Managementsamenvatting van impactonderzoek IMAGE naar passend onderwijs voor begaafde leerlingen: Aanbevelingen voor beleid

2025

Marjolijn van Weerdenburg, Djoerd de Graaf, Harriët Prins, Mare van Hooijdonk, Eveline Schoevers, Pauline van Eck, Anouke Bakx, Lisette Hornstra, Joyce Gubbels, Mariska Roelofs, Isabelle Diepstraten, Melissa in 't Zandt, Judith Conijn, Annabel Vaessen, Jessica Vergeer, en Trudie Schils

Deze rapportage is mede mogelijk gemaakt door een subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO - 40.5.20441.007) voor het onderzoek ‘IMpact of Activities in Gifted Education (IMAGE)’.

Bij verwijzingen naar deze rapportage dient de volgende referentie gebruikt te worden:

Van Weerdenburg, M., de Graaf, D., Prins, H., van Hooijdonk, M., Schoevers, E., van Eck, P., Bakx, A., Hornstra, L., Gubbels, J., Roelofs, M., Diepstraten, I., in 't Zandt, M., Conijn, J., Vaessen, A., Vergeer, J., & Schils, T. (2025). *Managementsamenvatting van impactonderzoek IMAGE naar passend onderwijs voor begaafde leerlingen. Aanbevelingen voor beleid*. RATiO/BSI - Radboud Universiteit.

Inhoud

1. Achtergrond van impactonderzoek IMAGE 4
2. Leerlingenonderzoek 5
2.1 Wat is onderzocht? 5
2.2 Wat kwam eruit? 5
2.3 Wat zijn de aanbevelingen? 6
3. Ondersteuning in complexe casussen 7
3.1 Wat is onderzocht? 7
3.2 Wat kwam eruit de eerste meting? 8
3.3 Wat kwam er uit de tweede meting? 10
3.4 Wat zijn de aanbevelingen? 10
4. Samenwerking rondom (hoog)begaafdheid 12
4.1 Wat is onderzocht? 12
4.2 Wat kwam eruit? 12
4.3 Wat zijn de aanbevelingen? 13
5. Professionele ontwikkeling rondom (hoog)begaafdheid 15
5.1 Wat is onderzocht? 15
5.2 Wat komt er uit het vragenlijstonderzoek? 15
5.3 Wat komt er uit de verdiepende interviewstudies? 17
5.4 Welke aanbevelingen zijn er voor beleid en voor onderwijs? 18
6. Onderzoek naar interactie rondom (hoog)begaafdheid 20
6.1 Wat is er onderzocht? 20
6.2 Wat komt er uit het vragenlijstonderzoek? 20
6.2 Wat komt er uit de interviews? 21
6.3 Welke aanbevelingen zijn er voor beleid en voor onderwijs? 23
7. Referenties 25

1. Achtergrond van impactonderzoek IMAGE

Onderwijsaanpassingen voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid en speciale onderwijsbehoeften zijn in Nederland nog niet optimaal, mede door een gebrek aan kennis en empirische evidentie (OCW, 2020; Slob, 2018). Het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW) heeft de subsidie 'Begaafde leerlingen in primair en voortgezet onderwijs' beschikbaar gesteld. Deze subsidie was bedoeld om het primair en voortgezet onderwijs te stimuleren een passend en dekkend onderwijs- en ondersteuningsaanbod voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in te richten. De subsidieperiode liep oorspronkelijk van 2019 - 2023 en is met een jaar verlengd tot en met 2024 als gevolg van de impact van COVID op de uitvoering van de activiteiten uit de subsidieplannen.

Bijna 94%, namelijk 142 van de 151 samenwerkingsverbanden heeft deze subsidie ontvangen. Aan deze subsidieregeling waren twee onderzoeken gekoppeld: een monitoronderzoek en een impactonderzoek. In het monitoronderzoek is de besteding van subsidiemiddelen in kaart gebracht (Suijkerbuijk et al., 2025). Het doel van het impactonderzoek 'Impact of Activities in Gifted Education (IMAGE)' was het ontwikkelen van kennis over een dekkend onderwijsaanbod voor begaafde leerlingen door het meten van de impact van de activiteiten (ook wel interventies genoemd) die als gevolg van deze subsidieregeling in het onderwijs voor begaafde leerlingen plaatsvinden. De hoofdvragen daarbij waren de werkzame mechanismen ('Wat werkt?') en de onderliggende condities ('Waardoor werkt het?').

IMAGE is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW. IMAGE bestaat uit vijf impactdeelstudies, namelijk (1) leerlingenonderzoek, (2) Ondersteuning in complexe casussen, (3) Samenwerking rondom (hoog)begaafdheid, (4) Professionele ontwikkeling en (5) Interactieonderzoek. Elk van deze impactdeelstudies hadden meerdere meetmomenten waardoor eventuele verandering over de jaren heen kon worden onderzocht. De onderliggende managementsamenvatting bevat voor elk van deze impactdeelstudies een korte weergave van hetgeen onderzocht is, wat eruit kwam en wat de aanbevelingen zijn voor onderwijsprofessionals, schoolleiders en (andere) beleidsmakers op scholen en in samenwerkingsverbanden.

2. Leerlingenonderzoek

2.1 Wat is onderzocht?

Het voorliggende leerlingenonderzoek beslaat de volgende onderwerpen: de vormgeving van de onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen in het funderend onderwijs, de selectie om hieraan te mogen deelnemen en de impact van de onderwijsaanpassingen op de ontwikkeling van de leerlingen. Hiervoor is bij ruim 3000 leerlingen in het primair onderwijs (groep 6) en bijna 8000 leerlingen in het voortgezet onderwijs (leerjaar 1 tot en met 4 van het vwo) een vragenlijst afgenomen. Ongeveer de helft van hen heeft de vragenlijst twee jaar later nogmaals ingevuld. Leerlingen hebben stellingen beoordeeld over hoe zij de school ervaren en hoe ze hun eigen vaardigheden beoordelen en ze hebben een korte intelligentietest (Raven) en creativiteitstaak gemaakt. Leerkrachten en coördinatoren (van het aanbod voor begaafde leerlingen) hebben daarnaast vragenlijsten ingevuld over aanbod, selectie en doelen van onderwijsaanpassingen voor begaafde leerlingen op hun school. Deze informatie is gekoppeld aan de antwoorden van de leerlingen, samen met achtergrondkenmerken van de leerlingen en in het primair onderwijs voor een subset van de leerlingen ook scores uit het LeerlingVolgSysteem. Daarnaast zijn ter inkleuring van de resultaten 17 (online) schoolbezoeken afgelegd, waarbij is gesproken met leerkrachten, coördinatoren en leerlingen om het verhaal achter de cijfers beter te kunnen begrijpen.

2.2 Wat kwam eruit?

Alle scholen in het primair onderwijs differentiëren en verrijken in de reguliere klas. Bij rekenen wordt meer gedifferentieerd dan bij taal. Een ruime meerderheid van de scholen in het primair onderwijs (84 procent) heeft ook een plusklas. Een plusklas heeft doorgaans diverse doelen. Ook in het voortgezet onderwijs is er veel aanbod voor begaafde leerlingen. De meeste scholen bieden meerdere typen onderwijsaanpassingen aan.

De meeste scholen geven aan leerlingen te selecteren op veel verschillende kenmerken. Bij de selectie van leerlingen voor de plusklas in het primair onderwijs speelt behoefte aan cognitieve uitdaging en aan contact met gelijkgestemden bijvoorbeeld vaak een zeer bepalende rol, naast (in mindere mate) een hoge intelligentie, vermoedelijk onderpresteren en de scores in het LeerlingVolgSysteem. In het primair onderwijs nemen jongens en leerlingen met hoogopgeleide ouders vaker deel aan een (schoolgebonden) plusklas, maar dit verschil valt weg als rekening wordt gehouden met de schoolprestaties en met ervaren uitdaging. De schoolprestatie zijn hierbij gemeten met de scores in het LeerlingVolgSysteem. De ervaren uitdaging is gemeten met een schaal van Lavrijsen et al. (2021) met daarin stellingen zoals 'De les op school is voldoende uitdagend voor mij' of 'De les op school gaat voor mij te langzaam'. Bij gelijke schoolprestaties en dezelfde ervaren uitdaging is de kans om deel te nemen aan een plusklas dus vergelijkbaar voor jongens en meisjes of kinderen met lager of hoger opgeleide ouders. In het voortgezet onderwijs is bij deelname aan extra activiteiten buiten de les geen samenhang met geslacht zichtbaar, maar wel met het opleidingsniveau van de ouders. Er kan in het voortgezet onderwijs niet gecorrigeerd worden voor schoolprestaties in dit onderzoek. Selectie hangt verder samen met een lagere ervaren uitdaging, een grotere competentiebeleving, meer behoefte aan cognitieve uitdaging en een betere creativiteitsscore.

