
Eindproduct (– Theoretische onderbouwing)

Periodeonderwijs voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het VO

Datum

20 augustus 2026

Naam van student

Marije van Rijswijk

Groep

RITHA Specialist Blok 2025-7

Naam van begeleider

Cathelijne Leenders

Inleiding

In een discussie tussen Renzulli en Sternberg (Sternberg et al., 2024) wordt gesproken over het belang van het investeren in begaafde, getalenteerde individuen (leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid¹) die van de wereld waarin wij leven een betere plek kunnen maken. Sternberg beschrijft in deze discussie creativiteit als een levenshouding waarbij creatieve mensen niet met de massa meebewegen maar bij wat ze denken, zeggen en doen trouw blijven aan zichzelf en waar ze voor staan. Daarnaast beschrijft Sternberg wijsheid als een levenshouding waarbij mensen het algemeen belang boven hun eigen belang stellen. Rudolf Steiner, grondlegger van het vrijeschoolonderwijs, had met het onderwijs een vergelijkbaar doel voor alle leerlingen voor ogen; leerlingen onderwijzen tot autonome denkers, waarbij zij geholpen worden in het ontdekken wie zij ten diepste zijn. Daarnaast wilde hij leerlingen leren nadenken over hoe zij met anderen willen omgaan en hoe zij op hun eigen wijze, vanuit hun talenten, kunnen bijdragen aan de wereld (Ruhaak et al., 2025; Petrash, 2002).

Waar Sternberg et al. (2024) spreken over het belang om te investeren in leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid zodat zij kunnen bijdragen aan een betere wereld, zo benadrukken Poulos en Jung (2024) het belang om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid niet alleen voor het welzijn en succes van individuele leerlingen, maar ook voor het creëren van een rechtvaardige en inclusieve leeromgeving voor alle leerlingen. Steiner had als ideaal dat leerlingen vanuit verschillende achtergronden en talenten bij elkaar in de klas zitten zodat ze van elkaar kunnen leren en leren omgaan met verschillen, waarbij de leerkracht tegemoet kan komen aan de verschillende ontwikkelbehoeftes binnen de klas (Ruhaak et al., 2025).

Binnen het vrijeschoolonderwijs heeft de leraar veel autonomie (Ruhaak et al., 2025) en fungeert de leraar vaak als bron van informatie, omdat er in het periodeonderwijs zonder methodes wordt gewerkt. Het periodeonderwijs is een unieke vorm van onderwijs waarbij elke drie weken iedere ochtend een blokuur plaatsvindt waarin één onderwerp, gekoppeld aan een vak, centraal staat. Goed periodeonderwijs staat of valt bij de leraar. Eveneens stellen Bakx (2023) en Steenberghs et al. (2023) dat de leraar een sleutelrol heeft in het realiseren van een goede aansluiting tussen de onderwijsbehoefte van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid en de onderwijsomgeving. Poulos en Jung (2024) stellen dat de effectiviteit van curriculumdifferentiatie grotendeels afhangt van de motivatie van de leraren.

¹ Binnen dit theoretisch kader wordt gesproken over leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid zoals beschreven door Van Weerdenburg (2025).

Het periodeonderwijs, een vast onderdeel binnen het curriculum van het vrijeschoolonderwijs, kan ruimte bieden om leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid te begeleiden in hun ontwikkeling tot creatieve, rechtvaardige, zelfstandige denkers die positief kunnen bijdragen aan de samenleving. Alhoewel er is geschreven over hoogbegaafdheid in het vrijeschoolonderwijs, bijvoorbeeld in *De kunst van de didactiek: Werkboek voor de vrijeschool* (De Kieffe, 2019), wordt er daarbij met name ingegaan op het primair onderwijs en weinig op hoe er daadwerkelijk aangesloten kan worden bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Er zijn vooralsnog geen wetenschappelijke studies bekend waarin is onderzocht hoe er binnen het periodeonderwijs, in het voortgezet onderwijs, aansluiting gevonden kan worden bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid. De vorm van het periodeonderwijs lijkt mogelijkheden te bieden om het onderwijsaanbod aan te laten sluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Om de aansluiting te bevorderen is het van belang dat leraren de nodige kennis en vaardigheden tot hun beschikking hebben (Dekker, 2025; Bakx, 2023; VanTassel-Baska, 2018) en gemotiveerd zijn hier naar te handelen (Poulos en Jung, 2024).

Uit praktijkervaring blijkt dat elementen van het periodeonderwijs door een aantal leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid om verschillende redenen als belemmerend kunnen worden ervaren. Het werken met het periodeschrift² kan bijvoorbeeld bij leerlingen zorgen voor achterstanden en stress of voor een gebrek aan uitdaging en verveling met als mogelijk gevolg demotivatie voor het periodeonderwijs. Tegelijkertijd geven leerlingen aan het schrift te waarderen wanneer zij interesse en talent hebben om stof eigenzinnig te verwerken en de leraar ruimte biedt voor autonomie in de verwerking. Uit ervaring blijkt ook dat de verhouding tussen de rol van de leraar, de klassikale vorm van periodeonderwijs en de behoefte aan autonomie-ondersteunend onderwijs van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid, kan zorgen voor spanning bij zowel de leerling als de leraar.

Onderzoeksvraag en product

Het lijkt erop dat onder anderen Sternberg en Renzulli eenzelfde visie delen als Steiner op waar goed onderwijs toe kan leiden. Ook is er een overeenkomst in het belang dat wordt gehecht aan inclusiviteit binnen het onderwijs. De vorm en inhoud van het periodeonderwijs kan potentieel geschikt zijn voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Om de

² Het periodeschrift is een vervanging van een methode. Leerlingen leren niet uit een boek, maar maken hun eigen leerboek gebaseerd op de vertelstof en opdrachten die de leraar verzorgd (Müller, 2020).

aansluiting tussen hun onderwijsbehoeften en het periodeonderwijs zo optimaal mogelijk te maken, is van belang dat de verschillende elementen binnen het periodeonderwijs bestudeerd worden om de kansen en belemmerende factoren zichtbaar te maken. Dit kan leraren helpen bewuster te handelen en tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Daarnaast kan het leerlingen helpen bij het herkennen van belemmerende en stimulerende factoren tijdens hun leerproces.

Om een waardevol product te kunnen ontwerpen is de volgende vraag bestudeerd en behandeld in het theoretisch kader:

Hoe kan het periodeonderwijs binnen het vrijeschoolonderwijs zo vormgegeven worden dat het aansluit bij de onderwijs- en ontwikkelbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid?

Om het (periode)onderwijs af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid, hebben leraren kennis, vaardigheden en de wil nodig om dit succesvol te kunnen doen (Schaminée, 2025). Op basis van het theoretisch kader wordt een hybride product bestaande uit een fysieke kaartenset en website ontworpen. Een doel van de kaartenset is om leraren op een toegankelijke en praktijkgerichte manier handvatten te geven bij het vormgeven van het periodeonderwijs voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid. De uiteindelijke doelstelling is dat deze leerlingen zodoende gemotiveerd blijven voor het onderwijs en tot leren en ontwikkeling komen. Dit is niet alleen goed voor de leerlingen zelf maar ook voor het bevorderen van een inclusieve leeromgeving binnen de klas en voor een maatschappij waarin ieder talent tot zijn recht kan komen. Een ander doel is om leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid een hulpmiddel te bieden om met hun leraren in gesprek te gaan over hun onderwijsbehoeften. Aan de hand van de kaarten kunnen leerlingen aangeven wat voor hen belemmerend of stimulerend werkt. Hierdoor stimuleert de kaartenset interactie en is de professionalisering direct relevant voor leerlingen, wat bijdraagt aan het ervaren van effectiviteit van de professionalisering door leraren (Matherson & Windle, 2017). Den Otter (2023) spreekt over het belang van voicing, waarbij leerlingen zich kunnen uitdrukken. Volgens Den Otter kan dit bijdragen aan de persoonsvorming van de leerlingen. Dit sluit ook aan bij de visie binnen het vrijeschoolonderwijs waarbij de ontwikkeling van het hele kind centraal staat (Ruhaak, 2025).

Methode

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werd er relevante literatuur bestudeerd. De punten waarop de pedagogische en didactische elementen van het periodeonderwijs en de onderwijsbehoefte van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid elkaar zouden kunnen raken, zijn geanalyseerd.

Om informatie te vinden voor dit theoretisch kader werd gebruikgemaakt van de Radboud Universiteitsbibliotheek (RU) en Google Scholar. Daarnaast zijn er ook bronnen gevonden in diverse literatuurlijsten van de gevonden artikelen. De basiswerken *APA handbook of giftedness and talent* van Pfeiffer et al. (2018), het *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo* van Van Gerven et al. (2025) en *Het kompas* (Ruhaak et al., 2025) zijn geraadpleegd.

Om de kern van het periodeonderwijs te bestuderen is naast vakliteratuur ook de oorspronkelijke literatuur bestudeerd, namelijk de verzamelde voordrachten van Rudolf Steiner uit de Gesamtausgabe (GA). Voor het theoretisch kader werden GA 293 tot en met 311 geselecteerd, deze delen gaan in op opvoeding en onderwijs.

De volgende trefwoorden zijn in de zoekmachines gebruikt om wetenschappelijke literatuur te vinden:

Gifted education, high ability, gifted students, identification, curriculum development, curriculum differentiation, secondary education, Waldorf school/education, main lessons, Steiner, anthroposophy, enrichment, gifted underachievement, perfectionism, mindset, self-concept, self-regulated learning, school engagement, teacher-student relationship, social-emotional competencies, neuropsychology, boredom, gamification training education.

Deze woorden zijn met elkaar gecombineerd bijvoorbeeld: *(secondary education) and (gifted) and (differentiation)*.

