

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.

Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo

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

Auteurs

Angela Jansen-Zandbergen
Anneke Dekkers
Annelie Neuteboom
Annemieke Weterings-Helmons
Arriën Boes
Bart Vogelaar
Birgit Broekhoven
Christine Vis
Conny Bodin-Baarends
Debra Troxclair
Eleonoor van Gerven
Erwin Dekker
Femke Hovinga
Fenne Frumau
Greetje van Dijk
Janneke Berendsen
Katalin Kapteijns

Kirsten Timmer-van Balen
Lineke van Tricht
Manon Hulsbeek
Marjolijn van Weerdenburg
Marije Buiting
Martin Timmer
Meriëm Najjar
Mia Frumau-van Pinxten
Monique Schaminée
Ophélie Desmet
Nina Oosterveen
Nora Steenbergen-Penterman
Ragnild Zonneveld
Sandy van Spronsen
Sofie van de Waart
Willemien Eikelboom
Willy de Heer

Redactie

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

Inhoudsopgave

Voorwoord	9
Leeswijzer	15
Podcastserie (Hoog)begaafdheid in het po en vo	18

Thema 1 Concepten van begaafdheid

Inleiding - Concepten van begaafdheid	20
Hoofdstuk 1 (Hoog)begaafdheid als werkwoord - Marjolijn van Weerdenburg	22
1.1 Visies op (hoog)begaafdheid	23
1.2 Uitingen van (hoog)begaafdheid: leerling en omgeving zijn belangrijk	24
1.3 Talenten tot bloei laten komen: veel mogelijkheden voor scholen	25
1.4 Conclusie	27
Hoofdstuk 2 (On)gezien: onzichtbare (hoog)begaafde leerlingen op school - Femke Hovinga	30
2.1 Een pragmatische definitie	31
2.2 Waarom blijft talent onzichtbaar?	32
2.3 Signalering: van willekeur naar systematiek	33
2.4 Communicatie tussen educatieve partners	34
2.5 Coördineren in het vo	34
2.6 Terug naar de definitie	36
2.7 Conclusie	36
Hoofdstuk 3 (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie - Ophélie Desmet	38
3.1 Het theoretisch uitgangspunt: (hoog)begaafdheid als interactie	39
3.2 Invloed op herkenning van (hoog)begaafde leerlingen	40
3.3 Consequenties voor ondervertegenwoordigde groepen	40
3.4 Bevorderen van communicatie tussen educatieve partners	41
3.5 Wat scholen nodig hebben voor deze visie	42
3.6 Valkuilen van deze visie en hoe ze te vermijden	43
3.7 Conclusie	44
Hoofdstuk 4 Hoogbegaafdheid gedefinieerd - Willy de Heer	46
4.1 Hoogbegaafdheid	47
4.2 Omgeving	50
4.3 Gevolgen van stress	52
4.4 Passend onderwijs	52
4.5 Conclusie	53
Hoofdstuk 5 Is dat zo? - Christine Vis	56
5.1 Concepten en (hoog)begaafdheid	57
5.2 Eerst denken, dan doen	58
5.3 Verwachtingen beïnvloeden waarnemingen	59
5.4 Waarnemingen beïnvloeden verwachtingen	59
5.5 Systemen en (hoog)begaafdheid	60
5.6 Is dat zo?	60
5.7 Conclusie	61
Bijlagen & Downloads	62

Thema 2 Het zien van educatieve behoeften

Inleiding - Het zien van educatieve behoeften	80
Hoofdstuk 6 Van kenmerken naar kansen - Ragnild Zonneveld	82
6.1 Kenmerken: houvast en hokjes	83
6.2 Van kenmerken naar behoeften	85
6.3 Kenmerken en behoeften de kans geven	87
6.4 Conclusie	88
Hoofdstuk 7 Educatief partnerschap. Wie zijn je partners en hoe neem je ze mee? - Eleenoor van Gerven	90
7.1 Educatief partnerschap, waar gaat dat over?	91
7.2 Educatieve partners, wie zijn dat allemaal?	92
7.3 Educatieve partners, wat heb je eraan?	94
7.4 Conclusie	96
Hoofdstuk 8 Het snijvlak tussen onderwijs en zorg - Sandy van Spronsen en Nina Oosterveen	98
8.1 (Hoog)begaafdheid in onderwijs en zorg	99
8.2 Wie zijn betrokken, en hoe komt samenwerking tot stand?	101
8.3 Het belang van een systeemgerichte aanpak bij (hoog)begaafdheid	102
8.4 Conclusie	104
Hoofdstuk 9 Cultureel sensitief onderwijs - Lineke van Tricht	106
9.1 Over welke leerlingen hebben we het?	107
9.2 Hoe word je een cultureel sensitieve leraar?	108
9.3 Hoe maak je je onderwijs cultureel sensitief?	110
9.4 Rol van toetsen en tests	111
9.5 Conclusie	111
Hoofdstuk 10 Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit - Meriëm Najjar	114
10.1 Misvattingen over taal en (hoog)begaafdheid	115
10.2 Onderzoek: taal en (h)erkenning	115
10.3 Observatiepunten	116
10.4 Misinterpretaties	117
10.5 Tussen twee talen in – of juist nergens thuis?	117
10.6 Praktische oplossingen en hulpmiddelen	118
10.7 Conclusie	120
Bijlagen & Downloads	122

Thema 3 Inspelen op educatieve behoeften

Inleiding - Inspelen op educatieve behoeften	144
Hoofdstuk 11 Recht doen aan verschillen door te differentiëren - Nora Steenbergen	146
11.1 De kern van differentiatie	147
11.2 Differentiatie in po en vo	149
11.3 Randvoorwaarden voor differentiatie	150
11.4 Succesvol implementeren van differentiatie	153
11.5 Differentiatie en gelijke kansen	154
11.6 Conclusie	155
Hoofdstuk 12 Stimuleren van creatief denken - Debra Troxclair	156
12.1 Inzicht in inspiratie: creativiteit is ...	157
12.2 Het nut van creativiteit	158
12.3 Obstakels voor het creatieve vlammetje	159
12.4 Strategieën om creatief denken te bevorderen	160
12.5 Risico nemen	165
12.6 Conclusie	165
Hoofdstuk 13 Rijk en wijs onderwijs - Willemien Eikelboom	168
13.1 Belangrijke voorwaarden	169
13.2 Aanpassen van een les	171
13.3 Onderwijs is teamwerk	173
13.4 Conclusie	173
Hoofdstuk 14 Pedagogische en didactische valkuilen - Greetje van Dijk, Conny Bodin-Baarends en Marije Buiting	176
14.1 Valkuil: Leerlingen krijgen te weinig begeleiding	177
14.2 Valkuil: Leerlingen oefenen onnodig lang, te kort of op een te laag niveau	179
14.3 Valkuil: Stoppen met rijk aanbod omdat leerlingen weerstand tonen	181
14.4 Valkuil: Versnellen wordt niet overwogen vanwege een ervaring in het verleden	182
14.5 Valkuil: Focussen op gedetailleerde lesdoelen en niet op 'de grote lijn'	183
14.6 Conclusie	183
Hoofdstuk 15 Moeilijk verstaanbaar gedrag - Fenne Frumau en Mia Frumau	186
15.1 Een misverstand uit de weg ruimen	187
15.2 Moeilijk verstaanbaar gedrag: waar hebben we het over?	188
15.3 Wat zijn mogelijke consequenties?	189
15.4 Concrete praktijkvoorbeelden die inzicht geven	189
15.5 Wat kun je preventief doen?	191
15.6 Conclusie	192
Bijlagen & Downloads	194

Thema 4 Haalbaar organiseren

Inleiding - Haalbaar organiseren	216
Hoofdstuk 16 Onderwijsaanpassingen in een reguliere groep - Monique Schaminée	218
16.1 Voorwaarden voor de competenties van de leraar	219
16.2 Begeleid loslaten	220
16.3 Het bevorderen van motivatie	221
16.4 De eerste kansen om te differentiëren	223
16.5 Wat is er nu concreet nodig?	224
16.6 Conclusie	225
Hoofdstuk 17 Onderwijsaanpassingen buiten de klas, binnen de school - Kirsten Timmer-van Balen en Martin Timmer	226
17.1 Beleid voor peergrouponderwijs	227
17.2 Wanneer komt een leerling in aanmerking?	229
17.3 Leerinhouden	231
17.4 Communicatie en documentatie	232
17.5 Conclusie	232
Hoofdstuk 18 Bovenschoolse voorziening voor begaafde leerlingen: de top van de piramide - Sofie van de Waart	234
18.1 Wie is de opdrachtgever?	235
18.2 Wie nemen er deel aan een bovenschoolse voorziening?	237
18.3 Hoe selecteer je de leerlingen voor een bovenschoolse voorziening?	238
18.4 Contact met de stamschool	239
18.5 Onderwijsaanbod	240
18.6 Samenwerking met diverse ketenpartners	241
18.7 Conclusie	241
Hoofdstuk 19 Brede randvoorwaarden voor het haalbaar organiseren van voltijdsonderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid - Erwin Dekker	244
19.1 Omarmen van de doelgroep	245
19.2 Kennis van (hoog)begaafdheid	246
19.3 Leren en ontwikkelen van leerlingen	247
19.4 De rol van ouders	248
19.5 De driedeling: leefbaar, schoolbaar, toetsbaar	248
19.6 Conclusie	250
Hoofdstuk 20 Een dekkend aanbod dat echt het verschil gaat maken! - Arriën Boes	252
20.1 Waar hebben we het over?	253
20.2 Hoe ga je aan de slag?	256
20.3 Zorg voor een vangnet	257
20.4 Focus op goed onderwijs in relatie tot netwerk en dekkend aanbod	258
20.5 Wat levert het op (en wat niet)?	258
20.6 Conclusie	259
Bijlagen & Downloads	260

Thema 5 Monitoren van ontwikkeling

Inleiding - Monitoren van ontwikkeling	282
Hoofdstuk 21 Het monitoren van kwaliteit – kijk eens door de ogen van de inspectie - Katalin Kapteijns	284
21.1 Wet- en regelgeving	285
21.2 Het onderzoekskader	286
21.3 Conclusie	292
Hoofdstuk 22 Zicht op het leerproces door het werken met rubrics - Janneke Berendsen-Hulshof	294
22.1 Rubric als middel	295
22.2 Rubric en de rol van zelfregulerend leren en motivatie	296
22.3 Criteria voor het werken met rubrics	297
22.4 Soorten rubrics	298
22.5 Monitoring	299
22.6 Conclusie	300
Hoofdstuk 23 Werken met portfolio's - Birgit Broekhoven	302
23.1 Portfolio's en motivatie op de lange termijn	303
23.2 Waarom portfolio's bij (hoog)begaafde leerlingen?	303
23.3 Beoordeling van portfolio's: proces én product	304
23.4 Organisatie en randvoorwaarden	304
23.5 Portfolio's en zicht op groei	306
23.6 Verschillen tussen po en vo	307
23.7 Conclusie	307
Hoofdstuk 24 In gesprek met de leerling: een praktische handleiding - Annelie Neuteboom	310
24.1 Waarom leerlinggesprekken essentieel zijn	311
24.2 Taal	312
24.3 Zelfregulatie en metacognitie	312
24.4 Structuur van het gesprek: van voorbereiding tot rapportage	313
24.5 Zelfreflectie van de leraar	316
24.6 Conclusie	317
Hoofdstuk 25 Dynamisch assessment - Bart Vogelaar	318
25.1 Statisch versus dynamisch testen	319
25.2 Zone van naaste ontwikkeling: van actuele prestaties naar potentieel	320
25.3 Zicht op instructiebehoefte en potentieel	321
25.4 Mogelijkheden en onmogelijkheden	321
25.5 Dynamische visie op toetsen: toepassing in de praktijk	322
25.6 Conclusie	323
Bijlagen & Downloads	325
Dankwoord	346
Over de auteurs	348
Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid	351

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.

In het voorwoord schreef ik het al: *Dit is een bijzonder boek*. Dat wil ik nu nog een keer herhalen, maar nu vanuit een ander perspectief. Het boek is bedoeld als ondersteuning voor het ontwikkelen van competenties bij educatieve professionals die werkzaam zijn in het primair en voortgezet onderwijs. Aan de basis van die ontwikkeling ligt het zogenoemde Europees Kwalificatieraamwerk.¹ In dat raamwerk zijn de generieke eisen beschreven waaraan opleidingen op (onder andere) bachelor- en masterniveau moeten voldoen. Het zijn de onderliggende eisen waarvan iedereen die een akte van bekwaamheid voor het onderwijs heeft, ooit heeft moeten bewijzen ze beroepshalve te kunnen toepassen. Deze eisen zijn in vijf aspecten samen te vatten en als je deze eisen populair samenvat, dan zou je zeggen: je weet waarover je praat en je kennis is onderbouwd door theorie, je past die kennis toe in de praktijk, je kunt er voor anderen begrijpelijk over praten, je oordeelt niet te snel maar weegt je keuzes en handelen het zorgvuldig af en je zorgt dat je lerend blijft in je vakgebied.

In het hedendaagse leerproces staat 'kennisconstructie' centraal. Dat geldt niet alleen voor het onderwijs dat leraren verzorgen, maar ook voor de manier waarop hun continue professionele ontwikkeling wordt vormgegeven. Een leven lang leren voor educatieve professionals betekent dan dus niet 'Zeg me wat ik doen moet', maar 'Hoe gaan we samen verkennen wat we kunnen doen en wat past dan het beste bij ons en onze situatie?' Dat proces gaat uiteraard niet vanzelf. Daar heb je hulpmiddelen bij nodig om dat denken op gang te brengen. Die middelen vormen de bijlagen van dit boek.

Multimediale publicatie

De redactie wil recht doen aan de verschillen die er tussen mensen bestaan over de wijze waarop ze graag informatie verwerken en leren. Daarom is van dit boek een multimediale publicatie gemaakt. In dit boek tref je QR-codes aan die je rechtstreeks naar de Kennisbank van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid brengen. Daar vind je alle ondersteunende materialen die bij dit boek zijn ontwikkeld. Voor het ontwikkelen van deze ondersteunende materialen is een apart auteursteam aan de slag gegaan.² Bij elk thema zijn de volgende onderdelen beschikbaar, waarvan een deel ook in dit boek staat:

- Animaties
- Dilemma's & Breinbrekers
- Feiten
- Jargonwoordenboek
- Online informatie en uitwisselingsmomenten
- Podcasts
- Tools
- Veelgestelde vragen
- Vensters
- Vignetten
- Werkopdrachten voor opleiders

¹ De hoofdredactie van dit boek bestaat uit vijf professionals die allemaal hun lerarenopleiding hebben afgerond, werkzaam zijn (geweest) als leraar, zich gespecialiseerd hebben in het onderwerp (hoog)begaafdheid en vanuit die rol allemaal als lerarenopleider werkzaam zijn. Hun benadering van leraren opleiden is geënt op de richtlijnen voor lerarenopleiders zoals die door de VELON gehanteerd worden voor het register van lerarenopleiders.

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). Hun input tijdens al deze bijeenkomsten heeft bijgedragen aan de inhoud van al deze ondersteunende materialen.

Animaties

De animaties zijn korte video's van ongeveer 2 minuten. Elke animatie is een introductie op een thema of een hoofdstuk. Je kunt ze gebruiken om snel te scannen waarover een hoofdstuk gaat, maar ook als toevoeging bij een uitnodiging voor een studiebijeenkomst voor de leden van je team, een samenwerkingsverband of een professionele leergemeenschap. De tekst van de animatie komt overeen met de tekst van de samenvatting waar elk thema of hoofdstuk in het boek mee start.

Dilemma's & Breinbrekers

Er zijn bij elk hoofdstuk een dilemma en twee breinbrekers ontwikkeld. Ze zijn bedoeld om je te helpen om een visie te ontwikkelen op de thema's die in het boek worden besproken en om oplossingen bespreekbaar te maken in je team. De breinbrekers zijn steeds twee verschillende denksleutels die creatief denken over oplossingen zullen ontlokken. Je vindt er enkele in de bijlagen van elk thema, je vindt er nog veel meer in de Kennisbank.

Feiten

Aan elk hoofdstuk hebben we twee feiten ontleend die auteurs in hun tekst bespreken en onderbouwen. Deze selectie van feiten is bedoeld om je te prikkelen, je in het perspectief van de auteur te verplaatsen en om je wellicht te inspireren om aan de hoofdstukken zelf ook andere bronnen te koppelen die de feiten ondersteunen of wellicht ook kritisch afwegen. De feiten staan in het boek; je kunt ze ook geordend per thema downloaden van de Kennisbank.



Jargonwoordenboek

Omdat het soms onvermijdelijk is om vaktaal te gebruiken hebben we ook een jargonwoordenboek gemaakt. Dit hebben we gedaan in de vorm van meer dan 200 uitleg-van-een-begrip-video's waarin elk begrip in een minuut wordt uitgelegd. Leer je liever door te lezen? Dat kan. Want de tekst van deze uitleg hebben we ook online gezet. Wanneer je het icoon in de kantlijn ziet staan bij een vetgedrukt woord, kun je in de Kennisbank de uitleg van het begrip vinden.

Online informatie en uitwisselingsmomenten

Ieder jaar verzorgt het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid ongeveer 100 online activiteiten in de vorm van (internationale) webinars, uitwisselingsmomenten voor samenwerkende organisaties, rondetafel-gesprekken, expertsessies en workshops waaraan je gratis kunt deelnemen. Al deze activiteiten nemen per keer dat je deelneemt ongeveer 1,5 uur in beslag. De thema's waar we inhoudelijk op ingaan, zijn breed en worden bepaald door welke vragen vanuit de praktijk worden voorgelegd.

Podcasts

Aanvullend op wat je kunt lezen en bekijken, is er ook een rijke bron aan materiaal dat je kunt beluisteren. Er zijn meer dan 30 interviews opgenomen die allemaal een relatie hebben met een thema in het boek. Deze podcasts kun je vinden in de Kennisbank en op de bekende podcastkanalen.

Tools

De auteurs van het *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo* hebben bij hun eigen hoofdstukken op grond van hun praktijkervaringen tools gemaakt; kleine handige instrumentjes, tips en overzichtjes die je kunt gebruiken in jouw eigen praktijk. Je vindt er enkele in de bijlagen van elk thema, je vindt er nog veel meer in de Kennisbank.

Veelgestelde vragen

In de periode 2023-2025 zijn aan het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid veel vragen voorgelegd. Deze vragen hebben we gegroepeerd per thema en vanuit de praktijk beantwoord, deels in dit boek, deels in de online Kennisbank. Daarbij kunnen nuanceringsen ontstaan op de inhoud van de verschillende hoofdstukken. Het is aan de kritische lezer om zelf de nuanceringsen te zien en te verbinden aan persoonlijke inzichten en ervaringen.

Vensters

Professionals geven je in de vensters naar hun onderwijspraktijk met snel leesbare voorbeelden een kijkje in hoe zij in hun praktijk een oplossing gevonden hebben om iets te organiseren en wat voor hun werkzame oplossingsen zijn gebleken. In elk hoofdstuk en in de bijlagen vind je enkele van deze vensters, er staan er nog veel meer in de Kennisbank.

Vignetten

Bij elk hoofdstuk zijn in de vignetten cases beschreven die door middel van de bijbehorende reflectievragen helpen om een relatie tussen theorie en praktijk te leggen. Je kunt ze voor jezelf gebruiken, maar ook als gespreksstarter om met je collega's te verkennen wat zou kunnen werken voor jullie organisatie. Je vindt er enkele in de bijlagen van elk thema, je vindt er nog veel meer in de Kennisbank.

Werkopdrachten voor opleiders

Aanvullend op de andere materialen zijn per thema steeds twee werkopdrachten ontwikkeld die opleiders kunnen gebruiken om leerinhouden weer verder over te brengen en waarbij theorie en praktijk steeds verder met elkaar in verbinding worden gebracht. Alle werkopdrachten voor opleiders zijn te downloaden van de online Kennisbank.

Eleonoor van Gerven

Programmamanager Kenniscentrum Hoogbegaafdheid



Bekijk alle
ondersteunende materialen
bij dit boek in de online Kennisbank op
[Kenniscentrumhb.nl/basisboek](https://kenniscentrumhb.nl/basisboek)
of scan de QR-code.



Nationaal curriculum

In het voorwoord spraken we over een 'nationaal curriculum' voor het opleiden van leraren met betrekking tot (hoog)begaafdheid. Uit het voorgaande zal duidelijk zijn geworden dat de redactie veel ruimte wil bieden aan de totaal verschillende geluiden die er in onderwijs en wetenschap over (hoog)begaafdheid te horen zijn. 'Nationaal curriculum' wil daarmee dus niet zeggen dat er maar één route is die afgelegd kan worden, dat er maar één manier is waarop je dit kunt doen en dat er maar één middel is dat leidt tot het doel waar het ons om gaat: kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte waarin er gericht aandacht is voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Door uit te gaan van het Europees Kwalificatieraamwerk, een constructivistische aanpak van het leren en de tien wereldwijde principes van de *World Council for Gifted and Talented Children*, hopen we dat leraren, scholen, besturen, samenwerkingsverbanden en instituten voor (post)initiële lerarenopleidingen hun eigen professionele handelen zo leren vorm te geven dat tussen maximaal wenselijk en maximaal haalbaar een balans gevonden wordt die leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid ten goede komt.

Podcastserie (Hoog)begaafdheid in het po en vo

Bij dit boek zijn meer dan 30 interviews opgenomen die allemaal een relatie hebben met een thema in het boek. Deze podcasts kun je vinden in de Kennisbank en op de bekende podcastkanalen. Zo kun je bijvoorbeeld luisteren naar de volgende podcasts:



Lianne Hoogeveen over concepten van begaafdheid

Gast in deze podcast is Lianne Hoogeveen, bijzonder hoogleraar aan de Radboud Universiteit. Haar leeropdracht betreft de identificatie, ondersteuning en begeleiding van talent. Het thema van het interview is concepten van begaafdheid: welke ontwikkelingen zijn waarneembaar en wat kunnen deze ontwikkelingen voor de onderwijspraktijk betekenen?



Jan Mellink en Auke Willem Kampen over de bovenschoolse plusgroep

In deze podcast zijn Jan Mellink en Auke Willem Kampen te gast. Beiden zijn leraar in het basisonderwijs en werkzaam in een bovenschoolse plusgroep. Zij vertellen hoe deze plusgroepen tot stand zijn gekomen, wat ze doen in hun onderwijsaanbod en hoe zij leerlingen selecteren voor deelname aan hun onderwijs.



Sabine Robertson over het opzetten van een rijke leeromgeving op school

Gast in deze podcast is Sabine Robertson. Sabine is werkzaam als directeur van voltijdsbegaafdheidsonderwijs. Daarnaast is zij opleider bij Windesheim aan de opleiding voor specialisten begaafdheid en is zij werkzaam in een psychologische adviespraktijk. In het gesprek gaat het over de mogelijkheden om binnen een school een rijke leeromgeving op te zetten waar alle leerlingen van kunnen profiteren.



Luister naar de
Podcasts
in de online Kennisbank op
[Kenniscentrumhb.nl/basisboek](https:// Kenniscentrumhb.nl/basisboek)
of de bekende podcastkanalen.





Concepten van begaafdheid

Thema 1

Inleiding	Concepten van begaafdheid	20
Hoofdstuk 1	(Hoog)begaafdheid als werkwoord - Marjolijn van Weerdenburg	22
Hoofdstuk 2	(On)gezien: onzichtbare (hoog)begaafde leerlingen op school - Femke Hovinga	30
Hoofdstuk 3	(Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie - Ophélie Desmet	38
Hoofdstuk 4	Hoogbegaafdheid gedefinieerd - Willy de Heer	46
Hoofdstuk 5	Is dat zo? - Christine Vis	56
Extra	Bijlagen & Downloads	62

Inleiding - Concepten van begaafdheid

In dit eerste deel van het *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo* staan verschillende visies op (hoog)begaafdheid centraal. Onderzoek van Dai en Chen (2014) laat zien dat de wereldwijde visies op (hoog)begaafdheid elk verschillende consequenties hebben voor het onderwijskundig handelen. Vier verschillende auteurs beschrijven vanuit hun eigen wetenschappelijke perspectief hoe hun visie in jouw lespraktijk kansrijk onderwijs vanuit een inclusieve gedachte kan bevorderen.

In alle vier de hoofdstukken speelt de opvatting over intelligentie een belangrijke rol, zij het wel steeds op een andere manier. Alle auteurs zien de omgeving van de leerling als een beïnvloedende factor waardoor een kind in aanleg aanwezig potentieel al of niet kan 'verzilveren'. Elke auteur ziet vanuit die eigen visie ook kansen om groepen leerlingen waarbij we kenmerken van (hoog)begaafdheid traditioneel gezien niet snel (h)erkennen, beter in beeld te krijgen. Denk dan bijvoorbeeld aan kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES), biculturele kinderen, meisjes met kenmerken van (hoog)begaafdheid en ook dubbel bijzondere kinderen (leerlingen die zowel kenmerken van (hoog)begaafdheid als kenmerken van een leer- of ontwikkelingsstoornis laten zien). Waar de auteurs het ook over eens zijn, is dat het waarnemen van kenmerken van (hoog)begaafdheid leidt tot de verplichting om 'er iets mee te doen'. In alle gevallen benadrukken ze het belang van 'passende interventies' waarbij 'passend' dan wel afhangt van wat ze als 'goed' onderwijs zien. De aanpassingen hebben allemaal betrekking op academische leerinhouden, het ontwikkelen van een goede leerhouding (met bijbehorende leervaardigheden) en de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind. Een goede verstaander zal uit elk hoofdstuk de boodschap halen dat maatwerk meer kansen oplevert om aan te sluiten bij wat de leerling nodig heeft, dan uitgaan van generieke aannames van wat goed zou zijn voor 'de' (hoog)begaafde kinderen.

Hoewel er dus overeenkomsten zijn tussen de verschillende visies, bestaan er ook hemelsbrede verschillen. Want ondanks dat alle auteurs wel een belangrijke rol aan intelligentie toekennen, doen zij dat alle vier op een andere wijze. Zo verschillen de auteurs ook in de mate van 'stelligheid' over de invloed van de hoogte van de intelligentie op het welbevinden van leerlingen. Daarmee is voor de ene auteur het onderscheid tussen begaafd en hoogbegaafd van belang en zal de andere auteur dit onderscheid minder hoog prioriteren. Daarnaast vertrekt de ene auteur vooral vanuit de ontwikkelbehoeften van het individuele kind om het welbevinden te versterken, terwijl de ander meer uitgaat van de mate van intelligentie als verklarende factor. Dat heeft dan weer gevolgen voor wat de auteurs bijvoorbeeld de meest geschikte manier vinden om de doelgroep scherp in beeld te krijgen. Zo'n verschillend perspectief laat ook zien dat je heel verschillende criteria kunt hanteren om leerlingen toe te laten tot speciale voorzieningen.



Bekijk de
Animatie
met een inleiding op het thema
Concepten van begaafdheid
in de online Kennisbank.



Luister naar de
Podcasts
over het thema
Concepten van begaafdheid
in de online Kennisbank.



Het vijfde hoofdstuk in dit deel is pedagogisch-filosofisch van aard. Er wordt geen visie op (hoog)begaafdheid gepresenteerd, maar het hoofdstuk zet aan tot kritisch denken. De auteur stelt een even simpele als moeilijk te beantwoorden vraag centraal, namelijk: 'Is dat zo?' Daarmee wil de auteur niet het gelijk van een van de visies bepleiten of ter discussie stellen. De auteur wil wel leraren aanmoedigen om goed na te denken over de vraag wat zij zelf als de relatie zien tussen goed onderwijs en concepten van (hoog)begaafdheid en of een bepaalde theorie ook in de praktijk van alledag voor hen opgaat. Zo stuurt deze auteur aan op het belang van congruent handelen van educatieve professionals vanuit een evidence-informed perspectief in een snel veranderende onderwijskundige wereld. Door ruimte te bieden aan een (beperkte) diversiteit aan theoretische opvattingen sluiten we aan op een van de principes van de *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC, 2021) die stelt dat lerarenopleiders educatieve professionals kennis moeten laten maken met diverse visies op begaafdheid zodat zij zelf stelling kunnen nemen. Het sluit ook aan op een van de pijlers onder het *Europees Kwalificatieraamwerk* dat de kaders uitzet voor bachelor- en masteropgeleide professionals: het kritisch-ethisch oordeelsvermogen om informatie zorgvuldig te wegen en keuzes te maken (Van Gerven, 2021).

VENSTER

Renée Ausems, leerplichtambtenaar en 'aanjager' van het thuiszitterspact met specialisatie op hoogbegaafdheid

Wie zou je graag samen om tafel zien als het gaat om de zorg voor kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (en uiteraard waarom die personen)?

Als het gaat om de zorg voor (hoog)begaafde kinderen zit een leerplichtambtenaar graag samen om tafel met het kind, de ouders, de mentor of intern begeleider van de school, een specialist op het gebied van (hoog)begaafdheid (zoals een talentbegeleider of orthopedagoog), en indien nodig iemand van het samenwerkingsverband. Elk van deze partijen heeft een ander perspectief op het kind: ouders kennen hun kind het beste, school ziet het dagelijks functioneren en specialisten kunnen helpen bij het duiden van gedrag en het bieden van passende ondersteuning. Een leerplichtambtenaar kan de verbindende rol vervullen: zorgen dat iedereen elkaar begrijpt, dat er ruimte is voor maatwerk (zoals via de Variawet), en dat het recht op een ononderbroken ontwikkelingsproces centraal blijft staan. Samen kunnen we voorkomen dat een kind vastloopt en kunnen we ervoor zorgen dat het onderwijs aansluit bij zijn of haar talenten en behoeften.

Verwijzingen

Dai, D., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education. A guide to theory-based practice-focused research*. Prufrock 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.



Download de
Werkopdrachten voor opleiders
over het thema
Concepten van begaafdheid
van de online Kennisbank.



Hoofdstuk 1



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



Samenvatting

Kansrijk onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen vanuit een inclusieve gedachte kan naadloos aansluiten bij de rest van het onderwijs op een school. Het vraagt van een school om een modern en dynamisch perspectief op het concept van (hoog)begaafdheid in te nemen als uitgangspunt voor het handelen. Dit sluit aan bij hedendaagse wetenschappelijke inzichten waarin (hoog)begaafdheid gezien wordt als multidimensionaal, dynamisch en systemisch.

Bij *multidimensionaliteit* moet gedacht worden aan hoge intellectuele capaciteiten, een groot creatief denkvermogen en een hoge (leer)motivatie. De *dynamiek* zit in het feit dat de uitingen van (hoog)begaafdheid kunnen veranderen in de verschillende leeftijdsfasen die een mens doormaakt. Factoren die in de kindertijd gezien worden als een kenmerk van (hoog)begaafdheid, hoeven niet dezelfde kenmerken te zijn als die aan volwassenen worden toegeschreven. *Systemisch denken* maakt zichtbaar dat er een duidelijke invloed is van de omgeving op het tot bloei laten komen van de (soms verborgen) talenten van kinderen.

Kenmerken van (hoog)begaafdheid worden pas echt goed zichtbaar in een stimulerende omgeving die aansluit bij de educatieve behoeften van de leerlingen. Daarom is het belangrijk dat scholen stimulerend signaleren en dit zo breed en universeel mogelijk (dus bij alle leerlingen) systematisch, transparant en consequent inzetten. Zo kunnen gelijke kansen bevorderd worden voor ondervertegenwoordigde groepen in aangepaste programma's en kan onderpresteren worden tegengegaan.

Beleid gericht op (hoog)begaafdheid en talentontwikkeling, continue professionalisering van leraren, constructieve communicatie met ouders en structurele samenwerking met voorschoolse voorzieningen, zorg en speciaal onderwijs vormen de noodzakelijke randvoorwaarden.

(Hoog)begaafdheid als werkwoord

Marjolijn van Weerdenburg

Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid vallen lang niet altijd op. In elke klas kunnen ze zitten, maar het is niet altijd gemakkelijk deze leerlingen te herkennen. Ze leveren niet allemaal automatisch goede schoolprestaties en sommigen verlaten het onderwijs zonder diploma (Van Weerdenburg et al., 2019). Bovendien kan de betekenis van het begrip (hoog)begaafdheid verschillen van individu tot individu, van samenleving tot samenleving en van periode tot periode (Al-Hroub & El Khoury, 2018). Voor het onderwijs is deze onzekerheid niet handig, zeker niet voor leraren die voor de klas staan. Want waar moet een leraar wel en niet op letten als het gaat om passend(er) onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen? In dit hoofdstuk lees je waar de wetenschap en de praktijk het vandaag de dag over eens zijn en wat dit voor gevolgen heeft voor scholen, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden.

In dit hoofdstuk lees je eerst wat tegenwoordig onder het begrip (hoog)begaafdheid verstaan wordt, hoe je er het beste in de praktijk mee kunt omgegaan en waarom. Daarna lees je wat dit betekent voor signaleren, bevordering van gelijke kansen bij ondervertegenwoordigde groepen (hoog)begaafde leerlingen en het voorkomen van onderpresteren.

1.1 Visies op (hoog)begaafdheid

Door de eeuwen heen zijn de opvattingen over (hoog)begaafdheid nogal veranderd. De afgelopen decennia verschoof het uitgangspunt van *'meten om leerlingen te labelen'* naar *'talentontwikkeling van leerlingen en de rol van de omgeving daarbij'* (Pfeiffer, 2012; Subotnik et al., 2018). Het wordt steeds duidelijker dat het geven van het label 'begaafd' of 'hoogbegaafd' nadelige gevolgen kan hebben (Dixon, 2022; Kuo, 2022). Goede identificatie kan uiteraard – mits zorgvuldig toegepast – wel helpen bij het mobiliseren van hulpbronnen en het bevorderen van erkenning van deze leerlingen (Fleith et al., 2022). Het is echter veel zinvoller om erachter te komen wat de leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen zijn en wat ze nodig hebben om hun talenten te ontwikkelen. Dit uitgangspunt van talentontwikkeling geldt natuurlijk voor alle leerlingen, maar bij (hoog)begaafde leerlingen is dit extra belangrijk omdat er vaak ten onrechte wordt gedacht dat zij 'vanzelf' hoge schoolcijfers halen, ook als er geen onderwijsaanpassingen gedaan zijn. Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben net als alle leerlingen recht op een leeromgeving waarin ze elke dag nieuwe dingen leren. Dit vraagt om een uitdagende leeromgeving die deze leerlingen stimuleert na te denken over complexe taken passend bij hun niveau (Pfeiffer, 2012; Subotnik et al., 2011; 2018).



Vanuit de hedendaagse wetenschappelijke inzichten zien we (hoog)begaafdheid als **multidimensionaal**, dynamisch en systemisch. (Hoog)begaafdheid is multidimensionaal omdat meerdere factoren een rol spelen (Sternberg & Grigorenko, 2002). Eén van die factoren is intelligentie (Sternberg & Grigorenko, 2002), maar intelligentie is een breed begrip. Bovendien zijn intelligentiescores wel betrouwbaar genoeg om uitspraken te doen over groepen, maar bij de inzet voor individuele leerlingen zijn er bezwaren te noemen (Van Hoogdalem & Bosman, 2023). Ook is een hoge intelligentie niet de enige voorwaarde voor uitzonderlijke prestaties (Jackson & Jung, 2022). Allerlei cognitieve en niet-cognitieve eigenschappen van de leerlingen spelen een rol (Sypré et al., 2021).



Daarnaast is (hoog)begaafdheid **dynamisch**. Het potentieel van de leerling moet ontwikkeld worden voordat het kan leiden tot uitzonderlijke prestaties. Bovendien kunnen kenmerken van (hoog)begaafd-

heid over de tijd heen veranderen (Gagné, 2011; Sternberg, 2000; 2017). Zo kunnen leerlingen in het ene jaar wel bepaalde kenmerken van (hoog)begaafdheid laten zien, maar in andere jaren soms niet (meer). Tot slot benadrukt deze talentontwikkelingsvisie het belang van het **systeem rondom de leerling**: de omgeving van het kind met het gezin, de vrienden en de school (Lo et al., 2019; Ziegler & Phillipson, 2012). (Hoog)begaafdheid is iets dat kan groeien, mits het juiste onderwijs, de juiste thuisomstandigheden, de juiste begeleiding en de motivatie aanwezig zijn (Lo et al., 2019; Ziegler & Stoeger, 2017).

1.2 Uitingen van (hoog)begaafdheid: leerling en omgeving zijn belangrijk

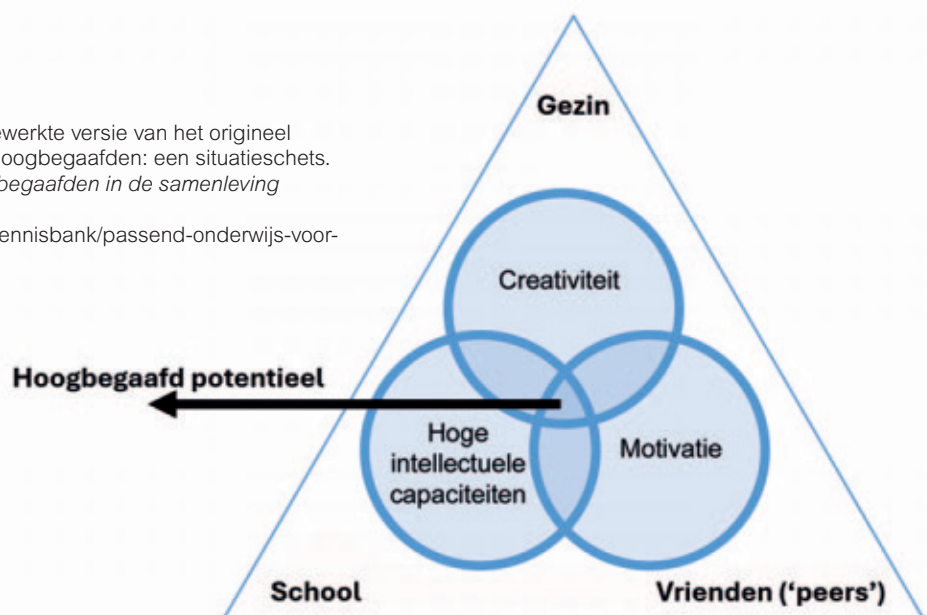
De interactie tussen kind en omgeving speelt een rol in hoe kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar kunnen worden: zowel de leerling als de mensen uit de omgeving van de leerling zijn voortdurend met elkaar in interactie. Die interactie beïnvloedt het al dan niet tot bloei komen van (verborgen) talenten (Lo et al., 2019; Ziegler & Stoeger, 2017) (zie ook *hoofdstuk 3: (Hoog)begaafdheid in context*). Tijdens de schoolloopbaan is er een continue wisselwerking tussen de kenmerken van een leerling en de omgeving. De manier waarop (hoog)begaafdheid tot uiting komt, verschilt daardoor per leeftijdsfase en per leerling (Gagné, 2011; Sternberg, 2000). De manier en het moment waarop (hoog)begaafdheid zich uit, is dan juist weer van invloed op de manier waarop de omgeving reageert.

Over het algemeen is er vandaag de dag overeenstemming in onderwijs en wetenschap dat er bij (hoog)begaafdheid sprake is van een combinatie van verschillende factoren (Winkler & Voight, 2016; Ziegler & Heller, 2000). In Nederland wordt onder andere het Meerfactorenmodel van Mönks (1985) gebruikt om de werking tussen die combinatie van factoren op een eenvoudige manier uit te leggen.¹ In dit Meerfactorenmodel gaat het om drie factoren:

1. hoge intellectuele capaciteiten
2. een groot creërend denkvermogen
3. een hoge (leer)motivatie.

Deze kenmerken komen (al dan niet) tot bloei onder invloed van de omgeving van de school, de vriendenkring en het gezin.

Figuur 1.1 Het Meerfactorenmodel.
Deze afbeelding is een door RaTiO bewerkte versie van het origineel gepubliceerd in: Mönks, F. J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. In: F. J. Mönks, & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (pp. 17-32). Dekker & Van de Vegt.
Bron: <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/passend-onderwijs-voor-hoogbegaafde-leerlingen>



¹ Dit model is gebaseerd op het drieringenmodel van Renzulli (1984) en plaatst een driehoek daaromheen. De driehoek representeert dan het systeem waarin het kind functioneert.

De eerste factor betreft de *intellectuele capaciteiten*: (1) snel van begrip zijn (2) grote denk- en leerstappen maken, (3) een brede algemene interesse en kennis hebben (4) een goed geheugen hebben (5) een groot analytisch vermogen hebben, (6) uitdagingen zoeken, (7) verworven kennis toe kunnen passen, (8) nieuwe kennis kunnen integreren met oude kennis en (9) een groot probleemoplossend vermogen hebben (Preckel et al., 2020; Sypré et al., 2021; Worrell & Erwin, 2011).

De tweede factor is *het grote creatieve denkvermogen*. Dit is te herkennen aan het 'buiten de kaders denken' en dingen met elkaar in verband brengen die op het eerste gezicht niets met elkaar te maken lijken te hebben. Creatieve leerlingen hebben vaak nieuwe en verrassende ideeën, ontwerpen nieuwe en verrassende producten en hebben een grote verbeeldingskracht (Kettler & Bower, 2017).

De derde factor verwijst naar *een hoge (leer)motivatatie* om nieuwe dingen te leren. Tijdens het leren is er taakgerichtheid voor onderwerpen waar de leerling interesse in heeft en doorzettingsvermogen om de taak succesvol af te ronden (Duckworth et al., 2007). Dit zie je bijvoorbeeld wanneer een leerling een natuurlijke drang heeft om een taak te volbrengen, zoals het uitdiepen van een zelfgekozen onderwerp. Een grote leermotivatatie hoeft echter niet altijd samen te gaan met een grote motivatie voor school. Een leerling kan weinig gemotiveerd zijn voor het schoolse leren omdat het onderwijs niet passend genoeg of niet uitdagend genoeg is, maar thuis nog wel steeds heel nieuwsgierig gedrag vertonen.

Feit

Om gelijke kansen voor alle leerlingen te bevorderen, is het belangrijk om uit te gaan van een multidimensionaal en dynamisch begrip van (hoog)begaafdheid waarbij dus niet alleen cognitieve prestaties maar ook creativiteit en motivatie meetellen (Acar et al., 2016; Fleith et al., 2022; Hodges et al., 2018).

In de discussie over kenmerken van (hoog)begaafdheid worden ook vaak niet-cognitieve persoonskenmerken genoemd. Maar juist bij deze niet-cognitieve persoonskenmerken kunnen grote verschillen waarneembaar zijn in de mate en intensiteit waarin de kenmerken zichtbaar worden. Daarom zijn ze niet zomaar te gebruiken om cognitieve (hoog)begaafdheid te herkennen (Sypré et al., 2021). Denk hierbij aan kenmerken zoals creativiteit, taakgerichtheid, omgaan met stress, werk- en leerstrategieën, sociale competentie, perfectionisme, doorzettingsvermogen, behoefte aan autonomie, het niet accepteren van autoriteit, overgevoeligheid en een bepaalde vorm van humor (Winkler & Voight, 2016; Ziegler & Heller, 2000). Deze kenmerken zijn vaak wel relevant bij het verkrijgen van een beeld van de educatieve behoeften, maar gebruik je altijd in combinatie met de cognitieve kenmerken (Sypré et al., 2021).

1.3 Talenten tot bloei laten komen: veel mogelijkheden voor scholen

De huidige visie op (hoog)begaafdheid brengt met zich mee dat er voor scholen veel mogelijkheden zijn om soms nog verborgen talenten tot bloei te laten komen. Drie onderwerpen die hiermee te maken hebben, zijn signalering, gelijke kansen voor ondervertegenwoordigde groepen en onderpresteren.

1.3.1 Signaleren van kenmerken van (hoog)begaafdheid

Je kunt het beste zo vroeg mogelijk beginnen met de signalering van kenmerken van (hoog)begaafdheid en dat in de jaren daarna systematisch blijven doen (Hertzog et al., 2018). Wanneer deze signalering niet of te laat gebeurt, is de kans groot dat er een mismatch ontstaat tussen wat de leerling nodig heeft en wat de onderwijsomgeving biedt (Bakx, 2019). Dit kan leiden tot verveling, afname van motivatie en welbevinden, onderpresteren, sociale of emotionele problemen en schooluitval (Bluemink et al., 2022; Koenderink & Van Dijk, 2015; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013; Van Weerdenburg et al., 2019).

Kenmerken van (hoog)begaafdheid komen vaak pas naar voren wanneer je ze stimuleert (Ziegler & Stoeger, 2017). Daarom is stimulerend signaleren een effectieve aanpak om zicht te krijgen op ontwikkelbehoeften van leerlingen en om (soms onzichtbare) kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar te maken. Bij stimulerend signaleren creëert de leraar het hele jaar door een rijke speel- en/of leeromgeving om doelgericht talenten, vaardigheden en interesses van de leerlingen uit te lokken (Houkema et al., 2012).

Een effectieve signaleringsprocedure is helder en transparant, gericht op de educatieve behoeften van de leerling en afgestemd op de visie en het beleid van de school. Ook is de procedure effectief wanneer deze systematisch en consequent ingezet wordt bij zoveel mogelijk leerlingen en daarbij zowel formele als informele informatiebronnen gebruikt worden (Acar et al., 2016; Hodges et al., 2018; Sypré et al., 2021).

In Nederland zijn er steeds meer scholen met richtlijnen voor signalering van (hoog)begaafdheid (Schoevers et al., 2025). Deze scholen gebruiken hierbij vaak een combinatie van kenmerken zoals cognitie, creativiteit en motivatie en er is aandacht voor kwetsbare groepen, zoals thuiszitters en dubbel bijzondere leerlingen. Verder combineren scholen verschillende manieren van signaleren en gaan ze daarbij uit van de algemene indruk van de leraar, gesprekken met ouders en schoolprestaties (Suijkerbuijk et al., 2025).

1.3.2 Gelijke kansen en ondervertegenwoordigde groepen

Niet alle (hoog)begaafde leerlingen hebben evenveel kans om gezien te worden door hun leraar (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*). Helaas is er nog steeds sprake van ongewenste stereotypering, vooroordelen en impliciete ideeën (Hodges et al., 2018; Ready & Wright, 2011). Hierdoor zijn sommige groepen (hoog)begaafde leerlingen in aangepaste programma's zoals plusklassen, verrijkingsonderwijs en/of vormen van versnellen ondervertegenwoordigd (Hodges et al., 2018).



VENSTER

Kim Verhoeve, hoogbegaafdheidsspecialist, master Educational Needs, specialist meer- en hoogbegaafdheid STWT (Stichting Openbaar Basisonderwijs Westelijke Tuinsteden)

Hoe speelt jouw visie op begaafdheid een rol in jouw dagelijks werk?

Mijn visie op begaafdheid draait om het erkennen van diversiteit in talenten en de unieke leerbehoeften die daarmee gepaard gaan. In mijn dagelijks werk betekent dit dat ik verder kijk dan alleen hoge cognitieve capaciteiten: ik focus op het volledige spectrum van de ontwikkeling, waaronder sociaal-emotionele, creatieve en executieve vaardigheden. Psycho-educatie speelt hierin voor mij een cruciale rol, omdat het leerlingen en hun omgeving inzicht geeft in wat begaafdheid werkelijk inhoudt – het neemt stigma weg en vergroot begrip.

Ik geloof sterk in het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen. Door hen actief te betrekken bij hun leerproces en keuzes in het onderwijsaanbod te geven, vergroot ik hun motivatie en zelfvertrouwen. Dit betekent maatwerk: begeleiding en onderwijs afgestemd op hun interesses, leerstijl en persoonlijke doelen. Zo ontstaat een dynamisch leerklimaat waarin begaafde leerlingen niet alleen cognitief, maar ook persoonlijk kunnen groeien. Hierbij werk ik vanuit een ecologische aanpak: ik betrek ouders, leraren en eventuele andere professionals om het kind heen, zodat het ondersteuningsnetwerk zo optimaal mogelijk gaat aansluiten bij de behoeften van de begaafde leerling.

Deze ondervertegenwoordiging hangt ten eerste samen met de sociaal-economische status van de leerlingen. Ook al zijn ze net zo slim, creatief en gemotiveerd, kinderen van financieel minder draagkrachtige ouders hebben minder kans om herkend te worden als kinderen met een groot ontwikkelingspotentieel dan kinderen van ouders met een grotere financiële draagkracht (Ready & Wright, 2011). Kinderen van ouders met een hoger opleidingsniveau hebben meer kans dat ze door leraren (hoog)begaafd worden genoemd (Golle et al., 2023).

Feit

(Hoog)begaafdheid is iets dat kan groeien, mits het juiste onderwijs, de juiste thuisomstandigheden, de juiste begeleiding en de motivatie aanwezig zijn (Lo et al., 2019; Ziegler & Stoeger, 2017).

Ten tweede hangt de ondervertegenwoordiging samen met de culturele en talige achtergrond van leerlingen (Hodges et al., 2018). Als leerlingen thuis een andere taal spreken dan de voertaal op school, is de kans kleiner dat scholen ze selecteren voor aangepaste programma's (Liu & Waller, 2018). Ten derde hangt het samen met het geslacht van de leerling. Jongens hebben over het algemeen meer kans dan meisjes om te worden toegelaten tot een aangepast programma voor begaafde leerlingen (Petersen, 2013) (zie ook de brochure *Slimme meisjes*).



Om gelijke kansen voor alle leerlingen te bevorderen, is het belangrijk om uit te gaan van een multidimensionaal en dynamisch begrip van (hoog)begaafdheid waarbij dus niet alleen cognitieve prestaties maar ook creativiteit en motivatie meetellen (Acar et al., 2016; Fleith et al., 2022; Hodges et al., 2018). Ook is universele screening noodzakelijk, waarbij scholen alle leerlingen systematisch en regelmatig screenen op kenmerken van (hoog)begaafdheid en de daaruit voortkomende educatieve behoeften (Card & Giuliano, 2016) (zie ook *hoofdstuk 6: Van kenmerk tot behoefte*). Verder kunnen signaleringsprocedures met innovatieve identificatiemethoden de systematische ondervertegenwoordiging in aangepaste programma's van bepaalde groepen (hoog)begaafde leerlingen verminderen, maar helaas niet geheel oplossen. Denk hierbij aan non-verbale tests, stimulerend signaleren, leerlingportfolio's en checklists voor emotionele kenmerken (Acar et al., 2016; Hodges et al., 2018).

H6

1.3.3 Onderpresteren

Doordat de omgeving van leerlingen zo'n belangrijke rol speelt als het gaat om (hoog)begaafdheid, kan het dus zo zijn dat bepaalde leerlingen wel bepaalde (cognitieve) talenten hebben, maar dat deze niet zichtbaar worden in het onderwijs. Er is dan sprake van onderpresteren (Jackson & Jung, 2022; Reis & McCoach, 2000; Siegle & McCoach, 2018). De school stimuleert het ontwikkelingspotentieel van leerlingen minder dan mogelijk is en de leerling leert dan te weinig nieuwe dingen op school (Subotnik et al., 2011; Ziegler & Stoeger, 2017). Deze **onderstimulering** kan leiden tot verveling, minder motivatie voor school, een lager welbevinden en in extreme gevallen schooluitval (Bluemink et al., 2022; Ramos et al., 2022; Van Weerdenburg et al., 2019). Daarom is het belangrijk om passend onderwijs te bieden aan alle leerlingen en dus ook aan (hoog)begaafde leerlingen. Dat kan een leraar niet alleen. Hiervoor is schoolbreed beleid nodig waarbij het hele schoolteam werkt aan het signaleren van educatieve behoeften, het bieden van onderwijsaanpassingen en het begeleiden van begaafde leerlingen (Dixon, 2022) (zie ook *Thema 4: Haalbaar organiseren*).



1.4 Conclusie

De visie op (hoog)begaafdheid zoals hierboven beschreven laat zien dat passend onderwijs voor begaafde leerlingen naadloos kan aansluiten bij de rest van het onderwijs op een school. Vrijwel alle scholen in Nederland differentiëren namelijk al (De Graaf et al., 2025) en dit kan binnen de klas, bui-

ten de klas en bovenschools georganiseerd zijn. Ook hebben scholen een zorgplicht voor leerlingen die extra ondersteuning of een onderwijsaanpassing nodig hebben waar (hoog)begaafde leerlingen ook onder kunnen vallen. Wel zijn bepaalde randvoorwaarden belangrijk, zoals beleid gericht op (hoog)begaafdheid en talentontwikkeling, continue professionalisering van leraren (Gubbels et al., 2025), constructieve communicatie met ouders en structurele samenwerking met voorschoolse voorzieningen, zorg en speciaal onderwijs (Van Hooijdonk et al., 2025). Alle leerlingen hebben het recht om elke dag op school nieuwe dingen te leren. Als scholen alle leerlingen kansen blijven bieden hun ontwikkelingspotentieel volledig te benutten, dan doen ze dit automatisch ook voor (hoog)begaafde leerlingen.

Verwijzingen

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted education: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Al-Hroub, A., & El Khoury, S. (2018). Definitions and conceptions of giftedness around the world. In *Gifted Education in Lebanese Schools* (pp. 9-38). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78592-9_2.
- Bakx, A. (2019). *Begaafde leerling zoekt leerkracht*. Oratie.
- Bluemink, C., Jenniskens, T., Van Langen, A., Leest, B., & Wolbers, M. (2022). Onderpresteren in het Nederlandse basisonderwijs anno 2021. KBA. https://www.kbanijmegen.nl/doc/pdf/Onderpresteren_in_het_Nederlandse_basisonderwijs_anno2021.pdf
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13678-13683. <https://doi.org/10.1073/pnas.1605043113>
- De Graaf, D., Prins, H., Van de Berg, E., H., Conijn, J., Stronkhorst, E., Leprêtre, C., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Roelofs, M., Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Ros, J., Blaas, L., Poelman, M. (2025). *IMAGE-deelstudie leerlingenonderzoek. Eindrapport. SEO Economisch Onderzoek*.
- Dixon, D. D. (2022). Moving beyond the gifted label in gifted education: An equity perspective. *Gifted Education International*, 38(3), 425-430. <https://doi.org/10.1177/02614294211065217>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Fleith, D. S., Pereira, N., & Alencar, E. M. L. S. (2022). Giftedness in Brazil: To what extent does terminology really matter? *Gifted Education International*, 38(3), 420-424. <https://doi.org/10.1177/02614294211064708>
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development and Excellence*, 3, 3-22. <http://www.iratde.org>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Gubbels, J., Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Diepstraten, I., & Bakx, A. W. E. A. (2025). Educational professionals' attitudes, self-efficacy, and classroom practices toward high-ability students: The role of collaborative school culture and schools' collective efficacy. *Roeper Review*, 47(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2420362>
- Hertzog, N. B., Mun, R. U., DuRuz, B., & Holliday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 301-316). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-020>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Houkema, D., Steenbergen-Penterman, N., & Janssen, Y. (2012). *Kwaliteitskaart Stimulerend signaleren*. <https://www.point013.nl/wp-content/uploads/2017/03/1-Kwaliteitskaart-Stimulerend-signaleren.pdf>
- Jackson, R. L., & Jung, J. Y. (2022). The identification of gifted underachievement: Validity evidence for the commonly used methods. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 1133-1159. <https://doi.org/10.1111/bjep.12492>
- Kettler, T., & Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: Comparing teacher ratings and student products. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 290-299. <https://doi.org/10.1177/0016986217722617>
- Koenderink, T., & Van Dijk, A. (2015). *Hoge kansen, lage cijfers. Begeleiding van hoogbegaafde uitvallers en thuiszitters in de toekomst*. Feniks Talent. www.fenikstalent.nl/Plan/%0Ahttps://drive.google.com/file/d/0B2_s_j9Zcry3U1E0VG1aWm5tekk/view
- Kuo, C. (2022). Expanding the conception of giftedness to talent development. *Gifted Education International*, 38(3), 438-444. <https://doi.org/10.1177/02614294211062298>
- Liu, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 417-431). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-027>

- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I.-C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/0016986218812474>
- Mönks, F. J. (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. In: F. J. Mönks, & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving* (pp. 17-32). Dekker & Van de Vegt.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691-722. <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>
- Ramos, A., Lavrijsen, J., Linnenbrink-Garcia, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., Boncquet, M., & Verschueren, K. (2022). Motivational pathways underlying gifted underachievement: Trajectory classes, longitudinal outcomes, and predicting factors. *Gifted Child Quarterly*, 67(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/00169862221132279>
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Schoevers, E., Kamphuis, E., Vaessen, A., De Roode, J., Van Eck, P., Lalihatu, E., Vleeskens, M., & Van Weerdenburg, M. (2025). *IMAGE-deelstudie naar samenwerking rondom (hoog)begaafdheid. Eindrapport*. Oberon.
- Siegle, D. M., & McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 560-573). American Psychological Association.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Sternberg, R. J. (2000). Identifying and developing creative giftedness. *Roeper Review*, 23(2), 60-64. <https://doi.org/10.1080/02783190009554067>
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1256739>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *New Directions for Teaching and Learning*, 4(89), 45-53. <https://doi.org/10.1177/001698620204600403>
- Subotnik, R. F. R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018) Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231-245). American Psychological Association.
- Suijkerbuijk, A., Vleeskens, M., Schoevers, E., Walraven, M., Hornstra, L., & Poelman, M. (2025). *Monitor subsidieregeling 'Begaafde leerlingen primair en voortgezet onderwijs' 2019 – 2024 Eindrapport*. Oberon.
- Sypré, S., Verschueren, K., & Struyf, E. (2021). Signaleren van cognitieve begaafdheid binnen een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. In *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Acco.
- Van Hoogdalem, A. & Bosman, A. M. T. (2023). Intelligence tests and the individual: Unsolvable problems with validity and reliability. *Methodological Innovations*, 17(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/20597991231213871>
- Van Hooijdonk, M., Van Weerdenburg, M., & Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for gifted students with complex educational needs. *Psychology in the Schools*, 62, 1691-1703. <https://doi.org/10.1002/pits.23425>
- Van Weerdenburg, M., Emans, B., Kabki, M., & Poelman, M. (2019). *De uitstroom van het Centrum voor Creatief Leren (CCL): Met vallen en opstaan. Een retrospectief verkennend onderzoek*. Nijmegen: Behavioural Science Institute - Radboud Universiteit.
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257. <https://doi.org/10.1177/0016986216657588>
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319-340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>
- Ziegler, A., & Heller, K. 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. <https://doi.org/10.1016/b978-008043796-5/50002-4>
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183-193. <https://doi.org/10.1177/0016986217705713>

Hoofdstuk 2



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



Samenvatting

(Hoog)begaafdheid is moeilijk objectief vast te stellen. Subjectieve inschattingen kunnen risico's met zich meebrengen. Meisjes, leerlingen met een migratieachtergrond, hoge prestaties zonder opvallend gedrag, of juist onderpresteerders kunnen door subjectieve inschattingen over het hoofd worden gezien. Om dat op te vangen kan een mix van objectieve screeningsinstrumenten en professionele observatie worden ingezet, en daarbij is een goede communicatie tussen ouders, leraren en specialisten belangrijk. Maar om objectiviteit te bevorderen zou je hoogbegaafdheid kunnen definiëren als een zeer hoge intelligentie: een IQ van 130 of hoger.

Deze afbakening is zowel theoretisch verdedigbaar als dat het praktisch bijdraagt om (hoog)begaafde leerlingen objectief en tijdig te kunnen signaleren. Hoewel modellen zoals die van Renzulli en Gagné waardevolle inzichten bieden in motivatie, creativiteit en omgevingsfactoren, zijn zij niet bedoeld als diagnostisch instrument. Ze beschrijven kenmerken die soms – maar zeker niet altijd – samenhangen met (hoog)begaafdheid. Daardoor worden er niet alleen leerlingen 'gemist', maar worden er ook leerlingen ten onrechte als (hoog)begaafd geïdentificeerd. Een op intelligentie gebaseerde definitie kan bijdragen aan kansengelijkheid, betere signalering en effectievere ondersteuning.

(On)gezien: onzichtbare (hoog)begaafde leerlingen op school

Femke Hovinga

Een leerling die stilletjes zijn werk afraffelt, nooit een vraag stelt en daarna onderuit zakt. Of die clown achterin, voortdurend opstandig en luid roepend dat hij “het al lang snapt”. Ogenscheinlijk tegenpolen – maar soms delen zij één kenmerk: een IQ van 130 of hoger. Ruim 2% van de leerlingen bevindt zich in dat rechter staartje van de normaalverdeling van intelligentie, maar het merendeel wordt nooit als (hoog)begaafd herkend (Cramer et al., 2024). Zonder herkenning geen passend onderwijs; zonder passend onderwijs dringen verveling, onderpresteren en zelfs voortijdige uitval zich op.

2.1 Een pragmatische definitie

Dit hoofdstuk gebruikt de volgende definitie: *Hoogbegaafdheid = $IQ \geq 130$ ($\geq + 2 SD$)*. Oftewel: hoogbegaafdheid betreft mensen met een gemeten intelligentie hoger dan 130. Dit is ten minste twee **standaarddeviaties** hoger dan de gemiddelde score op een intelligentietest. Deze grens is niet dogmatisch maar pragmatisch gesteld door de auteur van dit hoofdstuk, omdat intelligentie het enige constante element is in elk (hoog)begaafdheidsmodel, hoe breed of dynamisch ook beschreven (Pfeiffer, 2018; Warne, 2020). Een dergelijke harde drempel:

- maakt selectiebeslissingen transparant
denk aan plusklassen, versnellingstrajecten en zorgarrangementen;
- biedt objectiviteit
een goed genormeerde test levert een reproduceerbaar getal;
- voorspelt langetermijntuitkomsten
g-scores – algemene intelligentie – correleren robuust met academisch en beroepsmatig succes (Deary et al., 2007).

(Hoog)begaafdheid is dynamisch. Dit houdt in dat talent zich moet ontwikkelen: het is een potentieel dat tot uiting komt in interactie met de omgeving en door individuele keuzes (Dai & Chen, 2013; Lo et al., 2019). Met de juiste stimulans kan een hoog potentieel uitgroeien tot excellentie, maar zonder passende omgeving blijven talenten onderbenut.

(Hoog)begaafdheid uit zich op verschillende manieren. Niet alleen intelligentie maar ook niet-cognitieve persoonskenmerken spelen een rol in het herkennen en begrijpen van begaafde leerlingen. Voorbeelden van zulke kenmerken zijn creativiteit, nieuwsgierigheid, sterke motivatie om iets te leren, een grote mate van autonomie, perfectionisme, een kritische houding ten opzichte van regels/autoriteit, gevoeligheid (bijvoorbeeld emotionele intensiteit) en een eigen soort humor. Belangrijk is op te merken dat niet elke (hoog)begaafde (al) deze eigenschappen heeft – de groep is zeer heterogeen. Deze diversiteit betekent dat leraren niet op één vast beeld kunnen afgaan. In je klas zitten bijvoorbeeld misschien leerlingen met deze profielen:

- de stille perfectionist die niets zegt tot hij zeker weet dat het foutloos is;
- de extraverte debater die elke regel bevraagt;
- de hyperfocus-programmeur die tijdens de les fantaseert over code.

Elke leerling kan een 130+-IQ hebben, maar hun gedrag verschilt spectaculair.

2.2 Waarom blijft talent onzichtbaar?

Uit onderzoek (Cramer et al., 2024) blijkt dat meer dan de helft van de leerlingen met een 130+-IQ niet in beeld is bij de eigen leraren. Dit heeft ingrijpende gevolgen: deze kinderen krijgen vaak niet de benodigde passende uitdaging en ondersteuning, waardoor ze kunnen gaan onderpresteren, zich vervelen of zelfs psychisch lijden (Kroesbergen et al., 2016; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013). Er zijn enkele groepen die in de literatuur en praktijk als ondergerepresenteerd of moeilijk herkenbaar naar voren komen. Deze groepen vormen het hart van de leerlingen die te maken hebben met ‘verborgen (hoog)begaafdheid’:

- (hoog)begaafde meisjes
- leerlingen met een migratieachtergrond
- leerlingen met een lage sociaal-economische status.

2.2.1 (Hoog)begaafde meisjes



(Zie ook de brochure *Slimme meisjes*.)

(Hoog)begaafdheid wordt nog vaak geassocieerd met jongens die opvallen door druk of brutaal gedrag of door excelleren in bijvoorbeeld wiskunde. Meisjes daarentegen worden van jongs af aan (bewust of onbewust) gestimuleerd om zich sociaal aan te passen, zich ‘braaf’ te gedragen en niet op te scheppen. Veel (hoog)begaafde meisjes leren hun talent te verbergen om erbij te horen (Antunes, 2019). Ze krijgen regelmatig het stempel ‘hardwerkend’ of ‘perfectionistisch’ in plaats van ‘intelligent’, juist omdat ze zo hun best doen om niet op te vallen. Recent Nederlands onderzoek (Cramer et al., 2024) bevestigt dit scheve beeld: bijna twee derde van de meisjes met een zeer hoog IQ wordt niet herkend als (hoog)begaafd. Jongens met een vergelijkbaar IQ worden vaker (hoewel lang niet altijd) opgemerkt. Die discrepantie begint al op de basisschool. Leraren noemen vaker jongens als je ze vraagt een (hoog)begaafde te nomineren, mede door stereotypen (Golle et al., 2023). Bovendien kan bij jongens storend gedrag door onderprikkeling leiden tot nader onderzoek (scholen melden ze bijvoorbeeld aan voor IQ-testen nadat een AD(H)D-vermoeden is uitgesloten of juist bevestigd), terwijl de verklaring van het gedrag bij meisjes met onderprikkeling vaak stilletjes richting interne problemen gaat (faalangst, depressieve gevoelens) zonder dat de link met (hoog)begaafdheid wordt gelegd. Daardoor blijven meisjes soms tot op de middelbare school onder de radar, of komen pas in beeld als ze vastlopen.

Feit

(Hoog)begaafdheid komt overal voor, ongeacht achtergrond (Liu & Waller, 2018).

2.2.2 Leerlingen met een migratieachtergrond of lage sociaal-economische status



(Zie ook de brochure *Kansengelijkheid*.)

“(Hoog)begaafdheid is toch iets voor rijke witte gezinnen?” – deze mythe is hardnekkig, maar feitelijk onjuist: (hoog)begaafdheid komt overal voor, ongeacht achtergrond (Liu & Waller, 2018). Toch is er in de praktijk een ondervertegenwoordiging van kinderen uit minder kansrijke milieus in plusklassen en verrijgingsprogramma’s. Dit begint bij signalering: leraren herkennen (hoog)begaafdheid bij deze groep minder vaak (Hodges et al., 2018). Er spelen meerdere factoren. Allereerst **bias** en verwachtingen: als een leerling moeite heeft met de Nederlandse taal of niet de **culturele codes** volgt die je als leraar verwacht van een ‘goede leerling’, zul je zijn intelligentie gemakkelijk onderschatten (Ready & Wright, 2011). Daarnaast beschikken ouders met weinig opleiding of taalvaardigheid vaak niet over de



kennis of assertiviteit om aan de bel te trekken (e.g. Ford et al., 2008; Liu & Waller, 2018). Zij zijn minder geneigd om bijvoorbeeld een IQ-onderzoek te laten doen of om op school (hoog)begaafdheid ter sprake te brengen. Ook objectieve obstakels spelen mee: een kind dat thuis weinig leermateriaal heeft (weinig boeken, geen computer, geen rustige studieplek) kan zich minder hebben kunnen ontplooiën, waardoor het op school (nog) niet opvalt door kennis of vaardigheden. De potentie is er wel, maar ligt verborgen.

Feit

Leraren nomineren voor (hoog)begaafdheidsprogramma's vaker kinderen die thuis veel ondersteuning krijgen of 'het juiste gedrag' laten zien, wat kinderen uit armere of niet-westerse gezinnen benadeelt (Bianco et al., 2011).

Hoewel niet beperkt tot deze factoren, zijn gender, migratieachtergrond en sociaal-economische status (SES) wel de belangrijkste vertekende factoren. Onderzoek laat zien dat leraren soms bij voorbaat lagere verwachtingen hebben van kinderen uit bepaalde groepen (Bakx et al., 2021). Ook specifiek bij (hoog)begaafdheid spelen stereotiepe beelden een rol, waardoor leerlingen ten onrechte worden gemist (Baudson & Preckel, 2016; Bianco et al., 2011). Als leraren onbewust denken dat een anderstalig kind iets niet zal kunnen, geven zij misschien ook minder uitdagende taken – het kind krijgt dan ook geen kans om te laten zien wat het kan. Ook nomineren leraren voor (hoog)begaafdheidsprogramma's vaker kinderen die thuis veel ondersteuning krijgen of 'het juiste gedrag' laten zien, wat kinderen uit armere of niet-westerse gezinnen benadeelt (Bianco et al., 2011; Grissom et al., 2019).

2.2.3 Gebrek aan systematische screening

In het onderwijs spreken we vaak van signaleren van (hoog)begaafdheid: het vroegtijdig opmerken van signalen die kunnen wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong of (hoog)begaafdheid. Leraren kunnen signaleringslijsten zoals DHH en Sidi-PO benutten om een ontwikkelingsvoorsprong te herkennen. Objectieve tools zoals ZOOV+ (po) of VOQS (vo) kunnen daarbij helpen om over- of onderschatting te voorkomen, terwijl observatiegebaseerde methoden juist weer oog hebben voor gedrag en context. Deze twee benaderingen vullen elkaar aan. Uiteindelijk gaat het erom de juiste leerlingen tijdig in beeld te krijgen – en dat vergt soms het combineren van meerdere brillen om het hele kind te zien.

2.3 Signalering: van willekeur naar systematiek

Vanuit een preventief oogpunt is een vroege herkenning van (hoog)begaafdheid relevant. Als leraren (hoog)begaafde kinderen al in de onderbouw herkennen, dan behouden ze vaak hun plezier in leren. Op vergelijkbare wijze is ook de vroege signalering voor het voortgezet onderwijs belangrijk: een herhaalde check bij de overgang naar het vo vangt laatbloeiërs. Het vroegtijdig herkennen van potentieel en het nadien bieden van passend onderwijs draagt bij aan het ondervangen van (langdurig) verzuimers en thuiszitten.



Om het proces van herkenning te versterken is de combinatie van **formele** en **informele data** van belang. Onder *formele data* verstaan we objectieve intelligentiescreeners, toetsresultaten en gestandaardiseerde observatielijsten. *Informele data* zijn bijvoorbeeld observaties van ouders, leraren en peers. Ouders zien gedrag buiten school (het kind gedraagt zich anders op school dan thuis), een ontwikkelingsvoorsprong tijdens de voorschoolse periode, leerlingen zelf geven verveling en interesses aan, peers duiden vaak verrassend goed wie de 'denkers' zijn. Door het combineren van deze formele en informele data neemt de kans dat leerlingen 'gemist worden' af.

De volgende vijf pijlers verschuiven het herkennen van (hoog)begaafdheid van toeval naar beleid:

- *Zorg voor een structurele screening*: leg dit vast in het schoolplan (bijvoorbeeld: in januari screening groep 2 en groep 6, in november screening brugklas), gevolgd door overleg in een ondersteuningsteam.
- *Denk aan **datatriangulatie*** – combineer testen, observaties, ouderinput en **leerlingstem** om aan te sluiten bij de potentie én de behoefte en vaardigheden van de leerling.
- *Zet in op teambrede bewustwording* – trainingen in **implicit bias**, **cultuursensitieve signalen** en **groeimindset**.
- *Denk na over de financiële dekking van de diagnostiek* – houd budget vrij of organiseer het samen met de gemeente of binnen het samenwerkingsverband.
- *Organiseer ouderbetrokkenheid zonder drempels* – informeer ouders in begrijpelijke taal, in meerdere talen, over wat (hoog)begaafdheid is en waarom tijdig onderzoek loont.

2.4 Communicatie tussen educatieve partners

Zeker bij weinig herkende groepen is ouderbetrokkenheid een belangrijke sleutel. Ouders van kinderen die traditioneel niet zo snel herkend worden als (hoog)begaafd weten soms niet dat bepaald gedrag door (hoog)begaafdheid kan komen. In dat geval helpt het als ouders leren zien en begrijpen wat (hoog)begaafdheid inhoudt en waarom je denkt dat hun kind extra uitdaging nodig heeft. Neem zorgen die ouders uiten serieus en leg uit hoe je dat ook anders zou kunnen zien en verken samen oplossingen voor de gedeelde zorgen. Soms kunnen ouders thuis uitdagingen bieden in domeinen waarin dat voor scholen niet altijd mogelijk is of als de behoefte van het kind groter is dan waaraan de school in redelijkheid kan voldoen. Dan kunnen ouders geholpen zijn met tips over gratis online-cursussen, bibliotheekmateriaal of clubs (denk aan schaakclub, programmeercursus) waar het kind gelijkgestemden en uitdagingen vindt. Let wel op de valkuil van een socio-economische kloof: niet alle ouders hebben de middelen of de kansen om hun kind hierbij te begeleiden. Vraag je dan af wat je als school kunt bieden. Wellicht kan de school een laptop in bruikleen geven, een boekenpakket uitlenen of onderzoeken welke activiteiten er zijn bij in de buurt gelegen kindcentra. Gelijke kansen staan daarbij centraal: dit houdt in dat alle kinderen, los van hun achtergrond, toegang moeten krijgen tot passend onderwijs (European Commission, 2016, vrij vertaald in de brochure *Kansengelijkheid*).

H7/8 Heldere communicatiekanalen verankeren de visie in het dagelijks handelen (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap* en *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*). Een goed voorbeeld hiervan zijn driehoeksgesprekken waarbij leerling, ouders en mentor of groepsleraar minimaal twee keer per jaar met elkaar in gesprek gaan. Zo kunnen zij samen eigenaarschap ontwikkelen over doelen en educatieve behoeften. Een ander voorbeeld is een digitaal talentdossier dat voor alle **educatieve partners** toegankelijk is. Zo'n dossier borgt continuïteit, ook bij de overgang po-vo. Als binnen het **zorg- en adviesteam (ZAT)** 'potentieel versus prestatie' een vast agendapunt is, kun je plusbehoeften even serieus wegen als zorgvragen. Tot slot kun je ook denken aan de kansen die ontstaan als externe partners (bijvoorbeeld het samenwerkingsverband of een psycholoog of orthopedagoog) gericht aanschuiven bij gesprekken wanneer IQ- of capaciteitsdata extra duiding vragen. Deze gestructureerde overleglijnen voorkomen dat signalen blijven hangen in losse e-mails en garanderen dat besluiten transparant én opvolgbaar zijn.

2.5 Coördineren in het vo

In het voortgezet onderwijs spelen ook andere factoren dan in het primair onderwijs een rol bij het herkennen van potentieel bij leerlingen. Als (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs niet zijn herkend, kunnen zij in het voortgezet onderwijs alsnog in de knel komen. Het kan ook zo zijn dat ze hun potentieel ook hier niet leren benutten. Leraren in het voortgezet onderwijs zien leerlingen maar

een paar uur per week. De kans dat zij daardoor minder zicht hebben op de hele ontwikkeling van een leerling en minder signalen van ouders ontvangen neemt daardoor toe. Toch kunnen ook deze leraren alert zijn op bepaalde kenmerken. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen die moeiteloos complexe redeneringen produceren maar hun huiswerk steevast niet inleveren. De reden dat leerlingen dit gedrag laten zien kan onder andere liggen in verveling of onderprikkeling. Er zijn ook stille eizelgangers die minder sociale contacten zoeken maar sterk opbloeien bij intellectuele uitdagingen. Scholen voor voortgezet onderwijs doen er goed aan om te verkennen welke mogelijkheden zij hebben om die vroegtijdige herkenning te bevorderen en hoe zij dit concreet kunnen organiseren.

In het voortgezet onderwijs is het dikwijls een uitdaging om hiervoor concrete maatregelen in te voeren en de werkzaamheden die erbij horen te coördineren tussen vakleraren. Dit geldt ook voor het inspe- len op educatieve behoeften die door de identificatie van kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar worden. Het zou ideaal zijn als er een coördinator (hoog)begaafdheid of pluscoach is die het overzicht houdt en leraren ondersteunt bij differentiatie. Bedenk goed dat elke leraar die betrokken is bij de leer- lingen alert moet zijn op wat zij nodig hebben. Dit vergt een overleg en een cultuur waarin je vakover- stijgend naar leerlingen kijkt en bereid bent tijd en aandacht aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te besteden.

Leraren tonen zich soms handelingsverlegen om uitdaging te verzorgen. In het primair onderwijs is dat vaak al verwerkt in de lesmethoden. Juist in het voortgezet onderwijs kunnen specialisten (hoog)be- gaafdheid een rol spelen om samen met hun collega's in de verschillende vakgroepen te kijken hoe je in elk vak een 'pluslijn' in het curriculum kunt maken. Ook kun je verkennen hoe voor sommige leerlin- gen het versneld aanbieden van leerinhouden een passende mogelijkheid kan bieden, waardoor de leerling bijvoorbeeld versneld examen kan doen in een of enkele vakgebieden (Lupkowski-Shoplik et al., 2022). Dergelijke opties vragen maatwerk en overleg met leerling en ouders, maar bieden wel veel kansen om de motivatie van leerlingen te behouden en hun welbevinden te vergroten.

VENSTER

Kim Verhoeve, hoogbegaafdheidsspecialist, master Educational Needs, specialist meer- en hoogbegaafdheid STWT (Stichting Openbaar Basisonderwijs Westelijke Tuinsteden)

Wat heb jij nodig om die visie steeds weer verder 'aan te scherpen' / te ontwikkelen?

Om mijn visie op begaafdheid steeds verder aan te scherpen combineer ik samenwerking met professionals, mijn dagelijkse praktijk en voortdurende kennisontwikkeling. Samen met collega's en experts reflecteer ik kritisch, bespreek ik casuïstiek en vraag ik gericht om feedback aan de professionals waarmee ik werk. Zo probeer ik blinde vlekken te voorkomen, ontdek ik frisse invalshoeken en actualiseer ik mijn aannames. In de klas observeer ik leerlingen nauwgezet en zet ik kleinschalige onderzoeken op, waarmee ik theorie en praktijk cyclisch toets en mijn aanpak probeer te verfijnen.

Naast deze aanpak in de dagelijkse praktijk binnen het onderwijs, reserveer ik structureel ruimte om de nieuwste onderzoeken, lezingen en interviews over begaafdheid te volgen. Dat houdt me op de hoogte van innovatieve, didactische methoden en opkomend beleid. Door continu te leren en het geleerde direct toe te passen, samen met reflectie op wat werkt en wat niet, streef ik ernaar mijn visie levendig, scherp en toekomstgericht te houden. Zo garandeer ik dat mijn aan- pak van begaafdheid niet stilstaat, maar blijft groeien met de leerlingen die ik begeleid.

2.6 Terug naar de definitie

Het lijkt paradoxaal: pleiten voor een strakke IQ-drempel én erkennen dat (hoog)begaafdheid meer is dan een getal. Toch is het juist die strakke startlijn die kansengelijkheid bevordert. Een meetbaar criterium beschermt tegen willekeur en geeft ondergerepresenteerde groepen een objectieve ingang tot verrijking. Zodra leerlingen in beeld zijn, volgt de kwalitatieve fase: kijken naar creativiteit, motivatie, educatieve behoeften en welbevinden. Zoals Subotnik et al. (2018) het formuleren: “*Intellectual ability opens the gate; sustained excellence walks the path.*” Met andere woorden: zonder toegang tot de poort (herkenning via IQ) komt niemand op het pad, maar wie door de poort is, heeft méér nodig dan alleen zijn score om verder te komen.

2.7 Conclusie

Een IQ ≥ 130 biedt een helder, evidence-informed vertrekpunt om (hoog)begaafdheid op tijd te signaleren. Toch blijft de realiteit weerbarstig: heterogeen gedrag, impliciete bias, gebrekkige systematiek en financiële barrières zorgen dat vooral meisjes, leerlingen met een lage SES en leerlingen met een migratieachtergrond onder de radar blijven.

Het goede nieuws is dat er oplossingen binnen handbereik zijn. Universele screening, data-triangelatie, professionalisering en laagdrempelige diagnostiek vormen een concreet, uitvoerbaar kwartet. Wie dat stelselmatig inzet, verkleint de blinde vlek en vergroot de kans dat alle cognitieve talenten zichtbaar worden – ongeacht gender, achtergrond of gedrag.

Tot slot: de toon en de houding waarmee je (hoog)begaafdheid benadert, bepaalt het succes. Leraren kunnen zich soms bezwaard voelen – “Heb ik een kind over het hoofd gezien?” – of omgekeerd defensief – “Iedereen verwacht maar dat wij alles signaleren!” Dat is begrijpelijk, want het vraagt veel van leraren om alle leerlingen in hun diversiteit te zien. Het gaat erom dat alle belanghebbenden gezamenlijk kennis vergroten en gebruikmaken van de middelen die ons ter beschikking staan. Dat lukt alleen als je elkaar blijft stimuleren om door verschillende brillen te kijken. Geef jezelf en je collega’s de ruimte om fouten te maken en daarvan te leren. Vier de successen – het moment waarop je een leerling eindelijk ziet opbloeien omdat hij of zij passende uitdaging krijgt – en deel die verhalen. Zo ontstaat er een positieve leercyclus: meer kennis leidt tot betere herkenning, betere herkenning leidt tot passender onderwijs, en dát leidt weer tot succeservaringen die onze motivatie voeden om nog meer te leren. (Hoog)begaafde leerlingen hebben baat bij leraren die blijven groeien. In die zin is werken aan herkenning van (hoog)begaafdheid niet alleen goed voor die leerlingen, maar ook een verrijking van ons eigen vakmanschap. Samenwerking draagt eraan bij dat steeds minder cognitieve talenten onopgemerkt blijven – zowel in de klas van vandaag als in de samenleving van morgen.

Verwijzingen

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted education: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Antunes, A. P. (2019). Sobredotação no feminino, um oxímoro ultrapassado? incursão pelo estado da arte. *Psicologia em Estudo*, 24, e41665.
- Bakx, A., Van der Veen, I., & Denessen, E. (2021). Teacher expectations and student achievement: A longitudinal study on the transition from primary to secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 987-1002.
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented* [White paper]. Retrieved from <https://www.ingeniosus.net> (Herziene profielen, geen formele publicatie).
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>

- 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. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- European Commission. (2016). *Promoting equity in education and training*. European Union.
- Ford, D. Y., Grantham, T. C., & Whiting, G. W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74(3), 289-306. <https://doi.org/10.1177/001440290807400302>
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Grissom, J. A., Redding, C., & Bleiberg, J. F. (2019). Moneyball for education: The promise and pitfalls of using data to improve teacher diversity. *Educational Researcher*, 48(8), 493-500.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Kenniscentrum Hoogbegaafdheid (2024). *Kansengelijkheid*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Liu, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunnassy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 417-431). American Psychological Association.
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/0016986218812474>
- Lupkowski-Shoplik, A., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2022). *Developing math talent: A guide for educating gifted and advanced learners in math*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117519>
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Pfeiffer, S. I. (2018). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed.). Springer.
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive skills. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 310-327. <https://doi.org/10.3102/0162373710393383>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231-245). American Psychological Association.
- Sypré, S., Verschueren, K., & Struyf, E. (2021). Signaleren van cognitieve begaafdheid binnen een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste (Red.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessionals* (hoofdstuk 3, pp. 45-62). Acco.
- Warne, R. T. (2020). *In the Know: Debunking 35 Myths about Human Intelligence*. Cambridge University Press.

Hoofdstuk 3



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



Samenvatting

In een transformationele visie op (hoog)begaafdheid worden leerlingen voorbereid om persoonlijk succesvol te worden. Tegelijkertijd worden ze gestimuleerd om hun talenten in te zetten voor het welzijn van anderen en de samenleving. (Hoog)begaafdheid wordt dan niet gezien als een statische eigenschap die inherent is aan een persoon, maar als het resultaat van een dynamische interactie tussen persoon, taak en context. Dit perspectief erkent dat (hoog)begaafdheid zich op verschillende manieren kan tonen: analytisch, creatief en praktisch. Daarbij is het minstens zo belangrijk om talenten te ontwikkelen en actief in te zetten voor positieve verandering als om ze simpelweg te bezitten. Deze visie vereist een fundamentele verschuiving in hoe begaafde leerlingen geïdentificeerd, ondersteund en begeleid kunnen worden. Het vraagt om meervoudige identificatiemethoden, flexibele leeromgevingen en effectieve communicatie tussen alle educatieve partners. Hoewel deze benadering complexer is dan traditionele modellen, biedt ze enorme kansen voor een meer inclusief, effectief en rechtvaardig onderwijssysteem dat het potentieel van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, werkelijk kan herkennen en ontwikkelen. Door dit perspectief kunnen scholen beter inspelen op de diverse behoeften van begaafde leerlingen.

(Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie

Ophélie Desmet

Het perspectief op (hoog)begaafdheid heeft een verstrekkende invloed op hoe we deze leerlingen herkennen, benaderen en ondersteunen in het onderwijs. De afgelopen eeuw is het concept van (hoog)begaafdheid drastisch geëvolueerd. Eerst lag de focus alleen op IQ. Tegenwoordig is er een meer holistische visie met aandacht voor diverse talenten, contextuele factoren en persoonlijke eigenschappen. Dit hoofdstuk verkent deze verschillende concepties en hun onderwijskundige consequenties. Je leest hoe traditionele benaderingen hebben geleid tot systematische uitsluiting van bepaalde leerlingengroepen en hoe nieuwere, inclusievere modellen kunnen helpen bij het herkennen en ontwikkelen van talent bij alle leerlingen. Speciale aandacht gaat uit naar leerlingen met sociaal-economische uitdagingen of migratieachtergrond, en naar effectieve communicatie tussen educatieve partners. Een genuanceerder beeld van (hoog)begaafdheid biedt meer kansen om in te spelen op diverse educatieve behoeften. Het draagt bij aan een onderwijssysteem dat alle talentvormen herkent en waardeert, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs.

3.1 Het theoretisch uitgangspunt: (hoog)begaafdheid als interactie

Het traditionele model waarin scholen prestaties belonen met labels en privileges – denk aan situaties waarin goede cijfers toegang geven tot onderwijsaanpassingen zoals verrijkingstaken krijgen of mee mogen doen aan peergrouponderwijs – wordt *transactionele (hoog)begaafdheid* genoemd. Hier vindt als het ware een transactie plaats op grond van die goede cijfers, ze worden ‘geruild’ voor een beloning. Dit hoofdstuk neemt afstand van deze traditionele transactionele visie op (hoog)begaafdheid.

-  In moderne visies vormen een combinatie van **interactionele en transformationele perspectieven** de theoretische basis van het concept van (hoog)begaafdheid. (Hoog)begaafdheid wordt dan niet simpelweg als een eigenschap van een persoon gezien maar als het resultaat van de *interactie tussen drie elementen*: de persoon, de taak en de situatie of context. Deze visie sluit aan bij het **paradigma van het differentiatiedenken**, dat erkent dat leerlingen verschillende behoeften hebben en op verschillende manieren leren (Renzulli, 2016; Ziegler & Stoeger, 2007). Deze visie (Sternberg & Desmet, 2023) benadrukt dat (hoog)begaafdheid dynamisch is en zich manifesteert wanneer iemands capaciteiten aansluiten bij specifieke taken binnen een bepaalde context. In het *transformationele perspectief* is (hoog)begaafdheid het vermogen om talenten in te zetten voor positieve verandering en maatschappelijke bijdragen – zoals leerlingen die hun wiskundige vaardigheden gebruiken om een app te ontwikkelen die lokale voedselbanken helpt, of leerlingen die communicatieve talenten inzetten om pesten op school tegen te gaan.
-  Volgens deze hedendaagse visie is (hoog)begaafdheid dus geen statisch, aangeboren kenmerk, maar een potentieel dat tot bloei komt onder de juiste omstandigheden. De **pentagonale theorie van Sternberg** (1993; Sternberg & Zhang, 1995) biedt een kader voor het identificeren van (hoog)begaafdheid.

Volgens de pentagonale theorie zijn mensen (hoog)begaafd wanneer:

1. ze excelleren op een identificeerbare manier;
2. deze excellentie relatief zeldzaam is;
3. hun excellentie echt aantoonbaar is;
4. dit herhaaldelijk en productief gebeurt;
5. wat ze doen gewaardeerd wordt door autoriteitsfiguren in een bepaald domein.

Een voorbeeld: Stel je voor dat er twee leerlingen zijn – Ahmed en Lisa. Ahmed worstelt met traditionele wiskundetoetsen maar kan complexe ruimtelijke problemen oplossen tijdens techniekprojecten. Lisa scoort hoog op taaltoetsen maar haar creativiteit wordt pas zichtbaar tijdens muziek- en dansactiviteiten. Volgens de interactionele visie zijn beide leerlingen potentieel (hoog)begaafd, maar hun talenten komen alleen tot uiting in specifieke contexten waar hun capaciteiten aansluiten bij de taak en de omgeving. Volgens het transformationele perspectief is het daarbij nodig dat leerlingen leren hoe zij dat potentieel kunnen inzetten tot nut van de context waarin zij functioneren.

3.2 Invloed op herkenning van (hoog)begaafde leerlingen

H2/4

De visie op (hoog)begaafdheid als interactie heeft vergaande gevolgen voor hoe je leerlingen kunt identificeren. In tegenstelling tot traditionele identificatiemethoden die uitgaan van een enkelvoudige, meetbare eigenschap (meestal IQ) (zie ook *hoofdstuk 2* en *hoofdstuk 4*), erkent deze visie dat (hoog)begaafdheid zich in verschillende contexten en op verschillende manieren kan uiten. Een leerling die niet opvalt in een klassikale setting kan uitzonderlijke talenten tonen in een praktische leeromgeving. Een kind dat worstelt met gestandaardiseerde tests kan briljante inzichten hebben tijdens projectwerk of groepsdiscussies. Deze verschillende uitingen van (hoog)begaafdheid worden vaak gemist door traditionele screeningsmethoden.

H22

H23

De interactionele benadering vereist een meer holistische identificatiestrategie die verder gaat dan tests en cijfers. Het omvat observatie in verschillende contexten, portfolio-beoordelingen, gesprekken met leerlingen en ouders, en beoordeling door meerdere beoordelaars (zie ook *hoofdstuk 22: Werken met rubrics* en *hoofdstuk 23: Werken met portfolio's*). Het erkent dat (hoog)begaafdheid zich kan uiten als analytische intelligentie (het vermogen om problemen systematisch te analyseren en op te lossen), creatieve intelligentie (het genereren van nieuwe, originele ideeën en oplossingen), of praktische intelligentie (het effectief toepassen van kennis in alledaagse situaties), of een combinatie daarvan (Sternberg, 1984; Sternberg & Desmet, 2023).

Voor leraren betekent dit een verschuiving van de vraag 'Is deze leerling (hoog)begaafd?' naar 'Hoe en in welke contexten toont deze leerling kenmerken van (hoog)begaafdheid?' Dit vereist een breder observatiespectrum en de bereidheid om talenten te zoeken buiten de traditionele academische domeinen. In het primair onderwijs betekent dit bijvoorbeeld aandacht voor de leerling die moeite heeft met stillezen maar briljant is in mondelinge vertelkunst, of de leerling die worstelt met rekenwerk maar complexe constructies bouwt in de bouwhoek.

In het voortgezet onderwijs kan het gaan om de leerling die zwakke cijfers haalt voor Nederlands maar indrukwekkende programmeerskills heeft, of de leerling die moeite heeft met exacte vakken maar een natuurlijk leider is bij groepsprojecten.

3.3 Consequenties voor ondervertegenwoordigde groepen

De interactionele visie op (hoog)begaafdheid is bijzonder relevant voor de identificatie van leerlingen die traditioneel ondervertegenwoordigd zijn in programma's voor (hoog)begaafden. Leerlingen met



een lagere sociaal-economische status, een migratieachtergrond, of uit culturele minderheden worden vaak over het hoofd gezien bij traditionele identificatiemethoden om verschillende redenen (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*).

Ten eerste zijn traditionele identificatiemethoden, zoals IQ-tests en schoolprestaties, vaak cultureel bevooroordeeld (Ford, 2013; Grissom & Redding, 2016). Ze bevoordelen leerlingen die vertrouwd zijn met de dominante cultuur en taal, en benadelen degenen die dat niet zijn. Bovendien kunnen culturele verschillen in hoe (hoog)begaafdheid wordt geuit en gewaardeerd leiden tot misidentificatie (Hébert & Reis, 1999). Sommige culturen waarderen bijvoorbeeld bescheidenheid boven het openlijk tonen van kennis, wat kan resulteren in onderidentificatie (het niet herkennen van (hoog)begaafdheid bij leerlingen die wel de capaciteiten hebben).

Felt

Culturele verschillen in hoe (hoog)begaafdheid wordt geuit en gewaardeerd kunnen leiden tot misidentificatie (Hébert & Reis, 1999). Sommige culturen waarderen bijvoorbeeld bescheidenheid boven het openlijk tonen van kennis, wat kan resulteren in onderidentificatie (het niet herkennen van (hoog)begaafdheid bij leerlingen die wel de capaciteiten hebben).

Leerlingen met een zwakkere sociaal-economische achtergrond hebben vaak minder toegang tot vroege leerervaringen, educatief speelgoed en verrijkende activiteiten die hun potentieel voor (hoog)begaafdheid kunnen ontwikkelen en zichtbaar maken (Plucker et al., 2013). Daarnaast kunnen stereotypedreiging en lage verwachtingen van leraren hun prestaties beïnvloeden (Steele, 2010).

Met de interactionele benadering kun je deze uitdagingen op verschillende manieren adresseren:

- Door (hoog)begaafdheid te zien als contextafhankelijk, erken je dat leerlingen die niet excelleren in traditionele schoolomgevingen wel uitzonderlijke talenten kunnen tonen in andere contexten.
- Door niet alleen analytische maar ook creatieve en praktische intelligentie te waarderen breid je het begrip van (hoog)begaafdheid uit en kan het meer diverse uitingen van talent omvatten. *Analytische intelligentie* betreft het vermogen om informatie te analyseren en problemen systematisch op te lossen. *Creatieve intelligentie* gaat om het bedenken van nieuwe en originele oplossingen. *Praktische intelligentie* betreft het effectief toepassen van kennis in echte situaties.
- Door de nadruk te leggen op transformationele aspecten (het gebruik van talenten om positieve maatschappelijke verandering te bewerkstelligen), is er erkenning voor de unieke perspectieven en bijdragen die leerlingen uit diverse achtergronden kunnen bieden.

In de praktijk betekent dit bewust zoeken naar talenten bij alle leerlingen en het waarderen van verschillende expressievormen. Randvoorwaarde is dat leraren zich bewust zijn van hun eigen culturele vooroordelen (biases) en actief werken aan het creëren van een inclusieve leeromgeving waarin alle vormen van (hoog)begaafdheid kunnen floreren.

3.4 Bevorderen van communicatie tussen educatieve partners

Effectieve communicatie tussen alle betrokken educatieve partners is cruciaal bij het werken vanuit een interactionele visie op (hoog)begaafdheid. Educatieve partners zijn leraren, ouders, zorgcoördinatoren, schoolpsychologen en niet in de laatste plaats de leerlingen zelf (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap* en *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*).

Wat bijdraagt aan deze communicatie:

- **Gedeelde taal en begrip:** Het ontwikkelen van een gemeenschappelijk vocabulaire rond (hoog)begaafdheid dat door alle betrokkenen wordt begrepen en gebruikt. Dit betekent niet dat iedereen dezelfde definitie hanteert, maar wel dat partners elkaars perspectieven begrijpen en respecteren.
- **Meervoudige perspectieven:** Het erkennen dat verschillende partners unieke inzichten hebben in de talenten van een leerling. Ouders zien hun kind in andere contexten dan leraren; verschillende vakleraren zien andere aspecten van (hoog)begaafdheid; en de leerling zelf heeft weer een ander perspectief.
- **Regelmatige en gestructureerde uitwisseling:** Het creëren van formele en informele momenten voor het delen van observaties, inzichten en strategieën. Dit kan variëren van gestructureerde leerlingbesprekingen tot informele gesprekken.
- **Transparante documentatie:** Het bijhouden en delen van observaties, interventies en resultaten op een manier die toegankelijk is voor alle betrokkenen, ook bij de overgang tussen leerjaren of schooltypen.
- **Leerlingbetrokkenheid:** Het actief betrekken van de leerlingen zelf bij gesprekken over hun eigen leertraject, sterktes en behoeften, met toenemende autonomie naarmate ze ouder zijn.

Deze communicatie is vooral belangrijk bij de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs, waar informatie over de specifieke manifestaties van (hoog)begaafdheid bij een leerling essentieel is voor continuïteit in ondersteuning. Een portfoliosysteem dat meegaat van de basisschool naar het voortgezet onderwijs kan hierbij waardevol zijn (zie *hoofdstuk 23: Werken met portfolio's*).

H23

3.5 Wat scholen nodig hebben voor deze visie

Om effectief te werken vanuit een interactionele visie op (hoog)begaafdheid is het relevant dat leraren specifieke competenties ontwikkelen. Leraren moeten de kans krijgen zich professioneel te ontwikkelen om verschillende vormen van (hoog)begaafdheid te kunnen herkennen, diverse identificatiemethoden te kunnen gebruiken en gedifferentieerd onderwijs te kunnen bieden dat verschillende soorten intelligentie aanspreekt.

Feit

Leerlingen met een zwakkere sociaal-economische achtergrond hebben vaak minder toegang tot vroege leerervaringen, educatief speelgoed en verrijkende activiteiten die hun potentieel voor (hoog)begaafdheid kunnen ontwikkelen en zichtbaar maken (Plucker et al., 2013).

Het is belangrijk dat scholen de randvoorwaarden creëren om vanuit interactie tussen leerinhoud en leeromgeving de diversiteit aan ontwikkelingspotentieel onder leerlingen tot uiting te laten komen. Denk aan flexibele leeromgevingen waar verschillende vormen van (hoog)begaafdheid kunnen floreren – van rustige studiegebieden tot hands-on werkplaatsen, van collaboratieve projectruimtes tot individuele reflectieplaatsen. Mooie praktijkvoorbeelden daarvan zijn bijvoorbeeld een 'makerspace' met 3D-printers en technische materialen voor praktisch begaafde leerlingen, terwijl er tegelijkertijd stille studieruimtes beschikbaar zijn voor leerlingen die analytische taken beter in rust kunnen uitvoeren.

De kans op het herkennen van het ontwikkelingspotentieel van een leerling neemt toe wanneer je niet langer vertrouwt op enkelvoudige meetinstrumenten maar diverse identificatiemethoden inzet waarin die verschillende contexten en uitingvormen van (hoog)begaafdheid zijn opgenomen. Scholen die

vanuit een inclusieve gedachte diversiteit in talent en expressie waarderen, die dreigingen van stereotypering tegengaan en waar hoge – realistische – verwachtingen van alle leerlingen bestaan, sluiten minder leerlingen uit. Dit maakt duidelijk wat het belang is van een gedifferentieerd curriculum. Het curriculum moet voldoende flexibiliteit bieden om aan te sluiten bij verschillende typen (hoog)begaafdheid en leerstijlen, met mogelijkheden voor verdieping, verbreding en versnelling.

In deze context wordt ook duidelijk wat het belang is van de organisatie van diverse samenwerkingsstructuren. Er moeten formele en informele structuren zijn voor samenwerking tussen leraren, zorgprofessionals, ouders en leerlingen. Daarbij zijn mentorschap en coaching krachtige systemen voor individuele begeleiding die leerlingen helpen om hun specifieke talenten te ontwikkelen en in te zetten voor transformationele doeleinden.

Naast deze professionele ontwikkeling vraagt deze visie mogelijk ook een persoonlijke ontwikkeling van leraren. Soms moet een leraar eerst loskomen van (onbewuste) gevoelens van angst, jaloezie of afgunst. (Hoog)begaafdheid wordt soms als elitair gezien en daardoor afgewezen. Het is belangrijk dat leraren leren dat het herkennen en ondersteunen van (hoog)begaafdheid niet betekent dat andere leerlingen minder waardevol zijn, maar dat alle leerlingen recht hebben op onderwijs dat aansluit bij hun mogelijkheden.

In het primair onderwijs kan dit betekenen dat er meer ruimte komt voor thematisch werken en projectonderwijs, naast de reguliere lessen. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld wiskundige concepten verkennen door het ontwerpen van een schooltuin, waarbij ze meetkunde, statistiek en praktische rekenvaardigheden integreren. In het voortgezet onderwijs, waar vakspecialisatie sterker is, kan het gaan om flexibele leerroutes, vakoverstijgende projecten, en externe mentorschappen die aansluiten bij specifieke talenten en interesses. Denk daarbij aan het scheppen van kansen voor leerlingen met een technische begaafdheid om stage te lopen bij een lokaal bedrijf terwijl zij tegelijkertijd een techniekgerelateerd profielwerkstuk uitvoeren.

3.6 Valkuilen van deze visie en hoe ze te vermijden

Hoewel een interactionele, transformationele visie op (hoog)begaafdheid veel voordelen biedt, zijn er ook potentiële valkuilen:

- **Conceptuele verwatering**

Als (hoog)begaafdheid te breed is gedefinieerd, kan het concept zijn onderscheidende waarde verliezen. Als je stelt: “Iedereen is begaafd op zijn eigen manier”, wat betekent het dan nog om begaafd te zijn?

Zo vermijd je deze valkuil:

Handhaaf duidelijke criteria voor wat (hoog)begaafdheid inhoudt in verschillende domeinen. De kracht zit in conceptuele helderheid in communicatie: wat versta jij onder (hoog)begaafdheid? Het gaat erom het element van excellentie en uitzonderlijkheid te behouden, terwijl je het spectrum van waar die excellentie kan voorkomen verbreedt.

- **Overfocus op potentieel boven prestatie**

Een te sterke nadruk op potentieel zonder aandacht voor daadwerkelijke prestaties kan leiden tot vage, ongerichte programma's.

Zo vermijd je deze valkuil:

Combineer aandacht voor potentieel met aandacht voor concrete, meetbare doelen en resultaten, aangepast aan verschillende manifestaties van (hoog)begaafdheid. Focus op zowel proces als product is van belang – het gaat niet alleen om wat een leerling kan, maar ook om wat hij of zij daadwerkelijk realiseert en hoe die prestatie bijdraagt aan persoonlijke groei en maatschappelijke waarde.

- **Implementatiecomplexiteit**

Een meer genuanceerde benadering van (hoog)begaafdheid vereist meer tijd, training en middelen dan traditionele benaderingen.

Zo vermijd je deze valkuil:

Begin stapsgewijs met haalbare veranderingen. Start bijvoorbeeld met het introduceren van één nieuwe observatiemethode per kwartaal, organiseer maandelijkse intervisiebijeenkomsten met collega's om ervaringen te delen, en bouw samenwerking op met andere scholen om trainingskosten te delen en expertise uit te wisselen.

- **Weerstand tegen verandering**

Leraren, ouders en soms leerlingen zelf kunnen vasthouden aan traditionele opvattingen over (hoog)begaafdheid.

Zo vermijd je deze valkuil:

Communiceer duidelijk over de voordelen van een bredere visie, betrek belanghebbenden bij het ontwikkelingsproces en deel succesvolle voorbeelden.

- **Gebrek aan meetbaarheid**

Het kan moeilijker zijn om de effectiviteit van programma's te meten die gebaseerd zijn op een breder begrip van (hoog)begaafdheid.

Zo vermijd je deze valkuil:

Ontwikkel diverse evaluatiemethoden die verschillende aspecten van groei en ontwikkeling meten, niet alleen academische prestaties.

3.7 Conclusie

De grootste kansen voor kansrijk onderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid liggen in het creëren van meer inclusieve en effectieve onderwijsomgevingen die het potentieel van alle leerlingen maximaliseren. Door een breder scala aan talenten te erkennen en te ontwikkelen, kun je niet alleen individuele leerlingen beter bedienen, maar draag je ook bij aan een samenleving die diverse vormen van (hoog)begaafdheid waardeert en benut. Specifiek biedt deze visie de kans om voorheen gemarginaliseerde (aan de kant geschoven) groepen te bereiken en hun unieke talenten te herkennen en te ontwikkelen. Hiermee bevorder je de onderwijsgelijkheid en creëer je een breder talent-ecosysteem (een omgeving waarin verschillende soorten talenten kunnen floreren en elkaar versterken).

VENSTER

Mariëtte van Hazendonk, hoogbegaafdheidsexpert MindMe en teamleider Leerplicht-RMC Regio Midden-Brabant

Wat is volgens jou de grootste kans die een leerplichtambtenaar heeft om een positieve bijdrage te kunnen leveren aan onderwijs aan kinderen met kenmerken van begaafdheid?

