eigen perspectief niet kunnen loslaten, een parallel proces aan met externe begeleiders. Dat werkt niet ondersteunend voor de leerling, omdat deze externe deskundigen vaak ook slechts één perspectief hanteren in plaats van het perspectief van de dubbel bijzondere leerling.

Kennis over dubbel-bijzonderheid moet bij ouders en leraren bekend en toegankelijk zijn voordat ik met de begeleiding start. Dat kan via beleid, nieuwsbrieven, Edutalk, informatieavonden en IB-netwerkbijeenkomsten. Als sdb'er vanaf de intake betrokken zijn bij leerlingen bij wie (hoog)begaafdheid een rol zou kunnen spelen, helpt bovendien om vanaf het begin vertrouwen op te bouwen bij zowel ouders als leraren.

ontwikkelingsstoornis is dus geen reden om te spreken over comorbiditeit. Nu is het niet zo dat er bij een dubbel bijzondere leerling geen sprake kan zijn van comorbiditeit, maar in dat geval is er altijd sprake van een samengaan van twee of meerdere geclassificeerde stoornissen terwijl er ook sprake is van (hoog)begaafdheid. In het Engelse taalgebied wordt in dit geval verwezen naar 'multiple exceptionality'. Dit laat zich naar het Nederlands vertalen als 'meervoudig bijzonder zijn'.

### 1.1.1 Herkennen zonder labels

De consequentie van het voorgaande is dat traditionele instrumenten die basisscholen gebruiken voor het herkennen van (hoog)begaafdheid

en/of een leer- en/of ontwikkelingsstoornis door die interactie van de (hoog)begaafdheid en de stoornis niet betrouwbaar zijn. Sommige kenmerken van (hoog)begaafdheid komen scherper naar voren, andere kenmerken worden onderdrukt. Ditzelfde geldt voor de kenmerken van een leer- en/of ontwikkelingsstoornis. In diverse bronnen wordt daarbij omschreven dat bij dubbel bijzondere leerlingen gedrag kan worden geobserveerd dat niet wordt waargenomen bij leerlingen die (hoog)begaafd zijn en niet gehinderd worden door een stoornis, maar ook niet wordt waargenomen bij leerlingen van gemiddelde intelligentie die wel gehinderd worden door een stoornis (Costis, 2016; Fugate et al., 2020; Hughes, 2011).



## Definitie Dyslexie

(APA, 2013; De Jong et al., 2016; Van Viersen et al., 2016; Verhoeven et al., 2014)

Dyslexie is een stoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau die niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking.

- Het vaardigheidsniveau van lezen op woordniveau en/of spelling ligt significant onder hetgeen van het individu, gegeven diens leeftijd en omstandigheden, gevraagd wordt (criterium van achterstand).
- Het probleem in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau blijft bestaan ook wanneer voorzien wordt in adequate remediërende instructie en oefening (criterium van didactische resistentie). De interventies moeten minimaal betrekking hebben op zorgniveau 3, dat wil zeggen dat ze hebben plaatsgevonden op school, maar buiten de context van reguliere (zorgniveau 1) of verlengde instructie (zorgniveau 2) in de klas.

Leerlingen met dyslexie hebben moeite met:


- het lezen en/of spellen op woordniveau in het Nederlands (klank-tekenkoppelingen, spellingafspraken);
- het snel en accuraat lezen (decoderen) van teksten bij alle vakken;
- het snel en accuraat spellen (coderen) bij functioneel schrijven bij alle vakken.



# Hoe ziet het eruit in de praktijk?

## Deel 2

Hoofdstuk 4	Helma: (hoog)begaafdheid en ADHD	66
Hoofdstuk 5	Sjors: (hoog)begaafdheid en ASS	82
Hoofdstuk 6	Hassan: (hoog)begaafdheid en ernstige lees-/spellingsproblemen of dyslexie	95
Hoofdstuk 7	Olivia: (hoog)begaafdheid en ernstige reken- en wiskundeproblemen	110
Hoofdstuk 8	Samir: (hoog)begaafdheid en zwakke executieve vaardigheden	129



In de voorgaande hoofdstukken hebben we de theorie van onderzoek doen besproken. Dit hoofdstuk gaat over de praktijk. Om je concrete voorbeelden te geven werken we vijf cases uit volgens het stappenplan van het SSP. De eerste vier cases gaan over leerlingen die ieder te maken hebben met een andere manier van ‘dubbel bijzonder’ zijn: een leerling met kenmerken van ADHD, een leerling met kenmerken van autisme, een leerling met kenmerken van een lees-/spellingsprobleem en een leerling met ernstige reken- en wiskunde problemen. We kiezen ervoor om bij deze twee laatste cases uit te gaan van een prediagnostisch stadium. Met andere woorden: er zijn kenmerken van (hoog)begaafdheid en kenmerken van een leerstoornis waargenomen, maar er heeft nog geen onderzoek plaatsgevonden dat een classificerende diagnose opleverde. Dit komt het meest overeen met de situaties waar leraren in het primair onderwijs mee te maken krijgen.

