

Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid
Thema 5

Herkennen van dubbel bijzondere leerlingen

in het primair en voortgezet onderwijs

Inzichten in het herkennen van dubbel bijzondere leerlingen vanuit de wetenschap, beleid en praktijk in het primair en voortgezet onderwijs



Vooraf



Op het online kennisplatform publiceert het Kenniscentrum artikelen, verwijzingen naar verdiepende literatuur en inspirerende webinars, thematafels of podcasts, steeds geconcentreerd rond een bepaald thema. Het uitgangspunt is om te komen tot een evidence informed praktijk, gestoeld op wetenschappelijke inzichten (wat werkt, wat werkt niet?) die zijn vastgelegd in (school)beleid. Deze (en de volgende) brochure behandelt het thema: dubbel bijzonder.

Wat is dat precies, hoe kun je het herkennen, hoe geef je dubbel bijzondere leerlingen de beste begeleiding en wat betekent dit voor de dagelijkse praktijk?

Wat is (hoog)begaafdheid?

Het is lastig een sluitende definitie te geven van (hoog)begaafdheid. Dat erkent ook de minister van Primair en Voortgezet Onderwijs in zijn Kamerbrief van 23 september 2022: “Ik kies er om deze reden voor het begrip hoogbegaafdheid breed op te vatten en te zien als een spectrum. Binnen dit begaafdheidsspectrum vallen grofweg de groepen begaafde leerlingen, hoogbegaafde leerlingen en zeer hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast ziet men leerlingen die ook wel creatief (hoog)begaafd wordt genoemd en leerlingen die ‘dubbel bijzonder’ zijn. Het is belangrijk oog te hebben voor deze grote diversiteit onder de groep (hoog)begaafde leerlingen. Er bestaan grote verschillen in onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes binnen de groep (hoog)begaafden en het is aan alle betrokkenen bij het onderwijs aan hoogbegaafden om eenieder een passend aanbod te bieden.”

Wat is dubbel bijzonder?

Dubbel bijzondere (of in het Engels: *twice-exceptional*) leerlingen zijn leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten die daarnaast kenmerken vertonen van een leer-, ontwikkelings-, en/of gedragsprobleem, zoals dyslexie, een autismespectrumstoornis (ASS) en/of een aandachtstekortstoornis met of zonder hyperactiviteit (AD(H)D).

Inhoudsopgave

1. In het kort

Wat leert de wetenschap ons over dubbel bijzondere leerlingen?	p. 4
Hoe maak je (school) beleid voor dubbel bijzondere leerlingen	p. 6
Wat betekent dit voor de praktijk?	p. 9

2. Perspectief wetenschap

Samenvatting	p. 11
Herkennen van dubbel bijzondere leerlingen	p. 12
Herkennen van verschillen	p. 13
Verschillen binnen individuele leerlingen	p. 13
Verschillen tussen dubbel bijzondere leerlingen	p. 14
Herkennen is niet altijd vanzelfsprekend	p. 14
Kijken naar het individuele profiel	p. 16
Van herkennen van behoeften naar aanpassingen	p. 16
Conclusie en discussie	p. 17
Referenties	p. 18

3. Perspectief beleid

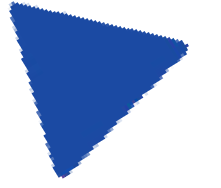
Om wie gaat het? Keuze en consequenties.	p. 22
Definitie van begaafdheid	p. 22
Definitie van leerstoornis	p. 24
De ene stoornis is de andere niet	p. 27
Definitie van dubbel bijzonder	p. 28
Een passend aanbod	p. 31
Breed educatief partnerschap	p. 33
Ten slotte	p. 35
Literatuur en aanvullende informatie	p. 36

4. Perspectief praktijk

Voortgezet Onderwijs	p. 38
Executieve vaardigheden	p. 42
Literatuur en aanvullende informatie	p. 44
	p. 46

5. Colofon

p. 47



In het **kort**:

Wat leert de wetenschap ons over **dubbel bijzondere leerlingen**?

Richard Stuivenberg

Vanwege de grote verschillen tussen dubbel bijzondere leerlingen, is signaleren van dubbel bijzonderheid niet eenvoudig. Ook binnen een leerling kunnen grote verschillen bestaan tussen uiteenlopende cognitieve en niet-cognitieve kenmerken. Een leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid én dyslexie kan bijvoorbeeld een rijke woordenschat en het vermogen tot het stellen van complexe vragen laten zien, maar tegelijk moeite hebben met (begrijpend) lezen en spellen. Bij een toets komen de hoge cognitieve capaciteiten van de leerling dan onvoldoende tot uiting. Dit kan vervolgens leiden tot een grote variëteit in niet-cognitieve kenmerken, zoals een grote mate van frustratie of faalangst, maar aan de andere kant ook een groot doorzettingsvermogen en aangeleerde strategieën om met lastige situaties om te kunnen gaan.

De verschillen tússten leerlingen kunnen ook groot zijn, zelf al beschikken ze over dezelfde combinatie van hoge cognitieve capaciteiten en een specifieke leer-, ontwikkelings- of gedragsstoornis. Er kan daarnaast sprake zijn van het zogenaamde 'maskeringseffect' waarbij kenmerken van hoogbegaafdheid en van een stoornis elkaar kunnen maskeren. Het bestaan van dit effect is echter nog weinig empirisch onderzocht.

Veel hangt ook af van de criteria die worden gebruikt om de (hoog)begaafdheid en/of de leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen vast te stellen. Onderzoek toont aan dat wanneer je leerlingen vergelijkt met een normgroep, dubbel bijzonderheid niet snel zal worden opgemerkt, omdat de betreffende leerlingen vanwege hun hoge cognitieve capaciteiten doorgaans hoger scoren op toetsen. Beter is het te kijken naar discrepanties binnen het scoreprofiel van de individuele leerling. Dat een leerling op het ene onderdeel opvallend hoog en op een ander onderdeel juist laag scoort, kan een indicatie zijn voor dubbel bijzonderheid.

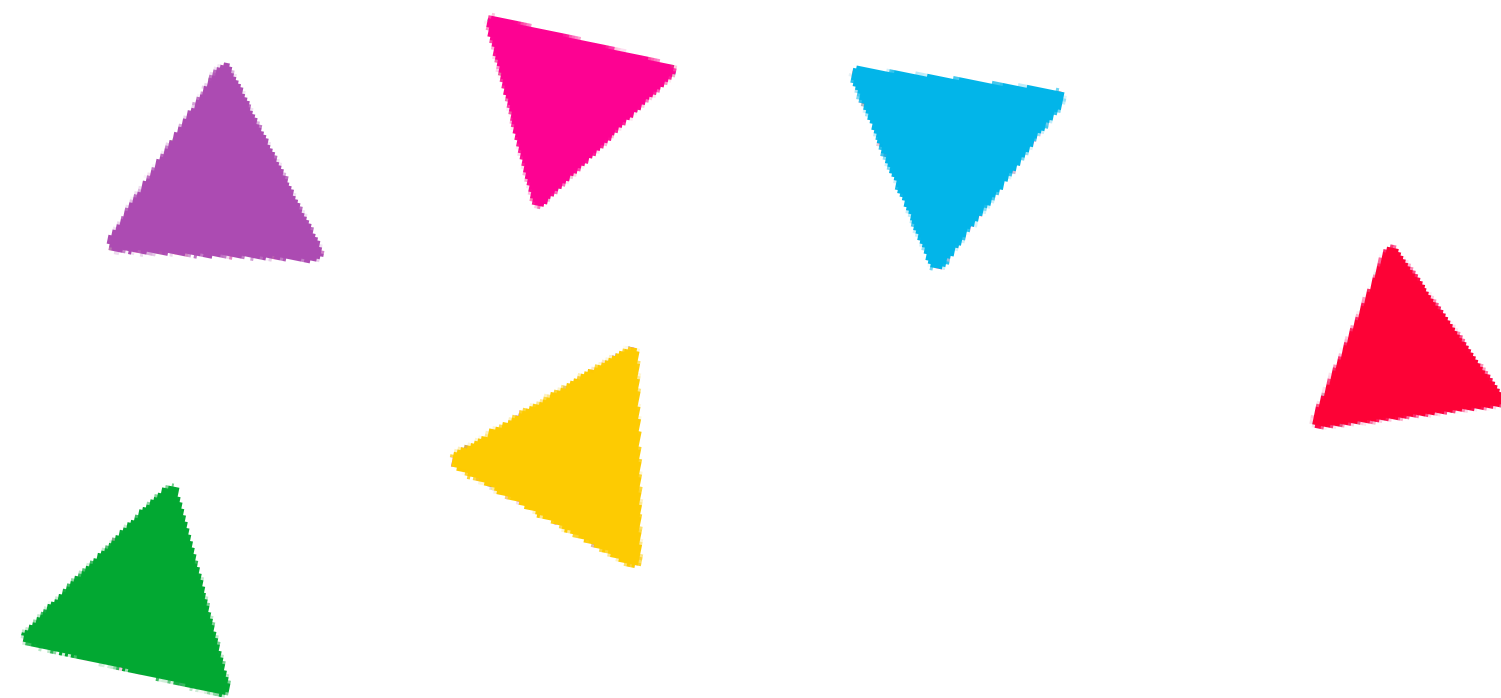
Individueel profiel

Een goede manier om een realistisch individueel profiel van een leerling te maken is met behulp van de methode van de Sterkte en Zwakte Heuristiek. Vanuit meerdere perspectieven brengt deze methode het totale leerpotentieel van een leerling in kaart en komen eventuele leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen sneller boven water. Vervolgens kunnen dan de onderwijs- en ontwikkelbehoeften van de leerling beter worden vastgesteld. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van beproefde interventies voor (hoog)begaafde leerlingen en voor leerlingen met een vastgestelde stoornis. Onderzoek toont aan dat deze interventies ook effectief kunnen zijn voor dubbel bijzondere leerlingen.



Hoe maak je (school) beleid voor dubbel bijzondere leerlingen?

Bij het ontwikkelen van beleid voor dubbel bijzondere leerlingen zijn vier thema's te onderscheiden die kunnen helpen bij het (team)gesprek over vastleggen van heldere procedures voor dubbel bijzondere leerlingen. Hierdoor wordt de ondersteuning van deze groep structureel onderdeel van het handelen van een school of samenwerkingsverband.



1. Omschrijving van het begrip dubbel bijzonder

Allereerst is het van belang stil te staan bij de vraag over wie we het hebben: dubbel bijzondere leerlingen zijn zowel geïdentificeerd als hoogbegaafd als gediagnosticeerd met een leer- of ontwikkelingsstoornis. Het gaat om een potentieel klein deel van de schoolpopulatie. Of een leerling mogelijk (hoog)begaafd is, wordt vaak vastgesteld met behulp van een IQ-test. Beschikt een leerling over een IQ van meer dan 130 (gemiddeld 2,5% van de schoolpopulatie), dan is sprake van (hoog)begaafdheid. Leerprestaties kunnen ook een indicatie zijn, al is deze methode voor dubbel bijzondere leerlingen minder geschikt, omdat zij vanwege hun bijkomende leerstoornis wisselende prestaties laten zien. Het beste is om uit te gaan van een brede kijkwijzer waarmee leerkrachten de potentiële begaafdheid van leerlingen in kaart kunnen brengen. Hierin wordt ook rekening gehouden met specifieke leer- en persoonskenmerken van een leerling.