(Hoog)begaafde kinderen, en vaak ook hun ouders, kunnen zich niet gezien, gehoord en begrepen voelen binnen het reguliere onderwijssysteem. Daarnaast ligt een gebrek aan uitdaging, aansluiting en een passende manier van kennisoverdracht op de loer. Dit alles kan leiden tot gevoelens van eenzaamheid, depressie, schooltrauma, verveling, frustratie, onderpresteren of zelfs schoolverzuim en uitval. Een leerplichtambtenaar is neutraal en kan helpen wanneer er sprake is van een mismatch. Kan verbinding leggen met het samenwerkingsverband en als mediator optreden als de relatie tussen ouders en school onder druk staat. Een leerplichtambtenaar kan tevens de vertaalslag maken als de andere manier van denken, voelen en 'zijn' niet begrepen wordt. Samen met het kind, de ouders, school, het samenwerkingsverband, hulpverleners en andere betrokkenen kan gezocht worden naar oplossingen die beter aansluiten bij de behoeften. Denk daarbij aan het voeren van gesprekken zonder oordeel, het bieden van maatwerk, het inzetten van de Variawet of het meedenken in het creëren van passend onderwijs. Ook kan een leerplichtambtenaar bewustwording creëren en bouwen aan een omgeving waarbinnen (hoog)begaafden mogen zijn wie ze zijn en hun talenten tot ontwikkeling kunnen komen. Zo kan schooluitval worden voorkomen en blijft het kind verbonden met school en maatschappij. Als een leerling de ruimte krijgt om te groeien en te bloeien, hebben zowel de leerling als de maatschappij daar baat bij, ook in de toekomst.

Verwijzingen

- Ford, D. Y. (2013). Gifted under-representation and prejudice: Learning from Allport and Merton. *Gifted Child Today*, 36(1), 62-68.
- Grissom, J. A., & Redding, C. (2016). Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs. *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2332858415622175>
- Hébert, T. P., & Reis, S. M. (1999). Culturally Diverse High-Achieving Students in an Urban High School. *Urban Education*, 34(4), 428-457. <https://doi.org/10.1177/0042085999344002>
- Plucker, J. A., Hardesty, J., & Burroughs, N. (2013). *Talent on the sidelines: Excellence gaps and America's persistent talent underclass*. Center for Education Policy Analysis, University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (ed.), *Reflections on gifted education: Critical works* (pp. 55-90). Prufrock Press.
- Steele, C. M. (2010). *Whistling Vivaldi: How stereotypes affect us and what we can do*. W. W. Norton & Company.
- Sternberg, R. J. (1993). *The concept of "giftedness": A pentagonal implicit theory. The origins and development of high ability* (pp. 5-21). CIBA Foundation.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629>
- Sternberg, R. J., & Desmet, O. A. (2023). *Giftedness in childhood*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by "giftedness?" A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson, & M. McCann (eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (pp. 65-98). Routledge.

Hoofdstuk 4



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



Samenvatting

Het resultaat van intelligentieonderzoek kan in een normaalverdeling worden weergegeven. Op cognitief, sociaal, emotioneel en persoonlijk gebied wijken mensen met een verstandelijke beperking ($IQ \leq 70$) en met hoogbegaafdheid ($IQ \geq 130$) in vergelijkbare mate af van mensen met een gemiddelde intelligentie. De mate van intelligentie wordt niet alleen bepaald door de verstandelijke capaciteiten van een individu, maar ook door diens persoonlijkheidsfactoren – zoals motivatie, emotie en concentratie – en de al dan niet stimulerende omgeving. Leerlingen moeten zich veilig voelen om zich naar hun vermogen te kunnen ontwikkelen, anders ervaren zij stress.

Belangrijke factoren die stress kunnen veroorzaken zijn het sociaaleconomisch milieu, de cultuur en het onderwijssysteem. Vooral bij hoogbegaafden knelt het onderwijssysteem. Uit onderzoek blijkt: hoe intelligenter, hoe meer en ernstiger problemen, hoe meer (mis)diagnoses, hoe meer behoefte aan zorg en hoe meer schooluitval (De Heer, 2017). Zo vroeg mogelijke signalering van hoogbegaafdheid en – de juiste – aanpassing van het aanbod is van groot belang. Voor alle leerlingen is het immers belangrijk dat de leer- en oefenmogelijkheden aansluiten bij hun ontwikkelingsniveau, dat zij keuzemogelijkheden hebben en contacten kunnen aangaan met ontwikkelingsgelijken. Dat draagt bij aan een positieve schoolbeleving en het preventief onder-
vangen van stress ontlokkende factoren.

Hoogbegaafdheid gedefinieerd

Willy de Heer

Ken je dat? Zo'n leerling die almaar zit te dromen en niet lijkt op te letten? Of die juist veel vragen stelt? Vooral veel kritische of moeilijke vragen. Of die leerling die bang is om te falen en zijn toetsen maar niet op tijd af krijgt? Of die clowneske leerling? Herken je zo'n leerling? Lees dan vooral verder, want mogelijk heeft het te maken met de mate van begaafdheid.

Wat is hoogbegaafdheid eigenlijk? In literatuur over hoogbegaafdheid doen vele omschrijvingen en modellen de ronde. Deze kunnen nogal van elkaar verschillen, waardoor het herkennen van hoogbegaafdheid bemoeilijkt wordt. Mede door deze verschillen wordt gezegd dat er geen definitie is van hoogbegaafdheid waarin iedereen zich kan vinden. Dit hoofdstuk behandelt de definitie van hoogbegaafdheid, de invloed van de omgeving op intelligentie en de vraag wat dan passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen is.

4.1 Hoogbegaafdheid

De ontwikkeling van de intelligentietest heeft een belangrijke impuls gegeven aan de definiëring van intelligentie. Om tot een definitie van hoogbegaafdheid te komen behandelt deze paragraaf vier onderwerpen: (1) waarom de intelligentietest is ontwikkeld, (2) hoe het begrip intelligentie moet worden geduid, (3) wat een verstandelijke beperking inhoudt en (4) hoe hoogbegaafdheid wordt omschreven.

4.1.1 De behoefte aan intelligentietests

Na invoering van de Leerplichtwet in 1900 werden leraren geconfronteerd met 7- tot 13-jarigen die voor het eerst naar school gingen. Onder deze leerlingen bevonden zich ook leerlingen die niet konden meekomen, hoezeer leraren daar ook hun best voor deden. Om de achterstand van deze kinderen zo objectief mogelijk vast te stellen, werd in 1905 de eerste intelligentietest (IQ-test) ontwikkeld. Als hieruit bleek dat kinderen een achterstand hadden van twee jaar of meer, dan werden ze verwezen naar wat we nu het speciaal onderwijs zouden noemen. Door deze tests ontstond er begrip voor kinderen die achterliepen en moeite hadden om te leren. Tegelijkertijd werd ook duidelijk dat er kinderen waren die voorliepen. Naar hen werd verwezen met termen als bijvoorbeeld 'vroegrijpe' kinderen (Bolkestein & Menkveld, 1978; Dodde, 1993; Kraijer & Plas, 2014; Mackintosh, 2011; Resing, 2015). In latere jaren verschenen steeds modernere versies van deze eerste test.

4.1.2 Intelligentie

Sinds het begin van de eenentwintigste eeuw wordt intelligentie omschreven als *een samenspel van verstandelijke vermogens, processen en vaardigheden* op het gebied van de drie cognitieve domeinen:

1. Proces

Bij processen gaat het om de verwerking en bewerking van informatie, bijvoorbeeld de wijze van omgaan met (nieuwe) informatie, flexibiliteit in denken, het vermogen problemen op te lossen en abstract te redeneren. Dit is deels *aangeboren* ofwel *aanleg*.

2. Inhoud

Inhoud verwijst naar het soort informatie dat wordt verwerkt – bijvoorbeeld visuele en auditieve informatie – en verbale vermogens. Bij verbale vermogens is de *omgeving* van doorslagge-

vend belang. Verbale vermogens worden vooral door ervaring en leren bepaald en dus door het aanbod in de omgeving.

3. Capaciteit

Bij capaciteit gaat het om de hoeveelheid informatie die kan worden verwerkt en de snelheid waarmee de informatieverwerking plaatsvindt. Dit is vooral een kwestie van *aanleg*. Capaciteit bepaalt in belangrijke mate de verschillen tussen individuen, omdat dit begrenst welke kennis en vaardigheid iemand kan verwerven. Een hogere informatieverwerkingssnelheid wordt gereleerd aan een hoger IQ en een lagere aan een lager IQ (Geelhoed et al., 2016; Mackintosh, 2011; Resing, 2015; Verschueren & Resing, 2015).

De drie domeinen zijn geïntegreerd in het Cattell-Horn-Carroll-model (of CHC-model), dat wordt gebruikt om de capaciteiten van individuen te beschrijven. Het biedt ook een kader voor de ontwikkeling/bijstelling van IQ-tests. Tests die zijn gebaseerd op het CHC-model omvatten verschillende subtests. De resultaten hiervan leiden tot een Totaal Intelligentie Quotiënt (TIQ). Deze TIQ is een 'ongeveer'-score, omdat er altijd wel sprake is van een zekere meetfout. Daarom wordt gerekend met een **betrouwbaarheidsinterval**. Hoe betrouwbaarder de test, hoe kleiner het betrouwbaarheidsinterval. Bij een TIQ van 70 en een betrouwbaarheid van 95%, bedraagt de meetfout 7 punten. De totaalscore ligt dan tussen de 63 en 77 (Geelhoed et al., 2016; Kraijer & Plas, 2014; Mackintosh, 2011; Resing, 2015; Verschueren & Resing, 2015).

4.1.3 Verstandelijke beperking

Begin 20e eeuw bleek al dat de intelligentie van een individu niet alleen wordt bepaald door capaciteiten, maar ook door persoonlijkheidsfactoren – zoals motivatie, emotie en concentratie – en sociale redzaamheid. Met sociale redzaamheid wordt verwezen naar het aanpassingsvermogen van het kind aan de (verwachtingen van de) omgeving (Kraijer & Plas, 2014; Resing, 2015). Sinds 1959 wordt verstandelijke beperking omschreven als:

1. een significant benedengemiddeld intellectueel functioneren ($IQ < \pm 70$)
2. met substantiële beperkingen in sociale redzaamheid
3. waarbij beide tekorten zich al voordoen vóór de 18e verjaardag.
(Kraijer & Plas, 2014; Resing, 2015)

Er bestaat een samenhang tussen het intellectueel functioneren van een individu, diens sociale redzaamheid en diens te bereiken ontwikkelingsmogelijkheden. In tabel 1 wordt dit schematisch weergegeven (Kraijer & Plas, 2014).

Tabel 4.1 Relatie IQ-bereik en sociale-redzaamheids- en ontwikkelingsbereik in referentieleeftijd

Verstandelijke beperking	IQ-bereik	Sociale-redzaamheidsbereik (referentieleeftijd)	Ontwikkelingsbereik (referentieleeftijd)
Diep¹	0 - ± 20	Tot ± 3	$\pm 0,0$ - $\pm 2,0$
Ernstig	± 20 - ± 36	± 3 - ± 5	$\pm 2,0$ - $\pm 4,0$
Matig	± 36 - ± 51	± 4 - ± 8	$\pm 4,0$ - $\pm 6,5$
Licht	± 51 - ± 71	± 7 - $\pm 9+$	$\pm 6,5$ - $\pm 12,0$

¹ Vanaf ± 8 jaar is het IQ voor deze groep geen zinvolle aanduiding meer.

De mate van de verstandelijke beperking is bepalend voor het gedrag dat kan worden waargenomen en voor de psychische en fysieke gesteldheid van de betrokkene. Aan de hand daarvan wordt vastgesteld welke zorg het beste past bij de behoeften van de betrokkene (Kraijer & Plas, 2014). Evenzo kunnen zeer moeilijk lerenden ($IQ \pm 70 - \pm 85$) alleen onder gunstige omstandigheden – zoals adaptief onderwijs en realistische verwachtingen – de reguliere basisschool doorlopen. Bij te veel stressfactoren kunnen zij leer- en gedragsproblemen ontwikkelen (Geelhoed et al., 2016; Kraijer & Plas, 2014).

4.1.4 Hoogbegaafdheid

Waar een verstandelijke beperking in de linkerzijde van de normaalverdeling van intelligentie valt te plaatsen, zijn prestaties op hoogbegaafd niveau aan de rechterzijde van deze curve te plaatsen. Als we deze beide uitersten als uitgangspunt nemen, dan is de definitie van hoogbegaafdheid (De Heer, 2017) in lijn met de voorgaande omschrijvingen van intelligentie en verstandelijke beperking:

1. een significant bovengemiddeld intellectueel functioneren ($IQ \geq \pm 130$)
2. met een bovengemiddeld aanpassingsvermogen
3. waarbij beide kenmerken zich voordoen vanaf de geboorte.

Hierbij wordt expliciet opgemerkt dat voor het tot uiting komen van de intelligentie niet alleen de *hoogte* hiervan relevant is, maar evenzeer de *persoonlijkheid* en de *omgeving*. Vandaar dat het uitgangspunt bij deze definitie is dat de intelligentietest is gebaseerd op het *CHC-model*, omdat hierin de invloed van de *persoonlijkheid* en de *omgeving* tot op zekere hoogte is verwerkt (De Heer, 2017).

Overeenkomsten en verschillen

Als je deze definitie vergelijkt met andere definities, dan zijn er overeenkomsten en verschillen te herkennen (De Heer, 2017). Overeenkomsten zijn er met de omschrijvingen/modellen van Mönks (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993), Renzulli (Mönks, 1985; Resing, 2015; Webb et al., 2002; Ziegler & Heller, 2000), Resing (Geelhoed et al., 2016; Resing, 2015), Sternberg (Geelhoed et al., 2016; Resing, 2015; Ruijsenaars et al., 2016; Tannenbaum, 2000) en Terman (Holahan & Sears, 1995). Er wordt een duidelijke uitspraak gedaan over de *hoogte van de intelligentie* ($IQ\text{-score} \geq \pm 130$). Er is aandacht voor de *persoonlijkheid* van het individu. Motivatie, aandacht, concentratie, zelfvertrouwen en persoonlijke belangstelling hebben plaats in de definitie gekregen. Tot slot speelt ook de *omgeving* een belangrijke rol. Opvoeding, school- en sociale omgeving, sociaaleconomisch milieu en cultuur worden gezien als beïnvloedende factoren (De Heer, 2017).

Maar er zijn ook duidelijke verschillen met diezelfde definities. Zo wordt er geen nadruk gelegd op de factor creativiteit zoals Mönks (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993), Renzulli (Mönks, 1985; Resing, 2015; Webb et al., 2002; Ziegler & Heller, 2000) en Sternberg (Geelhoed et al., 2016; Ruijsenaars et al., 2016; Tannenbaum, 2000; Resing, 2015) dat wel doen. Eveneens wordt niet expliciet aandacht besteed aan de factor tijdgeest die Tannenbaum (2000) onderscheidt en de omgang met peers die Mönks (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993) en Webb et al. (2002) benadrukken. Verder is een belangrijk verschil dat er geen eisen worden gesteld aan de term hoogbegaafdheid zoals bijvoorbeeld Mönks (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993) en Renzulli (Mönks, 1985; Resing, 2015; Webb et al., 2002; Ziegler & Heller, 2000) doen. De laatstgenoemde beschouwt bijvoorbeeld iemand pas als hoogbegaafd als deze niet alleen (1) een hoge intelligentie heeft, maar ook (2) creatief is én (3) volhardend/taakgericht (Geelhoed et al., 2016; Holahan & Sears, 1995; Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1993; Resing, 2015; Tannenbaum, 2000; Webb et al., 2002; Ziegler & Heller, 2000). Met andere woorden: iemand voldoet niet aan deze definitie van hoogbegaafdheid als diens hoge intelligentie niet wordt herkend en deze hierdoor vanwege onvoldoende uitdaging diens creativiteit niet kan tonen en niet leert volhouden (De Heer, 2017).

4.2 Omgeving

De omgeving is cruciaal voor het tot bloei komen van het potentieel van de leerling. Leerlingen moeten zich veilig voelen om zich naar hun vermogen te kunnen ontwikkelen. Zonder veiligheid ervaren leerlingen veel stress en komen zij niet tot leren. Relevante omgevingsfactoren zijn het sociaaleconomisch milieu, de cultuur en het onderwijssysteem.

4.2.1 Sociaaleconomisch milieu



Leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomisch status (SES) – lees: een 'lager' opleidings-, inkomens- en beroepsniveau –, hebben het vaak moeilijk (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*). Zij kunnen – door bijvoorbeeld armoede of spanningen in het gezin vanwege de zorgen – gebrek hebben aan voldoende en gezonde voeding en chronisch stress ervaren. Hierdoor ontbreekt het de leerlingen aan voldoende energie, rust, hulpmiddelen en ruimte om te leren en kunnen zij sociaal geïsoleerd raken omdat zij thuis geen vrienden willen uitnodigen. Het is dan relevant dat de leraar op de hoogte is van deze situatie en een luisterend oor, veiligheid en waar mogelijk een helpende hand kan bieden (De Heer, 2021). Milio van de Kamp (2024, p. 40) beschrijft in zijn boek *Misschien moet je iets lager mikken* wat het betekent om in een arm gezin op te groeien. Zijn thuissituatie zorgde voor chronische stress: “Elke ochtend moest ik over de ijskoude betonnen vloer naar de badkamer lopen, waar ik me bij de wastafel moest wassen met een washandje met koud water en wat zeep. Ik begon mijn dagen boos en rillend van de kou. [...] Waar stress, spanningen, scheldpartijen, fysiek en mentaal geweld hiervoor al aan de orde van de dag waren, werd de frequentie van de ruzies vertienvoudigd toen we eenmaal zonder gas en licht kwamen te zitten.”

Feit

Anderstalige kinderen kunnen door hun omgeving onderschat of niet gezien worden omdat ze meer tijd nodig hebben om vragen of opdrachten te begrijpen, waardoor zij minder intelligent overkomen. Om goed te kunnen presteren op tests en toetsen, hebben leerlingen een bepaalde hoeveelheid schooltaalwoordenschat nodig én manieren van logisch redeneren (Matthews & Peters, 2018).

4.2.2 Cultuur

De manier waarop een groep met elkaar omgaat en samenleeft, heeft grote invloed op de ontwikkeling van een jongere. Kinderen en jongeren die – omdat zij anders zijn dan anderen – gepest worden of geen aansluiting vinden, kunnen zich erg eenzaam voelen. Leerlingen die opgroeien in een omgeving waarin er een ongeschreven regel is dat jezelf inspannen voor school 'not done' is, kunnen daardoor gedemotiveerd raken. De steun uit de omgeving is immers niet aanwezig (De Heer, 2021).

H10

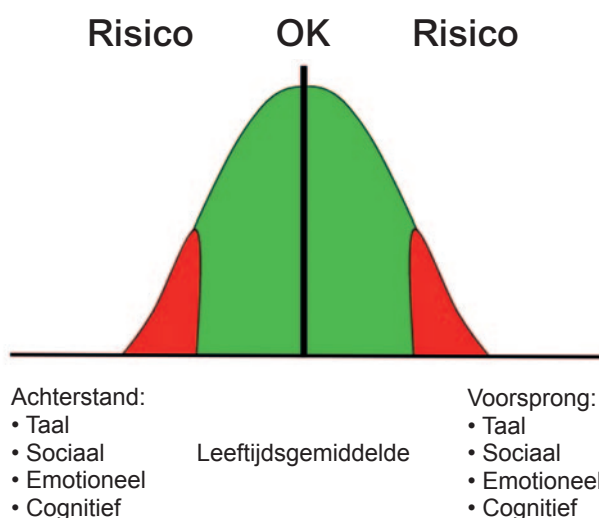
Leerlingen kunnen door hun omgeving ook onderschat of niet gezien worden, omdat ze als anderstalige meer tijd nodig hebben om vragen of opdrachten te begrijpen waardoor zij minder intelligent overkomen (De Heer, 2021; zie ook *hoofdstuk 10: Als taal – of het ontbreken ervan – je in de weg zit*). Maar vergeet niet, deze leerlingen moeten eerst vragen en opdrachten vertalen naar hun 'thuis taal'. Dan bedenken ze in die thuistaal een antwoord, dat moeten ze weer terugvertalen naar de schooltaal en in de tussentijd heeft een ander al een antwoord gegeven en is de leraar doorgegaan met een volgende vraag of onderwerp (Duarte, 2025). Er zijn nog meer redenen waardoor leerlingen onderschat of niet herkend worden, bijvoorbeeld omdat niet verwacht wordt dat zij hoogbegaafd zijn. Dit speelt onder meer bij leerlingen die zich aanpassen aan de groep, die afkomstig zijn uit gezinnen met een lage SES, of leerlingen die in hun familie de eersten zijn die het voortgezet onderwijs op een hoog niveau volgen. Ook meisjes worden lang niet altijd herkend. Zij zijn vaak ondervertegenwoordigd in groepen waar hoogbegaafden meer uitdaging wordt geboden (zie ook de brochure *Slimme meisjes*) (De Heer, 2021; Van de Kamp, 2024).



4.2.3 Onderwijssysteem

In het jaarklassensysteem hebben begaafde leerlingen ($IQ \pm 121-130$) in toenemende mate te maken met het feit dat het reguliere onderwijs niet aansluit op hun leerproces. Bij hoogbegaafden ($IQ \geq \pm 130$) is de aansluiting volledig zoek. Het leren kan dan een bron van frustratie worden, met alle gevolgen van dien (De Heer, 2017, 2021; Frijling-Schreuder, 1965; Geelhoed & Vieijra, 2016; Geelhoed et al., 2016; Goetz et al., 2014; Kraijer & Plas, 2014).

Hoezeer het onderwijssysteem kan wringen, blijkt uit het onderzoek van Mooij en Smeets (1997) naar de taalontwikkeling en de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van circa 1000 4-jarige leerlingen. Hieruit blijkt, dat enkelen hiervan de ontwikkeling vertonen van een 2-jarige en enkelen die van een 8-jarige.



Figuur 4.1 Knelpunten van het leerstofjaarklassensysteem voor leerlingen met relatieve achterstanden of relatieve voorsprongen op met name taal-, sociaal, emotioneel of cognitief gebied. Bron: De Heer, W., Mooij, T., & Bosman, L. (2020, september). *Beleidsplan Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden (KML) 2020 - 2025*, p. 3.

Zowel de qua ontwikkeling 2-jarigen als de qua ontwikkeling 8-jarigen proberen zich continu aan te passen aan de ontwikkeling van de 4-jarigen. Deze kinderen ontwikkelen hierdoor fysieke, sociale, emotionele en/of psychische problemen en zullen vroeg of laat externaliserend of juist internaliserend gedrag gaan vertonen. Voorbeelden van externaliserend gedrag zijn impulsief, storend, clownesk of (verbaal) agressief gedrag. Hierdoor kan de indruk ontstaan dat een kind bijvoorbeeld ADHD of **ODD** heeft (zie ook de brochure *Dubbel bijzondere leerlingen*). Voorbeelden van internaliserend gedrag zijn teruggetrokken, dromerig, onzeker/angstig en depressief gedrag. Het idee kan dan opkomen dat de leerling kenmerken van een autismespectrumstoornis heeft. Uit onderzoek van De Heer (2022) blijkt dat hoe intelligenter een leerling is, hoe meer en ernstiger problemen zich voordoen; hoe meer (mis-)diagnoses worden gesteld, hoe meer er behoefte is aan zorg en hoe groter de kans is dat de leerling uitvalt uit school. Voor hoogbegaafden leidt het onderwijssysteem tot (chronische) stress (De Heer, 2021, 2022).

Feit

In het jaarklassensysteem hebben begaafde leerlingen ($IQ \pm 121-130$) in toenemende mate te maken met het feit dat het reguliere onderwijs niet aansluit op hun leerproces. Bij hoogbegaafden ($IQ \geq \pm 130$) is de aansluiting volledig zoek (De Heer 2017; Geelhoed & Vieijra in Tak et al., 2016; Geelhoed, Struiksmas & Moesker in Tak et al., 2016; Kraijer & Plas 2014).

4.3 Gevolgen van stress

De cognitieve, sociale, emotionele en persoonlijke ontwikkeling van hoogbegaafden verloopt heel anders dan die van hun leeftijdsgenoten. Het gevolg hiervan is dat zij zich continu moeten aanpassen aan (de verwachtingen van) hun omgeving. Omdat zij doorlopend in onzekerheid verkeren of zij het wel goed doen en bang zijn voor afwijzing, kritiek en buitensluiting, ervaren zij chronische stress. Stress – en zeker chronische stress – heeft een zeer negatieve invloed op het leren. Uit onderzoek (De Heer, 2017, 2021, 2022; Frijling-Schreuder, 1965; Goetz et al., 2014; Kraijer & Plas, 2014; Scherder et al., 2018) blijkt, dat chronische stress de hersenen beschadigt en wel specifiek leidt tot problemen met:

- het vasthouden van aandacht;
- het geheugen;
- leren;
- het in goede banen leiden van emoties;
- de ontwikkeling van empathie;
- het ontwikkelen van de executieve functies.

Als gevolg van de (chronische) stress kampen hoogbegaafden ook vaak met (chronische) slaapproblemen die op hun beurt fysieke, sociale, emotionele en psychische problemen veroorzaken, zoals hoofd- en buikpijn, angsten en depressieve stemmingen (Biojone et al., 2011; De Heer, 2022; Walker, 2019). Passend onderwijs is dus cruciaal voor het tot bloei komen van het potentieel van de leerling.

4.4 Passend onderwijs

Aan de buitenkant kun je vaak niet zien of iemand hoogbegaafd is en ook uit de schoolresultaten blijkt het lang niet altijd. Het is belangrijk deze leerlingen te (h)erkennen en om te komen tot een passende aanpak.

Handvatten om hoogbegaafde leerlingen te herkennen:

Breng de schoolcarrière van een leerling in kaart:

- Po: Inventariseer bij de ouders met een vragenlijst de ontwikkeling van leerlingen voorafgaand aan de eerste schooldag. Na 6 weken inventariseert de leraar de ontwikkeling en bespreekt de verschillen met de ouders.
- Po: Vraag ouders naar zorgelijk gedrag van de leerling thuis, vergelijk dit met het gedrag op school en bespreek met de ouders de oorzaak en de benodigde aanpak.
- Vo: Vergelijk de ontwikkeling van de leerling met zijn ontwikkeling op een eerder moment en bespreek bij zorgen dit vroegtijdig met ouders en leerling.

Let vooral op leerlingen die:

- een eenling zijn in de groep;
- een anderstalige achtergrond hebben;
- afkomstig zijn uit een gezin met een lagere SES;
- veelvuldig verzuimen;
- beneden verwachting of heel wisselend scoren;
- veel kennis/interesse hebben, maar afhaken in (groeps)werk;
- op onderdelen meer kennis hebben dan de leraar;
- zittenblijven of 'afstromen'.

De Heer, 2021; Mooij, 2016.

Om leerlingen als hoogbegaafd te herkennen, is niet meteen een IQ-test nodig. Observaties van leerlingen en gesprekken met leerlingen en ouders leveren vaak een schat aan informatie op en duidelijke aanwijzingen over het al dan niet hoogbegaafd zijn. Zitten leerlingen almaar te dromen, stellen zij veel (kritische of moeilijke) vragen, hebben zij faalangst, krijgen zij toetsen niet af of vertonen zij clownesk gedrag, observeer deze leerlingen dan en ga na wat de oorzaak is (De Heer, 2022).

Ga vooral na of stress een oorzaak kan zijn. Gebruikelijke reacties bij stress zijn bevriezen, vluchten, vechten en behagen. Leerlingen die *bevriezen* zijn angstig, bang om te falen, hebben moeite om keuzes te maken of krijgen soms een black-out. Leerlingen die *vluchten* dromen weg, vertonen vermijdingsgedrag, starten niet, zijn rusteloos en angstig. Zij lopen figuurlijk weg. Leerlingen die *vechten* stellen veel kritische vragen, willen soms ten koste van alles hun gelijk halen, hebben de neiging om zaken scherp te verwoorden, hebben woede-uitbarstingen of vertonen pestgedrag. Leerlingen die *behagen* vermijden ongemakkelijke situaties, kunnen geen nee zeggen, zijn bang om zich te uiten, bieden overmatig excuus aan en bewaken hun grenzen niet of slecht (Boer, 2009).

Ontwikkelingsverschillen moeten niet alleen herkend maar bovenal ook erkend worden. Dat lukt alleen als leraren zich bewust zijn van hun eigen denkbeelden over hoogbegaafden en hun ouders. Bovendien is het belangrijk dat ze zich realiseren dat elke leerling behoefte heeft aan uitdaging op het eigen ontwikkelingsniveau, het gevoel wil hebben erbij te horen en ruimte nodig heeft om zichzelf te zijn. Die erkenning valt of staat daarom met het bevragen van leerlingen en hun ouders naar de leer- en ondersteuningsbehoeften. Dat vormt dan de basis voor het maken en uitvoeren van een goed ondersteuningsplan (De Heer, 2021).

Een relevante aanpak voor begeleiding

Voor de ontwikkeling van iedere leerling zijn cognitief uitdagend werk, een bepaalde mate van autonomie en sociale contacten met ontwikkelingsgelijken van belang. Tips voor een relevante aanpak voor alle leerlingen en zeker voor hoogbegaafden zijn:

1. Expliciteer bij elke les het doel en het belang van de leerstof/opdracht.
2. Stel per vak een kerncurriculum op, waarin de leerstof is opgenomen die de leerling moet beheersen om het vak af te ronden.
3. Laat hoogbegaafden dit kerncurriculum afwerken met zoveel oefenstof als nodig is en bij voorkeur in groepjes met ontwikkelingsgelijken.
4. Bied extra-curriculair aanbod voor alle leerlingen die dit willen/aankunnen, zoals technische of creatieve vakken of buitenschoolse activiteiten/stages.
5. Besteed aandacht aan leerstrategieën en omgaan met stress en onzekerheid.
6. Faciliteer contacten met ontwikkelingsgelijken door bijvoorbeeld groepswork.

De Heer, 2021; Mooij, 2016.

4.5 Conclusie

Voor leerlingen met hoogbegaafdheid is het reguliere onderwijssysteem evenmin passend als voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Door dit systeem ervaren zij problemen op cognitief, sociaal, emotioneel en persoonlijk gebied. Om zich te kunnen ontwikkelen, moeten leerlingen zich veilig voelen. Het is daarom van belang dat deze leerlingen zo vroeg mogelijk worden herkend en erkend, dat zij leer- en oefenmogelijkheden krijgen die aansluiten bij hun ontwikkelingsniveau, dat zij keuzemogelijkheden hebben en contacten kunnen aangaan met ontwikkelingsgelijken.

VENSTER

Marije Zuidervaat, ambulant begeleider met specialisme begaafdheid

Hoe speelt jouw visie op (hoog)begaafdheid een rol in de manier waarop jij scholen begeleidt?

In mijn begeleiding van scholen staat één uitgangspunt centraal: goed onderwijs is onderwijs dat aansluit bij de educatieve behoeften van álle leerlingen. Dat geldt dus ook voor (hoog)begaafde leerlingen. In mijn ogen kan ieder kind groeien, mits het gezien wordt in zijn of haar kracht. Daarom stimuleer ik scholen om niet alleen te kijken naar prestaties of gedrag, maar juist naar de talenten en het potentieel daarachter. Gedrag is vaak een signaal; door daar met een open blik naar te kijken, ontstaat ruimte voor écht passend aanbod.

Ik help teams om vanuit vertrouwen te werken en een rijke leeromgeving te creëren waarin begaafde leerlingen worden uitgedaagd én zich veilig voelen. Dit vraagt soms om het loslaten van standaardroutes en het durven denken in maatwerk. Of het nu gaat om compacten, verrijken of het versterken van executieve functies: het begint bij het zien van het kind. Mijn rol is om scholen daarin te begeleiden, te inspireren en te ondersteunen – zodat ieder kind de kans krijgt om echt tot bloei te komen.

VENSTER

Mariëtte van Hazendonk, hoogbegaafdheidsexpert MindMe en teamleider Leerplicht-RMC Regio Midden-Brabant

Waarom zouden ouders minder huiverig moeten zijn om een leerplichtambtenaar te betrekken bij de zorg om hun kind?

Een leerplichtambtenaar kan veel betekenen voor (hoog)begaafde kinderen die vastlopen in het onderwijs of voor ouders die zorg hebben om hun kind. Maar al te vaak worden zij gezien als klassieke handhavers. In werkelijkheid is hun rol veel breder. Handhaven is slechts een zeer klein onderdeel van hun wettelijke taak. Sinds de invoering van de Methodische Aanpak Schoolverzuim ligt de focus meer op zorg dan op straf. Leerplichtambtenaren zijn er juist om te helpen bij dreigend verzuim, thuiszitten of uitval. Zij gaan op zoek naar de achterliggende, belemmerende oorzaken. Ze voeren gesprekken, stellen de juiste vragen en brengen de situatie in kaart. Als een spin in het web leggen zij verbindingen. Verbindingen tussen samenwerkingsverband, school, ouders, zorg en andere betrokkenen.

Voor (hoog)begaafde kinderen die vastlopen of dreigen vast te lopen, kunnen zij meedenken over maatwerkoplossingen zoals verrijkingsprogramma's, aangepaste leertrajecten of wettelijke mogelijkheden. De leerplichtambtenaar is geen tegenpartij, maar een waardevolle, neutrale partner die helpt het recht van het kind op een ononderbroken ontwikkelingsproces te beschermen. Eigenlijk zouden we moeten spreken van een 'ontwikkelrechtambtenaar' in plaats van een leerplichtambtenaar. Dat sluit veel beter aan bij hun daadwerkelijke werkzaamheden.

Verwijzingen

- Biojone, C., Sales, A. J., Terceti, M. S., Casarotto, P. C., Guimaraes, F. S., Gomes, M. V., & Joca, S. R. (2011). P2d.019, Antidepressant-like effects of DNA methylation inhibition in hippocampus: Participation of brain derived neurotrophic factor. *European Neuropsychopharmacology*, 21(3), S412.
- Boer, F. (2009). Stress in het begin van de levensloop; een ontwikkelingsperspectief. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 51 (8), 579-586.
- Bolkestein, G., & Menkveld, H. (1978). *Ontwikkelingslijnen naar Speciaal Onderwijs*. Uitgeverij Callenbach.
- Boulanger, M., Peters, W., & Hoogeveen, L. (2000). *Help, mijn dochter is hoogbegaafd*. Uitgeverij Lemma.
- De Heer, W. (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Ipskamp Printing.
- De Heer, W. (2021). *Alle leerlingen bij de les. Voorkom vastlopen van moeilijk en makkelijk lerenden*. Lannoo Campus.
- De Heer, W. (2022, 14 september). *Helderheid. Onderzoek naar de witte vlekken in het dekkend aanbod van Samenwerkingsverband PO 20.01* [Rapport].
- De Heer, W., Mooij, T., & Bosman, L. (2020, september). *Beleidsplan Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden (KML) 2020-2025*. Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden.
- Duarte, J. (2025, 8 april). *Meer kansen met meertaligheid* [Lezing]. Nationaal Congres Hoogbegaafdheid 2025. Hoogbegaafdheid & kansengelijkheid. https://uitgeverijbontekoe.nl/wp-content/uploads/2025/05/Meer-kansen-met-Meertaligheid_Joana-Duarte.pdf
- Dodde, N. L. (1993). *Dag, mammoet! Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem*. Garant.
- Frijling-Schreuder, E. C. M. (1965). Schoolziekte. *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, 109, 225-230.
- Geelhoed, J., Moesker, E., Vomberg, C., Struiksmā, A., & Hoogervorst, N. (2016). Intelligentieonderzoek. In J. Tak, J. Bosch, S. Begeer, & G. Albrecht (Red.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten* (pp. 491-569). De Tijdstroom.
- Geelhoed, J., & Vieijra, J. (2016). Onderzoek naar leervorderingen. In J. Tak, J. Bosch, S. Begeer, & G. Albrecht (Red.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten* (pp. 445-490). De Tijdstroom.
- Goetz, Th., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., & Lipnevich, A. A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401-419.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (Red.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier Science.
- Holahan, C. K., & Sears, R. R. (1995). *The gifted group in later maturity. Volume VI Genetic studies of genius*. Stanford: Stanford University Press.
- Jolly, J. L. (2008). Historical Perspectives: Lewis Terman: Genetic Study of Genius – Elementary School Students. *Gifted Child Today*, 31(1), 27-33.
- Kraijer, D. W., & Plas, J. J. (2014). *Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid. Classificatie, test- en schaalgebruik*. Pearson.
- Kreger Silverman, L. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 171-178.
- Mackintosh, N. J. (2011). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Mönks, F. J., & Span, P. (Red.). (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Dekker & Van de Vegt.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (1993). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Dekker & Van de Vegt.
- Mooij, T. (2016). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Universiteit Nijmegen, ITS.
- Resing, W. C. M. (Red.). (2015). *Handboek intelligentietheorie en testgebruik*. Pearson Assessment and Information.
- Ruijsenaars, A. J. J. M., Hamers, J. H. M., Leseman, P. P. M., & Ruiter, S. A. J. (2016). Leergeschiktheid, leertests en onderwijs. In J. Tak, J. Bosch, S. Begeer, & G. Albrecht (Red.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten* (pp. 571-593). De Tijdstroom.
- Scherder, E., Van Os, C., & Zijlstra, E. (2018, december). *Schaderisico bij uitzetting langdurig verblijvende kinderen. Een multidisciplinaire wetenschappelijke onderbouwing*. Rijksuniversiteit Groningen & Vrije Universiteit Amsterdam.
- Tak, J. A., Bosch, J. D., Begeer, S., & Albrecht, G. (Red.). (2016). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten*. De Tijdstroom.
- Tannenbaum, A. (2000). A history of giftedness in school and society. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, & R. J. Sternberg (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 23-53). Elsevier Science.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1948). *The gifted child grows up. Twenty-five years' follow-up of a superior group, Volume IV Genetic studies of genius*. Stanford University Press.
- Tolan, S. (1994). Discovering the gifted ex-child. *Roeper Review*, 17(2), 134-138.
- Van de Kamp, M. (2024). *Misschien moet je iets lager mikken. Een verhaal over armoede en kansenongelijkheid*. Atlas Contact.
- Verschuieren, K., & Resing, W. (2015). Intelligentiediagnostiek volgens het CHC-model. Van theorie naar praktijk. In W. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (pp. 63-84). Pearson Assessment and Information.
- Walker, M. (2017). *Why We Sleep. Unlocking the Power of Sleep and Dreams. (Slaap)*. Vert. J. W. Reitsma & M. van der Werf 2019, De Geus.)
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (2002). *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen. Een praktische gids voor ouders en andere opvoeders*. Van Gorcum.
- Ziegler, A., & Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, & R. J. Sternberg (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-21). Elsevier Science.

Hoofdstuk 5



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



Samenvatting

Concepten en modellen helpen ons met een vereenvoudigde weergave van de werkelijkheid. Ze leren ons verschillende perspectieven te wegen en oorzaak en gevolg te vinden. Concepten zijn dynamisch. Zij worden door wetenschappelijke en praktische kennis en veranderende maatschappelijke normen en waarden beïnvloed. Sommige opvattingen worden na verloop van tijd losgelaten waardoor nieuwere visies breder omarmd kunnen worden. Het concept '(hoog)begaafdheid' is zo'n voorbeeld waarbij de tijdgeest tot veranderingen heeft geleid.

Inspelen op (hoog)begaafdheid vraagt dat scholen nadenken over welke visie op (hoog)begaafdheid bij hen past. Tegelijkertijd vraagt het dat teams nadenken over wat zij 'goed' onderwijs vinden, want alleen de combinatie van het antwoord op beide vragen zal leiden tot aanpassingen die gedragen worden door het team. Op basis van die gecombineerde visie ontwikkelen leraren ook verwachtingen. Die verwachtingen beïnvloeden hun waarnemingen. Maar omgekeerd is dat ook het geval: waarnemingen beïnvloeden ook de verwachtingen. Als verwachting en waarneming niet meer met elkaar 'sporen' ervaar je verwarring, want wat is dan representatief voor de werkelijkheid? Alleen kritisch denkende leraren kunnen omgaan met die verwarring en aansluiten bij de educatieve behoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Zij durven die concepten, getallen en regels in de systemen even opzij te leggen om zich af te vragen: is dat zo voor mijn leerling?

Is dat zo?

Christine Vis

In dit hoofdstuk staat gezonde twijfel centraal. Gezonde twijfel wordt verwoord in de vraag 'Is dat zo?' Die vraag is relevant omdat deze leraren helpt om niet alleen kinderen met snel zichtbare hoge prestaties in hun klas te herkennen als een kind met mogelijke kenmerken van (hoog)begaafdheid, maar vooral ook helpt om kenmerken van (hoog)begaafdheid te leren herkennen bij leerlingen waarvoor dat wellicht wat minder voor de hand ligt. Bijvoorbeeld omdat zij niet zulke hoge prestaties leveren omdat het leerstofaanbod minder goed aansluit bij wat ze nodig hebben of aankunnen. Het verschil tussen wat een leerling nodig heeft en aangeboden krijgt, kan veroorzaakt worden door een gebrek aan inzicht in het niveau van de leerling, maar ook door een gebrek aan inzicht in het potentieel van een leerling. Bijvoorbeeld omdat een leerling de taal waarin les wordt gegeven niet beheerst, de cultuur van de leerling sterk afwijkt van de cultuur waarover les wordt gegeven of omdat de leerling uit een gezin komt waar men het minder breed heeft of waarin de ouders het ondersteunen van de school bij het onderwijs aan hun kind als minder belangrijk ervaren.

5.1 Concepten en (hoog)begaafdheid

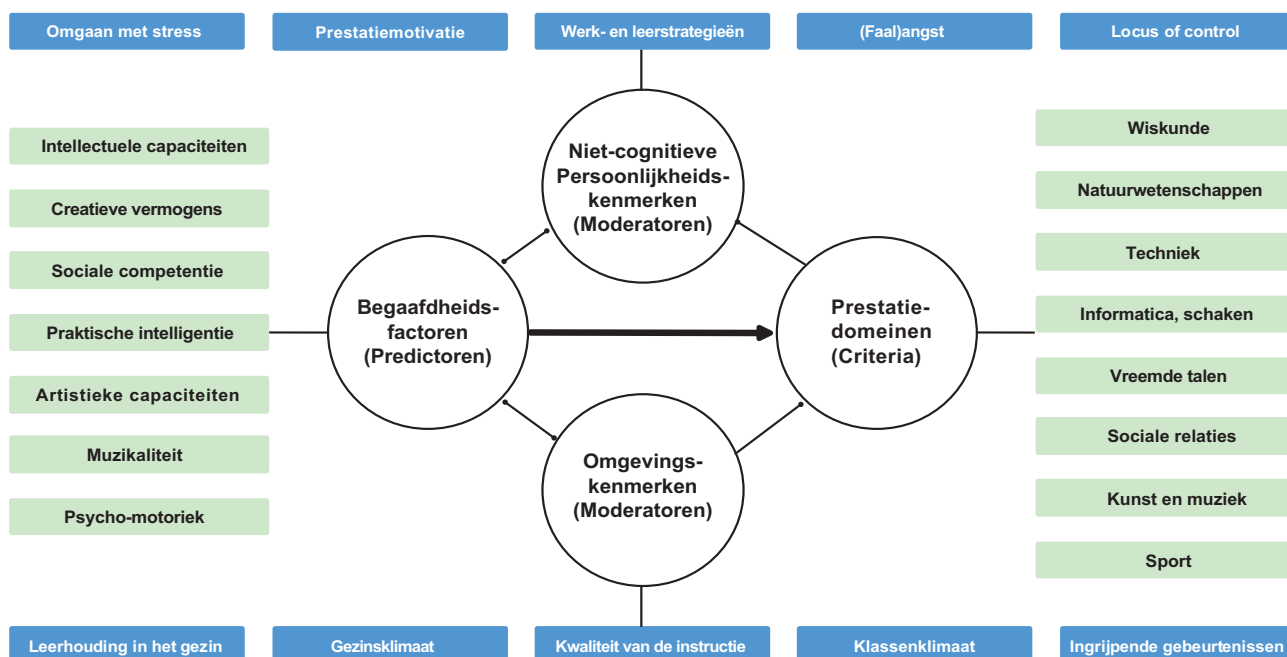
Concepten, systemen en getallen ondersteunen ons in het onderwijs. Ze geven ons inzicht en ondersteunen besluiten. Waarom schuurt dit dan bij onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid?

Concepten en modellen helpen ons met een vereenvoudigde weergave van de werkelijkheid. Ze leren ons verschillende perspectieven van het thema te wegen op hun waarde en daarin oorzaak en gevolg te vinden. Een concept is een theoretisch uitgangspunt, veelal gevormd door een wetenschappelijk denker. In 2021 publiceerde de *World Council for Gifted and Talented Children* (2021) tien wereldwijde principes voor het opleiden van leraren die lesgeven aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. In dit document wordt erop gewezen dat leraren met veel verschillende concepten van (hoog)begaafdheid moeten kennismaken om zo tot een visie te kunnen komen die voor hen het fundament vormt om te kunnen inspelen op wat deze leerlingen nodig hebben.

Onderzoekers bouwen voort op elkaars concepten. Elke denker voegt er aspecten aan toe en zo ontwikkelen opvattingen en denkmodellen zich op basis van nieuwe informatie en inzichten. Medio jaren tachtig ontwikkelde Heller de eerste versie van wat later bekend kwam te staan als het *Multifactorenmodel* (Bakx et al., 2022). Heller heeft in zijn model de omgevings- en persoonsgerichte factoren een grotere plaats gegeven dan voorgaande wetenschappers. Zo voegde hij bijvoorbeeld systemische perspectieven toe, die de ontwikkeling van een leerling ook beïnvloeden. Korte tijd later vereenvoudigde Mönks (Mönks & Ypenburg, 1995) min of meer dit gedachtegoed toen hij om het oorspronkelijke drieringenmodel van Renzulli (1985) een driehoek plaatste waarmee hij wilde aangeven dat de drie factoren die Renzulli noemde (intelligentie, creativiteit en doorzettingsvermogen) beïnvloed worden door drie omgevingsfactoren: gezin, onderwijs en ontwikkelingsgelijken (zie ook *hoofdstuk 1: (Hoog)begaafdheid als werkwoord*). De interactie tussen persoonskenmerken en omgevingsfactoren werd daardoor relevant. Sternberg en Desmet (2023) zien (hoog)begaafdheid als resultaatfactor van een interactioneel en transformatief proces (zie ook *hoofdstuk 3: (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie*). Ook deze wetenschappers bouwden voort op eerder ontwikkelde inzichten, waardoor de dynamiek van het concept (hoog)begaafdheid steeds duidelijker centraal komt

H1

H3



Figuur 5.1 Het Multifactorenmodel (Heller, 1992, 2000). Bron: SLO.

te staan. Verschillende perspectieven op 'hoe iets in elkaar zit' maken ook dat wetenschappers elkaars werk kritisch wegen. Sommige opvattingen worden na verloop van tijd losgelaten en nieuwere visies kunnen dan breder omarmd worden.

5.2 Eerst denken, dan doen

Het is belangrijk dat leraren zich realiseren dat (hoog)begaafdheid onder alle lagen van de samenleving voorkomt, ongeacht de plek waar de wieg van een leerling heeft gestaan (WCGTC, 2021). Leraren moeten zich scherp bewust zijn van hun eigen denkkaders inzake (hoog)begaafdheid (Behrens, 2023). Ze moeten in staat zijn om met een open blik naar de leerling te kijken en over hun eigen oordelen heen te stappen. APA-onderzoek over de psychologie van onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid leverde 20 kernprincipes op die de basis vormen om op de educatieve behoeften van (hoog)begaafden te kunnen inspelen (American Psychological Association, 2020). De principes beslaan thema's als denken en leren, de motivatie en interpersoonlijke relaties, het leren in de klas en de voortgang van leerresultaten. Deze publicatie kan gebruikt worden als input voor een gesprek over visieontwikkeling. Het eerder genoemde onderzoek van de World Council kan daar eveneens voor gebruikt worden.

Om de individuele verschillen van leerlingen te herkennen moet telkens de vraag gesteld worden: 'Wat gaat op voor deze leerling?' Dat vraagt dus dat leraren de koppeling tussen de concepten uit de theorie leggen naast hun ervaringen in de praktijk, en die koppeling kritisch wegen zonder dat ze resultaten van empirisch onderzoek uiteindelijk naast zich neerleggen (Diery et al., 2020). Iets kan opgaan voor een brede groep en dan zijn er uitzonderingen op de regel, maar dat betekent niet dat de uitzonderingen op de regel dan gegeneraliseerd mogen worden naar de brede groep.

Biesta (2022) stelt dat 'een goede praktijk een doordachte praktijk is'. Als dit uitgangspunt wordt toegepast op het onderwerp (hoog)begaafdheid in het onderwijs, dan is dit een belangrijke waarschuwing: stap niet in de valkuil om al te handelen voordat je met je team hebt nagedacht over wat jullie visie is op dit onderwerp. Heb het lef de complexiteit van die visievorming aan te gaan en zorg dat de keuzes die je maakt passend zijn bij de draagkracht van de school. Die visieontwikkeling draagt bij aan een veilig klimaat op school voor alle leerlingen. In een veilige school voor leerlingen

met kenmerken van (hoog)begaafdheid spreken de educatieve partners dezelfde taal. Dat betekent niet dat je het altijd met elkaar eens hoeft te zijn, maar wel dat je elkaar op zijn minst begrijpt en vanuit dat begrip respect voor de ander kunt opbrengen.

5.3 Verwachtingen beïnvloeden waarnemingen

In de hele omgeving van het onderwijs gaat het over verwachtingen. De verwachtingen van ouders, van de leraar, maar ook van de leerling met betrekking tot de leerstof. Er zijn mensen die denken dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid gemakkelijk leren. Leraren zien steeds beter dat dit een te eenvoudig perspectief is. Het leren van (hoog)begaafden verloopt vaak niet moeiteloos, maar grillig of verrassend. Leraren die de kans nemen om afstand te nemen van hun verwachtingen van de leerling en gericht observeren, zien meer. Daardoor ontstaat er een situatie waarin ook kinderen die anders minder snel gesignaleerd worden, herkend kunnen worden als een leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid (zie ook *hoofdstuk 3: (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie*).

H3

Om uitzonderingen te kunnen waarnemen op wat je verwacht van leerlingen, is het nodig om een houding te ontwikkelen waarin er ruimte is voor blijvende verbazing over hun mogelijkheden. Leraren die aantekeningen in het dossier van een leerling maken op momenten dat zij zich over de leerling verbazen, ontwikkelen een rijke bron van observaties die bijdraagt aan een genuanceerd perspectief op de leerling. Zo ontwikkelen leraren voelsprietten voor de momenten waarop hun leerlingen hen verrassen. Dat kan variëren van het moment waarop een kleuter een 'levensgrote uitspraak' doet tot momenten waarop zeer wisselende toetsresultaten zichtbaar worden. Durf samen hardop te twijfelen aan observaties. Wie observeert, 'neemt zichzelf mee' tijdens de observatie en nadien ook bij de interpretatie (De Wolf & Van den Beukering, 2009). Om je te kunnen blijven verbazen is het nodig om 'jezelf thuis te laten' en objectief te kijken. Maak gebruik van wat in de wetenschap **triangulatie** wordt genoemd. Zet ten minste drie verschillende bronnen in om de 'onderzoeksvraag' die ten grondslag ligt aan de observatie ook echt vanuit meerdere invalshoeken en vanuit meerdere vormen van verzamelde data te beantwoorden. Duik er dieper in om deze leerling te gaan begrijpen. Alleen vanuit dat begrip kun je overgaan tot handelen. Van Gerven (2021) wijst hierin op de kracht van handelingsgericht werken en educatief partnerschap. Gebruik dit om helder te zijn in het verwachtingenmanagement. Stel doelen en wees niet bang om er samen met de leerling achter te komen dat er toch nèt een ander doel nodig is. Dat is samen de vraag 'Is dat zo?' van alle kanten bekijken.



Feit

Resultaten van observaties zijn nooit volledig objectief, want wie observeert, 'neemt zichzelf mee' tijdens de observatie en nadien ook bij de interpretatie (De Wolf & Van den Beukering, 2009).

5.4 Waarnemingen beïnvloeden verwachtingen

Waargenomen resultaten van onderwijs en leren worden veelal vertaald in getallen. Deze bieden houvast in de complexiteit van de praktijk. In leerlingvolgsystemen spelen getallen een belangrijke rol. Op grond van die informatie ontstaan bij de betrokken educatieve partners verwachtingen over de leerling. Maar getallen geven nooit een compleet beeld van een leerling. Van der Kolk (2021) koppelt de gevolgen van deze 'meetbaarheid' ook aan onze professionaliteit. "Wanneer de kwaliteit van je werk zwaar versimpeld wordt tot getallen, voel je je als professional minder serieus genomen", aldus Van der Kolk (2021). Leraren voelen dat deze systemen voorbij kunnen gaan aan alles wat niet wordt gemeten of onmeetbaar is. Zij vragen zich af of het gebruik van deze getallen wel een compleet beeld geeft van de leerling. Passen de getallen die deze verwachtingen voeden wel bij leerlingen van alle sociale achtergronden? Geven toetsresultaten bijvoorbeeld wel een kloppend beeld van de meertalige

leerling? Dit werpt de vraag op of leraren met deze systemen in staat zijn om de leervermogens en educatieve behoeften van het kind echt te herkennen. Een (hoog)begaafde leerling met ernstige lees-spellingsproblemen of dyslexie kan het leerprobleem lang maskeren of compenseren (Van Viersen et al., 2016). Maar omgekeerd kan dit ook het geval zijn (Baum & Schader, 2020). Een hoog ontwikkelingspotentieel kan lang verborgen blijven als het sterk wordt beïnvloed door lees-spellingsproblemen.

5.5 Systemen en (hoog)begaafdheid

Het is voor leraren een uitdaging tegemoet te komen aan de educatieve behoeften van elke leerling. Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben behoefte aan pedagogisch sensitieve leraren. Onderzoek van Bakx et al. (2022) laat zien dat het voor (hoog)begaafde leerlingen cruciaal is dat er ook aandacht voor hen is en dat de leraar zich ervoor inzet om hen echt te begrijpen. Voor veel leraren is dit pedagogisch sensitief handelen een grote passie die vloeiende vaardigheden vraagt en energie kost. Als de werkdruk erg hoog is, kan dit daarom soms onder druk komen te staan en maken leraren soms pragmatische keuzes door andere energierovende taken voor te laten gaan. De inrichting van ons onderwijs is sterk gekaderd. Methodes geven ons aan dat we met het systematisch doorwerken van de lessen de meeste kans hebben op het behalen van goede resultaten. Met vals logisch gevolg dat we dicht bij deze eisen en indicatoren blijven. Gedifferentieerd omgaan met leerlingen veronderstelt dat we die kaders wat meer moeten loslaten en minder rigide moeten toepassen (zie Bronkhorst & Hulsbeek (2024) in de brochure *Differentiatie*).



Feit

Evidence-informed onderwijs vraagt dat leraren de koppeling leggen tussen de concepten uit de theorie en hun ervaringen in de praktijk. Die koppeling vereist kritisch wegen zonder dat resultaten van empirisch onderzoek terzijde geschoven worden (Diery et al., 2020).

We hebben een soort 'sorteermechanisme' in het onderwijs, zegt Bles (2024). Een leraar in het vo noemde het een sjoelbak: "Je volgt het weggetje dat de school je biedt. Er is soms een deurtje van opstromen of afstromen, maar veel keuze in deurtjes is er niet." Prestatie-indicatoren bepalen de weg; er moet immers naar een meting in een examen worden toegewerkt. (Hoog)begaafde leerlingen laten ons ervaren dat zij niet passen binnen de vaste 'weggetjes van de sjoelbak'. Zij vragen om ruimte voor creatiever en rijker denken en groeien door autonomie.

Biesta (2022) zet ons aan het denken over wereldgericht onderwijs. Rijk, naar buiten gericht onderwijs, vol nieuwsgierige blikken en mooie vragen. Hij heeft het nergens over verschillende aanpakken voor verschillende leerlingen. Alle leerlingen mogen door onderwijs de wereld ontmoeten en in situaties komen waarin wordt gevraagd iets te leren. Wanneer vanuit een overheid wordt gegarandeerd dat elke leerling recht heeft op een passende onderwijsplek, mogen (hoog)begaafde leerlingen daarop geen uitzonderling vormen.

In dit wereldgericht onderwijs verwijst Biesta (2022) ook naar de kwetsbaarheid die daarmee van leraren wordt gevraagd. Zij stellen ook zichzelf actief bloot aan het nieuwe en onbekende. Educatieve professionals moeten in beeld krijgen "dat onderwijzen er steeds weer om gaat de leerling op de wereld te wijzen, diens aandacht op de wereld te richten, zodat het mogelijk wordt, natuurlijk zonder enige garantie, dat de leerling kan tegenkomen wat de wereld van hem of haar vraagt" (Biesta, 2022).

5.6 Is dat zo?

Vanuit hun passie en zorg voor de leerling willen leraren iets doen voor de leerling die vastloopt. De uitdaging in hun vak is de vraag van het 'leren versus punten scoren' (Van der Kolk, 2021). De kracht

van leraren is dat zij deze vraag steeds flexibel weer oppakken. Het is begrijpelijk dat daarin ook een behoefte aan verduidelijking of versimpeling is, aan iets dat snel aan hun dagelijkse handelingen kan worden toegevoegd.

Om daadwerkelijk aan te kunnen sluiten bij de educatieve behoeften van (hoog)begaafde leerlingen, zijn kritisch vragende leraren nodig. Dat zijn leraren die concepten, getallen en regels in de systemen even opzij durven te leggen, om zich af te vragen: is dat zo voor mijn leerling?

5.7 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt duidelijk dat het huidige onderwijssysteem sterk leunt op meetbare resultaten en gestandaardiseerde systemen, die slechts een beperkt en gefragmenteerd beeld geven van de leerling. Hoewel cijfers en toetsen houvast bieden in de complexiteit van de onderwijspraktijk, kunnen zij de volledige rijkdom aan talenten en behoeften van leerlingen, met name (hoog)begaafde leerlingen, gemakkelijk onzichtbaar maken. Leraren worden uitgedaagd om, ondanks de druk van methodes en prestatie-indicatoren, met pedagogische sensitiviteit te blijven werken en oog te houden voor het unieke leerpotentieel van iedere leerling. Het hoofdstuk benadrukt het belang van leraren die kritisch durven reflecteren op de waarde en beperkingen van getallen, regels en systemen en zich steeds opnieuw de vraag stellen: sluit dit echt aan bij wat deze leerling nodig heeft? Wereldgericht onderwijs vraagt om ruimte voor creativiteit, nieuwsgierigheid en flexibiliteit – zowel van leerlingen als van leraren. Alleen door los te komen van rigide kaders en te blijven zoeken naar maatwerk, kan onderwijs werkelijk recht doen aan de veelkleurigheid en het potentieel van alle leerlingen. Leraren spelen hierbij een sleutelrol als waarnemende, vragende en betrokken professionals.

Verwijzingen

- American Psychological Association. (2020, maart 10). *Top 20 Principles*. Retrieved from Point013: <https://www.point013.nl/top-20-principes/>
- Bakx, A., Van Houtert, T., De Boer, E., & Van den Brand, M. (2022). *Werken met begaafdheid in de klas*. Koninklijke Van Gorcum.
- Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., & Hoogeveen, L. (2020). *Top 20 principes uit de psychologie voor het onderwijs aan en het leren van creatieve, getalenteerde en begaafde leerlingen van de voor- en vroegschoolse educatie, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Radboud University en POINT.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Baum, S., & Schader, R. (2020). Twice-Exceptionality. A field whose time has come. In C. M. Fugate, W. Behrens, & C. Boswell (Eds.), *Understanding twice-exceptional learners. Connecting research to practice* (pp. 7-32). Prufrock Press.
- Behrens, W. (2023). Cultureel responsief onderwijs. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 57-70). Leuker.nu.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs, een visie voor vandaag*. Phronese.
- Bles, P. (2024). *Flexibility in the Dutch Education System*. ROA.
- Bronkhorst, E., & Hulsbeek, M. (2024). Differentiatie. In de brochure *Differentiatie*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- De Wolf, K., & Van den Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Acco.
- Diery, A., Vogel, F., Knogler, M., & Seidel, T. (2020). Evidence-based practice in higher education: teacher-educators' attitudes, challenges, and uses. *Frontiers in Education*, 5(62), 1-13. doi:10.3389/educ.2020.00062
- Mönks, F., & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school* (2 ed.). Samsom.
- Renzulli, J. (1985). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Desmet, O. (2023). *Giftedness in childhood*. Cambridge University Press.
- Van der Kolk, B. (2021). *De meetmaatschappij*. Business Contact.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Viersen, S., De Bree, E., Wijnekus, M., Van den Boer, M., & De Jong, P. (2016). *Richtlijn Lees- en Spellingproblemen in combinatie met Hoogbegaafdheid. Addendum bij de Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN)*. Stichting Dyslexie Nederland.
- WCGTC. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. World Council for Gifted and Talented Children.



Dilemma's & Breinbrekers - thema 1

Concepten van begaafdheid

Annemieke Weterings-Helmons en Angela Jansen-Zandbergen

Dilemma 1

H1

“

Wie in het onderwijs alleen kijkt naar hoge prestaties, ziet slechts een fractie van het potentieel.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Three Why's Key*

- Waarom gebruiken we vaak labels zoals '(hoog)begaafd' in het onderwijs?
- Waarom kan dat problematisch zijn?
- Waarom zouden leer- en persoonskenmerken van meerwaarde kunnen zijn om potentie te ontdekken?

BREINBREKER 2

Denksleutel: de *Improvement Key*

- Organiseer een teamgesprek waarin je als teamlid ieder je persoonlijke definitie van begaafdheid deelt.
- Benoem expliciet wat de waarde van prestaties is in je definitie.
- Kom tot een gezamenlijke invulling van het concept begaafdheid voor jouw school.

WAAROM ZOU JE DEZE EXERCITIES DOEN?

Deze stelling daagt teams uit om hun beeld van begaafdheid te verbreden: van een focus op meetbare prestaties naar het herkennen van onderliggende leer- en persoonlijkheidskenmerken, ook bij leerlingen die (nog) niet excelleren in cijfers.

Dilemma 4

H4

“

Je bent beter af
in het onderwijs als je
niet alles direct begrijpt.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Purpose Key*

Stap 1: Individuele Reflectie

Vraag iedere leraar om na te denken en kort op te schrijven:

- Welke doelen wil ik bereiken met mijn onderwijs aan leerlingen aan de linkerkant van de Gauss-curve?
- Welke doelen wil ik bereiken met mijn onderwijs aan leerlingen aan de rechterkant van de Gauss-curve?
- Welk overkoepelend doel verbinden we aan het onderwijs van alle leerlingen, ongeacht hun startpunt?

Stap 2: Discussie in Kleine Groep

- Maak groepen van 3-4 personen.
- Binnen de groep deelt iedereen opbrengsten uit stap 1 en daarna bespreken ze de volgende vragen:
 - Welke overeenkomsten en verschillen zien we in onze doelen voor de twee groepen?
 - Welk gezamenlijk overkoepelend doel kunnen we formuleren?
- Elke groep maakt een visuele weergave (bijvoorbeeld op een flip-over of met post-its) van hun gezamenlijke doel.

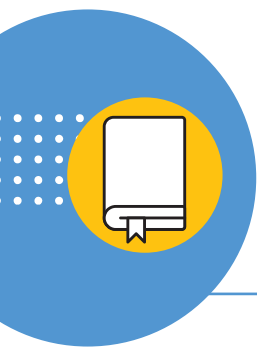
Stap 3: Plenaire Samensmelting & Actieplan

- *Presentatie*: laat elke groep kort (3-5 minuten) hun overkoepelende doel en belangrijkste inzichten presenteren.
- *Gezamenlijke discussie*: benoem en verzamel de kernthema's die overal naar voren komen.



Bekijk alle
Dilemma's & Breinbrekers
over het thema
Concepten van begaafdheid
in de online Kennisbank.





Meer lezen - thema 1

Concepten van begaafdheid

- Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., & Hoogeveen, L. (2020). *Top 20 principes uit de psychologie voor het onderwijs aan en het leren van creatieve, getalenteerde en begaafde leerlingen van de voor- en vroegschoolse educatie, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Radboud University en POINT.
- Bianco, M., Brandehoff, R., & Castillo-Tristani, Y. (2024). Honoring the Ancestors: A Culturally Responsive Response to Intervention Framework for Diverse, Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 47(4), 274-285. <https://doi.org/10.1177/10762175241263984>
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs, een visie voor vandaag*. Phronese.
- Brulles, D., West Keur, R. A., & Johnson, A. (2024). Elevating Voice and Opportunity Through Culturally Sustainable Practices. *Gifted Child Today*, 47(4), 260-273. <https://doi.org/10.1177/10762175241259811>
- 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-focused research*. Prufrock Press.
- De Heer, W. (2021). *Alle leerlingen bij de les. Voorkom vastlopen van moeilijk en makkelijk lerenden*. Lannoo Campus.
- Diery, A., Vogel, F., Knogler, M., & Seidel, T. (2020). Evidence-based practice in higher education: teacher-educators' attitudes, challenges, and uses. *Frontiers in Education*, 5(62), 1-13. doi:10.3389/feduc.2020.00062
- Dixon, F. A., & Moon, S. M. (Eds.). (2015). *The handbook of secondary gifted education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238829>.
- Kreger-Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Rinn, A. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453-464). American Psychological Association.
- Sternberg, R. J., Ambrose, D., & Karami, S. (Eds.). (2022). *The Palgrave handbook of transformational giftedness for education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91618-3>
- Sternberg, R. J., & Desmet, O. A. (2024). *Giftedness in Childhood*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Desmet, O. A., Ford, D. Y., Gentry, M., Grantham, T. C., & Karami, S. (2021). The Legacy: Coming to Terms With the Origins and Development of the Gifted-Child Movement. *Roeper Review*, 43(4), 227-241. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1967544>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018.) Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231-245). American Psychological Association.
- Sypré, S., Verschueren, K., & Struyf, E. (2021). Signaleren van cognitieve begaafdheid binnen een geïntegreerd beleid op leerlingenbegeleiding. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, J. Lavrijsen, & M. Vansteenkiste, *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Acco.
- Van de Kamp, M. (2024). *Misschien moet je iets lager mikken. Een verhaal over armoede en kansenongelijkheid*. Atlas Contact.
- Van Gerven, E. (2023). Inclusie en het onderwijs aan begaafde leerlingen: twee geloven op één kussen? In E. van Gerven (Red.), *De gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 19-36). Leuker.nu.
- WCGTC. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. World Council for Gifted and Talented Children.



Tools - thema 1

Concepten van begaafdheid

HOOFDSTUK 1 TOOL 1

po vo

Bevorderen kansengelijkheid bij ontwikkelen van beleid voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid

- Universele screening en stimulerend signaleren zijn essentieel om systematische ondervertegenwoordiging tegen te gaan.
- Innovatieve identificatiemethoden zorgen voor herkenning van talenten ongeacht achtergrond of thuistaal.
- Schoolbreed beleid, professionalisering van leraren en samenwerking met ouders en externe partners vormen belangrijke randvoorwaarden.
- Een inclusieve en dynamische visie op (hoog)begaafdheid is noodzakelijk voor kansrijk onderwijs dat alle leerlingen in staat stelt hun potentieel te benutten.

Startpunt	Interventie	Effect	Randvoorwaarde
Alle leerlingen	Universele screening op kenmerken van (hoog)begaafdheid	Minder ondervertegenwoordiging in aangepaste programma's	Systematisch en regelmatig inzetten
Alle leerlingen	Stimulerend signaleren door schoolteam	Meer zicht op verborgen talenten	Structureel en consequent beleid
Leerlingen met diverse achtergronden en SES	Gebruik van non-verbale tests, portfolio's, checklists	Gelijke kans op herkenning van talent	Innovatieve identificatiemethoden
School	Beleid gericht op (hoog)begaafdheid en talentontwikkeling	Structurele onderwijsaanpassingen	Schoolbreed beleid en betrokken schoolteam
Leraren	Continue professionalisering	Betere signalering en begeleiding van leerlingen	Gerichte training en samenwerking
Ouders en externe partners	Constructieve communicatie en samenwerking	Ondersteuning van ontwikkelingspotentieel	Verbinding met voorschoolse voorzieningen, zorg en speciaal onderwijs
Tot slot	Inclusieve visie op (hoog)begaafdheid: multidimensionaal, dynamisch, systemisch	Kansrijk onderwijs voor alle leerlingen	Stimuleren van een leeromgeving die aansluit bij educatieve behoeften

Multidimensionale Observatiekaart voor het primair onderwijs

Doel: Verschillende manifestaties van begaafdheid herkennen in diverse contexten.

Beschrijving: Een observatie-instrument dat leraren helpt om leerlingen systematisch te observeren in verschillende situaties en contexten. De kaart besteedt specifiek aandacht aan:

- Analytische begaafdheid (redeneren, verbanden leggen, abstract denken)
- Creatieve begaafdheid (originaliteit, verbeelding, flexibel denken)
- Praktische begaafdheid (probleemoplossing in alledaagse situaties, sociale intelligentie)
- Transformationele elementen (empathie, zorg voor anderen, oplossingsgerichtheid)

De kaart helpt ook potentiële begaafdheid te herkennen bij leerlingen uit diverse culturele en sociaal-economische achtergronden door cultuurspecifieke uitingen van talent te belichten.

Aanwijzingen voor gebruik:

1. **Observeer over tijd en contexten:** Begaafdheid manifesteert zich vaak inconsistent. Verzamel observaties over ten minste twee weken in verschillende situaties.
2. **Zoek naar patronen:** Let op terugkerende thema's of gebieden waar de leerling consistent uitblinkt.
3. **Documenteer concrete voorbeelden:** Vage observaties zoals "is creatief" zijn minder nuttig dan specifieke voorbeelden zoals "bedacht drie verschillende onconventionele oplossingen voor het waterverdelingsprobleem tijdens het project".
4. **Let op culturele factoren:** Wees je ervan bewust dat culturele waarden kenmerken van (hoog)begaafdheid kunnen beïnvloeden. In sommige culturen wordt bescheidenheid bijvoorbeeld gewaardeerd boven het openlijk tonen van kennis.
5. **Betrek collega's:** Laat indien mogelijk een collega ook observeren om verschillende perspectieven te krijgen.
6. **Deel observaties met ouders:** Vraag hen naar manifestaties van begaafdheid thuis of in gemeenschapscontexten die mogelijk op school niet zichtbaar zijn.
7. **Herhaal periodiek:** Begaafdheid ontwikkelt zich. Herhaal deze observatie elke 6-12 maanden.

Kijk op de online Kennisbank voor een uitgewerkte multidimensionale observatiekaart.



Download de bijlagen
bij deze Tool
van de online Kennisbank.



Stappenplan voor het analyseren van concepten van begaafdheid

Stap	Actie	Vragen/Ter Overweging	Stap
1	Start met een open, onderzoekende houding	Welke aannames bestaan er? Welke perspectieven zie ik?	2
2	Inventariseer bestaande definities & perspectieven	Welke definities van begaafdheid bestaan er? Welke zijn dominant, welke onderbelicht?	3, 4
3	Analyseer historische ontwikkeling & toepassing	Hoe is het concept tot stand gekomen en veranderd? Hoe wordt het in de praktijk gebruikt?	5
4	Toets de definities aan diversiteit en behoeften	Sluiten de definities aan bij verschillende talenten en behoeften van leerlingen?	5
5	Vergelijk met praktijk-voorbeelden (casuïstiek)	Welke leerlingen passen wel/niet in de definities? Verklaart het concept hun behoeften?	6
6	Reflecteer met collega's, ouders en leerlingen	Welke perspectieven en ervaringen voegen zij toe?	7
7	Kritische reflectie op cijfers, systemen en normen	Welke prestatienormen of systemen belemmeren of verrijken het begrip?	8
8	Kaders tijdelijk loslaten	Wat als bestaande kaders niet zouden gelden? Welke nieuwe inzichten ontstaan?	9
9	Conclusie. Draagt het concept bij aan goed onderwijs voor alle leerlingen?	Leidt de analyse tot meer inclusief en passend onderwijs?	Einde of terug naar stap 1 voor herziening



Download alle
Tools
over het thema
Concepten van begaafdheid
van de online Kennisbank.





Veelgestelde vragen - thema 1

Concepten van begaafdheid

De veelgestelde vragen zijn beantwoord door de redactie, bestaande uit Anneke Dekkers, Eleonoor van Gerven, Nina Oosterveen, Ragnild Zonneveld en Yvonne de Boer.

H1 (Hoog)begaafdheid als werkwoord

Hoe kan ik (hoog)begaafde leerlingen in mijn klas beter herkennen, vooral als hun prestaties niet direct opvallen?

(Hoog)begaafdheid uit zich niet altijd in opvallende prestaties; sommige leerlingen kunnen zelfs onderpresteren of uitvallen. Voor jou als leraar betekent dit dat je oog hebt voor de brede ontwikkeling van leerlingen en flexibel kunt inspelen op interesses en educatieve behoeften. Kijk verder dan cijfers alleen: observeer gedrag, vraag door en creëer een open sfeer waarin kinderen zich durven uiten. Gebruik meerdere bronnen, zoals gesprekken met collega's en ouders, maar vooral de leerling zelf. Blijf nieuwsgierig. Door een brede blik en gerichte observaties kun je beter inschatten wie mogelijk (hoog)begaafd is en ondersteuning nodig heeft.

Welke praktische stappen kan ik nemen om de leeromgeving uitdagender te maken en zo de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen te stimuleren?

Het is belangrijk om een leeromgeving te creëren waarin (hoog)begaafde leerlingen worden uitgedaagd op hun eigen niveau. Praktisch gezien betekent dit dat je ruimte biedt voor verdieping, differentiatie en zelfstandigheid, bijvoorbeeld door open (vakspecifieke) opdrachten, keuzeprojecten en extra uitdagende materialen. Zorg ervoor dat leerlingen kunnen samenwerken met peers. Stimuleer reflectie en eigen initiatief. Houd rekening met de dynamiek tussen de leerling en diens omgeving: een positieve en stimulerende sfeer ondersteunt de ontwikkeling. Betrek de leerling, ouders, collega's bij het vormgeven van een passend aanbod. Zo geef je leerlingen ruimte om hun potentieel te ontwikkelen en voorkom je onderpresteren.

Wat betekent het dynamische en multidimensionale begrip van (hoog)begaafdheid concreet voor mijn lessen?

Voor je lessen betekent dit dat je oog hebt voor verschillende talenten, flexibel kunt inspelen op interesses en educatieve behoeften, en ruimte biedt voor samenwerking, zelfreflectie en uitdaging, zodat alle leerlingen hun potentieel kunnen verzilveren. Het betekent ook dat je vanuit meerdere perspectieven naar de leerling kijkt en dat je interventies flexibel zijn. Concreet betekent het dat je steeds opnieuw goed kijkt naar wat de leerling op dit moment in deze situatie nodig heeft en waar jij in je les kunt aansluiten.

H2 (On)gezien: onzichtbare (hoog)begaafde leerlingen op school

Hoe zorgen we ervoor dat (hoog)begaafde leerlingen, vooral meisjes en kinderen met een migratie-achtergrond of lage sociaal-economische status, tijdig en op de juiste manier worden herkend binnen onze school?

Om (hoog)begaafde leerlingen tijdig en adequaat te herkennen, is een breed en systematisch signaleringsbeleid essentieel. Dit betekent dat leraren niet alleen naar cognitieve prestaties, maar ook naar persoonskenmerken en gedrag kijken. Het is belangrijk om gebruik te maken van diverse signaleringslijsten en objectieve tools, en te werken vanuit hoge verwachtingen voor alle leerlingen, ongeacht gender, culturele achtergrond of sociaal-economische status. Training in het herkennen van verborgen talenten en het doorbreken van stereotypen helpt om onderrepresentatie tegen te gaan. Regelmatig overleg tussen leraren en externen bevordert een bredere blik en voorkomt dat talenten ongezien blijven.

Hoe kun je als leraar voorkomen dat onbewuste vooroordelen (biases) het herkennen van (hoog)begaafdheid bij leerlingen uit diverse achtergronden in de weg staan?

Om onbewuste vooroordelen bij het herkennen van (hoog)begaafdheid te vermijden, is het belangrijk dat leraren zich bewust zijn van hun eigen verwachtingen en stereotyperingen. Structurele, systematische screening helpt om talent uit alle groepen zichtbaar te maken; combineer objectieve tests met observaties en input van ouders en leerlingen. Training in implicit bias, culturele sensitiviteit en groei-mindset vergroot het inzicht in diversiteit. Door te werken met datatriangulatie – het combineren van verschillende bronnen – verminder je de kans op gemiste signalen en geef je elk kind, ongeacht achtergrond of gedrag, gelijke kansen om zijn of haar potentieel te laten zien.

H3 (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie

Welke praktische stappen kunnen scholen samen nemen om van een traditioneel transactioneel model te evolueren naar een inclusiever, interactioneel en transformationeel model van (hoog)begaafdheid?

(Hoog)begaafdheid is geen vaststaand, aangeboren kenmerk, maar als een dynamisch potentieel dat tot uiting komt in de interactie tussen persoon, taak en context. Dit betekent dat talenten en capaciteiten zich ontwikkelen wanneer ze aansluiten bij specifieke situaties en uitdagingen. Het traditionele, op prestaties en IQ gebaseerde model maakt plaats voor een inclusieve benadering die ook oog heeft voor diverse talenten en de invloed van omgevingsfactoren. De eerste stap op weg van een traditioneel model naar transformationeel model is het ontwikkelen van een genuanceerde blik. De tweede stap is om elke leerling – ongeacht achtergrond – kansen te bieden om verschillende vormen van begaafdheid te laten zien en ontwikkelen. Dit doe je door alle leerlingen de ruimte te bieden om hen met materialen te laten werken waarin zij moeten reiken naar hun zone van naastgelegen ontwikkeling.

Hoe zorgt de school ervoor dat het onderwijs aansluit bij de verschillende vormen van (hoog)-begaafdheid en dat de unieke talenten van mijn kind worden herkend en ontwikkeld?

Een school kan ouders vertellen dat zij actief werkt aan het herkennen en ondersteunen van de unieke talenten van hun kind, ongeacht de vorm van (hoog)begaafdheid. Leraren worden getraind om verschillende talenten te zien en te stimuleren, zodat zij geen enkele leerling over het hoofd zien. Met transparante documentatie en een portfolio dat meegroeit met het kind, blijft waardevolle informatie bewaard bij elke overstap. Door samenwerking tussen school, ouders en zorgprofessionals ontstaat een breed netwerk van begeleiding. Zo krijgen ouders de zekerheid dat hun kind onderwijs ontvangt dat past bij zijn of haar mogelijkheden en interesses, met ruimte voor verdieping en verbreding.

H4 Hoogbegaafdheid gedefinieerd

Hoe kan ik als leraar de resultaten van een intelligentieonderzoek het beste interpreteren en vertalen naar passend onderwijs in de klas?

Als leraar is het belangrijk om de resultaten van een intelligentieonderzoek te zien als één van de vele puzzelstukken rondom een leerling. De uitkomst geeft vooral inzicht in bepaalde sterke en zwakke cognitieve domeinen, zoals verwerking van informatie, verbale vaardigheden en capaciteit. Soms geeft een diagnostisch verslag al gerichte handvatten voor het handelen in de groep. Probeer in gesprek te komen met de diagnosticus en vraag hoe je de uitkomsten kunt vertalen naar het handelen in de klas. Gebruik deze informatie om instructie en ondersteuning flexibel aan te passen: bied extra uitdaging of juist meer herhaling, afhankelijk van de behoefte. Overleg ook met ouders en specialisten, zodat het onderwijs echt aansluit bij het kind.

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?

Leerlingen kunnen gedragsproblemen ontwikkelen wanneer het onderwijssysteem onvoldoende aansluit bij hun ontwikkelingsniveau, zeker bij (hoog)begaafde leerlingen. Een leraar signaleert dit door te letten op gedrag zoals impulsiviteit, teruggetrokkenheid of onzekerheid, vooral als het kind moeite heeft aansluiting te vinden en leerstof als frustrerend ervaart. Chronische stress, veroorzaakt door een gebrek aan passend onderwijs, uit zich in hoofdpijn, angsten en slaapproblemen. Het is belangrijk te beseffen dat deze problemen niet altijd voortkomen uit een ontwikkelingsstoornis; ze kunnen ook het gevolg zijn van onvoldoende uitdaging, sociale isolatie of culturele barrières. Passend onderwijs en begrip zijn daarom cruciaal.

Soms wringt het onderwijssysteem bij (hoog)begaafde leerlingen. Dit wringen kan leiden tot chronische stress. Wat wringt er nu precies bij deze leerlingen?

(Hoog)begaafde leerlingen hebben vaak het gevoel dat ze zich moeten aanpassen aan (de verwachtingen van) hun omgeving. Ook sluit het aanbod of de groep vaak niet aan bij hun ontwikkelingsniveau of interesses. Omdat zij doorlopend in onzekerheid verkeren of ze het wel goed doen en bang zijn voor afwijzing, kritiek en buitensluiting, ervaren zij chronische stress. Het ervaren van chronische stress heeft een negatieve impact op het leren van de leerlingen.

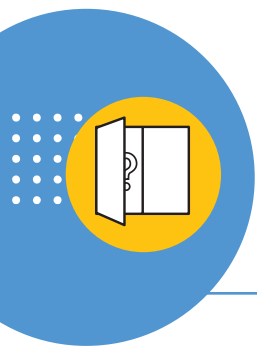
H5 Is dat zo?

Op welke wijze kan het samenwerkingsverband zorgen dat alle aangesloten scholen beschikken over voldoende kennis van verschillende concepten en modellen rond (hoog)begaafdheid, zodat signalering en ondersteuning niet afhangen van individuele interpretaties, maar gestoeld zijn op een gezamenlijke visie?

Het samenwerkingsverband kan gezamenlijke scholing en intervisie organiseren rond diverse concepten en modellen van (hoog)begaafdheid. Je kunt bijvoorbeeld laagdrempelig beginnen door de werkvormen uit het *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo* te gebruiken. Door expertise te delen, casussen te bespreken en actuele onderzoeken toe te passen, ontstaat een breed gedragen visie. Stimuleer daarnaast een cultuur van gezonde twijfel en open dialoog, zodat signalering en ondersteuning niet afhangen van persoonlijke interpretatie, maar gestoeld zijn op kennis, ervaring en gezamenlijk beleid. Zo waarborg je dat álle leerlingen worden gezien en passend ondersteund, ongeacht hun achtergrond of prestaties.

Hoe kunnen wij als team onze observaties, verwachtingen en inzichten bundelen om leerlingen met (hoog)begaafdheidskenmerken ook te herkennen als de (hoog)begaafdheid niet direct uit de schoolresultaten blijkt?

Als team kun je (hoog)begaafde leerlingen herkennen door verder te kijken dan alleen naar de cijfers. Leg bijzondere observaties systematisch vast en bespreek ze samen. Werk met triangulatie: combineer verschillende bronnen, zoals observaties, gesprekken en resultaten, om een genuanceerder beeld te vormen. Durf verwachtingen ter discussie te stellen en wees kritisch: vraag je af of de meetbare uitkomsten wel alles zeggen. Geef ruimte aan creatief denken en autonomie, en deel professionele inzichten om (hoog)begaafde leerlingen te signaleren, ook als hun talenten niet direct uit de resultaten blijken.



Vensters - thema 1

Concepten van begaafdheid

VENSTER 8

Annelies de Munck, schoolpsycholoog en onderwijsadviseur bij het ABC / Day a Week School, RITHA-/ECHA-specialist en docent

Welke praktische stappen kunnen scholen nemen om van een traditioneel transactioneel model te evolueren naar een inclusiever, interactioneel en transformationeel model van (hoog)begaafdheid?

Een belangrijke voorwaarde is dat een schoolteam een gezamenlijke visie op talentontwikkeling ontwikkelt op basis van up-to-date kennis. Leraren zien dan hoe talent ontstaat in de wisselwerking tussen leerling en omgeving. Hun centrale vraag wordt: wat hebben kinderen nodig om talent te ontwikkelen?

Een volgende stap is die van 'signaleren' naar 'stimuleren en signaleren wat werkt'. Stimuleren betekent allereerst een sensitieve, rijke leeromgeving bieden, waarin kinderen zich herkennen in taal en cultuur en tegelijk worden uitgedaagd met nieuwe prikkelende ervaringen en kennis. Daarnaast gaat het om denkactiviteiten die analytisch, kritisch en creatief denken uitlokken, gekoppeld aan een thema, het curriculum en op zichzelf staand. Denkvaardigheden groeien wanneer je ze structureel stimuleert. Let wel, werkvorm en omgeving doen ertoe. Denk bijvoorbeeld aan niet-frontaal lesgeven, activerende werkvormen en samenwerking in willekeurige groepen met ruimte voor dialoog en reflectie.

Leraren ervaren dat dit waardevol is voor alle leerlingen, zeker wanneer ze uitwisselen wat werkt en wat ze zien gebeuren: onder welke omstandigheden zijn kinderen betrokken en hoe vallen ze op in hun denken? Zo ontdekken ze hoe ze denkactiviteiten enthousiast en nieuwsgierig kunnen aanbieden, met waardering voor inspanning en denkprocessen. Daardoor laten kinderen meer van zichzelf zien en wordt inspelen op hun behoefte aan uitdaging gemakkelijker.

Een andere belangrijke stap is leerlingen actief betrekken bij beslissingen over hun leerproces, bijvoorbeeld door keuzevrijheid in opdrachten, formatief evalueren, kindgesprekken en persoonlijke doelen. Wanneer leraren en leerlingen samen inzicht krijgen in het leerproces en in persoonlijke drijfveren en ambities, vergroot dat de kans op passende leerroutes en talentontwikkeling!



Download alle
Vensters
over het thema
Concepten van begaafdheid
van de online Kennisbank.





Vignetten - thema 1

Concepten van begaafdheid

HOOFDSTUK 1 VIGNET 1

Basisschool De Kweekvijver en (hoog)begaafdheid: een compacte schets van talentgericht onderwijs

Basisschool De Kweekvijver kiest bewust voor een visie op (hoog)begaafdheid die aansluit bij actuele wetenschappelijke inzichten. Niet alleen intelligentie telt, maar ook motivatie, creativiteit en de context waarin leerlingen opgroeien. Talent wordt gezien als iets dat zich ontwikkelt en niet als een vaststaand kenmerk.

De Kweekvijver streeft naar een inclusieve en stimulerende leeromgeving. Leraren herkennen en ondersteunen verschillende talenten, zowel cognitief als creatief en sociaal-emotioneel. Alle leerlingen krijgen de kans om hun talenten te verkennen via talent-ateliers, projectgroepen en verrijkingsmodules die openstaan voor iedereen. Reflectiegesprekken en groeigericht mentoraat stimuleren leerlingen om hun eigen ontwikkeling te sturen. De school betreft ouders en externe experts actief bij talentontwikkeling, bijvoorbeeld door middel van ouderavonden en samenwerking met lokale organisaties.

Door deze aanpak voelen leerlingen zich meer gewaardeerd en durven ze hun talenten te tonen. Er is minder sociale segregatie en meer samenwerking tussen leerlingen met verschillende kwaliteiten. Leraren ervaren meer werkplezier, omdat zij niet hoeven te 'labelen', maar juist kunnen begeleiden. Ouders zien dat hun kinderen meer zelfvertrouwen ontwikkelen en nieuwe interesses durven te onderzoeken.

Basisschool De Kweekvijver laat zien dat een dynamisch, breed en systemisch perspectief op (hoog)begaafdheid leidt tot een rijke, inclusieve leeromgeving en meer gemotiveerde leerlingen. Dit kan andere scholen inspireren om hun beleid rondom talentontwikkeling te verrijken.

Reflectievragen

1. Hoe draagt de visie van De Kweekvijver bij aan het verminderen van 'labeldenken' bij leerlingen, ouders en leraren?
2. Op welke manieren kan deze brede kijk op (hoog)begaafdheid de motivatie van leerlingen vergroten?
3. Welke rol speelt de samenwerking met ouders en externe partners in het versterken van talentontwikkeling?
4. Hoe kun je als leraar in je eigen praktijk elementen van deze aanpak toepassen om meer inclusie en samenwerking te stimuleren?

Het herkennen van 'onzichtbare' leerlingen

Lilian zit in groep 6. Ze is rustig, sociaal en haalt stabiele, bovengemiddelde resultaten. Haar leraar ziet geen reden tot extra uitdaging, want Lilian doet keurig wat er van haar verwacht wordt. Ze kijkt daarbij ook heel goed naar wat haar vriendinnen laten zien; als het kan, wil ze samenwerken en daarbij is ze de onderhandelaar van de groep. Tijdens een brede screening met ZOOV+ blijkt Lilian echter op het 98e percentiel te scoren – een indicatie voor een $IQ \geq 130$. Er is nu een goede reden om te kijken waarom de resultaten van Lilian niet zo hoog zijn als wat je zou verwachten. Lilian is een sociaal kind en daarin ligt ten dele de oplossing. Lilian wil niet uit de groep gehaald worden en wil geen 'nerd' zijn. Een goed gesprek levert een mooie balans op. Deels buiten de klas, deels binnen de klas kan ze op maat naar meer uitdagende stof toe groeien. In overleg met haar leraar en ouders start Lilian in een plusgroep en wordt rekenen gecompect. Voor begrijpend lezen heeft Lilian de doelen van haar leerjaar al behaald en daarvoor in de plaats mag ze Spaans leren. Dat kan ze in de klas doen met een andere leerling die een Spaanstalige achtergrond heeft. Ze bloeit zichtbaar op en laat zich in de klas meer horen. Ook thuis zien ouders dat Lilian vrolijker wordt en de boze buien die tot nu toe werden toegeschreven aan vermoeidheid, verdwijnen. Zonder screening was haar talent waarschijnlijk onopgemerkt gebleven.

Reflectievragen

- Hoe kan ik ervoor zorgen dat ook stille, sociaal goed functionerende leerlingen met bovengemiddelde resultaten tijdig worden gesignaleerd voor mogelijke (hoog)begaafdheid?
- Welke strategieën kan ik inzetten om uitdaging te bieden zonder dat dit ten koste gaat van het sociale comfort van de leerling?
- Hoe kan ik leraren ondersteunen in het herkennen van subtiele signalen van onderpresteren bij sociaal georiënteerde leerlingen?
- Op welke manier kan ik de effecten van maatwerktrajecten, zoals compacten en plusgroepen, systematisch volgen en evalueren?

HOOFDSTUK 3 VIGNET 2

Kansen van het Sterke Punten Interview

Jayden, een 15-jarige havoleerling uit een arbeidersgezin, had wisselende cijfers en werd door sommige leraren als 'ongemotiveerd' bestempeld. Zijn mentor gebruikte het Sterke Punten Interview met cultureel-responsieve componenten en ontdekte dat Jayden niet alleen creatief en praktisch zeer begaafd was, maar ook een diep begrip had van sociale rechtvaardigheid en de uitdagingen in zijn wijk.

De mentor moedigde Jayden aan om deel te nemen aan het Transformationeel Project. Jayden koos ervoor om zijn technische en creatieve vaardigheden te gebruiken om een app te ontwikkelen die lokale ondernemers in zijn wijk verbond met jongeren die werkervaring zochten. Hij interviewde ondernemers, analyseerde bestaande systemen en ontwierp een gebruiksvriendelijke interface.

Het project gaf Jayden een doel dat aansloot bij zijn waarden en sterke punten. Hij gebruikte zijn praktische probleemoplossingsvaardigheden, zijn sociale intelligentie en zijn technische kennis om een reëel probleem aan te pakken. Zijn leraren zagen een andere kant van Jayden: een gemotiveerde, geëngageerde leerling met leiderschapskwaliteiten en ondernemersgeest. Het project verbeterde niet alleen Jaydens schoolbetrokkenheid, maar leverde ook een waardevolle bijdrage aan zijn gemeenschap en veranderde de perceptie van leraren over wat begaafdheid kan inhouden.

Reflectievragen

- Op welke manieren herkennen en erkennen wij in onze schoolpraktijk sterke punten en talenten van leerlingen die zich niet altijd binnen de traditionele schoolse kaders uiten?
- Hoe zorgen we ervoor dat mentoren en leraren voldoende handelingsrepertoire en tijd krijgen om in te spelen op de culturele en persoonlijke achtergronden van leerlingen zoals Jayden?
- Welk beleid of welke ruimte bieden we leerlingen om hun talenten en maatschappelijke betrokkenheid, zoals Jayden met zijn project, in te zetten en verder te ontwikkelen?
- Hoe kunnen we het gesprek binnen het team stimuleren over het verbreden van het begrip 'begaafdheid' en het voorkomen van het te snel labelen van leerlingen als 'ongemotiveerd'?

Samen spelen is iets anders dan vrienden zijn

“Ik ben 9 jaar en speel vaak buiten met mijn zusje van 5 en de buurkinderen. Soms kletsen we, maar vaak ga ik dagdromen. Eén keer ging het gesprek over vriendschap. Ik zie de buurtkinderen niet als vrienden, maar als speelmaatjes. Zij vinden andere dingen interessant en zijn vaak onaardig tegen mijn zusje, omdat zij jonger is en minder goed mee kan doen met spelletjes. Op school heb ik een vriendin met wie ik kan lachen, die mij steunt en die snapt dat het niet leuk is als je een afspraak ineens afzegt. De buurtkinderen voldoen niet aan deze criteria, dus zijn ze voor mij geen vrienden. Toen ik dat zei, werden ze boos, huilde er één en liepen ze zonder iets te zeggen weg. Ik schrok en was ook boos omdat ze niets zeiden. Sindsdien voel ik me minderwaardig in dat groepje en word ik buitengesloten.”

Reflectievragen

- Hoe kun je kinderen helpen om het verschil tussen speelmaatjes en vrienden te begrijpen en te respecteren?
- Welke strategieën kun je inzetten om empathie en inclusiviteit te bevorderen bij kinderen, vooral in situaties waarin leeftijdsverschillen een rol spelen?
- Hoe kun je kinderen begeleiden in het uiten van hun gevoelens en gedachten op een manier die conflicten vermindert en begrip vergroot?
- Welke gevoelens en gedachten ervaar je als je merkt dat leerlingen worden buitengesloten, en hoe zou je in het vervolg zo'n situatie anders kunnen aanpakken om begrip en verbinding te bevorderen?

HOOFDSTUK 4 VIGNET 2**Een overdaad aan niet-functionele prikkels**

Ik zit aan een ruime tafel tijdens biologielees. De meisjes discussiëren luidkeels met hun burens. Geschreeuw, dromen van drank en feestjes verbinden de 15- en 16-jarigen. Het duizelt me, de orkaan aan herrie slokt me op. Een hoofdpijn bonkt door de overmacht aan haast massieve prikkels om me heen. Met moeite krijg ik mijn focus door de geluidswervelingen heen op de lerares gericht. Ze staat daar met een schorre piepstem een plantencel te tekenen. Het woord 'osmose' veroorzaakt in mijn brein een explosie aan redeneringen ... waterstroom ... stevige celwand van glycogeen ... Ah en zo blijft de stengel dus rechtop staan, zo zorgt hij voor zijn stevigheid! In mijn hoofd zie ik een groene ballon stevig opgepompt worden. Het is alsof een nieuwe wereld zich aan mij openbaart. Een verblijd enthousiasme kolkt in mijn overprikkelde brein, terwijl de lerares de eerste begrippen nog in de hoofden van mijn socialiserende klasgenoten probeert te pompen.

Reflectievragen

- Hoe kun je als leraar de aandacht van leerlingen vasthouden in een drukke en prikkelrijke klasomgeving?
- Welke strategieën kun je gebruiken om zowel de sociale als de academische behoeften van leerlingen in balans te houden tijdens de les?
- Hoe kun je ervoor zorgen dat alle leerlingen, ondanks verschillende niveaus van betrokkenheid en interesse, de lesstof effectief opnemen en begrijpen?
- Welke rol speelt jouw eigen houding en gedrag in het creëren van een positieve en veilige leeromgeving voor alle leerlingen?

HOOFDSTUK 5 VIGNET 1**Ontwikkeling van een visie op (hoog)begaafdheid bij basisschool De Horizon¹: een zoektocht naar passend onderwijs en inclusiviteit**

Basisschool De Horizon, een stedelijke school met circa 350 leerlingen en grote culturele en talentdiversiteit, ervaart toenemende uitdagingen rondom (hoog)begaafdheid. Leraren en ouders signaleren dat sommige leerlingen zich vervelen, sneller klaar zijn met hun werk en onvoldoende uitdaging ervaren. Dit leidt soms tot onderpresteren, verveling of storend gedrag. Daarnaast worstelen sommige leerlingen met sociale aansluiting of ze voelen zich niet begrepen. Ouders merken dat hun kinderen thuis nieuwsgierig en veelzijdig zijn, maar dat deze eigenschappen op school niet altijd zichtbaar zijn. Een kleine groep leerlingen volgt lessen in bovenschoolse plusklassen, omdat het reguliere aanbod niet voldoende aansluit.

¹ Deze casus is fictief en ook de naam van de school is verzonnen.

Deze signalen maken duidelijk dat het huidige beleid tekortschiet. Er ontbreekt een gezamenlijke visie en concrete aanpak. (Hoog)begaafdheid blijkt meer te zijn dan alleen hoge intelligentie; ook creativiteit en sociaal-emotionele vaardigheden zijn belangrijk voor welzijn en ontwikkeling. De school wil een inclusieve benadering hanteren, waarbij (hoog)begaafdheid wordt gezien als één van de vele vormen van diversiteit.

De Horizon wil samen met het team, ouders en andere betrokkenen een breed gedragen visie ontwikkelen. Centrale vragen hierbij zijn: hoe signaleren we (hoog)begaafdheid, wat hebben deze leerlingen nodig om tot hun recht te komen, hoe passen we differentiatie en verrijking toe in het onderwijsaanbod, en welke rol spelen ouders, leraren en de omgeving in de begeleiding?

Het doel is beleid te ontwikkelen dat niet alleen focust op hoge cijfers, maar ook ruimte biedt voor persoonlijke interesses, creativiteit en sociaal-emotioneel welzijn. Door te investeren in professionalisering, ouderbetrokkenheid en passende materialen en methodieken, wil De Horizon een klimaat creëren waarin alle leerlingen zich gezien, gehoord en uitgedaagd voelen. Deze koers moet leiden tot beter passende ondersteuning voor (hoog)begaafde leerlingen binnen de school zelf, zonder dat zij afhankelijk zijn van externe plusklassen.

Reflectievragen

- Welke aannames heb je zelf over (hoog)begaafdheid, en hoe beïnvloeden deze jouw kijk op onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen?
- Op welke manier kun jij bijdragen aan een inclusieve en stimulerende leeromgeving voor alle leerlingen, ook voor leerlingen met bijzondere talenten?
- Hoe herken jij signalen van (hoog)begaafdheid in jouw eigen onderwijspraktijk, en welke stappen zet jij daarna?
- Welke rol zie jij voor ouders, het team en de omgeving bij het begeleiden van leerlingen met een (hoog)begaafd profiel?



Download alle
Vignetten
over het thema
Concepten van begaafdheid
van de online Kennisbank.





Het zien van educatieve behoeften

Thema 2

Inleiding	Het zien van educatieve behoeften	80
Hoofdstuk 6	Van kenmerken naar kansen - Ragnild Zonneveld	82
Hoofdstuk 7	Educatief partnerschap. Wie zijn je partners en hoe neem je ze mee? - Eleonoor van Gerven	90
Hoofdstuk 8	Het snijvlak tussen onderwijs en zorg - Sandy van Spronsen en Nina Oosterveen	98
Hoofdstuk 9	Cultureel sensitief onderwijs - Lineke van Tricht	106
Hoofdstuk 10	Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit - Meriëm Najjar	114
Extra	Bijlagen & Downloads	122

Inleiding - Het zien van educatieve behoeften

Het zien van educatieve behoeften en de randvoorwaarden die daarvoor nodig zijn staan in dit deel centraal. De auteurs richten zich echter niet op het zo vroeg mogelijk herkennen van 'de (hoog)begaafde leerling'. Ze kijken vooral op welke manier kenmerken van (hoog)begaafdheid kunnen helpen om specifieke educatieve behoeften zichtbaar te maken en hoe het afstemmingsproces op een zo vroeg mogelijk moment opgepakt kan worden. Ze beschrijven wat leraren nodig hebben om die kenmerken te zien en van daaruit te gaan verkennen hoe het onderwijs kansrijker en passender gemaakt kan worden. De aandacht is gericht op het begrijpen en versterken van de dynamische educatieve context waarbinnen leerlingen zich ontwikkelen. Het versterken van die context draagt bij aan beter onderwijs voor alle leerlingen. Daardoor wordt de kans groter dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in reguliere onderwijssettings tijdig een zo passend mogelijk aanbod krijgen. Daarmee groeien ook de mogelijkheden voor het bevorderen van een goede leerhouding en schoolmotivatie.

Elke auteur is gevraagd om dit met een specifieke focus te doen. Hoofdstuk 6 gaat over de vraag hoe waargenomen kenmerken vertaald kunnen worden in behoeften. Hoofdstuk 7 gaat in op educatief partnerschap in het algemeen en legt daarbij nog specifiek een sterk accent op de samenwerking met ouders. In hoofdstuk 8 wordt breder gekeken naar educatief partnerschap: samenwerken op het snijvlak van onderwijs en zorg. Hoofdstuk 9 belicht het belang van cultureel sensitief onderwijs en hoofdstuk 10 legt het accent op situaties waarin (het ontbreken van) taal belemmerend kan werken om kenmerken van (hoog)begaafdheid te herkennen.

De overeenkomst tussen de hoofdstukken is dat de auteurs ervan uitgaan dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid allemaal eigen behoeftenprofielen hebben en dat de doelgroep te divers is om generieke uitspraken te kunnen doen. De samenwerking met educatieve partners is daarom een basisvoorwaarde om die leerlingen recht te kunnen doen. Alle auteurs pleiten ervoor om de ouders van deze leerlingen als een waardevolle bron van informatie te zien. Tegelijkertijd benadrukken ze ook dat educatief partnerschap wederkerige inzet vraagt en dat alle partijen begrip moeten hebben voor de breekbare balans tussen dat wat maximaal wenselijk is voor het kind en dat wat maximaal haalbaar is voor de school. Dat betekent dat dit, in het streven naar 'het beste voor het kind', van alle partijen vraagt zich in elkaars perspectief te kunnen verplaatsen en bereid te zijn tot het sluiten van compromissen.

Om educatief partnerschap adequaat vorm te kunnen geven is het belangrijk dat leraren zich bewust zijn van hun eigen culturele bagage waarmee ze naar kinderen kijken. Die bagage beïnvloedt zowel het beeld dat leraren hebben van hun leerlingen als de relatie met ouders. Als het voldoen aan academische behoeften van de leerling leidt tot frictie met of zelfs afscheiding van de thuiscultuur, gaat daarmee onherroepelijk iets verloren. De thuiscultuur is voor een leerling van even groot belang om zich in onze samenleving optimaal te kunnen ontplooiën.



Bekijk de
Animatie
met een inleiding op het thema
Het zien van educatieve behoeften
in de online Kennisbank.



Luister naar de
Podcasts
over het thema
Het zien van educatieve behoeften
in de online Kennisbank.



In dit deel noemen met name de auteurs van de hoofdstukken 6, 7 en 8 de verschillen die bestaan tussen het primair en het voortgezet onderwijs. Leraren in het voortgezet onderwijs bevinden zich in een heel andere positie om kenmerken van (hoog)begaafdheid te kunnen herkennen bij hun leerlingen dan leraren in het primair onderwijs. De leerlingen op de basisschool hebben over het algemeen een beperkt aantal leraren dat dagelijks bij hen betrokken is. Omgekeerd zien de meeste leraren vooral hun eigen klas, en soms twee klassen, die ze gedurende het hele jaar en de gehele dag in verschillende situaties meemaken. In het voortgezet onderwijs ligt die verhouding compleet anders. Leerlingen hebben daar te maken met meerdere vakleraren, terwijl leraren op hun beurt dagelijks veel verschillende klassen en leerlingen zien. Soms gaat het zelfs om meer dan 200 leerlingen per week. Ervan uitgaand dat gedrag systemisch wordt beïnvloed kan het voorkomen dat leerlingen zich bij verschillende leraren anders gedragen, met als gevolg dat de leraren hun beeld met elkaar moeten afstemmen. Dat doet een speciaal beroep op de coördinatie van informatie. Daarmee wordt het ook belangrijker dat er continuïteit is in het partnerschap en dat de leerling zelf keuzevrijheid heeft in wie meegenomen worden in dat partnerschap.

VENSTER

Kim Verhoeve, hoogbegaafdheidsspecialist, master Educational Needs, specialist meer- en hoogbegaafdheid STWT (Stichting Openbaar Basisonderwijs Westelijke Tuinsteden)

Wat zijn voor jou de uitdagingen van het werken in een grote stad als het gaat om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid?

Als specialist (hoog)begaafdheid in een diverse stad als Amsterdam ervaar ik mijn werk als een continu zoeken naar rechtvaardigheid in het onderwijs. Het is mijn missie om talentvolle leerlingen – ongeacht hun achtergrond – te herkennen en te ondersteunen. Dat vraagt om samenwerking. Alleen door intensief contact met professionals zoals intern begeleiders, taalexperts, gedragsspecialisten en jeugdhulpverleners lukt het om een compleet beeld van een leerling te vormen. Vooral bij niet-Nederlandstalige leerlingen helpt het als meerdere experts hun blik geven, zodat taalbeheersing niet langer het enige venster is op potentieel. Inclusief onderwijs wordt pas echt krachtig als we elkaars expertise benutten en samen werken aan een systeem dat zich openstelt voor variatie.

