

## Tot hier ben ik gekomen

Een literatuurstudie naar creatieve meiden en naar interventies in het literatuuronderwijs die hen kunnen ondersteunen in hun ontwikkeling



Scriptie Radboud Universiteit postacademische opleiding European Council of High Ability

November 2022

Judith de Lang

Begeleiding: Sven Mathijssen

### **:::Abstract:::**

This review study takes into account the role of Dutch literary education for creative gifted adolescent girls and young women at the age of 15-18 years and poses the question whether literary education can support them in their personal and social development and the development of their talents. To clarify this the study aims at highlighting their development as creative gifted adolescents and the way their (educational) environment perceives them and their talents. The actual position of Dutch literary education is as well clarified, without overlooking the role of reading pleasure and wonder-full education. Further taken into account is the position of the teacher and the function of the classroom, on the components of giftedness, creativity and gender.

Literature shows that gifted girls and young women are at risk when they mature. Research found that their environment wants them to fit in, while their creativity impedes adaptation. In this process they can perceive loneliness, unlike their peers. Moreover, teachers do not always prefer creativity, especially not in female students.

Literary education has potential to enable the growth of critical thinking and self-knowledge, which can help them to flourish.

*Keywords:* gifted, creative, adolescent girls, literary education, peer group, underachievement

### :::Samenvatting:::

In deze literatuurstudie wordt onderzocht of literatuuronderwijs in de bovenbouw van het vwo creatieve begaafde meiden kan ondersteunen in hun persoonlijke en sociale ontwikkeling . Om dit in beeld te brengen is er enerzijds aandacht voor de wijze waarop creatieve meiden zich ontwikkelen en voor de manier waarop hun omgeving, i.c. het onderwijs, hen percipieert. Anderzijds wordt er aandacht geschonken aan het literatuuronderwijs in Nederland. Er is gekeken naar de rol van leesplezier. Daarnaast is de rol van verwondering in het onderwijs bekeken in het kader van intrinsieke motivatie. Tot slot is de rol van de docent bekeken op drie gebieden, namelijk de wijze waarop deze omgaat met begaafdheid in de klas, met creativiteit en met gender.

De literatuur over deze onderwerpen maakt duidelijk dat begaafde meiden naarmate ze hun eindexamen naderen kans lopen hun talenten te verhullen, aangezien de combinatie intelligentie en vrouw-zijn maatschappelijk gezien leidt tot ongemak. Creatieve begaafde meiden lopen in deze spagaatachtige situatie meer risico. Wanneer zij vasthouden aan hun creativiteit bestaat de kans dat ze niet geaccepteerd worden door hun *peergroup* en ook hun docenten zien liever niet te veel aan creativiteit in de klas. Als ze besluiten met hun creatieve talent ondergronds te gaan, bestaat de kans dat hun mentale gezondheid schade oploopt. Om creatieve begaafde meiden te ondersteunen in hun afweging wat te doen met hun talenten kan literatuuronderwijs iets bieden, zowel in het stimuleren van kritisch denken als in het vergroten van hun zelfkennis.

*Trefwoorden:* begaafd, creatief, adolescente meiden, literatuuronderwijs, peergroup, onderpresteren

## ::Voorwoord::

Uit de literatuur blijkt dat creatieve, getalenteerde meiden in een spagaat terecht komen in hun adolescentie. In mijn werk als docent Nederlands aan een categoriaal gymnasium zie ik in mijn rol als docent en mentor regelmatig leerlingen uit deze groep en wat me opvalt is dat deze meiden individuele strategieën lijken te ontwikkelen om zich te verweren tegen de eisen die de maatschappij aan jong-volwassenen lijkt te stellen, die soms vruchtbaar zijn, soms echter niet. Ik krijg de indruk dat ze zich nogal eens afwenden van de groep en ik vroeg me af of het onderwijs in dit opzicht zou kunnen bijdragen aan hun ontwikkeling. Ik ben van plan een lessenserie te ontwikkelen rondom de roman *Eva* van Carry van Bruggen, een verhaal vol ambivalentie ten aanzien van de rol van meisjes en vrouwen, maar dat valt buiten het bestek van deze *review study*. Wat hier centraal staat is het onderzoeken van literatuur op mogelijke problemen waar creatieve begaafde meiden mee kampen. Daarnaast wil ik onderzoeken of het literatuuronderwijs in Nederland wellicht deze meisjes zou kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van hun identiteit en talenten. Daarmee is overigens niet gezegd dat ondersteuning alleen vanuit het vak Nederlands moet komen; voor een goede ondersteuning zal een school, zal het onderwijs integraal ingericht moeten zijn op het herkennen en begeleiden van creatieve begaafde meiden als een van de *special needs*-groepen. Toen ik op zoek ging naar een passend beeld bij mijn scriptie, kwam ik uit bij de illustratie van Sydney Smith, een befaamde Canadese illustrator die deze afbeelding maakte voor de poster ten behoeve van de *Deutsche Jugendliteratur Preis* 2022. Met zijn toestemming neem ik dit magische beeld over.

*Illustratie voorzijde: Sydney Smith*

Creatieve begaafde meiden worden vaak niet gezien of ondersteund. Er is nog maar weinig bekend over deze groep en wat bekend is, gaat met name over witte begaafde meiden (Winterbrook, 2017). Daartoe beperkt deze scriptie zich dan ook. Begaafdheid kent geen eenduidige definitie. Begaafde leerlingen beschikken over een in aanleg aanwezig potentieel om tot uitzonderlijke prestaties te komen, behorend bij de beste 10%, op een of meerdere begaafdheidsgebieden. Waar vroeger intelligentie als beslissende factor werd gezien zijn de huidige modellen over begaafdheid multidimensionaal waarin ook aangeboren capaciteiten en omgevingsfactoren een rol spelen (Dai, 2018). Er wordt tegenwoordig een onderscheid gemaakt tussen begaafdheid als potentieel en als volgroeid talent, waarmee begaafdheid een dynamisch aspect krijgt (Beghetto & Karwowski, 2019; Beghetto & Kaufman, 2007; Corazza & Glăveanu, 2020). In de modellen van Gagné neemt de school een belangrijke plaats in als omgevingsfactor bij het beïnvloeden van het talent (Schrover, 2015). Deze invloed wordt in deze *review study* op één aspect nader onderzocht, namelijk de invloed van interventies in het literatuuronderwijs.

## 1.2 Creativiteit, begaafdheid en gender

Creativiteit wordt gezien als een belangrijk onderdeel van begaafdheid, maar de mate waarin een begaafde leerling creatief is, kan verschillen. Om deze verschillen recht te doen differentiëren Betts en Neihart (1988; 2010) leerlingen naar de individuele reacties van een leerling op de eigen begaafdheid. Een van de zes profielen is de creatieve leerling, met een grote motivatie voor de eigen overtuigingen, rechtvaardigheidsgevoel en eigenwijsheid (Betts & Neihart, 1988). Als er puur gekeken wordt naar het uitdagende gedrag dat deze leerlingen tentoon kunnen spreiden, wordt wellicht voorbij gegaan aan het creatieve talent dat daarachter kan schuilen (Simonton, in Schrover, 2015). Binnen deze groep creatieve leerlingen vormen de begaafde *meiden* een groep met een eigen problematiek, omdat in deze groep de kenmerken van begaafde meiden in het algemeen én die van creatieve leerlingen samenkomen.

Wanneer louter gekeken wordt naar witte begaafde meiden in het algemeen hebben zij de neiging om hun licht onder de korenmaat te zetten, in een poging zich aan te passen aan hun omgeving (Kline & Short, 1991; Guthrie, 2020). Daarmee lopen ze een reëel gevaar om te verdwijnen achter 'een masker van conformiteit' (Ryan, 1999). Wanneer begaafde adolescente meiden vergeleken worden met jongens dan betwijfelen meiden nogal eens hun capaciteiten (Kerr & McKay, 2014), ontkennen hun begaafdheid (Cross et al., 2014) en jagen excellentie niet na op een even assertieve wijze (Guthrie, 2020). Bovendien geven ze de voorkeur aan romantiek en relaties boven het leveren van prestaties (Kerr & McKay, 2013). Aan de ene kant ontkennen ze hun potentieel, aan de andere kant hebben ze op grond van hun genderrol en/of begaafdheid het idee dat ze er voor iedereen moeten zijn. Ze kunnen daarmee lijden aan een gevoel van overvraagd te worden en fysieke verschijnselen ontwikkelen die voortkomen uit stress en uitputting (Kerr, in Guthrie, 2020). Guthrie (2020) noemt dit het *superwoman*-syndroom, ontleend aan Callahan (in Callahan et al., 1994).

### 1.3 School en adolescentie

Guthrie (2020) komt op grond van kwalitatief onderzoek tot de slotsom dat begaafde adolescente meiden zich kwetsbaar voelen omdat ze zoveel druk van buiten ervaren, inclusief die van hun docenten en ouders. Ze verlangen ernaar gekend te worden en gewaardeerd om hun eigen unieke persoonlijkheid, niet louter op grond van hun talenten. Kerr en McKay (2014) geven in hun studie aan dat creatieve begaafde meiden in de adolescentie een reëel risico lopen buiten de groep te vallen op school. Jonge creatieve meiden conformeren zich niet of minder aan wat gezien wordt als typisch verwacht meisjesgedrag, wat leiden kan tot uitstoting uit de groep van leeftijdgenoten. De gespreksonderwerpen die hen boeien, de eigengemaakte kleding, hun interesse voor computergames als *World of Warcraft* – kortom, hun niet meisjesachtige interesses maken dat andere meiden hen belachelijk kunnen maken (2014). Guthrie geeft aan dat uitsluiting tevens een risicofactor is waar het hun schoolprestaties betreft. Willen de docenten enerzijds dat zij het beste uit zichzelf halen, daar vraagt de *peer group* anderzijds vaak om een meer verholde blijk van hun excellentie (Guthrie, 2020). Ook passen deze meiden niet in het beeld van begaafde meisjes die aangepast zijn en populair (Kerr & McKay, 2014).