2. Onderkennen van het verschil tussen een probleem en stoornis

Er is een belangrijk verschil tussen een leer- of gedragsprobleem en een leer- of gedragsstoornis: een probleem ontstaat doordat het schoolaanbod niet goed aansluit bij de onderwijsbehoefte van een leerling. Bij een aanpassing van het aanbod, kan het probleem verdwijnen. Een stoornis heeft een neurologische oorsprong. Er kan bij een passend aanbod wel degelijk sprake zijn van groei, maar de stoornis zal in principe niet verdwijnen.

Alleen een (ortho)pedagoog of psycholoog met de juiste diagnostische bevoegdheden kan een stoornis vaststellen. De onderwijsprofessional kan wel een leerprobleem constateren en vervolgens een plan van aanpak opstellen om het probleem te verhelpen. Wanneer aan het einde van het plan van aanpak (meestal in drie fases van ieder zes weken) het probleem nog niet is verholpen, kan sprake zijn van een stoornis en is doorverwijzing voor verder onderzoek aan te bevelen.

3. Uitgangspunten voor een passend aanbod

Een passend aanbod voor dubbel bijzondere leerlingen is tweeledig: aan de ene kant moet het specifieke talent van de leerling worden gestimuleerd, aan de andere kan moet de stoornis worden gecompenseerd. Iedere school en ieder schoolbestuur moet daarbij haar eigen afweging maken in hoeverre zij tegemoet kan komen aan de ontwikkel- en onderwijsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen. De school heeft daarbij een inspanningsverplichting om te zoeken naar de best mogelijke oplossing voor de betreffende leerling. Mogelijk ligt deze oplossing op een andere school, of op een regionale voorziening die tegemoet kan komen aan de grote variëteit binnen de groep dubbel bijzondere leerlingen. Samenwerkingsverbanden hebben hierin een coördinerende rol. Daarbij mag niet worden vergeten dat zowel de (hoog) begaafdheid als de stoornis structureel zijn, en dat tijdelijke oplossingen dus geen optie zijn voor deze groep.

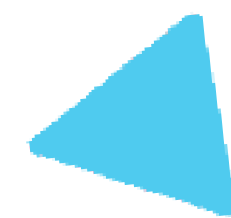
4. Communicatie met educatieve partners

Met educatief partnerschap wordt vaak bedoeld de driehoek tussen leerling, ouders en school. Voor dubbel bijzondere leerlingen is het raadzaam die driehoek uit te breiden, zodat een breed netwerk ontstaat van professionals én ouders die gericht met elkaar samenwerken. Er ontstaan zo een dekkend ondersteuningsnetwerk en een breed educatief partnerschap die de kansen vergroten dat ook de dubbel bijzondere leerlingen zich optimaal ontwikkelen kunnen. Ook hierin speelt het samenwerkingsverband (van de schoolbesturen in een regio) een coördinerende rol.



Wat betekent dit voor de praktijk?

Begeleiding van dubbel bijzondere leerlingen binnen het primair onderwijs vraagt veel van onderwijsprofessionals. Van de leerkracht wordt verwacht dat zij zowel tegemoet kunnen komen aan de (hoog)begaafdheid van de leerling als aan de leer- of ontwikkelingsstoornis waaraan deze leidt. Een valkuil is bijvoorbeeld dat zodra een stoornis is vastgesteld, de school zich vooral daarop gaat concentreren waardoor de aandacht voor de (hoog)begaafdheid van de leerling verslapt. Deze kan zich dan gefrustreerd en ongezien gaan voelen. Het gevolg kan zijn dat de leerling gedrag ontwikkelt waar de leerkracht zich geen raad mee weet. Wat kan helpen is de leerling zelf te betrekken bij het leerproces, zodat deze meer de eigen interesses kan volgen, en medeverantwoordelijk wordt gemaakt voor de leerdoelen.



Soms wordt de (hoog)begaafdheid van een leerling niet gezien omdat er een verstoorde gedragsrelatie is ontstaan tussen de leerling en de leerkracht. Wanneer dan uit een test blijkt dat de leerling kenmerken van (hoog)begaafd vertoont, kan dit voor de school als een verrassing komen.

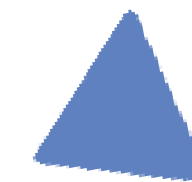
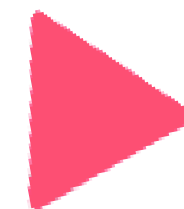
Wanneer de dubbel bijzonderheid van een leerling eenmaal is gesignaleerd kan begeleiding op een speciale voorziening voor deze groep een goede oplossing zijn. Hier werken ouders, onderwijsprofessionals en jeugdhulpmedewerkers samen om leerlingen de best passende begeleiding te bieden. Ook binnen het reguliere primaire onderwijs is echter veel mogelijk, wanneer de leerkracht en/of de intern begeleider over voldoende expertise beschikken om aan te kunnen sluiten bij de ontwikkelingsbehoeften van dubbel bijzondere leerlingen. De kracht van een effectieve begeleiding van dubbel bijzondere leerlingen ligt vaak in de relatie tussen leerling en leerkracht. Binnen het voortgezet onderwijs, waar leraren

gemiddeld meer dan honderd leerlingen per week zien, is dit lastiger te realiseren dan binnen het primair onderwijs. De kans is dan groot dat eigenschappen van een dubbel bijzondere leerling, zoals kritisch en creatief kunnen denken, niet worden opgemerkt, laat staan gewaardeerd, terwijl deze van grote waarde kunnen zijn voor diens ontwikkeling. Deze leerlingen hebben vaak ook extra begeleiding nodig bij de ontwikkeling van executieve functies zoals volgehouden aandacht en de training van het werkgeheugen. Wanneer dat laatste onvoldoende is ontwikkeld zal de leerling ook minder snel worden (h)erkend als (hoog)begaafd.

Het resultaat kan zijn dat deze leerlingen niet of slechts met grote moeite een schooldiploma halen dat past bij hun niveau. Een vroege aandacht voor het aanleren van executieve

functies, in combinatie met een passend onderwijsaanbod dat aansluit bij de interesses en behoeftes van de leerling kan veel kwaad voorkomen. Een flexibele houding ten opzichte van de exameneisen - er zijn meerdere manieren om aan te kunnen tonen dat een leerling aan de exameneisen voldoet - kan voor deze groep ook behulpzaam zijn.

Er zijn gelukkig veel scholen die ook de dubbel bijzondere leerlingen kunnen bieden wat zij nodig hebben en die als inspiratie kunnen dienen voor andere scholen in het land.





2. Perspectief wetenschap

Herkennen van dubbel bijzondere leerlingen

Marielle Wittelings

Mare van Hooijdonk

Marjolijn van Weerdenburg

Anouke Bakx

Lianne Hoogeveen

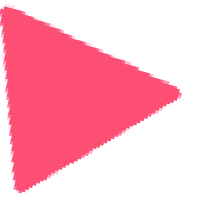


Samenvatting

Sommige leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben naast hun uitzonderlijk hoge cognitieve capaciteiten ook bepaalde leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen. Deze leerlingen worden in de literatuur doorgaans dubbel bijzonder, of 'twice-exceptional' genoemd. Herkennen van deze dubbel bijzondere leerlingen is van belang om vervolgens aan te kunnen sluiten bij hun specifieke onderwijs- en/of ontwikkelbehoeften.

Deze tekst vanuit het perspectief van de wetenschap is bedoeld om een beeld te schetsen van de huidige stand van zaken in de wetenschappelijke literatuur ten aanzien van het thema. Het is niet bedoeld om volledig en uitputtend te zijn, maar wel om een evenwichtig beeld te geven hiervan. Bij de totstandkoming van deze tekst wordt daarom zoveel mogelijk gebruik gemaakt van meta-analyses, review studies en empirische studies die allen gepubliceerd zijn in 'peer-reviewed' tijdschriften.

Dit herkennen is niet altijd eenvoudig en kent verschillende uitdagingen. Uiteindelijk is het van belang dat het complete en brede individuele profiel van een leerling, inclusief de sterke kanten en moeilijkheden, in kaart wordt gebracht. Daarbij is de vaststelling niet het doel op zich, maar herkenning van het individuele profiel kan wel een belangrijk middel zijn dat inzichten geeft en alle betrokkenen op weg helpt naar een betere afstemming en aansluiting in onderwijs en ondersteuning voor elke leerling.



Herkennen van dubbel bijzondere leerlingen

Bij sommige leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid gaat het leren of ontwikkelen, 'ondanks' hun uitzonderlijk hoge cognitieve capaciteiten, niet altijd vanzelf. Sommige leerlingen laten naast hun hoge cognitieve capaciteiten namelijk ook kenmerken zien van een leer-, ontwikkelings-, en/of gedragsprobleem¹. Daarbij kan gedacht worden aan kenmerken die vallen onder de noemer van bijvoorbeeld dyslexie, een autismespectrumstoornis (ASS) en/of een aandachtstekortstoornis met of zonder hyperactiviteit (AD(H)D)². In de Nederlandstalige literatuur worden leerlingen waarbij sprake is van deze combinatie van hoge cognitieve capaciteiten en bijkomende problemen vaak 'dubbel bijzonder'¹ genoemd. In de Engelstalige wetenschappelijke literatuur wordt hiervoor de term '*twice-exceptional*'^{2,3} gebruikt. De groep leerlingen die dubbel bijzonder genoemd wordt, is zeer divers. Zo vallen binnen deze groep onder meer leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten en kenmerken van ASS, leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten en ADHD en leerlingen die kenmerken van zowel ASS als ADHD laten zien. Kortom, de ene dubbel bijzondere leerling is de andere niet.

Bij het herkennen van (vermoedelijk) dubbel bijzondere Bij het



Herkennen van verschillen

herkennen van (vermoedelijk) dubbel bijzondere leerlingen is het dus allereerst van belang om te weten dat het om een diverse groep leerlingen gaat. Er zijn grote verschillen binnen individuele leerlingen en tussen leerlingen.

Verschillen binnen individuele leerlingen

Verschillen binnen een individuele leerling hebben betrekking op uiteenlopende cognitieve en niet-cognitieve kenmerken. Bij cognitieve kenmerken kan gedacht worden aan de (potentiële) academische en/of intellectuele prestaties. Een voorbeeld hierbij is een dubbel bijzondere leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid en dyslexie die enerzijds een rijke woordenschat heeft en veel complexe vragen stelt, maar anderzijds vastloopt bij het schrijven en spellen van een schoolopdracht⁴. Deze leerling laat daarmee uiteenlopende prestaties zien, zelfs binnen het cognitieve domein van taalvaardigheid. Voor deze leerling bestaat het risico dat de hoge verbale capaciteiten en daarmee de potentie voor hoge academische en intellectuele prestaties niet worden gezien, omdat deze door de schrijf- en spellingsproblemen op een toets niet tot uiting komen⁴.