De culturele en sociaal-economische diversiteit in Amsterdam dwingt me om mijn aannames telkens te herzien. Het helpt me om niet te denken in standaardprofielen van begaafdheid, maar om met nieuwsgierigheid te kijken naar unieke talenten. Daarin ligt ook het belang van een professioneel netwerk: juist in die veelstemmigheid ontstaat een rijker, eerlijker beeld. Voor mij is begaafdheid geen label, maar een uitnodiging tot samenwerking en het bouwen aan gelijke kansen.



Download de
Werkopdrachten voor opleiders
over het thema
Het zien van educatieve behoeften
van de online Kennisbank.



Hoofdstuk 6



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



Samenvatting

Binnen het onderwijs (po en vo) wordt vaak gevraagd hoe (hoog)begaafdheid gesignaleerd kan worden. Traditioneel wordt signalering ingezet om kinderen te identificeren, maar deze benadering heeft beperkingen. Werken met kenmerken biedt houvast, maar kent ook risico's, zoals onbewuste aannames, reïficatie en uitsluiting. Kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn bovendien afhankelijk van visie en context, en intelligentie alleen voorspelt schoolresultaten slechts deels. Signaleringsinstrumenten zijn vaak onvoldoende betrouwbaar en gevoelig voor subjectiviteit en culturele bias.

Het is belangrijk om kenmerken te vertalen naar educatieve behoeften, en de juiste vragen te stellen: welke kenmerken beïnvloeden het functioneren, en hoe kunnen we daar als school op aansluiten? Educatieve behoeften moeten in kaart worden gebracht via observaties, gesprekken en analyse van de leeromgeving, met aandacht voor de zone van naaste ontwikkeling, en met alle educatieve partners. Kansrijk onderwijs biedt alle leerlingen ruimte om zich optimaal te ontwikkelen door vertrouwen en structuur te bieden, en diversiteit te benutten.

Het signaleren moet dus gericht zijn op het creëren van ontwikkelkansen en het zichtbaar maken van educatieve behoeften. Zo ontstaat onderwijs waarin potentieel zichtbaar wordt en zich kan ontwikkelen, zonder dat labels als (hoog)begaafdheid belemmerend werken. De focus verschuift van classificeren naar ondersteunen, waarmee we beter recht doen aan de behoeften van kinderen in een dynamische leeromgeving.

Van kenmerken naar kansen

Ragnild Zonneveld

Een veelgestelde vraag binnen zowel het po als het vo is: op welke kenmerken kunnen we letten om hoogbegaafde kinderen te signaleren? Signalering gaat dan vooraf aan een passend aanbod en passende begeleiding: we identificeren eerst die leerlingen van wie we denken dat ze begaafd zijn en bieden ze vervolgens een uitdagend aanbod. Signalering lijkt dan als doel te hebben om vast te stellen dat een kind wel of geen kenmerken van (hoog)begaafdheid laat zien, en daarmee al dan niet hoogbegaafd is. Dit komt voort uit de behoefte het goede voor de leerling te doen en is gebaseerd op het medisch-model-denken: het precies verklaren van een probleem en op grond daarvan het kunnen labelen van een probleem, voordat er tot handelen overgegaan kan worden (zie ook de brochure *Peergrouponderwijs*).



In dit hoofdstuk pleiten we voor het vertalen van kenmerken naar behoeften en kansen. Signaleren betekent dan: ontwikkelkansen creëren, zodat educatieve behoeften zichtbaar kunnen worden en je ze leert te begrijpen in de context. Op die manier kun je meer recht doen aan de constante interactie tussen kind en omgeving, en aan die kinderen die nog niet laten zien wat ze mogelijk wel nodig hebben.

6.1 Kenmerken: houvast en hokjes

Het werken met kenmerken, bijvoorbeeld aan de hand van een signaleringsinstrument, heeft voordelen. Kenmerken fungeren als een kapstok om concreet gedrag aan te koppelen dat zichtbaar is in de klas. Bijvoorbeeld: 'Dit kind is creatief.' Dat blijkt omdat deze leerling met creatieve oplossingen komt bij een probleemstelling in de les maatschappijleer. Het observeren en beschrijven van concreet waarneembaar gedrag helpt je om vast te stellen op welke manier de leerling gebaat zou zijn bij de mogelijkheid dit creatieve denken te uiten.

Feit

Hoewel herkenning van kenmerken voor inzicht en acceptatie kan zorgen, is er ook een schaduwzijde aan het classificeren van kenmerken en het toekennen van labels. Zo kan er sprake zijn van reïficatie (Te Meerman, 2019): 'de (hoog)begaafdheid' verklaart alles en wordt beschouwd als de oorzaak van ervaren knelpunten.

Of: 'Dit kind pikt nieuwe kennis snel op.' Als je in de rekenles hebt gesignaleerd dat een kind snel het verband begrijpt tussen vermenigvuldigen en delen, kun je wellicht je instructie verkorten. Door met verdiepende opdrachten en plusdoelen te werken bij de basisstof, houd je het als leraar behapbaar en je houdt het zicht op de leerling en de doorgaande lijn.

Een ander voordeel dat we vaak in de praktijk horen, is dat men het kind herkent in een verzameling kenmerken. Het geeft begrip en houvast: nú weten we waardoor het komt dat dit kind tegen knelpunten aanloopt! Het kan inzicht geven: je pikt instructie snel op, dus geen wonder dat je je soms verveelt in de klas. En daarmee ook erkenning voor de leerling, die merkt: zie je wel, het ligt niet aan mij.

6.1.1 Kenmerken van (hoog)begaafdheid

Er zijn verschillende visies op (hoog)begaafdheid en verschillende kenmerken die onderzoekers daarbij benoemen (Bakx et al., 2022; Van Gerven, 2023). De visie op (hoog)begaafdheid bepaalt dus naar welke kenmerken je kijkt. Wat we bovendien vaak zien, is dat gangbare kennis en kenmerken zijn vastgesteld bij een geselecteerde groep: namelijk die groep die in een klinische setting is gezien door professionals. Daarmee zijn ze waardevol als individueel kenmerk, maar ze zijn niet representatief voor de hele groep begaafde jongeren (Lavrijsen & Verschueren, 2019).

Een grote gemene deler in alle visies en modellen is misschien wel het kenmerk 'hoge intelligentie'. Dat lijkt een concreet en meetbaar criterium, maar het volgende illustreert waarom ook dit kenmerk in de praktijk nog steeds niet concreet vertaalbaar is. Ten eerste is 'hoge intelligentie' een rekbaar begrip: er wordt onder andere gesproken over een spreiding van de bovenste 10% (IQ van > 120) tot de bovenste 2,5% (IQ van > 130) (Subotnik et al., 2011). Recent onderzoek laat bovendien zien dat de stabiliteit niet zo groot is als gedacht (Breit et al., 2024) en dat we voorzichtig moeten zijn met het toekennen van de voorspellende waarde. Verschillen in de intelligentie verklaren voor slechts 25-50% de verschillen in schoolresultaten; 50-75% wordt verklaard door andere persoonlijkheids- en omgevingsfactoren (Breit et al., 2024). Ook blijkt dat alleen een IQ-score zonder context niets zegt over hoe een kind is en hoe een kind leert: IQ-bepalingen zijn beperkt als het gaat om het voorspellen van individueel gedrag (Delfos, 2020; Van Hoogdalem & Bosman, 2023).

6.1.2 Het gebruik van signaleringsinstrumenten

Bij het kijken naar kenmerken van (hoog)begaafdheid gebruiken scholen vaak een signaleringsinstrument. Signaleringsinstrumenten verschillen van elkaar in visie, doel, bruikbaarheid en onderbouwing. Ook de zorgvuldigheid waarmee ze worden ingezet verschilt in de praktijk sterk. Volgens handelingsgericht werken en handelingsgerichte diagnostiek omvat een goede diagnose niet alleen **valide en betrouwbare** testen, maar ook interviews met verschillende betrokkenen, een analyse van de leerinhouden, het beoordelen en analyseren van schoolresultaten en observaties in de klas (Pameijer, 2006). Uit onderzoeken blijken de validiteit en betrouwbaarheid van de meeste signaleringsinstrumenten niet erg hoog (Acar et al., 2016, Van Eijdsden & Vrolijk, 2014).

Het invullen van een signaleringsinstrument blijft voor een deel een subjectieve aangelegenheid: of je een leerling als intens ervaart, heeft ook te maken met je eigen beleving. Heel veel kenmerken uit deze instrumenten zijn op bijna alle kinderen van toepassing, waardoor iedereen wel kenmerken van het kind erin herkent. Het is goed je te realiseren dat diezelfde kenmerken op veel mensen van toepassing zijn, net als bij een horoscoop – het zogenoemde **Barnum-effect** (Forer, 1949).

De verschillende ervaringen en omgevingen (thuis of op school) kunnen voor heel verschillende uitkomsten zorgen. Ten slotte is het goed om te beseffen dat culturen verschillend naar kenmerken en de lading daarvan kijken. We weten dat groepen uit anderstalige culturen en lagere sociaal-economische milieus minder snel worden gesignaleerd (Long et al., 2023, Mossberg et al., 2024).

6.1.3 De schaduwzijde van hokjes

Hoewel herkenning van kenmerken voor inzicht en acceptatie kan zorgen, is er ook een schaduwzijde aan het classificeren van kenmerken en het toekennen van labels. Zo kan er sprake zijn van **reïficatie** (Te Meerman, 2019): 'de (hoog)begaafdheid' verklaart alles en wordt beschouwd als de oorzaak van ervaren knelpunten.

Een ander risico is dat een label en/of diagnose als vaststaand en onveranderbaar wordt gezien, en juist aanleiding kan zijn voor méér ervaren problemen. Bijvoorbeeld omdat een label bepaalde ver-

wachtingen met zich mee kan brengen, zowel voor het kind als voor de omgeving, of omdat het label als negatief wordt ervaren (Lavrijsen & Verschuieren, 2019). Zeker bij jonge kinderen is er nog erg veel fluctuatie en groei in allerlei processen (Zonneveld, 2025), waardoor vroegtijdig waargenomen gedrag later niet altijd meer zichtbaar is (Harstad et al., 2023). We weten uit de praktijk dat er ook kinderen met een label of diagnose zijn die soms juist niet hebben gekregen wat ze nodig hadden – door aannames en verwachtingen in de omgeving.

Zowel omgeving als aanleg spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling (Barelds & Dijkstra, 2021; Bronfenbrenner, 2001). Als we niet op de juiste manier en op het juiste moment kijken, zullen we sommige kenmerken niet zien. Dat wil niet zeggen dat ze er niet zijn. Als je nooit divergente opdrachten geeft, zal het creatieve denken van sommige kinderen niet opvallen. Of juist op een verkeerde manier opvallen: het kind gaat bijvoorbeeld creatief om met de regels in de klas. Dat betekent dat kinderen die hun behoefte niet direct laten zien – of het op een manier laten zien die als storend wordt ervaren – nog steeds risico lopen op een niet-passend aanbod, of op probleemgedrag om duidelijk te maken dat ze niet gezien worden (Bakx & Hoogeveen, 2020; Mooij et al., 2012).

Persoonskenmerken zijn dus een optelsom van aanleg en omgeving, en gedrag is het resultaat van het functioneren van de mens in meerdere contexten (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Dat is zelden in een hokje te vangen.

6.1.4 Geen gemakkelijk antwoord

Ten slotte rijst de vraag hoe je omgaat met kinderen waarvan je helemaal niet zeker weet of gedrag dat je bij hen ziet gevoed wordt door (hoog)begaafdheid. Of die niet 'uit de signaleringslijst komen', maar die wel iets anders nodig lijken te hebben.

Bijvoorbeeld: 'De leerling is rusteloos.' Dat is een generieke uitspraak die bij heel veel leerlingen – en heel veel verschillende oorzaken – zou kunnen passen. Het kan uit verveling ontstaan, of omdat het kind een intrinsieke behoefte heeft aan beweging, of een onvervulde drang naar duidelijkheid en structuur. Of misschien heeft het kind net een traumatische gebeurtenis meegemaakt, of misschien wel allemaal.

De waarheid is: er is geen gemakkelijk antwoord. (Hoog)begaafdheid is een waarschijnlijkheidsbeschrijving. We zullen het nooit zeker weten en de zoektocht naar duidelijkheid ontnemt ons soms het zicht op wat er nú al kan gebeuren om dit kind beter tegemoet te komen.

Feit

Kansrijk onderwijs vraagt van de leraar een aanpak die structuur en betrokkenheid biedt in het leerproces en in de interactie (Leenknecht et al., 2021), een beroep doet op verschillende vaardigheden, denkprocessen en verschillende soorten kennis, en oog heeft voor culturele sensitiviteit (Long et al., 2023) en de brede ontwikkeling van het kind (Molein et al., 2020).

6.2 Van kenmerken naar behoeften

In plaats van de focus te leggen op het vinden van het juiste antwoord, kun je de focus beter verleggen naar het stellen van de juiste vragen. De vraag die je jezelf in ieder geval steeds moet stellen, is welke kenmerken van invloed zijn op het functioneren van de leerling op school, en hoe je de leerling daar binnen de onderwijssetting het beste in kunt ondersteunen. Daarbij is het nodig dat je ook blijft kijken naar de *interactie* van die kenmerken met elkaar en met de verschillende omgevingen waarin het kind zich beweegt. Door deze afstemming tussen de waargenomen kenmerken en de omgeving centraal te stellen, is de kans kleiner dat je leerlingen uitsluit van een passend aanbod (Van Gerven, 2021).

6.2.1 Vertaling naar educatieve behoeften

Het is niet altijd gemakkelijk om de vertaling van diagnose naar educatieve behoefte te maken (Pameijer, 2006), zeker als kenmerken zijn vastgesteld in een een-op-een testsituatie. Want hoe vertaal je een kenmerk als 'Dit kind heeft met een waarschijnlijkheid van 90% een TIQ van 124-136' naar 'wel of geen plusklas'? De eerste vraag die je je zou moeten stellen, is wat de pedagogisch-didactische noodzaak is van de plusklas als interventie. Als je dit wilt onderzoeken, zul je toch eerst meer moeten weten over bijvoorbeeld de opbouw van de score, overige persoonlijkheidskenmerken van het kind, het aanbod in de klas, de begeleiding van de lera(a)r(en), de dynamiek in de klas en de aansluiting bij klasgenoten, het doel van de plusklas en de houding van de ouders ten opzichte van een plusklas.

 In het voorbeeld 'Het kind is een creatieve denker' lijkt het gemakkelijk: dat kan bijvoorbeeld vertaald worden naar 'Het kind heeft behoefte aan **divergente** opdrachten'. De vraag is of dat klopt. Het helpt om je af te vragen onder welke omstandigheden en voorwaarden een kind dat creatieve denken sterk laat zien. Dat kan zijn tijdens open opdrachten met een langer tijdspad, waarin de leerling alle tijd en ruimte krijgt om zelf aan de slag te gaan. Of juist tijdens gekaderde opdrachten met een duidelijk stappenplan, omdat het anders verdwaalt in zijn eigen creatieve geest. Ook is het belangrijk om andere kenmerken van de leerling en de leeromgeving in beeld te brengen, zoals impulsbeheersing en concentratie, motivatie voor school, instructie en begeleiding van de leraar, en de rol van klasgenoten.

Educatieve behoeften kun je dus vaststellen door vragen te stellen met betrekking tot leerling, leraar en ouders, en leeromgeving. De vragen richten zich op wat je wilt dat er gaat veranderen en wat de doelen zijn. Wat hebben leerling, leraar én ouders nodig om dit te bereiken en welke interventies vraagt dat? En niet te vergeten: wat is maximaal wenselijk en maximaal haalbaar in deze specifieke casus (Bakx et al., 2021; Pameijer, 2006)?

In de vertaling van 'Dit kind heeft met een waarschijnlijkheid van 90% een TIQ van 124-136' naar 'wel of geen plusklas' is dus de eerste vraag aan ouders, leerling en leraar: 'Wat willen we dat er gaat veranderen?' Misschien willen we dat de motivatie toeneemt, of dat de leerling betere leerstrategieën ontwikkelt, of kan leren samenwerken met peers. Dit zijn al drie verschillende veranderingen en doelen,

VENSTER

Cindy Floors, specialist begaafdheid Admiraal de Ruyterschool

Hoe kun je (hoog)begaafde leerlingen in je klas beter herkennen, vooral als hun prestaties niet direct opvallen?

In mijn klas organiseer ik kringgesprekken. In die kringgesprekken vallen sommige kinderen op door de grote woordenschat die ze gebruiken of de volledige zinnen die ze al kunnen produceren op jonge leeftijd. Soms valt ook op dat ze helemaal los kunnen gaan op één onderwerp. Dat zijn voor mij signalen om verder te kijken en het aanbod te verrijken. Het is lang niet altijd zo duidelijk, vooral niet bij de stille of de tweetalige kinderen die de Nederlandse taal nog niet goed beheersen. Met hen kan ik het gesprek niet voeren, maar wel spellen spelen. Dus dan geef ik kinderen opdrachten die ze moeten uitvoeren en observeer ik hoe ze daarmee omgaan. Of ik laat kinderen meekijken hoe we een spel spelen, om het dan vervolgens met dat kind te spelen. Dan kan ik signaleren hoe snel ze dingen oppakken en begrijpen.

Daarnaast organiseer ik ook open creatieve opdrachten waarin ze oplossingen voor problemen moeten bedenken. Kinderen kunnen dan hun creatieve kant laten zien. Wanneer kinderen out of the box denken is dat voor mij ook een signaal om het aanbod te verrijken.

H7 waar de educatieve partners (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*) het over eens moeten zijn. De volgende vragen richten zich op de leeromgeving: 'Binnen welke omgeving wordt wellicht al aan deze educatieve behoeften tegemoetgekomen en hoe zien we dat? Wat vraagt dat aan inzet van betrokkenen, en bijvoorbeeld begeleiding en materialen?' Ook hierop zijn er verschillende antwoorden denkbaar. Ten slotte is de vraag 'In hoeverre is interventie wenselijk en haalbaar?' relevant. In theorie is het soms gemakkelijk om vast te stellen hoe aan te sluiten op de behoeften van een individueel kind, maar als dat in de praktijk betekent dat een kind iedere dag een half uur individuele instructie en begeleiding nodig heeft, is dat in een klassensetting nog steeds niet uitvoerbaar.

6.2.2 De zone van naaste ontwikkeling

 Om tegemoet te komen aan de educatieve behoeften van een leerling moet het aanbod zich richten op **de zone van naaste ontwikkeling**. Betrokkenheid kan pas optreden wanneer leerlingen zich aan de grens van hun kunnen bewegen. Als het aanbod te gemakkelijk is, raken leerlingen vervuild en op de lange duur kan dat leiden tot problemen (Laevers et al., 2016; Vygotsky, 1978). Er zijn ook voorbeelden bekend waarbij leerlingen grote hiaten hebben in hun kennis en vaardigheden, of bijvoorbeeld de tafels niet hebben geautomatiseerd en daardoor vastlopen bij rekenen en wiskunde, 'omdat (hoog)begeefde leerlingen afhaken bij instructie en herhaling'.

Dit illustreert waarom het goed en uitgebreid in beeld brengen van de educatieve behoeften belangrijk is, bijvoorbeeld door didactisch onderzoek en door het observeren van taakaanpak en het gebruik van leerstrategieën. Een andere manier om de zone van naaste ontwikkeling in beeld te brengen is **pre-assessment** (Roberts & Inman, 2015). Je kunt pre-assessment bijvoorbeeld inzetten om al aanwezige kennis of strategieën zichtbaar te maken.

Als de match tussen de educatieve behoeften van de leerling, het aanbod en de aanpak op school, en de ondersteuning van thuis en peers optimaal is, zal het kind zich naar potentie kunnen ontwikkelen (Mooij et al., 2012; Zonneveld, 2022a).

6.3 Kenmerken en behoeften de kans geven

Het is mogelijk om onderwijs zo vorm te geven dat het potentieel van kinderen – en hun ouders en leraren – zichtbaar wordt en tot bloei kan komen (Meeuwig & Van der Werf, 2003b, Mooij et al., 2012). Je benadert leerlingen dan vanuit vertrouwen in hun mogelijkheden en als dragers van rechten; niet als passieve actoren die slechts consumeren wat wordt aangeboden (Bronfenbrenner, 2001; Meeuwig & Van der Werf, 2003a). Je gaat hierbij uit van ondersteuningsrecht en niet van ondersteuningsbehoefte en je biedt kansen en ondersteuning in de klas om de leeromgeving voor alle kinderen te verrijken (Renzulli, 1998b; Ziegler et al., 2013): "A rising tide lifts all ships" (Renzulli, 1998a). Op die manier is het mogelijk de ontwikkeling van potentie naar begaafde prestaties in verschillende domeinen te ondersteunen (Lai, 2009; Müller, 2019) en kritisch denken te stimuleren vanaf jonge leeftijd (Fernández Santin & Feliu Torruella, 2017).

Dit vraagt om het bieden van veel kansen voor het verbinden van onderzoeken en weten, het opbouwen van kennis en identiteit door ervaringen en ontmoetingen, binnen de mogelijkheden en voorwaarden die de volwassenen scheppen. Daarin is een belangrijke rol weggelegd voor de begeleidende leraar, maar ook voor de medeleerlingen en de leeromgeving. Deze benadering gaat uit van de diversiteit van de groep als kracht en leermogelijkheid, kansen voor alle leerlingen, en van de kunst van de juiste vraag op het juiste moment (Meeuwig & Van der Werf, 2003a).

Kansrijk onderwijs vraagt van de leraar een aanpak die structuur en betrokkenheid biedt in het leerproces en in de interactie (Leenknecht et al., 2021), een beroep doet op verschillende vaardigheden,

denkprocessen en verschillende soorten kennis, en oog heeft voor culturele sensitiviteit (Long et al., 2023) en de brede ontwikkeling van het kind (Molein et al., 2020; Zonneveld, 2022b).

6.4 Conclusie

Als we kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar weten te maken door het bieden van kansrijk onderwijs, kunnen we vervolgens ons onderwijsaanbod opnieuw bijstellen indien nodig. We komen daarmee tegemoet aan de kenmerken en de behoeften van het kind op dat moment in die situatie, maar ook aan de (on)mogelijkheden binnen een onderwijssetting. Bovendien voorkomen we dat de term (hoog)begaafdheid contraproductief gaat werken en we daarmee leerlingen juist aanpassingen die ze nodig hebben onthouden. De aandacht gaat dan naar verwarring en controverse met betrekking tot identificatie en aanpassingen, en discussies tussen professionals (Borland, 2005; Renzulli, 1998b; Subotnik et al., 2011), terwijl we die aandacht beter aan de leerlingen en het onderwijs kunnen besteden.

VENSTER

Linda van Nek, ouder

Hoe heb je als ouder het educatief partnerschap ervaren?

Wat ik als ouder heel erg gemist heb, is dat er meer als team wordt samengewerkt. Ik heb heel vaak het gevoel gehad dat ik tegenover school stond. Dat het een soort strijd was. Maar uiteindelijk hebben we wel allemaal dezelfde belangen. Wij als ouders willen natuurlijk dat ons kind gewoon gelukkig is en zich kan ontwikkelen. Ik ga ervan uit dat school dat belang ook heeft.

Toch voelde het altijd als een soort strijd. Alsof we tegenover elkaar staan en dat we allemaal onze hakken in het zand houden. Dat heb ik altijd als heel jammer ervaren, als een gemiste kans.

Het had ons geholpen als er steeds meer openheid was geweest in de communicatie. Dus dat je meer samen kon nadenken over wat er nodig was. Dat we ook meer echt konden uitwisselen wat we thuis zagen en wat de leraren op school dan zagen. Dan kun je elkaar ook tips geven over wat werkt en kun je die tips ook uitproberen. Want hoewel de school de deskundigheid heeft om kinderen dingen aan te leren, denk ik dat wij als ouders nog altijd meer deskundig zijn over wie ons kind nou eigenlijk is. Laten we dan samen de dingen aanpakken. Als dat gevoel van 'samen' er niet is, krijg je als ouders op een gegeven moment ook een soort ..., ik noem het maar even metaalmoeheid. In de zin dat je denkt dat je eindeloos moet knokken voor dat kind en dat je niet het idee hebt dat je verder komt.

Verwijzingen

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60, 81-101.
- Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., & Houtert, T. (2022). *Werken met begaafdheid in de klas. Pedagogische sensitiviteit als leidraad*. Koninklijke Van Gorcum.
- Bakx, A., & Hoogeveen, L. (2020). Herkenning en erkenning van (hoog)begaafde leerlingen: Behoeftte aan kennis en ervaring bij leerkrachten. *Zorg Primair: Vakblad voor het Primair en Speciaal Onderwijs*, 5, 14-15.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Barelds, D. P. H., & Dijkstra, P. (2021). *Inleiding in de persoonlijkheidspsychologie*. Boom.
- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- Breit, M., Scherrer, V., Tucker-Drob, E. M., & Preckel, F. (2024). The stability of cognitive abilities: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Psychology Bulletin*, 150(4), 399-439.

- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol 10.) (pp. 6963-6970). Elsevier.
- Delfos, M. F. (2020). *Het IQ en de intelligentie. De illusie van meten*. Uitgeverij SWP.
- Fernández Santin, M., & Feliu Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50-56.
- Forer, B. R. (1949). The fallacy of personal validation: A classroom demonstration of gullibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(1), 118-123.
- Harstad, E., Hanson, E., Brewster, S. J., et al. (2023). Persistence of Autism Spectrum Disorder From Early Childhood Through School Age. *JAMA Pediatrics*, 177(11), 1197-1205.
- Laevens, F., Buyse, E., Daems, M., & Declercq, B. (2016). *Welbevinden en betrokkenheid als toetsstenen voor kwaliteit in de kinderopvang. Implicaties voor het monitoren van kwaliteit*. BKK.
- Lai, Y. (2009). Reconsidering the Education of Gifted Young Children. *Exceptionality Education International*, 19(3), 96-110.
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2019). *Begaafde jongeren, moeilijke gevallen? Het belang van systematisch onderzoek naar het functioneren van cognitief sterke jongeren*. KU Leuven.
- Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). Motiverend lesgeven in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39(3/4), 5-22.
- Long, D. A., McCoach, D. B., Siegle, D., Callahan, C. M., & Gubbins, E. J. (2023). Inequality at the Starting Line: Underrepresentation in Gifted Identification and Disparities in Early Achievement. *AERA Open*, 9(1), 1-25.
- Meeuwig, M., & Van der Werf, T. (2003a). Reggio Emilia-benadering: 'Il futura è una bella giornata...'. In M. Vandenbroeck (Red.), *Pedagogisch management in de kinderopvang*. SWP. Geraadpleegd van <https://www.yumpu.com/nl/document/read/19987976/reggio-emilia-benadering-pdf-stichting-pedagogieontwikkeling->
- Meeuwig, M., & Van der Werf, T. (2003b). Reggio Emilia. Ruimte als derde pedagoog. *De wereld van het jonge kind*, 306-309.
- Molein, I., Rombaut, E., & Van Severen, T. (2020). *De herziene taxonomie van Bloom in de klas. Een inspiratieboek voor de leraar*. Pelckmans.
- Mooij, T., Paas, T., & Fettelaar, D. (2012). *Onderwijs en cognitief hoogbegaafde leerlingen: Leonardoschool of -leerling?*. Wageningen UR.
- Mossberg, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2024). An international scoping review focused on gifted and talented children: Early identification and inclusive education. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(3), 407-423.
- Müller, M. M. (2019). Working with the Reggio Emilia Approach within a Music Department in an International School – A case study from Mexico. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 7(2), 621-629.
- Pameijer, N. (2006). Towards needs-based assessment: Bridging the gap between assessment and practice. *Educational & Child Psychology*, 23(3), 12-24.
- Peereboom, D. (2024). Zo kan het ook: spelen, lachen en leren. Het grote ontwikkelingsvaardighedenspel. *Tijdschrift Talent*, 26(2).
- Renzulli, J. S. (1998a). A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and talents of all students. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 105-111.
- Renzulli, J. S. (1998b). Three-Ring Conception of Giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Creative Learning Press.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2015). *Strategies for Differentiating Instruction. Best practices for the classroom*. Prufrock Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1) 3-54.
- Te Meerman, S. (2019). *ADHD and the power of generalization: exploring the faces of reification* [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Eijdsen, M. J., & Vrolijk, J. C. (2014). *Signaleren van bovengemiddelde intelligentie bij startende kleuters*. Bachelorthesis Universiteit Utrecht.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar: the competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (Red.) (2023). *De Gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Van Hoogdalem, A., & Bosman, A. M. (2023). Intelligence tests and the individual: Unsolvability problems with validity and reliability. *Methodological Innovations*, 17(1), 6-18.
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Perspectief Uitgevers.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The Actiotope Model of Giftedness: A short Introduction to some central theoretical Assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1-17). Routledge.
- Zonneveld, R. (2020). *Het (mis)matchmodel: begaafd onderwijs vanuit bio-ecologisch perspectief*. Uitgeverij Eduforce.
- Zonneveld, R. (2022a). Begaafd begeleiden met het (mis)matchmodel. *LBBO Beter Begeleiden*, september 2022, 30-33.
- Zonneveld, R. (2022b). Bloom is meer dan (we) denken. De taxonomie van Bloom als kader voor differentiatie. *Tijdschrift Talent*, 24(5).
- Zonneveld, R. (2025). *Slimme peuters*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Hoofdstuk 7



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



Samenvatting

Educatief partnerschap is voor alle leerlingen belangrijk. Educatieve partners zijn die personen die een rol spelen in het onderwijs dat een leerling ontvangt. Denk daarbij aan de leerling zelf, de ouders, leraren, onderwijsadviseurs en zorgverleners. Naarmate de leerling ouder wordt, zal er een verschil optreden in de manier waarop het partnerschap vorm krijgt. Hoe ouder de leerling wordt, des te meer verantwoordelijkheid de leerling zelf daarin moet leren dragen.

Educatief partnerschap vereist wederkerigheid in de interactie tussen de verschillende partners. In dit partnerschap zijn vier vormen van onderlinge betrokkenheid herkenbaar: meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen. Om het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid passender te maken, moet een groter beroep op het partnerschap worden gedaan. Dit wordt belangrijker naarmate er meer overleg nodig is om goed te kunnen inspelen op wat een leerling nodig heeft om zich verder te ontwikkelen. Het partnerschap helpt om ontwikkelingsknelpunten en -kansen in beeld te brengen en goed op de behoeften van een leerling in te kunnen spelen en vergroot de succeschansen van een begeleidingsplan. Succes geeft moed en leert de partners te vertrouwen op elkaar en precies dáárin zit de kracht van educatief partnerschap.

Educatief partnerschap. Wie zijn je partners en hoe neem je ze mee?

Eleonoor van Gerven

Zien

7



Dit hoofdstuk gaat over **educatief partnerschap**. Educatieve partners zijn de betrokkenen die een rol spelen in het onderwijs aan, in dit geval, leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Educatieve partners zijn de leerling, ouders en verschillende leraren die betrokken zijn bij de leerling. Naarmate de leerling ouder wordt, zal er een verschil optreden in de manier waarop het partnerschap vorm krijgt. Ook een coach of onderwijsbegeleider kan deel uitmaken van een educatief partnerschap.

H8

Educatief partnerschap is nodig omdat goed onderwijs meer vraagt dan dat een van de partners alleen kan bieden (Broersen & Spreij, 2009; Smit, 2024). Om in te spelen op de educatieve behoeften van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid wijkt de school soms van reguliere paden af door het onderwijsaanbod en de begeleiding sterk aan te passen. Dat vraagt van alle partijen dan meer overleg en een zorgvuldige communicatie (zie ook *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*). In dit hoofdstuk ligt, vanuit een oplossingsgericht perspectief en vanuit een positieve grondhouding, daarom het accent op de wederkerigheid in de interactie tussen de verschillende partners (Ilias et al., 2020; Van Hooijdonk et al., 2025).

7.1 Educatief partnerschap, waar gaat dat over?

School, leerling en ouders hebben elkaar nodig om samen in te spelen op wat er nodig is om de leerling zich verder te laten ontwikkelen. In dit partnerschap zijn vier vormen van onderlinge betrokkenheid herkenbaar: meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen (Beek et al., 2007). Deze vier vormen laten een verschuiving zien op het continuüm van betrokkenheid en invloed¹ (Covey, 1989). Educatieve partners nemen elk wisselende plaatsen in op dit continuüm. De plaats hangt af van de situatie waarin het partnerschap zich afspeelt. Stel dat ouders op school vertellen dat hun kind elke nacht heel naar droomt. Dan kan een leraar door te luisteren meeleven met de situatie. Een leraar kan ook met de ouders meedenken door samen met hen te verkennen wat de oorzaak of wat misschien een oplossing kan zijn. Maar meewerken zodat ouders een keer een nachtje kunnen doorslapen en meebeslissen over wat de beste aanpak is, zit er niet in. In dit geval is er sprake van een grote betrokkenheid, maar een beperkte invloed. Er zijn vergelijkbare situaties denkbaar voor de rol van ouders op school. Ouders kunnen door mee te leven, mee te denken en ook mee te werken invloed hebben op wat er op school gebeurt, maar ze hebben niet op alle gebieden het recht om mee te beslissen. Zo kunnen ouders bijvoorbeeld wel suggereren dat hun kind in een of meerdere domeinen meer behoefte heeft aan uitdaging, maar is het aan de school om uiteindelijk de keuze te maken wat dan het beste curriculum is en hoe dit het beste aangeboden kan worden.



Een **formele identificatie** van de leerling als 'een begaafde leerling' is niet nodig om een goed partnerschap te vormen (Guilbault et al., 2024). Je kunt samen kiezen hoe je wilt reageren als er bijvoorbeeld maar enkele kenmerken van (hoog)begaafdheid zichtbaar worden. Gedrag is dan de boodschap waarop je een zo passend mogelijk antwoord wilt geven (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Wees je

¹ Covey spreekt over een cirkel van betrokkenheid en een cirkel van invloed. Betrokkenheid en invloed kunnen elkaar daardoor overlappen. Een continuüm is een doorgaande lijn waarbij er geen sprake is van een absoluut omslagpunt. Verschuiven op een continuüm is eenvoudig mogelijk en daardoor kan per situatie de plaats op de lijn snel verschuiven.

ervan bewust dat verschillende partijen onder verschillende omstandigheden andere dingen kunnen waarnemen. Dat betekent niet dat de ene partij 'meer gelijk heeft' dan de andere partij. Het laat hooguit zien dat de omgeving een factor is die ertoe doet en waar je rekening mee kunt houden in je aanpak.

Fait

Als leraren effectief samenwerken draagt dat bij aan de kwaliteit van het onderwijs (Gubbels et al., 2025).



7.2 Educatieve partners, wie zijn dat allemaal?

Educatief partnerschap komt voort uit het zogenoemde **systemisch denken** (Bronfenbrenner, 1979). Leerlingen, hun ouders en leraren maken samen deel uit van een breder systeem (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Het systeem is (in)direct van invloed op het onderwijs dat de leerling volgt. Het systeem kan heel lokaal en als direct beïnvloedbaar geïnterpreteerd worden (Van Gerven, 2015), maar kan ook veel breder gezien worden als een complexe maatschappelijke context waar niet op alle factoren directe invloed uitgeoefend kan worden (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Directe invloed betreft bijvoorbeeld de fysieke leeromgeving van de leerling, het concrete leerstofaanbod of bijvoorbeeld het gedrag van ouders of de leerling zelf. Daar kan een leraar relatief snel op sturen en die invloed kan relatief gezien ook groot zijn.

Indirecte invloed heeft bijvoorbeeld te maken met politieke keuzes: wie vormen een regering die onderwijsbeleid op nationaal niveau richting geeft? Maar denk ook aan sociaal-economische ontwikkelingen en de culturele ontwikkeling die mede de achtergrond van leerlingen en hun ouders bepalen (Ziegler et al., 2017). Die invloeden spelen een rol (Mun et al., 2021) maar leraren kunnen daar niet zo

VENSTER 10

Jannie van der Sluis, specialist dubbel bijzondere leerlingen, specialist begaafdheid, leraar bovenschoolse plusklas, remedial teacher

Hoe kunnen wij als team onze observaties, verwachtingen en inzichten bundelen om leerlingen met (hoog)begaafdheidskenmerken ook te herkennen als deze niet direct uit de resultaten blijken?

Als we samen met een team bij elkaar zijn rondom een leerling met (hoog)begaafdheidskenmerken waarvan de resultaten niet opvallen, is het belangrijk om die resultaten (even) los te laten. Als we de resultaten even 'wegdenken', wat voor begaafdheidskenmerken zien we dan? Op welke momenten? Dit zijn momenten die aanleiding kunnen zijn om er met elkaar voor te zorgen dat er méér van deze momenten komen.

Vaak zie je dat een leerling zich dan meer gezien weet en ook op andere momenten meer durft te laten zien. Als we dat met elkaar doen en na een aantal weken deze momenten vergelijken, wat valt dan op? Want begaafdheid is veel meer dan alleen de resultaten! Binnen het team kunnen we elkaar uitdagen om breder te kijken.

Daarnaast is het belangrijk om binnen de vakgebieden met de 'mindere' resultaten te kijken of er misschien andere manieren van verwerken of bevragen zijn, waarbij het wél lukt. Een leerling met slechte taalresultaten, maar die wel heel creatief is, kan misschien heel goed een verhaal vertellen in plaats van opschrijven. Het is belangrijk om met elkaar oog te hebben voor deze momenten.

snel op sturen. Ze moeten er echter wél rekening mee houden, want al die invloeden samen dragen het systeem.

7.2.1 Educatieve partners in het primair onderwijs

In het primair onderwijs hebben *groepsleraren* in veel gevallen de eindverantwoordelijkheid voor de leerling. Zij leggen vorderingen en bijzonderheden met betrekking tot de leerling vast in het leerlingvolgsysteem. Zij schrijven de rapporten en zij zijn de eerste contactpersoon voor alle partijen. Daardoor hebben zij met veel verschillende partijen te maken (Van Gerven, 2021; Van Hooijdonk et al., 2025). Ze zijn als een spin in het web.

De eerste educatieve partners met wie de leraren te maken krijgen, zijn *de leerlingen en hun ouders* (Broersen & Spreij, 2009). Scholen proberen het partnerschap zo vorm te geven dat de verantwoordelijkheid die leerlingen krijgen, past bij wat in de situatie van een kind verwacht mag worden (Den Otter, 2023). Jonge leerlingen kunnen bijvoorbeeld al wel goed kijken naar gevolgen voor 'vandaag of morgen', maar het is voor hen nog erg lastig om consequenties op langere termijn te overzien (Jolles, 2011). Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid vormen daar geen uitzondering op. Die kenmerken maken niet dat zij dus ook zomaar langetermijnconsequenties kunnen inschatten.

Niet alleen de leerlingen en hun ouders zijn educatieve partners. Als een leerling deelneemt aan deeltijd **peergruponderwijs**, dan is het belangrijk dat de thuisgroepleraar ook een partnerschap sluit met *de leraar in de (bovenschoolse) peergroup* (Van Gerven, 2024a). Want wie stelt voor het onderwijs buiten de thuisgroep de leerdoelen vast? Hoe wordt de beginsituatie van de leerling bepaald en hoe wordt gekeken naar hoe bijvoorbeeld gestelde leerdoelen uit het peergruponderwijs in de dagelijkse onderwijssituatie ondersteund en bekrachtigd kunnen worden?

Feit

Educatief partnerschap is nodig omdat goed onderwijs meer vraagt dan een van de partners alleen kan bieden (Broersen & Spreij, 2009; Smit, 2024). Het vergt wederkerigheid in de interactie tussen de verschillende partners (Ilias et al., 2020; Van Hooijdonk et al., 2025).

Als alles goed gaat dan zijn de groepsleraar, de ouders en de leerling vaak de enige personen die in het partnerschap een rol spelen. Maar als de ontwikkeling van de leerling niet helemaal verloopt zoals verwacht en zich drempels voordoen, dan gaat dat veranderen. Dan kan het zijn dat de kring van educatieve partners zich gaat uitbreiden (Zie ook *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*). Daarbij kun je denken aan een *begeleider* die de school en ouders adviseert of die met de leerling werkt aan doelen die voor opvoeding en onderwijs ook van belang zijn. Als je om het beste resultaat te bereiken ook met deze betrokkenen wilt samenwerken, dan zijn deze professionals ook een educatieve partner.

7.2.2 Educatieve partners in het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs is de *mentor* van de leerling vaak eindverantwoordelijk. De *leerling* wordt dan als eerste partij in het educatieve partnerschap gezien. Er wordt rechtstreeks met de leerling gecommuniceerd. Dat is op zich terecht en het hoort ook bij het opvoeden tot zelfstandigheid van leerlingen dat zij zelf gaan leren hoe zij die communicatie moeten aanpakken. Voor *ouders* is dit echter wel heel moeilijk (Mondelinge overdracht. Expertmeetings KCHB 2024-2025). Zeker omdat er nu zonder hun aanwezigheid met de leerling gesproken wordt over zaken waar zij zelf in het primair onderwijs nog een grote betrokkenheid bij hadden. Dat betekent dat hun positie in het educatief

partnerschap gaat veranderen. De leerling krijgt een steeds belangrijkere rol om ervoor te zorgen dat informatie en vragen van ouders en school de beide partijen ook daadwerkelijk gaan bereiken.

Als leraren effectief samenwerken, draagt dat bij aan de kwaliteit van het onderwijs (Gubbels et al., 2025). Een mentor heeft in al zijn *collega's* een educatieve partner waarmee informatie wordt uitgewisseld en die de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren. Met betrekking tot educatief partnerschap zou dit kunnen betekenen dat er al snel zo'n veertien leraren deel uitmaken van het partnerschap. Daarom beoordeelt de mentor wanneer het van direct belang is om vakleraren actief te betrekken in gesprekken met de ouders en de leerling. Als de leerling niet alleen gewone vakken volgt, maar daarnaast ook deelneemt aan projecten voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, is *de leraar die dit onderwijs verzorgt en/of coördineert* eveneens een relevante educatieve partner.

Zowel voor het primair als voor het voortgezet onderwijs geldt dat, zodra er veel partijen in het partnerschap betrokken zijn en de emotionele lading die onder de noodzaak van het partnerschap ligt hoog is (bijvoorbeeld als het niet goed gaat met de leerling), een **regievoerder** belangrijk is (Frumau, 2024). Als er veel verschillende partijen betrokken zijn, wil je voorkomen dat iedereen op elkaar wacht en niemand de verantwoordelijkheid neemt om een volgende stap te zetten (Radboud Universiteit, 2024). De regievoerder neemt een centrale rol in, zorgt dat iedereen de juiste informatie krijgt, nodigt iedereen tijdig uit voor bijeenkomsten, enzovoort. Je kunt hier een 'Wie-doet-wat-schema' gebruiken om een helder overzicht te behouden. Voor ouders is zo'n regievoerder erg belangrijk. Zij hebben in moeilijke situaties al veel op een rijtje te krijgen. Hun zorgen kunnen groot zijn en als dit lang duurt, kan hun primaire rol, die van 'ouder zijn', erg onder druk komen te staan. Van nature zijn ze geneigd om in het belang van hun kind de spin in het web te zijn, maar in belang van henzelf en hun kind kan juist hen ontlasten van deze rol een grote meerwaarde hebben (Mondelinge overdracht. Expertmeetings KCHB 2024-2025).

7.3 Educatieve partners, wat heb je eraan?

Educatieve partners zijn belangrijk omdat ze je kunnen helpen om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid al in een vroeg stadium te herkennen (Van Gerven, 2023; Zonneveld, 2025). Ze kunnen helpen om ontwikkelingsknelpunten en -kansen in beeld te brengen. Ze zijn ook belangrijk als je wilt overleggen hoe je goed op de behoeften van een leerling kunt inspelen en als je wilt dat een begeleidingsplan een grotere kans van slagen heeft (Ilias et al., 2020; Pameijer, 2017; Van Hooijdonk et al., 2025).

7.3.1 Vroegtijdig herkennen van kenmerken van (hoog)begaafdheid

Op het moment dat ouders hun kinderen aanmelden voor een school beschikken ze over een voorgrond op de school. Ze kennen hun kind en hebben al veel van de ontwikkeling van hun kind gezien (Guilbault et al., 2024). Ze hebben vaak ook al ontdekt waar belangstellingen van hun kind liggen en wat er nodig is om het motortje van een kind 'aan' te krijgen. Als ouders kenmerken van (hoog)begaafdheid zien en dit delen met de school, dan doen zij dat omdat zij oprecht denken dat leraren en hun kind daarbij gebaat zijn (Mondelinge overdracht. Expertmeetings KCHB 2024-2025). Observaties van ouders zullen niet altijd in een schoolse context waarneembaar zijn. Dan helpt het niet om als twee partijen tegenover elkaar te gaan staan. Wat wél helpt, is samen verkennen onder welke omstandigheden het gedrag waarneembaar wordt. Daar zullen beide partijen veel van leren, want dan wordt ook duidelijk wat uit die omstandigheden op school verwezenlijkt kan worden en wat in redelijkheid niet haalbaar is (Van Gerven, 2024b).

Het omgekeerde kan ook het geval zijn. Op school kunnen leraren gedrag waarnemen dat thuis niet zichtbaar wordt of dat wellicht wel zichtbaar is maar waar ouders een andere waarde aan toekennen.

Dat kan bijvoorbeeld als in een gezin andere sociale en/of culturele waarden een rol spelen dan de waarden die in de cultuur op school of in de visie van een leraar belangrijk zijn (Behrens, 2023). Het helpt niet als partijen elkaar ervan proberen te overtuigen dat het een of het ander 'de grootste waarde' heeft. In dat proces verlies je vaak het respect voor de visie van de ander en daardoor mis je veel kansen op een goede afstemming.

7.3.2 Inspelen op behoeften

Leraren willen graag inspelen op de educatieve behoeften van hun leerlingen. Als het gaat om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, dan hebben scholen veelal wel een onderwijsaanbod, en de selectie van leerlingen om met dat aanbod te mogen werken hangt af van het antwoord op de vraag 'Is de leerling wel begaafd?' (Mondelinge overdracht. Expertmeetings KCHB 2024-2025). Het idee is dat als dat aanbod ingezet kan worden, daarmee dus ook aan de behoeften van de leerling is voldaan. In de praktijk is echter niets minder waar. Dat komt omdat de bovengenoemde aanname uitgaat van een stereotiepe gedachte: begaafde leerlingen hebben als deelverzameling allemaal dezelfde behoeften (Sambuis & Bourdin, 2025). Maar net als alle andere leerlingen is iedere leerling met kenmerken van begaafdheid een uniek individu in die deelverzameling (Subotnik et al., 2011). De ene leerling kan meer behoefte hebben aan cognitieve uitdaging terwijl de andere leerling meer behoefte kan hebben aan sociale uitdaging. Wat de ingrediënten voor uitdaging zijn, verschilt ook weer per leerling (Winstanley, 2010). Het basisingrediënt heeft altijd te maken met wat zich in **de zone van naaste ontwikkeling** van de leerling bevindt (zie *hoofdstuk 6: Van kenmerken naar kansen*).



H6

Educatief partnerschap helpt om inzicht in die behoeften krijgen. Een winstwaarschuwing, zowel voor ouders als voor leraren, is hier echter wel op zijn plaats. Inspelen op educatieve behoeften betekent niet dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid de hele dag vooral in hun eigen domein van interesses moeten kunnen werken. Het gaat erom dat er een gezond pedagogisch-didactisch dieet wordt geboden waarbij de leraar en de leerling tot een afstemming komen wat in dat aanbod de balans is tussen de rol van de leraar en de rol van de leerling (Bakx et al., 2021). Daar ligt dan ook de kans van het partnerschap tussen leraar en leerling. Dit is in het basisonderwijs net zo noodzakelijk als in het voortgezet onderwijs. Maar hier geldt wél dat de invulling van de wederzijdse verantwoordelijkheid niet alleen leeftijd- maar zeer zeker ook contextgebonden is.

7.3.3 Een grotere kans van slagen

De kans op succesvolle begeleiding neemt toe als ouders, leerling en school effectief samenwerken (Van Hooijdonk et al., 2025). Iedereen heeft dan een eigen taak in het begeleidingsproces. Die taak kunnen de partners alleen goed uitvoeren als zij er ook echt 'in geloven'. Iets doen waar zij niet achter staan, draagt niet bij aan hun gevoel dat het ook echt belangrijk is om te doen. Een goede verkenning van wat een gedeelde veranderingsbehoefte is, wordt vaak overgeslagen (Van Gerven, 2024b). De haast om tot handelen over te gaan is vaak groter dan het geduld dat nodig is om samen die goede start te maken. Die haast is begrijpelijk, want zeker als het niet goed gaat met een leerling wil je het probleem zo snel mogelijk aanpakken, maar het draagt niet bij aan een grotere kans van slagen. Eerst moeten de partners dus met elkaar afspraken maken over wat zij samen als een noodzaak tot veranderen zien. Daarna moeten ze onderling afstemmen wat ieder vanuit zijn eigen rol kan bijdragen om de gewenste verandering te bereiken. Als er grote zorgen zijn, worden er veelal grote plannen gemaakt. De kans om grote doelen te behalen binnen de relatief korte termijn die de partners zichzelf opleggen of die het systeem hen oplegt, is miniem. Houd samen in het oog hoe jullie de balans bewaren tussen dat wat maximaal wenselijk is en dat wat maximaal haalbaar is. Ga uit van de kleinste stap die partners samen kunt zetten. Die stap is overzichtelijk, waardoor er een gevoel kan ontstaan van 'samen succesvol kunnen worden' (Van Gerven, 2024b). Succes geeft moed en leert de partners te vertrouwen op elkaar en precies dáárin zit de kracht van educatief partnerschap.

7.4 Conclusie

Educatieve partners zijn alle belanghebbenden die betrokken zijn bij het onderwijs aan een leerling. Dat kunnen dus ouders zijn, maar ook collega's in het onderwijs, professionals in de zorg, een schoolbegeleider en ook een leerplichtambtenaar. Partnerschap betekent dat je samen iets gaat oppakken en dat je wilt voorkomen dat partijen tegenover elkaar komen te staan.

Educatief partnerschap vormt daarmee de basis om tot kansrijk en passend onderwijs te komen. Dat is bij kinderen met kenmerken van (hoog)begaafdheid niet anders dan bij alle andere kinderen. Toch zijn er wel verschillen in de invulling van dat partnerschap. Die verschillen komen onder meer voort uit het gegeven dat als afgeweken wordt van wat gewoonlijk in het curriculum wordt aangeboden of dat wat gewoonlijk aan algemene ondersteuning geboden wordt aan leerlingen, overleg met ouders vereist is. Vershillen hebben ook te maken met situaties waarin ouders zich zorgen maken over de ontwikkeling en het welbevinden van hun kind. Die zorg kan ertoe leiden dat hoogwaardig contact op een hoger intensiteitsniveau belangrijk wordt. Hoe groter de zorg, hoe groter de kans is dat er meerdere partners aan tafel moeten aanschuiven om beter af te kunnen stemmen op de behoeften van een leerling. Hoe meer partners, hoe complexer overlegstructuren kunnen worden. Duidelijke afspraken, een goed overzicht en een regievoerder, een neutrale persoon die de coördinatie over het hele proces voert, draagt bij aan grotere kansen op succes.

VENSTER

Margriet Smit, specialist dubbel-bijzondere leerlingen, psychologisch assistent, psychodiagnostisch specialist in het onderwijs

Hoewel we tegenwoordig graag zonder 'labels' werken, hebben deze soms een duidelijke functie. Onder welke omstandigheden zie jij dat een 'label' van belang is?

Een 'label' geeft richting aan je handelen. Op het gebied van gedrag is er niet altijd een classificerende diagnose nodig. Je hebt misschien het vermoeden van een ontwikkelingsstoornis als AD(H)D of ASS bij een leerling en daarmee kun je je handelen al aanpassen en uitproberen of de hulp aanslaat. Er is veel literatuur voorhanden met daarin allerlei tips voor de benadering van deze kinderen. Kleine aanpassingen kunnen vaak al grote veranderingen opleveren! Natuurlijk is een classificerende diagnose wél noodzakelijk als een kind bijvoorbeeld medicatie wil proberen. Voor leerstoornissen is het een ander verhaal. Om toegang te krijgen tot compenserende en dispenserende maatregelen is een classificerende diagnose noodzakelijk.

Wanneer er sprake is van moeilijk verstaanbaar gedrag kun je soms op het verkeerde been gezet worden. Een kind laat (ernstige) gedragsproblemen zien, waardoor er al snel gedacht wordt aan een ontwikkelingsstoornis, maar na onderzoek kan blijken dat een leerprobleem zoals dyslexie de onderliggende oorzaak is van het gedrag. Het 'label' schept dan meer duidelijkheid, wat kan leiden tot meer begrip en adequatere hulpverlening. Met name bij dubbel bijzondere kinderen wordt dit moeilijk verstaanbare gedrag nogal eens gezien. Dit vraagt om een brede blik en voldoende kennis bij de psychodiagnosticus.

Verwijzingen

- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Beek, S., Van Rooijen, A., & De Wit, C. (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Q*Primair.
- Behrens, W. (2023). Cultureel responsief onderwijs. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 57-70). Leuker.nu.
- Broersen, A., & Spreij, L. (2009). Parameters in de dynamiek van educatief partnerschap. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48(11), 483-492.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Covey, S. (1989). *De zeven eigenschappen voor succes in je leven*. Business Contact.
- 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.
- Frumau, F. (2024). *Als school niet past. Schooluitval en thuiszitten*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgehaald van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/kchb-thema-08-schooluitval-en-thuiszitten/full-view.html>
- Gubbels, J., Hornstra, L., Van Weerdenburg, M., Diepstraten, I., & Bakx, A. (2025). Educational professionals' attitudes, self-efficacy, and classroom practices toward high-ability students: the role of collaborative school culture and schools' collective efficacy. *Roeper Review*, 47(1), 32-46. doi:10.1080/02783193.2024.2420362
- Guilbault, K., Eckert, G., & Szymanski, A. (2024). Caregiver perceptions of the social and emotional characteristics of gifted children from early childhood through the primary school years. *Roeper Review*, 46(4), 265-281. doi:10.1080/02783193.2024.2392096
- Ilias, M., Van der Meer, L., Dobber, M., & Willemen, A. (2020). *Samen werken aan Educatief Partnerschap: Een handleiding voor het opzetten van een Schoolleergemeenschap*. Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen, en De Activiteit, Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Opgehaald van https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Handleiding_Educatief%20partnerschap.pdf
- Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen*. Neuropsych Publishers.
- Mun, R., Ezzani, M., & Yeung, G. (2021). Parent engagement in identifying and serving diverse gifted students: What is the role of leadership? *Journal of Advanced Academics*, 32(4), 533-566. doi:10.1177/ 1932202X211021836
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken. Samen werken aan schoolsucces*. Acco.
- Radboud Universiteit. (2023). *Niet langer tussen wal en schip: Een opmaat naar passende loopbruggen voor dubbel bijzondere leerlingen*. Radboud Universiteit. Opgeroepen op april 2025, van <https://www.ru.nl/sites/default/files/2023-12/Tussen%20wal%20en%20schip%20brochure.pdf>
- Sambuis, S., & Bourdin, B. (2025). Teachers' attitude towards gifted students and their education: a systemic review. *Journal for the Education of the Gifted*, 48(1), 48-81. doi:10.1177/01623532241301088
- Smit, R. (2024). Alleen ga je sneller, maar samen kom je verder. *Ouder zijn van een hoogbegaafd kind: opvoeden, ondersteuning en onderwijs*, pp. 48-52. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgeroepen op april 2025, van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/brochure-voor-ouders-van-hoogbegaafde-kinderen-vxjyjpd1j/full-view.html>
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, 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 Gerven, E. (2015). *Knapzak Praktijkgidsen: De cirkel van zorg voor intern begeleiders*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2023). *Jonge leerlingen met kenmerken van begaafdheid*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgehaald van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/kchb-thema-07-jonge-leerlingen-met-kenmerken-van-begaafdheid/full-view.html>
- Van Gerven, E. (2024a). *Peergroeponderwijs*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgehaald van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/brochure-peergroeponderwijs/full-view.html>
- Van Gerven, E. (2024b). Treasure hunting for golden moments: a systemic solution-focused approach for addressing the needs of 2E learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 47(1), 54-83.
- Van Hooijdonk, M., Van Weerdenburg, M. W. C., & Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for gifted students with complex educational needs. *Psychology in the Schools*, 62(1), 1-13. <https://doi.org/10.1002/pits.23425>
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Perspectief Uitgevers.
- Van Meersbergen, E., & Jenning, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51(4), 175-185.
- Winstanley, C. (2010). *The ingredients of challenge*. Trentham Books.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: a theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183-193. doi:10.1177/0016986217705713
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Balestrini, D. (2017). Systemic Gifted Education. In J. Riedl-Cross, C. O'Reilly, & T. Cross (Red.), *Providing for the special needs of students with gifts & talents* (pp. 15-56). CTYI Press.
- Zonneveld, R. (2025). *Slimme peuters*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Hoofdstuk 8



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



Samenvatting

Bij leerlingen met moeilijk verstaanbaar gedrag vraagt het snijvlak tussen onderwijs en zorg om nauwe samenwerking om recht te doen aan hun ontwikkeling. Als onderwijs- en zorgprofessionals elk vanuit hun eigen domein opereren zonder af te stemmen, dan blijven er kansen liggen, raken signalen versnipperd en worden de behoeften van leerlingen onvoldoende gezien en begrepen. Daarom is een systeemgerichte en multidisciplinaire aanpak nodig waarin onderwijs- en zorgprofessionals, ouders en de leerling gezamenlijk optrekken. In veel gevallen komt deze samenwerking tot stand via multidisciplinaire overleggen, de zogenoemde MDO. Binnen een MDO wordt een gezamenlijk plan van aanpak opgesteld, waarin het onderwijsaanbod en de benodigde zorg op elkaar worden afgestemd. Als de hulpverlener of behandelaar op school aanwezig is, kan ondersteuning in de leefwereld van de leerling plaatsvinden. Zo kunnen educatieve partners optimaal samenwerken aan het versterken van de context waarbinnen het kind zich ontwikkelt en de wijsheid van het collectief benutten. De kern van deze samenwerking is zichtbaar in drie belangrijke stappen.

Stap 1: Breng ieders perspectief in kaart.

Stap 2: Schep duidelijkheid over rollen en verantwoordelijkheden in de samenwerking.

Stap 3: Maak helder wat er nodig is om effectieve teamcommunicatie te realiseren.

Door samen te blijven kijken wie op welk moment het meest passend kan handelen, ontstaat ruimte voor eigenaarschap, wederkerigheid en gezamenlijke sturing. Dit kan door het gebruik van de 'Wie doet wat'-matrix po-vo, gebaseerd op het VERI-model (Verantwoordelijk, Eindverantwoordelijk, Raadplegen, Informeren), die duidelijkheid schept over rollen, verantwoordelijkheden en samenwerking tussen onderwijs en zorg. Tot slot wordt benadrukt wat er nodig is om effectieve teamcommunicatie te realiseren, die empathisch, transparant en oplossingsgericht is, en zorgt voor wederzijds begrip en eigenaarschap. Door deze drie stappen structureel toe te passen, ontstaat er maatwerk dat aansluit op de context en behoeften van de leerling. De stappen nodigen je uit om samen te werken aan inclusieve en passende ondersteuning voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in combinatie met complexe ondersteuningsbehoeften.

Het snijvlak tussen onderwijs en zorg

Sandy van Spronsen en Nina Oosterveen

Tegenwoordig wordt steeds vaker de noodzaak van nauwe samenwerking tussen onderwijs en zorg erkend. Dat komt mede door maatschappelijke ontwikkelingen zoals het streven naar gelijke kansen voor alle leerlingen ongeacht achtergrond of zorgbehoeften (zogenoemd normaliseren), inclusief onderwijs, thuiszittersproblematiek en de decentralisatie¹ van de jeugdhulp (Jonkman et al., 2021).

De rol van leraren verschuift daarmee van kennisoverdragers naar sleutelfiguren in een multidisciplinair netwerk. Ze werken samen met onderwijs- en zorgprofessionals, ouders en externe instanties om het brede welzijn van leerlingen te ondersteunen (Van Hooijdonk et al., 2025). Onderwijs draait niet alleen om kennisoverdracht, maar ook om socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2015). Wanneer de omgeving hier onvoldoende op inspeelt, kunnen **onderleren**, motivatieproblemen en/of sociaal-emotionele klachten ontstaan. Dit geldt met name voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid van wie het gedrag moeilijk verstaanbaar is. Zij kunnen ondanks hun talenten vastlopen door een mismatch tussen hun behoeften en de (onderwijs)omgeving (Zonneveld, 2020). Deze mismatch kan zich uiten in gebrek aan uitdaging, moeite met sociaal-emotionele aansluiting of het verliezen van autonomie in hun ontwikkelingsproces.

De problematiek is extra complex bij leerlingen met een lage sociaal-economische status (SES), leerlingen met een migratieachtergrond en andere kwetsbare groepen die in het kader van kansengelijkheid extra risico's lopen. In zowel onderwijs als zorg bestaan onbewuste aannames over achtergrond en leefomstandigheden, die elkaar kunnen versterken en leiden tot bevestiging van vooroordelen. Dit vergroot het risico dat de behoeften van juist deze kinderen niet goed worden gezien en passende ondersteuning uitblijft. Het is belangrijk dat professionals deze valkuil herkennen en de context van het kind actief betrekken om kansengelijkheid te bevorderen (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*). Als onderwijs- en zorgprofessionals elk vanuit hun eigen domein opereren zonder afstemming, dan kan het zijn dat er kansen blijven liggen, signalen versnipperd raken en de behoeften van leerlingen onvoldoende worden gezien en begrepen. Voor zowel het kind als de belanghebbenden om het kind of de jongere heen kan dit frustrerend zijn. Het is daarom belangrijk om de brede ontwikkeling van het kind centraal te stellen en te zorgen dat onderwijs en zorg gezamenlijk optrekken. Pas dan kunnen ontwikkelingsbehoeften écht in beeld komen, los van het onderscheid tussen onderwijs- of zorgvraag (Houkema, 2020). Dit hoofdstuk laat zien hoe samenwerking, maatwerk en multidisciplinair ondersteunen hierbij nodig zijn.

8.1 (Hoog)begaafdheid in onderwijs en zorg

Hoewel de ondersteuning van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid veelal binnen de klas of op school georganiseerd kan worden, zijn er situaties te bedenken die specialistische kennis en zorg vereisen. Vaak gaat het dan om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid waarbij er ook sprake is van sociale en emotionele of psychische problematiek. Het kan ook leerlingen betreffen waarbij de educatieve behoeften van de leerling door de omgeving als complex ervaren worden

¹ Sinds de Jeugdwet (2015) zijn gemeenten verantwoordelijk voor jeugdhulp, wat scholen stimuleert om nauwer samen te werken met zorginstanties in de ondersteuning van (hoogbegaafde) leerlingen.

 omdat er sprake is van een **asynchrone ontwikkeling**. Daardoor kunnen er grote verschillen zitten tussen vaardigheden op verschillende (leer)gebieden (Van Hooijdonk et al., 2025).

 Bij deze leerlingen kun je spreken van **moeilijk verstaanbaar gedrag**. Denk bijvoorbeeld aan een vwo-leerling met een gediagnosticeerde angststoornis die ernstige belemmeringen ondervindt in het reguliere onderwijs. Het hoge cognitieve niveau beschermt de leerling niet tegen gevoelens van overprikkeling in de klas. Zo'n leerling kan ook moeite met sociale interactie hebben of faalangst hebben ontwikkeld. Door gebrek aan afstemming ontwikkelt de leerling zich asynchroon. De sterk ontwikkelde cognitieve capaciteiten lopen niet in de pas met de sociaal-emotionele en zelfregulerende vaardigheden. Deze leerling heeft gerichte ondersteuning in meerdere domeinen nodig om het aanbod passend te maken.

Leergebied	Educatieve behoefte / belemmering
Cognitieve ontwikkeling	Voldoende uitdaging en verdieping passend bij vwo-niveau
Sociaal-emotionele ontwikkeling	Ondersteuning bij sociale interacties en het omgaan met gevoelens van angst
Executieve functies	Hulp bij emotieregulatie, faalangstreductie en het versterken van zelfvertrouwen
Sensorische prikkelverwerking	Aanpassingen in de leeromgeving om overprikkeling te verminderen (bijv. rustplek)

Tabel 8.1 Complexe educatieve behoeften van een (hoog)begaafde leerling met angststoornis. Bron: ChatGPT, OpenAI (2025).

Een effectieve samenwerking tussen álle educatieve partners is nog belangrijker voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in combinatie met moeilijk verstaanbaar gedrag dan voor leerlingen wiens gedrag je wel meteen begrijpt. Zonder die samenwerking kun je de ondersteuningsbehoeften van de leerling niet goed in kaart brengen en passende ondersteuning bieden. Er is dus een systeemgerichte aanpak nodig die uitgaat van de brede ontwikkeling van leerlingen en waarbij ieders expertise benut wordt (Coleman & Gallagher, 2015).

 Stel dat de leerling uit het bovengenoemde voorbeeld wekelijks individuele behandeling vanuit de jeugdhulp krijgt. En stel dat deze leerling op school gebruikmaakt van een speciale **trajectklas**. In een kleine groep (maximaal acht leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid) krijgt de leerling de kans om te ontprikkelen wanneer dit nodig is. Er is regelmatig overleg tussen betrokkenen vanuit de jeugdhulp, school, ouders en de leerling zelf, om de voortgang te evalueren en waar nodig de ondersteuning bij te stellen. Hoe komt dan de samenwerking tot stand die hiervoor nodig is? Wie zijn er mogelijk betrokken als het gaat om het snijvlak tussen onderwijs en zorg en wat zijn de rollen en verantwoordelijkheden van de betrokkenen?

De eerste verantwoordelijkheid voor het bieden van ondersteuning ligt binnen de school. Scholen bepalen zelf hoe zij invulling geven aan de begeleiding en ondersteuning. De leraar, mentor, specialist begaafdheid en intern begeleider hebben in dat proces een centrale rol. Elke school of bestuur heeft een ondersteuningsprofiel. Dat document beschrijft welke extra ondersteuning de school kan bieden aan leerlingen. Afstemming vindt plaats op de behoeften van de leerling binnen de context waarin het kind zich bevindt (Geerts & Van Kralingen, 2025). Dit kan variëren van verrijkingsactiviteiten en versnelling tot het aanpassen van het curriculum aan de interesses en leerstijl van de leerling. Het afstemmen op de ontwikkelkansen van de leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid betreft 'maatwerk'. Maatwerk houdt in dat het onderwijs wordt afgestemd op de ondersteuningsbehoefte van



H7



de leerling, in samenhang met zijn of haar sociale, emotionele en fysieke context. Vanuit een **ecologisch perspectief** betekent dit oog hebben voor de wisselwerking tussen de leerling en zijn omgeving, zoals gezin, klas en bredere schoolomgeving (Van Meersbergen & Jeninga, 2016) (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*). Het bieden van maatwerk vereist flexibiliteit van de schoolorganisatie, bereidheid tot samenwerking en een schoolcultuur die diversiteit waardeert. Daarnaast is het essentieel om regelmatig te evalueren en het aanbod bij te stellen op basis van de voortgang en feedback van de leerling en ouders. Goede communicatie, het openstaan voor feedback en het creëren van een veilige leeromgeving zijn hierbij fundamenteel (Miller, 2010). De basisondersteuning moet stevig verankerd zijn in het handelen van de (toekomstig) leraar. Dit is dé randvoorwaarde om passende ondersteuning mogelijk te maken. Pas wanneer deze ondersteuning op orde is, kan er effectief gebruik worden gemaakt van **diepteondersteuning** en komt aanvullende expertise en begeleiding in beeld (Algemene Onderwijsbond, 2024).

Bij leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is het noodzakelijk om ook de specialist (hoog)begaafdheid of talentbegeleider te betrekken. Deze specialist kan zowel in de school, bovenschools en/of binnen het samenwerkingsverband werkzaam zijn. De specialist (hoog)begaafdheid dient te beschikken over de competentie om de educatieve behoefte voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te duiden binnen de context van de leerling (Van Gerven, 2021). Zo'n specialist brengt samen met ouders en de leerling de ondersteuningsbehoeften in kaart, zoals beschreven in de benadering van handelingsgericht werken, en gaat op zoek naar aanpassingen in het aanbod of de omgeving (Pameijer et al., 2009).

Als de ondersteuningsvraag complexer wordt en in de school de nodige stappen zijn doorlopen, dan volstaat het onderwijsaanbod alleen niet meer. In die gevallen komt de zorg in beeld. Via het gemeentelijk jeugdteam of wijkteam kan er worden verwezen naar specialistische hulp, zoals jeugd-ggz (jeugdgezondheidszorg). Een hulpverlener of behandelaar kan ook op school aanwezig zijn, zodat ondersteuning waar mogelijk in de leefwereld van de leerling plaatsvindt. Op die manier kunnen educatieve partners optimaal samenwerken aan het versterken van de context waarbinnen het kind zich ontwikkelt en de wijsheid van het collectief benutten. Deze integrale benadering is een ontwikkeling die de komende jaren zichtbaar zal worden door het streven naar onderwijs vanuit een inclusieve gedachte (Wienen, 2023).

Feit

Leraren zijn zowel kennisoverdragers als sleutelfiguren in een multidisciplinair netwerk. Ze werken samen met onderwijs- en zorgprofessionals, ouders en externe instanties om het brede welzijn van leerlingen te ondersteunen (Van Hooijdonk et al., 2025).

8.2 Wie zijn betrokken, en hoe komt samenwerking tot stand?

Een effectieve aanpak vraagt zoals gezegd om samenwerking tussen meerdere betrokkenen. Denk aan een samenwerking tussen de leerling en ouders, de mentor, de specialist begaafdheid (intern of bovenschools), de zorgcoördinator/intern begeleider, de gedragswetenschapper of orthopedagoog van het samenwerkingsverband en de betrokken hulpverlener vanuit de jeugdzorg. Vaak wordt deze samenwerking vormgegeven in een multidisciplinair overleg (MDO). Binnen een MDO wordt een plan van aanpak opgesteld, waarin het onderwijsaanbod en de benodigde zorg op elkaar worden afgestemd (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.b.). Deze gezamenlijke verantwoordelijkheid roept regelmatig de vraag op: wie is eindverantwoordelijk voor het geheel? De deilverantwoordelijkheden lopen namelijk uiteen: de school is verantwoordelijk voor het bieden van onderwijs en pedagogische ondersteuning, en zet binnen de eigen mogelijkheden in op maatwerk, differentiatie en veiligheid. Het samenwerkingsverband passend onderwijs kan hierbij ondersteunen met expertise en arrangementen binnen en

buiten de reguliere klas, zoals trajectklassen of time-outvoorzieningen. De inrichting hiervan verschilt per samenwerkingsverband. De gemeente is verantwoordelijk voor de inzet van jeugdhulp, en financiert de benodigde zorg. De zorgverlener biedt specialistische hulp, identificeert specifieke behoeften en werkt samen met onderwijsprofessionals en ouders om passende zorg in te zetten. Ouders zijn cruciale partners in dit geheel: zij kennen hun kind het best en dragen bij aan continuïteit tussen school en thuis. In de samenwerking tussen onderwijs en zorg is het belangrijk dat er niet alleen óver de leerling wordt gesproken, maar ook mét de leerling. Het VN-Kinderrechtenverdrag artikel 12 stelt dat kinderen als ze in staat zijn om hun mening te vormen, gehoord moeten worden. Ze hebben het recht om hun mening te geven over beslissingen die hen aangaan (Verenigde Naties, 1989).

In de praktijk zal dit betekenen dat leerlingen betrokken moeten worden bij het opstellen van hun ondersteuningsplan, het kiezen van passende maatregelen en het evalueren van hun traject. Per 1 augustus 2025 is dit wettelijk verplicht: leerlingen moeten actief hun mening kunnen geven over hun eigen ondersteuning en ontwikkeling bij het opstellen van een ontwikkelingsperspectief (OPP) (Steunpunt Passend Onderwijs, 2024). Voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is dit extra belangrijk: zij hebben vaak een sterk ontwikkeld reflectief vermogen en kunnen op jonge leeftijd al goed aangeven wat voor hen werkt. Door het perspectief van de leerling actief mee te nemen, ontstaat er meer eigenaarschap, autonomie, motivatie en een effectievere ondersteuning (Vansteenkiste & Soenens, 2025).

8.3 Het belang van een systeemgerichte aanpak bij (hoog)begaafdheid

Door onderwijs en zorg goed op elkaar af te stemmen, ontstaat er ruimte om niet alleen de problemen te verminderen, maar ook het potentieel van de leerling tot bloei te laten komen. Dat vraagt om maatwerk, deskundigheid en vooral: samenwerking (Sergeant & Torenstra-Brinkers, 2024). Om succesvol samen te werken met meerdere disciplines is een goede teamcommunicatie cruciaal. Onder een goede teamcommunicatie wordt verstaan: een consistente, tijdige, gepaste en transparante communicatie gericht op mogelijkheden (Van Hooijdonk et al., 2025).

8.3.1 Multidisciplinair samenwerken

Een effectieve samenwerking tussen onderwijs en zorg vereist dus een multidisciplinaire aanpak. Dat houdt in dat professionals uit verschillende disciplines hun perspectief en expertises bij elkaar brengen, wat leidt tot een holistisch beeld van de leerling. Holistisch wil zeggen dat je kijkt naar de leerling binnen het geheel. Daarom is het belangrijk om de ecologie (leefwereld) van de leerling mee te nemen. Vanuit de ecologie van de leerling bouw je een professioneel netwerk op dat met elkaar een samenhangend beeld gaat vormen van de ondersteuningsbehoeften van de leerling (Den Otter, 2023). Onbewuste aannames binnen de samenwerking kunnen onbedoeld leiden tot stereotypering. Daardoor kunnen juist leerlingen in kwetsbare posities minder snel passende ondersteuning krijgen; dit vraagt om een bewuste, gezamenlijke focus op kansengelijkheid. Een goede afstemming is hier dus opnieuw cruciaal. Een van de dilemma's daarbij is dat de aandacht zich vaak richt op het proces van samenwerking (en waar het eraan schort) en dat er te weinig concreet is gemaakt wat de gemeenschappelijke doelen zijn en hoe je die meer vanuit het perspectief van het kind kunt opbouwen (Jonkman et al., 2021). Beter is het om een raamwerk op te stellen dat samenwerking bevordert en gezamenlijke plannen en uitvoering mogelijk maakt. Belangrijk is dat alle betrokkenen een gedeelde visie hebben en duidelijke afspraken maken over verantwoordelijkheden en communicatie (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*). Een eerste stap is het gebruik van de **integrale perspectiefcirkel onderwijs en zorg**. Deze cirkel, met de leerling in het midden, brengt de belangrijkste betrokkenen rondom de leerling overzichtelijk in beeld. Door de rollen en verbindingen binnen het netwerk te visualiseren, helpt de perspectiefcirkel professionals om integraal samen te werken, gedeelde verantwoordelijkheid te nemen en de ondersteuning rondom de leerling cyclisch en wederkerig vorm te geven.

H7



8.3.2 Rollen en verantwoordelijkheden van educatieve partners

Na het in kaart brengen van het netwerk met de perspectiefcirkel, is het belangrijk stil te staan bij de rollen en verantwoordelijkheden van de betrokken partners. Effectieve samenwerking tussen onderwijs en zorg vraagt niet alleen om aanwezigheid aan tafel, maar ook om heldere taakverdeling en wederzijds begrip (Arbeidsmarktplatform PO, 2024).

Samenwerkingsverbanden spelen hierin een sleutelrol. Zij ondersteunen scholen in het organiseren van passend onderwijs. Dat doen zij ook als het leerlingen betreft die specifieke ondersteuningsbehoeften hebben zoals leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid in combinatie met moeilijk verstaanbaar gedrag. Ze faciliteren expertise, zorgen voor een dekkend aanbod in de regio en spelen flexibel in op de behoeften van scholen en leerlingen (PO-Raad, z.d.).

Binnen het netwerk zijn verschillende partijen actief, elk met hun eigen perspectief, mandaat en verantwoordelijkheden. Om te voorkomen dat één partij overbelast raakt of er alleen voor staat, is het noodzakelijk dat de verantwoordelijkheden voor iedereen helder zijn en dat er sprake is van open, constructieve communicatie (Van Hooijdonk et al., 2025).

8.3.3 Educatief partnerschap en wie er aan tafel zit

Een belangrijk uitgangspunt in deze multidisciplinaire samenwerking is dus het educatief partnerschap: een gedeelde verantwoordelijkheid van school, ouders en externe partners. De vraag 'Wie zitten er aan tafel?' is hierbij cruciaal. Want alleen door de juiste partijen te betrekken, ontstaat er een volledig beeld van de leerling én van de mogelijkheden voor ondersteuning. **Tool 2** *Met wie kom jij mogelijk aan tafel?* helpt om inzichtelijk en expliciet te maken welke veelvoorkomende professionals vanuit de zorg een rol kunnen spelen in het overleg rondom de leerling.

Feit

Effectieve samenwerking tussen onderwijs en zorg vraagt niet alleen om aanwezigheid aan tafel, maar ook om heldere taakverdeling en wederzijds begrip (Arbeidsmarktplatform PO, 2024).

8.3.4 Coördinatie en regie, een gezamenlijke verantwoordelijkheid

Goede samenwerking tussen onderwijs en zorg vraagt om afstemming, betrokkenheid, het bewaken van de voortgang en heldere, transparante communicatie en borging. Dat betekent niet dat er één partij is die 'de regie' voert, maar dat coördinatie wordt opgevat als een gezamenlijke verantwoordelijkheid (Jonkman et al., 2021). Door samen te blijven kijken wie op welk moment het meest passend kan handelen, ontstaat ruimte voor eigenaarschap, wederkerigheid en gezamenlijke sturing. Om deze samenwerking verder te structureren en inzichtelijk te maken wie welke rol op welk moment pakt, kan gebruik worden gemaakt van het 'Wie-doet-wat-overzicht onderwijs en zorg po/vo'. **Tools 3a en 3b** helpen om verantwoordelijkheden expliciet te maken, verwachtingen op elkaar af te stemmen en domeinoverstijgend te denken én te handelen.

H7



Het overzicht visualiseert de complexiteit van het netwerk rondom de leerling en identificeert mogelijke knelpunten of hiaten in de ondersteuning. Het model sluit aan op het *Wie doet wat overzicht* van Van Gerven (2014) (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*) en vormt een combinatie van de vier vormen van betrokkenheid en het **VERI-model**. Om tot een succesvolle samenwerking te komen tussen onderwijs en zorg kan het *Wie-doet-wat-overzicht onderwijs en zorg po/vo* een helpende tool zijn. De termen meedenken, meeleven, meebeslissen en meewerken helpen om de rollen van ouders, zorgprofessionals en onderwijzers te verduidelijken (Beek et al., 2007; Van Gerven, 2014). Deze termen corresponderen met de sociale en gedragsmatige betrokkenheid, omdat ze een actieve rol in het pro-

ces benadrukken. Het VERI-model helpt door verantwoordelijkheden te verdelen: Verantwoordelijk, Eindverantwoordelijk, Raadplegen en Informeren maken duidelijk wie welke rol speelt in het proces. Deze integratie van betrokkenheid en verantwoordelijkheid versterkt de samenwerking en zorgt ervoor dat de leerling actief betrokken blijft bij zijn eigen ontwikkeling.

8.4 Conclusie

Bij het samenwerken op het snijvlak van onderwijs en zorg is communicatie een krachtig instrument voor verandering. Door met een open, empathische houding te luisteren, gezamenlijke doelen te verhelderen en samen te verkennen vanuit ieders perspectief, ontstaat ruimte voor goed educatief partnerschap (Miller & Rollnick, 2012). Om dit partnerschap vanuit een multidisciplinair contact vorm te geven is het nodig dat er wordt nagedacht over de perspectieven, rollen en verantwoordelijkheden. Dit veronderstelt een continue communicatie met alle betrokkenen. Uit de communicatie tussen onderwijs en zorg kunnen we iets leren dat richting kan geven aan preventie. In een grondige analyse van casuïstiek die regionaal speelt, kan verkend worden wat triggers zijn geweest waardoor het 'mis kon gaan' met de leerling. Zo'n analyse kan zicht op patronen en structuren opleveren die een goede ingang kunnen zijn voor preventief optreden. Investeren in de leerlingen van nu levert daarmee ook iets op voor de leerlingen van de toekomst.

VENSTER

Lilian Snijders, trainer didactisch coachen, opleider Beeldcoaching, ECHA-specialist, Piecke, bijzondere begeleiding

Welke praktische stappen kan ik nemen om de leeromgeving uitdagender te maken en zo de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen te stimuleren?

Vanuit mijn rol als (beeld)begeleider sta ik naast de leraar die in de praktijk met de leerlingen aan de slag gaat. Er zijn voor mij altijd twee elementen die cruciaal zijn in mijn aanpak:

- Wat heeft deze (hoog)begaafde leerling nodig?
- Wat kan deze leraar bieden?

Aan mij de taak om dat uit te vinden. Dat vraagt om goede observaties, liefst met een beeldopname, en gesprekken met vragen die de leraar en de leerling de ruimte bieden aan te geven waar zij van aan gaan. Vanuit deze gesprekken volgt een plan van aanpak en de uitvoering. De uitvoering wordt gefilmd in de lessituatie. De film wordt door de leraar (soms ook de leerling) en door mij geanalyseerd, om dan weer in een vervolgesprek de opbrengst te bekijken.

Het gaat om verdieping vinden door middel van het beeld en richting geven aan het proces vanuit de kennis opgedaan uit onze analyses. Het achteraf kunnen bekijken van de beelden zorgt voor de mogelijkheid om heel klein te kijken naar gedrag en gevolg (bij de leraar en bij de leerling). Hierdoor kunnen we samen achterhalen wat effectief is. Dat geeft inzicht in de aanpak en vanuit die positieve inzichten heeft de leraar handvatten om de leeromgeving uitdagender te maken en de (hoog)begaafde leerling te stimuleren.

Verwijzingen

- Algemene Onderwijsbond (AOB). (2024). *Advies landelijke norm voor basisondersteuning*. <https://www.aob.nl/assets/Advies-landelijke-norm-voor-basisondersteuning-22-november-2024.pdf>
- Arbeidsmarktplatform PO. (2024). *Samenwerking tussen onderwijs en zorgpartners: De ervaringen en tips van vier scholen*. Arbeidsmarktplatform PO. <https://arbeidsmarktplatformpo.nl/wp-content/uploads/2024/10/Rapport-samenwerking-onderwijs-en-jeugdzorg-Arbeidsmarktplatform-PO-1.pdf>
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Beek, S., Van Rooijen, A., & De Wit, C. (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Q*Primair.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Coleman, M. R., & Gallagher, S. A. (2015). Meeting the needs of students with 2e: It takes a team. *Gifted Child Today*, 38(4), 252-254. <https://doi.org/10.1177/1076217515597273>
- Den Otter, M. (2023). Het belang van voicing. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0: Over begaafdheid in het po en vo* (p.110). Leuker.nu.
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2025). *Handboek voor leraren*. Coutinho.
- Houkema, D. (2020). *Van vastlopen naar perspectief op ontwikkeling*. <https://www.linkedin.com/pulse/van-vastlopen-naar-perspectief-op-ontwikkeling-desir%C3%A9e-houkema/>
- Jonkman, H., Brock, A., Britt, A., & De Winter-Koçak, S. (2021). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp: Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. (2024). *Als school niet past: schooluitval en thuiszitten* (Thema 8). Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://kenniscentrumhb.nl/wp-content/uploads/2024/07/KCHB-Thema-08-Schooluitval-en-thuiszitten.pdf>
- Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. (2024). *Alle kansen om te leren! Kansengelijkheid en onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid* (Thema 9). <https://platformhb-almere.nl/images/e/eb/1727706389-%5E%5E-brochure-kchb-thema-09-kansengelijkheid.pdf>
- Miller, J. P. (2010). *Whole Child Education*. University of Toronto.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). Guilford Press.
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.a). *Wat is hoorrecht in het onderwijs?* Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-is-hoorrecht>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.b). *Wat bespreek je in een multidisciplinair overleg?* Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-bespreek-je-in-een-multidisciplinair-overleg>
- Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam*. Acco.
- PO-Raad. (z.d.). *Samenwerkingsverbanden passend onderwijs*. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.poraad.nl/samenwerkingsverbanden-passend-onderwijs>
- Sergeant, S., & Torenstra-Brinkers, S. (2024). Hoogbegaafdheid en inclusief onderwijs: Dilemma's en kansen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1(1), 45-59. https://www.tijdschriftvoororthopedagogiek.nl/artikel/110-2985_Hoogbegaafdheid-en-inclusief-onderwijs-dilemma-s-en-kansen
- Steunpunt Passend Onderwijs. (2024). *Q&A Wet versterking positie ouders en leerlingen in het passend onderwijs*. Geraadpleegd op 28 mei 2025, van <https://www.steunpuntpassendonderwijs-povo.nl/wp-content/uploads/2024/12/QA-Wet-versterking-positie-ouders-en-leerlingen.pdf>
- Take Ten. (z.d.). *Wat is het RACI-model?* <https://www.take-ten.nl/veranderinspiratie/wat-is-het-raci-model>
- Van Gerven, E. (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Van Gorcum.
- Van Gerven, E. (2014). *Lesmateriaal opleiding Specialist Begaafdheid*. Slim Educatief.
- Van Gerven, E. (2016). *De Gids: Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2023). *De Gids 2.0: Over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Van Hooijdonk, M., Van Weerdenburg, M. W. C., & Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for gifted students with complex educational needs. *Psychology in the Schools*, 62(1), 1-13. <https://doi.org/10.1002/pits.23425>
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs: Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen* (2e herziene druk). Perspectief Uitgevers.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2025). *Het ABC van motivatie in onderwijs: Een psychologische basis voor elke leerling en leraar*. LannooCampus.
- Verenigde Naties. (1989). *Verdrag inzake de rechten van het kind*. <https://www.unicef.nl/over-unicef/kinderrechten/verdrag>
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs. Pleidooi voor minder labelen en meer aandacht voor de kracht van het onderwijs*. Instondo.
- Zonneveld, R. (2020). *Het (mis)matchmodel: Begaafd begeleiden vanuit ecologisch perspectief* [Kenniscлип]. Cedin Onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.cedinonderwijs.nl/>

Hoofdstuk 9



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



Samenvatting

Om cognitief talent tot ontwikkeling te brengen is het belangrijk om leerlingen te (h)erkennen en de juiste uitdaging en begeleiding te bieden. Voor leerlingen met een andere culturele achtergrond dan de dominante in ons onderwijs kan dit moeilijker zijn, omdat zij vaak niet gezien worden en omdat het onderwijs niet altijd aansluit bij hun belevingswereld. Door beter te signaleren en leerlingen goed in kaart te brengen, krijg je deze leerlingen in beeld en kun je in samenwerking met leerling en ouders tot een goed onderwijs- en/of begeleidingsaanbod komen.

Een cultureel sensitieve leraar is zich bewust van de eigen vooroordelen, verwachtingen en overtuigingen en is geïnteresseerd in de culturele achtergronden van leerlingen. Door middel van cultureel sensitief onderwijs – programma, klaslokaal en team – sluit je beter aan bij de belevingswereld van je leerlingen. Daardoor zullen zij zich meer gezien voelen, gemotiveerd raken of blijven, en kunnen zij hun hoge ontwikkelingspotentieel tot ontwikkeling laten komen.

Cultureel sensitief onderwijs

Lineke van Tricht

Leerlingen uit gezinnen met een andere culturele achtergrond dan de dominante in ons onderwijs presteren minder goed op school en worden minder snel herkend dan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (Aalders et al., 2020; De Graaf et al., 2023; Inspectie van het Onderwijs, 2023; OECD, 2023; Scaliq, 2024; Swart et al., 2023). Dit leidt ertoe dat zij ondervertegenwoordigd zijn in plusklassen voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid en minder kans hebben om op een havo/vwo-opleiding in te stromen en deze succesvol af te ronden (OECD, 2023; Paulus et al., 2021). Voor deze vorm van kansenongelijkheid zijn meerdere oorzaken aan te wijzen (zie ook de brochure *Kansengelijkheid*). Denk bijvoorbeeld aan onbewuste vooroordelen en lage verwachtingen bij leraren (Peters, 2022; Zhu et al., 2017), en minder passende signaleringsinstrumenten en intelligentietests (Matthews & Peters, 2018).



Een andere belangrijke oorzaak kan zijn dat het onderwijs minder goed aansluit bij de belevingswereld van deze leerlingen, omdat de cultuur waarin zij opgroeien anders is dan die van de leraar op school. Tot slot kan het zo zijn dat ouders van deze leerlingen minder mogelijkheden hebben om hen (financieel) te ondersteunen of voor hen op te komen. Door je onderwijs beter af te stemmen op de belevingswereld van je leerlingen en open te staan voor andere culturele achtergronden, krijgen deze leerlingen de kans om hun cognitieve talent te ontwikkelen. Dit is belangrijk voor de leerlingen zelf én voor onze maatschappij. Rekening houden met de culturele achtergronden en waarden van je leerlingen, en je onderwijs en ondersteuning daarop afstemmen (Pharos, z.d.) noemen we *cultureel sensitief onderwijs*. In dit hoofdstuk lees je hoe je een cultureel sensitieve leraar wordt en je onderwijs cultureel sensitief kunt maken.

Feit

Om een cultureel sensitieve leraar te worden zul je dus kennis moeten hebben over de verschillende achtergronden van leerlingen, zonder een leerling daarmee in een hokje te plaatsen (Beagan, 2018).

9.1 Over welke leerlingen hebben we het?

Het herkennen van kenmerken van (hoog)begaafdheid kan moeilijker zijn bij leerlingen met een andere culturele achtergrond dan die van de leraar. Dit kan te maken hebben met een migratieachtergrond, maar dat hoeft niet, want binnen Nederland wonen mensen met allerlei verschillende subculturen. Met 'een persoon met een migratieachtergrond' wordt bedoeld dat ten minste één ouder in een ander land dan Nederland geboren is (Centraal Bureau voor de Statistiek, z.d.). In Nederland wonen ook veel mensen van wie een (over)grootouder in een ander land geboren is, maar die zelf in Nederland geboren zijn en hun ouders ook. De cultuur die (over)grootouders hebben doorgegeven, kan in dat geval anders zijn dan die van de leraar. Dat kan ook gelden voor leerlingen die tijdelijk in Nederland wonen, zoals kinderen van expats. Een verschil in culturele achtergrond tussen leerling en leraar kan ook komen doordat ouders een praktische opleiding hebben en daardoor hun kinderen andere dingen meegeven dan theoretisch geschoolde ouders. Tot slot kan een leerling uit een gezin met een lage sociaal-economische status komen. De sociaal-economische status wordt meestal gemeten aan de

hand van opleidingsniveau en beroepsstatus van ouders en hun inkomen. In Nederland geldt dat ouders die alleen basisonderwijs of mbo-niveau 1 of 2 hebben gedaan als laagopgeleid worden gezien. Voor beroepsstatus bestaan internationale tabellen (Ganzeboom & Nikoloski, 2013), waarbij eenvoudig gezegd een rechter een hoge status heeft en een schoonmaker een lage status. Inkomen wordt meestal gemeten aan de hand van bezittingen in een huishouden. Denk bijvoorbeeld aan aantal boeken, auto's en kunstwerken. Ook leerlingen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status kunnen vanuit huis een andere cultuur meekrijgen dan de hoogopgeleide leraar.

Als leerlingen van huis uit een andere culturele achtergrond meekrijgen dan de cultuur die domineert op school, kan de leerstof minder goed aansluiten bij de beleavingswereld van deze leerlingen (Behrens, 2023; Byrd, 2020) én kan het moeilijker zijn om een goede band te creëren tussen leerling, leraar en ouders (Alhanachi, 2023). Dit kan weer invloed hebben op de motivatie voor school (Ryan & Deci, 2020) en de ontwikkeling van een positieve identiteit (Oyserman et al., 2001; Whiting, 2006).

9.2 Hoe word je een cultureel sensitieve leraar?

De centrale waarden van culturele sensitiviteit zijn gelijkwaardigheid, toegang en inclusie (Lindsey, 2017). Culturele sensitiviteit draait om het idee dat leerlingen met een andere culturele achtergrond dan die van de leraar, andere en niet minderwaardige ervaringen hebben (Byrd, 2020). Een cultureel sensitieve leraar waardeert deze verschillen en kan ze inzetten om de lessen voor alle leerlingen te verrijken. Om een cultureel sensitieve leraar te worden zul je dus kennis moeten hebben over de verschillende achtergronden van leerlingen, zonder een leerling daarmee in een hokje te plaatsen (Beagan, 2018). Iets weten over het christelijk geloof betekent bijvoorbeeld niet dat je voor iedere leerling met een christelijke achtergrond weet welke normen, waarden en overtuigingen belangrijk zijn voor deze leerling. Beagan pleit er daarom voor om culturele sensitiviteit te zien als een houding in plaats van als een competentie. Deze houding kenmerkt zich door respectvol openstaan voor andere culturen en een afwezigheid van gevoelens van superioriteit. Het betekent dat je je bewust bent van en kritisch bent over je eigen overtuigingen en privileges en geïnteresseerd in de cultuur van de ander. Het doel van culturele sensitiviteit is dus om een grotere vaardigheid te ontwikkelen in het werken met leerlingen met een andere culturele achtergrond dan jijzelf (Novak & Jones, 2021). Om een cultureel sensitieve leraar te worden, zijn drie stappen nodig (Beagan, 2018; Byrd, 2020; Ford, 2010; Lindsey, 2017; Liu & Waller, 2018):

1. Je bewust worden van je eigen culturele achtergrond en de effecten daarvan op je rol als leraar.
2. Je verdiepen in de culturele waarden en overtuigingen van je leerlingen en hun ouders.
3. Je onderwijs passend maken voor al je leerlingen.

Stap 1: Je eigen culturele achtergrond en de effecten daarvan op je rol als leraar

De eerste stap kun je samen met collega's zetten (zie **Vignet 1**). Allereerst sta je stil bij de vraag met welke overtuigingen jij bent opgegroeid, op het gebied van tijd, ruimte, religie, rol van man/vrouw, belang van onderwijs. Vervolgens interview je elkaar over deze onderwerpen. Sta stil bij de vraag hoe jouw overtuigingen nog steeds invloed hebben op je lesgeven. Ben je bijvoorbeeld opgevoed met het principe dat op tijd komen (op de minuut) belangrijk is, dan zul je wellicht minder tolerant zijn als een leerling of een ouder wat ruimer omgaat met het begrip tijd. Dit kan jouw relatie met deze leerling of ouder negatief beïnvloeden. Confronteer jezelf en elkaar met pijnpunten. Waar ervaar je botsingen met leerlingen met een andere culturele achtergrond? Door je kwetsbaar op te stellen naar je collega's, leerlingen en ouders geef je hun de kans jou te leren kennen en geven ze jou de kans hen beter te begrijpen.

Stap 2: De culturele waarden en overtuigingen van je leerlingen en hun ouders

Bij de tweede stap ga je in gesprek met leerlingen en/of ouders. Het gaat erom je interesse te tonen en beter te begrijpen vanuit welke waarden en overtuigingen leerlingen en ouders hun leven vormgeven. Daarnaast gaat het erom dat je meer te weten komt over hoe ouders en leerlingen aankijken tegen onderwijs en (hoog)begaafdheid (Novak & Jones, 2021). Dat is nodig om gezamenlijk tot een passend plan voor talentontwikkeling van de leerling te komen. Het is belangrijk dat ouders weten dat het voor de identiteitsontwikkeling van hun kind van belang is dat de (hoog)begaafdheid erkend en gewaardeerd wordt, evenals de culturele achtergrond: een positieve culturele identiteit draagt namelijk bij aan het zelfbeeld van een leerling (Baudson & Ziemes, 2016; Day & Badou, 2019; Oyserman, et al., 2001).

Stap 3: Onderwijs passend maken voor al je leerlingen

Over de derde stap, je onderwijs passend maken voor al je leerlingen, lees je hieronder verder. De manier waarop jij als leraar naar je leerlingen kijkt én de manier waarop je je onderwijs vormgeeft, zijn hierbij van belang.

Feit

Leerlingen uit gezinnen met een andere culturele achtergrond dan de dominante in ons onderwijs presteren minder goed op school en worden minder snel herkend als leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (Aalders et al., 2020; De Graaf et al., 2023; Inspectie van het Onderwijs, 2023; OECD, 2023; Scaliq, 2024; Swart et al., 2023).

9.2.1 Rol van de leraar

Alle mensen hebben vooroordelen, ook leraren. Dat is niet erg en heeft zelfs een functie, maar vooroordelen kunnen leerlingen ook benadelen (Van den Bergh & Van Vijfeijken, 2023). Gevraagd naar hun eerste associatie bij een kind met kenmerken van (hoog)begaafdheid, zullen de meeste leraren een leerling met in Nederland geboren, hoogopgeleide (voor)ouders noemen. Dat betekent dat je als leraar dus extra moeite moet doen om kenmerken van (hoog)begaafdheid te herkennen bij leerlingen die uit andere gezinnen komen. De eerste stap is dat je je bewust wordt van je vooroordelen. De vooroordelen die je (onbewust) hebt, hebben namelijk invloed op jouw verwachtingen van je leerlingen (Van den Bergh et al., 2010).

Uit onderzoek van Rubie-Davies (2022) blijkt dat leraren hun verwachtingen communiceren door de vragen die ze stellen, de feedback die ze geven en door non-verbale communicatie. Waar leraren met hoge verwachtingen diepere en uitdagender vragen stellen (bijvoorbeeld: *Wat zijn de mogelijke gevolgen van deze actie?*), stellen leraren met lage verwachtingen veelal procedurele vragen (bijvoorbeeld: *Heb je vraag 13 beantwoord?*). Het is goed om je ervan bewust te zijn dat als je bepaalde leerlingen nooit de meer uitdagende vragen stelt, maar alleen procedurele vragen, deze leerlingen kunnen concluderen dat je niet zoveel van ze verwacht. Verschillen in feedback tussen leraren met hoge en lage verwachtingen zijn er ook. Leraren met hoge verwachtingen geven meer feedback én feedback gericht op het leerproces. Als een leerling (met kenmerken van (hoog)begaafdheid) met een andere culturele achtergrond jou als leraar corrigeert of aanvult, zul je daarop als leraar met hoge verwachtingen positief reageren. Een leraar met lage verwachtingen zal dit eerder zien als negatief gedrag en corrigeren. Non-verbaal kun je je hoge verwachtingen communiceren door leerlingen bijvoorbeeld vaker aan te kijken en aandacht te geven. Om erachter te komen hoe het zit met jouw verwachtingen, kun je een stukje les laten observeren of opnemen en daarna analyseren (Rubie-Davies, 2022).

9.2.2 In kaart brengen van je leerling

H6 Om een leerling met kenmerken van (hoog)begaafdheid met een andere culturele achtergrond dan de dominante goed in beeld te brengen moet je, behalve aan de gebruikelijke signalen, ook aan andere factoren denken (zie ook *hoofdstuk 6: Van kenmerken naar kansen* en *hoofdstuk 10: Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit*). Aan de hand van meer open, complexe en creatieve opdrachten kun je observeren hoe een leerling reageert op cognitieve uitdaging. Ook eenvoudige manieren van H10 **dynamisch testen**, waarbij een leerling aan de hand van een korte instructie leerpotentie laat zien, kunnen helpen bij het signaleren van (hoog)begaafdheid (Kenniscirkel, 2021) (zie ook *hoofdstuk 25: Dynamisch assessment*). Duidelijk is dat het gebruik van meerdere gegevens nodig is om deze leerlingen in beeld te brengen (Matthews & Peters, 2018). *Bronfenbrenners Bioecological Systems Theory*, zoals beschreven door Crawford en collega's (2020), kan je daarbij helpen. Zij pasten het *PPCT-model* (*Proces-Persoon-Context-Tijd*) toe op begaafde leerlingen uit culturele minderheidsgroeperingen (zie *Meer lezen*). *Proces* gaat over de interactie van de leerling met bijvoorbeeld leraren, ouders en peers, maar ook over de interactie tussen ouders en leraar. *Persoon* bevat alle intrapersoonlijke kenmerken van een leerling, zoals aanleg, prestatiemotivatie, doorzettingsvermogen. De *context* gaat om de omgevingsfactoren waarmee een leerling te maken heeft en *tijd* betreft zowel de actuele tijd als de tijd waarin we leven. Door deze elementen goed in kaart te brengen, kun je als leraar, samen met leerling en ouders, zien welke elementen positief werken op de ontwikkeling van de leerling en waar knelpunten zitten. Alle elementen neem je mee om samen te komen tot een goed beeld en een passende strategie.

9.3 Hoe maak je je onderwijs cultureel sensitief?

Om je onderwijs cultureel sensitief te maken, kun je gebruikmaken van de vijf dimensies die Banks al in 1993 beschreef en die nu nog steeds actueel en bruikbaar zijn. Daarnaast is het goed om kritisch te kijken naar de rol van tests en toetsen (zie de volgende paragraaf).

De vijf dimensies van Banks (1993) zijn:

1. **Integratie van inhoud.** Bij deze dimensie gaat het erom dat je in je voorbeelden en uitleg gebruikmaakt van diverse bronnen. Dat betekent niet alleen dat je in voorbeelden namen gebruikt uit verschillende culturele groepen, maar ook de inhoud vanuit verschillende culturele contexten gebruikt om belangrijke concepten, principes en generalisaties aan te leren. Het aankleden van je klaslokaal hoort ook bij deze dimensie. Hangen er alleen posters van witte, Nederlandse voorbeelden of zijn er ook rolmodellen uit andere culturele groepen te zien?
2. **Proces van kennisconstructie.** Door leerlingen te laten zien hoe kennis geconstrueerd wordt, leren ze dat veel kennis in onze samenleving gekleurd is door voorkeuren en perspectieven van de meerderheid in die samenleving. Vanuit het Nederlandse perspectief hebben we het bijvoorbeeld over de Gouden Eeuw, waarin ontdekkingsreizigers de wereld over voeren om nieuwe plekken op de wereld te ontdekken. De verhalen gaan over de dappere zeelieden die allerlei ontberingen doormaakten ter meerdere eer en glorie van het vaderland. Als je dezelfde verhalen beschrijft vanuit het perspectief van de mensen die al in die landen woonden, krijg je een heel ander beeld. Door leerlingen die verschillende perspectieven te laten zien, leren zij kritisch te kijken naar verschillende kanten van een verhaal. Dat is voor alle leerlingen belangrijk. Bovendien kunnen leerlingen met een andere achtergrond zich dan erkend weten in hun komaf en de verhalen van hun (voor)ouders.
3. **Terugdringen van vooroordelen.** Bij deze dimensie probeer je in je lessen expliciet bij te dragen aan een positieve houding ten opzichte van andere culturen dan die waarin je zelf bent opgegroeid. Dat kun je doen aan de hand van verhalen en discussies. Door bewust positieve voorbeelden te geven van mensen met een andere culturele achtergrond of een minder bevooroordeelde situatie, kun je

vooroordelen voorkomen, zeker bij jonge kinderen. Daarnaast is het belangrijk om te reageren op interactie in de klas als je merkt dat leerlingen vanwege afkomst of huidskleur minder gewaardeerd worden.

4. **Gelijkheidspedagogiek.** Als leerlingen van verschillende culturele en economische achtergronden de mogelijkheid hebben om goed te presteren, is het je gelukt om pedagogiek van gelijke kansen in te zetten? Dat betekent dat sommige leerlingen op bepaalde momenten iets meer of iets anders nodig hebben dan andere leerlingen.
5. **Empowerment van schoolcultuur en sociale structuur.** Behalve dat je als leraar zelf werkt aan bovenstaande vier dimensies, heb je ook je collega's en de schoolleiding nodig. Samen kun je zorgen voor een schoolcultuur die bijdraagt aan sociale rechtvaardigheid. Dat betekent dat schoolleiders en bestuurders initiators en ondersteuners zijn als het gaat om deze dimensie.

9.4 Rol van toetsen en tests

Als je je onderwijs cultureel sensitief gemaakt hebt, wil je graag dat leerlingen op toetsen en tests ook kunnen laten zien wat ze kennen en kunnen. Om goed te kunnen presteren op tests en toetsen is het nodig dat leerlingen een bepaalde hoeveelheid schooltaalwoordenschat hebben én bekend zijn met bepaalde manieren van logisch redeneren (Matthews & Peters, 2018). *Schooltaal* is iets anders dan vaktaal, die je leerlingen bewust aanleert. Bij vaktaal kun je denken aan woorden als 'kubus', 'kringloop', 'eeuw'. Het zijn woorden die je als leraar uitlegt als je bezig bent met respectievelijk rekenen/wiskunde, natuur/biologie of wereldoriëntatie/geschiedenis. Schooltaal is abstract en leerlingen hebben het nodig om te begrijpen hoe concepten in een tekst gerelateerd zijn en/of wat de opdracht of toetsvraag precies is. Denk aan woorden als: opsomming, in tegenstelling tot, beredeneer. Als je de betekenis van deze woorden niet precies weet, kun je opdrachten en vragen niet goed beantwoorden en dus niet laten zien wat je wel degelijk begrijpt. Je ziet dan soms dat leerlingen maar zoveel mogelijk opschrijven in de hoop dat er iets goeds in hun antwoord zit. Daarnaast kan de motivatie van leerlingen drastisch verminderen als ze merken dat ze hun begrip van de stof niet goed kunnen laten zien. Het helpt dan niet om de taal te vereenvoudigen, want daarmee leg je de lat lager voor de leerlingen en communiceer je impliciet lage verwachtingen. Het is juist van belang dat leerlingen de schooltaal goed leren beheersen. Schooltaal is niet alleen onderdeel van het vak taal/Nederlands, maar heeft een plek bij alle vakgebieden (Onderwijskennis, 2023; SLO, 2024). Tips en praktische voorbeelden van hoe je dat in de praktijk kunt aanpakken vind je op de websites van SLO (po) en Onderwijskennis (vo).