De vijfde casus gaat over een leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid die ook ernstige problemen heeft met het toepassen van executieve vaardigheden zonder dat daar het vermoeden van een leer- of ontwikkelingsstoornis bij bestaat. Toch zijn ook voor die leerling de barrières om op school goed te kunnen functioneren erg groot.

In alle gevallen gaat het om een ‘bestaande leerling’, maar hebben we binnen het thema van de casus wel kenmerken van verschillende (f)actoren uit de ecologie van leerlingen uit de casus aangepast. Zo ontstonden er ‘nieuwe’ ouders, ‘nieuwe’ leraren en ook ‘nieuwe’ educatieve professionals. Dit was de enige manier om de privacy van betrokkenen te kunnen garanderen. De kenmerken die op detailniveau van leerlingen door ons zijn aangepast, vallen samen met de leervragen die tussen 2013 en 2023 aan ons als opleiders zijn gesteld. Enige gelijkenis met leerlingen, leraren en ouders die zich op dit moment in een vergelijkbare situatie bevinden, valt niet te voorkomen, maar berust in alle gevallen op toeval. De interventies in de cases zijn door leraren zelf bedacht. Uit de grote hoeveelheid casuïstiek waarover we konden beschikken hebben we vijf interventies beschreven op de manier waarop deze zijn uitgevoerd bij leerlingen van wie de educatieve behoeften zo dicht mogelijk aansluiten bij de behoeften zoals ze nu gepresenteerd worden. De keuze is gevallen op interventies die generiek inzetbaar zijn, mits de interventies maar aangepast worden aan de educatieve behoeften van de leerling en de context waarin deze worden ingezet. Er zijn op deze manier dus geen ‘ideale situaties’ beschreven. In één geval hebben we gekozen om een interventie te beschrijven die niet is gelukt en waarbij de leraar halverwege besloten heeft het traject stil te leggen en met een totaal nieuwe interventie te beginnen. De keuze is op deze situatie gevallen omdat in deze casus aanvankelijk (hoog)begaafdheid ondergeschikt werd geacht aan het probleem waar de leerling mee te kampen had. Pas toen in deze situatie de medewerking van de leerling aan de interventie wegviel, kwam de onderliggende hulpvraag duidelijk naar voren.

Omdat zowel (hoog)begaafdheid als een stoornis blijvend zijn, is het begeleiden van een leerling nooit ‘eindig’. Dat wil zeggen dat er altijd weer een nieuwe stip op de horizon valt te zetten. In de beschrijvingen van de cases in dit hoofdstuk doen we dit echter niet. We beschrijven één periode van verkenning en één periode van interveniëren. In alle gevallen zijn ook na deze interventies vervolgstappen in het handelen nodig geweest. Een ideale situatie is nooit in één ronde van verkennen en interventies bereikt. We beschrijven dus alleen de eerst mogelijke kleinste stap die alle betrokkenen zelf wilden en konden zetten.

# 4

## Helma: (hoog)begaafdheid en ADHD



### *Leraar*

- Kleine successen zijn de innerlijke motor voor motivatie. Een kleine stap vooruit is nodig om iedereen te laten geloven dat verandering mogelijk is.
- Je kunt je voelsprietten voor wat er anders kan of moet alleen ontwikkelen als je het ook zelf kunt uitproberen.

### *Specialist (hoog)begaafdheid*

- Gespreksvoorbereiding met behulp van de denkhoeden van De Bono brengt meerdere perspectieven gestructureerd in beeld.
- Leer de leraar om het zelf te doen, zodat je samen verantwoordelijk bent voor de ontwikkeling van de leerling.

### **4.1 Basisinformatie**

Leerling: Helma

Leeftijd: 8 jaar

Groep: 5

### **4.2 Reden van aanmelding**

Helma heeft in toenemende mate concentratieproblemen. Haar werktempo gaat achteruit en de toetsresultaten gaan eveneens achteruit. Helma vertoont in de groep steeds vaker storend gedrag en haar sociale plaats in de groep verslechtert. De groepsleraar is handelingsverlegen en verzoekt de specialist (hoog)begaafdheid om ondersteuning.

De specialist (hoog)begaafdheid heeft het dossier van Helma doorgenomen. Op basis daarvan heeft ze een gesprek gevoerd met alle drie de partijen. Ze heeft deze gesprekken voorbereid aan de hand van vragen die ze heeft bedacht die passen bij de Denkhoeden van De Bono (zie tabel 4.1). Daarnaast heeft ze een observatie in

de groep uitgevoerd. De observatie heeft ze uitgevoerd nadat ze de gesprekken met alle educatieve partners had gehad. Daaruit is onderstaande informatie naar voren gekomen. Een puntsgewijze samenvatting is opgenomen in tabel 4.2.

