

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.





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 wellness*. 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 peergroep

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 peergrouponderwijs 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 peergroep	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 peergroep.	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 taalafhankelijk 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 handelingsverlegen 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..* SQUALIQ.
- 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 labelen 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 schaart 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

H5

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 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** 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 peergroup: 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 níet 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. Stelselveranderingen 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). *Knapsak Praktijkgidsen. Uitdagend Onderwijs*. Leuker.nu.
- Vermaak, H. (2025). *De logica van de lappendeken. Verbindingswerk rond vraagstukken die van iedereen en van niemand zijn*. Boom.

Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo

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

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

Vijf thema's

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

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

Rijkge vulde online Kennisbank

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

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



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



Nationaal curriculum (hoog)begaafdheid

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

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