Kerr en Multon (2015) wijzen op de onjuiste veronderstelling dat begaafde adolescenten het wel zullen redden, puur op grond van hun capaciteiten en bekwaamheden. Op ieder moment in de schoolcarrière van begaafde leerlingen zijn er voetangels en klemmen die gerelateerd zijn aan gender. Voor meisjes kan het gevaar schuilen in genderstereotypering en vroege seksualisering. Onder stereotypering wordt het situationele mechanisme verstaan dat leden van een groep waarover negatieve stereotypingen bestaan zich hiervan bewust zijn in hun eigen handelen, waardoor ze gehinderd kunnen worden om hun volledige potentieel aan te spreken. Belangrijk is te beseffen dat het betreffende groepslid niet hoeft te voldoen aan het stereotype om dit werkzaam te laten zijn (Beilock et al., 2007; Feingold, 2011). Creatieve meiden kunnen hiervan extra last ondervinden, daar zij minder geneigd zijn zich aan te passen aan hun genderrol. Creatieve begaafde meiden kennen een aantal persoonlijkheidskenmerken. Zo zijn ze volgens Kerr en McKay over het algemeen meer androgyn, waarbij ze vrouwelijke en mannelijke gedragskenmerken tonen. Ze geven weinig om genderrollen en ze kunnen zowel assertief zijn als verzorgend. Meestal zijn creatieve begaafde adolescente meiden onafhankelijk, niet-conformistisch, erop uit om alles te leren over datgeen wat hen interesseert (Kerr & McKay, 2014). Als gevolg van negatieve reacties ontwikkelen creatieve meiden 'doorns en schulpen' als deel van hun persoonlijkheid om zich te wapenen tegen kritiek (Kerr & McKay, 2014). Met 'doorns' wordt bedoeld op karaktereigenschappen die ingezet kunnen worden om de buitenwereld mee te lijf te gaan, zoals sarcasme, intolerantie, morele superioriteit, kortaangebondenheid en een scherpe tong. Met 'schulp' wordt bedoeld op een cocon, een slakkenhuis, een eigen ruimte waarin de persoon zich onzichtbaar kan maken. Dit gebeurt met behulp van eigenschappen zoals verlegenheid, timiditeit, bescheidenheid (Kerr & McKay, 2014). Kerr en McKay (2014) veronderstellen dat hun assertiviteit vrouwen kan helpen om hun potentieel ten volle te benutten en uit te blinken, terwijl deze assertiviteit er ook debet aan kan zijn dat ze binnen hun *peer group* als dominant of overheersend worden ervaren (Gatto-Walden, 2013).

## 1.4 Met het oog op de toekomst

Willen begaafde meiden en vrouwen zeggenschap krijgen of houden over hun eigen talenten dan is het belangrijk dat ze in hun adolescentie leren om onafhankelijk te worden, waarbij voor creatieve meiden geldt dat de hoop op externe erkenning wordt opgegeven (Csikszentmihalyi, 2021; Streznewski, 1999). Men wijst op het belang dat begaafde adolescente meiden de eigen identiteit ontdekken met daarbij een set aan persoonlijke en sociale waarden. Ook zullen ze moeten leren hoe zichzelf aan te sturen, hoe zichzelf te motiveren en hoe het gevoel van eigenwaarde te blijven koesteren. Het is noodzakelijk dat deze meiden zich bewust worden van de wereld om zich heen en hun mogelijke plaats daarin. De ontdekking en acceptatie van de eigen seksualiteit is belangrijk voor een stabiele groei naar volwassenheid, evenals de erkenning van de kracht van het eigen intellect (Kerr & McKay, 2014). Tot slot zullen zij moeten leren om na te denken over haar werkzame leven, haar carrièreplanning en vaardigheden om zichzelf te verwerkelijken (Smith & Wood, 2018). Betekenisvolle relaties en vriendschappen moeten ontwikkeld worden en de kijk op de realiteit wordt gaandeweg geschaagd door persoonlijk opgedane ervaringen (Winterbrook, 2017).

Uitvinden wie ze zelf zijn, hun plek in de wereld bepalen en hun ambities en toekomstplannen vormgeven vereist een bepaalde mate van zelfinzicht en kritisch denken. De vraag die in deze *review study* wordt opgeworpen is of het onderwijs behulpzaam kan zijn hierbij, aangezien het merendeel van de creatieve meiden naar school gaat en daar veel tijd doorbrengt. In een onderzoek onder zestienjarige lezers is vastgesteld dat zij hun eigen leven vergelijken met de situaties in de gelezen boeken. De lezers ervaren empathie jegens de gevoelens van de personages in de verhalen (Charlton et al., 2004). Adolescenten beschouwen het lezen van fictie als een manier om de ervaringen van een ander te begrijpen, waardoor ze zich meer verbonden voelen met anderen en waardoor ze nieuwe mogelijkheden ontdekken voor hun eigen leven (Rothbauer et al., 2016).

Huidig onderzoek naar de functie van literatuur in het onderwijs gaat relatief vaak over persoonsvorming van pubers en jong-volwassenen. Biesta (2015) pleit al een aantal jaren voor de socialiserende en persoonsvormende functie van het onderwijs en hij krijgt steeds meer bijval. Dit pleidooi is doorgedrongen tot de vakvernieuwingsdiscussie over de positie van het vak Nederlands en Dera (2020) verwacht dat de focus op de leeservaring daarbij zal groeien. Dat zou betekenen dat de leeservaring ingezet wordt om jongeren, waaronder ook creatieve begaafde meiden, tot betekenisgeving aan te zetten.

## 1.5 Vraagstelling

De vraag die rijst is in hoeverre interventies in het literatuuronderwijs in de bovenbouw creatieve begaafde meiden kunnen ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling en zoektocht naar hun plek in de wereld. Deze vraag staat in deze studie centraal. Om deze te beantwoorden zal eerst gekeken worden naar schoolprestaties in de adolescentie en onderpresteren bij begaafde creatieve meiden. De schoolcarrière van creatieve begaafde meiden verloopt in een aantal gevallen moeizaam waardoor een creatieve leerling niet tot haar recht komt. Deze lastige positie kan veroorzaakt worden door de botsing tussen genderrol en creatieve begaafdheid. De spagaat maakt dat de schoolcarrière vooral in de bovenbouw niet altijd soepel verloopt, waarbij onderpresteren een risico vormt. De voetangels en klemmen bepalen waar aangehaakt kan worden met het literatuuronderwijs. Daarna wordt het literatuuronderwijs behandeld, de rol van de docent en de functie van het klaslokaal. De laatste sectie van dit onderzoek is de discussie, waarin conclusies getrokken worden, beperkingen en implicaties voor de praktijk worden besproken en mogelijke lijnen uitgezet naar eventueel vervolgonderzoek.



## 2 ::::Methode:::: 2

Er is systematisch gezocht naar relevante data in verschillende zoekmachines van UvA Bibliotheek (Catalogue Plus), Web of Science en Google Scholar. De volgende zoektermen en combinaties ervan zijn gebruikt bij het zoeken: Smart girls OR Gifted female adolescents AND Creativ\* AND invisibility AND peer group pressure AND developmental potential. Dit resulteerde in 364 resultaten. Omdat het onderzoek zich specifiek richt op literatuuronderwijs in Nederland in de bovenbouw heb ik me beperkt tot Engelstalige artikelen uit Westerse landen, dus West-Europa, Noord-Amerika, Nieuw- Zeeland en Australië. Exclusiecriteria waren verder publicaties die gericht waren op bètavakken en technologie (STEM), publicaties voor 2012 en publicaties gericht op dubbelbijzondere kinderen of leeftijdsgroepen die te ver afstonden van de onderzochte, zoals studenten aan de universiteit en kinderen op de basisschool. Ook publicaties over voltijds begaafdheidsonderwijs heb ik uitgesloten. Met de sneeuwbalmethode is een aantal publicaties toegevoegd van voor 2012.

De tweede zoekactie betreft het vinden van relevante informatie over literatuuronderwijs. Ik beperk me daarbij voornamelijk tot de situatie in Nederland in het voortgezet onderwijs bij de lessen Nederlands. Buitenlandse studies worden meegenomen, wanneer het moedertaalonderwijs betreft. Ik heb op Web of Science gezocht met de termen Literary education OR Literary instruction AND Middle school OR High school, aangezien ik het voortgezet onderwijs bestudeer. Daarnaast heb ik voor het literatuuronderwijs de database van Levende Talen Magazine (LTM) doorzocht met de zoektermen Literatuuronderwijs AND Nederlands. Aangezien ik van congressen en samenwerkingsverbanden namen van onderzoekers op dit gebied ken, heb ik ook specifiek naar hun werk gezocht, voor zover hun artikelen niet waren gepubliceerd in LTM. Ik heb een uiteenlopende selectie resultaten, maar uiteraard is deze niet sluitend te noemen. De eigen zoektermen, de algoritmes van de zoekmachines, de beschikbaarheid van de artikelen en de beperkte tijd zijn hier debet aan.

### 3.1 Schoolprestaties in de adolescentie

De mentale eigenschappen die volgens Torrance horen bij creativiteit zijn vloeïendheid, het vermogen om toepassingen te bedenken, originaliteit en soliditeit (Torrance, 1977). Deze vier karakteristieken zijn ook de karakteristieken die gebruikt worden in de Torrance Testen, waarmee divergent denken, een belangrijk kenmerk van creatief denken, kan worden vastgesteld. Verder staan creatieve mensen vaak open voor ervaringen, oordelen onafhankelijk en zijn autonoom. Uit persoonlijkheidstesten blijkt dat creatieve mensen zichzelf beter weten te accepteren, zelfvertrouwen hebben, dominant kunnen zijn, stug, ambitieus en impulsiever dan niet-creatieve personen (Kerr & McKay, 2013).

Csikszentmihalyi et al. (2018) voegen daar twee belangrijke kenmerken aan toe, namelijk het vermogen om tegenstellingen met elkaar te verbinden en een vermogen om intense *flow*-ervaringen te hebben. Die ervaring van *flow* is erg belangrijk voor de intrinsieke motivatie en is direct gekoppeld aan creëren. Met deze eigenschappen lijkt de weg naar excellentie open te liggen. Dat blijkt met name voor begaafde creatieve meiden lastiger te liggen dan op het eerste gezicht lijkt. Hun vrouw-zijn lijkt een belemmerende factor. Fish (2015) schrijft dat begaafde meiden op velerlei manieren in de verdrukking zitten en worden gemarginaliseerd in het onderwijs, niettegenstaande hun bevoorrechte positie als witte middenklasgroep. De belangrijke boodschap die wordt uitgezonden door de maatschappij is dat de combinatie intelligentie en vrouw-zijn zijn prijs heeft. Fish voegt daaraan toe dat een eerste stap naar verandering zal moeten zijn dat deze kwestie geproblematiseerd en geagendeerd wordt door alle betrokken groepen om de meiden heen. Gurian stelt dat perfectionisme, een gevoel van hopeloosheid en ontmoedigd raken zaken zijn die toenemen naarmate de meiden opgroeien. De psychologische behoeften van begaafde meiden en vrouwen komen naarmate de tijd vordert steeds meer in conflict met de eisen die de maatschappij stelt aan de genderrol van vrouwen (Winterbrook, 2017). Guthrie, die tijdens een zomerkamp bijeenkomsten aanbood voor begaafde meiden, laat zien dat ze vooral aanlopen tegen drie problemen die onderling samenhangen: de druk om te behagen, voortkomend uit de grote prestatiedruk vanuit ouders, *peer group* en genderrol; een instabiel zelfgevoel door gevoelens van twijfel aan zichzelf en een gevoel van eenzaamheid (Guthrie, 2020). Voor creatieve begaafde meiden gelden deze problemen evenzeer en voor hen komen daar nog enkele specifieke problemen bij, zoals een te beperkte blik op haar mogelijkheden op creatief terrein en de verleiding van extrinsieke beloning of waardering voor haar kunnen (Csikszentmihalyi, 2021; Streznewski, 1999). Creatieve begaafde adolescenten kunnen geplaagd worden door perfectionisme. Bij meiden ziet dit er anders uit dan bij jongens. Meiden kunnen geobsedeerd raken door fouten en ze leggen daarmee een grote druk op zichzelf (Shelton, 2010).

