

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.





Monitoren van ontwikkeling

Thema
5

Inleiding	Monitoren van ontwikkeling	282
Hoofdstuk 21	Het monitoren van kwaliteit – kijk eens door de ogen van de inspectie - Katalin Kapteijns	284
Hoofdstuk 22	Zicht op het leerproces door het werken met rubrics - Janneke Berendsen-Hulshof	294
Hoofdstuk 23	Werken met portfolio's - Birgit Broekhoven	302
Hoofdstuk 24	In gesprek met de leerling: een praktische handleiding - Annelie Neuteboom	310
Hoofdstuk 25	Dynamisch assessment - Bart Vogelaar	318
Extra	Bijlagen & Downloads	325

Inleiding - Monitoren van ontwikkeling

In het vijfde deel van dit handboek staat het monitoren van de ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid centraal. Om praktijkgerichte voorbeelden te geven van hoe je dit zou kunnen doen, zijn in dit deel vijf verschillende auteurs aan de slag gegaan. Daarbij maken zij slechts beperkt onderscheid tussen wat bedoeld is voor het primair onderwijs en wat voor het voortgezet onderwijs. De gekozen benaderingen zijn voor beide vormen van onderwijs heel geschikt. De auteurs bekijken ieder op een andere manier hoe ontwikkeling zichtbaar kan worden als je gestandaardiseerde meetinstrumenten niet kunt of wilt gebruiken. Daarbij is het handig om te weten wat de inspectie nu eigenlijk verwacht van de kwaliteit van het onderwijs en van de resultaten die dit oplevert.

In hoofdstuk 21 zetten we de kaders die de inspectie daaromtrent stelt uiteen. De zorgvuldige lezer zal herkennen dat scholen enorm veel bandbreedte krijgen om ontwikkeling zichtbaar te maken, mits de documentatie ervan maar goed op orde is. De hoofdstukken 22 en 23 gaan over het zichtbaar maken van ontwikkeling voor alle onderdelen in een leerstofaanbod waarvoor we geen gestandaardiseerde meetinstrumenten hebben, of waarvoor het niet wenselijk is om dergelijke instrumenten in te zetten. Denk dan bijvoorbeeld aan situaties waarin je juist zowel de resultaten van verwerkte leerinhoud als het leerproces wilt volgen om aan de hand van die gecombineerde ontwikkeling bij de leerling een adequaat vervolgaanbod te bieden. In hoofdstuk 24 bespreekt de betreffende auteur een derde vorm van het volgen van de ontwikkeling van de leerling: het gestructureerde leerlinggesprek. Voicing is een manier om zowel de intrapersonlijke als de cognitieve ontwikkeling van de leerling te bevorderen en te volgen (Den Otter, 2023). Hoofdstuk 25 gaat over dynamisch assessment. Eigenlijk zijn we daarmee weer helemaal terug bij het begin van het hele boek: hoe herken je nu waar (hoog)begaafdheid mogelijk van invloed is op ontwikkeling en hoe kun je die informatie gebruiken om zo goed mogelijk op die ontwikkeling aan te sluiten? Dynamisch assessment betreft het herhaald meten waarbij de leerling tussen de metingen door gerichte (metacognitieve) feedback krijgt op het leren zelf. Hiermee heeft de leerling grotere kansen om 'het onderste uit de kan te halen' tijdens een leerproces. De praktische toepassing van dit concept in de dagelijkse onderwijspraktijk helpt leraren om beter af te stemmen op wat de volgende stap in het leerproces zou kunnen zijn.

Ook in dit deel van het boek kun je overeenkomsten tussen de kernboodschappen van de auteurs herkennen. De eerste overeenkomst betreft de uitgangspunten 'Wat wil je meten?', 'Hoe ga je dit meten?' en 'Hoe documenteer je jouw bevindingen?' Er gaat in de praktijk veel aandacht uit naar de leer- en studievoordigheden van de deelnemende leerlingen. Leerlingen hebben vaak veel inspraak bij het opstellen van de doelen waaraan zij in een bepaalde periode gaan werken. Om leer- en studievoordigheden te ontwikkelen is echter een leerstofaanbod vereist waarin ook door de inhoud (en dus niet



Bekijk de
Animatie
met een inleiding op het thema
Monitoren van ontwikkeling
in de online Kennisbank.



Luister naar de
Podcasts
over het thema
Monitoren van ontwikkeling
in de online Kennisbank.



alleen de wijze van aanbieden) een beroep op die zone van naastgelegen ontwikkeling wordt gedaan (Oppong et al., 2018). Meetbare criteria met betrekking tot de inhoud zijn dus net zo relevant als meetbare criteria met betrekking tot leer- en studievaardigheden.

Een volgende overeenkomst betreft de rapportage over de resultaten van verrijkende taken. Deze is in de praktijk nog niet vaak gekoppeld aan leerinhoudelijke doelen. Leraren vinden het moeilijk om concreet antwoord te geven op de vraag wat de leerinhoudelijke doelen zijn die zij voorafgaand stellen als zij verrijkende taken aanbieden. Zij selecteren materiaal veelal op het label 'speciaal ontwikkeld voor (hoog)begaafde leerlingen' of op de belangstelling van de leerling en niet zozeer op de vragen 'Wat heeft deze leerling te leren, welke materialen dragen daaraan bij en wat heb ik dan te organiseren om te zorgen dat doel en middel samen met mijn instructie en begeleiding gaan leiden tot goed onderwijs?' Dat is geen onwil van leraren. De oorzaak is grotendeels een beperkt inzicht in de verdieping op de standaard leerdoelen die de materialen kunnen bieden.

Natuurlijk wil je voorkomen dat 'meten' het doel wordt. Als bestuur, als school, als leraar ben je in de kern van de zaak allemaal op zoek naar hetzelfde: zicht krijgen op de ontwikkeling van de leerling op een zodanige manier dat je de leerling steeds weer vooruit kunt helpen, waardoor je 'kansrijk leren' bevordert. Nu zijn in het onderwijs heel veel verschillende processen en instrumenten al beschikbaar om ontwikkelingen van leerlingen in beeld te brengen. Maar deze processen en instrumenten richten zich voornamelijk op dat wat in het reguliere curriculum wordt aangeboden. Daar waar je voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid juist wilt afwijken van dit curriculum en van de geijkte wegen van instructie, begeleiding en evaluatie zul je als school zelf aan de slag moeten.

Verwijzingen

Den Otter, M. (2023). Het belang van voicing. In E. Van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het PO en VO* (pp. 99-114). Leuker.nu.

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



Download de
Werkopdrachten voor opleiders
over het thema
Monitoren van ontwikkeling
van de online Kennisbank.



Hoofdstuk 21



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



Samenvatting

Om te voldoen aan de inspectie-eisen voor (hoog)begaafde leerlingen, moeten scholen aantonen dat zij hun onderwijs afstemmen op deze doelgroep. Dat begint bij een analyse van de doelgroep zoals deze op school deelneemt. Vervolgens is er een rijk, kerndoeldekkend aanbod beschreven dat voldoende uitdaging biedt en aansluit bij het niveau en de educatieve behoeften van (hoog)begaafden. De school moet zicht hebben op hun ontwikkeling en dit vertalen naar passende begeleiding, doelen en interventies.

Belangrijk is dat er beleid en praktijk is waarin de instructie en verwerking worden aangepast, bijvoorbeeld door het stellen van hogere-orde-denkvragen of het samen leren werken aan bijvoorbeeld projecten. Extra aanbod en ondersteuning moeten concreet beschreven worden in beleid en leerlingdossiers. Het is belangrijk dat een school systematisch werkt aan onderwijsontwikkeling met een duidelijke visie, merk- en meetbare doelen en professionele reflectie. Monitoring van de kwaliteit van het onderwijs gebeurt op leerling-, team- en schoolniveau via cyclisch analyseren en evalueren (PDCA). Scholen zijn verplicht om aan te tonen dat gemaakte keuzes effectief zijn en bijdragen aan goed onderwijs voor elke leerling.

Het monitoren van kwaliteit – kijk eens door de ogen van de inspectie

Katalin Kapteijns

 In dit hoofdstuk¹ krijg je inzicht in hoe je in je eigen school zélf de kwaliteit van je onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid kunt monitoren en daarmee ook hooghouden en/of verbeteren. Als hulpmiddel daarvoor wordt het **onderzoekskader** gebruikt dat de inspectie hanteert.²

Complex is dat in de (onderwijs)wet- en regelgeving niets is opgenomen wat expliciet over (hoog)begaafdheid gaat, ook in het onderzoekskader wordt er niet als zodanig expliciet naar (hoog)begaafde leerlingen verwezen. In de basis gaat het 'gewoon' om goed onderwijs voor alle kinderen, goed passend of inclusief onderwijs. Daarom beschrijft dit hoofdstuk dat wat voor álle leerlingen geldt als iets wat dus ook voor het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid geldt.

 Ook krijg je in dit hoofdstuk tools mee om op je eigen onderwijs te reflecteren en om ook als team of sectie de onderwijskwaliteit te onderzoeken en te verantwoorden aan elkaar, je leidinggevende en de inspectie. Al het **funderend onderwijs** dat in Nederland wordt verzorgd moet aan de minimale kwaliteitseisen uit de wetgeving voldoen. Natuurlijk wil je dat ook, goed onderwijs bieden aan alle kinderen, ongeacht de situatie op je school of je ervaring. De basis moet op orde zijn, elke educatieve professional, elke ouder en elke leerling verwacht dat de school ook eigen ambities heeft bovenop deze basis.

Feit

Het onderzoekskader is samen te vatten in vier kernvragen, die ook gelden in de context van de (hoog)begaafde leerling:

- a. Zijn de leerlingen veilig?
- b. Krijgen de leerlingen goed les?
- c. Leren de leerlingen genoeg?
- d. Stuurt de schoolleiding op de kwaliteit van het onderwijs op school?

