

# **De VersnellingsWenselijkheidsLijst**

Centrum voor BegaafdheidsOnderzoek  
Katholieke Universiteit Nijmegen

Drs. Lianne Hoogeveen  
Dr. Janet van Hell  
Prof. Dr. Ludo Verhoeven

## Voorwoord

De VersnellingsWenselijkheidsLijst (VWL) is ontwikkeld om leerkrachten en andere betrokkenen te ondersteunen in de beslissing een leerling al dan niet vervroegd naar een volgende groep te laten gaan (halverwege het schooljaar) c.q. een groep te laten overslaan (aan het eind van het schooljaar). De lijst kan gebruikt worden vanaf groep 1 / 2. Hoewel het overslaan van een groep meestal in verband gebracht wordt met hoogbegaafde leerlingen, is (gediagnosticeerde) hoogbegaafdheid geen voorwaarde om voor een leerling de VWL in te vullen.

De lijst is samengesteld na uitvoerig onderzoek van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) van de Katholieke Universiteit Nijmegen naar het functioneren van versnelde en niet versnelde hoog intelligente leerlingen en adolescenten. Ze is mede gebaseerd op de Iowa Acceleration Scale<sup>1</sup> en op het “Multi-dimensionale Model van Begaafdheid en Talent”<sup>2</sup>. Omdat dit de eerste uitgave is van deze lijst, wordt u vriendelijk verzocht een kopie van de ingevulde lijst, plus een ingevuld evaluatieformulier, naar het CBO te sturen, zodat deze gebruikt kan worden voor verder onderzoek op dit terrein. Alle toegezonden informatie wordt natuurlijk vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt.

De eigenlijke vragenlijst wordt voorafgegaan door een inleiding, waarin achtergrond en doel van de VWL worden uiteengezet. Vervolgens wordt een handleiding gegeven voor het invullen van de VWL. Verder vindt u na de vragenlijst een overzicht van binnen- en buitenlands onderzoek met betrekking tot (hoog)begaafdheid en versnelling.

---

<sup>1</sup> Assouline, Colangelo, Lupkowski-Shoplik & Lipscomb (1998)

<sup>2</sup> Ziegler & Heller (2000).

## Inleiding

Het overslaan van een groep of het doorlopen van twee groepen in één schooljaar zijn vormen van versnelling die steeds frequenter worden toegepast in het Nederlands basisonderwijs. Te vaak echter is 'gebrek aan andere mogelijkheden' de voornaamste, en soms zelfs enige, reden om over te gaan tot een van deze maatregelen. Veel onderwijsgeevenden en ouders maken zich dan ook zorgen over het (uiteindelijke) effect van deze vormen van versnelling. Zij maken zich zorgen over de cognitieve ontwikkeling, maar veel meer nog over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de versnelde leerling.

Onderwijsaanpassingen, zoals 'compacten en verrijken', samenwerkend leren of het versnellen binnen één vak, zijn voor veel (hoog)begaafde en/of zeer goed presterende leerlingen goede oplossingen. Behalve dat niet iedere basisschool deze aanpassingen kan bieden, zijn er echter ook kinderen waarbij een dergelijke maatregel onvoldoende is voor een optimale ontwikkeling. Deze leerlingen zijn er het meest bij gebaat om, naast de hierboven genoemde aanpassingen, óók te versnellen naar een volgende groep.

Omdat het hier gaat om een ingrijpende maatregel, is het van belang dat deze op gefundeerde wijze genomen wordt, niet in de laatste plaats om de zorg bij ouders en onderwijsgeevenden weg te nemen. Uit internationaal onderzoek is gebleken dat het versnellen naar een volgende groep een effectieve interventie kan zijn in het onderwijs aan (hoog)begaafde en/of zeer goed presterende leerlingen. Dat betekent nog niet dat deze interventie geschikt is voor *iedere* leerling met hoge intellectuele capaciteiten. De VersnellingsWenselijkheidsLijst (VWL) is bedoeld om alle relevante factoren met betrekking tot een specifieke leerling mee te laten wegen in de uiteindelijke beslissing om al dan niet tot het versnellen naar een volgende groep over te gaan.

De VWL kan gebruikt worden als eerste instrument in de discussie over het eventueel versnellen naar een volgende groep. De handleiding bevat informatie over het invullen, scoren en interpreteren van het VWL formulier. De bedoeling is dat zowel de handleiding als het formulier gebruikt worden binnen een interdisciplinair team van onderwijsgeevenden en ouders, waarbij ook de leerling zelf betrokken kan worden.

Behalve data van gestandaardiseerde testen worden ervaringen en observaties van ouders en leerkrachten meegenomen, om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen. De scores dienen als handvaten voor verdere discussie en planning.

Het voordeel van het gebruikmaken van de VWL is dat belangrijke factoren, die van invloed kunnen zijn op het functioneren van een leerling, niet over het hoofd worden gezien. Ook wordt aangegeven hoe zwaar verschillende factoren zouden moeten wegen in de beslissing.

Als bijlage van de VWL vindt u een overzicht van de Nederlandse situatie met betrekking tot de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs en een korte beschrijving van binnen- en buitenlands onderzoek met betrekking tot het versnellen van leerlingen.

## **Invullen en interpreteren van de VersnellingsWenselijkheidsLijst (VWL)**

Het is van belang dat één persoon (leerkracht of intern begeleider) verantwoordelijk is voor het invullen van de VWL, waarbij overleg met meerdere betrokkenen gewenst is. Geadviseerd wordt de Intern Begeleider, leerkrachten die de leerling kennen, ouders, en eventueel een extern hulpverlener bij dit overleg te betrekken.

Als er eerder (psychologisch of pedagogisch) onderzoek is gedaan bij de leerling, dan is het gewenst de gegevens van dit onderzoek bij het invullen erbij te houden. Indien deze niet tot ter beschikking staan, kunnen deze door de ouders worden opgevraagd bij de instantie waar de leerling is onderzocht.

Na het invullen van de VWL kan, door het optellen van omcirkelde waarden, worden gekomen tot een score. Hoe hoger deze score is, hoe meer deze leerling geschikt is om een groep over te slaan. Er is geen zogenaamde ‘cut-off’ score (waarboven wèl en waaronder níet tot het overslaan van een groep moet worden overgegaan). Behalve dat er op grond van de VWL score besloten wordt of de leerling al dan niet versneld wordt naar een volgende groep, moet gekeken worden welke andere vormen van onderwijsaanpassing naast of in plaats van de versnelling zullen worden toegepast. **Niet achter elk item staan waarden die omcirkeld moeten worden. Het gaat hierbij om items waarvan nog niet of niet voldoende duidelijk is of ze van invloed zijn op het welslagen van een versnelling, of in welke mate. Het betreft hier bijvoorbeeld vragen die te maken hebben met de persoonlijkheid of het sociaal functioneren van een leerling. Het is van belang deze items wel in te vullen, om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen. Deze gegevens kunnen bovendien worden meegenomen in verder onderzoek.**

Hieronder zullen de verschillende items worden besproken.