### *Het perspectief van de leraar*

Helma is een moeilijke leerling om in de groep te hebben. Ze is slim, maar niet in staat om dat wat ze eigenlijk in haar mars heeft waar te maken. De leraar twijfelt daarom aan haar intelligentie. Helma vraagt erg veel aandacht en de leraar wil nu het ongewenste gedrag dat ze waarneemt voorliggend maken in de begeleiding.

Het ongewenste gedrag heeft betrekking op de manier waarop ze andere kinderen benadert, maar ook op dingen als veel wiebelen, veel heen en weer lopen, bij herhaling spullen vergeten en kwijtraken. Helma kan erg snel uit het lood raken bij een standje of als dingen mislukken.

Voor Helma wordt de reguliere leerstof gecompact zodat er voor haar tijd vrijkomt om aan verrijkende taken te werken. In de praktijk ziet de leraar dat Helma alle tijd nodig heeft om de beperkte hoeveelheid werk die ze uit de methode moet maken af te krijgen. Helma komt zelden aan verrijkende taken toe. Bij de verrijkende taken heeft Helma veel meer begeleiding nodig dan bij de gewone taken het geval is. De leraar heeft daarvoor geen tijd.

Hoewel de leraar ziet dat Helma tijdens project-taken zich wel beter voelt, vindt ze het niet verstandig om het geplande verrijkingswerk te vervangen door haar verder te laten werken aan projecttaken. Dit vraagt nog meer begeleiding dan dat werken met materiaal uit de levelboxen vraagt.

### ***Het perspectief van Helma***

Helma vertelt over zichzelf dat ze snel kan leren. Ze weet dat haar ouders en leraren denken dat ze een heel slim meisje is, maar ook dat ze misschien ADHD heeft. Ze weet dat ze minder werk krijgt dan de andere kinderen. Ze weet dat ze in de vrijgekomen tijd aan de slag moet met haar verrijkende werk, maar ze ervaart nog steeds dat ze niet aan die verrijkende taken toekomt. Dat frustrereert haar en maakt haar verdrietig.

Ze beschrijft hoe er in de klas gewerkt wordt met een taakbrief en dat ze dat niet altijd als prettig ervaart. Ze vindt dat moeilijk. Ze weet vaak niet waar ze moet beginnen en dan raakt ze in de war. Haar werk is dan niet op tijd af en het ziet er slordig uit. Soms begint ze al met werken voordat de juf alles heeft uitgelegd. Dan denkt ze dat ze het al snapt. Later blijkt dan dat ze iets verkeerd heeft gedaan. Dat vindt ze stom. Ze is zich ervan bewust dat ze vaak haar spullen vergeet of kwijt is.

Als de juf iets uitlegt, vindt ze het moeilijk om goed op te letten. Soms roept ze ineens iets of stelt een vraag, zonder haar vinger op te steken. Dan zegt de juf dat ze dat al eerder heeft besproken en gaat dan door waar ze in haar verhaal gebleven is. Helma vertelt dat ze vaak naar buiten kijkt of gaat praten met het kind naast

## **De complexiteit van diagnostiek**

Diagnostiek van ADHD wordt bemoeilijkt omdat de omschreven symptomen eigenlijk symptomen zijn die op een continuüm voorkomen en waar alle mensen op bepaalde momenten last van kunnen hebben (Mika, 2005; Rodrigues Pereira, 2009). Voor kinderen is dit niet anders. Op dit continuüm is sprake van een grijs gebied. Dit grijze gebied markeert een omslagpunt. Eenmaal voorbij het omslagpunt is de frequentie en de intensiteit van het gedrag zodanig dat het als structureel belemmerend beschouwd moet worden. Voor het vaststellen van ADHD moet het gedrag daarom zowel 'het moment alsook de situatie overstijgen'.

Voordat vastgesteld wordt of er sprake is van onoplettendheid, hyperactiviteit en impulsiviteit zoals dit wordt bedoeld in de classificatiecriteria van de DSM-5, is het belangrijk dat factoren in de ecologie van het kind die kunnen bijdragen tot het ontwikkelen en/of afnemen van de genoemde signalen, eerst geoptimaliseerd worden. Als de situatie geoptimaliseerd is en het gedrag verdwijnt, dan is er waarschijnlijk geen sprake van een aanhoudend patroon zoals dat bedoeld wordt in de DSM-5 (Siegle & McCoach, 2017).