21.1 Wet- en regelgeving

Om de kwaliteit van je onderwijs te monitoren, is het relevant dat je helder hebt wat de taak van de inspectie is en hoe deze de onderzoekskaders voor het toetsen van kwaliteit heeft uitgewerkt.

De bekendste taak van de inspectie is het waarborgen van de wettelijke kwaliteit van het onderwijs: de inspectie monitort de kwaliteit, detecteert risico's en intervenueert waar nodig (Bijlsma, 2024). Twee wetten zijn van belang voor het funderend onderwijs: de Wet op het primair onderwijs (WPO) en de Wet voortgezet onderwijs 2020 (WVO). Deze wettelijke bepalingen vormen ook het referentiekader van de inspectie, die onderzoekt of scholen voldoen aan de maatstaven van goed onderwijs. Daarom voert de inspectie diverse onderzoeken uit (zie figuur 21.1).

¹ Dit praktijkhoofdstuk is gebaseerd op de inspectiestandaarden zoals deze in augustus 2025 bekend zijn. In dit hoofdstuk worden uitgangspunten van de inspectiekaders niet getoetst aan internationale literatuur over wat gezien wordt als kwalitatief goed onderwijs voor begaafde leerlingen.

² Op dit punt wil de redactie van dit boek benadrukken dat dit hoofdstuk niet is geschreven door de inspectie, maar door een educatieve professional met expertise in het domein (hoog)begaafdheid die werkzaam is als hoofd onderwijs en kwaliteit bij een stichting voor primair onderwijs.

Domein waarop toezicht wordt gehouden	Type onderzoek
Onderwijsstelsel	Stelselonderzoek Staat van het Onderwijs
Bestuur van de school	Bestuursonderzoek Jaarlijks bestuursgesprek
School (po/vo)	Risico-kwaliteitsonderzoek Steekproef Thema-onderzoek

Figuur 21.1 Hoe de inspectie de kwaliteit monitort

De inspectie werkt in opdracht van de overheid en is ook zelfstandig, maar dus niet geheel onafhankelijk van het ministerie van OCW. Naast deze taak van waarborg, is de inspectie ook een gesprekspartner voor scholen en besturen gericht op het stimuleren van de onderwijskwaliteit. De laatste jaren zijn er meer en meer kritische geluiden te horen over de rechtmatigheid van de interpretatie van de wet door de inspectie. Wat goed onderwijs is, is namelijk niet beschreven in de wet, maar valt onder de vrijheid van onderwijs oftewel de vrijheid van inrichting (zie Van Schoonhoven, 2024).

In het inspectiekader wordt verwezen naar de wet. De wet vormt altijd de basis voor een formele tekortkoming en daaraan gekoppelde herstelopdracht. Onder elk kopje in het onderzoekskader vind je daarom een verwijzing naar wetteksten en een interpretatie van de wetteksten. De waarborgfunctie van de inspectie heeft tot gevolg dat als niet wordt voldaan aan de wet, een formele herstelopdracht volgt. In inspectierapporten herken je dit aan de formele, juridische taal, veelal onder het kopje 'Wat moet beter'. Onder het kopje 'Wat kan beter' vind je vaak de stimulerende en op ontwikkeling gerichte feedback van de inspectie.

De belangrijkste uitgangspunten voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vanuit de beide wetten voor funderend onderwijs zijn:

1. Het onderwijs is afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen en zij kunnen een ononderbroken ontwikkelingsproces doorlopen (WVO art 1.4 lid 2; WPO art 8 lid 1 en WEC³).
2. De school biedt individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (WVO 2020 art 2.41 lid 1; WPO art. 8 lid 4).

21.2 Het onderzoekskader

De inspectie hanteert voor de sectoren primair en voortgezet onderwijs onderzoekskaders met vrijwel dezelfde inhoud. Dat betekent dat de kwaliteitsgebieden en standaarden veelal overeenkomen (zie ook Van Schoonhoven, 2024). De jaarlijkse wijzigingen in het toezicht worden altijd op de website en via de nieuwsbrief van de inspectie bekendgemaakt.

³ Wet op de expertisecentra. Deze wet regelt het speciaal onderwijs zowel binnen het basisonderwijs als binnen het voortgezet onderwijs.

Vanaf 2017 is het toezicht van de inspectie verschoven van onderzoek naar de kwaliteit van de scholen naar onderzoek naar de kwaliteit van het bestuur. Scholen worden onderzocht als sprake is van een risico of andere reden voor een kwaliteitsonderzoek in overleg met het bestuur. Vanaf 2024 is door de primair-onderwijspolitiek opnieuw besloten om te werken met periodieke, niet aangekondigde onderzoeken op schoolniveau. Het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen wordt indirect onderzocht op reguliere scholen, doordat het onderzoekskader nagaat of het onderwijs goed is voor alle leerlingen. Scholen met een speciale voorziening of voltijdsscholen worden op dezelfde manier beoordeeld, op basis van hetzelfde onderzoekskader, als reguliere scholen.

Het onderzoekskader is samen te vatten in vier kernvragen, die ook gelden in de context van de (hoog)begaafde leerling:

- Zijn de leerlingen veilig?
- Krijgen de leerlingen goed les?
- Leren de leerlingen genoeg?
- Stuurt de schoolleiding op de kwaliteit van het onderwijs op school?

In het onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs kijkt de inspectie ook hoe de school afstemt op de cognitief sterke leerling en op leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften zoals (hoog)begaafde leerlingen deze ook kunnen hebben.

De inspectie onderzoekt dit aan de hand van de al eerder genoemde vier kwaliteitsgebieden en standaarden. Als je zelf de kwaliteit van je onderwijs wilt monitoren, kun je deze standaarden dus op het eigen handelen in je school toepassen om te verkennen in hoeverre de organisatie daar al aan voldoet. Voor zowel primair als voortgezet onderwijs zijn dit de volgende gebieden:

- Onderwijsproces (OP), gericht op de vraag: Krijgen de leerlingen goed les?
 - *Basisvaardigheden, Aanbod, Zicht op ontwikkeling en begeleiding, Pedagogisch-didactisch handelen, Onderwijstijd, Afsluiting*
- Veiligheid en Schoolklimaat (VS), gericht op de vraag: Zijn de leerlingen veilig?
 - Veiligheid, schoolklimaat
- Onderwijsresultaten (OR), gericht op de vraag: Leren de leerlingen genoeg?
 - Resultaten, sociale en maatschappelijke competenties
- *Sturen kwaliteitszorg en ambitie (SKA)*, gericht op de vraag: Stuurt de schoolleiding op de kwaliteit van het onderwijs?
 - Visie, ambities en doelen, Uitvoering en kwaliteitscultuur, Evaluatie, verantwoording en dialoog

In de navolgende paragrafen is aandacht voor de gecursiveerde standaarden zoals deze voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen relevant zijn.

21.2.1 Basisvaardigheden en Aanbod (OP0 en OP1)

Basisvaardigheden betreft het aanbod in burgerschapsonderwijs, rekenen, lezen, spellen en Nederlandse taal. Het *aanbod* moet logisch samenhangend en kerndoeldekkend zijn, leerlingen voorbereiden op het volgende leerjaar, vervolgonderwijs, arbeidsmarkt en samenleving. Het kopje Aanbod krijgt vanaf augustus 2025 minder aandacht door de toevoeging van **OP0**. Afgelopen jaren werd de bevinding dat de samenstelling van de klas invloed heeft op het (leer)klimaat en aanpassingen vraagt in het lesgeven op bijvoorbeeld het taalniveau en educatieve behoeften – ook van (hoog)begaafde leerlingen – (Scheerens et al., 2021) belangrijker in het toezicht.

Accenten die de inspectie legt in primair en voortgezet onderwijs zijn verschillend. Zo ligt in het voortgezet onderwijs meer nadruk op differentiatie binnen vakken en loopbaanontwikkeling. De inspectie kijkt naar maatwerk in het curriculum, zoals het overslaan van vakken, verrijkingsprogramma's of deelname aan modules op een hoger niveau. In het primair onderwijs toetst de inspectie of het aanbod voldoende rijk en uitdagend is. Bijvoorbeeld: wordt de leerlijn verrijkt of versneld aangeboden, en wordt dat afgestemd op de specifieke behoeften van het kind? Overigens wordt in het *Advies landelijke norm voor basisondersteuning* (Aob et al., 2024) versnellen van leerjaar in het primair onderwijs als basisondersteuning gezien en in het voortgezet onderwijs niet. Daarnaast kijkt de inspectie in het voortgezet onderwijs of scholen beleid hebben voor talentontwikkeling, en hoe dit aansluit bij het onderwijskundig beleid en de kwaliteitszorg (zie Vignet 4). Van (startende) leraren wordt verwacht dat zij weten hoe hun dagelijkse lessen op elkaar aansluiten binnen een doorgaande lijn, dat zij doelgericht lesgeven en kennis hebben van leerlijnen.

21.2.2 Zicht op ontwikkeling en begeleiding (OP2)

Deze standaard in het inspectiekader blijkt vaak een complexe standaard waar op veel scholen nog ruimte is voor verbetering (Inspectie van het Onderwijs, 2024b). Basisscholen behalen het vaakst een onvoldoende eindoordeel door een onvoldoende oordeel voor deze standaard (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Deze standaard is gebaseerd op de wettelijke eis dat de ononderbroken ontwikkeling van kinderen moet worden gewaarborgd. De inspectie beoordeelt wat de school doet als er specifieke **educatieve behoeften** zijn of als de ontwikkeling van een leerling afwijkt (van het gemiddelde).

