

# DUBBEL ..... BIJZONDERE LEERLINGEN

Inclusief  
en kansrijk  
maatwerk



© 2026 Eleonoor van Gerven en Annemieke Weterings-Helmons

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

NUR 190, 841, 846, 847, 848

ISBN 978-94-0389-589-5

Eerste druk 2026

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

# DUBBEL BIJZONDERE LEERLINGEN

Inclusief  
en kansrijk  
maatwerk

Eleonoor van Gerven en  
Annemieke Weterings-Helmons

# Inhoudsopgave

**Voorwoord** 7

**Inleiding** 8

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

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

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

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

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

**Hoofdstuk 3 Het Systemisch Support Programma** 47

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

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

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

# Voorwoord

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

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

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

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

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

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

Eleonoor van Gerven  
Annemieke Weterings-Helmons

# Inleiding

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

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

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

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

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

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


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

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

# Hoe doe ik het?

## Deel 1

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



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

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

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

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

# 1

## Dubbel bijzonder, waar gaat dat over?

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

### 1.1 De definitie van dubbel bijzonder

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

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

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

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

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

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

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

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



## Interview Femke

Mijn dilemma bij onderzoeken is dat er, voordat je als specialist dubbel bijzondere leerlingen (SDB) wordt ingeschakeld, vaak al veel is gebeurd. De posities lijken dan al bepaald. Elke stakeholder zit vast in zijn eigen perspectief op het probleem, en vaak zijn dat tegengestelde perspectieven. Leraren wijzen sneller naar een stoornis, terwijl ouders eerder wijzen op (hoog)begaafdheid. Het perspectief van de dubbel bijzondere leerling ontbreekt meestal nog volledig.

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

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

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

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

### 1.1.1 Herkennen zonder labels

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

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



## Definitie Dyslexie

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

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

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

Leerlingen met dyslexie hebben moeite met:

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



In internationale literatuur wordt sterk de nadruk op formele diagnostiek<sup>2</sup> gelegd om op basis daarvan tot passend handelen te komen. In de Nederlandse situatie is dat echter nog niet zo eenvoudig. Scholen beschikken daarvoor over veel minder middelen dan bijvoorbeeld particuliere scholen in de Verenigde Staten. Slechts een beperkt aantal Nederlandse scholen heeft een pedagoog of psycholoog die aan hen verbonden is en die pedagogisch-psychologisch leerlingonderzoek kan doen. Daarnaast vergt pedagogisch-psychologisch onderzoek naar dubbel bijzondere leerlingen specifieke kennis met betrekking tot het interpreteren van de gevonden onderzoeksresultaten. Het ontbreken van die kennis kan leiden tot een onjuiste interpretatie van deze bevindingen. In het ondersteuningsmodel dat voor Nederlandse scholen bestaat, is de noodzaak voor dit specifieke diagnostisch onderzoek nog onvoldoende verankerd. Het gevolg is dat ouders soms zelf op zoek gaan naar een professional die ze antwoord kan geven op de vraag waarom hun kind zich niet zo ontwikkelt als andere (hoog)begaafde kinderen. Het eerste dat zij dan ontdekken is dat ze de hoge kosten van dit onderzoek veelal zelf moeten dragen, omdat zorgverzekeraars hier nauwelijks of geen vergoeding voor toekennen. Lang niet alle ouders hebben de financiële draagkracht daarvoor. Dit is een dilemma op het gebied van kansenongelijkheid in het onderwijs. Vervolgens is dit onderzoek vaak het begin van een lange zoektocht naar passende en haalbare ondersteuning in het huidige werkveld van het onderwijs.

In de praktijk wordt in Nederland het begrip dubbel bijzonder ingevuld als 'heeft kenmerken van (hoog)begaafdheid en heeft kenmerken van een leer- of ontwikkelingsstoornis' (Wittelings et al., 2024).

---

<sup>2</sup> Wij maken in deze publicatie onderscheid tussen zogenoemde formele diagnostiek en schooldiagnostiek. Onder formele diagnostiek verstaan we de resultaten van onderkende, verklarende of classificerende diagnostiek op basis van onderzoek door een pedagoog/psycholoog. Onder schooldiagnostiek verstaan we de resultaten van onderkende en verklarende diagnostiek op basis van verkennend onderzoek dat binnen de bevoegdheid van een leraar of educatief specialist verricht mag worden.

