

Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo

Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte
voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid

Redactie: Eleonoor van Gerven, Ragnild Zonneveld,
Nina Oosterveen, Anneke Dekkers
& Yvonne den Boer



KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

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

Met betrekking tot sommige teksten en/of illustratiemateriaal is het het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, ondanks zorgvuldige inspanningen daartoe, niet gelukt eventuele rechthebbende(n) te achterhalen. Mocht u van mening zijn (auteurs)rechten te kunnen doen gelden op teksten en/of illustratiemateriaal in deze uitgave, dan verzoeken wij u contact op te nemen met het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

NUR 190, 841, 846, 847, 848
Eerste editie 2025

In deze uitgave is gekozen voor een zo genderneutraal mogelijke woordkeuze. Dat betekent dat termen die verwijzen naar personen of groepen vermeden worden als ze uitsluitend mannelijk of vrouwelijk zijn. Waar mogelijk zijn omschrijvingen gebruikt die voor iedereen herkenbaar en inclusief zijn. Waar persoonlijke aanspreekvormen nodig zijn, is gekozen voor een formulering die ruimte laat voor verschillende identiteiten. Het doel van deze keuze is om iedereen zich aangesproken en vertegenwoordigd te laten voelen, ongeacht genderidentiteit of -expressie.

Alle bijlagen zijn gemaakt onder de verantwoordelijkheid van de redactie en in samenwerking met de auteurs. Dit proces is ondersteund door het gebruik van Copilot en ChatGPT.

Redactie:	Eleenoor van Gerven, Ragnild Zonneveld, Nina Oosterveen, Anneke Dekkers & Yvonne den Boer
Eindredactie:	Eleenoor van Gerven
Tekstredactie:	Marita Weener
Ondersteuning tekstredactie:	Martin van Rooij
Projectmanagement:	Sabine Kokee
Vormgeving:	Sabrina Wakker
Animaties:	Minka Dumont
Editing podcasts:	Lambert Huijting
Webredactie:	Martijn de Graaff
Foto's en illustraties:	Freepik
Drukwerk:	Modderkolk

Dit boek is een publicatie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het NTCN (National Talent Centre of the Netherlands) is het Landelijk Expertisecentrum Begaafdheid, Creativiteit en Talentontwikkeling en geeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitvoering aan het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.





Inspelen

op educatieve behoeften

Thema 3

Inleiding	Inspelen op educatieve behoeften	144
Hoofdstuk 11	Recht doen aan verschillen door te differentiëren - Nora Steenberg	146
Hoofdstuk 12	Stimuleren van creatief denken - Debra Troxclair	156
Hoofdstuk 13	Rijk en wijs onderwijs - Willemien Eikelboom	168
Hoofdstuk 14	Pedagogische en didactische valkuilen - Greetje van Dijk, Conny Bodin-Baarends en Marije Buiting	176
Hoofdstuk 15	Moeilijk verstaanbaar gedrag - Fenne Frumau en Mia Frumau	186
Extra	Bijlagen & Downloads	194

Inleiding - Inspelen op educatieve behoeften

In dit derde deel van het basisboek staat inspelen op de educatieve behoeften van leerlingen met kenmerken van begaafdheid centraal. Betekenisvol reageren begint bij onderkennen dat er op grond van de verschillende behoefteprofielen van de leerlingen altijd sprake is van een zekere vorm van maatwerk. De auteurs in dit deel van het boek vinden elkaar in de nadruk die zij leggen op het zoeken naar kansen voor maatwerk enerzijds en het zoeken naar een kansrijkaanbod voor alle leerlingen anderzijds. De onderwijskundige werkelijkheid maakt echter al snel duidelijk dat wat optimaal wenselijk zou zijn, in de praktijk lang niet altijd een haalbare kaart is. Dat betekent dat de auteurs in dit deel vooral uitgaan van wat zij denken dat optimaal wenselijk is en jij als lezer van het boek aan de hand van je eigen praktijk binnen jouw eigen organisatie moet zien wat je kunt verwezenlijken. Veranderen doe je nooit in een grote stap, maar elke dag een klein beetje. Doseer het zo dat het voor alle partijen vol te houden is; zowel het bedenken van wat er moet veranderen als het tempo waarmee je veranderingen implementeert en waarmee je veranderingen borgt.

De auteurs vinden elkaar ook in het benadrukken van het belang van een goede begeleiding tijdens het leerproces. Wie hun hoofdstukken leest, zal ontdekken dat leren niet 'vanzelf' gaat en dat de rol van de leraar in dit proces essentieel is. Daarbij maken ze geen onderscheid tussen leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid en alle andere leerlingen uit de klas. Ze nuanceren echter wel dat de mate en de vorm van begeleiding bij leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid er soms anders uit kan zien.

Om de onderlinge verschillen van leerlingen te viëren begint dit deel met aandacht voor differentiëren: in leerinhoud, in leertempo (en daarmee ook in leergang) en in instructiestrategieën. Het uitgangspunt voor hoofdstuk 11 is ingebed in meer algemene theorieën over differentiëren, waardoor het aansluit bij wat in de reguliere onderwijspraktijk sowieso al gebruikelijk is. De hoofdstukken 12 en 13 haken daar weer op aan. Deze auteurs bespreken wat de functie is van creatief denken in het onderwijs in de eenentwintigste eeuw en wat je kunt doen om dit in je klas te organiseren. Creatief denken is niet voorbehouden aan (hoog)begaafde leerlingen, maar is noodzakelijk voor alle leerlingen. Dat het creatieve oplossende vermogen van begaafde leerlingen heel sterk kan profiteren van deze generiek in te zetten aanpakken maakt dat het mes aan meerdere kanten snijdt. De inspanning van de leraar dient een brede groep leerlingen, zij profiteren allemaal van deze kansen en leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid kunnen daardoor langer deelnemen aan een 'regulier aanbod'. Voorgestelde aanpakken kunnen zowel in het po als in het vo goed worden gebruikt, afhankelijk van geboden leerinhouden.

In hoofdstuk 14 bespreken de auteurs de belangrijkste pedagogische en didactische valkuilen bij het samenstellen en het aanbieden van het curriculum. Door steeds van perspectief te wisselen herken je



Bekijk de
Animatie
met een inleiding op het thema
Inspelen op educatieve behoeften
in de online Kennisbank.



Luister naar de
Podcasts
over het thema
Inspelen op educatieve behoeften
in de online Kennisbank.



snel wat handig of minder handig is, hoe je concreet gedrag kunt aanpassen en wat dan een goede benadering zou kunnen zijn. Net als in alle andere delen van dit boek, vergt dit wél dat je bereid bent om je eigen kritisch pedagogisch en didactisch oordeelsvermogen met een reflectieve blik te bekijken.

Hoofdstuk 15 gaat in op het onderwerp ‘moeilijk verstaanbaar gedrag.’ De redactie kiest er samen met de auteurs bewust voor om dit niet specifiek aan één probleem te verbinden, bijvoorbeeld aan een begrip als onderpresteren, maar aan een verzameling van gedrag dat de omgeving moeilijk vindt om te begrijpen. De term moeilijk verstaanbaar gedrag zegt daarmee eerder iets over de omgeving van de leerling dan over de leerling zelf. Het ontstaat als reactie op een niet-passende respons op wat de leerling nodig heeft. Als de leerling zelf taal had gehad voor dat wat de misfit zou verwoorden, zou deze die taal allang hebben ingezet. En bedenk ook dat niet elke vorm van moeilijk verstaanbaar gedrag zich omzet in onderpresteren. Er zijn (hoog)begaafde leerlingen genoeg die nog heel goed presteren, maar van wie het welbevinden in de schoolse context afneemt omdat er een misfit is tussen henzelf en de omgeving. Gedrag dat daaruit voortkomt, is een symptoom en geen oorzaak. Dat betekent dat als de omgeving wil dat leerlingen hun gedrag veranderen, de omgeving eerst zal moeten veranderen.

De auteurs verschillen van elkaar waar het aankomt op de invalshoek waarmee zij hun hoofdstukken geschreven hebben. Sommige hoofdstukken hebben direct betrekking op het aanpassen van leerinhouden waar andere hoofdstukken meer betrekking hebben op de rol van de leraar als organisator van dit proces. In hoofdstuk 15 komen beide lijnen eigenlijk weer samen, omdat daarin zowel het vermogen tot het aanpassen van leerinhouden als het vermogen tot het aanpassen van ondersteuningsvormen worden verbonden met wat leerlingen met moeilijk verstaanbaar gedrag nodig hebben.

VENSTER

Yvonne den Boer, lid Provinciale Staten Flevoland, lid raad van toezicht National Talent Centre of the Netherlands

Waarom kiezen scholen er soms voor om versnellen niet toe te passen, zelfs wanneer een leerling meer uitdaging nodig lijkt te hebben?

Terecht zien scholen versnellen als de laatste optie; het heeft tot ver na de puberteit gevolgen voor de ontwikkeling. Versnellen is alleen zinvol als er ook verrijking plaatsvindt. Het basisaanbod is voor (hoog)begaafde leerlingen zelden uitdagend, ook niet dat van een leerjaar hoger of het daaropvolgende leerjaar. Omdat versnellen het laatste redmiddel is, moet eerst aan de voorwaarden voldaan zijn dat de basisstof compact is aangeboden, er verdiepende leerstof is toegevoegd aan de basisstof, er verrijkingsstof wordt aangeboden in de vorm van extra curriculum en dat er momenten in de week zijn dat er contact met peers is. Als er aan deze vier voorwaarden is voldaan, kan versnellen een overweging zijn, waarbij ook naar de andere ontwikkelingsaspecten gekeken moet worden. In een hoger leerjaar wordt bijvoorbeeld ook een grotere mate van zelfstandigheid en taakgerichtheid verwacht. Overigens blijven de vier criteria in de volgende jaren van toepassing, ook na versnelling.



Download de
Werkopdrachten voor opleiders
over het thema
Inspelen op educatieve behoeften
van de online Kennisbank.



Hoofdstuk 11



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

Differentiatie is het bewust inspelen op verschillen tussen leerlingen om het maximale leerrendement te behalen. De basis ligt in het erkennen van verschillen in capaciteiten, interesses en achtergronden van leerlingen. Het belang van differentiatie wordt gekoppeld aan gelijke kansen: hoge verwachtingen en data-geïnformeerde beslissingen dragen bij aan vermindering van onderwijsongelijkheid. Differentiatie leidt tot betere leerresultaten, hogere motivatie en een grotere betrokkenheid, mits doelgericht en planmatig ingezet.

Differentiatie kan betrekking hebben op de instructie, begeleiding en pedagogisch-didactische aanpak en kan onder andere zichtbaar worden in de mate van autonomie die leerlingen krijgen en de manier waarop hun interesse een plaats krijgt binnen het aanbod. Van leraren vraagt differentiatie voorbereiding, observatievermogen en flexibiliteit. Differentiatie veronderstelt schoolbreed een goede organisatie. Denk aan het afstemmen van tijd, middelen en taakverdeling.

Differentiatie is realistisch in reguliere klassen als sprake is van voldoende ondersteuning, goed klassenmanagement, inzet van ICT en formatieve evaluatie. Mits goed georganiseerd en gedragen door het team, biedt differentiatie elke leerling de kans om zich optimaal te ontwikkelen.

Recht doen aan verschillen door te differentiëren

Nora Steenberg

Ieder mens is anders. Mensen verschillen van elkaar wat betreft capaciteiten, interesses, talenten, motivatie, leer- en denkvoorkeuren, persoonskenmerken en sociale en culturele achtergronden. Om recht te doen aan deze verschillen is het nodig dat scholen in het primair en voortgezet onderwijs hun onderwijs aanpassen aan de behoeften en individuele mogelijkheden van hun leerlingen, ook wel differentiëren genoemd. Dit hoofdstuk gaat in op vormen van differentiatie, hoe je als school het differentiëren kunt organiseren en welke keuzes je daarbij hebt.

Hoewel het een extra inspanning vraagt, blijkt uit meerdere studies dat differentiatie leidt tot betere leerresultaten (Bosker et al., 2021; Deunk et al., 2018; Hattie & Timperly, 2007). Daarnaast leidt differentiëren op basis van interesse tot een verhoogde motivatie (Coubergs et al., 2015; Gheysens & Struyven, 2019; Gheysens et al., 2021). Ook Vansteenkiste (2020) geeft aan dat differentiëren leidt tot hogere betrokkenheid van leerlingen en betere resultaten. Uit onderzoek van Tomlinson (2017) blijkt dat in klassen waarin leraren differentiëren de leerlingen aanzienlijk meer gefocust en productiever zijn.

11.1 De kern van differentiatie

Differentiatie is het positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen, gericht op het behalen van het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling (Coubergs et al., 2013; Struyven et al., 2019). Daardoor kan de ontwikkeling van de leerling in brede zin gestimuleerd worden (Coubergs et al., 2013). “Leraren kunnen differentiëren in verschillende aspecten van het onderwijs, waaronder pedagogische aanpak, instructie, leertijd, doelen en inhouden en werkvormen” (Steenbergen et al., 2017). De SLO (2021) geeft aan dat differentiëren duidt op het door de leraar verschil aanbrengen in instructie, verwerking en begeleiding, zodat het onderwijs aansluit bij de **zone van naaste ontwikkeling** van elke leerling, waarin het begeleid leren plaatsvindt.



Feit

Bezig zijn met creatieve activiteiten bevordert zowel een positieve gemoedstoestand en psychologisch welzijn als dat het ook een doeltreffende strategie is voor het reguleren van emoties (Zhao et al., 2022).

Voor het onderwijs gelden kerndoelen en eindtermen. Zowel voor het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs zijn deze geordend in de leergebieden Nederlands, rekenen en wiskunde, burgerschap, digitale geletterdheid, bewegen en sport, kunst en cultuur, mens en maatschappij, mens en natuur, en moderne vreemde talen (zie ook ActualisatieKerndoelen.nl (2025)).



Om de kerndoelen te halen bieden leraren vaak een combinatie van **convergente differentiatie** en **divergente differentiatie**. Bij *convergente differentiatie* is er voor alle leerlingen een gezamenlijk basisaanbod. Dat aanbod is gericht op gemeenschappelijke doelen waarbinnen gedifferentieerd wordt in instructie, leertijd en werkvormen. Bij *divergente differentiatie* sluiten leraren zoveel mogelijk aan bij individuele behoeften, capaciteiten en interesses van hun leerlingen. Daardoor kunnen doelen en

niveau van het aanbod per leerling verschillen. Onderzoek laat zien dat vooral cognitief begaafde leerlingen kunnen profiteren van divergente differentiatie (Bakx et al., 2021).

Differentiatie kan alleen succesvol zijn als er sprake is van consistentie en samenhang in het curriculum, het pedagogisch didactisch handelen van de leraren en het afstemmen op de leerling voor wie ze differentiëren. Dit vraagt dat leraren zich goed voorbereiden, kennis van de leerlingen hebben en flexibel zijn in hun lesplanning. Observatie en evaluatie van leerlinggedrag vormt daarvoor de basis. Vervolgens vraagt het de vaardigheid om snel te kunnen inspelen op de educatieve behoeften die zo in beeld komen.

Tips om te differentiëren

In de brochure *Differentiatie* van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid staan tien tips om te differentiëren in het vo, die ook bruikbaar zijn in het po. Ook wordt in de brochure aangegeven hoe je je onderwijs kunt aanpassen op de negen aspecten van het curriculaire spinnenweb (zie figuur 11.1). Behalve op deze negen aspecten kun je ook differentiëren wat betreft:

- **Instructie:** Aanpassen van de instructie – van *geen instructie* als leerlingen aangeven te snappen wat de bedoeling is naar *basisinstructie* voor een groot deel van de groep tot *verlengde instructie* en *individuele instructie*.
- **Ondersteuning:** Variëren in de mate van begeleiding, zoals wat vaker langslopen om extra feedback te geven voor leerlingen die dat nodig hebben.
- **Autonomie:** Leerlingen krijgen passend bij hun mogelijkheden om zelfstandig te leren keuzes in opdrachten of werkvormen, wat hun motivatie en betrokkenheid kan vergroten.
- **Interesse:** Leerling kiezen om hun doelen te halen door middel van eigen projecten, onderwerpen, leeractiviteiten en werkvormen, die passen bij hun voorkeur.
- **Pedagogisch-didactische aanpak:** De wijze waarop begeleiding plaatsvindt, kan erg verschillen. Zo kan een school gebruikmaken van instructeurs en procesbegeleiders met extra aandacht voor onderlinge relaties en hoe er wordt samengewerkt en coaches die naast de cognitieve ontwikkeling veel aandacht hebben voor de sociale en emotionele ontwikkeling.



Figuur 11.1 Het curriculaire spinnenweb. Bron: Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). Curriculum landscapes and trends. Kluwer Academic Publishers.

11.2 Differentiatie in po en vo

Differentiëren veronderstelt het creëren van een rijke dynamische leeromgeving waarin elke leerling op zijn eigen niveau kan werken. Daarbij hoort het werken met verschillende instructiegroepen waarin leerlingen instructie en opdrachten op maat krijgen. Het zelfstandig verwerken van leerinhouden wordt veelal vormgegeven met dag- en weektaken waarin leerlingen specifieke taken moeten afronden en er keuzewerktijd is. In een onderwijsparadigma waarin kennisconstructie centraal staat, zijn coöperatieve leerstrategieën, zoals samenwerkend leren en tutorleren, didactische organisatievormen om leerlingen al samenwerkend leerinhouden te laten verkennen en vaardigheden te laten verwerven.

Bovengenoemde vormen betreffen differentiatie binnen de klas. Maar je kunt ook denken aan differentiatie door buiten de reguliere groep activiteiten aan te bieden zoals peergrouponderwijs (zie de brochure *Peergrouponderwijs*). Scholen van een samenwerkingsverband of een bestuur kunnen tevens kiezen om bovenschools peergrouponderwijs aan te bieden (zie ook *thema 4*).



H13

Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid met een hoog leertempo hebben vooral baat bij differentiatie in de vorm van compacten, versnellen en verrijken (zie ook *hoofdstuk 13: Rijk en wijs onderwijs*). Bij *compacten* worden de uitleg, oefening en herhaling ingedikt. Door te versnellen kunnen talentvolle leerlingen sneller bij complexere leerstof komen, die meer en andere kennis en vaardigheden vraagt. Versnellen kent verschillende vormen (Hoogeveen, 2017): vervroegd instromen in groep 1, overslaan van één of meerdere groepen/klassen, versneld doorlopen van groepen/klassen/vakken.

H11

Door leerstof daarnaast te verdiepen en/of te verbreden en deze af te stemmen op de interesses, mogelijkheden en behoeften van leerlingen *verrijk* je het onderwijs voor ze (zie ook *hoofdstukken 11 en 12*).

H12

Compacten

Auteur: Eleonoor van Gerven



Compacten is het zodanig aanpassen van de leerstof dat deze beter aansluit op de beginsituatie van de leerling, de omvang van de leerstappen die een leerling kan nemen en de wijze waarop een leerling kennis verwerft en vaardigheden ontwikkelt (Reis & Renzulli, 2005). **Compacten** is dus een middel, een didactische benadering en geen doel op zich. De 'bijvangst' van **compacten** is dat er tijd vrij gaat komen. De hoeveelheid vrijgekomen tijd kan per leerling verschillen. Bij convergente differentiatie komt er als het ware een vierde niveaugroep onder de leerlingen. Zo wordt al meer aan leerkenmerken tegemoetgekomen, maar is er geen sprake van een geïndividualiseerd aanbod. Alle leerlingen in deze vierde groep krijgen dan dezelfde taken en hoeveelheid oefenstof aangeboden. Daarmee onderscheid hun aanbod zich van het aanbod aan de andere leerlingen maar blijven ze samen wel een clustergroepje vormen. De hoeveelheid vrijgekomen tijd is dan voor al deze leerlingen gelijk.

Bij divergente differentiatie wordt het aanbod echt helemaal afgestemd op de individuele leerling. Dat betekent dat de hoeveelheid vrijgekomen tijd per leerling zal verschillen. Hoe meer leraren streven naar divergent differentiëren, hoe meer dit van hun organisatievermogen zal vergen. Al in 1992 zetten Reis et al. de kaders voor **compacten** uit op basis van wat we nu divergent differentiëren noemen.

- Stel vooraf de leerdoelen vast.
- Zoek manieren om vast te stellen in hoeverre beoogde doelen bereikt zijn.
- Spoor de leerlingen op die deze doelen al beheersen.

- Test leerlingen om hun beheersingsniveau te meten.
- Stel vast wat de leerling nog niet weet.
- Selecteer taken waarmee de leerling zich die nog niet beheerste doelen eigen kan maken.
- Houd de vakdidactiek die hoort bij het opbouwen van kennis en vaardigheden overeind.
- Verzorg individuele instructie afgestemd op wat de leerling nog te leren heeft.
- Houd een overzicht bij van de aanpassingen die gedaan zijn per vakgebied en per leerstofblok.

Verwijzingen

Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. (1992). Curriculum compacting. *The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Creative Learning Press.

Reis, S. M., & Renzulli, J. (2005). *Curriculum compacting. An easy start to differentiating for high-potential students*. Prufrock Press.