Onderzoekskader Inspectie

Deze tekst is gebaseerd op de tekst uit het Onderzoekskader 2021 po (met wijzigingen 2024):

- De school verzamelt vanaf binnenkomst systematisch informatie over de kennis en vaardigheden van leerlingen op alle voor het onderwijs belangrijke domeinen. **Het verzamelen van (toets)informatie gebeurt systematisch en zorgvuldig** en voor de kennisgebieden taal en rekenen/wiskunde met behulp van genormeerde toetsen.⁴ Voor het verzamelen en vastleggen van (toets)informatie gebruikt de school een leerling- en onderwijsvolgsysteem.⁵
- **De school vergelijkt de informatie met de verwachte ontwikkeling van de leerling**, waarbij voor taal en rekenen in ieder geval de referentieniveaus taal en rekenen als uitgangspunt gelden. Dit maakt het mogelijk om het onderwijs af te stemmen op de educatieve behoeften van zowel groepen als individuele leerlingen. Het stelt de school in staat zorg te dragen voor de ontwikkeling en begeleiding van de leerling. **De school heeft daarbij hoge verwachtingen van leerlingen**. De school waarborgt daarmee voor leerlingen de ononderbroken ontwikkeling en voortgang daarin en heeft daarbij oog voor de bevordering van gelijke kansen. De school informeert ouders regelmatig over de ontwikkeling en vorderingen van hun kind.
- De school laat in beginsel leerlingen met een diploma havo of vmbo in de theoretische of gemengde leerweg toe tot het vijfde leerjaar van het vwo respectievelijk het vierde leerjaar van het havo.⁶

⁴ Geldt specifiek voor het basisonderwijs.

⁵ Geldt specifiek voor het basisonderwijs.

⁶ Geldt specifiek voor het voortgezet onderwijs.

- Wanneer individuele of groepen leerlingen niet genoeg lijken te profiteren van het onderwijs, analyseert de school waar de ontwikkeling stagneert en wat mogelijke verklaringen hiervoor zijn. Vervolgens bepaalt zij wat er nodig is om op eventuele achterstanden of voorsprongen in de ontwikkeling van leerlingen in te spelen. De school biedt de begeleiding vervolgens gestructureerd aan. Waar nodig betreft de school het samenwerkingsverband, de gemeente en zorginstanties bij de begeleiding van de leerlingen. De leerlingen krijgen daarmee de begeleiding die zij nodig hebben om het onderwijsprogramma beter te kunnen doorlopen.
- De school besteedt op een structurele en herkenbare manier aandacht aan het bestrijden van (taal)achterstanden. De school heeft in het schoolondersteuningsprofiel vastgelegd wat zij onder extra ondersteuning verstaat en welke voorzieningen de school kan bieden. Voor de leerlingen die deze extra ondersteuning nodig hebben, legt de school in het ontwikkelingsperspectief (OPP) vast hoe zij het onderwijs afstemt op de behoefte van de leerling en registreert het ontwikkelingsperspectief in het ROD. De school stelt OPP's op die voldoen aan de wettelijke vereisten en concrete doelen bevatten. De OPP's zijn sturend voor een planmatige en doelgerichte uitvoering van de extra ondersteuning. De inhoud en uitvoering van het OPP wordt minimaal eenmaal per schooljaar met de ouders geëvalueerd. Op basis van de evaluatie stelt de school de doelen of aanpak van de extra ondersteuning bij.
- De school vervult de zorgplicht passend onderwijs.
- Wanneer de school de extra ondersteuning voor een leerling niet kan bieden, zoekt de school in samenwerking met ouders en zo nodig het samenwerkingsverband een passende onderwijsplek.⁷

N.B. Per 1 augustus 2025 hebben leerlingen hoorrecht in het OPP en hebben leerlingen ook inspraak op het extra ondersteuningsaanbod zoals dat beschreven wordt in de schoolgids. Het schoolondersteuningsprofiel vervalt.

⁷ Geldt specifiek voor het voortgezet onderwijs.

Voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is deze standaard belangrijk. In de kern gaat deze hele standaard over het écht zien van leerlingen en vanuit dit 'zien' aansluiten op hun ontwikkeling.



De inspectie observeert lessen, en onderzoekt daarnaast (toets)analyses, zorgbeleid, ontwikkelingsperspectieven, handelingsplannen en het **schoolondersteuningsaanbod**⁸. Informatie die hieraan ten grondslag ligt, wordt onder andere verzameld door de leraar. Deze verzamelt de hele les door informatie over de leerlingen (bewust of onbewust). Dat gebeurt bijvoorbeeld door tijdens de instructie het begrip te controleren en aan het eind van de les te evalueren of de leerlingen zich de leerstof eigen hebben gemaakt (Bijlsma, 2024). Is dat laatste niet zo, of valt iets op, dan noteert de leraar dat. Beheerst de leerling de leerstof al voor aanvang van de les, dan maakt de leraar hier ook een notitie van en bepaalt de leraar of de leerling de les moet volgen. Deze informatie is belangrijk bij het analyseren van de toetsen.



De analyse van de toetsen vindt plaats door de resultaten te vergelijken met de landelijke norm of het gemiddelde, de **referentieniveaus** (indien van toepassing), de schoolnorm en de verwachte ontwikkeling van de leerling of de (sub)groep. Als een score verrast doordat deze hoger of lager is dan ver-

⁸ Vanaf 1-8-25 vervalt het schoolondersteuningsprofiel en wordt dit een tekst in de schoolgids.

wacht, dan analyseert de leraar of het team diepgaand hoe dit komt aan de hand van beïnvloedbare onderwijsfactoren zoals het aanbod, de instructie, de onderwijstijd, het leerklimaat, de (formatieve) feedback, de cognitieve en emotionele ondersteuning of de toetsomstandigheden (Scheerens et al., 2021). Op basis van deze analyse kiest de leraar of het team interventies die passen bij de gevonden oorzaak/oorzaken.

Als een school specifiek aanbod heeft voor (hoog)begaafde kinderen of talentontwikkeling, dan moet duidelijk zijn wanneer leerlingen hiervoor in aanmerking komen en wat zij daar leren (doelen en resultaten). Soms is het uitdagend voor een school om dit goed te beschrijven. Voor (hoog)begaafde leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (bovenop de vastgestelde basisondersteuning), moet er een **ontwikkelperspectiefplan** (OPP) zijn. Zorg voor een goede uitvoering en monitor dat als school en evalueer of het doel behaald is én hoe het aanbod of de ondersteuning daaraan bijdroeg. Beschrijf daarom het aanbod expliciet in het schoolplan, de schoolgids en eventueel andere documenten en betrek ouders en kinderen. Registreer educatieve behoeften van leerlingen in het leerlingvolgsysteem. Veel leerlingvolgsystemen (zoals ParnasSys, ESIS, Magister of SOMtoday) bieden ruimte om extra onderwijsaanbod of afwijkende leerroutes te registreren. Belangrijk is dat dit niet alleen administratief, maar ook inhoudelijk betekenisvol gebeurt. Bijvoorbeeld door een aparte **leerdoelenkaart** of leerroute te koppelen aan het leerlingdossier. Het leerlingvolgsysteem ondersteunt dan het cyclisch werken aan doelen: signaleren, analyseren, plannen, uitvoeren, evalueren & analyseren en bijstellen.

Dat analyse een belangrijk aspect is, blijkt regelmatig bij herstelopdrachten. Een voorbeeld: Op een school met hoge rekendoelen boven landelijk niveau worden deze niet gehaald, ondanks prestaties boven de inspectienorm. De inspectie vraagt om een betere analyse van de oorzaak. Het managementteam worstelt daarna met de hoge ambitie (was die te hoog?), terwijl de focus volgens de inspectie moet liggen op bewust plannen, evalueren, analyseren en verbeteren.

Voorbeeld herstelopdracht: OP2 Zicht op ontwikkeling en begeleiding

De analyses van mogelijke stagnaties in de ontwikkeling van leerlingen (met kenmerken van (hoog)begaafdheid) moeten diepgaander. Dit geeft vervolgens de mogelijkheid om de educatieve behoeften van leerlingen of groepen leerlingen meer specifiek te formuleren. In het didactisch handelen kan dan ook meer worden afgestemd op wat leerlingen nodig hebben.

Bij de standaard *Zicht op ontwikkeling en begeleiding* gaat het er vooral om dat je als leraar zelf en met collega's systematisch informatie verzamelt en interpreteert én daar het handelen op afstemt. In eerste instantie focus je als startende leraar meer op de (sub)groepen in de les (differentiatie), maar bij deze standaard hoort uiteindelijk ook dat je als leraar zicht hebt op de individuele kinderen en op de groep als geheel (afstemming), de school of afdeling als geheel. Deze vaardigheid ontwikkel je vaak in de praktijk, in de eerste zeven jaar (Oudeboon & Meindertsma, 2022).

21.2.3 Pedagogisch en didactisch handelen (OP3)

Dit is de kern van het onderwijs en hangt nauw samen met OP2. Het onderliggende wetsartikel over ononderbroken ontwikkeling is ook hier leidend. Wat een goede les is op jouw school en voor jullie specifieke doelgroep leerlingen, zou je als leraar voor jezelf en als team voor de school moeten vastleggen. Een goede les is altijd een les waarin de leerlingen op het puntje van hun stoel zitten.

