

Voorwoord

Het *Basisboek (hoog)begaafdheid voor po en vo* is een bijzonder boek. Het vormt de basis voor een nationaal curriculum voor de doorgaande professionalisering van educatieve professionals in primair en voortgezet onderwijs. Het amendement over middelen voor (hoog)begaafde leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond of lage sociaal-economische status dat de Kamerleden Ergin en Kisteman¹ indienden, vormt hiervoor de aanleiding. Zij constateerden op basis van onderzoek door Cramer et al. (2024) dat er een grote groep (hoog)begaafde leerlingen is die niet als zodanig herkend worden, waardoor deze leerlingen niet het onderwijs krijgen dat bij hun ontwikkelingspotentieel past. Dit boek vormt een aanzet om een brede kennisbasis te ontwikkelen waardoor educatieve professionals toegang krijgen tot de informatie die nodig is om de kans op herkenning en de bloei van ontwikkelingspotentieel te bevorderen. Naast een brede kennisbasis bevat dit boek een grote hoeveelheid instrumenten, werkvormen en praktijkvoorbeelden om te zorgen dat educatieve professionals nieuw verworven inzichten ook kunnen uitwisselen met collega's en in de praktijk zouden kunnen gaan toepassen (zie verder de leeswijzer).

Dit boek gaat daarom niet zomaar over (hoog)begaafdheid. Het geeft een moderne, wetenschappelijk onderbouwde beweging weer in het wereldwijde denken over (hoog)begaafdheid en de effecten die deze beweging heeft op wat als passend(er) onderwijs voor deze groep leerlingen wordt gezien. Deze beweging is het gevolg van interactie tussen wetenschappelijke visies die specifiek gericht zijn op het onderwerp (hoog)begaafdheid, brede maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in het denken over wat 'goed' onderwijs is. Dit proces heeft zich gedurende een periode van ongeveer 100 jaar voltrokken en is nog niet tot stilstand gekomen (Van Gerven, 2021). Dat kan ook niet, want de wereld draait door.

De aandacht verschuift

Ontwikkelingen in het denken over (hoog)begaafdheid laten een theoretische verschuiving zien van 'het zoeken naar de (hoog)begaafde leerling', naar 'het zoeken naar begaafdheid in de vorm van talent dat ontwikkeld moet worden', naar 'het zoeken naar een betere kans op afstemming tussen leerlingkenmerken en onderwijsaanbod' (Borland, 2021; Dai & Chen, 2014). Die ontwikkeling sluit aan bij een meer algemeen onderwijskundige beweging in het verschuiven van het denken in algemene termen van wat de meeste kinderen nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen naar meer specifieke termen van wat individuele leerlingen daarvoor nodig hebben. De vraag 'Wat heeft deze leerling, met deze kenmerken, deze ouders, in deze groep nodig om zich te kunnen ontwikkelen?' laat die trend naar individuele afstemming heel duidelijk zien.

Het accent is komen te liggen op 'leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid' en minder op 'de (hoog)begaafde leerling'. De doelgroep is daardoor breder geworden: van ongeveer 2,5% van de totale groep leerlingen (IQ > 130) naar ongeveer 10% van de totale groep (IQ > 120), naar mogelijk zelfs ongeveer 15% van de totale groep als de score op een intelligentietest niet langer de standaardmaat voor de selectie van de doelgroep vormt. Bij leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid gaat het om die leerlingen die in een of meerdere domeinen een of meerdere kenmerken laten zien waaruit hun grote ontwikkelingspotentieel blijkt. Voor hen geldt dat een betere afstemming nodig is