Hun begaafdheid maakt adolescente meiden weerbaar en de meeste begaafde meiden zullen hun adolescentie vlot en zelfverzekerd doorlopen, aldus Kerr en McKay (2014). De wens en het plezier om zich te ontwikkelen en te presteren en deelname aan projecten buiten het curriculum kunnen begaafde meiden beschermen tegen ongewenste ernstige problematiek zoals drugsgebruik, ongewenste zwangerschap en eetproblemen (Kerr et al., 2012). Weerbaarheid kunnen begaafde

meiden ontwikkelen volgens Torrance door verliefd te worden en te blijven op een idee, een gouden gedachte. Dit beschouwt Torrance (en ook Kerr en McKay) als een variant op de romantische liefde. Deze variant beschermt begaafde meiden tegen genderstereotypering en deze blijvende liefde is van groot belang voor de motivatie en voor de zelfverwerkelijking van jonge vrouwen (Kerr & Gahm, 2018). Jonge begaafde meiden leren zichzelf kennen via authenticiteit en hun authenticiteit vinden ze in de relatie met anderen (Winterbrook, 2017). De vraag is of dit laatste, het vinden van authenticiteit in het contact met anderen, opgaat voor creatieve begaafde meiden. Zij kunnen het moeilijk hebben in een traditionele schoolsetting, niet alleen vanwege gebrek aan vrijheid en uitdaging, maar ook vanwege de afwezigheid van gelijkgezinden en het geringe verlangen om zich te conformeren aan de docent en de *peer group* (Amabile, 1985). Misschien dat het vinden van een gouden gedachte voor hen belangrijker is in de queeste naar zichzelf, ook gezien het feit dat het vinden van deze idee gedaan kan worden via de ervaring van *flow*, een ervaring die creatieve adolescenten kan helpen bij het maken van belangrijke keuzen in hun leven (Csikszentmihalyi et al., 2018). Wellicht zijn deze meiden al vertrouwd met de ervaring van *flow*, aangezien ze vaak een carrière in de kunst, muziek, schrijven of wetenschap ambiëren (Kerr & Gahm, 2018). Wanneer een creatieve adolescent verliefd wordt op een gouden gedachte roept dit een vastberadenheid op die via *transfer* overgedragen wordt naar vrijwel elk ander aspect van het leven (Kerr & McKay, 2014).

### **3.1.2 Onderpresteren bij creatieve begaafde meiden**

In Nederland is net als elders de misvatting wijdverbreid dat je als begaafde ook hoge prestaties levert. Dat staat in schril contrast met het gegeven dat de correlatie tussen IQ-score en schoolprestaties afneemt naarmate het schoolniveau hoger wordt (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Schooluitval is een reëel probleem voor begaafde kinderen en hun ouders. In opdracht van het Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen is een verkennend onderzoek gedaan naar de relatie tussen werk en begaafdheid onder 174 werkloze respondenten (van wie 71% een officiële vaststelling had van een hoge intelligentiescore). Hieruit kwam naar voren dat minimaal 40% van de respondenten via zelfrapportage aangaf dat begaafdheid, naast andere factoren, een rol speelde bij het niet meer aan het werk komen (Emans et al., 2017). Callahan en Hertberg-Davis omschrijven vrouwelijke talentontwikkeling als een proces dat plaatsvindt wanneer meiden met een hoge intelligentie, creatieve, artistieke of leiderschapskwaliteiten zich tot een hoog niveau ontwikkelen in het door hen gekozen gebied waarbij ze een zinvolle bijdrage leveren aan de maatschappij. Naast deze bijdrage ontwikkelen deze vrouwen persoonlijke relaties die hen voeden en ondersteunen (Callahan & Hertberg-Davis, in Winterbrook 2017). In een studie onder 250 creatieve begaafde meiden rapporteren zij een grote belangstelling voor de kunsten en wetenschap. Ze zien vooraanstaande vrouwen op die terreinen als hun rolmodel en ze doen niet hard hun best om zich aan te passen aan hun *peer group* op school (Shelton, 2010).

Czeschlik en Rost rapporteerden dat begaafde meiden rond hun tiende jaar onder aan de ladder van populariteit staan en dat begaafde jongens daarentegen het hoogste scoren. Begaafde adolescente meiden vormen mogelijk een risicogroep in sociaal-emotioneel en affectief opzicht (Czeschlik & Rost,

1994; Rimm et al., 1999; Kerr & McKay, 2014; Rinn & Bishop, 2015). Wanneer jonge begaafde meiden de overstap maken van basisschool naar middelbare school treedt er een verandering op in de toewijding aan hun talenten en schoolprestaties en zijn ze ontvankelijker voor boodschappen uit de media en reclamewereld (Kerr et al., 2012; Kerr & McKay, 2014; Winterbrook, 2017). Vanaf deze leeftijd lijken begaafde meiden hun verlangen om te leren kwijt te raken en ook hun vertrouwen in zichzelf om zich uit te spreken en om hun capaciteiten te tonen, zoals Winterbrook stelt en dat terwijl er rond deze leeftijd belangrijke beslissingen genomen moeten worden die te maken hebben met de spagaat tussen talenten najagen of populariteit en vriendschap (Winterbrook, 2017). Deze afnemende interesse voor hun schoolprestaties is ook bij jongens te zien, maar daar zou de invloed van die afname minder invloed kunnen hebben op hun vervolgstudie en carrière, omdat de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van jongens veelal anders zijn dan van meiden. Wanneer begaafde meiden hun adolescentie naderen, neemt de kans op onderpresteren toe, vanwege de dubbele boodschap vanuit de maatschappij over talentontwikkeling bij meiden. Deze kans geldt eveneens voor creatieve begaafde meiden. Sterker nog, de oorzaak van hun eventueel onderpresteren zou wel eens hun creativiteit kunnen zijn, daar deze zorgt voor een botsing met de schoolcultuur (Amabile, 1985). Veel begaafde onderpresteerders laten een potentieel van grote creativiteit zien (Kim, 2008). De karakteristieken behorend bij begaafde onderpresteerders zijn dezelfde als die gerapporteerd worden bij bijzonder creatieve leerlingen (Kim, 2008). De bijzondere prestaties van begaafde meiden worden niet altijd automatisch voortgezet in de adolescentie, grofweg de tweede helft van het vwo (Kerr & Gahm, 2018). De fysieke verandering waar opgroeiende meiden mee te maken krijgen, met name de verandering van de prefrontale cortex, kan debet zijn aan een terugval in de ontwikkeling, zowel op emotioneel, intellectueel als sociaal gebied (Willis, 2009). Daar komt bij dat de *American Psychological Association Task Force on Adolescent Girls* heeft vastgesteld dat meiden tijdens hun adolescentie meer dan jongens te maken kunnen hebben met een daling van hun gevoel van eigenwaarde (Johnson et al., 1999). Op deze leeftijd wordt het experimenteren en hebben van een serieuze relatie erg belangrijk (Kerr & McKay, 2014). Om slimme meiden te helpen hun prioriteiten te stellen op basis van weloverwogen beslissingen is het van belang dat ze leren om een gelijkwaardige en uitgebalanceerde relatie te herkennen en dat ze leren hoe ze een carrière en eventueel een gezin met een hoogopgeleide partner kunnen plannen, terwijl beiden ambities hebben en daarbovenop leren om te ontdekken welk beroep, welk vakgebied hen voldoende uitdaagt en boeit (Kerr et al., 2012; Kerr & McKay, 2014). Dat die ondersteuning ook en vooral voor begaafde creatieve leerlingen nodig is, blijkt uit de gevolgen wanneer creatieve begaafde kinderen hun talenten op dat gebied onderdrukken en zich pogen aan te passen en te voegen naar dat wat er van hen verwacht wordt. Deze kinderen kunnen onzeker raken over hun eigen intelligentie en extreem afhankelijk worden van anderen waar het gaat om beslissingen nemen. Hun ontwikkeling wordt gefnuikt omdat ze geen toegang hebben tot experimenteren binnen vrijplaatsen met gelijkgestemden waar niet direct een oordeel geveld wordt (Torrance, in Kim, 2008). Dit kan een grote negatieve invloed hebben op het gevoel van levenslust en als het gaat om langdurige en hevige onderdrukking van een groot potentieel aan creativiteit kan dit voor psychologische spanning zorgen en wellicht een psychose (Torrance, 1995).

Het is helaas niet gezegd dat de eigen creativiteit tentoonspreiden dan wel automatisch leidt tot een mentaal gezond schoolleven. Creatieve begaafde leerlingen kunnen als excentrieke eenlingen gezien worden, die ofwel genegeerd worden ofwel bespot (Kim, 2008). Eenzaamheid is een reëel probleem voor creatieve begaafden (Torrance, 1995). Presteren op een hoog niveau kan sowieso als gevolg hebben dat de leerling niet wordt opgenomen door de groep leeftijdsgenoten en dit kan eenzaamheid tot gevolg hebben (Noble, 1989). Begaafde en creatieve personen staan bekend om hun energie, hun enthousiasme, hun enorme betrokkenheid en hun levendige verbeeldingskracht (Daniels & Piechowski, 2010). Ze neigen ertoe sterk te reageren op esthetische, emotionele, sensuele en andere stimuli. Door deze intensiteit, gebruikt in de zin van Dabrowski, worden creatieve personen soms gezien als lastig en storend. Tegelijkertijd verschaft deze intensiteit de energie die achter de sterke drang zit om te scheppen en presteren (Daniels & Piechowski, 2010). Hoe slimmer, nieuwsgieriger en creatiever een leerling is, des te duidelijker deze intensiteit het dagelijks leven zal beïnvloeden (Daniels & Piechowski, 2010). Belangrijk is erop te wijzen dat begaafde leerlingen niet (langer) worden beschouwd als kinderen die op emotioneel gebied problemen hebben. Onderzoek laat zien dat begaafde kinderen emotioneel gezond zijn met daarbij een set aan unieke kwaliteiten die passend onderwijs verdienen (Freeman, 2018).

### **3.2 Literatuuronderwijs**

Het literatuuronderwijs binnen het vak Nederlands kent geen voorgeschreven curriculum en biedt docenten veel vrijheid om uiteenlopende doelen na te streven en die op verschillende manieren didactisch vorm te geven. De eindtermen voor het domein Literatuur (Schrijvers et al., 2016) zijn dermate breed dat docenten zelf bepalen met welke teksten er gewerkt wordt, welke doelen ze benadrukken en hoeveel tijd ze aan literatuur besteden (Witte et al., in Schrijvers, et al, 2016). Dat biedt docenten ruimte voor een veelheid aan literatuurbenaderingen waarin plaats is voor de ontwikkeling van vaardigheden zoals zelfinzicht verwerven en kritisch denken. Deze twee vaardigheden zouden creatieve begaafde meiden van pas kunnen komen aan het begin van de bovenbouw, aangezien dit de periode is dat zij belangrijke beslissingen dienen te maken rond ambities, vervolgstudie en werk.