De inspectie hanteert vijf indicatoren (Inspectie van het Onderwijs, 2023):

- **Het lesklimaat**
Het lesklimaat dient veilig te zijn en leerlingen te stimuleren om te leren en actief betrokken te zijn. (Hoog)begaafde leerlingen nemen bij een positief lesklimaat actief deel aan de les, ze durven bijvoorbeeld te laten zien wat ze wel en niet kunnen.
- **Klassenmanagement**
Goed klassenmanagement is een voorwaarde om tijd en aandacht te kunnen besteden aan alle leerlingen, ook (hoog)begaafde leerlingen.
- **Een goede instructie**
Deze begint altijd met het lesdoel. Voor (hoog)begaafde leerlingen is het extra belangrijk dat wordt toegelicht waarom deze stof of vaardigheid geleerd moet worden. Naast de andere kenmerken van een directe instructie is ook van groot belang dat de instructie afgestemd wordt in lengte en inhoud. Bij (hoog)begaafde leerlingen moet jij je afvragen of de leerling de hele instructie moet meedoen en of je hogere-orde-denkvragen stelt om voor deze leerlingen een hoge kwaliteit van instructie te bereiken. De inspectie wil zien dat de instructie aansluit bij alle leerlingen die op dat moment meedoen.
- **Afstemming**
Afstemming in instructie, aanbod en verwerking is vanzelfsprekend essentieel voor (hoog)begaafde leerlingen. Krijgen zij voldoende tijd voor de verwerking (of juist te veel)? Sluit de verwerking aan bij dat wat de leerling nog moet leren, of kan het korter, dieper, rijker? De inspectie vraagt tijdens een observatie bijvoorbeeld aan een leerling wat deze leert in deze specifieke les of van deze opdracht.
- **Zelfregulerend leren**
Dit gaat over het stimuleren van nadenken over de eigen ontwikkeling, en over **metacognitieve vaardigheden**. In het onderwijs dat speciaal bedoeld is voor leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid heeft dit vaak al een plek door de expliciete aandacht in het aanbod voor de ontwikkeling van executieve vaardigheden. Dit moet echter ook ondersteund worden op alle andere momenten in hun onderwijs en niet alleen tijdens bijvoorbeeld peergrouponderwijs. Hoe is het oefenen met zelfregulerend leren voor hen ingebed bij de reguliere vakken, de basisvaardigheden?

21.2.4 Sturen, kwaliteitszorg en ambitie (SKA)

Voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen is net als bij al het andere onderwijs belangrijk dat gewerkt wordt vanuit een visie (wat is goed onderwijs – een goede les – voor (hoog)begaafde leerlingen op onze school?), de leerlingkenmerken, concrete doelen en ambities (hoe doen we dat?) en monitoring en analyse van de opbrengsten en processen (lesobservaties, tevredenheidsmetingen). De schoolleiding (of teamleider) en zorgcoördinator/intern begeleider zijn hierin cruciaal, deze zien toe op het nakomen van afspraken en zorgen dat ieder teamlid feedback geeft en krijgt op het onderwijs.

De monitoring vindt plaats op *leerlingniveau* (werkt het aanbod?), *teamniveau* (kan de leraar dit uitvoeren?) en *schoolniveau* (is er beleid en ondersteuning?). Een goed voorbeeld is het gebruiken van de PDCA-cyclus bij het evalueren van het aanbod en het opnemen van dit onderwerp in kwaliteitsgesprekken en schoolontwikkelpannen. De PDCA-cyclus staat voor het cyclisch werken volgens de cirkel van Plannen (het stellen van doelen), vervolgens Uitvoeren (Do), dan evalueren of het werkt (Check) en waar nodig de werkwijze bijstellen (Act).

Tot slot is het goed om juist bij deze standaard op te merken dat de inspectie niet alles in het kader heeft vastgelegd. Er is altijd ruimte voor scholen om er nog iets bij te doen én om het op de eigen manier te doen. Als het maar goed onderwijs is voor de leerlingpopulatie van de school/klas. Daarom moet je bij alles wat je doet aantonen of het werkt en waarvoor het werkt. Deze ruimte biedt kansen om eigen accenten te leggen en te laten zien waar je als school in uitblinkt. Het is een kans om te laten zien hoe je systematisch werkt aan onderwijsontwikkeling – iets wat wél binnen het onderzoekskader valt onder *Kwaliteitszorg en Ambitie*. Zo'n kans biedt bijvoorbeeld de monitoring van specifieke elementen van onderwijs aan (hoog)begaafden, zoals onderwijs in executieve vaardigheden of een extra-curriculair vak (Chinees of projectonderwijs en dergelijke). Hoewel de inspectie dit niet verplicht stelt, is het natuurlijk wel iets waar je aantoonbaar en navolgbaar kunt maken hoe je onderwijs voor deze doelgroep 'sterk' staat. Ook naar ouders toe is dit een krachtig signaal dat je het onderwijs niet alleen 'leuk' maakt, maar ook heel serieus neemt, door te evalueren en te verbeteren waar nodig.

Daarmee is kwaliteitszorg méér dan voldoen aan de minimeisen: het gaat om professioneel handelen dat zichtbaar maakt hoe je handelt in het belang van elke leerling.

..... Feit

De belangrijkste uitgangspunten voor het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vanuit de beide wetten voor funderend onderwijs zijn:

- a. Het onderwijs is afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen en zij kunnen een ononderbroken ontwikkelingsproces doorlopen (WEC; WPO art 8 lid 1; WVO art 1.4 lid 2).
- b. De school biedt individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (WPO art. 8, lid 4; WVO art 2.41 lid 1).

21.3 Conclusie

De kwaliteit van onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen vraagt om maatwerk, zorgvuldige afstemming en een professionele aanpak die verder reikt dan het voldoen aan minimeisen. Door het onderwijs systematisch te monitoren, concrete doelen te stellen en te werken vanuit een heldere visie, wordt het mogelijk om het aanbod en de ondersteuning optimaal aan te laten sluiten op de behoeften van deze doelgroep. Kwaliteitszorg en ambitie vormen hierbij het fundament, waarbij teamleden elkaar ondersteunen en uitdagen om continu te leren en te verbeteren. Scholen krijgen binnen het onderzoekskader ruimte voor eigen accenten en innovatieve benaderingen, mits zij kunnen aantonen wat werkt en waarom. Zo ontstaat een krachtig, toekomstgericht onderwijssysteem waarin de ontwikkeling van elke leerling centraal staat.

VENSTER

Femke Marvin, specialist begaafdheid en dubbel bijzondere leerlingen, cbs De Springplank

Hoe monitoren jullie de ontwikkeling van de plusklasleerlingen?

Wekelijks verzorg ik een dagdeel onderwijs aan een peergroup (plusklas) van begaafde leerlingen uit de groepen 5 t/m 8 van twee basisscholen. Tijdens het werken aan uitdagende opdrachten besteden we veel aandacht aan het stimuleren van executieve vaardigheden, het ervaren van de leerkuil en het stimuleren van een mindset gericht op groei. Samen met een passend aanbod in de reguliere klas is dit voor deze leerlingen onontbeerlijk.

We nemen het werk in de plusklas net zo serieus als het reguliere aanbod en daar hoort dan ook een beoordeling bij. Bij bijvoorbeeld een vak als Spaans resulteert dit direct in een cijfer. Projecten worden meestal aan de hand van een rubric beoordeeld. De beoordelingen worden opgenomen in het leerlingrapport.

Belangrijker nog vinden we de formatieve beoordeling: waar stond de leerling vooraf in het leerproces, welke stappen heeft de leerling genomen en hoe, en waar staat de leerling nu? Ieder kind heeft een eigen beginpunt en maakt zich gedurende het leerproces vaardigheden eigen of versterkt deze. Juist deze groei willen we tijdens het werk naar voren brengen door middel van onder andere leerlinggesprekken, een visuele leerkuil, schaalvragen, een ontwikkellijn ... Een vertaling hiervan noteren we ook in het leerlingrapport en proberen we zichtbaar te maken in een portfoliomap.

Verwijzingen

Aob, Ouders & Onderwijs (2024). *Advies landelijke norm voor basisondersteuning voor de ondersteuningsgebieden lees-/spellingsproblemen en dyslexie, (hoog)begaafdheid en taak-/werkgedrag*. Geraadpleegd op 20 april 2025 via <https://www.aob.nl/assets/Advies-landelijke-norm-voor-basisondersteuning-22-november-2024.pdf>

Bijlsma, H. (2024). *Zicht op de les. Het meten en verbeteren van leskwaliteit in het onderwijs*. Uitgeverij Pica.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>

Inspectie van het Onderwijs (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>

Inspectie van het Onderwijs (2023). *Monitor Leskwaliteit wijst uit: veel kansen om lessen te verbeteren*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2023/03/08/monitor-leskwaliteit-wijst-uit-veel-kansen-om-lessen-te-verbeteren>

Inspectie van het Onderwijs (2024a). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>

Inspectie van het Onderwijs (2024b). *Rapport kwaliteit van de extra ondersteuning in het funderend onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-kwaliteit-van-de-extra-ondersteuning-in-het-funderend-onderwijs>

Inspectie van het Onderwijs (2025). *De staat van het onderwijs 2025*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>

Oudeboon, J., & Meindertsma, M. (2022). *Beter best bekwaam: samenwerken aan het versterken van de bekwaamheid van leraren*. Auditbureau Noord Nederland.

Scheerens, J., Veldkamp, B., & Meelissen, M. (2021). *Onderzoek naar hefboomen in kwaliteitsverbetering in het onderwijs*. Oberon. Geraadpleegd op 11 mei 2025 via <https://www.coachingvoordocenten.com/wp-content/uploads/2023/08/Eindrapport-Hefboomen-voor-kwaliteitsverbetering.pdf>

Van Schoonhoven, R. (2024). *De herstelopdracht doorgelicht: Een verkenning naar de rechtmatigheid van herstelopdrachten in het funderend onderwijs*. Vrije Universiteit Amsterdam.

Hoofdstuk 22



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



Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven hoe een rubric als middel kan worden ingezet om het leerproces en de leeropbrengst van leerlingen te monitoren en beoordelen. Rubrics kunnen zeer ondersteunend zijn in het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen, waarmee zij hun leerprestaties kunnen verbeteren. Een goede rubric zorgt voor structuur en focus tijdens het leerproces én geeft helderheid over de criteria en mogelijke vervolgstappen in het leerproces. Het geeft de leerling taal om over groei te praten.

Het opstellen van een rubric vraagt voorbereiding en oefening. Denk goed na over de op te nemen leerdoelen, criteria en beschrijvingen. Je kunt rubrics formatief en summatief gebruiken. Vooral bij summatief gebruik is het nodig de beoordeling aan de hand van rubrics met collega's af te stemmen. Kies zorgvuldig een soort rubric. Wat is passend: een analytische rubric of meer een holistische rubric? In alle gevallen dient een rubric vooraf gedeeld en besproken te worden met de leerling.