### **1. Algemene informatie**

Hier wordt gevraagd naar objectieve informatie over de leerling, het gezin en de school

### **2. Capaciteiten en Vaardigheden**

A. **Prestaties en Vaardigheden op School:** Hier wordt informatie gevraagd over de schoolprestaties van de leerling en over speciale vaardigheden die tot nu toe zijn opgevallen.

B. **Schoolevaluaties:** Hier wordt gevraagd naar de resultaten van eerder afgenomen toetsen of vragenlijsten (geen intelligentietesten) zoals bijvoorbeeld Cito-toetsen en de Schoolvragenlijst.

C. **Professionele evaluaties:** Als een leerling eerder onderzocht of behandeld is door een psycholoog, pedagoog, psychiater, maatschappelijk werker, of ander professioneel deskundige, wordt gevraagd dit te vermelden met toevoeging van eventuele schriftelijke verslaglegging hiervan.

D. **Intelligentie:** Hier wordt gevraagd naar de resultaten van eventueel afgenomen intelligentietesten.

### 3. Specifieke Factoren

Hierbij wordt gevraagd naar specifieke factoren, zoals broers en zussen, medicijngebruik, groepskenmerken, het profiel van de leerling, die van invloed kunnen zijn op het functioneren van een leerling na het overslaan van een groep.

Bij de beslissing om een leerling al dan niet versneld naar een volgende groep te laten gaan speelt ook mee wat eventuele alternatieven zijn. Als die er niet zijn, zal eerder tot deze vorm van versnelling moeten worden overgegaan, omdat géén onderwijsaanpassing in veel gevallen schadelijker zal zijn dan een aanpassing die misschien niet optimaal is. Zijn er geschikte alternatieven, dan zal men bij een lagere score op de VWL eerder daarvoor kiezen. Overigens is versnellen alléén nooit voldoende als maatregel: ook na het overslaan van een groep zal aanpassing (in meer of mindere mate, afhankelijk van de leerling en de schoolse organisatie) van het lesprogramma noodzakelijk zijn.

### 4. Attitude en ondersteuning

Hier wordt gevraagd aan te geven in hoeverre direct betrokkenen staan tegenover de beslissing de leerling te laten versnellen. Als de leerling hier zelf negatief tegenover staat, betekent dit dat niet zonder meer tot versnellen kan worden overgegaan. Het is echter van belang de redenen van de negatieve houding te achterhalen. Veel leerlingen die niet willen versnellen, willen dat niet uit angst voor het onbekende. Die angst kan verminderd worden door met de leerling te bespreken waarom de versnelling wordt overwogen, en wat de voor- en nadelen kunnen zijn. Ook kennismaking met de eventueel ontvangende leerkracht kan een deel van de angst of onzekerheid wegnemen. Het is ook van belang dat de ouders een positieve houding hebben tegenover de versnelling. Is die niet aanwezig dan kan dat voortkomen uit een gebrek aan kennis en daardoor onterechte aannames (zoals: *versnelling leidt altijd tot sociaal emotionele problemen*). In dat geval kan het verschaffen van kennis op dit gebied de ouders van mening doen veranderen. Het is ook mogelijk dat de ouders gegronde redenen hebben om niet met een versnelling in te stemmen. Dit kan duidelijk worden in een gesprek met ouders en betrokkenen van de school. In dat geval wordt de versnelling dan ook afgeraden.

Het zal in grote mate van de leerkracht afhangen of de leerling na de versnelling goed zal functioneren. Het is dan ook van groot belang dat met name de ontvangende leerkracht positief staat tegenover de versnelling, en dat zij of hij daarin gesteund wordt door het schoolteam. Ook hier speelt kennis over (hoog)begaafdheid en versnelling een belangrijke rol. De bijlage “De begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs” kan zowel ouders als leerkrachten een duidelijker beeld geven van (hoog)begaafdheid en versnelling.

### 5. Samenvatting en planning

In dit deel staan, naast enkele leerlinggegevens, de scores van de afzonderlijke delen van de VWL. De beslissing(en) ten aanzien van het te volgen programma voor de leerling word(t)(en) duidelijk aangekruist en/of opgeschreven evenals de namen en functies van de personen die bij het programma betrokken worden. Er wordt aangegeven wanneer en op welke manier er geëvalueerd zal worden. Dit formulier wordt door alle betrokkenen ondertekend.

## VersnellingsWenselijkheidsLijst (VWL)

### 1. Algemene informatie

#### A. Leerling informatie

Naam leerling: \_\_\_\_\_

School: \_\_\_\_\_ Huidige Groep: \_\_\_\_\_ Voorgestelde groep: \_\_\_\_\_

	Jaar	Maand	Dag
Datum van invullen	_____	_____	_____
Geboortedatum leerling	_____	_____	_____
Leeftijd leerling	_____	_____	_____

#### B. Gezinsinformatie

Naam vader:

Naam moeder:

Gezinsinformatie:  leerling woont bij beide ouders  
 leerling woont bij moeder (wel/geen contact met vader)  
 leerling woont bij vader (wel/geen contact met moeder)  
 er is sprake van co-ouderschap

Broers/zussen:		Leeftijd	School	Groep
1.	_____	m/v _____	_____	_____
2.	_____	m/v _____	_____	_____
3.	_____	m/v _____	_____	_____
4.	_____	m/v _____	_____	_____

### C. Schoolinformatie

Betrokkenen bij de beslissing tot eventueel versnellen<sup>1</sup> (namen invullen):

O Directeur: \_\_\_\_\_ 1

O Ouder/verzorger: \_\_\_\_\_ 1

O Huidige leerkracht: \_\_\_\_\_ 1

O Ontvangende leerkracht: \_\_\_\_\_ 1

O Andere betrokkene(n): \_\_\_\_\_ 1

Dit formulier is ingevuld door \_\_\_\_\_

(functie \_\_\_\_\_)

Het initiatief voor een eventuele versnelling is genomen door (maar **één** antwoord aankruisen!):

O de leerling zelf 1

O de ouders 1

O school (naam: \_\_\_\_\_, functie: \_\_\_\_\_) 2

O anders, nl. \_\_\_\_\_ 1

Score deel 1:

(min:2 - max: 7)

<sup>1</sup>Aankruisen wat van toepassing is, meerdere antwoorden mogelijk

## 2. Capaciteiten en Vaardigheden

### A. Prestaties en Vaardigheden op School

*Prestaties, vergeleken met groepsgenoten<sup>1</sup>:*

	boven gemiddeld	gemiddeld	onder gemiddeld
Lezen	2	1	0
Taal	2	1	0
Rekenen	2	1	0
Wereld-oriëntatie	2	1	0

*Vaardigheden, in vergelijking met groepsgenoten<sup>1</sup>:*

	boven gemiddeld	gemiddeld	onder gemiddeld
Creatieve vakken	2	1	0
Sport	2	1	0
Leiderschap	2	1	0