Voor dit onderzoek werd voornamelijk literatuur uit de afgelopen tien jaar geraadpleegd, met ruimte voor uitzonderingen wanneer oudere bronnen relevant waren voor het theoretisch kader, zoals bronnen over hoogbegaafdheid op vrijescholen, publicaties over vroeger onderzoek dat diende als basisliteratuur voor later onderzoek (bijvoorbeeld; Sternberg over succesvolle intelligentie, Vygotsky over de zone van naaste ontwikkeling) en (vertaalde) voordrachten van Steiner.

Voor de betrouwbaarheid gold als inclusiecriteria dat de bronnen peer reviewed zijn, met als uitzondering de voordrachten van Steiner en vakliteratuur over de vrijeschool en het periodeonderwijs. Om de kans op geloofwaardigheid van literatuur over het periodeonderwijs te verhogen, was een vereiste dat in deze bronnen verwijzingen naar

uitspraken en/of citaten van Steiner en naar wetenschappelijk onderzoek over onderwijskunde stonden. Naast Nederlandse bronnen is er ook gebruikgemaakt van Engelstalige en Duitstalige bronnen.

Literatuur waarin uitsluitend werd ingegaan op differentiatie voor en onderwijsbehoefte van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het primaire onderwijs werd uitgesloten.

Een dynamisch perspectief op hoogbegaafdheid

Er is veel onderzoek gedaan naar hoogbegaafdheid en tot nu toe is er nog geen vaststaande definitie. Vanaf het begin van de 20ste eeuw tot in de huidige tijd is er een veranderende tendens over hoe er gekeken wordt naar hoogbegaafdheid (Stoeger et al., 2018; Dai, 2018; Oppong et al., 2019). Waar voorheen, door onder andere Terman, hoogbegaafdheid als aangeboren eigenschap werd gezien en een hoog IQ als kenmerkend om tot hoge prestaties te kunnen komen, wordt er in recentere literatuur gepleit voor een meer dynamische benadering (Dai, 2018). Gagné (2018) beschrijft dat er katalysatoren zijn (zoals interpersoonlijke kenmerken en omgevingskenmerken) om hoogbegaafdheid tot uiting te laten komen. Renzulli (1978) gaat er met zijn drie ringenmodel vanuit dat hoogbegaafd gedrag gestimuleerd kan worden door interne kwaliteitskenmerken zoals creativiteit, competentie en motivatie. Van Weerdenburg (2025) vat deze opvattingen samen als multidimensionaal (vanwege de verschillende factoren die bij hoogbegaafdheid een rol spelen) en dynamisch (omdat potentieel zich ontwikkelt en kan veranderen). Daarnaast benadrukt zij dat een goed functionerend systeem van gezin, vrienden en school van belang is om hoogbegaafdheid tot uiting te laten komen.

Als de verandering in hoe er naar hoogbegaafdheid gekeken wordt, van vaststaand naar multidimensionaal en dynamisch, geïntegreerd wordt in het onderwijs, kan dit leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid mogelijk helpen in hun leerproces. Een belangrijk onderdeel van het leerproces is hoe leerlingen omgaan met uitdagingen, reflectie op hun eigen ontwikkeling (Ridgley et al., 2022) en falen waardoor er geleerd kan worden van gemaakte fouten (Zakreski, 2023). Leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid hebben hierin hun eigen kwetsbaarheden, bijvoorbeeld wanneer zij lange tijd weinig ervaring hebben opgedaan met inspanning leveren en falen, maar dit verandert volgens Siegel (2018) naarmate de lesstof in het curriculum moeilijker wordt.

Het academisch zelfbeeld (overtuigingen over eigen vaardigheden, gedrag en competentie op academisch gebied) is belangrijk in relatie tot schoolprestaties, het kiezen van vakken en het ontwikkelen van interesses (Möller et al., 2020). Het zelfbeeld wordt voortdurend gevormd door ervaringen en vergelijkingen (Karlen et al., 2021) en kan beïnvloed worden door overtuigingen over intelligentie; als vaststaand of iets wat kan ontwikkelen (mindset) (Schrover, 2015). Wanneer leerlingen het idee hebben dat zij gaan falen, terwijl ze een positief academisch zelfbeeld willen behouden, kunnen verschillende gedragingen optreden. Voorbeelden hiervan zijn vermijding (taken niet uitvoeren), tegenwerking (weigeren te schikken naar normen en eisen), onderpresteren (de leerling presteert bewust of onbewust onder potentieel niveau) en perfectionisme (aanhoudend streven naar zeer hoge standaarden en prestatienormen) (Zakreski, 2023; Mofield & Parker Peters, 2019).

Perfectionisme vormt al decennialang een aandachtspunt van zorg binnen onderzoek naar hoogbegaafdheid (Neihart & See Yeo, 2018). Hoewel onderzoek naar perfectionisme bij leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid wisselende resultaten laat zien, stellen Rice en Ray (2018) dat uit het merendeel van de studies naar voren komt dat deze leerlingen vaker hogere niveaus van perfectionistische strevingen laten zien dan hun leeftijdgenoten. Rice en Ray brengen perfectionisme terug tot twee dimensies; perfectionistisch streven (hoge prestatienormen) en perfectionistische zorgen (bezorgdheid over het maken van fouten). Bij leerlingen met een hoog perfectionistisch streven en lage zorgen kan perfectionisme bijdragen aan motivatie, ontwikkeling en veerkracht (Rice & Ray, 2018) en schoolbetrokkenheid (Damian et al., 2017), terwijl een leerling met hoge perfectionistische zorgen meer psychische problemen kan ontwikkelen (Rice & Ray, 2018). Zij kunnen intense angst ervaren waarin ze verlangen naar perfecte resultaten en tegelijkertijd angst hebben voor imperfectie (Kennedy & Farley, 2018). Wanneer leerlingen vermijgend gedrag vertonen, kan perfectionisme hier als oorzaak aan ten grondslag liggen. Hierdoor kan emotionele stress ontstaan met bijvoorbeeld als gevolg een gevoel van waardeloosheid of depressie (Kennedy & Farley, 2018).

Leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid vertonen niet automatisch hoogbegaafd gedrag. Sternberg et al. (2024) omschrijven hoogbegaafd gedrag als prestaties op hoog niveau ten opzichte van leeftijdsgenoten, een geavanceerd begrip van een onderwerp of onderwerpen, sterke analytische vaardigheden, een gepassioneerde interesse in de betreffende onderwerpen en een sterk creatief denkvermogen. Zoals onder andere Gagné (2018) beschrijft, zijn er verschillende interne en externe katalysatoren nodig om potentieel talent tot uiting te laten komen. De manier waarop kenmerken van hoogbegaafdheid worden benaderd door de omgeving (bijvoorbeeld ouders en leraren), werkt daarbij door in het

academisch zelfbeeld van leerlingen en in hoeverre zij een disfunctionele vorm van perfectionisme of vermijdingsgedrag ontwikkelen (Mofield & Parker Peters, 2019). Van leraren vraagt dit om hun onderwijsaanbod en begeleiding af te stemmen op de behoefte van deze leerlingen.

Onderwijsbehoefte

Motivatie is voor elke leerling een belangrijke brandstof, een katalysator, die ervoor zorgt dat mensen zich ontwikkelen en successen kunnen bereiken (McCoach & Flake, 2018).

Ryan en Deci (2017) hebben in de zelfdeterminatietheorie drie basisbehoeften beschreven die ten grondslag liggen aan motivatie: een gevoel van competentie, verbinding en autonomie. Deze drie basisbehoeften vormen in dit hoofdstuk het kader om te onderzoeken welke onderwijsbehoeften leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid mogelijk hebben.

Competentie

Leerlingen voelen zich competent wanneer zij door hen gewenste resultaten behalen en zich bekwaam voelen. De behoefte aan een gevoel van competentie is verbonden aan de behoefte om je als persoon te ontplooiën en te ontwikkelen. Hierbij hoeven leerlingen niet constant hun comfortzone te verlaten, maar worden zij wel gestimuleerd om regelmatig uitdagingen aan te gaan binnen hun leerproces (Vansteenkiste & Soenens, 2025).

Vygotsky (1978) beschreef de zone van naaste ontwikkeling als ontwikkelingsproces dat uit twee zones bestaat. Een actuele zone (wat een leerling zelfstandig kan uitvoeren) en een nabije zone (wat een leerling kan bereiken met begeleiding). Leerlingen worden hierbij vanuit hun actuele ontwikkelingsniveau ondersteund richting potentieel ontwikkelingsniveau (Kantar, 2020). Deze theorie is relevant voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid, omdat zij over het algemeen op cognitieve gebieden (bijvoorbeeld verbaal werkgeheugen en probleemoplossend vermogen) beter presteren dan hun leeftijdsgenoten (Kuznetsova et al., 2024; Bucaille et al., 2022; Pfeiffer, 2021). Ook Schrover (2015) benoemt dat hoog intelligente leerlingen een aantal cognitieve functies vaak goed beheersen zoals planning, werkgeheugen, aandacht, probleemoplossend vermogen en logisch denken. Wanneer het onderwijs voornamelijk aansluit bij de gemiddelde leerling van dezelfde leeftijd, is het waarschijnlijk dat leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid onvoldoende

worden aangesproken binnen hun zone van naaste ontwikkeling, waardoor mogelijk hun ontwikkeling stagneert. “Betrokkenheid kan pas optreden wanneer leerlingen zich aan de grens van hun kunnen bewegen” (Zonneveld, 2025, p.87).

Leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid kunnen door hun hoge leertempo en hoog ontwikkelde denkvaardigheden behoefte hebben aan een compact curriculum, met ruimte voor versnelling en verdieping binnen een onderwerp (Steenbergen, 2025; VanTassel-Baska & Wood, 2010; Little, 2018). Elke leerling heeft hierin zijn eigen behoefte. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld een leerjaar overslaan, twee jaar in één volgen of voor een paar vakken eerder examen doen (Van Gerven, 2025). Compacten is een didactische ingreep waarbij de hoeveelheid stof en oefening wordt aangepast op de behoefte, ontwikkelingsstappen en beginsituatie van de leerling. Door te compacten kan er tijd vrijkomen om zich te verdiepen (Van Gerven, 2025; Reis et al., 2021). Verdieping wordt vaak vormgegeven als verrijkingsstof en sluit bij voorkeur aan op het ontwikkelingspotentieel en de interesses van de leerlingen (Van Gerven, 2025) waardoor zij in ‘flow’³ kunnen komen.