Het gesprek over en naar aanleiding van een rubric is een motor in het aanleren van zelfregulerende vaardigheden. Indien dit gesprek uitblijft en de rubric louter gericht is op inhoudelijke eisen aan een product, verwordt het geheel tot een oppervlakkige checklist die zelfs demotiverend kan werken. Beschrijft de rubric echter leeropbrengsten passend bij de leerdoelen en is er expliciete aandacht voor het gesprek over het leerproces, dan vergroot dit het gevoel van betrokkenheid en de motivatie om het leerresultaat te verbeteren.

Zicht op het leerproces door het werken met rubrics

Janneke Berendsen-Hulshof

H11

Differentiëren is noodzakelijk om aan te sluiten bij de educatieve behoeften van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (zie ook *hoofdstuk 11: Recht doen aan verschillen door te differentiëren*). Die educatieve behoeften kunnen immers heel divers zijn, zo ook de wijze waarop je daaraan tegemoet kunt komen (Van Tassel-Baska, 2018). Het inspelen op die verschillen is belangrijk zodat leerlingen zich optimaal kunnen blijven ontwikkelen. Om dit proces van differentiatie te kunnen inrichten dient de leraar zicht te hebben op de leerdoelen. Wat moet de leerling weten, begrijpen en kunnen? Verder is er goed zicht nodig op de beginsituatie. Wat is de capaciteit en ondersteuningsbehoefte van de leerling? Welke interesses heeft de leerling? Pas als deze zaken scherp in beeld zijn, is een leraar in staat om te sturen op het leerproces (Roberts & Inman, 2023).



Het goed kunnen sturen en volgen van het leerproces is niet alleen van belang voor de leraar, maar zeker ook voor de leerling zelf. Tijdens het monitoren van het leerproces zijn er vele kansen voor de leerling om **zelfinzicht** te verwerven en sterke en zwakke punten te herkennen (Schrover, 2015). Voor het ontwikkelen van **zelfregulerende vaardigheden** bij leerlingen is zicht op het leerproces essentieel. Een middel dat ondersteunend kan zijn in dit proces is een rubric. Een rubric is een soort matrix waarin schaalniveaus van prestatie of begrip zichtbaar zijn met gedetailleerde beschrijvingen voor een reeks criteria of kwaliteitsdimensies en een scoringsstrategie voor een bepaald type prestatie (Nkhoma et al., 2020). In dit hoofdstuk gaan we in op het werken met rubrics en hoe je deze kunt inzetten om het leerproces en de inhoud te monitoren en beoordelen.



H11

22.1 Rubric als middel

H13

De kern van differentiatie is het vinden van de juiste match tussen leerling, leerdoelen, leerinhoud en leerproces. In de praktijk zien we dat er vaak gedifferentieerd wordt in niveau, tempo en verschil in eindproduct om het leren zichtbaar te maken (zie ook de *hoofdstukken 11, 13, 16 en 17*). De differentiatie kan zich echter ook richten op verschil in leerdoel en verschil in denkvaardigheid. Het monitoren van het leerproces evenals het beoordelen van allerlei gedifferentieerd werk kan voor de leraar best een ingewikkelde klus worden. Een rubric kan voor meer houvast zorgen voor leraar en leerling.

H16

H17

Rubrics ontwerp je met als doel om inzicht te bieden in wat er nodig is om binnen leerdoelen verschillende kwaliteitsniveaus te behalen. Voorafgaand aan een taak stel je een rubric op en bespreek je die met de leerling. Doordat vooraf duidelijk is wat de leerdoelen zijn, welke kennis en vaardigheden daarin een rol spelen en welke stappen in groei er mogelijk zijn, biedt het de leerling houvast in het vormgeven en uitvoeren van de taak. Het biedt de mogelijkheid voor zelfevaluatie, zelfmonitoring en peerfeedback omdat criteria en beheersingsniveaus zichtbaar zijn gemaakt. Dit vergroot het gevoel van betrokkenheid en motivatie om het leerresultaat te verbeteren en het biedt mogelijkheden om te werken aan zelfregulerende vaardigheden (Nkhoma et al., 2020). Aangezien het gebruik van rubrics geen doel op zich is maar een middel om het proces van leren en beoordelen zichtbaar te maken, staan we nog even kort stil bij **zelfregulerend leren** en de rol van motivatie voordat we dieper ingaan op het gebruik van rubrics.



22.2 Rubric en de rol van zelfregulerend leren en motivatie

In het model van zelfregulerende vaardigheden van Zimmerman (2002) zijn drie fasen te onderscheiden:

- 1. **Planningsfase:** voor het leren
- 2. **Uitvoeringsfase:** tijdens het leren
- 3. **Zelfreflectiefase:** na het leren

In elke fase gebruikt de leerling bij het zelfregulerend leren in totaal 21 vaardigheden die onderling met elkaar samenhangen (Peeters, 2022). Het **leerproces is cyclisch** en een rubric is in elk van deze fasen in te zetten. Het is van belang om samen met de leerling de criteria en beschrijvingen in de rubric te bespreken, te duiden en te evalueren. Waar staat de leerling? En wat kan de volgende stap zijn? Waarbij het draait om wat de leerling denkt en doet. Het ultieme doel is dat leerlingen zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen waarmee zij hun leerprestaties kunnen verbeteren (Peeters, 2024). Een rubric biedt structuur, zorgt voor focus tijdens het leerproces en geeft helderheid over de criteria en mogelijke vervolgstappen, wat leidt tot vertrouwen.

Vansteenkiste & Soenens gaan in hun boek *Het ABC van motivatie in onderwijs* (2025) uitgebreid in op de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie als fundament voor duurzame motivatie, gebaseerd op de **zelfdeterminatietheorie** van Ryan en Deci (2017). Het werken met een rubric kan bijdragen aan het voorzien in die basisbehoeften. Het kan helpend zijn om zicht te krijgen op competenties, het kan autonoom handelen stimuleren en het proces van samen evalueren kan het gevoel van verbondenheid voeden. Of dit daadwerkelijk lukt, is afhankelijk van de kwaliteit van de rubric en de

	STRUCTURERENDE STIJL	CHAOTISCHE STIJL
DUIDELIJKHEID	Communiceren van heldere verwachtingen, zorgen voor overzicht en benoemen van leerdoelen	Onuitgesproken of verwarrende verwachtingen, gebrek aan overzicht en leerdoelen
INSTRUCTIE	Zorgen voor kwaliteitsvolle instructie en optimaal uitdagende leertaken	Te gemakkelijke of te moeilijke leertaken en te veel of te weinig instructie
MONITORING	Consequent en procesgericht opvolgen van verwachtingen en doelstellingen	Moeilijk voorspelbare of onvoorspelbare monitoring
HULP	Verstrekken van passende hulp, aanmoediging en gewenste informatie	Gebrekkige of ongepaste hulp
FEEDBACK	Geven van positieve / correctieve, strategiegerichte en heldere feedback	Afwezige, harde, negatieve of onduidelijke feedback
ZELFINZICHT	Inzicht helpen verwerven in sterktes en werkpunten	Gebrekkige ondersteuning bij zelfinzicht

Figuur 22.1 Bouwstenen van een structurerende leraarstijl (Vansteenkiste & Soenens, 2025)



manier waarop er met een rubric wordt gewerkt. Vansteenkiste en Soenens (2025) spreken over een procesgerichte en vertrouwensvolle grondhouding van de leraar die gericht is op (zelf)ontplooiing van de leerling om zo de **leercurve** te maximaliseren. De volgende vragen zijn daarbij essentieel: Hoe kan ik mijn leerlingen helpen bij het ontwikkelen van kennis en vaardigheden? Hoe kan ik de kwaliteit en het potentieel van leerlingen ondersteunen? En hoe kan ik vertrouwen geven en hun expertise en voor-kennis betrekken bij het leerproces? Structuur bieden in het proces is van belang. In figuur 22.1 zijn de bouwstenen van een structurerende leraarstijl te zien.

Bij de bouwstenen duidelijkheid, monitoring, feedback en zelfinzicht kan een rubric zeer ondersteunend zijn. De manier waarop de leraar tijdens het gebruik van deze bouwstenen toezicht houdt op het leerproces is van belang. Heeft de leerling het gevoel dat het toezicht enkel dient om te evalueren en beoordelen en niet om juist te kunnen helpen en ondersteunen, dan kan het beklemmend en demotiverend werken. Als de leerling begrijpt dat het toezicht op het leerproces gericht is op ondersteuning en op groei, dan kan het bijdragen aan motivatie.

Feit

Als de leraar met de leerling in gesprek gaat over een ingevulde rubric draagt dat bij aan het aanleren van zelfregulerende vaardigheden. Een veilige relatie en hoge verwachtingen zijn nodig om kwalitatieve feedback te geven op zowel taakniveau als proces- en zelfregulativeniveau (Hattie, 2023; Hattie & Timperly, 2007).

22.3 Criteria voor het werken met rubrics

Het maken van en het werken met rubrics vraagt voorbereiding en oefening. Vooraf dien je over een aantal zaken na te denken:

- **Leerdoelen, vaardigheden en beginsituatie**

Krijg helder welke leerdoelen je wilt opnemen in de rubric en stel de vaardigheden vast die de leerling moet laten zien om aan te tonen dat het leerdoel wordt beheerst. Breng de beginsituatie van de leerling in beeld zodat de inhoud van de rubric kan aansluiten bij de educatieve behoeften.

