

# **Executieve functies versterken; groepsgericht of individueel?**

*Een wetenschappelijk onderbouwde afweging in het licht van leerlingwelzijn*

Kenniscentrum Executieve Functies

dr. Daphne Hijzen

30 januari 2026

## **Samenvatting**

Verminderd welzijn onder jongeren wordt veelal benaderd als een individueel mentaal gezondheidsprobleem. Deze benadering leidt in het onderwijs tot een sterke nadruk op zorgstructuren en individuele ondersteuningstrajecten, terwijl de onderwijseigen mogelijkheden om bij te dragen aan welzijn onderbelicht blijven. De Onderwijsraad (2026) pleit daarom voor een breder perspectief, waarin welzijn niet uitsluitend wordt gezien als voorwaarde voor leren, maar ook als een opbrengst van onderwijs als collectief proces.

Dit artikel verbindt deze visie aan de ontwikkeling van executieve functies (EF) in het voortgezet onderwijs. Executieve functies zijn essentieel voor leren, zelfregulatie en participatie, en hangen nauw samen met het ervaren welzijn van leerlingen (Diamond, 2013; Groves et al., 2021). Het artikel betoogt dat een schoolgerichte, groepsgerichte benadering van EF-ontwikkeling goed aansluit bij het advies van de Onderwijsraad. Groepsgerichte EF-interventies benutten de pedagogische kracht van het onderwijs en dragen bij aan inclusie en welzijn. Individuele trajecten behouden hun waarde, maar krijgen idealiter een aanvullende plaats binnen een gelaagd ondersteuningsmodel.

## **Verminderd welzijn leerlingen**

Scholen ervaren in toenemende mate dat leerlingen kampen met stress, angst, somberheid en onzekerheid. Deze signalen worden vaak geïnterpreteerd binnen een individueel medisch of psychologisch kader, waarbij verminderd welzijn wordt opgevat als een persoonlijk probleem dat zorg of behandeling vereist (Onderwijsraad, 2026).

Deze benadering heeft geleid tot uitgebreide zorgstructuren binnen scholen, gericht op signalering, preventie en individuele begeleiding. Hoewel deze structuren noodzakelijk zijn, signaleert de Onderwijsraad dat zij het onderwijs ook overvraagt. Docenten en mentoren fungeren steeds vaker als eerste aanspreekpunt voor complexe welzijnsvraagstukken, terwijl welzijn primair wordt gezien als voorwaarde om onderwijs te kunnen volgen.

De raad pleit daarom voor een verschuiving in perspectief. Onderwijs heeft niet alleen een compenserende of ondersteunende rol, maar kan zélf actief bijdragen aan het welzijn van leerlingen. Welzijn wordt daarmee niet alleen een randvoorwaarde, maar ook een mogelijke opbrengst van onderwijs, voortkomend uit leren, sociale relaties, zingeving en het ervaren van competentie (Onderwijsraad, 2026).

## **Executieve functies als schakel tussen leren en welzijn**

Executieve functies omvatten cognitieve en gedragsmatige vaardigheden die doelgericht gedrag mogelijk maken, zoals plannen, organiseren, doelgericht volhouden, emotieregulatie en flexibiliteit (Diamond, 2013). In de adolescentie zijn deze functies nog volop in ontwikkeling (Crone, 2008), terwijl de cognitieve en sociale eisen van het voortgezet onderwijs toenemen.

Onderzoek laat zien dat beperkingen in executieve functies samenhangen met verhoogde stress, faalangst en problemen in zelfregulatie, terwijl sterker ontwikkelde EF bijdragen aan gevoelens van

controle, competentie en motivatie (Groves et al., 2021). Sterke EF helpen leerlingen dus deze uitdagingen te hanteren. Ze stellen jongeren in staat hun werk te structureren, prioriteiten te stellen, emoties te reguleren en flexibel te reageren op onverwachte situaties. Dit draagt niet alleen bij aan betere leerprestaties, maar ook aan het gevoel van competentie en zelfvertrouwen. EF-ontwikkeling raakt dus niet alleen het leren, maar ook het welzijn van leerlingen. Onderzoek (Groves, Bearman, & Norman, 2021; Sankalaite, Huizinga, & Dewandeleer, 2021) laat zien dat de relatie tussen executieve functies en welzijn complex en wederkerig is: sterkere EF helpen leerlingen omgaan met schoolse eisen en stress, terwijl een ondersteunende leeromgeving op haar beurt de ontwikkeling van EF faciliteert.

### **Individuele EF-interventies**

In de onderwijspraktijk worden problemen met executieve functies vaak benaderd via individuele interventies, bijvoorbeeld in de vorm van coaching of training. Onderzoek laat zien dat dergelijke trajecten, met name bij leerlingen met ADHD of autismespectrumstoornissen, zeker positieve effecten kunnen hebben op specifieke executieve vaardigheden (Ceruti et al., 2024; Fogel, 2025). Sommige leerlingen hebben nu eenmaal intensievere ondersteuning nodig.