Hieronder wordt eerst het literatuuronderwijs in het algemeen besproken en daarna wordt de rol van verwondering in het onderwijs toegelicht. Er worden twee interventies besproken. De eerste zet in op het ontwikkelen van kritisch denken en de ander op het verwerven van zelfinzicht. Tot slot wordt de rol van de docent besproken op drie deelterreinen.

Literatuur lezen is op alle referentieniveaus hard werken: de leerling moet namelijk zelf betekenis aan teksten toekennen. Juist daarom doet literatuur haar werk, want literatuur laat veel ruimte voor betekenisgeving. Aanvankelijk stond leesplezier centraal, vanuit de veronderstelling dat het empathisch vermogen door het lezen van literatuur vanzelf ontwikkeld en gestimuleerd zou worden en vooral leesplezier opleverde (Van Dijk & Stronks, 2022). Daar komt langzaam verandering in. Voor de herinrichting van het literatuuronderwijs circuleren al enige jaren ideeën en methoden die niet

langer leesplezier als opbrengst van het lezen van literatuur centraal stellen, zoals de activiteiten van het Meesterschapsteam Nederlands en de docentontwikkelteams, de Masterlanguage-cursussen over Letterkunde in de klas, zoals 'Literatuur en burgerschap', het Veni-onderzoek van Jeroen Dera, het Dudoc-alfa PhD-onderzoek van Gepco de Jong naar literatuur en kritisch denken, het NWO PhD-onderzoek van Oeds van Middelkoop naar historische literatuur en burgerschap, en onderwijsplatforms als LitLab.nl en Schrijfakademie.nl (Van Dijk & Stronks, 2022). Leesplezier is de opbrengst van een inspanning die al begint bij het voorlezen van ouders aan jonge kinderen. Leesplezier zou niet een doel op zich moeten zijn. Het is eerder een zeer gewenste bijverdienste (Groenendijk, 2018). Wanneer leerlingen immers plezier in het lezen van literatuur krijgen, maakt dit het de docent makkelijker om de doelen die gesteld worden aan literatuuronderwijs te behalen. "Een leerling kan door het lezen van literatuur zich als mens ontwikkelen, en zijn beeld op de wereld kan verbreden. Een voorwaarde hiervoor is dat de leerling hier wel voor open moet staan, en leesplezier kan dit bevorderen" (Groenendijk, 2018, p.13). Verhalen doen een beroep op het voorstellingsvermogen en de verbeeldingskracht. Een literair werk toont de samenhang van emotionele ervaringen en deze (kunst)werken zijn van belang omdat ze behulpzaam kunnen zijn voor iemand die de eigen emoties wil begrijpen (Nussbaum, 1995). Door verhalen betreedt een leerling de eigen innerlijke wereld. In deze innerlijke wereld creëert een lezende leerling een ruimte die gewijd is aan het eigene en die bemiddelt tussen het individu en de samenleving (Nussbaum, 1995). Het lezen van fictie brengt de lezer tijdelijk in een andere wereld. In deze fictieve wereld, waar de bewoners geen belang hebben bij de lezer is het veilig nadenken over hoe de leerling zelf zou reageren in dezelfde omstandigheden als de hoofdpersoon (Mar & Oatley, 2008). Door dit proces van inleving kan de lezer nieuwe inzichten verwerven over zichzelf. Ten tweede kan het lezen van fictie veranderingen bewerkstelligen in sociale inzichten. Kennismaking met leden uit een groep die ver af staat van de lezer, kan positieve gevoelens teweeg brengen, niet alleen ten aanzien van dat ene personage, maar ten aanzien van alle leden van die groep in de werkelijkheid (Johnson et al., 2013). Een dergelijk effect lijkt ook bij adolescenten voor te komen (Van der Bolt, 2000). Deze affectieve responsen lijken vaker voor te komen bij ervaren lezers.

### **3.2.1 De rol van verwondering voor de intrinsieke motivatie**

De bovenbouw is de periode waarin ook adolescenten creatieve begaafde meiden hun identiteit vormgeven om op basis daarvan beslissingen te nemen voor hun toekomst, of dit nu gaat over profielkeuze of partnerkeuze. In hoeverre kan het literatuuronderwijs hen daarbij ondersteunen? De vraag die daaraan voorafgaat is in hoeverre het lezen van literatuur kan aansluiten bij de interesse van creatieve meiden. In verschillende studies wordt het belang van verwondering in het onderwijs besproken. Verwondering is iets anders dan nieuwsgierigheid. Het is een metafysische manier van denken, een verlangen om niet enkel het onbekende te leren kennen, maar evengoed het al reeds bekende, vanuit een houding alsof iets voor het eerst wordt waargenomen. Deze houding komt voort uit een besef dat de wereld er evengoed niet had kunnen zijn, dat we als mens afhankelijk zijn, onderdeel uitmaken van iets wat groter is dan wijzelf. L'Ecuyer noemt verwondering een *reality-based*

*consciousness* (2014). Verschillende onderzoeken suggereren dat de intrinsieke motivatie om te leren groter wordt wanneer leerlingen zich verwonderen. Ook zou hun onderzoekende houding erdoor worden gestimuleerd net als algemene interesse in de wereld (Di Paolantonio, 2019; L'Ecuyer, 2014; Schinkel, 2017; Wolbert & Schinkel, 2021). Bovendien zouden leerlingen door zich te verwonderen meer openstaan voor nieuwe ervaringen en zouden ze gestimuleerd raken om hun oordeel op te schorten en hun gangbare, beperkende manieren van denken, zien en categoriseren te vervangen (Schinkel, 2017). Tot slot wordt gesteld dat het stimuleren van verwondering in het onderwijs de emotionele betrokkenheid van leerlingen bij de lesinhoud vergroot ((Hadzigeorgiou, 2012). Deze betrokkenheid zou op haar beurt de kans vergroten dat leerlingen blijven nadenken over de aangereikte informatie, dat ze de informatie later gemakkelijker kunnen terughalen, en dat ze tot slot een beter conceptueel begrip ontwikkelen en hun kritisch denkvermogen verbeteren (Hadzigeorgiou, 2012).

Empirisch onderzoek naar de effecten van het stimuleren van verwondering in het voortgezet onderwijs is schaars. Verschillende studies bevestigen een aantal van de bovengenoemde theoretische beweringen (Hadzigeorgiou, 2012; Hadzigeorgiou et al., 2012 ). *Wonder-full education* is een term die in 2014 gemunt is door Egan, Cant en Judson. Deze term doelt op onderwijs dat randvoorwaarden schept waarin de verwondering van leerlingen wordt bevorderd, gevoed en levend gehouden (Conijn et al., 2021). Verwondering kan aangewakkerd worden. Als we dit vermogen waardevol vinden, dan hebben we redenen om in het onderwijs te proberen verwondering te cultiveren (Conijn et al., 2021). Het vermoeden bestaat dat deze *sense of wonder* creatieve begaafde meiden kan overhalen om zich via literatuur naar een andere werkelijkheid te begeven. Om zich te verwonderen, zal de verwerking van de literatuur een prominentere plaats moeten krijgen.

### **3.2.2 Verwerking van literatuur**

Om leerlingen uit te dagen hun eigen kennis en ervaring te onderzoeken en te scherpen aan de literatuur zal het oude boekverslag het veld moeten ruimen voor dialogische verwerkingsopdrachten zoals het Socratisch gesprek (Borsten, 2015). Deze vorm van verwerking biedt mogelijk ruimte aan verwondering. Aan een groep leerlingen wordt een filosofische vraag gesteld over het werk. De leerlingen (her)formuleren stapsgewijs een antwoord hierop, afwisselend individueel en als groep. Hun leeservaringen vormen een belangrijke basis hierbij (Borsten, 2015; Caughlan et al., 2013). Caughlan et al. vinden een significante toename in het aantal keren dat een leerling participeert in het gesprek bij een dergelijke dialogische gespreksvorm. De dialogische manier van bespreken van literatuur activeert diep lezen en stelt de creatieve begaafde meiden in staat om te reflecteren op haar eigen leven, de keuzes die zij maakt en de toekomst die voor haar ligt.

In de literatuurles komt het sociale repertoire van de leerlingen (de visie op de wereld van de lezer) in aanraking met het sociale repertoire van de tekst (de visie op de wereld die in het boek naar voren

komt). Wanneer de docent de wereld in de roman weet te koppelen aan de realiteit, stelt dit de leerling in staat te reflecteren op het eigen leven (Groenendijk, 2019).

Een karakteristiek van fictie is de vertelling, het narratief, een gestructureerd en doordacht verhaal waarin personages soms moeilijke besluiten moeten nemen, waarin moraliteit realistisch en dus niet absoluut is, en waarin iemand op situaties moet reflecteren waarbij verschillende afwegingen een rol spelen. Deze specifieke kenmerken van fictie maken het mogelijk om leerlingen de vraag voor te leggen waarom volgens hen het personage in het verhaal handelt op deze manier en waarom niet anders. Wat waren de alternatieven? Deze vraag zet leerlingen ertoe aan onderzoek te doen naar het wereldbeeld van hun personage, naar levensbeschouwelijke overtuigingen, naar gewoontes, naar cultureel bepaalde aspecten, opleidingsniveau en achtergrond. Door deze invloeden te identificeren, komt een leerling in aanraking met (geheel) andere levensstijlen en manieren van denken. Dit kan een docent gebruiken om leerlingen aan te moedigen om hun eigen positie in deze kwestie te onderzoeken en hun eigen opvattingen te bevragen (Hernot, 2019).

### 3.2.3 Kritisch denken stimuleren

Koek (2022) heeft in zijn onderzoek expliciet gezocht naar mogelijkheden om het kritisch denken te bevorderen door middel van literatuur. Daarvoor wordt uitgegaan van de kentheoretische opvatting waarbij de literatuur een veelvoud aan betekenissen aanreikt waaruit de lezer er een construeert in samenspraak met de auteur en de tekst (Schraw & Bruning, in Koek, 2022). Om kritisch denken te bevorderen is het nodig dat de geautomatiseerde, snellere manier van denken wordt vertraagd bij het lezen en interpreteren van literatuur in de klas. Daartoe kan de techniek van *foregrounding* worden ingezet, waarbij de vormgeving van een taaluiting op de voorgrond komt te staan. Dit kan gebeuren vanwege een opvallende afwijking van het normale taalgebruik of door een klankherhaling en/of metrische regelmaat. *Foregrounding* kan zorgen voor een gevoel van vervreemding (Hakemulder & Van Peer, 2015). De theorie van *foregrounding* veronderstelt dat literatuur de lezer uitnodigt om dat wat bekend lijkt te bezien vanuit een ander perspectief, waarbij een aantal vervreemdingstechnieken worden ingezet (Shklovsky, in Koek, 2022) die ervoor zorgen dat sommige tekstuele elementen naar voren springen terwijl andere elementen meer op de achtergrond blijven (Murakovsky, in Koek, 2022). Wanneer een ongeoefende lezer geconfronteerd wordt met *foregrounding* en vervreemding, kan dit leiden tot afwijzing van de tekst en het besluit om hier geen energie in te steken (Fialho, 2007). Het is daarom van groot belang om leerlingen te begeleiden opdat ze leren dat reflectief denken en literair lezen een uitgestelde gevolgtrekking vereisen en tevens dat ze leren het uit te houden in dit uitstel (Koek, 2022). Leerlingen in de experimentele groep van Koek leerden deze nieuwe manier van kijken naar en denken over literatuur aan. Uit de analyses van interviews met 21 leerlingen uit de bovenbouw die deel uitmaakten van de interventie bleek dat de leerlingen bij het kritisch lezen en denken over literatuur twee samenhangende denkfases doorlopen, namelijk een vertragingfase, waarin ze hun geautomatiseerde denkprocessen afremden, en een constructiefase, waarin ze voor zichzelf bepaalden wat voor hen de uiteindelijke betekenis van de literaire tekst was. Deze twee fases