Een tweede reden waarom diagnostiek van ADHD complex is, is dat de waarneming van de symptomen ook tot op zekere hoogte subjectief is. Een ouder of leraar die zelf zeer gestructureerd leeft, een sterke aandachtspanne heeft en niet snel over een nacht ijs gaat, kan het gedrag van een actief en nieuwsgierig kind als veel storender beleven dan wanneer de volwassene in het eigen gedrag lijkt op het kind. Uit het constructienonderzoek van Van der Wolf en Van Beukering (2012) blijkt dat wat je denkt over een kind, vaak meer over jezelf zegt dan over de leerling. In het diagnostisch onderzoek naar ADHD zal daarom niet alleen altijd gekeken worden naar de aanhoudendheid van het gedragsprobleem en de omstandigheden waaronder het gedragsprobleem zich voordoet, maar zal ook de perceptie van de betrokkenen bij de leerling worden meegenomen in het wegen van de ernst van het gedrag (Baum et al., 1998; Tordjman et al., 2007).

haar. In haar hoofd gebeurt van alles tegelijk. Soms zegt ze dingen die helemaal niet over de les gaan. Ze ervaart ook dat stilzitten moeilijk is. Ze friemelt dan aan spullen of aan de kleren van anderen, dan kan ze beter stilzitten. Sommige kinderen willen daarom niet meer naast haar zitten. Dat maakt haar verdrietig, ook al zegt ze dat niet altijd.

Bij projecten voelt ze zich veel fijner. Dan mag ze zelf dingen bedenken. Ze heeft dan vaak grote ideeën en leuke plannen. “Ik weet veel over verschillende onderwerpen en ik vind het leuk om dingen uit te zoeken. Maar het is moeilijk om mijn ideeën netjes uit te werken. Ik weet niet goed hoe ik moet plannen. Daardoor is mijn werk soms niet af of ziet het er rommelig uit. Dan voel ik me dom, terwijl ik weet dat ik dat eigenlijk niet ben. Ik word daar boos en verdrietig van, en dat merken anderen ook.”

### ***Het perspectief van de ouders***

Helma's ouders maken zich zorgen over haar. Helma is (hoog)begaafd, nieuwsgierig en creatief. Vooral bij projectwerk zien ze dat haar talenten tot bloei komen: ze bedenkt vernieuwende ideeën en kan complexe problemen diepgaand analyseren. Zij willen dat ze deze creatieve kanten blijft ontwikkelen en zich intellectueel uitgedaagd voelt.

Thuis zien ze hoe enthousiast Helma vertelt over haar projecttaken. Na schooltijd kan Helma uren doorbrengen op haar kamer om nieuwe dingen te bedenken. Als ze met Helma bijvoorbeeld naar een museum zijn geweest, dan kan Helma daar nog weken op doorgaan. Ze gaat dan filmpjes zoeken over de dingen die ze leuk vond om te zien, zoekt er websites over op en vertelt dan honderduit over alles wat ze ontdekt heeft. Soms is Helma erg moeilijk te volgen in wat ze te vertellen heeft.

Tegelijkertijd merken ze dat Helma moeite heeft met het dagelijkse, gestructureerde werk. Ze kan niet goed plannen, verliest spullen en raakt snel afgeleid. Als haar werk te eenvoudig of te beperkt is, verliest ze motivatie en raakt ze gefrus-

treerd. Ze zijn bang dat zij zich opnieuw onzeker of incompetent gaat voelen, zoals in voorgaande jaren gebeurde.

Ze willen graag dat Helma plezier blijft houden in leren, gezien wordt in haar talenten en niet opnieuw ontmoedigd raakt. Daarom vinden ze dat haar juf haar niet alleen moet laten uitvoeren wat er op het taakbriefje staat, maar haar juist moet uitdagen en ruimte moet geven om diepgaand met onderwerpen bezig te zijn.

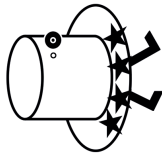
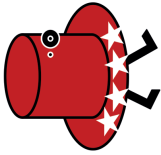
Ze begrijpen dat de leraar haar tijd en aandacht moet verdelen over de hele klas. Maar ze zijn ook bezorgd dat die focus op orde en structuur Helma beperkt, terwijl juist uitdaging en creativiteit haar motivatie vergroten. Er ontstaat een spanningsveld: de leraar wil dat Helma stapsgewijs haar werk afrondt en orde houdt, zij willen dat ze ruimte krijgt om te onderzoeken en te creëren, ook al verloopt dat soms chaotisch. Ze hopen dat Helma begeleiding krijgt die zowel haar sterke kanten stimuleert als haar helpt structuur te vinden, maar ze zijn bezorgd dat de leraar de nadruk te eenzijdig legt op ordening en afronden, waardoor haar talenten en motivatie mogelijk niet volledig tot bloei komen.

### ***Observatie tijdens een reguliere les***

De leraar begint een aardrijkskundeles volgens het directe-instructiemodel: ze activeert voor kennis, presenteert het nieuwe onderwerp stap voor stap, geeft de leerdoelen aan en wijst leerlingen op hun taakbrieven en werkmogelijkheden. Helma zit links achterin. Na de instructie kan ze direct aan haar eigen taak beginnen.