In het voortgezet onderwijs (vo) bestaan verschillende opleidingsniveaus: praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo. Dat is een vorm van differentiatie die door het onderwijssysteem als zodanig wordt bewerkstelligd. Maar dat is iets anders dan differentiatie binnen de school of klas. Sommige scholen bieden taakdifferentiatie met examentrainingen en speciale verrijkingsprogramma's, zoals de **pre-universityprogramma's**. Op digitale platformen kunnen leerlingen gepersonaliseerd leren met opdrachten op hun eigen niveau. Op vo-scholen tref je vaak studiecentra aan waar leerlingen zelfstandig werken of extra ondersteuning krijgen. De profielkeuzes van leerlingen in de bovenbouw zijn ook een vorm van differentiatie. De profielkeuzes worden bepaald door belangstelling, niveau en toekomstperspectief op de beroepskeuze van de leerling.

11.3 Randvoorwaarden voor differentiatie

Een gedifferentieerd curriculumaanbod veronderstelt dat leraren beschikken over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om dit aanbod te ontwikkelen. Als dit ontbreekt, is professionele ontwikkeling nodig. Plannen die je maakt, moeten wel haalbaar zijn in de praktijk. Dat heeft gevolgen voor de ontwikkeling van een organisatie en ook voor het maken van keuzes wat betreft beschikbare ruimte, geld en/of het rooster. Afbeelding 2 geeft de relatie weer tussen curriculumontwikkeling, professionele ontwikkeling en organisatieontwikkeling (Nieveen, 2017). Als de drie tandwielen goed op elkaar ingrijpen, komt dat de gewenste onderwijsontwikkeling ten goede.



Figuur 11.2 Drie processen van onderwijsontwikkeling.

Versnelling

Auteur: Eleonoor van Gerven

Versnelling is een optionele strategie die ingezet wordt om tegemoet te komen aan de educatieve behoeften van leerlingen als dit in de reguliere groep onder reguliere omstandigheden niet meer haalbaar is. Internationaal worden onder versnelling verschillende interventiestrategieën verstaan (Behrens & Lupowski-Shoplik, 2020). Daarbij valt te denken aan vervroegde instroom in het basisonderwijs of voortgezet onderwijs, in deeltijd meedoen aan projecten die eigenlijk voor hogere leerstofjaargroepen zijn bedoeld, deelnemen aan projecten in vervolgonderwijs terwijl de leerling op de andere dagen van de week in de reguliere setting geplaatst blijft, een groep overslaan of twee leerstofjaren in een aanbieden of voor een vak bijvoorbeeld eerder examen mogen doen. In het Nederlandse basisonderwijs verstaat men onder versnelling veelal een jaar eerder doorstromen naar een hoger leerstofjaar dan andere leerlingen (met als gevolg eerder uitstromen naar het vo). In het voortgezet onderwijs komt vooral de variant voor waarbij de leerling voor een of meerdere vakken eerder examen doet dan voor de andere vakken (Hoogeveen, 2017).

Het onderwerp versnelling kan de gemoederen hoog doen oplopen. Betrokkenen maken zich veelal zorgen over het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen en kunnen het idee hebben dat versnelling iets van kinderen vraagt waar ze op dat gebied nog niet aan toe zijn. Er is echter geen bewijs dat versnelling voor alle leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid slecht zal uitpakken. Integendeel zelfs! Versnelling blijkt voor de meeste van deze leerlingen juist heel goed uit te pakken, mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan (Hoogeveen, 2017).

Als een versnelling heeft plaatsgevonden, dan wordt soms jaren nadien als het niet goed gaat met een leerling de versnelling nog aangewezen als de oorzaak van het probleem. Dat is soms gebaseerd op vooroordelen. Hoogeveen noemt als voorbeeld de uitspraak dat versnelde leerlingen eerder in 4 vwo blijven zitten. Zij onderbouwt met onderzoek van het Platform Beleidsinformatie echter dat “versnellers niet vaker blijven zitten binnen het vwo dan niet-versnellers” (2017, p. 190). Als het niet goed gaat met een leerling, dan heeft dat eerder te maken met een algeheel gebrek aan afstemming dan met het versnellen als zodanig.

Waar moet je rekening mee houden?

- (Hoog)begaafdheid als zodanig is geen reden om te veronderstellen dat versnellen direct noodzakelijk is.
- Er moet een pedagogisch-didactische reden zijn om versnelling als interventiestrategie in te zetten.
- Wat is er eerder gedaan om aan de educatieve behoeften van de leerling tegemoet te komen? Welke alternatieven zijn systematisch gedurende langere tijd ingezet en gemonitord op het resultaat van de interventies?
- Voelen alle educatieve partners zich eigenaar van de gekozen oplossing om aan te sluiten bij wat de leerling nodig heeft?
- Sluit de beginsituatie van de leerling aan op aanbod en begeleidingsmogelijkheden in een volgend leerstofjaar?
- Versnelling veronderstelt een verdere aanpassing van begeleiding en curriculum. Hoe ga je dit vormgeven?
- Wat zijn de risico's als de leerling niet zou versnellen en hoe denk je die op te kunnen vangen?

Verwijzingen

Behrens, W. A., & Lupowski-Shoplik, A. (2020). Acceleration: It's about time! In J. H. Robins, J. L. Jolly, F. A. Karnes, & S. M. Bean, *Methods and materials for teaching the gifted* (pp. 231-258). Prufrock Academic Press.

Hoogeveen, L. (2017). Leertijdgerichte interventies. In E. van Gerven (Red.), *De gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Leuker.nu.

Een vervangend aanbod

Auteur: Eleonoor van Gerven

In de praktijk wordt een vervangend aanbod voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid veelal verrijking genoemd. Die term suggereert onbewust dat het reguliere onderwijsprogramma 'aan de magere kant' is. Voor de meeste leerlingen zal dit niet zo zijn, maar voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn de leer- en denkstappen in het reguliere curriculum relatief zo klein dat zij de doelen in dat aanbod in een versneld tempo kunnen bereiken (zie kader over **compacten**). Voor hen is een aanbod dat geschrapte leertaken vervangt nodig.

Om te zorgen dat dit aanbod aansluit bij zowel het tempo als de manier waarop zij leren zijn er criteria te formuleren waaraan het aanbod zou moeten voldoen (Heacox & Cash, 2020). Wat je in ieder geval wilt bereiken is dat het aanbod dat ontstaat door de combinatie van gecompecte leerstof en de vervangende leerstof, deze leerlingen aanspreekt op hun ontwikkelingspotentieel (Van Gerven, 2021). Dat is nodig om hun interesse voor het leren te behouden en om (leer)regulatievaardigheden te ontwikkelen. Deze vaardigheden worden namelijk alleen ontwikkeld als leerstof een beroep doet op de zone van naastgelegen ontwikkeling (Oppong et al., 2018). Alle leerlingen moeten deze vaardigheden ontwikkelen, maar als het leerstofaanbod te eenvoudig (of te moeilijk) is, komt deze ontwikkeling onvoldoende op gang. Een aanbod dat niet is afgestemd op het ontwikkelingspotentieel van leerlingen zal na verloop van tijd als resultaat hebben dat de leerling executieve vaardigheden onvoldoende zal ontwikkelen. Doordat het gemiddelde aanbod is afgestemd op die zone van naastgelegen ontwikkeling van 'de gemiddelde' leerling, lijkt het alsof alléén leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid moeten 'leren om te leren', maar niets is dus minder waar. Deze leerlingen hebben echter wel iets anders nodig om dat wat andere kinderen op basis van het reguliere curriculum leren in te zetten ook te gaan gebruiken.

Dit betekent dat het uitgangspunt voor elke vervangende taak is dat deze moet aansluiten bij die zone van naaste ontwikkeling, betekenisvol moet zijn voor de leerling, aantrekkelijk moet zijn om stappen in het onbekende te gaan zetten en het werken ermee instructie vergt die afgestemd is op de in beeld gebrachte behoefte van de leerling. Een vervangend aanbod hangt dus niet samen met een sticker op de voorkant van het materiaal 'speciaal voor begaafde leerlingen', maar hangt samen met wat voor die individuele leerling aansluit bij de voornoemde criteria. Daarmee is dus niet vooraf te garanderen dat zogenoemd verrijkingsmateriaal ook echt bij elke leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid past. Een leerling die extreem goed is in taal en na compacting van het taalaanbod uitdaging wordt geboden in de vorm van vervangende reken-taken omdat dit materiaal nu eenmaal aanwezig is, zal daar niet in alle gevallen 'op aanslaan'.

- Spreek de leerling aan op de zone van naastgelegen ontwikkeling.
- Zet in het domein van kracht in op meer 'open leertaken'.
- Doe daarbinnen een beroep op hogere-orde-denkvaardigheden.
- Selecteer opdrachten die veel van het probleemoplossend vermogen van de leerling vragen.
- Geef ruimte om ongebruikelijke oplossingen te verkennen.
- Ga ervan uit dat leren betekent dat een leerling van iets 'nog niet kunnen' op weg is om 'straks iets al te kunnen'.
- Bij al deze dingen hebben leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid een leraar nodig die dit proces begeleidt, en zo zijn ze weer net zo gewoon als alle andere leerlingen!

Verwijzingen

Heacox, D., & Cash, R. (2020). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics*. Free Spirit Publishing.

Oppong, E., Shore, B., & Muis, K. (2018). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 1-18.
doi:10.1177/0016986218814008

Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.



Hoe meer je differentieert, hoe meer dit vraagt om efficiënt klassenmanagement. Denk aan het hanteleren van heldere regels en routines, bijvoorbeeld voor zelfstandig werken en het zorgen voor tijd om gericht met groepjes of individuen te werken. Daarnaast geeft **formatief begeleiden** met gerichte vragen en korte reflectiemomenten je zicht op welke leerlingen zich verder ontwikkelen of aanpassingen nodig hebben.

Differentiatie vraagt meer van je *lesvoorbereiding*, want wie af wil stemmen op verschillende niveaus en behoeften zal meerdere lesroutes ontwikkelen. Het beïnvloedt de *groepsindeling*; afhankelijk van je lesdoelen zet je leerlingen in homogene of heterogene groepen. Het lesrooster moet ruimte bieden voor verlengde instructie of verrijkingsactiviteiten (*tijdsplanning*). Teamoverleg is essentieel om een gezamenlijke aanpak te waarborgen en ervaringen uit te wisselen (*samenwerking*). En tot slot vraagt differentiatie ook een divers aanbod van *werk- en stilleruimtes* waarin leerlingen zelfstandig of in groepjes werken aan (leergebiedoverstijgende) projecten/activiteiten.

11.4 Succesvol implementeren van differentiatie

Een gezamenlijke visie vaststellen, beleid op schoolniveau en samenwerking binnen het schoolteam zijn cruciaal om succesvol te kunnen differentiëren. Professionele leergemeenschappen waarin aandacht is voor het samen voorbereiden van lessen, het uitwisselen van ervaringen, intervisie en collegiale consultatie en ondersteuning vanuit intern begeleiders (po) of vaksecties (vo) vormen een goed ondersteuningskader. Het stimuleren van een cultuur die gekenmerkt wordt door vertrouwen, openheid en gezamenlijk leren zonder angst voor fouten draagt bij aan succesvolle implementatie.

Het is belangrijk dat het schoolmanagement onderzoekt of het team onderwijskundig, didactisch en pedagogisch vaardig genoeg is om de differentiatie vorm te geven en of het team betrokken en veranderbereid is. En als dat zo is, is er dan binnen de schoolorganisatie voldoende ondersteuning beschikbaar om te zorgen dat leraren in hun klas beleid kunnen omzetten in concreet handelen? Het kan zijn dat er extra personeel nodig is, zoals onderwijsassistenten of leraren die peergrouponderwijs verzorgen. Het verdient aanbeveling om regelmatig teamgesprekken in te plannen over de effectiviteit van het differentiatiebeleid en voor het delen van ervaringen. Dat zorgt voor gedeeld eigenaarschap met alle teamleden. De borging veronderstelt dat afspraken worden opgenomen in een schoolplan of **kwaliteitscyclus** en dat er regelmatige evaluatie en bijstelling van de aanpak plaatsvindt.



Wie dit zo leest, zal zich afvragen of een divergente differentiatie, waar begaafde leerlingen het meest van kunnen profiteren, wel realistisch is om na te streven in een reguliere groep. Het is een uitdaging die een hoge mate van pedagogische sensitiviteit vraagt. Van der Vegt et al. (2019) geven praktische tips voor differentiatie in de klas.

- **Extra tijd en begeleiding:** Bereid leerlingen die dat nodig hebben voor op de les (pre-teaching), zorg voor passende directe instructie, zorg dat leerlingen pas verdergaan als ze de stof beheersen (mastery learning), bied leerlingen voor nieuwe stof ondersteuning net iets boven het niveau en bouw dit af naarmate de stof begrepen wordt (scaffolding).
- **Afwisseling:** Wissel de inzet van ICT af met ondersteuning door de leraar en werken op papier.
- **Werken in groepjes:** Stel groepen afwisselend en heterogeen samen en zorg dat leerlingen samenwerkend leren, waarbij sterke leerlingen de iets minder sterke leerlingen helpen.
- **Stapsgewijs:** Bedenk dat je niet alles tegelijk kunt doen en dat differentiatie geen maatwerk is voor elke leerling. Neem leerlingen mee in het proces en leg uit waarom je differentieert en hoe ze zelf verantwoordelijkheid kunnen nemen. Reflecteer regelmatig en gebruik hulpmiddelen zoals rubrics, keuzekaarten en digitale platforms.

11.5 Differentiatie en gelijke kansen

Om te voorkomen dat bepaalde groepen leerlingen over het hoofd worden gezien is het van belang dat leraren zich bewust zijn van hun eigen verwachtingen en mogelijke vooroordelen. Hattie & Zierer. (2019) concluderen in hun onderzoek dat hoge verwachtingen van leraren sterk geassocieerd worden met verbeterde leerresultaten, ook voor leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde groepen. Vraag je af wat maximaal haalbaar is voor een leerling in plaats van je te focussen op wat minimaal moet. Maak daarvoor gebruik van data-analyse zoals resultaten van (niet-methodegebonden) toetsen en observaties om de leerlingen in beeld te brengen. Bosker et al. (2021) doen met hun leidraad 'Differentiatie als sleutel voor gelijke kansen' de volgende aanbevelingen:

- Ken en volg je leerlingen.
- Gebruik modellen voor effectieve instructie.
- Geef leerlingen de tijd.
- Werk doelgericht en in groepjes.
- Zorg voor een stevige basis.
- Houd rekening met de leerlingenpopulatie.

Voer vooral ook regelmatig individuele gesprekken met leerlingen. Dat draagt bij aan het zicht krijgen op de educatieve behoeften, zodat elke leerling zich optimaal kan ontwikkelen. Investeren in onderwijskwaliteit, zoals kleinere klassen en meer middelen voor scholen om leerlingen te begeleiden, laten goede resultaten zien in het verkleinen van ongelijkheid in onderwijsprestaties (Centraal Planbureau, 2016).

Feit

Belangrijke belemmeringen voor creativiteit zijn: vaste denkpatronen, starre tradities en culturele factoren zoals “sociale invloeden, verwachtingen en de druk om te conformeren” (Davis & Woodward, 2020, p. 44). Ook emotionele factoren zoals stress, faalangst en beperkte middelen (te weinig tijd, geld of informatie) staan creatief denken in de weg (Van Gundy, 1987, geciteerd in Davis & Woodward, 2020).

Daarnaast spelen ouders ook een belangrijke rol in het gelijkekansenvraagstuk. Hoogopgeleide ouders met een goed betaalde baan ondersteunen hun kinderen soms door te kiezen voor particuliere ondersteuning in de vorm van extra huiswerkbegeleiding en examentraining, waardoor het gat met kinderen van ouders met een lagere sociaal-economische status groter wordt (Jedema et al., 2014). Ouders die financieel minder bandbreedte hebben, kunnen zich een dergelijke ondersteuning van hun kinderen veelal niet veroorloven.

Compenserende maatregelen voor leerlingen die komen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status, zoals vroeg- en voorschoolse educatie, weekendscholen of zomerscholen, zijn onvoldoende om voor hen daadwerkelijk bij te dragen aan gelijke kansen (Denessen, 2017). Vanuit convergente differentiatie is het volgens Denessen (2017) gerechtvaardigd om meer aandacht aan leerlingen met een lagere sociaal-economische status te besteden. De vraag is echter waar dan leerlingen met een groot cognitief ontwikkelingspotentieel het meest van kunnen profiteren als zij komen uit een gezin met een lagere sociaal-economische status. Want als die leerling gezien de gezinsachtergrond het meest kan profiteren van convergente differentiatie, maar gezien het ontwikkelingspotentieel meer kan profiteren van divergente differentiatie, dan is een begeleidingsparadox geschapen. Om die paradox te omzeilen is tot nu toe nog geen passende route gevonden.

11.6 Conclusie



Differentiatie is essentieel om tegemoet te komen aan de diversiteit in de klas en om onderwijs effectiever en inclusiever te maken. Onderzoek toont aan dat **planmatige differentiatie** leidt tot hogere leerprestaties en motivatie. Differentiatie draagt bovendien bij aan kansengelijkheid, mits hoge verwachtingen en goede analyses leidend zijn. Effectieve differentiatie vraagt een goede voorbereiding, kennis van leerlingen, flexibiliteit en continue afstemming. Differentiatie is een krachtig instrument om recht te doen aan de diversiteit in de klas. Met een gezamenlijke inspanning van leraren, schoolleiding en ondersteunend personeel kan het onderwijs zo worden ingericht dat elke leerling de kans krijgt om zijn of haar potentieel te benutten.

Verwijzingen

- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Bosker, R., Durgut, F., Edzes, H., Jol, M., Van Tuijl, C., & Van der Vegt, A. L. (2021). *Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Centraal Planbureau. (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*.
- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K., (2013). *Binnenklasdifferentiatie: Leerkansen voor alle leerlingen*. Acco.
- Coubergs, C., Struyven, K., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Het BKD-leer-krachtmodel: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls*, 45(3), 151-159. https://www.researchgate.net/profile/Esther-Gheysens/publication/275043205_Het_BKD-leerkrachtmodel_binnenklasdifferentiatie_realiseren_in_de_klas/links/55314e380cf27acb0dea93fd/Het-BKD-leer-krachtmodel-binnenklasdifferentiatie-realiseren-in-de-klas.pdf
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (Oratie). Universiteit Leiden.
- Deunk, M., Jacobse, A., De Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Gheysens, E., & Struyven, K. (2019). Binnenklasdifferentiatie, een onmisbaar ingrediënt voor een inclusieve klas? In W. Vantieghem, & I. Van de Putte, *Vol potentieel: Krachtig lesgeven in diversiteit*. Acco.
- Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2021). Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. *Teaching and Teacher Education*, 100(103210). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge.
- Hoogeveen, L. (2017). Leertijdgerichte interventies. In E. van Gerven (Red.), *De gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Leuker.nu.
- Jedema, K., Van Gessel, M., Elffers, L., & Van Marle, R. (2014). *Huiskamerpaper over schaduwonderwijs*. OCW.
- Nieveen, N. (2017). Maatwerk. In E. Folmer, A. van Noorel, & W. Kuiper, *Curriculumspiegel* (p. 135). SLO.
- SLO. (2021). *Differentiëren*. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/%4018093/differentieren/>
- SLO. (2025). Actualisatie kerndoelen. Geraadpleegd van <https://www.actualisatiekerndoelen.nl/>
- Steenbergen, N., Houkema, D., Janssen, Y., & Pietersen, H. (2017). Maatwerk. In E. Folmer, A. van Noorel, & W. Kuiper, *Curriculumspiegel* (p. 63). SLO.
- Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated Instruction. In C. M. Callahan, & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of Gifted Education* (pp. 279-292). Routledge.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.
- Van der Vegt, A.L., Kieft, M., & Bikkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: Wat werkt?* NRO Kennisrotonde.
- Vansteenkiste, M. (2020). *Zelfdeterminatietheorie en gedrag*. Kenniscentrum Potential. Geraadpleegd op 25 april 2025, van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/zelfdeterminatietheorie-en-gedrag>

Hoofdstuk 12



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

Creatief denken is een essentiële vaardigheid en speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid; het beïnvloedt zowel hun intellectuele als hun sociale en emotionele groei. Zij hebben lesactiviteiten nodig die een beroep doen op hun creativiteit.

Door bij alle vakken telkens een beroep te doen op het ontwikkelen van creatieve denkvaardigheden kan het een vast onderdeel van je didactiek zijn. Als deze activiteiten onderdeel van het reguliere curriculum zijn, kunnen alle leerlingen ermee in aanraking komen. Zo wordt bij hen allemaal hun verbeelding geprikkeld en kunnen verborgen talenten naar boven komen.

Leraren die creatieve denkvaardigheden een natuurlijk onderdeel laten zijn van zowel het leerstofaanbod als van hun pedagogisch-didactisch handelen geven leerlingen iets waardevols mee. Ze leren hun leerlingen om strategieën te ontwikkelen die hun later van pas komen als er een groot beroep op hun probleemoplossend vermogen wordt gedaan. Dit zorgt ervoor dat leerlingen beter voorbereid zijn om later goed te functioneren in een dynamische, op innovaties gerichte wereld.