werden gestimuleerd door de volgende leeractiviteiten: opmerken, 'tegendenken', alternatieven verkennen en afwegen. Tegendenken 'betekent dat ze naast wat ze bij hun eerste reactie opgemerkt hebben nieuwe, sterk daarvan verschillende begrippen plaatsen' (Koek, 2018b, p. 8). Leerlingen in de experimentele groep vonden het lastig om tegen te denken en alternatieven te vinden, omdat de gedrukte tekst hun voorkomt als een feit. Een deel van de leerlingen kon niet begrijpen wat deze lessen hun zouden kunnen opleveren. Koek raadt collega-docenten aan om niet bang te worden van de uitingen van frustratie, aangezien deze aanduiden dat leerlingen hun geautomatiseerde denken afremmen (Koek, 2018b). Zijn belangrijkste bevinding is dat het klaslokaal in potentie geschikt is 'voor redelijk, reflectief denken over wat te geloven of wat te doen' (Ennis, 2011). Het is deze methodiek van vertragen en uitstellen die voor creatieve begaafde meiden waardevol kan zijn, wanneer deze wordt toegepast op literatuur die hen uitdaagt. Deze kan deze meiden leren kritisch te denken over het leven en hun plek daarin naar aanleiding van literatuur.

### **3.2.4 Zelfinzicht vergroten**

Naast kritisch denken is de verwerving van zelfinzicht door zelfreflectie van belang bij creatieve begaafde meiden. Er is aangetoond dat het lezen van literatuur een impact kan hebben op het zelfinzicht en sociaal inzicht van volwassen lezers (Koopman & Hakemulder, 2015; Hakemulder et al., 2016). Men veronderstelt dat literatuuronderwijs mogelijk leidt tot ontwikkeling van zelfinzicht en sociaal inzicht. Het stimuleren van persoonlijke ontwikkeling is een belangrijk doel in het literatuuronderwijs (Janssen, 1998), en men gaat ervan uit dat literatuuronderwijs de sociale en culturele horizon van leerlingen verbreedt en hun empathisch vermogen stimuleert (Witte, 2006, Koopman & Hakemulder, 2015). Er is aangetoond dat adolescenten hun eigen toekomst in gedachten vormgeven wanneer ze fictie lezen (Richardson & Eccles, 2007), dat ze hun eigen leven leggen naast dat van fictieve personages en dat ze empathie ontwikkelen voor hun personages (Cameron & Rutland, 2006; Charlton et al., 2004). Bovendien blijken ze beter in staat te zijn de ervaringen van anderen te doorgronden, wat hun nieuwe mogelijkheden geeft in hun eigen leven (Rothbauer, et al., 2016). Wat ook is aangetoond is dat adolescenten inzicht ontwikkelen in menselijk gedrag wanneer het lezen in het klaslokaal plaatsvindt en niet thuis (Malo-Juvera, 2014; Schrijvers et al., 2019).

In Nederland was er nog weinig onderzoek gedaan naar de vraag of en hoe literatuuronderwijs het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen kan stimuleren (Schrijvers, 2018). Met haar onderzoek heeft Schrijvers aangetoond dat met behulp van literatuurlessen het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen in de bovenbouw zijn te stimuleren. De interventie van Schrijvers is gebaseerd op systematisch verzamelde onderzoeksdata en ervaringen van betrokken docenten en leerlingen. Schrijvers (2019) stelt dat er onderbouwde uitspraken gedaan kunnen worden over de validiteit en uitvoerbaarheid van haar interventie. Met deze interventie, het Transformatieve dialogische literatuuronderwijs, onderzocht Schrijvers of leerlingen met dit soort onderwijs inzicht verwierven in zichzelf en in menselijk gedrag in het algemeen. Ook onderzocht ze of deze interventie twee specifieke problemen zou ondervangen, namelijk het feit dat leerlingen soms literatuur ingewikkeld

vinden en het gegeven dat ze weinig gemotiveerd kunnen zijn voor literatuuronderwijs (Schrijvers, 2019). Ze nam daarbij drie ontwerpprincipes in acht. Het eerste was dat de tekst zich thematisch leent voor het interventiedoel. De tekst dient dus te gaan over relaties of morele dilemma's, zoals Malo-Juvera (2014) ook aantoonde met zijn onderzoek waarbij hij een adolescentenroman over verkrachting inzette om de leerlingen aan het denken te zetten over stereotiepe ideeën rondom dit thema. In de tweede plaats zouden leerlingen eerst een interne dialoog moeten aangaan met de tekst, voordat ze in gesprek gaan met anderen. Dat kan in de vorm van schrijfp opdrachten, voorafgaand aan het lezen, tijdens of erna (Eva-Wood, 2004; Malo-Juvera, 2014). Tot slot dienen leerlingen hun leeservaringen uit te wisselen om te komen tot inzicht over de mens in het algemeen. Als lezers enkel lezen voor zichzelf, onderzoeken ze alleen hun eigen leeservaringen en is de opbrengst geringer (Eva-Wood, 2004; Malo-Juvera, 2014; Schrijvers, 2019).

Sommige lezers zijn relatief onervaren aan het begin van de bovenbouw; zij kunnen baat hebben bij meer sturing, zoals uitleg van het literaire begrippenapparaat en de effecten ervan op een tekst. Bij de instructie is expliciet aandacht nodig voor de vraag hoe problemen in een tekst opgelost kunnen worden (Schrijvers, 2019). Het motivatieprobleem kan wellicht worden ondervangen door een curriculum dat volledig gericht is op de leerling, in plaats van op de docent (Verboord, 2005). Dit heeft een versterkend effect op de motivatie van leerlingen. Dit effect wordt zichtbaar in de taakgerichtheid ((Henschel et al., 2016), de waardering van de teksten (Janssen et al., 2009), de betrokkenheid bij de teksten (Fialho et al., 2011) en de bijdragen aan een klassengesprek (Eva-Wood, 2004). Om de motivatie te vergroten dient de instructie zich te richten op authentieke reacties van leerlingen op een tekst (Schrijvers, 2019). Op deze wijze zouden ook minder gemotiveerde creatieve begaafde meiden gemotiveerd kunnen worden zich bezig te houden met literatuuronderwijs. Het betekent wel dat er qua tekstinhoud en -niveau rekening gehouden dient te worden met hun belangstelling en literaire competentie. Ook onervaren lezers rapporteerden betekenisvolle, waardevolle zelfinzichten en sociale inzichten door het lezen (Schrijvers et al., 2016). De betrokken leerlingen rapporteerden geleerd te hebben over zichzelf en anderen. Daarnaast haalden ze levenslessen uit het aangeboden literatuuronderwijs. Een persoonlijk-ervaringsgerichte literatuurbenadering lijkt vaker tot zulke inzichten te leiden dan een analytisch-interpretatieve benadering (Schrijvers et al., 2016).

### **3.2.5 Rol van de docent en de functie van het klaslokaal**

Arendt noemt de periode waarin kinderen opgroeien een heilige tijd van verwondering, dromen en verwachtingen, een miraculeuze tijd en ze vindt het de verantwoordelijkheid van docenten en andere betrokkenen om deze levensfase te beschermen (Topolski, 2008). Leerlingen zijn nog niet klaar om de publieke ruimte te betreden. Ze moeten eerst leren te denken en oordelen, voordat ze actor kunnen worden in de wereld buiten de schoolmuren, buiten hun gezin van herkomst. Het lesgeven binnen het onderwijssysteem ziet Arendt als een proces, een traject dat de leerling aflegt van de beslotenheid van de persoonlijke levenssfeer thuis naar de openbare sfeer, de wereld daarbuiten (Arendt, 1977). Het lesgeven aan leerlingen is publiek noch politiek (Topolski, 2008). Leerlingen zijn nieuwkomers in

onze wereld, aldus Arendt, en ze verdienen een veilige plaats waarbinnen ze zichzelf kunnen ontdekken, voordat ze blootgesteld en uitgedaagd worden door de buitenwereld (Topolski, 2008).

Het appel van Arendt sluit aan bij de behoefte van de creatieve begaafde meiden die een spiegel missen om zichzelf te herkennen, die nogal eens aansluiting missen bij hun leeftijdsgenoten en die moeten leren omgaan met hun soms heftig beleefde intensiteit. Arendt creëert als het ware een vrijplaats waar creatieve begaafde meiden in alle rust zelfkennis en de vaardigheid om kritisch te denken zouden moeten kunnen opdoen om vandaaruit hun leven verder vorm te geven. Om het klaslokaal werkelijk deze stimulerende omgeving te laten zijn tijdens het literatuuronderwijs voor creatieve begaafde meiden is het gedrag van de docent op minimaal drie terreinen cruciaal. Hoe wordt er omgegaan met begaafdheid? Hoe reageert de docent op creatieve leerlingen? Hoe verhoudt de docent zich tegenover jongens en meisjes in de klas?

### **3.2.5.1 Begaafdheid in de klas**

Adolescente begaafde lezers bezitten de potentie om boven het gemiddelde niveau te lezen. Hun taalvaardigheid, woordenschat en leesstrategieën zijn gevorderd en bovendien doorgronden ze de complexiteit van een tekst (Reis et al., 2004). Een docent heeft zich te verhouden tot begaafde lezers in de klas wier leeservaringen die van de docent overtreffen (Freed, 2020). Het is belangrijk dat de docent tijdens de literatuurlessen nieuwsgierig blijft, dat zij échte vragen stelt waar ze zelf ook het antwoord niet precies op weet (Koek, 2018a). Ook wordt aangeraden om meer de aandacht te vestigen op het denkproces bij de leerling dan op het resultaat ervan. De docent kan bijvoorbeeld navraag doen of iemand er anders over denkt na een discussie en kan vragen waarom. Tot slot wordt docenten aangeraden om leerlingen boeken te adviseren die hun grenzen oprekken (Koek, 2018a). De docent kan op basis van de belangstelling van de begaafde lezer, het leesniveau en de manier van leren het curriculum aanpassen in samenspraak met de leerling en op basis van diens voorkeur voor informatieverwerking, leeropbrengsten tonen en werken in het klaslokaal (Maker & Schiever, 2005; Tomlinson, 2017; VanTassel-Baska, 2014).