Tijdens de instructie valt Helma voortdurend op: ze friemelt, kijkt om zich heen, roept antwoorden die niet relevant zijn en lijkt moeilijk stil te zitten. Twee keer moet de leraar haar tot de orde roepen, wat de les voor de rest van de klas onderbreekt. Aan het einde van de instructie staat ze alvast op om spullen te gaan pakken, ondanks de aanwijzingen van de leraar om eerst de vragenronde af te ronden. Wanneer de andere leerlingen starten met hun taken, blijft Helma rondkijken en handelt ze chaotisch. Ze praat veel,

Tabel 4.1 Casus Helma – Voorbereiding op basis van de Denkhoeiden van De Bono voor de gesprekken met leerlingen, ouders en leraar

	Leerling	Ouders	Leraar
<p><b>Wit</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat maakt het moeilijk om je aandacht bij de uitleg te houden?</li> <li>• Wat gebeurt er als je door de uitleg heen praat of antwoorden roept?</li> <li>• Wat maakt het lastig om je werk netjes en op tijd af te krijgen?</li> <li>• Wat gaat er mis als je een groot idee hebt maar geen plan maakt?</li> <li>• Wat gebeurt er met jou als je gestreurd raakt?</li> <li>• Wat zou er kunnen gebeuren als dit zo blijft doorgaan?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welk gedrag herkennen jullie thuis dat wij op school zien?</li> <li>• Wanneer zien jullie juist géén onrust of impulsiviteit?</li> <li>• Hoe verliepen eerdere schooljaren volgens jullie?</li> <li>• Wat gebeurde er na de versnelling in haar gedrag en welbevinden?</li> <li>• Hoe gaat Helma thuis om met plannen, huiswerk of langere taken?</li> <li>• Welke onderzoeken of signalen zijn er geweest rond (hoog)begaafdheid en mogelijke ADHD?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welke patronen zie je in Helma's werkafwerking en taakvoltooiing?</li> <li>• Welke opdrachten of vakken lukken haar juist wél goed?</li> <li>• Hoe gedraagt Helma zich tijdens instructies, kringmomenten en zelfstandig werk?</li> <li>• Hoe vaak raakt ze spullen kwijt of vergeet ze materialen mee te nemen?</li> <li>• Wat gebeurt er tijdens projectwerk en waarin komt ze tot haar recht?</li> <li>• Welke afspraken zijn eerder gemaakt en in hoeverre worden die nagekomen?</li> </ul>
<p><b>Rood</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Waar ben jij echt sterk in op school?</li> <li>• Wat maakt dat jij bij projectwerk zoveel ideeën hebt?</li> <li>• Wanneer merk je dat je veel weet over een onderwerp?</li> <li>• Wat lukt jou beter dan veel andere kinderen?</li> <li>• Wanneer voel jij je trots op jezelf?</li> <li>• Wat helpt jou om wél geconcentreerd te werken?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe ervaren jullie Helma's huidige schoolsituatie?</li> <li>• Welke zorgen hebben jullie op dit moment?</li> <li>• Wat vertelt Helma thuis over hoe zij zich voelt in de klas?</li> <li>• Hoe reageert zij emotioneel als iets niet lukt?</li> <li>• Hoe voelen jullie je bij het huidige onderwijsaanbod (compacten, taakbrief)?</li> <li>• Waar hopen jullie vooral op voor haar welbevinden?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe lijkt Helma zich op school te voelen bij gewone taken versus projectwerk?</li> <li>• Welke signalen van frustratie of plezier merk je bij haar?</li> <li>• Hoe reageert Helma als ze iets niet begrijpt of een opdracht niet af krijgt?</li> <li>• Hoe lijkt zij sociaal-emotioneel te functioneren binnen de groep?</li> <li>• Welke momenten geven jou als leraar zorgen over haar welbevinden?</li> <li>• Hoeervaart de rest van de klas het gedrag van Helma en haar rol in de groep?</li> </ul>



# Hoe organiseren we het?

## Deel 3

Hoofdstuk 9  
Hoofdstuk 10

Maatwerk? Het kan!  
Onderwijsbeleid voor dubbel bijzondere leerlingen

146  
166

In dit derde deel van het boek zijn twee hoofdstukken opgenomen.

Hoofdstuk 9 is bedoeld om lezers inzicht te bieden in hoeverre het leren werken met het SSP bijdraagt aan een positieve competentie-ervaring van specialisten (hoog)begaafdheid en leraren die interventies willen leren maken voor dubbel bijzondere leerlingen.

Hoofdstuk 10 is bedoeld voor belanghebbenden zoals directieleden, andere leden van een managementteam en specialisten (hoog)begaafdheid / dubbel bijzondere leerlingen bij het vastleggen van beleid voor het onderwijs aan dubbel bijzondere leerlingen.