Daarnaast is in een recente overzichtsstudie⁵ ook het belang benadrukt van het herkennen van niet-cognitieve kenmerken van een leerling. Zo bleek dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid en een leerprobleem ook een grote variatie in niet-cognitieve kenmerken lieten zien. Enerzijds ervoeren deze leerlingen meer negatieve emoties, zoals een hogere mate van frustratie binnen de schoolse setting en faalangst. Anderzijds bleken ze te beschikken over een grote motivatie, een groot doorzettingsvermogen en allerlei strategieën om met lastige situaties om te gaan⁵.



Verschillen tussen dubbel bijzondere leerlingen

Verschillen tussen dubbel bijzondere leerlingen zijn ook groot, zelfs wanneer het gaat om leerlingen met dezelfde leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen. Een (hoog)begaafde leerling met schrijf- en spellingsproblemen heeft bijvoorbeeld andere kenmerken dan een begaafde leerling met kenmerken van ASS, maar twee (hoog)begaafde leerlingen met kenmerken van ASS kunnen ook van elkaar verschillen. Volgens de in de gezondheidszorg veelgebruikte richtlijnen van de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders⁶, zullen beide leerlingen moeite hebben met sociale communicatie en interactie in verschillende contexten. Daarentegen kan één van hen daarnaast stereotype bewegingen laten zien en erg gevoelig zijn voor prikkels, terwijl de andere leerling grote moeilijkheden kan ervaren met veranderingen in routines en volhardende interesses kan hebben in bepaalde objecten of onderwerpen⁶. Kortom, er kan dus niet gesproken worden van een homogene groep dubbel bijzondere leerlingen die allemaal dezelfde kenmerken laten zien en vergelijkbare problemen ervaren in hun dagelijks functioneren.

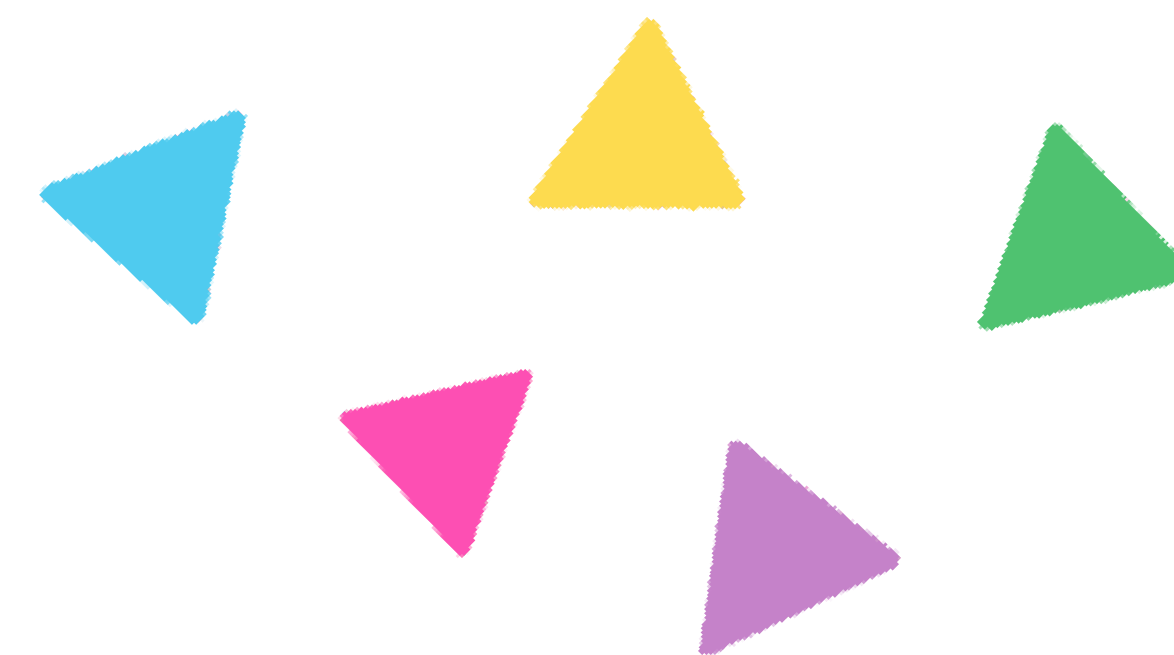
Herkennen is niet altijd vanzelfsprekend

De combinaties van uiteenlopende kenmerken binnen en tussen dubbel bijzondere leerlingen maakt herkennen van dubbel bijzondere leerlingen complex^{7,8,9}. Het risico bestaat dat de kenmerken van (hoog)begaafdheid en/of de leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen niet worden herkend. Een veelbeschreven, maar weinig empirisch onderzochte, mogelijke oorzaak van deze uitdagingen in herkenning is het zogenaamde 'maskering-effect'¹. Met deze term wordt bedoeld dat kenmerken van (hoog)begaafdheid en/of de kenmerken van de moeilijkheden niet tot uiting komen omdat deze elkaar maskeren³. Gezien de tegenstrijdige empirische resultaten kan er op dit moment nog geen eenduidige conclusie worden getrokken over het al dan niet bestaan van dit 'maskering-effect'^{1,10}.



Daarnaast lijkt het herkennen van dubbel bijzondere leerlingen ook afhankelijk te zijn van de criteria die worden gebruikt om de (hoog)begaafdheid en/of de leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen vast te stellen^{11,12,13,14,15}. Voor het vaststellen van een leerprobleem bij kinderen met hoge cognitieve capaciteiten, blijkt het niet adequaat te zijn om de prestaties van deze leerlingen te vergelijken met een normgroep^{12,15}. Zij zullen immers relatief goed presteren dankzij hun hoge cognitieve capaciteiten en daardoor niet snel opgemerkt worden als een dubbel bijzondere leerling. Ook het gebruik van de criteria in de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders⁶ is hiervoor minder adequaat gebleken¹¹. Het leerprobleem werd namelijk vaker vastgesteld, wanneer er werd gekeken naar de discrepanties binnen het scoreprofiel van de individuele leerling^{11,12,15}. Tevens is gebleken dat (hoog) begaafdheid vaker wordt herkend wanneer er niet naar de totaalscores op een intelligentietest, maar naar hoge scores op specifieke onderdelen (de zogenaamde 'indexen')¹⁴ of (nog specifieker) naar schaalscores ten opzichte van indexscores¹³. Deze resultaten benadrukken het belang van een kritische en deskundige blik bij het gebruik van criteria om mogelijke (hoog) begaafdheids- en of (leer)problemen te identificeren.

Er zijn dus verschillende redenen waarom dubbel bijzondere leerlingen niet altijd makkelijk worden herkend^{7,8,9}. Het is echter wel belangrijk dat zowel de hoge cognitieve capaciteiten als de leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen tijdig gezien worden. Herkennen van deze individuele kenmerken biedt namelijk een ingang voor het aansluiten bij de individuele onderwijs- en ontwikkelbehoeften. Herkennen en eventueel vaststellen van (hoog)begaafdheid en bijkomende problemen is echter niet een doel op zich, maar een middel om informatie te verkrijgen voor een goede aanpak. De meest adequate manier om de individuele sterke kanten en relatieve moeilijkheden van een leerling goed in kaart te brengen is het maken van een individueel profiel⁶.



Kijken naar het individuele profiel

Bij het maken van een adequaat individueel profiel van een leerling wordt de leerling vanuit een breed perspectief uitgebreid in kaart gebracht^{2,3,17}. Dit betekent dat zowel de sterke kanten als de moeilijkheden op verschillende manieren worden onderzocht. De 'Sterkte en Zwakte Heuristiek' is een theoretisch onderbouwde methode die hiervoor gebruikt kan worden¹⁶. Met deze methode kan op een systematische manier overzichtelijk gemaakt worden waar de relatieve sterktes en zwaktes van een leerling liggen op eerdergenoemde cognitieve, niet-cognitieve of andere gebieden. Hierbij is belangrijk om uit te gaan van meerdere perspectieven, namelijk scores op (gestandaardiseerde) tests, informatie uit gesprekken met ouders en leerlingen en observaties van verschillende situaties waarin de leerling zich bevindt^{3,16,17}. Leerlingen zelf zijn daarbij een belangrijke informatiebron¹⁸. Ten slotte is gebleken dat in kaart brengen van het leerpotentieel van een leerling door middel van dynamisch testen (test-leermoment-testmethode) bevorderlijk kan zijn voor herkennen van dubbel bijzondere leerlingen met specifieke (hoog)begaafdheid in rekenen in combinatie met een leerprobleem¹⁹. Hierbij wordt het leerpotentieel van een leerling beter in kaart gebracht door het bieden van een tussentijds leermoment dan bij het afnemen van een eenmalige statische test¹⁹.

Van herkennen van behoeften naar aanpassingen

Nadat een zo volledig mogelijk beeld is gecreëerd van het individuele profiel van de leerling kunnen vervolgens de onderwijs- en ontwikkelbehoeften van de leerling in kaart worden gebracht. Er is in de wetenschappelijke literatuur nog te weinig bekend over de vertaalslag van de kenmerken van dubbel bijzondere leerlingen en de daaruit voortvloeiende onderwijs- en ontwikkelbehoeften. Voor deze doelgroep kunnen echter wel bestaande en empirisch onderzochte onderwijskundige en/of ontwikkelingsgerichte aanpassingen en interventies voor zowel (hoog)begaafde leerlingen als leerlingen met leer-, ontwikkelings- en/of gedragsproblemen gebruikt worden. Onderzoekers²⁰ hebben recent beschreven dat bestaande interventies die bijvoorbeeld alleen voor (hoog)begaafde leerlingen of alleen voor leerlingen met kenmerken van ASS bedoeld waren, ook effectief kunnen zijn voor dubbel bijzondere leerlingen. Voor het aanpassen van deze oorspronkelijke interventies is dus wel nog een gepaste vertaalslag nodig die gebaseerd is op het individuele profiel van de leerling.



Conclusie en discussie

Binnen de groep leerlingen met hoge capaciteiten vormen de leerlingen die daarnaast belemmerd worden door een leer-, ontwikkelings-, en/of gedragsprobleem de grootste uitdaging voor onderwijsgevers. Door de grote diversiteit binnen en tussen deze leerlingen zijn ze moeilijk te herkennen en zijn de onderwijs- en ontwikkelbehoeftes van deze leerlingen nog uiteenloper dan bij leerlingen zonder een bijkomend leer-, ontwikkelings-, en/of gedragsprobleem. Om hier zicht op te krijgen is het van belang uit te gaan van meerdere perspectieven, namelijk scores op (gestandaardiseerde) tests, informatie uit gesprekken met ouders en leerlingen en observaties van verschillende situaties waarin de leerling zich bevindt^{3,16,17}. Vervolgens is het de taak van leerkrachten om op grond van deze informatie een individueel aangepast curriculum aan te bieden, binnen de voor deze leerling noodzakelijke randvoorwaarden (denk aan een vaste structuur, een rustige werkplek). Meer hierover volgt in de volgende brochuretekst. Duidelijk is dat meer onderzoek noodzakelijk is om beter in te kunnen spelen op de behoeften van deze bijzondere leerlingen.