In het primair onderwijs ervaren leerlingen die deelnemen aan een plusklas zelf over het algemeen een positieve impact van de plusklas. Dat geldt met name voor plusklasleerlingen die aangeven een grotere behoefte te hebben aan uitdaging. Het maakt daarbij uit of de plusklas een vaste leerkracht

heeft. Wanneer dat zo is, ervaren plusklasleerlingen dat ze door de plusklas meer leren. Ook maakt de doelstelling van de plusklas uit: in plusklassen die tot doel hebben de cognitieve ontwikkeling van leerlingen te bevorderen geven plusklasleerlingen aan meer te leren dan in plusklassen waar dat niet expliciet een doelstelling was. Het verschil in ontwikkeling tussen plusklasdeelnemers en vergelijkbare leerlingen die niet deelnemen lijkt echter beperkt.

Zo zorgde deelname aan een plusklas tussen groep 6 en groep 8 gemiddeld niet voor minder verveling, een betere band met klasgenoten of meer ervaren uitdaging bij de leerlingen die wel deelnamen aan een plusklas. Ook waren er geen duidelijke effecten op zelfregulerend leren of schoolprestaties. Wel bleek deelname aan de plusklas een positief effect te hebben op intrinsieke motivatie en gevoel van competentie voor school. Als de plusklas een heel schooljaar wordt aangeboden in plaats van een kort programma, dan ervaren plusklasleerlingen een sterkere toename in hun plezier op school, zien we een sterkere toename in zelfregulerend leren (plannen) en positieve effecten op prestaties begrijpend lezen.

In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen redelijk tevreden over de extra activiteiten, maar ervaren ze niet zozeer een effect op hun vaardigheden, motivatie of zelfvertrouwen. Leerlingen met een grotere behoefte aan cognitieve uitdaging zijn wel positiever over de impact op deze factoren. Deelname aan de extra activiteiten leidt ook niet tot een significant andere ontwikkeling in uitkomstmaten als motivatie, ervaren uitdaging of competentiebeleving in vergelijking met de vergelijkbare leerlingen die niet deelnamen aan de onderwijsaanpassingen. De activiteiten in het voortgezet onderwijs zijn vaak ook wat minder intensief, waardoor deze impact mogelijk lager is.

2.3 Wat zijn de aanbevelingen?

1. Zorg ervoor dat het gedifferentieerd aanbod dat een leerling ontvangt, niet afhangt van de leerkracht die voor de klas staat. Spreek daarom met het hele schoolteam een eenduidige aanpak en werkwijze af op het gebied van talentontwikkeling en begaafdheid. Denk hierbij aan zaken als een visie op talentontwikkeling, regelmatige screening van onderwijsbehoeften en het maken van afspraken over procedures voor toewijzing naar speciale programma's zoals plusklassen. Daarbij is het zaak dat deze uniforme aanpak goed wordt verankerd vanwege wisselingen in het lerarenteam. Er is inmiddels ook een landelijke norm voor basisondersteuning beschikbaar. Daarin wordt beschreven welke basisondersteuning nodig is voor begaafde leerlingen (Aob & Ouders en Onderwijs, 2024).
2. Om meer impact (zowel ervaren impact als objectief gemeten impact) te kunnen bereiken, is het belangrijk dat scholen een duidelijke doelgroep voor onderwijsaanpassingen voor ogen hebben, daar gericht op selecteren en het aanbod daarop afstemmen. Bij plusklassen gaat het dan om de vraag welke leerlingen een extra ondersteuningsbehoefte hebben waar in de reguliere klas niet in kan worden voorzien en wat elke leerling specifiek nodig heeft. Vervolgens is het zaak om te monitoren of specifieke leerdoelen worden behaald. In dat geval zou een leerling na een bepaalde periode kunnen stoppen met de specifieke aanpassing, ook als dat een plusklas betreft.
3. Zorg dat de selectie aansluit bij een heldere en goed doordachte doelgroepdefinitie. Kijk daarbij verder dan alleen toetsresultaten en gebruik ook andere informatiebronnen, zoals de leerling zelf, de leerkracht(en) en de ouders. Daarmee is er een grotere kans om ook leerlingen die onderpresteren te selecteren. Ook bij andere aspecten als ervaren uitdaging is het zaak om te waken voor een bevooroordeelde selectie. Jongens geven bijvoorbeeld vaker aan behoefte aan uitdaging te hebben, waardoor meisjes eerder over het hoofd kunnen worden gezien.
4. Deelname aan een onderwijsaanpassing geeft leerlingen ‘status’. Het wordt heel zichtbaar dat ze iets extra’s kunnen en daardoor gaan ze zich competenter voelen. Daar zit echter ook een risico

aan; deze leerlingen durven namelijk misschien niet meer te falen en klasgenoten gaan zich mogelijk minder competent voelen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich hier bewust van zijn.

5. Zorg voor de goede randvoorwaarden. Bij een vaste leerkracht voor de plusklas ervaren de leerlingen een grotere impact. In de interviews gaven scholen aan dat ze niet altijd de tijd hebben om leerlingen goed te begeleiden bij een gedifferentieerd aanbod. Ook het materiaal laat volgens hen soms te wensen over, ook al omdat naast tijd het budget niet toereikend is. Deelname aan een plusklas heeft mogelijk risico's voor de reguliere klas. Het is daarom belangrijk dat er voldoende afstemming is met de reguliere klas en dat daar ook voldoende (misschien zelfs extra goed) wordt aangesloten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerling (anders is het een '*part-time solution for a full-time problem*').

Uitgebreide informatie over de IMAGE-deelstudie 'Leerlingenonderzoek' staat in De Graaf et al. (2025) welke na afronding van IMAGE zo snel mogelijk openbaar gemaakt zal worden. Ook worden de resultaten gepubliceerd in de internationale literatuur in Gubbels et al. (in prep), Conijn et al. (in prep.) en Hornstra et al (in prep). Daarna zullen er infographics over verschijnen op imageproject.nl.

3. Ondersteuning in complexe casussen

3.1 Wat is onderzocht?

Niet alle begaafde leerlingen presteren, ondanks hun potentie, goed op school. Leerlingen die daarnaast moeilijkheden ervaren, zoals leerproblemen of gedragsproblemen, hebben vaak een complexe onderwijsbehoefte. Sommige van deze leerlingen worden ook wel 'dubbel bijzonder' genoemd. In sommige gevallen kan de schoolomgeving deze leerlingen niet bieden wat nodig is, of is simpelweg nog niet duidelijk wat er misgaat. Deze IMAGE-deelstudie richtte zich dan ook op al deze complexe casussen, met als doel om leerlingen die kenmerken van begaafdheid vertonen en onvoldoende tot leren komen, beter te helpen.

Bij de eerste meting zijn interviews afgenomen met 30 ouders, 22 leerlingen, 12 onderwijsprofessionals en 8 zorgverleners. Deelnemers werd gevraagd naar hun positieve en negatieve ervaringen met samenwerking, de belangrijkste aspecten van samenwerken en hun voorkeuren. De onderzoeksvragen waren:

1. Wat zijn volgens leerlingen, ouders en professionals effectieve manieren van samenwerking die de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen met complexe onderwijsbehoeften positief beïnvloeden?
2. Wat zijn belemmerende en bevorderende factoren in deze interdisciplinaire samenwerking?