Bij het schrijven van beide hoofdstukken zijn we ervan uitgegaan dat deze hoofdstukken los van de inhoud van deel 1, maar ook los van elkaar gelezen moeten kunnen worden. Dat betekent dat op een aantal punten herhaling van wat eerder al is beschreven niet te voorkomen was; zonder die informatie zouden anders beschreven keuzes of stappen minder goed begrepen kunnen worden. Heb je deel 1 bestudeerd, dan zul je daarvan onderwerpen herkennen in de hoofdstukken 9 en 10. Anderzijds hebben we ook in deze hoofdstukken weer informatie toegevoegd die een verdieping zal bieden aan de eerder beschreven context.

# 9

## Maatwerk? Het kan!<sup>11</sup>

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat het niet mogelijk is om universele maatregelen te ontwikkelen die passend zijn voor alle dubbel bijzondere leerlingen (Foley-Nicpon & Chandler, 2018; Maddocks, 2018; Neihart, 2008; Schultz, 2012; Webb et al., 2016; Willart-Holt et al., 2013). Het theoretisch kader in hoofdstuk 1 onderbouwt dit uitgangspunt. Voor de praktijk betekent dit dat eigenlijk alleen maatwerk leveren tot passende oplossingen kan leiden (Ronksley-Pavia, 2015). Educatieve professionals<sup>12</sup> geven echter aan dat erg ingewikkeld te vinden. Ze merken dat het onderwijs aan deze leerlingen erg intensief is en dat zij soms twijfelen of ze wel interventies moeten inzetten als ze zich niet helemaal toegerust voelen om de leerling goed te begeleiden. Hun handelingsverlegenheid leidt daardoor tot het uitblijven van passende interventies en tot de groei van hun eigen competenties.

De leervragen van educatieve professionals die (mede)verantwoordelijk zijn voor onderwijs aan en/of begeleiding van dubbel bijzondere leerlingen en hun groepsleraren, richten zich vooral op leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid met dyslexie en dyscalculie (specifieke leerstoornissen) en leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid met ADHD en kenmerken van een autismespectrumstoornis (ontwikkelingsstoornissen). Daarnaast leven er bij deze educatieve professionals veel vragen over leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid bij wie er geen gediagnosticeerde stoornis is, maar bij wie er wel ernstige problemen zijn in het executief functioneren. In de periode tussen 2013 en 2023 zijn de leervragen inhoudelijk niet veranderd en blijven zij deze domeinen bestrijken. Dit is terug te zien in de keuze van de casuïstiek voor hun actieonderzoeken.

### 9.1 Evaluatie van het Systemisch Support Programma

Het Systemisch Support Programma (SSP) is ontwikkeld om educatieve professionals te ondersteunen om tot maatwerkbegeleiding te komen voor de dubbel bijzondere leerlingen met wie zij in hun praktijk te maken hebben. De uitgangspunten voor het werken met het programma zijn beschreven in hoofdstuk 2. De manier van werken met het SSP is beschreven in hoofdstuk 3. Hier, in hoofdstuk 9, bespreken we hoe het werken met het SSP in de praktijk uitpakt. Daarvoor zijn gedurende een periode van tien jaar data verzameld onder educatieve professionals die in het tweede jaar van hun studie voor specialist dubbel bijzondere leerlingen actieonderzoek naar een eigen casus uitvoerden en daarbij het SSP als strategie gebruikten.

<sup>11</sup> Dit hoofdstuk is, in tegenstelling tot de voorgaande hoofdstukken, een onderzoeksverslag. Er is onderzocht hoe het werken met het SSP door educatieve professionals uit de opleiding Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen is ervaren. Dit onderzoek maakte deel uit van een bredere interne evaluatie van het opleidingstraject.

<sup>12</sup> In dit hoofdstuk gebruiken we de term educatieve professionals consequent waar het leraren betreft die deelnamen aan de opleiding Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen. Dit doen we om voor de lezer duidelijk te maken dat het hier specialisten in opleiding betreft.

### 9.1.1 Hoe is het onderzoek aangepakt?

Tussen 2013 en 2023 gebruikten 78 educatieve professionals<sup>13</sup> het SSP om ieder een individueel actieonderzoek naar interventiemogelijkheden voor een dubbel bijzondere leerling te verrichten. De actieonderzoeken werden verricht in het tweede jaar van hun opleidingstraject. Ouders van de betrokken leerlingen gaven hun toestemming om hun kind in te brengen in het actieonderzoek van de educatieve professional. Zonder ouderparticipatie kon een leerling niet geselecteerd worden voor deelname aan een actieonderzoek. Op drie actieonderzoeken na zijn tijdens de onderzoeksperiode alle projecten afgerond. In deze drie gevallen maakten persoonlijke omstandigheden dat de betrokken educatieve professionals het tweede jaar van hun studie niet konden afronden. Educatieve professionals werden bekend gemaakt met de uitgangspunten van het SSP (zie figuur 9.1).