Bij *logisch redeneren* gaat het erom dat kinderen kunnen categoriseren, patronen herkennen en problemen kunnen oplossen. Dit zijn belangrijke vaardigheden om te kunnen scoren op tests. Kinderen van theoretisch opgeleide ouders krijgen deze manieren van logisch redeneren over het algemeen mee van hun ouders, met of zonder migratieachtergrond. Non-verbale intelligentietests, waarin taal niet of nauwelijks een rol speelt, zijn dus toch nooit helemaal onbevooroordeeld, omdat ze nog steeds een beroep doen op het logisch redeneren dat kinderen wel/niet meegekregen hebben of al geleerd hebben. Een manier om dit probleem te omzeilen kan zijn dat je een toets of test in de moedertaal afneemt of dat je de instructies bij een non-verbale test laat geven in de moedertaal (Matthews & Peters, 2018). Dat maakt de kans groter dat leerlingen weten wat er verwacht wordt en dus kunnen laten zien wat hun denkvermogen is.

9.5 Conclusie

Wil jij morgen cultureel sensitief les gaan geven, dan heb je dus een aantal stappen te zetten. Sta stil bij je eigen culturele achtergrond en bevraag je eigen overtuigingen kritisch. Word je bewust van je eigen vooroordelen en verwachtingen. Ga aan de slag met je lokaal en lesmateriaal. Kortom, leg jezelf langs de cultureel sensitieve meetlat. En ga vooral op zoek naar de 'unusual suspects', leerlingen bij wie je nooit gedacht had aan kenmerken van (hoog)begaafdheid, maar die ze wellicht wel hebben.

VENSTER

Marianne Rietveld, ontwikkelaar ZijnsWijzers en ZijnsWijzers Junior, ervaren specialist in hoogbegaafdheid & talentontwikkeling @DeWijzeWijzer

Wat is de relevantie van educatief partnerschap voor jou om ook buiten de school goed te kunnen begeleiden? Wie zijn dan voor jou die educatieve partners?

Educatief partnerschap is voor mij de verbindende sleutel tot succes. Een kind groeit op in meerdere omgevingen: thuis, op school en in de vrije tijd. Goede afstemming tussen deze werelden voorkomt tegenstrijdige verwachtingen en vergroot de kans op een succesvolle begeleiding. Door samen te werken ontstaat een rijker en vollediger beeld van het kind. Dit biedt rust, duidelijkheid en structuur, ook voor het kind zelf.

Educatief partnerschap betekent dat alle betrokkenen, ouders, school en eventuele externe professionals gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen voor de ontwikkeling van het kind. In mijn praktijk werk ik vaak met een gedeeld plan van aanpak waarin ieders rol, doelen en acties helder zijn vastgelegd. Dat bevordert de samenwerking, verhoogt het vertrouwen en zorgt voor een beter afgestemde ondersteuning. Bovendien vergroot het de kans dat het ingezette plan van aanpak gedragen wordt door de kring rondom de leerling.

Partners

Belangrijke partners zijn:

- Ouders/verzorgers: zorgen voor continuïteit.
- Leraren/intern begeleiders: volgen het kind / de leerling en bewaken het leerproces.
- Externe begeleiders: zoals psycholoog, specialist hoogbegaafdheid, e.a.
- Sociale omgeving: sportclubs, muziekles of buitenschoolse opvang.

Kortom: als je buiten school begeleidt, doe je dat niet los van het schoolsysteem. Educatief partnerschap maakt het mogelijk om doelgericht, afgestemd en samenhangend te werken aan de ontwikkeling van het kind. Alleen door samen te werken met alle partners rondom het kind, kun je echt het verschil maken.

Verwijzingen

Aalders, P., Van Langen, A. M. L., Smits, K., Van den Tillaart, D., Wolbers, M. H. J., & Verhaegh, T. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs*. KBA Nijmegen. <https://hdl.handle.net/2066/227137>

Alhanachi, S. (2023). *Creating space for culturally responsive teaching: A multi-method study in Dutch secondary education*. Dissertation Erasmus Universiteit Rotterdam.

Banks, J. A. (1993). Chapter 1: Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003> (Original work published 1993)

Baudson, T. G., & Ziemes, J. F. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International*, 31(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1194675>

Beagan, B. L. (2018). A Critique of Cultural Competence: Assumptions, Limitations, and Alternatives. In: C. Frisby, & W. O'Donohue (Eds.), *Cultural Competence in Applied Psychology*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78997-2_6

Behrens, W. (2023). Cultureel responsief onderwijs. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.

Byrd, M. (2020). Capitalizing on differences: Keys to unlocking the academic achievement gap. *Multicultural Learning and Teaching*, 15(2). <https://doi.org/10.1515/mlt-2019-0003>

Centraal Bureau voor de Statistiek (z.d.). *Migratieachtergrond*. [https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/migratieachtergrond#:~:text=Een%20persoon%20heeft%20een%20migratieachtergrond,gebor en%20\(de%20tweede%20generatie\).](https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/migratieachtergrond#:~:text=Een%20persoon%20heeft%20een%20migratieachtergrond,gebor en%20(de%20tweede%20generatie).)

- Crawford, B. F., Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies* 31(1), 43-74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231>
- Day, M., & Badou, M. (2019). *Geboren en getogen: onderzoek naar de identiteitsbeleving en gevoelens van binding van jongeren met een migratieachtergrond*. Kennisplatform Integratie & Samenleving. <https://www.kis.nl/publicatie/geboren-en-getogen>
- De Graaf, D., Prins, H., Conijn, J., Stronkhorst, E., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Hornstra, L., & Van Weerdenburg, M. (2023). *IMAGE-deelstudie leerlingenonderzoek. Tussenrapportage over eerste meting*. SEO Economisch Onderzoek.
- Ford, D. Y. (2010). Multicultural issues: Culturally responsive classrooms: affirming culturally different gifted students. *Gifted Child Today*, 33(1), 50-53. <https://doi.org/10.1177/107621751003300112>
- Ganzeboom, H. B. G., & Nikoloski, D. (2013). Codering en schaling van beroepen in de European Social Survey. In K. Aarts, & M. Wittenberg (Red.). *Stabiliteit en verandering in Europa. Proceedings vierde Nederlandse workshop European Social Survey – 27 september 2012*. Pallas Publications.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.
- Kennisrotonde (2021). *Wat is de toegevoegde waarde van intelligentietests om het leerpotentieel van leerlingen te meten, ten opzichte van methodeonafhankelijke toetsen binnen een leerlingvolgsysteem?* (KR.1148).
- Lindsey, R. (2017). The cultural proficiency framework. In *The cultural proficiency manifesto* (pp. 43-51). Corwin. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071801093.n5>
- Liu, W. M., & Waller, L. N. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 417-431). American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/0000038-027>
- Matthews, M. S., & Peters, S. J. (2018). Methods to increase the identification rate of students from traditionally underrepresented populations for gifted services. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 317-331). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-021>
- Novak, A. M., & Jones, K. D. (2021). Gatekeepers in gifted: A case study of the disproportionality of gifted black youth in elementary programs. *Journal of Cases in Educational Leadership Vol* 24(2), 64-80. <https://doi.org/10.1177/1555458920976736>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Onderwijskennis (2023, 16 mei). *Aandacht voor taal in zaakvak- en beroepsonderwijs*. https://www.onderwijskennis.nl/themas/aandacht-voor-taal-in-zaakvak-en-beroepsonderwijs?gad_source=1&gad_campaignid=20758186522&gbraid=0AAAAAoRcygqMXPOMocMTjFmLYydQaxWYA&gclid=CjwKCAjw87XBBhBIEiwAxP3_A7SHnggHmREBn3_s-N52M7oKReoRB4Qm6SCIN6HR6nY4Wp8A6SMr1RoCCnQQAvD_BwE
- Oyserman, D., Harrison, K., & Bybee, D. (2001). Can racial identity be promotive of academic efficacy? *International Journal of Behavioral Development* 25(4), 379-385. <https://doi.org/10.1080/01650250042000401>
- Paulus, L., Spinath, F. M., & Hahn, E. (2021). How do educational inequalities develop? The role of socioeconomic status, cognitive ability, home environment, and self-efficacy along the educational path. *Intelligence*, 86(101528). <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101528>
- Peters, S. J. (2022). The challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 82-94. <https://doi.org/10.1177/00169862211002535>
- Pharos (z.d.) *Wat is cultureel sensitief werken?* <https://www.pharos.nl/cultuursensitief-werken-zorg-sociaal-domein-handvatten/#:~:text=Meer%20informatie-,Wat%20is%20cultuursensitief%20werken%3F,met%20religieuze%20of%20culturele%20voedingsgewoonten.>
- Rubie-Davies, C. (2022). *Leraren met hoge verwachtingen. Bewerkt voor Nederland en België door Sonja Broerse*. Amsterdam University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(101860). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scaliq (2024). *(On)gezien. Onderzoek naar voorspellende factoren bij het signaleringsproces van (vermoedelijk) (hoog)begaafde kinderen en/of kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong door school en/of ouders*.
- SLO (2024, 13 juni). *Taal in de vakken*. [https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/taal-vakken/#:~:text=Bij%20alle%20vakken%20geeft%20taal,les%20\(wetenschap%20%26%20techniek\).](https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/taal-vakken/#:~:text=Bij%20alle%20vakken%20geeft%20taal,les%20(wetenschap%20%26%20techniek).)
- Swart, N. M., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands. <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/p/ii/pirls-2021-rapportage-0.pdf>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Van den Bergh, L., & Van Vijfeijken, M. (2023). Kansen(on)gelijkheid en begaafdheid: een complex duo. In E. van Gerven (Red.), *De Gids 2.0: over begaafdheid in het po en vo*. Leuker.nu.
- Whiting, G. W. (2006). From at risk to at promise: Developing scholar identities among black males. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 222-229.
- Zhu, M., Uhrhane, D., & Rubie-Davies, C. M. (2017). The longitudinal effects of teacher judgement and different teacher treatment on students' academic outcomes. *Educational Psychology*, 38(5), 648-668. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1412399>

Hoofdstuk 10



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



Samenvatting

Taal is geen voorwaarde voor (hoog)begaafdheid, maar kan wel een drempel zijn bij de herkenning ervan. Kenmerken van (hoog)begaafdheid worden bij kinderen met een meertalige achtergrond regelmatig gemist, omdat hun taalgebruik, culturele referentiekaders of gedrag anders worden geïnterpreteerd. Maar kenmerken van (hoog)begaafdheid veranderen niet zomaar omdat leerlingen een andere culturele achtergrond hebben of een andere taal spreken.

Daarom is het belangrijk om herkenningspunten te hebben die helpen om voorbij taal te kijken. Denk bijvoorbeeld aan de omvang van denkstappen die leerlingen kunnen zetten als zij niet-taalafhankelijke opdrachten maken of aan stil of teruggetrokken gedrag terwijl de leerling in vrije spelsituaties wél honderduit praat.

Taal kan een brugfunctie hebben waardoor je beter kunt afstemmen op de bredere educatieve behoeften die de leerling helpen thuis- en schoolcultuur met elkaar te verbinden.

Wanneer je leert zien wat zich onder de oppervlakte afspeelt, kun je (hoog)begaafdheid beter herkennen én ondersteunen in elke taal. (Hoog)begaafdheid bij meertalige kinderen vraagt niet om een nieuwe checklist, een nieuwe definitie van begaafdheid of een apart signaleringskader, maar om een nieuwe blik. Een blik die ziet wat erachter zit. Een blik die durft te vragen: “Wat zie ik nog niet?”

Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit

Meriëm Najjar

Zien

10

H9

In Nederland groeit het aantal kinderen met een diverse culturele en talige achtergrond snel. Culturele en talige diversiteit heeft invloed op het signaleren van (hoog)begaafdheid (Ford, 2010; Pfeiffer, 2015) (zie ook bijvoorbeeld *hoofdstuk 9: Cultureel sensitief onderwijs*). Deze diversiteit kan het herkennen van kenmerken van (hoog)begaafdheid ingewikkelder maken. Want als leerlingen niet alle woorden hebben, kan talent over het hoofd gezien worden. Dat geldt ook voor situaties waarin leraren onvoldoende kunnen wisselen van culturele bril als zij leerlingen observeren. Dat is zonde, want alle leerlingen verdienen het om gezien te worden in hun mogelijkheden. Een eerlijke kans op passende uitdaging begint bij een brede, inclusieve blik.



Verbaal sterke prestaties zijn niet de enige maatstaf voor het herkennen van (hoog)begaafdheid (Ford & Grantham, 2003). Meertaligheid hoeft geen belemmering te zijn, maar kan ook bijdragen aan **cognitieve flexibiliteit** en creatieve denkstrategieën. VanTassel-Baska (2018a) benadrukt daarbij het belang van culturele responsiviteit binnen het curriculum voor deze groep leerlingen.



Dit hoofdstuk gaat in op observatiepunten die helpen om kenmerken van (hoog)begaafdheid te herkennen bij kinderen die een andere taalachtergrond hebben en hoe in hun educatieve behoeften kan worden voorzien. Tot slot wordt aandacht besteed aan het belang van samenwerking met ouders en het effectief voorbereiden van gesprekken met hen.

10.1 Misvattingen over taal en (hoog)begaafdheid

Er bestaat geen aparte signaleringslijst om kenmerken van (hoog)begaafdheid waar te nemen bij kinderen met een andere taal- of biculturele achtergrond. De kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn bij deze kinderen niet anders dan bij alle andere kinderen die over deze kenmerken beschikken.

(Hoog)begaafdheid is universeel (Ford, 2021a). Wat wel verschilt, is dat de manier waarop zij deze kenmerken uiten beïnvloed kan worden door culturele of talige factoren. Wetenschappelijke modellen zoals het **drieringenmodel** van Renzulli (1978) en het **DMGT-model** van Gagné (2020) stellen geen vereiste aan taalbeheersing. Deze modellen gaan juist uit van talenten die losstaan van taal of cultuur. (Hoog)begaafdheid is niet taalgebonden en signalering mag daarom niet afhankelijk zijn van taalbeheersing alleen.



10.2 Onderzoek: taal en (h)erkenning

Door taalbarrières en/of een gebrek aan culturele aansluiting worden kenmerken van (hoog)begaafdheid bij meertalige of biculturele leerlingen gemiddeld later gesignaleerd dan bij andere leerlingen die over deze kenmerken beschikken (Ford, 2021a; Scaliq, 2024; Van Tassel-Baska, 2018b). Ruimte voor thuistaal kan een positief effect hebben op motivatie en zelfvertrouwen (Cummins, 2000; Ramaut et al., 2013a).

H9

De OECD (2010) benadrukt dat cultuur-sensitief lesgeven bijdraagt aan betere leerprestaties én een hoger welbevinden. Dit sluit aan bij Nederlands onderzoek (Van Tricht, 2019) waarin cultuursensitief werken essentieel wordt genoemd voor het herkennen en ondersteunen van potentieel (zie ook *hoofdstuk 9: Cultureel sensitief onderwijs* en de brochure *Kansengelijkheid*). Gravesteijn et al. (2020a) stel-



len dat culturele erkenning en ruimte voor identiteit fundamenteel zijn voor psychologisch welzijn en veerkracht bij kinderen. Dat geldt des te meer voor kinderen die een sterke behoefte hebben aan cognitieve uitdaging. Leerlingen die zich niet veilig voelen, zullen hun behoefte aan uitdaging niet laten zien, ook niet in hun denkkracht. Omdat zowel culturele als taalverschillen kunnen leiden tot het missen van cognitief potentieel (Ford, 2021a; Pfeiffer, 2015) zijn suggesties waarop leraren kunnen letten in de praktijk relevant.

10.3 Observatiepunten



Internationaal onderzoek suggereert dat non-verbale intelligentietests effectief zijn om **cultureel-fair signaleren** mogelijk te maken (Naglieri & Ford, 2019a). In Nederland is de Raven's 2 (Raven's Progressive Matrices) daarvoor gangbaar en worden instrumenten als de ZOOV+ en de VOQS ook steeds vaker ingezet (zie ook *hoofdstuk 2: (On)gezien: onzichtbare (hoog)begaafde leerlingen op school* en *hoofdstuk 9: Cultureel sensitief onderwijs*). Nu kunnen deze instrumenten helpen, maar belangrijker is een open en brede blik: niet nóg meer nieuwe tests, maar beter gebruikmaken van de bredere observatiemogelijkheden die er al zijn om deze kinderen meer in beeld te krijgen. Daarbij zijn drie aspecten van belang, die onderstaand worden besproken.

H2

H9

10.3.1 Houd rekening met taalvaardigheid



Het kan zijn dat leerlingen ogenschijnlijk goed Nederlands spreken, maar over onvoldoende **schooltaal** beschikken of nog niet in staat zijn om taalnuances goed te herkennen. Daardoor wordt hun denkvermogen niet goed zichtbaar. Leerlingen met een (nog) beperkte woordenschat kunnen hun snelle, complexe denken niet laten zien. Semih, bijvoorbeeld, is een jongen van 9 met een Turks-Nederlandse achtergrond. Hij kreeg extra taalondersteuning. Zijn rekenprestaties waren bovengemiddeld, maar zijn redeneringen waren moeilijk te volgen. Pas toen hij zijn denkstappen mocht tekenen, kwam zijn denkniveau naar voren. Zijn beperkte schooltaal had zijn potentie lange tijd verborgen gehouden. Zulke voorbeelden maken duidelijk hoe belangrijk het is om verder te kijken dan alleen gesproken taal, en ook non-verbale, creatieve en visuele uitingen mee te nemen in signalering (Ford & Grantham, 2003).

Feit

De kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn bij kinderen met een andere taal- of bi-culturele achtergrond niet anders dan bij alle andere kinderen die over deze kenmerken beschikken. (Hoog)begaafdheid is universeel (Ford, 2010). Wat wel verschilt, is dat de manier waarop zij deze kenmerken uiten beïnvloed kan worden door culturele of talige factoren.

10.3.2 Let op stil, sociaal wenselijk of sterk aangepast gedrag

Meertalige hoogbegaafde leerlingen kunnen strategisch stil gedrag vertonen om misverstanden te voorkomen (Pfeiffer, 2015). Dit kan bij hoogbegaafde kinderen met een biculturele achtergrond vaker spelen, omdat zij tussen verschillende sociale en culturele verwachtingen balanceren en extra voorzichtig zijn om niet buiten de groep te vallen. Sommige leerlingen nemen dan in de klas een afwachttende houding aan. Ze willen geen fouten maken in een taal die nog niet volledig vertrouwd voelt en geven sociaal wenselijke antwoorden of houden hun denkvragen liever voor zichzelf. Een meisje van Armeense afkomst vertelde: "Ik denk heel veel, maar ik weet niet hoe ik dat in het Nederlands kan zeggen." Daarnaast zijn er leerlingen die bewust niet antwoorden, niet omdat ze de vraag niet begrijpen, maar omdat ze de juiste woorden om antwoord te kunnen geven nog niet kunnen vinden. Deze stilte wordt vaak onterecht geïnterpreteerd als een gebrek aan begrip, terwijl het juist kan duiden op een rijk innerlijk leven dat de juiste uitweg in taal nog niet heeft gevonden.

Eén onbekend woord kan een onverwacht groot effect hebben op het zelfbeeld van een leerling. Tijdens een toets op de middelbare school over voorbehoedsmiddelen werd bijvoorbeeld het woord 'pilsje' genoemd. Een leerling zonder kennis van dat woord dacht in de context van de toets dat het een voorbehoedsmiddel was. Toen de leraar verbaasd reageerde en geen uitleg gaf, leidde dat tot schaamte en stilte. Zulke ervaringen kunnen blijvend invloed hebben op het zelfvertrouwen en het gevoel van veiligheid in de klas.

10.3.3 Let op of het lesmateriaal wel rekening houdt met het cultureel referentiekader van de leerlingen

Hoogbegaafde kinderen met een biculturele achtergrond denken vaak net zo abstract en creatief als hun leeftijdsgenoten met vergelijkbare kenmerken van (hoog)begaafdheid, maar missen soms de context van voorbeelden of opdrachten. Een tekst over een wintersportvakantie, klassiek muziekconcert of een sinterklaasfeest roept wellicht geen herkenning op, waardoor ze zich terugtrekken of de plank misslaan. Dit zegt niets over hun denkvermogen, maar alles over culturele aansluiting.

Leraren kunnen hierbij letten op signalen zoals het letterlijk overschrijven van teksten, ontwijkend gedrag bij klassikale gesprekken over onbekende thema's, of opvallende stilte bij opdrachten met typisch Nederlandse voorbeelden. Als een leerling in andere contexten wél actief en creatief meedoet, kan dat wijzen op een gebrek aan culturele aansluiting. Het helpt dan om gerichte vragen te stellen, zoals: "Hoe gaat dat bij jullie thuis?" of "Ken je iets wat daarop lijkt in je familie of in het land waar jij of je ouders vandaan komen?" Ook kunnen leerlingen gestimuleerd worden om voorbeelden of verhalen uit hun eigen leefwereld te delen met de klas. Zo wordt de les relevanter en voelen leerlingen zich gezien.

10.4 Misinterpretaties

Figuur 10.1 op de volgende pagina helpt om in te zien hoe gedrag van meertalige leerlingen ook anders is te duiden. Veel gedrag dat op het eerste gezicht wijst op een gebrek aan begrip, kan bij nader inzien juist een uiting zijn van (hoog)begaafdheid in combinatie met talige of culturele barrières. Door met een open blik (zonder vooroordelen) te kijken, wordt voorkomen dat deze signalen verkeerd geïnterpreteerd worden en daardoor kansen gemist worden om deze leerlingen te ondersteunen.

10.5 Tussen twee talen in – of juist nergens thuis?

Niet elk kind met een biculturele of multiculturele achtergrond spreekt de moedertaal vloeiend. Steeds vaker komt het voor dat leerlingen uitstekend Nederlands spreken, maar nauwelijks of geen beheersing hebben van de taal die de ouders spreken, omdat beide ouders thuis Nederlands spreken. Deze kinderen kunnen zich op school heel competent voelen, maar binnen de familie juist onzeker of 'dom'. Ze begrijpen gesprekken niet volledig, kunnen zich niet goed uitdrukken bij grootouders of andere familieleden en voelen zich daardoor losgekoppeld van hun **culturele identiteit**.

Sara (7 jaar, Marokkaans-Nederlandse achtergrond) vertelde hierover: "Dan herhaal ik in mijn hoofd: wat zeggen ze nou allemaal?" Voor scholen betekent dit dat zij leerlingen kunnen helpen hun verbinding met de thuistaal en de familie te behouden. Bijvoorbeeld door opdrachten aan te bieden waarbij kinderen samen met hun ouders of grootouders thuis woorden, verhalen of gebruiken verzamelen en meenemen naar school. Zo worden zij gestimuleerd om ook in de thuistaal gesprekjes te voeren of nieuwe woorden te leren, terwijl hun goede beheersing van het Nederlands behouden blijft. Leraren kunnen daarbij ouders adviseren om de thuistaal thuis actief te blijven aanbieden, bijvoorbeeld door af te spreken dat minstens één ouder structureel in de thuistaal communiceert. Juist in gezinnen waar het Nederlands al goed wordt gesproken, kan dit helpen om de band met familieleden en de culturele identiteit van het kind te versterken. Dit is uiteraard aanvullend op de rol van ouders



MISINTERPRETATIES MEERTALIGE HOOGBEGAAFDE LEERLINGEN

Wat je ziet	Wat vaak gedacht wordt	Wat ook waar kan zijn
Stil of terughoudend in de klas	Begrijpt het niet / is niet geïnteresseerd	Is onzeker over zijn / haar taal; denkt diep, maar vindt de woorden niet
Gebrekkige woordenschat	Heeft een taalachterstand of lage intelligentie	Denkt complex, maar mist schooltaal of spreekt meerdere talen tegelijk
Slechte aansluiting bij context van opdrachten	Begrijpt de opdracht niet	Herkent zich niet in de culturele voorbeelden / mist referentiekader
Struikelt over woorden of brabbelt	Kan niet goed communiceren	Denkt sneller dan hij / zij kan spreken in het Nederlands of past zich aan het taalgebruik van jongere kinderen aan

Figuur 10.1 (Mis)interpretaties bij meertalige hoogbegaafde leerlingen. Bron: *Minigids Werken met biculturele hoogbegaafde leerlingen*. Mevis praktijk begaafdheid.

zelf, maar scholen kunnen zo helpen de brug te slaan. Op die manier ervaren leerlingen dat beide talen iets bijdragen aan wie zij zijn en hoeven ze zich niet afgesneden te voelen van hun familie.

Daarnaast is het waardevol om leerlingen zelf te vragen hoe zij het liefst verbonden blijven met hun thuistaal en cultuur. Zo vertelde een hoogbegaafd meisje van 10 jaar met een Marokkaans-Nederlandse achtergrond dat zij op school graag, naast haar gewone klaarwerk, een klein woordpakketje wil om nieuwe woorden te leren in haar moedertaal. Wie weet welke creatieve ideeën leerlingen nog meer hebben als je hen actief uitnodigt hierover mee te denken. Vraag het ze!

Feit

Verbaal sterke prestaties zijn niet de enige maatstaf voor het herkennen van (hoog)begaafdheid (Ford & Grantham, 2003).

10.6 Praktische oplossingen en hulpmiddelen

Zowel in het primair als het voortgezet onderwijs kun je taal inzetten als brug in plaats van als barrière. Dat vraagt dat je taal niet alleen functioneel ziet, maar ook als middel om verbinding en veiligheid te creëren. Zo voelen je leerlingen zich erkend in hun achtergrond én gestimuleerd om hun eigen kennis, vragen en interesses in de klas te delen. Je kunt dit herkennen aan leerlingen die spontaner reageren of thema's vanuit hun thuissituatie durven inbrengen.

Samirs moeite met precies formuleren

Samir (14) zit in 2 havo/vwo op een internationale school. Zijn Nederlands is vloeiend, maar hij voelt zich vaak onbegrepen bij vakken zoals Nederlands of geschiedenis. Tijdens mondelinge toetsen komt hij niet goed uit zijn woorden. Zijn leraar merkt dat Samir diep denkt, maar worstelt met talige precisie. Na inzet van mindmaps bij toetsvoorbereiding en extra ruimte voor bedenktijd, neemt zijn motivatie toe en zijn prestaties verbeteren.

10.6.1 Tips voor taal

Om de brugfunctie van taal goed te kunnen benutten enkele tips:



- Laat leerlingen een woord, spreekwoord of gedicht uit hun moedertaal meenemen en presenteren.
- Gebruik **visuele denkinstrumenten** zoals mindmaps, stripverhalen of schema's in plaats van alleen geschreven reflecties.
- Werk met notitieboeken of apps waarin leerlingen hun ideeën eerst in hun moedertaal mogen noteren.
- Laat leerlingen zelf kiezen of ze de uitwerking van een opdracht/project mondeling, schriftelijk of visueel willen presenteren.
- Geef bedenktijd bij leerlingen die de Nederlandse taal nog niet voldoende beheersen.
- Probeer zelf één of meerdere woorden te leren van de talen in jouw klas. Dit stimuleert de relatie tussen jou en je leerlingen. Ook ervaar je dan hoe het is om een nieuwe taal te leren.
- Organiseer een meertalige projectweek waarin leerlingen hun taalachtergrond mogen laten zien.

Kroon en Vallen (2016) beschrijven dat meertaligheid in het onderwijs niet alleen aandacht vraagt voor taalbeleid, maar ook voor praktische voorbeelden, zoals tweetalige projecten, ouderbetrokkenheid en samenwerking tussen scholen en lokale gemeenschappen. Zulke initiatieven kunnen helpen om meertalige leerlingen beter te ondersteunen in zowel hun taalontwikkeling als hun identiteitsvorming.

VENSTER

Margriet Smit, specialist dubbel-bijzondere leerlingen, psychologisch assistent, psychodiagnostisch specialist in het onderwijs

Hoe kan een psychodiagnosticus zoals jij zelf bijdragen aan het welbevinden van dubbel bijzondere leerlingen nadat er eenmaal een diagnose is gesteld?

Ik zie in mijn praktijk meestal opluchting bij de kinderen als blijkt wat er aan de hand is en in het eindgesprek zie ik dan een last van ze af vallen. Vaak hebben deze kinderen al jaren geworsteld met bepaalde leervakken en was het onduidelijk waarom dat maar niet goed lukte. Misschien werd er gedacht aan een motivatieprobleem of werd er tegen de leerling gezegd: "Doe maar wat beter je best." Veel van de kinderen die ik heb gezien, hebben gedacht dat ze niet voldoende slim waren. Als dan uit het capaciteitenonderzoek een hoge intelligentie blijkt, zie je vaak opluchting in hun ogen. Een diagnose als dyscalculie kan voor hen eindelijk een verklaring voor hun leerproblemen betekenen.

Psycho-educatie over het leven in deze 'twee werelden', van basaal vermogen en basaal onvermogen, is erg belangrijk. Via de tips die ik geef voor de verschillende (f)actoren (het kind zelf, de leraar, de ouders, de leerstof en de leeromgeving) wordt de hulp aan deze leerling geoptimaliseerd. Zijn of haar (onderwijs)behoeften zijn gezien en daaraan kan nu meer tegemoet worden gekomen. Dat heeft vaak een positieve invloed op het welbevinden van een leerling.

10.6.2 Samenwerken met ouders

Het voeren van oudergesprekken met ouders die een andere taal spreken of een ander referentiekader hebben, vraagt om een goede voorbereiding. Taalbarrières overbrug je niet door harder te praten, maar door anders te luisteren. Stel nieuwsgierige vragen zoals: “Wat bedoel je precies?” of “Wil je het tekenen of voordoen?” Geef ruimte aan andere vormen van uitdrukken en zoek woorden samen. Laat ouders merken dat zij experts zijn waar het gaat om hun kind, ook als dat in een andere taal is. Vraag hoe zij hun kind zien leren en ontwikkelen in elke beschikbare taal, en betrek hen actief in het schoolproces. Door hun observaties serieus te nemen, wordt samenwerking een gedeelde verantwoordelijkheid (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap: Wie zijn je partners en hoe neem je ze mee?*).

H7

Do's and don'ts om de gesprekken goed te laten verlopen

Do

- Vraag ouders of ze zich prettig voelen bij een gesprek in het Nederlands of dat zij liever iemand meenemen ter ondersteuning.
- Begin met een open, oprechte vraag: “Wat ziet u thuis bij uw kind wat wij misschien nog niet zien?”
- Check je interpretaties: “Ik merk dat [kind] soms terughoudend is in taal. Herkent u dat? En hoe is dat thuis?”
- Benoem het talent: geef erkenning voordat je eventuele zorgen deelt. Dit bouwt vertrouwen op.

Don't

- Vertaal niet met Google Translate of de oudere zus van het kind. Google Translate geeft soms onnauwkeurige vertalingen, vooral bij talen als Arabisch en bij langere zinnen. Professionelere AI-vertaaloplossingen (zoals iTranslate) zijn betrouwbaarder als ondersteuning.
- Vermijd jargon of containerbegrippen zoals ‘**executieve functies**’ zonder uitleg.
- Vermijd aannames als ‘Ze spreken thuis geen Nederlands, dus ...’
- Zeg nooit: “[Naam kind] moet eerst de taal beter beheersen, dan kijken we verder.”
- Pas op dat je ouders die goed Nederlands spreken niet denigrerend bejegt in je communicatie. Er zijn ook ouders die hier in Nederland goed geschoold of hoogopgeleid zijn. Het is een belediging als je ervan uitgaat dat zij je niet begrijpen en de taal onnodig vereenvoudigt.

Overweeg om als school informatiebijeenkomsten ook in het Engels aan te bieden of met audio-ondersteuning via AI-vertaling in andere thuistalen via oordopjes (zoals **simultaanvertolking** bij internationale overleggen of congressen).

10.7 Conclusie

Kenmerken van (hoog)begaafdheid veranderen niet zomaar omdat leerlingen een andere culturele achtergrond hebben of een andere taal spreken. Het vergt van leraren vooral een open en andere blik waarbij zij zich ervan bewust zijn dat hun eigen culturele achtergrond meespeelt bij het interpreteren van gedrag bij juist deze leerlingen. Datzelfde geldt voor de rol van taal. Onvoldoende kennis van schooltaal kan verhullend werken: de leerling toont de (hoog)begaafdheid wellicht niet. Maar taal kan ook een brugfunctie hebben waardoor je thuis- en schoolcultuur met elkaar kunt verbinden.

Stel je voor dat we elk kind zouden benaderen vanuit nieuwsgierigheid in plaats van aannames. Dat we taal niet als drempel zien, maar als een deur naar meer mogelijkheden. Wat zouden we dan ontdekken? (Hoog)begaafdheid bij meertalige kinderen vraagt niet om een nieuwe checklist, een nieuwe definitie van (hoog)begaafdheid of een apart signaleringskader, maar om een nieuwe blik. Een blik die ziet wat erachter zit. Een blik die durft te vragen: “Wat zie ik nog niet?”

Verwijzingen

- Behrens, W. (2018). Hoogbegaafdheid en diversiteit in de klas. *Talent*, (1), 12-15.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Ford, D. Y. (2010). *Multicultural gifted education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Ford, D. Y. (2021a). Gifted education and culturally diverse students: Revisited. *Gifted Child Today*, 44(1), 17-23.
- Ford, D. Y. (2021b). Reversing underachievement among gifted Black students: Implications for school psychologists. *Gifted Child Today*, 44(2), 85-93. <https://doi.org/10.1177/1076217520985633>
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, 42(3), 217-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_8
- Gagné, F. (2020). Differentiated model of giftedness and talent (DMGT 2.0). In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 107-128). Springer.
- Gravesteyn, C., Dedding, C., & Bunders-Aelen, J. (2020a). Culturele diversiteit en veerkracht bij kinderen. *Kind en Adolescent Praktijk*, 19(3), 12-19.
- Gravesteyn, C., et al. (2020b). *Sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in een diverse samenleving*. Hogeschool Leiden. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. (2024, april). *Alle kansen om te leren! Kansengelijkheid en onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid* (Thema 9). Nijmegen: Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Kroon, S., & Vallen, T. (2016). *Meertaligheid op school: Werken aan een taalvriendelijke omgeving*. Coutinho.
- Matthews, M. S., & Shaunessy-Dedrick, E. (2020a). Gifted education and culturally diverse learners: Current perspectives. *Gifted Child Today*, 43(4), 213-222. <https://doi.org/10.1177/1076217520940742>
- Matthews, M. S., & Shaunessy-Dedrick, E. (2020b). Talent development for culturally and linguistically diverse gifted students. *Gifted Child Today*, 43(4), 243-252.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2019a). Addressing the achievement gap through identification of gifted culturally diverse students using nonverbal tests. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 161-173.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2019b). Addressing the underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/0016986218801077>
- OECD. (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- Pearson Clinical. (2018). *Raven's 2: Progressive matrices*. Pearson Assessment and Information.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Ramaut, G., Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2013a). Ondersteunen van thuistaal: Implicaties voor leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 90(3), 145-159.
- Ramaut, G., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2013b). Thuistaal en schoolsucces: een verkenning. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 7(1), 31-42.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Scaliq. (2022). *Handleiding ZOOV+: Zintuiglijk-Observerende Onderzoeksvragenlijst voor Jonge Kinderen*. Scaliq.
- Scaliq. (2024). *Achtergrondinformatie VO Quick screener (VOQS)*. Scaliq <https://scaliq.com/wp-content/uploads/Achtergrondinformatie-VO-Quick-Screener.pdf>
- Scaliq. (2024, 14 november). *(On)gezien: Onderzoek naar het signaleren van hoogbegaafde kinderen in het primair onderwijs*. Scaliq. <https://SCALIQ.com/ongezien/>
- VanTassel-Baska, J. (2018a). Cultural considerations in gifted education. *Roeper Review*, 40(1), 11-18.
- VanTassel-Baska, J. (2018b). Considerations in curriculum for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 349-369). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-023>
- Van Tricht, L. (2019). *Cultuursensitief signaleren in het onderwijs*. Sardes.



Dilemma's & Breinbrekers - thema 2

Het zien van educatieve behoeften

Annemieke Weterings-Helmons en Angela Jansen-Zandbergen

Dilemma 5

H9

“

Wanneer een leraar het lesmateriaal moet aanpassen aan de verschillende belevingswerelden en culturele achtergronden komt hij niet meer aan lesgeven toe.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Question Key*

- Individueel: laat elke leraar een vraag formuleren bij het thema (hoog)begaafdheid en culturele sensitiviteit.
- Verzamel alle vragen en herverdeel ze over groepen van vier.
- Elke groep kiest één vraag om te beantwoorden.
- Bespreek plenair de antwoorden op de gekozen vragen.
- Identificeer waar blinde vlekken zitten in de huidige onderwijspraktijk.

BREINBREKER 2

Denksleutel: de *Inventions Key*

- Ontwerp een cultuurinclusieve les.
- Kies een bestaande les binnen een zaakvak.
- Bedenk samen met de leerlingen hoe deze meer cultureel inclusief kan worden.
 - Laat de leerlingen zelf twee bestaande onderdelen van de les vervangen zodat ze beter aansluiten bij hun eigen belevingswereld.
 - Voeg nu zelf twee onderdelen toe die aansluiten bij de belevingswereld van de betrokken begaafde leerlingen.
- Bevraag de leerlingen na de les hoe de aanpassingen hun betrokkenheid en begrip hebben beïnvloed.

WAAROM ZOU JE DEZE EXERCITIES DOEN?

De werkvormen laten het team kritisch, onderzoekend nadenken over de invloed van cultureel sensitieve, haalbare, aanpassingen op betrokkenheid en begrip van leerlingen.

Dilemma 6

H10

“

Wanneer je de Nederlandse taal niet genoeg beheerst, kun je in Nederland geen (hoog)begaafde leerling zijn.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Reverse Key*

- Wat zouden we absoluut NIET moeten doen bij leerlingen die uitdaging nodig hebben, maar de Nederlandse taal niet beheersen?
- Bedenk in tweetallen minimaal 3 ideeën van wat je niet moet doen.
- Verzamel alle ideeën.
- Verdeel de ideeën over groepen van 4 collega's.
- Bedenk bij elk idee wat wél zou kunnen in jouw praktijk.

BREINBREKER 2

Denksleutel: de *Different Uses Key*

- Laat het team bestaande verrijkingstaken aanpassen voor begaafde leerlingen die de Nederlandse taal niet genoeg beheersen.
- Verdeel het team in drie groepen.
- Elke groep gaat met één vakgebied aan de slag: taal of rekenen of een zaakvak.
- Bij een volgende ronde kiest iedere groep een verrijkingstaak uit een ander vakgebied.

WAAROM ZOU JE DEZE EXERCITIES DOEN?

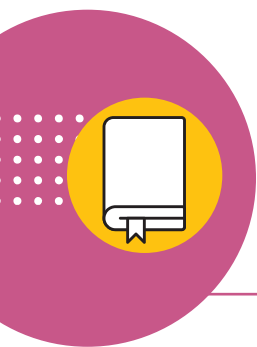
Met deze werkvormen worden teamleden zich meer bewust van de impact van taal op het kunnen bereiken van resultaten passend bij hun potentieel. Door deze bewustwording kunnen leraren kritischer kijken naar de talige leeromgeving en deze aanpassen, zodat talent ook zonder de Nederlandse taal kan floreren.

Zien



Bekijk alle
Dilemma's & Breinbrekers
over het thema
Het zien van educatieve behoeften
in de online Kennisbank.





Meer lezen - thema 2

Het zien van educatieve behoeften

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Uitgeverij Epo.

Amatmoekrim, K. (2012). *Het Gym*. Uitgeverij Promotheus.

Crawford, B. F., Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies* 31(1), 43-74.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231>

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.

Dialoogacademie (z.j.). *Interculturele ouderparticipatie, zo doe je dat!*.

https://www.zonmw.nl/sites/zonmw/files/typo3-migrated-files/P058_meedoen_kun_je_leren.pdf

Ilias, M., Van der Meer, L., Dobber, M., & Willemen, A. (2020). *Samen werken aan Educatief Partnerschap: Een handleiding voor het opzetten van een Schoolleergemeenschap*. Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen, en De Activiteit, Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Opgehaald van https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Handleiding_Educatief%20partnerschap.pdf

Jonkman, H., Brock, A., Britt, A., & De Winter-Koçak, S. (2021). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp: Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. Nederlands Jeugdinstituut.

Kenniscentrum Hoogbegaafdheid (2024). Brochure *Alle kansen om te leren! Kansengelijkheid en onderwijs aan leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid*. <https://kenniscentrumhb.nl/kennis/publicatie-kansengelijkheid-alle-kansen-om-te-leren/>

Miller, R., & Rollnick, S. (2018). *Motiverende Gespreksvoering: Mensen helpen veranderen*. Ekklesia.

Molein, I., Rombaut, E., & Van Severen, T. (2020). *De herziene taxonomie van Bloom in de klas. Een inspiratieboek voor de leraar*. Pelckmans.

Nouwens, M. (2025). Hoogbegaafdheid en anderstalige leerlingen. *Tijdschrift Talent*.

Pameijer, N., Van Beukering, T., Schulpen, Y., De Lange, S., & Van de Veire, H. (2013). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!* Uitgeverij Acco.

Pameijer, N., Van Beukering, T., Van der Wulp, M., & Zandbergen, A. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij Acco

'S Jongers (2024). *Armoede uitgelegd aan mensen met geld*. De Correspondent.

Smit, R. (2024). Alleen ga je sneller, maar samen kom je verder. *Ouder zijn van een hoog begaafd kind: opvoeden, ondersteuning en onderwijs*, pp. 48-52. Opgeroepen op april 2025, van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/brochure-voor-ouders-van-hoogbegaafde-kinderen-vxjyjpd1j/full-view.html>

Take Ten. (z.d.). *Wat is het RACI-model?* <https://www.take-ten.nl/veranderinspiratie/wat-is-het-raci-model>

Van Hooijdonk, M., Van Weerdenburg, M. W. C., & Kroesbergen, E. H. (2025). Collaborating for gifted students with complex educational needs. *Psychology in the Schools*, 62(1), 1-13. <https://doi.org/10.1002/pits.23425>

Zonneveld, R. (2022). Begaafd begeleiden met het (mis)matchmodel. *LBBO Beter Begeleiden*, september 2022, 30-33.

Verder kijken

Hoogbegaafd. Wat nu? – documentaire Sunny Bergman en Inge de Frans in opdracht van Samenwerkingsverband VO Amsterdam-Diemen. Te zien op https://www.youtube.com/watch?v=uxrX_ilzQ9s



Tools - thema 2

Het zien van educatieve behoeften

HOOFDSTUK 6 TOOL 1

VO

Beschrijven en interpreteren van gedrag in het vo

<i>Wat zeg jij of zegt je collega?</i>	Waargenomen gedrag <i>Wat zegt / doet de leerling en hoe?</i> Tip: als je het zou moeten ondertitelen, wat zou je dan opschrijven?	Verder kijken <i>Wanneer laat de leerling dit gedrag precies zien? Wat wil dit zeggen? Waar zitten onze eigen aannames?</i>
De leerling straalt in alles desinteresse uit.	De leerling leunt tijdens de instructie achterover op de stoel en kijkt naar het plafond. Zit tijdens het zelfstandig werken wel goed op de stoel en buigt zich naar groepsgenoten.	→ Tijdens de instructie → Desinteresse
De leerling zegt alleen iets als er wat wordt gevraagd en geeft dan korte en verveelde antwoorden.	De leerling geeft korte antwoorden als wordt gevraagd de instructie te herhalen. De toon is langzamer en lager dan normaal. Tijdens het zelfstandig werken praat de leerling op zachte en kalme toon met het eigen groepje.	→ Tijdens de instructie → Verveeld, kort, niet betrokken
De leerling is brutaal en denkt alles beter te weten.	De leerling reageert op de instructie met een hardere, duidelijke toon. De leerling brengt een punt in dat op dit moment niet relevant is voor de klas.	→ Tijdens de instructie → Brutaal, denkt beter te weten → Het punt dat de leerling maakt klopt, maar is nu nog niet relevant

Zien

HOOFDSTUK 6 TOOL 2

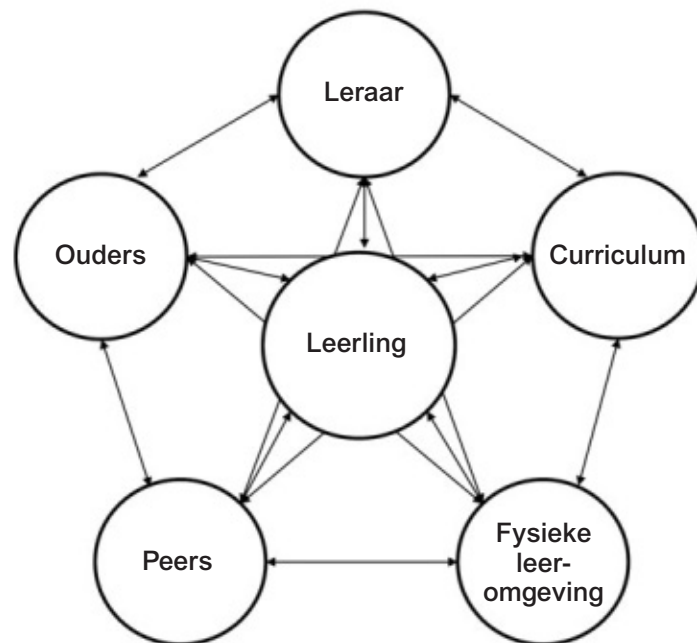
VO

Don't mess, pre-assess! In beeld brengen van de zone van de naaste ontwikkeling door middel van pre-assessment in het vo

Pre-assessment is een belangrijke tool om de zone van de actuele ontwikkeling – en daarmee ook de zone van de naaste ontwikkeling – in beeld te brengen (Roberts & Inman, 2015). Je kunt pre-assessment op verschillende manieren inzetten, bijvoorbeeld om al aanwezige kennis of strategieën zichtbaar te maken. Door dit voorafgaand aan de les duidelijk te hebben kun je beter aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling van de leerlingen. Aandachtspunt daarbij is dat de zone van de actuele ontwikkeling al verder kan liggen dan je zou verwachten gezien de leeftijd of klas; goede pre-assessment brengt ook een grote voorsprong in beeld. Een manier om dat te doen is gebruikmaken van een startticket. In de animatie die je kunt vinden in de online Kennisbank geven we vier voorbeelden van een startticket.

Kijken vanuit alle perspectieven: de ecologie van de leerling

Onderstaand model¹ geeft de (beknopte) ecologie van de leerling weer. Daarin wordt zichtbaar hoe de verschillende actoren (leraar, leerling, ouders, peers) en factoren (leerstof en fysieke leeromgeving) invloed hebben op elkaar en op de leerling. In gesprek met ouders en leerling helpt het om steeds vanuit dit model je vragen te formuleren. Loop consequent langs alle onderdelen van het model en sla in eerste instantie geen (f)actor over totdat duidelijk is of deze (f)actor inderdaad geen rol speelt om samen tot een goed begeleidingsplan te kunnen komen.



¹ Dit model is een bewerking van het model dat is gepubliceerd in Van Gerven, E. (2015). *Knapzak praktijkgidsen: De cirkel van zorg voor de intern begeleider*. Leuker.nu.



Bekijk alle
Tools
over het thema
Het zien van educatieve behoeften
in de online Kennisbank.



Hoe zorg je voor een cultureel-sensitief ingericht lokaal?

Een cultureel sensitief ingericht klaslokaal in het voortgezet onderwijs gaat verder dan wat posters ophangen. Het gaat erom dat de ruimte veilig, herkenbaar en inclusief voelt voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Hier zijn praktische richtlijnen:

1. Diversiteit in visuele materialen

- Hang posters of afbeeldingen op met mensen van verschillende etniciteiten, genders en achtergronden.
- Kies ook voorbeelden uit vakgebieden (wetenschap, kunst, sport) die diverse rolmodellen tonen.

2. Meertalige zichtbaarheid

- Zet basiswoorden of welkomstboodschappen in meerdere talen op de muur of deur (inclusief Nederlands).
- Vermijd stereotiepe vertalingen – kies voor authentieke, correct gespelde teksten.

3. Inclusieve boeken en bronnen

- Zorg dat de boekenkast en digitale bronnen ook literatuur, artikelen en verhalen bevatten vanuit verschillende culturen en perspectieven.

4. Flexibele zitopstelling

- Kies voor opstellingen die samenwerken bevorderen, zodat leerlingen niet automatisch in vaste sociale of culturele clusters terechtkomen.

5. Cultuurgevoelige feest- en jaarkalender

- Hang een kalender op met belangrijke feestdagen uit meerdere culturen en religies, zonder dat één traditie alles domineert.

6. Eet- en drinkcultuur respecteren

- Denk bij traktaties of klasactiviteiten aan halal, vegetarische en andere dieetopties, en communiceer dat zichtbaar.

7. Persoonlijke inbreng stimuleren

- Reserveer ruimte op een prikbord of digitale muur waar leerlingen foto's, muziek, gedichten of nieuwsartikelen kunnen delen die voor hen belangrijk zijn.

8. Neutraal maar warm kleurgebruik

- Vermijd decoraties die zwaar leunen op één nationale symboliek; kies voor een open, toegankelijke stijl waarin iedereen zich kan herkennen.

9. Representatieve voorbeelden in schoolwerk

- Zorg dat wiskunde-, taal- of geschiedenisvoorbeelden verschillende contexten en namen gebruiken, niet alleen uit de dominante cultuur.

10. Zichtbare waardering voor meertaligheid en culturele kennis

- Laat zien dat het spreken van meerdere talen en het hebben van diverse achtergronden een troef is, bijvoorbeeld via een 'taal van de maand'-hoekje.



Veelgestelde vragen - thema 2

Het zien van educatieve behoeften

De veelgestelde vragen zijn beantwoord door de redactie, bestaande uit Anneke Dekkers, Eleonoor van Gerven, Nina Oosterveen, Ragnild Zonneveld en Yvonne den Boer.

H6 Van kenmerken naar kansen

Welke kenmerken zijn echt betrouwbaar en bruikbaar om (hoog)begaafdheid bij leerlingen in de praktijk te signaleren, gezien de verschillende visies en het feit dat intelligentie niet alles verklaart?

Betrouwbare kenmerken van (hoog)begaafdheid zijn lastig eenduidig vast te stellen. Creativiteit, snel leren en hoge intelligentie bieden houvast, maar verklaren slechts een deel. Belangrijk zijn ook motivatie, nieuwsgierigheid, doorzettingsvermogen bij interesse en creatieve oplossingen. In de praktijk helpt observatie van gedrag in de klas, aangevuld met verdiepende opdrachten, om talenten én knelpunten zichtbaar te maken. Omdat geen leerling hetzelfde profiel heeft, zijn context, persoonlijke factoren en gesprekken minstens zo belangrijk; een IQ-score alleen zegt weinig over leren en functioneren.

Hoe vertaal je specifieke leerlingkenmerken naar passende educatieve behoeften en interventies binnen de schoolcontext?

Het vertalen van leerlingkenmerken naar educatieve behoeften begint met een analyse van concreet gedrag en het stellen van gerichte vragen aan leerling, ouders en leraar. Centraal staat wat er moet veranderen: motivatie, leerstrategieën, samenwerking? Vervolgens onderzoek je in hoeverre de huidige leeromgeving hierop aansluit en welke inspanningen nodig zijn, zoals begeleiding, compacten, verrijking of specifieke materialen. Belangrijk is maatwerk: niet het label, maar de individuele leerbehoefte bepaalt de aanpak. Door observatie, gesprekken en samenwerking ontstaat een passend en haalbaar aanbod dat zowel cognitief als sociaal-emotioneel aansluit bij de unieke kenmerken en doelen van het kind.

Hoe ga je om met leerlingen waarvan we helemaal niet zeker weten of gedrag dat we bij hen zien wel komt door begaafdheid?

Het is belangrijk om ruimte te creëren en de omgeving en/of aanpak aan te passen, zodat onderzocht kan worden wat de invloed is op het gedrag van de leerling. Het bieden van een rijke, uitdagende leeromgeving kan zichtbaar maken wat de leerling nodig heeft. Deze inzichten kunnen meegenomen worden in observaties en gesprekken, zodat het gedrag beter begrepen wordt en de ondersteuning passend kan zijn.

Waarom is het belangrijk dat leerlingen in de zone van de naaste ontwikkeling kunnen werken?

De zone van de naaste ontwikkeling ligt bij begaafde leerlingen niet altijd waar je het verwacht op basis van de reguliere lesstof of vanuit het label (hoog)begaafdheid. Het in beeld brengen is belangrijk om te voorkomen dat leerlingen een te gemakkelijk of moeilijk aanbod krijgen, met allerlei problemen als gevolg. Ook is het van belang om kennis en vaardigheden goed in beeld te brengen, zodat leerlingen met de juiste vaardigheden en kennis het onderwijsproces verder kunnen doorlopen. Je kunt dit doen door bijvoorbeeld pre-assessment, didactisch onderzoek en het observeren van taak-aanpak en leerstrategieën.

H7 Educatief partnerschap

Welke rol spelen ouders en leraren binnen het systeem van educatief partnerschap en op welke gebieden kunnen zij daadwerkelijk invloed uitoefenen op het onderwijs van de leerling?

Educatief partnerschap houdt in dat school, leerling en ouders samenwerken aan de ontwikkeling van de leerling, met wisselende vormen van betrokkenheid: meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen. Ouders leveren kennis over interesses, talenten en sociaal-emotionele signalen en ondersteunen thuis, terwijl leraren leerbehoeften signaleren, instructie en differentiatie aanpassen en begeleiding coördineren. Samen beïnvloeden zij leermaterialen, tempo, uitdaging en sociaal-emotionele ondersteuning, afgestemd op het gedrag van de leerling. Formele identificatie is niet nodig; het gaat om passend reageren op zichtbaar gedrag binnen het systeem van directe en indirecte invloeden, waarbij alle partners unieke waarnemingen inbrengen.

Hoe kunnen ouders, leraren en leerlingen effectief samenwerken om de specifieke behoeften van begaafde leerlingen te herkennen en hierop in te spelen?

Ouders, leraren en leerlingen werken effectief samen door open communicatie en erkenning van elkaars perspectieven. Ouders delen kennis over interesses, motivatie en sociaal-emotioneel functioneren; leraren signaleren leerbehoeften en bieden passende instructie of verrijking; leerlingen geven aan waar ze uitdagingen of interesses ervaren. Samen verkennen ze specifieke behoeften, stemmen kleine, haalbare doelen af, verdelen verantwoordelijkheden en evalueren interventies regelmatig. Vertrouwen, respect voor ieders rol en geduld bij veranderingen zijn essentieel. Zo ontstaat een coherente, leerlinggerichte aanpak die begaafde leerlingen optimaal ondersteunt, zowel cognitief als sociaal-emotioneel, en talenten laat ontwikkelen.

Wanneer het met een leerling op school niet goed gaat, kunnen de gemoederen hoog oplopen bij ouders, leraren en andere betrokkenen. Wat kan in deze gevallen helpen?

Het hebben van een regievoerder draagt bij aan zorgvuldige communicatie, zeker als er veel partners betrokken zijn bij de situatie of als er frictie is ontstaan. Er is altijd iemand die het overzicht bewaart en die ervoor zorgt dat alle betrokkenen goed en tijdig geïnformeerd zijn. Doordat een ander de regie voert krijgen ouders de ruimte om in het proces de ouderrol te kunnen nemen.

Hoe kun je educatief partnerschap goed vormgeven met de leerling, ouders en professionals?

Met elkaar kun je de betrokkenheid en de mate van invloed op vier punten bespreken: meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen. Afhankelijk van de situatie heb je meer of minder invloed, maar meedenken en meeleven zijn belangrijk in de samenwerking. De verantwoordelijkheid van de leerling moet daarbij worden aangepast aan wat er in die situatie en gezien de leeftijd van het kind verwacht mag worden.

H8 Het snijvlak tussen onderwijs en zorg

Welke stappen kunnen scholen nemen om effectief samen te werken met leerlingen, ouders en externe zorgpartners bij het bieden van maatwerk aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid én bijkomende sociale of emotionele problematiek?

Scholen kunnen effectief samenwerken met de leerling, ouders en externe zorgpartners door gedeeld eigenaarschap centraal te stellen. Samen ben je verantwoordelijk voor het welzijn van de leerling. Het is niet nodig dat iedereen dezelfde taal spreekt; juist de verschillende invalshoeken kunnen elkaar ver-

sterken, zolang het maar duidelijk is wie wat doet en waarom. Transparante communicatie, een heldere rolverdeling en regelmatig overleg zijn cruciaal, net als afspraken over hoe het raamwerk uit het hoofdstuk wordt benut om structuur aan de samenwerking te geven.

Welke professionals dienen betrokken te worden bij de samenwerking tussen onderwijs en zorg om tot een volledig beeld van de leerling en passende ondersteuning te komen?

De leerling is de belangrijkste deskundige in het netwerk rondom hem of haar. Voor een volledig beeld en passende ondersteuning zijn betrokken: leraar/mentor die dagelijks zicht heeft op leren en gedrag; intern begeleider / zorgcoördinator, die afstemming en overzicht biedt; orthopedagoog/psycholoog, die ontwikkelingsvragen duidt; externe specialisten, zoals logopedisten of jeugdprofessionals; en ouders, die context en samenwerking leveren. Het gaat niet om het aantal betrokkenen, maar om verbinding tussen professionals, zodat inzichten samenkomen en een samenhangend ontwikkelperspectief ontstaat dat cognitieve groei én sociaal-emotioneel welzijn ondersteunt.

Hoe zorg je dat er ook aandacht voor de kenmerken van (hoog)begaafdheid blijft, ook als het gedrag steeds meer op de voorgrond treedt?

Neem zowel de kenmerken van (hoog)begaafdheid als het moeilijk verstaanbare gedrag structureel mee in observaties en gesprekken en maak een integraal plan voor het ontwikkelingsperspectief (OPP) met duidelijk aandacht voor (hoog)begaafd gedrag. Bespreek dit regelmatig in het multidisciplinair overleg, zodat talenten én ondersteuningsbehoeften in samenhang zichtbaar blijven en de leerling als geheel wordt begrepen. Zo voorkom je dat de begeleiding alleen maar probleemgericht wordt.

Soms is het bieden van maatwerk op school niet voldoende voor een (hoog)begaafde leerling om goed tot ontwikkeling te komen. Op zo'n moment is naast aangepast onderwijs ook zorg nodig voor de leerling. Hoe voorkom je nu dat iedereen naar elkaar gaat kijken en afwacht en er dus niets voor het kind gebeurt?

Dit kun je voorkomen door een raamwerk op te stellen voor samenwerking, gezamenlijke plannen en duidelijke, haalbare afspraken te maken op korte termijn – en deze ook uit te voeren. Belangrijk is dat alle betrokkenen dit vanuit het gedeelde perspectief van het kind doen: welk stapje is direct mogelijk om voor het kind direct verschil te maken, wie is er verantwoordelijk en wanneer volgt een terugkoppeling?

H9 Cultureel sensitief onderwijs

Hoe kan een leraar signaleren of een leerling met een andere culturele of sociaal-economische achtergrond (hoog)begaafd is, als de kenmerken hiervan minder zichtbaar zijn door culturele verschillen?

Leraren kunnen (hoog)begaafdheid bij leerlingen met een andere culturele of sociaal-economische achtergrond signaleren door verder te kijken dan standaardkenmerken en hun eigen referentiekader. Let niet alleen op prestaties, maar ook op creatief denken, probleemoplossend vermogen, nieuwsgierigheid en doorzettingsvermogen. Gebruik meerdere bronnen zoals observaties in verschillende situaties, werkstukken en gesprekken met ouders. Open communicatie met ouders en samenwerking met collega's of begaafdheidsspecialisten geven extra inzicht. Cultuursensitieve instrumenten helpen om talenten eerlijk te herkennen. Zo krijgen ook leerlingen met een andere achtergrond passende kansen om hun sterke kanten te laten zien en zich optimaal te ontwikkelen.

Hoe kan ik als leraar voorkomen dat ik leerlingen met een andere culturele achtergrond onbedoeld in hokjes plaats, terwijl ik toch rekening houd met hun unieke waarden en overtuigingen?

Om te voorkomen dat je leerlingen met een andere culturele achtergrond in hokjes plaatst, is het belangrijk culturele sensitiviteit als een houding te zien, niet als een vaste competentie. Wees je bewust van je eigen vooroordelen en reflecteer kritisch op je overtuigingen en privileges. Beoordeel iedere leerling op basis van individuele interesses, gedrag en sterke kanten, en wees nieuwsgierig naar hun waarden en overtuigingen zonder te generaliseren. Voer open gesprekken met leerlingen en ouders, pas onderwijs flexibel aan op hun behoeften en werk samen met collega's of specialisten. Zo combineer je respect voor culturele identiteit met rechtvaardige kansen en optimale ontwikkeling.

Hoe komt het dat leerlingen met een andere culturele achtergrond ondervertegenwoordigd zijn in plusklassen en minder kans hebben om een havo/vwo-opleiding in te stromen?

Hiervoor zijn meerdere oorzaken aan te wijzen, zoals (onbewuste) vooroordelen en lage verwachtingen bij leraren, minder passende signaleringsinstrumenten en intelligentietests, onderwijs dat minder aansluit bij hun belevingswereld en ouders die minder mogelijkheden hebben om te ondersteunen. Leerlingen met een andere culturele achtergrond worden daardoor minder snel herkend en presteren minder goed op school.

Wie bedoelen we eigenlijk als we het hebben over leerlingen met een andere culturele achtergrond?

Vaak denken we aan leerlingen met een migratieachtergrond, maar dat is niet de enige groep. Het kunnen leerlingen zijn van wie één of beide ouders in het buitenland geboren zijn, maar ook een (over)grootouder van wie de cultuur is doorgegeven binnen de familie. Er is een groep kinderen die tijdelijk in Nederland woont. Ook kan een verschil in opleiding en beroep van de ouders zorgen voor culturele verschillen met de leraar. Ten slotte kan het verschil in sociaal-economische status doorwerken en zorgen voor minder aansluiting in het onderwijs. De groep 'leerlingen met een andere culturele achtergrond' is dus zeer divers.

H10 Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit

Hoe kunnen leraren zorgen dat ze het cognitieve potentieel van meertalige of biculturele leerlingen niet missen, ondanks taal- en cultuurverschillen?

Leraren kunnen het cognitieve potentieel van meertalige of biculturele leerlingen beter benutten door cultuur-sensitief en inclusief te werken. Kijk verder dan taalprestaties en culturele uitingen en focus op denken, probleemoplossend vermogen en creativiteit in diverse contexten. Geef ruimte aan de thuistaal om motivatie en zelfvertrouwen te vergroten en gebruik non-verbale of cultuur-faire toetsen om talent te signaleren. Creëer een veilige omgeving waarin leerlingen hun behoefte aan uitdaging durven tonen, erken hun culturele identiteit, benut observaties optimaal en werk samen met collega's en specialisten. Zo wordt potentieel tijdig herkend en passend ondersteund.

Hoe kun je als leraar signaleren dat een (hoog)begaafde leerling met een meertalige of biculturele achtergrond extra ondersteuning nodig heeft als taalvaardigheid hun denkvermogen of potentie mogelijk verhuult?

Leraren kunnen bij (hoog)begaafde meertalige of biculturele leerlingen extra ondersteuningsbehoefte signaleren door verder te kijken dan taalvaardigheid. Observeer probleemoplossend vermogen, creativiteit, logisch redeneren en inzicht, maar ook non-verbale en visuele uitingen, stil of sociaal wenselijk gedrag en reacties op onbekende woorden. Let op verschillen in gedrag bij bekende versus cultureel onbekende thema's. Gebruik diverse werkvormen zoals mondelinge opdrachten, praktijkopdrachten

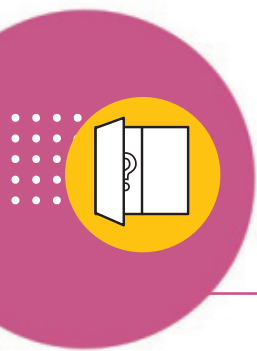
en portfolio's, en stel gerichte vragen die aansluiten bij de thuissituatie. Stimuleer het delen van eigen ervaringen, betrek ouders en specialisten en let op sociaal-emotionele signalen zoals frustratie of verveling, zodat talent en ondersteuningsbehoefte zichtbaar worden.

Welke rol kan de thuistaal vervullen in het Nederlandse onderwijsaanbod?

Ruimte voor de thuistaal in het onderwijs kan bijdragen aan het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerling. Culturele erkenning en ruimte voor identiteit – en dus voor de thuistaal – is fundamenteel voor het welzijn. Het behouden van de verbinding met de thuistaal en het Nederlands is van belang, ook als de thuistaal niet goed wordt gesproken door de leerling. Dit helpt de band met de culturele identiteit en met familieleden te versterken en voorkomt dat leerlingen het gevoel hebben dat ze in twee verschillende werelden leven.

Hoe schep je een constructieve omgeving voor ouders die een andere thuistaal hebben in de gesprekken?

Het is belangrijk de gesprekken goed voor te bereiden en ouders te vragen of ze bijvoorbeeld iemand mee willen nemen. Gebruik hiervoor niet Google Translate of een broer of zus van het kind. Let op jargon en vaktaal, en check of je boodschap goed is overgekomen zonder denigrerend te doen. Denk ook om bewustwording van aannames met betrekking tot het opleidings- of begripsniveau van de ouders. Ga niet harder praten maar luister goed, sluit aan bij wat de ouders vertellen en benoem de talenten van het kind.



Vensters - thema 2

Het zien van educatieve behoeften

VENSTER 7

Marianne Rietveld, ontwikkelaar ZijnsWijzers en ZijnsWijzers Junior, ervaren specialist in hoogbegaafdheid & talentontwikkeling @DeWijsWijzer

Hoe kun je de educatieve behoeften van een (hoog)begaafde leerling systematisch in kaart brengen?

Verschillende bronnen:

Als eerste verzamel ik informatie uit verschillende bronnen: observaties in de klas (sociaal, emotioneel en cognitief functioneren), toetsgegevens, en gesprekken met ouders, leraar én de leerling zelf. Extern onderzoek, indien aanwezig, wordt meegenomen.

Concrete onderwijsdoelen:

Op basis hiervan formuleer ik concrete onderwijsdoelen, verdeeld in didactische en pedagogische behoeften.

Didactiek:

- Betekenisvolle, uitdagende opdrachten die in de zone van naaste ontwikkeling liggen en iets toevoegen aan de kennis en kunde van de leerling (geen bezigheids therapie!)
- Top-down aanbod met korte, heldere instructie
- Aansluiting bij interesses en thematisch werken helpen de leerling 'aan' te krijgen
- Procesgerichte begeleiding en evaluatie
- Contact en opdrachten met ontwikkelingsgelijken

Pedagogisch klimaat:

Een veilig pedagogisch klimaat waar kennis van en over (hoog)begaafdheid aanwezig is, zorgt voor:

- erkenning van de eigenheid en gevoeligheden zoals o.a. weergegeven in de Gespreksdriehoek Hoogbegaafdheid (@deWijsWijzer)
- een authentieke leraar die bijdraagt aan emotionele veiligheid en ruimte voor de leerling om zichzelf te durven zijn
- opdrachten die tegemoetkomen aan het creërend vermogen en daardoor kunnen bijdragen aan een positief zelfbeeld (mits goed begeleid)
- vertrouwen, autonomie en flexibiliteit
- verantwoordelijkheid durven geven en verantwoording vragen
- balans tussen uitdaging en welzijn.

Leraargedrag:

Het gedrag van de leraar moet aansluiten bij de behoefte aan structuur, autonomie en verrijking (hogere-orde-denken).

Monitoren en evalueren:

Tot slot: monitor en evalueer regelmatig de opgestelde doelen.

VENSTER 11

Marianne Venneman, RITHA-practitioner (ECHA-gecertificeerd), en werkzaam als specialist hoogbegaafdheid en gedragsspecialist op een basisschool én bovenschools HB-talentcoach

Hoe kun je als leraar voorkomen dat onbewuste vooroordelen (biases) het herkennen van (hoog)begaafdheid bij leerlingen uit diverse achtergronden in de weg staan?

Scholen moeten inzetten op structurele (vroeg)signalering en een rijke leeromgeving bieden voor alle leerlingen. Het is belangrijk dat we uitgaan van educatieve behoeften.

Het DGMT-model (Gagné, 2010) is mijn 'bril' waarmee ik ontwikkelingspotentieel signaleer en de kind- en omgevingsfactoren in kaart breng. Wat valt op en wat is er nodig voor een optimale ontwikkeling? Zoals voor dat nieuwe timide meisje (NT2) dat de spellingsregels sneller oppakt dan de rest. Of voor die jongen met een lagere SES die verrijking mijdt om niet op te vallen en de regels steeds ter discussie stelt ...

Of voor die NT2-leerling in de instroomgroep (4 jaar) met extreme huilbuien, beweeglijkheid en een kleine motorische achterstand door een fysieke beperking. Hierdoor was hij trager in de verwerking van opdrachten. Hij uitte heftige emoties bij frustraties of als het niet ging zoals was afgesproken. Hij kon ook al lezen, maar was niet altijd goed verstaanbaar. Bij een observatie zag ik hem klasgenootjes aansturen en het dagprogramma hardop lezen: "Het is vandaag donderdag 9 april ..." Volgens de leraar toonde hij weinig interesse voor leesboekjes en bij moeilijkere taakjes gaf hij snel op. Ze interpreteerde zijn matige taakgerichtheid en zijn heftige emoties als 'jong gedrag', waardoor hij niet het aanbod en de begeleiding kreeg die hij nodig had. De leesboekjes waren te gemakkelijk en hij had geen aansluiting met deze klasgenoten. Er was duidelijk een mismatch in deze leercontext. Met alle betrokkenen gingen we regelmatig om de tafel voor afstemming. Thuis bleek hij zichzelf Russische woordjes te leren via video's (niet de thuistaal). Na het doortoetsen op lees- en rekenvaardigheden ging hij via groep 2 naar groep 3 met een aangepast aanbod en logopedische ondersteuning voor zijn actieve woordenschat en het lispen. Hij kreeg begeleiding bij zijn verrijkingswerk, zijn frustratietolerantie en taakaanpak. In de interne verrijkingsgroep leerde hij samen met peers omgaan met uitdagingen. Hij zit nu in groep 4 en gaat nog steeds met veel plezier naar school!



Download alle
Vensters
over het thema
Het zien van educatieve behoeften
van de online Kennisbank.





Vignetten - thema 2

Het zien van educatieve behoeften

HOOFDSTUK 6 VIGNET 1

Twee visies

Jakub (14 jaar, 2 vmbo) is geboren in Nederland. Zijn thuistaal is Pools. Hij staat er niet zo goed voor: als hij zo doorgaat, zal hij dit jaar niet overgaan. Bovendien loopt het qua aansluiting niet helemaal lekker in de mentorklas. De mentor is tevens leraar Nederlands. Hij benoemt dat Jakub slim genoeg is. Hij had immers een goede score op de eindtoets. Maar met een andere thuistaal heb je een achterstand.

Als de ouders vragen naar de ondersteuningsmogelijkheden, zegt de mentor dat Jakub studietoelagen mist en dat bijles voor Nederlands na schooltijd een goed idee is. Hij benoemt dat Jakub sociaal niet sterk is en oppert een sociaalvaardigheidstraining.

Het volgende gesprek is met de leraar Engels, die tevens een programmeerproject heeft begeleid. Jakub vraagt of hij ook vindt dat hij sociaal niet sterk is en studietoelagen mist. De leraar begint hardop te lachen: hij denkt dat Jakub een grapje maakt. Immers: in het project heeft Jakub een positief aandeel gehad in de samenwerking en laten zien dat hij goed kan plannen en prioriteren. Bovendien werkt hij samen met een klasgenoot – naar volle tevredenheid van beiden en de leraar – op een hoger niveau Engels.

Reflectievragen

- Welke kenmerken van Jakub vallen je op in deze casus, en welke impliciete aannames roepen die bij jou op?
- Wat valt je op aan de verschillende ervaringen van beide leraren met Jakub?
- Welke informatie zou jij nog willen hebben om de vertaling naar de educatieve behoeften van Jakub te maken?
- Wat vind je van de voorgestelde interventies en hoe zou je deze in de klassensituatie (dus niet buiten de klas of school) kunnen vormgeven?

Praten of zittenblijven

Wiebe is 14 jaar, begaafd en zit in de derde klas van het vwo. Zijn cijfers zijn zo dat hij dreigt te blijven zitten. Wiebe neemt daarom wekelijks deel aan een project voor onderpresterende leerlingen. Het eerste leerdoel is dat leerlingen leren om zelf met vakleraren in gesprek te gaan over de problemen die zich bij de vakken voordoen. Daardoor zouden zij leren om hun eigen 'change-agent' te worden.

De projectleider moedigt Wiebe meerdere keren aan om met de leraren Duits en Frans in gesprek te gaan. Hij verveelt zich bij deze vakken. Tijdens de lessen zoekt hij vertier om de verveling te verdrijven. Wiebe heeft snel de lachers op zijn hand. Leraren ervaren hem als een stoorzender die eerst maar eens moet bewijzen dat hij de stof goed aankan. Zijn toetsresultaten vormen daarvoor geen indicatie.

Na vier weken heeft Wiebe nog steeds geen gesprek met de betreffende leraren gehad. Als de projectleider vraagt hoe dat zo komt, ontwijkt Wiebe de vraag. Wiebe krijgt opnieuw de opdracht om het gesprek met de leraren aan te gaan. Na acht weken is er nog niets veranderd. De projectleider geeft het op. Haar conclusie is dat Wiebe niet wil veranderen. Thuis geeft Wiebe aan dat hij van school af wil.

Reflectievragen

- Wat zou de reden kunnen zijn dat Wiebe het gesprek met de vakleraren niet aangaat?
- Wat of wie zou kunnen bijdragen aan een oplossing?
- Waar zou mogelijk de eerste veranderbehoefte liggen?
- Hoe zou in deze situatie het educatief partnerschap anders vormgegeven kunnen worden?

Samenwerking rond gedrag, (hoog)begaafdheid en thuisproblemen vo

Noor is 14 jaar en zit in 3 vwo. Ze heeft een hoog cognitief niveau en laat in schriftelijke opdrachten en toetsen bovengemiddelde prestaties zien. Toch is haar aanwezigheid op school wisselend. In de klas raakt ze snel overprikkeld, vermijdt ze contact met klasgenoten en spreekt ze nauwelijks in groepssituaties. Haar mentor ziet dat Noor zich afsluit en iedere vorm van feedback of beoordeling uit de weg gaat. Er is een diagnose angststoornis gesteld door een externe zorgverlener. Ouders geven aan dat Noor thuis uitgeput is, slecht slaapt en paniekaanvallen heeft bij de gedachte aan toetsen of presentaties. School wil passend onderwijs blijven bieden, maar worstelt met de vraag hoe ze de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van Noor in balans kunnen brengen. Er is incidenteel contact geweest met de jeugdarts, maar structurele samenwerking ontbreekt.

Het zorgteam overweegt nu een multidisciplinair overleg met ouders, school, jeugdhulp en eventueel een specialist op het gebied van (hoog)begaafdheid en internaliserende problematiek. Er is behoefte aan duidelijkheid over wie welke rol pakt in het afstemmen van onderwijs, zorg en begeleiding.

Reflectievragen

- Wat zie jij als de kern van de educatieve behoeften van Noor?
Denk hierbij zowel aan didactische als sociaal-emotionele aspecten. Wat heeft zij nodig om tot leren te komen?
- Welke rol neem jij nu meestal in soortgelijke situaties?
Welke rol zou je idealiter meer willen of moeten pakken volgens de matrix die in het hoofdstuk wordt gebruikt?
- Benoem die rol aan de hand van de zes betrokkenheidsvormen (meeleven, meedenken, meewerken, meebeslissen, informeren, verantwoordelijkheid).
- Waar zie je in deze casus kansen voor afstemming tussen onderwijs en zorg?
Wat zijn volgens jou concrete eerste stappen om de samenwerking te verbeteren?
- Hoe kun je als team of organisatie structureel ruimte creëren voor leerlingen zoals Noor?
Denk hierbij aan signalering, communicatie met ouders, inzet van expertise en schoolbeleid.

Samenwerking rond gedrag, (hoog)begaafdheid en thuisproblemen po

Liam is 9 jaar en zit in groep 6. Hij is een snelle denker, houdt van complexe puzzels en stelt vaak kritische vragen in de klas. De leraar merkt dat hij zich steeds vaker terugtrekt en opdrachten weigert. Thuis is hij prikkelbaar en slaapt slecht. Zijn ouders geven aan dat er spanningen zijn in de thuissituatie door een echtscheiding. Ze voelen zich niet altijd gehoord door school. De intern begeleider vermoedt dat er sprake is van (hoog)begaafdheid met bijkomende sociaal-emotionele problematiek. Er is contact geweest met de jeugdverpleegkundige van de GGD. Ook is een specialist (hoog)begaafdheid kort betrokken geweest voor observatie.

De school overweegt een overleg met ouders, jeugdhulp en externe expertise. Er is nog geen duidelijke werkverdeling en iedereen kijkt naar elkaar om te bepalen wie wat oppakt.

Reflectievragen

- Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van Liam (zowel didactisch, sociaal-emotioneel als in relatie tot zijn thuissituatie)?
- Stel Liam zit op jouw school. Wie zijn er betrokken bij deze casus? Denk vanuit het multidisciplinair netwerk (matrix).
- Hoe verdeel je de verantwoordelijkheden? Wie pakt wat op – en waarom?
- Hoe zorg je dat de stem van Liam gehoord wordt en serieus wordt genomen, ondanks zijn jonge leeftijd?
- Hoe houd je rekening met verschillende perspectieven en 'talen' in de communicatie tussen ouders, school en jeugdhulp?

Je bewust worden van je eigen culturele achtergrond

Op een middelbare school ergens in Nederland wilde een leerteam werken aan meer cultureel sensitief onderwijs, omdat ze van een aantal (oud-)leerlingen signalen hadden gekregen dat ze zich niet altijd thuis voelden op de school vanwege hun culturele achtergrond. Om meer cultureel sensitief te worden, begonnen de leraren met zich bewust worden van hun eigen culturele achtergrond.

De leraren noteerden eerst met welke overtuigingen zij opgevoed waren. Dat kon gaan om overtuigingen wat betreft tijd, ruimte, leven/dood, rol van man/vrouw, rol van religie, rol van onderwijs. Vervolgens gingen ze elkaar hierover interviewen.

Opvallend was dat de leraren elkaar al best lang kenden als collega en toch veel nieuwe informatie over elkaar te weten kwamen. Twee leraren kwamen er bijvoorbeeld achter dat zij verschillende achtergronden hadden. De één kwam uit een arbeidersgezin en was de eerste in de familie die ging studeren. De ander kwam uit een onderwijsgezin. De leraar uit het arbeidersgezin had zelf moeten uitzoeken hoe studeren eigenlijk werkt en was pas in zijn studententijd literatuur gaan lezen en de wereld gaan ontdekken. De ander was grootgebracht met lezen, reizen en discussiëren en voelde zich thuis in de cultuur van het onderwijs.

Reflectievragen

- Op welke thema's schuren jouw cultureel bepaalde overtuigingen met die van collega's, leerlingen of ouders? Hoe ga jij daarmee om?
- Hoe kun jij cultureel bepaalde overtuigingen bespreekbaar maken in je les?
- Wat kun jij doen om bij te dragen aan de culturele sensitiviteit op jouw school?
- Welke invloed heeft jouw eigen culturele achtergrond op de manier waarop je verwachtingen en normen hanteert in de klas, en hoe merk je dat in de interactie met leerlingen uit verschillende achtergronden?

Samen spelen is iets anders dan vrienden zijn

Juf Martine merkte al een tijdje dat haar leerling Abdelhaq soms onverwacht heel boos kon worden. Als ze dit met hem besprak, kreeg ze niet echt duidelijk wat er aan de hand was. Ze merkte dat Abdelhaq als hij goed oplette, haar uitleg snel begreep. Maar ze had de indruk dat hij soms niet oplette.

Juf Martine nodigde Abdelhaq en zijn ouders uit om dit bespreken, want ze wilde graag begrijpen wat er aan de hand was. In het gesprek werd duidelijk dat hij een gehoorprobleem had en dat hij boos werd als de klas onrustig was en hij de uitleg dus niet goed kon volgen. Daarnaast herkenden zijn ouders zijn snelheid van begrip en vertelden dat hij thuis alles wilde weten over hoe nomaden vroeger de weg vonden in de woestijn. Conclusie van het gesprek was, dat juf Martine er goed op lette dat Abdelhaq haar uitleg meekreeg. Daarnaast compacte ze zijn programma en gaf ze hem de tijd om zijn onderzoek naar navigatie in de vrijgekomen tijd op school te doen.

Reflectievragen

- Hoe proactief ben jij in het voorstellen van compacten en verrijken voor leerlingen met een andere culturele achtergrond dan de jouwe?
- Welke wetenschappelijke achtergronden of methodieken herken je in het handelen van juf Martine?
- Wat doe jij om een goede relatie op te bouwen met ouders met een andere culturele achtergrond dan de jouwe?
- Hoe maak jij gebruik van het bedenken van hypothesen als mogelijke verklaring van wat je ziet en hoe toets jij die hypothesen?

Het onopgemerkte talent – een leerling met een migratieachtergrond en (h)erkenning van (hoog)begaafdheid

Introductie en achtergrond

Samir is 12 jaar oud, geboren in Nederland uit Marokkaanse ouders die ruim twintig jaar geleden naar Nederland migreerden. Thuis wordt vooral Arabisch gesproken, maar Samir beheerst het Nederlands uitstekend, al vanaf jonge leeftijd. Al vroeg in zijn schoolcarrière valt Samir op: nieuwsgierigheid, brede interesses en een bijzonder goed geheugen kenmerken deze leerling. Op de basisschool levert Samir moeiteloos goed werk af en stelt geregeld diepgaande vragen die blijken geven van een hoog denkniveau.

Signaleren van (hoog)begaafdheid

Toch worden Samirs capaciteiten en gedragingen niet altijd juist geïnterpreteerd door de leraren op school. Hoewel Samir creatieve oplossingen aandraagt en snel denkt, zien de leraren hem eerder als 'stil' en een leerling die extra zorg nodig heeft vanwege de thuistaal en culturele verschillen. Signalen die kunnen wijzen op (hoog)begaafdheid schrijven zij toe aan een vermeende taalachterstand of een gebrek aan aansluiting bij de lesstof. Zij selecteren Samir hierdoor niet voor een plusklas of ander verrijkingsprogramma, ondanks zijn bovengemiddelde resultaten op gestandaardiseerde toetsen. Met name op onderdelen die taalvaardigheid testen, scoort Samir gemiddeld tot net boven gemiddeld, wat de school ten onrechte ziet als een teken dat deze leerling geen uitzonderlijk talent bezit.

De rol van culturele achtergrond

Binnen het gezin van Samir staat hard werken centraal, maar ook bescheidenheid. Het geven van complimenten is ongebruikelijk en prestaties worden als vanzelfsprekend beschouwd. Samir is daardoor op school terughoudend: er bestaat een angst om anders te zijn of om op te vallen, mede ingegeven door het cultuurverschil tussen thuis en school. Deze bescheiden opstelling zorgt ervoor dat Samirs talenten minder zichtbaar zijn voor de leraren.

De communicatie tussen school en thuis verloopt soms moeizaam, onder meer door verschillen in verwachtingen rondom de rol van de ouders, de manier waarop naar prestaties wordt gekeken en de mate waarin school de ouders betreft bij het onderwijsproces. Dit leidt tot wederzijds onbegrip: leraren interpreteren de terughoudendheid van Samir als een gebrek aan motivatie of interesse, terwijl het in werkelijkheid gaat om een culturele norm, gericht op niet opvallen en geen 'grote mond' hebben.

Onderpresteren en gemiste kansen

Het ontbreken van (h)erkenning van de (hoog)begaafdheid heeft gevolgen voor de ontwikkeling van Samir. Omdat zijn leerbehoeften niet worden gezien, krijgt deze leerling niet het uitdagende onderwijsaanbod dat nodig is om het volledige potentieel te ontwikkelen. Dit kan leiden tot structureel onderpresteren, verlies van motivatie en, op langere termijn, een negatief zelfbeeld.

Daarnaast mist de school een kans om inclusiever te worden en beter gebruik te maken van het talent binnen de leerlingenpopulatie. De focus op gestandaardiseerde toetsresultaten en het onvoldoende betrekken van culturele factoren in de beoordeling van leerlingen leiden ertoe dat (hoog)begaafde leerlingen met een migratieachtergrond onvoldoende worden opgemerkt en begeleid.

Reflectievragen

- Hoe kunnen leraren hun eigen aannames en interpretaties over leerlingen met een migratieachtergrond kritisch onder de loep nemen, zodat talenten eerder worden herkend?
- Welke rol speelt de thuistaal en cultuur in het signaleren van (hoog)begaafdheid, en hoe kan het onderwijs beter aansluiten bij de diversiteit van de leerlingenpopulatie?
- Hoe kunnen scholen en ouders effectiever communiceren en samenwerken om het potentieel van leerlingen als Samir te (h)erkennen en te ondersteunen?
- Welke aanpassingen in het onderwijsbeleid en de dagelijkse onderwijspraktijk zijn nodig om onderpresteren en gemiste kansen bij (hoog)begaafde leerlingen met een migratieachtergrond te voorkomen?



Download alle
Vignetten
over het thema
Het zien van educatieve behoeften
van de online Kennisbank.





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.

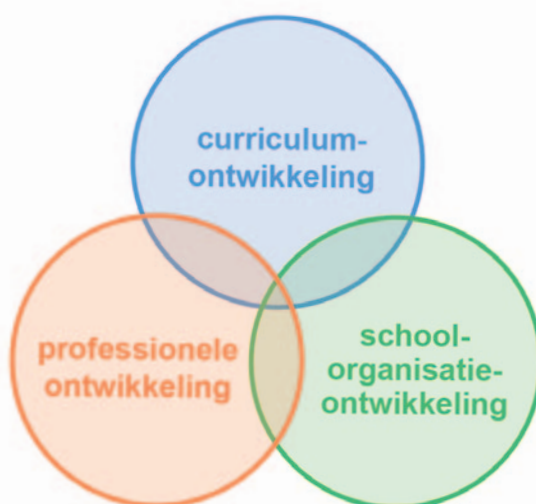
Reis, S. M., & Renzulli, J. (2005). *Curriculum compacting. An easy start to differentiating for high-potential students*. Prufrock Press.



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 hantieren 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



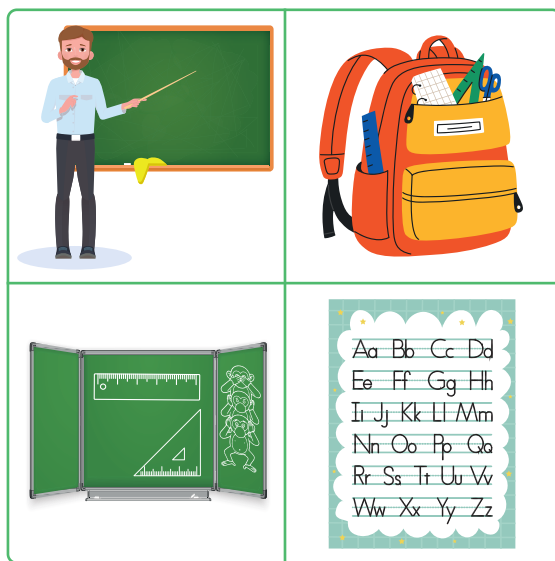
Creativiteit komt terug in veel modellen van begaafdheid (Gagné 2000; Heller & Ziegler, 2000; Mönks & Span, 1984; Renzulli, 1978; Subotnik et al., 2012) (zie ook *hoofdstuk 11: Recht doen aan verschillen door te differentiëren* en de brochure *Creativiteit*). In het onderwijs is het niet gemakkelijk 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 gearhiveerd 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.

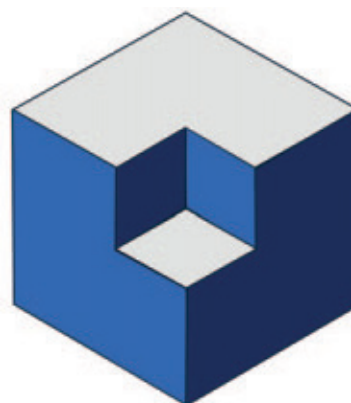
Pedagogische en didactische valkuilen

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 demotivatie 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.



Dilemma's & Breinbrekers - thema 3

Inspelen op educatieve behoeften

Annemieke Weterings-Helmons en Angela Jansen-Zandbergen

Dilemma 2

H12

“

Het huidige onderwijs
leert het creatief denken af.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Info Key*

Verzamel en analyseer informatie die aantoont dat het huidige onderwijs creatief denken stimuleert of juist onderdrukt – specifiek bij begaafde leerlingen.

Verzamel de informatie door vragen te stellen aan:

- De leerling met begaafdheidskenmerken
- De groepsleraar
- De plusgroepleraar
- De specialist (hoog)begaafdheid
- Het managementteam
- De ouders
- De directie

Verzamel aanvullende informatie door:

- Analyse inhouden van het reguliere curriculum
- Analyse inhouden van het verrijkingcurriculum
- Analyse van het LOVS en het Cito-toetsensysteem



Bekijk alle
Dilemma's & Breinbrekers
over het thema
Inspelen op educatieve behoeften
in de online Kennisbank.



Dilemma 5

H15

“

Er bestaan geen gedragsproblemen, er zijn alleen maar leerlingen waarvan we het gedrag nog niet begrijpen.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Reflection Key*

- Reflecteer op een situatie waarin een (hoog)begaafde leerling 'probleemgedrag' vertoonde. Wat verandert er in jouw interpretatie en aanpak als je dit gedrag ziet als iets wat jij nog niet begrijpt, in plaats van als iets wat gecorrigeerd moet worden?

Werkvorm:

1. Kies een casus: een (hoog)begaafde leerling met opvallend gedrag.
2. Beschrijf het gedrag: Wat zie je? Wat hoor je?
3. Gebruik de 'Begrijpbril':
 - Wat zou deze leerling mij willen vertellen?
 - Wat begrijp ik nog niet?
 - Wat heb ik nodig om dit gedrag beter te kunnen duiden?
4. Reflecteer in duo's of kleine groepen:
 - Wat zegt dit over mijn aanbod, mijn verwachtingen of mijn relatie met deze leerling?
 - Wat zou ik morgen anders doen?

BREINBREKER 2

Denksleutel: de *Brainstorming Key*

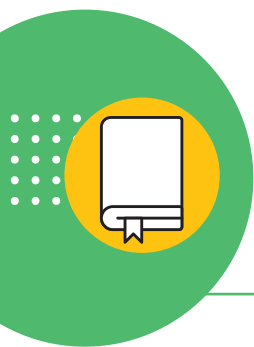
- Bedenk zoveel mogelijk manieren waarop je als leraar gedrag bij (hoog)begaafde leerlingen kunt interpreteren als signaal van een onbegrepen behoefte, in plaats van als een probleem.

Werkvorm:

1. Individueel: schrijf gedragingen op die je lastig vindt te duiden.
2. In groepjes: bedenk bij elk gedrag minimaal drie mogelijke behoeften vanuit de (hoog)begaafde leerling.
3. Ontwerp samen een visueel hulpmiddel dat helpt om gedrag te herinterpreteren als ondersteuning voor een betere afstemming.

WAAROM ZOU JE DEZE EXERCITIES DOEN?

Deze stelling nodigt teams uit om gedrag te zien als een uitnodiging tot verdiepend kijken, luisteren en begrijpen. Herkaderen van de interpretatie van waargenomen gedrag helpt de leraar passende interventies te ontwerpen.



Meer lezen - thema 3

Inspelen op educatieve behoeften

American Psychological Association (2022). *Top 20 Principes uit de psychologie voor het onderwijs aan creatieve, getalenteerde en begaafde leerlingen van de voor- en vroegschoolse educatie, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. APA, Radboud Universiteit en Point.

www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/creative-talented/top-principles-condensed-dutch.pdf

Beachboard, C. (2023, 12 april). *5 techniques to promote divergent thinking. Encouraging students to generate many solutions to a particular problem leads to more creative thinking and better problem-solving*. Edutopia.

<https://www.edutopia.org/article/divergent-thinking-fosters-creativity/>

Beghetto, R. A. (2021). Creative identity development in classrooms. In *The Cambridge handbook of lifespan development of creativity* (pp. 395-414). Cambridge University Press.

<https://static1.squarespace.com/static/52d6f16be4b0770a479dfb9c/t/5f32f3497054ac6ebb53347c/1597174603083/Creative+Identity+Development+in+Classrooms+%28in+press%29.pdf>

Dumont, M. (2024). Creativiteit in het onderwijs. Een bron van groei en ontdekking. In de brochure *Creativiteit in het onderwijs*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Grant, A. (2021). *Weten wat je niet weet. De kracht van nieuwsgierigheid en een weloverwogen mening*. A.W. Bruna Uitgevers.

Jager, L., Denessen, E., Cillessen, A., & Meijer, P. C. (2025). Instructional differentiation in secondary education: Teachers' actions and reasoning. *Teaching and Teacher Education*, 159. Geraadpleegd van Instructional differentiation in secondary education: Teachers' actions and reasoning

Kenniscentrum Hoogbegaafdheid (2025). *Brochure Differentiatie*. Te raadplegen via:

<https://kenniscentrumhb.nl/kennis/brochure-differentiatie/>

Leverink, R. (2016). *Uitdagend differentiëren in de les - vakspecifiek verrijken*. Geraadpleegd van

<https://wij-leren.nl/vakspecifiek-verrijken-uitdagend-differentieren.php>

Liljedahl, P. (2023). *Denkklassen creëren, Building Thinking Classrooms*. Bazalt Educatieve Uitgeverij.

Marzano, R., & Miedema, W. (2018). *Leren in vijf dimensies; Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Van Gorcum.

Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen*. Van Gorcum.

Sjoers, S., & Baggelaar, N. (2025). *Sterke rekenaars in het basisonderwijs*. CPS Uitgeverij.

Van Teeseling, M., & Berben, M. (2024). *Differentiëren is te leren! (vo/mbo)*. CPS.

Wouts, S. (2025). Onplezierige emotie. Verveling en bore-out bij hoogbegaafde leerlingen. *Talent*, 27(2).

Zie ook <https://youtu.be/OvP316lm-El?feature=shared>

Zonneveld, R. (2025). Ruimte maken voor denkprocessen: verwondering begint bij vragen stellen. *Het Jonge Kind*, april 2025, 18-21.



Tools - thema 3

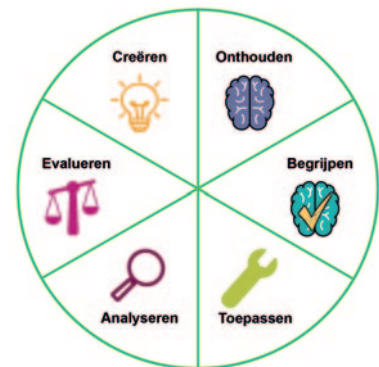
Inspelen op educatieve behoeften

HOOFDSTUK 11 TOOL 1

VO

Afstemmen op denkniveau met de taxonomie van Bloom (vo)

De taxonomie van Bloom onderscheidt zes denkniveaus (Anderson & Krathwohl, 2001): onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Bij het formuleren van leerdoelen en leeractiviteiten kan de taxonomie van Bloom gebruikt worden als hulpmiddel om te differentiëren, zodat elke leerling een opdracht kan krijgen die past bij zijn denkniveau (gebaseerd op de informatie over Bloom van www.slo.nl). Wat voor soort activiteiten passen bij jouw doelgroep?



Onthouden is het kunnen ophalen van specifieke informatie, van feiten tot complete theorieën. Het gaat hierbij om het benoemen, definiëren, beschrijven, identificeren, verzamelen en onderzoeken van een aspect/onderwerp.

Vragen hierbij beginnen met:

- Hoeveel ...?
- Wie was het die ...?
- Wat is de definitie van ...?
- Beschrijf de manier waarop ...?
- Wat is goed/fout ...?

Begrijpen is de vaardigheid om adequate betekenis te geven aan informatie. Het gaat hierbij om samenvatten, interpreteren, conclusies formuleren, contrasteren, verbanden leggen en inschatten.

Vragen hierbij beginnen met:

- Kun je in je eigen woorden beschrijven ...?
- Hoe verklaar je ...?
- Kun je een samenvatting geven van ...?
- Wat denk je dat er vervolgens zal gebeuren ...?
- Kun je ... illustreren met een voorbeeld?

Toepassen is de vaardigheid om kennis in nieuwe en concrete situaties toe te passen. Het gaat hierbij om demonstreren, berekenen, aanvullen, illustreren, aanpassen, relateren en experimenteren.

Vragen hierbij beginnen met:

- Weet je nog een andere situatie waarin ...?
- Kun je ... categoriseren volgens ...?
- Welke factoren zullen veranderen als ...?
- Welke vragen zou je stellen aan ...?
- Kun je aan de hand van de gegeven informatie een instructie geven over ...?

Analyseren is de vaardigheid om informatie op te delen in onderdelen om de structuur te begrijpen. Het gaat hierbij om ordenen, verbinden, classificeren, (de)construeren, vergelijken, selecteren en afleiden.	Vragen hierbij beginnen met: • Wat zijn andere mogelijke uitkomsten? • Kun je uitleggen wat er gebeurde toen ...? • Kun je onderscheid maken tussen ... en ...? • Wat waren de motieven voor ..? • Wat was het keerpunt?
Evalueren is de vaardigheid om de waarde van iets te kunnen beoordelen in relatie tot een bepaald doel. Het gaat hierbij om beoordelen, toetsen, meten, een aanbeveling geven, concluderen, vergelijken.	Vragen hierbij beginnen met: • Beoordeel de waarde van ... • Wat vind je van ...? • Verdedig je mening over ...? • Hoe zou jij ... hebben aangepakt? • Welke veranderingen voor ... raad jij aan? • Wat zijn de consequenties van ...?
Creëren is de vaardigheid om met behulp van het geleerde nieuwe ideeën, oplossingen, producten te ontwikkelen. Het gaat hierbij om combineren, plannen, ontwerpen, ontwikkelen, onderzoeken, formuleren en herschrijven.	Vragen hierbij beginnen met: • Ontwerp je eigen manier om ...? • Wat zou gebeuren als ...? • Op hoeveel manieren kun je ...? • Kun je nieuwe/ongebruikelijke manieren verzinnen om ... te gebruiken? • Kun je een voorstel schrijven waarmee je ...?

Gebruik de denkhoeden van De Bono om een probleem met een leerling te analyseren – een creatief besluitvormingsmodel in de praktijk

Deze analyse is gebaseerd op hoofdstuk 12, vignet 2.

Joris staat voor een uitdagende opdracht: een creatieve en persoonlijke presentatie geven over een maatschappelijk thema. Door de denkhoeden van De Bono te gebruiken kan Joris zijn ideeën en aanpak vanuit verschillende perspectieven bekijken, waardoor hij zijn voorbereiding versterkt en zijn eigen twijfels beter begrijpt.

- **Witte hoed: Feiten en informatie**

Met de witte hoed kijkt Joris objectief naar de feiten:

- De opdracht vraagt om een presentatie over een maatschappelijk thema.
- Hij mag zelf de vorm kiezen.
- Zijn onderwerp is sociale media en eenzaamheid, relevant voor jongeren.
- Hij heeft minder podiumervaring dan anderen.
- De leraar moedigt een originele aanpak aan.

- **Rode hoed: Gevoelens en intuïtie**

Met de rode hoed erkent Joris zijn gevoelens:

- Hij voelt zich zenuwachtig en onzeker.
- Hij vreest onbegrip, schaamte of afwijzing.
- Toch voelt hij ook betrokkenheid bij het onderwerp en trots op zijn creativiteit.

- **Zwarte hoed: Kritische blik en risico's**

Door de zwarte hoed op te zetten, overweegt Joris de nadelen:

- De performance kan verkeerd worden begrepen.
- Hij loopt het risico uitgelachen te worden.
- Het onderwerp kan gevoelig liggen bij klasgenoten.
- Onervarenheid kan leiden tot zenuwen of fouten tijdens de presentatie.

- **Gele hoed: Positieve kanten en kansen**

Met de gele hoed ontdekt Joris de voordelen en kansen:

- Hij laat zien dat hij lef heeft en buiten de gebaande paden durft te denken.
- Hij kan zijn klasgenoten inspireren en aan het denken zetten.
- Fouten maken mag en leidt tot persoonlijke groei.
- Door deze ervaring krijgt hij waardevolle feedback van de leraar en de klas.

- **Groene hoed: Creativiteit en alternatieven**

Met deze hoed denkt Joris na over creatieve oplossingen:

- Hij schrijft een eigen spokenwordtekst en verwerkt persoonlijke verhalen.
- Hij oefent hardop en experimenteert met ritme en intonatie.
- Als hij struikelt over een zin, maakt hij er een uniek en oprecht moment van.
- Hij kan, als het nodig is, zijn performance aanpassen op basis van feedback.

- **Blauwe hoed: Overzicht en regie**

Met de blauwe hoed zorgt Joris voor structuur:

- Hij plant zijn voorbereiding en oefent gestructureerd.
- Hij reflecteert na afloop op het proces: wat ging goed, wat kan beter?
- Hij vraagt de leraar of klas om tips en verwerkt deze bij een volgende presentatie.

Door alle denkhoeden bewust te gebruiken, leert Joris zijn keuzes te overzien, zijn onzekerheden te plaatsen en zijn creativiteit te benutten. Zo wordt zijn presentatie niet alleen een artistieke uiting, maar ook een groeimoment waarin empathie, reflectie en lef samenkomen.

Stappenplan Experiment Valkuilen vermijden



Format voor experiment:

- Wie vormen je doelgroep?
- Welk ander pedagogisch/didactisch gedrag ga je neerzetten? Hoe ga je dat oefenen?
- Hoe wil je dat het de betreffende leerlingen beïnvloedt? Welk ander gedrag wil je van hen bewerkstelligen? Hoe stel je vast wat het resultaat is?
- Bespreek je experiment met een collega, vraag feedback en advies.
- Zorg dat duidelijk is hoe de (tussen)opbrengsten worden gemeten: op schoolniveau (team, bouw), leraarniveau en leerlingniveau.

Vijf kansen om een asynchrone ontwikkeling te signaleren

- **Gedragsskenmerken in relatie tot ontwikkelingsvoorsprong:** observeer gedrag dat afwijkt van wat passend is bij de kalenderleeftijd en kijk of het kan wijzen op een ontwikkelingsvoorsprong.
- **Sociale en emotionele ontwikkeling versus cognitieve vaardigheden:** inventariseer of sociale en emotionele ontwikkeling gelijke tred houden met de cognitieve ontwikkeling, of dat er een opvallende discrepantie is.
- **Zelfbeeld en identiteitsontwikkeling:** let op hoe het kind zichzelf ziet en hoe het omgaat met de wens om erbij te horen versus zichzelf blijven, als indicator voor interne conflicten.
- **Uitingsvormen van (hoog)begaafdheid:** noteer verschillende manieren waarop (hoog)begaafdheid tot uiting komt (bijvoorbeeld in creatief denken, probleemoplossend vermogen, taalgebruik) en of deze synchroon lopen met andere ontwikkelingsgebieden of juist niet.
- **Combinatie met bijkomende psychologische of gedragsproblemen:** documenteer signalen van bijkomende problematiek (zoals angst, depressie, trauma's) en beoordeel of deze samenhangen met de asynchrone ontwikkeling.



Download alle
Tools
over het thema
Inspelen op educatieve behoeften
van de online Kennisbank.





Veelgestelde vragen - thema 3

Inspelen op educatieve behoeften

De veelgestelde vragen zijn beantwoord door de redactie, bestaande uit Anneke Dekkers, Eleonoor van Gerven, Nina Oosterveen, Ragnild Zonneveld en Yvonne den Boer.

H11 Recht doen aan verschillen door te differentiëren

Op welke manieren kunnen leraren differentiatie toepassen om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen binnen één klas?