Individuele begeleiding kan EF versterken en tegelijkertijd bijdragen aan welzijn door het verminderen van stress en frustratie en het vergroten van motivatie en gevoel van competentie (Ceruti, Mingozi, Scionti, & Marzocchi, 2024; Fogel, 2025). Door dit maatwerk binnen inclusieve klassen aan te bieden, wordt voorkomen dat leerlingen geïsoleerd raken of gestigmatiseerd worden, en blijft deelname aan groepsactiviteiten mogelijk.

Het is bovendien duidelijk dat de effecten van individuele EF-training sterk contextafhankelijk zijn. Wanneer interventies onvoldoende aansluiten bij de dagelijkse schoolpraktijk, blijft transfer naar het functioneren in de klas beperkt. Bovendien draagt een sterk geïndividualiseerde benadering het risico in zich dat EF-problemen worden geïsoleerd en losgekoppeld van de onderwijscontext waarin zij tot uiting komen.

Individuele trajecten kunnen maatwerk bieden, maar blijven idealiter ingebed in de dagelijkse schoolpraktijk en de inclusieve klascontext. Zo kunnen leerlingen deelnemen aan reguliere klustaken, terwijl ze extra ondersteuning krijgen.

### **Groepsgerichte EF-interventies**

Groepsgerichte EF-interventies sluiten nauw aan bij het bredere perspectief van de Onderwijsraad. Deze interventies worden geïntegreerd in het curriculum en maken gebruik van bestaande onderwijsactiviteiten, zoals samenwerken, plannen van projecten, reflecteren op leerstrategieën en omgaan met feedback.

Onderzoek naar klasbrede EF-interventies laat zien dat dergelijke programma's kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van executieve vaardigheden en, in sommige gevallen, aan academische prestaties, mits zij goed zijn ingebed in de onderwijspraktijk (Gamino et al., 2022; Lin et al., 2018). Cruciaal hierbij is dat EF worden geoefend in betekenisvolle en sociale contexten, dit vergoot namelijk de kans op transfer.

Groepsprogramma's zijn geïntegreerd in het curriculum en laten leerlingen executieve vaardigheden oefenen in sociale en betekenisvolle contexten. Samenwerken, doelen stellen en feedback ontvangen helpt leerlingen cognitieve vaardigheden ontwikkelen, maar dragen ook bij aan hun zelfvertrouwen, gevoel van competentie en onderlinge verbondenheid.

Een belangrijk kenmerk van groepsgerichte interventies is dus dat zij plaatsvinden in een sociale context. Leerlingen oefenen executieve functies niet in isolatie, maar in interactie met anderen,

tijdens samenwerken, feedback geven en ontvangen, en het omgaan met groepsnormen. Vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief sluit dit aan bij de manier waarop vaardigheden zoals de EF zich in de adolescentie ontwikkelen, namelijk in wisselwerking met elkaar.

Doordat deze interventies bovendien voor alle leerlingen toegankelijk zijn, bevorderen ze inclusie: verschillen worden erkend en benut, stigmatisering wordt voorkomen, en leerlingen ervaren dat hun bijdrage telt.

Tegelijkertijd kan niet worden aangenomen dat effecten van groepsgerichte EF-interventies vanzelfsprekend zijn. Niet alle leerlingen profiteren in dezelfde mate, en transfer naar andere situaties is geen vanzelfsprekendheid. Interventies die oppervlakkig blijven of onvoldoende aansluiten bij de dagelijkse onderwijspraktijk laten doorgaans beperkte effecten zien. Dit onderstreept het belang van professionele ruimte voor docenten, pedagogische afstemming en reflectie op hoe executieve functies daadwerkelijk een plaats krijgen in dagelijkse praktijk.

### **Individuele ondersteuning binnen een gelaagde aanpak**

Het pleidooi voor een schoolgerichte benadering betekent niet dat individuele EF-trajecten overbodig zijn. Voor leerlingen met hardnekkige of complexe problemen blijft maatwerk noodzakelijk (Ceruti et al., 2024). Individuele trajecten bieden ruimte om specifieke belemmeringen aan te pakken die deelname aan het onderwijs bemoeilijken en kunnen daarmee een belangrijke ondersteunende functie vervullen. Cruciaal is echter dat deze ondersteuning aanvullend is op, en verbonden blijft met, de groepsgerichte aanpak binnen de school.

Onderzoek laat zien dat individuele EF-interventies effectiever zijn wanneer zij aansluiten bij wat in de klas wordt geoefend en wanneer er sprake is van afstemming tussen begeleiders en docenten (Fogel, 2025). Door deze samenhang wordt voorkomen dat individuele zorg los komt te staan van de onderwijspraktijk en blijft de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van leerlingen gedeeld tussen alle betrokkenen.