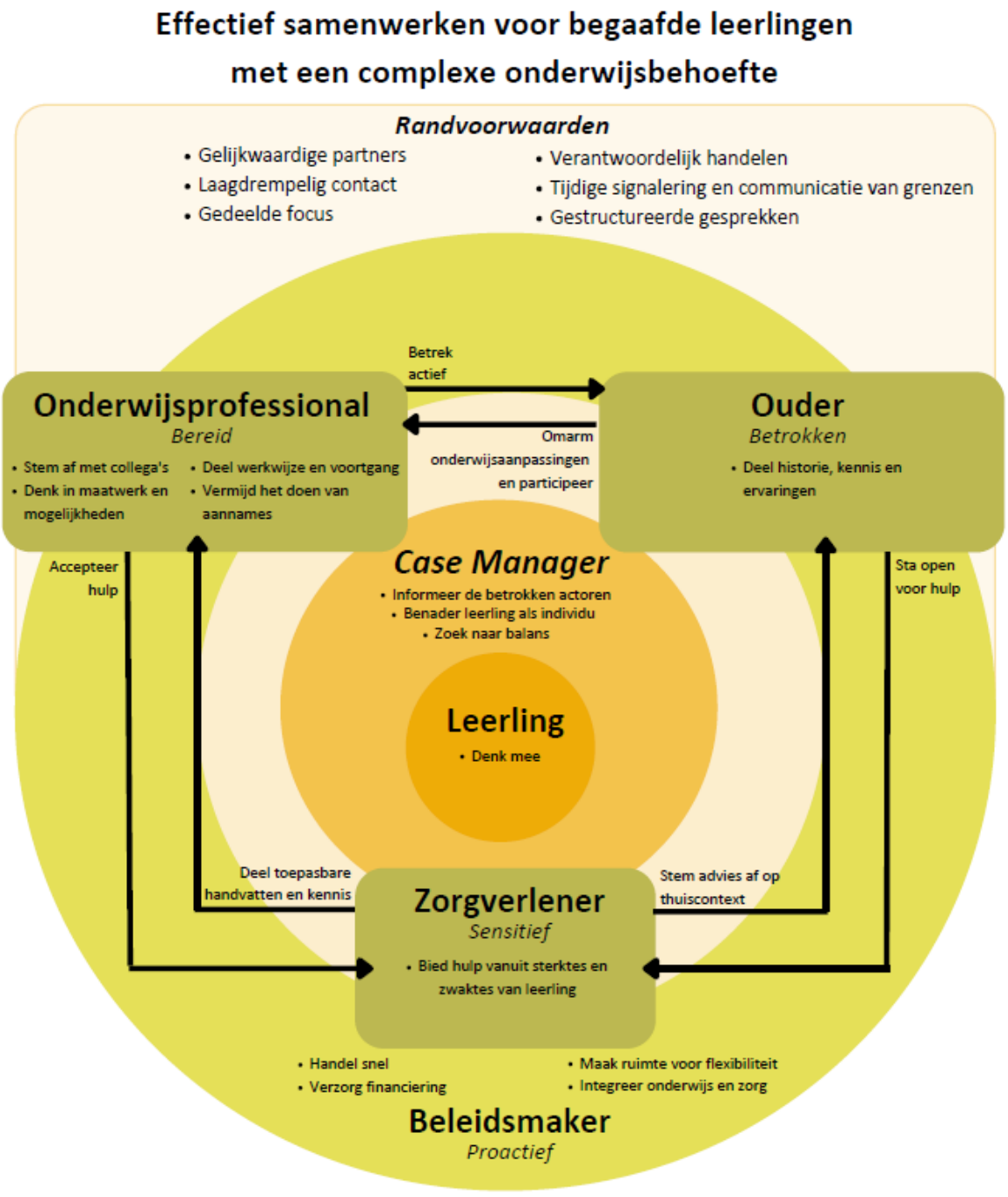
Bij de tweede meting zijn 30 ouders en leerlingen geïnterviewd. Er is onderzocht welke interventies worden ingezet voor begaafde leerlingen met een complexe onderwijsbehoefte en hoe deze worden ervaren. Een interventie verwijst hier naar elke gerichte poging om de ontwikkeling te beïnvloeden en positiever te laten verlopen. De onderzoeksvragen waren:

1. Welke interventies worden ingezet voor begaafde leerlingen met een complexe onderwijsbehoefte en hoe ervaren ouders en leerlingen de effectiviteit of ineffectiviteit hiervan?
2. Waarom worden deze interventies als effectief of ineffectief ervaren?

3.2 Wat kwam eruit de eerste meting?

Er kwamen verschillende randvoorwaarden voor effectieve samenwerking en specifieke taken voor de verschillende betrokkenen naar voren. Deze resultaten zijn samengebracht in een model (zie Figuur 1) dat richting kan geven aan de samenwerking bij complexe casussen.

Figuur 1. *Randvoorwaarden voor Effectief Samenwerken voor Begaafde Leerlingen met Complexe Onderwijsbehoefte*



Randvoorwaarden
Ten eerste is het cruciaal dat de betrokkenen als gelijkwaardige partners samenwerken, met wederzijds vertrouwen en begrip. Laagdrempelig contact is hierbij essentieel: frequente, toegankelijke communicatie versnelt processen en versterkt relaties. Een gezamenlijke focus op een realistisch doel, gericht op de groei van de leerling, is van belang. Daarbij is het belangrijk om belemmeringen in kaart te brengen en passende ondersteuning te bieden. Alle betrokkenen moeten verantwoordelijk handelen, hun eigen taken serieus nemen en afspraken nakomen. Vroegtijdige signalering en het communiceren van grenzen zijn noodzakelijk; eerlijkheid over wat haalbaar is binnen thuis, school en zorg voorkomt problemen. Tot slot helpen gestructureerde gesprekken met duidelijke agenda's en goede coördinatie om deze effectief te laten verlopen.

Leerling
De leerling, als belangrijkste persoon, wordt voortdurend actief betrokken en gevraagd om mee te denken als gelijkwaardige partner.

Casemanager
Vanwege de complexiteit van deze casussen is een casemanager onmisbaar. Deze persoon zorgt voor continuïteit, deelt informatie en bewaakt het overzicht. Idealiter is dit een langdurig betrokken professional die ouders kan ontlasten. De casemanager stemt de hulp af op de unieke behoeften van de leerling en bewaakt de balans.

Zorgverlener
De zorgverlener, zoals een therapeut of externe ondersteuner, moet sensitief zijn voor de context waarin de leerling zich bevindt. De belangrijkste taak is het bieden van hulp op basis van het volledige profiel van niet alleen de zwaktes, maar (vooral) ook de sterktes van de leerling. De uitvoering moet aansluiten bij de hulpvraag, anders wordt de ondersteuning niet als nuttig ervaren. De zorgverlener deelt daarnaast kennis met onderwijsprofessionals en zorgt ervoor dat de geboden handvatten toepasbaar zijn binnen de schoolcontext, met aandacht voor de dynamiek in de klas. Ook in de ondersteuning van ouders wordt rekening gehouden met de thuissituatie.

Ouder
Het is van belang dat de ouder betrokken kan zijn. Hierdoor kunnen ouders continu informatie delen met de betrokkenen. Zij kennen immers de geschiedenis van de leerling en zien diens ontwikkeling in verschillende omgevingen. Tegelijkertijd is het belangrijk dat ouders onderwijsaanpassingen proberen te omarmen, ondanks eventuele spanningen uit het verleden. Actieve en positieve betrokkenheid bij schoolactiviteiten helpt bij het opbouwen van een goede relatie tussen thuis en school. Ten slotte staan ouders open voor ondersteuning van zorgverleners bij het aanpakken van uitdagingen in de thuissituatie.

Onderwijsprofessional
De onderwijsprofessional moet vooral bereid zijn om mee te denken en mee te helpen. Deze onderwijsprofessional zoekt afstemming met collega's en denkt binnen de context in mogelijkheden en maatwerk, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van persoonlijke leerplannen. Deze plannen, evenals de voortgang van de leerling, worden regelmatig gedeeld met ouders en andere betrokkenen. Aannames worden vermeden; er wordt goed onderzocht waarom bepaalde problemen ontstaan. De

onderwijsprofessional staat open voor hulp van zorgverleners. Door ouders voortdurend actief te betrekken, ontstaat een positieve samenwerking tussen school en thuis.

Beleidsmaker
Beleidsmakers op het niveau van zowel het samenwerkingsverband als de school stellen zich proactief op. Omdat vertraging in hulp schadelijk kan zijn voor de ontwikkeling van deze leerlingen, is snel handelen essentieel. Een effectieve verdeling en toegang tot financiële middelen is cruciaal. Flexibiliteit in het curriculum en in de schoolorganisatie helpt onderwijsprofessionals om beter in te spelen op onderwijsbehoeften. Ten slotte draagt verdere integratie van zorg en onderwijs bij aan een betere samenwerking tussen leraren en hulpverleners.

3.3 Wat kwam er uit de tweede meting?

In de interviews werden 253 effectieve en 167 ineffectieve interventies genoemd. De meest toegepaste interventies waren:
1. Coaching van de leerling in de vorm van individuele gesprekken met een interne of externe begeleider of orthopedagoog
2. Individuele aanpassingen in de klas
3. Therapieën en specifieke trainingen
Een persoonlijke aanpak blijkt essentieel. Bij algemene programma's voor grotere groepen zijn vaak aanpassingen nodig om ze effectief te maken.