Verschillende onderwijswetenschappers (Reis et al., 2021; VanTassel-Baska, 2018 en Schrover, 2015) adviseren verrijkingsopdrachten zo vorm te geven dat er geen eenduidig of eenvoudig antwoord op te geven is. Vanuit hun vermogen snel verbanden te leggen en hun nieuwsgierige en onderzoekende houding hebben leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid in het algemeen behoefte aan complexiteit in opdrachten (Yüreğilli Göksu & Gelisli, 2023). Opdrachten die aansluiten bij de behoefte aan diepgang en abstractie, waarbij beroep wordt gedaan op vaardigheden zoals kritisch, creatief en probleemoplossend gericht denken, communiceren en samenwerken zijn doorgaans geschikt voor deze leerlingen (Little, 2018; Roberts, 2022) en kunnen de betrokkenheid voor het onderwijs verhogen (Reis et al., 2021). Daarnaast hebben deze leerlingen leerervaringen nodig waarbij ze zich bewust onbekwaam voelen, zodat zij strategieën kunnen ontwikkelen om te leren leren (Eikelboom, 2025). Door complexe opdrachten aan te bieden kunnen leerlingen waarschijnlijk niet in één keer op een antwoord komen en leren ze van het proces waarin naar een antwoord toegewerkt wordt. Nicholas et al. (2024), VanTassel-Baska (2018) en Little (2018) raden aan opdrachten te baseren op een relevant reëel probleem. Dit kan de betrokkenheid en het gevoel van nut van de opdracht verhogen. Daarnaast raden Nicholas et al., VanTassel-Baska en Little aan opdrachten zo vorm te geven dat leerlingen

³ Csikszentmihalyi et al. (2018) beschrijven flow als een bron van intrinsieke motivatie die ontstaat wanneer er een balans is tussen de vaardigheden van de leerling en de moeilijkheidsgraad van de taak, waardoor de leerling zich moet inspannen om de taak succesvol uit te voeren.

metacognitieve kennis en vaardigheden ontwikkelen; hierdoor kunnen leerlingen zelfinzicht ontwikkelen en die toepassen bij andere opdrachten.

Schrover (2015) benadrukt het belang van het formuleren van heldere doelstellingen bij het vormgeven van het verrijkingsprogramma. Zij adviseert leerlingen uit te leggen wat het doel is van de opdracht en waarom hiervoor gekozen is. Dit kan bijdragen aan het krijgen van inzicht in hun eigen leerproces en het ontwikkelen van een metacognitief overzicht.

Tegelijkertijd is duidelijk waar het werk van de leerling op beoordeeld wordt.

Hoewel leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid kunnen beschikken over sterke cognitieve vermogens, een hoge mate van creativiteit en ook taakgerichtheid kunnen tonen, is het niet vanzelfsprekend dat deze leerlingen betrokken blijven bij hun schoolwerk. Zeker wanneer zij grote open opdrachten moeten afronden hebben zij baat bij structuur (uitspreken van verwachtingen, bieden van lesoverzichten, aanreiken van een stappenplan) om zich competent te kunnen voelen en verbonden te blijven aan hun taak (Snickers et al., 2025; Sypré et al., 2023).

Verbondenheid

De behoefte aan een gevoel van verbondenheid wordt vervuld wanneer leerlingen zich graag gezien voelen door voor hen belangrijke personen zoals familieleden, klasgenoten, vrienden en hun leraren. Deze behoefte is van belang in de sociale ontwikkeling van leerlingen (Vansteenkiste & Soenens, 2025).

De interactie tussen leraar en leerling is belangrijk voor zowel de academische ontwikkeling als de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De percepties van leraren over hoogbegaafdheid beïnvloeden die interactie (Weyns et al., 2021). Wanneer leraren aan hoogbegaafde leerlingen denken, komt er volgens Hendrix et al. (2023) bij hen vaak een negatief, stereotiep beeld naar voren, bijvoorbeeld van cognitief sterke leerlingen die op sociaal gebied minder vaardig zijn.

Een andere, vaak onjuiste aanname van leraren kan zijn dat hoogbegaafde leerlingen alle nodige vaardigheden hebben om zelfstandig te kunnen leren, wat kan leiden tot beperkte begeleiding en tot demotivatie voor het onderwijs (Sypré et al., 2023). Voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid is het (extra) belangrijk om door hun leraren gezien en gehoord te worden om betrokken te raken bij school (Steenberghs et al., 2023; Godor en Szymanski, 2017; Snickers et al., 2025) en een mismatch tussen hun onderwijsbehoeften en

het reguliere onderwijsaanbod te voorkomen of te verkleinen (Bakx, 2023). Leerlingen op waarde kunnen schatten en hen accepteren om wie zij zijn, draagt bij aan het ontwikkelen van hun potentieel (Frumau, 2023).

Naast het gevoel van verbondenheid met leraren is het ook van belang dat de leerlingen zich verbonden voelen met hun klasgenoten. Vrienden zijn zeer belangrijk voor de sociale ontwikkeling van leerlingen (Hendrix et al., 2023; Neihart & See Yeo, 2018) en hebben invloed op de motivatie voor leren (Vansteenkiste & Soenens, 2025). Coleman et al. (2015) hebben onderzoek gedaan waarin begaafde leerlingen aangeven zich op twee gebieden anders te voelen dan hun leeftijdgenoten. Zij ervaren verschil in hun interesses en de intensiteit waarmee ze die beleven en verschil in cognitieve vaardigheden. Wanneer zij zich hier in hun adolescentie meer bewust van worden, kan dit (gevoelens van) isolatie tot gevolg hebben (Verschuieren et al., 2019; Neihart & See Yeo, 2018). Hébert (2022) legt uit dat begaafde kinderen hun vriendschappen niet per se zoeken binnen hun leeftijdsgenoten, maar eerder laten afhangen van gelijkheid in mentale leeftijd en daarbij op zoek zijn naar gedeelde interesses, capaciteiten of ervaringen. Cognitief begaafde kinderen lijken zich meer geaccepteerd te voelen in een klas waar het cognitieve niveau hoog is (Verschuieren et al., 2019).

De behoefte aan ontwikkelingsgelijken en vrienden met dezelfde interesses is een aandachtspunt voor het onderwijs. Het is belangrijk om deze leerlingen de kans te geven om met elkaar in contact te komen (Hendrix et al., 2023). Wanneer dit onvoldoende gebeurt, waarschuwen Hendrix et al. dat deze leerlingen zich kunnen aanpassen aan hun omgeving. Dit kan schadelijke gevolgen hebben voor hun identiteitsontwikkeling, zoals identiteitsverwarring, en voor hun welbevinden, bijvoorbeeld in de vorm van een lager zelfbeeld. Begaafde leerlingen kunnen hun begaafdheid ontkennen en/of gaan onderpresteren (Siegle, 2018). Frumau (2023) benoemt ook het aanpassingsvermogen van deze leerlingen en de vaardigheid om hun echte zelf te maskeren. Dit onderstreept het belang om zich op te kunnen trekken aan ontwikkelingsgelijken.

Autonomie

In deze context verwijst autonomie naar psychologische vrijheid. Leerlingen ervaren dat ze keuzes kunnen maken binnen hun denken, voelen en handelen en zichzelf kunnen zijn op school. Ook kunnen ze hun interesses verder ontdekken en dit ondersteunt hun identiteitsontwikkeling (Vansteenkiste & Soenens, 2025). Ruimte creëren voor dialoog, het

aanbieden van keuzes en afstemmen van onderwijs op interesses en tempo van de leerlingen zijn aspecten van autonomie-ondersteunend onderwijs wat bijdraagt aan de motivatie voor leren (Aelterman & Vansteenkiste, 2023; Ryan et al., 2023; Sypré et al., 2023; Vansteenkiste & Soenens, 2025).

Uit onderzoek van Hornstra et al. (2020) blijkt dat autonomieondersteuning voor begaafde leerlingen positief samenhangt met hoge motivatie voor leren. Snijkers et al. (2024) hebben met hun onderzoek laten zien dat leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid meer behoefte hebben aan autonomie-ondersteunend onderwijs dan gemiddelde leerlingen om bij leren betrokken te blijven. Pfeiffer (2021) geeft aan dat een groot aantal leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid een mismatch ervaart tussen leerbehoefte en het onderwijsaanbod, wat kan leiden tot verveling, onoplettendheid, onderprestatie en mogelijk gedragsproblemen. Er zijn verschillende redenen waardoor leerlingen kunnen onderpresteren (Siegle, 2018). Een mogelijke oorzaak is cognitieve verveling, omdat leerlingen niet uitgedaagd of geïnspireerd worden door in hun ogen nutteloze taken die ze als niet betekenisvol ervaren (Landis & Reschly, 2013). Landis en Reschly beschrijven interventies om onderpresteren bij begaafde leerlingen tegen te gaan. Een interventie kan zijn om leerlingen deel te laten nemen aan zelfgekozen en zelfgestuurde projecten; deze kunnen leiden tot verbeterde prestaties, inzet en gedrag (Landis & Reschly, 2013). Door keuzevrijheid te bieden kunnen leerlingen relevantie in hun werk vinden. Dergelijke vormen van autonomie-ondersteuning zoals het bieden van keuzevrijheid, uitdaging, complexiteit en ondersteuning sluiten aan bij de behoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid (Siegle, 2018).

Het periodeonderwijs

De kerngedachte van het periodeonderwijs is dat de ontwikkeling van de hele mens, van denken, voelen en willen het meest vruchtbaar plaatsvindt wanneer leerstof geconcentreerd, ritmisch en gedurende meerdere weken samenhangend wordt aangeboden, zodat het leerproces zowel in de dag als in de nacht kan doorwerken en de leerling zich diepgaand met de ontwikkelstof kan verbinden.