Begaafde leerlingen vinden het belangrijk dat een docent in het literatuuronderwijs actief luistert en zodanig reageert dat de leerling een stap verder komt in het leerproces (Gilson & Sauder, 2021). In een studie van Sangster en Anderson bleek dat leerlingen verwachten dat een docent op zo'n manier luistert dat deze in staat is de situatie te 'lezen' en weet wanneer en hoe ondersteuning aan te bieden (2009). Door actief te luisteren kunnen docenten de juiste signalen opvangen over hun leerlingen en weten ze te achterhalen wanneer ze moeten reageren op een begaafde lezer tijdens een dialogisch gesprek. Door de juiste reactie te kiezen of een vraag zodanig te formuleren kan de docent de begaafde leerling helpen een stap te zetten in het leerproces vanuit de zone van nabije ontwikkeling (Vygotsky et al., 1998; Zambo, 2009). De begaafde lezers uit het onderzoek bleken hun schoolcarrière heel belangrijk te vinden en wilden hun kennis vermeederen (Davis et al., 2013).

### 3.2.5.2 Creativiteit in de klas

Het concept van verwondering kan wellicht behulpzaam zijn bij het motiveren van creatieve leerlingen voor het literatuuronderwijs. Conijn et al. (2021) onderscheiden acht onderwijsstrategieën die relevant zijn voor het stimuleren van verwondering bij leerlingen. Hoewel zij zich richten op basisonderwijs, worden deze strategieën kort besproken, omdat het vermoeden bestaat dat deze ook voor het voortgezet onderwijs relevant kunnen zijn.

Wil onderwijs nieuwsgierigheid bij leerlingen oproepen dan dient de docent ontvankelijk te zijn voor de persoonlijke verwondering van leerlingen. Deze sensitiviteit is gerelateerd aan Van Manens concept van pedagogische tact (L'Ecuyer, 2014; Piersol, 2013; Trotman, 2013; Van Perlo & Wolbert, 2020). In de tweede plaats kunnen docenten de verwondering stimuleren door hun persoonlijke verwondering en fascinatie te tonen en te delen met hun leerlingen (Berliner, 2013; Di Paolantonio, 2019; Piersol, 2013; Schinkel, 2017; Wolbert & Schinkel, 2021). Op deze manier wordt de leraar een rolmodel voor verwondering. Een derde strategie die is leerlingen laten onderzoeken en experimenteren. Daarbij kunnen de docenten voorwaarden scheppen voor exploratie, theorievorming, hypothesetoetsing en reflectie (Hadzigeorgiou, 2012; Trotman, 2013). De tijd en ruimte die leerlingen wordt geboden voor het stellen van vragen en voor reflectie is fundamenteel om de verwondering binnen deze strategie te stimuleren (Conijn et al., 2021). Ten vierde kunnen docenten leerlingen ertoe aanzetten betekenis toe te kennen aan de lesinhoud, in dit geval het verhaal. Dit omvat het begeleiden van leerlingen bij het construeren van hun eigen betekenissen en inzichten over verschillende concepten en fenomenen, zoals ook aanwezig in de twee besproken interventies van het literatuuronderwijs ((Hadzigeorgiou, 2012; Trotman, 2013; Vygotsky et al., 1998). Ten vijfde kunnen leraren de verbeeldingskracht stimuleren van hun leerlingen, bijvoorbeeld met inzet van fictieve verhalen (Egan, 2014; Hadzigeorgiou & Schulz, 2019; Hadzigeorgiou et al., 2012; Piersol, 2014). Een dergelijke strategie heeft de potentie om de verwondering van leerlingen te vergroten door verrassing en fascinatie voor het onderwerp op te roepen (Piersol, 2014). In de zesde plaats kan verwondering bij leerlingen worden gestimuleerd door het vertrouwde minder vertrouwd te maken, wat betekent dat de docenten leerlingen begeleiden bij het vinden van het vreemde, mysterieuze en wonderlijke in het alledaagse (Egan, 2014; Piersol, 2014). Dit is waarvoor het proces van tegendenken dient, zoals besproken in de interventie van Koek. Ten zevende kunnen docenten bezinning aanmoedigen. Bezinning wordt hierbij opgevat als een diepe (zintuiglijke) aandachtigheid voor wat zich aandient in de uiterlijke maar ook innerlijke wereld, in de zin van volledig aanwezig zijn bij wat zich in het moment aandient (Barbezat & Bush, 2013). Tot slot kunnen docenten een leeromgeving verrijken opdat deze leerlingen kan inspireren en mogelijkheden kan bieden voor exploratie (Conijn et al., 2021). Het opwekken van verwondering kan creatieve leerlingen wellicht motiveren voor literatuuronderwijs, aangezien de verbeeldingskracht door de docent als pedagogisch instrument wordt ingezet (Wolbert & Schinkel, 2021). Verbeeldingskracht kan verbonden worden met creativiteit, als een belangrijk instrument om te creëren. Deze kracht aanspreken kan juist voor creatieve leerlingen vertrouwd en zinvol zijn. De inzet van verbeeldingskracht bij het literatuuronderwijs zal hen daarom wellicht aanspreken. Trotman stelt dat verbeeldingskracht een brug slaat naar empathie: wanneer de leerling de verbeelding gebruikt om

zich de ervaringen van een ander voor te stellen, wekt dat empathische gevoelens op. Dit proces bewerkstelligt een emotionele betrokkenheid van de leerling bij onderwerpen die in de klas behandeld worden (Trotman, 2013). Het gevolg van de inzet van dit instrument kan zijn dat creatieve leerlingen zich betrokkener voelen bij hetgeen er in de klas aan de orde komt, in dit geval literatuur, en dat daarmee hun motivatie toeneemt.

Er is redelijk veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen docent en creativiteit in de klas. Zo is aangetoond dat docenten een voorkeur hebben voor leerlingen die goed presteren en die gewenst leerlinggedrag vertonen boven leerlingen die minder conventioneel en creatiever zijn (Rudowicz, 2003; Rudowicz & Yue, 2002; Scott, 1999; Westby & Dawson, 1995). De voorkeur van een docent voor bepaalde leerlingen is negatief gecorreleerd aan creativiteit. Conformiteit, acceptatie van het gezag van een docent, logisch denken en verantwoordelijkheidsgevoel zijn eigenschappen van leerlingen die gewaardeerd worden door docenten. Zij zien liever een begaafde leerling dan een creatieve begaafde (Anderson, in Kim, 2008). Als er creatieve leerlingen in de klas voorkomen, dan gaat de voorkeur van de docent uit naar een creatieve jongen. Onderpresteren bij creatieve leerlingen is minder aanwezig binnen een schoolklimaat dat minder restrictief is. Creatieve leerlingen hebben uitdaging nodig en ze raken gefrustreerd wanneer er geen actieve onderzoekende houding vereist is. Kim raadt docenten aan zich te scholen in creativiteit (2008). Een ander onderzoek heeft uitgewezen dat een dergelijke training de houding van de docent op positieve wijze beïnvloedt jegens creatieve begaafde leerlingen. De training ging daarnaast genderstereotypering tegen (Murphy et al., 1984). Uit onderzoek van Kettler et al. bleek dat de docent positiever stond ten opzichte van creatieve persoonlijkheidskenmerken, wanneer deze zelf hoger scoorde op creativiteit (2018).

### **3.2.5.3 Meiden in de klas**

Wat een goede relatie van leerlingen met hun docent in de weg kan zitten is een onbewuste discriminatie op basis van gender (Kerr et al., 2012). Onderzoek wijst uit dat jongens meer uitleg krijgen bij de instructie, dat ze meer aandacht ontvangen van de docent, vaker worden geprezen en dat een docent vaker bij hen langsgaat dan bij meiden (Bianco et al., 2011). Dezelfde vorm van interactie treedt ook op bij begaafde leerlingen. De docenten hebben hogere verwachtingen van begaafde jongens en ze spreken meer met de jongens dan met begaafde meiden (Bianco et al., 2011). In een *multiple narrative inquiry* van Desmet, Pereira en Peterson komt naar voren dat onderpresterende begaafde meiden de relatie met de docent belangrijk vinden (2020). Allemaal willen ze dat de docent weet dat ze hun best doen om beter te presteren. Een van hen geeft aan dat een positieve relatie met haar docenten een rol speelt bij het overwinnen van haar onderpresteren. Onderzoekers buiten het veld van begaafdheid hebben vastgesteld dat een positieve relatie tussen leerling en docent gekoppeld aan effectieve leerstrategieën essentieel zijn voor succes (Klem & Connell, 2004; Verschueren & Koomen, 2012). In Duitsland is een studie uitgevoerd onder 246 docenten van wie de meerderheid ervaring had met lesgeven aan begaafden (Baudson & Preckel, 2013). Ongeveer driekwart van deze docenten was vrouw. Uit deze studie blijkt dat de docenten jongens als slimmer percipieerden dan meiden, zowel in de groep begaafde leerlingen als in de groep

gemiddelde leerlingen. Meiden zelf waren ook overtuigd van het feit dat zij minder slim waren; hun succes werd toegekend aan inzet en minder aan cognitieve vermogens. Deze vorm van discriminatie vindt vrijwel overal dagelijks plaats zonder dat betrokkenen de impact daarvan beseffen. Een vooroordeel als dit voorkomt dat begaafde meiden hun volledige potentieel kunnen realiseren (Siregar & Hawadi, 2019). Pomerantz maakt aannemelijk dat meiden soms als een collectief worden beschouwd, zonder oog voor de individuele eigenheid. Deze simplificatie verhindert dat meiden als individu worden waargenomen en dat hun persoonlijke ervaringen een plek krijgen binnen het onderwijs (2008). Zoals Arendt aangeeft is het streven van het onderwijs om leerlingen op weg te helpen naar hun leven in de openbaarheid, in de wereld, komend vanuit de persoonlijke levenssfeer thuis. In deze tussenruimte horen leerlingen zich niet druk te hoeven maken over normatieve verwachtingen en de vraag of intellect en vrouwelijkheid wel met elkaar verenigbaar zijn (Fish, 2015). Fish raadt aan om onderwijsplekken te creëren waar meiden hun intellectuele begaafdheid niet hoeven te verbergen. Ook zouden docenten moeten reflecteren op hun onbewuste culturele waarden, overtuigingen en vooroordelen met de intentie daarin zichzelf bij te sturen. Waar het de kijk op mannelijkheid en vrouwelijkheid betreft, is aandacht nodig voor de eigen (onbewuste) veronderstellingen, zeker wanneer hierin een element van essentialisme schuilt (Fish, 2015). Sommigen opperen dat er voor creatieve begaafde meiden een andere onderwijsroute gezocht zou moeten worden, omdat een traditionele schoolcarrière onvoldoende aansluit bij wat deze groep nodig heeft en ambieert (Kerr & Gahm, 2018; Kerr & McKay, 2014).