Er kwamen verschillende verklarende factoren naar voren die de ervaren effectiviteit van interventies beïnvloeden. Deze factoren hadden te maken met de relatie met de professional, samenwerking tussen alle betrokkenen, expertise, aansluiting bij de werkelijke behoefte van de leerling, sociaal-emotionele aspecten bij de leerling. de mate van belasting en ouderbetrokkenheid. Door rekening te houden met al deze factoren, kunnen interventies beter worden afgestemd en wordt de kans op succes aanzienlijk vergroot.

3.4 Wat zijn de aanbevelingen?

Hieronder staan **vijf concrete actiepunten** voor de praktijk die schoolleiders of bestuurders kunnen oppakken bij het ondersteunen van begaafde leerlingen met een complexe onderwijsbehoefte:

1. Instellen van een casemanager

Wijs per begaafde leerling met een complexe ondersteuningsvraag een vaste, deskundige contactpersoon aan die de samenwerking tussen ouders, school en zorg coördineert. Dit voorkomt versnippering, biedt overzicht en ontlast zowel ouders als docenten.

2. Structureel organiseren van overleg met alle betrokkenen (inclusief ouders en leerling)

Creëer structurele overlegmomenten waarin alle betrokken partijen samenwerken aan een gedeeld plan. Werk met duidelijke agenda's, gespreksverslagen en vervolgacties om continuïteit te waarborgen.

3. Faciliteren van maatwerk in het onderwijsprogramma

Zorg voor flexibiliteit in het curriculum en ruimte in de organisatie, zodat persoonlijke leerplannen en alternatieve leerpaden (bijvoorbeeld vakspreiding of combinatieklassen) daadwerkelijk gerealiseerd kunnen worden.

4. Investeren in deskundigheidsbevordering rond dubbel bijzondere leerlingen

Zorg dat de leraar, intern begeleider en zorgcoördinator toegerust zijn om signalen te herkennen en passende ondersteuning te bieden. Dit vraagt kennis van begaafdheid in combinatie met bijvoorbeeld leer- of gedragsproblemen.

5. Toegankelijke en snelle inzet van extra ondersteuning en expertise

Richt procedures en financiering zo in dat ambulante begeleiding, externe expertise of therapie snel en zonder drempels beschikbaar is. Streef daarnaast naar een verdere integratie van onderwijs en zorg om dit proces nog makkelijker te laten verlopen.

De resultaten van de IMAGE-deelstudie 'Complexe casussen' naar begaafde leerlingen met complexe onderwijsbehoefte worden gepubliceerd in de internationale literatuur in van Hooijdonk et al. (2025) en van Hooijdonk et al., (in prep.). Daarna zullen er infographics over verschijnen op imageproject.nl.

4. Samenwerking rondom (hoog)begaafdheid

4.1 Wat is onderzocht?

De deelstudie naar samenwerking rondom (hoog)begaafdheid is uitgevoerd aan de hand van drie opeenvolgende metingen in 2022, 2023 en 2024. De volgende onderzoeksvragen stonden daarbij centraal:

1. Wat zijn de werkzame mechanismen in de samenwerking tussen verschillende actoren binnen en buiten het samenwerkingsverband bij het organiseren van een passend onderwijs- en ondersteuningsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen en bij het verspreiden en vergroten van kennis in het samenwerkingsverband op het gebied van (hoog)begaafdheid?
2. Onder welke condities kan effectieve samenwerking tussen verschillende actoren binnen en buiten het samenwerkingsverband leiden tot het succesvol organiseren van een passend onderwijs- en ondersteuningsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen en tot de toename van kennis en kennisdeling op het gebied van (hoog)begaafdheid?

De resultaten zijn gebaseerd op vragenlijsten voor scholen en partnerorganisaties, individuele interviews met samenwerkingsverbanden, groepsinterviews met beleidsactoren, samenwerkingspartners en scholen en op de uitkomsten van reflectie- en kennisdelingsbijeenkomsten. De term ‘regio’ verwijst naar het werkgebied van een samenwerkingsverband passend onderwijs. We gebruiken deze term wanneer naast het samenwerkingsverband ook andere partijen, zoals kinderopvang en jeugdhulpverlening, betrokken zijn. Daarnaast spreken we van een ‘regio’ wanneer de samenwerking zich richt op de overgang tussen po en vo binnen het betreffende gebied. De term ‘samenwerkingsverband’ verwijst naar de samenwerking tussen schoolbesturen binnen passend onderwijs.

4.2 Wat kwam eruit?

De resultaten van de drie metingen laten zien dat de subsidie bij de meeste deelnemende regio’s gedeeltelijk een impuls heeft gegeven aan samenwerking rondom (hoog)begaafdheid. De toename van de samenwerking is echter niet in alle regio’s even sterk geweest en is ook afhankelijk gebleken van betrokkenheid van scholen en schoolbesturen. In het begin van de subsidieperiode zijn er in een aantal regio’s structuren voor overleg en kennisdeling ingericht en is de samenwerking gedurende de subsidieperiode intensiever en structureler geworden. De samenwerking lijkt over het algemeen te hebben geleid tot een toenemende urgentie en bereidheid om met (hoog)begaafdheid aan de slag te gaan en tot een intensievere uitwisseling van kennis en expertise. Dit blijft echter wel afhankelijk van de actieve betrokkenheid van scholen en schoolbesturen. Daarnaast heeft samenwerking in meerdere regio’s bijgedragen aan (1) vroegtijdiger signaleren van (hoog)begaafdheid, (2) een verbeterde overdracht van kinderopvang naar onderwijs en van primair naar voortgezet onderwijs en (3) het ontwikkelen van een passend onderwijsaanbod. Enkele regio’s hebben dit echter niet ervaren.

Verder blijft de borging van samenwerking een uitdaging en aandachtspunt. In verschillende regio’s is samenwerking structureler ingebed in de onderwijspraktijk, maar de mate waarin dit duurzaam wordt vastgelegd, verschilt. Zonder structurele financiering en beleidsmatige borging bestaat het risico dat de behaalde resultaten niet volledig worden bestendigd na afloop van de

subsidie. Samenwerking op het niveau van de scholen is gedurende de gehele subsidieperiode meestal niet goed van de grond gekomen in de deelnemende regio's. Zij hebben meer tijd, middelen en hulp nodig bij het leggen van contacten om dit te realiseren.

4.3 Wat zijn de aanbevelingen?

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat effectieve samenwerking rondom (hoog)begaafdheid vraagt om een goed georganiseerde, gedragen en duurzame aanpak. Hoewel de afgelopen subsidieperiode een belangrijke stimulans is geweest, ligt de uitdaging in het structureel verankeren van de samenwerkingsinitiatieven, zodat deze niet afhankelijk blijven van tijdelijke middelen of individuen. De volgende vijf aanbevelingen zijn belangrijk voor beleid en praktijk:

1. Een solide netwerk en effectieve communicatie
Een succesvolle samenwerking begint bij het faciliteren van contact tussen scholen, schoolbesturen en externe partijen zoals kinderopvang en jeugdhulp. Daarbij is het van belang dat:

- Korte lijnen en informeel contact actief worden gestimuleerd. Samenwerkingsverbanden en schoolbesturen kunnen dit ondersteunen door netwerkbijeenkomsten, intervisiegroepen en gezamenlijke cursussen te organiseren.
- Fysieke nabijheid een rol kan spelen in de mate van samenwerking. Waar mogelijk zouden scholen en kinderopvanglocaties gezamenlijk gehuisvest kunnen worden, zodat de afstemming rondom (hoog)begaafdheid gemakkelijker en vanzelfsprekender verloopt.
- Er een duidelijke en structurele netwerkstructuur is waarin communicatie en kennisdeling over (hoog)begaafdheid geborgd zijn. Dit betekent dat scholen, besturen en samenwerkingspartners regelmatig op de hoogte worden gehouden van ontwikkelingen en elkaars inspanningen kennen.

2. Een structurele en proactieve aanpak binnen de organisatie
Om samenwerking effectief te laten verlopen en te verduurzamen, is een duidelijke visie en sturing nodig. Dit houdt in dat:

- Samenwerkingsverbanden en besturen ervoor zorgen dat (hoog)begaafdheid een terugkerend thema blijft in overleggen op verschillende niveaus. Dit voorkomt dat het onderwerp afhankelijk blijft van tijdelijke initiatieven of subsidies.
- Er binnen elk samenwerkingsverband een aanspreekpunt of werkgroep is die de voortrekkersrol neemt op het gebied van (hoog)begaafdheid. Dit kan een beleidsmedewerker, coördinator of een multidisciplinair team zijn dat concrete doelen stelt en uitvoering geeft aan samenwerking.
- De doelen en visie op (hoog)begaafdheid expliciet worden vastgelegd en gedeeld met alle betrokkenen, zodat er een gemeenschappelijk kader ontstaat. Wanneer verschillen in visie een belemmering vormen, kan een externe gesprekleider helpen om tot gedeelde uitgangspunten te komen.