Didactische elementen

Vorm

Op elke vrijeschool wereldwijd starten leerlingen in de ochtend met het periodeonderwijs (periodes) (Stehlik, 2019). De vorm van de periodes, waarin leerlingen zich meerdere weken elke ochtend twee uur lang met dezelfde leerkracht verdiepen in één onderwerp, was voor Steiner logisch omdat hij versplintering in het onderwijs wilde voorkomen. Vanuit zijn idee dat het onderwijs zielsmatig-economisch⁴ vormgeven moet worden, vond Steiner het van belang dat de leerlingen zich elke dag een langere periode verbinden met de ontwikkelstof, zodat er onafgebroken ontwikkeling kan plaatsvinden (Steiner, 2011; Steiner, 2014b). Lievegoed (1993) en Ruhaak et al. (2025) leggen uit dat de vorm van het periodeonderwijs ruimte biedt voor verdieping binnen een onderwerp. Leerlingen kunnen echt 'in' het onderwerp komen en zich actief met het leerproces verbinden. Ook is er door deze vorm tijd om samen te werken, de leerstof te verwerken middels kunstzinnige activiteiten en een eigen onderzoek te doen (Ruhaak et al., 2025).

Ritme

Binnen het periodeonderwijs wordt rekening gehouden met verschillende ritmes in het leerproces. Hierbij wordt onder meer rekening gehouden met het dag- en nachtritme en met processen van vergeten en herinneren.

Er zijn twee manieren waarop de periodes meestal wordt opgebouwd (Ruhaak et al., 2025). Ten eerste de didactische drieslag: eerst terugblik op de lesstof van de vorige dag, vervolgens aanbod van nieuwe lesstof en afsluitend de verwerking van de stof. Ten tweede de didactische zevenslag, die bestaat uit waarnemen, verbinden, verwerken, begrijpen, oefenen, toepassen en creëren.

Steiner adviseert om leerlingen de eerste dag waarop een nieuw onderwerp wordt aangeboden via beleving en waarneming de leerstof tot zich te laten nemen. Wat er is waargenomen wordt dezelfde ochtend herhaald. De volgende dag heeft de leerling het beeld hiervan in zijn hoofd en kan erop gereflecteerd worden. De eerste dag wordt het onderwerp objectief waargenomen en besproken, de tweede dag wordt het onderwerp vanuit oordeel en beschouwing behandeld (Steiner, 2014a).

⁴ Vanuit efficiëntie maximaal vormend onderwijs, waarbij de leerling zowel in het denken, voelen en willen onderwezen wordt (Steiner, 2014b, p.152).

Periodeschrift

Hoewel Steiner niet veel gesproken heeft over de functie van het periodeschrift, staat er in GA 294 een opmerking over een mogelijk doel:

‘Het zou goed zijn als ze in die jaren een soort schrift zouden aanleggen (...). Zelfs al zouden ze het kwijtraken, er blijft toch een residu. Aan zo’n schrift zou een mens niet alleen te danken hebben dat hij die dingen weet, nee, het belangrijkste is dat hij later in zijn leven en in zijn beroep voelt: ik heb die dingen ooit leren kennen, ik heb ze doorgenomen. Dat geeft namelijk een bepaalde zekerheid van handelen. Dat versterkt de zekerheid waarin de mens in de wereld optreedt.’ (Steiner, 2011, p.165)

De leerlingen maken bij elke periode hun eigen periodeschrift, waarin ze de leerstof verwerken, gebaseerd op de les van de leerkracht (BVS-schooladvies, 2026; De Kieffe, 2019; Müller, 2020; Ruhaak et al., 2025). Het is een vervanging van een leerboek (Müller, 2020). Müller beschrijft de inzet van het periodeschrift als weerspiegeling van het leerproces. Door gedachten en gevoelens op te schrijven en te illustreren draagt het schrift bij aan verdieping en begrip en worden de gebieden denken, voelen en willen aangesproken. Hierdoor kan een doorleefde ervaring ontstaan en betrokkenheid gestimuleerd worden. Ook leert een leerling diens werk mooi te verzorgen, waardoor het unieke schriften worden en leerlingen er trots op kunnen zijn. Leerlingen werken vanuit eigen vermogen aan het schrift, daarbij wordt er volgens Müller gestreefd naar het zo mooi mogelijk verfraaien, afhankelijk van talenten, vermogens en bekwaamheden.

Pedagogische elementen

Verbinding

De periodes worden gedurende meerdere weken door vaste leerkrachten verzorgd. In de onderbouw verzorgt de klassenleerkracht de periodes, terwijl in de bovenbouw vakleerkrachten met vakspecifieke expertise de periodes verzorgen (Stehlik, 2019). Doordat leerkrachten en leerlingen elkaar meerdere weken dagelijks ontmoeten, kan er een pedagogische relatie worden opgebouwd en krijgt de leraar goed zicht op de dynamiek in de klas (Ruhaak et al., 2025).

Het periodeonderwijs wordt gevolgd met de vaste klas. Bij de samenstelling van de klas wordt gekeken naar leerlingen die in dezelfde ontwikkelingsfase (leeftijd) zitten, omdat de

leerstof op de ontwikkeling is afgestemd (Ruhaak et al., 2025). Volgens Ruhaak et al. is het ideaal dat leerlingen vanuit verschillende achtergronden en talenten bij elkaar in de klas zitten, zodat ze van elkaar kunnen leren en leren omgaan met verschillen.

Autonomie van de leraar

Steiner (2011) legt veel verantwoordelijkheid bij de leraar. In GA 294 spreekt hij over de leraar als drijvende kracht en het inspirerende element binnen de school. Hij benoemt veel negatieve aspecten van vaststaande methodes (Steiner, 2011; Steiner, 1996) en moedigt de leraren aan de lessen zelf vorm te geven. Doordat de leraar niet gebonden is aan methodes en vrij is om eigen keuzes te maken, heeft hij de verantwoordelijkheid om binnen deze keuzes de leerwil, nieuwsgierigheid, onderzoekende houding en verwondering bij leerlingen te stimuleren (De Kieffe, 2019). De leraar is autonoom en mag zelf de lesinhoud vormgeven en bepalen, vanuit zijn oordeel over waar de klas aan toe is. Vanuit de filosofie dat elk kind en elke klas anders zijn, moedigde Steiner leerkrachten aan om het ontwerp van de lessen aan te passen aan de ontwikkelingsbehoefte van de specifieke klas (Steiner, 2011). Hierbij kan de leraar gebruik maken van zijn unieke eigenschappen en kwaliteiten om het denken, voelen en willen te helpen vormen bij de leerlingen (Ruhaak et al., 2025). Doordat leraren autonoom handelen zijn zij een voorbeeld voor leerlingen bij hun ontwikkeling tot autonome individuen (Ruhaak et al., 2025).

De verteller

Volgens Müller (2020) en Ruhaak et al. (2025) is het vermogen van leraren om verhalen te kunnen vertellen een van de belangrijkste instrumenten in het vrijeschoolonderwijs om een brede ontwikkeling in de leerling te ondersteunen. Door middel van het vertellen van verhalen zouden zij de leerlingen kunnen helpen een weg naar zichzelf te vinden en een eigen rijke verbeeldingskracht te vormen. De leraar kan in de verhalen bijvoorbeeld morele betekenissen meegeven die leerlingen aanzetten tot nadenken en waardoor zij zich kunnen ontwikkelen op dit vlak (Müller, 2020). Ruhaak et al. stellen dat het vertellen van verhalen bijdraagt aan een gezonde ontwikkeling van het denken, voelen en willen. De woordenschat en algemene kennis worden vergroot, er ontstaat verbinding tussen individu en culturen en de sociale en emotionele en morele ontwikkeling worden gestimuleerd.

De onderwerpen die behandeld worden sluiten idealiter aan bij de leeftijdsfase en zijn daarbij gericht op de vragen en interesses die opkomen en leven bij de leerling (Ruhaak et al., 2025).

Menskundige basis van het periodeonderwijs

Menskundige uitgangspunten

De hierboven beschreven principes vinden hun fundament in het antroposofisch mensbeeld. Een vaak toegepast model gaat uit van het vierledig mensbeeld. Hierin beschrijft Steiner (1907) de vier verschillende wezensdelen die elkaar in de opgroeiende mens ondersteunen. De ontwikkeling van het fysieke lichaam (stoflichaam - de zintuigen) staat in de eerste zeven jaar centraal. Tussen het zevende en veertiende levensjaar komt het etherlichaam (levenslichaam - groei en genezing, gedachtekracht) vrij. Dit wordt gevolgd door het vrijkomen van het astraallichaam (zielelichaam - lichamelijke beweging, psychische dynamiek) en vanaf het eenentwintigste levensjaar ontwikkelt zich de Ik-organisatie (geesteslichaam - de individuele menselijke gestalte, de persoonlijkheid) (Ruhaak, 2025).

Steiner (1907) legt in GA 34 uit hoe er binnen het onderwijs rekening gehouden kan worden met de ontwikkeling van het kind in de zevenjaarsfasen. In het voortgezet onderwijs vanaf ongeveer het veertiende jaar, bij het intreden van de puberteit, komt het astrale lichaam vrij. Vanaf deze fase staat het kind meer open voor abstracte ideeën, het vermogen tot oordelen en ontstaat het verlangen om onafhankelijk te denken (Steiner, 1907; Steiner, 2010). In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kan het onderwijs een wetenschappelijk karakter krijgen. De leerkrachten trachten binnen het periodeonderwijs onderwerpen te behandelen die aansluiten bij de brede ontwikkeling, gekoppeld aan de leeftijdsfase van het kind.

Denken voelen willen (hoofd hart handen)

Het periodeonderwijs werd oorspronkelijk hoofdonderwijs genoemd, omdat het cognitieve denken sterk wordt aangesproken tijdens deze lessen (Wember, 2015). Dit betekent niet dat er binnen de periodes alleen aandacht is voor het denken; dit wordt verweven met het voelen en willen (Steiner, 2010).