Differentiatie in het onderwijs betekent dat leraren bewust en planmatig inspelen op verschillen tussen leerlingen. Dit kan **inhoudelijk**, door leerstof te vereenvoudigen, verdiepen of verrijken; in het **proces**, door variatie in tempo, samenwerking of werkvormen; en in het **product**, door leerlingen de keuze te geven hoe zij hun kennis tonen, bijvoorbeeld via een presentatie, verslag of praktisch werkstuk. Ook **instructie en leeromgeving** kunnen worden aangepast, bijvoorbeeld met verlengde uitleg, extra ondersteuning, zelfstandige opdrachten of digitale hulpmiddelen. Leraren gebruiken hierbij vaak instructiegroepen, dag- en weektaken, keuzewerktijd en coöperatieve strategieën. Daarnaast zijn compacten, versnellen en verrijken waardevolle vormen van differentiatie, vooral voor cognitief sterke leerlingen.

Hoe zorg je als leraar voor effectieve differentiatie in de klas, zonder dat het ten koste gaat van overzicht, rust en structuur?

Effectieve differentiatie vraagt om een goede balans tussen maatwerk en werkbaarheid. Leraren behouden overzicht door duidelijke structuren en routines, zoals vaste instructiemomenten en voorstelbare taken. Rust ontstaat wanneer leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt en zelfstandig keuzes kunnen maken, bijvoorbeeld via keuzewerk of planborden. Differentiatie hoeft niet altijd individueel te zijn: instructiegroepen en coöperatieve werkvormen maken het beheersbaar en bevorderen samenwerking.

Hoe zorg je dat effectieve differentiatie wordt gedragen binnen het team?

Een succesvolle invulling begint met een gezamenlijke visie, gedragen door het team en ondersteund door het management. Vertrouwen, openheid en samen leren zijn essentieel. Professionele leer gemeenschappen, vastgelegde afspraken en regelmatige evaluatie houden het proces overzichtelijk. Ondersteuning in de klas en gedeeld eigenaarschap zorgen ervoor dat differentiatie schoolbreed wordt gedragen en effectief is zonder verlies van rust, structuur of samenwerking.

Hoe kun je differentiatie vormgeven op het vo?

Een vorm van differentiatie op het vo is de indeling in opleidingsniveaus. Soms wordt nog gedacht dat dat voldoende differentiatie biedt. Binnen die opleidingsniveaus en binnen vakgebieden zijn er echter nog veel meer mogelijkheden om te differentiëren. Denk bijvoorbeeld aan speciale programma's zoals de olympiades of pre-universityprogramma's, keuze- of talenturen, extra mogelijkheden bij taalonderwijs zoals een extra taal, of extra uitdaging in de vorm van Cambridge-, Delf- of Goethe-certificaten. Ten slotte zijn er zowel in de onder- als bovenbouw mogelijkheden om gepersonaliseerd leren te faciliteren.

H12 Stimuleren van creatief denken

Waarom is creativiteit meer dan alleen iets nieuws bedenken?

Creativiteit draait niet alleen om het bedenken van iets nieuws, maar om het creëren van ideeën of producten die waardevol en toepasbaar zijn binnen een specifieke context. Iets origineels is pas creatief als het relevant is en iets toevoegt aan de situatie waarin het wordt gebruikt. Wetenschappers benadrukken dat creativiteit zowel vernieuwend als betekenisvol moet zijn. Denkvaardigheden zoals flexibiliteit, originaliteit en het vermogen om meerdere oplossingen te bedenken, ondersteunen dit proces. Daarnaast draagt creativiteit bij aan emotioneel welzijn, omdat het mensen helpt uitdagingen te overwinnen, nieuwe perspectieven te ontdekken en effectiever met emoties om te gaan.

Wat is het verschil tussen brainstormen en het gebruik van een attributenlijst bij het genereren van creatieve oplossingen?

Brainstormen draait om het spontaan en zonder oordeel verzamelen van ideeën, met focus op **kwantiteit en creatief** denken. Deelnemers worden aangemoedigd vrijuit te associëren, ook met onconventionele suggesties. Het is een **vrije en brede** methode die originele ideeën stimuleert. Een **attributenlijst** voegt structuur toe door systematisch kenmerken van een probleem, voorwerp of idee te benoemen en doelgericht te variëren. Elke wijziging kan nieuwe oplossingen opleveren. Waar brainstormen breed en ongericht is, helpt een attributenlijst bij **strategisch analyseren en het creëren van variaties**, waardoor ideeën zowel vernieuwend als toepasbaar worden.

Wat is het nut van creatief denken in het onderwijs?

Creatief denken helpt niet alleen om flexibiliteit, probleemoplossend vermogen en emotioneel welzijn te bevorderen, het draagt ook bij aan schoolprestaties en sociale vaardigheden. Het prikkelt daarnaast de nieuwsgierigheid bij de leerlingen en zorgt voor een toenemende betrokkenheid bij de taak. Deze betrokkenheid bij de taak zorgt ervoor dat de taak en het leerproces als waardevoller worden beschouwd, en bevordert daarmee de motivatie. Daarmee is creativiteit een randvoorwaarde voor de kwaliteit van het onderwijs.

Hoe kun je creativiteit in je onderwijs bevorderen?

Het is belangrijk bij alle vakken steeds opnieuw gestructureerd een beroep te doen op creatieve denkvaardigheden. Dat kun je doen door niet alleen gesloten en convergente opdrachten te geven, maar ook opdrachten toe te voegen die een beroep doen op creatieve vaardigheden. Voorbeelden hiervan zijn brainstormen, het ter discussie stellen van aannames, bedenken van alternatieven en/of meerdere oplossingen, associëren, visualiseren, storytelling en risico's onderzoeken en uitproberen. Het wegnemen van bewuste of onbewuste belemmeringen zoals starre leerplannen, beperkte middelen of faalangst is daarbij ook belangrijk.

Waarom is het belangrijk om bij cognitief sterke leerlingen niet alleen te focussen op het presteren, maar juist ook op het stimuleren van hun leervaardigheden en metacognitieve ontwikkeling?

Cognitief sterke leerlingen hebben baat bij leraren die niet alleen focussen op presteren, maar ook hun **leervaardigheden en metacognitieve ontwikkeling** stimuleren. Als ze alleen laten zien wat ze al beheersen, missen ze oefening in het omgaan met moeilijke taken en het ontwikkelen van leerstrategieën. Door te reflecteren op hun eigen denkproces leren ze **zelfstandig problemen op te lossen** en strategieën te kiezen. Het ervaren van 'bewust onbekwaam zijn' helpt hen hun talenten volledig te benutten. Goed ontwikkelde metacognitieve vaardigheden dragen meer bij aan schoolsucces dan intelligentie alleen en versterken leren op lange termijn, waardoor deze leerlingen flexibel, kritisch en probleemoplossend kunnen denken.

Hoe kunnen leraren hun lessen zo aanpassen dat zowel de analytische als creatieve en praktische intelligentie van (hoog)begaafde leerlingen optimaal worden gestimuleerd?

Leraren kunnen hun lessen zo inrichten dat de **analytische, creatieve en praktische intelligentie** van (hoog)begaafde leerlingen optimaal worden gestimuleerd. Analytische intelligentie wordt aangesproken met complexe opdrachten die kritisch denken en hogere-orde-denken bevorderen. Creatieve intelligentie komt tot uiting via open opdrachten, brainstormen, projectwerk en denksleutels, denkhoeden of denkvierkanten, waarbij leerlingen meerdere oplossingen verkennen. Praktische intelligentie wordt ontwikkeld door opdrachten die toepasbaarheid, samenwerking, zelfregulatie en reflectie vereisen, zoals experimenten en simulaties. Differentiatie in inhoud, tempo, werkvormen en productvormen zorgt ervoor dat leerlingen niet alleen kennis opdoen, maar ook leren **denken, creëren en handelen** in diverse situaties – zowel nu als in de toekomst.

Wat is het verschil tussen leren en presteren en waarom zijn ze beide belangrijk?

Leren wijst op het proces van vallen en opstaan om je iets nieuws eigen te maken of een vaardigheid verder te ontwikkelen. Dat betekent dat je start met de fase dat je het nog niet kunt – anders leer je immers niets nieuws – waarna je een groeiend gevoel van competentie ervaart. Dit is belangrijk om leer- en denkvaardigheden te ontwikkelen.

Presteren betekent dat je kunt laten zien dat je iets kunt. Ook dat is belangrijk, omdat je op gezette tijden moet kunnen aantonen dat je een bepaalde vaardigheid hebt ontwikkeld of je kennis eigen hebt gemaakt.

Binnen het curriculum moeten beide een plaats krijgen, zodat leerlingen verschillende vaardigheden en competenties kunnen oefenen.

Hoe kun je in je team zorgen dat rijk onderwijs goed onder de aandacht blijft?

Door aan de hand van het curriculaire spinnenweb van Van den Akker met elkaar in gesprek te gaan, kun je vastleggen welke afspraken jullie maken over rijk onderwijs, wie waar verantwoordelijk voor is en op welke manier het wordt geborgd. Maak ruimte voor elkaars ervaring en expertise. Spreek ten slotte goed af op welke manier de leeropbrengsten van de leerlingen worden vastgelegd, zowel in het po als het vo.

H14 Pedagogische en didactische valkuilen

Hoe kun je als leraar voorkomen dat (hoog)begaafde leerlingen te weinig uitgedaagd worden en onvoldoende feedback of begeleiding krijgen tijdens de lessen?

Om te voorkomen dat (hoog)begaafde leerlingen te weinig worden uitgedaagd, is het belangrijk dat leraren niet alleen naar toetsresultaten kijken, maar ook het individuele profiel en potentieel van de leerling centraal stellen. Differentiatie in niveau en tempo, zoals verrijkende opdrachten, verdiepende taken of compacten, biedt nieuwe uitdagingen. Hogere-orde-denkopdrachten stimuleren analyseren, evalueren en creëren. Keuzemogelijkheden en autonomie bevorderen intrinsieke motivatie, terwijl regelmatige, gerichte feedback en begeleiding ondersteuning bieden bij zelfstandig leren en het ontwikkelen van effectieve leerstrategieën. Door voldoende uitdaging te bieden binnen de zone van naaste ontwikkeling blijft motivatie behouden en wordt het risico op demotivatie of misdidactiek beperkt.

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

Scholen kiezen er soms voor om **versnellen niet toe te passen**, ook wanneer een leerling meer uitdaging nodig heeft. Vaak spelen negatieve ervaringen uit het verleden een rol; als eerdere gevallen van versnellen niet goed uitpakten, wordt terughoudendheid betracht. Daarnaast wegen **sociale en emotionele factoren** mee: scholen verwachten mogelijke problemen en nemen liever geen risico. Ook is er vaak de overtuiging dat alle leerstappen volgens de methode moeten worden doorlopen, waardoor leerlingen die grotere stappen maken minder ruimte krijgen. Beperkingen in middelen of expertise kunnen versnellen verder bemoeilijken. Daarom kiezen scholen vaak voor **differentiatie, verrijking of verdiepingsopdrachten** als alternatief voor versnellen.

Hoe kan formatief handelen helpen bij het vormgeven van goed gedifferentieerd onderwijs?

Gedifferentieerd werken in de klas vraagt een stevige voorbereiding van de leraar. Met een goede voorbereiding kan er al veel worden gestuurd. Formatief handelen kan hierbij helpen omdat het meteen inzicht geeft in wie een bepaald doel van je les al heeft behaald. Deze leerlingen kunnen of meteen verder of kunnen een ander soort opdracht krijgen. Het is een snel middel waarmee ook leerlingen van wie de leraar het misschien niet direct verwacht had, gezien worden en passend verder geholpen kunnen worden.

Wat is er mis met leerlingen goed en veel laten oefenen?

Op zich is daar niets mis mee. Het gebeurt echter vaak dat leerlingen te lang onnodig moeten oefenen, of op een te laag niveau. Soms blijft de leraar vragen om foutloze resultaten in de basisstof voordat de leerling verder mag met een rijker aanbod. Dat kan een negatieve invloed hebben op de motivatie en het ontwikkelen van denkstrategieën, of het kan leiden tot een trager werktempo en slordigheidsfouten. Aan de andere kant kan er soms ook te weinig oefening gevraagd worden, uit de overtuiging dat (hoog)begaafde leerlingen geen herhaling en oefening nodig hebben. Zowel het juiste niveau als de juiste mate van oefenen zijn dus belangrijk voor het ontwikkelen van leerstrategieën en het automatiseren van kennis en vaardigheden.

H15 Moeilijk verstaanbaar gedrag

Hoe kun je onderscheid maken tussen moeilijk verstaanbaar gedrag en onvervulde behoeften bij (hoog)begaafde leerlingen?

Moeilijk verstaanbaar gedrag bij (hoog)begaafde leerlingen ontstaat vaak door persoonlijke ervaringen, sociale context en individuele kenmerken. Dit gedrag kan wijzen op **onvervulde behoeften**, angst of onveiligheid. Om onderscheid te maken is het belangrijk het gedrag in **context te observeren**, te luisteren naar de leerling en een open, onderzoekende houding aan te nemen. Analyseer of de leerling voldoende uitdaging, autonomie en variatie krijgt. Moeilijk verstaanbaar gedrag is vaak willekeurig of emotioneel geladen, terwijl gedrag bij onvervulde behoeften gericht is op het verkrijgen van stimulans of erkenning. Zo wordt duidelijk welke ondersteuning vanuit onderwijs of omgeving nodig is.

Welke invloed hebben vooroordelen op het sociale en emotionele welzijn van (hoog)begaafde kinderen?

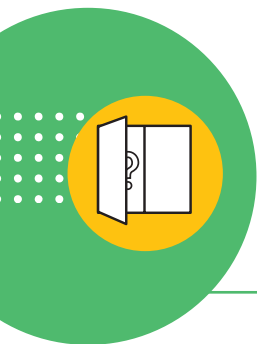
Vooroordelen hebben een grote invloed op het **sociale en emotionele welzijn** van (hoog)begaafde kinderen. Het stereotype dat zij sociaal of emotioneel minder vaardig zijn, kan leiden tot stigmatisering, negatieve verwachtingen en een **self-fulfilling prophecy**, waardoor kinderen zich niet geaccepteerd voelen en hun gedrag aanpassen. Gevoelens van verveling, verdriet of het gevoel er niet bij te horen worden vaak over het hoofd gezien, waardoor frustratie, stress en een laag zelfbeeld kunnen ontstaan. Het doorbreken van deze vooroordelen en uitgaan van kennis over (hoog)begaafdheid is essentieel om een omgeving te creëren waarin kinderen sociaal veilig zijn en hun potentieel volledig kunnen ontwikkelen.

Waarom is het belangrijk hulp in te schakelen bij het vermoeden van dubbelbijzonderheid?

Het onderzoeken, diagnosticeren en behandelen van leer- en ontwikkelingsstoornissen valt buiten de taak van de school. Op het moment dat het niet duidelijk is waar moeilijk verstaanbaar gedrag vandaan komt, is het belangrijk een professional die is opgeleid op dat vlak in te schakelen, om eventuele problemen op dat gebied uit te sluiten, of in het geval van een diagnose passende begeleiding te bieden.

Wat kun je doen om moeilijk verstaanbaar gedrag te voorkomen?

Het is belangrijk om het gedrag van (hoog)begaafde leerlingen beter te lezen en kennis te hebben van (hoog)begaafdheid – en hoe dit zich kan uiten. Let daarbij bijvoorbeeld op gedrag dat voortkomt uit een ontwikkelingsvoorsprong, onderzoek of er sprake is van asynchrone ontwikkeling of aangepast gedrag en wees je bewust van onterechte aannames en stereotypering. Kijk voorbij het zichtbare gedrag naar de mogelijk achterliggende redenen. Door de leerling beter te begrijpen en beter aan te sluiten kun je voorkomen dat de leerling in een vicieuze cirkel van moeilijk verstaanbaar gedrag terecht komt.



Vensters - thema 3

Inspelen op educatieve behoeften

VENSTER 9

Sylvia Drent, ontwikkelingspsycholoog adviesbureau voor hoogbegaafde kinderen basisonderwijs

Hoe kun je als leraar voorkomen dat (hoog)begaafde leerlingen te weinig uitgedaagd worden en onvoldoende feedback of begeleiding krijgen tijdens de lessen?

De meest gangbare aanpak op scholen om leerlingen meer uitdaging te geven, is momenteel het aanbieden van aangepaste leerstof. Dit betekent dat de reguliere leerstof wordt gecompact (minder instructie en minder herhalings- en oefenstof), waardoor de leerstof meer tegemoetkomt aan de leereigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen en er tegelijkertijd ook tijd vrijkomt voor leerlingen om te werken aan verrijkingsopdrachten, die de leerling uitdaging bieden en een beroep doen op vaardigheden van zelfstandig leren. Hoe weet je nu als leraar of een verrijkingsopdracht de leerling voldoende uitdaging biedt? Wanneer een leerling af en toe instructie nodig heeft of hulp vraagt en ook regelmatig even vastloopt met een opdracht of er helemaal niet uitkomt, dan biedt de opdracht voldoende uitdaging. Hoe kun je als leraar zicht houden op het leerproces van de leerling? Door in een schema bij te houden:

- Heeft de leerling instructie of ondersteuning nodig gehad bij de opdracht?
- Heeft de leerling de opdracht afgerond met een goed resultaat of is het resultaat onvoldoende of is de opdracht niet af?

Naast het aanbieden van verrijkingsstof is het belangrijk dat de leraar tijd vrijmaakt voor begeleiding van de leerling. Hierbij is vooral aandacht nodig voor de vaardigheden van zelfstandig leren (het proces van 'leren leren') en niet zozeer op de inhoud van de opdrachten. Hierbij kan een methode om een goede werk- en leerhouding aan te leren behulpzaam zijn, zoals de Beertjesmethode van Meichenbaum of de Stippetappenmethode. Nadat de leerling klaar is met de opdrachten is het ook van belang om feedback te geven, ook weer gericht op het leerproces met vragen als 'Hoe ging de opdracht, welke moeilijkheden kwam je tegen?', 'Wat heb je gedaan om de problemen die je tegenkwam op te lossen?' en 'Wat had je anders kunnen doen?'

VENSTER 11

Tatjana Daalmans, gedragsdeskundige i.o. en procesbegeleider bij de JGZ Almere

Hoe kun je onderscheid maken tussen moeilijk verstaanbaar gedrag en onvervulde behoeften bij (hoog)begaafdheid leerlingen?

Om dit onderscheid te maken is het belangrijk gedrag in context te bekijken en niet te snel redenen in te vullen. Een risico is dat volwassenen aannemen wat er speelt, terwijl dit niet overeenkomt met de echte beleving van het kind. Daarbij moet school zich bewust zijn van haar bijzondere positie: een leerling is afhankelijk van leraar en school, waardoor interpretaties en keuzes extra impact hebben.

Een eerste stap is terugkijken naar de periode vóór school. Welke interesses had het kind, hoe voedde het zichzelf met informatie en prikkels? Als die vanzelfsprekende voeding op school wegvalt, kan dat leiden tot onderprikkeling. Gedrag zoals clownesk doen, zich terugtrekken of dromerigheid lijkt dan misschien 'moeilijk', maar kan een signaal zijn van een onvervulde leerbehoefte.

Daarbij helpt het om gedrag in verschillende contexten te vergelijken: thuis, op school en tijdens vakanties. Verschillen kunnen duidelijk maken of de omgeving voldoende aansluit. Ook het analyseren van patronen is belangrijk: komt het gedrag steeds terug bij groepsopdrachten (gevoel van onrecht), bij dezelfde vakken of vooral later op de dag (vermoeidheid)?

Juist de momenten waarop het wél goed gaat geven richting (welk vak, welke leraar, welke samenwerking of solo-opdracht, voor of na het eten); zo wordt eerder zichtbaar of gedrag vooral een signaal is van onderprikkeling, van onveiligheid of van onduidelijkheid.

Het onderscheid maken vraagt dus om systematisch kijken, vergelijken en vooral het gesprek aangaan, zonder te snel in te vullen. Moeilijk verstaanbaar gedrag is niet altijd een probleem dat 'in het kind' zit, maar kan een signaal zijn dat de omgeving onvoldoende aansluit bij de (cognitieve of emotionele) behoeften van de leerling.



Download alle
Vensters
over het thema
Inspelen op educatieve behoeften
van de online Kennisbank.





Vignetten - thema 3

Inspelen op educatieve behoeften

HOOFDSTUK 11 VIGNET 1

Differentiatie op De Noorderbreedte in Diemen

Op De Noorderbreedte, een school met zo'n 500 leerlingen, zijn de leraren van de onderbouw opgeleid in ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). De kinderen werken in groepjes onderzoekend aan thema's, waardoor er gemakkelijker kan worden aangesloten bij de interesses en sociaal-culturele praktijk. Ook het van en met elkaar leren komt hierbij tot zijn recht: ideeën van de ene kleuter worden opgeschreven door een andere kleuter die al kan schrijven. Zo helpen ze elkaar.

In de groepen 4 tot en met 8 wordt veel in projecten gewerkt, waarbij ze de methode Alles-in-1 gebruiken. Dit zorgt voor opdrachten die op cognitief vlak op meerdere niveaus zijn uitgewerkt met afwisselende werkvormen.

Ook is er voor groep 4 tot en met 8 voor elke jaargroep een eigen plusklas. Daarin krijgen de leerlingen veel individuele aandacht, werken ze aan onderzoekend en ontwerpend leren – onder ander aan robotica – en is er voor de sociaal-emotionele ontwikkeling een werkwijze uit het buitenland gehaald: the5chairs van Louise Evans, zie www.the5chairs.com, waarbij de school goede resultaten ziet.

Reflectievragen

- Welk verschil zie je met hoe ze op jouw school differentiëren?
- Zie je aspecten/onderdelen die je zelf ook zou willen implementeren? Wat is daarvoor nodig?
- Hoe stimuleert jouw school dat leerlingen van en met elkaar leren, zoals beschreven bij De Noorderbreedte, en welke kansen zie je om dit verder te versterken?
- In hoeverre bieden jullie huidige methodes en werkvormen ruimte voor differentiatie op zowel sociaal-cultureel als cognitief vlak?

Risico's moet je leren nemen

Joris, een leerling uit 4 vwo, krijgt voor het vak Nederlands de opdracht om een creatieve presentatie te geven over een maatschappelijk thema naar keuze. In plaats van te kiezen voor een veilige powerpointpresentatie zoals de meeste klasgenoten, besluit Joris een spokenwordperformance te maken over sociale media en eenzaamheid. Hij heeft weinig ervaring met optreden en weet dat zijn keuze niet standaard is; het onderwerp kan gevoelige reacties oproepen en de vorm vraagt om een persoonlijke benadering.

Joris stelt zichzelf kwetsbaar op. Hij schrijft een eigen tekst, verwerkt daarin ervaringen uit zijn vriendenkring en oefent thuis hardop voor de spiegel. Tijdens het voorbereiden merkt hij dat hij twijfelt: wat als zijn klasgenoten de performance niet begrijpen, hem uitlachen, of het ongemakkelijk vinden? Zijn perfectionisme speelt op en hij overweegt een minder gedurfde aanpak. Zijn leraar herkent de spanning en moedigt hem aan de uitdaging aan te gaan. "Creatieve groei ontstaat juist als je het onbekende durft te proberen en fouten durft te maken", zegt de leraar.

Op de dag van de presentatie voelt Joris zich nerveus, maar hij kiest ervoor zijn plan door te zetten. Hij stapt uit zijn comfortzone en begint te spreken. Sommige medeleerlingen kijken verbaasd, anderen luisteren geboeid. Halverwege zijn voordracht struikelt hij over een zin, maar hij vangt zichzelf op en maakt er een authentiek moment van. Aan het einde krijgt hij applaus en ook kritische vragen over zijn boodschap. Joris ervaart dat het risico dat hij nam niet tot 'falen' heeft geleid, maar tot een leerervaring die hem weerbaarder maakt. De leraar bespreekt met de klas hoe het nemen van intellectuele en sociale risico's ruimte biedt voor verbeelding en groei. Joris krijgt complimenten voor zijn moed en ontvangt tips hoe hij in het vervolg kan omgaan met spanning tijdens het presenteren.

Reflectievragen

- Hoe kan ik leerlingen ondersteunen bij het nemen van creatieve en persoonlijke risico's, zonder de angst voor falen te versterken?
- Op welke manier kan ik een veilige klasomgeving creëren waarin kwetsbaarheid en experimenteren met vorm en inhoud worden gewaardeerd?
- Hoe kan ik een balans vinden tussen het geven van oprechte feedback en het behouden van de motivatie van leerlingen die buiten hun comfortzone treden?
- Welke strategieën kan ik inzetten om leerlingen te helpen omgaan met spanning of onzekerheid tijdens presentaties of optredens?

Denksleutels in de praktijk

De leerlingen hebben als huiswerkopdracht een 'vraagsleutel' meegekregen: "Bedenk zoveel mogelijk vragen waarop het antwoord 'water' is." De antwoorden van de leerlingen zijn divers en afhankelijk van de mate waarin ze geoefend hebben met creatief en analytisch denken. Vragen als: 'Wat komt er uit de kraan?' en 'Wat zit er in een rivier en in de zee?', worden direct door leerlingen van kritisch commentaar voorzien: "Er kan toch ook gas uit een kraan komen?" en: "Er zwemmen *vissen* in een rivier en in de zee." Voorbeelden van meer creatieve en ook kloppende vragen zijn: 'Wat staat er als je de volgende letters achter elkaar zet: w + ater?', 'Waar is H₂O de scheikundige benaming voor?' en 'Wat moet het antwoord zijn op al deze vragen?' of 'Los deze rebus op' – en dan volgt er een rebus waar 'water' uitkomt. Het vaak en op verschillende manieren oefenen van deze vrijere manier van denken, komt de kwaliteit van de antwoorden ten goede.

Reflectievragen

- Welke denksleutels passen bij jouw leerlingen en jouw lessen?
- Bij welk moment in de les zou jij een denksleutel kunnen gebruiken?
- Op welke manier kun je leerlingen ondersteunen voor wie deze manier van denken nieuw is?
- Bedenk zelf twee denksleutelvragen die je de komende week kunt toepassen in jouw lessen.

Wedstrijden in de klas

Leraren hoeven niet alles zelf te ontwikkelen en uit te dokteren. Deelname aan landelijke wedstrijden of olympiades is eenvoudig te organiseren en geeft een mooie impuls aan de ontwikkeling van leervaardigheden. Met de internationale Kangoeroewedstrijd (po/vo) en de Beverwedstrijd (po/vo) oefenen leerlingen hun analytische denkvaardigheden. Designathon Works schrijft jaarlijks een wedstrijd uit op het gebied van duurzaamheid, waarbij leerlingen van de basisschool hun creatieve (denk)talenten kunnen inzetten. Ook kunnen leerlingen meedoen aan poëziewedstrijden en in het vo aan diverse olympiades. Veel organisaties zorgen voor (oefen)materiaal of aanvullende lessen.

De bijvangst van deelname aan een wedstrijd is dat leerlingen tevens hun praktische vaardigheden trainen: als je niet wint, is het een mooie oefening in omgaan met teleurstelling en zelf-regulatie. Als de wiskundige opdrachten moeilijk zijn en je het antwoord niet direct ziet, word je uitgedaagd om strategieën toe te passen zoals het gebruiken van een kladblaadje. Bij de wedstrijden van Designathon worden samenwerkvaardigheden geoefend.

Reflectievragen

- Welke wedstrijden zijn passend voor jouw leerlingen/jouw vak?
- Wat vraagt het van jou aan organisatie om leerlingen mee te laten doen aan een wedstrijd?
Op welke manier zou je ouders/leerlingen zelf kunnen inschakelen?
- Hoe bepaal je welke leerlingen aan welke wedstrijd deel kunnen nemen?

Jip

Jip voelt zich regelmatig overvraagd door de constante drukte om hem heen, waardoor hij zich snel verliest in zijn eigen gedachten. Leraren merken dat Jip zich soms afsluit of juist explosief reageert op kleine gebeurtenissen. Ondanks zijn uitstekende leerprestaties lukt het hem moeilijk om langdurig samen te werken met klasgenoten, omdat hij vaak botst over details of het gevoel heeft niet begrepen te worden. Jip ervaart weinig aansluiting met anderen en heeft moeite met het maken van vrienden. De sociale regels in de klas lijken voor hem soms onlogisch en verwarrend, wat zijn onzekerheid vergroot. Zijn ouders geven aan dat hij thuis eveneens snel geïrriteerd raakt door onverwachte geluiden of veranderingen, en het lastig vindt om tot rust te komen. Wanneer hij zich kan concentreren op zijn interesses, zoals puzzels of ingewikkelde vraagstukken, bloeit hij echter op en straalt hij zelfvertrouwen uit. Zowel op school als thuis wordt gezocht naar manieren om Jip beter te ondersteunen, bijvoorbeeld door meer structuur te bieden en hem te helpen bij het herkennen en benoemen van emoties, zodat hij meer grip krijgt op zijn reacties en zich veiliger voelt in zijn omgeving.

Reflectievragen

- Sterke kanten benutten
 - Wat maakt dat ik bepaalde talenten wel of niet inzet in de klas?
 - Hoe merk ik of het benutten van talenten daadwerkelijk bijdraagt aan het zelfvertrouwen en de sociale aansluiting van een leerling?
- Structuur en autonomie balanceren
 - Waarom kies ik in een specifieke situatie voor meer structuur of juist meer vrijheid?
 - Hoe beïnvloedt mijn keuze het gevoel van veiligheid én de motivatie van mijn leerlingen?
- Gezamenlijke aanpak met ouders en leraren
 - Welke overtuigingen of verwachtingen over het gedrag van mijn leerlingen sturen mijn communicatie met ouders en collega's?
 - Hoe weet ik of onze gezamenlijke aanpak echt consistent wordt toegepast én werkt?
- Overprikkeling signaleren en reageren
 - Welke signalen van overprikkeling herken ik vroeg, en welke mis ik mogelijk nog?
 - Hoe beïnvloedt mijn eigen reactie op spanning bij leerlingen hun bereidheid om weer tot rust te komen?

Yasmin

Yasmin is een zeer getalenteerde puber, zowel cognitief als muzikaal. Thuis voelde ze zich veilig en werd ze gewaardeerd om wie ze is. Buiten het gezin liep ze tegen onbegrip aan: anderen konden haar snelheid en intensiteit van denken niet volgen, of reageerden afwijzend.

Om daarmee om te gaan, paste Yasmin zich aan. Ze liet gedrag zien dat meer voldeed aan wat 'normaal' werd gevonden, en bouwde als het ware een beschermklaag om zichzelf heen – een pantser. Dit pantser hielp haar omgaan met de buitenwereld, maar zorgde tegelijkertijd voor verwarring. Want wie was ze nu echt?

Ook thuis hield ze dat pantser op. Haar ouders herkenden haar niet meer als 'de oude Yasmin' en stimuleerden haar om trouw te blijven aan haar echte ik. Maar dat zette Yasmin opnieuw klem: zichzelf zijn en het risico lopen er niet bij te horen, of zich aanpassen en zichzelf verliezen?

Reflectievragen

- Veilige omgeving en pantser
 - Wat maakt dat een leerling als Yasmin het nodig vindt haar pantser zowel thuis als op school te dragen?
 - Hoe weet ik of onze interventies bijdragen aan het verminderen van de behoefte van leerlingen om zichzelf te beschermen?
- Authenticiteit vs. aanpassen
 - Hoe herken ik subtiele signalen dat een leerling zoals Yasmin zichzelf inhoudt of verandert om te passen bij de omgeving?
 - Wat zijn mogelijke gevolgen op de lange termijn als deze aanpassing een gewoonte blijft?
- Talenten als ingang voor verbinding
 - Welke situaties laten zien dat als mijn leerlingen hun talenten mogen benutten dit écht leidt tot sociale verbinding?
 - Hoe bewaak ik dat de talenten van mijn leerlingen een bron van plezier blijven, in plaats van een nieuwe bron van druk?
- Eigen aannames en invloed
 - Welke normen of verwachtingen over 'gewenst' gedrag breng ik zelf mee in het contact met leerlingen zoals Yasmin?
 - Hoe kan ik mijn handelen zo aanpassen dat ik ruimte geef aan diversiteit in expressie en authenticiteit?



Download alle
Vignetten
over het thema
Inspelen op educatieve behoeften
van de online Kennisbank.





Haalbaar organiseren

Thema 4

Inleiding	Haalbaar organiseren	216
Hoofdstuk 16	Onderwijsaanpassingen in een reguliere groep - Monique Schaminée	218
Hoofdstuk 17	Onderwijsaanpassingen buiten de klas, binnen de school - Kirsten Timmer-van Balen en Martin Timmer	226
Hoofdstuk 18	Bovenschoolse voorziening voor begaafde leerlingen: de top van de piramide - Sofie van de Waart	234
Hoofdstuk 19	Brede randvoorwaarden voor het haalbaar organiseren van voltijdsonderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid - Erwin Dekker	244
Hoofdstuk 20	Een dekkend aanbod dat echt het verschil gaat maken! - Arriën Boes	252
Extra	Bijlagen & Downloads	260

Inleiding - Haalbaar organiseren

In dit vierde deel van het boek staat de organisatie van het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid centraal. Nu is er niet één organisatievorm die werkelijk altijd volledig aansluit bij wat individuele leerlingen nodig hebben. Net zomin is er één organisatievorm die volledig aansluit bij de competenties van alle leraren of bij wat elke organisatie kan dragen. De piramide van ondersteuning van het onderwijs moet je daarom zien als een kneedbare vorm waarbij de omstandigheden mede van invloed zijn op wat in werkelijkheid te verwezenlijken is. Gulden regel van de piramide is dat naarmate de ondersteuningsbehoeften meer gaan afwijken van wat in het reguliere curriculum geboden kan worden, de groep leerlingen die hiervoor in aanmerking komt steeds kleiner wordt.

De vijf hoofdstukken in dit deel beschrijven ieder een stukje van de piramide. Hoofdstuk 16 richt zich op ondersteuning in de klas. Hoe organiseer je een gedifferentieerd aanbod en kun je maatwerk bieden binnen realistische grenzen? Hoofdstuk 17 beschrijft hoe je buiten de klas, maar binnen de school, kunt zorgen voor een doordacht aanbod en welke factoren daaraan bijdragen. Hoofdstuk 18 gaat in op het faciliteren van een bovenschoolse voorziening, in de vorm van een deeltijd of voltijd aanbod, al dan niet aangevuld met een onderwijszorgarrangement. Hoofdstuk 19 kijkt naar de randvoorwaarden om voltijdsonderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te faciliteren en de samenwerking met educatieve partners te bevorderen. Ten slotte beschrijft hoofdstuk 20 de organisatie van een regionaal dekkend aanbod vanuit een concrete praktijksituatie.

In alle vijf hoofdstukken is die kneedbaarheid van de piramide de rode draad. De verschillende ondersteuningsniveaus die worden aangesproken, vragen ieder een andersoortige inspanning. Bij ondersteuning in de klas ligt het uitvoerende accent bij de groepsleraar. De noodzaak om met diverse educatieve partners samen te werken groeit bij elk volgend niveau van ondersteuning. Er ontstaat een andere dynamiek in het educatief partnerschap tussen de eindverantwoordelijke leraar en de andere betrokkenen in de organisatie zodra de ondersteuning naar een hoger niveau wordt getrokken (bijvoorbeeld naar een bovenschoolse peergroup).

Het tweede aspect dat in alle hoofdstukken gedeeld wordt, is de zorg om zowel de leraar als de leerling. Hoe kan een organisatie leraren zo faciliteren en ondersteunen dat hun werk haalbaar blijft én de kwaliteit van het onderwijs goed blijft? Dit vraagt niet alleen een verkenning van de educatieve behoeften van de leerling, maar ook een verkenning van de behoeften van de leraar. En hoe voorzie je in die behoeften, passend bij wat de organisatie ziet als 'goed onderwijs'?



Bekijk de
Animatie
met een inleiding op het thema
Haalbaar organiseren
in de online Kennisbank.



Luister naar de
Podcasts
over het thema
Haalbaar organiseren
in de online Kennisbank.



Tot slot delen de hoofdstukken dat er vanuit alle perspectieven nagedacht wordt over de vraag 'Voor wie is dit aanbod nu bedoeld?' Hoewel we graag zouden zien dat het antwoord even simpel als complex is, namelijk 'Voor elke leerling die daaraan behoefte heeft', is de praktijk weerbarstiger. In veel gevallen wordt er eerst een aanbod gerealiseerd en vervolgens wordt gekeken welke leerlingen geselecteerd kunnen worden voor deelname. Zoeken van leerlingen bij onderwijs komt dus vaker voor dan zoeken van onderwijs bij de leerling. Het is een realiteit die vooral zichtbaar wordt als leerlingen (dreigen) uit te vallen. Dan blijkt plotseling dat het zoeken van onderwijs dat past bij de leerling de voorkeur moet krijgen boven het zoeken aan welk aanbod de leerling nog zou kunnen deelnemen.

In dit deel nodigen we je uit te onderzoeken hoe je binnen de context waar je mee te maken hebt, organisatorische voorwaarden kunt scheppen om tegemoet te komen aan wat de leerling nodig heeft. Tegelijkertijd gaat het om wat al dan niet (nog) redelijk is om van de betrokken leraren te verwachten. Hoe zorg je voor een haalbare organisatie in de klas, buiten de klas maar in de school, buiten de school maar binnen je samenwerkingsverband? Welke pedagogisch-didactische voorwaarden zijn van belang als je gaat inzetten op een aanbod voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, in de klas of in een deeltijds of voltijds setting? En hoe faciliteer je de leraren in de dagelijkse uitvoering? En ten slotte: hoe groei je langzaam maar gestaag naar een breed gedragen dekkend aanbod in je regio, en hoe kunnen onderwijs en zorg zo samenwerken dat zij een passend aanbod kunnen realiseren voor die leerlingen die anders zouden uitvallen?

VENSTER

Maaïke Slaats, leraar basisonderwijs

Het aanbod in de plusklas voor leerlingen in groep 1-2

Ik bied meer verdieping en verbreding aan, zet de kinderen aan het denken, maar focus ook op een stukje ontwikkeling van een kind zelf door met persoonlijke leerdoelen te werken. Tijdens de lessen probeer ik hen juist verder te helpen door vragen te stellen en hen zelf met mogelijke antwoorden te laten komen. Het gaat me vaak ook om het proces.

De groep is kleiner, waardoor je dieper op iets in kunt gaan, zelfs meer filosofisch kunt zijn. Er is ook meer tijd voor hen. Denken kost immers tijd, zeker bij jonge kinderen. Je kunt zelfs met jonge kinderen echt uitdagende projecten doen. Door ze mede-eigenaar te maken van datgene wat ze willen gaan leren creëer je hoge betrokkenheid en verrassen ze je met keuzes voor onderwerpen. Dat maakt het extra leuk!

Dat neemt niet weg dat ik ook activiteiten aanbied waarmee ze vervolgens zelf in de eigen groep verder kunnen. Onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen stopt niet bij een plusklas, maar gaat door in de dagelijkse praktijk.

Dat geldt ook omgekeerd. Dat wat kinderen in de plusklas leren, kan ook inspirerend zijn voor kinderen die niet in de plusklas zitten.



Download de
Werkopdrachten voor opleiders
over het thema
Haalbaar organiseren
van de online Kennisbank.



Hoofdstuk 16



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



Samenvatting

Differentiatie is een essentieel onderdeel van goed onderwijs. Het doet echter wel een groot beroep op het klassenmanagement van een leraar. Differentiatie veronderstelt vier dingen:

1. Leerlingen moeten zelfstandig kunnen werken.
2. Leerlingen moeten zijn binnen de grenzen van wat ze aankunnen ook over een zekere mate van zelfsturing beschikken.
3. Leerlingen moeten gemotiveerd zijn om aan de slag te gaan.
4. Er is een gedeelde verantwoordelijkheid tussen leraar en leerling met betrekking tot de taken die uitgevoerd moeten worden.

Zelfstandigheid en zelfsturing moeten ontwikkeld worden. Motivatie moet aangewakkerd en onderhouden worden. Relatie, competentie en autonomie dragen bij aan het bevorderen van motivatie. De gedeelde verantwoordelijkheid is herkenbaar in de mate van autonomie die de leerling krijgt bij het kiezen en uitvoeren van de taken.

Goede afspraken binnen het team en een zorgvuldige overdracht tussen collega's zijn noodzakelijk om continuïteit te waarborgen in de manier waarop differentiatie in de school wordt opgepakt. Tegelijkertijd is het belangrijk dat leraren hun eigen grenzen kennen en bewaken, want het is niet haalbaar om voor iedere leerling een volledig individueel traject te realiseren. Effectieve differentiatie draait uiteindelijk om balans: maatwerk bieden binnen realistische grenzen, zodat zowel leerlingen als leraren optimaal kunnen functioneren.

Onderwijsaanpassingen in een reguliere groep

Monique Schaminée

In elke klas zijn er wel – kleine of grote – niveau- en tempoverschillen, en dan is differentiëren in het les- en/of verwerkingsaanbod onvermijdelijk. Maar het vraagt veel van je organisatorisch vermogen om op de educatieve behoeften van *alle* leerlingen in je groep – ook de (hoog)begaafde leerlingen – aan te kunnen sluiten. Dit hoofdstuk bespreekt het belang van differentiatie – specifiek bij het lesgeven aan (hoog)begaafde leerlingen – met aandacht voor klassenmanagement en **pedagogische sensitiviteit**. Het hoofdstuk laat zien dat kleine wijzigingen in het **curriculum** (bijvoorbeeld compacten en verrijken) en het klassenmanagement (de leraar minder centraal) relatief eenvoudig zijn om te organiseren. Het kan de start zijn van een proces waarin je op termijn wellicht zelfs kunt streven naar een volledig gedifferentieerd curriculum.



H11

Wat je leerlingen ook aanbiedt, het is essentieel dat je ziet dat de leerdoelen bij die leerinhouden noodzakelijk zijn voor je leerlingen om zich verder te kunnen ontwikkelen. Je geeft (hoog)begaafde leerlingen dan ook geen taken om ze ' bezig te houden omdat er tijd over is' (zie ook de kaderteksten over compacten en verrijken in *hoofdstuk 11: Recht doen aan verschillen door te differentiëren*). Om je kansen op succes te vergroten is het relevant om samen met leerlingen te verkennen of de aangeboden doelen en taken op het juiste niveau zijn en zo bijdragen aan hun ontwikkeling. Dit is belangrijk voor (het behoud van) de motivatie van leerlingen (Roberts & Inman, 2023). Dan kun je ook samen met de leerling de verantwoordelijkheid nemen voor de doorgaande ontwikkeling waar de leerling recht op heeft.

Feit

Het is voor het behoud van motivatie van leerlingen belangrijk om het werk af te stemmen op de behoefte van individuele leerlingen (Roberts & Inman, 2007).

16.1 Voorwaarden voor de competenties van de leraar

Passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen waarbij de leerling onderdeel van de klas blijft, vraagt van de leraar de wil, de kennis en de vaardigheden om aan te sluiten bij hun educatieve behoeften (Kuipers, 2016). Het vraagt ook om passende begeleiding die zowel product- als procesgericht is en waarbij de leraar de leerling aanmoedigt tot het leveren van werkelijke leerinspanningen (zie ook *hoofdstuk 14: Pedagogische en didactische valkuilen*). Den Otter (2021) vond in haar onderzoek dat de leraar de spil is waarom het draait. Ze benoemde vier belangrijke punten: (1) voorkennis van de (onderwijs)methode; (2) de motivatie om te differentiëren; (3) de mogelijkheden om te variëren in het aanbod; (4) het kunnen begeleiden van verrijkingswerk. De voorwaarden beperken zich echter niet tot kennis van het curriculum en klassenmanagement. Van Casteren et al. (2017) noemen ook nog andere voorwaarden: ken je leerlingen, ontwikkel een handelingsrepertoire om met hen om te kunnen gaan. Ken je leerlingen heeft niet alleen betrekking op hun niveau en belangstelling, maar gaat net zo goed over hun culturele achtergrond, hun gezinssituatie en de context waarin ze opgroeien. Een breed handelingsrepertoire maakt dat je eenvoudiger over de hele linie beter kunt aansluiten bij de educatieve behoeften van de leerling.

H14

16.2 Begeleid loslaten

Hoe creëer je ruimte in je lesrooster om leerlingen te begeleiden die ander werk doen dan het reguliere werk of in een ander tempo werken? Van Herpen (2013) stelt dat vrije ruimte creëren in je klas vooral te maken heeft met het kijken naar waar je als leraar niet nodig bent. Wat daarvoor nodig is, is een klas met *gemotiveerde leerlingen* die **zelfstandig** en **zelfsturend** zijn en hebben leren meedenken in het aanbod. Zelfstandigheid en zelfsturing moeten echter ontwikkeld worden en dat vraagt een weloverwogen begeleiding door de leraar.

16.2.1 Zelfstandigheid

In het primair onderwijs wordt veel gewerkt met weektaken. Als je deze goed hebt opgezet weten leerlingen precies welk werk gedaan moet worden, wanneer ze ermee mogen stoppen en waaruit ze kunnen kiezen als het werk gedaan is. Betrek de leerling bij het opstellen van zo'n weektaak, zodat deze ervaart dat het werk op het juiste niveau is (in **de zone van naaste ontwikkeling** voor de verschillende vakken) en aansluit bij diens belevingswereld en ontwikkelingswensen. Met een geïndividualiseerd weektaaksysteem kan elke leerling de tijd op school optimaal benutten.

Weektaken in voltijds HB-onderwijs groep 6/7/8

In de voltijdssetting voor (hoog)begaafde leerlingen van basisschool 'De Toekomst'¹ maken de leraren iedere lesweek nieuwe weektaken; soms voor een groepje, meestal voor individuele leerlingen. De leerlingen plannen op basis van wat ze de week ervoor gedaan hebben welk werk ze willen gaan maken. Voor rekenen zijn er basisrekenboeken en *Rekentuin*. Voor leerlingen die sneller door de stof gaan, is er *Het Grote Rekenboek*, een samenvatting van alle basisschoolrekenstof, en *De Wageningse Methode* voor een start met wiskunde. Uiteraard lukt het niet altijd voor alle leerlingen om het geplande werk af te krijgen. Dat kan liggen aan afleiding of onhandige keuzes. In samenspraak tussen leraar en leerling kijken ze dan of het werk alsnog gedaan moet worden als 'thuiswerk'. Leerlingen krijgen dan een kopie van de weektaak mee naar huis en er wordt gecontroleerd of de weektaak volgens afspraak klaar is. Zo nodig wordt de weektaak, in overleg met de leerling, aangepast. Halfjaarlijkse toetsen volgen de groei van de leerling.

¹ Om privacyredenen is hier gekozen voor een fictieve naam.

In het voortgezet onderwijs geldt een andere uitdaging. Daar werken leraren tussen de 40 en 60 minuten met een groep leerlingen. Daarbinnen valt de huiswerkcheck, de uitleg van nieuwe leerstof en inoefening van deze nieuwe lesstof. Een mogelijke oplossing om te kunnen differentiëren is dat de leraren tijdig de lesplanning en de periodedoelen met de leerlingen delen. Dat geeft leerlingen de ruimte om te kunnen plannen welk werk ze wanneer doen.

Zo kun je de zelfstandigheid van je leerlingen verbeteren/garanderen:

- Stel vooraf doelen vast die helder zijn voor jou en de leerling.
- Zorg dat het duidelijk is wanneer deze doelen zijn gehaald of voltooid.
- Spreek af welke opties de leerling heeft als het werk klaar is.
- Leg dit vast in een weektaak (po) of periodeplanning (vo).

16.2.2 Zelfsturing

Zelfsturing is het vermogen om je eigen gedrag en gedachten te reguleren en bij te sturen. Dit is essentieel voor zowel leren als sociaal functioneren. Zelfsturing is een natuurlijk gevolg van effectieve **zelfreflectie** (Smidts, 2018). De effectiviteit van deze zelfreflectie (of **metacognitie**) groeit met de ontwikkeling van een kind tot volwassene. Je kunt van een jong kind nog niet verwachten dat die het eigen gedrag bewust kan analyseren en bijsturen. Daarom is het belangrijk als leraar om de ontwikkeling van zelfreflectie te stimuleren en te begeleiden (Sitskoorn, 2008). Door met leerlingen te praten over hun leerproces, leer je hen te reflecteren op hun denken en handelen. Een gesprekstechniek die je hierbij kunt inzetten is '**motiverende gespreksvoering**' (Van der Pluijm, 2018).

Onderzoek wijst uit dat hoge intelligentie geen garantie is voor het beheersen en toepassen van metacognitieve vaardigheden. Als leerlingen langdurig taken aangeboden krijgen binnen hun **comfortzone** en zelden in hun zone van naaste ontwikkeling werken, kan begaafdheid zich niet optimaal ontwikkelen omdat de leerling dan nooit de kans krijgt om metacognitieve vaardigheden aan te leren en in te zetten (Veenman, 2013). Deze leerlingen leren in tegenstelling tot hun leeftijdsgenoten vaak niet om effectieve leerstrategieën te zoeken en hun werkwijze bij te stellen – beide essentieel voor effectieve zelfsturing. Tegelijkertijd wijst onderzoek uit dat het adequaat kunnen inzetten van **regulatievaardigheden** in hoge mate bijdraagt aan schoolsucces (Kornmann et al., 2015). Dat maakt meteen zichtbaar waarom het zo belangrijk is dat leerlingen juist werken in die zone van naaste ontwikkeling en dat het begeleiden tijdens het leerproces van belang is.

Zodra begaafde leerlingen de voordelen zien van het reflecteren op zichzelf, hun denken en handelen, en hun gedrag op basis daarvan kunnen aanpassen, zullen ze dit ook meer gaan doen. Dit veronderstelt een **mentaal rijpingsproces** en dat proces is pas afgerond als jong volwassenen ongeveer 25 jaar zijn. Voor jou als leraar is dit dus gedurende hun hele schoolcarrière een aandachtspunt, en mede jouw verantwoordelijkheid. Je kunt dit niet volledig aan het kind overlaten (Jolles, 2017; Sitskoorn, 2008). **Tool 3** beschrijft een **coachende manier van gespreksvoering** die je hiervoor kunt inzetten.

Zo kun je je leerlingen zelfsturing laten ontwikkelen:

- Ondersteun de leerlingen in het ontwikkelen van zelfreflectie door dit als leraar te **modelen**: hardop denken, verwoorden wat je doet en waarom.
- Ga met leerlingen in gesprek over hoe ze hun werk aanpakken.
- Bied ruimte voor zelfreflectie in groepsgesprekken of op schrift.

16.3 Het bevorderen van motivatie

Van der Pluijm (2018) stelt dat de motivatiegraad van een leerling geen persoonlijke eigenschap is die óf wel óf niet aanwezig is. Leerlingen worden op basis van allerlei factoren méér of minder gemotiveerd. Motivatie is daarom situationeel gebonden. Theorieën over begaafdheid verwijzen naar het grote doorzettingsvermogen dat begaafde leerlingen kunnen laten zien. In de praktijk wordt in plaats daarvan ook vaak het woord motivatie gebruikt. Motivatie en doorzettingsvermogen worden dan als inwisselbaar gezien. Gagné maakt echter een duidelijk onderscheid. Hij stelt dat motivatie voorafgaat aan doorzettingsvermogen (Gagné, 2010). Bij motivatie gaat het om de oorspronkelijke wil om iets te kunnen. Bij doorzettingsvermogen gaat het om de eigenschap niet te willen opgeven als tijdens het leerproces of uitvoeringsproces barrières opduiken. Doorzetten vergt dat de leerling tijdens het uitvoeringsproces externe bronnen kan aanboren om de motor om door te zetten gaande te houden. Subotnik et al. (2011) stellen terecht dat die motor veelal gevonden wordt in **externe motivationele bronnen**. Ze stellen ook dat motivatie en doorzettingsvermogen het grootste zijn in het domein waarin het hoge ontwikkelingspotentieel van de leerling zich voordoet.

Gagné (2010) beschrijft dat motivatie bij leerlingen ontstaat door succeservaringen (positieve feedback, goede prestaties), door zicht op de eigen vooruitgang (na het stellen van heldere doelen) en door het werken aan betekenisvolle, realistische opdrachten.

Probeer eens iets anders

In een 4-vwo klas wordt duidelijk dat een deel van de klas Frans gaat laten vallen na dat schooljaar. Dat kan betekenen dat een deel van de leerlingen niet gemotiveerd meer is om zich in te zetten voor het vak. Dat heeft consequenties voor de kwaliteit van het onderwijs aan de hele klas. Om leerlingen te motiveren zou je kunnen denken aan onderstaand praktijkvoorbeeld.

In de laatste lesperiode krijgen de leerlingen de keuze uit de volgende mogelijkheden:

- Bekijk een Franse film of lees een Frans stripboek. Maak de bijbehorende opdrachten.
- Leer met behulp van een app een Frans lied uit het hoofd, vorm een 'gelegenheidsbandje' en neem het lied samen op.
- Eigen voorstel.

De sfeer blijft zo wekenlang goed. In de praktijk zien leraren dat er veel gelachen wordt. Leerlingen wisselen soms van keuze als ze zien hoe leuk het is om een lied te leren en op te nemen of als ze geboeid raken door een film die anderen zitten te kijken. Sommige leerlingen maken zelfs beide opdrachten.

Uiteraard is er een moment waarop een 'proeve van bekwaamheid' volgt. Het is op zo'n moment prachtig om te zien hoeveel de leerlingen leren van deze activiteiten. Het is opvallend dat onder die omstandigheden ook moeilijker te motiveren leerlingen een grote betrokkenheid tonen.

16.3.1 Relatie, competentie en autonomie



Deci en Ryan ontwikkelden de **zelfdeterminatietheorie** (ZDT), waarin zij stellen dat autonome motivatie hoger wordt wanneer drie psychologische basisbehoeften worden vervuld: het gevoel van relatie, autonomie en competentie. Dit geldt voor alle leerlingen, niet alleen de (hoog)begaafde leerlingen. Ze stellen dat het vervullen van deze **psychologische basisbehoeften** een voorwaarde is om de motivatie van leerlingen te helpen ontwikkelen.



Relatie

Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid geven aan dat de relatie met hun leraar (leraren) de belangrijkste voorwaarde is om tot leren te komen (Hornstra et al., 2020). Zij hebben vertrouwen in de leraar nodig om zich elke dag weer kwetsbaar op te durven stellen, bijvoorbeeld als ze ontdekken dat ze iets nog niet weten of nog niet kunnen en daardoor mogelijk kunnen falen bij het uitvoeren van hun taken. Leerlingen moeten erop kunnen vertrouwen dat leraren respectvol met hen omgaan en hen zowel eerlijk als met zachte hand door moeilijke momenten heen begeleiden.

Zo ontwikkel je een goede relatie met leerlingen:

- Zie jezelf als coach en ga dus naast de leerling staan (niet erboven).
- Luister naar leerlingen wanneer zij hun gedachten en gevoelens met jou delen.
- Toon empathie wanneer leerlingen tegen problemen aanlopen.

Vertrouwen in de eigen competentie

Vertrouwen in de eigen competentie betekent dat je het gevoel hebt effectief te zijn in interacties met de omgeving en komende uitdagingen aankunt. Bij begaafde leerlingen is het, naast de begeleiding van de ontwikkeling van intellectuele capaciteiten, ook belangrijk om hen in situaties te brengen waar ze uitgenodigd worden zelfregulatie te oefenen alsook het aangaan van uitdagingen. Dit zijn situaties waar begaafde leerlingen vaker dan gemiddeld moeite mee hebben (Bakx et al., 2021).

Zo vergroot je een gevoel van competentie bij leerlingen:

- Geef ze werk in de zone van naaste ontwikkeling, met de belofte van begeleiding wanneer ze vastlopen. Zonder die belofte kan het te spannend zijn om de uitdaging aan te gaan.
- Zet **feedforward** en feedback in, specifiek gericht op het leerproces.
- Peil bij de leerlingen hoe ze willen leren en probeer dit met hen uit.
- Voer regelmatig gesprekken met een leerling, maak samen een plan, voer het samen uit en evalueer samen het resultaat.



Autonomie

De mate waarin leerlingen voelen dat zij autonoom kunnen/mogen werken bestaat uit de mate van keuzevrijheid en zelfbepaling die ze krijgen. Fennema (2024) benadrukt het belang van tegemoetkomen aan de behoefte aan autonomie om motivatieproblemen bij leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid te voorkomen. Hoewel alle leerlingen behoefte aan autonomie hebben, blijkt deze behoefte groter bij (hoog)begaafde leerlingen, omdat leerlingen in deze groep vaak graag initiatief nemen en zelfstandig werken.

Zo versterk je het gevoel van autonomie bij leerlingen:

- Geef ze inzicht in het te maken werk en laat ze zelf bepalen wanneer ze het maken.
- Geef instructies wat naast het minimumwerk als keuze opgepakt kan worden.
- Geeft ruimte voor aanpassingen die door de leerlingen worden ingebracht.
- Laat de leerlingen mee bepalen hoe ze beheersing aantonen.

16.4 De eerste kansen om te differentiëren

Waar liggen kansen om te differentiëren zonder je hele handelen en klassenmanagement te veranderen? De Loor (2017) maakt een onderscheid tussen 'small', 'medium' en 'large' differentiëren. 'Small' differentiëren is bijvoorbeeld het groeperen of afzonderen van leerlingen. 'Medium' differentiëren is onderwijs individueel op maat maken. 'Large' differentiëren is het omgaan met verschillen in alle lagen van de school: bijvoorbeeld het inzetten van extra handen in de klas of het groepsoverstijgend afstemmen van lesroosters. Praktisch gezien kun je starten met differentiëren in tempo en resultaten.

16.4.1 Tempo

De eenvoudigste basis waarop je kunt gaan differentiëren, is door gebruik te maken van verschillen in leer- en/of werktempo. Ook wanneer alle leerlingen op hetzelfde moment aan een opdracht starten, zijn ze niet tegelijk klaar. Degene die eerder klaar is en goed werk geleverd heeft, kan iets anders gaan doen.

Hierop voortbouwend kun je aanpassingen maken:

- In de hoeveelheid instructie, zodat een leerling alleen hoeft te luisteren naar wat nieuw is.
- In de hoeveelheid oefenstof, door onnodige herhaling te vermijden.

- In het niveau van de oefenstof, zodat alleen geoefend wordt wat een leerling nog niet kan.
- In de grootte van de stappen in de oefenstof, zodat de leerling cognitief geprikkeld blijft om op te letten en mee te doen.

16.4.2 Resultaten



Je kunt het werk ook op basis van de geboekte resultaten aanpassen. Dit vraagt wel om meer voorbereiding. Resultaten zijn niet eenduidig. Je kunt beginnen door een **rudimentaire analyse** van cijfers te maken, en voor uitschieters zowel naar boven als naar beneden aangepast werk te gaan ontwikkelen. Een groot risico bij deze grond voor differentiatie is een eendimensionale blik op resultaten. Leerlingen die lage cijfers halen, halen deze niet altijd omdat zij de stof niet begrijpen. (Begaafde) leerlingen die vroeger altijd met weinig moeite goede resultaten behaalden omdat de stof niet in hun zone van naaste ontwikkeling lag, kunnen opeens lagere scores gaan behalen dan voorheen. Dit kan komen doordat zij door dit gebrek aan uitdagende lesstof niet dezelfde ontwikkeling in de leervaardigheden hebben doorgemaakt als andere leerlingen. Voor deze leerlingen zou differentiatie ingezet kunnen worden om hun deze essentiële vaardigheden alsnog aan te leren en hun interesse en betrokkenheid bij het onderwijs te vergroten.

Het is belangrijk te analyseren waarom een toetsscore laag uitvalt. Een leerling die de tussenstappen niet heeft opgeschreven maar wel alle antwoorden goed had, heeft een andere uitdaging voor zich dan een leerling die de stof niet begrijpt. De reden achter de resultaten kan een goede basis bieden voor een differentiatiestrategie, omdat dit een directe indicatie is van benodigde aandachtspunten. Differentiëren op basis van resultaten kan dus om te beginnen gebaseerd zijn op behaalde cijfers. Later kun je verfijning aanbrengen door te kijken naar de totstandkoming van de antwoorden. Een andere manier van differentiëren op resultaten is door **rubrics** te formuleren (zie ook *hoofdstuk 22: Zicht op het leerproces door het werken met rubrics*). Hiermee maak je voor je leerlingen duidelijk welke stappen je van ze verwacht en kun je samen onderzoeken en bepalen welke resultaten of vaardigheden de leerling kan afvinken.



H22

Feit

Zelfsturing is een natuurlijk gevolg van effectieve zelfreflectie (Oppong et al., 2018, Smidts, 2018).

16.5 Wat is er nu concreet nodig?

H11

Differentiëren veronderstelt dat je goed zicht hebt op de leerdoelen die horen bij de leerling die je volgt (zie ook *hoofdstuk 11: Recht doen aan verschillen door te differentiëren*). Door voortdurend te monitoren of ze gehaald worden, kun je tijdig samen met de leerling het gemaakte werk bijstellen als het mis dreigt te gaan. Dit is een gedeelde verantwoordelijkheid van leraar en leerling. Hoe zwaar de verantwoordelijkheid op de leraar of de leerling drukt, hangt af van het zelfsturende en zelfreflecterende vermogen van de leerling (Van Gerven, 2014). Zorg dat voor alle betrokkenen duidelijk is wie de regie (mede) voert over differentiatie: de school, het team of de leraar en/of de leerling. Maak daarom goede afspraken over de begeleiding die jij biedt en houd zicht op welke hulp de leerling nodig heeft. Realiseer je ook dat na jou weer een volgende collega komt die jouw werk zal gaan voortzetten. Begin tijdig met samen nadenken wat daarvoor nodig is en of en in hoeverre die collega straks op jou een beroep kan doen als het even niet zo goed lukt (Bakx et al., 2021).

Differentiëren veronderstelt bovenal dat jij ook jouw eigen grenzen in de gaten houdt. Het is niet realistisch om te veronderstellen dat je voor al je leerlingen een individuele leergang door het curriculum kunt opstellen.

16.6 Conclusie

Differentiatie is een gedeelde verantwoordelijkheid van zowel de leraar als de leerling, waarbij het zelfsturend en reflecterend vermogen van de leerling een belangrijke rol speelt. Heldere afspraken binnen het team en een goede overdracht tussen collega's zijn cruciaal om de continuïteit van de begeleiding te waarborgen, vooral omdat onderwijs een doorgaand proces is waarin verschillende professionals elkaar opvolgen. Daarbij is het belangrijk dat leraren hun eigen grenzen bewaken: het streven naar individuele leerroutes voor iedere leerling mag de werkdruk niet onnodig verhogen. Uiteindelijk draait effectieve differentiatie om het vinden van een werkbare balans tussen maatwerk, gedeelde verantwoordelijkheid en realisme, zodat zowel leerlingen als leraren optimaal tot hun recht komen.

Verwijzingen

- Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., & Van Houtert, T. (2021). *Werken met begaafdheid in de klas*. Coutinho.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- De Loor, O. (2017). *Differentiëren: Small, Medium, Large. De verbinding tussen zinvol en betekenisvol onderwijs*. Uitgeverij SWP.
- Den Otter-van Delden, O. W. M. (2021). *Compacten van het Lesaanbod voor (Hoog)begaafde Leerlingen in het Primair Onderwijs* [Masterthesis]. Open Universiteit. https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/33550911/OWMdenOtter_vanDelden_03052021.pdf
- Fennema, G. (2024). *Hoe ben jij autonoom gemotiveerd? De ervaringen van hoogbegaafde leerlingen en leerkrachten in het stimuleren van autonomie en intrinsieke motivatie in de reguliere klas – en plusklas* [Masterthesis]. Rijksuniversiteit Groningen. <https://gmwpublic.studenttheses.ub.rug.nl/3095/1/Thesis%20autonomie%20en%20motivatie%20HB%20definitief%20GF.pdf>
- Gagné, F. (2010). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Université du Québec à Montréal.
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein: Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789462987470>
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299.
- Kuipers, J. (2016). Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 113-126). Leuker.nu.
- Kornmann, J., Zettler, I., Kammerer, Y., Gerjets, P., & Trautwein, U. (2015). What characterizes children nominated as gifted learners? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 26(1), 75-92. doi:10.1080/13598139.2015.1033513
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2023). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and well-being*. Guilford Press.
- Sitskoorn, M. (2008). *Het maakbare brein: Gebruik je hersens en word wie je wilt zijn*. Bert Bakker.
- Smidts, D. (2018). *Zelfsturing in de klas: Over aandacht, executieve functies en rust*. Nieuwezijds.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, 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.
- Sypré, S. (2025). *Hoe kun je hoogbegaafde kinderen het beste onderwijzen? Wetenschappelijk onderbouwde tips voor leerkrachten*. Hoogbloei. <https://www.hoogbloei.be/nl/blog/hoe-kun-je-hoogbegaafde-kinderen-het-beste-onderwijzen-wetenschappelijk-onderbouwde-tips-voor-leerkrachten>
- Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cas, F., Van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en Differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*, ResearchNed Nijmegen. <https://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2017/12/Differentiëren-en-differentiatievaardigheden-in-het-primair-onderwijs-.pdf>
- Van der Pluijm, S. (2018). *Coachen 3.0: Deel 1: Motiverende gespreksvoering*. Het Boekenschap.
- Van Gerven, E. (2014). *Uitdagend onderwijs: Knapzak praktijkgidsen* (1e druk). Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (Red.) (2016). *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Leuker.nu.
- Van Herpen, M. (2013). *Ik, de leraar*.
- Veenman, M. (2013). *Metacognitie bepaalt leerresultaat*. <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/metacognitie-bepaalt-leerresultaat-0>

Hoofdstuk 17



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



Samenvatting

Niet alle (hoog)begaafde leerlingen kunnen binnen het reguliere aanbod voldoende tot hun recht komen; voor hen is maatwerk buiten de klas nodig. Hun specifieke behoeften kunnen gericht zijn op het ontwikkelen van executieve vaardigheden, (leer)houding en sociaal-emotionele groei. Contact met peers is daarin essentieel, het zorgt voor wederzijdse herkenning en versterkt zelfvertrouwen.

Het is belangrijk dat het onderwijsaanbod buiten de groep flexibel is en dat het zowel tijdelijk als structureel kan worden ingezet, afhankelijk van de behoeften van de leerling.

De implementatie van peergrouponderwijs binnen de school vraagt om een doordacht beleid dat aansluit bij de missie en visie van de school, en om een heldere omschrijving van verantwoordelijkheden binnen het team. Signalering van educatieve behoeften gebeurt zowel preventief als curatief. Nauwe samenwerking met ouders, betrokkenheid van de leerling en inzet van gespecialiseerde kennis vergroten de kansen op succes.

Onderwijsaanpassingen buiten de klas, binnen de school

Kirsten Timmer-van Balen en Martin Timmer

Hoewel (hoog)begaafde leerlingen zich in theorie binnen het reguliere onderwijs goed kunnen ontwikkelen, is dat in de praktijk niet altijd vanzelfsprekend. Soms heeft een (hoog)begaafde leerling meer nodig dan het reguliere pedagogisch-didactisch aanbod in de eigen groep biedt om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Voor deze leerlingen kan een aangepast onderwijsaanbod buiten de reguliere groep of klas een waardevolle aanvulling zijn. Academische leerinhouden staan dan ten dienste van het ontwikkelen van een gezonde leer- en werkhouding en vormen dan op zichzelf geen toetsbare doelen. Het curriculum zal dan vooral **attitudevormend** zijn.

Het gaat hierbij bijvoorbeeld om (hoog)begaafde leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben op het gebied van **mindset, executieve vaardigheden**, leren leren, sociale en emotionele ontwikkeling en/of algeheel welbevinden. Een ander aspect is dan ook het contact met ontwikkelingsgelijken (peers). Dit contact draagt bij aan onderlinge herkenning, sociale verbinding en het gevoel er niet alleen voor te staan (Mönks & Ypenburg, 2011). Binnen een dergelijke veilige leeromgeving ontstaan vaak waardevolle vriendschappen en groeit het zelfvertrouwen van de leerling.

Het onderwijsaanbod buiten de reguliere groep is veelal maatwerk en kan zowel tijdelijk als structureel worden ingezet. Dat hangt af van de behoeften van de leerling en de mogelijkheden binnen de school. Het uiteindelijke doel is dat de leerling met passende instructie, zelfstandig en gemotiveerd aan de slag kan met een programma waarbij de lesstof aansluit op de **zone van naastgelegen ontwikkeling**.

Dit hoofdstuk gaat in op wat dit van een school vraagt met betrekking tot de organisatie, het bepalen van doelstellingen en uitvoering van het onderwijsaanbod buiten de reguliere groep. Inzichten en voorbeelden uit het primair en voortgezet onderwijs zijn gecombineerd, omdat de uitgangspunten en werkwijzen voor een groot deel identiek zijn.

17.1 Beleid voor peergrouponderwijs

De keuze om onderwijs buiten de groep of klas aan te bieden vanaf groep 1 ligt bij de individuele scholen en/of besturen. Het voordeel van aanbod op jonge leeftijd is dat leerlingen al van begin af aan ontwikkelings- en belangstellingsgelijken kunnen ontmoeten en zich passend bij hun educatieve behoeften kunnen ontwikkelen. In groep 1 en 2 ligt de focus met name op het *voorkomen van problemen* rondom executieve vaardigheden en/of mindset, en nog niet op het verhelpen hiervan. Wanneer een school kiest voor *peergrouponderwijs* vanaf groep 1, is het wenselijk de inhoud van de lessen in de peergroup aan te laten sluiten op de thema's die in de kleuterklassen gegeven worden, waarbij je dan inhoudelijk meer verdieping en verbreding kunt aanbieden. Dit zorgt voor herkenning en structuur bij de leerling. Op deze wijze daag je kleuters voldoende uit, zodat zij in staat zijn hun vaardigheden (waaronder executieve vaardigheden, mindset en leerstrategieën) goed te ontwikkelen (Horeweg, 2023).

17.1.1 Missie en visie documenteren

Voordat een school een aangepast onderwijsaanbod voor (hoog)begaafde leerlingen buiten de reguliere groep kan opzetten dient duidelijk te zijn welke mogelijkheden een school te bieden heeft. De missie en visie van de school zullen het beleid hieromtrent mede bepalen.

Vervolgens kun je dan beschrijven of ondersteuning van leerlingen op individuele basis of in kleine groepjes onderdeel is van wat een school kan bieden. Met behulp van een **Schoolondersteuningsprofiel (SOP)** kun je eenvoudig een link leggen naar de missie en visie (Steunpunt Passend Onderwijs, z.d.). Zodoende ontstaat er door de hele organisatie heen een eenduidige kijk op wat (hoog)begaafdheid is en wat de school wel en niet kan bieden.

Het aangepaste aanbod van onderwijs buiten de groep valt buiten de zogenoemde norm voor basisondersteuning, zoals deze landelijk in 2024 is voorgesteld. Het gaat dus om extra ondersteuning en een meer intensieve aanpak gericht op individuele leerlingen of kleine groepen met vergelijkbare en meer intensieve ondersteuningsbehoeften. De basisondersteuning is voor deze leerlingen niet voldoende om hun leerpotentieel naar boven te laten komen. Voor hen is een **ontwikkelingsperspectiefplan (OPP)** nodig. Dit plan stel je op in samenwerking met het onderwijsteam, de leerling, de ouder(s) en eventuele ketenpartners (AOB & Ouders & Onderwijs, 2024).

Feit

Contact met ontwikkelingsgelijken (peers) draagt bij aan herkenning, sociale verbinding en aan het gevoel er niet alleen voor te staan (Mönks & Ypenburg, 2011).

17.1.2 Ondersteuningsbehoeften van de leerling

Als je weet welke mogelijkheden je te bieden hebt als school is het belangrijk om te verkennen wat de ondersteuningsbehoefte van individuele (hoog)begaafde leerlingen is. Welke leerlingen zijn **zorgleerlingen**? Als de leerling in het basisonderwijs gezien wordt als zorgleerling, kan op het voortgezet onderwijs, direct bij instroom op school, al een ontwikkelingsperspectiefplan worden ingevuld. Daardoor is de leerling direct in beeld bij een zorg- en ondersteuningsteam en kan de school snel extra ondersteuning buiten de klas inzetten. Ook richting ouder(s) is dan direct duidelijk dat hun kind vanaf dag één wordt meegenomen in een traject rondom zorg en onderwijs bij (hoog)begaafdheid. Daardoor worden ze ook vaker dan bij andere leerlingen het geval is op de hoogte gehouden van de vorderingen rondom het extra onderwijs of de extra ondersteuning. Indien ondersteuning of onderwijs buiten de klas wenselijk of noodzakelijk is, kan met alle betrokkenen snel worden geschakeld als de contacten van begin af aan goed zijn opgezet en onderhouden.

17.1.3 Gespecialiseerde kennis

Om onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen buiten de reguliere groep op te zetten heb je gespecialiseerde kennis nodig op het gebied van (hoog)begaafdheid. Als het mogelijk is om binnen een school een specialist (hoog)begaafdheid aan te stellen heeft dat de voorkeur (WCGTC, 2021). Maar het kan ook zo zijn dat zo'n specialist bovenschols is aangesteld, bijvoorbeeld door een bestuur of door een samenwerkingsverband. Deze hoogbegaafdheidsspecialist helpt het schoolteam hun kennis en vaardigheden uit te breiden en beschikt zelf over kennis om (hoog)begaafde leerlingen een doorgaande (leer)lijn van begeleiding te kunnen bieden, zodat deze zich zowel cognitief als sociaal-emotioneel kunnen ontwikkelen (Van Gerven, 2021).

In het beleidsplan en in het schoolondersteuningsprofiel is omschreven hoe de specialist (hoog)begaafdheid contact onderhoudt met de groepsleraar (po) of mentor (vo) en de intern begeleider (po)

of de zorgafdeling (vo) (zie ook paragraaf 17.4). Beschrijf duidelijk wie welke verantwoordelijkheden heeft. Op veel scholen heeft de intern begeleider of de zorgafdeling de verantwoordelijkheid voor de (hoog)begaafde leerlingen. Maar er zijn ook scholen die bewust kiezen om 'algemene' zorg en zorg voor (hoog)begaafde leerlingen van elkaar te scheiden en de verantwoordelijkheid voor (hoog)begaafde leerlingen volledig bij de specialist (hoog)begaafdheid onder te brengen.

17.1.4 De inclusieve gedachte

Voor onderwijs vanuit een inclusieve gedachte is het essentieel dat iedere leerling op school zich kan ontwikkelen (zowel cognitief als sociaal-emotioneel) en bijvoorkeur in de eigen wijk (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2024). Dit vraagt dat je als school diversiteit waardeert en alle leerlingen erkent met betrekking tot hun eigen capaciteiten en educatieve behoeften. Dat betekent tevens dat dat het de verantwoordelijkheid van scholen is om te voorzien in passende ondersteuning, afgestemd op wat de leerling nodig heeft om tot leren en tot groei te komen.

Als voor (hoog)begaafde leerlingen het reguliere aanbod en het reguliere pedagogisch-didactisch handelen binnen de reguliere groep niet toereikend is, dan is het dus zaak te zoeken naar andere oplossingen. Dan kun je ervoor kiezen om in kleinere groepen, buiten de reguliere groep of klas, gespecialiseerde begeleiding te geven (zie ook *hoofdstuk 18: Bovenschoolse voorziening voor begaafde leerlingen* en de brochure *Peergrouponderwijs*). Deze vorm van geïndividualiseerde ondersteuning sluit aan bij het streven naar inclusief onderwijs, juist omdat zij recht doet aan de specifieke educatieve behoeften van deze leerlingen. Het gevolg hiervan is dat de leerlingen zich gerespecteerd voelen in hun bijzonderheden, barrières overwinnen en hun maximale leerpotentieel bereiken (Versalhes, 2024). Daardoor kunnen deze leerlingen uiteindelijk ook binnen de reguliere groep weer beter functioneren, waarmee het onderwijsaanbod buiten de groep niet in strijd is met, maar juist een ondersteuning vormt van inclusief onderwijs in de praktijk.

H18



17.2 Wanneer komt een leerling in aanmerking?

Er kan een selectie plaatsvinden vanuit een meer preventief perspectief, maar ook vanuit een meer curatief perspectief. In het eerste geval wil je eventuele problemen voor zijn. In het tweede geval doen zich problemen voor en wil je de problemen oplossen en het proces weer keren.

17.2.1 Preventief selecteren

Je kunt een leerling aangemelden op basis van verschillende signalen en criteria. Het belangrijkste is dat je helder in kaart brengt wat nu precies de ondersteuningsbehoeften van de leerling zijn (zie ook **Tool 2**). **Systematisch observeren** is een waardevolle basis om een aanmelding (mede) te onderbouwen. Daarnaast is het belangrijk dat er oog is voor de ondersteuningsbehoeften van personeel en ouder(s) (zie ook **Tool 2**). Het gesprek met de leerling vormt een essentieel onderdeel van het proces (Beurskens et al., 2019).



Er zijn ook scholen die ervoor kiezen om op vaste momenten klassikale **signaleringsinstrumenten** in te zetten om kenmerken van (hoog)begaafdheid te signaleren. Daarvoor gebruiken zij bijvoorbeeld DHH, SiDi-PO of ZOOV+. Vervolgens kunnen de resultaten van die signalering aanleiding vormen voor een school om de leerling toe te laten tot het peergrouponderwijs.

Nominatie voor deelname kan eveneens plaatsvinden door leraren en/of mentoren die op basis van hun professionele kennis en ervaring een leerling signaleren die mogelijk baat heeft bij begeleiding buiten de groep of klas. In dat geval zijn de eerste signalen veelal niet direct de leerprestaties van een leerling maar kenmerken zoals deze beschreven worden door Kieboom en Venderickx (2017). Daarbij kun je denken aan creatief denken, intensiteit of een sterk rechtvaardigheidsgevoel. Professionele in-

tuïtie is van groot belang om de eerste signalen op te vangen van leerlingen die niet direct opvallen via standaardcriteria. Denk daarbij aan leerlingen die onderpresteren, leerlingen met een lage SES (sociaaleconomische status), leerlingen met een migratieachtergrond of leerlingen die op grond van **culturele biases** minder snel geselecteerd worden (zoals meisjes).

17.2.2 Curatief selecteren

In sommige gevallen moet je helaas constateren dat alle eerdere interventies ten spijt, onvoldoende is aangesloten bij wat de leerling nodig heeft. Dan kun je niet anders dan vanuit een **curatief perspectief** bekijken wat er nodig is om passender onderwijs op de rails te krijgen. Vuistregel daarbij is dat als leerlingen een neerwaartse spiraal laten zien in resultaten, leergedrag en/of welbevinden, er altijd aanleiding is om samen met de betreffende leerling en ouders in gesprek te gaan om samen te verkennen wat er aan de hand is.

H15 Bedenk goed dat het niet altijd de leraren zijn die zien dat er iets niet goed gaat met een leerling (zie ook *hoofdstuk 15: Moeilijk verstaanbaar gedrag*). Kinderen laten thuis vaak eerder merken dat er problemen zijn op school. Neem ouders altijd serieus als zij een dergelijk signaal afgeven. Luisteren naar ouders is daarom erg belangrijk (zie ook *hoofdstukken 7 en 8* over educatief partnerschap en het snijvlak tussen onderwijs en zorg). Zorg dat zij via de leraar en/of mentor altijd een gesprek kunnen aanvragen als zij zich zorgen maken over hun kind.

H24 Uiteraard mag de inbreng van en het gesprek met de leerling niet vergeten worden. Naarmate leerlingen ouder worden, zullen zij steeds beter in staat zijn om aan te geven dat zij vastlopen, waar ze vastlopen en wat hen kan helpen om weer op gang te komen. Hun signalen op dit gebied vormen altijd aanleiding om te verkennen of onderwijs buiten de groep (tijdelijk) passender kan zijn (zie ook *hoofdstuk 24: In gesprek met de leerling*).

In een curatieve situatie is het onderwijs buiten de groep bedoeld om leerlingen handvatten te bieden om weer tot leren te komen. Het praktijkvoorbeeld hieronder licht toe hoe het traject van observatie tot deelname vorm krijgt. Hoewel je ervan uit kunt gaan dat de meeste leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid niet hun hele schoolloopbaan behoefte hebben aan ondersteuning zoals tot nu toe beschreven, zijn er altijd uitzonderingen op de regel. Voor deze leerlingen maakt vaste ondersteuning vanuit het peergrouponderwijs dan het verschil tussen 'het redden op school' of 'uitvallen uit het systeem'.

Praktijkvoorbeeld po: Curatief selecteren

Jaimo laat steeds lagere resultaten zien. De leraar observeert hem tijdens verschillende situaties, maar kan niet goed achterhalen waar het aan ligt. In een individueel gesprek probeert hij erachter te komen of Jaimo zelf weet waar het aan ligt en of er behoeften zijn die nog niet in beeld zijn. Jaimo kan dit echter niet goed verwoorden. Ook uit een gesprek met ouder(s) blijkt zorg: zij zien dat hun zoon schoolwerk steeds vaker vermijdt, behalve wanneer hij zeker is dat het in een keer lukt.

Naar aanleiding van deze gesprekken vermoedt de leraar dat hier wellicht sprake is van onderpresteren. Hij kan zich herinneren dat Jaimo enkele weken geleden in de klas reageerde op een manier die hij niet van Jaimo had verwacht en vraagt zich af of Jaimo wat angstig is om fouten te maken.

De leraar gaat in gesprek met de intern begeleider. Samen besluiten ze de toolkits voor observatie en onderzoek naar executieve functies in te zetten, zodat leerstrategieën, mindset en executieve functies in kaart worden gebracht. Uit deze analyse komen opvallende resultaten naar voren: Jaimo lijkt een fixed mindset te hebben en hij heeft problemen op het gebied van het omgaan met fouten.

Op basis van deze gegevens besluiten de leraar, de intern begeleider en de hoogbegaafdheids-specialist om een traject buiten de klas te starten. Het doel is dat Jaimo leert leren en een open en groeigerichte mindset ontwikkelt om taken zelfstandig en met vertrouwen aan te pakken.

17.3 Leerinhouden

Zoals gezegd bij de start van dit hoofdstuk staat in deze tekst het ontwikkelen van een gezonde leerhouding van de leerlingen centraal en gaat het niet om concrete academische doelen. In de context waarin dit hoofdstuk peergrouponderwijs beschrijft, vormen complexe taken een mogelijkheid om adequaat leergedrag te ontlokken.

17.3.1 Leren om jezelf aan te sturen

Om die goede attitude te ontwikkelen is het van belang dat leerlingen zich bewust worden van hun eigen denkpatronen en leerstrategieën. **Tool 3** is een hulpmiddel waarmee jij als leraar inzicht krijgt in de ontwikkeling van de executieve vaardigheden van de leerling. Denk daarbij aan **taakinitiatie**, flexibiliteit, volgehouden aandacht en doelgericht doorzettingsvermogen. De resultaten die **Tool 3** opleveren, kun je aanvullen met een leerlinggesprek (zie ook *hoofdstuk 24: In gesprek met de leerling*). Daarvoor kun je bijvoorbeeld een stellingenlijst gebruiken. De analyse van alle resultaten helpt je om tot een doelgericht aanbod te komen. Tijdens dit traject ontwikkelen leerlingen een open(er) mindset ten aanzien van hun eigen leerproces. Dit kan leiden tot versterking van hun motivatie en leerhouding. Op sociaal en emotioneel vlak draagt het traject bij aan meer zelfvertrouwen, zelfinzicht en het gevoel 'erbij te horen'.

Afhankelijk van de organisatie van het onderwijs, individueel of in groepsverband, kun je onderstaand aanbod gebruiken om een curriculum op te bouwen.

- **Projectmatig werken**, op basis van een onderzoekscyclus, met als doel dat leerlingen hun executieve functies, een groeimindset, onderzoeksvaardigheden en daarmee vaardigheden op het gebied van leren leren, ontwikkelen.
Inhoudelijk zijn deze projecten geen herhaling of 'leuke bezigheid', maar is er sprake van werk dat aanvullend is (verdiepend en/of verbredend, complexer) op de essentiële onderdelen van het reguliere curriculum.
- **Coachingsgesprekken** met als doel dat leerlingen inzicht in hun eigen denkpatronen krijgen en/of het toewerken naar een **groeimindset**, en persoonlijke (leer)doelen opstellen. Tijdens deze gesprekken kun je ook bespreken wat leerlingen ervaren als positieve en/of negatieve aandachtspunten met betrekking tot de omgang met peers en hoe het staat met hun motivatie.
- **Groepsgesprekken** met peers ten behoeve van het creëren van inzichten, (h)erkenning, mindset en sociale en emotionele ontwikkeling van de deelnemende leerlingen.

In aanvulling op de reguliere onderwijsmomenten kan een school keuze-uren invoeren voor (hoog)begaafde leerlingen (zie ook **Tool 4**). Met name in het voortgezet onderwijs is daar bandbreedte voor, omdat het rooster daar meer flexibiliteit biedt. Keuze-uren zijn leermomenten waarbij leerlingen het

reguliere lesuur kunnen uitruilen tegen iets anders. Bijvoorbeeld intensiever bezig zijn met zelfgekozen taken, taken oppakken waardoor hun curriculum wordt aangevuld of waarbij ze inzetten op het versneld doorlopen van een of meerdere vakken. Maar leerlingen kunnen ook kiezen om met een vak aan de slag te gaan waar zij moeite mee hebben, of waarbij ze extra kunnen oefenen met leren leren of met mindset. Het is van belang dat de school deze keuze-uren duidelijk administreert en dat bekend is wat een leerling op dat moment gaat doen en waar hij dat gaat doen.

Feit

Geïndividualiseerde ondersteuning in de vorm van begeleiding in een kleine groep buiten de reguliere groep of klas, heeft tot gevolg dat de leerling zich gerespecteerd voelt in zijn bijzonderheden, barrières overwint en zijn maximale leerpotentieel bereikt (Versalhes, 2024).

17.4 Communicatie en documentatie

Het is belangrijk dat er regelmatig (breed) overleg plaatsvindt tussen de groepsleraar of de mentor, de intern begeleider, de leerling en/of de ouder(s). Tijdens dit overleg kijken zij samen in hoeverre doelen zijn behaald en of verlenging nodig is.

In het leerlingvolgsysteem kan een school verslaglegging van het onderwijs of de ondersteuning buiten de klas of groep, alsook gespreksverslagen administreren. Zo kan de school alle educatieve partners op de hoogte houden van de ontwikkeling van een leerling. Dit is aan de ene kant van belang om aan te tonen wat de school aan extra ondersteuning doet en aan de andere kant weet de groepsleraar of weten de leraren en mentor zo welke handvatten bij het onderwijs buiten de klas worden behandeld en terug dienen te komen in de reguliere setting. Daarnaast is op deze manier voor iedereen zichtbaar met welk doel het traject is gestart, hoe het traject verloopt en of het ontwikkelingsperspectiefplan verlengd, aangepast of afgesloten kan worden.

Praktijkvoorbeeld vo: Ontwikkelingsperspectief

Mina heeft moeite met volgehouden aandacht. In een extra begeleidingsmoment krijgt zij van haar begeleider de opdracht om voor zichzelf te bepalen hoe lang haar spanningsboog is tijdens het maken van haar opdrachten. Mina gaat dit bijhouden middels een stopwatch. In het volgende gesprek bespreekt Mina met haar begeleider wat haar bevindingen zijn en hoeveel tijd zij achter elkaar aan opdrachten kan werken alvorens een pauze te nemen.

Voor de leraren die haar in de klas hebben, is het van belang te weten dat Mina deze opdracht doet, omdat zij haar computer of een andere tool tijdens de les gebruikt voor de stopwatchfunctie. Ook voor de mentor is het belangrijk om van deze opdracht op de hoogte te zijn, zodat deze ziet welke stappen er op het gebied van volgehouden aandacht worden gezet. Mina's ouders kunnen in het volgsysteem teruglezen (vanuit het plan van aanpak in het ontwikkelingsperspectiefplan) welke stappen worden gezet en waar ze thuis mee kunnen helpen/ondersteunen als het gaat om het verder ontwikkelen van de spanningsboog.

17.5 Conclusie

Onderwijs buiten de reguliere groep of klas vormt een waardevolle, doelgerichte en in veel gevallen noodzakelijke aanvulling voor (hoog)begaafde leerlingen met specifieke ondersteunings- en/of educatieve behoeften. Door deze leerlingen tijdelijk of structureel onderwijs op maat te bieden, ontstaat ruimte om hun executieve functies tot ontwikkeling te laten komen. Ook ontstaat hiermee de ruimte om

hun cognitieve en sociale en emotionele ontwikkeling beter tot hun recht te laten komen. Het inzetten op contact met peers, specialistische begeleiding en persoonlijke leerdoelen draagt bij aan zelfinzicht, motivatie en het (her)vinden van leerplezier.

Tegelijkertijd versterkt dit aanbod de principes van inclusief onderwijs: het erkent verschillen, biedt passende ondersteuning en stelt leerlingen in staat om optimaal te groeien binnen hun mogelijkheden. Een zorgvuldig opgebouwd beleid, gedragen door het team, de ouders en de leerling zelf, zorgt ervoor dat onderwijs buiten de klas of groep geen uitzondering is, maar een bewuste, onderbouwde keuze in het belang van het kind. Dit vraagt om structurele signalering, deskundigheid binnen het team, goede communicatie en duidelijke afstemming tussen de verschillende betrokkenen.

VENSTER

Gerlinde Winters, leraar en specialist begaafdheid Beatrixschool Rijssen

Hoe beoordeel je de resultaten van de producten die (hoog)begaafde leerlingen maken en die niet tot het 'gewone' leerstofaanbod behoren?

In de bovenschoolse plusgroep beoordeel ik sommige onderdelen. Ik maak bijvoorbeeld gebruik van de lessen van het vooruitwerklab; die beoordeel ik niet, maar ik geef feedback op het proces en het product. Ook laat ik de leerlingen zelf reflecteren.

Voor een eigen onderzoek (onderzoeksvraag en deelvragen) met presentatie en het maken van een spel, laat ik de leerlingen door middel van een werkvorm zelf een rubric maken en beoordelen de leerlingen en ikzelf aan de hand van die rubric. Aan de rubricitems 'hang' ik cijfers en leerlingen krijgen zo een cijfer voor hun product. Voor het houden van een pitch stel ik zelf criteria op.

Verwijzingen

AOB en Ouders & Onderwijs (2024). *Advies landelijke norm voor basisondersteuning*. Geraadpleegd op 2 mei 2025, van <https://www.aob.nl/assets/Advies-landelijke-norm-voor-basisondersteuning-22-november-2024.pdf>.

Beurskens, E., Van der Linde, M., Baart, A. (2019). *Praktijkboek Presentie*. Coutinho.

DHH. (z.d.). *Digitaal handelingsprotocol begaafdheid*. Geraadpleegd op 8 mei 2025, van <https://dhho.nl/>.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2020). *BRIEF-2*. Hogrefe.

Horeweg, A. (2023). *Executieve functies ontwikkelen in de klas. Wat jij als leerkracht kunt doen* (2e druk). Uitgeverij Pica.

Houkema, D., Rol, W., Schaminée, M. (2019.) *Richting geven aan zelfsturing*. Geraadpleegd op 15 juni 2025, van <http://www.hb-in-ontwikkeling.nl>.

Kieboom, T., & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent. De vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen*. Lannoo.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *Beleidskader: met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving*. Geraadpleegd op 15 juni 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs>.

Mönks, F., & Ypenburg, I. (2011). *Hoogbegaafdheid bij kinderen*. Boom.

SCALIQ. (2025, 24 april). *ZOOV+*. SCALIQ. Geraadpleegd op 8 mei 2025, van <https://scaliq.com/product/zoov/>.

Steunpunt Passend Onderwijs (z.d.). *Het schoolondersteuningsprofiel (SOP)*. Geraadpleegd op 15 juni 2025, van <https://www.steunpuntpassendonderwijs-povo.nl/document/het-schoolondersteuningsprofiel/>.

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

Versalhes, A. C. (2024). *Inclusief onderwijs: strategieën om aan de behoeften van alle studenten te voldoen*. Socratica.

WCGTC. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. World Council for Gifted and Talented Children.

Hoofdstuk 18



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



Samenvatting

Het onderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid kun je in je school in een piramidemodel organiseren. Elke laag van de piramide biedt ondersteuning die net weer een stapje intensiever is dan de voorgaande laag. De onderste lagen zijn daarbij gericht op wat er binnen een school zelf al geboden kan worden. De top van de piramide is gericht op een bovenscholse voorzieningenaanbod.

Er zijn twee groepen begaafde leerlingen die behoefte hebben aan een bovenscholse voorziening: de groep die meer uitdaging nodig heeft dan de eigen school kan bieden en de groep waarvoor leraren handelingsverlegen zijn omdat deze leerlingen zowel meer ondersteuning als uitdaging nodig hebben. Voor de eerste groep kun je een voltijdse of deeltijdvoorziening opzetten, voor de tweede groep is aanvullend een onderwijs-zorgarrangement nodig.

De selectie van leerlingen hangt af van de doelgroep waarop de voorziening is gericht. Denk niet alleen aan de leerlingen bij wie het voor de hand ligt dat ze geselecteerd worden. Denk vooral na over hoe leerlingen die zich minder gemakkelijk laten herkennen ook mee kunnen doen aan wat de voorziening te bieden heeft. Meisjes, leerlingen uit achterstandsmilieus en kinderen met een migratieachtergrond worden traditioneel minder vaak geselecteerd, terwijl ook onder deze leerlingen veel kinderen zijn die behoefte hebben om aan zo'n bovenscholse voorziening te kunnen deelnemen. Houd daarom een open blik voor het screenen van de leerlingen.

Als een leerling deels naar een bovenscholse voorziening gaat en deels onderwijs blijft volgen op de stamschool, behoudt de stamschool de zorgplicht en blijft deze eindverantwoordelijk voor het onderwijsaanbod. Daarom is een intensieve samenwerking tussen stamschool en bovenscholse voorziening noodzakelijk.

Het onderwijsaanbod bij een bovenscholse voorziening bestaat liefst uit vakken die niet al aan bod komen op de stamschool. Het is belangrijk dat de leerling ook hier leert en uitgedaagd wordt om zich in te spannen.

Bovenschoolse voorziening voor begaafde leerlingen: de top van de piramide

Sofie van de Waart

Het onderwijs zou je in een piramidemodel kunnen weergeven (Van Gerven, 2014). De onderste laag is het aanbod in de klas. De leraar geeft les op drie niveaus en heeft voor de leerlingen die nog meer aan kunnen een compacte route waardoor zij sneller door de leerstof kunnen. De vrijgekomen tijd wordt besteed aan verrijking die door de leraar gemakkelijk te instrueren en na te kijken is (Van Hirtum et al., 2024). Als dat niet voldoende blijkt, kan een school ervoor kiezen een plusklas op te zetten. Dat is de tweede laag van de piramide, voor een kleinere groep leerlingen, hooguit enkele per klas. Buiten de klas ontmoeten ontwikkelingsgelijken elkaar (peergrouponderwijs) (Mooij, 2021) en ze kunnen werken aan activiteiten die verrijkend en leerzaam zijn, bijvoorbeeld op het gebied van executieve vaardigheden. De top van de piramide bestaat uit slechts enkele leerlingen per school. Zij hebben niet voldoende aan het aanbod in de plusklas, missen contact met gelijkgestemden en/of hebben een extra ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag (Davis et al., 2014). Ook voor 'dubbel bijzondere' leerlingen of (hoog)begaafde leerlingen die veel verzuimen kan een **bovenschoolse voorziening**¹ noodzakelijk zijn (Davis et al., 2014). Dit hoofdstuk bespreekt twee soorten bovenschoolse voorzieningen: voor leerlingen die meer uitdaging nodig hebben en voor leerlingen die een beter zorg-onderwijsaanbod nodig hebben.

Feit

Executieve functies ontwikkelen zich bij cognitief sterke leerlingen niet vanzelfsprekend (Den Otter, 2023; Marzano & Miedema, 2018).

18.1 Wie is de opdrachtgever?

Allereerst is het belangrijk om te kijken wie de opdrachtgever is, want dat bepaalt met welke **stakeholders** je te maken hebt. Stakeholders bepalen wie de doelgroep wordt van de voorziening (zie paragraaf 18.2). De samenstelling van de groep stakeholders is van invloed op wat voor soort projectleider er gezocht kan gaan worden. Zet je deze voorziening op namens het samenwerkingsverband, dan is een neutrale projectleider aan te raden. Alle schoolbesturen zijn hier immers bij betrokken en dan is er geen schijn van belangenverstrengeling. Als het voor het eigen bestuur is, dan kan een projectleider van het bestuurskantoor of een specialist (hoog)begaafdheid het voortouw nemen. In de werkgroep rondom het opzetten van een bovenschoolse voorziening zijn in ieder geval de volgende personen betrokken:

- Projectleider of (hoog)begaafdheidscoördinator van de school
- Intern begeleider of zorgcoördinator
- Directeur van de locatie
- Idealiter: leraar die les gaat geven op de locatie

De projectleider legt verantwoording af aan de opdrachtgever en schakelt tussen alle betrokken partijen. Dat zullen school, leraren en ouders zijn, maar daarnaast kan het gaan om zorgaanbieders, de leerplichtambtenaar of de leidinggevende van de opdrachtgevende organisatie.

¹ Zie ook de brochure *Peergrouponderwijs* van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Structuur en rollen binnen een bovenschoolse peergroup

Toelichting bij het organogram:

- De stuurgroep/opdrachtgever staat aan de top en zorgt voor bestuurlijke borging en continuïteit.
- De projectleider verbindt de strategische lijn met de uitvoering en coördineert alle betrokkenen.
- Het uitvoeringsteam is breed samengesteld zodat de voorziening niet afhankelijk is van individuele personen maar stevig verankerd staat.
- Intern begeleiders en samenwerkende scholen zijn cruciaal voor doorstroom, overdracht en individuele begeleiding.
- Gemeente en samenwerkingsverbanden spelen een ondersteunende en faciliterende rol.
- Ouders en leerlingen worden structureel betrokken voor evaluatie en verbetering van het aanbod.

Het is raadzaam om voor het opzetten van bovenschools peergroeponderwijs ter oriëntatie excursies met alle partners te ondernemen om te zien wat er allemaal mogelijk is en om structureel te evalueren, zodat het draagvlak breed blijft en het aanbod duurzaam kan voortbestaan.

Functie	Rol en taken	Rapporteert aan / Werkt samen met
Stuurgroep / Opdrachtgever	Biedt geborgde, onvoorwaardelijke steun, stelt de hoofdlijnen vast, draagt verantwoordelijkheid voor beleid en financiën.	Werkt samen met projectleider en leidinggevendenden, ontvangt rapportages van organisatie team / uitvoeringsteam.
Projectleider peergroup	Coördineert de voorziening, bewaakt de voortgang, onderhoudt verbinding tussen scholen en externe partners.	Rapporteert aan en werkt samen met de stuurgroep / opdrachtgever, werkt direct samen met het uitvoeringsteam.
Uitvoeringsteam / Organisatieteam	Bestaat uit meerdere betrokkenen (niet afhankelijk van één of twee personen): leraren, intern begeleiders en andere specialisten. Draagt zorg voor de dagelijkse gang van zaken en het lesaanbod.	Rapporteert aan en werkt samen met de projectleider. Werkt samen met de samenwerkende scholen, ouders, externen.
Intern begeleiders	Begeleiden leerlingen, zijn aanspreekpunt voor ouders en leraren, bewaken de ondersteuningsstructuur.	Werken samen met het uitvoeringsteam, het samenwerkingsverband, de gemeente (bij jeugdhulp).
Samenwerkende scholen	Leveren leerlingen, leraren en intern begeleiders. Onderhouden contact met ouders en peergroup.	Werken samen met het uitvoeringsteam, de intern begeleiders, de stuurgroep.

Gemeente / Samenwerkingsverband	Financiert deels, ondersteunt met jeugdhulp, leerplicht en beleidsmatige zaken.	Werken samen met de stuurgroep, het uitvoeringsteam, de projectleider.
Ouders en leerlingen	Worden regelmatig betrokken bij evaluaties en beleidsontwikkeling. Leveren feedback	Werken samen met het uitvoeringsteam, intern begeleiders, de samenwerkende scholen.

18.2 Wie nemen er deel aan een bovenschoolse voorziening?



Bovenschoolse voorzieningen zijn bedoeld voor leerlingen voor wie binnen de eigen school onvoldoende tegemoetgekomen kan worden aan hun **educatieve behoeften**. Die behoeften kunnen variëren van behoefte aan een meer inhoudelijk gespecialiseerd onderwijsprogramma, behoefte aan peers en/of behoefte aan heel specifieke vormen van ondersteuning zoals bij **dubbel bijzondere leerlingen** het geval kan zijn.



Er zijn begaafde leerlingen van wie de cognitieve ontwikkeling zover gevorderd is dat het erg ingewikkeld is om in een reguliere groep tegemoet te komen aan hun educatieve behoeften. Er is geen vaste maat te geven hoever de ontwikkeling van de leerling dan vooruit moet lopen, want of je tegemoet kunt komen aan de behoeften van een leerling wordt mede bepaald door de context waarin je als leraar aan die behoeften moet voldoen. In een **zwaarbelaste klas** is minder mogelijk dan in een relatief kleine groep waarin bijvoorbeeld ook al ruimte is gemaakt voor een klassenassistent. In een groep waarin het gemiddelde niveau sowieso al erg hoog ligt, is het wellicht gemakkelijker om aan te sluiten op de behoeften van zo'n leerling dan in een groep waarin het gemiddelde niveau lager ligt of waarin de spreiding van de verschillende niveaus leidt tot een hoge werkdruk voor de leraar. Voor alle leerlingen waarbij er een mismatch is tussen wat ze cognitief nodig hebben en wat regulier kan worden verzorgd, kan deelnemen aan een bovenschoolse voorziening een passende interventie zijn (zie ook de brochure *Peergrouponderwijs*).



H15

De kans op het ontmoeten van ontwikkelingsgelijken is een belangrijke reden om leerlingen te laten deelnemen aan bovenschoolse voorzieningen. Alle kinderen hebben ontwikkelingsgelijken nodig om zich aan te kunnen spiegelen (Van Gerven & Troxclair, 2023). Dat is nodig om een gezonde identiteit te ontwikkelen. Als de eigen school daar te weinig aan tegemoet kan komen, kan daardoor de sociale en emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen onder druk komen te staan (zie ook *hoofdstuk 15: Moeilijk verstaanbaar gedrag*). Deze leerlingen knappen op van het contact met ontwikkelingsgelijken, de zogenoemde 'peers'. Begaafde leerlingen die geen contact hebben met ontwikkelingsgelijken hebben sneller de neiging om af te haken in het sociale verkeer (Lee et al., 2012).

Dubbel bijzondere leerlingen kunnen ondersteuningsbehoeften hebben die gespecialiseerde kennis vragen. Die kennis is niet altijd op elke school voorhanden en de intensiteit van de ondersteuningsbehoeften van de leerling kan zodanig zijn dat een school daar in redelijkheid in een reguliere groep lang niet altijd aan tegemoet kan komen. Vanuit een inclusieve blik op onderwijs wil je wel dat deze leerlingen tot leren blijven komen en wil je tegemoetkomen aan wat daarvoor nodig is. Ook dan kan een bovenschoolse voorziening uitkomst bieden.

18.3 Hoe selecteer je de leerlingen voor een bovenschoolse voorziening?

18.3.1 Focus op een academisch aanbod

Als de voorziening vooral gericht is op het bieden van cognitieve uitdaging, vergt dat een ander selectieproces dan wanneer de voorziening gericht is op aansluiten op veelal geïndividualiseerde ondersteuningsbehoeften. Bedenk goed dat het selecteren van leerlingen een lastig proces kan zijn. Uiteraard zijn er leerlingen waarbij het snel duidelijk is dat zij hiervoor in aanmerking komen, omdat ze bijvoorbeeld versneld zijn, hoge scores hebben en zich vervelen. Helaas is het niet zo dat alle leerlingen die meer uitdaging nodig hebben dat zo duidelijk laten zien. Leerlingen die zich langdurig vervelen, kunnen uitgedoofd zijn in hun leershonger en minder leren en presteren dan ze eigenlijk in hun mars hebben. Bovendien zijn er ook leerlingen die niet zo snel herkend worden door leraren doordat bijkomende problematiek hun grote cognitieve potentieel maskeert. Denk hierbij aan dubbel bijzondere leerlingen, leerlingen met een andere thuistaal of leerlingen met een lage sociaal-economische status (Davis et al., 2014). Onderzoek door Cramer et al. (2024) geeft inzicht in het verschil tussen de blik van de leraar en de daadwerkelijke capaciteiten van leerlingen met een niet-westerse afkomst.

In Amerika is al eerder en meer onderzoek gedaan naar het verschil in representatie van verschillende groepen onder (hoog)begaafde leerlingen die deelnemen aan bijzondere onderwijsvoorzieningen.



Daaruit blijkt dat een **systemische verandering** van alle belanghebbenden nodig is om leerlingen met een andere taal-, cultuur- of sociale en/of economische achtergrond beter te identificeren en het juiste aanbod te geven (Mun et al., 2020). Onderzoek van Peters (2021) schetst verschillende oorzaken van onderrepresentatie in onderwijs voor begaafde leerlingen in de Amerikaanse context. Het onderzoek van Cramer et al. (2024) laat zien dat vergelijkbare oorzaken in Nederland een rol spelen. Een brede blik bij het screenen van leerlingen voor een bovenschoolse voorziening is daarom aan te raden. Je zou een aannameprocedure kunnen samenstellen waarbij je verschillende bronnen raadpleegt. Zo kijk je niet alleen naar cijfers en het leerlingvolgsysteem, maar ook naar het beeld van de leraar. Je kunt ook een praktijkmiddag organiseren waarbij je observeert hoe leerlingen op een uitdagend onderwijsaanbod reageren of waarbij een taalonafhankelijk screeningsinstrument wordt ingezet.