Dat brengt ons terug bij de suggestie van Reis et al. (2014) dat een goede definitie van het begrip dubbel bijzonder alleen handvatten voor begeleiding biedt als de interactie tussen de kenmerken van (hoog)begaafdheid en de specifieke drempels die de leerling tegenkomt expliciet beschreven zijn. De opbrengst hiervan is dat er niet zoiets bestaat als 'het profiel' van een bepaald type dubbel bijzondere leerling (Maddocks, 2018) of dat je dubbel bijzondere leerlingen als categorie kunt toevoegen aan generieke profielen van (hoog)begaafdheid zoals dat door sommige wetenschappers wel gedaan is (Betts & Neihart, 2010). Het denken in dergelijke profielen is een uitvloeisel van het denken vanuit het zogenoemde medisch model en dat is een benadering die ver weg ligt van een aanpak vanuit het veranderings- en oplossingsgerichte gedachtegoed. De veranderings- en oplossingsgerichte aanpak gaat uit van de behoefte aan verandering (Van Gerven, 2021) en niet van een door de DSM-5 ingekaderde diagnose. Hierdoor wordt de groep dubbel bijzondere leerlingen wél groter dan wanneer al deze leerlingen door middel van pedagogisch-psychologisch onderzoek gescreend zouden worden. Er worden minder leerlingen uitgesloten, omdat de marges van de omschrijving wel erg ruim zijn. De andere kant is dat door deze handelswijze er ook meer aandacht komt voor leerlingen die meer ondersteuning behoeven bij hun ontwikkeling maar die anders toch nog buiten de boot van inclusief onderwijs zouden vallen.

### 1.1.2 Mis- en gemiste diagnoses

Op het moment dat je uitgaat van gedrag speelt de observatie van het gedrag en de interpretatie ervan een belangrijke rol (Bryman, 2012; Kallenberg et al., 2007). Zowel bij observeren als bij het interpreteren van de observatiedata breng je als onderzoeker altijd 'jezelf' mee (De Wolf & Van den Beukering, 2009). Dat betekent dat jouw mindset de kaders vormt voor de observatie die je gaat doen, zowel voor het bedenken van de kijkvragen die je observatie richten en vervolgens ook voor je eigen mentale kaders die je inzet bij het interpreteren van wat je hebt gezien. Daarom is het belangrijk dat je in gedachten houdt dat het herkennen van dubbel bijzondere

leerlingen op drie manieren bemoeilijkt kan worden (Baum et al., 2017; Hughes, 2011; Webb et al., 2016).

- In de eerste plaats zijn er leerlingen bij wie de (hoog)begaafdheid de stoornis verhult. In het gedrag van deze leerlingen worden vooral kenmerken van (hoog)begaafdheid herkend. Hun schoolse prestaties blijven echter achter bij de verwachting die de omgeving van hen heeft op grond van de waargenomen (hoog)begaafdheidskenmerken. Maar omdat

vanwege het compenserend vermogen vanuit de (hoog)begaafdheid de prestaties vaak nog op of rond het groepsgemiddelde liggen, worden de problemen vaak toegeschreven aan een gebrek aan uitdaging. Daardoor worden deze leerlingen ten onrechte vaak aangezien voor onderpresterende leerlingen.

- In de tweede plaats zijn er leerlingen bij wie de stoornis de (hoog)begaafdheid verhult. Bij deze leerlingen levert de stoornis zoveel belemmeringen op dat niet herkend wordt dat de leerling ook (hoog)begaafd is en een hoog

## Definitie Dyscalculie

(Van Luit et al., 2014)

Dyscalculie is een stoornis die gekenmerkt wordt door hardnekkige problemen met het leren en vlot en/of accuraat oproepen en/of toepassen van reken-/wiskundekennis (feiten/afspraken).

- Er is sprake van een significante rekenachterstand ten opzichte van leeftijd- en/of opleidingsgenoten, waar die persoon in het dagelijks leven door gehinderd wordt (criterium van ernst).
- Er is sprake van een significante rekenachterstand ten opzichte van datgene wat op basis van de individuele – cognitieve – ontwikkeling van die persoon verwacht mag worden (criterium van achterstand).
- Er is sprake van een hardnekkig rekenprobleem, dat resistent is tegen gespecialiseerde hulp (criterium van didactische resistentie).