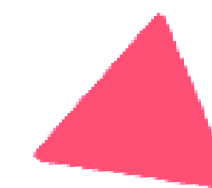
Referenties

1. Burger-Veltmeijer, A., Kroesbergen, E., Minnaert, A., & Hoogeveen, L. (2018). *Passend onderwijs voor dubbel bijzondere (hoog) begaafde leerlingen: Fabels en feiten over (het voorkomen van) frustratie van talent*. 1–75. <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/04/NRO-rapportage-passend-onderwijs.pdf>
2. Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
3. Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
4. Assouline, S., Foley, M., Fosenburg, N. S., Sussman, Z., Whiteman, C., & Kopelman, C. (n.d.). *The Paradox of Twice-Exceptionality Packet of Information for Professionals-2nd Edition (PIP-2) With contributions from*.
5. Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
6. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
7. Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74–83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
8. Holliday, G. A., Koller, J. R., & Thomas, C. D. (1999). Post-high school outcomes of high IQ adults with learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(3), 266-281.
9. Paans, C., Knoop-van Campen, C., Wittelings, M., Beckmann, E., Hoogeveen, L., Minnaert, A., & Kroesbergen, E. (2023). Dubbel bijzondere leerlingen. Balanceren tussen talent en uitdaging. *Beter Begeleiden*, 13(2), 12–16.
10. Van Viersen, S., de Bree, E. H., & de Jong, P. F. (2019). Protective factors and compensation in resolving dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 461-477. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1603543>
11. Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2010). Exploring the diagnosis of “Gifted/LD”: Characterizing postsecondary students with learning disability diagnoses at different IQ levels. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 91–101. <https://doi.org/10.1177/0734282909341019>
12. Maddocks, D. L. S. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different



Referenties

- diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
13. Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
 14. Toffalini, E., Pezzuti, L., & Cornoldi, C. (2017). Einstein and dyslexia: Is giftedness more frequent in children with a specific learning disorder than in typically developing children? *Intelligence*, 62, 175–179. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.04.006>
 15. Yates, C. M., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (1995). Specific writing disabilities in intellectually gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 131-155.
 16. Burger-Veltmeijer, A., & Minnaert, A. (2023). Needs-based assessment of twice-exceptional gifted students: The S&W-Heuristic. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 10(1). <https://doi.org/10.14738/assrj.101.13830>
 17. Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. G. (2015). Counseling considerations for the twice-exceptional client. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 202–211. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00196.x>
 18. Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., van Elderen, L., & van Horsen-Sollie, J. (2021). Self-descriptions of high-performing and regular-performing primary school students: An open, exploratory study. *Roeper Review*, 43(4), 256-271.
 19. Al-Hroub, A., & Whitebread, D. (2019). Dynamic assessment for identification of twice-exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning Disabilities. *Roeper Review*, 41(2), 129–142. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585396>
 20. Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 349–362). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_20



3. Perspectief **beleid**

Eleonoor van Gerven

In dit deel van de brochure over dubbel bijzondere leerlingen beschrijven we een aantal keuzes en consequenties die daaraan verbonden zijn om schoolbeleid voor de ondersteuning van deze specifieke groep leerlingen op de rails te krijgen. Er is geen specifieke wet- en regelgeving die zich heel precies op deze groep leerlingen richt. Uiteraard is er wel wet- en regelgeving geformuleerd waar het leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis betreft. In het kader van dubbel bijzondere leerlingen geldt daarom dat algemene bestaande regels leidend zullen zijn en dat vooral gekeken moet worden waar deze algemene regels aangepast moeten worden omdat de leerling dubbel bijzonder is. In deze brochure wordt daarom het begrip (school)beleid ingevuld als dat waar een school of samenwerkingsverband over na moet denken om de procedures in de eigen organisatie voor iedereen herkenbaar vast te leggen, waardoor de ondersteuning van de dubbel bijzondere leerling structureel deel uitmaakt van het handelen van de school en /of het samenwerkingsverband.¹

Deze keer worden vier discussiethema's aangesneden die in dit proces door een team besproken zouden moeten worden: (1) de inkadering en definiëring van het begrip dubbel bijzonder; (2) het onderkennen van het verschil tussen een leer- of gedragsprobleem en een leer- of gedragsstoornis; (3) uitgangspunten voor een passend aanbod; (4) communicatie met educatieve partners.



Om beleid te kunnen uitzetten voor dubbel bijzondere leerlingen is het relevant dat door het schoolteam gekeken wordt naar de definiëring van het begrip dubbel bijzonder. Hoe verhouden beide elementen van zo'n definitie (hoogbegaafdheid en leer- of ontwikkelingsstoornis) zich tot elkaar? Pas als dat gesprek gevoerd wordt krijgt een school zicht op wie zij nu wel of niet tot de doelgroep van hun beleid voor dubbel bijzondere leerlingen rekenen. Het zo gevormde uitgangspunt zal dan de basis vormen voor alle verdere beleidsprocessen en beslissingen. De tweede relevante discussie richt zich op de vraag hoe een school processen inricht waardoor er een onderscheid gemaakt kan worden tussen een leer- of gedragsprobleem en een leer- of gedragsstoornis. Hoewel dit op het eerste gezicht aan de hand van wat een leraar kan waarnemen niet meteen duidelijk zal zijn, bestaat er een wezenlijk verschil tussen beiden. Dit verschil is van invloed op de mogelijkheden voor leerlingbegeleiding en het organiseren van ondersteuning van de leraar.

De derde relevante discussie die in het team gevoerd moet worden betreft het de kansen voor een passend aanbod en de daarbij behorende ondersteuning aan de dubbel bijzondere leerling. Daarbij zullen onderwerpen op de agenda geplaatst moeten worden waarop van 'buitenaf' geen antwoord te geven valt, maar waar een school wel een standpunt in moet bepalen en waarbij de wens tussen wat maximaal wenselijk en maximaal haalbaar is in de gegeven context niet uit het oog verloren mag worden.



Om wie gaat het? Keuze en consequenties.

De term dubbel bijzondere leerlingen verwijst naar leerlingen die zowel geïdentificeerd zijn als hoogbegaafd als gediagnosticeerd zijn met een leer- of ontwikkelingsstoornis². Er zijn nauwelijks harde gegevens bekend over de aantallen leerlingen die dit zou betreffen. Duidelijk is dat het een heel kleine groep van een schoolpopulatie betreft. Er is immers maar een klein deel van een schoolpopulatie dat valt in de groep hoogbegaafde leerlingen en dan moet er ook nog sprake zijn van een gelijktijdig voorkomende leer- of ontwikkelingsstoornis.

Definitie van begaafdheid

In een definitie van hoogbegaafdheid waarin de hoogte van het IQ als uitgangspunt wordt genomen betreft het dan 2,5% van de leerlingen met een IQ hoger dan 130. Op een groep van 1000 leerlingen gaat het dan om 25 leerlingen. Zodra de definitie van de doelgroep wordt uitgebreid van hoogbegaafd naar begaafd spreken we over 10% van de leerlingpopulatie waarbij een IQ van 120 of hoger gemeten kan worden (1,3 standaarddeviatie boven gemiddeld)³. Intelligentie is echter wel een heel eendimensionaal en ook wat verouderd perspectief op wat (hoog)begaafdheid zou zijn. In meer hedendaagse opvattingen wordt begaafdheid gezien vanuit een multidimensionaal perspectief waarbij intelligentie slechts een van de factoren is die een rol spelen⁴. Een ander criterium zouden leerprestaties kunnen zijn. Maar niet elke hoogbegaafde leerling is ook meteen een hoogpresterende leerling. Dubbel bijzondere leerlingen bijvoorbeeld kunnen een heel diffuus beeld geven als het op hun leerprestaties aankomt. Die kunnen uiteenlopen van zeer laag in de domeinen die aangetast zijn door de stoornis tot zeer hoog in de domeinen waarin de leerling niet gehinderd wordt door de stoornis. De keuze voor criteria die de definitie bepalen heeft daarom beleidsmatige consequenties.

Beleidsmatige consequenties

In de praktijk van het onderwijs blijkt bovendien dat in lang niet alle gevallen waarin verondersteld wordt dat een leerling begaafd is, de hoogte van het IQ bekend is. Intelligentieonderzoek is kostbaar en voor de onderwijspraktijk veelal niet een eerste vereiste in het proces om af te stemmen op de educatieve behoeften van een leerling⁵. Scholen zoeken daarom naar andere manieren om hun (hoog) begaafde leerlingen te kunnen identificeren (zie ook de brochure over signaleren). In veel gevallen kiezen scholen ervoor om zich niet langer alleen te baseren op de hoogte van de intelligentie van een leerling, of vooral te kijken naar schoolprestaties. Steeds vaker kijken scholen ook naar specifieke leer- en persoonskenmerken die een indicatie kunnen zijn voor (hoog)begaafdheid. Dit zal leiden tot een uitbreiding van de doelgroep van (hoog)begaafde leerlingen naar leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid.

De consequentie is dat scholen de vrijheid moeten benutten om zelf te kiezen of ze een bepaalde drempelwaarde zouden willen hanteren (een aantal vaste kenmerken waarop wordt geselecteerd en waarbij deze kenmerken ook echt zijn vastgelegd in een signaleringslijst en identificatieprotocol) of dat er meer flexibel wordt omgegaan met zowel de kenmerken zelf als het aantal kenmerken waarop men wil en kan inspelen. In dit laatste geval wordt een overzicht van kenmerken van begaafdheid niet gebruikt als checklijst waaraan voldaan moet worden voordat de leerling in aanmerking komt voor specifieke interventies, maar als een kijkwijzer om leraren bewust te maken dat er wellicht aanpassingen in het ondersteuningsprofiel en het curriculum nodig zijn als zij een of meerdere van deze kenmerken waarnemen in het leerlinggedrag.



Definitie van leerstoornis

Een tweede omschrijving die helder moet worden is wat er nu precies onder een leer- of ontwikkelingsstoornis moet worden verstaan. Weterings-Helmons (in press) maakt onderscheid tussen een leerprobleem en een leerstoornis. Een leerprobleem wordt veroorzaakt door omgevingsfactoren die nog niet optimaal aansluiten op de onderwijsbehoeften van een individuele leerling. Als de omgevingsfactoren beter aansluiten op de behoeften van de leerling, zal het waargenomen leerprobleem gaan afnemen en meestentijds ook volledig verdwijnen. Een leer- of gedragsstoornis kent zijn oorsprong in de neurale aanleg of rijping van het kind. Bij een stoornis is er sprake van langdurig, hardnekkig en in functioneren beperkend individueel gedrag dat zich in meerdere contexten manifesteert en waarbij opzet niet aan de orde is⁶. Bij een stoornis is er sprake van een resistentie tegen remediëring. Dat wil zeggen dat er door een passend aanbod zeker wel groei mogelijk is, maar dat het probleem nooit zal verdwijnen. Het (leer)gedrag veroorzaakt door een stoornis of door een probleem kan er voor de omgeving hetzelfde uitzien en dat maakt het herkennen voor een onderwijsprofessional complex, aldus Wetering-Helmons. Het onderscheid tussen een probleem en een stoornis heeft beleidsmatige consequenties.