In verschillende voordrachten van Steiner (Steiner, 2010; Steiner, 2011; Steiner, 2014a) bespreekt hij niet de ontwikkeling van het denken, het intellect als uitgangspunt van het onderwijs, maar de ontwikkeling van de wil (de kracht om tot handelen te komen en te verbinden met de wereld) bij de leerling als centraal uitgangspunt. Steiner gaat ervan uit dat wanneer je de wil bij leerlingen helpt te ontwikkelen, dit een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van het denken. Om de wil te kunnen ontwikkelen is er volgens Steiner ruimte nodig voor herhaling en kunstzinnige verwerking. Steiners gedachte hierachter is dat de wil gesterkt wordt door gevoelens van sympathie. Wanneer de leerling zich de leerstof op een

kunstzinnige manier eigen maakt, roept dit volgens Steiner vreugde op. Ruhaak et al. (2025) leggen uit waarom de periodes geschikt zijn om dit te bewerkstelligen; doordat in korte tijd veel aandacht aan één onderwerp wordt besteed, is er in deze tijd ruimte voor herhaling en kunstzinnige activiteiten, samenwerken, eigen onderzoek en verwerking. Zo kan er ruimte worden gemaakt voor de ontwikkeling van zowel het hoofd, hart en handen in het leerproces.

Aansluiting van periodeonderwijs op de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid

Onderwijs voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid wordt vaak gevormd door uiteenlopende ideeën over wat hoogbegaafdheid inhoudt en hoe deze leerlingen het beste ondersteund kunnen worden (Puryear et al., 2025). Leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid vormen een heterogene groep, waardoor de onderwijsbehoefte per leerling verschilt (Van Gerven, 2025; Van Weerdenburg, 2025).

In het recent uitgebrachte boek 'Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo' (van Gerven et al., 2025) adviseren Van Weerdenburg en Zonneveld (2025) om alle leerlingen kansrijk onderwijs (een rijke leeromgeving om doelgericht talent, vaardigheden en interesses uit te lokken) aan te bieden dat aansluit bij de onderwijsbehoefte van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid, om op deze manier zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften van leerlingen en de kans te verkleinen dat leerlingen niet gesignaleerd worden.

In het volgende deel worden kansen en risico's van het periodeonderwijs voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid beschreven, waarbij het van belang is op te merken dat deze niet generaliserend moeten worden opgevat. Eenzelfde pedagogisch of didactisch element kan voor de ene leerling verrijkend werken, terwijl het voor een andere leerling juist belemmerend kan zijn. Vanuit die gedachte worden bepaalde kenmerken van het periodeonderwijs zowel als kans en als risico besproken.

Didactische elementen

Vorm

De vorm van de periodes, waarin leerlingen zich meerdere weken elke ochtend twee lessen lang met dezelfde leerkracht verdiepen in één onderwerp, biedt een kans om (vanuit interessegebieden van de leerlingen) verrijkingsopdrachten aan te bieden. Verrijking kan op verschillende manieren en op verschillende momenten aangeboden worden, zoals grote projectmatige vormen van verrijking of kortere verdiepende en uitdagende opdrachten. Eikelboom (2025) moedigt leraren aan om bij elke les minstens één vraag te stellen die beroep doet op de cognitieve denkvaardigheden analyseren, evalueren en/of creëren. Volgens Eikelboom zijn vragen die beroep doen op deze denkvaardigheden complexer in vergelijking met de zogenaamde lagere-orde-vragen (denkvaardigheden onthouden, begrijpen, toepassen) en kost het beantwoorden van deze vragen veel denkkracht. Met de verrijkingsopdrachten kunnen leerlingen het behandelde onderwerp verder onderzoeken en op eigen wijze verwerken in bijvoorbeeld het periodeschrift.

Alhoewel de lange, intensieve onderwijsvorm van het periodeonderwijs de ruimte biedt voor verrijking, kan deze onderwijsvorm juist ook een risico zijn wanneer de onderwijstijd niet effectief benut wordt. Het kan voor leraren een uitdaging zijn om leerlingen dagelijks gedurende langere tijd onderwijs aan te bieden dat aansluit bij hun zone van naaste ontwikkeling. Wanneer onvoldoende verrijking of uitdaging wordt geboden, kunnen leerlingen de lesstof snel begrijpen en verwerken, waardoor verveling kan ontstaan met als mogelijk gevolg demotivatie voor het onderwijs.

Ritme

In het periodeonderwijs vindt dagelijkse herhaling, met de terugblik op de vorige dag in het begin van de les, plaats. Voor sommige leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid kan deze herhaling, afhankelijk van het doel, overbodig zijn, bijvoorbeeld wanneer de herhaling geen ruimte biedt voor verdieping. Overwogen kan worden om leerlingen een hogere-orde-denkvraag (analyseren, evalueren, creëren) die betrekking heeft op de geleerde stof mee te geven naar huis (de nacht in) en middels deze vraag terug te kijken op de vorige dag.

Het eerder beschreven ritme van beleven, waarnemen en experimenteren naar herinneren, beschrijven en karakteriseren, en vervolgens naar analyseren, abstraheren en generaliseren, sluit mogelijk niet vanzelfsprekend aan bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Vanuit hun vermogen snel verbanden te

leggen en hun nieuwsgierige en onderzoekende houding hebben deze leerlingen vaak behoefte aan complexiteit in opdrachten (Yüreğilli Göksu & Gelisli, 2023). Waar het periodeonderwijs doorgaans uitgaat van een opbouw van concrete ervaring naar abstractie, kunnen sommige leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid juist behoefte hebben om vanuit analyses, abstracties en generalisaties het geleerde te beschrijven en ervaren. Little (2018) adviseert om de inhoud waarmee deze leerlingen werken te richten op concepten (ideeën of begrippen), principes (grondgedachte/stelregel) en generalisaties (brede uitspraken die je kunt toepassen op meerdere situaties). Vanuit een overkoepelende kern kan naar onderliggende details en waarnemingen worden gegaan en aan vaardigheden (zoals redeneren, het zien van patronen en relaties en het evalueren van inzichten) worden gewerkt. Door vanuit concepten te leren, kan een leerling leren redeneren en deductief en inductief te denken. Door onderwijs te richten op deze concepten leren leerlingen niet alleen feiten, maar begrijpen ze hoe dingen samenhangen (VanTassel-Baska & Wood, 2010).

Periodeschrift

In het periodeschrift verwerken de leerlingen de lesstof die ze van de leraar ontvangen hebben. Leraren en leerlingen kunnen zich bij het verwerken van de lesstof afvragen of deze de leerlingen aanspreekt binnen de zone van naaste ontwikkeling. Dit kan per vak en gegeven inhoud verschillen. Indien er verwacht wordt dat alle leerlingen eenzelfde schrift maken, waarbij de informatie van de leraar letterlijk overgenomen wordt, sluit dit met name aan bij de denkvaardigheden onthouden en begrijpen. Daarnaast kunnen leerlingen moeilijk in hun eigen tempo vooruit werken. Dit kan zorgen voor een gebrek aan uitdaging en mogelijk leiden tot verveling. Door de behoefte aan compacten, verdieping en versnelling van onderwijs bij leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid (Steenbergen, 2025) kan het periodeschrift ervaren worden als een belemmering.

Naast een mogelijke cognitieve belemmering kan ook het verzorgen van het schrift een obstakel zijn in het leerproces. Vaak wordt verwacht dat leerlingen het periodeschrift netjes verzorgen en naar eigen vermogen mooi afwerken (Müller, 2020). Een gevolg van deze verwachting kan zijn dat leerlingen met perfectionistische neigingen veel tijd kwijt zijn met het afwerken van het schrift, waardoor de aandacht verschuift van leren naar de verzorging. Bij leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid lijken perfectionistische strevingen relatief vaak voor te komen (Rice & Ray, 2018). Het kan voorkomen dat leerlingen het schrift uit ontevredenheid te laat of nooit inleveren, wat kan zorgen voor stress en slecht welbevinden (Kennedy & Farley, 2018). Ook kan de verzorging van het schrift voor leerlingen weinig uitdagend of inhoudelijk oninteressant zijn, wat kan bijdragen aan

onderpresteren (Dai & Desmet, 2026; Steenbergen-Hu et al., 2020). Anderzijds kunnen leerlingen er mogelijk met veel plezier aan werken, bijvoorbeeld wanneer hun interesses en talenten tekenen of schrijven zijn. Bij het opstellen van het beoordelingsmodel en het doel van het schrift kunnen leraren zich afvragen waar zij willen dat hun leerlingen prioriteit aan geven. Het lijkt erop dat Steiner het periodeschrift zag als een blijvende vastlegging van wat leerlingen aan kennis geleerd hadden, zodat zij daar later op konden terugkijken (Steiner, 2011). Vanuit dit doel lijkt het schrift nog steeds ingezet te worden. Men kan zich in deze tijd, waarin informatie snel voorhanden is en artificiële intelligentie zijn intrede heeft gedaan, afvragen of het schrift ook voor andere leerdoelen kan worden ingezet en kan aansluiten bij de onderwijsbehoefte van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid.

Het periodeschrift kan bijvoorbeeld worden ingezet op een manier die vergelijkbaar is met het concept van een portfolio zoals beschreven door Broekhoven (2025) en VanTassel-Baska (2018). Volgens Broekhoven (2025) dragen portfolio's bij aan talentontwikkeling, gepersonaliseerd leren en kunnen ze zichtbaar maken aan welke volgende stap de leerling behoefte heeft in hun zone van naaste ontwikkeling. Broekhoven legt uit dat een portfolio kan functioneren als persoonlijk leerarchief, waarbij leerlingen hun eigen groei kunnen herkennen, trots kunnen ervaren en waardoor eigenaarschap ontwikkeld kan worden. VanTassel-Baska (2018) legt uit dat een portfolio de belangrijke leerresultaten vast kan leggen die gedurende een langere periode zijn behaald. Een periodeschrift kan net als een portfolio ruimte bieden voor het creëren van een eigen leerlijn, verwezenlijken van eigen doelen en volgen van eigen interesses. Dit kan ten goede komen aan de intrinsieke motivatie van leerlingen (Broekhoven, 2025).