18.3.2 Focus op speciale ondersteuningsbehoeften

Als het gaat om een voorziening voor leerlingen met een bijzondere ondersteuningsbehoefte, gaat het meestal om leerlingen waarmee leraren handelingsverleggen zijn of die al thuis zitten. Aanmelding gaat dan vaak via het samenwerkingsverband, zeker als de bekostiging ook via het samenwerkingsverband verloopt. Een commissie, met daarin onder andere een gedragswetenschapper of orthopedagoog, beoordeelt de leerling dan op basis van het dossier waarin eventuele onderzoeken vermeld staan, een OPP (ontwikkelingsperspectiefplan) en eventuele observaties en gesprekken met de leraren en intern begeleiders / zorgcoördinatoren. Als de match passend is, draagt de commissie de leerling voor aan de coördinator van de voorziening die het plaatsingstraject begeleidt.

Als een leerling al erg lang thuiszit, is het raadzaam voorzichtig op te starten. Een leerling moet weer wennen aan het ritme en de structuur en heeft vaak een te rooskleurig beeld van de belasting van weer naar school gaan (Van Nus, 2021). Probeer vanaf het begin ook regulier schoolwerk als een normaal onderdeel van de dagen in de voorziening te integreren. Dit is niet alleen belangrijk omdat anders de hiaten alsmaar groter worden, maar ook omdat het onderwijs weer onderdeel is van het herstel (Wienen, 2023).

18.3.3 Aandachtspunt

Wat een punt van aandacht is bij beide typen voorzieningen is dat leerlingen door verveling heel ander gedrag kunnen laten zien, wat verward kan worden met een diagnose zoals ADHD of autisme (Webb,

2020). Dat betekent dat leerlingen soms afgewezen worden op speciale voorzieningen voor hoogbegaafde leerlingen vanwege hun ongemotiveerd of onvoldoende taakgericht gedrag, terwijl als ze wel mogen deelnemen vaak zichtbaar wordt dat leerlingen met een meer stimulerend en uitdagender onderwijsaanbod veel taakgerichter gedrag laten zien. Het betekent niet dat het gedrag dat daarvoor waargenomen werd niet onder een bepaalde diagnose had kunnen passen, maar wel dat omgevingsfactoren van invloed kunnen zijn. Een langere wenperiode, een aantal weken in plaats van enkele uren, kan meer helderheid geven op het effect van een andere, meer stimulerende omgeving op leerlingen. Andersom zien we in de praktijk helaas ook dat alle soorten uitdagend gedrag aan (hoog)begaafdheid en verveling toegeschreven worden, vaak bij ouders uit angst voor 'labels', waardoor de juiste zorg en hulpverlening uitblijft (zie ook *hoofdstuk 6: Van kenmerken naar kansen* waarin wordt verwezen naar reïficatie).

H6

Feit

Begaafde leerlingen die geen contact hebben met ontwikkelingsgelijken hebben sneller de neiging om af te haken in het sociale verkeer (Seon-Young Lee et al., 2012).

18.4 Contact met de stamschool

Naarmate leerlingen vaker naar een bovenschoolse voorziening gaan (bijvoorbeeld omdat er sprake is van thuiszittersproblematiek) dan naar de **stamschool**, de tijd langer duurt en de interventies intensiever zijn, bestaat het risico dat de leerling 'uit beeld' verdwijnt bij de school. Echter, alle partijen moeten goed beseffen dat als de bovenschoolse voorziening geen voltijdsonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen is, de leerling officieel ingeschreven blijft bij de oude school, de stamschool. Deze school behoudt in dat geval de **zorgplicht** en de eindverantwoordelijkheid voor het onderwijsaanbod. Daarom is een intensieve samenwerking en vertrouwensband noodzakelijk tussen de stamschool en de bovenschoolse voorziening.

Wettelijk gezien is het toegestaan dat onderwijs deels door een andere school en/of andere locatie verzorgd wordt door middel van een **synergieovereenkomst**. Dit is een soort contract tussen twee scholen waarin vastgelegd wordt op wat voor manier en in welke mate een leerling op een andere onderwijslocatie onderwijs volgt.² Het is mogelijk om de digitale systemen zoals ParnasSys of Somtoday te koppelen, zodat beide scholen inzage hebben in de voortgang en gemakkelijk kunnen schakelen. Dit digitaal handig inrichten is maatwerk. Betrek de systeembeheerder en de betreffende digitale ondersteuner erbij om dit goed voor elkaar te krijgen.

Zorg ervoor dat je voordat de leerling op de andere school of locatie start, de afspraken helder op papier hebt. Plan regelmatig onderlinge evaluatiemomenten in, bijvoorbeeld door wekelijks even met elkaar te bellen, en het is slim om ook van tevoren de afstemming vast te leggen rondom het maken van de rapporten en het voeren van de oudergesprekken. Meestal is het de gemakkelijkste optie om de gesprekken digitaal te doen. Indien de externe voorziening meer dan 60% van de onderwijstijd bedraagt, dan is overschrijven vaak de handigste optie; de rijksbekostiging gaat dan automatisch naar de nieuwe school waar de voorziening is gehuisvest.

² Meer informatie over deze synergieovereenkomst vind je bij de Inspectie van het Onderwijs.

Zie: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/speciaal-onderwijs/wet-en-regelgeving/synergieovereenkomst-speciaal-onderwijs>

18.5 Onderwijsaanbod

18.5.1 Uitdagend aanbod

Bij een voorziening die gericht is op uitdaging is alles mogelijk. Idealiter bied je hier juist niet de vakken aan die al in het curriculum zijn opgenomen; deze leerlingen lopen immers juist al voor op de rest van de klas. Een aanvullend curriculum met bijvoorbeeld Spaans, filosofie, schaken, techniek of programmeren zal zeker aanslaan bij deze doelgroep. Afhankelijk van de grootte van de groep en hun interesses kun je ook met thema's werken, zodat je een gevarieerd aanbod creëert. Belangrijk is dat je hierbij juist oog houdt voor de zaken die deze leerlingen nog moeten leren. In de praktijk kun je soms zien dat leerlingen waarvoor eerder op een minder handige wijze het leerstofaanbod gecompact is, sommige basisvaardigheden niet goed beheersen op reken- of taalgebied. Deze leerlingen hebben veelal routinematige oefening, waarbij de leerling moet leren om op tempo te werken of veel leerinhouden moet memoriseren, vermeden. In de eerste jaren van het onderwijs kunnen zij veelal sterk op hun goede geheugen leunen, waardoor ze juist deze mentale handelingen nauwelijks hoeven te doen om toch goede resultaten te behalen (Weterings-Helmons, 2017). Het gevolg is dat wanneer het curriculum daar wel een beroep op doet, de leerling weerstand kan vertonen omdat dit gedrag niet van jongs af aan nodig is geweest om conform verwachting te kunnen presteren. Ditzelfde geldt voor executieve vaardigheden (zoals plannen, volhouden en organiseren). Deze ontwikkelen mensen alleen als zij zich in een context bevinden waarin daarop daadwerkelijk een beroep wordt gedaan. Het afstemmen van een leerstofaanbod op wat de leerling nodig heeft, hangt daarom met meer dingen samen dan alleen dat wat de leerling 'leuk vindt' om te doen. Geef daarom toetsen die meetellen, neem hun werk serieus en leg de lat hoog, dan komen ze verder in hun leerproces.

Natuurlijk wil je wel dat leerlingen het leuk gaan vinden om aan het onderwijs in de bovenschoolse voorziening mee te doen. Voor de sociale positie van de leerling op de stamschool is het echter belangrijk dat de activiteiten ook echt een groot leerelement bevatten waarbij er een wezenlijke inspanning van de leerling wordt verwacht. Realiseer je dat er veel leerlingen zijn die niet begaafd zijn, maar die bijvoorbeeld wel graag uitgebreide scheikundeproefjes doen. Als alleen de begaafde leerlingen dit type activiteiten mogen doen, kan dit bijdragen tot een verstoorde groepsdynamiek, terwijl je eigenlijk wilt dat deze leerlingen ook op de stamschool kunnen ervaren dat ze erbij horen.

In het voortgezet onderwijs zijn er voorzieningen waarbij leerlingen in vier dagen het gewone rooster volgen en de vijfde dag begeleid aan hun eigen project kunnen werken. Dit is een goede manier om aan de behoefte aan autonomie te voldoen en aan te kunnen sluiten bij de diverse interesses van de leerlingen (Bakx et al., 2021).

18.5.2 Zorg- en onderwijsaanbod

Probeer voorzieningen inclusief te maken, dat wil zeggen, waar mogelijk in de school en/of met de school, zodat de drempel om terug te keren laag blijft of er in ieder geval samengewerkt kan worden. Als de indruk bestaat dat leerlingen als 'niet belastbaar' gezien worden en zij daarom weinig onderwijs aangeboden krijgen, lijkt er minder basis voor herstel te ontstaan (Wienen, 2023). Vergeet daarbij de rol van de ouders niet: problemen rondom thuiszitten zijn altijd **systemisch** of systemisch geworden; betrek ouders bij het proces om maximaal resultaat te behalen (Davis et al., 2014; Frumau, 2024) (zie ook *hoofdstuk 15: Moeilijk verstaanbaar gedrag*).

In een voorziening waar zorg en onderwijs even belangrijk zijn, zou je kunnen werken met een fasesysteem. In de eerste fase komt een leerling weer naar school en bouwt weer een ritme op met schooltijden en afspraken. In de tweede fase werkt de leerling aan schoolse vaardigheden en afspraken zoals op tijd komen, gebruikmaken van de kapstok en dergelijke. Zo is er een opbouw in fasen tot de leer-

H19 ling weer helemaal belastbaar is en ook huiswerk en toetsen maakt (zie ook *hoofdstuk 19: Brede randvoorwaarden voor het haalbaar organiseren van voltijdsonderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid*).

Voor (hoog)begaafde leerlingen is het heel fijn als er naast het gewone, eventueel versnelde programma, ook mogelijkheden zijn om hun passie te kunnen uiten, dus programmeer-, schaak- of creatieve lessen zijn aan te bevelen in een dergelijke voorziening. Daarnaast wordt vaak duidelijk dat sommige leerlingen die deelnemen aan dit type gecombineerde voorziening behoefte hebben om niet alleen maar met hun hoofd bezig te zijn, maar ook fysiek uitgedaagd te worden. Dat kan door middel van vakken zoals houtbewerking of techniek aan te bieden.

18.6 Samenwerking met diverse ketenpartners

Voor het slagen van een bovenschoolse voorziening zijn bepaalde elementen een randvoorwaarde voor succes. Denk daarbij onder andere aan:

- Draagvlak bij alle partners die meewerken; ziet iedereen de noodzaak?
- De wil om nieuw aanbod te creëren en buiten de gebaande paden te denken.
- Opzet en borging van de voorziening door een team van mensen, geen afhankelijkheid van één of twee bevlogen leraren.
- Onvoorwaardelijke, geborgde steun vanuit de opdrachtgever.

Als je van onderstaande tips gebruikmaakt, is de kans op succes groter.

- Maak je beleidsplan niet te specifiek. Staat er in je beleidsplan dat je Spaans aanbiedt maar neemt die leraar ontslag, dan kun je dat niet zomaar vervangen door schaken. Staat er in je beleidsplan: “We bieden uitdagend aanbod op cognitief vlak”, dan is er niets aan de hand.
- Houd in je aannameprocedure altijd ruimte om eigen afwegingen te maken. Als je met een toelatingseis van een IQ van minimaal 130 werkt en iemand meldt zich met een IQ van 128, is diegene dan niet welkom? Of bekijk je in afstemming met ouders, leraren en intern begeleider welk onderwijsaanbod het best passend is voor de leerling die zich aanmeldt?
- Realiseer je dat als een leerling van een andere school naar een **voltijdsvoorziening** komt waarbij overschrijving gewenst is, je meteen zorgplicht hebt en daar eventueel aan gehouden kunt worden door ouders. Je kunt niet vrijblijvend een aantal weken kijken of een leerling past. Denk hier goed over na in afstemming met de school van herkomst.
- Om de samenwerking in een later stadium te verbeteren en het team dat de voorziening gaat opzetten zich te laten oriënteren, is het een slimme investering om een excursie te maken door het land met alle partners waarmee je samen gaat werken. Denk niet alleen aan de lesgevende collega's maar ook aan de intern begeleiders van samenwerkende scholen, het samenwerkingsverband, gemeente als die betrokken zijn met jeugdhulp, leerplichtambtenaren en de leidinggevendenden van de betrokken scholen.

18.7 Conclusie

De bovenschoolse voorziening voor begaafde leerlingen vormt een essentiële schakel binnen het Nederlandse onderwijslandschap. Door onderwijs en begeleiding op maat te bieden, wordt tegemoetgekomen aan de unieke cognitieve en sociale behoeften van deze doelgroep. De piramidestructuur met verschillende niveaus van ondersteuning zorgt ervoor dat elk kind passende uitdagingen en ontwikkelingskansen krijgt. Cruciaal is de samenwerking tussen scholen, ouders en ketenpartners, waarbij flexibiliteit, brede diagnostiek en een inclusieve benadering centraal staan. Het succes van dergelijke voorzieningen hangt af van een stevig draagvlak, heldere rolverdeling en afstemming tussen alle be-

trokken partijen. Door systematisch en zorgvuldig te screenen en het aanbod af te stemmen, worden onder- en oververtegenwoordiging van specifieke groepen tegengegaan. Uiteindelijk draagt dit bij aan een gezond ontwikkelingsklimaat waarin begaafde leerlingen zichzelf kunnen zijn, hun talenten tot bloei komen en hun sociale positie wordt versterkt, zowel binnen als buiten de school.

VENSTER

Maaïke Slaats, leraar basisonderwijs

Het belang van plusklasonderwijs vanaf groep 1

Jonge kinderen zijn van nature nieuwsgierig en ondernemend. Ze willen de wereld begrijpen en ontdekken. Zij stellen ons de leukste vragen. Hoe mooi is het als je in hun behoefte kunt voorzien om wereldwijzer te worden, deze kinderen ziet en erkent in hun zijn? De kinderen zelf aan het denken zet, met oplossingen laat komen en vooral laat ontdekken?

Observeren is heel belangrijk. Ook het mogelijk onderpresterende kind wil je meenemen in het aanbod. Dat is in de praktijk nog niet zo eenvoudig.

VENSTER

Froukje Henstra, docent Engels en specialist hoogbegaafdheid op Lyceum Ypenburg

Hoe zorgen jullie bij jullie op school dat onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen 'haalbaar' georganiseerd kan worden?

Ik heb me als coördinator HB eerst beziggehouden met het onderzoeken van de visie van school op (hoog)begaafdheid en wat er al aan beleid was. Dat was erg weinig, en daar ben ik dus eerst mee aan de slag gegaan in samenwerking met een commissie van collega's, afdelingsleiders, de onderwijsconector en de zorg. Ik mocht de RITHA-opleiding volgen, die mij daarbij erg geholpen heeft. Verder heb ik mij aangesloten bij de bestaande ondersteuningsstructuur die er al was op school, waarin getrainde leraren, externen en zorgmedewerkers elk op een eigen specialisme leerlingbegeleiding en -coaching verzorgen. Samen met de coördinatoren passend onderwijs screen ik nieuwe aanmeldingen op mogelijke kenmerken van (hoog)begaafdheid en we doen sinds dit jaar de VO Quick-Screening (VOQS) ten behoeve van de signalering van (hoog)begaafde leerlingen. Ten slotte werk ik op dit moment hard aan educatie en ondersteuning voor mentoren en leraren zodat zij in de praktijk beter kenmerken van (hoog)begaafdheid en/of onderpresteren kunnen signaleren en ook hun onderwijs in de klassituatie meer passend kunnen maken voor begaafde leerlingen.

Met leerlingen die op basis van dossier of door de voorgenoemde punten komen bovendien (en hun ouders en mentor) spreek ik over hun leerbehoeften en uitdagingen, en zo nodig volgen zij begeleiding in peergroepen of individueel en kan er maatwerk worden toegepast op hun onderwijs (versnellen, compacten en verrijken). De keuzes die we daarin maken, hangen af van hun hulpvraag en hun behoeften. We werken hierbij dus handelingsgericht, en niet op basis van drempels zoals een IQ-test.

VENSTER

Gerlinde Winters, leraar en specialist begaafdheid Beatrixschool Rijssen

Hoe communiceer je met ouders over de vorderingen die hun kind maakt?

De leerlingen van de bovenschoolse plusklas krijgen twee keer per jaar een portfolio. Daarin evalueren de leerlingen en ik hoe er aan de opgestelde doelen zijn gewerkt. Daarnaast 'scoren' de leerlingen zichzelf op een aantal vaardigheden, die ook in het portfolio worden vermeld.

Verder geef ik cijfers voor een aantal producten en die onderbouw ik door middel van een verhalend stukje. Met de ouders en leerling heb ik over beide portfolio's een gesprek, en tijdens dat gesprek stellen we ook samen nieuwe doelen op.

Verwijzingen

- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021) *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Beckman, E., & Van Amerongen, M. (2021). *Is het waar dat hoogbegaafde kinderen een hoger welbevinden hebben in homogene klassen met andere hoogbegaafde kinderen dan in heterogene klassen in het regulier onderwijs?* Kennisrotonde.
- Cramer Y., Hovinga, F., Van Poppel, M., & Van Dijk, D. (2024). *On(gezien): Onderzoek naar voorspellende factoren bij het signaleringsproces van (vermoedelijk) (hoog)begaafde kinderen en/of kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong door school en/of ouders..* SQALIQ.
- Davis, G.A., Rimm, S. B., & Siegle, D. B. (2014). *Education of the Gifted and Talented*. Pearson education.
- Frumau, F. (2024). Uitval in het onderwijs van (hoog)begaafde leerlingen. In: *Als school niet past. Schooluitval en thuiszitten* (pp. 8-31). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104. doi.org/10.1177/0016986212442568
- Mooij, T. (2021). *Optimaliserend Onderwijs: gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen in één groep*. <https://wij-leren.nl/optimaliserend-onderwijs-kansengelijkheid.php>.
- Mun, R. U., Ezzani, M. D., Lee, L. E., & Ottwein, J. K. (2020). Building Systemic Capacity to Improve Identification and Services in Gifted Education: A Case Study of One District. *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 132-152. doi.org/10.1177/0016986220967376 (Original work published 2021)
- Nicholas, M., Skourdoumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the Needs and Potentials of High-Ability, High-Performing, and Gifted Students via Differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 154-172. doi.org/10.1177/00169862231222225
- Peters, S. J. (2021). The Challenges of Achieving Equity Within Public School Gifted and Talented Programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 82-94. doi.org/10.1177/00169862211002535 (Original work published 2022)
- Schenke, W. en Vaessen, A. (2021). *Welke criteria zijn geschikt om te bepalen welke (hoogbegaafde) leerlingen in aanmerking komen voor versnellen en verrijken?* Kennisrotonde 2021.
- Van Gerven, E. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen. Uitdagend Onderwijs*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E., & Troxclair, D. (2023). Mogelijke barrières voor identiteitsontwikkeling van dubbel bijzondere leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 255-266). Leuker.nu.
- Van Hirtum, A., Gijsel, M., & Mulder, J. (2024). *Welke leerkrachtbegeleiding is in een reguliere groep effectief voor de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen?* Kennisrotonde.
- Van Nus, W. (2021). *Als naar school gaan een uitdaging wordt. Preventie en samenwerking rond thuiszitters*. Pica.
- 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. & Bew.). Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Weterings-Helmons, A. (2017). Begaafde leerlingen met ernstige reken- en wiskundeproblemen en dyscalculie. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. (pp. 255-278). Leuker.nu.
- Wienen, B. (2023). *Van individueel naar inclusief onderwijs. Pleidooi voor minder labels en meer aandacht voor de kracht van onderwijs*. Instondo.

Hoofdstuk 19



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



Samenvatting

Als leerlingen eenmaal instromen op een afdeling voor voltijdsonderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen, dan hebben ze veelal een periode achter de rug waarin zij onderwijs als minder of niet passend ervaren hebben. Het gevolg is dat zij behoeften kunnen hebben waar in een voltijdssituatie voor onderwijs aan begaafde leerlingen beter tegemoetgekomen kan worden dan in een reguliere groep. Dit vraagt echter wel dat het hele team zich achter het plan schaaft om een dergelijke afdeling op te gaan zetten. Een gezamenlijke visie en bewustwording binnen het schoolteam van de consequenties van die gezamenlijke visie op de onderwijspraktijk vormen het fundament voor een effectieve aanpak. Leerlingen die instromen, doorlopen veelal drie fasen voordat zij weer volledig aan het onderwijs kunnen deelnemen. Ze worden achtereenvolgens schoolbaar, leerbaar en toetsbaar. Dit proces veronderstelt dat leraren met hun interventies rekening houden met de fase waarin de leerling zich bevindt.

Als het bewustzijn is gegroeid, dan heeft het faciliteren van leraren een ondersteunende functie om de consequenties voor het handelen ook echt te implementeren. Een directie kan leraren ondersteunen door het bieden van kennis, nascholing, coaching en het stimuleren van een lerende cultuur, zodat het team in staat raakt om het diepe leerproces bij leerlingen te ondersteunen. Nieuwsgierig zijn naar de visie en keuzes van educatieve partners (ouders, leraren, zorgondersteuners) biedt kansen voor het ontwikkelen van een effectieve samenwerkingscultuur.

Brede randvoorwaarden voor het haalbaar organiseren van voltijdsonderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid

Erwin Dekker



Dit hoofdstuk bespreekt de brede randvoorwaarden voor het organiseren en uitvoeren van passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen binnen (een afdeling voor) **voltijds (hoog)begaafdenonderwijs**. Een gezamenlijke visie binnen het schoolteam en bewustwording van de consequenties van die gezamenlijke visie op de onderwijspraktijk vormen een belangrijk fundament voor een effectieve aanpak. Als het bewustzijn is gegroeid, dan heeft het faciliteren van leraren een ondersteunende functie om de consequenties voor het handelen ook echt te kunnen implementeren. Een directie bereikt dit door het bieden van kennis, nascholing, coaching en het stimuleren van een lerende cultuur, zodat het team in staat raakt om het diepe leerproces bij leerlingen te ondersteunen. Een belangrijk thema hierin is de rol van leiderschap: voorbeeldgedrag en het bevorderen van openheid creëren draagvlak voor verandering en professionele groei.

Naast de inhoudelijke en didactische voorwaarden bespreekt dit hoofdstuk ook de betrokkenheid van ouders en de samenwerking met de omgeving. Het hoofdstuk benadrukt het belang van een nieuwsgierige houding van leidinggevend en teams om een constructieve samenwerkingscultuur te stimuleren. Deze praktische aanpak kent drie ontwikkelingsfasen waarin leerlingen kunnen instromen op school: de fasen 'leefbaar', 'schoolbaar' en 'toetsbaar'. Afhankelijk van de fase waarin een leerling zich bevindt op het moment van instroom wordt vanaf dat punt de verdere ontwikkeling bevorderd. Elke fase heeft eigen kenmerken en randvoorwaarden die bepalen of een leerling de volgende ontwikkelingsstap kan maken. Door deze fasen systematisch te doorlopen en bij te sturen, ontstaat een duurzame en samenhangende route naar succesvolle ontwikkeling, afgestemd op de behoeften van alle leerlingen en passend binnen de context van het onderwijs en jeugdhulp.

19.1 Omarmen van de doelgroep

Alvorens in te gaan op randvoorwaarden voor de inrichting van het voltijdsonderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, is het van belang om te erkennen dat het hier een specifieke doelgroep betreft met specifieke ondersteuningsbehoeften. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W) heeft de Algemene Onderwijsbond (AOB) dan ook de opdracht gegeven het ondersteuningsgebied (hoog)begaafdheid op te nemen in het advies landelijke norm basisondersteuning (2024).

Om daadwerkelijk verschil te maken voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid, is een gezamenlijke visie binnen het schoolteam nodig. Het management vervult daarin een cruciale rol. Het vraagt om voorleven: het is belangrijk dat je als directie zelf de meerwaarde inziet van passend onderwijs voor begaafde leerlingen en dit actief uitdraagt. Dit kan er op termijn toe leiden dat je het samen belangrijk vindt om een of meerdere groepen in te richten voor het voltijdsonderwijs aan begaafde leerlingen omdat je voor bepaalde leerlingen daar nog beter kunt inspelen op wat zij nodig hebben dan in reguliere groepen mogelijk is.

19.2 Kennis van (hoog)begaafdheid

Als eenmaal de ondersteuningsbehoefte voor (hoog)begaafde leerlingen is erkend, is het noodzakelijk dat leraren kennis ontwikkelen over (hoog)begaafdheid. Hoe zijn kenmerken van (hoog)begaafdheid bij leerlingen zo vroeg mogelijk te signaleren? Welke passende interventies zijn er mogelijk en hoe zorgen we dat iedere leerling leert in een (basis)school, dus ook de (hoog)begaafde leerling? (Zie ook

H5

hoofdstuk 5: Is dat zo?)

(Hoog)begaafdheid maakt niet standaard deel uit van het opleidingsaanbod in de initiële lerarenopleidingen (De Boer et al., 2013; De Heer 2017). Er zijn geen specifieke bekwaamheidseisen door de wetgever geformuleerd met betrekking tot (hoog)begaafdheid (Van Gerven, 2021). Voor de dagelijkse beroepspraktijk betekent dit dat leraren deze ontbrekende kennis moeten opdoen in de praktijk. Een prima werkwijze, zou je kunnen denken. Echter, dit opdoen van die kennis is veelal ad-hoc ingeregeld. Leraren worstelen met de beschikbare tijd om passend onderwijs voor alle leerlingen vorm te geven (De Heer, 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2019). Hier lijkt de geluksfactor een rol te spelen. Met andere woorden: de leerlingen en leraren hebben geluk wanneer de school beschikt over een kwalitatief goed onderwijsaanbod op het gebied van (hoog)begaafdheid om met en van elkaar te leren. Hieronder volgt een bespreking van de knoppen waaraan te draaien valt om de geluksfactor te minimaliseren, waarbij de eerste knop, namelijk de gezamenlijke visie, al genoemd is.

19.2.1 Kennis ontstaat niet spontaan

Een tweede knop is faciliteren in kennis en nascholing. Zorg dat leraren op de hoogte kunnen zijn van de laatste inzichten, pedagogische en didactische strategieën. Kansen hiervoor schep je door studiedagen op zowel op team- als individueel niveau te faciliteren. Op teamniveau valt te denken aan gezamenlijke nascholing, waarbij vanuit visie naar gezamenlijke doelen en activiteiten gewerkt wordt.



Belangrijk hierbij is het (persoonlijke) **urgentiebesef** van de leraar om gezamenlijk te ontwikkelen en veranderingen te bewerkstelligen (Kabalt et al., 2016). Om het urgentiebesef aan te blijven wakkeren, kan werken met leer- en ontwikkelteams een mooie hefboom zijn. Als leidinggevende van een school of afdeling helpt het als je leraren faciliteert door ze tijd te geven om 'het goede gesprek' met elkaar te kunnen voeren. Denk hierbij aan intervisie over leerlingen, waarbij leraren worden uitgedaagd om achter het gedrag van leerlingen te kijken: een oordeel uit te stellen en op zoek te gaan naar het 'waarom' achter het gedrag.

Een derde knop is het coachen op de werkvloer, leren door het samen te doen. Door leraren elkaar te laten begeleiden en ondersteunen in de praktijk, kunnen zij kennis direct toepassen en uitdagingen overwinnen. Ook is het voor leerlingen een prachtig voorbeeld dat leraren gezamenlijk leren en samenwerken om de leerlingen een stap verder te brengen. Op deze manier is het mogelijk om talenten van leraren te combineren. Waar de ene leraar moeiteloos een goede instructie gericht op het gebruik van strategieën neerzet, weet een andere leraar feilloos een goede pedagogische interventie in te zetten. Door deze krachten te bundelen en echt samen te werken, ontwikkel je expertise en bouw je aan een lerende cultuur, waarbij samenwerken vanzelfsprekend en nodig is.



Een laatste en vierde knop om aan te draaien is **co-creatie**. Denk bijvoorbeeld aan het gezamenlijk ontwikkelen van beleid en lesmateriaal. Je kunt bijvoorbeeld met een maatjessysteem werken en hierbij leraren of bouwen aan elkaar koppelen.

Door bovenstaande elementen te integreren in de dagelijkse beroepspraktijk, ontstaat er een schoolcultuur waarin de behoeften van begaafde leerlingen centraal staan en waarin het team zich gezamenlijk inzet voor de optimale ontwikkeling van de begaafde leerlingen.

19.3 Leren en ontwikkelen van leerlingen



H21



Binnen een school geldt dat de school heeft te voldoen aan een curriculum. Of het nu een basis-school, voortgezet onderwijs of een vorm van **buitengewoon onderwijs** is, iedere school heeft te voldoen aan het wettelijk kader (zie ook *hoofdstuk 21: Het monitoren van kwaliteit*). Dat curriculum is goeddeels gericht op cognitieve vakgebieden en aangevuld met vaardigheden als hulp vragen, om kunnen gaan met teleurstellingen en doorzetten. Alle leerlingen hebben hierin stappen te zetten, maar wat als hetgeen een leerling wordt aangeboden te eenvoudig voor die leerling is en deze zonder instructie alle antwoorden kan produceren? Leert deze leerling dan wel iets of is de leerling **onbewust bekwaam** (Maslow, 1954)? Leert deze leerling dan dat hulp vragen een noodzaak kan zijn? Leert deze leerling dan dat doorzetten nodig is om verder te komen?

Nottingham (2018) omschrijft twee vormen van leren, namelijk Oppervlakkig Leren en Diep Leren. *Oppervlakkig Leren* betreft leren vanuit een relatief comfortabele situatie, dat op een plezierige manier verloopt en weinig ongemak kent. Bij *Diep Leren* gaat het om een situatie waarbij de leerlingen ongemak ervaren en verschillende vaardigheden moeten inzetten om verder te komen in hun leerproces. Daarbij kun je denken aan leren doorzetten, hulp vragen, omgaan met teleurstellingen enzovoort. Om juist dit diepe leren voor elke leerling mogelijk te maken moet je leraren faciliteren in hoe zij dit kunnen aanpakken.

Binnen de rol van de leidinggevende ligt de nadruk op het creëren van de juiste faciliteiten en voorwaarden die het lerarenteam in staat stellen om het diepe leerproces bij leerlingen te ondersteunen, ook wanneer dat ongemak oproept. Dit betekent dat je als directie beleid, cultuur en ondersteuning ontwikkelt, zodat leraren niet alleen experts zijn in inhoud en didactiek, maar ook in het omgaan met de emotionele en psychologische aspecten van leren.

Feit

Om binnen een schoolteam gezamenlijke ontwikkeling en veranderingen te bewerkstelligen met betrekking tot leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is het belangrijk om uit te gaan van het persoonlijke urgentiebesef van de leraar (Kabalt et al., 2016).

19.3.1 Welke faciliteiten zijn hier nu concreet voor nodig?

Binnen de school is het essentieel dat leraren niet alleen vakinhoudelijk sterk zijn, maar ook de vaardigheden ontwikkelen om diepgaand leren bij leerlingen te stimuleren. Een eerste stap is investeren in gerichte professionalisering en coaching, gericht op het geven van effectieve feedback, het herkennen van overtuigingen en het stimuleren van doorzettingsvermogen. Daarnaast is een cultuur van openheid en kwetsbaarheid belangrijk; maak tijdens collegiale gesprekken, interviews en teamdagen twijfels en onzekerheden bespreekbaar, en geef als schoolleider of andere leidinggevende zelf het goede voorbeeld. Reflectie en zelfkennis ondersteunen leraren in het verkennen van hun comfortzones, bijvoorbeeld via gesprekscycli en digitale platforms. Ook is het belangrijk dat leraren inzicht krijgen in verschillende leermethoden, zoals diep leren, en trainingen volgen die hierop gericht zijn. Het bevorderen van een feedbackcultuur, waarbij collega's elkaar coachen en evalueren, helpt bij professionele groei. Tot slot stimuleert de leidinggevende het zichtbaar maken van eigen kwetsbaarheid, waardoor een veilige omgeving ontstaat waarin leraren durven te experimenteren en van fouten te leren. Deze faciliteiten stimuleren niet alleen de ontwikkeling van leerlingen, maar vergroten ook het welzijn en de professionele groei van het team.

19.4 De rol van ouders

H7



H7/8

H15

Het bij elkaar brengen van de werelden thuis en school is van groot belang (zie ook *hoofdstuk 7: Educatief partnerschap*). In de stroming van het **talentontwikkelingsdenken** benadrukken wetenschappers terecht de cruciale invloed van de omgevingsfactor 'gezin' (Gagné, 2010; Sternberg & Desmet, 2023; Subotnik et al., 2011). Investeer daarom in deze omgevingsfactor. Zien ouders hetzelfde beeld van de leerling als de school? Als er sprake is van een significant verschil, ga dan samen op zoek naar de oorzaak hiervan en hoe dit te overbruggen (zie ook *hoofdstukken 7 en 8* over educatief partnerschap en het snijvlak tussen onderwijs en zorg). Neem ouders serieus in dit proces. Het komt voor dat gedrag thuis buitensporig over grenzen gaat, terwijl op school hiervan niets te merken is (zie ook *hoofdstuk 15: Moeilijk verstaanbaar gedrag*). Er kan ook sprake zijn van psychosomatische klachten, zoals buikpijn of hoofdpijn (Kieboom, 2015). Soms hebben leerlingen al een lang medisch traject doorlopen, terwijl de sleutel tot verbetering juist in een passend lesaanbod ligt.

H7/8

Kieboom (2015) geeft aan dat (hoog)begaafdheid erfelijk is. Zij benadrukt dat er daardoor een kans bestaat dat minstens één van de ouders eveneens (hoog)begaafd is. Sommige van deze ouders hebben een sterk gevoel voor rechtvaardigheid, een kritische denkwijze, een uitgesproken behoefte aan autonomie en een hoog denkt tempo, aldus Kieboom. Voor de schoolleiding is het essentieel te beseffen dat duidelijkheid en liefdevolle begrenzing niet alleen voor leerlingen, maar ook voor ouders van belang zijn. Maak afspraken over hoe en wanneer je communiceert, waar ouders kunnen meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen en waar dat niet past (zie ook *hoofdstukken 7 en 8* over educatief partnerschap en het snijvlak tussen onderwijs en zorg).

Het ontwikkelen van een nieuwsgierige attitude binnen de organisatie is essentieel voor een constructieve samenwerking met ouders en voor een betere ondersteuning van (hoog)begaafde leerlingen. Als leidinggevende stuur je hierop door voorbeeldgedrag te vertonen, bijvoorbeeld door actief deel te nemen aan gesprekken met ouders en leraren, waarin je open vragen stelt en nieuwsgierigheid toont. Dit toont dat je als leidinggevende niet alles al weet, maar bereid bent om samen te onderzoeken en te leren.

Daarnaast is het belangrijk om regelmatig om feedback te vragen van teamleden over de samenwerking met ouders en over de geboden ondersteuning. Laat daarbij zien dat je alle input waardeert en meeneemt in het verbeteren van werkwijzen. Zo toon je dat nieuwsgierigheid en een open mindset niet alleen woorden zijn, maar dat je ze concreet in praktijk brengt. Dit creëert een veilige omgeving waarin teams zich vrij voelen om vragen te stellen, nieuwe ideeën te verkennen en samen tot betere oplossingen te komen, altijd in het belang van de leerling en de betrokken ouders.

19.5 De driedeling: leefbaar, schoolbaar, toetsbaar

Als leerlingen instromen op een voltijdsafdeling voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid verloopt dit proces via verschillende ontwikkelingsfasen. Om deze ontwikkeling succesvol te laten verlopen, is het essentieel dat in iedere fase is voldaan aan de juiste randvoorwaarden. Zeker omdat veel van de leerlingen op deze afdelingen eerder in een schoolomgeving hebben verkeerd die minder goed passend was bij wat de leerling nodig had. In deze context onderscheiden we drie belangrijke fasen: de fase van 'leefbaar', de fase van 'schoolbaar' en de fase van 'toetsbaar'. Elke fase kent zijn eigen kenmerken en vereisten die bepalen of een volgende fase bereikt kan worden. Bij deze driedeling is er sprake van bewegen tussen onderwijs en jeugdhulp.

19.5.1 Leefbaar

Soms worden leerlingen aangemeld die vanuit een situatie van thuiszitten of dreigende schooluitval gaan instromen op de afdeling voor voltijdsonderwijs aan begaafde leerlingen. Voor die leerlingen gaat

het erom dat ze leren om weer 'leefbaar' te worden. Dit is de eerste stap om straks ook echt weer terug te kunnen instromen op school. Als leerlingen zich in de fase 'leefbaar' bevinden, dan gaat het om leerlingen die moeite hebben met uit bed komen, die zich niet aankleden en die in conflictsituaties terechtkomen, waarbij veiligheidsvraagstukken spelen. In deze fase is jeugdhulp aan zet, dan is het nodig om vanuit individuele behandeling te werken naar kunnen instromen in een peergroep. Randvoorwaarden in deze fase zijn een omgeving die rust en vertrouwen biedt; leerlingen moeten zich erkend voelen. Een goede communicatie en empathisch leiderschap dragen hieraan bij. Duidelijkheid en stabiliteit is in deze fase essentieel. Het stellen van grenzen aan en het begrenzen van de leerling speelt in deze fase een belangrijke rol. Zonder deze leefbaarheid kunnen verdere groei en leren niet effectief plaatsvinden.

19.5.2 Schoolbaar

Als de leefbare basis goed is ontwikkeld, komt daarna de fase waarin leren en ontwikkelen mogelijk worden. Randvoorwaarden die deze fase ondersteunen, richten zich vooral op het bieden van kansen en de juiste omgeving om vaardigheden te oefenen. Een cultuur van leren en experimenteren is hiervoor essentieel, waarbij fouten maken niet leidt tot straf maar onderdeel is van het leerproces. Daarnaast is het belangrijk dat er voldoende begeleiding en ondersteuning beschikbaar is, bijvoorbeeld door middel van gestructureerde feedback, coaching en scholing. In deze fase werken onderwijs en jeugdhulp samen. De leerling integreert langzaam in het onderwijs. Stap voor stap wordt de druk op de leerling opgebouwd. Die druk bestaat uit het omgaan met gevoelens van ongemak en schuren waar dit het leren betreft. Uiteindelijk moet de leerling in deze fase weer hele dagen naar school kunnen komen.

Feit

Er zijn twee vormen van leren te onderscheiden. Oppervlakkig Leren en Diep Leren. Oppervlakkig leren is leren vanuit een relatief comfortabele situatie, wat op een plezierige manier verloopt en weinig ongemak kent. Diep leren gaat over situaties waarbij leerlingen ongemak ervaren en verschillende vaardigheden moeten inzetten om verder te komen in hun leerproces (Nottingham, 2018).

19.5.3 Toetsbaar

De laatste fase (de leerling gaat hele dagen weer naar school) vereist randvoorwaarden die het mogelijk maken om de ontwikkeling van een leerling vast te stellen en te meten. Daarbij gaat het allereerst om het vaststellen van duidelijke, meetbare doelen en criteria. Daarnaast is het van belang dat de organisatie of betrokkenen openstaan voor kritische reflectie en verbeteringen op basis van de uitkomsten. Leiderschap speelt hier een belangrijke rol door de resultaten te vertalen naar concrete vervolgstappen en door een cultuur te stimuleren waarin leren van resultaten centraal staat. In deze fase is de inzet van de jeugdhulp volledig afgebouwd en is de verwachting dat de behaalde resultaten van de leerling representatief en passend zijn.

De ontwikkeling van volledige uitval naar weer volledig naar schoolgaan, verloopt dus via de fasen leefbaar, schoolbaar en toetsbaar, waarbij elke fase strengere randvoorwaarden kent die zorgen dat alle betrokkenen klaar zijn voor de volgende stap. Het creëren van een leefbare basis is de eerste vereiste; zonder dat is verdere ontwikkeling niet haalbaar. Vervolgens is een leeromgeving nodig waarin de leerling vaardigheden kan aanscherpen, en ten slotte moeten deze vaardigheden meetbaar en zichtbaar worden om verdere groei en effectieve verankering mogelijk te maken. Pas wanneer aan alle randvoorwaarden in deze drie fasen is voldaan, is een duurzame en succesvolle ontwikkeling van de leerling weer mogelijk.

19.6 Conclusie

Het begrijpen van de bredere randvoorwaarden voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is essentieel voor een effectieve ondersteuning. Op schoolniveau is bewustwording en erkenning van de specifieke behoeften de eerste stap. Het ontwikkelen van een gezamenlijke visie, kennis over (hoog)begaafdheid en het investeren in professionele ontwikkeling en samenwerking vormen de basis voor passend onderwijs. Leraren moeten niet alleen inhoudelijk sterk zijn, maar ook in staat om diepgaand leren en (hoog)begaafdheid te stimuleren, wat vraagt om een cultuur van openheid, feedback en reflectie. Daarnaast is de betrokkenheid van ouders en de samenwerking met de omgeving cruciaal; een houding van nieuwsgierigheid en voortdurende dialoog bevordert de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leerlingen.

Binnen de organisatie wordt de groei van leerlingen bestudeerd via de driedeling 'leefbaar', 'schoolbaar' en 'toetsbaar'. In de leefbare fase draait het om rust, vertrouwen en stabiliteit; de school biedt een veilige basis en betreft jeugdhulp waar nodig. In de schoolbare fase gaat het om het stimuleren van leren en ontwikkelen door kansen te bieden om vaardigheden te oefenen binnen een cultuur van experimenteren en leren van fouten maken, en de leerlingen hierbij te begeleiden. Tot slot behelst de toetsbare fase het helder definiëren en evalueren van doelen en resultaten, en daarmee het vastleggen en verder stimuleren van de ontwikkeling. Alleen door te voldoen aan deze randvoorwaarden in elke fase kan duurzame groei plaatsvinden, waardoor leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen en hun schoolresultaten verbeteren.

VENSTER

Froukje Henstra, docent Engels en specialist hoogbegaafdheid op Lyceum Ypenburg

Wat vraagt de manier waarop jullie het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen organiseren van de kennis en vaardigheden van de betrokken leraren?

De waardering, uitvoering en borging van je beleid staat of valt wat mij betreft met de kennis en vaardigheden van iedereen in de school. Het kan niet zo zijn dat alles wat (hoog)begaafdheid is op de schouders van de coördinator HB blijft rusten: ten eerste is dat een risico voor de continuïteit, maar het is ook een risico voor de uitvoering en voor het draagvlak binnen de school. Als leraren voldoende basiskennis hebben van (hoog)begaafdheid helpt dit niet alleen bij het signaleren van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid maar ook bij het competentiegevoel en het urgentiebesef dat nodig is voor het maken van veranderingen in het onderwijs. In de directielaag is kennis belangrijk voor het uitwerken van visie op (hoog)begaafdheid in het schoolbeleid en het toewijzen van voldoende middelen.

Ik ben er op school mee bezig om die kennis zowel laagdrempelig en informeel als georganiseerd te delen, maar ook door leraren en mentoren op aanvraag of casusbasis te helpen hun vaardigheden te ontwikkelen. Hoe verrijk ik op een haalbare manier mijn onderwijs? Hoe kan ik mijn vak compacten voor deze leerling? Hoe ondersteun ik als decaan de (hoog)begaafde leerling die last ervaart van diens grote en brede potentieel bij de studiekeuze? Hoe kunnen we cultureel responsief lesgeven toepassen om kansengelijkheid te bevorderen, ook in het licht van (hoog)begaafdheid op onze school? (Hoog)begaafdheid is een complex ding en hoe meer mensen een stukje ervan begrijpen, hoe beter we leerlingen begrijpen en kunnen helpen.

VENSTER

René Maats, ECHA Specialist in Gifted Education, docent Beeldende Kunst en Vormgeving havo/vwo en docent plusklassen po en vo op het Zuyderzee Lyceum in Emmeloord

Welke praktische stappen neem jij om de leeromgeving uitdagender te maken en zo de ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen te stimuleren?

Voor leerlingen uit groep 8 van basisscholen in de regio is een verrijkingsgroep ingericht, waarin zij een dagdeel per week deelnemen aan een programma binnen het voortgezet onderwijs. Deze groep wordt begeleid door een specialist in (hoog)begaafdheid. Het programma is expliciet niet regulier van aard en bevat vakken en thema's die doorgaans niet binnen het primair onderwijs aan bod komen, zoals kunstgeschiedenis, gebarentaal, Chinees en yoga. De opdrachten zijn opgebouwd volgens hogere-orde-denkvaardigheden (Taxonomie van Bloom), waardoor leerlingen worden uitgedaagd tot analyse, evaluatie en creatie.

Een essentieel aspect van deze aanpak is het ontmoeten van een peergroep: het ervaren van intellectuele gelijkwaardigheid en sociale herkenning bevordert de ontwikkeling en het welbevinden. Daarnaast wordt gewerkt aan executieve vaardigheden door middel van creatieve en uitdagende opdrachten.

Meer informatie is te vinden op de website van het Zuyderzee Lyceum.

Verwijzingen

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Cheung, A., & Slavin, R. (2016). The effects of inclusive classrooms on student achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 124-162.
- Covey, S. R. (2004). *The 7 habits of highly effective people*. Fireside Books.
- De Boer, G., Minnaert, A., & Kamphof, G. (2013). Gifted education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 133-150. Doi:10.177/0162353212471622
- De Heer, W. (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs: onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Meijers-reeks. Opgehaald van <https://hdl.handle.net/1887/54859>.
- Exentra. (2019). *Herkenningstool Hoogbegaafdheid*. Geraadpleegd via <https://exentra.be>.
- Gagné, F. (2010). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Université du Québec à Montréal.
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Reken- en Wiskundeonderwijs aan (Potentieel) Hoogpresterende leerlingen*. Inspectie van het Onderwijs.
- Kabalt, J., Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2016). *Waarderend veranderen. Appreciative Inquiry in de dagelijkse praktijk van de managers*. Boom.
- Kieboom, T. (2015). *Hoogbegaafd: als je kind (g)een Einstein is*. Lannoo.
- Kieboom, T., & Venderickx, J. (2017). Empathie en hoogbegaafdheid: Een kracht of een valkuil? *Psychologie Magazine*, 45, 23-27.
- Kooijman-van Tiel, P. (2019). *Kenmerken en kenmerken van hoogbegaafde leerlingen*. In L. Hoogeveen (Red.), *Begaafde leerlingen in het onderwijs*. Uitgeverij XYZ.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Brothers.
- Nottingham, J. (2018). *De Leeruitdaging*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Sternberg, R., & Desmet, O. (2023). *Giftedness in childhood*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, 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 Gerven, E. (2021). *Raising the Bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.

Hoofdstuk 20



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



Samenvatting

Een regionaal dekkend netwerk voor het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid veronderstelt intensieve samenwerking in een gemeente of wijk, waarbij een gedifferentieerd palet van ondersteuning ontstaat. Een effectieve aanpak begint bij de vragen 'Wat gaat er al goed en wat kan er nu al?' en 'Welke eerste stap zetten we vandaag?' In de klas ligt de basis: verrijking, compacten en leren in peergroups. Is dat nog niet voldoende, dan volgt tijdelijke opvang, extra ondersteuning of een specialistisch aanbod.

Om dit samen te kunnen realiseren hebben leraren kennisdeling in een netwerk met experts nodig. Zo'n netwerk werkt via lokale tafels waarbij scholen, ouders en partners structureel samenwerken. De structuur is zelfregulerend, gebaseerd op heldere afspraken, vertrouwen en gedeelde verantwoordelijkheid. Bestuurders tonen **ambidexter leiderschap**: ze sturen én geven ruimte. Voor ouders en scholen betekent het dat er niet langer een zoektocht nodig is langs losse voorzieningen, maar dat het mogelijk is een helder gezamenlijk spoor te doorlopen. Een dekkend aanbod vereist geen perfect systeem, maar mensen die samen, al tastend en zoekend, het verschil durven maken. Door de stem van leerlingen, leraren en ouders centraal te stellen, samen te leren en duurzame structuren te bouwen, kun je vandaag al starten met het ontwikkelen van een netwerk. Niet morgen alles anders, maar nú samen beginnen.



Een dekkend aanbod dat echt het verschil gaat maken!¹

Arriën Boes

 Niet alle (hoog)begaafde leerlingen vinden voldoende aansluiting in het **reguliere onderwijs**. Wachtlijsten, 'shopgedrag' van ouders, gefrustreerde leraren, thuiszitters en doorverwijzingen naar speciaal onderwijs wijzen op een blijvende mismatch tussen wat deze leerlingen nodig hebben en wat het onderwijs biedt. Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid én met de hoogste Cito-scores (top 5%) halen hun vwo-diploma lang niet altijd binnen zes jaar, omdat ze zich niet gezien, gehoord of uitgedaagd voelen (De Graaf et al., 2023).

 Een inventarisatie binnen samenwerkingsverbanden (Krijnen et al., 2021) laat zeven soorten ondersteuning zien, zoals doorstroomprogramma's, professionalisering en hulp voor **dubbel bijzondere leerlingen**. Hoewel 81% van de samenwerkingsverbanden hiermee bezig is, verschillen aanbod en samenhang nog sterk. Te vaak wordt nog gekozen voor snelle of oppervlakkige oplossingen. Er is een bredere blik nodig, waarbij niet alleen naar het kind, maar vooral naar de omgeving wordt gekeken. Dat vraagt om verandering op meerdere niveaus.

 In dit hoofdstuk lees je hoe dat eruit kan zien en welke samenwerking professionals daarvoor nodig hebben. Het biedt een route naar een **regionaal dekkend aanbod**. De context van de leraar staat daarin centraal. Door onderwijs en jeugdhulp beter op elkaar af te stemmen en expertise in de school te organiseren, ontstaat meer samenhang en begrip. Samenwerking over de schoolgrens heen versterkt de veerkracht en bevordert kennisdeling. Duidelijke communicatie vergroot het draagvlak. De route laat zien dat inclusiever onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen mogelijk is, **Vignet 1 en 2** laten zien dat het ook écht kan werken.

20.1 Waar hebben we het over?

 Ontwikkelen in de richting van een dekkend netwerk vraagt van schoolbesturen om duurzaam samen te werken om aan die complexiteit tegemoet te komen. De autonome positie van schoolbesturen vraagt om een bestuurlijke attitude gebaseerd op vertrouwen, niet op dwang of eigenbelang. Besturen moeten over de schaduw van de eigen organisatie heen stappen – dat vraagt moed. Door **bovenbestuurlijke samenwerking** vast te leggen in een samenwerkingsovereenkomst worden de gezamenlijke doelen, dienstverlening en rolverdeling in het netwerk duidelijk.

Deze opzet zorgt voor een zelfregulerend netwerk met duidelijke gezamenlijke spelregels. Er is geen centrale sturing, wel een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle betrokkenen, vanuit de gedachte van de logica van de lappendeken. Om de netwerkontwikkeling regionaal goed te volgen is een centrale monitoring en een netwerkanalyse nodig.

 Bestuurlijk leiderschap vraagt hier om **ambidextrie**: sturen én ruimte geven, vasthouden én meebewegen, exploiteren én exploreren, leiden én coachen. Het vraagt lef om de eigen scholen niet als het centrum, maar als onderdeel van een groter geheel te zien. Ook schoolleiders ontwikkelen zich om in deze ingewikkelde context leiding te geven.

¹De aanpak die dit hoofdstuk beschrijft, is gebaseerd op een concrete praktijksituatie. Omwille van de privacy van alle betrokkenen zijn rechtstreekse verwijzingen naar deze situatie uit de tekst weggelaten.

20.1.1 Wat is een regionaal dekkend aanbod?

Een regionaal dekkend aanbod is geen optelsom van losse voorzieningen, maar een gelaagd, flexibel en samenhangend geheel van ondersteuningsmogelijkheden. Deze sluiten aan bij de behoeften van (hoog)begaafde leerlingen in alle onderwijssettings (po en vo). Het aanbod is lokaal ingebed in de praktijk van scholen en zorg. Regionaal wordt het aanbod verbonden door kennisdeling in een leernetwerk. Een dekkend aanbod is niet het doel. Het ideaal is om de context voor de (hoog)begaafde leerling passend te maken als logisch gevolg van de dagelijkse inspanningen voor goed onderwijs.

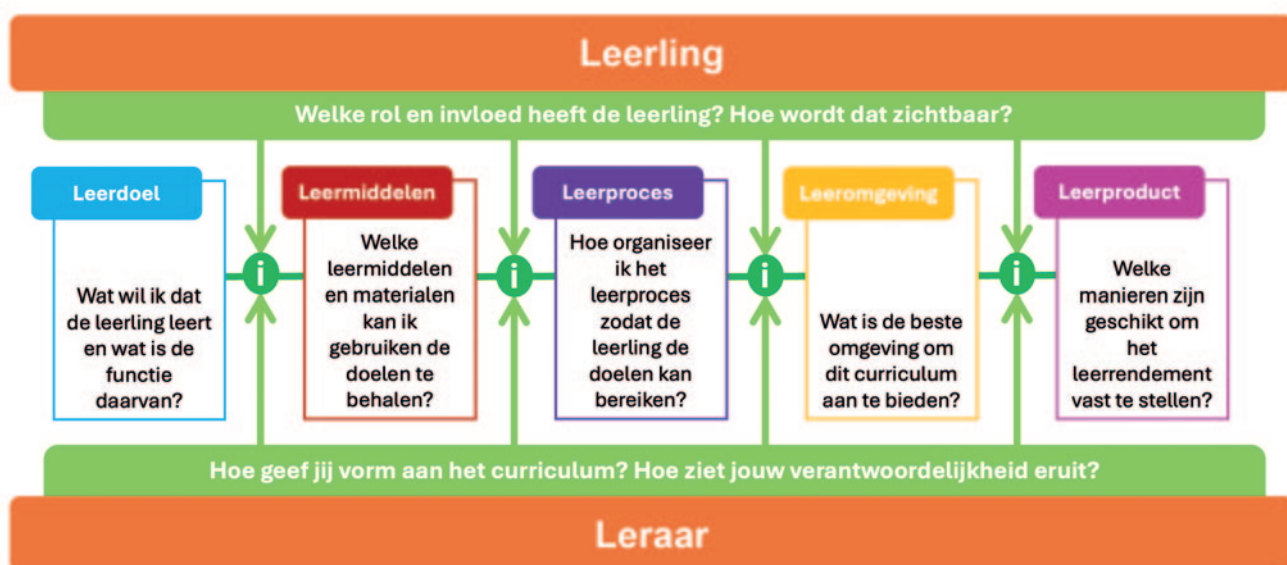
20.1.2 Wat is een (begaafdheids)voorziening?

Een voorziening voor (hoog)begaafde leerlingen is een leeromgeving met een rijk onderwijsaanbod dat inspeelt op hun leerbehoeften. Deze voorzieningen bieden uitdaging én ondersteuning, met het bevorderen van welzijn, zelfvertrouwen en leerontwikkeling als doel. Er is dus geen standaardaanpak mogelijk voor alle aanpassingen in pedagogiek en didactiek. Omdat zowel alle leerlingen als alle leraren verschillen, is er een rijk palet nodig met een passende context. Een voorziening is dus niet beperkt tot een 'speciale klas', maar kan overal binnen de schoolorganisatie een plaats hebben.

20.1.3 Wat vormt het basisaanbod?

Het leerstofaanbod in een dergelijke voorziening wordt door Van Gerven (2014) weergegeven als een 'broodje leren' (zie figuur 20.1). Dit model geeft het onderwijs weer als een rijk belegde sandwich. De onderste boterham betreft de attitude van de leraren: wat zien zij als hun verantwoordelijkheid en hoe vullen ze die rol in? De bovenste boterham stelt in feite dezelfde vraag, maar dan wat betreft de leerlingen. Hoeveel verantwoordelijkheid krijgen zij in het onderwijsleerproces en hoe gaan ze daarmee om? Het beleg wordt gevormd door vijf kernvragen:

1. Wat is het doel van de taak?
2. Welke middelen zijn er om het doel te bereiken?
3. Wat zijn de gevolgen voor de organisatie van de taak?
4. Waar kan de leerling het beste aan de taak werken?
5. Hoe ga je straks resultaten van het leerproces met betrekking tot proces en product vastleggen?



Figuur 20.1 Broodje leren. Bron: Van Gerven, E. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen. Uitdagend Onderwijs*. Leuker.nu.

De afstand tussen de rol van de leraar en de leerling kan verschuiven afhankelijk van wat er concreet nodig en haalbaar is in de praktijk.

Voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid is dit een begin van uitdagen waardoor ze tot leren kunnen komen. Uiteindelijk zal voor ieder van hen blijken welke context (en dus welke aanpassing) verder nodig is om blijvend tot leren te kunnen komen. Leerlingen moeten ontdekken dat leren 'schuurt' en niet altijd meteen aangenaam aanvoelt. Dat lokt vaak weerstand uit en constructief leren omgaan met die weerstand door de leerling is een belangrijk principe.

20.1.4 Wat is de rol van de leraar?

De leraar staat centraal en is primair verantwoordelijk voor het arrangeren van een passende context, met bewust gekozen pedagogische en didactische interventies. Leraren werken daarbij niet alleen (zie ook *hoofdstuk 17: Onderwijsaanpassingen buiten de klas, binnen de school*). Ze opereren in teamverband en in samenwerking met scholen in de directe omgeving. Dit vraagt ook dat jeugdhulp en experts in het lokale netwerk bijdragen om de onderwijscontext optimaal te versterken (zie ook *hoofdstuk 8: Het snijvlak tussen onderwijs en zorg*). Zo'n netwerkontwerp kent diverse systemische lagen (Bronfenbrenner, 1979):

- **Microsysteem:** Leraren maken de context passend bij de ondersteuningsbehoefte van de leerling. Het is een eerste vereiste dat de basisondersteuning voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid binnen de eigen organisatie op orde is.
- **Mesosysteem:** Er zijn verbindingen tussen betrokkenen, bijvoorbeeld de samenwerking ouders-school.
- **Exosysteem:** Indirecte omgevingen met aanvullende ondersteuning in elke gemeente of wijk zoals: peergrouponderwijs, tijdelijke opvang, een expertbegeleider, een onafhankelijk casemanager, samenwerking in leernetwerken, een divers aanbod van specialistische voorzieningen.
- **Macrosysteem:** Gezamenlijke afspraken hoe het netwerk functioneert, hoe schoolontwikkeling, kennisdeling en ondersteuning in de school en lokaal gefaciliteerd worden en welke dienstverlening centraal geregeld wordt, zoals het contracteren van adequate jeugdzorg.
- **Chronosysteem:** Rekening houden met veranderingen in de tijd. Als opvattingen tijdens het proces niet mee veranderen waardoor er onder nieuwe omstandigheden sprake is van 'oud denken' of van niet-passende contexten kan dat ontwikkelingen belemmeren.

Deze systemische lagen kun je niet los van elkaar zien. Ze beïnvloeden elkaar, hebben overlap en zijn verbonden met elkaar. Iedere leerling heeft een unieke mix van relaties en leefomgevingen. Leerlingen verschillen onderling in hun behoeften en in de pedagogische en didactische basis waarop verder gebouwd kan worden.

20.1.5 Systemisch denken vereist samenwerken

Deze systemen worden in het netwerk gedragen door lokale overleggroepen waarin scholen, ouders, gemeenten en jeugdzorg samenwerken. Het netwerk is daardoor niet statisch, maar ontwikkelt mee met scholen en leerlingen. Het functioneert als een lappendeken: iedereen werkt op zijn eigen lapje en stemt af met de omliggende lapjes. Zo dragen alle professionals bij aan een groter, gemeenschappelijk doel: beter onderwijs voor begaafde leerlingen – iets wat zij individueel moeilijk kunnen realiseren. Verbindingswerk is onderdeel van je vak, een gezamenlijke ambitie van iedereen.

20.2 Hoe ga je aan de slag?

Tool 1, *Canvas voor inclusief begaafdheidsonderwijs*, helpt je om de onderwijsontwikkeling in jouw school, binnen jouw bestuur of binnen jouw samenwerkingsverband te verbeteren. Het is een canvas met een ontwikkelpad als route naar inclusiever begaafdheidsonderwijs. Lees het canvas van onder naar boven: start bij de context in de school en bouw op naar de context van leraar en leerling. Van signaleren en basisondersteuning (type A/B) naar een geïntegreerd aanbod en inclusief voltijdsonderwijs (type C/D).

H18

Het canvas heeft een inclusieve opbouw, waarbij de begeleidingspiramide voor (hoog)begaafde leerlingen als inhoud is gebruikt (Van Gerven, 2014) (zie ook *hoofdstuk 18: Bovenschoolse voorziening voor begaafde leerlingen*). Het canvas is concreet uitgewerkt op basis van de context van leerlingen, leraren en scholen. Er is aandacht voor de volgende punten:

- De behoeften van de leerling, waar de onderwijscontext op aansluit.
- De ontwikkeling van leraren en scholen.
- Het proces richting inclusiever onderwijs.
- Leiderschap, expertise en sturing.

Zo ontstaat een samenhangend, gelaagd systeem waarin elke school, leraar, schoolleider, bestuurder en lokale tafel zichzelf kan herkennen en positioneren. Het model ondersteunt vervolgstappen op elk niveau. Zie ook **Tool 1**: *Canvas voor inclusief begaafdheidsonderwijs*.

20.2.1 Afstemmen gaat stap voor stap

Begin met een nulmeting en een dialoog met je team. Gebruik de vragen uit het canvas om jullie beginsituatie helder in beeld te krijgen. Waar wil je over drie jaar staan? Deel de complexe verandering die dit vraagt op in haalbare stappen. Dat doe je door steeds een ontwikkelplan te maken voor de volgende stap dat aansluit bij wat al goed gaat.

In dit ontwikkelingsproces zijn er drie niveaus die resoneren met de eerdergenoemde **systeemplagen van Bronfenbrenner**: de leraar, de school en de lokale context. Doordat je als netwerk van scholen en organisaties allemaal die ontwikkeling in gaat, kun je met en van elkaar leren vanuit ieders eigen context. Zo houd je oog voor de verschillen binnen elke organisatie en kunnen alle organisaties wel hun eigenheid behouden.

Door deze onderlinge afstemming kunnen bestaande voltijdsvoorzieningen in de regio ook een meer inclusieve omgeving bieden. Zodra reguliere scholen hun begaafdheidsonderwijs versterken, kunnen voltijdsvoorzieningen ook regulier onderwijs aanbieden naast hoogwaardig **begaafdheidsonderwijs**.

Zo worden beide vormen van onderwijs communicerende vaten waarbij **voltijdsvoorzieningen** en reguliere scholen naar elkaar toe kunnen groeien. Daarmee wordt de 'aanzuigende werking' van voltijdsvoorzieningen én het 'achterblijven van reguliere scholen' doorbroken. Er ontstaat stap voor stap een inclusiever landschap voor begaafde leerlingen.

20.2.2 Wie zijn betrokken en hoe werk je samen?

Het netwerk werkt alleen als er gespreid leiderschap is: leraren, schoolleiders, ouders, beleidsmakers en jeugdzorg zijn allemaal nodig. Kies daarom voor coördinatie vanuit lokale tafels als structurele samenwerkingsvorm. Dan kun je beleid ontwikkelen en ervaringen delen. Als een regionaal expertise-team de tafels ondersteunt, is ook regionale uitwisseling mogelijk.

Om het hele proces succesvol te maken is het goed om van begin af aan jeugdzorg integraal deel uit te laten maken van het netwerk – niet als externe partij, maar als ondersteuner van de onderwijscontext. Het uitgangspunt is: hoe maken we de context in de klas en op school sterker, zodat het kind kan blijven? Het ontwikkelpad dat je aan de hand van het canvas doorloopt, helpt om situaties concreet in beeld te brengen. De vraag ‘Wat kun je nu al doen en welk ondersteuningsniveau is nodig voor dit kind?’ is hierbij een krachtig hulpmiddel. Een eenduidige samenwerking met gemeenten en jeugdzorg is essentieel.

20.2.3 Samenwerking met ouders

H7/8

Het gesprek met ouders is cruciaal: ouders voelen een grote verantwoordelijkheid voor het welbevinden van hun kind. Ouders willen meewerken als de school duidelijk is over hoe ze kinderen uitdagen en waarom ze dat zo doen. Als ouders voelen dat hun kind gezien wordt, ontspannen ze en ontstaat vertrouwen in de school (zie ook *hoofdstukken 7 en 8* over educatief partnerschap en het snijvlak tussen onderwijs en zorg). Een passend aanbod begint met goed luisteren naar ouders en professionals, samen zoeken hoe de onderwijscontext passend te maken is. Het is nodig daarvoor dialoog, reflectie en gezamenlijke leertrajecten te faciliteren. Een ouderennetwerk helpt in het delen van kennis om misverstanden bij ouders te voorkomen.

Als de school geen passende context kan bieden, is eerlijkheid en gezamenlijkheid nodig: dan kun je niet anders dan zorgen dat school en ouders samen naar een plek in de gemeente of in de wijk zoeken die beter past. Het is nodig dat alle scholen die in het project deelnemen de attitude aanneemen om ouders als gelijkwaardige partners te beschouwen. Zo gaan ouders leraren als professionele partners zien.

In zeer complexe situaties helpt het als er een onafhankelijke procesbegeleider is, die het goede gesprek tussen alle betrokkenen in en om de school op neutrale wijze faciliteert. Alertheid op emoties en verlieservaringen bij leerling, ouders en professionals is belangrijk.

Een dekkend aanbod biedt ouders rust. Ze hoeven niet te ‘shoppen’ of te vechten voor passend onderwijs. Transparantie, gelijkwaardig overleg en nabijheid zorgen dat ouders zich gehoord voelen. Keuzevrijheid is er als grondrecht, maar is nu meer ingebed in een gezamenlijke verantwoordelijkheid: zoek samen naar de beste plek voor het kind, zo dicht mogelijk bij huis.

Feit

Beter onderwijs voor begaafde leerlingen ontstaat als alle raderen in het systeem waarin de leerling functioneert afstemmen op andere radertjes (Bronfenbrenner, 1994; Van Meersbergen & Jeninga, 2012).

20.3 Zorg voor een vangnet

Als je een regionaal dekkend netwerk wilt opzetten kun je niet alleen kijken naar leerlingen waar het ‘goed’ mee gaat. Er is ook oog nodig voor de (verborgen) leerlingen waar schoolaanwezigheid een probleem voor blijkt te zijn. Ook al heb je nog zo’n goed netwerk, leerlingen kunnen om heel verschillende redenen toch (weer) vastlopen. Dat heeft dan nooit alleen met het onderwijs te maken. Frumau (2024) beschrijft dat vastlopen op school altijd een systemische achtergrond heeft en vaak de optelsom is van heel veel verschillende aanleidingen.

Voor deze leerlingen is binnen een dekkend netwerk een vangnet nodig. Zo’n vangnet is een tussenvoorziening, bijvoorbeeld in een huiskamersetting of op een zorgboerderij. Om dit goed te laten wer-

ken is het verstandig om een protocol af te spreken waarmee je ook weer kunt werken naar herintrede. Onderstaand enkele tips hiervoor:

- Zorg dat er binnen 2 weken dat een leerling echt uitvalt een intake plaatsvindt.
- Zet voltijdsopvang in voor een periode van maximaal 12 weken tijdelijke opvang.
- Doe niets zonder contact met de thuishoofschool.
- Zorg dat gedegen expertise op het gebied van (hoog)begaafdheid beschikbaar is.
- Werk als school in de 12 weken aan versterking van de context of zoek samen met ouders naar een school in de buurt met een passend aanbod.
- Maak regionaal duidelijke afspraken hoe dit proces verloopt en hoe je dit met ouders communiceert.
- Ga ervan uit dat alle betrokkenen erop gericht zijn om thuiszitten te voorkomen.

20.4 Focus op goed onderwijs in relatie tot netwerk en dekkend aanbod

Ook als je werkt aan een compleet aanbod voor begaafde leerlingen en kennis deelt in lokale en regionale netwerken, blijft er een risico. Je bereikt daarmee nog niet automatisch en gegarandeerd inclusiever onderwijs voor begaafde leerlingen. Het is van belang dat de basisprincipes van goed onderwijs in het vizier blijven (Bakx et al., 2021). Een goede lesopbouw, een duidelijke en gelaagde instructie, een gedegen lesvoorbereiding en afstemmen op **de zone van naaste ontwikkeling** blijven belangrijke uitgangspunten voor (hoog)begaafde leerlingen naast een verrijkt aanbod volgens de piramide. Pedagogisch-didactische principes als **'voicing'** ondersteunen leerlingen in hun leerproces. De focus op deze basisprincipes dient samen te gaan met:

- Het steeds weer passend maken van de context voor leerlingen, met de leraar centraal.
- Een steeds inclusiever ontwikkelpad met het *Canvas voor inclusief begaafdheidsonderwijs*.
- Een netwerk dat werkt als een lappendeken: alle betrokkenen werken op hun eigen lapje en verbinden actief met elkaar: zo werken ze samen aan het grotere, complexe verhaal.
- Het stoppen met labelen en **ketenverwijzingen**.
- Een multidisciplinaire en samenhangende aanpak.

20.5 Wat levert het op (en wat niet)?

Een regionaal dekkend aanbod dat in samenwerking tot stand komt, versterkt de handelingsbekwaamheid van scholen. Het stimuleert samenwerking in plaats van concurrentie en het voorkomt dat kinderen op een wachtlijst komen of in een niet-passende setting terechtkomen. Taal doet ertoe: wie spreekt over 'toeleiden' of 'overdracht' houdt het perspectief op het kind als probleem, terwijl termen als 'context versterken' of 'partnerschap' uitnodigen tot gezamenlijk eigenaarschap.

..... Feit

Inclusiever onderwijs voor begaafde leerlingen is niet automatisch gegarandeerd als kennis wordt gedeeld in lokale en regionale netwerken. Het is van belang dat de basisprincipes van goed onderwijs in het vizier blijven (Bakx et al., 2021).

Wat het níét doet: het lost niet alles direct op. Een systeemverandering is zeer complex, alles hangt immers met alles samen. Gedragsverandering van leraar en van lerende zijn weerbarstig. Het vraagt geduld, tijd om vertrouwen op te bouwen en structuren te veranderen.

Een regionaal dekkend aanbod in een netwerk biedt geen pasklare antwoorden voor elk individueel probleem, maar het geeft wél ruimte om tot maatwerk te komen. Het biedt kansen om op meerdere

plekken kleine stappen te zetten die samen een grote beweging vormen in de gewenste richting. Uit gedragswetenschappen weten we dat nieuwe vaardigheden om veel training en geduld vragen: een nieuwe gewoonte vormen kost gemiddeld 66 dagen, met een spreiding van 18-254 dagen (Tiggelaar, 2018). Zo betekent het bijvoorbeeld dat een leraar pas na meerdere keren oefenen zich echt comfortabel voelt met het compacten van leerstof. Dit kan niet alleen met doorzetten bereikt worden. Het vraagt ook de juiste support: maak gewenst gedrag gemakkelijk en leuk. Neem bewust belemmeringen voor gewoontevorming weg.

Het canvas laat leraar en school in de eigen zone van naaste ontwikkeling starten. Afspraken zijn daarvoor van begin af aan duidelijk. Het leernetwerk, waarin professionals en ouders elkaar ontmoeten, kan in een termijn van drie jaar optimaal functioneren. Het inclusief dekkend aanbod is te ontwikkelen in drie ontwikkeltranches van drie jaar. Het gehele traject vraagt tien jaar, maar Keulen en Aken zijn tenslotte ook niet op één dag gebouwd.

20.6 Conclusie

Dit hoofdstuk onderstreept dat de ontwikkeling van een werkelijk inclusief en passend onderwijsstelsel voor begaafde leerlingen een langdurig en collectief proces is. Centraal staat het steeds opnieuw afstemmen van de onderwijscontext op de behoefte van elke leerling. Door te werken op basis van het Canvas voor inclusief begaafdheidsonderwijs in **Tool 1** leg je niet alleen individueel, maar juist ook samen in een netwerk een ontwikkelpad af. Dat proces kun je vergelijken met het maken van een lappendeken. Iedereen werkt aan een groter geheel, waarbij iedere betrokkene een unieke bijdrage levert en daarnaast verbinding zoekt met anderen om het geheel sterker te maken.

Het realiseren van een regionaal dekkend aanbod door samenwerking vergroot de handelingsbekwaamheid van scholen. Het voorkomt dat leerlingen tussen wal en schip vallen en stimuleert partnerschap boven concurrentie. Dit vraagt echter om een cultuurverandering met taal die aansluit bij het perspectief op het kind. Door te spreken over 'partnerschap' en 'context versterken', geef je woorden aan een houding van gedeeld eigenaarschap.

Daarbij kun je niet verwachten dat alle problemen direct zijn opgelost. Systeemveranderingen zijn complex en vragen om tijd, doorzettingsvermogen en wederzijds vertrouwen. Het traject biedt geen pasklare antwoorden, maar wel de mogelijkheid om samen structurele stappen te zetten richting maatwerk, waarbij het leren van nieuwe vaardigheden tijd kost en alleen lukt met de juiste ondersteuning, plezier en het wegnemen van belemmeringen. Zo ontstaat een netwerk waarin duurzame groei en ontwikkeling mogelijk zijn voor iedere leerling.

Verwijzingen

- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- De Graaf, D., Bussink, H., Pritsch, D., Schils, T., & Houkema D. (2023). *Onderwijsaanpassingen voor begaafden. Een analyse van de langetermijneffecten*. NRO.
- Frumau, F. (2024). Uitval in het onderwijs van (hoog)begaafde leerlingen. In: *Als school niet past. Schooluitval en thuiszitten*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Krijnen, E., Schoevers, E., Vergeer, J., 't Gilde, J., Van Weerdenburg, M., & Ledoux, G. (2021). *Inventarisatie van onderwijsactiviteiten ter verbetering van het passend aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen*. Rapport 1075. Kohnstamm Instituut.
- Tiggelaar, B. (2018). *De Ladder. Waarom veranderen zo moeilijk is én welke 3 stappen wel werken*. Tyler Roland Press.
- Van Gerven, E. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen. Uitdagend Onderwijs*. Leuker.nu.
- Vermaak, H. (2025). *De logica van de lappendeken. Verbindingswerk rond vraagstukken die van iedereen en van niemand zijn*. Boom.



Dilemma's & Breinbrekers - thema 4

Haalbaar organiseren

Annemieke Weterings-Helmons en Angela Jansen-Zandbergen

Dilemma 3

H18

“

Bij een bovenschools aanbod haal je de leerling uit zijn sociale context en moet hij leven in twee werelden.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Three Why's Key*

Werkvorm:

Ga uit van deze drie vragen:

- Waarom bieden we bovenschools aanbod aan?
- Waarom is dat belangrijk voor deze leerling?
- Waarom is het dan tóch de moeite waard, zelfs als het sociale gevolgen heeft?

Ga samen aan de slag:

- Verdeel je team in drie groepen en geef elke groep 1 vraag.
- Geef elke groep een flap.
- Zet bovenaan de flap de vraag en werk deze uit.
- Geef de flap door naar de volgende groep.
- Vul de antwoorden op deze vraag verder aan.
- Geef ook deze flap door naar de volgende groep.
- Vul de antwoorden op deze vraag verder aan.
- Iedere groep krijgt zijn oorspronkelijke flap terug.

Reflecteer plenair: Wat zegt dit over onze huidige aanpak en hoe we denken over de belangen van sociale context en cognitieve behoeften?

Dilemma 5

H20

“

De term dekkend aanbod wordt alleen op papier waargemaakt in scholen als het gaat om (hoog)begaafde leerlingen.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Action Key*

Werkvorm:

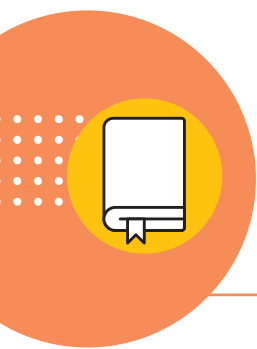
- Maak 4 subteams.
- Onderzoek (30 min)
 - Wat staat in het schoolplan over het aanbod aan (hoog)begaafde leerlingen
 - Welke acties uit de praktijk sluiten aan bij deze tekst?
 - Welke acties missen we nog om de tekst waar te maken?
- Ontwerp (45 min)
 - Kies vier actiepunten die helpen om je schoolplan waar te maken.
 - Elke subgroep kiest 1 actiepunt en werkt dit concreet uit op het niveau van een les, leerlijn of didactische aanpak.
 - Beschrijf bij ieder actiepunt welk leerdoel hiermee bereikt wordt voor de (hoog)begaafde leerling.
- Uitwisseling en feedback (30 min)
 - Teams presenteren hun uitgewerkte actiepunt aan collega's en ontvangen gerichte feedback.
 - Ze verbeteren het plan op basis van inzichten van anderen.
- Implementatie & Reflectie
 - Elk subteam neemt 6 weken de tijd om een actiepunt uit te proberen.
 - Een evaluatiemoment volgt na 6 weken om te reflecteren op de effectiviteit van de nieuwe aanpak.

Organiseren



Bekijk alle
Dilemma's & Breinbrekers
over het thema
Haalbaar organiseren
in de online Kennisbank.





Meer lezen - thema 4

Haalbaar organiseren

- Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., & Van Houtert, T. (2021). *Werken met begaafdheid in de klas*. Coutinho.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- De Jong, F., & Vermeulen, M. (2023). *Cocreëren kun je (stimu)leren*. Pica.
- Frumau-Luckman, B. (2024). *Navigatie voor het leven*. Boekscout.
- Gubbels, J. (2016). Effects of a pull-out program on the development of intellectual abilities in gifted children. In J. Gubbels, *The dynamics of giftedness in the upper primary grades* (pp.103-126). Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Hornstra, L. (2023). De effecten van de plusklas op motivatie. In E. van Gerven (Red.), *De gids. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 143-154). Leuker.nu.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299.
- Khalil, M., & Accariya, Z. (2016). Identifying "Good" Teachers for Gifted Students. *Creative Education*, 7, 407-418. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.73040>
- Kieboom, T. (2020). *Wat als je hoogbegaafd bent? Survivaltips*. Pelckmans Uitgevers.
- Kuipers, J. (2016). Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 113-126). Leuker.nu.
- Kuipers, J. (2024). *Een plus voor de plusklas*. Eduforce.
- Peters, S. J., Matthews, M. S., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (2014). *Beyond gifted education. Designing and implementing Advanced Academic Programs*. Prufrock Press.
- Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen*. Van Gorcum.
- Tiggelaar, B. (2018). *De Ladder: Waarom veranderen zo moeilijk is én... welke 3 stappen wél werken*. Boom.
- Van Herpen, M. (2013). *Ik, de leraar*.
- Vermaak, H. (2025). *De logica van de lappendeken. Verbindingswerk rond vraagstukken die van iedereen en van niemand zijn*. Boom.
- Wienen, B. (2024). *Van individueel naar inclusief onderwijs*. Instondo.
- Wolters, C. (2019). *Meer dan slim, talentgerichte begeleiding van hoogbegaafde kinderen en jongeren*. Pica.



Tools - thema 4

Haalbaar organiseren

HOOFDSTUK 16 TOOL 1

po vo

Stappenplan voor een goed klassenmanagement

Het effectief differentiëren voor (hoog)begaafde leerlingen vraagt om een stevig fundament van klassenmanagement. Goed klassenmanagement zorgt ervoor dat iedere leerling, ongeacht zijn niveau of behoeften, een veilige en stimulerende leeromgeving ervaart. Hieronder volgt een stappenplan dat leraren helpt hun klassenmanagement gericht te verbeteren, zodat differentiatie voor (hoog)begaafde leerlingen haalbaar en effectief wordt.

Stap 1: Analyseer de beginsituatie

- Maak een overzicht van de samenstelling van de klas, met aandacht voor (hoog)begaafde leerlingen en hun specifieke behoeften.
- Inventariseer de mate van zelfstandigheid, zelfsturing en motivatie binnen de groep.
- Gebruik observaties, toetsresultaten en gesprekken om een beeld te krijgen van het huidige leerklimaat.

Stap 2: Stel heldere groepsregels en routines op

- Formuleer samen met de leerlingen duidelijke regels en routines die bijdragen aan structuur en rust in de klas.
- Zorg dat de regels ruimte bieden voor autonome keuzes en differentiatie, bijvoorbeeld in werkvormen of taakverdeling.
- Communiceer de regels en routines expliciet en herhaal ze regelmatig.

Stap 3: Bevorder zelfstandigheid en zelfsturing

- Stimuleer leerlingen om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces, bijvoorbeeld door het gebruik van weektaken of persoonlijke leerdoelen.
- Oefen systematisch met vaardigheden als plannen, reflecteren en feedback geven.
- Bied keuzevrijheid in opdrachten en werkvormen, zodat leerlingen leren omgaan met autonomie.

Stap 4: Creëer een motiverende en veilige leeromgeving

- Zorg voor een positieve sfeer waarin iedereen fouten mag maken en mag leren van elkaar.
- Geef complimenten en erkenning voor inzet en werkhouding, niet alleen voor prestaties.
- Betrek sociale relaties en samenwerking actief bij het lesgeven, bijvoorbeeld door groepsopdrachten en peerfeedback.

Stap 5: Monitor de voortgang en ontwikkeling

- Gebruik observaties, formatieve toetsen en leerlinggesprekken om de voortgang van zowel (hoog)begaafde als andere leerlingen te volgen.
- Houd regelmatig evaluatiemomenten met leerlingen om de zelfreflectie te bevorderen.
- Pas waar nodig het klassenmanagement en de differentiatie aan op basis van actuele ontwikkelingen en behoeften.

Stap 6: Werk samen met collega's en ouders

- Maak afspraken binnen het team over begeleiding, overdracht en verantwoordelijkheden rondom differentiatie en klassenmanagement.
- Zorg voor een goede overdracht van informatie als leerlingen van leraar wisselen.
- Betrek ouders actief bij het leerproces van (hoog)begaafde leerlingen, bijvoorbeeld bij het stellen van doelen of het bespreken van uitdagingen.

Stap 7: Bewaak je eigen grenzen en werkdruk

- Streef naar een realistische balans tussen maatwerk en uitvoerbaarheid: een individuele leerlijn voor elke leerling is niet haalbaar.
- Deel waar mogelijk de verantwoordelijkheid voor differentiatie met leerlingen en stimuleer hun zelfregulatie.
- Maak gebruik van beschikbare ondersteuning en materialen binnen de school of het team.

Reflectiemodel voltijdsvoorziening (hoog)begaafde leerlingen

Je kunt deze tabel gebruiken als basis voor **reflectievragen in drie lagen**. Bijvoorbeeld:

1. **Actie** – Wat heb ik als ib'er concreet gedaan om draagvlak te behouden?
2. **Reden** – Waarom koos ik juist voor deze aanpak, en niet voor een andere?
3. **Effect** – Hoe weet ik dat dit effect heeft gehad op de leerlingen en de samenwerking?

Actie/observatie	Onderliggende reden	Gewenst effect
Breed draagvlak creëren en visie vasthouden binnen team en partners	Zorgen dat de voorziening toekomstbestendig is, ook bij personeelwisselingen	Een stabiel, gedragen programma dat aansluit bij leerlingbehoeften en veranderende omstandigheden
Toelatingsprocedure zonder vaste IQ-grens, maar met gezamenlijke afweging	Recht doen aan de diversiteit binnen (hoog)begaafdheid en vermijden van onnodige uitsluiting	Leerlingen die baat hebben bij de voorziening krijgen toegang, ook als zij niet in een standaardprofiel passen
Intensieve afstemming met school van herkomst, zonder proeftijd	Veiligheid en duidelijkheid voor leerling en ouders vanaf dag één	Vlotte, soepele overgang die vertrouwen geeft en voorkomt dat leerlingen afhaken
Kwartaal-evaluaties met ouders, leerlingen en partners	Continu verbeteren op basis van ervaringen en feedback	Programma blijft actueel, motiverend en effectief, terwijl de samenwerking wordt versterkt
Actief successen delen in de regio	Draagvlak en middelen werven, én inspireren van andere scholen	Duurzame continuïteit en uitbreiding van kansen voor (hoog)begaafde leerlingen

Praktisch toepassen van multidisciplinaire casusanalyse binnen de eigen organisatie

- Gebruik onderstaand schema als leidraad bij nieuwe casussen: vul concrete acties en afstemmingsmomenten aan in samenwerking met betrokken partners.
- Leg alle observaties, analyses en interventies vast in een logboek voor transparantie en overdraagbaarheid.
- Borg kennisdeling via multidisciplinaire overleggen, gespreksverslagen en netwerk-bijeenkomsten.
- Houd structurele evaluatiemomenten aan voor monitoring en bijstelling.

Fase	Partner	Actie	Verantwoordelijk- heid	Moment van afstemming/ kennisdeling
Signalering	Leraar	Observeert leerling-gedrag, maakt logboeknotities, signaleert afwijkingen	Vroegtijdig detecteren en documenteren van signalen	Dagelijkse observaties, logboekoverdracht aan HB-coördinator
Interne opschaling	HB-coördinator	Besprekt zorgen met leraar, organiseert multidisciplinair overleg, verzamelt relevante informatie	Coördinatie van interne analyse en het betrekken van partners	Teamoverleg, start multidisciplinair overleg
Analyse & advies	Orthopedagoog	Leverd expertise, analyseert leer- en sociaal-emotionele aspecten, adviseert observaties en interventies	Brengt psychologische en pedagogische expertise in	Multidisciplinair overleg, toesturen van adviezen/rapporten
Netwerk-inschakeling	Jeugdzorg-medewerker	Adviseert over gezinscontact, biedt begeleiding, ondersteunt bij complexiteit	Ondersteunen bij sociaal-emotionele en gezinsvraagstukken	Overlegmomenten met HB-coördinator en ouders, terugkoppeling naar netwerk
Interventie	Leraar, HB-coördinator, ouders	Opstellen individueel verrijkingsprogramma, implementatie en evaluatie	Uitvoering en monitoring van interventies	Evaluatiemomenten, oudergesprekken, feedbackrondes
Borging & Nazorg	HB-coördinator, netwerkpartners	Structurele evaluatie, blijvende signalering, terugkoppeling naar netwerk	Zorgdragen voor blijvende passende ondersteuning	Periodieke evaluatie- en signaleringsrondes

Reflectievragen per fase

- Welke signalen zijn opgemerkt en door wie?
- Hoe is informatie gedeeld en wie zijn betrokken?
- Welke expertise is ingezet voor de analyse?
- Hoe verloopt de samenwerking met externe partners?
- Op welke manier wordt het individuele programma geëvalueerd?
- Hoe wordt borging en nazorg vormgegeven binnen het netwerk?



Download alle
Tools
over het thema
Haalbaar organiseren
van de online Kennisbank.





Veelgestelde vragen - thema 4

Haalbaar organiseren

De veelgestelde vragen zijn beantwoord door de redactie, bestaande uit Anneke Dekkers, Eleonoor van Gerven, Nina Oosterveen, Ragnild Zonneveld en Yvonne den Boer.

H16 Onderwijsaanpassingen in een reguliere groep

Op welke manier stimuleer ik de zelfstandigheid en zelfsturing van leerlingen, zodat zij optimaal kunnen profiteren van een gedifferentieerd aanbod in mijn klas?

Zelfstandigheid en zelfsturing stimuleer je door leerlingen te betrekken bij hun week- of leertaak en hun keuzes te geven in inhoud, volgorde en werkvorm. Duidelijke leerdoelen en succescriteria maken verwachtingen helder en ondersteunen reflectie. Een weektaaksysteem of planner helpt leerlingen hun tijd effectief te benutten. De leraar creëert ruimte voor zelfstandig werken, begeleidt het proces en laat geleidelijk los. Reflectie en peerfeedback versterken eigenaarschap. Keuzevrijheid en betekenisvolle opdrachten vergroten motivatie en dagen (hoog)begaafde leerlingen extra uit. Zo leren leerlingen stap voor stap omgaan met vrijheid en verantwoordelijkheid en profiteren zij optimaal van differentiatie.

Aan welke kennis en vaardigheden kan ik als leraar werken om beter te kunnen differentiëren?

Als leraar zijn er verschillende aandachtspunten op het gebied van differentiëren waarmee je je kennis en vaardigheden kunt vergroten. De motivatie om te differentiëren is belangrijk. Ook het vergroten van de kennis van de onderwijsmethode en de leerlijnen is van belang, en daarbij kennis over je leerlingen: wie zijn ze en wat beweegt hen? Daarnaast kun je je vaardigheden vergroten in het afwisselen in aanbod: wat bied je aan en waarom. Je kunt je vaardigheden en handelingsrepertoire vergroten als het gaat om begeleiding van de leerlingen. En ten slotte kun je je klassenmanagement verbeteren, waardoor je het aanbod en de begeleiding ook daadwerkelijk in de praktijk kunt uitvoeren.

(Den Otter, 2021; Van Casteren et al., 2017)

Ik wil morgen simpel beginnen met differentiatie in mijn klas. Wat kan ik als eerste doen om een stapje te maken, zonder mijn hele handelen en klassenmanagement aan te passen?

De eenvoudigste stap is gebruikmaken van verschillen in leer- en werktempo. Dit kan zowel in het po als in het vo. Ook al starten alle leerlingen op hetzelfde moment: er is verschil in leestempo, werktempo en uitvoering van de opdracht. Zorg voor een zinvolle uitlooppdracht voor die leerlingen die eerder klaar zijn en de stof beheersen. Vanuit deze stap kun je langzamerhand verder gaan differentiëren in de hoeveelheid instructie, herhaling en oefenstof, en in het niveau van de denkstappen in de oefenstof.

Kan ik toetsscores gebruiken om te bepalen wie er ander werk krijgt?

In principe kun je toetsscores gebruiken door de resultaten te analyseren en voor de uitschieters aan de boven- en onderkant aangepast werk aan te bieden. Een waarschuwing is daarbij wel op zijn plaats: cijfers zeggen niet altijd iets over beheersing van de kennis en/of vaardigheden. Bij lage toetsscores is het belangrijk te analyseren wat er is gebeurd: is er slordig gewerkt, is de stof echt niet begrepen of heeft de leerling misschien stappen overgeslagen? De totstandkoming van de antwoorden geeft inzicht in de educatieve behoefte en daarmee richting aan differentiatie.

H17 Onderwijsaanpassingen buiten de klas, binnen de school

Wanneer is het zinvol om voor een (hoog)begaafde leerling onderwijs buiten de reguliere groep of klas te organiseren?

Voor (hoog)begaafde leerlingen kan onderwijs buiten de reguliere groep zinvol zijn wanneer het reguliere aanbod onvoldoende aansluit bij hun ontwikkelingsbehoeften. Dit blijkt bijvoorbeeld uit gebrek aan uitdaging, motivatieproblemen of specifieke ondersteuningsvragen op het gebied van leren leren, executieve vaardigheden, mindset of sociaal-emotioneel welzijn. Buiten de klas kan gericht gewerkt worden aan persoonlijke groei, talentontwikkeling en verdieping, en kunnen leerlingen samenwerken met ontwikkelingsgelijken. Ook biedt onderwijs buiten de reguliere groep of klas ruimte voor versnelling of specialistische begeleiding. Het doel is altijd om **optimale ontwikkeling, motivatie en welbevinden** te bevorderen wanneer aanpassingen binnen de reguliere groep niet toereikend zijn.

Hoe sluit het onderwijsaanbod in een peergroup aan bij het reguliere curriculum en de ontwikkelbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen?

Het onderwijs in een peergroup sluit aan bij het reguliere curriculum door thema's en leerdoelen uit de klas te behouden, maar biedt extra **verdieping en verbreding**. Het gaat niet alleen om academische inhoud, maar ook om **attitudevorming, zelfvertrouwen en leerstrategieën**. Leerlingen werken samen met ontwikkelingsgelijken aan vaardigheden zoals **samenwerken, reflecteren en zelfstandig leren**. De veilige leeromgeving stimuleert sociale verbindingen, motivatie en welbevinden. Zo kunnen (hoog)begaafde leerlingen **binnen hun zone van naastgelegen ontwikkeling optimaal groeien**, terwijl zij de kennis en vaardigheden verwerven die aansluiten bij hun capaciteiten en de reguliere klas.

Binnen onze school werken we aan inclusief onderwijs. Past een peergroup daar wel bij?

Een peergroup past uitstekend binnen de inclusieve onderwijsvisie, juist omdat je binnen je eigen school zoekt naar mogelijkheden om recht te doen aan specifieke educatieve behoeften van de leerlingen. Omdat leerlingen gezien worden in hun bijzonderheden en ondersteund worden in het aangaan van barrières kunnen ze binnen de reguliere groep ook beter functioneren. Het onderwijsaanbod buiten de groep ondersteunt daarmee inclusief onderwijs.

Wat is er nodig om een peergroup goed vorm te geven?

Voor het laten slagen van de peergroup is het belangrijk goed vast te leggen wat het doel en de doelgroep is van de peergroup. Welke mogelijkheden zijn er binnen de groepen of klassen al? Daarnaast is gespecialiseerde kennis op het gebied van (hoog)begaafdheid nodig om de begeleiding en het aanbod goed te kunnen afstemmen. Het is belangrijk na te denken over de doelgroep: is het een preventieve ingreep of curatief, en wat betekent dat voor het aanbod? Ten slotte is het belangrijk de documentatie en de transfer tussen peergroup en reguliere groep of klas goed vorm te geven. De groepsleraar of mentor en de begeleider van de peergroup spelen daarin een belangrijke rol.

H18 Bovenschoolse voorziening voor (hoog)begaafde leerlingen: de top van de piramide

Wanneer is een bovenschoolse voorziening nodig voor (hoog)begaafde leerlingen?

Een bovenschoolse voorziening wordt ingezet wanneer het onderwijsaanbod binnen de reguliere klas én de plusklas niet meer voldoet aan de behoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Dit geldt bijvoorbeeld wanneer leerlingen **structureel meer uitdaging nodig hebben**, sneller leren dan hun klasgenoten of behoefte hebben aan contact met ontwikkelingsgelijken en dat contact op de eigen school niet mogelijk is. Ook leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van gedrag, motivatie of sociaal-emotioneel functioneren kunnen hier baat bij hebben. Bovenschoolse voorzieningen bieden ruimte voor **specifieke begeleiding, verdieping en maatwerk**, zodat talentontwikkeling, motivatie en sociaal-emotioneel welzijn optimaal worden gestimuleerd.

Wie zijn betrokken bij het opzetten van een bovenschoolse voorziening en waarom?

Bij het opzetten van een bovenschoolse voorziening zijn diverse betrokkenen essentieel om kwaliteit, afstemming en gedragenheid te waarborgen. De projectleider of HB-coördinator coördineert en schakelt tussen alle partijen. Intern begeleiders of zorgcoördinatoren bewaken het pedagogisch-didactisch proces en brengen ondersteuningsbehoeften van leerlingen in kaart. De directeur is verantwoordelijk voor besluitvorming en het faciliteren van middelen. Idealiter wordt de toekomstige leraar vanaf het begin betrokken, zodat het aanbod praktisch aansluit. Daarnaast worden ouders, schoolbesturen, samenwerkingsverbanden en eventueel zorgaanbieders betrokken, zodat het aanbod effectief, breed gedragen en optimaal afgestemd is op de leerlingen.

Wat is belangrijk in het aanbod van een bovenschoolse voorziening?

In het aanbod is het belangrijk eerst goed in beeld te brengen wat de leerlingen nog te leren hebben in het reguliere curriculum. Soms ontbreken basisvaardigheden of zijn deze niet goed gememoriseerd of geautomatiseerd, omdat leerlingen lang op hun goede geheugen en snelle begrip hebben kunnen leunen. Daarbuiten kun je door bijvoorbeeld projectmatig en thematisch onderwijs het aanbod vormgeven, zodat je voor en met alle leerlingen zinvolle doelen kunt vaststellen. Op die manier kun je een optimale mix tussen motivatie en uitdaging enerzijds en het leren van nieuwe kennis en vaardigheden anderzijds samenstellen.

Hoe selecteer je de juiste leerlingen voor je voorziening?

Allereerst is het belangrijk wie de doelgroep is van je voorziening. Zijn dat de goed presterende leerlingen, leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte of allebei? In alle gevallen is een brede aannameprocedure van belang. Daarin zijn niet alleen schoolse resultaten, een leerlingvolgsysteem en een IQ-score van belang. Ook het beeld van de leraar, observaties van een gedragswetenschapper of orthopedagoog en een OPP kunnen aanvullende informatie geven. Een algemene screening waarin je kijkt hoe alle leerlingen op het onderwijsaanbod reageren, voorkomt dat je bepaalde groepen mist. Ten slotte is de informatie van ouders en de leerling zelf van waarde.

H19 Brede randvoorwaarden voor het haalbaar organiseren van voltijdsonderwijs voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid

Hoe kunnen scholen een gezamenlijke visie ontwikkelen op voltijds (hoog)begaafdheidsonderwijs en welke rol speelt het schoolteam hierin?

Het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen begint met bewustwording binnen het hele schoolteam over hun specifieke behoeften. Het management draagt het belang van passend onderwijs uit en stimuleert betrokkenheid. Door open gesprekken en actieve deelname van alle teamleden bij het formuleren van doelen en strategieën ontstaat draagvlak. Het team speelt een centrale rol in uitvoering, professionalisering en evaluatie, ondersteund door voorbeeldgedrag en een lerende cultuur. Zo kan het onderwijsaanbod geoptimaliseerd worden, kunnen talentontwikkeling en sociaal-emotioneel welzijn van leerlingen bevorderd worden en maakt het team echt verschil voor (hoog)begaafde leerlingen.

Het individueel volgen van nascholing door leraren heeft helaas niet altijd het gewenste gevolg: een goed passend aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen. Wat is een meer kansrijke aanpak?

Op teamniveau valt te denken aan gezamenlijke nascholing, waarbij je vanuit visie naar gezamenlijke doelen en activiteiten werkt. Belangrijk hierbij is het (persoonlijke) urgentiebesef van iedereen om gezamenlijk te ontwikkelen en veranderingen te bewerkstelligen. Om het urgentiebesef aan te blijven wakkeren, kan werken met leer- en ontwikkelteams een mooie hefboom zijn. Ook een kartrekker binnen het team, bijvoorbeeld een (hoog)begaafdheidsspecialist, kan voor duurzame verandering zorgen. (Kabalt, Tjepkema & Verheijen, 2016)

Wat is belangrijk in de samenwerking met ouders?

Ouders zijn een cruciale factor en het samenbrengen van de werelden van school en thuis is daarom van groot belang. Als die werelden verschillen, is het belangrijk te onderzoeken hoe dat komt en de verschillen te overbruggen. Neem ouders hierin serieus en durf naar het aanbod op school te kijken. Daarnaast is het van belang te beseffen dat duidelijkheid en liefdevolle begrenzing zowel voor leerlingen als voor ouders gelden. Duidelijke afspraken maken over communicatie en over de mate van meeleven, meedenken, meewerken en meebeslissen is daarbij helpend.

Hebben leerlingen die instromen op voltijds (hoog)begaafdheidsonderwijs genoeg aan het onderwijsaanbod of is er ook zorg nodig?

Dat hangt ervan af. Sommige leerlingen komen uit een situatie van thuiszitten of dreigende schooluitval. Deze leerlingen doorlopen drie fasen. De eerste fase houdt in dat de leerlingen weer 'leefbaar' worden: opstaan, voor zichzelf zorgen en willen deelnemen aan het sociale verkeer. In deze fase is jeugdhulp sterk betrokken. Daarna komt de fase waarin de leerlingen 'schoolbaar' worden en langzamerhand weer volledig naar school kunnen gaan. Ook hier speelt jeugdhulp nog een rol. Pas daarna volgt de fase waarin de leerling 'toetsbaar' is, waarin de leerling weer volledig deelneemt aan het onderwijsproces.

H20 Een dekkend aanbod dat echt het verschil gaat maken!

Hoe kunnen scholen en samenwerkingsverbanden effectief samenwerken om een regionaal dekkend aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen te realiseren?

Een regionaal dekkend aanbod voor (hoog)begaafde leerlingen ontstaat door effectieve samenwerking tussen scholen en samenwerkingsverbanden, gebaseerd op een gezamenlijke visie, duidelijke afspraken en het delen van expertise. Besturen stappen over hun grenzen heen en leggen afspraken vast in samenwerkingsovereenkomsten. Afstemming van voorzieningen voorkomt overlap, vult hiaten en benut middelen optimaal. Centrale monitoring, netwerkanalyse en gezamenlijke professionalisering zorgen voor continue verbetering. Het betrekken van onderwijs en jeugdhulp en het stimuleren van kennisdeling tussen scholen versterkt een flexibel en samenhangend netwerk, zodat alle (hoog)begaafde leerlingen in de regio passend onderwijs en optimale ondersteuning krijgen.

Wat zijn de belangrijkste voorwaarden om het onderwijs en de ondersteuning beter af te stemmen op de behoeften van (hoog)begaafde leerlingen?

Om onderwijs en ondersteuning beter af te stemmen op de behoeften van (hoog)begaafde leerlingen is duidelijke signalering van cognitieve, creatieve, sociale en emotionele behoeften essentieel. Die vormt de basis. Een schoolbreed gedragen visie, met heldere doelen voor differentiatie, verrijking en begeleiding, is noodzakelijk. Schoolleiders tonen ambidextrie: sturen én ruimte geven, leiden én coachen, en bevorderen vertrouwen en samenwerking over schoolgrenzen heen. Professionalisering van leraren, communicatie, aandacht voor de context van leerlingen, organiseren van expertise binnen de school en afstemming met jeugdhulp dragen bij aan een inclusief, passend en effectief onderwijsaanbod.

Waarom is een netwerk belangrijk en wat is een voorwaarde voor het werken met een netwerk?

Nog steeds vallen er leerlingen tussen wal en schip. Door niet alleen naar het individuele kind of de leraar te kijken, maar ook naar de omgeving, kun je kennis en verantwoordelijkheid delen, van elkaar leren en de kans op succes vergroten. Een netwerk voorkomt ook dat er grote verschillen tussen scholen en mogelijkheden ontstaan. Samen draag je bij aan beter onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen, iets wat je individueel moeilijker kunt realiseren. In dit netwerk is samenwerking met ouders, beleidsmakers en jeugdzorg essentieel. Het uitgangspunt is: hoe maken we met elkaar de context in de klas en op school sterker, zodat het aanbod beter aansluit bij het kind?

Hoe zorg je voor een goed vangnet als leerlingen uitvallen of dreigen uit te vallen?

Om verschillende redenen kunnen leerlingen vastlopen. Een tussenvoorziening kan dan als vangnet fungeren, bijvoorbeeld een zorgboerderij of huiskamersetting. Belangrijk is dan intensief contact met ouders en de thuisschool en gedegen expertise op het gebied van (hoog)begaafdheid. Werk in de eerste 12 weken vanuit het vangnet toe naar versterking van de context op de thuisschool of zoek naar een andere school met een beter passend aanbod om langdurig ongewenst thuiszitten te voorkomen. Stem dit regionaal af.



Vensters - thema 4

Haalbaar organiseren

VENSTER 8

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

Hoe kun je als leraar voorkomen dat (hoog)begaafde leerlingen te weinig uitgedaagd worden en onvoldoende feedback of begeleiding krijgen tijdens de lessen?

Je kunt (hoog)begaafde leerlingen uitdagen door een nieuw onderwerp in een groter geheel te plaatsen, het te verbinden met andere onderwerpen, ermee de breedte en de diepte in te gaan, er verbanden mee te laten leggen of het te verplaatsen in ruimte en tijd. (Hoog)begaafde leerlingen worden pas echt uitgedaagd als de leerstof complex is, vervlochten en in relatie met andere onderwerpen. Een (hoog)begaafde leerling zal zelden een onderwerp als op zichzelfstaand opvatten. Dat vraagt omdenken, omdat leraren opgeleid zijn om juist eenvoudig te starten en in kleine stappen de leerstof op te bouwen naar een groter geheel. De methodes zijn ook zo ingericht.

Een les starten met een mindmap of woordweb waarmee de complexiteit van een onderwerp zichtbaar wordt en meteen de beginsituatie van leerlingen in kaart brengt, werkt vaak goed. Je zult dan zien dat een aantal leerlingen je lesdoel al beheerst en waar de uitdagingen nog zitten. Dan kun je gaan werken met extra lesdoelen, de pluslesdoelen. Zo houd je de leerlingen bij de groep en bied je toch schurende lesstof en opdrachten aan.

De cognitieve ontwikkelingsvoorsprong die (hoog)begaafde leerlingen laten zien, doet leraren veronderstellen dat deze leerlingen ook op de andere ontwikkelingsgebieden sterker ontwikkeld zijn, denk aan de emotionele ontwikkeling of zelfstandigheid. Dat is niet altijd zo en dat kan voor spanning zorgen. Dit vraagt vooral een goede organisatie waarbij je de momenten voor feedback en begeleiding vastlegt in je planning én het vraagt de nabijheid van een pedagogisch sensitieve leraar.