Beleidsmatige consequenties

Het diagnosticeren van een leer- of ontwikkelingsstoornis is voorbehouden aan een (ortho)pedagoog of psycholoog die beschikt over de juiste diagnostische bevoegdheden. Een leraar, onderwijsadviseur of schoolbegeleider die niet over deze bevoegdheden beschikt kan dus niet zo maar vaststellen dat een leerling een leer- of ontwikkelingsstoornis heeft. Wel kunnen deze onderwijsprofessionals waarnemen dat er zich een leerprobleem voordoet waardoor de leerling zich niet zo voorspoedig ontwikkelt als men verwacht. Het opstellen van een procedure waarin deze waarneming wordt opgepakt als signaal om te handelen is daarom raadzaam. Onderstaand volgt een voorbeeld waaraan dan gedacht kan worden.

Een eerste stap zou kunnen zijn om aan de hand van een systematisch proces van stimulerende, compenserende, remediërende maatregelen vast te gaan stellen in hoeverre het waargenomen leerprobleem zich resistent toont voor deze interventies⁷. Daarbij is het dan van belang dat gedurende een langere periode achtereen aan de hand van een vastgesteld ondersteuningsplan de leerling consequent begeleid wordt. Het is niet ongebruikelijk om daarvoor een termijn van driemaal zes schoolweken in te roosteren waarbij het ingezette begeleidingsplan strikt gemonitord wordt op zowel het uitgevoerde proces als het waarneembare resultaat. Door tussentijds elke zes schoolweken te evalueren, kan snel worden waargenomen of de afgesproken ondersteuning uitgevoerd wordt op de afgesproken wijze, de afgesproken tijden en volgens de overeengekomen intensiteit.

Als (te snel) afgeweken wordt van het vooraf vastgestelde ondersteuningsplan is een eventuele resistentie tegen ondersteuning en remediëring onvoldoende aangetoond. Daardoor staat dan aan het eind van de ondersteuningsperiode het vermoeden van een leerstoornis nog op losse schroeven terwijl de behoefte aan duidelijkheid juist aanleiding was om het proces op gang te brengen. Het is wel verstandig er rekening mee te houden dat in de eerste periode van zes weken alle betrokkenen moeten wennen aan de nieuwe situatie. Zij leveren allemaal op hun eigen wijze een bijdrage aan het ondersteuningsproces. Het gevolg is dat alle betrokkenen in deze periode nog lerend zijn want er wordt ten slotte een verandering beoogd. In deze periode ervaren de betrokkenen vaak dat het proces nog schuurt en wrikt en dat het geen kleinigheid is om je echt aan alle gemaakte afspraken te houden. Hoe kleiner het plan, hoe groter de kans wordt op succes. Vaak is er na zes weken al wel verbetering waarneembaar, maar gaat het om nog relatieve kleine ontwikkelingen.

In de tweede periode zou dan verbetering duidelijk zichtbaar kunnen worden. Iedereen is gewend aan de nieuwe situatie en de ondersteuning is inmiddels deel gaan uitmaken van de dagelijkse routine. Verbetering moet zo duidelijk zichtbaar worden dat groei aantoonbaar is. Als deze verbetering uitblijft is het raadzaam om met alle betrokkenen om tafel te gaan zitten en af te wegen of op dat moment doorverwijzing voor diagnostisch onderzoek al nodig is, of dat eerst nog een derde ronde van het ondersteuningsplan wordt ingezet. In dit laatste geval zullen wel altijd kleine aanpassingen op het plan gedaan moeten worden om de kans op succes te vergroten. Als na deze derde intensieve ondersteuningsperiode er nauwelijks of wellicht zelfs geen verbetering waarneembaar is, dan is dat het moment waarop doorverwijzing voor verder onderzoek niet langer uitgesteld moet worden. Vergeet niet dat 18 schoolweken (tel daar vakantieweken bij op) al vaak bijna een half kalenderjaar in beslag nemen.

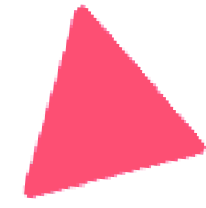


De ene stoornis is de andere niet

In het voorgaande is geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende leer- en ontwikkelingsstoornissen. Elke stoornis heeft eigen kenmerken. Kenmerken van dyslexie zijn anders dan kenmerken van ADHD en kenmerken van ADHD zullen ook weer verschillen van kenmerken van een autismespectrumstoornis en van kenmerken van dyscalculie. In de DSM-5 (APA, 2013) wordt duidelijk gesteld dat ook binnen het algemene profiel van een stoornis, grote onderlinge verschillen kunnen bestaan in waarneembare kenmerken en de intensiteit waarmee die kenmerken zich manifesteren. Hoewel er overeenkomsten kunnen bestaan tussen de problemen van leerlingen die dyslexie hebben, kunnen deze problemen voor elke leerling er in de praktijk anders uitzien. Hetzelfde geldt voor alle andere stoornissen die zijn omschreven. Daarmee zal elke leerling dus een ander behoeftenprofiel hebben. De betekenisvolle responsen op die behoeften kunnen daardoor voor leerling verschillen.

In de vorige paragraaf is een aanvliegeroute beschreven om de hardnekkigheid van een probleem vast te kunnen stellen. Dat proces hoeft voor mogelijk dubbel bijzondere leerlingen niet te verschillen van een regulier protocol waarmee onderscheid tussen leerprobleem en leerstoornis wordt gemaakt. Dat is prettig want zo kan worden aangesloten op bestaande ondersteuningsstructuren binnen de organisatie. Maar dat betekent niet dat alleen de focus op de stoornis een afdoende beleidsmatige aanpak oplevert, want waar is dan de begaafdheid van de dubbel bijzondere leerling gebleven? Dit brengt de discussie op de noodzaak voor een school om te omschrijven wat in de praktijk onder dubbel bijzonder verstaan wordt.





Definitie van dubbel bijzonder

Voorgaande definities van begaafdheid en van een leerstoornis zijn van invloed op de definitie van wat we onder dubbel bijzonder kunnen verstaan. Als we uitgaan van wat onderwijsprofessionals zelf kunnen waarnemen dan zou de definitie luiden⁸: “een dubbel bijzondere leerling toont zowel kenmerken van begaafdheid als kenmerken van een leer- of ontwikkelingsstoornis. Daarbij kan in een pre-diagnostisch stadium geen onderscheid gemaakt worden tussen een leer- of ontwikkelingsprobleem en een leer- of ontwikkelingsstoornis⁹. Het behoeftenprofiel van de dubbel bijzondere leerling wordt enerzijds beïnvloed door de kenmerken van begaafdheid en anderzijds beïnvloed door de kenmerken van de leer- of ontwikkelingsstoornis¹⁰.

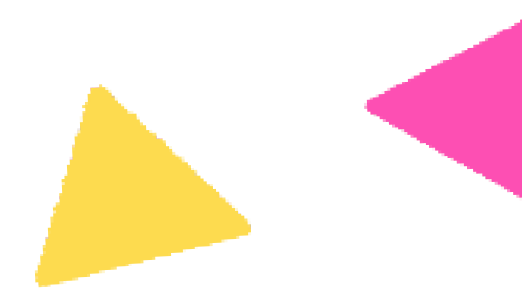
De wijze waarop deze kindkenmerken met elkaar interacteren leiden tot een individueel behoeftenprofiel waarbij de som meer is dan het geheel der delen^{2,11}. Dit behoeftenprofiel wordt tevens beïnvloed door de (educatieve) context waarin de leerling functioneert¹². Afhankelijk van deze context zal de leerling meer of minder barrières tegenkomen die zijn functioneren beïnvloeden.”

Om recht te doen aan het behoeftenprofiel van de dubbel

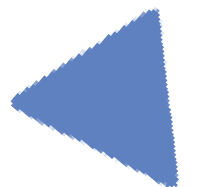
Beleidsmatige consequenties

bijzondere leerling leiden parallelle interventies niet tot een passend aanbod¹³. Bij parallelle interventies wordt er enerzijds aandacht besteed aan de begaafdheid van de leerling en anderzijds aandacht besteed aan de leer- of ontwikkelingsstoornis maar is er geen aanbod waarin beide soorten interventies geïntegreerd zijn. Uit de bovenstaande definitie valt echter af te leiden dat als kindkenmerken met elkaar interacteren de ondersteunende interventies daarop moeten worden afgestemd¹⁴. Dan gaat het dus om integrerende interventies. Integrerende interventies zijn als het ware cumulatief. In de eerste plaats moet er ruimte geboden worden voor de ontwikkeling van het specifieke talent van de leerling. Dit kun je zien als stimuleren van het talent. Daarbij moet er in die educatieve context ondersteuning zijn voor het functioneren van de leerling als deze drempels ervaart ten gevolge van de leer- of ontwikkelingsstoornis. Is die extra ondersteuning er niet, dan wordt het talent van de leerling alsnog gefrustreerd.

Deze ondersteuning kun je zien als compenseren vanuit de ecologie.¹⁵ Door stimuleren vanuit het talent op de eerste plaats te zetten in het schoolbeleid kan voorkomen worden dat er alleen aan 'het tekort van de leerling wordt gesleuteld'¹⁶. Een op het deficiet-georiënteerd beleid sluit minder aan bij een onderwijskundige ontwikkeling waarbij er meer vanuit een inclusieve gedachte wordt gekeken naar mogelijkheden om de leerling er volwaardig bij te laten horen.



Het stimuleren van talent en compenseren voor de stoornis laten echter onverlet dat een school ook de verantwoordelijkheid heeft om de leerling verder te helpen ontwikkelen in de domeinen die direct door de stoornis worden aangetast. Een leerling met dyslexie kan bijvoorbeeld nooit helemaal ontslagen worden van de verplichting om te lezen. Het is daarom een “natuurlijke ondersteuningstaak” van de school om dus ook de remediëring van de dubbel bijzondere leerling ter hand te nemen. In dit proces van remediëring moeten de specifieke leereigenschappen van de leerling die terug te voeren zijn op de begaafdheid een plaats krijgen. Als de leerling in staat is om verhoudingsgewijs grote denkstappen te maken, dan moeten we zorgen dat diezelfde grote denkstappen ook gemaakt worden als het op remediëren aankomt. Als de leerling over de hele linie belangstellingen heeft die zijn leeftijdsgroep overstijgen, dan is het belangrijk dat daarvoor bandbreedte geboden wordt door in de taken en opdrachten die we kiezen om in het domein van de stoornis de leerling te laten oefenen. Afspraken over de manier waarop aanpassingen op de reguliere wijze van remediëring verzorgd zouden kunnen worden, moeten voor alle betrokkenen helder gedocumenteerd zijn.