Leerlingen met dyscalculie hebben problemen met een of meerdere van de onderstaande aspecten (Van Luit, 2018):

- **Declaratieve kennis**
  - Onthouden en oproepen van rekenfeiten( automatiseringstekort)
- **Procedurele kennis**
  - Fouten in het uitvoeren van stappenplannen/rekenprocedures
- **Visueel-ruimtelijke kennis**
  - Problemen met inzicht in en notatie ruimte: plaatsen van getallen op getallenlijn, cijfers in grote getallen, meetkunde
- **Getallenkennis**
  - Tekort aan inzicht in getallensystemen en onvoldoende kennis over plaatswaarde van cijfers.

ontwikkelingspotentieel heeft. De leer- en/of gedragsproblemen zijn zo groot dat deze binnen het domein van de stoornis niet door de (hoog)begaafdheid gecompenseerd kunnen worden. In het gedrag van deze leerling treedt de stoornis daardoor op de voorgrond. Juist dit gedrag maakt dat we de leerling 'in beeld krijgen', zij het niet geheel en al om de juiste reden.

- In de derde plaats zijn er leerlingen bij wie de (hoog)begaafdheid en stoornis elkaar verhullen. Dat zijn de leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid met een leer- of ontwikkelingsstoornis waarbij de (hoog)begaafdheid en de stoornis elkaar als het ware opheffen en de leerling een 'gemiddelde' leerling lijkt te zijn. Dit zijn leerlingen die veelal buiten ons blikveld blijven. Als deze leerlingen al gezien worden, dan is dat zelden om hun schoolprestaties. Zij worden vaker herkend vanwege hun creatief probleemoplossend vermogen in de buitenschoolse context en in informele leersituaties ofwel vanwege gedragsproblemen die ontstaan omdat de juiste begeleiding op zowel de (hoog)begaafdheid als de stoornis uitblijft.

### 1.1.3 De uniciteit van profielen

Eerder stelden we dat uit onderzoek blijkt dat elke dubbel bijzondere leerling een eigen profiel van educatieve behoeften heeft dat bepaald wordt door de interactie tussen de kenmerken van (hoog)begaafdheid en de kenmerken van de leer- of ontwikkelingsstoornis (Baum et al., 2017; Costis, 2016; Reis et al., 2014; Trail, 2022). Daar willen we hier nog wat dieper op ingaan.

Als je een groep van honderd leerlingen hebt met een IQ van 120 of hoger, dan mag je over al die leerlingen zeggen dat zij in staat zijn om prestaties op (hoog)begaafd niveau te leveren. Dat geeft je een kader voor het omschrijven van je doelgroep. Maar als je die leerlingen ziet als individuele leerlingen, dan zul je zien dat elk van die leerlingen een heel eigen intelligentieprofiel heeft. Ten opzichte van een gemiddeld IQ van 100 heeft elk van deze leerlingen eigen sterke en zwakkere kanten. Dat eigen intrapersoonlijke profiel beïnvloedt hun ontwikkeling en zal onder

invloed van verschillende katalysatoren (ouders, school, peers, belangen in de cultuur waarin zij opgroeien, politiek klimaat) het aanwezige potentieel vertalen in prestaties (en/of het uitblijven van prestaties) (Gagné, 2010a). Dus hoewel deze leerlingen als groep gemeen hebben dat hun totaal IQ hoger is dan 120, zijn het wél honderd verschillende leerlingen. Stel je nu ook eens voor dat deze leerlingen allemaal gehinderd worden door een leer- of ontwikkelingsstoornis, dan hebben we een tweede gemene deler te pakken. Dan mogen we deze leerlingen formeel als dubbel bijzonder beschouwen. Wie zich verdiept in de DSM-5 zal echter direct zien dat voor elke stoornis heel verschillende kernproblemen omschreven worden. Dus zullen we tussen onze honderd leerlingen verschillen zien die stoornisgerelateerd zijn. Voor elke specifieke stoornis geldt dan weer een mogelijk eigen 'generiek' behoefteprofiel dat in meer of mindere mate bij een individuele leerling zal passen. Zo kan de ene leerling met dyslexie grotere problemen bij het decoderen van informatie ervaren terwijl een andere leerling mogelijk grotere problemen bij het coderen van informatie ervaart. Ze worden beiden gehinderd door dyslexie, maar hebben wel allebei een eigen behoefteprofiel (Maddocks, 2018). Datzelfde geldt voor leerlingen met dyscalculie, ADHD of ASS (Fugate et al., 2020).