¹ <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/amendementen/detail?id=2024Z19457&did=2024D46219>;
<https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/amendementen/detail?id=2024Z20069&did=2024D47502>

tussen die kenmerken en strategieën om hun potentieel te voeden, zodat zij kansen krijgen om het talent ook daadwerkelijk verder te ontwikkelen. Concreet kan dat betekenen dat een leerling die bij natuur en techniek laat zien te beschikken over het vermogen om grote leerstappen te maken, een groot probleemoplossend vermogen te hebben en een sterke analytische denker te zijn, een aanbod krijgt dat juist op die kenmerken een groter beroep doet, terwijl diezelfde leerling bij andere vakgebieden een aanbod krijgt dat daar minder nadrukkelijk een beroep op doet. Deze laatste manier van denken over (hoog)begaafdheid wordt ook wel het differentiatiedenken genoemd. Kansen voor ontwikkeling van potentieel, die eerder vooral voorbehouden werden aan (hoog)begaafde leerlingen of aan specifiek talent dat was herkend, worden in deze wijze van denken voor een bredere groep beschikbaar gemaakt (Bakx et al., 2021). Dit sluit aan bij een wereldwijde tendens op weg naar een meer inclusieve samenleving en daarmee dus ook naar inclusiever onderwijs (Oliver, 1996).

Onderwijs vanuit een inclusieve gedachte

Er zijn heel veel visies op inclusie zonder dat er eigenlijk een algemeen geldende definitie is waarin ook de oplossing voor wat dan de bijpassende aanpak zou moeten zijn is beschreven (Armstrong et al., 2010). Het gebrek aan zo'n eensluidende definitie geeft veel kansen, want in de kern gaat het er dan om dat elk kind het recht op leren heeft. Dat we niet een kind van dat recht buitensluiten en dat je als samenleving de verplichting hebt om aan dat recht te voldoen, maar dat je als school wel zelf kunt bepalen hoe je dat zou willen aanpakken (Florian & Black-Hawkins, 2011). Zo beweeg je van een inclusiegedachte naar een inclusieve school. Ainscow et al. (2006) geven een duidelijke omschrijving van wat zij als een inclusieve school zien:

“Het [inclusie] heeft betrekking op alle kinderen en jonge mensen in het onderwijs. Het is gericht op hun aanwezigheid, deelname en prestaties; inclusie en exclusie zijn zodanig met elkaar verbonden dat inclusie op actieve wijze exclusie tegengaat; en inclusie is een doorgaand, nooit eindigend proces. Daarom is een inclusieve school een school die altijd in beweging is in plaats van een school in ‘perfecte’ staat.” (p. 25)

Piramide van ondersteuning

In Nederland proberen we de inclusieve gedachte vorm te geven vanuit het idee ‘samen waar dat kan en apart wanneer dat nodig is’. Maar wanneer kan het dan samen en wanneer is ‘apart’ dan nodig? Om hier antwoord op te geven wordt vaak gedacht in de vorm van een piramide van ondersteuning. In sommige modellen wordt gekozen voor een piramide in drie lagen, in andere modellen wordt gekozen voor een piramide in vijf lagen. In de kern komen al deze modellen overeen: hoe hoger de laag in de piramide, des te intensiever de strategieën zijn om in de praktijk aan te sluiten bij wat een leerling nodig heeft. Parallel daaraan geldt dat hoe intensiever de ondersteuning is, hoe kleiner de groep leerlingen is die in aanmerking komen voor die ondersteuningsintensiteit.

Hoewel de ondersteuningspiramide in de praktijk veelal gericht is op wat de leerling nodig heeft, zou deze piramide eveneens gericht moeten zijn op wat de leraar aan ondersteuning nodig heeft om op elk van die lagen passend te kunnen handelen. Leraren beschikken op grond van hun akte van bekwaamheid over bepaalde basiskennis en vaardigheden. Het curriculum op lerarenopleidingen is grotendeels gericht op basisvaardigheden die betrekking hebben op een zo groot mogelijke groep en op vakspecifieke kennis. Hoe meer de ondersteuning die een leerling nodig heeft afwijkt van wat tot het basishandelingsrepertoire behoort, hoe meer ondersteuning leraren in de praktijk nodig hebben om hun basisrepertoire verder te ontwikkelen. Wat daarbij realistisch is om in de praktijk te verwachten verschilt van leraar tot leraar, van groep tot groep en van school tot school. Dat geldt zowel voor de termijn waarbinnen deze vaardigheden ontwikkeld moeten worden, als voor de omstandigheden waarbinnen die vaardigheden ingezet moeten worden. Van leraren die net hun opleiding hebben afgerond