## ::::Discussie::::

### Conclusie

In deze studie is de ontwikkeling van begaafde creatieve meiden op school gekoppeld aan het literatuuronderwijs, met daarbij de vraag hoe deze twee zich tot elkaar verhouden. Het lijkt erop dat creatieve getalenteerde meiden in het onderwijs het risico lopen niet volledig hun talenten te ontwikkelen door de verwachtingen die er leven bij docenten en klasgenoten over begaafdheid, creativiteit en gender. Dit probleem kan nijpender worden naarmate creatieve begaafde meiden de adolescentie bereiken. Juist de bovenbouw van het vwo is de periode dat er belangrijke beslissingen genomen dienen te worden over de toekomst. De meiden zijn nog volop in ontwikkeling, een feit waarnaar de titel van deze *review study* verwijst. Ze dienen zich te verhouden tot de maatschappelijke verwachtingen en hun eigen talenten op creatief gebied terwijl ze weinig eigenaarschap ervaren over hun toekomst. Het literatuuronderwijs in de bovenbouw biedt kansen voor juist deze groep om te reflecteren op zichzelf, op de positie binnen de groep en de maatschappij. Creatieve begaafde leerlingen ambiëren vaak een carrière in de kunst, muziek, schrijven en wetenschap, waardoor een aantal van hen van jongs af aan vertrouwd kan zijn met het concept van *flow* en verbeeldingskracht, als motor achter hun vermogen te creëren. Het kan deze creatieve adolescenten daarom aanspreken wanneer de verbeeldingskracht expliciet ingezet wordt in de klas bij de lessen literatuur. Door passende verhalen aan te bieden kan de verwondering worden opgewekt, waardoor ze zich meer betrokken voelen bij de lesinhoud. De literatuur biedt hun daarnaast de mogelijkheid te vertoeven in een begrensde, veilige wereld waarin zij empathie kunnen ontwikkelen voor de personages die ze daar aantreffen. De inleving kan zorgen voor meer inzicht in hun eigen positie in de klas, in hun gezin van herkomst, in de wereld. De ontwikkeling van zelfinzicht en sociaal inzicht wordt hiermee gestimuleerd, waarvan wellicht een positief effect uitgaat naar de beslissingen die genomen gaan worden in deze jaren, op het gebied van vervolgstudie, beroep en partnerschap. Daarnaast lijkt een grotere betrokkenheid op de lesstof te leiden tot een beter conceptueel begrip, waardoor het kritisch denkvermogen verbetert. Dit denkvermogen is al bovengemiddeld, maar de nadruk hierop kan wellicht tegenwicht bieden in de spagaat tussen maatschappelijke verwachtingen en eigen talenten en ambities.

Daarnaast zijn er twee verse interventies die het kritisch denken stimuleren en het zelfinzicht vergroten. Naast de inzet van *wonder-full education* met de bijbehorende algemene onderwijsstrategieën, liggen er kansen om specifiek met het literatuuronderwijs het zelfinzicht en het kritisch denken te vergroten, waardoor creatieve begaafde meiden hopelijk beter toegerust zijn om hun toekomst vorm te geven op een manier die recht doet aan hun talenten.

## **Beperkingen**

Mijn eigen kwaliteiten liggen op het gebied van letterkunde en lesgeven. Het schrijven van een scriptie over een sociaal-wetenschappelijk thema als begaafdheid valt daarmee buiten mijn comfortzone en ik heb het idee dat deelonderwerpen zoals onderpresteren grondiger uitgewerkt zouden kunnen worden dan ik nu doe. Het doel dat me voor ogen stond was te onderzoeken hoe ik als docent Nederlands zou kunnen inspelen op creatieve begaafde meiden in mijn klas. Ik wilde nagaan wat we als docenten Nederlands kunnen doen om deze meiden ruimte te bieden waarin ze kunnen nadenken over zichzelf en hun ambities en talenten. De praktische handvatten die ik zocht wrongen soms met de wetenschappelijke eisen gesteld aan deze scriptie. Ik heb hierin zo goed mogelijk proberen te laveren en hoop recht gedaan te hebben aan de artikelen waardoor ik me heb laten inspireren.

Verder is veel literatuur over creatieve begaafde meiden afkomstig uit Britse of Amerikaanse bronnen, terwijl de literatuur over het literatuuronderwijs in Nederland afkomstig is uit Nederland. Hier is de vraag relevant of er in de artikelen dezelfde concepten gehanteerd worden. De schoolomgeving met bijbehorende normen en waarden in Nederland kan een geheel andere zijn dan in Groot-Brittannië of Amerika.

Bovendien wordt in deze literatuurstudie een plek opgeëist voor de verbeeldingskracht. De mogelijke inzet van *flow* wordt hierin achterwege gelaten. Ook wordt er weliswaar aandacht geschonken aan de invloed van de docent op drie gebieden, maar de wijze waarop deze terreinen op elkaar inspelen, blijft nu nog buiten beschouwing.

Tot slot dient een beperking zich aan in de aard van de onderzoeken achter de gebruikte bronnen. Sommige artikelen zijn gebaseerd op diepte-interviews bij een handvol begaafde meiden, terwijl andere gebaseerd zijn op grootschalig kwantitatief onderzoek. Dit alles maakt dat deze *review study* niet meer is dan een eerste aanzet om de contouren van de problematiek van deze specifieke groep in kaart te brengen.

## **Implicaties voor de praktijk en vervolgonderzoek**

In hun aanbevelingen voor beleidsmakers en docenten geven Tourón en Freeman (2018) aan dat het wenselijk zou zijn wanneer het voor leerlingen mogelijk werd zich dynamisch te bewegen in en buiten de groep van begaafde leerlingen. Op deze wijze maken leerlingen kennis met verrijkt onderwijs en kunnen zij dit uitproberen op bepaalde terreinen. Aangezien begaafdheid een concept is dat geconstrueerd is (en nog steeds wordt) en alles behalve essentialistisch, is het passend om zo'n concept op een wat meer fluïde manier in te zetten. Wellicht zou deze aanbeveling ook kunnen gelden voor het concept creativiteit en gender, aangezien het juist deze drie concepten zijn die samen lijken te zorgen voor een aantal belemmeringen bij begaafde creatieve meiden.



In de genoemde studie van Tourón en Freeman komt naar voren dat docententeams op scholen om die reden meer kennis en vaardigheden zouden moeten aanleren op het gebied van creativiteit en gender. Ze adviseren teams om *good practices* op het gebied van onderwijs aan begaafden op nationaal en internationaal niveau uit te wisselen. Ik zou ervoor pleiten om eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen te vragen de inhoud op het gebied van *special needs*-groepen te actualiseren met de nadruk op begaafdheid en creativiteit.

Onderzoek naar de diverse groepen binnen begaafdheid lijkt dezelfde weg te volgen als onderzoek naar ongelijkheid binnen bepaalde doelgroepen in academische vrouwenstudies. Wellicht valt van deze theoretische ontwikkeling (weg van diverse doelgroepen) die plaatsvindt vanaf de jaren negentig te leren.

Er lijkt een trend gaande bij de *millennial*-generatie om genderidentiteit en seksuele voorkeur als meer fluïde te beschouwen en veranderlijk dan de vorige generaties (Galinsky et al., in Kerr & Multon, 2015). Een van de zaken die opvalt is de tolerantie voor en zichtbaarheid van een keur aan combinaties van seksuele voorkeuren en identiteiten (Welsh et al., in Kerr & Multon, 2015).

Tot slot: onderzoek naar mogelijke discrepanties tussen de manier waarop begaafdheid zich manifesteert en verwachtingen van docenten blijft geboden, liefst ook binnen het Nederlandse onderwijs. Wanneer een bepaalde groep structureel niet in staat is te groeien en zich te ontwikkelen binnen het onderwijs is dat een gemiste kans, niet alleen voor de docenten en klasgenoten, maar vooral voor de toekomst en levenslust van deze groep meiden.

.....

:::::Referenties:::::

- Amabile, T. M. (1985). The personality of creativity. *Brandeis Review*, 5(1), 5–8.
- Arendt, H. (1977). The crisis in education. *Between past and future. Eight exercises in political thought*. Penguin.
- Barbezat, D. P., & Bush, M. (2013). *Contemplative practices in higher education. Powerful methods to transform teaching and learning*. John Wiley & Sons.
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted. An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46.
- Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2019). Unfreezing creativity. A dynamic micro-longitudinal approach. In R. A. Beghetto & G. E. Corazza (red.), *Dynamic perspectives on creativity*, 7–25. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_2)
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity. A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Beilock, S. L., Rydell, R. J. & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory. Mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(2), 256–276.
- Berliner, D. C. (2013). Opportunity to teach. The joy of teaching what you know deeply, find fascinating, and want to share. In K. Egan, A. Cant, & G. Judson (red.), *Wonder-full education. The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum* (pp. 97–104). Routledge.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls. Gender bias in gifted referrals. *Roepers Review*, 33(3), 170–181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Borsten, T. (2015). Een realistische idylle: (Vanzelf)sprekend literatuuronderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 102(3), 16–20.

- Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review*, *17*(2), 99-105.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school. Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, *62*(3), 469-488.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x>
- Caughlan, S., Juzwik, M. M., Kelly, S., Borsheim-Black, C., & Fine, J. G. (2013). English teacher candidates developing dialogically organized instructional practices. *Research in the Teaching of English*, *47*(3), 212-246.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. L. Erlbaum Associates.
- Charlton, M., Pette, C., & Burbaum, C. (2004). Reading strategies in everyday life. Different ways of reading a novel which make a distinction. *Poetics Today*, *25*(2), 241-263.  
<https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-241>
- Conijn, J., Van Gulick, H. L., Rietdijk, W., Andre, L., & Schinkel, A. (2021). Een theoretisch kader voor verwondering in het onderwijs. *Pedagogiek*, *41*(2), 151-174.
- Corazza, G. E., & Glăveanu, V. P. (2020). Potential in creativity. Individual, social, material perspectives, and a dynamic integrative framework. *Creativity Research Journal*, *32*(1), 81-91.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1712161>
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools. Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(1), 30-39. <https://doi.org/10.1177/0162353214521492>
- Csikszentmihalyi, M. (2021). *Creativiteit. Flow en de psychologie van de ontdekking*. Ten Have.
- Csikszentmihalyi, M., Montijo, M. N., & Mouton, A. R. (2018). Flow theory. Optimizing elite performance in the creative realm. In S. I. Pfeiffer (red.), *APA Handbook of giftedness and talent* (pp. 215-229). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-014>
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls. Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, *16*(4), 294-297.  
<https://doi.org/10.1080/02783199409553603>
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness. A century of quest for identity. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (red.), *APA Handbook of giftedness and talent* (pp. 3-23). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-001>

- Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2010). When intensity goes to school. Overexcitabilities, creativity, and the gifted child. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (red.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 313–328). Cambridge University.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.016>
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. B. (2013). *Education of the Gifted and Talented*. Pearson.
- Dera, J. (2020). Persoonsvorming in het literatuuronderwijs (over: Marloes Schrijvers, The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom). *Levende Talen Tijdschrift*, 21(2), 35–39.
- Desmet, O. A., Pereira, N., & Peterson, J. S. (2020). Telling a tale. How underachievement develops in gifted girls. *The Gifted Child Quarterly*, 64(2), 85–99.  
<https://doi.org/10.1177/0016986219888633>
- Di Paolantonio, M. (2019). Wonder. Guarding against thoughtlessness in education. *Studies in Philosophy and Education*, 38(3), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9626-3>
- Egan, K. (2014). Wonder, awe and teaching techniques. In K. Egan, A. I. Cant, & G. Judson (red.), *Wonder-full education. The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum* (pp. 157–169). Routledge.
- Emans, B., Visscher, E., & Nauta, N. (2017). *Heel slim en toch zonder werk, hoe kan dat? Rapport van het onderzoek naar hoogbegaafde volwassenen zonder werk*. Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking. Reflection and perspective part I. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, 26(2), 5–19.
- Eva-Wood, A. L. (2004). How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers. *Discourse Processes*, 38(2), 173–192.
- Feingold, J. (2011). Racing towards colorblindness. Stereotype threat and the myth of meritocracy. *Georgetown Journal of Law and Modern Critical Race Perspectives*, 3, 231-266.
- Fialho, O. D. C. (2007). Foregrounding and familiarization. Understanding readers' response to literary texts. *Language and Literature*, 16(2), 105–123.
- Fialho, O., Zyngier, S., & Miall, D. (2011). Interpretation and experience. Two pedagogical interventions observed. *English in Education*, 45(3), 236–253.
- Fish, L. A. (2015). *“Doing gifted,” “doing girl”. What ritual performances in school reveal about identity negotiation*. Miami University.