Toelichting:

Score item 2A:  (0-14)

<sup>1</sup> Omcirkel het getal dat van toepassing is



## B. Schoolevaluaties

### Vragenlijsten

Geef hieronder aan welke vragenlijst(en) en/of toets(en) bij de leerling zijn afgenomen tot nu toe, en in welke groep dat is gebeurd (eventuele verslagen toevoegen):

O SchoolVragenLijst, in groep \_\_\_\_\_

LG: ....., CK: ....., HA: .....,RL:..... SA: ....., PS: ....., ZP: ....., UV : ....., SV : ....., SW : ...<sup>1</sup>

O Andere vragenlijst of toets, nl: \_\_\_\_\_ in groep \_\_\_\_\_

### Cito-toetsen<sup>2</sup>

toets	score	toets	score	toets	score
Ordenen		Leesttechniek & tempo		SVS Werkwoorden	
Ruimte en Tijd		Lezen met Begrip-SBR		Taalschaal	
Taal voor Kleuters		Lezen met Begrip-SVR		Woordenschattoets	
toets Tweektaligheid		Toetsen Begrijpend Lezen		Leeswoordenschat	
Begrippentoets		Luisteren		Rekenen-Wiskunde	
DMT		SVS Niet-Werkwoorden		Wereldoriëntatie	
Entreetoets					

Score: aantal A's x 12 / aantal afgenomen toetsen = \_\_\_\_\_

(bijvoorbeeld: 4 keer een A en 2 keer een B:  $4 \times 12 = 48 / 6(\text{aantal toetsen}) = 8$ )

Score item 2B:  (0-12)

<sup>1</sup> LG = leertaakgerichtheid, CK = concentratie in de klas, HA = huiswerkattitude, RL = relatie met de leerkracht, SA= sociaal aanvaard worden, PS: plezier op school, ZP= zelfvertrouwen bij proefwerken, UV= uitdrukkingsvaardigheden, SV= sociale vaardigheden, SW = sociale wenselijkheid

<sup>2</sup> Sommige toetsen worden op meerdere momenten afgenomen. De bedoeling is de score van de *laatst afgenomen* cito-toets te vermelden, mits deze op het geïndiceerde moment is afgenomen. Als er is doorgetoetst (bijvoorbeeld een toets van midden groep 3 is afgenomen in groep 2) dan wordt deze score niet meegenomen in de berekening (een eventuele B-score zou dan namelijk geen goede indicatie zijn voor de vaardigheden van deze leerling).



## **Capaciteiten en Vaardigheden**

Tel de itemscores 2A t/m 2D bij elkaar op, om te komen tot de capaciteiten en vaardigheidsscore.

Score deel 2 (2A t/m 2D) : \_\_\_\_\_

Een subtotaal lager dan 27 (max. = 50) indiceert te weinig capaciteiten en/of vaardigheden om een versnelling te doen slagen. Er kan echter sprake zijn van onderpresteren. Om daar meer duidelijkheid over te krijgen is verder (psychologisch) onderzoek gewenst. Als dat al heeft plaatsgevonden en er geen versnelling is aangeraden, dan wordt geadviseerd niet te versnellen.

Bij een score van 27 of hoger, kan overgegaan worden tot het invullen van de rest van het formulier.



- O .... neemt deel aan aangepast programma voor (hoog)begaafde leerlingen
- O .... is reeds versneld in een of meerdere vakken, namelijk \_\_\_\_\_
- O ....is vervroegd naar groep 3 gegaan
- O .... heeft reeds een groep overgeslagen, nl. groep \_\_\_\_\_
- O .... is nooit versneld/gedoubleerd en is jarig tussen 1 okt. en 1 jan. 2
- O .... is nooit versneld/gedoubleerd en is jarig tussen 1 jan. en 1 juli 1
- O .... is nooit versneld / gedoubleerd en is jarig tussen 1 juli en 1 okt.
- O .... heeft een jaar extra gekleuterd
- O .... is een keer blijven zitten, nl. in groep \_\_\_\_\_
- O .... is groot voor zijn/haar leeftijd 1

Alternatieven voor versnelling die op school mogelijk zijn:

- O versnelling binnen één of enkele vakken
- O compacting en verrijking, nl. ....
  
- O verrijking (extra stof zonder compacting van de reguliere stof), nl. .... 1
  
- O anders, nl. ....
- O geen van bovenstaande alternatieven zijn mogelijk 2

Score deel 3:  (0-11)

4. **Attitude en ondersteuning**

Hoe staan de onderstaande personen tegenover een eventuele versnelling? (omcirkel het getal dat van toepassing is). Als de houding onbekend is, wordt "1"(neutraal) gescoord.

	positief	neutraal	negatief
leerling zelf	2	1	0
ouder(s)	2	1	0
school algemeen	2	1	0
leerkracht groep van waaruit versneld werd	2	1	0
ontvangende leerkracht	2	1	0
ander(en), namelijk <sup>1</sup> :	2	1	0

Score deel 4:  (0-12)

<sup>1</sup> Indien geen anderen bij het proces zijn betrokken, scoor 1

5. **Samenvatting en Planning**

**Leerling informatie**

Naam leerling: \_\_\_\_\_

School: \_\_\_\_\_

Huidige Groep: \_\_\_\_ Voorgestelde groep: \_\_\_\_

	Jaar	Maand	Dag
Datum van invullen	_____	_____	_____
Geboortedatum leerling	_____	_____	_____
Leeftijd leerling	_____	_____	_____

**Scores VWL**

- 1. Algemene informatie: \_\_\_\_\_ (2 – 7)
- 2A. Prestaties en Vaardigheden op school: \_\_\_\_\_ (0 - 14)
- 2B. Testresultaten: \_\_\_\_\_ (0 – 12)
- 2C. Professionele evaluaties: \_\_\_\_\_ (0 –12)
- 2D. Intelligentie: \_\_\_\_\_ (0 – 12)
- 3. Specifieke factoren: \_\_\_\_\_ (0 – 11)
- 4. Attitude en Ondersteuning: \_\_\_\_\_ (0 – 12)
- Totaalscores: \_\_\_\_\_ (29 – 80)

**Interpretatie van de totaalscore:**

- > 67        versnelling in de vorm van het overslaan van een groep wordt sterk aangeraden
- 54 - 67    het overslaan van een groep wordt aangeraden
- 41 - 54    het overslaan van een groep kan worden overwogen, maar er wordt aangeraden eventuele alternatieven goed te bestuderen.
- < 41        Het overslaan van een groep wordt afgeraden

**Beslissing m.b.t.** \_\_\_\_\_ (naam leerling)

- versnelling naar groep \_\_\_\_\_<sup>1</sup>
- leerling blijft in huidige groep

Overige onderwijsaanpassing(en) naast of in plaats van de versnelling:

- versnelling in een of meerdere vakken, namelijk \_\_\_\_\_
- compacten en verrijken<sup>2</sup> \_\_\_\_\_
- andere aanpassing van het schoolprogramma, namelijk \_\_\_\_\_