Zoals gezegd vormt de interactie tussen de kenmerken van (hoog)begaafdheid en de kenmerken van de stoornis de basis van een uniek behoefteprofiel. Daardoor kan de ene (hoog)begaafde leerling met dyslexie erg geholpen zijn als deze de kans krijgt om complexe teksten te lezen met behulp van tekstherkenningssoftware, terwijl de andere (hoog)begaafde leerling met dyslexie zich wellicht beter ondersteund voelt als de teksten net wat minder gecompliceerd zijn waardoor de leerling deze zonder ondersteuning wel zelf kan lezen en zichzelf daardoor minder als een uitzondering op de groep ervaart. Elke suggestie voor ondersteuning zou daardoor passend kunnen zijn, maar of deze daadwerkelijk passend is, kan alleen in de specifieke context van de concrete onderwijssituatie bepaald worden. Er zijn dus géén interventies bekend die altijd geschikt zijn voor alle dubbel bijzondere

leerlingen, noch zijn er interventies bekend die voor álle leerlingen met een specifieke combinatie binnen dubbel bijzonder een match kunnen zijn met hun educatieve behoefteprofiel (Lee & Olenchak, 2014).

Vervolgens is er nog een derde complicerende factor en dat is de invloed van de ecologie van de leerling (Bakx et al., 2021; Bronfenbrenner, 1979; Van Gerven, 2016; Ziegler et al., 2017) (zie ook hoofdstuk 2). De primaire educatieve ecologie van de leerling bestaat uit actoren (ouders, leraar, peers) en factoren (leeromgeving en curriculum). Deze (f)actoren zijn niet alleen informatiebronnen waarvan je veel kunt leren, ze zijn ook

actief betrokken bij de wijze waarop de leerling zich ontwikkelt. Het gevolg is dat het individuele profiel van de leerling – waarbij de interactie tussen vermogens en drempels een eerste behoefte laat zien – sterk beïnvloed kan worden door die ecologie. Stel je voor dat de school zich richt op de ontwikkeling van het sociaal-constructivistisch leren en samenwerken gezien wordt als een randvoorwaarde voor de ingezette constructivistische didactiek. Stel je voor dat je een (hoog)begaafde leerling hebt met sterke kenmerken van een autismespectrumstoornis. Deze leerling zou door de combinatie van kenmerken van (hoog)begaafdheid en autisme hoge academische resultaten kunnen halen. De leer-



## Definitie ASS

(APA, 2013)

Autisme is een spectrumstoornis. Daarmee wordt bedoeld dat de mate waarin de symptomen voorkomen per casus kunnen verschillen en dat iedere casus daardoor uniek is (Kalbfleisch & Iguchi, 2008). De autismespectrumstoornis (ASS) wordt gekenmerkt door blijvende tekorten in de sociale communicatie en interactie en beperkte, repetitieve gedragspatronen, interesses of activiteiten.

Leerlingen met kenmerken van autisme hebben problemen met een of meerdere van de onderstaande aspecten:

- **Blijvende tekorten in de sociale communicatie en de interactie**
  - Gebrek aan sociaal-emotionele wederkerigheid
  - Problemen in de non-verbale communicatie
  - Problemen bij het ontwikkelen, onderhouden en begrijpen van relaties
- **Beperkte, repetitieve gedragspatronen, interesses of activiteiten**
  - Stereotiepe of repetitief-motorische bewegingen, het volgens vaste patronen plaatsen van voorwerpen, het dwangmatig herhalen van woorden of zinnen of het gebruik van idiosyncratische uitdrukkingen
  - Hardnekkig vasthouden aan het bestaande, niet flexibel kunnen omgaan met routines
  - Zeer beperkte of abnormale interesses met een extreem hoge intensiteit en gerichtheid
  - Hyper- of hyporeactiviteit op zintuiglijke prikkels

ling zou ook creatieve oplossingen kunnen bedenken voor complexe situaties met betrekking tot leerinhouden en een grote passie kunnen tonen voor de aangeboden onderwerpen. Maar deze leerling kan door het schoolse accent op het sociale aspect van het leerproces zijn kansen om zich optimaal te ontwikkelen misschien niet verzilveren. Wie alleen naar de leerling kijkt, zal alleen de kenmerken van de leerling waarne- men en wellicht geneigd zijn om vanuit die ken- merken leerdoelen te gaan stellen (de leerling moet leren beter samen te werken, zijn gedach- ten te verwoorden zodat anderen hem begrijpen, ruimte te bieden aan andermans ideeën in het leerproces). Wie kijkt vanuit een ecologisch per- spectief zou ook kunnen concluderen dat de ge- kozen didactiek voor een leerling met deze specifieke educatieve behoeften vanuit de com- binatie van (hoog)begaafdheid en autisme nooit een match zal opleveren die leidt tot optimaal re- sultaat. Een ander didactisch uitgangspunt zou daarvoor wellicht een betere insteek zijn.