- **Formatief of summatief**

Maak een keuze of de rubric ingezet gaat worden in een **formatief of summatief proces**. Het interactieve proces van formatief evalueren is cyclisch (Gulikers & Baartman, 2017; Veugen, 2023). In dit proces is het van belang dat de rubric de leerling helpt in het leerproces. De rubric bevat een duidelijke beschrijving van de stappen in het leerproces. Op die manier kan een leerling een inschatting maken van het beheersingsniveau van dat moment om vervolgens te bepalen wat de volgende stap gaat zijn. Voor een *formatieve* rubric is een goede mix tussen inhoudelijke criteria en criteria gericht op vaardigheden aan te bevelen zodat ook leergedrag een onderdeel van de reflectie is. Zorg voor een duidelijke focus in je rubric. Neem dus niet alle mogelijke leerdoelen op in de rubric, maar maak een keuze welke het meest relevant zijn binnen de gestelde taak en/of binnen het leerproces van de leerling. Bepaal een indeling die de gradatie in stappen definieert. Denk aan beginner-gevorderd-expert. Uiteraard zijn er vele variaties op deze indeling te bedenken passend bij de leeftijd van de leerlingen waarvoor de rubric gemaakt wordt. Bepaal het aantal stappen dat nodig is om het leerproces zichtbaar te maken. Bij een *summatief* proces is het van belang dat de rubric bijdraagt aan een betrouwbare beoordeling. Naast het beschrijven van criteria en beheersingsniveaus is het belangrijk om na te denken over een scoringsstrategie. Om dit proces te objectiveren is het raadzaam om samen te werken met collega's. Ter voorkoming van het feit dat beoordelaars de rubric verschillend interpreteren is onderling overleg noodzakelijk (zie ook *hoofdstuk 23: Werken met*





portfolio's, waarin dit ook benoemd wordt als randvoorwaarde). Deze zogenoemde **interbeoordelaarsbetrouwbaarheid** is te vergroten door met enige regelmaat af te stemmen over werk van leerlingen en hoe dit te scoren op basis van de rubric, zodat bij onduidelijkheid de rubric kan worden herzien.

- **Welke wijze, welke fase**

Bepaal op welke wijze je de rubric inzet. In welke fasen van de les en fasen van het leerproces kan de rubric ondersteunen? Het doel van een rubric is dat die de leerling houvast biedt en de leraar de mogelijkheid biedt om tussentijds feedback te geven en indien gewenst tot een eerlijke beoordeling te komen. De tussentijdse feedback kan ook georganiseerd worden in vormen van peerfeedback of zelfevaluatie, afhankelijk van de vaardigheid van de leerlingen om met een rubric te werken en te komen tot waardevolle reflectie. In alle gevallen is daarbij de begeleiding van een leraar noodzakelijk. Bespreek de rubric goed met de leerlingen, zodat de criteria en beheersingsniveaus duidelijk zijn en bovenal voor concretisering zorgen voor de stappen die genomen kunnen worden in een proces van groei. Gesprekken over en naar aanleiding van de rubric vormen de motor van het aanleren van zelf-regulerende vaardigheden. Zowel in het po als in het vo is het raadzaam om leerlingen te betrekken bij de inhoud van een rubric. Dit kan door hen mee te laten denken over de criteria evenals over de gradaties van de stappen.

- **Leeropbrengsten**

Controleer of de rubric leeropbrengsten beschrijft passend bij de gekozen leerdoelen. Een gemakkelijke valkuil van een rubric is dat het enkel bestaat uit inhoudelijke eisen aan een product, waardoor het meer een oppervlakkige checklist wordt dan een middel om de ontwikkeling van een leerling te monitoren en/of beoordelen (Brookhart, 2013, 2018).

Cyclus van formatief evalueren

Formatief evalueren is een interactief proces tussen de leraar en de leerlingen met als doel informatie te verzamelen over het leren van de leerlingen, deze informatie te analyseren en te interpreteren en het onderwijs en leren hierop aan te passen. Door formatief evalueren toe te passen in de dagelijkse lespraktijk, kunnen leraren en leerlingen het leerproces beter monitoren, begeleiden en evalueren. Dit kan leiden tot een hogere motivatie en betere zelfregulering en leerresultaten van leerlingen (Veugen, 2023). De cyclus formatief evalueren beschrijft vijf fasen (Gulikers & Baartman, 2017):

- **Fase 1:** Verwachtingen verhelderen
- **Fase 2:** Leerlingreacties ontlokken en verzamelen
- **Fase 3:** Reacties analyseren en interpreteren
- **Fase 4:** Communiceren met leerlingen over de analyses
- **Fase 5:** Vervolgacties ondernemen; onderwijs en leren aanpassen

22.4 Soorten rubrics

Er zijn verschillende soorten rubrics en er is een grote verscheidenheid in de manier van vormgeving. Er is een onderscheid te maken in analytische en holistische rubrics (Brookhart, 2013, 2018; Nkhoma et al., 2020). *Analytische rubrics* zijn voorzien van criteria en beschrijvingen die specifieke kenmerken van een prestatie weergeven. Deze vorm is zeer geschikt voor formatief gebruik omdat het veel informatie geeft over de te nemen stappen in het leerproces (zie voor een uitgewerkt voorbeeld **Tool 1**). *Holistische rubrics* worden ontworpen om brede leerdoelen te beschrijven met minder specifieke details. Het voegt verschillende criteria samen om tot een algeheel oordeel te kunnen komen. Dat maakt dat deze vorm meer geschikt is voor summatief gebruik.

We zullen ingaan op twee specifieke uitwerkingen van rubrics: de single point rubric (Nkhoma et al., 2020) en de Developing and Assessing Product tool ofwel de DAP-rubric (Inman, 2023; Roberts & Inman, 2023). De *single point rubric* bestaat uit drie kolommen. In de middelste kolom staat per criterium de gewenste leeropbrengst beschreven. In de linker kolom laat je noteren wat er verbeterd kan worden ten opzichte van de na te streven leeropbrengst en in de rechterkolom laat je noteren wat er al goed gaat (zie voor een uitgewerkt voorbeeld [Tool 2](#)). Deze meer open versie van een rubric heeft een aantal voordelen. Een dergelijke rubric is gemakkelijker te maken, laat reflecteren op sterke en minder sterke kanten en biedt veel ruimte voor het gesprek over leren. Een mogelijke nadeel is het feit dat deze vorm leerlingen op voorhand minder inzicht geeft in de stappen van groei. Als het werken met rubrics helemaal nieuw is voor leraar en leerlingen, is dit een mooie vorm om mee te starten.

Roberts en Inman (2023) beschrijven een herkenbare worsteling bij leraren die gedifferentieerd lesgeven met zich meebrengt. Hoe zorg je voor een passende beoordeling van het gedifferentieerde werk zodanig dat je recht doet aan de verschillen én het overzichtelijk blijft voor leraar en leerling? Daartoe ontwikkelden zij de DAP-rubric. De *DAP-rubric* richt zich op kennis en vaardigheden die ten aanzien van de leerdoelen bewezen dienen te worden, waardoor de leraar het leerproces en het product kan beoordelen (Inman, 2023). De DAP-rubric is een meer holistische rubric en bevat vaste onderdelen voor de beoordelingsstructuur, een genuanceerde prestatieschaal bestaande uit zes niveaus en is steeds uitgewerkt in drie gradaties. Er is een aparte rubric voor beginner, gevorderde en expert (zie voor een uitgewerkt voorbeeld [Tools 3, 4 en 5](#)). De beschrijvingen in de rubric voor de beginner starten vragenderwijs. In de versies voor gevorderde en expert worden de beschrijvingen steeds specifieker. Een leerling kan door de verschillende rubrics te bekijken, zien wat de stappen van groei kunnen zijn. Door de reflectie een structurele plek te bieden in de rubric is de DAP-rubric zowel formatief als summatief te gebruiken.

22.5 Monitoring

Het gesprek naar aanleiding van een rubric is het meest van waarde in het licht van het aanleren van zelfregulerende vaardigheden. Dit vraagt iets van de leraar en de leerling. Het is belangrijk dat de leraar vanuit een veilige relatie, gevoed door hoge verwachtingen (Hattie, 2023), in staat is om goede **kwalitatieve feedback** te geven, niet alleen gericht op taakniveau maar juist ook op proces- en zelfregulatie-niveau (Hattie & Timperly, 2007) en waarbij het voortdurend gaat om het ontlokken van (zelf)-reflectie bij de leerling. Dit vraagt van de leraar een vragende houding in plaats van een sturende houding. Het is van belang om **denkstimulerende vragen** te stellen die bevorderlijk zijn voor het leerproces en het geven van feedback mogelijk maken (Voerman & Faber, 2020). De leerling oefent passend bij de leeftijd met het reflecteren. Het gebruik van rubrics is in het po niet heel anders dan in het vo. In het po is het goed om met beknopte rubrics te werken, gericht op één leerdoel en een beperkt aantal criteria. De taal die je gebruikt in de beschrijvingen dient aan te sluiten bij de leeftijd van de leerling. Voor jonge kinderen of kinderen met een beperkte leesvaardigheid is het mogelijk om te werken met pictogrammen. Door het gebruik van een rubric geef je de leerling taal om over groei te praten, het helpt om de stappen in het leerproces onder woorden te brengen. In het vo is het mogelijk iets complexere rubrics in te zetten; dit is echter sterk afhankelijk van de reeds opgedane ervaring met het werken met rubrics bij zowel leraar als leerling.

Het monitoren van de ontwikkeling van de leerling met een rubric geeft niet alleen inzicht voor leraar en leerling. Het kan ook ouders een heldere kijk op de ontwikkeling van hun kind geven. Het in beeld brengen van de leeropbrengst kan ook relevant zijn voor derden in de school, denk aan collega's betrokken bij de onderwijszorg en de directie. Het gebruik van rubrics past dan ook goed bij het werken met portfolio's (zie ook *hoofdstuk 23: Werken met portfolio's*). Ten slotte kan het een goed middel zijn in de overdracht tussen de leraar in een verrijkgroep en de leraar/mentor van de groep/klas waar



de leerling het grootste deel van de week doorbrengt en wordt het leren dat buiten het reguliere curriculum plaatsvindt zowel wat betreft proces als product tastbaar. Op die manier voedt het de transfer van het geleerde, waardoor het ook in andere settings een vervolg kan krijgen.