Een passend aanbod

De term 'een passend aanbod' is snel gebruikt, maar biedt zoveel ruimte voor interpretatie dat verschillende partijen daar iets anders kunnen onder verstaan. De kaders voor wat een passend aanbod is worden niet alleen gevormd door de specifieke leerlingkenmerken en de educatieve behoeften die daaruit voortvloeien. De invulling van wat 'een passend aanbod' is, wordt mede bepaald door het antwoord op de vraag wat in werkelijkheid haalbaar is binnen de gegeven groep, de gegeven jaarlaag, het gegeven docentencorps/lerarenteam en de bredere context van de school. Het uitgangspunt is dat een school een ondersteuningsplicht heeft voor haar leerlingen, maar dat om zo goed mogelijk aan die ondersteuningsplicht te voldoen het soms nodig is dat buiten de school maar binnen het samenwerkingsverband of binnen een schoolbestuur gekeken moet gaan worden waar voor een leerling op een zo hoog mogelijk niveau aan die ondersteuningsbehoefte voldaan kan worden. Stel je voor dat leerling X naar een school gaat waarbij van de leerlingen een zeer hoog vermogen tot zelfregulerend leren wordt verwacht en de hele onderwijsstructuur daarop is afgestemd.

Maar stel je nu ook eens voor dat gaandeweg leerling, ouders en school samen tot de conclusie komen dat de eisen die dit aan de leerling stelt ten gevolge van een leerstoornis de leerling (sterk) overvragen.

Dan kan een school niet zomaar de ondersteuning van de leerling achterwege laten of de verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen van het zelfregulerend vermogen bij de leerling of zijn ouders neerleggen. Dáár heeft de school dus een inspanningsverplichting te leveren waarbij voor alle partijen zichtbaar moet zijn hoe die verplichting er in de praktijk uit gaat zien, wie daarbij betrokken zijn en waar de grenzen liggen voor wat mogelijk is. Hier moet de piramide van leerling en leraarondersteuning haar werk gaan doen (van Gerven, 2021). Als die ondersteuning gedurende langere tijd voor leerling en leraar is ingezet en dan blijkt dat ondanks alle inspanningen van alle betrokkenen dit niet tot het gewenste resultaat leidt, zal nagedacht moeten worden over wat dan de meest passend oplossing kan zijn waardoor de continuïteit van de ontwikkeling van de leerling niet in gevaar komt. Dit zou bijvoorbeeld kunnen betekenen dat er op een andere school met een andere onderwijskundig uitgangspunt gekeken gaat worden of daar de ondersteuning beter verzorgd zou kunnen worden. Over de mogelijkheden die hiervoor bestaan moet voor alle educatieve partners duidelijkheid bestaan. Daardoor worden zowel de kansen als de beperkingen binnen het systeem transparant en kunnen weloverwogen beslissingen genomen worden.

Dit alles betekent dat een samenwerkingsverband of een schoolbestuur moet nadenken over hoe zij beleid willen maken om de flexibele samenwerking tussen de scholen op dit gebied te verzorgen. Het kan ook betekenen dat het samenwerkingsverband of schoolbestuur gaat nadenken over het inrichten van een of meerdere bovenschoolse voorzieningen waar in dergelijke situaties de leerling dan een passender aanbod kan krijgen. Maar ook dit zal in de praktijk de bereidheid tot maatwerktrajecten vereisen want zelfs als er een bovenschoolse voorziening is voor dubbel bijzondere leerlingen, dan kan het zijn dat ook in die context verdere aanscherping van maatwerk wordt vereist.

Wat belangrijk is om in de denkprocessen mee te nemen is dat noch de begaafdheid en noch de stoornis van 'tijdelijke aard' zijn. Dit betekent dat als een dubbel bijzondere leerling met een bepaalde vorm en intensiteit van ondersteuning zich heel goed ontwikkelt, het niet zo kan zijn dat op grond van de resultaten van die interventies het jaar daarop, de ondersteuning wordt stopgezet. De leerling is begaafd, heeft een leer- of ontwikkelingsstoornis en dus het is aan de ecologie van de leerling (ouders, school en samenleving) om daar binnen de grenzen van wat haalbaar is op af te stemmen.



Breed educatief partnerschap

De vierde grote discussie die omwille van beleid voor dubbel bijzondere leerlingen gevoerd moet worden is die over hoe omgegaan wordt met het begrip educatief partnerschap. Educatief partnerschap wordt vaak beperkt tot de driehoek van leerling, ouders en school. Maar juist waar het dubbel bijzondere leerlingen betreft, is het van belang dat die cirkel wordt uitgebreid. Binnen een school betekent dit dat vastgelegd moet worden hoe de samenwerking tussen leraren plaats vindt als meerdere leraren gelijktijdig verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan de leerling. Dan gaat het niet alleen over leraren die werken in deeltijd, maar ook over hoe binnen scholen van voortgezet onderwijs bijvoorbeeld de implementatie van ondersteuningsplannen door álle bij de leerling betrokken leraren opgepakt en gemonitord gaat worden. Waar begint en eindigt de verantwoordelijkheid van de individuele leraar daarvoor? Waar wordt beslissingsbevoegdheid neergelegd en hoe wordt er omgegaan met situaties waarin niet alle betrokkenen zich aan de opgezette plannen houden? Welke invloed hebben niet-lesgevende onderwijsprofessionals op het opzetten, uitvoeren, ondersteunen en adviseren bij ondersteuningsplannen? Hoe duidelijker procedures hiervoor zijn doorgesproken hoe effectiever er gehandeld kan worden.

Ouders hebben een rol in het educatief partnerschap. Partnerschap impliceert dat je zowel 'iets komt halen als komt brengen'. Dat betekent dat ouders niet alleen van de school mogen verwachten of eisen dat zij een voorziening treffen, maar ook dat zij daarin eigen verantwoordelijkheden oppakken zoals dat onderling wordt afgestemd. Daarbij zullen ouders veelal vanuit het belang van hun kind hun zorg uitdrukken. Zij zullen daarbij ervaren dat het belang van hun kind soms in spanning staat met de belangen van de totale groep leerlingen op school of in een klas. Dat is niet eenvoudig om te accepteren als de zorg om je kind heel erg groot is. Hoe eerder ouders betrokken worden in zowel het verkennen van het probleem en het helder krijgen van een veranderingsbehoefte, des te groter is de kans dat ouders de zorg om hun kind als erkend en herkend ervaren. Daarmee is het probleem nog niet opgelost of hun zorg verdwenen, maar is een basis voor wederzijds begrip geschapen. Het zoeken naar de balans tussen meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen is een precair proces waarbij het zelden zo is dat iedereen krijgt wat maximaal gewenst is.





Op het niveau van het samenwerkingsverband of binnen een schoolbestuur is het een voorbeeld van krachtig ondersteunen als een brede groep professionals samenwerken om de zorg voor deze leerlingen structureel vorm te geven. Om zo'n 'dekkend ondersteuningsnetwerk' op te zetten is het effectief als deelnemende professionals gezamenlijk hun kennis en vaardigheden afstemmen en ontwikkelen. Deze professionals moeten daarbij niet alleen weten hoe zij elkaar kunnen vinden, maar ook werkelijk samen kunnen optrekken met de ouders en de leerling als de situatie daarom vraagt. Het opzetten van een mogelijkheid tot 'breed educatief partnerschap' heeft een grotere kans als de verschillende professionals dit ook in flexibele samenwerkingsrelaties kunnen oppakken. Een vast ondersteuningsteam kan voordelen hebben in de vorm van een vergevorderd specialisme en heel precies weten wat je aan elkaar hebt, maar daarmee is voor ouders en de leerling nog niet gegarandeerd dat ook voor hen de interactie met het ondersteuningsteam tot een goede samenwerking kan leiden. Als bij de samenstelling van de ondersteuningsteams niet alleen naar expertise maar ook naar een klikfactor gekeken kan worden, neemt de kans op een evenwichtig educatief partnerschap toe.



Ten slotte

In dit deel van de brochure zijn vier thema's besproken waarover een lerarenteam moeten nadenken of waarover op bestuursniveau keuzes gemaakt moeten worden om het onderwijs aan dubbel bijzondere leerlingen ter hand te nemen. Er zijn nog veel meer thema's die daarvoor in aanmerking komen. Voor een deel vallen die thema's ook samen met andere beleidsmatige discussies zoals de specifieke missie van een school, het gekozen onderwijskundig paradigma en de effecten van een meer brede maatschappelijke discussie waarin we langzaam verschuiven van het denken over inclusie naar het denken over de vraag 'wat moeten we gaan doen om te zorgen dat alle leerlingen "erbij" horen.' Onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen en daarmee dus ook aan dubbel bijzondere leerlingen kan niet los gezien worden van alle andere onderwijskundige ontwikkelingen en dat is iets om vanuit beleidsmatig oogpunt nauwkeurig in het oog te houden.



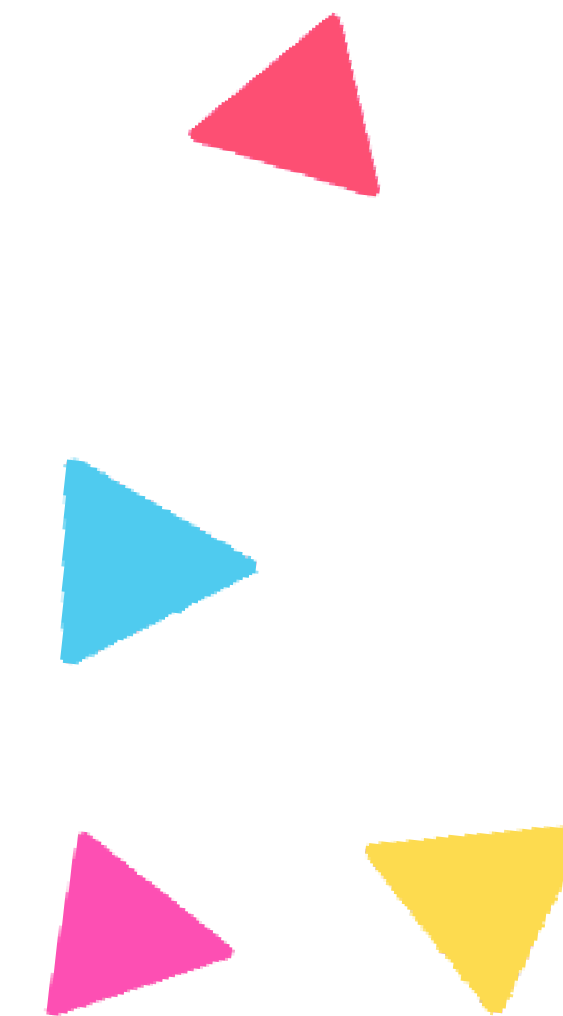
Literatuur en aanvullende informatie

1. Vanaf dit punt in de brochure spreken we ten behoeve van de leesbaarheid van de tekst over 'het team' of 'de school'. Uiteraard zullen vergelijkbare gesprekken op bestuursniveau en/of door samenwerkingsverband gevoerd moeten worden om ook regionaal tot passende ondersteuning en een passend aanbod te komen.
2. Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi:10.1177/0016986214534976
3. Gagné, F. (2010). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Université du Québec à Montréal.
4. Bakx, A., van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen. Pica.
5. Dit betekent niet dat intelligentieonderzoek helemaal nooit nodig zou zijn of geen meerwaarde zou kunnen hebben. Het betekent wel dat het handig is om te zien of welbevinden en ontwikkeling van de leerling verbetert door het nemen van voor de handliggende interventies die passend zijn bij waargenomen educatieve behoeften.
6. APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition (DSM-5)*.
7. Van Gerven, E. (2021). Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education. Leuker.nu.
8. Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (in press). Dubbel-bijzondere leerlingen. Een pleidooi voor maatwerk Leuker.nu.
9. Weterings-Helmons, A. (in press). Dubbel-bijzondere leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafde leerlingen in het onderwijs*. [Leuker.nu](https://leuker.nu).
10. Fugate, M. B. (2020). *Understanding Twice-exceptional Learners: Connecting Research to Practice*. Prufrock Academic Press.