kunnen we andere kennis en vaardigheden verwachten in die ontwikkeling dan van leraren die al een heel uitgebreid handelingsrepertoire hebben opgebouwd en ook geleerd hebben om dit heel flexibel in te zetten. Er zijn echter veel meer beïnvloedende factoren die van invloed zijn op de vaardigheid om op verschillende ondersteuningsniveaus actief strategieën in te zetten. Een zwaarbelaste groep waarbinnen ook grote ontwikkelingsverschillen waarneembaar zijn, vergt wellicht andere accenten dan een kleine rustige groep waarin de ontwikkelingsverschillen relatief beperkt zijn. Dus wordt in beide situaties een ander beroep gedaan op wat er mogelijk aan ondersteuning nodig is voor de leraar. De breedte van de basis van de ondersteuningspiramide van de school en de daarop voortbouwende lagen kan daarmee ook van school tot school verschillen.

Kansrijk onderwijs voor elke leerling

De verschillen in ondersteuningsmogelijkheden ontslaan geen enkele school van de verplichting om voor alle leerlingen het best mogelijke onderwijs te verzorgen waarin vier elementen de kern moeten vormen: de leerlingen moeten veilig zijn, goed les krijgen, genoeg kunnen leren en de schoolleiding moet gericht sturen op de kwaliteit van het onderwijs. Dit boek gaat daarom over kansrijk onderwijs. Kansrijk onderwijs is geen privilege voorbehouden aan een beperkte groep kinderen, maar moet beschikbaar zijn voor alle leerlingen, ongeacht hun sociaal-economische of culturele achtergrond, sekse of ontwikkelingspotentieel. In de praktijk zien we dat scholen, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden enorm hun best doen om dit kansrijke onderwijs ook te bieden. Maar dit proces kent een aantal weerbarstige componenten waardoor het soms gemakkelijker gezegd dan gedaan is. Een aantal van die beïnvloedende factoren hebben we in het voorgaande besproken. Maar er liggen toch ook nog open eindjes die het verdienen dat we daar op dit punt aandacht aan besteden.

Dat er in zowel het primair als het voortgezet onderwijs structurele en gerichte aandacht nodig is voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is duidelijk voor alle betrokkenen. Wat iedereen graag wil, is op een zo vroeg mogelijk moment aansluiten bij wat deze kinderen op school nodig hebben. Maar hoe deze leerlingen herkend moeten worden, hoe die aandacht voor hen vormgegeven moet worden, hoe de bandbreedte van wat 'passend' is gezien moet worden en hoe we ervoor kunnen zorgen dat de dingen die we doen ook onderbouwd worden door een verantwoorde combinatie van recente wetenschappelijke inzichten en praktische ervaringen, blijft een onderwerp van gesprek waarbij de meningen ver uiteen kunnen lopen.

Wereldwijde grondslagen voor het opleiden van leraren

In 2021 presenteerde de *World Council for Gifted and Talented Children* tien wereldwijde principes om leraren op een adequate manier voor te bereiden op het werken met (hoog)begaafde leerlingen (zie kadertekst). Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid onderschrijft deze principes omdat ze recht doen aan alle nuances die we voor onderwijs en ondersteuning ook in de Nederlandse context kunnen onderscheiden. De onderliggende gedachte van deze principes is dat elke leraar een leraar van (hoog)begaafde leerlingen is, maar dat niet elke leraar dat al als zodanig ervaren heeft. Met dit Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo willen we bijdragen aan de ontwikkeling van basiskennis en -inzicht om het handelingsrepertoire van elke leraar zo te versterken dat dit bijdraagt aan een verbetering van de kwaliteit van onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid.