Het handelingsplan n.a.v. bovengenoemde beslissing zal worden samengesteld door: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Betrokkenen bij de uitvoer van genoemd handelingsplan zijn \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Moment van versnelling / start aangepast schoolprogramma: \_\_\_\_\_

**Evaluatiemomenten:**

De inhoud en de frequentie van evaluatiemomenten zullen afhangen van de leerling en de situatie: als een van de partijen (leerling, leerkracht, ouders) aanwijzingen ziet voor mogelijke problemen, dan is het wenselijk zeer regelmatig bij elkaar te komen (bijvoorbeeld eens of eventueel zelfs twee keer per maand). Als iedereen het idee heeft dat het goed gaat met de leerling is een evaluatie eens per drie maanden voldoende. Ook de inhoud van de bijeenkomst zal afhangen van de situatie: het is van belang zowel de leerprestaties als het sociaal emotioneel functioneren van de leerling aan bod te laten komen. Aanwezigheid van ouder(s) en leerkracht is bij iedere bijeenkomst gewenst. Bovenbouw-leerlingen kunnen zelf ook bij de evaluatie aanwezig zijn, mits er geen sprake is van zware problemen: dan kan de aanwezigheid voor de leerling te belastend zijn. Als er geen problemen zijn is de aanwezigheid van anderen (zoals de remedial teacher, intern begeleider of extern deskundige) maar af en toe nodig.

Datum	Aanwezigheid gewenst van:	Verslaglegging door:	Verslag naar:

<sup>1</sup> Een versnelling zal altijd in combinatie ‘compacting en verrijking’ moeten plaatsvinden. Deze combinatie van maatregelen kan in het handelingsplan worden uitgewerkt.

<sup>2</sup> Bijvoorbeeld m.b.v. “Anders kijken naar je methode. Compacting van taal-/leesonderwijs” van Bronkhorst en Drent (zie referentielijst)



**Betrokkenen bij de genomen beslissing (namen invullen):**

*Huidige leerkracht(en):* \_\_\_\_\_

Extra aandacht voor<sup>1</sup>: \_\_\_\_\_

(Eventueel) *ontvangende leerkracht(en):* \_\_\_\_\_

Extra aandacht voor: \_\_\_\_\_

*Andere betrokkene (bijv. RT, IB):* \_\_\_\_\_

Extra aandacht voor: \_\_\_\_\_

*Ouder(s):* \_\_\_\_\_

Extra aandacht voor: \_\_\_\_\_

*Schooldirectie:* \_\_\_\_\_

Extra aandacht voor: \_\_\_\_\_

*Leerling:* \_\_\_\_\_

Extra aandacht voor: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Plaats en Datum*

\_\_\_\_\_  
*Handtekening eindverantwoordelijk*

\_\_\_\_\_  
*Functie*

<sup>1</sup>Hier kan de betreffende betrokkene uiting geven aan eventuele twijfels bij de genomen beslissing

# De Begeleiding van (hoog)begaafde Leerlingen in het Basisonderwijs

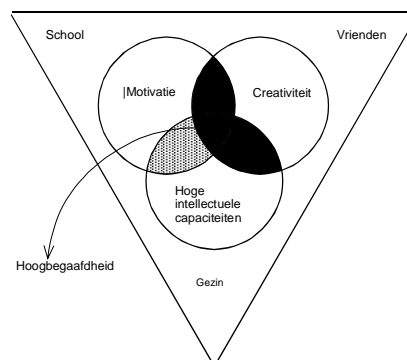
Op scholen wordt steeds gezocht naar mogelijkheden om ook de leerlingen, die op een of andere manier afwijken van de gemiddelde leerling, passend onderwijs te bieden. Leerlingen, die (zeer) intelligent zijn, maken deel uit van deze groep.

Dàt er iets gedaan moet worden met betrekking tot (hoog)begaafde leerlingen, staat voor veel mensen vast. Om welke kinderen het nu precies gaat, is echter vaak minder duidelijk.

## 1. De (hoog)begaafde leerling

Het meest gangbare model van (hoog)begaafdheid in Nederland is het prestatie-gerichte Meer Factoren Model van Hoogbegaafdheid<sup>1</sup> (zie figuur 1).

*Figuur 1: Meer-factoren-model van hoogbegaafdheid (Mönks, 1995)*



Een ander prestatiegericht model, het “Multidimensionale Model van Begaafdheid en Talent” van Heller<sup>2</sup> (zie figuur 2), krijgt ook steeds meer bekendheid. (In de informatiebrochure “(Hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs”<sup>3</sup>, verkrijgbaar via de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), worden deze twee modellen beschreven)<sup>4</sup>.

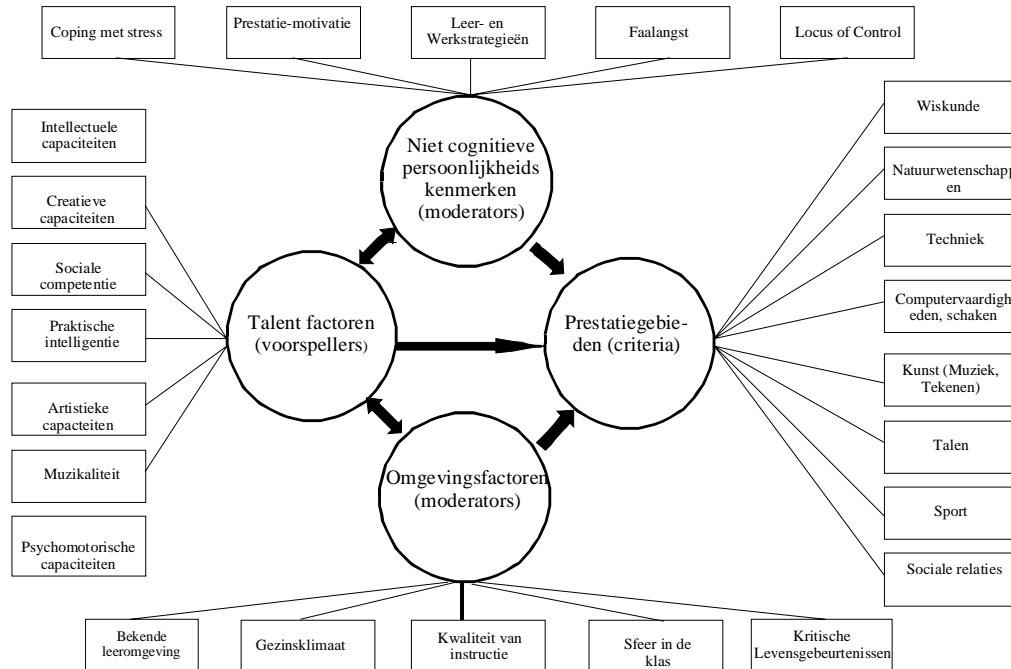
<sup>1</sup> Mönks (1992)

<sup>2</sup> Ziegler & Heller (2000)

<sup>3</sup> Hulsbeek, Steenbergen-Penterman, & Bronkhorst (2002)

<sup>4</sup>Voor een meer uitgebreide omschrijving van deze verschillende definities van hoogbegaafdheid wordt verwezen naar het artikel van Mönks & Mason (2000).