Stimuleren van creatief denken

Debra Troxclair

Creatief denken is een essentiële vaardigheid en speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid; het beïnvloedt zowel hun intellectuele als hun sociale en emotionele groei. Leerlingen die creatief sterk zijn, zijn vaak erg goed op gebieden als beeldende en uitvoerende kunst, innovatief en visueel-ruimtelijk denken, problemen oplossen (zowel wiskundig als technisch), fotografie en het ontwikkelen van computergames (Nikakis, 2022). Deze leerlingen hebben lesactiviteiten nodig die een beroep doen op hun creativiteit. Maar niet alleen voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn deze activiteiten belangrijk. Door de activiteiten onderdeel van het reguliere curriculum te maken komen alle leerlingen ermee in aanraking. Zo wordt bij hen allemaal hun verbeelding geprikkeld kunnen verborgen talenten naar boven komen. Bovendien zijn lesactiviteiten die een beroep doen op creatieve denkvaardigheden een goede manier om het curriculum op te frissen en vernieuwingen door te voeren.

In dit hoofdstuk gaat in op de rol van creativiteit en creatieve denkvaardigheden in het curriculum en legt de belangrijkste concepten met betrekking tot creativiteit kort uit. Het accent ligt daarbij op de kansen voor curriculumaanpassingen in het voortgezet onderwijs, maar bijna alle besproken aspecten kunnen ook gelden voor het primair onderwijs. Leraren die creatieve denkvaardigheden een natuurlijk onderdeel willen laten zijn van zowel leerinhouden als hun pedagogisch en didactisch handelen, moeten leerlingen aan om strategieën te ontwikkelen die in hun latere leven van pas komen als er een groot beroep op hun probleemoplossend vermogen wordt gedaan. Dit zorgt ervoor dat leerlingen beter voorbereid zijn om later goed te functioneren in een dynamische, op innovaties gerichte wereld. Om te laten zien hoe dat integreren van creatieve denkvaardigheden mogelijk is, staan in dit hoofdstuk concrete voorbeelden van enkele strategieën.

Feit

Begrijpen waarom iets moet gebeuren, draagt bij aan de motivatie van leerlingen (Siegle & McCoach, 2017).

12.1 Inzicht in inspiratie: creativiteit is ...

Creativiteit is een complex en dynamisch concept. Piirto (1992) ontdekte dat de term *creativiteit* een relatief modern concept is, dat pas eind negentiende, begin twintigste eeuw in zwang kwam. Het woord creativiteit komt van het Latijnse woord *creare*, dat maken, scheppen of voortbrengen betekent. Pas in 1922 staat het voor het eerst in een Nederlands woordenboek. Tegenwoordig wordt creativiteit vaak gezien als een uiterst gevarieerd proces waarbij mensen, producten, prestaties, ideeën en cognitieve vaardigheden een rol spelen (zie ook de brochure *Creativiteit*). Na ruim een eeuw onderzoek zijn wetenschappers het erover eens dat creativiteit inhoudt dat je iets maakt wat zowel vernieuwend als binnen de context waardevol is (Carson, 2010; Davis & Woodward, 2020; Kaufman, 2016; Lamb, 2015; Starko, 2022).



Guilford (1950) heeft een cruciale bijdrage aan het begrip creativiteit geleverd: in zijn theorie over **divergent en convergent denken** zag hij creativiteit als een fundamenteel aspect van intelligentie.



Guilford onderscheidde cognitieve vaardigheden die verband houden met creatief denken, zoals ‘fluency’ (het vermogen om verschillende oplossingen voor een probleem te bedenken), flexibiliteit, originaliteit, synthese, analyse, herordening, complexiteit en oordeelsvermogen. Zijn werk legde de basis voor latere wetenschappers die het onderzoek naar creativiteit breder trokken en het **interdisciplinaire karakter van creativiteit** aantoonden.

Voorgaande uitgangspunten vormen de basis voor het verkennen van de manieren waarop creatief potentieel zich manifesteert bij leerlingen in het voortgezet onderwijs en welke lesmethodes nodig zijn om hun groei op dit gebied te stimuleren. Tabel 12.1 bevat aanvullende definities vanuit verschillende perspectieven.

Tabel 12.1 Willekeurige verzameling definities voor creëren/creativiteit

Amabile (1983)	“Gedrag voortkomend uit bepaalde samenstellingen van persoonlijke kenmerken, cognitieve vaardigheden en sociale omstandigheden” (p. 358)
Carson (2010)	Het creatieve idee moet nieuw of origineel zijn en daarnaast moet het op z'n minst voor een deel van de bevolking bruikbaar zijn of op hun doelen aangepast kunnen worden (p. 5).
Davis & Woodward (2020)	“werkwoord: iets vormen door delen of elementen te combineren of te ordenen” (p. 2) en “zelfstandig naamwoord: een verklarende variabele die gevormd wordt door diverse concepten met elkaar te integreren gedurende een periode” (p. 2)
Kaufman (2016)	“Kernconcepten van creativiteit zijn dat iets a) anders, nieuw of innovatief is en b) bruikbaar en relevant is” (p. 5).
Magsamen & Ross (2023)	“Creativiteit is, eenvoudig gesteld, het vermogen om dingen te verbeelden en met originele ideeën en oplossingen te komen. Het is de bereidheid om wat bekend is en reeds bestaat achter je te laten en open te staan voor wat mogelijk is.” (p. 185)
Plucker et al. (2018)	“de interactie tussen aanleg, proces en omgeving waardoor een persoon een product voortbrengt dat binnen een maatschappelijke context gezien wordt als nieuw en waardevol” (p. 63)
Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development (University of Connecticut, VS, z.d.)	“De eerste vereiste is dat het nieuw, vernieuwend of origineel moet zijn. De tweede vereiste is dat het geschikt, bruikbaar of zinvol is voor de betreffende taak.” (paragraaf 1)

12.2 Het nut van creativiteit

Mensen hebben hun hele leven creatieve denkvaardigheden nodig om uitdagingen aan te gaan (Carson, 2010), om met emoties om te gaan en om een positieve uitlaatklep te vinden zodat ze geestelijk in balans blijven. Er blijkt een sterk verband te bestaan tussen creativiteit en emotioneel welzijn.

Zhao et al. (2022) merken op dat “ bezig zijn met creatieve activiteiten niet alleen een positieve goedmoedstoestand en psychologisch welzijn bevordert, maar ook een doeltreffende strategie is voor het reguleren van emoties” (p. 4). Hun onderzoeksresultaten suggereren bovendien dat het creatief herkaderen van negatieve situaties leidt tot afname van negatieve emoties over de situatie, positieve gevoelens bevordert en op lange termijn emotionele voordelen oplevert. Creatieve herkadering vindt plaats als vindingrijke, flexibele denkwijzen worden ingezet door bijvoorbeeld het gebruik van humor of metaforen.

Creatieve herkadering

Een eenvoudig voorbeeld: Sommige mensen denken dat ‘het glas half leeg is’ (een meer pessimistische blik) terwijl andere mensen over datzelfde glas kunnen denken dat het ‘halfvol is’ (een meer optimistisch perspectief). Wat beide partijen nu verder brengt, is niet te blijven soebatten wie er gelijk heeft maar na te denken over een goede oplossing om het glas weer gevuld te krijgen (waar is de kraan?) (Gunster, 2015). Het stellen van de goede vraag laat zien waar creativiteit een doorslaggevende rol kan spelen bij het oplossen van een probleem.

Piske et al. (2023) vermelden dat het inzetten van creatief denken in het onderwijs niet alleen een positieve bijdrage levert aan schoolprestaties, maar ook aan sociale resultaten in een educatieve context. Leerlingen die leren creativiteit te gebruiken om copingstrategieën te ontwikkelen voor complexe sociale situaties hebben daar hun hele leven profijt van (Troxclair & Van Gerven, 2023). Als creativiteit geïntegreerd wordt in het curriculum prikkelt dat de verbeelding van leerlingen, waardoor hun betrokkenheid bij de taken zal toenemen. Dat draagt bij aan de waarde die zij hechten aan de taak en het leerproces (goal valuation). Goal valuation is een essentieel aspect van de motivatie om te leren (Siegle & McCoach, 2017).

Onderzoek van Price-Mitchel (2025) toont aan dat na de basisschoolleeftijd de creativiteit van kinderen begint af te nemen. Als de positieve effecten van creativiteit behouden moeten blijven, dan heeft dat gevolgen voor het voortgezet onderwijs. Het integreren van creatieve denkvaardigheden is dan niet langer optioneel, maar een randvoorwaarde om de kwaliteit van het onderwijs hoog te houden.

12.3 Obstakels voor het creatieve vlammetje

Davis en Woodward (2020) onderscheiden belangrijke belemmeringen voor creativiteit. Voorbeelden daarvan zijn: vaste denkpatronen, starre tradities en culturele factoren zoals “sociale invloeden, verwachtingen en de druk om te conformeren” (p. 44). Ook emotionele factoren zoals stress, faalangst en beperkte middelen (te weinig tijd, geld of informatie), staan creatief denken in de weg (Van Gundy, 1987, geciteerd in Davis & Woodward, 2020).

In een onderwijssituatie worden deze uitdagingen alleen maar verder uitvergroot. Hoewel creatieve denkvaardigheden essentieel zijn om te leren (Lamb, 2015), besteden de lerarenopleidingen relatief weinig tijd aan het herkennen en bevorderen van creativiteit. Volgens Lamb kan dit leiden tot “situaties waarin creativiteit onbewust de kop wordt ingedrukt, zoals ‘starre lesprogramma’s, overvolle roosters, hyperkritische feedback en zeer gestructureerde opdrachten’ die weinig ruimte overlaten om dingen te verkennen” (p. 285).

Ondanks deze obstakels is het mogelijk om creativiteit bewust te cultiveren. Leraren kunnen leerlingen de ruimte geven om innovatief te denken en een omgeving faciliteren waar de verbeelding wordt gevoed en het creatieve zoekproces wordt gestimuleerd.



12.4 Strategieën om creatief denken te bevorderen

Om creatief denken in het (voortgezet) onderwijs te cultiveren is er meer nodig dan enkele losstaande activiteiten (zie ook de brochure *Creativiteit in het onderwijs*). Door bij alle vakken telkens een beroep te doen op het ontwikkelen van creatieve denkvaardigheden kan het een vast onderdeel van je didactiek zijn. In deze paragraaf volgen voorbeelden van essentiële strategieën die je bij elk vak kunt gebruiken om de betrokkenheid en het innovatief denkvermogen van leerlingen te bevorderen en hun nieuwsgierigheid en verbeelding te prikkelen.

Davis en Woodward (2020) onderscheiden 17 creatieve denkvaardigheden. De bekendste van deze 17 zijn “fluency, flexibiliteit, originaliteit en uitwerking” (p. 76); in tabel 12.2 staan definities voor deze begrippen vermeld.

Tabel 12.2 Definities van creatieve vaardigheden (Davis & Woodward, 2020)

Fluency	“het vermogen om (verbaal of non-verbaal) veel ideeën te genereren voor een open probleem of open vraag” (p. 76)
Flexibiliteit	“het vermogen om verschillende benaderingen te hanteren voor een probleem, ideeën uit verschillende categorieën te combineren of een probleem vanuit verschillende gezichts punten te bekijken” (p. 77)
Originaliteit	“uniek en afwijkend in denken en doen; vernieuwend, ongewoon, geheel eigen, inventief” (p. 78)
Uitwerking	“het vermogen om details of informatie aan een idee toe te voegen; verrijking, verbetering” (p. 77)

Door deze vaardigheden te integreren in de dagelijkse lessen stimuleer je het creatieve denkvermogen en de betrokkenheid van leerlingen. Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid blijken vaak over fluency te beschikken (dat wil zeggen het vermogen om verschillende oplossingen te vinden voor een probleem), maar hebben gericht onderwijs nodig om de vaardigheden originaliteit en uitwerking te verbeteren (Handayani et al., 2021). Een gestructureerde aanpak zoals Creative Problem Solving (CPS) houdt hier rekening mee en is al vaak met succes toegepast bij het bevorderen van deze vaardigheden (Luthfia, 2024).

12.4.1 Brainstormen

Brainstormen is een simpele activiteit die bijna iedereen weleens toepast, al dan niet tijdens onderwijsactiviteiten. Je kunt het omschrijven als “creatief denken of met ideeën op de proppen komen” (Davis & Woodward, 2020, p. 178). Brainstormen “stimuleert leerlingen om vrijuit en zonder oordeel zo veel mogelijk ideeën te genereren, open te staan voor onconventionele suggesties en ideeën op een creatieve manier te combineren” (Higgins, 1994, geciteerd in Davis & Woodward, p. 179). Dit proces kent drie stappen:

1. **Voorbereiding:** Stel het onderwerp helder vast.
2. **Ideeën genereren:** Verzamel zoveel mogelijk ideeën.
3. **Beoordelen en selecteren:** Wanneer er geen nieuwe ideeën meer zijn, beoordeel je de verzamelde ideeën op nut en de kans op succes. Dat leidt dan tot de selectie van de meest veelbelovende oplossing(en) (GeeksForGeeks, 2025).

Bij een brainstormactiviteit gaat het om de kwantiteit, niet om de kwaliteit (Starko, 2022). Leraren kunnen alternatieve technieken gebruiken zoals omgekeerd brainstormen/negatief brainstormen, stop&go-brainstormen, gestructureerd brainstormen, de Phillips 66-methode, de Mitsubishi-brainstormmethode, de galerijmethode, *brainwriting*, mindmapping, ideeënboarden en storyboards (Davis & Woodward, 2020, pp. 182-184).

Technieken voor het genereren van ideeën kunnen de kwaliteit van de brainstormsessies ten goede komen. Tabel 12.3 bevat hulpmiddelen om een klascultuur te bevorderen waarin ontdekken, flexibiliteit en creatief risico's nemen normaal is; een dergelijke cultuur helpt het denkproces en levert interessante brainstormsessies op.

Tabel 12.3 Strategieën voor het bevorderen van een klascultuur waarin dingen ontdekken, flexibiliteit en het nemen van creatieve risico's centraal staan

Beachboard (2023)	Een verzameling open vragen en prompts, SCAMPER-activiteiten (om buiten de kaders te denken) en 'wat als'-scenario's die het creatieve denkproces bevorderen en helpen om "divergent denken te prioriteren".
Pen & Ink (2021)	Uitleg over redenering en proces, plus tips voor het bijhouden van een ideeënlogboek.
Sawyer (2004)	Beschrijving voor het hanteren van de 'Ja, en...'-methode. Dit is een samenwerkingsstrategie die veel gebruikt wordt bij improvisatie en podiumkunst (Sawyer, 2004).
Ojie-Ahamiojie (2024)	Uitleg over de manier waarop samenwerkingsactiviteiten leerlingen helpen om meerdere oplossingen te bedenken.

12.4.2 Attributenlijst en morfologische synthese



Een **attributenlijst** is een techniek die voortbouwt op de basis van brainstormen. Het stimuleert leerlingen om kenmerken of eigenschappen van voorwerpen, problemen of ideeën te wijzigen en de gevolgen te analyseren. "Elke wijziging in een kenmerk genereert nieuwe mogelijkheden" (Crawford, 1978, geciteerd in Davis & Woodward, 2020). Het aanpassen en overdragen van eigenschappen of kenmerken zijn belangrijke technieken. Hardop nadenken over de gevolgen van wat er gebeurt als je een ding verandert, doet een beroep op het strategisch denken.

Feit

Uit onderzoek blijkt dat goed ontwikkelde metacognitieve vaardigheden goed zijn voor 17% van de schoolse prestaties van een leerling, terwijl intelligentie goed is voor ongeveer 10% (Veenman, 2004).



Bij **morfologische synthese** wordt dit concept verder uitgewerkt: de verschillende aspecten van een probleem worden systematisch in een matrix geplaatst, met als doel innovatieve combinaties te vinden (Davis & Woodward, 2020). Leerlingen zouden bijvoorbeeld een nieuwe videogame kunnen ontwerpen door eigenschappen van personages en de spelomgeving te combineren met mogelijke missies. Figuur 12.1 laat een voorbeeld zien van een oefening in morfologische synthese voor het voortgezet onderwijs.

Personages & missies: Morfologische synthese

Videogame ontwerpen: bovenbouw

Type: schrijfoefening

Strategie: Morfologische synthese, een strategie voor creatief denken die bedoeld is om innovatieve ontwerpen te genereren.

Doel: met deze matrix kun je je eigen videogame maken. De matrix bevat een lijst met mogelijke personages, missies & doelen, gameplay focus, een secundaire opdracht en werelden.

Instructies

1. Kies één optie uit elke rij.
2. Mix & match je keuzes om een uniek concept voor een videogame te maken.
3. Leg kort het verhaal van jouw game uit, beschrijf het hoofdpersonage en geef uitleg over de spelomgeving en de missie.
4. Schets drie scènes, ontwerp een 'game map' (wereld) of maak een storyboard van een level.

Personages & missies

Onderdeel	Optie 1	Optie 2	Optie 3	Optie 4	Optie 5
Speelbaar personage	Selka Vire, bewaarder	Bran Vox, dolende	Nyra Quill, geleerde	Davin Rook, schildwacht	Arlen Mist, heraut
Doel van de missie	Echo's van de vergeten tempel	De laatste vuurtorenwachter	De erfenis van de maskermaker	Operatie: Glazen dolk	Het huilende bos
Gameplay focus	Expeditie / raadsel	Escorte / verdediging	Ambacht / identiteit	Geheime operatie / spionage	Gevecht / redding
Secundaire opdracht	Festival der gebroken sterren	Onder de loden hemel	De zanden van de stille eed	Race tegen de klok	Survivallen
Spel-omgeving	De Schervenvelden (Bevroren Gletsjers)	Veyrun (Levende Woestijn)	Caelith (Groene Toren)	Spelonken (Druipende Grotten)	Mythros (Gebroken Hemelrijken)

Figuur 12.1 Een oefening in morfologische synthese voor het voortgezet onderwijs

12.4.3 Lateraal denken en Zes Denkhoeden: Edward de Bono

Geavanceerde concepten voor creatief denken, zoals **lateraal denken** (De Bono, 2015) en de **Zes Denkhoeden-methode** (De Bono, 2024), bieden eveneens gestructureerde benaderingen om creativiteit te ontwikkelen bij leerlingen. Bij *lateraal denken* ligt de nadruk op het ter discussie stellen van aannames, het bedenken van alternatieven, het uitstellen van een oordeel en het bewust verschuiven van perspectieven om nieuwe ideeën te genereren (BiteSize Learning, z.d.). Daarbij kunnen bijvoorbeeld denksleutels van Tony Ryan worden ingezet als hulpmiddel om dit proces goed op gang te brengen.

De Zes Denkhoeden-methode stimuleert leerlingen om verschillende denkwijzen aan te nemen – objectief (wit), procesgericht (blauw), optimistisch (geel), emotioneel (rood), pessimistisch (zwart) en creatief (groen). Het doel hiervan is om probleemoplossing en kritische analyse te verbeteren (BiteSize Learning, z.d.). Tabel 12.4 bevat een overzicht van de rollen en cognitieve functies van elke hoed tijdens het creatieve zoekproces.

Tabel 12.4 De Bono's Zes Denkhoeden (BiteSize Learning, z.d.)

Witte hoed	Feiten en informatie	Wat is er bekend en wat moet er nog uitgezocht worden
Blauwe hoed	Procesbewaking	Discussie leiden, focus houden, samenvatten
Gele hoed	Optimisme, focus op voordelen	Mogelijkheden verkennen, kijken naar positieve punten
Rode hoed	Emoties en intuïtie	Uitdrukking geven aan gevoelens, instinct en emotionele reacties
Zwarte hoed	Voorzichtigheid, negatieve benadering	Pessimisme; wijzen op gevaren en risico's
Groene hoed	Creativiteit en nieuwe ideeën	Alternatieven verkennen, innovatieve oplossingen bedenken

12.4.4 Associatie en divergent denken

Associatie en divergent denken zijn nauw met elkaar verbonden vaardigheden en vormen de basis voor het creatief oplossen van problemen. Bij associatie gaat het om het verbinden van ideeën die op het oog niets met elkaar te maken hebben en om het herkennen van **analogieën** of patronen op verschillende vlakken. Sterk associatief denken bevordert interdisciplinaire inzichten (Mednick, 1962; Zhan et al., 2022). Bij *divergent denken* ligt de nadruk op het genereren van meerdere oplossingsvarianten, in plaats van dat geprobeerd wordt om één correct antwoord te vinden (Guilford, 1988, geciteerd in Starko, 2022). Associatie stimuleert divergent denken door op een flexibele manier verschillende soorten kennis te combineren, en dat kan leiden tot originele uitkomsten. Er is aangetoond dat educatieve technieken zoals open vragen en brainstormsessies bevorderend werken op divergent denken en creatieve vaardigheden (Beachboard, 2023).