Feit

Om te kunnen differentiëren en te sturen op het leerproces heeft een leraar zicht nodig op de leerdoelen, de beginsituatie van de leerling, de capaciteiten, de ondersteuningsbehoefte en de interesses van de leerlingen (Roberts & Inman, 2023).

22.6 Conclusie

Het inzetten van rubrics is een goede manier om de ontwikkeling van leerlingen in beeld te kunnen brengen. Rubrics dragen bij aan de ontwikkeling van het zelfregulerend vermogen van leerlingen. Als zij weten wat er van hen wordt verwacht, leren ze beter in te schatten wat er nodig is om het leerdoel te kunnen bereiken en hoe zich dit verhoudt tot hun beginsituatie.

Werken met rubrics vraagt wel iets van de voorbereiding, zowel op team- als op leraarniveau. Die voorbereiding strekt verder dan alleen de vraag 'waar moet de rubric over gaan?' Het veronderstelt zicht op leerdoelen, leerlijnen en taal om het leren zichtbaar te maken. Het vraagt afstemming met collega's om te zorgen voor een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Het vraagt ook afstemming met de leerlingen. Het gesprek over en naar aanleiding van een rubric vormt de essentie van het leerproces en is onontbeerlijk. In het begin vergt het werken met rubrics een duidelijke tijdsinvestering, maar die verdient je al snel terug doordat die onderlinge afstemmingsprocessen bijdragen aan een gezamenlijk inzicht ten aanzien van leerdoelen, leerlijnen, stappen gericht op groei en het samen verhogen van de kwaliteit van het onderwijs.

VENSTER

Monique Plugge, talentcoördinator en docent wiskunde bij Het Lyceum Vos, RITHA and ECHA Specialist in Gifted Education

Hoe signaleren en begeleiden jullie op school talentleerlingen?

Om de instroom van talent goed in kaart te brengen vragen we bij de inschrijving of leerlingen hebben deelgenomen aan een BP-klas. Met deze leerlingen en hun ouders gaan we het gesprek aan of extra begeleiding nodig is. Dit jaar doen we ook mee aan het EGE-project waarbij we alle klas 1-leerlingen een COVAT-test aanbieden en vervolgens een geselecteerde groep extra les in schooltaal geven. Zo hopen we meer talent te kunnen ontdekken en te ondersteunen.

We hebben op school inmiddels drie collega's (twee leraren en de afdelingsleider vwo) die een ECHA-opleiding hebben gevolgd. De leraren werken als talentbegeleider en voeren wekelijks gesprekken met en volgen onze talentleerlingen. Daaronder vallen leerlingen die opvallen bij mentor of leraren, de groep 8-leerlingen, de leerlingen die op de basisschool in een BP-klas zaten en leerlingen die van het gymnasium of ISK instromen.

Nu meerdere collega's kennis hebben van onderwijs aan begaafde leerlingen en er tijd vrij is gemaakt voor de begeleiding van deze groep, is het gesprek in school over deze leerlingen gemakkelijker en beter geworden. Waar ik een aantal jaar geleden nog wel eens uitspraken hoorde als 'HB leerlingen, die hebben we hier niet' of 'Ik dacht dat ze begaafd was, nou, ik zie het niet', weten de meeste collega's ons nu wel te vinden als er vragen zijn. Door ons gepersonaliseerde systeem, onze kleinschaligheid, begeleiding door opgeleide collega's en het monitoren van de instroom heeft het onderwijs aan begaafde leerlingen meer gezicht gekregen.

Verwijzingen

- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Association of Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022>
- Gulikers, J. T. M., & Baartman, L. K. J. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas?* (Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie No. 405-15-722).
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Inman, T. F. (2023). Gedifferentieerd beoordelen van producten: werken met de DAP-rubrics. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 171-188). Leuker.nu.
- Nkhoma, C., Nkhoma, M., Thomas, S., & Le, N. Q. (2020). The role of rubrics in learning and implementation of authentic assessment: A Literature review. In M. Jones (Ed.), *Proceedings of InSITE 2020: Informing Science and Information Technology Education Conference* (pp. 237-276). Informing Science Institute. <https://doi.org/10.28945/4606>
- Peeters, J. (2022). *Zelfregulerend leren. Hoe? Zo! Voor elke leersituatie, in elk vak en met elke leerling*. Lannoo Campus.
- Peeters, J. (2024). Dé vraag die we weleens vergeten te stellen: wat is zelfregulerend leren precies?. In H. Drok, R. Kneyber, & V. Devid (Red.), *ReguLEER! Een pedagogisch-didactische verkenning van zelfregulerend leren* (pp.17-31). Telos Uitgevers.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2023). *Strategies for differentiating instruction: Best Practices for the Classroom*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen. Verrijkingstrajecten met effect*. Koninklijke Van Gorcum.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2025). *Het ABC van motivatie in onderwijs*. Lannoo Campus.
- VanTassel-Baska, J. (2018). Considerations in curriculum for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 349-369). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-023>
- Veugen, M. J. (2023). *Formative assessment practice in secondary education* [internal PhD, WU, Wageningen University]. Wageningen University. <https://doi.org/10.18174/635243>
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch Coachen I. Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. De Weijer Uitgeverij.
- Voerman, L., & Faber, F. (2020). *Didactisch coachen II. Verdieping en implementatie*. De Weijer Uitgeverij.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2

Hoofdstuk 23



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



Samenvatting

Portfolio's zijn een krachtig instrument voor het begeleiden en beoordelen van (hoog)begaafde leerlingen. In tegenstelling tot conventionele toetsmethoden bieden ze een duidelijker beeld van het leerproces, de inzet en de persoonlijke ontwikkeling. Portfolio's stimuleren reflectie, zelfstandigheid en motivatie en helpen leerlingen bij het creëren van een realistisch zelfbeeld en veerkracht.

Een effectieve toepassing vereist heldere beoordelingscriteria, teamprofessionalisering en betrokkenheid van ouders. Rubrics en gezamenlijke beoordelingen dragen bij aan de betrouwbaarheid van beoordelingen. Door zowel het proces als het product te waarderen, erken je ook vaardigheden zoals volharding en reflectie.

Portfolio's laten groei zien en versterken op die manier de metacognitieve vaardigheden en het zelfvertrouwen van leerlingen. De pedagogische sensitiviteit van de leraar is belangrijk: feedback dient empathisch, specifiek en afgestemd te zijn. Ouders kunnen extra ondersteuning bieden, op voorwaarde dat ze zich richten op reflectie en niet op het overnemen van taken.

Portfolio's passen in een bredere benadering van talentontwikkeling en gepersonaliseerd leren en spelen een rol in de langetermijnmotivatie. Ze fungeren niet alleen als een middel voor evaluatie, maar ook als een basis voor verdere persoonlijke en academische ontwikkeling.

Werken met portfolio's

Birgit Broekhoven



In het voortgezet onderwijs (vo) spelen portfolio's een steeds belangrijkere rol, vooral bij het begeleiden en beoordelen van (hoog)begaafde leerlingen. **Conventionele toetsmethoden** zijn vaak niet effectief in het zichtbaar maken van hun leerproces, doorzettingsvermogen en creatieve groei (Breetvelt & Meijer, 2016; Reis et al., 2021). Portfolio's bieden ruimte voor procesgerichte beoordeling en bevorderen reflectie, zelfstandigheid en motivatie (Chen & Chen, 2020; Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Dit hoofdstuk focust op de inzet van portfolio's voor (hoog)begaafde leerlingen in het vo, met speciale aandacht voor beoordelingen, organisatie en mogelijke valkuilen. De besproken principes zijn echter even zo goed bruikbaar in het po.

23.1 Portfolio's en motivatie op de lange termijn



Een belangrijk en vaak onderschat aspect van het gebruik van portfolio's is de invloed op de motivatie van leerlingen op de lange termijn (Steenbergen-Hu et al., 2020). Voor (hoog)begaafde leerlingen, die soms niet gemotiveerd zijn, kan een portfolio bijdragen aan het geven van betekenis aan hun schoolse taken. Leerlingen creëren een persoonlijke leerlijn die aansluit bij hun **intrinsieke motivatie** door hun eigen doelen te formuleren, hun interesses te volgen en hun successen te registreren.



Steenbergen-Hu et al. (2020) toonden in een **meta-analyse** aan dat interventies, zoals portfolio-gebruik, die gericht zijn op zelfregulatie en reflectie effectief zijn in het omkeren van onderpresteren bij begaafde leerlingen. Een portfolio kan functioneren als persoonlijk leerarchief, waarin leerlingen hun groei herkennen, waarbij ze trots ervaren en waardoor ze meer eigenaarschap ontwikkelen - factoren die fundamenteel zijn voor motivatie op de lange termijn.

H22

Leerlingen krijgen meer motivatie als ze het nut en de relevantie van hun werk begrijpen (Gagné, 2010). Portfolio's zorgen voor een duidelijke verbinding: leerlingen ontdekken wat ze hebben geleerd, welke stappen ze hebben gezet en hoe hun inspanningen tot concrete resultaten hebben geleid (zie ook *hoofdstuk 22* waarin werken met rubrics wordt besproken en waar daaraan een vergelijkbare waarde wordt toegekend). Daarnaast kunnen portfolio's dienen als een middel voor voorbereiding op vervolgonderwijs of een carrièreoriëntatie. Een leerling die al aan een portfolio werkt met presentaties, onderzoek of creatieve projecten, ontwikkelt een profiel dat later kan worden gebruikt, bijvoorbeeld bij de toelating tot een **honoursprogramma** of universiteit. Door het portfolio niet alleen als een evaluatiemiddel te gebruiken, maar ook als een motiverend eigendomsdocument voor de leerling, versterk je niet alleen het huidige leren, maar legt je ook de fundamenten voor toekomstige motivatie.