Terwijl het “Meer Factoren Model van Hoogbegaafdheid” overzichtelijk is en beknopt aangeeft wat belangrijke factoren zijn die hoogbegaafdheid bepalen (namelijk *hoge intellectuele capaciteiten, motivatie en creativiteit*) en beïnvloeden (*school, thuis en vrienden*), geeft het “Multidimensionale Model van Begaafdheid en Talent” van Heller



Figuur 2: Multi-dimensionaal model van begaafdheid en talent

duidelijker het verschil aan tussen *capaciteiten* en *prestaties*. Naast *cognitieve capaciteiten* worden ook andere capaciteiten genoemd, zoals *sociale competentie, praktische intelligentie* en *muzikaliteit*. *Creativiteit* is zowel bij Mönks als bij Heller een voorwaarde voor hoogbegaafdheid,

In groep 2 wordt Sinterklaas gevierd. Er ligt een stapel met cadeautjes, met op ieder cadeautje een naam. De kleuters, waarvan de meeste hun eigen naam kunnen herkennen, mogen om de beurt hun cadeautje pakken. Esther, die al goed kan lezen, besluit het cadeautje van haar vriendinnetje te pakken, om het haar te geven. Is Esther sociaal competent? De leerkracht denkt van niet: voordat Esther haar plan kan uitvoeren, neemt de juf haar cadeautje af, geeft haar haar eigen cadeautje, en zegt later tegen Esthers moeder dat haar dochter als een van de weinigen haar eigen naam nog niet kan herkennen.

terwijl Heller aangeeft dat *Motivatie* van invloed is op het presteren, net als ‘*omgaan met stress*’, ‘*leer- en werkstrategieën*’ en ‘*faalangst*’. Het voordeel van het model van Heller is dat duidelijk wordt dat het gedrag dat wordt waargenomen geen weerslag is van de capaciteiten alléén, maar een gevolg van de combinatie van Talent, Persoonlijkheid en Omgeving. Zo kan verklaard worden dat een leerling met hoge intellectuele capaciteiten soms laag presteert op school, omdat zij of hij bijvoorbeeld te weinig gemotiveerd is of omdat hij of zij faalangstig is, maar het verklaart ook dat een sociaal competente leerling

soms problemen ondervindt in sociale relaties.

Het is niet eenvoudig de sociale competentie van een kind te beoordelen. Want wat is nu precies sociale competentie? Sommigen noemen gedrag sociaal competent als een kind op dezelfde manier reageert als zijn of haar leeftijdgenoten<sup>5</sup>. De meeste mensen zijn het er over eens dat de omgeving van invloed is: het is mogelijk dat een bepaalde omgeving stimulerend is voor de sociale ontwikkeling van bepaalde kinderen, terwijl andere kinderen door dezelfde omgeving sociaal geremd worden.

De omgeving heeft invloed op het sociaal emotioneel functioneren, maar interpreteert ook dit functioneren. (Hoog)begaafde leerlingen kunnen, afhankelijk van leerling en leerkracht, heel verschillend ervaren worden. In het model van Heller spelen persoonlijkheid en omgeving hierbij een rol.

### **Profielen van (hoog)begaafde leerlingen**

Gebaseerd op jarenlange praktijkervaring in de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen in het onderwijs maakten Betts & Neihart (1988) een indeling van profielen van (hoog)begaafde leerlingen. In hun omschrijving geven zij niet alleen aan welk gedrag kenmerkend is voor elk profiel, maar ook welke begeleiding van school uit gegeven zou moeten worden. Zij komen tot zes profielen (zie ook bijlage A): *De succesvolle leerling* werkt hard en levert goede prestaties, maar zoekt ook bevestiging van de leerkracht en is afhankelijk. *De uitdager* vertoont irritant gedrag en kan in de groep behoorlijk lastig zijn. *De onderduiker* probeert niet als (hoog)begaafd te worden herkend. Deze leerling zoekt het sociale verkeer als een vluchtweg. Bij de groep horen is een belangrijke doelstelling. *De drop-out* is behoorlijk ver van het goede spoor geraakt; zij of hij isoleert zichzelf en bekritiseert zowel zichzelf als anderen. *De leerling met leer- en/of gedragsproblemen* valt op door inconsistenties. Hij of zij is storend en kan zich afreageren op anderen. *De zelfstandige leerling* tenslotte, is het meest evenwichtig van allemaal; zij of hij heeft goede sociale vaardigheden, doet mee, maar komt ook op voor eigen opvattingen.

Rik van 9 is een typische uitdagende leerling. Hij roept regelmatig het (goede) antwoord door de klas, ook nadat hij daar al verschillende keren op is aangesproken. De leerkracht heeft nu besloten hem te negeren, in de hoop dat op die manier zijn gedrag verandert. Helaas, in plaats van dat het gedrag minder wordt, wordt Rik steeds drukker en is hij erg storend voor zijn medeleerlingen. Als de leerkracht in een gesprek met Rik duidelijk maakt dat ze weet dat Rik veel kennis heeft, lijkt dit een opluchting voor hem te zijn. Hij heeft minder de behoefte om zijn kennis voortdurend te etaleren en is bereid samen met de leerkracht te zoeken naar andere manieren om te laten weten wat hij allemaal al weet en kan, zonder dat hij daarbij storend is voor andere leerlingen.

Belangrijk is te weten dat een leerling niet een profiel 'voor het leven' heeft. Door verschillende oorzaken kan hij of zij van het ene type in het andere veranderen. Dat kan zowel in positieve als in negatieve richting. Ook hier zal de omgeving een grote rol spelen.

In hoeverre het profiel van een leerling het welslagen van een versnelling voorspelt is nog niet duidelijk en zal nader onderzocht worden.

<sup>5</sup> Jackson (1994)

## 2. Onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen

Ruim vijftien jaar geleden gaven de meeste leerkrachten aan wel eens te maken te hebben met hoogbegaafde leerlingen<sup>6</sup>. Een meerderheid vond dat speciale maatregelen en voorzieningen voor begaafde leerlingen noodzakelijk waren. Er waren weinig voorstanders voor groepen overslaan, verbreding of een groter vakkenaanbod. Onderzoekers constateerden dat “begaafde leerlingen, meer dan strikt noodzakelijk voor hen is, te maken krijgen met extra leer- en oefenstof en verdieping” (p. 209).

In een meer recente publicatie “Een slimme aanpak voor slimme leerlingen”<sup>7</sup> worden een aantal scholen van nu beschreven, die in staat zijn gebleken hun curriculum zo in te richten dat ook (hoog)begaafde leerlingen meer op hun eigen niveau worden aangesproken. Er lijken echter nog steeds maar weinig basisscholen te zijn met duidelijke maatregelen ten aanzien van (hoog)begaafde leerlingen.