3. Facilitering van expertise en ondersteuning

Voor een effectieve aanpak is het essentieel dat scholen eenvoudig toegang hebben tot expertise en ondersteuning, zonder dat deze afhankelijk is van individuele specialisten binnen een school. Dit kan worden bevorderd door:

- Het opzetten van een centraal aanspreekpunt of loket binnen het samenwerkingsverband waar scholen laagdrempelig expertise kunnen inschakelen. Dit kan bijvoorbeeld via een vast vragenuur, een kennisplatform of een contactpersoon binnen het samenwerkingsverband.
- Het organiseren van fysieke bijeenkomsten waar scholen en experts elkaar kunnen ontmoeten en kennis kunnen uitwisselen. Deze ontmoetingen dragen bij aan het versterken van samenwerking en het verminderen van afhankelijkheid van losse initiatieven.

4. Actieve betrokkenheid en borging op beleidsniveau
Een veelgehoorde uitdaging is dat samenwerking onvoldoende wordt geborgd en dat deelname van scholen sterk varieert. Dit vraagt om een actieve rol van samenwerkingsverbanden en besturen, die kunnen bijdragen door:

- Scholen en samenwerkingspartners te blijven betrekken bij het samenwerkingsproces, door regelmatig te inventariseren waar de behoeften liggen en daarop in te spelen met inspirerende bijeenkomsten en thematische werksessies.
- Op bestuurs- en beleidsniveau de meerwaarde van samenwerking rondom (hoog)begaafdheid actief onder de aandacht te brengen. Dit is met name belangrijk in regio's waar de samenwerking nog beperkt is of waar scholen niet vanzelf deelnemen.
- Het ondersteunen van scholen bij het leggen van contacten en het verlagen van drempels voor samenwerking met gespecialiseerde partners, zoals speciaal onderwijsinstellingen en jeugdhulp. Waar nodig kan extra projectleiding helpen om de samenwerking te stroomlijnen, vooral in situaties waar meerdere gemeenten en samenwerkingsverbanden betrokken zijn.

5. Duurzame verankering van samenwerking
Nu de subsidieperiode (2019 – 2024) ten einde loopt, is het van wezenlijk belang dat de ingezette samenwerkingsstructuren behouden blijven. Dit kan alleen door borging in beleid en het structureel inbedden van samenwerkingsactiviteiten. Concreet betekent dit dat:

- De overlegstructuren, kennisdeling en afspraken rondom signalering en begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen worden vastgelegd, zodat ze niet afhankelijk blijven van tijdelijke initiatieven.
- Er duidelijke protocollen worden ontwikkeld voor onderwijsondersteuning en versnellingsbeleid, die aansluiten op de behoeften van (hoog)begaafde leerlingen en hun docenten.

Besturen en samenwerkingsverbanden blijven investeren in samenwerking en expertiseontwikkeling, door scholen de ruimte te geven voor professionalisering en netwerkvorming.

Uitgebreide informatie over de IMAGE-deelstudie 'Samenwerking rondom (hoog)begaafdheid staat in Schoevers et al. (2025) welke na afronding van IMAGE zo snel mogelijk openbaar gemaakt zal worden. Daarna zal er een infographic over verschijnen op imageproject.nl.

5. Professionele ontwikkeling rondom (hoog)begaafdheid

5.1 Wat is onderzocht?

In het voorjaar van 2022 is via een **vragenlijstonderzoek** onder ongeveer 900 onderwijsprofessionals (leraren, schoolleiders, intern begeleiders en zorgcoördinatoren) in het primair onderwijs en voortgezet onderwijs in kaart gebracht aan welke professionaliseringsactiviteiten ten behoeve van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen zij hebben deelgenomen. Ook is onderzocht wat de rol van een professionele schoolcultuur en een gezamenlijke focus op (hoog)begaafdheid is in attitudes en competentiebeleving van onderwijsprofessionals en (voor leerkrachten) het gerapporteerde handelen in de klas met betrekking tot het onderwijs geven aan (hoog)begaafde leerlingen. In het voorjaar van 2024 is opnieuw een online vragenlijst afgenomen onder de onderwijsprofessionals. Op basis van de antwoorden van 239 onderwijsprofessionals die beide vragenlijsten hadden ingevuld, werd onderzocht wat de impact van professionaliseringsactiviteiten is op de attitudes en competentiebeleving van onderwijsprofessionals en (voor leerkrachten) het gerapporteerde handelen in de klas met betrekking tot het onderwijs geven aan (hoog)begaafde leerlingen. Daarnaast werd in kaart gebracht in hoeverre deze impact samenhangt met kenmerken van de activiteit, de onderwijsprofessional zelf of de school.

In aanvulling op het vragenlijstonderzoek is er in **verdiepende interviewstudies** gekeken naar kenmerken en voorwaarden die volgens leraren belangrijk zijn voor succesvolle professionele ontwikkeling op het terrein van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. De eerste interviewstudie omvatte individuele interviews met 28 leraren (14 uit het primair en 14 uit het voortgezet onderwijs). De percepties van de leraren stonden hierin centraal betreffende de belangrijkste kenmerken van professionele ontwikkelingsactiviteiten, de schoolomstandigheden en de individuele omstandigheden die deelname en impact beïnvloedden. In de tweede interviewstudie is middels een groepsinterview met leraren primair onderwijs en een groepsinterview met leraren voortgezet onderwijs gekeken naar schoolomstandigheden en hoe deze de deelname aan en de impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten beïnvloedden. Er is onder andere gevraagd naar sturing door het management, het rekening houden met individuele omstandigheden van leraren, visie en beleid, samenstelling van het team en de inzet van leraren als (hoog)begaafdheidsexperts. Daarnaast werd onderzocht hoe deze omstandigheden in de afgelopen twee jaar zijn veranderd en welke gevolgen dit volgens hen zou hebben voor de impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten.

5.2 Wat komt er uit het vragenlijstonderzoek?

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten

- Bijna alle onderwijsprofessionals die de vragenlijst invulden, namen deel aan één of meerdere professionaliseringsactiviteiten op het gebied van (hoog)begaafdheid. De gerapporteerde activiteiten waren zeer divers, van een studiedag over (hoog)begaafdheid tot een opleiding, training of cursus langer dan 6 maanden.
- Onderwijsprofessionals uit het primair onderwijs hebben vaker deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten op het gebied van (hoog)begaafdheid dan onderwijsprofessionals uit het voortgezet onderwijs.

(Ervaren) impact van deelname aan professionaliseringsactiviteiten op attitudes, competentiebeleving en het handelen in de klas met betrekking tot het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen

- Onderwijsprofessionals waren over het algemeen positief over de (ervaren) impact van professionaliseringsactiviteiten. Ze gaven vaak aan dat ze er veel van geleerd hadden, dat het impact had op hun dagelijkse werkzaamheden en voordeel opleverde voor leerlingen. Deelnemers aan professionaliseringsactiviteiten lieten echter geen grotere groei zien in attitudes, competentiebeleving of het handelen in de klas met betrekking tot het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen dan onderwijsprofessionals die niet deelnamen aan professionaliseringsactiviteiten.
- Onderwijsprofessionals die deelnamen aan professionaliseringsactiviteiten op het gebied van (hoog)begaafdheid verschilden niet van onderwijsprofessionals die niet deelnamen aan dergelijke activiteiten. Zo hadden beide groepen leraren evenveel vertrouwen in de manier waarop zij lesgeven aan (hoog)begaafde leerlingen en was er ook voor onderwijsassistenten en onderwijsprofessionals in een zorg- of beleidsfunctie geen verschil in hun vertrouwen in het vermogen om ondersteuning te bieden of beleid in te voeren tussen onderwijsprofessionals die wel en niet deelnamen aan professionaliseringsactiviteiten. Ook de mate waarin onderwijsprofessionals onderschrijven dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid speciale voorzieningen of ondersteuning nodig hebben of waarin zij leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid als emotioneel uitputtend ervaren was gelijk voor deelnemers en niet-deelnemers. Tot slot waren er geen verschillen in de mate waarin leraren differentiëren voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid.