12.4.5 Visualiseren, storytelling en digital storytelling

Visualiseren en storytelling zijn eveneens krachtige cognitieve technieken die creatief denken bevorderen, doordat het hierbij zowel om het aanwenden van de verbeelding als om het opbouwen van een verhaal gaat. *Visualiseren* stimuleert het genereren van ideeën; deze techniek draait om het vormen van mentale beelden en het verkennen van mogelijkheden (The Blue Brain Teacher, 2025). Bij *storytelling* worden visualisaties omgezet in samenhangende verhalen die een structuur hebben en waarin mensen zich kunnen herkennen ('emotionele resonantie') (Lee et al., 2023; Sawyer, 2004). Het integreren van *visual storytelling* in het lesprogramma bevordert creativiteit en motivatie (Mou, 2024). Antonetti et al. (2020) benadrukken hoe effectief storytelling werkt als het gaat om het bevorderen van creatief denken (met name in op onderzoek gebaseerde educatieve programma's). Bij *digital storytelling* worden tekst, plaatjes, audio en video gecombineerd om pakkende multimediale verhalen te creëren (Nik et al., 2024). In het onderwijs kan digital storytelling leerlingen helpen om zich creatief te uiten in een 21e-eeuwse context waarin het gebruik van multimedia erbij hoort (Meletiadou, 2022;

Tabel 12.5 Creativiteit inbedden in het lesprogramma van het voortgezet onderwijs

Manieren om creativiteit te gebruiken in de verschillende vakken			
Taal	Literatuur	Wiskunde	Geschiedenis
Leerlingen zijn op een creatieve manier met tekst bezig: de afloop van een verhaal herschrijven, genres combineren of multimodale stukken samenstellen (Beghetto, 2021; Buchanan, 2019; Gallagher, 2011; Myers, 2024). Open vragen en alternatieve interpretaties bevorderen divergent denken en een diepere connectie met literatuur (Beghetto & Kaufman, 2013). Leerlingen nemen intellectuele risico's en ontwikkelen hun creatieve geletterdheid (Beghetto, 2019).	Leerlingen interpreteren teksten vanuit meerdere invalshoeken of creëren zelf originele verhaallijnen. Schrijven vanuit het perspectief van minder belangrijke personages. Door zelf het thema van een boek in hun eigen woorden te vertellen, kunnen leerlingen een emotionele en intellectuele band opbouwen met literaire werken (Dorner et al., 2018).	Leerlingen verkennen verschillende methodes om problemen op te lossen, ontdekken patronen en passen concepten toe in een nieuwe context. Open opdrachten en mathematische modellering bevorderen flexibel en innovatief denken, waardoor wiskunde een dynamisch, experimenteel vak wordt (Boaler, 2016; Leikin, 2009; Mann, 2006).	Leerlingen reconstrueren, herinterpreteren en bedenken historische ervaringen. Activiteiten zoals 'wat als'-scenario's, multimediale presentaties en het schrijven vanuit een gemarginaliseerd perspectief helpen om zowel creatief als kritisch naar het verleden te kijken (Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2001).
Biologie	Economie	Scheikunde	Kunst
Experimenten bedenken, biologische systemen modelleren. Hypotheses opstellen over onbekende verschijnselen. Onderzoekend leren en interdisciplinaire projecten die biologie koppelen aan kunst of technologie stimuleren innovatief wetenschappelijk denken (Kind & Kind, 2007; Sawyer, 2004).	Principes toepassen op nieuwe scenario's, alternatieve economische modellen ontwerpen en bestaande systemen kritisch beoordelen. Projecten waarbij ondernemerschap, marktsimulaties en beleidsherzieningen een rol spelen, stimuleren leerlingen om flexibel, innovatief en commercieel te denken (Allgood et al., 2015; Becker, 2004).	Scheikundige proeven bedenken, wisselwerking tussen atomen visualiseren. Hypothese opstellen t.a.v. de reacties die op zullen treden. Het innovatief toepassen van scheikundige kennis middels simulaties of het ontwerpen van materialen bevorderen zowel het creatief als analytisch denkvermogen (Beghetto & Kaufman, 2014; Kind & Kind, 2007).	Leerlingen experimenteren, innoveren en drukken hun persoonlijke ervaringen uit via verschillende media. Nadruk op proces i.p.v. product bevordert het nemen van risico's en helpt leerlingen te reflecteren op wat ze gedaan hebben. Creatief probleemoplossend vermogen is overdraagbaar op alle leervakken (Hetland et al., 2013; Winner et al., 2013).

Oezuedogru & Cakir, 2021). Deze initiatieven bieden mogelijkheden voor meeslepende, interdisciplinaire leerervaringen. Door visualisaties, traditionele storytelling en digital storytelling te integreren in lesactiviteiten worden niet alleen de creatieve vaardigheden van leerlingen versterkt, maar raken ze ook meer betrokken bij de lessen, begrijpen ze de lesstof beter en onthouden ze beter wat ze geleerd hebben.

In tabel 12.5 worden voorbeelden gegeven van hoe leraren creativiteit bewust kunnen aanwakkeren bij vakken als wiskunde, Nederlands (en vreemde talen), literatuur, geschiedenis, economie, scheikunde en kunstonderwijs.

12.5 Risico nemen

Risico nemen (een onderscheidende eigenschap van creatieve personen) verplicht leerlingen om nieuwe ideeën en benaderingen uit te proberen en eventuele mislukkingen te accepteren als iets wat nu eenmaal hoort bij creatieve groei. Voor het nemen van risico is intellectuele en sociale moed nodig; bijvoorbeeld het voorstellen van nieuwe concepten die gangbare normen ter discussie stellen of kritiek oproepen (Hutson, 2020). Risico willen nemen is een mindset die in alle creatieve processen kan worden toegepast – ideeën genereren, lateraal denken, de Zes Denkhoeden, creatief denken, associatie, divergent denken, visualiseren, storytelling en digital storytelling. Het stimuleren van intellectueel risico nemen versterkt de weerbaarheid en betrokkenheid en stimuleert het innovatief denkvermogen dat essentieel is om complexe taken en uitdagingen aan te gaan, nu en in de toekomst (Vollrath, 2019). Creativiteit vraagt om risico's nemen (Starko, 2022). Wanneer leraren afstappen van het idee dat er maar één correct antwoord is, creëren ze ruimte om de verbeelding te laten werken en stimuleren ze innovatief denken. Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn soms geneigd om risico's te vermijden tijdens het leerproces. Leerlingen met een groot gevoel voor perfectionisme, leerlingen met duidelijke faalangst en leerlingen die niet gewend zijn om te werken aan taken met een half of geheel open opdracht moeten leren om die risico's te gaan nemen. Dat vraagt niet alleen andersoortige opdrachten. Het doet ook een groot beroep op de rol van de leraar om een klassenklimaat te scheppen waarin risico's nemen hoort bij het leerproces en waarin zij leerlingen ondersteunen als ze ervaren dat leerlingen moeite hebben met de emoties die risico's met zich meebrengen. Mogelijke weerstand die leerlingen dan laten zien neem je niet weg met een eenvoudig bemoedigend woord, maar door te laten ervaren dat de wereld niet vergaat als iets niet lukt en dat je er dan bent om samen met de leerlingen te ontdekken: tot hier zijn we al gekomen, dit is de volgende stap in de zone van naaste ontwikkeling en dit zijn tips waardoor de kans op succes kan toenemen.

12.6 Conclusie

Door de verbeelding van leerlingen te prikkelen bereid je ze voor op een toekomst vol complexiteit en veranderingen. Het kunnen inzetten van creatieve denkvaardigheden is daarbij een essentiële vaardigheid. Deze vaardigheid komt ook hun schoolprestaties en hun emotioneel welzijn ten goede.

Het lukt echter niet altijd om de interesse van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te wekken. Om hun betrokkenheid te vergroten kun je in de lessen expliciet sturen op situaties waarin leerlingen op natuurlijke wijze gedwongen worden om hun creatieve denkvaardigheden aan te wenden. Daarvoor moeten wel een aantal (onbewuste) belemmeringen weggenomen worden. Denk bijvoorbeeld aan starre leerplannen, beperkte middelen en leerlinggebonden factoren zoals faalangst. Het creatieve denkproces kan gestimuleerd worden door snel te integreren activiteiten zoals brainstormen, morfologische synthese, lateraal denken, storytelling. Om deze denkvaardigheden effectief te kunnen toepassen is het belangrijk dat leerlingen leren om risico's te nemen tijdens het leerproces. Risico is de zuurstof die de verbeelding nodig heeft om te kunnen floreren.

Verwijzingen

- Allgood, S., Walstad, W. B., & Siegfried, J. J. (2015). Research on teaching economics to undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 53(2), 285-325. <https://doi.org/10.1257/jel.53.2.285>
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Antonetti, A., Pizzingrilli, P., & Valenti, C. (2020). *Enhancing creativity through storytelling: Innovative training program for school settings*. Palgrave Macmillan.
- Beachboard, C. (2023, April 12). *Promoting divergent thinking to foster students' creativity*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/divergent-thinking-fosters-creativity/>
- Becker, G. S. (2004). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Beghetto, R. A. (2019). Taking beautiful risks in education. *Educational Leadership*, 76(5), 18-23.
- Beghetto, R. A. (2021). Creative identity development in classrooms. In S. W. Russ, J. D. Hoffmann, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of lifespan development of creativity* (pp. 395-414). Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of creativity. *Educational Leadership*, 70(5), 10-15.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- BiteSize Learning (n.d.). *Take a look at a problem from all sides with the Six Thinking Hats technique*. <https://www.bitesizelearning.co.uk/resources/six-thinking-hats-technique>
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Buchanan, L. (2019, November 7). *Creative writing mash-ups: Helping students think outside the genre box*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/creative-writing-mash-ups-helping-students-think-outside-genre-box>
- Cambridge International Education. (2018). *Innovation and creativity*. Cambridge Assessment International Education. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/426483-chapter-4-innovation-and-creativity.pdf>
- Carson, S. H. (2010). *Your creative brain: Seven steps to maximize imagination, productivity, and innovation in your life*. Jossey-Bass.
- Davis, G. A., & Woodward, J. (2020). *Creativity: Creativity is forever* (6th ed.). Kendall/Hunt Publishers.
- De Bono, E. (2015). *Lateral thinking: Creativity step-by-step*. Harper Perennial.
- De Bono, E. (2024). *Lateral thinking by Dr. Edward de Bono*. Thought Leadership.
- Dorner, L., Bonney, E., Trigos-Carrillo, L., Song, K., & Kim, S. (2018). *Developing inclusive multilingual family literacy projects*. Cambio Center eBrief. University of Missouri.
- Gallagher, K. (2011). *Write like this: Teaching real-world writing through modeling and mentor texts*. Stenhouse Publishing.
- GeeksForGeeks (2025, April 15). *What is brainstorming?* <https://www.geeksforgeeks.org/brainstorming/>
- Gray, R., & Campbell, T. (2023). *Model-based inquiry in biology: Three-dimensional instructional units for Grades 9-12*. NSTA Press Book.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Gunster, B. (2015). *Huh?! De techniek van het omdenken*. Lev.
- Handayani, S. A., Rahayu, Y. S., & Agustini, R. (2021). Students' creative thinking skills in biology learning: Fluency, flexibility, originality, and elaboration. *Journal of Physics: Conference Series*, 1806(1), 012221. <https://doi.org/10.1088/17426596/1806/1/012221>
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hummel, B. (2024, March 14). *What are 21st century skills?* CEV. <https://www.icevonline.com/blog/what-are-21st-century-skills>
- Hutson, M. (2020, November 19). *Creativity requires taking risks: A new study shows the importance of intellectual and social risk-taking*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/creativity-the-art-and-science/202011/creativity-requires-taking-risks>
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101* (2nd ed.). Springer Publishing Company.
- Kind, V., & Kind, P. (2007). Creativity in science education: Perspectives and challenges for developing school science. *Studies in Science Education*, 43(1), 1-37.
- Lamb, S. (2015). *Cultivating creativity in the classroom*. In J. Robins, J. Jolly, F. Karnes, & S. Bean (Eds.), *Materials and methods for teaching the gifted* (5th ed.) (pp. 279-298). Routledge.
- Lee, K., Jang, E., & Park E. (2023). Storytelling as a learning tool in creative education: A case study in architecture design studio. *Thinking Skills and Creativity*, 48(101274). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101274>
- Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 129-145). Sense Publishers.
- Luthfia, S. (2024). The Enhancement of Creative Thinking Skill Using Creative Problem Solving Learning Model. *International Journal of Education and Teaching Zone*, 3(1), 107-118. <https://doi.org/10.57092/ijetz.v3i1.197>
- Magsamen, S., & Ross, I. (2023). *Your brain on art: How the arts transform us*. Random House.

- Mann, E. L. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 236-260.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232.
- Meletiadiou, E. (2022). Using educational digital storytelling to enhance multilingual students' writing skills in higher education. *IAFOR Journal of Education*, 10(2). <https://doi.org/10.22492/ije.10.2.06>
- Mou, T. (2024). The practice of visual storytelling in STEM: Influence of creative thinking training on design students' creative self-efficacy and motivation. *Thinking Skills and Creativity*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101459>
- Myers, K. (2024, August, 27). *Genre mashups: Successfully combining fantasy, sci-fi and more*. <https://myersfiction.com/2024/08/27/genre-mashups-successfully-combining-fantasy-sci-fi-and-more/>
- Neendoor, S. (2024, June 17). *Top 8 best ways to incorporate emerging skills into high school curriculum*. Hurixdigital. https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/04/Developing_Creativity_Across_All_Areas_of_the_Curriculum.pdf
- Nik, E., Gauci, R., Ross, B., & Tedeschi, J. (2024). Exploring the potential of digital storytelling in a widening participation context. *Educational Research*, 66(3), 320-346. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2362336>
- Nikakis, C. (2022). *Creative students: Meeting their needs in secondary schools*. Hawker Bronlow Education.
- Oezuedogru, G., & Cakir, H. (2021). Non-linear digital storytelling: Effect on technology utilization and writing self-efficacy. *Technology in Society*, 67(12). <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101798>
- Ojie-Ahamiojie, G. (2024, October 24). *Using collaborative learning to elevate students' educational experiences*. Faculty Focus. <https://www.facultyfocus.com/articles/faculty-development/using-collaborative-learning-to-elevate-students-educational-experiences/>
- Pen & Ink. (2021, October 6). *How to keep an idea journal for your story*. <https://annabelle.batie.com/how-to-keep-an-idea-journal-for-your-story/>
- Piirto, J. (1992). *Understanding those who create*. Ohio Psychology Press.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., & De Freitas, S. N. (2023). Creativity and learning: Developing talents and potential. In F. H. R. Piske (Ed.), *Creativity in education: New perspectives from research and practice* (pp. 217-228). Springer.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2018). *Creativity and education: New research and future directions*. Cambridge University Press.
- Price-Mitchell, M. (2025). Creative thinking sparks student engagement and discovery. Roots of Action. <https://www.rootsofaction.com/creative-thinking/>
- Renzulli, J. (2017). Developing creativity across all areas of the curriculum. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 23-44). New York, NY: Cambridge.
- Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development. (n.d.). Definition of creativity. University of Connecticut. <https://gifted.uconn.edu/creativity/>
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Siegle, D., & McCoach, B. (2017). Underachievement and the gifted child. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559-573). New York: American Psychologist Association.
- Starko, A. J. (2022). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (7th ed.). Routledge.
- The Blue Brain Teacher. (2025, January 22). *How creative visualization drives innovation*. <https://thebluebrainteacher.com/how-creative-visualization-drives-innovation/21825/>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual* (Research ed.). Scholastic Testing Service.
- Troxclair, D., & Van Gerven, E. (2023). De ABC's van connectieve geletterdheid. In E. van Gerven (Red), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Vollrath, D. (2019, November 26). *Encouraging students to develop resilience*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/encouraging-students-develop-resilience>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Zahn, Z, Yao, X., & Li, T. (2022). Effects of association interventions on students' creative thinking, aptitude, empathy, and design scheme in a STEAM course: considering remote and close association. *International Journal of Technological and Design Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09801-x>
- Zhao, R., Tang, Z., Lu, F., Xing, Q., & Shen, W. (2022). An Updated Evaluation of the Dichotomous Link Between Creativity and Mental Health. *Frontier Psychiatry*, 12(781961). doi: 10.3389/fpsy.2021.781961

Hoofdstuk 13



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

Goed leraarschap begint bij het opbouwen van een veilige pedagogische relatie, waarin de psychologische basisbehoeften centraal staan: relatie, competentie en autonomie. Integrerende didactiek is de sleutel tot effectief en inclusief onderwijs geven – ook aan cognitief sterke leerlingen. Een goedgevulde didactische gereedschapskist is onmisbaar. Om verrijkende en uitdagende lessen te ontwerpen en het leerproces te stimuleren, kunnen leraren gebruikmaken van werkvormen zoals denksleutels, denkvierkanten en de denkhoeden van De Bono. Het leren stellen van vragen vanuit de verschillende denkvaardigheden uit de taxonomie van Bloom helpt om aan te sluiten bij de educatieve behoeften van cognitief begaafde kinderen. Sternbergs theorie van de succesvolle intelligentie (analytisch, creatief en praktisch denken) vormt de basis voor een breed perspectief op leren en ondersteunt de ontwikkeling van executieve vaardigheden.

Het is belangrijk dat leerlingen executieve vaardigheden aanleren en die kunnen ze al trainen vanaf de leeftijd van 8 jaar. Leren is meer dan presteren en falen is een onmisbaar onderdeel voor groei – ook voor cognitief talentvolle leerlingen. Het inzicht hierin en het gesprek hierover vormt een belangrijk onderdeel van het leerproces. Samenwerking binnen schoolteams, het delen van expertise en structurele aandacht voor verrijkend onderwijs zijn belangrijke bouwstenen om dit stuk vakmanschap een plek te geven binnen de school. Zo wordt het onderwijs betekenisvol en wordt leren een duurzaam proces – voor alle leerlingen.

Rijk en wijs onderwijs

Willemien Eikelboom

Leraar zijn is geweldig. Leraar zijn is geweldig ingewikkeld – zeker als je alle leerlingen in je klas wilt uitnodigen tot een leven lang leren in een snel veranderende wereld. Het vraagt om een goedgevulde gereedschapskist vol kennis en kunde, een flinke portie organisatiekracht en creativiteit. Maar in de eerste plaats vraagt het leraarschap een scherp vermogen om leerlingen te zien in hun veelzijdigheid en een relatie met hen aan te gaan gericht op groei. Zeker in het onderwijzen van kinderen met kenmerken van begaafdheid is het begrijpen van wie ze zijn, wat ze kunnen en wat ze willen een onmisbare basis (Bakx, 2019). Dit vraagt om een luisterende leraar met een nieuwsgierige grondhouding: wat vraagt deze leerling van mij en op welke manier kan ik daarop antwoorden? Vanuit deze veilige pedagogische basis durven leerlingen zich te laten zien en kun je samen aan het werk.

De psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2017) vormen de *pedagogische* basis van goed onderwijs – ook voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Daarnaast is een goedgevulde *didactische* gereedschapskist onmisbaar om lessen uitnodigend te maken voor alle leerlingen in je groep – zeker in het basisonderwijs, waar de cognitieve verschillen tussen leerlingen groot zijn. Een antwoord is te vinden in integrerende didactiek: een vorm van rijk en wijs onderwijs waarbij alle leerlingen betrokken zijn en waarbij **divergente differentiatie** op een natuurlijke manier ontstaat.



13.1 Belangrijke voorwaarden

13.1.1 Zicht op doelen en leerlijnen

In de eerste plaats is het belangrijk dat leraren zowel hun leerlingen als de leerlijnen en lesdoelen goed kennen. Zo ontdekken ze hun speelruimte: Welke leerlingen in mijn klas kunnen grote denkstappen maken, kunnen zich de lesstof eigen maken met minder oefentijd (compacten) en hebben ruimte voor verrijkende opdrachten? Wat is het doel van de les en hoe past dat in het grote plaatje van de leerlijnen van mijn vak? Is het nieuwe leerstof of een herhalingsles? Voor **cognitief sterke leerlingen** geldt dat een herhalingsles vaak geschrapt kan worden.



Feit

Internationale onderzoeken naar de effecten van academische versnelling laten zien dat deze effecten positief zijn voor zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling (Van Weerdenburg, 2023).

13.1.2 Inzichtelijk maken van belang van een taak

Daarnaast is de inleiding van een les belangrijk: wat is er nodig om de les relevant te laten zijn voor alle leerlingen – en wat is er nodig om leerlingen deze relevantie ook te laten ervaren? De nieuwsgierigheid en verwondering van leerlingen worden aangesproken door uitdagende vragen en een goed verhaal waarin nieuwe informatie op een aansprekende manier gedeeld wordt. Goede leraren kunnen het lesdoel verbinden aan de interesses en leefwereld van hun leerlingen en vandaaruit samen de stap zetten naar daadwerkelijk leren. De intrinsieke motivatie wordt als vanzelfsprekend aangesproken.

De raadsels van *Grej of the Day* (Hermansson, 2019) kunnen een bron van inspiratie zijn. In deze Zweedse lesmethode (het 'ding' van de dag) krijgen leerlingen elke dag een kort raadsel over een interessant onderwerp (ding) en de volgende dag een microles met fascinerende weetjes. Met deze aanpak kunnen leraren vervolgens eigen raadsels ontwerpen, passend bij hun leerlingen en hun lessen.