Download alle
Vensters
over het thema
Haalbaar organiseren
van de online Kennisbank.





Vignetten - thema 4

Haalbaar organiseren

HOOFDSTUK 16 VIGNET 2

Motivatie centraal stellen

In groep 6 van basisschool De Bezige Bij merkt de leraar, Samira, dat sommige leerlingen hun taken snel maar oppervlakkig uitvoeren. Samira besluit haar aanpak te veranderen en motivatie centraal te stellen in haar lessen. Op maandag start ze met een klassengesprek over doelen: “Wat wil je deze week leren en waar ben je trots op?” De leerlingen delen hun wensen en bedenken samen persoonlijke leerdoelen. Samira moedigt haar klas aan om successen te vieren, bijvoorbeeld door aan het einde van de week een complimentenrondje te houden.

Tijdens de rekenles merkt Samira dat Haiko onzeker is over breuken. In plaats van het antwoord te geven, vraagt ze Haiko om hardop te denken en zijn strategie uit te leggen. Ze luistert aandachtig en laat hem zelf ontdekken waar het misgaat. Als hij tot een oplossing komt, krijgt hij positieve feedback. Samira benadrukt het proces: fouten maken mag, want daarvan leer je.

Naast het bieden van individuele begeleiding organiseert Samira groepsopdrachten waarbij leerlingen elkaar helpen en samen successen vieren. Door haar coachende houding, het stellen van vragen en het tonen van empathie creëert ze een veilige sfeer. Leerlingen voelen zich gehoord en hebben het vertrouwen om uitdagingen aan te gaan. Doordat Samira ruimte biedt voor zelfreflectie en autonomie, groeit bij de leerlingen niet alleen hun motivatie, maar ook hun doorzettingsvermogen en plezier in leren.

Reflectievragen

- Op welke manieren draagt de benadering van Samira bij aan de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen in de klas?
- Hoe kunnen leraren op school structureel ruimte creëren voor zelfreflectie en autonomie bij leerlingen?
- Welke rol kan de MR spelen in het bevorderen van een coachende en empathische houding binnen het team?
- Hoe kan mijn eigen school het vieren van successen, zowel individueel als in groepsverband, verder stimuleren?

Begeleiden bij ontwikkeling executieve vaardigheden

Het categoriaal gymnasium 'De Wijde Blik' signaleerde dat een groep (hoog)begaafde onderbouwleerlingen ondanks hoge cognitieve capaciteiten vastliep. Ze stelden huiswerk uit, vergaten deadlines, raakten snel afgeleid en hadden moeite met plannen. Hierdoor bleven resultaten achter en ontstond frustratie bij zowel leerlingen als leraren.

Tijdens een intern overleg besloot de school om een peergroup op te zetten, specifiek gericht op (hoog)begaafde leerlingen met zwakke executieve vaardigheden. De zorgcoördinator, enkele vakleraren en de orthopedagoog ontwierpen een programma dat uitdaging combineerde met vaardigheidstraining.

Selectie vond plaats op basis van observaties van leraren, gesprekken met ouders en leerling-vragenlijsten over werkgewoonten. De groep kwam wekelijks twee uur bijeen onder leiding van een leraar die getraind was in executieve functies.

Het programma bestond uit twee pijlers:

1. **Inhoudelijke uitdaging:** projectmatig werken aan thema's als klimaatinnovatie en game design, waarbij leerlingen zelf onderzoek deden en hun bevindingen presenteerden.
2. **Vaardigheidstraining:** expliciete instructie in plannen, prioriteren, tijd inschatten, werk opdelen in haalbare stappen en omgaan met uitstelgedrag.

Digitale tools zoals planners en takenapps werden ingezet, maar ook fysieke hulpmiddelen zoals weekoverzichten en checklists.

Na zes maanden bleek uit evaluaties dat leerlingen zelfstandiger werkten en minder stress ervoeren. Ouders merkten meer structuur in huiswerkgewoonten. Wel gaf het lerarenteam aan dat het afstemmen van deadlines met reguliere vakken aandacht bleef vragen.

Het bestuur besloot het programma voort te zetten, met extra training voor mentoren om de geleerde vaardigheden ook buiten de peergroup te borgen.

Reflectievragen

- Herken ik binnen onze school vergelijkbare signalen van (hoog)begaafde leerlingen die ondanks hoge cognitieve capaciteiten vastlopen op het vlak van motivatie, planning of uitstelgedrag?
- Welke ondersteuning biedt mijn school aan leerlingen met zwakke executieve vaardigheden, en sluit deze voldoende aan bij hun behoeften?
- In hoeverre beschikken de leraren en mentoren van mijn school over kennis en vaardigheden om (hoog)begaafde leerlingen te begeleiden op het gebied van executieve functies?
- Welke mogelijkheden en uitdagingen zie ik op onze school om een peergroup of een vergelijkbaar programma te implementeren binnen onze schoolcontext?

Bovenbouwleerling in een bovenschoolse voorziening vo

Mikko, een 15-jarige hoogbegaafde vwo-leerling, heeft lange tijd goed gepresteerd, maar is door angstklachten, motivatieverlies en isolement vastgelopen. Al maanden bezoekt Mikko geen reguliere school meer, en zowel zijn ouders als leraren weten niet hoe ze hem verder kunnen helpen. Het samenwerkingsverband besluit daarom tot aanmelding bij een bovenschoolse voorziening voor leerlingen met speciale ondersteuningsbehoefte.

Na zorgvuldig dossieronderzoek, gesprekken met Mikko, zijn ouders en deskundigen, wordt besloten tot plaatsing. De coördinator begeleidt het proces stap voor stap. Omdat Mikko al langere tijd thuiszit, begint het traject voorzichtig: hij gaat een paar uur per dag naar de voorziening om te wennen aan het schoolritme en de structuur.

Binnen de voorziening krijgt Mikko maatwerk. Hij spijkt reguliere vakken bij en werkt daarnaast aan thematische projecten, zoals een schaaktoernooi, programmeren en filosofie. Er is specifieke aandacht voor het versterken van executieve functies en basisvaardigheden waar Mikko, ondanks zijn intelligentie, moeite mee heeft. Om vrijblijvendheid te voorkomen, telt zijn werk direct mee voor het rapport en wordt hij structureel uitgedaagd met toetsen en opdrachten die ook frustratietolerantie vragen.

In de eerste weken is Mikko onrustig en vertoont hij soms storend gedrag. Door hem in een activerende leeromgeving te observeren, blijkt zijn betrokkenheid te groeien; zijn gedrag verbetert als de uitdaging aansluit bij zijn behoeften.

Omdat Mikko deels op de voorziening is en deels verbonden blijft aan zijn eigen school, wordt een symbiose-overeenkomst opgesteld. Hierin staan afspraken over verantwoordelijkheden, voortgangsbewaking en rapportages. Via gekoppelde digitale systemen en wekelijks overleg tussen de mentor van de stamschool en de begeleider blijft iedereen goed geïnformeerd; ook Mikko en zijn ouders zijn hierin betrokken.

Dankzij heldere afspraken, samenwerking en betrokkenheid van ouders, leraren en specialisten, slaagt het traject. De voorziening is bewust binnen de school georganiseerd, om de drempel naar regulier onderwijs laag te houden. Na enkele maanden kan Mikko weer deels deelnemen aan zijn oude klas, doordat de combinatie van uitdaging, structuur en zorg tot duurzaam herstel heeft geleid.

Reflectievragen

1. Toeleiding & opstartfase

- **Actie:** Hoe heeft de leraar het traject zó opgebouwd dat Mikko's terugkeer naar een leeromgeving haalbaar en veilig voelde?
- **Reden:** Waarom koos de leraar voor een geleidelijke instroom en niet voor een direct voltijds rooster?
- **Effect:** Welke signalen bevestigen dat deze aanpak zijn motivatie en vertrouwen heeft versterkt?

2. Maatwerk & uitdaging

- **Actie:** Hoe heeft de leraar de balans gevonden tussen vakinhoudelijke uitdaging en het versterken van executieve functies?
- **Reden:** Waarom vond de leraar het belangrijk dat zijn werk direct meetelde voor het rapport?
- **Effect:** Hoe heeft dit bijgedragen aan het voorkomen van vrijblijvendheid en het vergroten van zijn inzet?

3. Observatie & gedragsverbetering

- **Actie:** Hoe heeft de leraar in de eerste weken storend gedrag geduid en daarop gereageerd?
- **Reden:** Waarom heeft de leraar gekozen om hem vooral in activerende projecten te observeren in plaats van alleen in klassikale settings?
- **Effect:** Hoe weet de leraar dat de verbetering in gedrag direct verband houdt met passendere uitdaging?

4. Samenwerking & terugkeer naar regulier onderwijs

- **Actie:** Hoe heeft de leraar de samenwerking tussen stamschool, voorziening, ouders en Mikko vormgegeven?
- **Reden:** Waarom heeft de leraar gekozen voor een symbiose-overeenkomst en intensief wekelijks overleg?
- **Effect:** Hoe heeft deze gezamenlijke aanpak de drempel naar terugkeer verlaagd en duurzame voortgang mogelijk gemaakt?

Deeltijd peergrouponderwijs

Joris, mentor op een middelbare school, signaleert dat een leerling behoefte heeft aan meer inspraak en motivatie binnen het lesaanbod. In overleg met collega's zet Joris de interne en externe expertise van het schoolnetwerk in. Multidisciplinaire teams bespreken de casus: professionals van verschillende disciplines delen kennis en zoeken samen naar oplossingen. Externe partners stellen een tijdelijke peergroup voor, dicht bij school, zodat de leerling ervaringen kan uitwisselen met gelijkgestemden. Dit vergroot diens zelfvertrouwen, zelfinzicht en motivatie. Joris verdiept zich in regionale voorzieningen en leert hoe deze effectief in te zetten zijn voor zijn leerling.

Na deelname aan de peergroup keert de leerling terug op school. Joris werkt met voicingkaarten om de leerling meer stem te geven in het persoonlijke leertraject. Zo wordt de positieve ervaring met het netwerk verankerd in het dagelijks schoolleven. De kerncompetenties die naar voren komen, zijn samenwerken in een multidisciplinair kader, weten welke externe voorzieningen beschikbaar zijn, en op maat leerstof aanbieden met actieve leerlingparticipatie.

Analyse van de casus

- De casus laat zien hoe signalen in de klas te verbinden zijn met regionale netwerken (*sterke externe verbinding*).
- De casus toont het belang van tijdelijke interventies buiten de school, gecombineerd met structurele borging in de klas (*duurzame verandering*).
- De casus benadrukt de rol van voicing als middel om eigenaarschap bij de leerling te vergroten.

Uitwerking van de analyse

1. Signaleren in de klas

- **Actie:** Meester Joris merkt op dat een leerling zich steeds meer terugtrekt.
- **Belang:** Vroegtijdige signalering voorkomt dat motivatie en welzijn verder dalen.
- **Kerncompetentie:** Observeren, noteren, alert zijn op sociaal-emotionele signalen.

2. Interne opschaling

- **Actie:** Via de specialist (hoog)begaafdheid in het team wordt de leerling besproken in het lokale expertiseteam.
- **Belang:** Gebruikmaken van interne en externe expertise.
- **Kerncompetentie:** Samenwerken in een multidisciplinair kader, casus inbrengen.

3. Externe interventie

- **Actie:** De school regelt dat de leerling mag deelnemen aan een tijdelijke peergroup in de buurt van de school.
- **Belang:** Ervaringen delen met gelijkgestemden vergroot zelfinzicht, zelfvertrouwen en motivatie.
- **Kerncompetentie:** Weten welke voorzieningen er regionaal beschikbaar zijn en hoe je deze inzet.

4. Terugkeer en borging

- **Actie:** Terug op school werkt Joris met voicingkaarten om de leerling meer stem te geven in het lesaanbod.
- **Belang:** Verankering van de positieve ervaring in het dagelijks schoolleven.
- **Kerncompetentie:** Leerlingparticipatie, op maat aanbieden van leerstof.

Reflectievragen

- Hoe benut jouw organisatie het netwerk rond de school optimaal voor de ontwikkeling van leerlingen?
- Welke signalen geven aan dat externe interventie wenselijk is?
- Welke mogelijkheden zijn er op regionaal niveau voor jouw school om externe interventies mogelijk te maken?
- Wat vraagt leerlingparticipatie van jouw eigen rol binnen school?

Functie van een leernetwerk

Tijdens dagelijkse observaties in de klas merkt Appie's leraar dat Appie, een leerling die snel leert en over een creatief denkvermogen beschikt, steeds meer teruggetrokken gedrag vertoont. De leraar is alert op de combinatie van opvallende talenten én sociaal-emotionele terugtrekking en ziet dit als een signaal dat misschien om ingrijpen vraagt.

De leraar bespreekt de zorgen over Appie met de coördinator (hoog)begaafdheid binnen de school. Deze interne opschaling zorgt ervoor dat er meteen een brede beraadslaging op gang komt: de coördinator (hoog)begaafdheid organiseert een multidisciplinair overleg met collega's en verzamelt relevante informatie. Betrokkenen houden een logboek bij om het beeld van Appie te verduidelijken.

Omdat de casus complex is, wordt het lokale leernetwerk ingeschakeld. Hierin werken collega-coördinatoren van andere scholen, een orthopedagoog en een medewerker van jeugdzorg samen. Zij leveren specifieke expertise, adviseren naar aanleiding van observaties en dragen bij aan de analyse van zowel leer- als sociaal-emotionele aspecten. Jeugdzorg stelt voor dat zij contact leggen met het gezin en begeleiding zullen bieden waar nodig.

Na de periode van interventies stelt de school een voortgaand individueel verrijkinsprogramma voor Appie op en er vindt regelmatige evaluatie plaats. De samenwerking met de ouders wordt voortgezet en het netwerk blijft betrokken via terugkoppeling. Structurele evaluatiemomenten borgen positieve veranderingen, zoals meer plezier in de klas. Dit garandeert een blijvende passende ondersteuning voor Appie, en zo blijft het team alert op signalen in de toekomst.

Reflectievragen

- Welke concrete acties en verantwoordelijkheden heeft iedere partner (leerkracht, coördinator (hoog)begaafdheid, orthopedagoog, jeugdzorgmedewerker) genomen in de casus rondom Appie?
- Hoe verloopt de samenwerking en communicatie tussen de betrokken partners, en op welke momenten vindt afstemming of kennisdeling plaats?
- Op welke wijze dragen de verschillende partners bij aan de analyse van zowel de leerproblemen als de sociaal-emotionele vraagstukken bij Appie?
- Hoe worden de resultaten en inzichten van iedere partner structureel vastgelegd en teruggekoppeld, en hoe zorgt het netwerk samen voor duurzame ondersteuning?



Download alle
Vignetten
over het thema
Haalbaar organiseren
van de online Kennisbank.





Monitoren van ontwikkeling

Thema
5

Inleiding	Monitoren van ontwikkeling	282
Hoofdstuk 21	Het monitoren van kwaliteit – kijk eens door de ogen van de inspectie - Katalin Kapteijns	284
Hoofdstuk 22	Zicht op het leerproces door het werken met rubrics - Janneke Berendsen-Hulshof	294
Hoofdstuk 23	Werken met portfolio's - Birgit Broekhoven	302
Hoofdstuk 24	In gesprek met de leerling: een praktische handleiding - Annelie Neuteboom	310
Hoofdstuk 25	Dynamisch assessment - Bart Vogelaar	318
Extra	Bijlagen & Downloads	325

Inleiding - Monitoren van ontwikkeling

In het vijfde deel van dit handboek staat het monitoren van de ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid centraal. Om praktijkgerichte voorbeelden te geven van hoe je dit zou kunnen doen, zijn in dit deel vijf verschillende auteurs aan de slag gegaan. Daarbij maken zij slechts beperkt onderscheid tussen wat bedoeld is voor het primair onderwijs en wat voor het voortgezet onderwijs. De gekozen benaderingen zijn voor beide vormen van onderwijs heel geschikt. De auteurs bekijken ieder op een andere manier hoe ontwikkeling zichtbaar kan worden als je gestandaardiseerde meetinstrumenten niet kunt of wilt gebruiken. Daarbij is het handig om te weten wat de inspectie nu eigenlijk verwacht van de kwaliteit van het onderwijs en van de resultaten die dit oplevert.

In hoofdstuk 21 zetten we de kaders die de inspectie daaromtrent stelt uiteen. De zorgvuldige lezer zal herkennen dat scholen enorm veel bandbreedte krijgen om ontwikkeling zichtbaar te maken, mits de documentatie ervan maar goed op orde is. De hoofdstukken 22 en 23 gaan over het zichtbaar maken van ontwikkeling voor alle onderdelen in een leerstofaanbod waarvoor we geen gestandaardiseerde meetinstrumenten hebben, of waarvoor het niet wenselijk is om dergelijke instrumenten in te zetten. Denk dan bijvoorbeeld aan situaties waarin je juist zowel de resultaten van verwerkte leerinhoud als het leerproces wilt volgen om aan de hand van die gecombineerde ontwikkeling bij de leerling een adequaat vervolgaanbod te bieden. In hoofdstuk 24 bespreekt de betreffende auteur een derde vorm van het volgen van de ontwikkeling van de leerling: het gestructureerde leerlinggesprek. Voicing is een manier om zowel de intrapersonlijke als de cognitieve ontwikkeling van de leerling te bevorderen en te volgen (Den Otter, 2023). Hoofdstuk 25 gaat over dynamisch assessment. Eigenlijk zijn we daarmee weer helemaal terug bij het begin van het hele boek: hoe herken je nu waar (hoog)begaafdheid mogelijk van invloed is op ontwikkeling en hoe kun je die informatie gebruiken om zo goed mogelijk op die ontwikkeling aan te sluiten? Dynamisch assessment betreft het herhaald meten waarbij de leerling tussen de metingen door gerichte (metacognitieve) feedback krijgt op het leren zelf. Hiermee heeft de leerling grotere kansen om 'het onderste uit de kan te halen' tijdens een leerproces. De praktische toepassing van dit concept in de dagelijkse onderwijspraktijk helpt leraren om beter af te stemmen op wat de volgende stap in het leerproces zou kunnen zijn.

Ook in dit deel van het boek kun je overeenkomsten tussen de kernboodschappen van de auteurs herkennen. De eerste overeenkomst betreft de uitgangspunten 'Wat wil je meten?', 'Hoe ga je dit meten?' en 'Hoe documenteer je jouw bevindingen?' Er gaat in de praktijk veel aandacht uit naar de leer- en studievoordigheden van de deelnemende leerlingen. Leerlingen hebben vaak veel inspraak bij het opstellen van de doelen waaraan zij in een bepaalde periode gaan werken. Om leer- en studievoordigheden te ontwikkelen is echter een leerstofaanbod vereist waarin ook door de inhoud (en dus niet



Bekijk de
Animatie
met een inleiding op het thema
Monitoren van ontwikkeling
in de online Kennisbank.



Luister naar de
Podcasts
over het thema
Monitoren van ontwikkeling
in de online Kennisbank.



alleen de wijze van aanbieden) een beroep op die zone van naastgelegen ontwikkeling wordt gedaan (Oppong et al., 2018). Meetbare criteria met betrekking tot de inhoud zijn dus net zo relevant als meetbare criteria met betrekking tot leer- en studievaardigheden.

Een volgende overeenkomst betreft de rapportage over de resultaten van verrijkende taken. Deze is in de praktijk nog niet vaak gekoppeld aan leerinhoudelijke doelen. Leraren vinden het moeilijk om concreet antwoord te geven op de vraag wat de leerinhoudelijke doelen zijn die zij voorafgaand stellen als zij verrijkende taken aanbieden. Zij selecteren materiaal veelal op het label 'speciaal ontwikkeld voor (hoog)begaafde leerlingen' of op de belangstelling van de leerling en niet zozeer op de vragen 'Wat heeft deze leerling te leren, welke materialen dragen daaraan bij en wat heb ik dan te organiseren om te zorgen dat doel en middel samen met mijn instructie en begeleiding gaan leiden tot goed onderwijs?' Dat is geen onwil van leraren. De oorzaak is grotendeels een beperkt inzicht in de verdieping op de standaard leerdoelen die de materialen kunnen bieden.

Natuurlijk wil je voorkomen dat 'meten' het doel wordt. Als bestuur, als school, als leraar ben je in de kern van de zaak allemaal op zoek naar hetzelfde: zicht krijgen op de ontwikkeling van de leerling op een zodanige manier dat je de leerling steeds weer vooruit kunt helpen, waardoor je 'kansrijk leren' bevordert. Nu zijn in het onderwijs heel veel verschillende processen en instrumenten al beschikbaar om ontwikkelingen van leerlingen in beeld te brengen. Maar deze processen en instrumenten richten zich voornamelijk op dat wat in het reguliere curriculum wordt aangeboden. Daar waar je voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid juist wilt afwijken van dit curriculum en van de geijkte wegen van instructie, begeleiding en evaluatie zul je als school zelf aan de slag moeten.

Verwijzingen

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.

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), pp. 1-18.
doi:10.1177/0016986218814008



Download de
Werkopdrachten voor opleiders
over het thema
Monitoren van ontwikkeling
van de online Kennisbank.



Hoofdstuk 21



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



Samenvatting

Om te voldoen aan de inspectie-eisen voor (hoog)begaafde leerlingen, moeten scholen aantonen dat zij hun onderwijs afstemmen op deze doelgroep. Dat begint bij een analyse van de doelgroep zoals deze op school deelneemt. Vervolgens is er een rijk, kerndoeldekkend aanbod beschreven dat voldoende uitdaging biedt en aansluit bij het niveau en de educatieve behoeften van (hoog)begaafden. De school moet zicht hebben op hun ontwikkeling en dit vertalen naar passende begeleiding, doelen en interventies.

Belangrijk is dat er beleid en praktijk is waarin de instructie en verwerking worden aangepast, bijvoorbeeld door het stellen van hogere-orde-denkvragen of het samen leren werken aan bijvoorbeeld projecten. Extra aanbod en ondersteuning moeten concreet beschreven worden in beleid en leerlingdossiers. Het is belangrijk dat een school systematisch werkt aan onderwijsontwikkeling met een duidelijke visie, merk- en meetbare doelen en professionele reflectie. Monitoring van de kwaliteit van het onderwijs gebeurt op leerling-, team- en schoolniveau via cyclisch analyseren en evalueren (PDCA). Scholen zijn verplicht om aan te tonen dat gemaakte keuzes effectief zijn en bijdragen aan goed onderwijs voor elke leerling.

Het monitoren van kwaliteit – kijk eens door de ogen van de inspectie

Katalin Kapteijns

In dit hoofdstuk¹ krijg je inzicht in hoe je in je eigen school zélf de kwaliteit van je onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid kunt monitoren en daarmee ook hooghouden en/of verbeteren. Als hulpmiddel daarvoor wordt het **onderzoekskader** gebruikt dat de inspectie hanteert.²

Complex is dat in de (onderwijs)wet- en regelgeving niets is opgenomen wat expliciet over (hoog)begaafdheid gaat, ook in het onderzoekskader wordt er niet als zodanig expliciet naar (hoog)begaafde leerlingen verwezen. In de basis gaat het 'gewoon' om goed onderwijs voor alle kinderen, goed passend of inclusief onderwijs. Daarom beschrijft dit hoofdstuk dat wat voor álle leerlingen geldt als iets wat dus ook voor het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid geldt.

Ook krijg je in dit hoofdstuk tools mee om op je eigen onderwijs te reflecteren en om ook als team of sectie de onderwijskwaliteit te onderzoeken en te verantwoorden aan elkaar, je leidinggevende en de inspectie. Al het **funderend onderwijs** dat in Nederland wordt verzorgd moet aan de minimale kwaliteitseisen uit de wetgeving voldoen. Natuurlijk wil je dat ook, goed onderwijs bieden aan alle kinderen, ongeacht de situatie op je school of je ervaring. De basis moet op orde zijn, elke educatieve professional, elke ouder en elke leerling verwacht dat de school ook eigen ambities heeft bovenop deze basis.

Feit

Het onderzoekskader is samen te vatten in vier kernvragen, die ook gelden in de context van de (hoog)begaafde leerling:

- a. Zijn de leerlingen veilig?
- b. Krijgen de leerlingen goed les?
- c. Leren de leerlingen genoeg?
- d. Stuurt de schoolleiding op de kwaliteit van het onderwijs op school?

21.1 Wet- en regelgeving

Om de kwaliteit van je onderwijs te monitoren, is het relevant dat je helder hebt wat de taak van de inspectie is en hoe deze de onderzoekskaders voor het toetsen van kwaliteit heeft uitgewerkt.

De bekendste taak van de inspectie is het waarborgen van de wettelijke kwaliteit van het onderwijs: de inspectie monitort de kwaliteit, detecteert risico's en intervenueert waar nodig (Bijlsma, 2024). Twee wetten zijn van belang voor het funderend onderwijs: de Wet op het primair onderwijs (WPO) en de Wet voortgezet onderwijs 2020 (WVO). Deze wettelijke bepalingen vormen ook het referentiekader van de inspectie, die onderzoekt of scholen voldoen aan de maatstaven van goed onderwijs. Daarom voert de inspectie diverse onderzoeken uit (zie figuur 21.1).

¹ Dit praktijkhoofdstuk is gebaseerd op de inspectiestandaarden zoals deze in augustus 2025 bekend zijn. In dit hoofdstuk worden uitgangspunten van de inspectiekaders niet getoetst aan internationale literatuur over wat gezien wordt als kwalitatief goed onderwijs voor begaafde leerlingen.

² Op dit punt wil de redactie van dit boek benadrukken dat dit hoofdstuk niet is geschreven door de inspectie, maar door een educatieve professional met expertise in het domein (hoog)begaafdheid die werkzaam is als hoofd onderwijs en kwaliteit bij een stichting voor primair onderwijs.

Domein waarop toezicht wordt gehouden	Type onderzoek
Onderwijsstelsel	Stelselonderzoek Staat van het Onderwijs
Bestuur van de school	Bestuursonderzoek Jaarlijks bestuursgesprek
School (po/vo)	Risico-kwaliteitsonderzoek Steekproef Thema-onderzoek

Figuur 21.1 Hoe de inspectie de kwaliteit monitort

De inspectie werkt in opdracht van de overheid en is ook zelfstandig, maar dus niet geheel onafhankelijk van het ministerie van OCW. Naast deze taak van waarborg, is de inspectie ook een gesprekspartner voor scholen en besturen gericht op het stimuleren van de onderwijskwaliteit. De laatste jaren zijn er meer en meer kritische geluiden te horen over de rechtmatigheid van de interpretatie van de wet door de inspectie. Wat goed onderwijs is, is namelijk niet beschreven in de wet, maar valt onder de vrijheid van onderwijs oftewel de vrijheid van inrichting (zie Van Schoonhoven, 2024).

In het inspectiekader wordt verwezen naar de wet. De wet vormt altijd de basis voor een formele tekortkoming en daaraan gekoppelde herstelopdracht. Onder elk kopje in het onderzoekskader vind je daarom een verwijzing naar wetteksten en een interpretatie van de wettekst. De waarborgfunctie van de inspectie heeft tot gevolg dat als niet wordt voldaan aan de wet, een formele herstelopdracht volgt. In inspectierapporten herken je dit aan de formele, juridische taal, veelal onder het kopje 'Wat moet beter'. Onder het kopje 'Wat kan beter' vind je vaak de stimulerende en op ontwikkeling gerichte feedback van de inspectie.

De belangrijkste uitgangspunten voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vanuit de beide wetten voor funderend onderwijs zijn:

1. Het onderwijs is afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen en zij kunnen een ononderbroken ontwikkelingsproces doorlopen (WVO art 1.4 lid 2; WPO art 8 lid 1 en WEC³).
2. De school biedt individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (WVO 2020 art 2.41 lid 1; WPO art. 8 lid 4).

21.2 Het onderzoekskader

De inspectie hanteert voor de sectoren primair en voortgezet onderwijs onderzoekskaders met vrijwel dezelfde inhoud. Dat betekent dat de kwaliteitsgebieden en standaarden veelal overeenkomen (zie ook Van Schoonhoven, 2024). De jaarlijkse wijzigingen in het toezicht worden altijd op de website en via de nieuwsbrief van de inspectie bekendgemaakt.

³ Wet op de expertisecentra. Deze wet regelt het speciaal onderwijs zowel binnen het basisonderwijs als binnen het voortgezet onderwijs.

Vanaf 2017 is het toezicht van de inspectie verschoven van onderzoek naar de kwaliteit van de scholen naar onderzoek naar de kwaliteit van het bestuur. Scholen worden onderzocht als sprake is van een risico of andere reden voor een kwaliteitsonderzoek in overleg met het bestuur. Vanaf 2024 is door de primair-onderwijspolitiek opnieuw besloten om te werken met periodieke, niet aangekondigde onderzoeken op schoolniveau. Het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen wordt indirect onderzocht op reguliere scholen, doordat het onderzoekskader nagaat of het onderwijs goed is voor alle leerlingen. Scholen met een speciale voorziening of voltijdsscholen worden op dezelfde manier beoordeeld, op basis van hetzelfde onderzoekskader, als reguliere scholen.

Het onderzoekskader is samen te vatten in vier kernvragen, die ook gelden in de context van de (hoog)begaafde leerling:

- Zijn de leerlingen veilig?
- Krijgen de leerlingen goed les?
- Leren de leerlingen genoeg?
- Stuurt de schoolleiding op de kwaliteit van het onderwijs op school?

In het onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs kijkt de inspectie ook hoe de school afstemt op de cognitief sterke leerling en op leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften zoals (hoog)begaafde leerlingen deze ook kunnen hebben.

De inspectie onderzoekt dit aan de hand van de al eerder genoemde vier kwaliteitsgebieden en standaarden. Als je zelf de kwaliteit van je onderwijs wilt monitoren, kun je deze standaarden dus op het eigen handelen in je school toepassen om te verkennen in hoeverre de organisatie daar al aan voldoet. Voor zowel primair als voortgezet onderwijs zijn dit de volgende gebieden:

- Onderwijsproces (OP), gericht op de vraag: Krijgen de leerlingen goed les?
 - *Basisvaardigheden, Aanbod, Zicht op ontwikkeling en begeleiding, Pedagogisch-didactisch handelen, Onderwijstijd, Afsluiting*
- Veiligheid en Schoolklimaat (VS), gericht op de vraag: Zijn de leerlingen veilig?
 - Veiligheid, schoolklimaat
- Onderwijsresultaten (OR), gericht op de vraag: Leren de leerlingen genoeg?
 - Resultaten, sociale en maatschappelijke competenties
- *Sturen kwaliteitszorg en ambitie (SKA)*, gericht op de vraag: Stuurt de schoolleiding op de kwaliteit van het onderwijs?
 - Visie, ambities en doelen, Uitvoering en kwaliteitscultuur, Evaluatie, verantwoording en dialoog

In de navolgende paragrafen is aandacht voor de gecursiveerde standaarden zoals deze voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen relevant zijn.

21.2.1 Basisvaardigheden en Aanbod (OP0 en OP1)

Basisvaardigheden betreft het aanbod in burgerschapsonderwijs, rekenen, lezen, spellen en Nederlandse taal. Het *aanbod* moet logisch samenhangend en kerndoeldekkend zijn, leerlingen voorbereiden op het volgende leerjaar, vervolgonderwijs, arbeidsmarkt en samenleving. Het kopje Aanbod krijgt vanaf augustus 2025 minder aandacht door de toevoeging van **OP0**. Afgelopen jaren werd de bevinding dat de samenstelling van de klas invloed heeft op het (leer)klimaat en aanpassingen vraagt in het lesgeven op bijvoorbeeld het taalniveau en educatieve behoeften – ook van (hoog)begaafde leerlingen – (Scheerens et al., 2021) belangrijker in het toezicht.

Accenten die de inspectie legt in primair en voortgezet onderwijs zijn verschillend. Zo ligt in het voortgezet onderwijs meer nadruk op differentiatie binnen vakken en loopbaanontwikkeling. De inspectie kijkt naar maatwerk in het curriculum, zoals het overslaan van vakken, verrijkingsprogramma's of deelname aan modules op een hoger niveau. In het primair onderwijs toetst de inspectie of het aanbod voldoende rijk en uitdagend is. Bijvoorbeeld: wordt de leerlijn verrijkt of versneld aangeboden, en wordt dat afgestemd op de specifieke behoeften van het kind? Overigens wordt in het *Advies landelijke norm voor basisondersteuning* (Aob et al., 2024) versnellen van leerjaar in het primair onderwijs als basisondersteuning gezien en in het voortgezet onderwijs niet. Daarnaast kijkt de inspectie in het voortgezet onderwijs of scholen beleid hebben voor talentontwikkeling, en hoe dit aansluit bij het onderwijskundig beleid en de kwaliteitszorg (zie Vignet 4). Van (startende) leraren wordt verwacht dat zij weten hoe hun dagelijkse lessen op elkaar aansluiten binnen een doorgaande lijn, dat zij doelgericht lesgeven en kennis hebben van leerlijnen.

21.2.2 Zicht op ontwikkeling en begeleiding (OP2)

Deze standaard in het inspectiekader blijkt vaak een complexe standaard waar op veel scholen nog ruimte is voor verbetering (Inspectie van het Onderwijs, 2024b). Basisscholen behalen het vaakst een onvoldoende eindoordeel door een onvoldoende oordeel voor deze standaard (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Deze standaard is gebaseerd op de wettelijke eis dat de ononderbroken ontwikkeling van kinderen moet worden gewaarborgd. De inspectie beoordeelt wat de school doet als er specifieke **educatieve behoeften** zijn of als de ontwikkeling van een leerling afwijkt (van het gemiddelde).

Onderzoekskader Inspectie

Deze tekst is gebaseerd op de tekst uit het Onderzoekskader 2021 po (met wijzigingen 2024):

- De school verzamelt vanaf binnenkomst systematisch informatie over de kennis en vaardigheden van leerlingen op alle voor het onderwijs belangrijke domeinen. **Het verzamelen van (toets)informatie gebeurt systematisch en zorgvuldig** en voor de kennisgebieden taal en rekenen/wiskunde met behulp van genormeerde toetsen.⁴ Voor het verzamelen en vastleggen van (toets)informatie gebruikt de school een leerling- en onderwijsvolgsysteem.⁵
- **De school vergelijkt de informatie met de verwachte ontwikkeling van de leerling**, waarbij voor taal en rekenen in ieder geval de referentieniveaus taal en rekenen als uitgangspunt gelden. Dit maakt het mogelijk om het onderwijs af te stemmen op de educatieve behoeften van zowel groepen als individuele leerlingen. Het stelt de school in staat zorg te dragen voor de ontwikkeling en begeleiding van de leerling. **De school heeft daarbij hoge verwachtingen van leerlingen**. De school waarborgt daarmee voor leerlingen de ononderbroken ontwikkeling en voortgang daarin en heeft daarbij oog voor de bevordering van gelijke kansen. De school informeert ouders regelmatig over de ontwikkeling en vorderingen van hun kind.
- De school laat in beginsel leerlingen met een diploma havo of vmbo in de theoretische of gemengde leerweg toe tot het vijfde leerjaar van het vwo respectievelijk het vierde leerjaar van het havo.⁶

⁴ Geldt specifiek voor het basisonderwijs.

⁵ Geldt specifiek voor het basisonderwijs.

⁶ Geldt specifiek voor het voortgezet onderwijs.

- Wanneer individuele of groepen leerlingen niet genoeg lijken te profiteren van het onderwijs, analyseert de school waar de ontwikkeling stagneert en wat mogelijke verklaringen hiervoor zijn. Vervolgens bepaalt zij wat er nodig is om op eventuele achterstanden of voorsprongen in de ontwikkeling van leerlingen in te spelen. De school biedt de begeleiding vervolgens gestructureerd aan. Waar nodig betreft de school het samenwerkingsverband, de gemeente en zorginstanties bij de begeleiding van de leerlingen. De leerlingen krijgen daarmee de begeleiding die zij nodig hebben om het onderwijsprogramma beter te kunnen doorlopen.
- De school besteedt op een structurele en herkenbare manier aandacht aan het bestrijden van (taal)achterstanden. De school heeft in het schoolondersteuningsprofiel vastgelegd wat zij onder extra ondersteuning verstaat en welke voorzieningen de school kan bieden. Voor de leerlingen die deze extra ondersteuning nodig hebben, legt de school in het ontwikkelingsperspectief (OPP) vast hoe zij het onderwijs afstemt op de behoefte van de leerling en registreert het ontwikkelingsperspectief in het ROD. De school stelt OPP's op die voldoen aan de wettelijke vereisten en concrete doelen bevatten. De OPP's zijn sturend voor een planmatige en doelgerichte uitvoering van de extra ondersteuning. De inhoud en uitvoering van het OPP wordt minimaal eenmaal per schooljaar met de ouders geëvalueerd. Op basis van de evaluatie stelt de school de doelen of aanpak van de extra ondersteuning bij.
- De school vervult de zorgplicht passend onderwijs.
- Wanneer de school de extra ondersteuning voor een leerling niet kan bieden, zoekt de school in samenwerking met ouders en zo nodig het samenwerkingsverband een passende onderwijsplek.⁷

N.B. Per 1 augustus 2025 hebben leerlingen hoorrecht in het OPP en hebben leerlingen ook inspraak op het extra ondersteuningsaanbod zoals dat beschreven wordt in de schoolgids. Het schoolondersteuningsprofiel vervalt.

⁷ Geldt specifiek voor het voortgezet onderwijs.

Voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is deze standaard belangrijk. In de kern gaat deze hele standaard over het écht zien van leerlingen en vanuit dit 'zien' aansluiten op hun ontwikkeling. De inspectie observeert lessen, en onderzoekt daarnaast (toets)analyses, zorgbeleid, ontwikkelingsperspectieven, handelingsplannen en het **schoolondersteuningsaanbod**⁸. Informatie die hieraan ten grondslag ligt, wordt onder andere verzameld door de leraar. Deze verzamelt de hele les door informatie over de leerlingen (bewust of onbewust). Dat gebeurt bijvoorbeeld door tijdens de instructie het begrip te controleren en aan het eind van de les te evalueren of de leerlingen zich de leerstof eigen hebben gemaakt (Bijlsma, 2024). Is dat laatste niet zo, of valt iets op, dan noteert de leraar dat. Beheerst de leerling de leerstof al voor aanvang van de les, dan maakt de leraar hier ook een notitie van en bepaalt de leraar of de leerling de les moet volgen. Deze informatie is belangrijk bij het analyseren van de toetsen.

De analyse van de toetsen vindt plaats door de resultaten te vergelijken met de landelijke norm of het gemiddelde, de **referentieniveaus** (indien van toepassing), de schoolnorm en de verwachte ontwikkeling van de leerling of de (sub)groep. Als een score verrast doordat deze hoger of lager is dan ver-

⁸ Vanaf 1-8-25 vervalt het schoolondersteuningsprofiel en wordt dit een tekst in de schoolgids.

wacht, dan analyseert de leraar of het team diepgaand hoe dit komt aan de hand van beïnvloedbare onderwijsfactoren zoals het aanbod, de instructie, de onderwijstijd, het leerklimaat, de (formatieve) feedback, de cognitieve en emotionele ondersteuning of de toetsomstandigheden (Scheerens et al., 2021). Op basis van deze analyse kiest de leraar of het team interventies die passen bij de gevonden oorzaak/oorzaken.

Als een school specifiek aanbod heeft voor (hoog)begaafde kinderen of talentontwikkeling, dan moet duidelijk zijn wanneer leerlingen hiervoor in aanmerking komen en wat zij daar leren (doelen en resultaten). Soms is het uitdagend voor een school om dit goed te beschrijven. Voor (hoog)begaafde leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (bovenop de vastgestelde basisondersteuning), moet er een **ontwikkelperspectiefplan** (OPP) zijn. Zorg voor een goede uitvoering en monitor dat als school en evalueer of het doel behaald is én hoe het aanbod of de ondersteuning daaraan bijdroeg. Beschrijf daarom het aanbod expliciet in het schoolplan, de schoolgids en eventueel andere documenten en betrek ouders en kinderen. Registreer educatieve behoeften van leerlingen in het leerlingvolgsysteem. Veel leerlingvolgsystemen (zoals ParnasSys, ESIS, Magister of SOMtoday) bieden ruimte om extra onderwijsaanbod of afwijkende leerroutes te registreren. Belangrijk is dat dit niet alleen administratief, maar ook inhoudelijk betekenisvol gebeurt. Bijvoorbeeld door een aparte **leerdoelenkaart** of leerroute te koppelen aan het leerlingdossier. Het leerlingvolgsysteem ondersteunt dan het cyclisch werken aan doelen: signaleren, analyseren, plannen, uitvoeren, evalueren & analyseren en bijstellen.

Dat analyse een belangrijk aspect is, blijkt regelmatig bij herstelopdrachten. Een voorbeeld: Op een school met hoge rekendoelen boven landelijk niveau worden deze niet gehaald, ondanks prestaties boven de inspectienorm. De inspectie vraagt om een betere analyse van de oorzaak. Het managementteam worstelt daarna met de hoge ambitie (was die te hoog?), terwijl de focus volgens de inspectie moet liggen op bewust plannen, evalueren, analyseren en verbeteren.

Voorbeeld herstelopdracht: OP2 Zicht op ontwikkeling en begeleiding

De analyses van mogelijke stagnaties in de ontwikkeling van leerlingen (met kenmerken van (hoog)begaafdheid) moeten diepgaander. Dit geeft vervolgens de mogelijkheid om de educatieve behoeften van leerlingen of groepen leerlingen meer specifiek te formuleren. In het didactisch handelen kan dan ook meer worden afgestemd op wat leerlingen nodig hebben.

Bij de standaard *Zicht op ontwikkeling en begeleiding* gaat het er vooral om dat je als leraar zelf en met collega's systematisch informatie verzamelt en interpreteert én daar het handelen op afstemt. In eerste instantie focus je als startende leraar meer op de (sub)groepen in de les (differentiatie), maar bij deze standaard hoort uiteindelijk ook dat je als leraar zicht hebt op de individuele kinderen en op de groep als geheel (afstemming), de school of afdeling als geheel. Deze vaardigheid ontwikkel je vaak in de praktijk, in de eerste zeven jaar (Oudeboon & Meindertsma, 2022).

21.2.3 Pedagogisch en didactisch handelen (OP3)

Dit is de kern van het onderwijs en hangt nauw samen met OP2. Het onderliggende wetsartikel over ononderbroken ontwikkeling is ook hier leidend. Wat een goede les is op jouw school en voor jullie specifieke doelgroep leerlingen, zou je als leraar voor jezelf en als team voor de school moeten vastleggen. Een goede les is altijd een les waarin de leerlingen op het puntje van hun stoel zitten.

De inspectie hanteert vijf indicatoren (Inspectie van het Onderwijs, 2023):

- **Het lesklimaat**
Het lesklimaat dient veilig te zijn en leerlingen te stimuleren om te leren en actief betrokken te zijn. (Hoog)begaafde leerlingen nemen bij een positief lesklimaat actief deel aan de les, ze durven bijvoorbeeld te laten zien wat ze wel en niet kunnen.
- **Klassenmanagement**
Goed klassenmanagement is een voorwaarde om tijd en aandacht te kunnen besteden aan alle leerlingen, ook (hoog)begaafde leerlingen.
- **Een goede instructie**
Deze begint altijd met het lesdoel. Voor (hoog)begaafde leerlingen is het extra belangrijk dat wordt toegelicht waarom deze stof of vaardigheid geleerd moet worden. Naast de andere kenmerken van een directe instructie is ook van groot belang dat de instructie afgestemd wordt in lengte en inhoud. Bij (hoog)begaafde leerlingen moet jij je afvragen of de leerling de hele instructie moet meedoen en of je hogere-orde-denkvragen stelt om voor deze leerlingen een hoge kwaliteit van instructie te bereiken. De inspectie wil zien dat de instructie aansluit bij alle leerlingen die op dat moment meedoen.
- **Afstemming**
Afstemming in instructie, aanbod en verwerking is vanzelfsprekend essentieel voor (hoog)begaafde leerlingen. Krijgen zij voldoende tijd voor de verwerking (of juist te veel)? Sluit de verwerking aan bij dat wat de leerling nog moet leren, of kan het korter, dieper, rijker? De inspectie vraagt tijdens een observatie bijvoorbeeld aan een leerling wat deze leert in deze specifieke les of van deze opdracht.
- **Zelfregulerend leren**
Dit gaat over het stimuleren van nadenken over de eigen ontwikkeling, en over **metacognitieve vaardigheden**. In het onderwijs dat speciaal bedoeld is voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid heeft dit vaak al een plek door de expliciete aandacht in het aanbod voor de ontwikkeling van executieve vaardigheden. Dit moet echter ook ondersteund worden op alle andere momenten in hun onderwijs en niet alleen tijdens bijvoorbeeld peergrouponderwijs. Hoe is het oefenen met zelfregulerend leren voor hen ingebed bij de reguliere vakken, de basisvaardigheden?

21.2.4 Sturen, kwaliteitszorg en ambitie (SKA)

Voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is net als bij al het andere onderwijs belangrijk dat gewerkt wordt vanuit een visie (wat is goed onderwijs – een goede les – voor (hoog)begaafde leerlingen op onze school?), de leerlingkenmerken, concrete doelen en ambities (hoe doen we dat?) en monitoring en analyse van de opbrengsten en processen (lesobservaties, tevredenheidsmetingen). De schoolleiding (of teamleider) en zorgcoördinator/intern begeleider zijn hierin cruciaal, deze zien toe op het nakomen van afspraken en zorgen dat ieder teamlid feedback geeft en krijgt op het onderwijs.

De monitoring vindt plaats op *leerlingniveau* (werkt het aanbod?), *teamniveau* (kan de leraar dit uitvoeren?) en *schoolniveau* (is er beleid en ondersteuning?). Een goed voorbeeld is het gebruiken van de PDCA-cyclus bij het evalueren van het aanbod en het opnemen van dit onderwerp in kwaliteitsgesprekken en schoolontwikkelplannen. De PDCA-cyclus staat voor het cyclisch werken volgens de cirkel van Plannen (het stellen van doelen), vervolgens Uitvoeren (Do), dan evalueren of het werkt (Check) en waar nodig de werkwijze bijstellen (Act).

Tot slot is het goed om juist bij deze standaard op te merken dat de inspectie niet alles in het kader heeft vastgelegd. Er is altijd ruimte voor scholen om er nog iets bij te doen én om het op de eigen manier te doen. Als het maar goed onderwijs is voor de leerlingpopulatie van de school/klas. Daarom moet je bij alles wat je doet aantonen of het werkt en waarvoor het werkt. Deze ruimte biedt kansen om eigen accenten te leggen en te laten zien waar je als school in uitblinkt. Het is een kans om te laten zien hoe je systematisch werkt aan onderwijsontwikkeling – iets wat wél binnen het onderzoekskader valt onder *Kwaliteitszorg en Ambitie*. Zo'n kans biedt bijvoorbeeld de monitoring van specifieke elementen van onderwijs aan (hoog)begaafden, zoals onderwijs in executieve vaardigheden of een extra-curriculair vak (Chinees of projectonderwijs en dergelijke). Hoewel de inspectie dit niet verplicht stelt, is het natuurlijk wel iets waar je aantoonbaar en navolgbaar kunt maken hoe je onderwijs voor deze doelgroep 'sterk' staat. Ook naar ouders toe is dit een krachtig signaal dat je het onderwijs niet alleen 'leuk' maakt, maar ook heel serieus neemt, door te evalueren en te verbeteren waar nodig.

Daarmee is kwaliteitszorg méér dan voldoen aan de minimeisen: het gaat om professioneel handelen dat zichtbaar maakt hoe je handelt in het belang van elke leerling.

..... Feit

De belangrijkste uitgangspunten voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vanuit de beide wetten voor funderend onderwijs zijn:

- a. Het onderwijs is afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen en zij kunnen een ononderbroken ontwikkelingsproces doorlopen (WEC; WPO art 8 lid 1; WVO art 1.4 lid 2).
- b. De school biedt individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (WPO art. 8, lid 4; WVO art 2.41 lid 1).

21.3 Conclusie

De kwaliteit van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vraagt om maatwerk, zorgvuldige afstemming en een professionele aanpak die verder reikt dan het voldoen aan minimeisen. Door het onderwijs systematisch te monitoren, concrete doelen te stellen en te werken vanuit een heldere visie, wordt het mogelijk om het aanbod en de ondersteuning optimaal aan te laten sluiten op de behoeften van deze doelgroep. Kwaliteitszorg en ambitie vormen hierbij het fundament, waarbij teamleden elkaar ondersteunen en uitdagen om continu te leren en te verbeteren. Scholen krijgen binnen het onderzoekskader ruimte voor eigen accenten en innovatieve benaderingen, mits zij kunnen aantonen wat werkt en waarom. Zo ontstaat een krachtig, toekomstgericht onderwijssysteem waarin de ontwikkeling van elke leerling centraal staat.

VENSTER

Femke Marvin, specialist begaafdheid en dubbel bijzondere leerlingen, cbs De Springplank

Hoe monitoren jullie de ontwikkeling van de plusklasleerlingen?

Wekelijks verzorg ik een dagdeel onderwijs aan een peergroup (plusklas) van begaafde leerlingen uit de groepen 5 t/m 8 van twee basisscholen. Tijdens het werken aan uitdagende opdrachten besteden we veel aandacht aan het stimuleren van executieve vaardigheden, het ervaren van de leerkuil en het stimuleren van een mindset gericht op groei. Samen met een passend aanbod in de reguliere klas is dit voor deze leerlingen onontbeerlijk.

We nemen het werk in de plusklas net zo serieus als het reguliere aanbod en daar hoort dan ook een beoordeling bij. Bij bijvoorbeeld een vak als Spaans resulteert dit direct in een cijfer. Projecten worden meestal aan de hand van een rubric beoordeeld. De beoordelingen worden opgenomen in het leerlingrapport.

Belangrijker nog vinden we de formatieve beoordeling: waar stond de leerling vooraf in het leerproces, welke stappen heeft de leerling genomen en hoe, en waar staat de leerling nu? Ieder kind heeft een eigen beginpunt en maakt zich gedurende het leerproces vaardigheden eigen of versterkt deze. Juist deze groei willen we tijdens het werk naar voren brengen door middel van onder andere leerlinggesprekken, een visuele leerkuil, schaalvragen, een ontwikkellijn ... Een vertaling hiervan noteren we ook in het leerlingrapport en proberen we zichtbaar te maken in een portfoliomap.

Verwijzingen

Aob, Ouders & Onderwijs (2024). *Advies landelijke norm voor basisondersteuning voor de ondersteuningsgebieden lees-/spellingsproblemen en dyslexie, (hoog)begaafdheid en taak-/werkgedrag*. Geraadpleegd op 20 april 2025 via <https://www.aob.nl/assets/Advies-landelijke-norm-voor-basisondersteuning-22-november-2024.pdf>

Bijlsma, H. (2024). *Zicht op de les. Het meten en verbeteren van leskwaliteit in het onderwijs*. Uitgeverij Pica.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>

Inspectie van het Onderwijs (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>

Inspectie van het Onderwijs (2023). *Monitor Leskwaliteit wijst uit: veel kansen om lessen te verbeteren*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2023/03/08/monitor-leskwaliteit-wijst-uit-veel-kansen-om-lessen-te-verbeteren>

Inspectie van het Onderwijs (2024a). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>

Inspectie van het Onderwijs (2024b). *Rapport kwaliteit van de extra ondersteuning in het funderend onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-kwaliteit-van-de-extra-ondersteuning-in-het-funderend-onderwijs>

Inspectie van het Onderwijs (2025). *De staat van het onderwijs 2025*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>

Oudeboon, J., & Meindertsma, M. (2022). *Beter best bekwaam: samenwerken aan het versterken van de bekwaamheid van leraren*. Auditbureau Noord Nederland.

Scheerens, J., Veldkamp, B., & Meelissen, M. (2021). *Onderzoek naar hefboomen in kwaliteitsverbetering in het onderwijs*. Oberon. Geraadpleegd op 11 mei 2025 via <https://www.coachingvoordocenten.com/wp-content/uploads/2023/08/Eindrapport-Hefboomen-voor-kwaliteitsverbetering.pdf>

Van Schoonhoven, R. (2024). *De herstelopdracht doorgelicht: Een verkenning naar de rechtmatigheid van herstelopdrachten in het funderend onderwijs*. Vrije Universiteit Amsterdam.

Hoofdstuk 22



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



Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven hoe een rubric als middel kan worden ingezet om het leerproces en de leeropbrengst van leerlingen te monitoren en beoordelen. Rubrics kunnen zeer ondersteunend zijn in het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen, waarmee zij hun leerprestaties kunnen verbeteren. Een goede rubric zorgt voor structuur en focus tijdens het leerproces én geeft helderheid over de criteria en mogelijke vervolgstappen in het leerproces. Het geeft de leerling taal om over groei te praten.

Het opstellen van een rubric vraagt voorbereiding en oefening. Denk goed na over de op te nemen leerdoelen, criteria en beschrijvingen. Je kunt rubrics formatief en summatief gebruiken. Vooral bij summatief gebruik is het nodig de beoordeling aan de hand van rubrics met collega's af te stemmen. Kies zorgvuldig een soort rubric. Wat is passend: een analytische rubric of meer een holistische rubric? In alle gevallen dient een rubric vooraf gedeeld en besproken te worden met de leerling.

Het gesprek over en naar aanleiding van een rubric is een motor in het aanleren van zelfregulerende vaardigheden. Indien dit gesprek uitblijft en de rubric louter gericht is op inhoudelijke eisen aan een product, verwordt het geheel tot een oppervlakkige checklist die zelfs demotiverend kan werken. Beschrijft de rubric echter leeropbrengsten passend bij de leerdoelen en is er expliciete aandacht voor het gesprek over het leerproces, dan vergroot dit het gevoel van betrokkenheid en de motivatie om het leerresultaat te verbeteren.

Zicht op het leerproces door het werken met rubrics

Janneke Berendsen-Hulshof

H11

Differentiëren is noodzakelijk om aan te sluiten bij de educatieve behoeften van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (zie ook *hoofdstuk 11: Recht doen aan verschillen door te differentiëren*). Die educatieve behoeften kunnen immers heel divers zijn, zo ook de wijze waarop je daaraan tegemoet kunt komen (Van Tassel-Baska, 2018). Het inspelen op die verschillen is belangrijk zodat leerlingen zich optimaal kunnen blijven ontwikkelen. Om dit proces van differentiatie te kunnen inrichten dient de leraar zicht te hebben op de leerdoelen. Wat moet de leerling weten, begrijpen en kunnen? Verder is er goed zicht nodig op de beginsituatie. Wat is de capaciteit en ondersteuningsbehoefte van de leerling? Welke interesses heeft de leerling? Pas als deze zaken scherp in beeld zijn, is een leraar in staat om te sturen op het leerproces (Roberts & Inman, 2023).



Het goed kunnen sturen en volgen van het leerproces is niet alleen van belang voor de leraar, maar zeker ook voor de leerling zelf. Tijdens het monitoren van het leerproces zijn er vele kansen voor de leerling om **zelfinzicht** te verwerven en sterke en zwakke punten te herkennen (Schrover, 2015). Voor het ontwikkelen van **zelfregulerende vaardigheden** bij leerlingen is zicht op het leerproces essentieel. Een middel dat ondersteunend kan zijn in dit proces is een rubric. Een rubric is een soort matrix waarin schaalniveaus van prestatie of begrip zichtbaar zijn met gedetailleerde beschrijvingen voor een reeks criteria of kwaliteitsdimensies en een scoringsstrategie voor een bepaald type prestatie (Nkhoma et al., 2020). In dit hoofdstuk gaan we in op het werken met rubrics en hoe je deze kunt inzetten om het leerproces en de inhoud te monitoren en beoordelen.



H11

22.1 Rubric als middel

H13

De kern van differentiatie is het vinden van de juiste match tussen leerling, leerdoelen, leerinhoud en leerproces. In de praktijk zien we dat er vaak gedifferentieerd wordt in niveau, tempo en verschil in eindproduct om het leren zichtbaar te maken (zie ook de *hoofdstukken 11, 13, 16 en 17*). De differentiatie kan zich echter ook richten op verschil in leerdoel en verschil in denkvaardigheid. Het monitoren van het leerproces evenals het beoordelen van allerlei gedifferentieerd werk kan voor de leraar best een ingewikkelde klus worden. Een rubric kan voor meer houvast zorgen voor leraar en leerling.

H16

H17

Rubrics ontwerp je met als doel om inzicht te bieden in wat er nodig is om binnen leerdoelen verschillende kwaliteitsniveaus te behalen. Voorafgaand aan een taak stel je een rubric op en bespreek je die met de leerling. Doordat vooraf duidelijk is wat de leerdoelen zijn, welke kennis en vaardigheden daarin een rol spelen en welke stappen in groei er mogelijk zijn, biedt het de leerling houvast in het vormgeven en uitvoeren van de taak. Het biedt de mogelijkheid voor zelfevaluatie, zelfmonitoring en peerfeedback omdat criteria en beheersingsniveaus zichtbaar zijn gemaakt. Dit vergroot het gevoel van betrokkenheid en motivatie om het leerresultaat te verbeteren en het biedt mogelijkheden om te werken aan zelfregulerende vaardigheden (Nkhoma et al., 2020). Aangezien het gebruik van rubrics geen doel op zich is maar een middel om het proces van leren en beoordelen zichtbaar te maken, staan we nog even kort stil bij **zelfregulerend leren** en de rol van motivatie voordat we dieper ingaan op het gebruik van rubrics.



22.2 Rubric en de rol van zelfregulerend leren en motivatie

In het model van zelfregulerende vaardigheden van Zimmerman (2002) zijn drie fasen te onderscheiden:

- 1. **Planningsfase:** voor het leren
- 2. **Uitvoeringsfase:** tijdens het leren
- 3. **Zelfreflectiefase:** na het leren

In elke fase gebruikt de leerling bij het zelfregulerend leren in totaal 21 vaardigheden die onderling met elkaar samenhangen (Peeters, 2022). Het **leerproces is cyclisch** en een rubric is in elk van deze fasen in te zetten. Het is van belang om samen met de leerling de criteria en beschrijvingen in de rubric te bespreken, te duiden en te evalueren. Waar staat de leerling? En wat kan de volgende stap zijn? Waarbij het draait om wat de leerling denkt en doet. Het ultieme doel is dat leerlingen zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen waarmee zij hun leerprestaties kunnen verbeteren (Peeters, 2024). Een rubric biedt structuur, zorgt voor focus tijdens het leerproces en geeft helderheid over de criteria en mogelijke vervolgstappen, wat leidt tot vertrouwen.

Vansteenkiste & Soenens gaan in hun boek *Het ABC van motivatie in onderwijs* (2025) uitgebreid in op de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie als fundament voor duurzame motivatie, gebaseerd op de **zelfdeterminatietheorie** van Ryan en Deci (2017). Het werken met een rubric kan bijdragen aan het voorzien in die basisbehoeften. Het kan helpend zijn om zicht te krijgen op competenties, het kan autonoom handelen stimuleren en het proces van samen evalueren kan het gevoel van verbondenheid voeden. Of dit daadwerkelijk lukt, is afhankelijk van de kwaliteit van de rubric en de

	STRUCTURERENDE STIJL	CHAOTISCHE STIJL
DUIDELIJKHEID	Communiceren van heldere verwachtingen, zorgen voor overzicht en benoemen van leerdoelen	Onuitgesproken of verwarrende verwachtingen, gebrek aan overzicht en leerdoelen
INSTRUCTIE	Zorgen voor kwaliteitsvolle instructie en optimaal uitdagende leertaken	Te gemakkelijke of te moeilijke leertaken en te veel of te weinig instructie
MONITORING	Consequent en procesgericht opvolgen van verwachtingen en doelstellingen	Moeilijk voorspelbare of onvoorspelbare monitoring
HULP	Verstrekken van passende hulp, aanmoediging en gewenste informatie	Gebrekkige of ongepaste hulp
FEEDBACK	Geven van positieve / correctieve, strategiegerichte en heldere feedback	Afwezige, harde, negatieve of onduidelijke feedback
ZELFINZICHT	Inzicht helpen verwerven in sterktes en werkpunten	Gebrekkige ondersteuning bij zelfinzicht

Figuur 22.1 Bouwstenen van een structurerende leraarstijl (Vansteenkiste & Soenens, 2025)



manier waarop er met een rubric wordt gewerkt. Vansteenkiste en Soenens (2025) spreken over een procesgerichte en vertrouwensvolle grondhouding van de leraar die gericht is op (zelf)ontplooiing van de leerling om zo de **leercurve** te maximaliseren. De volgende vragen zijn daarbij essentieel: Hoe kan ik mijn leerlingen helpen bij het ontwikkelen van kennis en vaardigheden? Hoe kan ik de kwaliteit en het potentieel van leerlingen ondersteunen? En hoe kan ik vertrouwen geven en hun expertise en voor-kennis betrekken bij het leerproces? Structuur bieden in het proces is van belang. In figuur 22.1 zijn de bouwstenen van een structurerende leraarstijl te zien.

Bij de bouwstenen duidelijkheid, monitoring, feedback en zelfinzicht kan een rubric zeer ondersteunend zijn. De manier waarop de leraar tijdens het gebruik van deze bouwstenen toezicht houdt op het leerproces is van belang. Heeft de leerling het gevoel dat het toezicht enkel dient om te evalueren en beoordelen en niet om juist te kunnen helpen en ondersteunen, dan kan het beklemmend en demotiverend werken. Als de leerling begrijpt dat het toezicht op het leerproces gericht is op ondersteuning en op groei, dan kan het bijdragen aan motivatie.

Feit

Als de leraar met de leerling in gesprek gaat over een ingevulde rubric draagt dat bij aan het aanleren van zelfregulerende vaardigheden. Een veilige relatie en hoge verwachtingen zijn nodig om kwalitatieve feedback te geven op zowel taakniveau als proces- en zelfregulativeniveau (Hattie, 2023; Hattie & Timperly, 2007).

22.3 Criteria voor het werken met rubrics

Het maken van en het werken met rubrics vraagt voorbereiding en oefening. Vooraf dien je over een aantal zaken na te denken:

- **Leerdoelen, vaardigheden en beginsituatie**

Krijg helder welke leerdoelen je wilt opnemen in de rubric en stel de vaardigheden vast die de leerling moet laten zien om aan te tonen dat het leerdoel wordt beheerst. Breng de beginsituatie van de leerling in beeld zodat de inhoud van de rubric kan aansluiten bij de educatieve behoeften.

- **Formatief of summatief**

Maak een keuze of de rubric ingezet gaat worden in een **formatief of summatief proces**. Het interactieve proces van formatief evalueren is cyclisch (Gulikers & Baartman, 2017; Veugen, 2023). In dit proces is het van belang dat de rubric de leerling helpt in het leerproces. De rubric bevat een duidelijke beschrijving van de stappen in het leerproces. Op die manier kan een leerling een inschatting maken van het beheersingsniveau van dat moment om vervolgens te bepalen wat de volgende stap gaat zijn. Voor een *formatieve* rubric is een goede mix tussen inhoudelijke criteria en criteria gericht op vaardigheden aan te bevelen zodat ook leergedrag een onderdeel van de reflectie is. Zorg voor een duidelijke focus in je rubric. Neem dus niet alle mogelijke leerdoelen op in de rubric, maar maak een keuze welke het meest relevant zijn binnen de gestelde taak en/of binnen het leerproces van de leerling. Bepaal een indeling die de gradatie in stappen definieert. Denk aan beginner-gevorderd-expert. Uiteraard zijn er vele variaties op deze indeling te bedenken passend bij de leeftijd van de leerlingen waarvoor de rubric gemaakt wordt. Bepaal het aantal stappen dat nodig is om het leerproces zichtbaar te maken. Bij een *summatief* proces is het van belang dat de rubric bijdraagt aan een betrouwbare beoordeling. Naast het beschrijven van criteria en beheersingsniveaus is het belangrijk om na te denken over een scoringsstrategie. Om dit proces te objectiveren is het raadzaam om samen te werken met collega's. Ter voorkoming van het feit dat beoordelaars de rubric verschillend interpreteren is onderling overleg noodzakelijk (zie ook *hoofdstuk 23: Werken met*





portfolio's, waarin dit ook benoemd wordt als randvoorwaarde). Deze zogenoemde **interbeoordelaarsbetrouwbaarheid** is te vergroten door met enige regelmaat af te stemmen over werk van leerlingen en hoe dit te scoren op basis van de rubric, zodat bij onduidelijkheid de rubric kan worden herzien.

- **Welke wijze, welke fase**

Bepaal op welke wijze je de rubric inzet. In welke fasen van de les en fasen van het leerproces kan de rubric ondersteunen? Het doel van een rubric is dat die de leerling houvast biedt en de leraar de mogelijkheid biedt om tussentijds feedback te geven en indien gewenst tot een eerlijke beoordeling te komen. De tussentijdse feedback kan ook georganiseerd worden in vormen van peerfeedback of zelfevaluatie, afhankelijk van de vaardigheid van de leerlingen om met een rubric te werken en te komen tot waardevolle reflectie. In alle gevallen is daarbij de begeleiding van een leraar noodzakelijk. Bespreek de rubric goed met de leerlingen, zodat de criteria en beheersingsniveaus duidelijk zijn en bovenal voor concretisering zorgen voor de stappen die genomen kunnen worden in een proces van groei. Gesprekken over en naar aanleiding van de rubric vormen de motor van het aanleren van zelf-regulerende vaardigheden. Zowel in het po als in het vo is het raadzaam om leerlingen te betrekken bij de inhoud van een rubric. Dit kan door hen mee te laten denken over de criteria evenals over de gradaties van de stappen.

- **Leeropbrengsten**

Controleer of de rubric leeropbrengsten beschrijft passend bij de gekozen leerdoelen. Een gemakkelijke valkuil van een rubric is dat het enkel bestaat uit inhoudelijke eisen aan een product, waardoor het meer een oppervlakkige checklist wordt dan een middel om de ontwikkeling van een leerling te monitoren en/of beoordelen (Brookhart, 2013, 2018).

Cyclus van formatief evalueren

Formatief evalueren is een interactief proces tussen de leraar en de leerlingen met als doel informatie te verzamelen over het leren van de leerlingen, deze informatie te analyseren en te interpreteren en het onderwijs en leren hierop aan te passen. Door formatief evalueren toe te passen in de dagelijkse lespraktijk, kunnen leraren en leerlingen het leerproces beter monitoren, begeleiden en evalueren. Dit kan leiden tot een hogere motivatie en betere zelfregulering en leerresultaten van leerlingen (Veugen, 2023). De cyclus formatief evalueren beschrijft vijf fasen (Gulikers & Baartman, 2017):

- **Fase 1:** Verwachtingen verhelderen
- **Fase 2:** Leerlingreacties ontlokken en verzamelen
- **Fase 3:** Reacties analyseren en interpreteren
- **Fase 4:** Communiceren met leerlingen over de analyses
- **Fase 5:** Vervolgacties ondernemen; onderwijs en leren aanpassen

22.4 Soorten rubrics

Er zijn verschillende soorten rubrics en er is een grote verscheidenheid in de manier van vormgeving. Er is een onderscheid te maken in analytische en holistische rubrics (Brookhart, 2013, 2018; Nkhoma et al., 2020). *Analytische rubrics* zijn voorzien van criteria en beschrijvingen die specifieke kenmerken van een prestatie weergeven. Deze vorm is zeer geschikt voor formatief gebruik omdat het veel informatie geeft over de te nemen stappen in het leerproces (zie voor een uitgewerkt voorbeeld **Tool 1**). *Holistische rubrics* worden ontworpen om brede leerdoelen te beschrijven met minder specifieke details. Het voegt verschillende criteria samen om tot een algeheel oordeel te kunnen komen. Dat maakt dat deze vorm meer geschikt is voor summatief gebruik.

We zullen ingaan op twee specifieke uitwerkingen van rubrics: de single point rubric (Nkhoma et al., 2020) en de Developing and Assessing Product tool ofwel de DAP-rubric (Inman, 2023; Roberts & Inman, 2023). De *single point rubric* bestaat uit drie kolommen. In de middelste kolom staat per criterium de gewenste leeropbrengst beschreven. In de linker kolom laat je noteren wat er verbeterd kan worden ten opzichte van de na te streven leeropbrengst en in de rechterkolom laat je noteren wat er al goed gaat (zie voor een uitgewerkt voorbeeld [Tool 2](#)). Deze meer open versie van een rubric heeft een aantal voordelen. Een dergelijke rubric is gemakkelijker te maken, laat reflecteren op sterke en minder sterke kanten en biedt veel ruimte voor het gesprek over leren. Een mogelijke nadeel is het feit dat deze vorm leerlingen op voorhand minder inzicht geeft in de stappen van groei. Als het werken met rubrics helemaal nieuw is voor leraar en leerlingen, is dit een mooie vorm om mee te starten.

Roberts en Inman (2023) beschrijven een herkenbare worsteling bij leraren die gedifferentieerd lesgeven met zich meebrengt. Hoe zorg je voor een passende beoordeling van het gedifferentieerde werk zodanig dat je recht doet aan de verschillen én het overzichtelijk blijft voor leraar en leerling? Daartoe ontwikkelden zij de DAP-rubric. De *DAP-rubric* richt zich op kennis en vaardigheden die ten aanzien van de leerdoelen bewezen dienen te worden, waardoor de leraar het leerproces en het product kan beoordelen (Inman, 2023). De DAP-rubric is een meer holistische rubric en bevat vaste onderdelen voor de beoordelingsstructuur, een genuanceerde prestatieschaal bestaande uit zes niveaus en is steeds uitgewerkt in drie gradaties. Er is een aparte rubric voor beginner, gevorderde en expert (zie voor een uitgewerkt voorbeeld [Tools 3, 4 en 5](#)). De beschrijvingen in de rubric voor de beginner starten vragenderwijs. In de versies voor gevorderde en expert worden de beschrijvingen steeds specifieker. Een leerling kan door de verschillende rubrics te bekijken, zien wat de stappen van groei kunnen zijn. Door de reflectie een structurele plek te bieden in de rubric is de DAP-rubric zowel formatief als summatief te gebruiken.

22.5 Monitoring

Het gesprek naar aanleiding van een rubric is het meest van waarde in het licht van het aanleren van zelfregulerende vaardigheden. Dit vraagt iets van de leraar en de leerling. Het is belangrijk dat de leraar vanuit een veilige relatie, gevoed door hoge verwachtingen (Hattie, 2023), in staat is om goede

-  **kwalitatieve feedback** te geven, niet alleen gericht op taakniveau maar juist ook op proces- en zelfregulatie-niveau (Hattie & Timperly, 2007) en waarbij het voortdurend gaat om het ontlokken van (zelf)-reflectie bij de leerling. Dit vraagt van de leraar een vragende houding in plaats van een sturende
-  houding. Het is van belang om **denkstimulerende vragen** te stellen die bevorderlijk zijn voor het leerproces en het geven van feedback mogelijk maken (Voerman & Faber, 2020). De leerling oefent passend bij de leeftijd met het reflecteren. Het gebruik van rubrics is in het po niet heel anders dan in het vo. In het po is het goed om met beknopte rubrics te werken, gericht op één leerdoel en een beperkt aantal criteria. De taal die je gebruikt in de beschrijvingen dient aan te sluiten bij de leeftijd van de leerling. Voor jonge kinderen of kinderen met een beperkte leesvaardigheid is het mogelijk om te werken met pictogrammen. Door het gebruik van een rubric geef je de leerling taal om over groei te praten, het helpt om de stappen in het leerproces onder woorden te brengen. In het vo is het mogelijk iets complexere rubrics in te zetten; dit is echter sterk afhankelijk van de reeds opgedane ervaring met het werken met rubrics bij zowel leraar als leerling.

Het monitoren van de ontwikkeling van de leerling met een rubric geeft niet alleen inzicht voor leraar en leerling. Het kan ook ouders een heldere kijk op de ontwikkeling van hun kind geven. Het in beeld brengen van de leeropbrengst kan ook relevant zijn voor derden in de school, denk aan collega's betrokken bij de onderwijszorg en de directie. Het gebruik van rubrics past dan ook goed bij het werken met portfolio's (zie ook *hoofdstuk 23: Werken met portfolio's*). Ten slotte kan het een goed middel zijn in de overdracht tussen de leraar in een verrijkgroep en de leraar/mentor van de groep/klas waar

de leerling het grootste deel van de week doorbrengt en wordt het leren dat buiten het reguliere curriculum plaatsvindt zowel wat betreft proces als product tastbaar. Op die manier voedt het de transfer van het geleerde, waardoor het ook in andere settings een vervolg kan krijgen.

Feit

Om te kunnen differentiëren en te sturen op het leerproces heeft een leraar zicht nodig op de leerdoelen, de beginsituatie van de leerling, de capaciteiten, de ondersteuningsbehoefte en de interesses van de leerlingen (Roberts & Inman, 2023).

22.6 Conclusie

Het inzetten van rubrics is een goede manier om de ontwikkeling van leerlingen in beeld te kunnen brengen. Rubrics dragen bij aan de ontwikkeling van het zelfregulerend vermogen van leerlingen. Als zij weten wat er van hen wordt verwacht, leren ze beter in te schatten wat er nodig is om het leerdoel te kunnen bereiken en hoe zich dit verhoudt tot hun beginsituatie.

Werken met rubrics vraagt wel iets van de voorbereiding, zowel op team- als op leraarniveau. Die voorbereiding strekt verder dan alleen de vraag 'waar moet de rubric over gaan?' Het veronderstelt zicht op leerdoelen, leerlijnen en taal om het leren zichtbaar te maken. Het vraagt afstemming met collega's om te zorgen voor een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Het vraagt ook afstemming met de leerlingen. Het gesprek over en naar aanleiding van een rubric vormt de essentie van het leerproces en is onontbeerlijk. In het begin vergt het werken met rubrics een duidelijke tijdsinvestering, maar die verdien je al snel terug doordat die onderlinge afstemmingsprocessen bijdragen aan een gezamenlijk inzicht ten aanzien van leerdoelen, leerlijnen, stappen gericht op groei en het samen verhogen van de kwaliteit van het onderwijs.

VENSTER

Monique Plugge, talentcoördinator en docent wiskunde bij Het Lyceum Vos, RITHA and ECHA Specialist in Gifted Education

Hoe signaleren en begeleiden jullie op school talentleerlingen?

Om de instroom van talent goed in kaart te brengen vragen we bij de inschrijving of leerlingen hebben deelgenomen aan een BP-klas. Met deze leerlingen en hun ouders gaan we het gesprek aan of extra begeleiding nodig is. Dit jaar doen we ook mee aan het EGE-project waarbij we alle klas 1-leerlingen een COVAT-test aanbieden en vervolgens een geselecteerde groep extra les in schooltaal geven. Zo hopen we meer talent te kunnen ontdekken en te ondersteunen.

We hebben op school inmiddels drie collega's (twee leraren en de afdelingsleider vwo) die een ECHA-opleiding hebben gevolgd. De leraren werken als talentbegeleider en voeren wekelijks gesprekken met en volgen onze talentleerlingen. Daaronder vallen leerlingen die opvallen bij mentor of leraren, de groep 8-leerlingen, de leerlingen die op de basisschool in een BP-klas zaten en leerlingen die van het gymnasium of ISK instromen.

Nu meerdere collega's kennis hebben van onderwijs aan begaafde leerlingen en er tijd vrij is gemaakt voor de begeleiding van deze groep, is het gesprek in school over deze leerlingen gemakkelijker en beter geworden. Waar ik een aantal jaar geleden nog wel eens uitspraken hoorde als 'HB leerlingen, die hebben we hier niet' of 'Ik dacht dat ze begaafd was, nou, ik zie het niet', weten de meeste collega's ons nu wel te vinden als er vragen zijn. Door ons gepersonaliseerde systeem, onze kleinschaligheid, begeleiding door opgeleide collega's en het monitoren van de instroom heeft het onderwijs aan begaafde leerlingen meer gezicht gekregen.

Verwijzingen

- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Association of Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022>
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. K. J. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?* (Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie No. 405-15-722).
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Inman, T. F. (2023). Gedifferentieerd beoordelen van producten: werken met de DAP-rubrics. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 171-188). Leuker.nu.
- Nkhoma, C., Nkhoma, M., Thomas, S., & Le, N. Q. (2020). The role of rubrics in learning and implementation of authentic assessment: A Literature review. In M. Jones (Ed.), *Proceedings of InSITE 2020: Informing Science and Information Technology Education Conference* (pp. 237-276). Informing Science Institute. <https://doi.org/10.28945/4606>
- Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe? Zo! Voor elke leersituatie, in elk vak en met elke leerling*. Lannoo Campus.
- Peeters, J. (2024). Dé vraag die we weleens vergeten te stellen: wat is zelfregulerend leren precies?. In H. Drok, R. Kneyber, & V. Devid (Red.), *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren* (pp.17-31). Telos Uitgevers.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2023). *Strategies for differentiating instruction: Best Practices for the Classroom*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen. Verrijkingstrajecten met effect*. Koninklijke Van Gorcum.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2025). *Het ABC van motivatie in onderwijs*. Lannoo Campus.
- VanTassel-Baska, J. (2018). Considerations in curriculum for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 349-369). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-023>
- Veugen, M. J. (2023). *Formative assessment practice in secondary education* [internal PhD, WU, Wageningen University]. Wageningen University. <https://doi.org/10.18174/635243>
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch Coachen I. Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. De Weijer Uitgeverij.
- Voerman, L., & Faber, F. (2020). *Didactisch coachen II. Verdieping en implementatie*. De Weijer Uitgeverij.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2

Hoofdstuk 23



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



Samenvatting

Portfolio's zijn een krachtig instrument voor het begeleiden en beoordelen van (hoog)begaafde leerlingen. In tegenstelling tot conventionele toetsmethoden bieden ze een duidelijker beeld van het leerproces, de inzet en de persoonlijke ontwikkeling. Portfolio's stimuleren reflectie, zelfstandigheid en motivatie en helpen leerlingen bij het creëren van een realistisch zelfbeeld en veerkracht.

Een effectieve toepassing vereist heldere beoordelingscriteria, teamprofessionalisering en betrokkenheid van ouders. Rubrics en gezamenlijke beoordelingen dragen bij aan de betrouwbaarheid van beoordelingen. Door zowel het proces als het product te waarderen, erken je ook vaardigheden zoals volharding en reflectie.

Portfolio's laten groei zien en versterken op die manier de metacognitieve vaardigheden en het zelfvertrouwen van leerlingen. De pedagogische sensitiviteit van de leraar is belangrijk: feedback dient empathisch, specifiek en afgestemd te zijn. Ouders kunnen extra ondersteuning bieden, op voorwaarde dat ze zich richten op reflectie en niet op het overnemen van taken.

Portfolio's passen in een bredere benadering van talentontwikkeling en gepersonaliseerd leren en spelen een rol in de langetermijnmotivatie. Ze fungeren niet alleen als een middel voor evaluatie, maar ook als een basis voor verdere persoonlijke en academische ontwikkeling.

Werken met portfolio's

Birgit Broekhoven



In het voortgezet onderwijs (vo) spelen portfolio's een steeds belangrijkere rol, vooral bij het begeleiden en beoordelen van (hoog)begaafde leerlingen. **Conventionele toetsmethoden** zijn vaak niet effectief in het zichtbaar maken van hun leerproces, doorzettingsvermogen en creatieve groei (Breetvelt & Meijer, 2016; Reis et al., 2021). Portfolio's bieden ruimte voor procesgerichte beoordeling en bevorderen reflectie, zelfstandigheid en motivatie (Chen & Chen, 2020; Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Dit hoofdstuk focust op de inzet van portfolio's voor (hoog)begaafde leerlingen in het vo, met speciale aandacht voor beoordelingen, organisatie en mogelijke valkuilen. De besproken principes zijn echter even zo goed bruikbaar in het po.

23.1 Portfolio's en motivatie op de lange termijn



Een belangrijk en vaak onderschat aspect van het gebruik van portfolio's is de invloed op de motivatie van leerlingen op de lange termijn (Steenbergen-Hu et al., 2020). Voor (hoog)begaafde leerlingen, die soms niet gemotiveerd zijn, kan een portfolio bijdragen aan het geven van betekenis aan hun schoolse taken. Leerlingen creëren een persoonlijke leerlijn die aansluit bij hun **intrinsieke motivatie** door hun eigen doelen te formuleren, hun interesses te volgen en hun successen te registreren.



Steenbergen-Hu et al. (2020) toonden in een **meta-analyse** aan dat interventies, zoals portfolio-gebruik, die gericht zijn op zelfregulatie en reflectie effectief zijn in het omkeren van onderpresteren bij begaafde leerlingen. Een portfolio kan functioneren als persoonlijk leerarchief, waarin leerlingen hun groei herkennen, waarbij ze trots ervaren en waardoor ze meer eigenaarschap ontwikkelen - factoren die fundamenteel zijn voor motivatie op de lange termijn.

H22

Leerlingen krijgen meer motivatie als ze het nut en de relevantie van hun werk begrijpen (Gagné, 2010). Portfolio's zorgen voor een duidelijke verbinding: leerlingen ontdekken wat ze hebben geleerd, welke stappen ze hebben gezet en hoe hun inspanningen tot concrete resultaten hebben geleid (zie ook *hoofdstuk 22* waarin werken met rubrics wordt besproken en waar daaraan een vergelijkbare waarde wordt toegekend). Daarnaast kunnen portfolio's dienen als een middel voor voorbereiding op vervolgonderwijs of een carrièreoriëntatie. Een leerling die al aan een portfolio werkt met presentaties, onderzoek of creatieve projecten, ontwikkelt een profiel dat later kan worden gebruikt, bijvoorbeeld bij de toelating tot een **honoursprogramma** of universiteit. Door het portfolio niet alleen als een evaluatiemiddel te gebruiken, maar ook als een motiverend eigendomsdocument voor de leerling, versterk je niet alleen het huidige leren, maar legt je ook de fundamenten voor toekomstige motivatie.



23.2 Waarom portfolio's bij (hoog)begaafde leerlingen?

H11

(Hoog)begaafde leerlingen hebben vaak behoefte aan verrijking naast de reguliere lesstof (Reis et al., 2021) (zie ook *hoofdstuk 11: Recht doen aan verschillen door te differentiëren*). Bij het uitvoeren van projecten, onderzoek of creatieve projecten zijn conventionele cijfers vaak niet voldoende om hun inzet, strategieën en groei te evalueren. Portfolio's zijn hier een oplossing voor. Ze bieden ruimte voor ontwerpen, logboeken, versies van projecten en reflecties. Dit laat niet alleen het eindresultaat zien, maar ook de route ernaartoe – met inbegrip van momenten van doorzetten, experimenteren en het leren van fouten.



Voor (hoog)begaafde leerlingen is een portfolio dat gericht is op het proces essentieel (Breetvelt & Meijer, 2016). Een groot aantal van hen is gewend aan snel succes en een minimale inspanning. Een procesgericht portfolio toont aan dat fouten en hindernissen een essentieel aspect van leren zijn. Het ondersteunt een realistisch zelfbeeld en stimuleert doorzettingsvermogen en het toepassen van leer-methoden. Daarnaast kunnen portfolio's een fundament vormen voor het erkennen van **extracurricu-laire** prestaties, bijvoorbeeld door middel van een plusdocument of certificaat.

23.3 Beoordeling van portfolio's: proces én product

H22

Een effectieve evaluatie van portfolio's houdt in dat zowel het uiteindelijke product als het proces dat voorafging, in overweging worden genomen. Dit is zeker van toepassing op opdrachten waarin zelf-standigheid en creativiteit van groot belang zijn. De beoordelingscriteria voor opdrachten die je in een portfolio opneemt, dienen in lijn te zijn met de leerdoelen van het project en kunnen onder andere be-vatten: originaliteit, analytisch vermogen, volharding, reflectie en voortgang in vergelijking met eerdere projecten (Chen & Chen, 2020). Formuleer per opdracht expliciet welke leer- of ontwikkeldoelen uit het (plus)aanbod centraal staan. Gebruik rubrics waarin zowel product als proces beoordeeld worden, en laat leerlingen hierop reflecteren (zie ook *hoofdstuk 22: Zicht op het leerproces door het werken met rubrics*). Door het gebruiken van portfolio's kun je het reflectievermogen van leerlingen versterken. Leerlingen die bij reguliere toetsing minder opvallen, kunnen via het portfolio hun creatief denkvermo-gen en doorzettingskracht laten zien. Daardoor kan de kans toenemen dat ze mogen deelnemen aan peergrouponderwijs.

Transparantie is van groot belang (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Wanneer leerlingen vooraf op de hoogte zijn van hun beoordelingscriteria, versterkt dit hun gevoel van rechtvaardigheid en helderheid. Het ondersteunt leerlingen bij het meedenken of reflecteren op de eisen. Dit bevordert zelfstan-digheid en betrokkenheid. Vermijd abstracte termen zoals 'mooi' of 'goed' en ga voor duidelijke uitspraken zoals 'De leerling toont initiatief door eigen ideeën te ontwikkelen'. Voor perfectionistische leerlingen is het essentieel om te beseffen dat niet alles perfect hoeft te zijn; ook groei en inzet zijn van belang.



Wanneer scholen en leraren het portfolio plaatsen in een breder kader van beoordelen en rapporteren, bijvoorbeeld door het te vergelijken met **formatieve rapporten**, ontstaat er een samenhangende visie op evaluatie (Karnes & Bean, 2021). Formatieve rapportages richten zich op voortgang, proces en feedback, en deze aspecten komen ook sterk terug in portfolio's. Door beide benaderingen te combi-neren, kunnen scholen een volledig beeld schetsen van de ontwikkeling van de leerling, waarbij ze zowel leerresultaten als reflecties en groeiprocessen erkennen. Dit versterkt niet alleen de betrouw-baarheid van de beoordeling, maar ook de motivatie en betrokkenheid van leerlingen.

Feit

Portfolio's bieden ruimte voor procesgerichte beoordeling en bevorderen reflectie, zelfstandigheid en motivatie (Chen & Chen, 2020; Johnsen & VanTassel-Baska, 2022).

23.4 Organisatie en randvoorwaarden

Voor een succesvolle inzet van portfolio's zijn tijd, coördinatie en hulp vereist (Johnsen, 2021). Leraren dienen de mogelijkheid te hebben om hun leerlingen te ondersteunen bij het verzamelen en overwe-gen van bewijsstukken. In het vo is de samenwerking tussen diverse leraren van groot belang. Er is vaak een coördinator (hoog)begaafdheid die de structuur waarborgt en de ondersteuning afstemt. Plan vaste momenten in voor inlevering, feedback en reflectiegesprekken. Dit voorkomt dat het port-folioproces verwatert of vrijblijvend wordt.

Plan voor elke leerling periodiek een gesprek en reflectiemoment met de mentor. Door samen het portfolio te bespreken, krijg je meer zicht op de thuissituatie en motivatie van de leerling. Voor de leerling leidt dat vaak tot hogere betrokkenheid en als mentor kun je zo de begeleiding beter afstemmen op wat een leerling nodig heeft, bijvoorbeeld helpen bij de aanschaf van een laptop en een rustige werkplek op school voor een leerling met een lage **SES**.

Teamprofessionalisering vormt een randvoorwaarde (Spoon et al., 2020). Niet iedere leraar heeft ervaring met het beoordelen van portfolio's. Intervisie, scholing en het samen bespreken van voorbeelden kunnen nuttig zijn. Digitale hulpmiddelen vergemakkelijken het delen van werk en het geven van feedback. Overweeg platforms waar leerlingen hun werk kunnen uploaden en hun reflecties kunnen delen. De schoolorganisatie speelt een rol bij het officieel vastleggen van de resultaten (Baccassino & Pinnelli, 2023). Hoewel verrijkingsoopdrachten vaak buiten het standaardprogramma vallen, kan het ontvangen van erkenning via certificaten, plusdocumenten of rapportcommentaren leiden tot motivatie en waardering.

23.4.1 Valkuilen bij portfolio's

Bij het toepassen van portfolio's voor (hoog)begaafde leerlingen zijn er verschillende valkuilen (Johnsen, 2021). Een voorbeeld hiervan is het *gebrek aan structuur*. Als leerlingen werk verzamelen zonder heldere richtlijnen, kan het portfolio chaotisch en onoverzichtelijk worden. Gebruik vaste formats of sjablonen met vragen als 'Wat was het doel?', 'Wat heb ik geleerd?' en 'Wat zou ik anders doen?' Beperk het aantal stukken per project tot bijvoorbeeld drie, met toelichting op de keuze. Bij leerlingen die creatief en productief zijn, kan er soms een overvloed aan materiaal ontstaan. Begrens dit door het aantal stukken per project te beperken en heldere reflectievragen te formuleren.

Gebrek aan regelmaat kan eveneens een mogelijke valkuil vormen (Pfeiffer, 2015). Zonder afspraken voor ondersteuning of feedback, verwatert het portfolioproses. Zorg ervoor dat er vaste momenten zijn waarop leerlingen hun werk inleveren en bespreken. Dit houdt het proces actief en voorkomt dat er uitstelgedrag ontstaat.

Daarnaast bestaat er het risico op *subjectiviteit* (Johnsen, 2021). Leraren kunnen onbewust te streng of juist te zacht zijn. Het toepassen van rubrics en zorgen voor samenwerking tussen leraren stimuleert een rechtvaardige en uniforme beoordeling (zie ook *hoofdstuk 22: Zicht op het leerproces door het werken met rubrics*).

Ten slotte: wees alert op het *perfectionisme van leerlingen*. Sommigen zijn alleen bereid om perfect werk op te nemen, wat leidt tot een gebrek aan procesinformatie. Zorg ervoor dat leerlingen 'niet-geslaagde' pogingen zien als waardevolle leerervaringen.

23.4.2 Betrouwbaarheid van beoordeling

Voor draagvlak is het essentieel dat de evaluatie van portfolio's betrouwbaar en openbaar is (Pfeiffer, 2015). Rubrics, beoordelingsmatrices met heldere criteria en niveaubeschrijvingen, ondersteunen hierbij. Door gezamenlijk rubrics op te stellen of te bespreken, ontstaat er een gedeeld inzicht in kwaliteit. Daarnaast helpen **kalibratiesessies**, waarbij leraren samen voorbeeldportfolio's evalueren, om zo de consistentie te bevorderen.

Een tweede beoordelaar of beoordelingscommissie kan eveneens bijdragen aan het objectiveren van een beoordeling (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Bij grote projecten kunnen verschillende betrokkenen ingezet worden bij de beoordeling. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid en toont leerlingen dat hun werk serieus wordt genomen.

Bovendien is het essentieel om de beoordelingsprocedure vast te leggen (Johnsen, 2021). Voor iedereen moeten de deadlines, feedbackmomenten en rapportage duidelijk zijn. Duidelijkheid versterkt het vertrouwen van leerlingen en ouders tijdens het proces.

23.4.3 De rol van de leraar: pedagogische sensitiviteit

Het gebruik van portfolio's vereist niet alleen praktische ondersteuning, maar ook pedagogische sensitiviteit van de leraar (Gómez-Arizaga et al., 2016). (Hoog)begaafde leerlingen kunnen, als zij daar eerder in hun schoolloopbaan niet of nauwelijks mee te maken hebben gehad, gevoelig zijn voor kritiek en af en toe problemen hebben met hun falen. De reactie van de leraar op reflecties of mislukkingen is dan belangrijk (zie ook *hoofdstuk 13: Rijk en wijs onderwijs*).

H13

Een empathische benadering van teleurstelling, samen met een stimulerende houding, ondersteunt leerlingen in het waarderen van leerervaringen (Galbraith & Delisle, 2015). Feedback dient oprecht en specifiek te zijn en afgestemd op de leerling. Bij een perfectionistische leerling is het essentieel om fouten te normaliseren en terug te brengen tot een waardevol onderdeel van een leerproces; bij een zelfverzekerde leerling kun je juist aanmoedigen tot verdieping. Afstemming tussen collega's is eveneens belangrijk: wanneer er meerdere leraren betrokken zijn, is een heldere aanpak wenselijk.

23.4.4 Ouderbetrokkenheid via portfolio's

Ouders kunnen via het portfolio een rol spelen in de ontwikkeling van hun kind (Bakx & Van Balkom, 2018). Voorlichting over het doel van het portfolio en heldere afspraken over hun rol daarin zijn hierbij essentieel. Ouders kunnen in het primair onderwijs meekijken of deelnemen aan portfoliogesprekken. In het vo vindt dit vaak op afstand plaats, maar digitale portfolio's maken het mogelijk om tussentijds mee te kijken.

Het is van belang dat ouders zich ervan bewust zijn dat zij kunnen observeren en ondersteunen, maar dat zij het uitvoeren van een taak niet mogen overnemen van hun kind (Alkhawaldeh et al., 2023). Vragen voor reflectie kunnen bijdragen aan een constructieve manier van gesprekken voeren thuis: "Wat heb je geleerd?" "Waar ben je trots op?" Sommige portfolio's geven de mogelijkheid voor ouderreflectie, wat extra inzicht geeft in de ontwikkeling van de leerling.

Feit

Een empathische benadering van teleurstelling, samen met een stimulerende houding, ondersteunt leerlingen in het waarderen van leerervaringen (Galbraith & Delisle, 2015).

23.5 Portfolio's en zicht op groei

Een van de belangrijkste voordelen van een portfolio is dat het groei laat zien. (Hoog)begaafde leerlingen zijn doorgaans gewend aan succes en hebben als hun leerstofaanbod en de daarbij behorende begeleiding daar eerder niet op aangestuurd hebben minder ervaring met reflectie (Kieboom & Venderickx, 2017). Door terug te kijken op eerdere ervaringen, begrijpen ze hun eigen groei beter.

Leg een duidelijke relatie tussen de beginsituatie en doelstellingen van de leerlingen, zodat zij inzicht ontwikkelen in wat ze (gaan) leren (Johnsen, 2021). Laat leerlingen bijvoorbeeld aan het begin een zelfevaluatie of een korte opdracht uitvoeren, en blik hierop terug aan het einde van het traject. Een 'groeiverslag' waarin leerlingen uitleggen wat ze hebben geleerd, zorgt ervoor dat ontwikkeling zichtbaar wordt. Dit verbetert de metacognitieve vaardigheden en versterkt het zelfvertrouwen.

23.5.1 Portfolio's en self-efficacy



Self-efficacy, oftewel het vertrouwen in eigen vaardigheden, speelt een cruciale rol in motivatie en leerresultaten. Portfolio's kunnen dit verbeteren, op voorwaarde dat leerlingen zelfstandigheid ervaren en hun successen kunnen terugzien (Cavilla, 2019). De mogelijkheid om eigen werk te kiezen en te presenteren biedt zelfstandigheid en stimuleert betrokkenheid.



Vooral '**mastery experiences**', oftewel succeservaringen, bevorderen de self-efficacy (Forgeard & Benson, 2019). Een leerling die moeite had met een taak, maar deze uiteindelijk heeft afgerond, kan daar met trots op terugkijken. Dit ondersteunt leerlingen die niet goed presteren bij het herwinnen van vertrouwen. Feedback is hierin van groot belang: concentreer je op inzet en strategie, en niet enkel op talent of het eindresultaat. Dit bevordert een groeimindset en stimuleert het aangaan van nieuwe uitdagingen.

23.6 Verschillen tussen po en vo

In het po zijn de portfolio's vaak uitgebreider, met een focus op algemene ontwikkeling. Jonge leerlingen krijgen meer sturing en maken vaak gebruik van visuele hulpmiddelen (Porter, 2020). In het vo wordt vaker gefocust op specifieke projecten en zelfstandigheid. Leerlingen zorgen voor hun eigen portfolio en denken grondiger na over hun leerervaringen.

De rol van ouders verandert eveneens: in het po zijn ze actief betrokken, terwijl in het vo de nadruk ligt op leerling en school. In het po is beoordeling doorgaans formatief, terwijl in het vo portfolio's ook **summatief** kunnen worden beoordeeld, zoals bij profielwerkstukken of **LOB** (Johnsen, 2021).



Voor een effectieve doorlopende leerlijn is het waardevol om po-portfolio's te koppelen aan het vervolg in het vo (Johnsen, 2021). Op deze manier kunnen leerlingen reflectievaardigheden ontwikkelen en kan er continuïteit in de begeleiding ontstaan.

23.7 Conclusie

Portfolio's vormen een goed alternatief voor het gebruik van standaardtoetsen. Het mooie aan het werken met portfolio's is dat het elementen van de ontwikkeling van leerlingen in beeld kan brengen die door het gebruik van gestandaardiseerde toetsen veelal gemist worden. Die toetsen richten zich veelal op de formele prestaties van de leerling, maar maken zelden inzichtelijk hoe het leerproces heeft plaatsgevonden en in hoeverre de leerling op eigen kracht vaardigheden heeft ontwikkeld. Portfolio's kunnen tevens beter inzichtelijk maken welke educatieve behoeften leerlingen hebben voor de volgende stappen in hun zone van naastgelegen ontwikkeling. Werken met portfolio's vraagt onderlinge afstemming binnen een team om een en ander goed van de grond te krijgen. Dat begint bij de vragen 'Wat willen we bereiken met het portfolio?' en 'Wat maakt dat we denken dat een portfolio een geschikt middel is om daarvoor binnen onze organisatie te gaan gebruiken?'

Het gebruik van portfolio's kan een goede ondersteuning zijn om leerlingen stap voor stap te leren hoe zij eigenaarschap van leerdoelen, leerproces en leerproducten op zich kunnen nemen. De begeleiding die dit vraagt, dient vooraf goed te worden doordacht, maar draagt voor leerlingen zeker bij aan de ontwikkeling van een gezond zelfinzicht in eigen kennis en vaardigheden. Dat inzicht is een randvoorwaarde voor latere successen in leren en werken.



Formulier persoonlijke leerdoelen en evaluatie (vo) – leerdoelencontract

(Hoog)begaafde leerlingen in het vo die werken aan een eigen project of verrijkingsopdracht kunnen baat hebben bij een expliciet leerdoelenformulier. Deze tool is een contractachtig document dat de leerling aan het begin invult (in overleg met de leraar/begeleider) en aan het eind weer oppakt om te evalueren. Het bestaat uit twee delen:

- **Deel A – Start document (begin traject)**
 - Mijn project/opdracht: (korte omschrijving van wat de leerling gaat doen)
 - Waarom kies ik dit? (motivatie van de leerling, zodat de eigen interesse duidelijk is)
 - Wat wil ik leren of bereiken? (3-5 concrete leerdoelen, bijvoorbeeld: “Ik wil leren een onderzoeksopzet te maken”, “Ik wil mijn presentatievaardigheden verbeteren”, “Ik wil meer weten over kwantumcomputers”). Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen productgerichte doelen en procesgerichte doelen.
 - Plan van aanpak in het kort: hoe ga ik ongeveer te werk, welke stappen voorzie ik? (Dit mag in bulletpoints.)
 - Afspraken met begeleider: hoe vaak / wanneer check-ins, welke ondersteuning is afgesproken? Dit deel wordt door leerling en begeleider ondertekend als ‘startafspraken’ en opgenomen in het portfolio.
- **Deel B – Terugblik (eind traject)**
 - Voor elk geformuleerd doel uit deel A: in hoeverre behaald? (leerling vult in: behaald / gedeeltelijk behaald / niet behaald) en toelichting/bewijs: (bijv. “Ja, behaald – zie mijn verslag hoofdstuk 3 waar ik de hele onderzoeksopzet zelf heb gemaakt” of “Gedeeltelijk – presenteren ging beter dan vroeger, maar ik bleef het spannend vinden, zie feedback leraar X”)
 - Wat heb ik extra geleerd dat ik niet vooraf als doel had bedacht? (Soms ontdekt de leerling nieuwe leerwinst, deze vraag moedigt dat inzicht aan.)
 - Moeilijkste uitdaging: (leerling benoemt grootste obstakel en de aanpak daarbij)
 - Meest trots op: (hoogtepunt benoemen)
 - Vervolgstep: (bijv. “Ik wil me hierna verder verdiepen in ...”, of deze vaardigheid nog verder trainen door ...” of “Ik ga dit resultaat presenteren aan ...”)

Deel B wordt ingevuld aan het eind en besproken met de begeleider. Het vormt een samenvatting van het leerproces en wordt eveneens in het portfolio bewaard.

Deze tool functioneert als een gecentreerd reflectie- en planningsdocument. Het dwingt de leerling vanaf de start na te denken over eigen leerdoelen (dit vergroot de betrokkenheid en intrinsieke motivatie) en het dwingt aan het eind tot reflectie op elk doel (wat de loop van het project structureert richting het zichtbaar maken van groei). Ook voor de begeleidende leraar is dit handig: het maakt snel duidelijk waarom de leerling iets doet en of de verwachtingen gehaald zijn. In het kader van self-efficacy en een realistisch zelfbeeld is het leerdoelenformulier zeer waardevol: leerlingen zien zwart op wit wat ze zich hadden voorgenomen en wat ze daadwerkelijk bereikt hebben, inclusief het proces daartussen. Dit helpt succes te vieren en eventuele leemtes te identificeren zonder dat dit voelt als falen. Immers, gedeeltelijk behaalde doelen leveren ook leerervaringen op, waarop wordt gereflecteerd.

Verwijzingen

- Alkhalwaldeh, M. A., Alwaely, S. A., Al Sabi, Y. N., Abueita, S. D., Alomari, N., Al Taqatqa, F. A. S., ... & Al-Shaar, A. S. (2023). Parents' role in gifted students' educational issues and development. *Information Sciences Letters*, 12(3), 1215-1221.
- Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023, January). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, 1073007.
- Bakx, A., & Van Balkom, J. (2018). Passend onderwijs ook voor het (hoog)begaafde kind. *Zorg Primair: Vakblad voor het Primair en Speciaal Onderwijs*, 5, 2.
- Breetvelt, I., & Meijer, J. (2016). *Bevordering van motivatie bij leerlingen in VWO-plus arrangementen of excellentieprogramma's in het VO*. Kohnstamm Instituut.
- Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151.
- Chen, W. R., & Chen, M. F. (2020). Practice and evaluation of enrichment programs for the gifted and talented learners. *Gifted Education International*, 36(2), 108-129.
- Forgeard, M. J., & Benson, L. (2019). Extracurricular involvement and psychological adjustment in the transition from adolescence to emerging adulthood: The role of mastery and creative self-efficacy. *Applied Developmental Science*, 23(1), 41-58.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Galbraith, J., & Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Free Spirit Publishing.
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., & Martin, A. (2016). How good is good enough? A community-based assessment of teacher competencies for gifted students. *Sage Open*, 6(4). 2158244016680687.
- Johnsen, S. K. (2021). Portfolio assessment of gifted students. In J. van Tassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 227-257). Routledge.
- Johnsen, S. K., & VanTassel-Baska, J. (Eds.). (2022). *Handbook on assessments for gifted learners: Identification, learning progress, and evaluation*. Taylor & Francis.
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (Eds.). (2021). *Methods and materials for teaching the gifted*. Routledge.
- Kieboom, T., & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent: de vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen*. Lannoo Meulenhoff-Belgium.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Porter, L. (2020). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Routledge.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615.
- Spoon, R., Rubenstein, L. D., Shively, K., Stith, K., Ascolani, M., & Potts, M. L. (2020). Reconceptualizing professional learning within the gifted field: Exploring the instruct to innovate model. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 193-226.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Corwith, S., Calvert, E., & Worrell, F. C. (2023). Transforming gifted education in schools: Practical applications of a comprehensive framework for developing academic talent. *Education Sciences*, 13(7), 707.

Hoofdstuk 24



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



Samenvatting

Een effectieve gespreksvoering met leerlingen is van belang voor het welbevinden en de ontwikkeling van leerlingen. De grondhouding van jou als leraar is daarbij essentieel: alleen met pedagogische sensitiviteit, vanuit nieuwsgierigheid, met inachtneming van culturele aspecten en in contact van mens tot mens kan een open, authentiek gesprek ontstaan. Dan zullen leerlingen gesprekken als betekenisvol ervaren. Zij zullen zich gezien, gehoord en begrepen weten.

Het combineren van gesprekstechnieken, verschillende speelse en visuele tools en reflectievragen kan ondersteunend zijn bij de gesprekken. Het is noodzakelijk dat je je bewust bent en kennis hebt van het taalgebruik en -niveau van je leerling. Daarbij aansluiten vergroot het ervaren van (h)erkenning. Tevens zijn zelfregulatie en zelfreflectie factoren die bijdragen aan het welbevinden van leerlingen: ook deze aspecten dienen aan bod te komen, zowel in de voorbereiding, de gespreksvoering als in de reflectiemomenten.

Zelfreflectie van jou als leraar, voorafgaand aan en na afloop van leerlinggesprekken, draagt bij aan het versterken van deze gesprekken. Door systematisch met leerlingen in gesprek te gaan en dit goed vast te leggen groeit het gesprek uit tot een vast onderdeel van de begeleiding en groei van leerlingen.

In gesprek met de leerling: een praktische handleiding

Annelie Neuteboom

Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben talenten, interesses en unieke behoeften die verder gaan dan alleen de leerstof in de klas. Een goed gesprek biedt inzicht in hun binnenwereld, die niet altijd zichtbaar is in het klaslokaal. Pedagogische sensitiviteit is daarbij noodzakelijk. Met leerlingen in gesprek gaan draagt bij aan het creëren van vertrouwen en veiligheid. Het is een krachtig middel om deze leerlingen écht te begrijpen en helpt om onderwijs en begeleiding af te stemmen (Den Otter, 2023).