Tien wereldwijde principes voor nascholing over het lesgeven aan (hoog)begaafde kinderen

Bron: (WCGTC, 2021, pp. 5-6)

1. **Gedifferentieerd aanbod**

Gedegen programma's voor professionele ontwikkeling onderkennen dat alle leraren met begaafde leerlingen werken. Daarom hebben alle leraren een zekere mate van professionele voorbereiding nodig om het onderwijs aan en de groei van begaafde kinderen te ondersteunen. De omvang en diepgang van de inhoud van deze professionele voorbereiding kan verschillen al naar gelang van de rol van de leraar.

2. **Evidencebased**

Een hoogwaardig professioneel scholingsaanbod is gebaseerd op best practices en onderzoek. Zo'n professioneel scholingsaanbod om tot een gedifferentieerd onderwijsaanbod te kunnen komen houdt rekening met de manier waarop begaafde leerlingen verschillen van andere leerlingen.

3. **Holistisch**

Professionele ontwikkeling op het gebied van onderwijs aan begaafde leerlingen moet gericht zijn op het hele kind, rekening houdend met academische, sociale en emotionele behoeften.

4. **Breed**

Een hoogwaardig scholingsaanbod biedt informatie over verschillende niveaus van begaafdheid, verschillende vormen van begaafdheid, gevarieerde methoden voor identificatie, verschillende onderwijsontwerpmoedellen en opties voor het aanpassen van curriculum en instructie.

5. **Rechtvaardig**

Programma's voor (na)scholing over onderwijs aan begaafde leerlingen moeten inspelen op de behoeften van alle kinderen, ongeacht hun achtergrond, cultuur, geslacht, seksuele geaardheid of sociaal-economische achtergrond/status. Het verdient prioriteit om bij het werven en behouden van leraren ervoor te zorgen dat ook hun achtergrond divers en representatief is.

6. **Alomvattend**

Veel onderwijsprofessionals hebben direct of indirect invloed op het leven van begaafde kinderen. Een plan voor een (na)scholingsaanbod ten aanzien van het onderwijs aan begaafde leerlingen moet daarom voorzieningen bevatten om directies, begeleiders, psychologen, educatief specialisten en anderen te informeren over de behoeften van begaafde leerlingen.

7. **Integraal**

Het (na)scholingsaanbod moet het onderwijs aan begaafde leerlingen bespreken in de context van inclusief onderwijs, waarbij benadrukt wordt dat onderwijs aan begaafde leerlingen de verantwoordelijkheid is van de hele schoolgemeenschap en niet alleen van de leraar met specifieke verantwoordelijkheden voor het onderwijs aan begaafde leerlingen.

8. **Doorlopend**

Een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen moet voortdurend mogelijkheden bieden om bestaande kennis en vaardigheden te verfijnen en uit te breiden gedurende de hele loopbaan.

9. **Duurzaam**

Zowel op nationaal, provinciaal als regionaal niveau moet er voorzien worden in een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen. Het curriculum van dit (na)scholingsaanbod moet regelmatig worden gemonitord. Dit (na)scholingsaanbod moet kunnen worden verantwoord. Samenwerking tussen alle belanghebbenden – beleidsmakers, schoolautoriteiten/directie, leden van de gemeenschap, docenten in het hoger onderwijs en anderen – wordt actief aangemoedigd.

10. **Empowerment**

Een (na)scholingsaanbod ten aanzien van onderwijs aan begaafde leerlingen moet leraren voorbereiden op het kunnen bieden van passend onderwijs aan begaafde leerlingen.