Soms is het nodig om leerlingen met argumenten te overtuigen waarom deze les hun aandacht verdient. In het optimale geval is dat niet alleen omdat een leerling een mooi cijfer kan halen voor een volgende toets, maar ook omdat het onmisbare vaardigheden traint om straks op een succesvolle manier eigen doelen te kunnen behalen. Begrijpen waarom iets moet gebeuren, draagt bij aan de motivatie van leerlingen (Siegle & McCoach, 2017).

13.1.3 Presteren en leren zijn twee verschillende dingen

Voor leerlingen is het belangrijk dat ze het verschil ontdekken tussen presteren (laten zien dat je iets kunt) en leren (een proces van vallen en opstaan). Beide zijn belangrijk in het onderwijs. Op gezette tijden is het nodig dat een leerling laat zien de lesstof te beheersen (presteren). Om te zorgen dat zij zich ook buiten de schoolmuren kunnen blijven ontwikkelen, is het ervaren van het ongemak dat hoort bij de leerfase '**bewust onbekwaam**' en het zich eigen maken van strategieën om hiermee om te gaan en een stap verder te komen, onmisbaar. De kern van 'leren' is het beheersen van een vaardigheid die je eerst nog niet beheerste. De fase van het nog niet kunnen ('bewust onbekwaam') kun je niet overslaan – anders ben je immers niet aan het leren, maar slechts aan het presteren. Een gevolg van dit leerproces met vallen en opstaan, is een groeiend gevoel van competentie, een van de psychologische basisbehoeften. Omdat de reguliere lesstof lang niet altijd goed aansluit bij de grote denkstappen die cognitief sterke leerlingen kunnen maken, lopen deze leerlingen het risico om te weinig te oefenen met belangrijke leer- en denkvaardigheden waar dit voor andere leerlingen wél onderdeel van het reguliere curriculum uitmaakt. Deze leerlingen ervaren als ze iets doen dat ze nog niet eerder gedaan hebben dat ze meteen al competent zijn. Ze maken de sprong van 'onbewust bekwaam' naar 'bewust bekwaam' – en slaan de lastige leerstap van 'bewust onbekwaam' over. Terwijl juist deze leervaardigheden van doorslaggevend belang blijken te zijn voor het tot bloei komen van een talentvol ontwikkelingspotentieel (Jolles, 2017; Subotnik et al., 2012; Veenman et al., 2004). Naast zicht houden op het al dan niet beheersen van de inhoudelijke lesdoelen is daarom het gesprek met de leerling over het beheersen van (executieve) vaardigheden belangrijk (Den Otter, 2023; Marzano & Miedema, 2018). De noodzaak van het aanbieden van opdrachten voor cognitief sterke leerlingen in hun zone van naaste ontwikkeling (Vygotski, 1978) is evident. De leervaardigheden waarmee je nadenkt over een geschikte manier waarop je een taak aanpakt, kunnen alleen geoefend worden met moeilijke taken; taken waarbij geleerd moet worden en waarbij de kans bestaat dat een taak mislukt. Een goede leraar helpt een gestruikelde leerling overeind, nodigt uit tot zelfreflectie en moedigt aan om het nog een keer te proberen – net zolang totdat de leerstof beheerst wordt; totdat er daadwerkelijk is geleerd. Geleerd voor het leven. Uit onderzoek blijkt dat **metacognitief gedrag** al zichtbaar is bij peuters en dat kinderen vanaf 8 jaar daadwerkelijk metacognitieve vaardigheden kunnen gaan ontwikkelen (Veenman et al., 2004). Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat goed ontwikkelde metacognitieve vaardigheden goed zijn voor 17% van de schoolse prestaties van een leerling, terwijl intelligentie goed is voor ongeveer 10%. Dit inzicht is terug te vinden in het talentontwikkelingsmodel van Subotnik. Talent is niet genoeg. Subotnik beschrijft de verschillende rollen van de leraar in de *talentontwikkeling* van leerlingen, passend bij het moment in het leerproces: van het aanwakkeren van interesses en het ondersteunen van vaardigheden tot de rol als mentor om leerlingen te helpen hun unieke bijdrage aan de wereld te ontdekken en vorm te geven (Subotnik et al., 2012).

13.2 Aanpassen van een les

Het reguliere lesaanbod sluit aan bij de meeste leerlingen in ons onderwijs – maar niet altijd bij de educatieve behoeften van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Voor deze groep is het tempo te laag en het lesaanbod niet interessant genoeg: door hun grote denkstappen zullen ze de lesstof al snel onder de knie hebben en belangrijke leervaardigheden te weinig trainen. De psycholoog Robert Sternberg ontwikkelde een theorie over **succesvolle intelligentie** dat een passend kader geeft om het lesaanbod te verrijken en aan te laten sluiten bij de brede ontwikkeling van leerlingen (Sternberg, 2002). Het kijkt verder dan de onderwijspraktijk en brengt (denk)vaardigheden voor een leven lang leren in kaart.

13.2.1 Succesvolle intelligentie volgens Robert Sternberg

Sternberg onderscheidt drie vormen van intelligent gedrag die alle mensen in verschillende mate bezitten en kunnen ontwikkelen: analytische, creatieve en praktische intelligentie. De *analytische intelligentie* staat centraal in de meeste lessen van het onderwijs. Het gaat over inzicht en probleemoplossend vermogen en komt het dichtst bij dat wat gemeten wordt met een IQ-test. De *creatieve intelligentie* gaat over het vermogen om nieuwe verbanden te leggen en flexibiliteit in het vinden van ongewone oplossingen. De *praktische intelligentie* gaat over de manier waarop het denken omgezet wordt in passend handelen. Hier spelen zaken als samenwerken en executieve vaardigheden zoals metacognitie, zelfregulatie, planning en organisatie een rol. Volgens Sternberg ben je succesvol intelligent en wijs als je op het juiste moment de juiste denkvaardigheden kunt inzetten en combineren.¹

Analytische intelligentie

Verschillende onderwijskundig denkers hebben in de loop van de jaren modellen ontwikkeld om het proces van leren zo goed mogelijk in kaart te brengen. De **taxonomie van Bloom**, vernieuwd door zijn leerlingen Anderson en Krathwohl (2001), is bekend in onderwijsland – zeker als het gaat om de onderverdeling die gemaakt wordt in de cognitieve denkvaardigheden: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. De eerste drie denkvaardigheden worden de ‘lagere-orde-denkvaardigheden’ genoemd, de laatste drie de ‘hogere-orde-denkvaardigheden’.² Het reguliere onderwijs doet vooral een beroep op de lagere-orde-denkvaardigheden met opdrachten als ‘Wat zijn de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog?’ (onthouden), ‘Wat is de belangrijkste boodschap van de schrijver van dit gedicht?’ (begrijpen) en ‘Op welke manier zou je de stelling van Pythagoras in de praktijk kunnen gebruiken?’ (toepassen). Hogere-orde-denkvragen zijn complexer en stimuleren het kritisch denkvermogen van leerlingen. Deze vragen dagen uit tot het zoeken naar antwoorden die je niet kunt vinden door te googelen. Het beantwoorden van deze vragen kost denkkracht: ‘Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen een ambulance en een brandweerauto?’ (analyseren), ‘Hoe kun je het best reizen naar de WK-finale van het Nederlands elftal? Let hierbij op de kosten voor je portemonnee én het milieu’ (evalueren) of: ‘Ontwerp een dierentuin met zeven hokken waarin je tien verschillende dieren een plek geeft, passend bij het klimaat waarin ze leven én hun plek in de voedselketen – ze mogen elkaar niet opeten’ (creëren).

Het onderscheid tussen de verschillende denkvaardigheden helpt leraren te variëren in de vragen die zij leerlingen stellen en de opdrachten die zij geven. Vragen die een beroep doen op de lagere-orde-denkvaardigheden hoeven leraren niet zelf te bedenken: die zijn in overvloed te vinden in de meeste lesmethoden. Het is een mooie uitdaging voor leraren om elke dag bij elke les minstens één opdracht

¹ Els Schrover heeft in haar *Vooruitwerk Labboeken* Sternbergs theorie vertaald naar 30 originele lessen waarbij een beroep wordt gedaan op alle intelligenties (Schrover & Croonen, 2010).

² Het onderscheid tussen ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden is later ontstaan en niet door Bloom zelf bedoeld. Ik gebruik dit onderscheid omdat het vaak gebruikt wordt in literatuur over begaafd onderwijs.

te maken of vraag te stellen die een beroep doet op de cognitieve vaardigheden analyseren, evalueren en/of creëren.

Creatieve intelligentie

H11



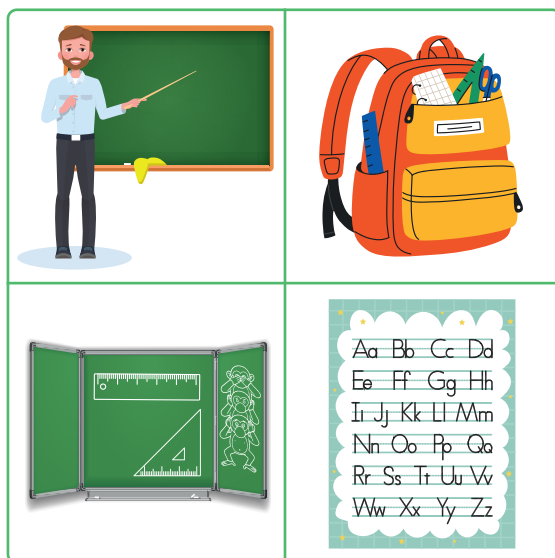
Creativiteit komt terug in veel modellen van begaafdheid (Gagné 2000; Heller & Ziegler, 2000; Mönks & Span, 1984; Renzulli, 1978; Subotnik et al., 2012) (zie ook *hoofdstuk 11: Recht doen aan verschillen door te differentiëren* en de brochure *Creativiteit*). In het onderwijs is het niet gemakkelijk om hier ruimte voor te maken: bij een les waarbij het gelijknamig maken van breuken centraal staat of waarin geoefend wordt met de Engelse onregelmatige werkwoorden, is creativiteit minder handig. Tijdens deze lessen moet kennis begrepen en toegepast worden en is er vaak maar één antwoord goed. Maar met kleine aanpassingen in de les is het mogelijk om het creatieve denken regelmatig te oefenen. Het mooie is namelijk dat creativiteit – naast een talent! – ook een vaardigheid is die door oefening ontwikkeld kan worden door álle leerlingen (Van der Kooij, 2017).



Denksleutels (Ryan & Collins, 2014) zijn een mooie manier om het creatieve denken van leerlingen te oefenen. Denksleutels kunnen gebruikt worden in een klassikale les, in een klein groepje of als huiswerkopdracht. Leraren kunnen de denksleutels passend maken bij elk thema en voor elke leeftijd. Online zijn talloze voorbeelden te vinden.



Denkvierkanten zijn een andere werkvorm die leraren kunnen gebruiken. Een denkvierkant zijn vier afbeeldingen met de bijbehorende vraag: “Welke hoort er niet bij?” Er zijn geen goede of foute antwoorden, maar wel minder goede of betere antwoorden op basis van de argumentatie én creativiteit.



Figuur 13.1 Denkvierkant met als thema 'school'

In de lessen van *Outside the box* (Potter, 2014) kunnen leraren in het basisonderwijs inspiratie vinden om het creatief denken te stimuleren. De denkhoeden van De Bono, bekend uit de managementliteratuur, zijn ook prima te gebruiken in het onderwijs om leerlingen op een flexibele manier te leren kijken vanuit verschillende perspectieven (De Bono, 2000).

Praktische intelligentie

Om het hele leerproces en de lerende leerling in beeld te krijgen, is kijken naar de cognitieve en creatieve vaardigheden niet voldoende. In de herziene taxonomie van Bloom en in de taxonomie van



Marzano en Kendall (Marzano & Kendall, 2006) is er daarom ook ruimte voor metacognitie, reflectie en motivatie. Dit raakt aan Sternbergs praktische intelligentie. Het monitoren van het leerproces en het

(v)erkennen van de emoties en motivatie die daarbij komen kijken, zijn belangrijke onderwerpen om met leerlingen te bespreken. Als leerlingen geen zin hebben in de les, omdat het onderwerp hen niet aanspreekt, is het zaak om het belang van deze lesstof uit te leggen of om met een boeiende openingsvraag de interesse van de leerlingen te wekken. Als leerlingen afhaken, omdat de taak te uitdagend is en er te weinig steun geboden wordt, is het nodig om meer steigers neer te zetten om het gevoel van competentie van de leerlingen te vergroten, zodat ze de gevraagde leerstappen durven te gaan zetten. Als leerlingen niet aan het werk gaan, kan het zijn dat de opdracht te moeilijk is, dat er ruzie was in de pauze of dat een leerling moe is, omdat het de avond ervoor laat geworden is. De waarde van het kijken naar de leerlingen in relatie tot de lesstof en daar hun handelen op aanpassen, is een belangrijke vaardigheid van leraren.

 Hoewel **executieve vaardigheden** van begaafde leerlingen in aanleg net zo veelbelovend aanwezig zijn als de cognitieve vaardigheden, lukt het leerlingen in de praktijk niet altijd om hun goede en creatieve ideeën ook daadwerkelijk uit te voeren (Kroesbergen et al., 2017). Moeilijke, complexe en grote opdrachten zijn nodig om de praktische intelligentie van begaafde leerlingen te oefenen en hen ook op dit gebied in de leerzone van 'bewust onbekwaam' te kunnen begeleiden. Zodat ze er niet pas op de universiteit achter komen dat ze tot dan toe altijd gepresteerd hebben – en nooit geleerd.

..... **Feit**
(Hoog)begaafde leerlingen profiteren evenals andere
leerlingen van instructie (Vogelaar, 2017).
.....

13.3 Onderwijs is teamwerk

Met de praktische tips en werkvormen uit dit hoofdstuk kan elke leraar aan de slag met het vormgeven van wijs en rijk onderwijs. Maar hoe beter dit geïntegreerde onderwijs is ingebed in de organisatie, hoe gemakkelijker het wordt voor de leraar om het ook daadwerkelijk uit te voeren. Een drietal tips:

- Reserveer als schoolteam tijd om na te denken over de manier waarop wijs en rijk onderwijs een plek kan krijgen op jullie school. Helpend in dit proces is het *curriculaire spinnenweb* (zie *hoofdstuk 11* en de brochure *Differentiatie*) van Van den Akker (Van den Akker et al., 2003). Zet dit gesprek minstens één keer per jaar op de agenda, zodat gemaakte afspraken weer scherp op het netvlies staan. Spreek af wie hier verantwoordelijkheid voor draagt en op welke manier het wordt geborgd als deze kartrekker een andere baan vindt.
- Maak gebruik van elkaars ervaring en expertise. Kijk bij elkaar in de les als er een mooie verrijkende of creatieve opdracht gegeven wordt. Vertel tijdens de teamvergadering over glimpende oogjes en gedeeld plezier tijdens het bespreken van de antwoorden op een denksleutelvraag. Deel het aangepaste PTA (Programma van Toetsing en Afsluiting) als een leerling vervroegd of op een hoger niveau eindexamen doet.
- Spreek af op welke manier de gemaakte verrijkende opdrachten gearcheveerd worden en hoe ze vindbaar zijn.

13.4 Conclusie

Met de theorie van Sternberg als stevige basis voor het kijken naar het leren van leerlingen in de volle breedte, de cognitieve denkniveaus van Bloom en die van Marzano en Kendall als richtlijn voor verrijkende vragen en met handige tools als de denkhoeden en denksleutels in de gereedschapskist, komt geïntegreerd onderwijs binnen het bereik van elke leraar. Het vraagt een extra stap en extra (voorbereidings)tijd, maar elke kleine stap is er één in de richting van rijker en wijzer onderwijs. Oefening baart kunst – en dat geldt voor leerlingen én hun leraren.

VENSTER

Abel van Nek, leerling vo

Advies van Abel

Als jij de minister van Onderwijs mag adviseren, wat die minister als eerste moet gaan regelen, welke drie dingen zou die minister dan moeten doen?

“Ik vind dat die moet zorgen dat kinderen die hoogbegaafd of laagbegaafd zijn, dat die meer hulp krijgen. Dat die niet naar een andere school moeten, want er zijn ook veel kinderen die laagbegaafd zijn en die gaan naar speciaal onderwijs. Maar eigenlijk is het de bedoeling dat ze op school hulp krijgen.”

“Ik denk ook dat er meer onderzoek naar dyslexie moet komen, waardoor ze nieuwe dingen kunnen ontdekken, waardoor je als je dyslexie hebt beter geholpen wordt bij het leren. Als ze meer zouden weten over hoe ik spelling kan leren zou het voor mij fijner worden.”

“Dat er ook een half uurtje is dat je zelf mag weten welk vak je doet. Dus dat je zelf een vak kiest. Een soort zelfkeuzevak. Ik zou dan astronomie kiezen, daar weet ik heel veel van af. En dan vind ik het leuk om nog meer te leren.”

VENSTER

Galina Venema, orthopedagoog, Dienstencentrum Openbaar Onderwijs Zwolle

Jij bent als orthopedagoog verbonden aan De Liaan. Kun je uitleggen wat jouw rol daar is?

Als orthopedagoog bij De Liaan ben ik verantwoordelijk voor het opstellen van een integratief kindbeeld. Dat betekent dat ik breed kijk naar de ontwikkeling van een kind in de schoolcontext en analyseer welke factoren hierin een rol spelen. Daarbij staat het kind altijd centraal, maar nooit los van zijn omgeving.

In veel gevallen is er in de voorgeschiedenis vooral door de (hoog)begaafdheidsbril gekeken. Natuurlijk is die invalshoek belangrijk, maar hij is zelden voldoende. Juist bij (hoog)begaafde kinderen met bijkomende problematiek blijven andere educatieve behoeften soms onzichtbaar. Het je bewust worden van deze blinde vlekken vraagt tijd, aandacht en zorgvuldige afstemming.

Mijn observaties richten zich daarom niet alleen op het kind zelf, maar ook op de interacties met leraren, ouders en klasgenoten. Ik kijk naar hoe een kind leert, maar ook naar hoe het zich gedraagt, voelt en beweegt in de klas. Want uiteindelijk moeten alle betrokkenen – kind, ouders én school – in beweging komen om verandering mogelijk te maken.

Gesprekken met ouders zijn daarin cruciaal. Veel ouders van de kinderen die bij ons worden aangemeld, dragen eigen schoolervaringen met zich mee – soms pijnlijk, soms ongezien. Deze ervaringen kleuren onbewust hoe zij kijken naar het schoolsysteem van hun kind. Angst, teleurstelling en beschermingsdrang kunnen de samenwerking met school bemoeilijken. In gesprekken creëren we ruimte voor deze gevoelens, zodat er meer inzicht ontstaat en er beweging mogelijk wordt.

Soms is (hoog)begaafdheid pas laat herkend of erkend. Deze kinderen voelen zich vaak jarenlang niet begrepen en hebben weerstand opgebouwd tegen alles wat met school te maken heeft. Het vertrouwen is ver weg – in zichzelf, in leren, in onderwijs.

Door middel van het integratief beeld brengen we alle puzzelstukjes samen. We vertalen dit beeld naar heldere doelen, een passende aanpak en specifieke educatieve behoeften. Zo zorgen we ervoor dat het aanbod op De Liaan écht aansluit en dat de school van herkomst wordt ondersteund in het realiseren van een passende onderwijscontext.

Want uiteindelijk is dat het doel van De Liaan: kinderen die zich begrepen voelen, ouders die weer vertrouwen krijgen en scholen die de tools hebben om aan te sluiten bij de specifieke educatieve behoeften van het kind.

Verwijzingen

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Bakx, A. (2019). Begaafde leerling zoekt leerkracht [inaugural address RU, 12 april 2019]. Radboud Universiteit Nijmegen.
- De Bono, E. (2000). *Six thinking hats*. Penguin.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and well-being*. Guilford.
- Den Otter, M. (2023). Het belang van voicing. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 99-114). Leuker.nu.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo, G. A. Davis (2003), *Handbook of Gifted Education*. Pearson Education, Inc.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3-21). Elsevier Science.
- Hermansson, M. (2019). *Gef of the day: Kennis is cool!* BigBusinessPublishers.
- Jolles, J. (2017). *Leer je kind kennen: over ontplooiing, leren, denken en het brein*. Pluijm.
- Kroesbergen, E., Verkaik D., & Van Gerven, E. (2017). Executieve functies en begaafdheid. In E. van Gerven (Red.), *De Gids: Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 225-242). Leuker.nu.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2006). *The New Taxonomy Of Educational Objectives*. Corwin Press.
- Marzano, R. J., & Miedema, W. (2018). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Koninklijke Van Gorcum.
- Mönks, F. J., & Span, P. (1984). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Dekker & Van de Vegt.
- Potter, M. (2014). *Outside the box*. Abimo.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Ryan, T., & Collins, R. (2014). *Thinkers keys; A powerful program to teaching children to become extraordinary thinkers*. Greenslade Creations.
- Schrover, E. J. M., & Croonen, R. (2010). *Het grote vooruitwerk labboek*. Stichting Ontwikkeling Leermethoden.
- Siegle, D., & McCoach, B. (2017). Underachievement and the gifted child. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (2002). *Succesvolle intelligentie. Hoe praktische en creatieve intelligentie succes bepalen*. Swets & Zeitlinger.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176-188.
- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.
- Van der Kooij, D. (2017). Het ontwikkelen en stimuleren van creativiteit. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 127-142). Leuker.nu.
- Veenman M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). De relatie tussen intellectuele en metacognitieve vaardigheden vanuit een ontwikkelingsperspectief. *Learning and Instruction*, 14(1), 89-109.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Hoofdstuk 14



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

Didactiek en pedagogiek zijn de ‘superkrachten’ om anderen te ondersteunen bij het leren. Hoe je deze ‘superkrachten’ gebruikt in het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hangt mede af van de aannames die je hebt over wat (hoog)begaafdheid is, wat jij als ‘goed onderwijs’ ziet en welke kansen jij hebt om daar in de praktijk handen en voeten aan te geven.