Leraren zouden het strikte gebruik van het periodeschrift kunnen loslaten en leerlingen alternatieve keuzes kunnen bieden om de stof te verwerken en het leerproces zichtbaar te maken. Ford Inman (2023) beschrijft dit als productdifferentiatie, wat motiverend kan werken voor leerlingen. Hierbij benadrukt Ford Inman dat middels het product zichtbaar moet worden in hoeverre kennis, vaardigheden en het niveau van leren ontwikkeld zijn.

BVS-schooladvies (2026) oppert ook om alternatieve vormen en differentiatie in de verwerkingsvorm van het periodeonderwijs te onderzoeken. Door leerlingen meer autonomie in de verwerking te geven, kan dit mogelijk de wilsontwikkeling⁵ stimuleren (BVS-schooladvies, 2026) en aansluiten bij de behoefte aan autonomie van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid (Hornstra et al., 2020; Snickers et al., 2024).

⁵ Initiatief nemen, ideeën omzetten in handelen, verantwoordelijkheid nemen voor eigen keuzes.

Pedagogische elementen

Verbinding

Leraren worden in hun handelen beïnvloed door hun eigen waarden en overtuigingen ten aanzien van hoogbegaafdheid (Poulos & Jung, 2024; Puryear et al., 2025; Weyns et al., 2021). Misvattingen over hoogbegaafdheid (bijvoorbeeld dat onaangepastheid een kenmerk is, een aangepast curriculum een beloning moet zijn voor goed gedrag, en deze leerlingen meer werk nodig hebben in plaats van werk dat passend en uitdagend is (Poulos & Jung, 2024)) kunnen leiden tot pedagogische en didactische keuzes die mogelijk niet bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling van deze leerlingen (Poulos & Jung, 2024; Sypré et al., 2023). Met name bij periodeonderwijs in de eerste twee jaar, waarbij de mentor de meeste periodes zelf verzorgt, kan het risico zijn dat de leraar weinig kennis heeft over hoogbegaafdheid en/of er mogelijk niet openstaat om deze leerlingen te willen begrijpen. Dit kan invloed hebben op de relatie tussen leraar en leerling. Doordat de leraar de leerlingen gedurende drie weken iedere ochtend in een blokuur ontmoet (en in de eerste twee leerjaren bijna dagelijks), kan de leraar de leerlingen goed leren kennen en de sociaal- emotionele behoefte waarnemen. Als de leraar kennis heeft van de kenmerken en de behoeften op het gebied van onderwijs en begeleiding die deze leerlingen vaak hebben, biedt dit juist kansen.

Binnen het vrijeschoolonderwijs worden klassen op leeftijd gegroepeerd en volgt de klas meerdere jaren samen het periodeonderwijs. Leerlingen met verschillende achtergronden, talenten en mogelijkheden ontwikkelen zich meerdere jaren bij en met elkaar en leren omgaan met verschillen (Boettger, 2022; Ruhaak et al., 2025). Men kan zich afvragen in hoeverre leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid binnen een op leeftijd gevormde klas voldoende aansluiting kunnen vinden met ontwikkelingsgelijken. In het model van Mönks (Mönks & Span, 1985) en het model van Gagné (2018) worden peers als invloedrijke omgevingsfactoren genoemd voor het realiseren van hoogbegaafd gedrag.

De Kieffe (2019) beschrijft voor het primair vrijeschoolonderwijs een schoolbreed perioderooster waarin leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid klasoverstijgend kunnen samenwerken. Een vergelijkbare vorm van klasoverstijgende samenwerking is mogelijk in het voortgezet onderwijs ook te realiseren. Hierdoor zouden leerlingen wekelijks, in een vast ritme, in contact kunnen komen met ontwikkelingsgelijken. Dit kan bijdragen aan het ervaren van positieve peerrelaties (Hornstra, 2023).

Autonomie leraar

Bij het inhoudelijk vormgeven van het periodeonderwijs heeft de leraar veel autonomie en verantwoordelijkheid en is deze niet gebonden aan lesmethodes (Ruhaak, 2025). Door de vrijheid die leraren krijgen om lessen zelf vorm te geven en de kwaliteit te bewaken, kan onvoldoende aansluiting ontstaan wanneer zij niet beschikken over voldoende kennis om het periodeonderwijs af te stemmen op de (cognitieve) onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Om aanpassingen succesvol vorm te kunnen geven vraagt het van leraren de wil, de vaardigheden en kennis om dit te doen slagen (Schaminée, 2025). Factoren die de motivatie van leraren beïnvloeden om te differentiëren voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid zijn het krijgen van ondersteuning (Poulos & Jung, 2024) en het hebben van kennis over hoogbegaafdheid om misvattingen te beperken en een positieve houding tegenover differentiëren en het lesgeven aan deze leerlingen te stimuleren (Matheis et al., 2017; Mullen & Jung, 2019; Poulos & Jung, 2024).

Het ideaal dat Steiner voor ogen had, waarbij de leraar vrij is om lessen zo vorm te geven dat deze aansluiting vinden bij de onderwijsbehoefte van alle leerlingen, sluit aan bij het differentiatieparadigma op hoogbegaafdheid. Dit kan een kans zijn. In het differentiatieparadigma staat de ontwikkeling van alle leerlingen centraal, wordt in beeld gebracht wat hun ontwikkelingsbehoefte is en hoe het onderwijs daarin kan ondersteunen (Bakx et al., 2021; Puryear et al., 2025). Wanneer dit in de praktijk wordt gerealiseerd, kan het gelijke kansen voor leerlingen in het onderwijs bevorderen (Puryear et al., 2025).

De verteller

Alle leerlingen worden beïnvloed door de houding en het handelen van leraren en uit onderzoek is gebleken dat leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid hierdoor in het bijzonder worden beïnvloed (VanTassel-Baska et al., 2020). In studies van VanTassel-Baska et al. (2020) en Siegle et al. (2014) worden een aantal cognitieve en sociale competenties genoemd van leraren die effectief lesgeven aan begaafde leerlingen. Competenties op cognitief gebied zijn een hoge intelligentie, vakinhoudelijke expertise, passie, blijvende nieuwsgierigheid en een instelling die getuigt van 'een leven lang leren' (Siegle et al., 2014; VanTassel-Baska et al., 2020). Sociale en persoonlijke kenmerken bestaan uit humor, het respecteren van ideeën van leerlingen en zorg dragen vanuit empathie. Als verteller kunnen leraren deze competenties inzetten bij het overdragen van de leerstof en leerlingen intrinsiek motiveren voor het onderwerp en het vak.

Tegelijkertijd vraagt de onderwijsbehoefte van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid om een balans tussen leraargericht onderwijs, waarbij de leraar de bron van inhoud is, en leerlinggericht onderwijs, waarbij er ruimte is voor zelfstandig werken en autonomie. Volgens Schaminée (2025) hebben alle leerlingen behoefte aan autonomie en lijkt deze behoefte bij leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid groter omdat deze leerlingen vaak de voorkeur hebben voor zelfstandig werken en graag initiatief nemen.

Menskunde

Menskundige uitgangspunten

Binnen het vrijeschoolonderwijs wordt uitgegaan van de antroposofische visie op de ontwikkeling van de mens. Zo wordt er binnen de antroposofie gesproken over het vrijkomen van het astrale lichaam rond het veertiende levensjaar. Vanaf deze ontwikkelingsfase zouden leerlingen volgens deze visie meer openstaan voor abstracte ideeën, het vermogen tot oordelen ontwikkelen en verlangen naar onafhankelijk denken (Ruhaak et al., 2025). De wereld wordt vanaf deze ontwikkelingsfase als waar ervaren (Steiner, 2010). Wanneer we kijken naar de ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid, wordt er vaak gesproken over een ontwikkelingsvoorsprong op cognitief gebied ten opzichte van leeftijdsgenoten (Bakx et al., 2022). Ook kunnen jonge kinderen met kenmerken van hoogbegaafdheid zich bezighouden met existentiële vragen zoals ‘waarom leven we eigenlijk?’ (Bakx et al., 2022). Onderwijswetenschappers (Little, 2018; Schrover, 2015; Yüreğilli Göksu & Gelisli, 2023) stellen dat deze leerlingen behoefte hebben aan diepgang in opdrachten, waarbij zij kritisch en abstract denken kunnen toepassen. Deze behoeften en interesses lijken niet altijd synchroon te lopen met de ontwikkelingsfases en beleving van de wereld zoals beschreven binnen de antroposofie. Daarnaast zijn er ook leerlingen die zich asynchroon ontwikkelen, waarbij binnen een gebied sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong en binnen een ander gebied de ontwikkeling gelijk kan zijn aan die van leeftijdsgenoten, of er een achterstand zichtbaar is (Bailey, 2011; Van Hooijdonk et al., 2025). In de beschrijving van de ontwikkeling van het kind in de zevenjaarsfasen lijkt hier geen rekening mee te worden gehouden; hierbij lijken namelijk de cognitieve, de sociale en de emotionele ontwikkeling gelijk op te gaan en gekoppeld te zijn aan leeftijd, waarbij een gemiddelde leerling het uitgangspunt vormt.

Een potentiële kracht van antroposofische menskunde ligt in de aandacht voor de ontwikkeling van leerlingen in verschillende levensfasen. Wanneer leraren deze

ontwikkelingsgerichte benadering flexibel weten af te stemmen op de individuele onderwijs- en ontwikkelbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid, kan dit waarschijnlijk bijdragen aan een betere aansluiting van het periodeonderwijs hierop dan wanneer er dogmatisch aan de ontwikkeling binnen leeftijdsfases wordt vastgehouden.