Tegelijkertijd kennen individuele trajecten duidelijke beperkingen. Zij zijn arbeidsintensief en minder schaalbaar dan groepsgerichte interventies. Bovendien blijft ook hier de vraag naar transfer essentieel. Zonder een expliciete koppeling met schooltaken en de klaspraktijk bestaat het risico dat vooruitgang die wordt geboekt in een begeleidingssetting niet genoeg doorwerkt in het dagelijks functioneren van de leerling op school.

Vanuit het perspectief van inclusief onderwijs roept dit de vraag op hoe individuele ondersteuning zo kan worden vormgegeven dat zij aanvullend is op, en niet losstaat van, de bredere onderwijscontext. Dit vraagt om structurele afstemming tussen begeleiders, docenten en schoolbeleid, zodat individuele interventies bijdragen aan participatie en voorkomen wordt dat problemen verder worden geïndividualiseerd.

### **Executieve functies, welzijn en inclusie als samenhangend geheel**

Wanneer de ontwikkeling van executieve functies wordt ingebed in een schoolbrede aanpak, ontstaat een leeromgeving waarin leerlingen vaardigheden ontwikkelen om effectief om te gaan met cognitieve en emotionele uitdagingen. Dit draagt bij aan gevoelens van competentie, autonomie en verbondenheid, die essentieel zijn voor het welzijn van leerlingen (Groves et al., 2021). De meerwaarde van deze benadering ligt in de complementariteit van groeps- en individuele interventies: groepsprogramma's bieden een brede, preventieve basis waarin alle leerlingen EF oefenen, terwijl individuele begeleiding aanvullend kan worden ingezet voor leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften, passend binnen een gelaagde aanpak. In een dergelijke geïntegreerde aanpak ontwikkelen leerlingen sterkere EF, ervaren zij meer controle over hun

leerproces, minder stress en een groter gevoel van competentie, waardoor leren en welzijn elkaar binnen de dagelijkse schoolpraktijk versterken. Deze effecten zijn niet vanzelfsprekend, maar worden bevorderd wanneer EF-interventies pedagogisch doordacht worden ingezet binnen een veilige leeromgeving waarin fouten maken mag.

De meerwaarde betreft dus juist de complementariteit van groeps- en individuele interventies. Groepsprogramma's vormen een brede, preventieve basis waarin alle leerlingen EF oefenen. Individuele begeleiding kan aanvullend ingezet worden voor leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Deze gelaagde aanpak sluit aan bij zogenoemde 'multi-tiered systems of support', waarin ondersteuning dichtbij de onderwijspraktijk wordt georganiseerd en inclusie centraal staat.

### **Conclusie**

De huidige nadruk op individuele zorg bij verminderd welzijn dreigt het onderwijs te overvragen en onderwijselijke mogelijkheden te onderbenutten. Het advies van de Onderwijsraad (2026) biedt een belangrijk alternatief perspectief, waarin welzijn wordt gezien als mogelijke opbrengst van onderwijs. Executieve functies vormen binnen deze visie een kansrijk aangrijpingspunt. Door EF-ontwikkeling schoolgericht en groepsgewijs te organiseren, kunnen scholen bijdragen aan leren, welzijn en inclusie tegelijk. Individuele trajecten behouden hun waarde, maar krijgen een duidelijke plaats binnen een gelaagde en samenhangende aanpak. Zo wordt recht gedaan aan verschillen tussen leerlingen én aan de collectieve kracht van onderwijs.

### **Bronnenlijst**

Ceruti, C., Mingozzi, A., Scionti, N., & Marzocchi, G. M. (2024). Comparing executive functions in children and adolescents with autism and ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Children*, *11*(4), 473. <https://doi.org/10.3390/children11040473>

Crone, E. A. (2008). Het puberende brein. Amsterdam: Bert Bakker.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Fogel, Y. (2025). Dynamic testing with graduated prompts training: Adolescents with executive function deficits. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, *38*, 33–40. <https://doi.org/10.1177/15691861251315120>

Gamino, J., Frost, C., Riddle, R., Koslovsky, J., & Chapman, S. (2022). Higher-order executive function in middle school: Training teachers to enhance cognition in young adolescents. *Frontiers in Psychology*, *13*, 867264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867264>

Groves, N., Bearman, K., & Norman, G. (2021). Executive function and emotional regulation in children and adolescents: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, *12*, 678901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678901>

Lin, W., Shih, Y., Wang, S., & Tang, Y. (2018). Improving junior high students' thinking and creative abilities with an executive function training program. *Thinking Skills and Creativity*, *28*, 98–110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.007>

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>

Onderwijsraad. (2026, 15 januari). *Benut mogelijkheden van onderwijs voor welzijn*. Geraadpleegd op 6 januari 2026, van <https://www.onderwijsraad.nl/actueel/nieuws/2026/01/15/persbericht-benut-mogelijkheden-van-onderwijs-voor-welzijn>

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362–378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>

Sankalaite, L., Huizinga, M., & Dewandeleer, J. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teaching practices in schools. *Educational Psychology Review*, 33, 223–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-3>