Bij onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen bestaan er specifieke valkuilen. Zo kunnen hoogbegaafde kinderen de dingen niet vanzelf. Alles wat ze kunnen, hebben ze ook ooit moeten leren. Ze moeten net als iedereen oefenen om ergens goed in te worden, maar als de leerstapjes heel klein zijn, hebben deze leerlingen erg weinig oefening nodig om het doel te bereiken. Net als andere kinderen hebben ze instructie nodig, maar dan wel een vorm van instructie die past bij de leervraag die past bij het doel dat ze moeten halen. Ook als het aanbod te lang te eenvoudig is, leert de leerling erg weinig; zelfs met fouten omgaan wordt dan niet geleerd. Om dit soort valkuilen te vermijden helpt het als je de blik waarmee je kijkt wisselt. Verken vanuit de theorie wat daarin bekend is over de valkuilen. Wat kunnen oorzaken en mogelijke oplossingen zijn? Selecteer oplossingen die in het geval van jouw situatie voor deze leerling de grootste kans van slagen hebben. Buig dan je handelen om naar een aanpak die evidence-informed en passend is. Want de leerling verandert niet als jij niet verandert.

Pedagogische en didactische valkuilen

Greetje van Dijk, Conny Bodin-Baarends en Marije Buiting

Didactiek en pedagogiek zijn de ‘superkrachten’ om anderen te ondersteunen bij de ontwikkeling van het leren. Bij onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen bestaan daarbij specifieke valkuilen. Niet zelden is er handelingsverlegenheid. “Hoogbegaafdheid heeft nog altijd een hoog Einstein-gehalte, terwijl het gaat om normale kinderen die toevallig sneller denken” (Venderickx, 2021). Deze Einstein-blik kan tot verkramping leiden in de pedagogische en didactische aanpak. Vanuit een verkramping is het niet eenvoudig om ontspannen te reageren wanneer leerlingen vragen stellen waar je het antwoord niet op weet, wanneer ze foutjes op het bord enthousiast verbeteren of wanneer ze nauwelijks omkijken naar het rijke aanbod dat je zo zorgvuldig hebt uitgezocht.

Dat vraagt om blikwisselingen! Denk aan de blikwisseling bij een optische illusie. Afbeelding 1 is een zogenoemd ambigue figuur: je kunt verschillende beelden ontdekken, bijvoorbeeld door de illusie ondersteboven te bekijken. Het mooie van blikwisselingen is dat ze in het geheugen vastklinken: heb je de verschillende beelden eenmaal ontdekt, dan herken je de figuur en zoek je opnieuw naar het tweede beeld.

In dit hoofdstuk worden vijf veelvoorkomende valkuilen voor het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid beschreven, inclusief onderliggende overtuigingen en voorbeelden. Vervolgens word je uitgedaagd om open te staan voor een blikwisseling. Met de handreikingen voor het gewenste pedagogische gedrag kun je de blikwisselingen in het geheugen vastzetten en inzicht ontwikkelen om de valkuilen te vermijden.



Figuur 14.1 Optische illusie (foto: Freepik)

14.1 Valkuil: Leerlingen krijgen te weinig begeleiding

Een overtuiging die aan deze valkuil ten grondslag kan liggen is dat (hoog)begaafde leerlingen hun werk zelfstandig kunnen maken: ‘ze hebben mijn hulp nauwelijks nodig’ (Bakx, 2018). Het zijn immers slimme leerlingen en de resultaten zijn voldoende tot goed. Deze overtuiging gaat vaak gepaard met de overtuiging dat de leerling ‘aan andere kant van het spectrum’ de ondersteuning van de leraar harder nodig heeft.



Als gevolg van deze overtuigingen lopen leraren – meestal onbewust – bij hun klassenronde voorbij aan de (hoog)begaafde leerlingen: de **gecompacte** basis maken ze immers meestal goed, en het rijke aanbod moeten ze zelfstandig aankunnen. In de praktijk valt herhaaldelijk op dat er tijdens de klassenrondes nauwelijks oogcontact is met de begaafde leerlingen. Leraren snellen door naar leerlingen die naar hun overtuiging niet zonder hulp kunnen. Als (hoog)begaafde leerlingen op de gang werken, is het risico op deze valkuil nog groter.

“In gesprekken over (potentieel) sterke rekenaars in het regulier onderwijs kom je regelmatig de term 'gangkinderen' tegen. ‘Loop een gemiddelde basisschool binnen en wat valt direct op? Vaak zit een groepje leerlingen op de gang te werken. Bij navraag blijken dit sterke rekenaars te zijn die zelfstandig op de gang bezig zijn’ (Keijzer & Hotze, 2020). Tijdens de reken-wiskundeles brengen die leerlingen een groot deel van de tijd buiten de groep door. Daar werken zij dan aan verrijksmateriaal, maar het effect daarvan is dat zij dan vaak geen uitleg of persoonlijke feedback van de leerkracht krijgen” (Sjoers, 2025, p. 58).



H13

Het gevolg is dat leraren er onbewust steeds voor zorgen dat leerlingen met kenmerken van (hoog)-begaafdheid hun **comfortzone** (Vygotski, 1978) niet hoeven te verlaten en niet in de leerzone terecht-komen (Duyck, 2023). De leerlingen ervaren dat een actieve attitude in het leerproces niet nood-zakelijk is om toch voldoende resultaten te behalen. Sjoers (2025) geeft aan dat (potentieel) sterke rekenaars vaak buiten het lokaal werken. Voor het tijdig geven van feedback heeft dit grote nadelen omdat het soms lang duurt voordat een leraar dan zicht heeft op de behoefte aan feedback bij de leer-ling. Dan komt feedback als mosterd na de maaltijd waardoor deze minder effectief is en het leerpro-ces niet zo goed vordert als dat mogelijk zou zijn als de leerling meer binnen ‘het zicht van de leraar’ werkt. Een gevolg van het gebrek aan feedback en gebrek aan ondersteuning van het denk- en leer-proces is ook dat er werk- en denkprocessen inslijpen die niet efficiënt of effectief zijn (zie ook *hoofd-stuk 13: Rijk en wijs onderwijs*). Bij leerlingen kan het beeld ontstaan dat zij er niet toe doen. En dat kan natuurlijk weer effect hebben op de schoolmotivatie (Webb, 2020).

Blikwisseling

- Realiseer je dat (hoog)begaafde leerlingen evenals andere leerlingen profiteren van instructie (Vogelaar, 2017).
- Richt je op passende groei voor elk kind, zowel groei op de toetsen van het leerlingvolgsys-tem als op de doelen van het rijke aanbod. Vraag je tijdens de les steeds af of elke leerling leert (Clarke, 2017, 51). Leerlingen die slechts laten zien wat ze al ‘vanzelf’ kunnen, leren en groeien niet.
- Gebruik het schema *Resultaat - Groei* (Tool 1). Verdeel je groep over de vier kwadranten om in kaart te brengen hoe je de be-geleidingstijd verdeelt over de vier kwadranten. Een leraar kan elke minuut maar één keer be-steden. De blikwisseling bestaat uit het veranderen van een tijds-verdeling gericht op resultaat naar een verdeling gericht op groei, zonder resultaten uit het oog te verliezen.

→ resultaten	Hoge resultaten Lage groei	Tijd:	Hoge resultaten Hoge groei	Tijd:
	Leerlingen:		Leerlingen:	
	Lage resultaten Lage groei	Tijd:	Lage resultaten Hoge groei	Tijd:
	Leerlingen:		Leerlingen:	

Tabel resultaten in groei

→ groei

Gewenst pedagogisch gedrag

- Vraag de leerling welke inspanning nodig was voor het goede resultaat. Als het zonder moeite is gegaan: "Dit werk is dan zonde van je leertijd, ik geef je de komende tijd opdrachten waar je van kunt leren." Ga over op een compacte basis en bied een structureel rijk aanbod.
- Plan vaste instructietijd voor de groep in het kwadrant 'hoge resultaten, lage groei'. Krijg de leerling 'in het oog'. Bij een bovenschools begeleidingstraject HB vertelde een ervaren leraar verbaasd: "Ik zie nu pas dat leerlingen met sommige onderwerpen al verder zijn dan ik dacht, maar ik merk ook hiaten op die ik niet zag. Ze zijn geduldiger, want ze weten wanneer ik tijd voor hen heb gepland."
- Geef uitleg over gemaakte keuzes in de leerstof en spreek vertrouwen uit. "Het is moeilijker en lijkt meer, maar ik denk echt dat je het kunt leren."
- Een voorbeeld uit de praktijk: Bij het starten met compacten daalden de resultaten. Bij navraag gaf de leerling de oorzaak helder aan: "Vroeger hoefde ik nooit op te letten, alles kwam toch wel een paar keer voorbij. Nu heb ik weer niet goed opgelet, maar maak ik daardoor fouten." De verwachtingen werden besproken: "We denken echt dat je in compacte tijd de basisdoelen kunt leren, en tijd genoeg hebt voor het rijke aanbod." De leerling ging ervoor! Bedenk dat verandering naar een compactingprogramma met een rijk aanbod begeleiding nodig heeft. Besteed ook aandacht aan het bijstellen van ineffektieve en inefficiënte werk- en denkprocessen.
- Denk teambreed na over hoe je de begeleidingstijd in de klas (eerlijk) zou kunnen verdelen over alle leerlingen die dat nodig hebben, dus ook de begaafde leerlingen. Heb hierbij oog voor het gevoel van verlies dat dit op kan leveren omdat er begeleidingstijd af gaat van de leerlingen waarvan de leraren het gevoel kunnen hebben dat deze hen meer nodig hebben (lage resultaten, lage groei). Begaafde leerlingen vormen een minderheidsgroep en dat is van invloed op hoe leraren deze leerlingen benaderen. Het gevoel erbij te horen kan bij deze leerlingen onder druk staan. Voor leraren is het belangrijk om zich daarvan bewust te zijn, en ook van het belang van een goede relatie met begaafde leerlingen (Bakx, 2023).

14.2 Valkuil: Leerlingen oefenen onnodig lang, te kort of op een te laag niveau



De valkuil om leerlingen te lang te laten oefenen is gebaseerd op de overtuiging dat de basisleerstof eerst tot in de puntjes beheerst moet worden, voordat je werk **in de zone van naaste ontwikkeling** aanreikt. In de praktijk zijn overtuigingen terug te horen als 'Als de leerling echt zo slim is, dan moet dit ook foutloos', 'Als leerlingen nog fouten maken, beheersen ze het nog niet.' Aan de andere kant bestaat ook de gedachte dat leerlingen die hoge scores in een bepaald domein halen dan bij alle domeinen minder oefenstof nodig zullen hebben. Deze gedachte laat buiten beschouwing dat begaafde leerlingen heel verschillende profielen kunnen hebben van domeinen waarin zij een groot ontwikkelingspotentieel hebben (Subotnik et al., 2011).

Feit

Differentiëren op basis van interesse leidt tot een verhoogde motivatie (Coubergs et al., 2015; Gheyssens et al., 2021).

Een eenzijdige focus op toetsresultaten kan leraren 'vastzetten' in hun overtuigingen. Als een leerling tijdens een vorig toetsmoment alles goed had, suggereren één of enkele foutjes een daling van het resultaat (Janssen & Breedijk-Dekker, 2014). Door deze onschuldige en relatieve daling zien leraren vaak

af van compacten en moeten leerlingen eerst al het basiswerk goed en foutloos maken voordat ze een rijker aanbod aangereikt krijgen. Dit rijkere aanbod krijgt dan onbedoeld de lading van 'extra' of 'beloning'.

Als een leraar – in de overtuiging dat de basis perfect moet – blijft hameren op het gebruik van basisstrategieën en het gebruik van materialen en vraagt om alle tussenstappen te noteren, kan dat een negatieve invloed hebben op de motivatie en het ontwikkelen van flexibel denken (Sjoers, 2025). Leraren willen het soms wel anders doen, maar de druk van de methodegebonden toets belemmert hen soms daarin, bijvoorbeeld als toetsen vereisen dat zowel goede antwoorden als de voorgeschreven stappen op weg naar het antwoord gegeven moeten worden om een voldoende te kunnen halen.

Feit

Hoge verwachtingen van leraren worden sterk geassocieerd met verbeterde leerresultaten van alle leerlingen, dus ook van leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde groepen (Hattie & Zierer, 2019).

Leerlingen kunnen zich gaan verliezen in het foutloos willen werken. Sommige leerlingen willen gaan 'shinen', ze willen al te gretig laten zien dat ze alle antwoorden weten. Dit kan een aanwezige neiging tot perfectionisme aanwakkeren (Kieboom, 2015). Perfectionisme kost de leerling tijd en energie, waardoor een leraar kan denken dat de leerling langzaam is. Dit kan leiden tot de beslissing dat dit kind geen tijd heeft voor het rijke aanbod.

Blikwisseling

- Formatief werken: de focus ligt op het beheersen van doelen en niet op het maken van een vooraf bepaalde hoeveelheid oefenstof.
- De toets is een hulpmiddel; niet de methode bepaalt hoe de toets wordt ingezet, maar het team formuleert uitgangspunten, waaronder bijvoorbeeld of leerlingen tijdens de toets ook variastrategieën mogen gebruiken.

Gewenst pedagogisch gedrag

- Haal bij het werken met directe instructie de controle-van-begripvraag helemaal naar voren. Daarmee heeft de leraar (en de leerling!) een snelle check of het nieuwe doel mogelijk al beheerst wordt en kan er daarna een passende keuze worden gemaakt (niet of toch wel meedoen met de les). Als leerlingen een doel vlot beheersen, krijgen ze minder oefenstof en als ze een doel nog niet beheersen, krijgen ze instructie en meer oefenstof (Duyck, 2023).
- Als begaafde leerlingen niet toekomen aan rijker aanbod omdat ze vanwege perfectionisme traag werken, draai dan de traditionele volgorde om: eerst een bepaalde tijd werken aan rijker maatwerkeraanbod, daarna aan de basisstof.
- Vraag niet alleen naar antwoorden bij leerlingen, maar ook naar fouten en vragen. In een formatieve leercultuur gaat het niet om te laten zien wat je al weet, maar om te leren van fouten en onderzoeken wat je nog niet weet. Een betere basis voor groei!
- Sta leerlingen eerder toe om bij rekenen verkorte strategieën of variastrategieën te gebruiken; houd daarbij wel in het oog dat het ook voor sterke rekenaars belangrijk is dat ze basisstrategieën beheersen en dat ze leren om schriftelijk weer te geven hoe ze hebben gerekend en dat kunnen verwoorden.

Leerlingen kunnen ook fouten maken door slordigheid en verveling (Kieboom, 2015). Te veel fouten betekent in dat geval dat er geen tijd is voor een rijk aanbod want van de leerling wordt dan verwacht dat deze eerst de fouten corrigeert. Zo komen leerlingen niet toe aan stof waarvan ze iets kunnen leren. Demotivatie, afhaken, uiteindelijk slechte cijfers of afstromen in het vo liggen op de loer.

In de praktijk komt het ook voor dat begaafde leerlingen te weinig oefenen met bepaalde doelen (Singer et al., 2016). Leerlingen die door hun goede begrip hoog scoren op de rekentoetsen uit het leerlingvolgsysteem hoeven dan veel minder oefenstof te maken, ook als hun vaardigheden op het gebied van vlot rekenen niet bovengemiddeld zijn. In de bovenbouw van de basisschool zijn er potentieel sterke rekenaars die bijvoorbeeld de tafels niet **gememoriseerd** hebben en daardoor moeite hebben om bovenbouwstof, zoals vlot rekenen met breuken, procenten en verhoudingen, onder de knie te krijgen. Dit gebrek aan betekenisvolle oefening noemen we misdidactiek (Weterings, 2023).

14.3 Valkuil: Stoppen met rijk aanbod omdat leerlingen weerstand tonen

Deze valkuil is wezenlijk anders dan de valkuil waarmee dit hoofdstuk begint. Maar de onderliggende overtuiging is dezelfde: deze leerlingen kunnen de stof zelfstandig maken; bij moeilijkere taken die de leerling niet zelfstandig tot een goed einde brengt, is dan de gedachte: de stof is eigenlijk te moeilijk, want ze haken af, ze doen het niet.

Wanneer leerlingen te lang aan leerstof werken die eigenlijk te gemakkelijk is, dooft de intrinsieke kracht van nieuwsgierigheid en leergierigheid (Deci & Ryan, 2018). Leerlingen haken af bij moeilijker werk en wijzen dit van de hand met uitspraken als 'te moeilijk' of 'saai'. De schuld wordt niet zelden bij het kind gelegd. Leraren willen leerlingen graag meer loslaten, maar zwichten soms als leerlingen aangeven dat ze liever niet willen opvallen en dat ze daarom bij voorkeur hetzelfde doen als alle andere leerlingen. In de keuze van leraren om daarin mee te gaan speelt ook een zorgovertuiging een

Blikwisseling

- Realiseer je dat de weerstand die leerlingen tonen bij het werken aan rijk aanbod te maken kan hebben met het ontbreken van vaardigheden. Deze vaardigheden hadden ze niet eerder nodig en moeten expliciet worden aangeleerd.
- Je kunt pas loslaten nadat je de leerling hebt vastgehouden. Het **cognitieve conflict** (Grant, 2021; Nottingham, 2018) ervaren dat bij diep leren hoort, is nog onbekend, en voelt ongemakkelijk. Hierbij is ondersteuning door de eigen leraar nodig.

Gewenst pedagogisch-didactisch gedrag

- Ondersteun leerlingen bij het leren verdragen dat je iets (nog) niet weet. Het is een prachtig leermoment om te ervaren dat productief worstelen bij leren hoort. Leer leerlingen dat fouten je aankijken omdat je aan het leren bent. Leef dat voor!
- Leer leerlingen strategieën aan om toe te passen als ze vastlopen. Denk aan het gebruik van uitrekenpapier, een leermaatje vragen, terugkijken naar een eenvoudiger voorbeeld, materiaal gebruiken, enzovoort.
- Ondersteun bij het inzetten van metacognitie: hoe ga ik het aanpakken (vooraf), hoe stuur en motiveer ik mezelf (tijdens) en ik kijk hoe het wel/niet is gelukt (achteraf).
- Bepaal samen de fasen van loslaten: leer hen het zelf te doen, in de nabijheid van de leraar. Elk kind is graag zelfstandig ('ik wil het zelf doen!'), en met vallen en opstaan en jouw passende begeleiding groeien ook de begaafde leerlingen naar zelfverantwoordelijk leergedrag.

rol. Leraren willen voorkomen dat hun interventies leiden tot stress bij leerlingen als deze aangeven aangeboden stof moeilijk te vinden.

14.4 Valkuil: Versnellen wordt niet overwogen vanwege een ervaring in het verleden



Met versnellen wordt hier bedoeld dat een leerling korter dan acht jaar over de basisschool doet, bijvoorbeeld door minder lang dan gebruikelijk in een kleutergroep door te brengen of een klas over te slaan (zie ook de brochure *Versnellen*). Er zijn verschillende overtuigingen waarom versnellen niet als realistische optie wordt gezien. Bijvoorbeeld, als het na een versnelling niet goed gaat met een leerling, kunnen betrokkenen menen dat de versnelling de oorzaak is van de ontstane problemen. Een ander voorbeeld is dat versnellingen in het verleden niet goed hebben uitgepakt en dat men daarom huiverig is om de maatregel bij een andere leerling toe te passen. Deze overtuigingen leiden op sommige scholen tot de uitspraak: “Versnellen doen we hier niet”, waarbij scholen deze keuze motiveren door de verwachting uit te spreken dat er problemen zullen zijn ten aanzien van de sociale en emotionele ontwikkeling.

Blikwisseling

- Versnelling in de leerstof is niet tegen te houden; veel (hoog)begaafde leerlingen ontwikkelen een spontane didactische voorsprong op hun leeftijdgenoten met betrekking tot de basisvaardigheden die in de onderbouw worden aangeleerd. Het is wel wenselijk dat zij eerst verdieping en verbreding op de basisstof krijgen aangeboden. Zo voorkom je dat leerlingen meerdere jaren versnellen terwijl je ze mogelijk door een rijk en complex aanbod nog goed kunt uitdagen. Zo’n aanbod is nodig omdat leerlingen daardoor beter leren om diepgang in het leerproces te verwerven. Die diepgang helpt hen om in latere jaren, bijvoorbeeld op het vo, beter beslagen ten ijs te komen met betrekking tot hun studiereguleringsvaardigheden.
- Niet versnellen is een keuze die eveneens risico’s met zich meebrengt, die ook verantwoord moeten worden.
- Het is belangrijker om informatie te gebruiken die gebaseerd is op grote groepen leerlingen dan informatie die gebaseerd is op één of enkele leerlingen.
- Internationale onderzoeken naar de effecten van academische versnelling laten zien dat deze effecten positief zijn voor zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling (Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, 2023).