#### 1.1.4 Paradoxe behoeften

Door de combinatie van (hoog)begaafdheid en een leer- of ontwikkelingsstoornis kunnen er ogenschijnlijk heel tegenstrijdige behoeften aan de oppervlakte komen. Denk maar eens aan leerlingen die graag vrienden willen hebben maar moeite hebben om contacten vast te hou- den omdat het inzicht ontbreekt dat anderen hun passie voor bepaalde interesses niet delen. De ene helft van de persoonskenmerken is gericht op het graag willen hebben van de contacten en het actief zoeken naar gelijkgestemden, de an- dere helft wordt gevoed door het niet kunnen af- stemmen op de signalen die de ander afgeeft. Daardoor kunnen er vaker dan bij andere leerlin- gen grote botsingen in sociale relaties ontstaan. Als gevolg daarvan kan de leerling zich steeds verder terugtrekken uit situaties die sociale inter- actie vragen. De leerling wil de interactie wel, maar de voorwaarden waaraan voldaan moet zijn voor succesvolle interactie ontbreken. De schijn- baar tegenstrijdige respons is dan het zich te- rugtrekken uit de interactie. Andere dubbel bijzondere leerlingen, die niet of minder gehin- derd worden door dit persoonskenmerk, zouden hun leerbaarheid tot afstemmen kunnen inzetten



#### Interview Jeanet

Het begeleiden van dubbel bijzondere leer- lingen vraagt dat ik hen kan begrijpen en hen kan helpen zichzelf beter te begrijpen. Daar- naast vraagt het dat ik lera- ren en ouders kan laten inzien

wat het betekent om dubbel bijzonder te zijn en welke consequenties dit heeft, zowel op school als thuis. Om dit begrip bij mezelf te ontwikkelen en anderen hierin te ondersteunen, is het noodzakelijk dat ik de leerling werkelijk probeer te doorgronden. Ik zou het liefst een dag met hen willen meekijken in hun brein en met hen willen meelopen, maar dat is natuurlijk niet mogelijk.

Ik ben ervan overtuigd dat ontwikkelingsgelijken van grote waarde zijn voor dubbel bijzondere leer- lingen. In een reguliere klas zijn die echter moeilijk te vinden. Zelf kan ik die rol ook niet vervullen: ik ben niet (hoog)begaafd en heb geen leer- of ont- wikkeliingsstoornis. Daardoor schiet mijn inlevings- vermogen soms tekort. Op die momenten helpt het om goed te luisteren naar de leerling en te onder- zoeken in welke situaties en onder welke omstan- digheden het probleem minder groot is. Dat geeft mij handvatten om bewust af te stemmen op wat de leerling nodig heeft.

Vaak kan de leerling zelf heel helder verwoorden waarom iets niet werkt en wat wél zou kunnen hel- pen. Door vervolgens de focus te leggen op wat werkt, onder welke voorwaarden dat werkt en hoe we dat kunnen toepassen in andere situaties, ont- staan nieuwe mogelijkheden. Hoewel het soms voelt als onmacht, wil ik blijven begeleiden. Ik er- vaar dat ik in mijn begeleiding de leerlingen zelf hard nodig heb om verder te komen; zij zijn mijn belangrijkste bron van informatie. Het proces be- staat uit verandering inzetten, monitoren, evalueren en bijstellen.

Wat mij verder zou helpen, is samenwerken met volwassen ervaringsdeskundigen en met hen kun- nen sparren. Ook zou ik graag in verschillende si- tuaties met leerlingen meelopen – op school, thuis, tijdens sport of in contact met andere kinderen. Daarna zou ik met hen willen bespreken waar zij botsingen ervaren tussen hun (hoog)begaafdheid en hun stoornis. Daarnaast kunnen biografieën en films over dubbel bijzondere personen waardevolle inzichten bieden. Methoden zoals bibliotherapie, fotovoicing en videotherapie kunnen eveneens hel- pen om beter te begrijpen wat er gebeurt en hoe de leerling zich daarbij voelt.