De educatieve professionals kregen tijdens het uitvoeren van hun actieonderzoeken begeleiding in individuele begeleidingssessies. In tussentijdse verslagen rapporteerden de educatieve professionals over de voortgang en de resultaten van hun actieonderzoek aan de studiebegeleiders. Deze verzorgden zowel een geschreven feedforward als begeleidingsgesprekken waarin feedforward verder werd toegelicht. Gedurende de begeleidingssessies zagen de begeleiders de competenties van de educatieve professionals groeien.

Aan het eind van hun opleiding bracht elke educatieve professional verslag uit over zowel het onderzoeksproces als de resultaten in een video van 7 minuten. De video's boden de educatieve professionals de mogelijkheid om hun casus op een aantrekkelijke wijze te bespreken met alle betrokken educatieve partners. Ze konden eveneens gebruikt worden in een bredere kring als 'best practice'-voorbeeld.

<sup>13</sup> Alle deelnemende leraren hadden voorafgaand aan deze studie al een andere opleiding als specialist (hoog)begaafdheid gevolgd, bijvoorbeeld bij Slim! Educatief, een ECHA-opleiding of een hbo-opleiding Master Educational Needs met (hoog)begaafdheid als specialisatie.



### Interview Daniëlle

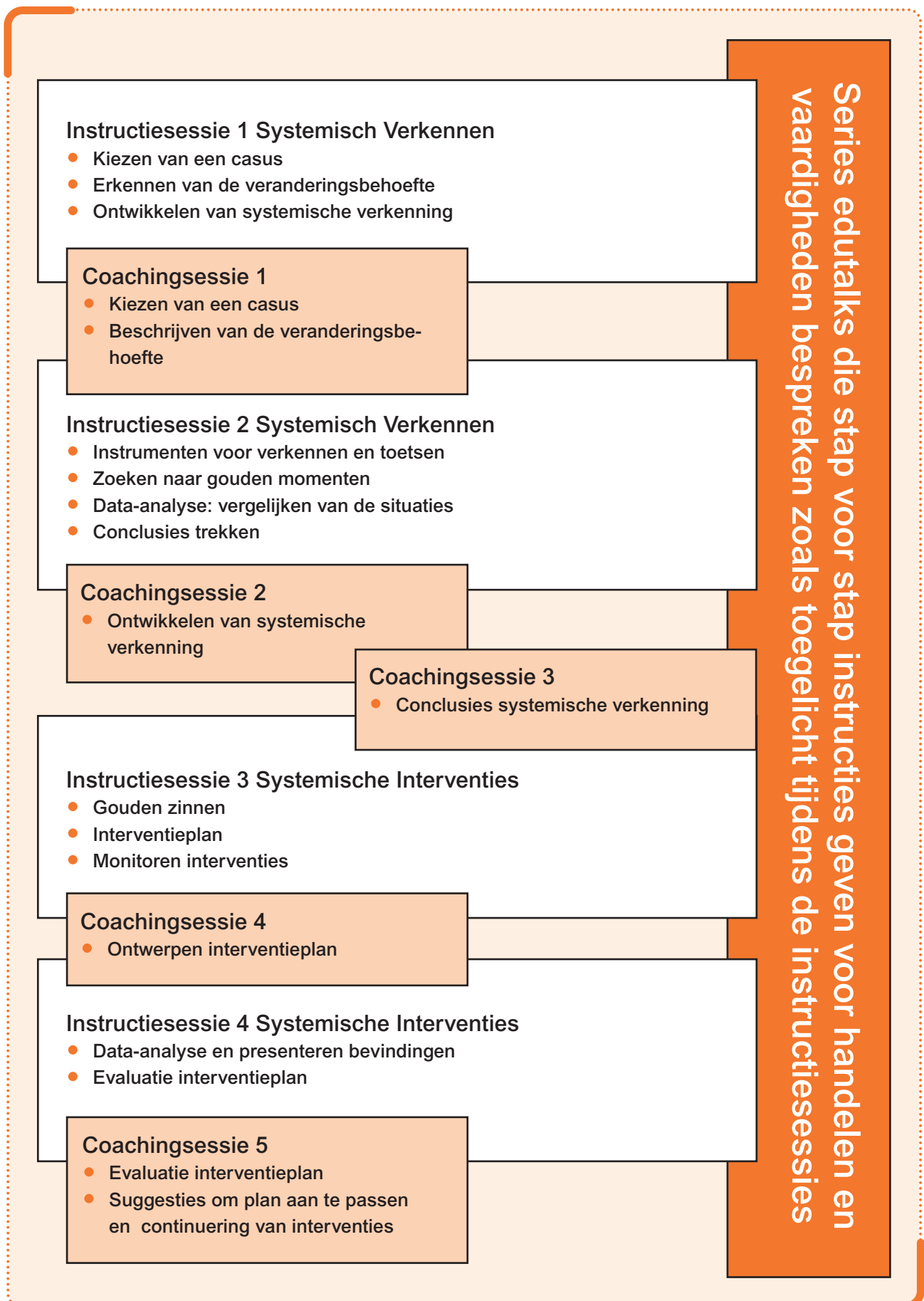
Mijn kennis en inzicht kan ik inzetten om leraren te helpen het kind op een andere manier te zien. Wanneer een leraar anders kijkt, verandert vaak ook het gedrag van de leerling.