Gewenst pedagogisch-didactisch gedrag

- Zie versnellen als één van de mogelijke interventies om het onderwijs beter af te stemmen op de educatieve behoeften van de leerling als compacten en verrijken niet voldoende is.
- Verdiep je in voor- en nadelen van versnellen en formuleer op basis daarvan uitgangspunten op schoolniveau (Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, 2023); breng in kaart hoe je de beslissing kunt nemen en het proces gaat begeleiden.
- Lever vervolgens maatwerk voor individuele leerlingen.
- Breng voorafgaand aan een mogelijke versnelling hiaten in kaart, zodat die weggewerkt kunnen worden.
- Combineer versnellen altijd met compacten en een verdiept en verbreed aanbod.

14.5 Valkuil: Focussen op gedetailleerde lesdoelen en niet op 'de grote lijn'

De overtuiging die aan deze valkuil ten grondslag ligt, is 'Begaafde leerlingen leren weliswaar sneller, maar ze moeten wel alle leerstappen in de volgorde van de methode doorlopen'. Veel (hoog)begaafde leerlingen maken grotere leerstappen dan de methodes veronderstellen (Van Weerdenburg et al., 2024). Als zij een concept doorhebben, dan versnellen ze als het ware vanzelf in de leerstof. Zo zullen sterke rekenaars die beschikken over een goed getalbegrip en een goed inzicht in de bewerking 'delen' al snel doorhebben dat de strategie voor het uitrekenen van $120:3$, $1200:3$, $1200:30$, $12.000:300$ per saldo niet van elkaar verschilt. Voor hen zijn deze 'nieuwe doelen' dus niet wezenlijk nieuw. Het opdelen in kleine tussenstapjes van het hoofddoel dat bij dit concept hoort, is voor deze leerlingen dan een struikelblok. Hun motivatie voor het verwerken van leerinhouden kan erdoor afnemen. Het is wel relevant om goed na te gaan of het onderliggend drijfvermogen aan het hanteren van een concept goed is opgebouwd.

Blikwisseling

Kijk meer naar leerlijnen en de bijbehorende leerdoelen en focus minder op aparte losse lesdoelen. Als leraren zich vaker realiseren dat methodes zijn geschreven voor gemiddeld presterende leerlingen en dat leerdoelen opgeknipt zijn in kleine lesdoelen om het mogelijk te maken dat elke les precies één lesdoel heeft, kunnen ze hun aanbod beter afstemmen op begaafde leerlingen.

Gewenst pedagogisch-didactisch gedrag

- Kijk tijdens het voorbereiden van lessen ook naar onderliggende concepten en structuren in de leerlijn in plaats van te veel in te zoomen op gedetailleerde lesdoelen.
- Houd er rekening mee dat sommige leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid houden van topdown leren. Besteed daarom tijdens verdiepte instructie bij de start van de leerlijn meer aandacht aan zicht op het geheel. Daarbij kun je denken aan de volgende voorbeelden voor een mogelijke aanpak.
In veel rekenmethodes worden de grootheden en eenheden (maten) vanaf groep 3 één voor één aangeboden en wordt het totale overzicht (het metriek stelsel) pas in de bovenbouw aangeboden. Door begaafde rekenaars vroeger zicht te geven op het geheel, in dit geval het hele metriek stelsel, kunnen zij grotere leerstappen maken en hebben ze tijd om aan de slag te gaan met uitdagende leerstof.
Iets vergelijkbaars gebeurt met werkwoordspelling. In het begin van de leerlijn wordt alleen aan de slag gegaan met de tegenwoordige tijd en lang geoefend met de regel dat er bij de tweede en derde persoon een *t* toegevoegd moet worden (hij werkt). Door voor deze leerlingen te starten met het volledige overzicht (tegenwoordige tijd, verleden tijd, voltooid tijd, toekomstige tijd) en te benadrukken dat de regel dat een *t* toegevoegd moet worden alleen geldt in de tegenwoordige tijd, kan worden voorkomen dat fouten als 'hij vindt' ingeslepen worden.

14.6 Conclusie

Het is bij het vormgeven van een passend aanbod voor de begaafde leerlingen in de klas belangrijk om je bewust te zijn van de overtuigingen die je hebt (al dan niet gebaseerd op eerdere ervaringen die je hebt opgedaan). Bepaalde overtuigingen kunnen leiden tot het ontstaan van een didactische valkuil, waardoor het risico bestaat dat je niet of onvoldoende tegemoetkomt aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen. Juist door in de valkuil te trappen, word je bevestigd in de overtuiging die je al had.

Als jij – en iedereen binnen het schoolteam – je bewust bent van je eigen overtuigingen, kun je een blikwisseling maken en daarmee het handelen aanpassen op wat deze leerlingen nodig hebben om tot ontwikkeling te komen. Daarbij hoef je niet meteen alles helemaal anders te doen. Vanuit de blikwisseling experimenteren met een andere aanpak kan leiden tot nieuwe inzichten en al dan niet bevestigen of je op de goede weg zit.

Elke leraar kan individueel al van grote betekenis zijn voor het begaafde kind. Met een schoolbrede aanpak ontstaat bovendien een leercultuur waarin ook de begaafde leerlingen kunnen floreren. Met een structurele aanpak en gerichte aandacht krijg je ook deze doelgroep ‘in het oog’.

VENSTER

Abel van Nek, leerling vo

Abel over zijn ervaringen op De Liaan

Abel is 10 jaar. Zijn hobby's zijn harpspelen en survival running. Abel is hoogbegaafd en heeft dyslexie. Abel zit op een gewone basisschool en gaat een dag per week naar een aparte voorziening voor leerlingen die dreigen uit te vallen uit het reguliere onderwijs of bij wie dat al is gebeurd. Aanvankelijk ging Abel daar drie dagen per week naartoe. Inmiddels gaat het zo goed met hem dat een dag passend is bij wat hij nodig heeft.

Abel: “Ik ga naar De Liaan omdat het op mijn gewone school niet echt goed ging met mij. Ik ging niet graag naar school. Ik kreeg ook niet zo’n goede uitleg als ik dingen moest doen en dan snapte ik niet wat de bedoeling was. Spelling vind ik echt lastig. Vroeger dacht mijn juf dat ik alles wel zou kunnen omdat ik hoogbegaafd ben en ik wist niet zo goed hoe ik op een handige manier hulp aan haar kon vragen. Op De Liaan helpen ze me met het leren van dingen die ik lastig vind. De juffen van De Liaan komen ook op mijn school en dan leggen ze aan mijn juf uit hoe zij het beste met mij kunnen werken.”

Na de zomervakantie gaat Abel naar het technasium. Daar heeft hij zin in, maar tegelijk vindt hij het ook wel een beetje spannend. “Het lijkt me heel leuk om opdrachten te krijgen die ik dan kan maken met mijn handen maar waarbij ik ook hard moet nadenken. Dat lijkt me echt fijn. Maar ik ben wel de enige uit mijn klas die naar het technasium gaat. Het is een best grote school en daar ken ik helemaal niemand. Dat vind ik wel lastig. Nu heb ik vrienden op mijn school waar ik best vaak mee speel. Ik heb bedacht dat ik gewoon af en toe met hen afsprek om met hen te spelen.”

VENSTER

Galina Venema, orthopedagoog, Dienstencentrum Openbaar Onderwijs Zwolle

Waarom is het belangrijk dat een voorziening zoals De Liaan bestaat?

Wanneer een kind vastloopt op school, heeft dat grote gevolgen. Niet alleen voor het kind zelf, maar ook voor ouders, leraren en andere betrokkenen. Het is een ingewikkeld proces dat vaak gepaard gaat met frustratie, onbegrip en verlies van vertrouwen. Voor ieder kind en gezin dat hiermee te maken krijgt, is de impact groot.

Om beweging te creëren in een situatie die is vastgelopen, is specifieke expertise nodig. Zeker als het gaat om (hoog)begaafde kinderen met bijkomende problematiek. Voor deze kinderen biedt De Liaan een veilige, deskundige omgeving waar ruimte is voor herstel en groei.

Bij de start op De Liaan is het vertrouwen in school vaak volledig verdwenen. Kinderen hebben zich lange tijd niet gehoord of gezien gevoeld. Dat laat sporen na – in hun schoolbeleving, maar ook in hun zelfbeeld. Ouders voelen zich in die situaties vaak machteloos en alleen.

In de thuissituatie laten kinderen soms ander gedrag en andere vaardigheden zien dan op school. Dit kan leiden tot verwarring of er zelfs voor zorgen dat ouders en school tegenover elkaar komen te staan. In plaats van samenwerking ontstaat dan verwijdering.

De Liaan doorbreekt deze impasse. Kinderen ontmoeten er ontwikkelingsgelijken, krijgen onderwijs dat aansluit bij hun potentieel en leren omgaan met frustraties, emoties en uitdagingen op leergebied. Ouders voelen zich bij De Liaan gezien en gehoord. Ze ervaren dat ze er niet alleen voor staan en zien hun kind opnieuw tot bloei komen. Het plezier in leren keert terug.

Ook scholen vinden in De Liaan een partner. Ze worden ondersteund in hun zoektocht naar passend onderwijs en krijgen nieuwe inzichten mee die bijdragen aan een succesvolle terugkeer van de leerling.

Verwijzingen

- Bakx, A. (2018, 30 november). *Dat hoogbegaafden zichzelf wel redden is een denkfout*. Bron. <https://bron.fontys.nl/dat-hoogbegaafden-zichzelf-wel-redden-is-een-denkfout/#>
- Bakx, A. (2023). Pedagogische Sensitiviteit. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 83-97). Leuker.nu.
- Clarke, S. (2017). *Leren zichtbaar maken met formatieve evaluatie. Laat leerlingen de volgende stap zetten in hun leerproces*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2018). *Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Well-ness*. Guilford Publications.
- Duyck, W. (2023). *Mijn kind, slim kind. Waarom lezen en tellen de wereld zal redden*. Pelckmans.
- Grant, A. (2021). *Weten wat je niet weet. De kracht van nieuwsgierigheid en een weloverwogen mening*. A.W. Bruna Uitgevers.
- Janssen, Y., & Breedijk-Dekker, J. (2014). Een (zeer) goed presterende leerling is meer dan zijn vaardigheidsniveau. Een brede kijk op leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53, 357-369.
- Kenniscentrum Hoogbegaafdheid (2023). *Brochure Versnellen*. <https://nationaltalentcentre.nl/wp-content/uploads/2023/03/Themabrochure-Versnellenmaart2023.pdf>
- Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is*. Lannoo.
- Nottingham, J. (2018). *De leeruitdaging. Diep leren in de leerkuil*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Singer, F. M., Sheffield, L. J., Freiman, V., & Brandl, M. (2016). *Research On and Activities For Mathematically Gifted Students. ICME-13 Topical Surveys*. Springer.
- Sjoers, S. (2025). *Sterke rekenaars in het basisonderwijs*. CPS.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilus, P., & Worrel, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest.*, 12(1), 3-54.
- Van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., Bakx, A., Vergeer, J., Van Hooijdonk, M., & Wittelings, M. (2024). *Passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 15 juli 2025, van www.onderwijskennis.nl/node/4314.
- Venderickx, K. (2021). Interview Geert Bors. Voorkom demotivatatie en frustratie. *Balans Magazine* 02.
- Vogelaar, B. (2017). *Dynamic testing and excellence: unfolding potential* (Doctoral Thesis). <https://scholarlypublications.universiteitleidenn.nl/access/item%3A2916413/view>
- Webb, J. T., Amend, E. W., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R., & Goerss, J. (2020). *Misdiagnose en dubbeldiagnose bij hoogbegaafdheid. Onderscheid en overlap met bijkomende (psychische) problematiek* (E. Roelfsema & J. Steggerda, Vert. en Bew.). Koninklijke Van Gorcum.
- Weterings-Helmons, A. (2023). Dubbel bijzondere leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo*. (pp. 231-254). Leuker.nu.

Hoofdstuk 15



Bekijk de
Animatie
met een inleiding
op dit hoofdstuk
in de online Kennisbank.



Samenvatting

Het is een vooroordeel dat (hoog)begaafde kinderen sociaal en emotioneel minder adequaat zouden zijn. Dit vooroordeel leidt tot stigmatisering, negatieve verwachtingen en kan zelfs het gedrag van leerlingen in negatieve zin beïnvloeden (self-fulfilling prophecy).

Leerlingen met wie het niet goed gaat, kunnen wel gedrag laten zien dat hun omgeving moeilijk kan verstaan. Dat gedrag kent vaak meerdere beïnvloedende lagen van persoonlijke ervaringen, sociale context en individuele kenmerken. Dan is het een signaal van on vervulde behoeften, angst of een on veilige omgeving. Daarom wil je weten wat het gedrag veroorzaakt. Dat vraagt een open, onderzoekende houding en het uitstellen van een oordeel.

(Hoog)begaafde leerlingen met wie het niet goed gaat, kunnen hun ware zelf verbergen; ze zetten hun intelligentie en verbale vaardigheden in als verdedigingsmechanisme. Hierdoor blijven gevoelens als verveling, verdriet of het gevoel van niet aansluiten vaak onzichtbaar voor de buitenwereld. Gedegen kennis over (hoog)begaafdheid draagt bij aan het preventief kunnen inspelen op educatieve behoeften die anders de basis kunnen vormen voor moeilijk verstaanbaar gedrag.

Moeilijk verstaanbaar gedrag

Fenne Frumau en Mia Frumau

Moeilijk verstaanbaar gedrag bij kinderen en jongeren verwijst naar gedragingen die op het eerste oog niet eenvoudig te duiden zijn. Dergelijk gedrag kan zich uiten in uiteenlopende vormen en kent vaak onderliggende oorzaken die niet direct zichtbaar zijn voor de buitenwereld. Achter het zichtbare gedrag schuilt een complexe werkelijkheid waarin persoonlijke ervaringen, sociale context en individuele kenmerken samenkomen. Dit vraagt van opvoeders, leraren en andere betrokkenen een open en onderzoekende houding, waarbij oordeel wordt uitgesteld en er ruimte is voor verwondering en begrip.

Het is essentieel om niet alleen te kijken naar wat een kind laat zien, maar ook te zoeken naar het waarom achter het gedrag. Elk kind is immers uniek en beweegt zich in een eigen werkelijkheid, gevormd door talenten, kwetsbaarheden en de wisselwerking met de omgeving. Moeilijk verstaanbaar gedrag kan een signaal zijn van onvervulde behoeften, angst of overvraging of een reactie op een onveilige **context**. Door aandachtig te observeren, door te vragen en voorbij de eerste indruk te kijken, ontstaat er ruimte om beter te begrijpen wat een kind daadwerkelijk nodig heeft. Dit hoofdstuk beschrijft de vele gezichten en lagen van moeilijk verstaanbaar gedrag.

Feit

(Hoog)begaafde kinderen ontwikkelen zich op emotioneel en sociaal vlak minstens zo adequaat als andere kinderen (Bergold et al., 2021).

15.1 Een misverstand uit de weg ruimen

Voordat er een beschrijving van moeilijk verstaanbaar gedrag gegeven kan worden, is het relevant om een wijdverbreid misverstand te tackelen over de sociale en emotionele ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen. (Hoog)begaafde kinderen ontwikkelen zich op emotioneel en sociaal vlak minstens zo adequaat als andere kinderen (zie ook de brochure *De sociale en emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen*). Negatieve stereotypering van (hoog)begaafden is nog steeds aanwezig in onze samenleving, bij veel ouders, bij leraren en in de media. Een vooroordeel is dat deze kinderen wel slim zijn, maar emotioneel en sociaal zwak. Webb et al. (2005, p. 128) gaven een sarcastisch voorbeeld van een dergelijke stereotypering: “Intelligente personen gaan niet naar feestjes, ze drinken niet en maken geen afspraken. Zij blijven thuis en werken aan wiskunde problemen, zodat iedereen hun sommen de volgende dag kan overschrijven.” Er is inmiddels voldoende wetenschappelijk bewijs dat dergelijke vooroordelen niet kloppen; desondanks blijven ze wél bestaan (Bergold et al., 2021). Stigmatisering kan leiden tot nog meer negatieve houdingen naar (hoog)begaafde kinderen (Bakx et al., 2021). De vooroordelen kunnen de verwachtingen van leraren negatief beïnvloeden. Deze verwachtingen zorgen voor ongewenst gedrag bij de leerling (self-fulfilling prophecy) (Matheis et al., 2019). Hierdoor worden de sociale ervaringen van de leerlingen gekleurd, met alle **psychosociale risico's** van dien. De druk die leerlingen ervaren, kan weer verdedigingsmechanismen oproepen (zoals maskeren van natuurlijk gedrag) en kan voor hen een gezonde ontwikkeling in de weg zitten (Bergold et al., 2021; Frumau-van Pinxten et al., 2020; Gross, 2002; Rimm, 2002; Ruf, 2009; Wood & Laycraft, 2020).



Bij sommige kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid ontwikkelen bepaalde delen van de hersenen zich sneller dan andere delen (Webb et al., 2020). Daardoor kan het zijn dat zij **sensorische prikkels**, waaronder gevoelens, intens ervaren, omdat dit verwerkt wordt door een snel en efficiënt systeem in de hersenen vergeleken met het deel in de hersenen dat de overmaat aan prikkels kan remmen en reguleren. Voor de omgeving kan gedrag dat hierdoor ontstaat, zoals een intense woede-bui, ongepast of overtrokken overkomen. Het is echter heel goed verklaarbaar vanuit deze asynchrone ontwikkeling. Vanuit deze blik kan het gedrag veel beter begrepen worden.

15.2 Moeilijk verstaanbaar gedrag: waar hebben we het over?



Moeilijk gedrag dat je niet meteen begrijpt, heeft meerdere gezichten. Gedrag kan moeilijk begrepen worden omdat het bijvoorbeeld **atypisch gedrag** is of omdat het **aangepast gedrag** is dat in de plaats komt van het meer natuurlijke gedrag. Bijvoorbeeld omdat het kind ervaart dat het natuurlijke gedrag afwijkt van wat de norm is (de norm bepaald door de omgeving) (zie paragraaf 15.4 voor concrete voorbeelden van atypisch en aangepast gedrag). Beide gedragingen laten niet zien wat er werkelijk speelt. Het echte kind is niet zichtbaar, al valt het atypische gedrag wel op, terwijl het aangepaste gedrag niet opvalt.



Moeilijk verstaanbaar gedrag ontwikkelt zich vaak doordat er in de omgeving van de leerling onvoldoende begrip is voor wat er werkelijk speelt. Dit begrip ontstaat als de betrokkenen in **de ecologie van de leerling** beschikken over adequate kennis en als zij empathisch kunnen luisteren naar het verhaal van de leerling (Covey, 2014). Als een specialist begaafdheid of een hulpverlener merkt dat het gedrag van een (hoog)begaafde leerling als moeilijk verstaanbaar wordt ervaren, is het verstandig eerst na te gaan hoeveel kennis er binnen de ecologie van de leerling bestaat over (hoog)begaafdheid. Verken welke concrete vragen er leven rondom het gedrag van de leerling. Ga na welke gevolgen de aanwezige kennis heeft voor het inspelen op de behoeften die nu nog niet passend beantwoord worden.

Bij (hoog)begaafde leerlingen is het van belang om te beseffen dat hun intelligentie vaak als een eerste verdedigingsmechanisme dient. Ze gebruiken hun scherpte om zich niet kwetsbaar op te hoeven stellen. Veel van deze leerlingen zijn bijzonder bedreven in het verbergen van hun ware gevoelens en gedachten, zeker als eerdere ervaringen van 'jezelf laten zien' hebben geleid tot negatieve consequenties, zoals buitensluiting of het mikpunt zijn in de klas. Dankzij hun scherpe observatievermogen en verbale vaardigheid zijn deze leerlingen meester in het inzetten van verdedigingsmechanismen zoals camoufleren, overdekken, compenseren en maskeren van hun ware zelf. Zodra ze merken dat hun echte gevoelens of gedachten niet gewaardeerd worden, of zelfs worden afgewezen, zetten ze moeiteloos hun masker weer op.

Neem bijvoorbeeld een leerling die op school altijd vrolijk lijkt, terwijl die thuis uitbarst in frustratie en zich uitlaat over de enorme verveling of het gebrek aan aansluiting op school. Hier past de metafoor van een ijsberg: leraren zien slechts het topje – de ogenschijnlijk gelukkige en goed functionerende leerling. Maar het grootste deel, zoals diepe verveling of verdriet om het gebrek aan aansluiting, blijft onder de waterspiegel verborgen. Het kind laat deze gevoelens niet zien, omdat het zich op school niet vrij voelt om zichzelf te zijn. Deze kinderen voelen feilloos aan dat hun 'innerlijke zelf' niet overeenkomt met wat er binnen de ecologie op school van hen wordt verwacht. Onder het oppervlak bezitten deze leerlingen vaak sterke kwaliteiten als snel kunnen denken, creativiteit, intens kunnen voelen en veel weten, maar vanwege de mismatch tussen de schoolomgeving en de behoeften van de leerling blijven die talenten onzichtbaar.