Rol van kenmerken van professionaliseringsactiviteiten in de (ervaren) impact van de activiteit

De (ervaren) impact bleek af te hangen van kenmerken van de professionalisering. Onderwijsprofessionals die hadden deelgenomen aan professionalisering over (hoog)begaafdheid ervoeren meer impact naarmate de activiteit langer duurde, een helder doel had en inhoudelijk gedegen was, vroeg om een actieve houding, beter aansloot bij speerpunten in het schoolbeleid.

- Bij deelname aan professionaliseringsactiviteiten met meer actieve werkvormen nam bij schoolleiders en (intern) begeleiders het idee toe dat (hoog)begaafde leerlingen moeilijk zijn om les te geven en veel energie en aandacht vragen. Dit kan betekenen dat zij door de actieve werkvormen tijdens de professionaliseringsactiviteiten zich zijn gaan realiseren dat deze leerlingen specifieke en soms uitdagende onderwijsbehoeften hebben. Bij leraren nam het idee dat (hoog)begaafde leerlingen speciale aandacht en voorzieningen nodig hebben af als zij hadden deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten met meer actieve werkvormen. Zij hebben tijdens de professionalisering mogelijk ervaren dat het haalbaar is om in de reguliere klas te voorzien in de onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen.
- Het type activiteit speelde geen rol in de ervaren impact of in hun ontwikkeling in houding, competentiebeleving of leerkrachthandelen. Het maakte dus niet uit of de professionalisering in de vorm van een studiedag of een congres was. Ook andere kenmerken, zoals de mate waarin er voldoende tijd was om deel te nemen aan de activiteit, het format (online/offline/hybride) van de activiteit of een (deels) verplichte dan wel vrijwillige deelname, speelden geen rol in de (ervaren) impact.

Rol van kenmerken van de onderwijsprofessional en school in de (ervaren) impact van de activiteit

- De (ervaren) impact van professionaliseringsactiviteiten was niet voor iedereen hetzelfde. De door deelnemers zelf ervaren impact van een professionaliseringactiviteit was hoger naarmate de onderwijsprofessional meer autonoom gemotiveerd was. Dit betekent dat de onderwijsprofessional het voor het werk belangrijk om te leren over (hoog)begaafdheid en graag nieuwe dingen leert over (hoog)begaafde leerlingen. De ervaren impact was ook hoger wanneer de school een sterkere gezamenlijke focus op begaafdheid had. Dit betekent dat er prioriteit wordt gegeven aan het thema begaafdheid, er een gedeelde visie is op begaafdheid en het team de overtuiging heeft passend onderwijs aan deze leerlingen te kunnen bieden.
- Onderwijsprofessionals die hadden deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten gingen zich competenter voelen in het ondersteunen van (hoog)begaafde leerlingen wanneer de onderwijsprofessionals minder werkdruk en minder demotivatie ervoer en wanneer de school een sterke gezamenlijke focus op hoogbegaafdheid had. Ook gingen onderwijsprofessionals met minder werkdruk, minder demotivatie en van scholen met een sterke gezamenlijke focus op hoogbegaafdheid minder sterk onderschrijven dat (hoog)begaafde leerlingen speciale voorzieningen en aanpassingen nodig hebben.
- Als deelnemers aan professionaliseringsactiviteiten werkten op een school met een sterkere gezamenlijke focus op begaafdheid, nam het idee af dat (hoog)begaafde leerlingen moeilijk zijn om les te geven en veel energie en aandacht vragen. Als deelnemers aan professionaliseringsactiviteiten meer werkdruk ervoeren, nam het idee dat (hoog)begaafde leerlingen moeilijk zijn om les te geven en veel energie en aandacht vragen juist toe.

Rol van een professionele schoolcultuur en gezamenlijke focus op (hoog)begaafdheid in attitudes, competentiebeleving en het handelen in de klas met betrekking tot het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen

- Naast professionalisering blijken een professionele schoolcultuur en gezamenlijke focus op (hoog)begaafdheid ook belangrijk voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Het succesvol vormgeven van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vraagt dus om gezamenlijke inspanning, niet alleen van een paar specialisten maar van het hele team.
- In een school met een sterkere professionele cultuur voelen onderwijsprofessionals zich competenter in het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen. Een professionele schoolcultuur draagt niet bij aan positievere attitudes ten aanzien van hoogbegaafdheid of aan meer gedifferentieerd handelen in de klas.
- In een school met een gezamenlijke focus op (hoog)begaafdheid voelen onderwijsprofessionals zich competenter in het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen, hebben zij positievere attitudes ten aanzien van (hoog)begaafdheid en bieden leraren meer gedifferentieerd onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen.

5.3 Wat komt er uit de verdiepende interviewstudies?

Kenmerken professionaliseringsactiviteiten

- Het is niet eenduidig welke kenmerken van een professionele ontwikkelingsactiviteit (type, format, duur en vorm) en welke schoolomstandigheden en individuele omstandigheden het meest belangrijk zijn voor deelname aan en (de ervaren en verwachte) impact van professionele ontwikkeling, omdat dat afhankelijk is van het doel van professionalisering. Wel geven leraren

aan dat ze het fijn vinden als er ruimte is om hun ervaringen en opgedane kennis te delen binnen hun team en met leraren van andere scholen. Zowel deelname als impact zijn afhankelijk van de interactie tussen kenmerken van activiteiten en individuele omstandigheden en schoolomstandigheden.
- Bovendien werken kenmerken verschillend uit voor de deelname aan versus de impact van professionele ontwikkelingsactiviteiten: Kortdurende en online activiteiten leiden volgens de leraren tot meer deelname, langdurige en hybride activiteiten tot meer impact.

Individuele omstandigheden en deelname
- Individuele omstandigheden, zoals motivatie, interesse, individuele werk- en thuissituaties van leraren, worden meer bepalend gevonden voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten dan schoolomstandigheden.
- Intrinsieke motivatie en vrijwilligheid zijn positief voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten en schoolleiders houden daar sterk rekening mee.
- Taakbelasting moet beheersbaar zijn om deelname te bevorderen.

Schoolomstandigheden en impact
- Schoolomstandigheden worden belangrijker gevonden voor (de door de leraren ervaren en verwachte) impact dan individuele omstandigheden.
- Gedeelde visie, open schoolcultuur en managementsteun zijn belangrijk voor deze impact.
- Stabiliteit in schoolomstandigheden (tijd, geld, teamsamenstelling, teamcultuur en management) is een sleutelfactor voor de (door leraren ervaren en verwachte) impact van professionele ontwikkeling.
- Structurele aanwezigheid van experts in de school fungeert als katalysator voor verandering. Ook bezoeken aan en uitwisseling met andere scholen dragen hier sterk aan bij.
- Verandering in de ene schoolomstandigheid leidt volgens leraren tot verandering in andere schoolomstandigheden. Deze cumulatie van veranderingen zal volgens hen voor meer impact zorgen. Voorbeeld: expertise in de school leidt tot meer signalering, waardoor andere leraren meer behoefte aan expertise gaan ervaren.

Uitdagingen
- Tekort aan vervangers en prioriteit van lessen belemmeren deelname aan professionaliseringsactiviteiten.
- Leraren- en schoolleiderstekort en personeelswisselingen verminderen de (door leraren ervaren en verwachte) impact van professionalisering.

5.4 Welke aanbevelingen zijn er voor beleid en voor onderwijs?

Op basis van de vragenlijststudie en verdiepende interviewstudies kunnen vijf aanbevelingen gegeven worden in het kader van het stimuleren van deelname aan en impact van professionalisering op het terrein van passend onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen:

1. Continue versterking van expertise: continue aandacht voor en professionalisering op het terrein van (hoog)begaafdheid in het onderwijs blijkt nodig. Scholen zouden gestimuleerd moeten worden om (hoog)begaafdheidsexperts/specialisten (hoog)begaafdheid aan te nemen, of te laten opleiden,

omdat zij een stimulerende en borgende rol kunnen spelen in de school. **Langdurige en structurele professionalisering** is daarbij belangrijk om impact te creëren. Een goede en door leraren wenselijk gevonden vorm daarvoor is om netwerken tussen scholen te stimuleren en (financieel) te faciliteren om kennis en ervaringen te delen. Om de effectiviteit van professionalisering te vergroten, kan de **samenwerking** tussen **onderwijsinstellingen en wetenschappelijke instellingen** (universiteiten) gestimuleerd worden. Gezamenlijke projecten en kennisdeling moeten gefaciliteerd worden om praktijkervaring en wetenschappelijke inzichten te integreren, opdat leerlingen hier optimaal van profiteren.