Als er gesproken wordt over onderwijsaanpassing voor (hoog)begaafde leerlingen gaat het meestal over verrijking versus versnelling<sup>8</sup>. Vaak worden deze twee onderwijsmaatregelen als tegengesteld gezien, terwijl je zou moeten zoeken naar een combinatie van beide. Je zou zelfs kunnen stellen dat het geen verschillende maatregelen zijn. Zo vindt Keating<sup>9</sup> dat versnelling altijd verrijkend is en dat verrijkingsprogramma’s kinderen sneller laat leren. Mönks, Heller en Passow (2000) stellen voor om in plaats van ons af te vragen of verrijken of versnellen het meest wenselijk is, ons de vraag te stellen: Op welk moment is het meer zinvol om het tempo aan te passen, op welk moment is het meer zinvol de diepte of de breedte in te gaan, en hoe kan dit worden gerealiseerd?

### 2.1. Versnelling

Vaak wordt “versnelling” geassocieerd met ‘een groep overslaan’. Er zijn echter andere vormen van versnelling mogelijk<sup>10</sup>, waarvan er hieronder een aantal worden genoemd.

*Early entrance* (het vroeger naar school of naar groep 3 gaan)

In Nederland is het in principe niet mogelijk om een kind vóór het vierde jaar naar school te laten gaan. Versnelling naar groep 3 is wèl mogelijk. Onderzoek in de Verenigde Staten en Australië laat zien dat het vroeger naar groep 1 of 3 gaan zeker positief kan zijn voor kinderen, zowel wat betreft schoolse vaardigheden als op sociaal emotioneel gebied, mits een zorgvuldige afweging heeft plaatsgevonden<sup>11</sup>. Overigens wijst Gross (1992) erop dat vooral voor de zeer begaafde leerlingen een ‘early entrance’ zeker niet voldoende is, en dat een aangepast programma noodzakelijk blijft.

<sup>6</sup> Van Boxtel, Broekman en Roelofs (1987)

<sup>7</sup> Doornekamp, Drent, & Bronkhorst (1999)

<sup>8</sup> bijvoorbeeld in Doornekamp et al. (1999); van Gerven (2001); Drent (1998)

<sup>9</sup> geciteerd door Feldhusen (1983)

<sup>10</sup> Rogers & Kimpston (1992)

<sup>11</sup> McCluskey, Marsey & Baker (1997); Rogers & Kimpston (1992); Gross (1999)

*Nongraded classroom*

Binnen een ‘nongraded classroom’ zitten leerlingen van verschillende niveaus bij elkaar in een lokaal en kan iedereen het curriculum doorlopen op een tempo dat past bij zijn of haar motivatie en capaciteiten. Aina (2001) noemt als een van de voordelen van een ‘nongraded’, of ‘multiage classroom’, dat de prestatieverwachtingen individueel zijn en dat er daardoor minder sprake is van competitie. Een combinatieklas, zoals bijvoorbeeld binnen het Montessori-onderwijs, kan functioneren als een ‘nongraded classroom’.

Anton zit op een Montessorischool. Vanaf groep 3 werkt hij, net als de andere leerlingen, op eigen tempo. In groep 6, zo rond de kerst, blijkt hij op het niveau te werken van de meeste zevende groepers. Als blijkt dat ook zijn meeste vriendjes zevende groepers zijn, besluit de leerkracht, na overleg met de ouders, Anton vanaf januari ook te beschouwen als zevende groeper. Hij doet mee met de entree toets en met het verkeersexamen. Als hij anderhalf jaar later de school verlaat is bijna iedereen vergeten dat Anton een versnelde leerling is.

*Grade telescoping*

De leerling doorloopt meerdere leerjaren in een kortere periode, bijvoorbeeld drie leerjaren in twee jaar tijd. Er wordt dus geen groep overgeslagen, maar de leerstof wordt, gecomprimeerd, in kortere tijd wordt aangeboden.

*Versnelling van een bepaald vak*

Bij deze vorm van versnelling blijft een leerling in zijn eigen (leeftijds)groep, maar doorloopt een bepaald vak, bijvoorbeeld rekenen, in een versneld tempo.

In de Verenigde Staten bestaan minstens 17 vormen van versnelling binnen het onderwijs<sup>12</sup> In Nederland wordt ook op meerdere manieren versneld. Systematisch bepaalde versnellingsprogramma’s zijn echter nog niet opgezet<sup>13</sup>.

**De effecten van versnelling**

Zolang leerlingen op school versneld worden, is er discussie over de mogelijke verdiensten en gevaren van het versnellen. Veel mensen maken zich zorgen over de negatieve consequenties. In

verschillende landen maken onderwijsgeevenden zich zorgen over mogelijke sociale problemen, te veel stress en het verlies van belangrijke ervaringen uit de kindertijd. Ook in Nederland klinken geluiden van bezorgdheid, bij onderwijsgeevenden, maar ook bij ouders<sup>14</sup>. In tegenstelling tot deze bezorgdheid, rapporteert de

“Anderen meenden dat het heel slecht voor Nanette was om als vijfjarige naar groep drie te gaan. Hoe konden wij als ouders zo’n beslissing nemen voor ons kind? We deden ons kind toch te kort ... Sociaal-emotioneel zou ons kind schade oplopen ....” (fragment uit “Help, mijn dochter is hoogbegaafd” (Boulanger, Peters & Hoogeveen, 2000)

<sup>12</sup> Southern, Jones & Stanley (1993)

<sup>13</sup> Mönks (1995)

<sup>14</sup> Hoogeveen (2000)

literatuur sterke positieve gevolgen van versnelling<sup>15</sup> en blijken de geuite zorgen niet gebaseerd te zijn op de realiteit. Uit vele onderzoeken is gebleken dat leerlingen na een versnelling beter functioneren op cognitief gebied en zeker niet minder, volgens sommige onderzoeken zelfs beter, op sociaal emotioneel gebied<sup>16</sup>. Bij onderzoek naar Nederlandse hoogintelligente versnelde en niet versnelde leerlingen blijken er nauwelijks verschillen in zelfconcept te bestaan<sup>17</sup>. Versnelde leerlingen, jonger dan 10 jaar oud, blijken alleen wat betreft rekenen een positiever zelfconcept te hebben dan hun niet versnelde, hoogintelligente leeftijdgenootjes. Versnelde hoogintelligente leerlingen van primair en secundair onderwijs in Nederland blijken ook niet meer of minder contacten te hebben of andere activiteiten te hebben dan niet versnelde hoog intelligente leerlingen<sup>17</sup>. Tenslotte worden versnelde hoogintelligente leerlingen door hun ouders en leerkrachten wat betreft de meeste gedragskenmerken hetzelfde (of positiever) beoordeeld als niet versnelde hoogintelligente leerlingen<sup>18</sup>.