Zoveel onderwerpen, zoveel perspectieven

De tien wereldwijde principes zijn voor de concrete onderwijspraktijk terug te brengen naar vijf grote pedagogisch-didactische thema's:

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

Deze thema's zijn zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs herkenbaar. Voor dit boek zijn per thema steeds vijf verschillende hoofdstukken geschreven. Elk hoofdstuk heeft eigen aandachtspunten of een eigen deelthema meegekregen. Deze thema's en onderwerpen zijn gebaseerd op de lacunes in kennis en vaardigheden die door educatieve professionals in hun werkveld zijn benoemd.² Sommige thema's ontbreken in dit boek. Denk bijvoorbeeld aan thema's als slimme meisjes, dubbel bijzondere leerlingen en onderpresteren. Deze thema's vragen meer ruimte dan we in dit boek konden bieden. Over deze thema's hebben we daarom in de voorgaande periode al aparte brochures gemaakt, zodat we meer recht konden doen aan de complexiteit van de onderwerpen. Overal waar dit relevant is, staan in dit boek rechtstreekse verwijzingen naar deze brochures zodat je als lezer wel meteen ook over die informatie kunt beschikken. De brochures zijn gratis te downloaden in onze online kennisbank.

Vervolgens is een grote groep aan experts werkzaam in onderwijs, zorg en wetenschap benaderd om mee te werken aan de publicatie. 34 auteurs hebben hun krachten gebundeld. Elke auteur (of auteurs-team) schreef een eigen hoofdstuk en koos daarvoor eigen perspectieven. De auteurs hebben hun bijdragen allemaal gebaseerd op die verantwoorde combinatie tussen wetenschap en praktijkervaringen, maar per hoofdstuk verschilt de balans daarin. De ene auteur hangt wat meer naar de wetenschap, de ander wat meer naar de concrete onderwijspraktijk. Als redactie van dit boek hebben we gekozen om niet 'één richting' voor te schrijven, maar juist verschillende perspectieven naast elkaar te plaatsen. Zo sluiten we ook direct aan bij die wereldwijde principes. De inhoud biedt een gedifferentieerd aanbod en is evidencebased. We gaan uit van een holistisch perspectief en een breed kader

² Tussen september 2023 en mei 2025 konden professionals uit onderwijs, zorg en wetenschap deelnemen aan ongeveer 120 activiteiten (expertsessies, rondetafelgesprekken, literatuurkringen en uitwisselingssessies voor samenwerkingsverbanden) waarbij onder andere hun input is verzameld over waar voor de onderwijspraktijk de grootste behoefte lag aan te ontwikkelen kennis en vaardigheden.

waarin de meningen en mogelijkheden naast elkaar kunnen bestaan. We hebben steeds pedagogiek en didactiek van gelijke kansen ruimte geboden en doen dit vanuit het idee dat (hoog)begaafde leerlingen niet alleen de verantwoordelijkheid zijn van de specialist (hoog)begaafdheid, maar ook de verantwoordelijkheid zijn van elke educatieve professional die bij de leerling betrokken is of kan raken.

Eleonoor van Gerven

Programmamanager Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Verwijzingen

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. International policy and practice*. Sage.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Borland, J. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. In R. Sternberg, & D. Ambrose (Red.), *Conceptions of giftedness and talent*. Palgrave Macmillan.
- Cramer, Y., Hovinga, F., Van Poppel, M., & Van Dijk, D. (2024). *(On)gezien: Invloedsfactoren op de signalering van (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs* (Onderzoeksrapport). SCALIQ.
- Dai, D., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education. A guide to theory-based practice-focuses research*. Prufrock Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. doi.org/10.1080/01411926.2010.501096
- Mol-Lous, A. (2011). Passend Onderwijs: *Haute couture of Zeeman?* Inaugurele rede bij de installatie van het lectoraat Passend Onderwijs/Inclusive Education. Hogeschool Leiden.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan Press.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- WCGTC. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. World Council for Gifted and Talented Children.