2. Ondersteuning positieve schoolcondities: het is belangrijk om te investeren in stabiele schoolomstandigheden met weinig personeelsverloop, voldoende (financiële) middelen, tijd en ondersteuning. Schoolteams kunnen ondersteuning gebruiken bij het ontwikkelen van een gedeelde visie betreffende passend onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Een ondersteunende schoolleider en een open en professionele leercultuur bevorderen deelname aan en impact van professionalisering.

3. Bevordering van deelname en impact: deelname aan professionalisering kan gestimuleerd worden door een schoolleider en beleid die het thema ondersteunen, door intrinsieke motivatie van de leraar en door deelname op basis van vrijwilligheid. Flexibele en toegankelijke professionaliseringsopties, zoals kortdurende en online activiteiten vergroten de kans op deelname. Hoewel deelname groter is bij kortdurende activiteiten, zien we dat onderwijsprofessionals bij langdurende activiteiten meer impact ervaren op hun dagelijkse werkzaamheden. Voor de impact is het verder belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de ervaren werkdruk en de motivatie van onderwijsprofessionals, want bij een hogere werkdruk en hogere demotivatie hebben de activiteiten minder impact.

4. Structurele verankering: Om de continuïteit van passend onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen te waarborgen, is het essentieel een gezamenlijke focus te hebben op (hoog)begaafdheid en dit thema structureel in te bedden in het **beleid, facilitering** (tijd en geld) **en de werkwijze** van de school, het schoolbestuur en het samenwerkingsverband. Dit kan door het op te nemen op de agenda van teamvergaderingen, overdrachtsformulieren, jaarplanningen, studiedagen en functioneringsgesprekken. Door op deze manier een professionele schoolcultuur te creëren, waarin samen geleerd wordt en kennis wordt uitgewisseld, blijft het thema breed gedragen en minder afhankelijk van individuen in de school. Borging vraagt om een gezamenlijke verantwoordelijkheid van scholen/stichtingen, samenwerkingsverbanden en schoolbesturen, zodat het duurzaam verankerd wordt in het onderwijsbeleid.

5. Structurele bekostiging: onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is zowel binnen het primair als het voortgezet onderwijs vaak nog afhankelijk van een beperkt aantal betrokken leraren en van tijdelijke financiering/subsidies. Om de gestarte projecten en initiatieven voort te kunnen zetten en te kunnen borgen is structurele financiering nodig. Zo kunnen professionaliseringsactiviteiten en passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen doorgang vinden. Tijdelijke subsidies en het grote verloop van leraren met expertise op het terrein van (hoog)begaafdheid leiden tot onzekerheid en discontinuïteit. De inmiddels gepubliceerde landelijke norm voor basisondersteuning (Aob & Ouders en Onderwijs, 2024), kan hier een belangrijk rol bij gaan spelen omdat daarin beschreven wordt welke basisondersteuning nodig is voor begaafde leerlingen.

De resultaten van de IMAGE-deelstudie naar Professionele Ontwikkeling op het gebied van (hoog)begaafdheid zullen gepubliceerd worden in de internationale literatuur in Gubbels et al. (2025), Hornstra et al. (in prep), Diepstraten et al., (in press) en in Diepstraten et al. (subm.). Daarna zullen er infographics over verschijnen op imageproject.nl.

6. Onderzoek naar interactie rondom (hoog)begaafdheid

6.1 Wat is er onderzocht?

Leraren, schoolleiders en ouders spelen een cruciale rol in de ontwikkeling van begaafde leerlingen. Toch is hun onderlinge samenwerking nog weinig onderzocht. In deze IMAGE-deelstudie naar interactie rondom (hoog)begaafdheid zijn vragenlijsten gebruikt en interviews gehouden. Hierbij hebben we de kernbegrippen ervaren betrokkenheid en communicatie in kaart gebracht van de actorgroepen leraren, schoolleiders en ouders.

6.2 Wat komt er uit het vragenlijstonderzoek?

Betrokkenheid

Leraren ervaarden de meeste betrokkenheid van hun collega-leraren, gevolgd door ouders en dan schoolleiders. Hoe meer betrokkenheid zij ervaarden, hoe tevredener ze hierover waren.

Schoolleiders ervaarden de meeste betrokkenheid van leraren, gevolgd door ouders en dan andere schoolleiders. Ook hier gold: hoe meer betrokkenheid, hoe groter de tevredenheid.

Ouders ervaarden dat de leraar of mentor van hun kind het meest betrokken was, gevolgd door andere leraren, dan schoolleiders en ten slotte andere ouders. Wederom werd er een relatie gevonden tussen de mate van betrokkenheid en de ervaren tevredenheid.

Communicatie

Leraren gaven het meest met collega-leraren te communiceren over kennisdeling, leerlingondersteuning en onderwijsgerelateerde problemen, gevolgd door ouders.

Schoolleiders hadden het vaakst contact met leraren, in vergelijking tot andere schoolleiders en ouders.

Ouders gaven aan vooral met de leraar of mentor van hun kind te communiceren. Dit werd gevolgd door communicatie met andere ouders.

Voor alle actorgroepen werd een relatie gevonden tussen de mate van communicatie en de tevredenheid hierover (hoe meer communicatie, hoe meer tevredenheid).

6.2 Wat komt er uit de interviews?

De interviews brachten de drie belangrijkste factoren aan het licht die, volgens de deelnemers, betrokkenheid en communicatie faciliteerden of juist belemmerden. De zeer klein deel van de resultaten is weergegeven in Box 1, 2 en 3 om een impressie te geven van deze factoren. Wat opvalt is dat er hele algemene menselijke gedragingen genoemd worden om betrokkenheid en communicatie te bevorderen. Zo wordt de term 'bereidheid' vaak genoemd en daarmee wordt bedoeld de bereidheid om mee te denken en mee te helpen in de breedste zin van het woord. Ook zijn een open communicatie tussen alle actorgroepen, het centraal stellen van de leerlingen en toegankelijkheid van elke actorgroep belangrijk om de betrokkenheid en communicatie tussen deze groepen te bevorderen als het gaat om onderwijs aan begaafde leerlingen. De belemmerende factoren die de deelnemers noemden betroffen vaak het gebrek aan faciliterende factoren. Dit betekent dat betrokkenheid en communicatie al verbeteren kan, door te werken aan de faciliterende factoren: op die manier verdwijnen de belemmerende factoren ook.

Box 1: *Betrokken van en communicatie met leraren: faciliterende en belemmerende factoren.*

	Voor betrokkenheid van leraren		***Voor communicatie met leraren***	
	Faciliterend	**Belemmerend**	**Faciliterend**	**Belemmerend**
Volgens leraren				
	Bereidheid	Gebrek aan Kennis(deling)	Bereidheid	Gebrek aan Kennis(deling)
Volgens schoolleiders				
	Bereidheid	Gebrek aan Kennis(deling)	Bereidheid	Gebrek aan Tijd / Werkdruk
Volgens ouders				
	Leerling-gerelateerd	Leerling-gerelateerd	Open Communicatie	Gebrek aan Bereidheid

Box 2: *Betrokken van en communicatie met schoolleiders: faciliterende en belemmerende factoren.*

	Voor betrokkenheid van schoolleiders		***Voor communicatie met schoolleiders***	
	Faciliterend	**Belemmerend**	**Faciliterend**	**Belemmerend**
Volgens leraren				
	Faciliterend	(Gebrek aan) Beleid	Bereidheid	(Gebrek aan) Beleid
Volgens schoolleiders				

	Samenwerken	Gebrek aan Samenwerken	Bereidheid	Gebrek aan Bereidheid
Volgens ouders				
	Bereidheid	(Gebrek aan) Beleid	Toegankelijkheid	Gebrek aan Toegankelijkheid

Box 3: *Betrokken van en communicatie met ouders: faciliterende en belemmerende factoren.*

	Voor betrokkenheid van ouders		***Voor communicatie met ouders***	
	Faciliterend	**Belemmerend**	**Faciliterend**	**Belemmerend**
Volgens leraren				
	Toegankelijkheid	Gebrek aan op de hoogte Houden	Open Communicatie	Emoties
Volgens schoolleiders				
	Toegankelijkheid	Gebrek aan Kennis(deling)	Open Communicatie	Gebrek aan Open Communicatie
Volgens ouders				
	Samenwerken	Gebrek aan Toegankelijkheid	Begrip	Gebrek aan Bereidheid

6.3 Welke aanbevelingen zijn er voor beleid en voor onderwijs?

De mate van betrokkenheid en communicatie tussen leraren, schoolleiders en ouders heeft impact op hun tevredenheid. Om de samenwerking rondom begaafde leerlingen te verbeteren, zijn gerichte acties nodig op verschillende niveaus binnen het onderwijs.