Toch blijken nog veel mensen, ook onderwijsgeevenden die ervaring hebben met (hoog)begaafde leerlingen, sterke bezwaren te hebben tegen versnelling, omdat ze één of meerdere van de hierboven genoemde problemen verwachten.

Het is dan ook niet voor iedere hoogintelligente leerling op ieder willekeurig moment per definitie goed om te versnellen naar een volgende groep. Verschillende factoren spelen een rol bij het al dan niet welslagen van een versnelling. Wat in ieder geval van belang is dat, als de beslissing tot het overslaan van een groep genomen wordt, alle betrokkenen hier achter staan. Uit onderzoek<sup>19</sup> is gebleken dat leerkrachtverwachtingen van grote invloed kunnen zijn op het functioneren van een leerling en dat gedrag, dat verwacht wordt dat zal optreden, juist dóór die verwachting ook daadwerkelijk optreedt (“self-fulfilling prophecy”).

Hoewel uit internationaal onderzoek blijkt dat (hoog)begaafde kinderen over het algemeen ook in sociaal emotioneel opzicht op hun leeftijdgenoten vooruit zijn, signaleren leerkrachten toch sociaal-emotionele problemen bij versnelde leerlingen. Ook uit onderzoek bij Nederlandse versnelde leerlingen in de eerste twee klassen van

Nina (4) is een vrolijke, enthousiaste en verbaal zeer vaardige kleuter. Ze kan bijna niet wachten tot ze naar school mag. Als het dan zo ver is komt ze stralend de klas in. Ze babbelt met iedereen en heeft allerlei plannen en ideeën om met haar nieuwe vriendjes en vriendinnetjes te gaan spelen. Al gauw verdwijnt de vrolijkheid echter. Andere kleuters vinden Nina maar "stom" en steeds vaker loopt ze alleen op het schoolplein. Soms vraagt ze de juf of ze de pauze niet binnen mag blijven, maar dat vindt juf niet goed. Aan de ouders vertelt juf dat Nina nog wel een heel jong kleutertje is, wiens sociale vaardigheden achter lopen op de rest van de groep. Op haar schaakclubje, waar haar ouders haar na lang zeuren naar toe laten gaan, heeft Nina echter heel veel vriendinnetjes, maar die zijn wel veel ouder dan zij ....

<sup>15</sup> Gallagher, 1991)

<sup>16</sup> Gross (1992); Silverman (1989); Heinbokel (1997)

<sup>17</sup> Hoogeveen (in voorbereiding)

<sup>18</sup> Van Poppel (2002)

<sup>19</sup> Dusek (1985); Rosentahl (1994)

het voortgezet onderwijs blijkt dat het niet altijd even goed gaat met deze kinderen. Een verklaring is te vinden juist in het feit dat ze vaak hun leeftijdgenoten (ook op dit gebied) vooruit zijn. Daar heb je niet zo veel aan als er toch van je verwacht wordt te functioneren op het niveau van je groepsgenoten.

Belangrijk is dat leerkrachten sociaal-emotionele problemen op de juiste wijze weten te interpreteren, wat in de praktijk vooral neerkomt op het niet te snel denken dat een kind sociaal-emotioneel zwak is of achter loopt, omdat hij of zij jonger is dan de andere kinderen in de groep of klas. Op het moment dat er begrip is voor het probleem, kan er ook beter op worden ingespeeld. Een manier om een hoogbegaafde leerling te ondersteunen is voor deze leerling binnen de groep een “maatje” te zoeken”, een kind dat sociaal sterk is en daar wel mee uit de voeten kan. Door de leerling hiermee te laten werken, zal hij of zij zich in de eerste plaats veiliger voelen en ook van de ander kunnen leren.

Een regelmatig terugkerend gesprekje met de leerkracht blijkt eveneens een positief effect te hebben. In veel gevallen zal de versnelde leerling namelijk zelf óók denken dat hij of zij een sociaal probleem heeft, wat de situatie alleen maar verergert. In regelmatig terugkerende gesprekjes kan de leerkracht duidelijk maken het anders te zien, zodat ook de leerling zijn/haar eigen gedrag leert kennen en leert met zijn of haar hoge intelligentie om te gaan.

Zoals al eerder gesteld werd: alléén maar versnellen is geen voldoende aanpassing van het onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen. Daarnaast zal de leerstof moeten worden aangepast. Uit een inventarisatie van hoe scholen met hoogbegaafde leerlingen omgaan<sup>20</sup> bleek dat, naast versnelling, het aanbieden van extra leerstof het meest werd toegepast. Het aanbieden van extra stof, zonder aanpassing van de reguliere leerstof, komt echter te weinig tegemoet aan de leerbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen<sup>21</sup>

## 2.2. Compacting en Verrijking

Met compacting en verrijking wordt bedoeld dat het reguliere curriculum van een of enkele vakken wordt aangepast aan de sterke en eventueel zwakkere punten of specifieke hiaten van de individuele leerling. Dit wil zeggen dat een leerling bepaalde stof kan overslaan omdat die al beheerst wordt. In de tijd die gewonnen wordt met het overslaan van bepaalde onderdelen van de stof, richt hij of zij zich op nieuwe leerstof. Hij of zij kan daardoor sneller door het curriculum gaan<sup>22</sup> of er kan een verrijkt programma worden aangeboden, zonder versnelling naar een volgende groep.

Verrijken kan op verschillende manieren. Drie vormen van verrijking zijn; ‘verdieping’ (de reguliere stof wordt met opdrachten uitgebreid), ‘verhoging’ (kennis en vaardigheden worden op een hoger abstractieniveau aangeboden) ‘en verbreding’ (presentatie van vakken die niet direct behoren tot het onderwijsaanbod)<sup>23</sup>.

Praktische richtlijnen voor ‘compacting en verrijking’ in het Nederlands basisonderwijs worden onder andere gegeven in publicaties van Drent (1998), Bronkhorst en Drent

<sup>20</sup> Doornekamp, Drent en Bronkhorst (1999)

<sup>21</sup> Bronkhorst & Drent (2001)

<sup>22</sup> Rogers & Kimpston (1992)

<sup>23</sup> De Hoop en Janson (1993), vertaling van ‘enrichment’, ‘sophistication’ en ‘novelty’ (Gallagher, 1985)



(2001) en van Gerven (2001). Het tijdschrift Vooruit<sup>24</sup> biedt lessen die als verrijking kunnen worden gebruikt.