Denken voelen willen

Binnen de uitgangspunten van het periodeonderwijs zijn volgens Steiner het denken, voelen en willen met elkaar verweven. Wanneer het activeren van de wil, verweven met het voelen en denken, vanuit onderwijskundig perspectief wordt bekeken, toont dit overeenkomsten met wat binnen de onderwijskundige literatuur wordt omschreven als intrinsieke motivatie. Autonomie-ondersteunend onderwijs kan ruimte bieden voor een harmonische interactie tussen denken, voelen en willen. Eveneens kan autonomie-ondersteunend onderwijs de intrinsieke motivatie bij leerlingen bevorderen (Vansteenkiste & Soenens, 2025) en zo de aansluiting bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid bevorderen.

Binnen Steiners visie op goed vrijeschoolonderwijs vormt de ontwikkeling van de wil⁶ bij leerlingen, meer dan de ontwikkeling van het denken, het centrale uitgangspunt (Steiner, 2010; Steiner, 2011; Steiner, 2014a). Steiner legt uit dat om de wil te ontwikkelen onder andere herhaling, kunstzinnige verwerking en het oproepen van sympathiegevoelens nodig zijn. Steiner gaat ervan uit dat wanneer de ontwikkeling van de wil bij leerlingen gestimuleerd wordt, dit een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van het denken. Men kan zich afvragen of dit voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid eveneens de ingang vormt. Mogelijk vormen voor sommige leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid cognitieve uitdaging, abstracte vraagstukken en het willen begrijpen van de wereld een betere ingang tot het activeren van de wil. Tegelijkertijd kan de aandacht voor de kunstzinnige verwerking van stof ruimte bieden voor creatief⁷ denken. Creatief denken is belangrijk in de ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid voor zowel hun intellectuele als sociale en emotionele groei (Troxclair, 2025). Binnen het periodeonderwijs wordt naast het activeren van de wil en het ontwikkelen van het denken ook aandacht besteed aan het voelen (sociaal-emotionele ontwikkeling). VanTassel-Baska (2018) raadt aan om voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid affectieve ontwikkeling, waaronder emotionele vaardigheden en zelfbegrip, in het curriculum op te nemen. Dit kan leerlingen ondersteunen in het omgaan met sociaal-emotionele

⁶ De kracht om tot handelen te komen en te verbinden met de wereld (Ruhaak, 2025).

⁷ Creativiteit is het vermogen om dingen te verbeelden en met originele ideeën en oplossingen te komen (Magsamen & Ross, 2023).

vraagstukken en mogelijk bijdragen aan de ontwikkeling van een sterker gevoel van verbondenheid met anderen. Opdrachten waarin beroep wordt gedaan op creatieve denkvaardigheden kunnen bijdragen aan een positief psychologisch welzijn en het reguleren van emoties (Troxclair, 2025).

Conclusie

Het oorspronkelijke concept van het periodeonderwijs heeft zowel kansen als potentiële risico's in zich bij het vinden van aansluiting met de onderwijsbehoefte van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid. Een aspect dat positief zou kunnen bijdragen is de dagelijkse ontmoeting tussen leraar en leerling. Dit biedt de mogelijkheid om een goede relatie op te bouwen en de leraar de gelegenheid om de onderwijsbehoefte van de leerlingen te herkennen en hiernaar te handelen. Een ander aspect is de vorm van het onderwijs die veel ruimte biedt voor verdieping en differentiatiemogelijkheden. Tegelijkertijd kunnen juist deze aspecten een risicofactor zijn. De leraar is bij het vormgeven van het onderwijs autonoom om eigen keuzes te maken en met name in de middenbouw zijn de leraar en leerling lange tijd op elkaar aangewezen. Alhoewel voor elke onderwijsvorm geldt dat er een obstakel kan ontstaan wanneer de onderwijstijd niet effectief benut wordt en geen gepaste differentiatie plaatsvindt, lijkt dit voor het periodeonderwijs een relatief groot risico te zijn omdat leerlingen elke dag starten met een blokuur en het voor leraren een uitdaging kan zijn om dagelijks gedurende een lange periode onderwijs aan te bieden dat aansluit bij hun zone van naaste ontwikkeling. Daarnaast liggen er risico's bij de verwerkingsvorm van het periodeschrift, de rol van de leraar als verteller, de op leeftijd gevormde klas die lange tijd samen blijft en het eventueel vasthouden aan het antroposofische principe van de leeftijdsgerichte ontwikkelingsfase. Dit kunnen kansen worden wanneer er voldoende kennis bij leraren aanwezig is om op een passende wijze te kunnen differentiëren voor leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid.

Reflectie

Naar de onderwijsbehoeften van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid is veel onderzoek gedaan en dit theoretische kader is niet volledig in de weergave hiervan. De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2017) is als lens gebruikt om relevante literatuur over de onderwijsbehoefte van deze leerlingen te selecteren. Hierdoor wordt er bijvoorbeeld

niet ingegaan op de onderwijsbehoefte van specifieke groepen, zoals dubbel bijzondere leerlingen⁸.

Het gedachtegoed van Steiner is meer dan 100 jaar oud en er wordt binnen de antroposofische gemeenschap op verschillende manieren naar de ontwikkeling van hedendaagse vrijeschoolonderwijs gekeken (Tyson, 2025). De kern van het periodeonderwijs, zoals dat oorspronkelijk bedacht is, sluit mogelijk niet meer aan bij de hedendaagse onderwijspraktijk, omdat scholen opereren binnen een andere realiteit en nu ook verantwoording moeten afleggen aan de onderwijsinspectie. Deze realiteit maakt dat een aantal periodes bijvoorbeeld worden ingezet als schoolexamenonderdeel. Over deze mogelijke aanpassingen van periodeonderwijs is geen literatuur gevonden, terwijl dit wel relevant is voor de dagelijkse praktijk waar leraren mee te maken hebben en de mogelijkheden om de aansluiting te realiseren bij de onderwijsbehoefte van leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid.

Om de motivatie van leraren te verhogen om het product te gebruiken is rekening gehouden met de psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2017), principes van effectieve professionalisering en is gamification toegepast. Een vooraanstaand wetenschappelijk onderzoeker op het gebied van onderwijskwaliteit, Bijlsma, geeft aan dat bij actieve professionalisering er ook leiderschap nodig is en een stimulerende leercultuur (Bijlsma, 2025). Om dit product effectief te laten zijn in het professionaliseren van leraren spelen de schoolleiders een belangrijke rol. Zij kunnen bepalen welke activiteiten ingezet worden voor professionalisering en kunnen inzetten op doelgerichte verbeteracties. Zonder de sturing van schoolleiders komt een succesvolle toepassing van het product mogelijk niet van de grond.

In de toekomst kan de inzet van de kaarten mogelijk uitgebreid worden. De kaarten kunnen bijvoorbeeld ingezet worden tijdens teamvergaderingen, functioneringsgesprekken, leerlingbesprekingen, gesprekken tussen leraar en begeleider en eventueel als instrument voor de schoolleiding wanneer zij toe willen werken naar inclusief onderwijs.

Bakx et al. (2022) suggereren dat leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid een rol kunnen krijgen in het evaluatieproces van de professionalisering van leraren. Omdat de kaarten ook de mogelijkheid tot dialoog tussen leraar en leerling creëren is dit een interessante suggestie om verder te onderzoeken.

⁸ “Dubbel bijzondere (of in het Engels: twice-exceptional) leerlingen zijn leerlingen met hoge cognitieve capaciteiten die daarnaast kenmerken vertonen van een leer-, ontwikkelings-, en/of gedragsprobleem, zoals dyslexie, een autismespectrumstoornis (ASS) en/of een aandachtstekortstoornis met of zonder hyperactiviteit (AD(H)D)” (Van Weerdenburg et al., 2023, p. 2)

Tot slot kan vervolgonderzoek Steiners pedagogische inzichten verder toetsen aan recent onderwijskundig onderzoek. Specifiek kan gekeken worden naar de ruimte die de antroposofisch-menskundige uitgangspunten bieden voor verschillen in ontwikkeling en onderwijsbehoeften tussen leerlingen. De inzichten die hieruit voortkomen, kunnen in de beweging naar inclusief onderwijs meegenomen worden in de vormgeving van hedendaags periodeonderwijs.

Referenties

- Aelterman, N., & Vansteenkiste, M. (2023). Need-supportive and need-thwarting socialization: A circumplex approach. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (pp. 236–258). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.21>
- Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208–222.
<https://doi.org/10.1177/0016986211400736>
- Bakx, A., van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Uitgeverij Pica.
- Bakx, A., de Boer, E., van den Brand, M., & van Houtert, T. (2022). *Werken met begaafde leerlingen in de klas: Pedagogische sensitiviteit als leidraad*. Van Gorcum.
- Bakx, A. (2023). Pedagogische sensitiviteit. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0 – over begaafdheid in het po en vo* (pp. 115–129). [Leuker.nu](https://leuker.nu).
- Bijlsma, H. (2025). *Zicht op de les: het meten en verbeteren van leskwaliteit in het onderwijs*. Pica.
- Broekhoven, B. (2025). Werken met portfolio's. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 302–309). Kenniscentrum
- Boettger, C. (2022). *Waldorfpädagogik und Hochbegabung: Fragen – Methoden – Kontext*. Verlag am Goetheanum.
- Bucaille, A., Jarry, C., Allard, J., Brochard, S., Peudenier, S., & Roy, A. (2022). Neuropsychological Profile of Intellectually Gifted Children: A Systematic Review.

Journal of the International Neuropsychological Society. 2022;28(4):424-440.
<https://doi.org/10.1017/S1355617721000515>

BVS-schooladvies. (2026). *Halen we alles uit het periodeschrift?*

<https://www.bvs-schooladvies.nl/halen-we-alles-uit-het-periodeschrift/>

Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358–376.

Csikszentmihalyi, M., Montijo, M. N., & Mouton, A. R. (2018). Flow theory: Optimizing elite performance in the creative realm. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 215–229). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000038-014>

Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness a century of Quest for identity. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 3–23). American Psychological Association.