Denk bijvoorbeeld aan een kritisch denkende, filosoferende leerling in het voortgezet onderwijs wiens houding negatieve reacties oproept onder peers en leraren. Deze negatieve reacties zullen onherroepelijk stress oproepen, zeker als die reacties herhaaldelijk voorkomen. Als deze leerling in de schoolse context de stress niet toont of toont op een manier die niet geassocieerd wordt met stress, wordt het gedrag van de leerling moeilijker te verstaan. Doordat positieve feedback op de kritisch-filosofische attitude uitblijft, kan dit de identiteitsontwikkeling van de leerling in de weg staan en een belangrijke spanningsfactor worden. Deze stress komt pas aan het licht tijdens een vertrouwelijk gesprek als de leerling de spanning die hij voelt niet meer hoeft te verbergen waardoor de handen zichtbaar gaan trillen. Zodra het gesprek voorbij is, verdwijnen de trillingen en lijkt de leerling in het klaslokaal weer rustig. In gesprekken met de rector of leraren komt de leerling goed uit de verf, blijft emotioneel beheerst, maar thuis is de leerling daarna vaak nog dagen uit balans.

15.3 Wat zijn mogelijke consequenties?

Het is belangrijk dat je kijkt naar de mogelijk achterliggende redenen voor moeilijk verstaanbaar gedrag. Leerlingen kunnen een niet-helpende manier van omgaan ontwikkelen (denk aan veel afwezig zijn op school of zelfs helemaal uitvallen) met situaties die dit moeilijk te begrijpen gedrag ontlokken. Realiseer je dat het voor leerlingen en hun achterban thuis erg ingrijpend is als zij niet als zichzelf worden gezien, maar alleen op het gedrag worden beoordeeld dat op school wordt waargenomen. Ouders kunnen zich zorgen gaan maken omdat zij hun kind niet meer herkennen in de persoon die het kind aan het worden is. Leraren denken soms dat ze een leerling goed begrijpen, maar dat hoeft niet zo te zijn, bijvoorbeeld omdat ze alleen het zichtbare gedrag zien en niet wat daaronder ligt of omdat hun eigen opvattingen over begaafdheid onbewust een vooroordeel bevatten. Ditzelfde kan ook opgaan als er sprake is van aanwezige maar niet onderkende leer- of ontwikkelingsstoornissen of als onderliggende trauma's een rol spelen.

Feit

Moeilijk verstaanbaar gedrag ontstaat doordat begrip van het gedrag ontbreekt.
Begrijpen ontstaat vanuit kennis en empathisch luisteren (Covey, 2009).



Het kunnen reguleren van emoties en gevoelens wordt op een duidelijke manier weergegeven met het begrip '**window of tolerance**'. Het window of tolerance is de zone (als het ware een raampje) waarin mensen adequaat kunnen functioneren. Binnen dit raampje kan iemand denken, leren, spelen, ontdekken, voelen, emoties reguleren, reflecteren en sociaal contact aangaan. Als stress niet meer goed te reguleren is, zoals bij een '**t'-trauma** (zich herhalende, stapelende (cumulatieve) kleine nare ervaringen) of bij een dubbel bijzondere leerling het geval kan zijn, gaat iemand buiten het raampje. Er kan dan *hyperarousal* of *hypoarousal* optreden. Bij *hyperarousal* schiet de leerling in een vecht-of-vluchtmodus. Dit uit zich in agressief, dwingend of obsessief gedrag. Het lichaam signaleert gevaar en bereidt zich voor op actie. Bij *hypoarousal* bevriest de leerling of trekt deze zich terug. Dit leidt tot afsluiting, passiviteit en onbereikbaarheid in contact. Het brein schiet in een overlevingsmodus en schakelt (als het ware) uit. Een voorbeeld van *hyperarousal* is een leerling die de klas uit stormt en buiten of in een andere ruimte rondjes gaat rennen op het moment dat de stress te hoog oploopt. Hiervoor is altijd een aanleiding, ook al is deze niet altijd meteen waar te nemen of duidelijk voor de ander.



15.4 Concrete praktijkvoorbeelden die inzicht geven

Eerder werd verwezen naar moeilijk verstaanbaar gedrag als dat wat je niet begrijpt omdat wat je ziet atypisch of aangepast gedrag is. Om je te helpen signalen op te vangen beschrijft deze paragraaf voorbeelden die kunnen voorkomen in de praktijk van zowel het primair als het voortgezet onderwijs.

15.4.1 Voorbeelden van atypisch gedrag

Atypisch gedrag verwijst naar gedrag dat niet gebruikelijk is. Deze paragraaf beschrijft vier voorbeelden ervan:

- **Gedrag dat eerder bij een andere leeftijdsgroep behoort**
Denk aan (hoog)begaafde kinderen die op jongere leeftijd hogere niveaus van moreel redeneren bereiken dan andere kinderen (Clark, 2002). Zij hechten eerder dan andere kinderen aan beloftes en hebben een sterk rechtvaardigheidsgevoel waardoor ze vaak al op jonge leeftijd voor anderen opkomen.
- **Gedrag dat verondersteld wordt op basis van (schadelijke) stereotyperingen**
Stereotyperingen kunnen de verwachtingen van leraren negatief beïnvloeden. Deze verwachtingen kunnen ervoor zorgen (zoals in 15.1 al beschreven) dat de leerling zich (atypisch) gaat gedragen naar wat de leraar aan gedrag verwacht (self-fulfilling prophecy) (Matheis et al., 2019). De leraar wordt bevestigd in de verwachting van het gedrag van het kind en zo blijft een verkeerd beeld van het kind bestaan.
- **Gedrag dat voortkomt uit een gemaskeerde leer- of ontwikkelingsstoornis**
Dubbel bijzondere leerlingen zijn personen die zowel begaafd zijn als een leer- of ontwikkelingsstoornis hebben. Volgens internationale theorieën is er in de praktijk vaak een gebrek aan (h)erkenning van deze combinatie, waardoor deze leerlingen onvoldoende passend onderwijs ontvangen. Gedrag dat zij laten zien past enerzijds niet bij wat van (hoog)begaafde leerlingen wordt verwacht, maar past evenmin bij gedrag dat verwacht wordt van leerlingen met een gemiddelde intelligentie die belemmerd worden door een leer- of ontwikkelingsstoornis. Daardoor kunnen **paradoxe behoeften** zichtbaar worden, zoals door Reis et al. (2014) zijn besproken. Scholen bieden vaak óf ondersteuning voor begaafdheid, óf voor de stoornis, maar zelden een integrale aanpak die beide aspecten recht doet. Dit heeft grote gevolgen voor de ontwikkeling en het welzijn van deze leerlingen (zie **Vignet 1** met de casus Jip en ook de brochure *Dubbel bijzondere leerlingen*).
- **Gedrag dat een respons is op de misfit tussen kind en omgeving**
Bijvoorbeeld gedrag dat een reactie is op een omgeving die als onveilig wordt ervaren, zoals bij trauma. Leerlingen die een trauma hebben meegemaakt hebben meestal schade aan het **stressnetwerk** opgelopen, waardoor ze hun emoties niet meer goed kunnen reguleren. Kleine 't'-trauma's, oftewel zich herhalende, stapelende kleine nare ervaringen – zoals het eerdergenoemde stigmatiseren, vernederen, beschamen, emotioneel mishandelen of buitensluiten – kunnen dezelfde schade teweegbrengen (Frumau, 2022).

15.4.2 Voorbeelden van aangepast gedrag

Leerlingen laten aangepast gedrag zien als ze erbij willen horen en aan algemene (onuitgesproken) verwachtingen willen voldoen. Leerlingen laten dan geen eigenheid zien, maar laten gedrag zien waarvan ze verwachten dat het meer geaccepteerd zal worden. Dit noemen we *normgerefeerd gedrag*. Dat is een gevolg van omgaan met de druk om zich aan te passen aan wat het gemiddelde van een groep in de klas laat zien. Hoe intelligenter een leerling is, hoe sterker deze druk wordt ervaren (Gross, 1993). Onderstaand volgen drie voorbeelden van aangepast gedrag.

- **De leerling levert een innerlijke strijd**
De casus van Yasmin, beschreven in **Vignet 2**, laat een bij (hoog)begaafde leerlingen veelvoorkomende innerlijke strijd zien: het spanningsveld tussen erbij willen horen en jezelf blijven. Het pantser dat Yasmin draagt, kun je ook zien als een Persona: een sociaal gewenst masker waarmee iemand zich aanpast om afwijzing te voorkomen (Frumau-van Pinxten et al., 2020). Voor veel leerlingen is dat een onbewuste strategie om zich te beschermen. Ze weten vaak zelf nog wel wat hun echte 'ik' is, maar laten die niet altijd zien.

- **De leerling verbergt capaciteiten**

Een voorbeeld hiervan is dat jonge kinderen niet meer hun op een natuurlijke manier verworven capaciteiten laten zien als ze zien dat groepsgenootjes deze capaciteiten nog niet hebben verworven. Denk maar aan jonge kinderen die krastekeningen maken terwijl ze al een mens kunnen tekenen of jonge kinderen die stoppen met lezen en schrijven als ze in groep 3 Maan, Roos, Vis moeten leren. Een ander voorbeeld is dat tieners soms bewust kiezen om geen huiswerk te maken maar met leeftijdgenoten 'op de straathoek' af te spreken of in een winkelcentrum rond te hangen om maar zoveel mogelijk te proberen te passen binnen de norm waarvoor hun sociale context de piketpaaltjes heeft uitgezet. Sommige leerlingen passen hun taalgebruik en woordenschat volledig aan (kinderlijker) aan hoe hun groepsgenoten praten. Zo stopt het genuanceerd over emoties praten en het praten over interesses en spelen zoals oudere kinderen dat doen.

- **De leerling maskeert en compenseert een leer- of ontwikkelingsstoornis**

Dubbel bijzondere leerlingen kunnen zich ook aanpassen. Denk hier aan gedrag dat voortkomt uit een andere beleving van de wereld zoals bij een ontwikkelingsstoornis zoals autismespectrumstoornis (ASS), ADHD of bij leerstoornissen zoals dyslexie en dyscalculie. Deze zogenoemde dubbel bijzondere leerlingen kunnen vaak op grond van hun intelligentie zeer lang de barrières die ze elke dag tegenkomen compenseren. Die compensatie kan ook leiden tot een vorm van stelselmatige aanpassing. Zo zijn er bijvoorbeeld leerlingen met een ASS die exact weten wat er van hen verwacht wordt en in sterke mate sociaal wenselijk gedrag laten zien. Dit kan tot interne stress en externe overvraging leiden.

15.5 Wat kun je preventief doen?

Uit het voorgaande blijkt dat het belangrijk is het gedrag van (hoog)begaafde leerlingen beter te 'lezen'. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat leraren die een negatief beeld hebben van (hoog)begaafde leerlingen eigenlijk te weinig kennis hebben over (hoog)begaafdheid en hoe (hoog)begaafdheid zich kan manifesteren (Matheis et al., 2017; 2019). Leraren met meer kennis over (hoog)begaafdheid hebben vaker een reëler en positiever beeld (Troxclair, 2013). De oplossing voor een eerste stap op weg naar preventie ligt daardoor voor de hand. Binnen de school of de hulpverleningsinstelling is het daarom belangrijk om goed zicht te hebben op welke kennis beschikbaar is, wie over die kennis beschikt en hoe die kennis gedeeld kan worden.

15.5.1 Waarover is dan meer kennis nodig?

In de eerste plaats is het goed om gedrag te leren herkennen dat mogelijk voortkomt uit een *ontwikkelingsvoorsprong*. Kijk niet alleen met de bril van de kalenderleeftijd van het kind of de bril van ontwikkelingsachterstand, maar ook met de bril van een mogelijke voorsprong. Schep daarom een klimaat dat alle leerlingen evenveel ruimte biedt om zich te ontwikkelen. Realiseer je dat een ontwikkelingsvoorsprong zich niet alleen voordoet onder kleuters, maar dat die zich net zo goed kan voordoen bij leerlingen die instromen in het voortgezet onderwijs (al dan niet na een vervroegde doorstroming).

In de tweede plaats wil je gedrag kunnen herkennen dat voortkomt uit *onterechte aannames* en *stereotypering*. Ga hierover het gesprek aan met het team. Veroordeel niemand, want de wereld zo ingewikkeld dat iedereen (onbewuste) vooroordelen heeft. Leg samen beelden van begaafdheid naast de verschillende theorieën die er bestaan en probeer zo zicht te krijgen op wat er leeft onder de collega's.

In de derde plaats is het goed als je gedrag kunt herkennen dat voortkomt uit een andere beleving van de wereld zoals bij *dubbel bijzondere leerlingen* het geval kan zijn (zie de brochure *Dubbel bijzondere leerlingen*).





In de vierde plaats is het goed om meer kennis te hebben over een zogenoemde **asynchrone ontwikkeling**. Zo kun je beoordelen of gedrag dat je waarneemt passend is bij de ontwikkeling van het kind. Het vijfde en laatste onderwerp dat inzicht kan geven betreft *bijkomende psychologische stoornissen* zoals depressie, systemische problematiek, angst en trauma's. Daarbij moet wel meteen aangetekend worden dat het diagnosticeren en behandelen hiervan niet tot de taak van de school behoort, maar dat als er onvoldoende duidelijkheid is over de oorzaken van moeilijk verstaanbaar gedrag, een daar-toe opgeleide professional ingeschakeld moet worden om eventuele problemen op dit gebied uit te sluiten.

15.6 Conclusie

Dit hoofdstuk benadrukt het belang van het tijdig en zorgvuldig herkennen van atypisch en aangepast gedrag bij (hoog)begaafde leerlingen. De innerlijke strijd die deze leerlingen vaak ervaren tussen zichzelf blijven en erbij willen horen, is niet alleen een persoonlijk dilemma, maar ook een uitdaging voor het onderwijssysteem en de hulpverlening. Het 'sociaal wenselijke masker' dat leerlingen opzetten, vraagt van professionals om verder te kijken dan normgerefeerd gedrag en te zoeken naar de werkelijke behoeften achter het getoonde gedrag.

Preventie vraagt om een gedeelde en actuele kennisbasis binnen scholen en instellingen. Het is essentieel dat alle betrokkenen beschikken over inzicht in de verschillende uitingsvormen van begaafdheid, onterechte aannames en stereotypering, asynchrone ontwikkeling en de combinatie van begaafdheid met andere leer- of gedragsproblemen. Alleen zo ontstaat een klimaat waarin elk kind de ruimte krijgt om zich authentiek te ontwikkelen en waar passend onderwijs en begeleiding voor dubbel bijzondere leerlingen mogelijk wordt gemaakt.

Tot slot mag het belang van samenwerking en het inschakelen van gekwalificeerde professionals niet onderschat worden bij complexe problematiek. Zo wordt voorkomen dat kinderen onnodig in hun ontwikkeling worden belemmerd en blijft hun welzijn vooropstaan. Een inclusieve benadering, waarin oog is voor de diversiteit en complexiteit van elk kind, vormt de sleutel tot succes.

VENSTER

Karin Bikker, specialist begaafdheid en dubbel bijzondere leerlingen, leraar meer- en hoogbegaafde kinderen

Hoe kan ik als leraar signaleren of gedragsproblemen bij een leerling voortkomen uit een gebrek aan aansluiting bij het onderwijssysteem in plaats van uit een ontwikkelingsstoornis?

Twee kinderen in groep 7 met impulsief hyperactief gedrag in de klas tijdens de basisvakken. Best storend tijdens de rekenuitleg, want ze praten er voortdurend doorheen. Beide kinderen geven aan dat school het stomste is wat er bestaat.

Voor allebei de kinderen organiseert school een gesprek waarbij ook een orthopedagoog uitgenodigd wordt, want er wordt gedacht aan een breed onderzoek gericht op ADHD.

Om de leerlingen, de leraar en de groep wat te ontlasten worden beide jongens aangemeld voor de klusklas. Volgens de ouders past hun kind niet in het onderwijssysteem. Ze houden allebei van iets maken en willen liever met hun handen aan het werk dan stilzitten en in een schrift werken.

Dat laatste klopt bij beide jongens. Ze genieten van de tijd in de klusklas. Toch is er een zeer opmerkelijk verschil. Bij het ene kind is er geen impulsief en hyperactief gedrag meer te zien in de klusklas, maar zie je een zeer geconcentreerd kind met een plan en een kind dat gericht is op anderen. Bij het andere kind is hetzelfde gedrag zichtbaar als in de klas. Voor de eerste leerling is er uiteindelijk geen onderzoek nodig, voor de tweede leerling wel.

Kortom: Breng kinderen in hun talent en kijk dan welk gedrag er overblijft. Probeer daarna vanuit dit gedrag te kijken wat nodig en haalbaar is in de klas.

Verwijzingen

- Bakx, A., Van Gerven, E., Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. *Gifted Child Quarterly*, 65, 75-94.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (5th ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Covey, S. (2014). *De 7 eigenschappen voor succes in je leven: Persoonlijk leiderschap voor jongeren*. Unieboek | Het Spectrum.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. Routledge.
- Frumau-van Pinxten, W. L., Derksen, J. J. L., & Peters, W. A. M. (2020). *The Challenges of Identity Development for Gifted Individuals and the Role of Persona*. <https://www.gifteddevelopment.org/gdcstore/p/volume18>
- Frumau, M. (2022). *Hoogbegaafdheid: emotionele ontwikkeling bij kinderen en (jong)volwassenen. Toolbox voor de praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart (Ed.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-29). Prufrock Press.
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871. doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. doi: 10.1080/15332276.2018.1537685
- Matheis S., Keller, Kronborg, L., Schmitt, M., Preckel, F. (2019). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. doi: 10.1080/1359866X.2019.1576029
- Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi:10.1177/0016986214534976
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Prufrock Press.
- Ruf, D. L. (2009). Self-actualization and morality of the gifted: Environmental, familial, and personal factors. In *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 265-283). Springer, Boston, MA.
- Stevens, L. M. (Red.) (2004). *Zin in school*. CPS.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Webb, J. T., Amend, E. W., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R., & Goerss, J. (2020). *Misdiagnose en dubbeldiagnose bij hoogbegaafdheid. Onderscheid en overlap met bijkomende (psychische) problematiek* (E. Roelfsema & J. Steggerda, Vert. en Bew.). Koninklijke Van Gorcum.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (2005). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen*. Koninklijke van Gorcum.
- Wood, V. R., & Laycraft, K.C. (2020). How Can We Better Understand, Identify, and Support Highly Gifted and Profoundly Gifted Students? A Literature Review of the Psychological Development of Highly-Profoundly Gifted Individuals and Overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science*, 4(1), 143-165.

Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo

Kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid

Dit is in veel opzichten een bijzonder boek. In 25 hoofdstukken beschrijven 34 auteurs vanuit hun eigen perspectief en op basis van wetenschappelijke inzichten en praktijkervaringen wat zij als passend(er) onderwijs zien voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. De redactie van dit boek koos ervoor om niet één richting voor te schrijven, maar juist die verschillende perspectieven naast elkaar te plaatsen. Je kiest zelf wat het beste past bij jou en jullie organisatie.

Vijf thema's

Het boek behandelt vijf grote pedagogisch-didactische thema's:

1. Concepten van begaafdheid
2. Het zien van educatieve behoeften
3. Het betekenisvol reageren op educatieve behoeften
4. Het haalbaar organiseren van onderwijs en begeleiding
5. Het monitoren van de ontwikkeling van de leerling

Rijkge vulde online Kennisbank

Bij elk thema horen mooie aanvullingen. In de rijkge vulde online Kennisbank op **Kenniscentrumhnb.nl/basisboek** vind je een schat aan extra bijlagen, bovenop alle materialen die al in het boek zijn opgenomen:

- Prikkelende **Dilemma's & Breinbrekers**
- Overzichten met evidence-informed **Feiten**
- Tips voor '**Meer lezen**'
- Handige **Tools** voor in je eigen klas of voor op je eigen school
- Antwoorden op **Veelgestelde vragen**
- **Vensters** op de praktijk waarin professionals uit onderwijs en zorg vertellen over hun ervaringen
- **Vignetten**: casussen met reflectievragen
- **Werkopdrachten** voor (na)scholingsprojecten en PLG's



Scan de QR-code
en bekijk alle
extra bijlagen
in de online Kennisbank.



Nationaal curriculum (hoog)begaafdheid

Met het totaalpakket aan materiaal in de Kennisbank biedt het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid ondersteuning voor het ontwikkelen van competenties bij educatieve professionals die werkzaam zijn in het primair en voortgezet onderwijs. Al deze materialen samen kun je zien als de basis voor een nationaal curriculum voor leraren over (hoog)begaafdheid.

Dit boek is een publicatie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het NTCN (National Talent Centre of The Netherlands) is het Landelijk Expertisecentrum Begaafdheid, Creativiteit en Talentontwikkeling en geeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitvoering aan het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