### 2.3 Versnellen of verrijken?

Volgens Resing en Blok (2002) beschikt 6.4% van de leerlingen over een intelligentie op begaafd en 2.1% op zeer (of hoog-) begaafd niveau. In tegenstelling tot wat zij zelf vaak denken, heeft dus zonder twijfel iedere leerkracht te maken met (hoog)begaafde leerlingen. Deze leerlingen vragen om een aanpassing binnen het onderwijs: dit varieert van een kleine aanpassing (zodanige verrijking van de leerstof dat deze uitdagend is), tot ingrijpend aanpassen (versnelling, een apart programma, intensieve begeleiding). Een eerste stap is de erkenning van de aanwezigheid, en een juist beeld van deze leerlingen. *“Een leerling die door zijn ouders gedwongen wordt hoog te presteren”*, of *“Een leerling die niet met andere kinderen om kan gaan”*<sup>25</sup> zijn geen adequate beschrijvingen van een (hoog)begaafde leerling, hoewel er natuurlijk (hoog)begaafde (en niet (hoog)begaafde) leerlingen zijn die door hun ouders gedwongen worden hoog te presteren of die niet met andere kinderen kunnen omgaan. Op het moment dat het functioneren van (hoog)begaafde leerlingen op juiste wijze geïnterpreteerd wordt, zijn de stappen die daarop moeten volgen niet meer dan logisch. Hoe eerder er op juiste wijze gereageerd wordt, hoe minder ingrijpende maatregelen nodig zullen zijn.

Zoals al vermeld werd gaat het in het onderwijs aan (hoog)begaafden niet om de vraag of je moet versnellen of verrijken, maar meer op welke manier en op welk moment je (een van) beide moet doen. ‘Compacten en verrijken’ is altijd noodzakelijk en in veel gevallen zal een versnelling positief werken als onderdeel van het handelingsplan.

Om met name leerkrachten, maar ook ouders, te ondersteunen bij de beslissing of er (alleen) verrijkt moet worden of dat ook een groep overslaan gewenst is, biedt de VWL de mogelijkheid op objectieve wijze te kijken of, en in welke mate, een leerling aan bepaalde voorwaarden voldoet, die het welslagen van het overslaan van een groep waarschijnlijk maken.

---

<sup>24</sup> Uitgeverij Kluwer

<sup>25</sup> Uitspraken van docenten uit het voortgezet onderwijs, op de vraag hoe ze een hoogbegaafde leerling zouden omschrijven (Hoogeveen, 2002).

## Referenties

- Aina, O.E. (2001). Maximizing learning in early childhood in multiage classrooms : Child, teacher and parent perception. *Early Childhood Education Journal*, 28 (4), 219-224.
- Assouline, Colangelo, Lupkowski-Shoplik & Lipscomb (1998). *Iowa Acceleration Scale. A guide for whole-grade acceleration K-8. Manual*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press, Inc.
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Boer, G. de, & Cuypers, E. (2002). *(Hoog)begaafde leerlingen in het Voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Boxtel, H., van, Broekman, G.H.A., & Roelofs, J.J.W. (1987). *Hoogbegaafden in het basisonderwijs. Een inventarisatie van de situatie. Voorstudie hoogbegaafde in het basisonderwijs*. Deelrapport I. Nijmegen: Hoogveldinstituut.
- Bronkhorst, E. & Drent, S. (2001). *Anders kijken naar je methode. Compacting van taal-/leesonderwijs. Primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Doornekamp, Drent, & Bronkhorst (1999). *Een slimme aanpak voor slimme leerlingen*. SLO brochure. Enschede: SLO.
- Drent, S. (1998). *Hoogbegaafde kinderen kunnen meer. Praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs*. Voorschoten: Ajodact.
- Dusek, J.B. (Ed.) (1985). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Feldhusen, J.F. (1983). Eclecticism: a comprehensive approach to education of the gifted. In: C.P. Benbow & J.C. Stanley (Eds.), *Academic precocity; Aspects of its development*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 192-204.
- Gallagher, J.J. (1985). *Teaching the gifted*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gallagher, J.J. (1991). Personal patterns of underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 221-233.
- Gallagher, J.J. (1996). Educational research and educational policy. The strange case of acceleration. In: C. Persson Benbow & D. Lubinski. *Intellectual talent. Psychometric and social issues*. Baltimore; The John Hopkin University Press.
- Van Gerven, E. (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Gross, M.U.M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted child quarterly*, 36, 91-99.
- Gross, M.U.M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper review*, 21, 207-215.
- Hany, E.A. (1987). *Modelle und Strategien zur identifikation hochbegabter Schüler*. (Models and strategies in the identification of gifted students). Ph.D. dissertation. University of Munich.
- Heinbokel, A. (1997). Acceleration through grade skipping in Germany. *High ability studies*, 8, 61-77.
- Hoogeveen, L. (2000). *Academic acceleration in Dutch schools: The social-emotional functioning of accelerated and non-accelerated gifted children and adolescents*. Paper presented at the 7th ECHA Conference Debrecen, August 19-22.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J., & Verhoeven, L. (2002). *Academic acceleration in Dutch school*. Paper presented at the 8th ECHA Conference Rhodos, October 10-12.
- Hoogeveen, L. (in voorbereiding). *Social-emotional behaviour of highly intelligent accelerated and non-accelerated students*.

- Hoop, F. de & Janson, D.J. (1993). *Omgaan met (hoog)begaafde kinderen. Een andere kijk op (hoog)begaafdheid in school en gezin*. Nijkerk: Iτρο.
- Hulsbeek, M, Steenbergen-Penterman, N., & Bronkhorst, E. (2002). *(Hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs. Informatiebrochure juli 2002*. Enschede: SLO.
- Jackson, S. (1994). De ontwikkeling van sociale cognitie bij kinderen en jeugdigen en de relatie met sociale competentie. In: P. Steerneman & H. Pelzer (Eds.), *Sociale cognities en sociale competentie bij kinderen en jeugdigen. Van theorie naar praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- McCluskey, K.W., Massey, K.J., & Baker, P.A. (1997). Early entrance to kindergarten: An alternative to consider. *Gifted and Talented International*, 12, 27-30.
- Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In: F.J. Mönks, & W.A.M. Peters (Eds), *Talent for the Future* (pp. 191-202). Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum.
- Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan de Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Mönks, F.J., & Mason, E.J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent*, Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Van Poppel, M. (2002). *Haastige spoed zelden goed? Een onderzoek naar verschillen in gedragskenmerken tussen versnelde en niet-versnelde hoogbegaafde leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Scriptie voor het doctoraalexamen orthopedagogiek, KUN Nijmegen
- Renzulli, J.S. (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. In: F.J. Monks, & W.A.M., Peters, *Talent for the Future: social and Personality development of Gifted Children*. Assen: Van Gorcum.
- Rogers, K.B., & Kimpston, R.D. (1992). Acceleration: What we do vs. what we know. *Educational leadership*, 50, 58-62.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current directions in Psychological Science*, 3(6), 176-179.
- Silverman, L.K. (1989). The highly gifted. In J.F. Feldhusen, J. VanTassel-Baska & K.R. Seeley (Eds.), *Excellence in education the gifted* (pp. 71-83). Denver, CO: Love.
- Southern, W.Th., Jones, E.D. & Fiscus, E.D. (1989) Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted child quarterly*, 33, 29-35.
- Southern, W. T., Jones, E. D. & Stanley, J. C. (1993) Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow. *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Ziegler, A., & Heller, K.A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent*, pp. 3-21. Oxford: Elsevier Science Ltd.