Dai, D. Y., & Desmet, O. A. (2026). Gifted Underachievement Redefined and Reconceptualized. *Gifted Child Quarterly*, 0(0).

Damian, L. E., Stoeber J., Negru-Subtirica, O., Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105(1), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.044>

Dekker, E. (2025) Brede randvoorwaarden voor het haalbaar organiseren van voltijdsonderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 244–251). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Desmet, O. A. (2025). (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 38–45). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

De Kieffe, F. (2019). *De kunst van de didactiek: Werkboek voor de vrijeschool*. Christofoor Uitgeverij.

Eikelboom, W. (2025). Rijk en wijs onderwijs. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte*

voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (pp. 168–175). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Ford Inman, T. (2023). Gedifferentieerd beoordelen van producten: werken met de DAP-rubrics. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0 – over begaafdheid in het po en vo* (pp. 171–188). Leuker.nu.

Frumau, M. (2023). Emotionele en sociale behoeften van begaafde leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0 – over begaafdheid in het po en vo* (pp. 189–201). Leuker.nu.

Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163–183). American Psychological Association.

Godor, B. P., & Szymanski, A. (2017). Sense of belonging or feeling marginalized? Using PISA 2012 to assess the state of academically gifted students within the EU. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1319343>

Hébert, T. P. (2022). Designing supportive school environments for social and emotional development. In S. K. Johnsen, D. Dailey, & A. Côté (Eds.), *Gifted education programming standards* (pp. 35–57). Routledge.

Hendrix, S., Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2023). Sociale relaties van cognitief begaafde kinderen en jongeren. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0 – over begaafdheid in het po en vo* (pp. 205–213). Leuker.nu.

Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>

Hornstra, L. (2023). Effecten van de plusklas op motivatie. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0 – over begaafdheid in het po en vo* (pp. 143–154). Leuker.nu.

Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A., & Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concepts about self-regulated learning: Their relationships with emotions, strategy knowledge, and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 661142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661142>

Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 361–367. <https://doi.org/10.26822/iejee.201833619>

Kuznetsova, E., Liashenko, A., Zhodzikhshvili, N., & Arsalidou, M. (2024). Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1411981.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411981>

- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220–249.
- Lievegoed, B. C. J. (1993). *Ontwikkelingsfase van het kind* (10de druk). Vrij Geestesleven.
- Little, C. A. (2018). Teaching strategies to support the education of gifted learners. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 371–385). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000038-024>
- Matherson, L. H., & Windle, T. M. (2017). What Do Teachers Want from Their Professional Development? Four Emerging Themes. *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 83, 28.
- McCoach, D. B., & Flake, J. K. (2018). The role of motivation. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 201–213). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000038-013>
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107–134.
<https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A Meta-Analysis of Relations Between Achievement and Self-Concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376–419.
- Mönks, F. J., & Span, P. (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Dekker & van de Vegt.
- Mullen, C., & Jung, J. Y. (2019). Teachers' attitudes towards gifted programs and provisions: An Australian study of primary and secondary school teachers. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 28(1), 19–34. <https://doi.org/10.21505/ajge.2019.0003>
- Müller, E. G. (2020). *The Waldorf main lesson*. Alkion Press.
- Neihart, M., & See Yeo, L. (2018). Psychological Issues Unique to the Gifted Student. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 497–510). American Psychological Association.
- Nicholas, M., Skourdoumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the Needs and Potentials of High-Ability, High-Performing, and Gifted Students via Differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 154-172.
- Oppong, E., Shore, B. M., & Muis, K. R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and selfregulated learning: Implications for

theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 63 (2), 102–119.
<https://doi.org/10.1177/0016986218814008>

Petrash, J. (2002). *Understanding Waldorf education: Teaching from the inside out*. Gryphon House.

Puryear, J. S., Meyer, M. S., Lamb, K. N., & Lee, L. E. (2025). Conceptions of giftedness and gifted education: A Q-sort approach. *Gifted Child Quarterly*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0016986225138464>

Pfeiffer, S. I. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International*, 37(2), 142– 157.

Poulos, V., & Jung, J. Y. (2024). Factors that influence the motivation for teachers to differentiate curriculum for gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 33(1), 23–41. <https://doi.org/10.21505/ajge.2024.0003>

Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261.

Rice, K. G., & Ray, M. E. (2018). Perfectionism and the gifted. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 645–658). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000038-042>

Ridgley, L. M., DaVia Rubenstein, L., & Callan, G. L. (2022). Are Gifted Students Adapting Their Self-Regulated Learning Processes When Experiencing Challenging Tasks? *Gifted Child Quarterly*, 66(1), 3–22.

Roberts, J. L. (2022). Differentiation: Standards inform best practice. In S. K. Johnsen, D. Dailey, & A. Cotabish (Eds.), *Gifted education programming standards* (pp. 152–175). Routledge.

Ruhaak, M., Gelder-Sikkel, M. van, & Gielen, N. (2025). *Het kompas – voor vrijeschoolonderwijs van nu*. Christofoor.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.

Ryan, R. M., Reeve, J., Kaplan, H., Matos, L., & Cheon, S. H. (2023). Education as flourishing: Self-determination theory in schools as they are and as they might be. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (pp. 591–618). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.60>

- Schaminée, M. (2025). Onderwijsaanpassingen in een reguliere groep. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 218–225). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen: Verrijkingstrajecten met effect*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35–50.
- Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 285–297). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16
- Snijkers, S., Hoekman, J., Mayo, A., & Minnaert, A. (2024). Triggered and maintained engagement with learning among gifted children in primary education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1164498.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1164498>
- Snijkers, S., Mayo, A., & Minnaert, A. (2025). Giftedness in the picture: What do teachers believe is needed for gifted students to become and maintain engaged for learning at school? *Forum for Education Studies*, 3(2), 2471.
<https://doi.org/10.59400/fes2471>
- Steenbergen, N. (2025). Recht doen aan verschillen door te differentiëren. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 146–155). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165.
- Steenberghs, N., Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2023). Teacher-student relationships and engagement of high-ability students: An exploration from the perspective of the academic risk hypothesis. *High Ability Studies*, 34(2), 249–273.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2023.2189573>
- Stehlik, T. (2019). *Waldorf schools and the history of Steiner education: An international view of 100 years*. Palgrave Macmillan.
- Steiner, R. (2010). *Algemene menskunde als basis voor pedagogie*. Vrij Geestesleven.

- Steiner, R. (1996). *Conferences with the teachers of the Stuttgart Waldorf School, 1919 - 1924*. Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2014a). *Menskunde en opvoeding*. Pentagon.
- Steiner, R. (2014b). *Gezondmakend onderwijs*. Pentagon.
- Steiner, R. (2011). *Opvoedkunst. Methodisch-didactische aanwijzingen*. Vrij Geestesleven.
- Steiner, R. (1907). *The education of the child in the light of anthroposophy*. Rudolf Steiner Archive.
https://rsarchive.org/Articles/GA034/English/Singles/EduChi_essay.html
- Sternberg, R. J., Renzulli, J. S., & Ambrose, D. (2024). The Field of Giftedness-Past, Present, and Prospects: Insights From Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg. *Roeper Review*, 46(3), 233–245.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2357379>
- Stoeger, H., Balestrini, D. P., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 25–37). American Psychological Association.
- Sypré, S., Waterschoot, J., Soenens, B., Verschueren, K., & Vansteenkiste, M. (2023). Do teachers use distinct motivational styles for cognitively gifted learners? The role of effectiveness beliefs, fixed mindset, and misconceptions about giftedness. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 999–1025.
<https://doi.org/10.1007/s10212-023-00716-2>
- Triantafyllou, S. A., Georgiadis, C. & Sapounidis, T. (2025). Gamification in education and training: A literature review. *International Review of Education*, 71, 483–517.
<https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8>
- Tyson, R. (2025). Steiner/Waldorf education and anthroposophy: A literature review. *RoSE: Research on Steiner Education*, 15(2), pp. 41-59. <https://www.rosejournal.com>
- Van Gerven, E. (2025). Inspelen. In N. Steenbergen, Recht doen aan verschillen door te differentiëren. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Van Gerven, E., Zonneveld, R., Oosterveen, N., Dekkers, A., Den Boer Y. (Red.) (2025). *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

- Van Hooijdonk, M., Van Weerdenburg, M. and Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for Gifted Students With Complex Educational Needs. *Psychology in the Schools*, 62, 1691–1703. <https://doi.org/10.1002/pits.23425>
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2025). *Het ABC van motivatie in onderwijs: Een psychologische basis voor elke leerling en leraar*. LannooCampus.
- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345–357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006>
- VanTassel-Baska, J. (2018). Considerations in curriculum for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 349–369). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-023>
- VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Roeper Review*, 42(3), 153–164. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919>
- Verschueren, K., Lavrijsen, J., Weyns, T., Ramos, A., & De Fraine, B. (2019). Social acceptance of high-ability youth: Multiple perspectives and contextual influences. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 3–25. <https://doi.org/10.1002/cad.20316>
- Van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., Bakx, A., Wittelings, M., & Van Hooijdonk, M. (2023). *Het ontwikkelen van een aanpak voor dubbel bijzondere leerlingen*. Steunpunt Passend Onderwijs.
- Van Weerdenburg, M. (2025). (Hoog)begaafdheid als werkwoord. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 22– 29). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wember, V. (2015). *The five dimensions of Waldorf education in the work of Rudolf Steiner*. Stratos.
- Weyns, T., Preckel, F., & Verschueren, K. (2021). Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103215. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>
- Yüreğilli Göksu, D., & Gelişli, Y. (2023). Differentiation Models for the Curriculum of Gifted

and Talented Individuals: A Literature Review. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 268–279. <https://doi.org/10.24331/ijere.1227783>

Zakreski, M. J. (2023). Vrienden worden met falen. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0 – over begaafdheid in het po en vo* (pp. 205–213). [Leuker.nu](https://leuker.nu).

Zonneveld, R. (2025). Van kenmerken naar kansen. In E. Van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. Den Boer (Red.), *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo: Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid* (pp. 82– 89). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.