Zo kan een negatieve spiraal worden doorbroken: een leerling die zich gezien en positief benaderd voelt, ontwikkelt zich doorgaans ook positiever. Soms ervaar ik zelf ook ergernis, maar juist dat gevoel motiveert me om samen met de leraar actief te zoeken naar mogelijkheden. Wat heeft de leraar van mij nodig om deze leerling anders te kunnen zien en begeleiden? De verbinding tussen leraar en specialist Dubbel Bijzonder biedt kansen, net als de verbinding tussen leraar en leerling.

Ik begin met het erkennen van de ervaring van de leraar: het storende gedrag mag benoemd worden, en de leraar moet zich gehoord voelen. Pas daarna zoek ik naar uitzonderingen en benoem ik wat al goed gaat. Vanuit die successen bepalen we samen vervolgstappen. Eigenaarschap van de leraar is daarbij essentieel. We onderzoeken welke vaardigheden bepaalde taken van de leerling vragen en of die op dit moment passend zijn. Waar nodig passen we dit aan.

De video's waren gestructureerd in de vorm van een pechakucha. Dat betekent dat elke video bestond uit 20 slides, elke slide was precies 20 seconden in beeld en voor de overgang tussen dia's was steeds 1 seconde tijd. De rapportage bestond uit de volgende verplichte onderdelen:

- De educatieve context waarin het SSP was ingezet.
- De onderbouwing waarom verondersteld werd dat het een dubbel bijzondere leerling betrof.
- De veranderingsbehoefte.
- Het gouden moment.
- De systemische interventie waarin de volgende onderdelen werden beschreven:
  - De daadwerkelijke interventie
  - Hoe elke educatieve partner optrad als change agent



Figuur 9.1 Samenvatting van het instructietraject voor gebruik van het SSP

## Over de auteurs



Eleonoor van Gerven studeerde Pedagogiek aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (Radboud Universiteit). Zij schreef onder andere *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen* (2012), diverse delen voor de reeks *Knapzak Praktijkgidsen*, *Aan de slag met slimme kleuters* (2014) en *Goed onderwijs voor begaafde leerlingen* (2016). Eleonoor van Gerven was hoofdredacteur van het *Handboek hoogbegaafdheid* (2009), van *De Gids: over begaafdheid in het basisonderwijs* (2016) en van *De Gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo*. Zij promoveerde op het opleiden van specialisten begaafdheidsonderwijs. Haar proefschrift droeg de titel *Raising the bar: The competencies of specialists in gifted education* (2021).

Eleonoor van Gerven heeft een eigen nascholingsinstituut voor leraren: Slim! Educatief. Zij ontwikkelde de geaccrediteerde post-hbo-registeropleidingen *Specialist Begaafdheid* en *Specialist Verrijkingsonderwijs*. Samen met Annemieke Weterings-Helmons ontwikkelde zij de geaccrediteerde post-hbo-registeropleiding *Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen* en de kopstudie *Begeleiding van onderpresterende leerlingen*.

Eleonoor van Gerven is vicepresident van de World Council of Gifted and Talented Children (WCGTC) en in die hoedanigheid ook voorzitter van de wetenschapscommissie van de WCGTC. Sinds september 2023 is zij tevens programmamanager van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid (een initiatief van het ministerie van OCW). Zij houdt zich daar onder andere bezig met de ontwikkeling van een nationaal curriculum voor het opleiden van leraren die zich willen verdiepen in (hoog)begaafdheid.



Annemieke Weterings-Helmons MEP is ecologisch pedagoog en als lerarenopleider gespecialiseerd in (hoog)begaafdheid. Ze is vanuit haar eigen bedrijf Weterings Onderwijs Op Maat ontwikkelaar en docent aan de post-hbo-registeropleiding *Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen*.

Annemieke richt zich daarnaast op scholingen en lezingen voor scholen en samenwerkingsverbanden. Ze heeft zowel in *De Gids: over begaafdheid in het basisonderwijs* als in *De Gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo* hoofdstukken geschreven passend bij het thema 'Dubbel bijzondere leerlingen'. Samen met Anouke Bakx en Eleonoor van Gerven schreef ze het boek *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*.

Annemieke heeft ook jarenlang gewerkt als remedial teacher en intern begeleider op een basisschool in Noord-Brabant en daarnaast als hbo-masterdocent binnen het educatieve domein.