Literatuur en aanvullende informatie

11. Hughes, C. (2011). Twice-exceptional children: Twice the challenges, twice the joys. In J. Castellano, & A. Dawn Frazier, *Special populations in gifted education* (pp. 153-174). Waco: Prufrock Press.
12. Van Meersbergen, E., & de Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Perspectief uitgevers.
13. Baum, S., Schader, R., & Owen, S. (2017). *To be gifted and learning disabled* (3 ed.). Prufrock Press.
14. Trail, B. (2022). *Twice exceptional gifted children. Understanding, teaching and counselling gifted students*. Routledge.
15. Dit is iets anders dan de leerling te leren hoe deze het eigen talent kan inzetten om te compenseren voor de stoornis. De kans is groot dat de leerling dit van nature al doet en dat er een eind is aan de bandbreedte die de leerling nog over heeft om het 'zelf te kunnen'. Compenseren is dus zeer zeker ook een opdracht aan de ecologie van de leerling.
16. Baum, S., & Schader, R. (2020). Twice-Exceptionality. A field whose time has come. In *Understanding twice-exceptional learners. Connecting research to practice*. (pp. 7-32). Prufrock Press.



4. Perspectief **praktijk**

Rieke Huijgen
Linda Santhuisen-Goudzwaard

We spreken van kinderen die dubbel bijzonder zijn, of een dubbel label hebben, wanneer er naast vastgestelde kenmerken van begaafdheid ook sprake is van een tweede bijzonderheid/label zoals AD(H)D, ASS, dyslexie, dyscalculi e.d.¹. De begeleiding van dubbel bijzondere kinderen is dubbel maatwerk; je moet immers tegemoetkomen aan de behoeften die (hoog)begaafdheid met zich meebrengt én aan de behoeften die voortvloeien uit de stoornis. Wanneer het onderwijs niet-passend is, kan dit grote negatieve gevolgen hebben. Stress en spanning kunnen zorgen voor negatieve gevoelens en dalend prestatieniveau.

Twee casussen kunnen dit illustreren:

Rida begint enthousiast aan school en heeft hoge verwachtingen. Als er in groep 3 leesproblemen ontstaan en in groep 4 een leesstoornis wordt vastgesteld, wordt de focus in het lesprogramma op deze problemen gelegd.

Rida verliest het plezier in leren, doordat er continu aandacht is voor het lezen en niet meer voor zijn sterke kanten: rekenen en creatief denken. Hij voelt zich niet meer competent. De stoornis maskeert de begaafdheid en aan de behoeften die hieruit voortkomen wordt niet (meer) voldaan. Rida voelt zich niet gezien en zijn talenten worden niet (h)erkend. Rida ervaart geen eigenaarschap over zijn eigen leerproces (een verlies aan autonomie). De relatie tussen Rida en de leerkracht raakt steeds meer verstoord. We weten inmiddels uit de literatuur dat de elementen 'competentie', 'autonomie' en 'relatie' essentieel zijn voor intrinsieke motivatie en welbevinden van kinderen op school².

Door de leesstoornis van Rida en de manier waarop hiermee wordt omgegaan is zijn totale schoolbelevens negatief gekleurd. Van (h)erkenning van zijn begaafdheid is ook geen sprake meer.



Zou het anders zijn gelopen als de leerkracht met Rida in gesprek was gegaan over zijn verwachtingen en zijn interesses? Rida had kunnen meedenken over de inrichting van het leerproces zodat hij zich gehoord had gevoeld. Rida is namelijk wél gemotiveerd om boeken te lezen over uitvindingen en techniek, ondanks dat deze boeken niet passen bij zijn Avi-niveau. Ook zijn sterke rekenkant kan meer worden benut.

Brent zit in groep 8 van het voltijds hoogbegaafdenonderwijs. Hij heeft hiervoor op twee reguliere scholen gezeten. Hier viel vooral zijn gedrag op. Hij maakte vaak ruzie met klasgenootjes en voerde voortdurend discussies met zijn meester. Het schoolwerk vond hij saai en stom, en weigerde hij vaak te maken. De meester wist niet meer wat hij met Brent aan moest en stuurde hem dagelijks uit de klas. Er werd besloten een onderzoek uit te voeren en hieruit bleek dat Brents IQ boven de 130 lag. Dit had niemand verwacht. Het samenwerkingsverband waar Brents school onderdeel van is, besloot dat het beter was om Brent de overstap te laten maken naar het voltijds hoogbegaafdenonderwijs.

De hoop is dat Brent in het voltijds hoogbegaafdenonderwijs tot bloei zal komen. Dit is echter niet vanzelfsprekend. Doordat Brent veel instructie heeft gemist, mist hij veel basiskennis. Hij moet de juiste leerstrategieën onder de knie krijgen en moet wennen aan het serieus maken van het schoolwerk. Daarnaast heeft Brent behoefte aan duidelijkheid en structuur en het kost tijd voordat de juf dit ziet, want de meeste klasgenoten houden van grote open opdrachten die een beroep doen op creatief denken. Het kost Brent tijd om vragen te durven stellen en het kost nog meer tijd voor hij de leerkrachten durft te vertrouwen. Het komende jaar zal Brent doubleren om hem de tijd te geven zijn potentie te ontwikkelen. En daarna? De tijd en Brent zullen het leren.



Het is niet moeilijk voor te stellen dat Rida en Brent met steeds meer weerzin tegen school en misschien zelfs tegen het leven zelf ontwikkelen. Het vraagt extra inzet om deze leerlingen binnen het schoolsysteem te houden. Het vraagt lef om buiten de lijntjes te kleuren, om out-of-the-box te denken. Bovenal vraagt het om de wil het kind te begrijpen, en zonder vooroordelen te kijken. De volgende best practices kunnen hierbij wellicht tot inspiratie dienen:

In Utrecht is er voor (hoog)begaafde kinderen die (tijdelijk) extra begeleiding nodig hebben een pilot gestart vanuit het samenwerkingsverband met de aangesloten schoolbesturen en jeugdhulp (KOOS en Spoor 030): SOM HB+. Binnen deze groep trekken ouders/verzorgers, onderwijsprofessionals en medewerkers vanuit Jeugdhulp samen op om een kind in beeld te brengen en zo passende begeleiding te bieden. De leerkrachten zijn specialisten begaafdheid. De leerkracht en orthopedagoog vormen het kernteam, werken nauw samen en overleggen over de begeleiding van de leerlingen. Als specialistische jeugdhulp nodig is, denkt de specialist vanuit jeugdhulp mee. Leerkrachten worden geschoold in het omgaan met (school)trauma's. De groep is klein en hierdoor is er meer ruimte voor individuele aandacht en zijn er korte lijntjes met ouders. Uitgangspunt is dat de leerling op enig moment kan uitstromen of terugstromen naar een meer reguliere vorm van onderwijs³.

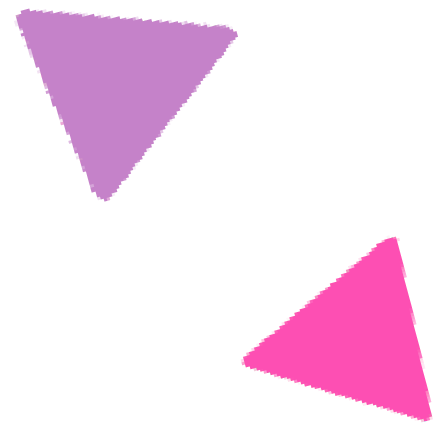
Bij 'Explora', onderdeel van PCPO Midden Brabant, wordt deeltijd en voltijds hoogbegaafdenonderwijs geboden waarbij speciale aandacht uitgaat naar het leren van vaardigheden, levenshouding, mindset en creatieve begaafdheid. Een psychomotorische therapeut en een ambulant begeleider ondersteunen, met succes, zowel de leerkracht als de dubbel bijzondere leerling⁴.



Bij bovenstaande best practices wordt de verbinding tussen alle betrokken gezocht, vanuit de gedachte: zonder relatie geen prestatie. Dit geldt zeker voor de dubbel bijzondere kinderen, die soms dubbele inzet vragen, maar die het dubbel en dwars waard zijn te mogen ervaren dat ze ertoe doen en erbij horen.

Daarbij willen we benadrukken dat het niet altijd nodig hoeft te zijn om een kind met dubbel label naar een speciale voorziening zoals hierboven beschreven te sturen. Rida had met een leerkracht en/of IB'er met kennis van begaafdheid en een passend maatwerkprogramma, met ruimte voor de sterke kanten van het kind, mogelijk in het reguliere onderwijs kunnen blijven functioneren.





Voortgezet Onderwijs

Mirjam Kabki

Docenten in het VO zijn over het algemeen wat minder dan de leerkrachten in het PO gewend om met heel diverse leerlingen om te gaan. De reden hiervoor is dat in het VO vaak vanaf de brugklas, maar soms al in de brugklas, de kinderen naar niveau worden uitgesplitst. Daarbij zien docenten in het VO, in tegenstelling tot een leerkracht in het PO, de leerlingen maar 2 of 3 uur per week. In totaal ziet een gemiddelde VO docent gemiddeld meer dan 100 leerlingen in een week. In de bovenbouw van het VO geven vaak eerstegraders les die vooral werken vanuit de passie voor hun vak (de inhoud) en wat minder vanuit een pedagogische invalshoek. Omgaan met afwijkend kindgedrag spreekt daarom niet direct hun kernkwaliteiten aan.

Noah is een 17-jarige hoogbegaafde leerling met ASS in klas 6 van het gymnasium. Zij start als jonge leerling op een categoriaal gymnasium nadat ze op de basisschool is versneld, maar doubleert in klas 4. Zij heeft een kleine vriendengroep, maar ontvangt niet altijd waardering en begrip van docenten en klasgenoten. Met name tussen haar en haar informaticadocent botert het niet. Noah wil op een ludieke manier aandacht vestigen op de gebrekkige beveiliging van de schoolcomputers door het computersysteem te hacken en daar een humoristische boodschap achter te laten voor de ICT-afdeling. Haar boodschap wordt tot haar spijt nooit ontdekt, wat in haar ogen het onomstotelijke bewijs is van de onkunde van de ICT-afdeling op school.