Het doel van dit hoofdstuk is om leraren concrete, toepasbare technieken aan te reiken waarmee ze dit soort betekenisvolle gesprekken met leerlingen kunt voeren.¹ Gesprekken die niet alleen informeren, maar die ook richting geven aan het onderwijs én het welzijn en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid.

H9 Dit hoofdstuk besteedt aandacht aan de taal die de leerlingen tot hun beschikking hebben om hierover een echt gesprek aan te kunnen gaan. Daarbij komt het belang van een bewust cultureel sensitieve houding aan bod. Een andere culturele achtergrond, thuistaal en ervaringen kunnen van invloed zijn op gesprekken (zie ook *hoofdstukken 9 en 10* over cultureel sensitief onderwijs en taal).

H10  Tevens is er aandacht voor het belang van **zelfreflectie** en **zelfregulatie**: vaardigheden die (hoog)begaafde leerlingen helpen grip te krijgen op hun leerproces en emoties. Wanneer je als leraar zicht hebt op deze aspecten van je leerlingen kun je de leerlinggesprekken daar inhoudelijk op afstemmen. Je kunt dan je leerlingen helpen bij het ontwikkelen van vaardigheden op dit gebied. Daarnaast komen in dit hoofdstuk verwachtingen, zelfreflectie en het eigen referentiekader van de onderwijsprofessional aan bod.

24.1 Waarom leerlinggesprekken essentieel zijn

Autonomie, competentie en verbondenheid zijn belangrijke bouwstenen voor het welbevinden van leerlingen (Deci & Ryan, 2017). Gesprekken helpen jou om de bredere ontwikkeling van je leerlingen, zoals intrinsieke motivatie, welzijn en regulatievaardigheden, in kaart te brengen en te beïnvloeden. Regelmatige gespreksmomenten dragen bij aan een sterke relatie tussen leraar en leerling. Dit zorgt voor een veilig pedagogisch klimaat, essentieel voor leerprestaties (Hattie, 2009). Leerlingen zelf geven aan dat ze behoefte hebben aan een leraar die hen daadwerkelijk 'ziet' (Bakx et al., 2016). Een reflectieve houding van de leraar (Korthagen & Nuijten, 2023) versterkt dit proces.

 Alhoewel dit geldt voor de interactie met alle leerlingen, is dit nog sterker van toepassing op (hoog)begaafde leerlingen (Steenberghs et al., 2023). Frumau (2024) beschrijft dat begaafde leerlingen die dreigen uit te vallen of reeds zijn uitgevallen op school zich niet gezien, gehoord, begrepen voelen (zie ook de brochure *Als school niet past: schooluitval en thuiszitten*). Dit wordt genoemd door kinderen van alle leeftijden, zowel in het po als in het vo. Door hun diepere denken en voelen, hun grote

¹ Het hoofdstuk is geschreven met individuele leerlinggesprekken in gedachten: veel elementen zijn echter ook toepasbaar in klassikale gesprekken.

alertheid waarmee ze meer prikkels opvangen dan gemiddeld intelligente leerlingen, ervaren zij dieper en intenser. Die wijze van ervaren wordt niet altijd gezien of erkend. Een van de oorzaken daarvan is dat de manier waarop ze hun gedachten en gevoelens tot uiting brengen niet altijd uitnodigend is. Sommigen zullen zich terugtrekken en onzichtbaar zijn. Zij kunnen emotionele problemen ontwikkelen. Anderen zullen opstandig of negatief gedrag laten zien. Weer anderen zullen zich aanpassen aan wat ze hun klasgenoten zien doen. Ze ontkennen of drukken daarmee hun eigen behoeften weg. Ook normen rondom communicatie, hiërarchie of emoties kunnen meespelen. Cultuursensitieve gespreksvoering houdt rekening met verschillen in culturele normen, waarden en communicatiestijlen (Severiens & Wolff, 2021) (zie ook *hoofdstukken 9 en 10* over cultureel sensitief onderwijs en taal).

H9

H10

In gesprek gaan met je leerlingen zorgt ervoor dat je ze niet alleen het gevoel geeft gezien, gehoord en begrepen te zijn, maar dat je dat ook daadwerkelijk dóet.

24.2 Taal

Vanzelfsprekend is taal belangrijk in een gesprek. Van een groep 8-leerling verwacht je meer mogelijkheden tot verbale expressie dan van een kleuter, van een eindexamenleerling verwacht je meer diepgang en nuancering dan van een brugklasser. De taal die po-leerlingen tot hun beschikking hebben is meestal beperkter dan in het vo, zeker rondom complexe gedachten of gevoelens. Po-leerlingen uiten hun emoties en moeilijkheden vaker via gedrag, spel, of lichamelijke klachten als hoofd- of buikpijn (Donkers et al., 2023). In het po is het daarom helpend om ondersteunende tools, zoals tekeningen of handpoppen (zie *Tool 2 Werkvormen po*), in te zetten bij gesprekken.



In het vo is het gesprek vaak diepgaander en draait het meer om **identiteitsontwikkeling** en toekomstkeuzes (Kleinjan et al., 2020). Op deze leeftijd spelen ook **sociale maskers** een grotere rol (Avci et al., 2025). Pubers beschikken over meer taal om zich te kunnen uiten. Maar sociale acceptatie is belangrijk. Ze kunnen via taal hun kwaliteiten en eigenheid verbergen achter humor of stoerdoenerij. Het feit dat een leerling een grote woordenschat heeft of gemakkelijk praat, betekent niet dat het altijd gemakkelijk is om te praten over kwetsbare onderwerpen. NT2-leerlingen, leerlingen met een migratieachtergrond of uit een talig minder stimulerende omgeving kunnen een kleinere, minder genuanceerde woordenschat hebben. Ook zijn sommige begrippen of uitdrukkingen niet vanzelfsprekend.

H10

Wees je als leraar hiervan bewust en houd hier rekening mee (Speltincx et al., 2024) (zie *hoofdstuk 10: Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit*).

Als leraar moet je dus, in het po én het vo, nagaan of de leerling zijn binnenwereld tot uitdrukking kan en wil brengen. Het vereist dat je leerlingen helpt om de nuances en diepgang die zij ervaren uit te drukken. Alternatieve vormen van expressie zijn als ondersteuning, ook in het vo, zinvol om in te zetten (zie *Tool 3 Werkvormen vo*). Visuele ondersteuning, metaforen, beeldkaarten of apps kunnen helpen om een leerling zich uit te laten drukken.

24.3 Zelfregulatie en metacognitie



Zelfregulatie betekent het kunnen sturen van het eigen leerproces en de eigen gedachten en emoties.



Het gaat ook over afstemmen op de ander en op de omgeving. **Zelfreflectie** of **metacognitie** is de vaardigheid om na te denken over het eigen proces van denken en handelen. Steinweg et al. (2021) benoemen het belang van metacognitie en zelfregulatie bij het welbevinden van leerlingen in het po en vo.

Wanneer je een zinvol gesprek met een leerling wilt voeren, moet je een beeld hebben van de ontwikkeling van de leerling op deze terreinen. Dan kun je er in je gespreksvoering rekening mee houden en, waar mogelijk, deze aspecten helpen ontwikkelen. Veel van deze aspecten zijn te observeren tijdens



het onderwijsproces of buiten de lessen om. In **Tool 1 (Reflectievragen)** vind je voorbeelden van reflectievragen voor het po en vo. Ook kun je de leerling stimuleren om zelf actiepunten te formuleren en deze vast te leggen. Dat kan in het po bijvoorbeeld door een mindmap te maken. In het vo kan de leerling eventueel een app als **Daylio** gebruiken.

24.4 Structuur van het gesprek: van voorbereiding tot rapportage

Een effectief leerlinggesprek is opgebouwd uit verschillende fasen (Hattie, 2009). Deze paragraaf gaat in op de verschillende fasen en wat je rol als leraar is om een gesprek zinvol en vooral ook uitnodigend en prettig te laten zijn.

24.4.1 Fasen 1 en 2: Voorbereiding en Uitnodiging

Het is jouw verantwoordelijkheid als leraar om de omstandigheden zo te creëren, dat je leerling zich comfortabel voelt en zo open mogelijk kan zijn. Wanneer je een gesprek met een leerling goed voorbereidt, kun je tijdens het gesprek je aandacht bij de leerling houden. Het maakt het gesprek effectiever.

- **Formuleer een gespreksdoel**

Wat wil je weten of bereiken? Gaat het om het welbevinden, motivatie of iets anders? Houd rekening met de persoon die je voor je krijgt. Wat is nú van belang voor déze leerling in déze situatie?

- **Plan voldoende tijd in voor het gesprek**

Geef de leerling in de uitnodiging al aan hoeveel tijd jullie samen hebben.

- Kies een plek die rustig en vertrouwd is of die vertrouwen uitstraalt.

Zorg dat jullie niet gestoord zullen worden. Zorg ook dat er niemand naar binnen kan kijken.

- **Denk na over de setting**

Zitten jullie tegenover elkaar aan jouw bureau, met een notitieblok of laptop voor je neus? Of op een bank met je benen onder je getrokken en je schoenen uitgeschopt? Mag een leerling languit op de grond hangen? Mag jij dat? Maak daarin bewuste keuzes.

- **Wat zijn jouw verwachtingen en waarden?**

Wees je hiervan bewust. Deze kleuren namelijk je interpretatie van wat de leerling zegt en doet. Bijvoorbeeld: is voor jou 'je uiterste best doen' een belangrijke waarde en benader je de leerling vanuit die waarde? Of: vind jij het belangrijk dat een leerling beleefd spreekt? Houd hierbij ook rekening met culturele aspecten zoals de betekenis van stilte, de openheid waarmee een leerling spreekt.

- **Denk na over je woordkeuze**

Sluit aan bij het taalgebruik van de leerling. Ga je complexe woorden en begrippen gebruiken? Wees je bewust van het generatieverschil, ook in woordgebruik. Kun jij straattaal of **Gen Z-woorden** gebruiken of is dat cringe (Gen Z voor 'ongemakkelijk')?

- **Bereid hulpmiddelen of werkvormen voor**

Deze kunnen het gesprek ondersteunen. Je hoeft ze niet te gebruiken, maar wanneer je ze achter de hand hebt, kun je een gesprek vlottrekken of verdiepen indien nodig. Visuele en non-verbale werkvormen kunnen extra zinvol zijn in gesprekken met onder anderen NT2-leerlingen.

- **Geef de leerling eveneens de kans om zich voor te breiden op een gesprek**

Bedenk dat als jijzelf wordt uitgenodigd voor een gesprek, je het ook prettig vindt als je weet wat er op de agenda staat en als je zelf ook agendapunten hebt mogen aandragen.



Voor suggesties zie **Tools 2 en 3: Werkvormen**.



Luisteren naar de leerling

Isabelle, groep 4, is thuis regelmatig boos. Op school gebeurt dit niet, maar het valt de leraar op dat ze vaak en lang naar de wc gaat. Isabelle vertelt dat ze last heeft van de drukte in de klas. De leraar herkent die drukte niet: deze groep 4 is niet drukker dan andere groepen 4.

Isabelle vertelt dat door het geroezemoes haar hoofd vaak zo vol zit dat ze niet meer kan nadenken. Ze tekent hoe het er in haar hoofd uit ziet: propvol, vol gedachten in allerlei kleuren.

Ze bedenkt met haar juf samen dat ze die ronddwarrelende gedachten in een ladekast kan stoppen, met een laatje voor elk soort gedachten: schoolwerk, vriendinnetjes, thuis, piekergedachten, leuke gebeurtenissen. Door het indelen van die ladekast, waarbij elke lade een eigen kleur krijgt, kan ze haar hoofd leger maken. Ze krijgt op school ruimte om dit te doen als dat nodig is. Ook haar ouders doen dit regelmatig met haar. De boze buien thuis verminderen en op school gaat Isabelle minder vaak naar de wc.

Reflectievragen

- **Terugblikken**
Hoe reageert de leraar op Isabelle's signalen (zoals vaak naar de wc gaan) en welke tips geeft de theorie hierover?
- **Bewustwording van essentiële aspecten**
Wat zegt Isabelle's ervaring (drukte in de klas) over hoe verschillend kinderen dezelfde situatie kunnen beleven, en hoe bewust ben jij je van zulke verschillen?
- **Alternatieven ontwikkelen**
Hoe zou deze leraar in de toekomst anders kunnen handelen om beter in te spelen op de behoeften van leerlingen die overprikkeld raken?
- **Uitproberen/in praktijk brengen**
Welke concrete stappen kan ik nemen om leerlingen meer ruimte te geven om hun gevoelens en behoeften te uiten, zowel in de klas als in contact met ouders?

24.4.2 Fase 3: Samen in gesprek

Leerlingen zijn het gewend om door hun leraren bevraagd te worden op hun prestaties en gedrag. De leraar bepaalt het doel, geeft leiding en stuurt het gesprek. Weet dat de leerling deze rol van jou waarschijnlijk verwacht. Soms voelt een leerling dat vooraf de uitkomst van het gesprek al vaststaat. Vaak wacht hij dan ongeduldig tot het voorbij is.

Wanneer je echt sámen in gesprek wilt, staat de uitkomst niet vooraf vast. Je kunt er als leraar door je voorbereiding, maar vooral door je grondhouding, voor zorgen dat leerlingen zich op hun gemak voelen zodat zij ruimte voelen om te vertellen wat er werkelijk speelt. De kern van een succesvol gesprek is: je praat met elkaar, van mens tot mens, ongeacht rol en positie.

- **Wees nieuwsgierig**
Wat beweegt de leerlingen? Waarom doen zij wat zij doen? Zonneveld (2025) stelt dat verwondering begint bij het stellen van de juiste vragen. Een open, nieuwsgierige houding nodigt leerlingen uit om verder te denken. Oftewel: wees een OEN (open, eerlijk en nieuwsgierig).

Ga ervanuit dat jij onwetend bent. Veronderstel niet dat je weet wat een leerling bedoelt, maar check jouw interpretatie: “Klopt het dat je bedoelt ...?” De leerling is de deskundige over zichzelf. Op die manier ontstaat begrip en vertrouwen.

- **Stimuleer zelfonderzoek**

Door samen met de leerling de gespreksvragen op te stellen creëer je eigenaarschap (Zonneveld, 2025). Bijvoorbeeld: “Welke vraag zou jij jezelf nu stellen als je ... wilt onderzoeken?” Leg dus jouw vooraf bedachte gespreksdoel op tafel, en bespreek dat met de leerling: zijn jullie het eens? Daarmee voelt een leerling zich door jou erkend.

- **Ga samen op onderzoek uit**

Gebruik LSD (luisteren, samenvatten en doorvragen). Laat OMA thuis (opvattingen, meningen en adviezen). Geef expliciet de ruimte aan het perspectief van de leerling en vermijd (ook culturele) stereotypen actief. Maar waak ervoor dat deze gesprekstechnieken geen trucjes worden. Zorg voor een sfeer waarin jullie samen een oprecht, authentiek gesprek kunnen voeren. Dat kan alleen wanneer je zelf vanuit een oprechte en authentieke grondhouding handelt. Jij bent de leraar, maar je bent ook een mens. Je hebt waarden, vooronderstellingen, valkuilen. Soms zoek je naar woorden, soms weet je niet wat de volgende stap is, soms maak je een verkeerde opmerking. Wees niet terughoudend om iets over jezelf te vertellen, wanneer dat past binnen het gesprek. Dat alles maakt dat een gesprek tweerichtingsverkeer wordt en dat de leerling het gesprek niet als een ondervraging of monoloog ervaart. Stel je dus op als gelijkwaardige gesprekspartner: jullie willen samen iets ontdekken, uitzoeken, veranderen.

- **Stel open vragen die uitnodigen tot verder nadenken**

Soms zijn open vragen nog te ingewikkeld. Je kunt zo'n vraag dan ook ombuigen tot een of-ofvraag: “Is het dit, of dat, of misschien nog iets heel anders?” Dat geeft de leerling zowel kaders en een houvast, als tegelijkertijd ruimte om een ‘iets anders’ toe te voegen. Je kunt ook een van de voorbereide werkvormen erbij pakken (zie **Tools 1 en 2 Werkvormen**).

- **Gebruik humor**

Hiermee breng je lucht in het gesprek en sluit je aan bij de leerling. Een gesprek hoeft niet altijd serieus te zijn om waarde te hebben.

- **Vraag naar en sluit aan bij de beleavingswereld van de leerling**

Houdt de leerling van K3 of van K-Pop? Luister eens samen naar die muziek en stel er vragen over. “Wat is je lievelingsnummer?” “Gaaf het je om de muziek, en wat is er dan zo goed aan?” “Of gaaf het je om de teksten, en welke spreekt je dan vooral aan?” Andere interesses waarop je kunt aansluiten zijn hobby's, sport, huisdieren, kledingstijl.

- **Laat gerust stiltes vallen**

Wees niet bang voor stiltes: die bieden jullie beiden de mogelijkheid om je gedachten te ordenen.

- **Houd rekening met verbale sterkte**

Vaak zien we dit bij (hoog)begaafde leerlingen. Dit kan verhullen dat zij moeite hebben met zelfreflectie of met het reguleren van gevoelens. Ze kunnen soms heel goed verwoorden wat een leraar graag hoort, zonder dat dit hun werkelijke beleving weerspiegelt. Wanneer je van een kind of jongere hoort wat er werkelijk speelt en vraagt hoe het komt dat dat niet eerder naar boven is gekomen, is het antwoord vaak: “Omdat niemand écht doorvroeg. Omdat ik supergoed ben in sociaal-wenselijke antwoorden. Omdat de leraar/mijn ouders ook niet écht geïnteresseerd overkwam(en). Omdat jij ziet dat ik bij lastige vragen aan mijn nagels ga kluiven.”

- **Wees flexibel in het taalgebruik bij niet-Nederlandstalige leerlingen**

Accepteer (en gebruik!) een mix tussen thuistaal en schooltaal, realiseer je dat codeswitching door de leerling (door elkaar gebruiken van moedertaal en Nederlands) het gesprek inhoudelijk kan verdiepen.

- **Wees alert op non-verbale signalen**

Vraag door wanneer een antwoord te 'glad' klinkt. Een leerling die zegt: "Het gaat prima", maar ondertussen friemelt of wegstijgt, voelt mogelijk van binnen iets anders dan dat de woorden aangeven. Signalen waar je op kunt letten: een leerling oogt ongeïnteresseerd, zit met een capuchon over zijn hoofd getrokken, wiebelt op de stoel, slikt een paar keer, krijgt tranen in de ogen, valt stil. Observeer of een leerling naast je gaat zitten of juist tegenover je, zich van je afdraait of naar je toe. Soms kun je benoemen wat je ziet gebeuren. Een stilte daarna doet wonderen.

- **Let op het tempo**

Proef je ongeduld? Vraag of het te langzaam gaat. Merk je dat een leerling afdwaalt? Vraag of het te veel is, te snel gaat, te moeilijk is.

- **Wees flexibel**

Soms loopt een gesprek anders dan je vooraf had bedacht. Ga mee in gesprekswendingen, waar mogelijk. Vertrouw erop dat deze ergens toe leiden. Houd daarbij wel het doel en de tijd in je achterhoofd.

Feit
Cultuursensitieve gespreksvoering houdt rekening met verschillen in culturele normen, waarden en communicatiestijlen (Severiens & Wolff, 2021).

24.4.3 Fasen 4 en 5: Afronding en Rapportage

Vat aan het einde van de afspraak het gesprek samen, leg afspraken en belangrijke inzichten samen met de leerling kort vast. Check of de inhoud van het gesprek goed is weergegeven. Dat weergegeven kan in tekst, maar ook met smileys of een tekening. **Tool 4** is een observatielijst, die kan worden gebruikt om systematisch alle punten langs te lopen. Vraag aan het einde van het gesprek of de leerling zich gezien en gehoord voelt, en wanneer/waarmee dan vooral. Wat was het belangrijkste voor de leerling in dit gesprek? Bespreek vervolgacties en overleg over voortzetting van de gesprekken. Vraag feedback op jouw handelen; dat is zinvol voor je eigen reflectie achteraf. Leg uit waarom je die feedback vraagt. Maak afspraken met de leerling over rapportage in het leerlingdossier of aan derden (ouders, zorgteam, externen). Transparantie vergroot vertrouwen. Zo blijft het gesprek geen losstaand moment, maar wordt het onderdeel van een groeiproces.

24.5 Zelfreflectie van de leraar

Zelfreflectie is een essentieel onderdeel van professioneel handelen. Het is belangrijk dat je je bewust bent van je eigen normen, waarden, (culturele) (voor)oordelen en verwachtingen. Het risico bestaat dat je je verwachtingen en je interpretaties baseert op je eigen (culturele) normen. Cultureel bewustzijn is belangrijk: verdiep je actief in de achtergrond van de leerling, inclusief waarden, communicatievormen en opvoedingsopvattingen die kunnen verschillen van de jouwe (Van der Heijden et al., 2022). Dit draagt bij aan vertrouwen en begrip.

Stel jezelf daarom voorafgaand aan en na afloop van een gesprek vragen als:

- Welke aannames heb ik? Welke aannames had ik vooraf?
- Wat zegt mijn reactie over mijn aannames en verwachtingen?
- Wat verwacht ik van de leerling? Wat deed de leerling anders dan verwacht?
- Wat neem ik mee naar een volgend gesprek?
- Waar zit mijn oordeel? Waar heb ik dat laten meespelen?
- Waar heb ik iets laten liggen?
- Waarover ben ik tevreden?



Gebruik daarbij ook de feedback die je aan het einde van het gesprek hebt gevraagd van de leerling zelf. Het **reflectiemodel van Korthagen en Nuijten** (2023) kan je bij dit reflectiemoment helpen.

Feit

Het risico bestaat dat je je verwachtingen en je interpretaties baseert op je eigen (culturele) normen. Cultureel bewustzijn is belangrijk: verdiep je actief in de achtergrond van de leerling, inclusief waarden, communicatievormen en opvoedingsopvattingen die kunnen verschillen van de jouwe (Van der Heijden et al., 2022).

24.6 Conclusie

Dit hoofdstuk onderstreept het cruciale belang van betekenisvolle gesprekken tussen leraren en leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Door pedagogische sensitiviteit, een open en nieuwsgierige houding, en het inzetten van passende gesprekstechnieken kunnen leraren bijdragen aan het welzijn, de motivatie en de persoonlijke ontwikkeling van deze leerlingen. Essentieel daarbij is oog voor de individuele behoeften, taalontwikkeling en culturele achtergrond van de leerling. Het gesprek is geen eenmalig moment, maar een onderdeel van een continu groeiproces waarin wederzijds vertrouwen en zelfreflectie centraal staan. Door samen te werken, open te staan voor feedback en eigen aannames kritisch te onderzoeken, creëren leraren een veilige omgeving waarin elke leerling zich werkelijk gezien, gehoord en erkend voelt. Zo wordt de basis gelegd voor persoonlijke groei, welbevinden en optimale leerresultaten.

Verwijzingen

- Avci, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*, 10(2), 219-236.
- Bakx, A., Hornstra, L., Van Houtert, T., Van de Brand, M., & De Boer, E. (2016). Goed leraarschap vanuit het perspectief van begaafde basisschoolleerlingen. *Zorgbreed* 53, 14(1), 14-19.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- 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
- Donkers, E., Mastwijk, H., Weghorst, M., & Zegers, M. (2023). *Naar school met aanhoudende lichamelijke klachten* [Praktijkverkenning]. Nederlands Jeugdinstituut.
- Frumau, F. (2024). *Als school niet past. Schooluitval en thuiszitten*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgehaald van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/kchb-thema-08-schooluitval-en-thuiszitten/full-view.html>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Trimbos-instituut, Universiteit Utrecht, Stichting Alexander & UNICEF Nederland.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2023). *De kracht van reflectie: Een sleutel voor de ontwikkeling van leraren* (2e, geheel herziene druk). Boom.
- Severiens, S., & Wolff, R. (2021). *Diversiteit in de klas: Cultuursensitief lesgeven voor gelijke kansen*. Garant.
- Speltincx, G., Vanhoof, S., Beyram, N., Costa, V., & De Lobel, N. (2024). *Gelijke kansen in de klas. Houding, inhoud en didactiek*. Lannoo Campus.
- Steenberghs, N., Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2023). Teacher-student relationships and engagement of high-ability students: An exploration from the perspective of the academic risk hypothesis. *High Ability Studies*, 34(1), 1-25.
- Steinweg, M., De Lange, A., Van den Thillart, C., Looman, B., De Haan, A., Kleinjan, M., & De Haan, A. (2021). *Preventief werken aan sociaal emotionele ontwikkeling en welbevinden: Handreiking voor docenten in het PO en VO*. Trimbos-instituut.
- Van der Heijden, H., Bruin, K., Kampman, L., & Oosterhoff, S. (2022). *Culturele diversiteit in de klas* (7e druk). Boom uitgevers Amsterdam.
- Zonneveld, R. (2025). Verwondering begint bij vragen stellen. *HJK*, (8), 34-39.

Hoofdstuk 25



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



Samenvatting

Traditionele, statische tests zoals intelligentietests hebben beperkingen bij het identificeren van het leerpotentieel van (hoog)begaafde leerlingen. Statische tests meten voornamelijk eerder verworven kennis en geven geen volledig beeld van cognitieve vermogens of verborgen talenten, zeker bij leerlingen met een andere culturele achtergrond, een lagere sociaal-economische status of testangst. Dynamisch testen vormt daarop een alternatief: door tijdens het testproces doelgericht hulp of feedback te bieden, wordt zichtbaar hoe leerlingen leren en onder welke condities ze het best functioneren. Dit sluit aan bij Vygotsky's concept van de zone van naaste ontwikkeling (ZNO), die onderscheid maakt tussen wat een leerling zelfstandig en met hulp kan bereiken. Dynamisch testen richt zich op het in kaart brengen van deze ZNO in verschillende domeinen, om meer zicht te krijgen op instructiebehoeften en ontwikkelruimte.

Onderzoek toont aan dat dynamisch testen beter in staat is om het potentieel van diverse en (hoog)begaafde leerlingen te signaleren en minder gevoelig is voor storende factoren als testangst en zwakke executieve functies dan statische tests. Door de nadruk op leerproces en begeleiding levert dynamisch testen waardevolle inzichten op voor maatwerk in het onderwijs.

Dynamisch assessment

Bart Vogelaar

 (Hoog)begaafdheid wordt vaak gedefinieerd op basis van een IQ-score van 130 of hoger. Deze **statische benadering** doet echter geen recht aan de ontwikkelbaarheid van talent. In een dynamische visie staat niet het huidige prestatieniveau, maar het leerpotentieel centraal. Dit sluit aan bij Vygotsky's (1978) concept van de zone van naaste ontwikkeling: wat een leerling kan bereiken met passende ondersteuning. (Hoog)begaafdheid wordt daarmee gezien als een ontwikkelbare vorm van expertise, ingebed in context en interactie.

 Om adequaat op de educatieve behoeften van deze leerlingen in te spelen, is een betrouwbare identificatie essentieel. Hoewel traditionele intelligentietests vanwege hun **standaardisatie** veel worden gebruikt, geven ze volgens critici slechts een beperkt beeld van cognitieve vermogens (Lohman & Gambrell, 2012). Ze meten vooral eerder verworven kennis (Sternberg & Grigorenko, 2002), en zijn daardoor minder geschikt om potentieel te voorspellen of verborgen talent te signaleren. Dynamisch testen biedt een alternatief: door tijdens het testproces doelgericht hulp te bieden, ontstaat zicht op hoe leerlingen leren en in welke omstandigheden zij het beste functioneren. Dat levert waardevolle inzichten op voor het onderwijs – juist bij leerlingen bij wie potentieel niet vanzelf zichtbaar wordt. Het doel van dit hoofdstuk is om inzichtelijk te maken wat dynamisch testen precies inhoudt en hoe je de visie op leerpotentieel praktisch kunt toepassen in toetsen in de onderwijspraktijk van zowel het primair als het voortgezet onderwijs. Daarbij staat centraal hoe dynamisch testen kan bijdragen aan het in kaart brengen van het leerpotentieel en de instructiebehoefte van (hoog)begaafde leerlingen.

25.1 Statisch versus dynamisch testen

Het onderscheid tussen statisch en dynamisch testen is belangrijk omdat ze ieder een fundamenteel andere manier van toetsen hanteren – met een andere focus en dus ook een andere uitkomst.

 **Statische tests**, zoals een IQ-test, een Cito-toets of een kennistoets, meten prestaties op één moment, zonder hulp of feedback. Ze geven vooral inzicht in eerder verworven kennis of vaardigheden (Resing et al., 2020). Dat maakt ze geschikt om het huidige niveau van functioneren vast te stellen en eventuele hiaten in kennis of vaardigheden te signaleren. De interpretatie van testuitslagen gebeurt doorgaans door de prestaties van een leerling te vergelijken met een normgroep – vaak leeftijdsgenoten – of met een gemiddelde score. Op die manier wordt bepaald in hoeverre een leerling 'afwijkt' van wat gebruikelijk is voor de betreffende leeftijd of leerfase.

 Hoewel statische tests voordelen hebben qua standaardisatie en efficiëntie van afname, bieden dynamische tests rijkere informatie over leervermogen en ontwikkelmogelijkheden – vooral bij leerlingen die in traditionele tests minder tot hun recht komen. Zo is bekend dat sommige leerlingen **onderpresteren** op statische tests door factoren als testangst (Vogelaar et al., 2017a), zwakke executieve functies zoals planning of aandacht (Vogelaar et al., 2020) of een gebrek aan vertrouwdheid met de testsituatie. Ook leerlingen met een lagere sociaal-economische status of uit een andere culturele achtergrond kunnen benadeeld worden, doordat hun eerdere leerervaringen minder aansluiten bij wat in standaardtoetsen wordt gevraagd (Robinson-Zañartu & Carlson, 2013).

Dynamisch testen is juist ontwikkeld om het cognitieve vermogen van kinderen uit achtergestelde of meertalige achtergronden beter in beeld te brengen (Sternberg & Grigorenko, 2002). In het begin lag de focus van onderzoek dan ook vooral op deze doelgroepen. De laatste decennia groeit echter de aandacht voor het gebruik van dynamisch testen bij (hoog)begaafde leerlingen. Uit vroege studies van onder anderen Skuy et al. (1988) en Lidz en Macrine (2001) bleek dat dynamisch testen helpt om (hoog)begaafdheid te signaleren bij kinderen met een lage sociaal-economische status of andere culturele achtergrond – groepen waarbij statische tests vaak tekortschieten. Chaffey et al. (2015) vonden vergelijkbare resultaten bij Aboriginal-leerlingen in Australië.

Onderzoek van Kanevsky (1990, 1992, 1994, 1995, 2000, 2001; Kanevsky & Geake, 2004) liet zien dat (hoog)begaafde kinderen vaak beschikken over een bredere zone van naaste ontwikkeling, sneller leren, en goed in staat zijn tot zelfregulatie en transfer. Calero et al. (2011) bevestigden dat in Spaanse basisscholen: begaafde leerlingen boekten meer vooruitgang in dynamische tests dan hun leeftijdsgenoten.

Recente studies van Vogelaar en collega's (2016, 2017a, 2017b, 2019) toonden aan dat (hoog)begaafde leerlingen onderling sterk kunnen verschillen in leerprogressie en instructiebehoefte. Daarnaast lijken factoren zoals testangst en zwakke **executieve functies** minder invloed te hebben op prestaties bij dynamisch dan bij statisch testen.

Feit

Leerlingen met een lagere sociaal-economische status of uit een andere culturele achtergrond kunnen bij statisch toetsen benadeeld worden, doordat hun eerdere leerervaringen minder aansluiten bij wat in standaardtoetsen wordt gevraagd (Robinson-Zañartu & Carlson, 2013).

25.2 Zone van naaste ontwikkeling: van actuele prestaties naar potentieel

Het werk van Vygotsky (1978) heeft veel invloed gehad op het gedachtegoed ten aanzien van dynamisch testen. Hij stelde dat mensen vooral leren in interactie met anderen, onder begeleiding van iemand die hen op weg helpt. Daarbij leren ze geleidelijk steeds meer zelfstandig te functioneren, met behulp van zogenoemde **scaffolds**: tijdelijke, gerichte hulp of feedback. Cruciaal hierin is de rol van de 'expert' – bijvoorbeeld een leraar, pedagoog, psycholoog of remedial teacher – die met kennis van zaken het leerproces ondersteunt en stapsgewijs terugtreedt naarmate de leerling zelfstandiger wordt.

Vygotsky introduceerde ook het begrip *zone van naaste ontwikkeling* (ZNO): het verschil tussen wat iemand zelfstandig al kan (de zone van actuele ontwikkeling) en wat hij of zij met hulp kan bereiken (de zone van potentiële ontwikkeling). Deze zone is *domeinspecifiek*: een leerling kan in het ene vakgebied of domein veel zelfstandiger en op een ander niveau functioneren dan in een ander domein, afhankelijk van voorkennis, ervaring en motivatie. Daarnaast bestaan er zowel *interindividuele verschillen* (tussen leerlingen) als *intra-individuele verschillen* (binnen een leerling) in hoe breed de zone is en welke mate van ondersteuning nodig is. Daarom is het belangrijk om, idealiter, de ZNO's in meerdere (leer)domeinen afzonderlijk in kaart te brengen.

Een dynamische test beoogt precies dát te doen: de ZNO van een leerling zichtbaar maken – bij voorkeur in verschillende domeinen. Het doel is om te achterhalen wat iemand kan leren met begeleiding, door tijdens het testen juist wél hulp of feedback te geven. Door tijdens de training aanwijzingen te geven of hulp te bieden (*scaffolding*), wordt duidelijk welke instructiebehoefte een leerling heeft

(Resing et al., 2020). Een veelgebruikte opzet hierbij is het *sandwichmodel* (pretest – training – post-test, zie ook **Tool 1**), dat perfect aansluit bij het ZNO-concept: het laat zien wat een leerling zelfstandig kan vóór en ná ondersteuning, en maakt daarmee de ontwikkelruimte en het effect van begeleiding inzichtelijk.

25.3 Zicht op instructiebehoefte en potentieel

Hoewel er veel variatie is in dynamische tests, hebben ze allemaal gemeen dat er instructie of feedback wordt gegeven tijdens het testproces. Die feedback kan op verschillende momenten en op verschillende manieren worden aangeboden – soms gestandaardiseerd, soms juist afgestemd op de leerling. Ook de inhoud van de tests verschilt: sommige zijn specifiek gericht op één vakgebied, zoals rekenen of spelling, maar veel tests richten zich op bredere cognitieve vaardigheden zoals redeneren en probleemoplossen. Vaak wordt daarbij gebruikgemaakt van **inductieve redeneertaken**, omdat die een belangrijke rol spelen in intelligentie, leren en probleemoplossend denken (Resing, 2021).

Een veelgebruikte manier om die hulp te bieden is de methode van *graduated prompting* van Campione en Brown (1987, zie ook **Tool 2**). Hierbij krijgt een leerling stapsgewijs hints wanneer hij of zij een fout maakt – van algemene (taakoverstijgende) metacognitieve hints tot (taak)specifieke hints en uiteindelijk *modeling*, stap voor stap de leerling door het oplossingsproces begeleiden. Uiteindelijk wordt de leerling gevraagd uit te leggen waarom een bepaald antwoord gekozen is (Resing, 2013). Zo wordt steeds uitgegaan van minimale hulp, zodat de leerling zoveel mogelijk zelf blijft doen.

Waar statische tests vooral kijken naar het product van het leren, het eindresultaat – zoals een IQ of Cito-score – richt dynamisch testen zich op het *proces* van leren. De centrale vraag is niet alleen wat een leerling al weet, maar vooral *hoe* de leerling leert, welke ondersteuning daarbij nodig is en onder welke omstandigheden ontwikkeling plaatsvindt (Resing & Vogelaar, 2021). Deze benadering sluit aan bij een ontwikkelingsgerichte visie, waarin het leerpotentieel centraal staat.

Dynamisch testen maakt gebruik van verschillende maten om dit potentieel zichtbaar te maken. Veelgebruikte uitkomstmaten zijn de hoeveelheid en de soort hulp die een leerling nodig heeft om tot een correcte oplossing te komen, de leerwinst die de leerling boekt van pretest (meting vooraf) naar post-test (meting achteraf), en in hoeverre de leerling het geleerde toepast in nieuwe of complexere situaties – ook wel transfer genoemd (Sternberg & Grigorenko, 2002; zie **Tool 3**). Daarnaast wordt ook de posttestscore zelf als maat gebruikt: niet als absolute prestatie, maar als indicatie van het niveau dat een leerling bereikt ná instructie, en dus als afspiegeling van het leerpotentieel (Resing, 2013).

Naast deze uitkomstmaten worden in dynamisch testen ook procesmaten ingezet. Deze zeggen iets over het *hoe* van het oplossingsproces, los van de uiteindelijke score. Denk bijvoorbeeld aan de tijd die een leerling nodig heeft om tot een antwoord te komen, het aantal en type oplossingsstappen die de leerling correct doorloopt of de kwaliteit van de gebruikte strategieën – zoals **heuristisch** of juist **analytisch** te werk gaan (Resing et al., 2009). Dergelijke gegevens geven inzicht in denk- en leerprocessen die bij een standaard goed-foutbeoordeling buiten beeld blijven, maar die essentieel zijn bij het vormgeven van didactische interventies.

25.4 Mogelijkheden en onmogelijkheden

Een groot voordeel van dynamisch testen is dat het inzicht geeft in zowel het leervermogen als het leerproces van een leerling. Doordat je tijdens het testen actief hulp en feedback biedt, zie je hoe een leerling leert, denkt en problemen aanpakt. Die procesinformatie is waardevol bij het bepalen van passende onderwijsinterventies (Jeltova et al., 2007). In tegenstelling tot statische tests, die vooral een momentopname geven, laat dynamisch testen zien hoeveel groei mogelijk is – en onder welke voor-

waarden. Hierdoor kan het ook verborgen potentieel blootleggen, bijvoorbeeld bij leerlingen met zwakkere executieve functies (Vogelaar et al., 2020) of testangst (Vogelaar et al., 2017a), of bij onderpresteerders uit minderheidsgroepen. Door observatie en scaffolding ontstaat een inclusiever en inzichtvoller beeld van hun (leer)mogelijkheden.

Tegelijkertijd kent dynamisch testen ook duidelijke uitdagingen. Het kost meer tijd en vraagt aanzienlijk meer expertise dan standaardtesten (Sternberg & Grigorenko, 2002). Het is belangrijk dat de testafnemer niet alleen observeert en registreert, maar ook goed kan inschatten welke vorm van hulp passend is, op welk moment, en hoe deze ondersteuning het leerproces beïnvloedt. Daarbij gaat de beoordeling verder dan alleen het aantal goede antwoorden: de testafnemer beoordeelt ook het proces, de wijze waarop de leerling tot het antwoord komt en de mate van benodigde ondersteuning (Resing et al., 2020).

Bovendien is de zone van naaste ontwikkeling (ZNO) *domeinspecifiek*, wat betekent dat er dus voor verschillende schoolvakken én voor vakoverstijgende vaardigheden – zoals redeneren, probleemoplossen, planning en cognitieve flexibiliteit – een dynamische test beschikbaar zou moeten zijn. In de praktijk is dat nauwelijks haalbaar: het is niet realistisch om voor elk vak, op elk niveau en in elk schooljaar een aparte dynamische test af te nemen voor iedere leerling.

Feit

Een groot voordeel van dynamisch testen is dat het inzicht geeft in zowel het leervermogen als het leerproces van een leerling. Doordat tijdens het testen actief hulp en feedback worden geboden, wordt zichtbaar hoe een leerling leert, denkt en problemen aanpakt. Die procesinformatie is waardevol bij het bepalen van passende onderwijsinterventies (Jeltova et al., 2007).

25.5 Dynamische visie op toetsen: toepassing in de praktijk

Ook zonder volledig gestandaardiseerde en genormeerde dynamische toetsen kunnen scholen werken vanuit het idee dat potentieel ontwikkelbaar is, en dat inzicht in het leerproces minstens zo belangrijk is als het eindresultaat. Steeds vaker zien we voorbeelden van scholen die deze benadering toepassen. Zo maakt een middelbare school gebruik van een dynamisch screeningsinstrument in de vorm van een gecomputeerde serious game, waarmee leerlingen op een speelse maar onderbouwde manier worden uitgedaagd op het gebied van begrijpend lezen, rekenen en wiskunde, plannen en (inductief) redeneren (zie Vignet 2).

Ook op kleine schaal kunnen scholen dynamischer toetsen. **Tools 1 tot en met 3** van dit hoofdstuk geven handvatten hiertoe. De tools zijn in principe bruikbaar in zowel het primair als het voortgezet onderwijs. Cruciaal als je nadenkt over praktische toepassing van (dynamisch) testen is dat je goed zicht hebt op het specifieke (leer)domein en op de testopgaven. Alleen dan kun je effectieve hulp bieden, bijvoorbeeld via *graduated prompts* – stapsgewijze, hiërarchisch aangeboden hints die aansluiten bij de denkstappen van de leerling en zo het leerproces ondersteunen. De hints zijn idealiter aangepast aan de specifieke testopgaven, en gebaseerd op het onderliggende oplossingsproces van de taak/opgave (zie **Tool 4**).



Belangrijk uitgangspunt hierbij is dat je zonder een **gevalideerde test** uiteraard een dergelijk instrument primair voor kwalitatieve doeleinden inzet: om meer zicht te krijgen op het leerproces van een individuele leerling. Door leerlingen met zichzelf te vergelijken, kan inzicht ontstaan in hoe zij reageren op ondersteuning (*response to instruction*). Ook kun je zo de voortgang in leren en ontwikkeling systematisch monitoren in het reguliere én het verrijkingsonderwijs.

25.6 Conclusie

Dynamisch testen biedt waardevolle kansen om het leerpotentieel van (hoog)begaafde leerlingen beter zichtbaar te maken. In tegenstelling tot statische tests, die vooral meten wat een leerling al weet of kan, laat dynamisch testen juist zien wat een leerling nog kan leren met de juiste ondersteuning. Deze benadering sluit aan bij een inclusieve visie op onderwijs en bij het idee dat (hoog)begaafdheid zich ontwikkelt binnen een context – en dus niet statisch is. Vooral voor leerlingen met een andere moedertaal, culturele achtergrond of minder onderwijskansen blijkt dynamisch testen beter in staat verborgen potentieel te onthullen dan traditionele intelligentietests (Chaffey et al., 2015; Sternberg & Grigorenko, 2002).

Daarnaast biedt dynamisch testen waardevolle procesinformatie: hoe leert een leerling, hoeveel hulp is nodig en in hoeverre is er sprake van overdracht naar nieuwe taken? Deze inzichten kun je direct vertalen naar onderwijsaanpassingen, begeleiding of interventies, bijvoorbeeld binnen handelingsgericht werken of Passend Onderwijs.

Toch zijn er ook kanttekeningen: dynamisch testen kost meer tijd en vraagt specifieke expertise. Bovendien ontbreken er op dit moment grootschalig genormeerde instrumenten; de beschikbare tools zijn vaak (nog) vooral wetenschappelijk van aard. Daarom kun je dynamische tests het beste aanvullend inzetten – bij voorkeur door de prestaties van een leerling met zichzelf te vergelijken. Zo kun je het leerpotentieel op een meer rechtvaardige en genuanceerde manier vaststellen, en krijgen ook leerlingen die in traditionele tests onder de radar blijven de kans om hun capaciteiten te laten zien.

Verwijzingen

- Calero, M. D., Belen-Chacon, M., & Garcia-Martin, M. (2011). The impact of a dynamic assessment on the performance of high-ability students in a cognitive task. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 176-181. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.027>
- Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-115). Guilford Press.
- Chaffey, G. W., Bailey, S. B., & Vine, K. W. (2015). Identifying high academic potential in Australian Aboriginal children using dynamic testing. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(1), 25-36.
- Jeltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). Dynamic assessment as a process-oriented assessment in educational settings. *Advances in Speech-Language Pathology*, 9(4), 273-285. <https://doi.org/10.1080/14417040701435471>
- Kanevsky, L. (1990). Pursuing qualitative differences in the flexible use of problem-solving strategy by young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(2), 115-140.
- Kanevsky, L. (1992). The learning game. In P. Klein, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 204-241). Ablex.
- Kanevsky, L. (1994). Exploring the implications of dynamic and static assessments for gifted education. *Exceptionality Education Canada*, 4(2), 77-98.
- Kanevsky, L. (1995). Learning potentials of gifted students. *Roeper Review*, 17(3), 157-163.
- Kanevsky, L. (2001). Dynamic assessment of gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 283-295). Pergamon.
- Kanevsky, L., & Geake, J. (2004). Inside the zone of proximal development: Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(2), 182-217.
- Lidz, C. S., & Macrine, S. L. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners: The contribution of dynamic assessment. *School Psychology International*, 22(1), 74-96.
- Lohman, D. F., & Gambrell, J. L. (2012). Using nonverbal tests to help identify academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/0734282911428194>
- Resing, W. C. M. (2000). Assessing the learning potential for inductive reasoning in young children. In C. S. Lidz, & J. G. Elliott (Eds.), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications* (pp. 229-262). Elsevier.
- Resing, W. C. M. (2013). Dynamic testing and individualized instruction: Helpful in cognitive education? *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1), 81-95.

- Resing, W. C. M. (2021). *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (2e editie). Pearson.
- Resing, W. C. M., De Jong, F. M., Bosma, T., & Tunteler, E. (2009). Learning during dynamic testing: Variability in strategy use by indigenous and ethnic minority children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8(1), 22-37. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.8.1.22>
- Resing, C. M., Elliott, J. G., & Vogelaar, B. (2020). Assessing potential for learning in school children. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Resing, W. C. M., & Vogelaar, B. (2021). Intellectueel functioneren als cognitief proces: enige nieuwe ontwikkelingen. In W. C. M. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (2e editie). Pearson.
- Robinson-Zañartu, C., & Carlson, J. (2013). Dynamic assessment. In K. F. Geisinger (Ed.), *APA Handbook of testing and assessment in psychology*, Vol. 3. (pp. 149-167). American Psychological Association.
- Skuy, M., Kaniel, S., & Tzuriel, D. (1988). Dynamic assessment of intellectually superior Israeli children in a low socio-economic status community. *Gifted Education International*, 5(2), 90-96.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing*. Cambridge University Press.
- Vogelaar, B., Bakker, M., Elliott, J. G., & Resing, W. C. M. (2017a). Dynamic testing and test anxiety amongst gifted and average-ability children. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 75-89.
- Vogelaar, B., Bakker, M., Hoogeveen, L., & Resing, W. C. (2017b). Dynamic testing of gifted and average ability children's analogy problem solving: Does executive functioning play a role? *Psychology in the Schools*, 54(8), 837-851.
- Vogelaar, B., & Resing, W. C. M. (2016). Gifted and average-ability children's progression in analogical reasoning in a dynamic testing setting. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(3), 349-367.
- Vogelaar, B., Resing, W. C. M., Stad, F. E., & Sweijen, S. W. (2019). Is planning related to dynamic testing outcomes? Investigating the potential for learning of gifted and average-ability children. *Acta Psychologica*, 196, 87-95.
- Vogelaar, B., Veerbeek, J., Splinter, S. E., & Resing, W. C. M. (2020). Computerized dynamic testing of children's potential for reasoning by analogy: The role of executive functioning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 632-644.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Vygotsky's "Mind in society: the development of higher psychological processes"* (pp. 17-119). Harvard University Press.



Dilemma's & Breinbrekers - thema 5

Monitoren van ontwikkeling

Annemieke Weterings-Helmons en Angela Jansen-Zandbergen

Dilemma 2

H22

“

Werken met rubrics in de lessen heeft geen enkele zin als je niet toetst aan de hand van rubrics.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Question Key*

Werkvorm:

1. Maak 3 subteams: onderbouw, middenbouw en bovenbouw (po) of maak subteams per vakdomein (vo)
2. **Analyse huidige toetsing**
 - Teams inventariseren welke toetsvormen ze nu gebruiken.
 - Ze identificeren welke aspecten ten aanzien van waarnemen en ondersteunen van leerontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen buiten beeld blijven.
3. **Ontwerp nieuwe toetsvragen**
 - Teams formuleren evaluatieve vragen die expliciet de leerontwikkeling meten en ondersteunen.
4. **Pilot en feedback**
 - Teams testen hun nieuwe vragen in hun lessen en analyseren de reacties van leerlingen.
 - Ze verzamelen feedback om hun toetsmethoden verder te verfijnen.
5. **Implementatie en reflectie**
 - Teams ontwikkelen een richtlijn om toetsing structureel te verbeteren en presenteren dit aan collega's.

BREINBREKER 2

Denksleutel: de *Combination Key*

1. Bouw een rubricstructuur als evaluatie- en begeleidingsmiddel bij een huidige toetsvorm.
 - Teams ontwerpen, bij een toets van een zelfgekozen vak, een rubricformat waarin leerlingen zowel hun eindproducten als reflecties op hun leerproces kunnen opnemen.

- Ze definiëren per rubric welke criteria zowel inhoud als leerontwikkeling goed zichtbaar maken.
- 2. Evaluatie en bijstellen.
 - Teams analyseren een rubric van een andere groep en formuleren verbeterpunten.
 - Elk team verbetert op basis van verkregen feedback hun eigen rubric.
- 3. Uitproberen van een nieuwe toetsaanpak.
 - Teams passen hun definitieve rubric toe.
 - Teams vergelijken de waarde van het werken met de rubric met traditionele toetsvormen.
- 4. Aanbevelingen voor de toekomst.
 - Teams formuleren aanbevelingen voor het gebruik van rubrics tijdens lessen en tijdens toetsen.

WAAROM ZOU JE DEZE EXERCITIES DOEN?

Leraren kijken kritisch naar hun toetsmethoden en voeren een daadwerkelijke verandering door zodat het ontwikkelingsproces van (hoog)begaafde leerlingen niet langer buiten beeld blijft.

Dilemma 5

H25

“

Huidige leerlingvolgsystemen zijn niet geschikt om talentontwikkeling in beeld te brengen.

BREINBREKER 1

Denksleutel: de *Reflection Key*

Vraag:

Hoe monitoren we nu de ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid – en wat zegt dat over onze visie op leren?

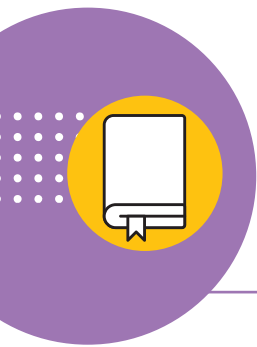
Reflectievragen voor het team:

- Welke vormen van monitoring gebruiken we nu (toetsen, observaties, gesprekken)?
- Wat meten we wél?
- Wat missen we?
- Hoe betrekken we de (hoog)begaafde leerling zelf bij het monitoren van zijn of haar ontwikkeling?
- In hoeverre sluiten onze meetinstrumenten aan bij de unieke educatieve behoeften van (hoog)begaafde leerlingen?



Bekijk alle
Dilemma's & Breinbrekers
over het thema
Monitoren van ontwikkeling
in de online Kennisbank.





Meer lezen - thema 5

Monitoren van ontwikkeling

- Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., & Van Houtert, T. (2022). *Werken met begaafdheid in de klas: Pedagogische sensitiviteit als leidraad* (2e druk). Koninklijke Van Gorcum.
- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen*. Uitgeverij Pica.
- Berens, H., Reijers, L., & Oskam, D. (2021). *Basisboek hoogbegaafde adolescenten: De theorie in de praktijk*. Instondo.
- Bijlsma, H. (2024). *Zicht op de les. Het meten en verbeteren van leskwaliteit in het onderwijs*. Uitgeverij Pica.
- Inspectie van het onderwijs (2023). *Factsheet Monitor leskwaliteit po*. Inspectie van het onderwijs (<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2023/03/06/factsheet-monitor-leskwaliteit-po>)
- Inspectie van het onderwijs (2023). *Factsheet Monitor leskwaliteit vo*. Inspectie van het onderwijs (<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2023/03/06/factsheet-monitor-leskwaliteit-vo>)
- Inspectie van het onderwijs (2024). *Rapport kwaliteit van de extra ondersteuning in het funderend onderwijs*. Inspectie van het onderwijs (<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-kwaliteit-van-de-extra-ondersteuning-in-het-funderend-onderwijs>)
- Johnsen, S. K., & VanTassel-Baska, J. (Eds.) (2022). *Handbook on assessments for gifted learners: Identification, learning progress, and evaluation*. Taylor & Francis.
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (Eds.) (2021). *Methods and materials for teaching the gifted*. Routledge.
- Kennisrotonde. (2020). *Wat zijn effectieve werkwijzen om kinderen te stimuleren tot reflectie op hun eigen leerproces, in onder-, midden- en bovenbouw van het basisonderwijs?* (KR. 975). Kennisrotonde.
- POINT (2018) in *Zorg Primair*: Themanummer over passend onderwijs, ook voor het (hoog)begaafde kind, met artikel over portfolio voor kleuters.
- Resing, C. M., Elliott, J. G., & Vogelaar, B. (2020). Assessing potential for learning in school children. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Resing, W., & Vogelaar, B. (2017). Dynamisch testen: ook begaafde leerlingen verschillen in instructiebehoeften. In E. van Gerven (Red.), *De gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 47-58). Leuker.nu.
- Roberts, J., & Inman, T. (2023). *Strategies for differentiating instruction, best practices for the classroom*. Routledge.
- Roberts, J., & Inman, T. F. (2015). *Assessing differentiated student products: A protocol for development and evaluation* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Schrover, E. (2019). Zelf je voortgang meten: samen rubrics maken. *Vooruit*, 01 (maart 2019/les 17). Wolters Kluwer.
- Teken je boodschap. (2020). *Gesprek in beeld: 101 sjablonen voor begeleiders, behandelaars en andere hulpverleners*. Teken je boodschap.
- Voerman, L., & Faber, F. (2020). *Didactisch Coachen I, hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen & Didactisch coachen II verdieping en implementatie*. De Weijer Uitgeverij.
- Wolters, C. (2020). *Meer dan slim: Talentgerichte begeleiding van kinderen en jongeren*. Pica.



Tools - thema 5

Monitoren van ontwikkeling

HOOFDSTUK 21 TOOL 1

VO

Reflectietool leraar vo

Zorg dat je dit reflectie-instrument ook echt bespreekt met je team. Zo zorg je ervoor dat iedereen dezelfde taal spreekt, dat verwachtingen helder zijn en dat jullie je gesteund voelen bij het toepassen van deze vragen.

Misschien ook handig om na een tijdje te evalueren of de vragen voldoende aansluiten en of er behoefte is aan extra ondersteuning of verdieping

	Wat	Ja, nee, deels Hoe dan?	Waaraan merkt de leerling het?
Aanbod	In mijn voorbereiding houd ik rekening met leerlingen die kenmerken van (hoog)begaafdheid laten zien.		
	Mijn lesstof sluit aan bij de interesses en educatieve behoeften van deze leerlingen.		
	In mijn lessen bied ik maatwerk in aanbod en verwerking, bijvoorbeeld door keuzevrijheid in opdrachten en verdiepend materiaal.		
Zicht op ontwikkeling	Ik signaleer welke leerlingen in mijn vak mogelijk kenmerken van (hoog)begaafdheid laten zien en bespreek dit waar nodig met de mentor of het ondersteuningsteam.		
	De kenmerken van deze leerlingen beïnvloeden mijn lespraktijk: ik pas mijn didactisch en pedagogisch handelen aan op hun educatieve behoeften.		
	Bij rapportvergaderingen of leerlingbesprekingen heb ik ook aandacht voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid en voor mogelijke onderpresteerders.		

Pedagogisch-didactisch	Het tempo van de les is passend en wordt waar nodig aangepast voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid.		
	Ik stimuleer leerlingen om diep na te denken over de lesstof.		
	In mijn projecten, opdrachten en verwerking is voldoende ruimte voor verdieping voor leerlingen die daaraan toe zijn.		
	Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid daag ik intellectueel uit binnen mijn lessen.		
	Tijdens de les besteed ik, naast aandacht aan het resultaat, ook aandacht aan het aanleren van strategie en vaardigheden.		
	Ik geef leerlingen voldoende autonomie en ruimte voor eigen inbreng en onderzoeksvragen.		
	Als een leerling een aangepast programma volgt, houd ik hier rekening mee en denk ik mee met de leerling.		
Algemeen	Ik zorg ervoor dat de leerlingen zich veilig en gerespecteerd voelen tijdens de les.		
	Als iemand mijn les zou bezoeken, is zichtbaar welke leerlingen extra worden uitgedaagd en welke juist extra ondersteuning krijgen.		

Analytische rubric po

In allerlei opdrachten kan de vaardigheid samenwerken een rol spelen. Samenwerken is echter een soort 'parapluvaardigheid' waar een veelheid aan vaardigheden onder te scharen is die de samenwerking tot een succes kunnen maken. Het inzicht krijgen in de mogelijke stappen van groei van die specifieke vaardigheden maakt het leerproces voor de leerling heel concreet.

Een analytische rubric helpt in dat geval. Afhankelijk van de specifieke taak zijn bepaalde vaardigheden binnen het samenwerken meer of minder relevant. Bedenk dus goed welke je zou willen opnemen in de rubric. Hieronder volgt een voorbeeld van een analytische rubric.

Stappen van groei Criteria	1	2	3
Actief luisteren	Ik luister soms naar wat groepsleden zeggen, ik kan het nog lastig in eigen woorden navertellen.	Ik luister vaak naar wat groepsleden zeggen, ik kan het in eigen woorden navertellen.	Ik luister aandachtig naar wat groepsleden zeggen, ik kan het in eigen woorden samenvatten.
Actief meedoen in gesprek	Ik vind het lastig om mijn mening te geven en mijn ideeën te vertellen.	Ik durf meestal mijn mening te geven en mijn ideeën te vertellen.	Ik durf mijn mening te geven en mijn ideeën te vertellen waarbij ik ook vraag naar de mening/ideeën van de andere groepsleden.
Taken verdelen	Ik kijk bij het verdelen van taken vooral naar wat ik zelf graag wil doen.	Ik kijk bij het verdelen van taken naar wat ik goed zou kunnen doen en of iedereen ongeveer evenveel te doen heeft.	Ik kijk bij het verdelen van taken naar waar alle groepsleden goed in zijn en of iedereen evenveel te doen heeft.
Afspraken nakomen	Ik krijg de gemaakte afspraken niet altijd mee, waardoor ik ze niet altijd nakom.	Ik noteer de gemaakte afspraken en kom deze meestal na.	Ik noteer de gemaakte afspraken en kom alle afspraken na, of ik overleg met mijn groep als het me niet lukt om de afspraken na te komen.

Omgaan met feedback	Ik vind het lastig om mijn gedrag/werk aan te passen als ik feedback krijg van mijn groepsleden.	Ik pas mijn gedrag/werk alleen aan als ik het eens ben met de feedback van mijn groepsleden.	Ik pas mijn gedrag/werk aan op basis van feedback van mijn groepsleden na overleg met de groep.
Positief reageren op bijdragen van anderen	Ik zie de positieve bijdragen van mijn groepsleden, ik vind het lastig om dit te benoemen.	Ik benoem de positieve bijdragen van mijn groepsleden door soms complimenten te geven.	Ik benoem de positieve bijdragen van mijn groepsleden, geef complimenten en moedig hen aan.

Tip:

Mocht je het gebruik van de rubric meer op persoonlijke leerdoelen willen richten, dan kun je samen met de leerling drie criteria markeren als uitgangspunt voor de reflectie. Een eventuele volgende stap zou kunnen zijn om de rubric te eindigen met een lege rij, waar samen met de leerling een persoonlijk leerdoel binnen het samenwerken uitgewerkt kan worden in een criterium met bijbehorende stappen in groei.

Reflectievragen

po	vo
Hoe voelde je je vandaag op school en kun je uitleggen waar dat door kwam? <i>(stimuleert bewustwording van gevoelens)</i>	Wat geeft jou energie op school en wat kost jou juist veel energie? <i>(brengt balans tussen draagkracht en draaglast in beeld)</i>
Wat heb je in ons gesprek geleerd dat je eerder nog niet wist of kon? <i>(laat groei en ontwikkeling erkennen)</i>	Wat helpt jou om gemotiveerd te blijven als het even niet meezit? <i>(stimuleert reflectie op veerkracht en op hulpbronnen)</i>
Wat zou je willen veranderen aan je dag op school om je beter te voelen? <i>(stimuleert eigenaarschap over welbevinden)</i>	Wat zou jij graag willen dat wij als school meer doen of anders doen voor jouw welzijn? <i>(zorgt voor gedeelde verantwoordelijkheid en dialoog)</i>
Wat doe jij als je iets spannend of moeilijk vindt? <i>(helpt bij het herkennen van eigen copingstrategieën)</i>	Wat wil je in een volgend gesprek anders? <i>(stimuleert eigenaarschap en zet aan tot actie)</i>
Wie of wat heeft jou geholpen om iets beter te begrijpen? <i>(stimuleert sociale reflectie en dankbaarheid)</i>	Hoe ervaar je je eigen motivatie de laatste tijd? Waardoor wordt dat beïnvloed volgens jou? <i>(maakt interne en externe factoren bespreekbaar)</i>
Hoe merk je dat je anders denkt dan anderen? Vind je dat fijn of lastig? <i>(vergroot zelfinzicht in cognitieve verschillen en sociaal-emotionele impact)</i>	Wat zou jij je leraar (vul vak in) willen laten weten dat belangrijk voor je is? <i>(maakt ruimte voor persoonlijke input en versterkt de leraar-leerlingverbinding)</i>
Wat zou je willen dat je juf/meester beter begrijpt over jou? <i>(maakt onuitgesproken behoeften zichtbaar en versterkt de vertrouwensband)</i>	Welke feedback van leraren of klasgenoten heeft je echt geholpen? Waarom? <i>(vergroot inzicht in het nut van feedback en hoe je daarvan kunt leren)</i>
Wat doe jij als je iemand ziet die alleen of verdrietig is? <i>(stimuleert sociaal verantwoordelijk gedrag en inlevingsvermogen)</i>	Hoe bepaal jij of je werk 'af' of 'goed genoeg' is? <i>(helpt bij het ontwikkelen van kwaliteitsbewustzijn en zelfbeoordeling)</i>

Hoe ga jij om met kritiek of feedback? <i>(stimuleert reflectie op perfectionisme en faalangst)</i>	Hoe voel je je meestal op school? Wat beïnvloedt dat? <i>(helpt inzicht te krijgen in het eigen welbevinden)</i>
Met wie speel of werk je het liefst samen? Waarom? <i>(stimuleert reflectie op sociale voorkeuren en relaties)</i>	Met wie voel jij je het meest verbonden op school? Wat maakt dat zo? <i>(vergroot inzicht in betekenisvolle sociale relaties)</i>
Heb je vandaag iets geleerd dat je écht interessant vond? Wat was dat? <i>(richt zich op het zoeken naar diepgang en intrinsieke motivatie)</i>	Welke eigenschappen van een leraar helpen jou om je prettig te voelen in de les? <i>(maakt zichtbaar wat de leerling belangrijk vindt in de leraar-leerlingrelatie)</i>
Waar word jij blij en actief van op school? <i>(legt focus op positieve ervaringen en flowmomenten)</i>	Hoe ga je om met stress of drukte op school? <i>(helpt bij het reflecteren op zelfzorg en stresshantering)</i>
Wanneer voelde jij je vandaag echt begrepen in de klas? <i>(helpt bewustwording van het gevoel van (h)erkenning)</i>	Wat zou jij willen veranderen in de sfeer van de klas? <i>(bevordert eigenaarschap in groepsdynamiek en klasveiligheid)</i>
Welke talenten van jezelf zie je graag meer terugkomen in de klas? <i>(vergroot zelfbewustzijn en stimuleert eigenaarschap over leerbehoeften)</i>	Voel jij je eerlijk behandeld door je leraren? Kun je een voorbeeld geven? <i>(stimuleert nadenken over rechtvaardigheid en vertrouwen)</i>



Download alle
Tools
over het thema
Monitoren van ontwikkeling
van de online Kennisbank.



Graduated prompts

In dynamisch testen draait het om de vraag: *wat kan een leerling leren met hulp?* Een veelgebruikte en goed onderzochte methode om dit in kaart te brengen is het gebruik van **graduated prompts** – stapsgewijs opgebouwde hints of aanwijzingen.

Wat zijn graduated prompts?

Graduated prompts zijn hints die **systematisch worden opgebouwd in moeilijkheid of directheid**. De leerling krijgt bij fouten eerst algemene aanwijzingen (bijvoorbeeld “Lees de opgave nog eens goed door”), en pas later, als dat nodig is, taakgerichte hulp of zelfs modellering van het oplossingsproces.

Deze benadering is gebaseerd op het werk van **Campione en Brown** (1987), die lieten zien dat het geleidelijk aanbieden van hulp niet alleen bijdraagt aan het leren, maar ook cruciale informatie oplevert over de **leerbaarheid en instructiebehoefte** van een leerling.

Voorbeeld van een promptinghiërarchie

1. **Algemene metacognitieve prompt**
→ “Wat wordt hier precies gevraagd?”
2. **Taakgerichte, inhoudelijke hint**
→ “Kijk naar het patroon in de figuren.”
3. **Specifieke aanwijzing of tussenstap**
→ “Wat verandert er tussen het eerste en tweede plaatje?”
4. **Modellering van de oplossingsstrategie**
→ “Kijk, ik doe deze met je voor – daarna probeer jij het zelf.”

Hoe sneller een leerling de juiste oplossing bereikt bij minder hulp, hoe sterker de zelfregulatie en het leerpotentieel.

Do's & Don'ts bij graduated prompting

Do's

- Gebruik een **hiërarchische structuur** van hulp: van breed naar specifiek.
- **Documenteer** per taak welke prompt succesvol was – dit geeft zicht op instructiebehoefte.
- Gebruik prompts niet alleen als ondersteuning, maar ook als **observatie-instrument**.
- Integreer prompting in een **dynamisch testdesign** (bijv. sandwichmodel).

Don'ts

- Geef **niet meteen het juiste antwoord**: probeer eerst lichtere ondersteuning.
- Gebruik **niet willekeurig verschillende prompttypen**: bouw systematisch op.

Verwijzingen

Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-115). Guilford Press.



Veelgestelde vragen - thema 5

Monitoren van ontwikkeling

H21 Het monitoren van kwaliteit – kijk eens door de ogen van de inspectie

Hoe houdt de Inspectie van het Onderwijs toezicht op passend onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen, als (hoog)begaafdheid niet expliciet in de wet- en regelgeving wordt genoemd?

De Inspectie van het Onderwijs beoordeelt of scholen voldoen aan de wettelijke eisen voor goed onderwijs, waarbij alle leerlingen centraal staan. Hoewel (hoog)begaafdheid niet expliciet in de wet wordt genoemd, kijkt de inspectie of het onderwijsaanbod passend is voor iedere leerling. Dit betekent dat scholen gedifferentieerd en inclusief onderwijs moeten bieden, zodat talenten en ontwikkelbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen tot hun recht komen. Inspecteurs toetsen beleid, opbrengsten, kwaliteitszorg en praktijk, en stimuleren scholen eigen beleid en keuzes te verantwoorden. Zo waarborgt de inspectie dat alle leerlingen, ook (hoog)begaafden, ontwikkelingskansen en passend onderwijs krijgen.

Welke concrete stappen kunnen scholen ondernemen om hun onderwijs zo in te richten dat ze voldoen aan de wettelijke eisen én recht doen aan de behoeften van (hoog)begaafde kinderen?

Scholen kunnen starten met het **herkennen van (hoog)begaafde leerlingen** en het in kaart brengen van hun ontwikkelingsbehoeften. Op basis hiervan kan een breed, flexibel aanbod worden ontwikkeld, met verrijkmateriaal, uitdagende opdrachten en mogelijkheden voor verdieping of versnelling.

Samenwerking en professionalisering van het team zijn essentieel, evenals het vastleggen van beleid over (hoog)begaafdheid in het schoolplan. Regelmatige reflectie, dialoog en monitoring zorgen ervoor dat het onderwijsaanbod aansluit bij de leerlingen en bijgestuurd kan worden waar nodig. Zo voldoet de school aan wet- en regelgeving en biedt zij een stimulerende leeromgeving voor (hoog)begaafde kinderen.

Wat zijn voor de inspectie de belangrijkste uitgangspunten als het gaat om onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen?

De inspectie kijkt of het onderwijs is afgestemd op de ontwikkeling van de (hoog)begaafde leerlingen en of zij een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Dus ook als de ontwikkeling sneller of anders verloopt. Ook kijkt de inspectie of er aandacht is voor individuele begeleiding die is afgestemd op de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Dit geldt in zowel po als vo.

Welke punten kun je binnen je school zelf al toetsen om te kijken of je voldoet aan de standaarden met betrekking tot het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen?

Er zijn vier vragen die je jezelf kunt stellen om in beeld te brengen hoe je ervoor staat, namelijk:

1. Krijgen de leerlingen goed les?
2. Zijn de leerlingen veilig?
3. Leren de leerlingen genoeg?
4. Stuurt de schoolleiding op de kwaliteit van het onderwijs?

Deze vier vragen bieden ruimte om accenten te leggen passend bij de leerlingpopulatie, dus ook als het gaat om (hoog)begaafde leerlingen.

H22 Zicht op het leerproces door het werken met rubrics

Hoe kun je rubrics gebruiken om de kwaliteit van je onderwijs te bevorderen?

Een rubric biedt structuur en duidelijkheid bij het beoordelen van leerlingen, vooral bij differentiatie in niveau, tempo, eindproducten of leerdoelen. Door verschillende kwaliteits- en beheersingsniveaus helder te omschrijven, krijgen zowel leraar als leerling inzicht in de verwachtingen. Dit maakt objectieve beoordeling en eerlijke waardering van verschillen mogelijk. Rubrics geven overzicht van belangrijke criteria, waardoor leraren gerichte feedback kunnen geven en leerlingen weten waarop ze zich kunnen verbeteren. Daarnaast stimuleren ze gesprekken over leren, verwachtingen en kwaliteit. Ook maken ze het leerproces transparanter, ondersteunen ze maatwerk en bevorderen ze zo de ontwikkeling van iedere leerling.

Op welke manier draagt het werken met rubrics bij aan de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden en motivatie bij leerlingen?

Wanneer leerlingen werken met een rubric, krijgen ze vooraf helder inzicht in de doelen en criteria van een taak of opdracht. Dit stimuleert hen om actief na te denken over hun leerproces: waar staan ze, wat moeten ze verbeteren en hoe kunnen ze het resultaat optimaliseren. Rubrics ondersteunen zelfregulerende vaardigheden zoals plannen, monitoren en reflecteren, en bieden mogelijkheden voor zelfevaluatie en peerfeedback. Door duidelijkheid te bieden over verwachtingen neemt autonomie en verantwoordelijkheid toe, wat de motivatie versterkt. Leerlingen voelen zich meer betrokken bij hun leerproces, ontwikkelen een groei mindset en behalen duurzaam leerrendement doordat ze grip krijgen op de stappen naar succes.

Waar moet een goede rubric aan voldoen?

Een goede rubric sluit aan bij de beginsituatie en educatieve behoeften van de leerlingen. De rubric bevat duidelijke concrete stappen in het leerproces. Bij een formatieve rubric is er een mix van criteria voor inhoud en voor vaardigheden, zodat het leergedrag onderdeel is van het proces. Bij een summatieve rubric is de betrouwbaarheid van de beoordeling belangrijk, ook als dat door verschillende beoordelaars gebeurt.

Hoe zorg je dat leraren de rubrics op dezelfde manier beoordelen?

Het is belangrijk te starten met heldere, eenduidige criteria passend bij de leerdoelen. Daarnaast is afstemming tussen de beoordelaars van belang: hoe worden de criteria en het werk van de leerling geïnterpreteerd? Scoren de collega's op dezelfde manier? Op het moment dat er onduidelijkheid ontstaat, dient de rubric te worden herzien.

Hoe kunnen portfolio's bijdragen aan de motivatie van (hoog)begaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs?

Portfolio's stimuleren de motivatie van (hoog)begaafde leerlingen door hen actief te betrekken bij hun eigen leerproces. Leerlingen formuleren zelf doelen, volgen hun interesses en leggen persoonlijke successen vast, waardoor zij meer regie en eigenaarschap ervaren. Dit vergroot betrokkenheid, omdat inspanningen direct zichtbaar en waardevol worden. Groei, leerstrategieën en vooruitgang worden duidelijk, wat trots en motivatie versterkt om nieuwe uitdagingen aan te gaan. Daarnaast fungeert het portfolio als een blijvend document dat kan dienen als bewijs van kwaliteiten bij vervolgstudie of toekomstige carrière, waardoor leerlingen het nut en de betekenis van hun werk ervaren.

Op welke manier bieden portfolio's meerwaarde boven traditionele toetsmethoden voor (hoog)begaafde leerlingen?

Portfolio's onderscheiden zich van traditionele toetsen doordat ze niet alleen eindresultaten laten zien, maar vooral het **leerproces en de persoonlijke ontwikkeling** van leerlingen zichtbaar maken. Door ruimte voor reflectie, logboeken, projectversies en evaluatie van obstakels ontstaat een genuanceerd beeld van inzet, doorzettingsvermogen en creativiteit. Dit helpt (hoog)begaafde leerlingen realistisch naar hun prestaties te kijken en stimuleert groei. Bovendien kunnen extracurriculaire activiteiten en unieke talenten worden opgenomen, wat met conventionele toetsen vaak niet mogelijk is. Portfolio's bieden zo een **brede, eerlijke en motiverende beoordeling**, die leerlingen uitdaagt, ondersteunt en betrokken houdt bij hun eigen leerproces.

Hoe zorg je dat portfolio's niet vrijblijvend zijn?

Door in je organisatie tijd, coördinatie en hulp te bieden, faciliteer je de leraren en de leerlingen in het werken met een portfolio. Een vaste structuur in het portfolio en in het werken met een portfolio dragen bij aan overzicht en borging. Daarbij horen regelmatige gesprekken in het team – om beoordelingen op elkaar af te stemmen – en met de leerlingen, om te zorgen dat het niet verwatert. Ook het officieel vastleggen van de resultaten is van belang om waardering en motivatie te bevorderen.

Hoe kun je voorkomen dat portfolio's subjectief en verschillend beoordeeld worden?

Bij het werken met portfolio's is het belangrijk dat ze uniform en rechtvaardig worden beoordeeld. Samenwerking tussen leraren, gedeelde evaluatiesessies en duidelijke en heldere rubrics helpen om de objectiviteit en transparantie te bevorderen. Dit kan eventueel ook door een tweede beoordelaar of een commissie in te zetten. Ten slotte is het belangrijk de procedure van de beoordeling vast te leggen en te delen met leerlingen en ouders.

H24 In gesprek met de leerling: een praktische handleiding

Hoe kun je als leraar betekenisvolle gesprekken voeren met leerlingen die kenmerken van (hoog)begaafdheid vertonen, zeker als deze leerlingen hun gedachten en gevoelens niet altijd gemakkelijk uiten?

Om betekenisvolle gesprekken te voeren met (hoog)begaafde leerlingen is een **open, onderzoekende houding** van de leraar essentieel. Geef leerlingen de tijd om na te denken en stel open vragen die tot reflectie uitnodigen, zonder oordeel. Sluit aan bij hun interesses en taalgebruik en let op **non-verbale signalen**. Voer gesprekken in een rustige, veilige omgeving, zodat leerlingen zich vrij voelen om te delen. Regelmatig korte gesprekken helpen vertrouwen op te bouwen en bevorderen wederzijds begrip. Zo kunnen leraren beter aansluiten bij gedachten, gevoelens en behoeften van (hoog)begaafde leerlingen, waardoor hun betrokkenheid en ontwikkeling wordt gestimuleerd.

Op welke manieren kan een cultuursensitieve houding bijdragen aan het vergroten van vertrouwen en veiligheid in gesprekken met (hoog)begaafde leerlingen?

Een cultuursensitieve houding betekent dat leraren openstaan voor en zich bewust zijn van de culturele achtergronden, thuistalen en waarden van leerlingen. Hierdoor voelen leerlingen zich **gezien, erkend en gerespecteerd** in hun unieke identiteit. Door rekening te houden met culturele verschillen in communicatie en expressie kunnen misverstanden worden voorkomen en kan het gesprek worden aangepast aan de behoeften van de leerling. Dit vergroot het **gevoel van veiligheid en vertrouwen**, waardoor leerlingen zich eerder openstellen. Zo bevordert een cultuursensitieve houding een inclusief klimaat waarin alle leerlingen, inclusief (hoog)begaafden, zich optimaal kunnen ontwikkelen en betrokken blijven.

Bij het 'in gesprek gaan met de leerling' speelt taal een belangrijke rol. Van welke valkuilen zouden leraren zich bewust moeten zijn?

Het feit dat een leerling een grote woordenschat heeft of gemakkelijk kletst, betekent niet dat het altijd gemakkelijk is om te praten over kwetsbare onderwerpen.

Jongere leerlingen uiten dit vaker via gedrag, spel of lichamelijke klachten.

Bij pubers is sociale acceptatie belangrijk. Ze kunnen hun kwaliteiten en eigenheid achter humor of stoerdoenerij verschuilen. Leerlingen uit een anderstalige achtergrond of uit een minder stimulerende omgeving kunnen een kleinere en minder genuanceerde woordenschat hebben. Ook zijn sommige begrippen of uitdrukkingen niet vanzelfsprekend.

Wat is belangrijk tijdens het gesprek met een leerling?

Wees nieuwsgierig en stel veel (open) vragen, waardoor je de leerling uitnodigt om verder te denken. Wees daarbij alert op sturende vragen en eigen aannames: ga samen op onderzoek uit. Humor en stiltes kunnen helpen: door lucht in het gesprek te brengen en door de leerling even tijd te geven om de gedachten te ordenen. Kijk goed naar non-verbale signalen, zeker bij die leerlingen die verbaal heel sterk zijn of een sociaal wenselijk antwoord geven. Check ten slotte of je de leerling goed hebt begrepen en of jullie de inzichten delen.

H25 Dynamisch assessment

Wat is het verschil tussen statisch en dynamisch testen en waarom is dit onderscheid belangrijk voor het identificeren van (hoog)begaafdheid?

Statisch testen, zoals met IQ-tests, meet prestaties op één moment zonder hulp en geeft vooral inzicht in eerder verworven kennis. Dynamisch testen biedt daarentegen tijdens het testproces gerichte ondersteuning, waardoor het **leerpotentieel** centraal staat in plaats van het huidige prestatieniveau. Dit onderscheid is belangrijk voor het identificeren van (hoog)begaafde leerlingen, omdat dynamisch testen verborgen talent en ontwikkelbaarheid beter zichtbaar maakt. Het is vooral nuttig bij leerlingen die door testangst, culturele verschillen of zwakke executieve functies niet optimaal presteren bij traditionele tests. Zo ontstaat een beter beeld van capaciteiten en ontwikkelmogelijkheden.

Hoe kan het concept van de zone van naaste ontwikkeling in de onderwijspraktijk worden gebruikt om leerpotentieel en instructiebehoefte van (hoog)begaafde leerlingen beter in kaart te brengen?

De zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky richt zich op wat een leerling kan bereiken **met passende ondersteuning**. In de onderwijspraktijk bieden leraren, pedagogen en psychologen gerichte, tijdelijke hulp (scaffolding), die stapsgewijs wordt teruggetrokken naarmate de leerling zelfstandiger wordt. Door **dynamisch testen** en het observeren van leerprogressie tijdens begeleiding kunnen professionals zowel het **leerpotentieel** als de **instructiebehoefte** van (hoog)begaafde leerlingen effectief in kaart brengen. Dit stelt scholen in staat om uitdagend, passend onderwijs aan te bieden, de zone van naaste ontwikkeling te benutten voor differentiatie, en de ontwikkeling en motivatie van (hoog)begaafde leerlingen optimaal te stimuleren.

Wat is het voordeel van dynamisch testen als het gaat om transfer naar educatieve behoeften?

Doordat je bij dynamisch testen actief hulp en feedback biedt, zie je hoe een leerling leert, denkt en problemen aanpakt. Het maakt zichtbaar welke voorwaarden nodig zijn voor groei en welke groei er mogelijk is. Deze informatie is gemakkelijker in een onderwijssetting te vertalen naar bijvoorbeeld instructiebehoefte en mate van ondersteuning. De observatie bij de test geeft daarnaast inzicht in de mogelijkheden van de leerling.

Kun je dynamisch testen toepassen in de onderwijspraktijk?

Scholen kunnen werken vanuit het uitgangspunt dat potentieel ontwikkelbaar is en dat inzicht in het leerproces van belang is. Dynamisch toetsen is op kleine schaal ook in de onderwijspraktijk mogelijk, mits er goed wordt nagedacht over het specifieke leerdomein, de testopgaven, de instructies en hints. Op die manier krijg je meer inzicht in het leerproces en de ondersteuningsbehoefte van de individuele leerling en kun je de voortgang systematisch monitoren.



Vensters - thema 5

Monitoren van ontwikkeling

VENSTER 1

Femke Marvin, specialist begaafdheid en dubbel bijzondere leerlingen, cbs De Springplank

Hoe monitoren jullie de ontwikkeling van de plusklasleerlingen?

Wekelijks verzorg ik een dagdeel onderwijs aan een peergroep (plusklas) van (hoog)begaafde leerlingen uit de groepen 5 t/m 8 van twee basisscholen. Tijdens het werken aan uitdagende opdrachten besteden we veel aandacht aan het stimuleren van executieve vaardigheden, het ervaren van de leerkuil en het stimuleren van een mindset gericht op groei. Samen met een passend aanbod in de reguliere klas is dit voor deze leerlingen onontbeerlijk.

We nemen het werk in de plusklas net zo serieus als het reguliere aanbod en daar hoort dan ook een beoordeling bij. Bij bijvoorbeeld een vak als Spaans resulteert dit direct in een cijfer. Projecten worden meestal aan de hand van een rubric beoordeeld. De beoordelingen worden opgenomen in het leerlingrapport.

Belangrijker nog vinden we de formatieve beoordeling: waar stond de leerling vooraf in het leerproces, welke stappen heeft de leerling genomen en hoe, en waar staat de leerling nu? Ieder kind heeft een eigen beginpunt en maakt zich gedurende het leerproces vaardigheden eigen of versterkt deze. Juist deze groei willen we tijdens het werk naar voren brengen door middel van onder andere leerlinggesprekken, een visuele leerkuil, schaalvragen, een ontwikkellijn ... Een vertaling hiervan noteren we ook in het leerlingrapport en proberen we zichtbaar te maken in een portfoliomap.



Download alle
Vensters
over het thema
Monitoren van ontwikkeling
van de online Kennisbank.





Vignetten - thema 5

Monitoren van ontwikkeling

HOOFDSTUK 22 VIGNET 1

Het ontwerpen van een analytische rubric – po

Twee leraren van een plusklas gaan een analytische rubric ontwerpen om het leerproces binnen een project goed te kunnen monitoren. Het ontwerpproces brengt hun een aantal inzichten. Enkele leerdoelen zijn niet concreet genoeg geformuleerd om ze goed te kunnen vertalen naar criteria en beschrijvingen van groei. Bovendien hebben ze te veel doelen om allemaal op te nemen in de rubric. Ze moeten keuzes maken. Welke leerdoelen zijn het meest van belang binnen het project en voor de groep leerlingen? Veder is het best lastig om tot goede beschrijvingen te komen. Het samen ontwikkelen is dan fijn. Om te bepalen of de rubric effectief is, zit er maar één ding op en dat is gaan testen. Dat levert het laatste inzicht op. “Ook al is de rubric nog niet perfect, het gesprek dat we met de leerlingen hebben over het leren brengt ons en hun al veel inzicht.”

Reflectievragen

- Welke criteria zou je kunnen hanteren om te bepalen of een leerdoel goed geformuleerd is om te kunnen verwerken in een rubric?
- Hoeveel stappen van groei zou je willen opnemen in een rubric? Wat is nodig om de leerling voldoende houvast te geven tijdens het leerproces?
- Wat heb jij nodig om te gaan starten met het werken met rubrics?
- Hoe ga je met collega's afstemmen dat rubrics op een vergelijkbare wijze worden geïnterpreteerd?

De portfolio-presentatie van Noor

Noor uit groep 5 valt op door haar snelle begrip en rijke woordenschat. Twee ochtenden per week werkt ze met verrijkingstof onder begeleiding van de talentbegeleider. In het afgelopen trimester onderzocht ze het thema 'heelal'. Ze formuleerde eigen onderzoeksvragen, maakte tekeningen, schreef een verhaal over Mars en reflecteerde op haar leerproces – allemaal verzameld in haar portfolio. Samen met haar leraar, mevrouw Jansen, documenteerde ze wekelijks haar voortgang. Tijdens een 'leerlingenmuseum' presenteerde Noor trots haar werk aan klasgenoten en ouders. De ervaring gaf haar meer zelfvertrouwen en leerde haar ook mislukkingen te waarderen.

Om ervoor te zorgen dat Noors portfolio méér is dan een creatief plakboek, werkt mevrouw Jansen met duidelijke kaders. De leerdoelen voor het aanvullend aanbod worden vooraf geformuleerd, bijvoorbeeld: "De leerling onderzoekt zelfstandig een onderwerp en presenteert haar bevindingen in woord en beeld." Door gebruik te maken van modellen zoals de taxonomie van Bloom of het TASC-model, worden hogere denkniveaus aangesproken, zoals analyseren, creëren en evalueren.

De reflectie binnen het portfolio wordt gestuurd met gerichte vragen, zoals: Wat heb ik geleerd dat ik eerst nog niet wist? Wat ging goed, wat minder, en wat leer ik daarvan? Zo ontstaat een cyclisch leerproces dat niet alleen gericht is op kennis, maar ook op leerhouding en zelfregulatie. Om vrijblijvendheid te voorkomen, is het belangrijk dat ook de voortgang en reflectie worden besproken en gewaardeerd. Regelmatige reflectiegesprekken tussen Noor en de leraar helpen haar bij het stellen van nieuwe doelen. Het portfolio krijgt daarmee een duidelijke plek in haar leerontwikkeling.

Reflectievragen

Stel dat deze casus zich in jouw situatie zich voordoet:

- Op welke manier stimuleer jij Noor om niet alleen succes, maar ook mislukkingen te waarderen in haar leerproces?
- Hoe bepaal jij welke reflectievragen het beste aansluiten bij de ontwikkeling van hogere denkvaardigheden zoals analyseren en evalueren?
- Welke rol spelen regelmatige reflectiegesprekken in het stellen van nieuwe leerdoelen voor Noor?
- Hoe zorg jij ervoor dat het portfolio méér wordt dan een creatief plakboek, maar daadwerkelijk bijdraagt aan zelfregulatie en leerhouding?

Luisteren naar de leerling

Isabelle, groep 4, is thuis regelmatig boos. Op school gebeurt dit niet, maar het valt de leraar op dat ze vaak en lang naar de wc gaat. Isabelle vertelt dat ze last heeft van de drukte in de klas. De leraar herkent die drukte niet: deze groep 4 is niet drukker dan andere groepen 4.

Isabelle vertelt dat door het geroezemoes haar hoofd vaak zo vol zit dat ze niet meer kan nadenken. Ze tekent hoe het er in haar hoofd uit ziet: propvol, vol gedachten in allerlei kleuren.

Ze bedenkt met haar juf samen dat ze die ronddwarrelende gedachten in een ladekast kan stoppen, met een laatje voor elk soort gedachten: schoolwerk, vriendinnetjes, thuis, piekergedachten, leuke gebeurtenissen. Door het indelen van die ladekast, waarbij elke lade een eigen kleur krijgt, kan ze haar hoofd leger maken. Ze krijgt op school ruimte om dit te doen als dat nodig is. Ook haar ouders doen dit regelmatig met haar. De boze buien thuis verminderen en op school gaat Isabelle minder vaak naar de wc.

Reflectievragen

- **Terugblikken**
Hoe reageert de leraar op Isabelle's signalen (zoals vaak naar de wc gaan) en welke tips geeft de theorie hierover?
- **Bewustwording van essentiële aspecten**
Wat zegt Isabelle's ervaring (drukke in de klas) over hoe verschillend kinderen dezelfde situatie kunnen beleven, en hoe bewust ben jij je van zulke verschillen?
- **Alternatieven ontwikkelen**
Hoe zou deze leraar in de toekomst anders kunnen handelen om beter in te spelen op de behoeften van leerlingen die overprikkeld raken?
- **Uitproberen/in praktijk brengen**
Welke concrete stappen kan ik nemen om leerlingen meer ruimte te geven om hun gevoelens en behoeften te uiten, zowel in de klas als in contact met ouders?

De noodzaak van flexibiliteit

Sophie, 15 jaar, 4 havo, verzuimt vaak van school. Aan haar mentor vertelt ze dat ze al maanden slecht slaapt en zichzelf niet uit bed kan slepen om de schooldag aan te gaan. Ze verveelt zich; het tempo in de les ligt te laag. Ze vindt het jammer dat ze haar vrienden minder ziet en voelt zich buitengesloten. Dat maakt haar somber.

De mentor laat Sophie een top 10 van de voor haar belangrijkste waarden opstellen. 'Ontwikkeling' en 'vriendschap' staan hoog op haar lijstje.

Samen bespreken ze met het lerarenteam op welke manier de stof ingedikt kan worden, zodat ze minder lesuren aanwezig is, maar wel alle stof meekrijgt. Er wordt een aangepast rooster gemaakt, zodat Sophie de schooldagen later start en rondom de pauzes haar lessen volgt. In de pauzes kan ze haar vrienden zien. Ze spreken af dat ze dit drie maanden proberen en evalueren daarna.

Sophie is gemotiveerd om de lesuren vol te houden, slaapt beter, en voelt zich minder somber. Ze is de mentor dankbaar voor haar begrip.

Reflectievragen

- **Gevoel**
Hoe zou de mentor zich gevoeld hebben toen Sophie haar verhaal vertelde over verveling, buitengesloten zijn en somberheid? Hoe zou die ervaring van invloed kunnen zijn op de attitude van de mentor?
- **Evaluatie**
Wat werkte er goed in de aanpak (waarden-top 10, aangepast rooster, overleg met team), en wat had eventueel anders of beter gekund?
- **Analyse**
Wat leert deze casus mij over de relatie tussen motivatie, welbevinden en flexibiliteit in het onderwijs? Hoe hangen deze factoren samen in Sophie's situatie?
- **Conclusie en actieplan** (Conclusion & Action Plan)
Welke inzichten neem ik mee uit deze casus om in de toekomst leerlingen die kampen met motivatieproblemen en somberheid beter te begeleiden? En welke concrete acties kan ik daarvoor ondernemen?



Download alle
Vignetten
over het thema
Monitoren van ontwikkeling
van de online Kennisbank.



Dankwoord

Met dankbaarheid kijkt de redactie van het *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo* terug op het tot stand komen van deze publicatie. Wat begon als een ambitieus idee, is uitgegroeid tot een waardevol boek en een prachtige uitbreiding van ons kennisplatform dankzij de inzet, kennis en betrokkenheid van alle bevlogen mensen die onderstaand zijn genoemd.

Aan ieder van jullie – onderzoekers, auteurs, redacteuren, vormgevers, ervaringsdeskundigen, meelezers, en allen die op welke manier dan ook hebben bijgedragen – onze oprechte dank. Jullie hebben niet alleen tijd en energie geïnvesteerd, maar ook een stukje van jullie hart en passie voor het thema (hoog)begaafdheid.

Samen hebben we een boek gecreëerd dat niet alleen inzichten deelt, maar ook ruimte biedt aan de diversiteit en diepgang in de verschillende aanvliegroutes die er zijn om leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid kansrijk onderwijs te bieden vanuit een inclusieve gedachte. Zonder jullie openheid, expertise, samenwerking en tomeloze energie was dit nooit mogelijk geweest.

Dank voor jullie vertrouwen, jullie scherpste, en jullie bereidheid om mee te denken, te schrijven en te verbeteren. Elk woord, elke gedachte en elke bijdrage heeft dit boek rijker gemaakt.

Met trots en waardering,

Eleenoor van Gerven, Ragnild Zonneveld, Anneke Dekkers, Nina Oosterveen en Yvonne den Boer

Auteurs hoofdstukken

Annelie Neuteboom; Arriën Boes; Bart Vogelaar; Birgit Broekhoven; Christine Vis; Conny Bodin-Baarends; Debra Troxclair; Eleenoor van Gerven; Erwin Dekker; Femke Hovinga; Fenne Frumau; Greetje van Dijk; Janneke Berendsen; Katalin Kapteijns; Kirsten Timmer-van Balen; Lineke van Tricht; Marije Buiting; Marjolijn van Weerdenburg; Martin Timmer; Meriëm Najjar; Mia Frumau-van Pinxten; Monique Schaminée; Nina Oosterveen; Nora Steenberg-Penterman; Ophélie Desmet; Ragnild Zonneveld; Sandy van Spronsen; Sofie van de Waart; Willemien Eikelboom; Willy de Heer

Ontwikkelaars Dilemma's & Breinbrekers

Angela Jansen-Zandbergen; Annemieke Weterings-Helmons

Ontwikkelaars Werkopdrachten voor opleiders

Manon Hulsbeek; Nina Oosterveen

Vensters

Abel van Nek; Annelies de Munck; Annemiek Kaufman; Cindy Floors; Femke Marvin; Froukje Henstra; Galina Venema; Gerlinde Winters; Jannie van der Sluis; Karin Bikker; Kim Verhoeve; Lilian Snijders; Linda van Nek; Maaïke Slaats; Margriet Smit; Marianne Rietveld; Marianne Venneman; Mariëtte van Hazendonk; Marije Zuidervart; Monique Plugge; René Maats; Renée Ausems; Sylvia Drent; Tatjana Daalmans; Winny Bosch-Sthijns

Podcasts

Anouke Bakx; Auke Willem Kampen; Frank van der Knaap; Charlotte Boon;
Grethe van Geffen; Hanneke van Dassler; Hetty Meulenstein; Inez Töben; Jan Mellink;
Janneke de Jong; Jeanneke Leijten; Jessica Pootjes; Leonieke Boogaard; Lianne Hoogeveen;
Liesbeth Berkelmans; Maaïke van Knippenberg; Marko Otten; Marlies Peters; Patricia Versnel;
Robine Kroon; Rieke Huijgen; Sabine Robertson; Sabine Jansma; Sima de Bruijn-Daoud;
Thijs en Miguel; Tineke van der Klink; Wendy Haanschoten

Technische realisatie

Lambert Huijning; Marita Weener; Martin van Rooij; Martijn de Graaff; Merlijn de Jager;
Minka Dumont; Sabine Kokee, Sabrina Wakker

Over de auteurs

- H1 Dr. Marjolijn van Weerdenburg** is als UD verbonden aan het Behavioural Science Institute (BSI) en aan het expertisecentrum Radboud Talent in Ontwikkeling (RATIO).
www.ru.nl/personen/weerdenburg-m-van
- H2 Femke Hovinga** is ondernemer en onderzoeker op het gebied van hoogbegaafdheid. Ze ontwikkelt met haar team o.a. screeningsinstrumenten voor scholen en begeleidt hoogbegaafde kinderen en volwassenen.
www.femkehovinga.nl
- H3 Dr. Ophélie Desmet** is assistent-professor Onderwijspsychologie aan Balstate University, Teachers College.
www.bsu.edu/academics/collegesanddepartments/educational-psychology/about-us/faculty-and-staff-directory/ophelie-desmet
- H4 Dr. Willy de Heer** is na haar werkzaamheden in zorg en onderwijs aan de Universiteit Leiden gepromoveerd op het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden of hoogbegaafden.
www.zeermakkelijk.nl
- H5 Christine Vis MEd** is docent en trainer in andere prioriteiten in het onderwijs: nieuwsgierigheid, ontmoeting en rijke leerstof.
c.vis@windesheim.nl
- H6 Ragnild Zonneveld-Bijkerk** is van oorsprong leraar en opgeleid als ECHA-specialist. Ze werkt landelijk als docent, spreker en auteur op het gebied van hoogbegaafdheid.
Ragnild@ziggo.nl
- H7 Dr. Eleonoor van Gerven** is directeur van Slim! Educatief en lerarenopleider aan de opleidingen Specialist Begaafdheid en Specialist Dubbel Bijzondere Leerlingen.
www.slimeducatief.nl
- H8 Sandy van Spronsen** is specialist gifted education en voorzitter expertgroep Onderwijs & Zorg van het landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid en HB-procesmanager bij SWV Twente Oost PO en Kansrijk Onderwijs Enschede.
sandyvspronsen@gmail.com
- Nina Oosterveen M SEN** adviseert, begeleidt en monitort op tactisch en operationeel niveau onderwijs- en zorgvraagstukken rond hoogbegaafdheid, binnen lerarenopleiding, SWV Passend Onderwijs en jeugdhulp.
www.linkedin.com/in/nina-oosterveen
- H9 Drs. Lineke van Tricht** is oprichter van Bureau Talent. Ze is o.a. betrokken bij de begeleiding van hoogbegaafde jongeren (12-18 jaar) en expertiseontwikkeling van leraren met betrekking tot hoogbegaafdheid.
www.bureautalent.nl

H10 Meriëm Najjar is specialist Hoogbegaafdheid en differentiatie. Ze is eigenaar van Meyis praktijk begaafdheid.
www.meyis.nl

H11 Drs. Nora Steenbergen is onderwijskundige, ECHA Specialist in Gifted Education en werkt als curriculumontwikkelaar binnen de afdeling primair onderwijs bij de SLO.
www.slo.nl/@1923/nora-steenbergen-penterman

H12 Dr. Debra Troxclair is associate-professor aan Lamar State University (Beaumont, Texas, USA). Ze is gespecialiseerd in hoogbegaafdheid en special educational needs.
www.lamar.edu/education/educational-leadership/faculty-staff/troxclair-debbie

H13 Drs. Willemien Eikelboom is specialist begaafdheid en dubbel bijzondere leerlingen. Ze is eigenaar van WIJZER onderwijs advies en tevens werkzaam als leraar peergrouponderwijs.
Willemien@wijzeronderwijsadvies.nl

H14 Drs. Greetje van Dijk is Senior-onderwijsadviseur bij 1801; specialisme (hoog)begaafdheid en contentontwikkeling. Waar een beroep wordt gedaan op creativiteit en analytisch vermogen, begint haar enthousiasme te borrelen.
www.linkedin.com/in/greetje-van-dijk-7307a433

Conny Bodin-Baarends is senior-onderwijsadviseur bij 1801; vooral actief op scholen die hun (reken)onderwijs willen optimaliseren en beter willen afstemmen op de verschillende educatieve behoeften van hun leerlingen.
www.linkedin.com/in/conny-bodin-baarends-444775a0

Marije Buiting is onderwijsadviseur/GZ-psycholoog bij 1801; gespecialiseerd in advisering en ondersteuning van scholen om samen te werken aan onderwijsontwikkeling op de onderwerpen gedrag, Impact op Leren en (hoog)begaafdheid.
<https://1801.nl/onze-mensen/marije-buiting>

H15 Drs. Fenne Frumau is GZ-psycholoog. Ze werkt bij PPF Centrum en heeft een achtergrond op het gebied van onderzoek (Clinical and Developmental Psychopathology) en gezondheidszorgpsychologie.
www.ppfcentrum.nl

Drs. Mia Frumau-van Pinxten is GZ-psycholoog/K&J-psycholoog en psychotherapeut. Ze werkt bij PPF Centrum voor Hoog OntwikkelingsPotentieel & Breinsteyn.
www.ppfcentrum.nl

H16 Monique Schaminée is leraar po en vo, Remedial Teacher en ECHA Specialist. In haar dagelijks werk begeleidt zij o.a. hoogbegaafde kinderen thuis en op school.
www.ludiq.nl

H17 Kirsten Timmer-van Balen MEd is specialist hoogbegaafdheid en gedragsspecialist. Zij is leraar po en mede-eigenaar van Voorsprong in Talent.

Drs. Martin Timmer is specialist hoogbegaafdheid, leraar vo, voorzitter van ECHA Netwerk Nederland en mede-eigenaar van Voorsprong in Talent.
www.voorsprongintalent.nl

- H18 Sofie van de Waart** is leraar basisonderwijs en houdt zich onder andere bezig met de ondersteuning van scholen en organisaties die plusklasonderwijs willen opzetten.
www.jufsofie.nl
- H19 Erwin Dekker** is bevlogen pionier in het onderwijs. Hij was directeur van meerdere basisscholen en is momenteel werkzaam als directeur van een basisschool met regulier en voltijds HB-aanbod.
www.erwindekker.net
- H20 Arriën Boes** is directeur/adviseur van Perspectief voor jou en al 34 jaar betrokken bij het primair onderwijs. Hij houdt zich o.a. bezig met complexe leiderschapsvraagstukken.
www.arrienboes.net
- H21 Katalin Kapteijns** is voorzitter van NTCN en in haar dagelijks werk kwaliteitsmedewerker bij een groot samenwerkingsverband.
www.ntcn.nl
- H22 Drs. Janneke Berendsen-Hulshof** is werkzaam bij het CBO en docent binnen professionaliserings-trajecten voor onderwijsteams en trainer binnen het CBO-Vooruitwerklab op locatie.
www.cbo-nijmegen.nl
- H23 Birgit Broekhoven** is een gepassioneerde onderwijsprofessional met expertise in hoogbegaafdheid, talentontwikkeling en internationaal projectmanagement. Birgit is tevens verbonden als trainer aan bureau Talent.
www.ntcn.nl
- H24 Drs. Annelie Neuteboom** is orthopedagoog en integratief kindertherapeut. Ze is gespecialiseerd in de begeleiding van hoogbegaafde kinderen (8-18+ jaar), hun ouders, volwassenen-voor-zichzelf en scholen.
www.praktijksherpa.nl
- H25 Dr. Bart Vogelaar** is universitair docent, onderzoeker en GZ-psycholoog in opleiding tot specialist. Hij verbindt wetenschap, onderwijs en praktijk rond cognitieve ontwikkeling, hoogbegaafdheid en dynamisch testen.
b.vogelaar.2@fsw.leidenuniv.nl

Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Programmamanager: Eleonoor van Gerven

Voor wie?

Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid richt zich op professionals die in het funderend onderwijs of daaraan verbonden instellingen en praktijken werken met leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Het Kenniscentrum zorgt dat deze professionals toegang hebben tot actuele en toepasbare kennis en expertise. De opzet is om voort te bouwen op bestaande kennis, antwoorden op praktijkvragen snel vindbaar te maken en mensen, organisaties en netwerken met elkaar te verbinden.

Onze kerntaken zijn:

- Bijdragen aan de continue professionalisering van leraren en andere professionals
- Het delen van kennis over een passend aanbod voor begaafde leerlingen op iedere school
- Het delen van kennis over de brede ontwikkeling van (hoog)begaafde kinderen
- Het delen van kennis over het bevorderen van samenwerking tussen onderwijs en zorg

Uitgangspunten

Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid gaat uit van de uniciteit van de leerling en de uniciteit van scholen. Er bestaat niet één juiste weg, er zijn verschillende wegen. Of een aanpak passend is hangt af van de samenhang tussen leerling, ouders, school, curriculum, leeromgeving en de maatschappelijke context. Dit betekent dat we niet alleen zullen zoeken naar dat wat iedereen bindt, maar ook ruimte willen bieden aan het bestaan van die verschillen. Daardoor hebben ouders, leraren en vooral ook leerlingen kansen om een gedeeld eigenaarschap te ontwikkelen over wat passend is onder hun specifieke omstandigheden.

Sleutelwoorden van waaruit het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid werkt zijn: inventariseren, prioriteren, construeren, communiceren en consolideren. Welke kennis bestaat er vanuit theorie en praktijk? Wat weten we nog niet en moet hoog op de agenda om het onderwijs aan (hoog)begaafde kinderen en jongeren te optimaliseren? Hoe kunnen we vanuit een samenwerking tussen onderzoek en wetenschap en praktijk kennis en vaardigheden verbeteren? We willen graag over de resultaten met het veld communiceren en daardoor ook wegen vinden om nieuwe kennis en vaardigheden te verankeren in de dagelijkse praktijk van opvoeding, onderwijs en zorg.

Met wie?

In de nabije leefomgeving van elk kind moet de noodzakelijke ondersteuning aanwezig zijn om zich optimaal en evenwichtig te kunnen ontwikkelen. Dat betekent dat het Kenniscentrum op regionaal en lokaal niveau de bestaande netwerken en samenwerkingsconstructies, zoals de samenwerkingsverbanden, de samenwerkingen en leergemeenschappen, graag wil betrekken en benutten.

Op landelijk niveau zoeken we overleg en samenwerking met de beroepsverenigingen en landelijke (beroeps)organisaties gericht op het onderwijs aan en de opvoeding van (hoog)begaafde kinderen. Op landelijk niveau zoeken we ook de samenwerking met organisaties en beroepsverenigingen die niet direct gericht zijn op (hoog)begaafdheid, maar die wel met dit thema op verschillende manieren te maken hebben.

Op landelijk niveau zoeken we tevens de samenwerking met ouderverenigingen om te zien welke behoeften zij vanuit ouders vernemen en kijken we welke rol het Kenniscentrum kan spelen in de informatievoorziening waaraan behoefte is.

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 **Kenniscentrumh b.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.



Ministerie van Onderwijs,
Cultuur en Wetenschap