- Freed K. G. (2020). *Supporting the affective needs of gifted readers. An educational criticism and connoisseurship study*. University of Denver.
- Freeman, J. (2018). The emotional development of the gifted and talented. B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (red.), *The SAGE handbook of gifted and talented education*, (169-183). Sage.
- Gatto-Walden, P. K. (2013). The heart of the matter. Complexities of the highly gifted self. In C. Neville, S. Tolan, & M. Piechowski (red.), *Off the charts. Asynchrony and the gifted child* (pp. 193–222). Royal Fireworks.
- Gilson, C. M., & Sauder, A. E. (2021). Gifted adolescent readers' perceptions of how teachers should (or should not) listen during dialogic discourse. *The Gifted Child Quarterly*, 65(4), 319–337. <https://doi.org/10.1177/00169862211009856>
- Groenendijk, R. (2018). Literatuuronderwijs in het licht van Bildung. *Levende Talen Magazine*, 105(1), 12–16.
- Groenendijk, R. (2019). De wereld op z'n kop: Een literatuurles die je kan helpen je wereldbeeld te verbreden. *Levende Talen Magazine*, 106(2), 10–14.
- Guthrie, K. H. (2020). The weight of expectations. A thematic narrative of gifted adolescent girls' reflections of being gifted. *Roepers Review*, 42(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>
- Hadzigeorgiou, Y. (2012). Fostering a sense of wonder in the science classroom. *Research in Science Education*, 42(5), 985–1005. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9225-6>
- Hadzigeorgiou, Y., Klassen, S., & Klassen, C. F. (2012). Encouraging a “romantic understanding” of science. The effect of the Nikola Tesla story. *Science & Education*, 21(8), 1111–1138. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9417-5>
- Hadzigeorgiou, Y., & Schulz, R. M. (2019). Engaging students in science. The potential role of “narrative thinking” and “romantic understanding.” *Frontiers in Education*, 4, 38.
- Hakemulder, F., Fialho, O., & Bal, P. M. (2016). Learning from literature. Empirical research on readers in school and at the workplace. *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*, 24, 19–37.
- Hakemulder, F., & Van Peer, W. (2015). 12 Empirical stylistics. *The Bloomsbury companion to stylistics*, 189.

- Henschel, S., Meier, C., & Roick, T. (2016). Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. *Learning and Instruction, 44*, 11–21.
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming. De perfecte driehoek (deel 1). *Levende Talen Magazine, 106*(8), 4–8.
- Janssen, T. M. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Universiteit van Amsterdam.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom. Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 - Educational Studies in Language and Literature, 9*(1), 91–116.
- Johnson, D. R., Jasper, D. M., Griffin, S., & Huffman, B. L. (2013). Reading narrative fiction reduces arab-muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition, 31*(5), 578–598. <https://doi.org/10.1521/soco.2013.31.5.578>
- Johnson, N. G., Roberts, M.C., & Worrell, J.E. (1999). *Beyond appearance. A new look at adolescent girls*. American Psychological Association.
- Kerr, B. A., & Gahm, J. (2018). Developing talents in girls and young women. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (red.), *APA Handbook of giftedness and talent* (pp. 399–415). American Psychological Association.
- Kerr, B., & McKay, R. (2013). Searching for tomorrow's innovators. Profiling creative adolescents. *Creativity Research Journal, 25*(1), 21–32. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.752180>
- Kerr, B. A., & McKay, R. (2014). *Smart girls in the 21st century. Understanding talented girls and women*. Great Potential.
- Kerr, B. A., & Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling and Development, 93*(2), 183–191. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x>
- Kerr, B. A., Vuyk, M. A., & Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools, 49*(7), 647–655. <https://doi.org/10.1002/pits.21627>
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal, 30*(2), 164–171. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>

- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity. Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234–242. <https://doi.org/10.1080/10400410802060232>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter. Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience. Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118–121. <https://doi.org/10.1080/02783199109553333>
- Koek, M. (2018a). Grenzen oprekken in de literatuurles. Het Murakami-effect. *Levende Talen Magazine*, 105(3), 6–10.
- Koek, M. (2018b). Frustratie is goed. Kritisch denken in de literatuurles. *Levende Talen Tijdschrift*, 105 (special), 8–9.
- Koek, M. (2022). *Think twice. Literature lessons that matter*. Universiteit van Amsterdam.
- Koopman, E., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection. A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79–111. <https://doi.org/10.1515/jlt-2015-0005>
- L'Ecuyer, C. (2014). The wonder approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 764. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>
- Maker, C., & Schiever, S. W. (2005). *Teaching models in education of the gifted*. Pro-ed.
- Malo-Juvera, V. (2014). Speak. The effect of literary instruction on adolescents' rape myth acceptance. *Research in the Teaching of English*, 48(4), 407–427.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Murphy, D., & Jenkins-Friedman, R. Tollefson, N. (1984). A new criterion for the 'ideal' child? *Gifted Child Quarterly*, 28(1), 31–36.
- Neihart, M., & Betts, G. (2010). Revised profiles of the gifted and talented. Geraadpleegd van <https://talentstimuleren.nl/?file=553&m=1370389145&action=file.download>
- Noble, K. D. (1989). Counseling gifted women. Becoming the heroes of our own stories. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(2), 131–141.

- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice. The literary imagination and public life*. Beacon.
- Piersol, L. (2013). Our hearts leap up. Awakening wonder within the classroom. In K. Egan, A. I. Cant, & G. Judson (red.), *Wonder-full education. The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum* (pp. 11–29). Routledge.
- Pomerantz, S. (2008). *Girls, style, and school identities. Dressing the part*. Springer.
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J. K., Eckert, R. D., & Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers. Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *The Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315–338. <https://doi.org/10.1177/001698620404800406>
- Richardson, P. W., & Eccles, J. S. (2007). Rewards of reading. Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 341–356.
- Rimm, S. B., Rimm-Kaufman, S., & Rimm, I. J. (1999). *See Jane win. The Rimm report on how 1,000 girls became successful women*. Crown.
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults. A systematic review and analysis of the literature. *The Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213–235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>
- Rothbauer, P. M., Skjerdingsstad, K. I., Oterholm, L. E. F., & McKechnie, K. (2016). *Plotting the reading experience. Theory/practice/politics*. Wilfrid Laurier University.
- Rudowicz, E. (2003). Creativity and culture. A two- way interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 273–290. <https://doi.org/10.1080/00313830308602>
- Rudowicz, E., & Yue, X. (2002). Compatibility of Chinese and creative personalities. *Creativity Research Journal*, 14(3–4), 387–394. [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434\\_9](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_9)
- Ryan, J. J. (1999). Behind the mask. Exploring the need for specialized counseling for gifted females. *Gifted Child Today Magazine*, 22(5), 14–17.
- Sangster, P., & Anderson, C. (2009). Investigating norms of listening in classrooms. *International Journal of Listening*, 23(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/10904010903014459>
- Schinkel, A. (2017). The educational importance of deep wonder. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 538–553. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12233>
- Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3–12.



- Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other. Developing insight into human nature in the literature classroom*. Universiteit van Amsterdam.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative dialogic literature teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction, 63*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift, 17*(1), 3–13.
- Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen. Verrijkingstrajecten met effect*. Koninklijke Van Gorcum.
- Scott, C. L. (1999). Teachers' biases toward creative children. *Creativity Research Journal, 12*(4), 321–328. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1204\\_10](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1204_10)
- Shelton, A. (2010). *Creative adolescents. Sex differences in achievement, interests, personality, and values*. Doctoral dissertation, University of Kansas.
- Siregar, S. M., & Hawadi, L. F. (2019). Parenting styles and gender practices of teachers and how these effect the way gifted girls face adversities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 229*, 670–681.
- Smith, C. K., & Wood, S. M. (2018). Career counseling for the gifted and talented. A life span development approach. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (red.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 315–333). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_18)
- Streznewski, M. K. (1999). *Gifted grownups. The mixed blessings of extraordinary potential*. John Wiley & Sons.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Topolski, A. R. (2008). Creating citizens in the classroom. Hannah Arendt' s political critique of education. *Ethical Perspectives, 15*(2), 259–282.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom. What research says to the teacher*. National Education Association.
- Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity. Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review, 7*(3), 313–322. <https://doi.org/10.1007/BF02213376>

- Tourón, J., & Freeman, J. (2018). *Gifted education in Europe. Implications for policymakers and educators* (pp. 55–70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>
- Trotman, D. (2013). Wow! What if? So what? Education and the imagination of wonder. Fascination, possibilities and opportunities missed. In K. Egan, A. I. Cant, & G. Judson (red.), *Wonder-full education. The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. Routledge.
- Van der Bolt, L. (2000). *Ontroerend goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Universiteit van Amsterdam.
- Van Dijk, Y., & Stronks, E. (2022). Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 63–83.
- Van Perlo, S., & Wolbert, L. (2020). Het belang van pedagogische tact voor het (h)erkennen van verwondering bij leerlingen. *Pedagogiek*, 40(1), 5–21.  
<https://doi.org/10.5117/PED2020.1.002.VANP>
- VanTassel-Baska, J. (2014). Matching curriculum, instruction, and assessment for the gifted. *Critical Issues and Practices in Gifted Education: What the Research Says*, 377–385.
- Verboord, M. (2005). Long-term effects of literary education on book-reading frequency. An analysis of Dutch student cohorts 1975–1998. *Poetics (Amsterdam)*, 33(5), 320–342.  
<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2005.09.007>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W., Hall, M. J., & Ratner, C. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky / Vol. 5, Child psychology*. Plenum.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1–10. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801_1)
- Willis, J. (2009). *Inspiring middle school minds. Gifted, creative, and challenging*. Great Potential.
- Winterbrook, C. A. (2017). *Exploring the lives of gifted women*. University of Denver.
- Witte, Th. (2006). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Eburon.

Wolbert, L., & Schinkel, A. (2021). What should schools do to promote wonder? *Oxford Review of Education*, 47(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1856648>

Zambo, D. (2009). Gifted students in the 21st century. Using Vygotsky's theory to meet their literacy and content area needs. *Gifted Education International*, 25(3), 270–280. <https://doi.org/10.1177/026142940902500308>