Van dit soort gedrag heb je in de klas weinig last. Sterker nog: niemand heeft het opgemerkt. Druk, brutaal of inflexibel gedrag daarentegen wordt over het algemeen als problematisch ervaren en en vaak ontstaat de neiging om het kind te willen aanpassen, zodat het 'normaal' kan functioneren. Soms wordt daarbij vergeten eerst naar oorzaken van het afwijkende gedrag te kijken. Oorzaken die ook kwaliteiten kunnen verraden, zoals in het geval van Noah. Noah had in de onderbouw al een probleem met het zich kunnen concentreren tijdens de lessen, maar het wordt nóg moeilijker door de schoolchromebooks die in de vierde klas worden ingevoerd. Haar chromebook wordt een grote 'vriend' die niet meer 'uit' mag. Door de tientallen schermen die ze onophoudelijk open heeft staan, is ze altijd druk en vergeet zij in de les op te letten. Als haar cijfers beginnen te dalen, worden er voor haar uitzonderingen gemaakt op het verplicht werken op de chromebook en zit ze dus weer met een schrift in de les. Ze vindt het niet leuk, maar begrijpt wel waarom het beter is.

Ondertussen wordt ze steeds handiger met Excel en maakt zij met behulp van de geavanceerde functies van Excel een fantastisch leerschema voor haar Latijnse grammatica. Haar cijfer voor Latijn gaat steeds verder omhoog. Haar andere niet-schoolse kwaliteiten, zoals haar oog voor detail, aparte gevoel voor humor en lef worden zichtbaar in de 'brandbrief' die Noah aan de rector schrijft over de brandblussers op school die over datum zijn. Ze dreigt nog net niet met schoolweigering vanwege een gevoel van onveiligheid (en rechtvaardigheid), maar op haar aandringen worden de brandblussers wel vervangen. Haar kwaliteiten als kritisch denken, creatief zijn, gevoel voor rechtvaardigheid hebben en oog voor detail hebben, niet ontzettend waardevol in de 'echte' maatschappij? En zouden we dubbel bijzondere leerlingen dus niet moeten stimuleren om deze kwaliteiten verder te ontwikkelen?

Executieve vaardigheden

Veel dubbel bijzondere leerlingen hebben extra moeite met executieve functies en hebben hier ondersteuning en oefening in nodig. Bij leerlingen met ADHD verloopt de ontwikkeling van executieve functies bijvoorbeeld wat trager en leerlingen met ASS blijven altijd moeite houden met sommige executieve functies, waaronder flexibiliteit, volgehouden aandacht en werkgeheugen.

Omdat leerlingen met een goed werkgeheugen vaak goed presteren, wordt werkgeheugen vaak als voorspeller voor schoolsucces beschouwd⁵. Dubbel bijzondere leerlingen met een minder goed functionerend werkgeheugen worden minder snel herkend als begaafd en zullen dan ook minder vaak mogen deelnemen aan begeleiding en verrijking vanwege (hoog)begaafdheid waar zij juist behoefte aan hebben. Ook Noah merkt in de bovenbouw dat haar executieve vaardigheden tekort beginnen te schieten, maar het kost haar moeite ze alsnog aan te leren. Ze heeft ze vanwege haar hoge intelligentie immers lang niet nodig gehad.

Om aan het werk te gaan heeft ze altijd een stok achter de deur nodig. Bij het schrijven van haar profielwerkstuk wordt het spannend. Ondanks dat ze heel sterk is in de inhoud - een computersimulatie waarmee ze aantoont dat een donutvormige planeet niet kan bestaan - krijgt zij het door haar zwakke executieve vaardigheden moeilijk op papier. Haar redding is het maatje met wie ze samenwerkt. Hij is minder sterk in de inhoud, maar weet het ingewikkelde verhaal gestructureerd op papier te krijgen. Zo wordt dit een vruchtbare samenwerking, die overigens alleen dankzij intensieve begeleiding tot een afgerond verslag leidt. Haar dubbel bijzonderheid zorgt ook voor een ander probleem. Noah wil nog wel een erg rechtlijnig denken. Als ze iets niet leuk vindt, kan zij er zich moeilijk toe zetten hier iets voor te doen.



Bij Nederlands heeft ze zo'n afkeer van de droge stof van literatuurgeschiedenis, dat zij volledig blokkeert en uiteindelijk een zware onvoldoende haalt voor zowel haar toets literatuurgeschiedenis als haar mondeling. Aangezien Nederlands een kernvak is, heeft ze geen andere keuze dan te gaan strijden voor de andere verplichte onderdelen van het vak. Het voelt voor Noah zo hopeloos dat ze zich ook maar gaat oriënteren op plan B: wat te doen als het diploma écht niet lukt? Uiteindelijk leert ze, met intensieve begeleiding en eindeloos oefenen op examenteksten, langzaam nuances begrijpen in lange leesteksten.. Uiteindelijk haalt ze haar cijfer toch nog een beetje op en haalt ze gelukkig nog net haar diploma.

Uit het verhaal van Noah zijn enkele leerpunten te trekken. Hoe eerder in het schoolprogramma ingezet wordt op het versterken van de executieve functies, hoe kleiner de kans dat het hebben van zwak ontwikkelde executieve functies een onoverkomelijke blokkade wordt voor leerlingen.

Dit aanleren kan echter alleen als de leerstof past bij de cognitieve capaciteiten van de leerling. Als de leerstof te makkelijk is, hebben leerlingen hun executieve vaardigheden onvoldoende nodig, en zullen zij niet de noodzaak voelen om zich ervoor in te zetten.

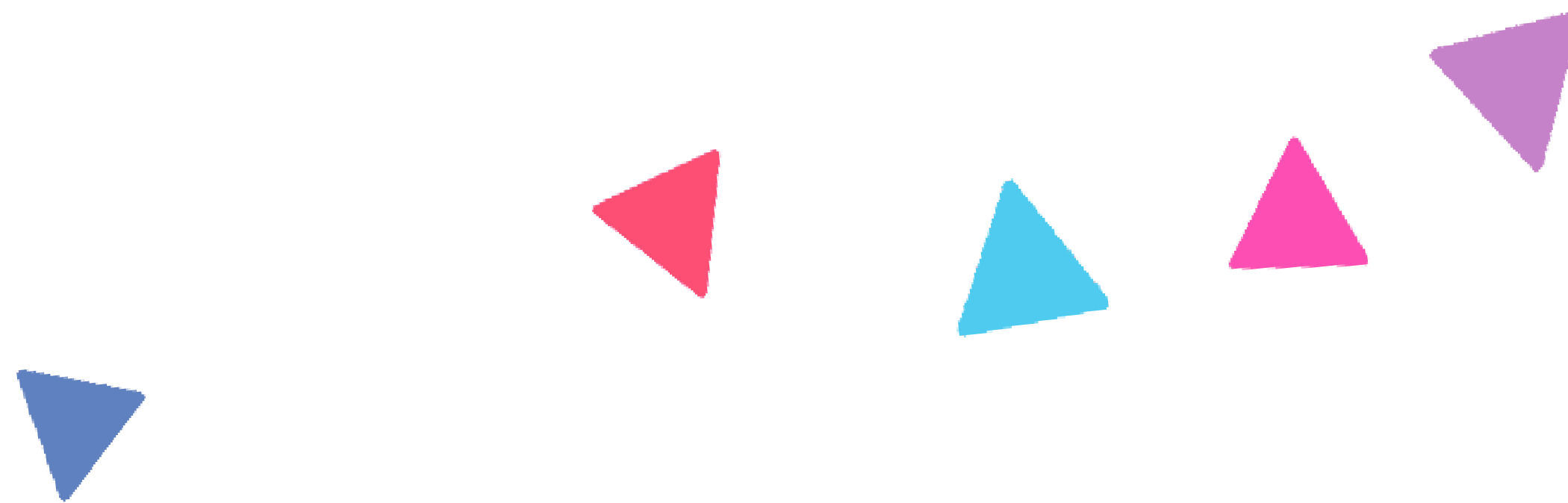
Verder laat het verhaal van Noah zien hoe belangrijk het is om flexibel om te gaan met PTA's⁶ en andere verplichtingen. Meestal zijn er creatieve alternatieven waarmee een leerling kan voldoen aan de verplichte onderdelen van een vak. Begrip tonen voor blokkades vanuit de dubbel bijzonderheid en een focus op kwaliteiten voorkomt dat een leerling de hoop voortijdig opgeeft en kan ervoor zorgen dat de middelbare schooltijd als een succesvolle voorbereiding voelt op een vervolgstudie en het leven in de maatschappij.

Er zijn gelukkig scholen in Nederland die dit goed doen. Enkele voorbeelden daarvan zijn de OPUS-afdeling van het Lorentz Lyceum te Arnhem, het Veluws College Walterbosch in Apeldoorn, het Herbert Vissers College in Nieuw-Vennep, het Christelijk College Nassau-Veluwe in Harderwijk en het Dominicus College in Nijmegen⁷. Ook de steeds populairder wordende Agora-scholen tonen veel flexibiliteit voor dubbel bijzondere leerlingen. Hopelijk inspireren deze scholen weer andere scholen om extra best te doen voor de dubbel bijzondere leerlingen.



Literatuur en aanvullende informatie

1. James T, Webb e,a, (2016 second edition): Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults Adhd, Bipolar, Ocd, Asperger's, Depression, and Other Disorders
2. DECI, E.L. en RYAN, R.M. (2002): 'Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective' in Handbook of Self-Determination Research, p. 3-34
3. Voor meer info: <https://swvutrechtpo.nl/hb-groep/>
4. Voor meer info: <https://www.pcpomiddenbrabant.nl/extra-aanbod/explora/>
5. T. Alloway, (2011) Het werkgeheugen
6. Programma van Toetsing en Afsluiting (exameneisen, die voor wat betreft het schoolonderzoek deel (dus het niet door de overheid vastgestelde centrale deel) minder rigide is dan men vaak dan en waar maatwerk mogelijk is.
7. Deze school sluit vanwege leerlingenkrimp in 2024 haar deuren, maar de begeleider van dubbel bijzondere leerlingen, Jeannette Buijs, blijft gelukkig actief in deze regio.



Colofon

Deze brochure is een productie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, in opdracht van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen

Contact: contact@nationaltalentcentre.nl

Tekstredactie:

Richard Stuivenberg, OOG onderwijs en jeugd

Vormgeving

RaTiO

Maartje Sanders en Esmée van Zon



Aan dit nummer werkten mee:

In het kort

OOG onderwijs en jeugd

Richard Stuivenberg

Perspectief wetenschap

RaTiO, Wetenschappelijk Expertisecentrum Radboud Talent In Ontwikkeling

Marjolijn van Weerdenburg, docent en onderzoeker aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute & voorzitter van expertisecentrum Radboud Talent in Ontwikkeling (RaTiO)

Lianne Hoogeveen, bijzonder hoogleraar 'Identification, Support and Counseling of Talent' aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute.

Anouke Bakx, bijzonder Hoogleraar 'Begaafdheid' aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute & lector 'Goed leraarschap, Goed leiderschap' bij Fontys Hogeschool

Marielle Wittelings, promovendus binnen het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit.

Mare van Hooijdonk, docent en onderzoeker aan de Radboud Universiteit - Behavioural Science Institute.

Perspectief beleid

Eleonoor van Gerven

Perspectief praktijk

Novilo

Roland Louwerse, directeur Novilo en VO op Niveau en senior onderwijsadviseur

Rieke Huijgen, onderwijsadviseur

Linda Santhuisen-Goudzwaard, onderwijsadviseur

Mirjam Kabki, onderwijsadviseur

juni 2023



**KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID**