1. Schoolleiders wordt aangeraden hun toegankelijkheid en zichtbaarheid te vergroten. Dit kan door regelmatig (digitale) contactmomenten met leraren en ouders in te plannen, waardoor de drempel tot communicatie wordt verlaagd. Daarnaast is het belangrijk om kennisdeling binnen het team actief te faciliteren, bijvoorbeeld door intervisiebijeenkomsten, uitwisselingsmomenten en gerichte professionaliseringsactiviteiten te organiseren.
2. Directeuren van schoolbesturen wordt geadviseerd om een heldere visie en eenduidig beleid te ontwikkelen met betrekking tot begaafdheid. Een consistente aanpak helpt scholen om beter in te spelen op de behoeften van begaafde leerlingen. Het betrekken van zowel leraren als ouders bij de beleidsvorming draagt bij aan een praktijkgericht en breed gedragen beleid. Daarnaast is het stimuleren van samenwerking tussen scholen van groot belang, zodat kennis en ervaring optimaal gedeeld kunnen worden.
3. Directeuren van samenwerkingsverbanden kunnen een gezamenlijke regionale aanpak ontwikkelen om de ondersteuning voor begaafde leerlingen te versterken. Door deze aanpak helder en open te communiceren, worden verwachtingen beter afgestemd tussen leraren, ouders en andere betrokkenen. Daarnaast kan het faciliteren van extra middelen bijdragen aan uitbreiding van maatwerktrajecten en aanvullende ondersteuning, passend bij de behoeften van scholen en leerlingen. Ten slotte is het essentieel dat beleidsplannen en ondersteuningsmaatregelen continu gemonitord en geëvalueerd worden, zodat het beleid afgestemd blijft op de praktijk en blijvend aansluit bij de behoeften van leraren, ouders en leerlingen.

4. Een sterke samenwerking tussen leraren, schoolleiders, ouders en bestuurders is essentieel voor de ondersteuning van begaafde leerlingen. Door betrokkenheid en communicatie actief te bevorderen en structureel te verbeteren, kunnen scholen een leeromgeving creëren waarin deze leerlingen optimaal tot hun recht komen. Dit vraagt om een gezamenlijke inspanning op alle niveaus binnen het onderwijs, van de klas tot op bestuursniveau.

De resultaten van de IMAGE-deelstudie Interactie naar Interactie rondom (hoog)begaafdheid zullen gepubliceerd worden in de internationale literatuur in Vergeer et al. (2025), Vergeer et al. (in press), Vergeer et al. (subm. a) en Vergeer et al. (subm. b). Daarna zullen er infographics over verschijnen op imageproject.nl. Deze vier paper worden bovendien gebundeld uitgegeven in het proefschrift van Vergeer.

7. Referenties

Aob & Ouders en Onderwijs (2024). *Advies landelijke norm voor basisondersteuning. Voor de ondersteuningsgebieden lees-/spellingproblemen en dyslexie, (hoog)begaafdheid en taak-/werkgedrag.* Aob & Ouders en Onderwijs.

Conijn, J., Vaessen, A., Gubbels, J., in ’t Zand, M., De Graaf, D., Prins, H., Van Weerdenburg, M., & Hornstra, L. (in prep). *Perceived effects of pull-out classes for high-ability students in primary education.* Manuscript in preparation.

De Graaf, D., Prins, Van de Berg, E. H., Conijn, J., Stronkhorst, E., Leprêtre, C., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Roelofs, M., Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Ros, J., Blaas, L., & Poelman, M. (2025). *IMAGE-deelstudie leerlingenonderzoek. Eindrapportage SEO Economisch Onderzoek.*

Diepstraten, I., Gubbels, J., Roelofs, M. M. J., van Weerdenburg, M., & Bakx, A. W. E. A. (subm.). Teachers' perceptions on school conditions of successful professional development activities in the field of education for gifted students

Diepstraten, I., Gubbels, J., van Weerdenburg, M., & Bakx, A. (in press). Teachers’ perceptions on characteristics and conditions of successful professional development in the field of education for gifted students. *Roeper Review.*

Gubbels, J., Hornstra, L., van Weerdenburg, M., Diepstraten, I. & Bakx, A. (2025). Educational professionals' attitudes, self-efficacy, and classroom practices toward high-ability students: The role of collaborative school culture and schools' collective efficacy. *Roeper Review, 47*(1), 32-46. https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2420362

Gubbels, J., In ’t Zandt, M., Prins, H., de Graaf, D., M., Hornstra, L., Conijn, J., & van Weerdenburg, M. (in prep.). *Participation of high-ability students in pull-out classes: Bias based on background characteristics.* Manuscript in preparation.

Hornstra, L., Conijn, J., Vaessen, A., Gubbels, J., in ’t Zand, M., De Graaf, D., Prins, H., & Van Weerdenburg, M. (in prep). *Pull-out classes for high-ability students in primary education: Impact on students’ social emotional well-being, self-regulation skills and achievement.* Manuscript in preparation.

Hornstra, L., Gubbels, J., Bakx, A., Diepstraten, I., & van Weerdenburg, M. (2023). Voortgangsrapportage 2023 van IMAGE-deelstudie Professionalisering in onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen. Eerste meting binnen werkpakket 7 (WP7) van het impactonderzoek 'IMpact of Activities in Gifted Education (IMAGE)'. RATiO/BSI - Radboud Universiteit.

Hornstra, L., in 't Zandt, M., Gubbels, J., Albon, Z., Bakx, A., Diepstraten, I., & van Weerdenburg, M. (in prep.). Professional development for educating high-ability students. *Manuscript in preparation.*

Hornstra, L., Gubbels, J., Bakx, A., Diepstraten, I., Roelofs, M., in 't Zand, M. & van Weerdenburg, M. (2024). Voortgangsrapportage 2024 van IMAGE-deelstudie Professionalisering in onderwijs aan begaafde leerlingen. Tweede meting binnen werkpakket 7 (WP7) van het impactonderzoek 'IMpact of Activities in Gifted Education (IMAGE)'. RATiO/BSI - Radboud Universiteit.

Lavrijsen, J., Preckel, F., Verachtert, P., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences, 171*, 110558. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110558

OCW (2020). *Evaluatie en verbeteraanpak passend onderwijs. Beleidsnota.* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Schoevers, E., Kamphuis, E., Vaessen, A., de Roode, J., van Eck, P., Lalihatu, E., Vleeskens, M., & van Weerdenburg, M. (2025). *IMAGE-deelstudie naar samenwerking rondom (hoog)begaafdheid. Eindrapport.* Oberon.

Slob, A. (2018). *Passend onderwijs: Brief van de minister voor basis- en voortgezet onderwijs en media* (No. 259; Kamerstuk 31497). https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31497-259.html

Suijkerbuijk, A., Vleeskens, M., Schoevers, E., Walraven, M., Hornstra, L., & Poelman, M. (2025). *Monitor subsidieregeling 'Begaafde leerlingen primair en voortgezet onderwijs' 2019 – 2024 Eindrapport.* Oberon.

van Hooijdonk, M., van Weerdenburg, M., & Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for gifted students with complex educational needs. *Psychology in the Schools*, *62*, 1691–1703. https://doi.org/10.1002/pits.23425

van Hooijdonk, M., van Weerdenburg, M., & Kroesbergen, E. H. (in prep.). Interventions for gifted students with complex educational needs: perceived impact of parents and students [Working title]. *Manuscript in preparation.*

Vergeer, J., van Weerdenburg, M., Schils, T., & Bakx, A. (subm.). Parents, teachers, and policy makers in educational interventions for gifted students: Systematic review study. *Acta Pyschologica*.

Vergeer, J, van Weerdenburg, M., Schils, T., & Bakx, A. (in press). Teachers in gifted education: Their perception of involvement of and interacting with parents, school leaders and other teachers. *Gifted Child Quarterly.*

Vergeer, J, van Weerdenburg, M., Schils, T., & Bakx, A. (2025) School leaders in gifted education: Their perception of involvement of and interacting with parents, teachers, and other school leaders. *Education Sciences, 15*(3), 281, https://doi.org/10.3390/educsci15030281

Vergeer, J, van Weerdenburg, M., Schils, T., & Bakx, A. (subm.). Parents and gifted education: Their perception of involvement of and interacting with school leaders, teachers and other parents. *Gifted Child Quaterly.*