23.2 Waarom portfolio's bij (hoog)begaafde leerlingen?

H11

(Hoog)begaafde leerlingen hebben vaak behoefte aan verrijking naast de reguliere lesstof (Reis et al., 2021) (zie ook *hoofdstuk 11: Recht doen aan verschillen door te differentiëren*). Bij het uitvoeren van projecten, onderzoek of creatieve projecten zijn conventionele cijfers vaak niet voldoende om hun inzet, strategieën en groei te evalueren. Portfolio's zijn hier een oplossing voor. Ze bieden ruimte voor ontwerpen, logboeken, versies van projecten en reflecties. Dit laat niet alleen het eindresultaat zien, maar ook de route ernaartoe – met inbegrip van momenten van doorzetten, experimenteren en het leren van fouten.



Voor (hoog)begaafde leerlingen is een portfolio dat gericht is op het proces essentieel (Breetvelt & Meijer, 2016). Een groot aantal van hen is gewend aan snel succes en een minimale inspanning. Een procesgericht portfolio toont aan dat fouten en hindernissen een essentieel aspect van leren zijn. Het ondersteunt een realistisch zelfbeeld en stimuleert doorzettingsvermogen en het toepassen van leer-methoden. Daarnaast kunnen portfolio's een fundament vormen voor het erkennen van **extracurricu-laire** prestaties, bijvoorbeeld door middel van een plusdocument of certificaat.

23.3 Beoordeling van portfolio's: proces én product

H22

Een effectieve evaluatie van portfolio's houdt in dat zowel het uiteindelijke product als het proces dat voorafging, in overweging worden genomen. Dit is zeker van toepassing op opdrachten waarin zelf-standigheid en creativiteit van groot belang zijn. De beoordelingscriteria voor opdrachten die je in een portfolio opneemt, dienen in lijn te zijn met de leerdoelen van het project en kunnen onder andere be-vatten: originaliteit, analytisch vermogen, volharding, reflectie en voortgang in vergelijking met eerdere projecten (Chen & Chen, 2020). Formuleer per opdracht expliciet welke leer- of ontwikkeldoelen uit het (plus)aanbod centraal staan. Gebruik rubrics waarin zowel product als proces beoordeeld worden, en laat leerlingen hierop reflecteren (zie ook *hoofdstuk 22: Zicht op het leerproces door het werken met rubrics*). Door het gebruiken van portfolio's kun je het reflectievermogen van leerlingen versterken. Leerlingen die bij reguliere toetsing minder opvallen, kunnen via het portfolio hun creatief denkvermo-gen en doorzettingskracht laten zien. Daardoor kan de kans toenemen dat ze mogen deelnemen aan peergrouponderwijs.

Transparantie is van groot belang (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Wanneer leerlingen vooraf op de hoogte zijn van hun beoordelingscriteria, versterkt dit hun gevoel van rechtvaardigheid en helder-heid. Het ondersteunt leerlingen bij het meedenken of reflecteren op de eisen. Dit bevordert zelfstan-digheid en betrokkenheid. Vermijd abstracte termen zoals 'mooi' of 'goed' en ga voor duidelijke uitspraken zoals 'De leerling toont initiatief door eigen ideeën te ontwikkelen'. Voor perfectionistische leerlingen is het essentieel om te beseffen dat niet alles perfect hoeft te zijn; ook groei en inzet zijn van belang.



Wanneer scholen en leraren het portfolio plaatsen in een breder kader van beoordelen en rapporteren, bijvoorbeeld door het te vergelijken met **formatieve rapporten**, ontstaat er een samenhangende visie op evaluatie (Karnes & Bean, 2021). Formatieve rapportages richten zich op voortgang, proces en feedback, en deze aspecten komen ook sterk terug in portfolio's. Door beide benaderingen te combi-neren, kunnen scholen een volledig beeld schetsen van de ontwikkeling van de leerling, waarbij ze zowel leerresultaten als reflecties en groeiprocessen erkennen. Dit versterkt niet alleen de betrouw-baarheid van de beoordeling, maar ook de motivatie en betrokkenheid van leerlingen.

Feit

Portfolio's bieden ruimte voor procesgerichte beoordeling en bevorderen reflectie, zelfstandigheid en motivatie (Chen & Chen, 2020; Johnsen & VanTassel-Baska, 2022).

23.4 Organisatie en randvoorwaarden

Voor een succesvolle inzet van portfolio's zijn tijd, coördinatie en hulp vereist (Johnsen, 2021). Leraren dienen de mogelijkheid te hebben om hun leerlingen te ondersteunen bij het verzamelen en overwe-gen van bewijsstukken. In het vo is de samenwerking tussen diverse leraren van groot belang. Er is vaak een coördinator (hoog)begaafdheid die de structuur waarborgt en de ondersteuning afstemt. Plan vaste momenten in voor inlevering, feedback en reflectiegesprekken. Dit voorkomt dat het port-folioproces verwatert of vrijblijvend wordt.

Plan voor elke leerling periodiek een gesprek en reflectiemoment met de mentor. Door samen het portfolio te bespreken, krijg je meer zicht op de thuissituatie en motivatie van de leerling. Voor de leerling leidt dat vaak tot hogere betrokkenheid en als mentor kun je zo de begeleiding beter afstemmen op wat een leerling nodig heeft, bijvoorbeeld helpen bij de aanschaf van een laptop en een rustige werkplek op school voor een leerling met een lage **SES**.

Teamprofessionalisering vormt een randvoorwaarde (Spoon et al., 2020). Niet iedere leraar heeft ervaring met het beoordelen van portfolio's. Intervisie, scholing en het samen bespreken van voorbeelden kunnen nuttig zijn. Digitale hulpmiddelen vergemakkelijken het delen van werk en het geven van feedback. Overweeg platforms waar leerlingen hun werk kunnen uploaden en hun reflecties kunnen delen. De schoolorganisatie speelt een rol bij het officieel vastleggen van de resultaten (Baccassino & Pinnelli, 2023). Hoewel verrijkingsoopdrachten vaak buiten het standaardprogramma vallen, kan het ontvangen van erkenning via certificaten, plusdocumenten of rapportcommentaren leiden tot motivatie en waardering.

23.4.1 Valkuilen bij portfolio's

Bij het toepassen van portfolio's voor (hoog)begaafde leerlingen zijn er verschillende valkuilen (Johnsen, 2021). Een voorbeeld hiervan is het *gebrek aan structuur*. Als leerlingen werk verzamelen zonder heldere richtlijnen, kan het portfolio chaotisch en onoverzichtelijk worden. Gebruik vaste formats of sjablonen met vragen als 'Wat was het doel?', 'Wat heb ik geleerd?' en 'Wat zou ik anders doen?' Beperk het aantal stukken per project tot bijvoorbeeld drie, met toelichting op de keuze. Bij leerlingen die creatief en productief zijn, kan er soms een overvloed aan materiaal ontstaan. Begrens dit door het aantal stukken per project te beperken en heldere reflectievragen te formuleren.

Gebrek aan regelmaat kan eveneens een mogelijke valkuil vormen (Pfeiffer, 2015). Zonder afspraken voor ondersteuning of feedback, verwatert het portfolioproses. Zorg ervoor dat er vaste momenten zijn waarop leerlingen hun werk inleveren en bespreken. Dit houdt het proces actief en voorkomt dat er uitstelgedrag ontstaat.

Daarnaast bestaat er het risico op *subjectiviteit* (Johnsen, 2021). Leraren kunnen onbewust te streng of juist te zacht zijn. Het toepassen van rubrics en zorgen voor samenwerking tussen leraren stimuleert een rechtvaardige en uniforme beoordeling (zie ook *hoofdstuk 22: Zicht op het leerproces door het werken met rubrics*).

Ten slotte: wees alert op het *perfectionisme van leerlingen*. Sommigen zijn alleen bereid om perfect werk op te nemen, wat leidt tot een gebrek aan procesinformatie. Zorg ervoor dat leerlingen 'niet-geslaagde' pogingen zien als waardevolle leerervaringen.

23.4.2 Betrouwbaarheid van beoordeling

Voor draagvlak is het essentieel dat de evaluatie van portfolio's betrouwbaar en openbaar is (Pfeiffer, 2015). Rubrics, beoordelingsmatrices met heldere criteria en niveaubeschrijvingen, ondersteunen hierbij. Door gezamenlijk rubrics op te stellen of te bespreken, ontstaat er een gedeeld inzicht in kwaliteit. Daarnaast helpen **kalibratiesessies**, waarbij leraren samen voorbeeldportfolio's evalueren, om zo de consistentie te bevorderen.

Een tweede beoordelaar of beoordelingscommissie kan eveneens bijdragen aan het objectiveren van een beoordeling (Johnsen & VanTassel-Baska, 2022). Bij grote projecten kunnen verschillende betrokkenen ingezet worden bij de beoordeling. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid en toont leerlingen dat hun werk serieus wordt genomen.

Bovendien is het essentieel om de beoordelingsprocedure vast te leggen (Johnsen, 2021). Voor iedereen moeten de deadlines, feedbackmomenten en rapportage duidelijk zijn. Duidelijkheid versterkt het vertrouwen van leerlingen en ouders tijdens het proces.

23.4.3 De rol van de leraar: pedagogische sensitiviteit

Het gebruik van portfolio's vereist niet alleen praktische ondersteuning, maar ook pedagogische sensitiviteit van de leraar (Gómez-Arizaga et al., 2016). (Hoog)begaafde leerlingen kunnen, als zij daar eerder in hun schoolloopbaan niet of nauwelijks mee te maken hebben gehad, gevoelig zijn voor kritiek en af en toe problemen hebben met hun falen. De reactie van de leraar op reflecties of mislukkingen is dan belangrijk (zie ook *hoofdstuk 13: Rijk en wijs onderwijs*).

H13

Een empathische benadering van teleurstelling, samen met een stimulerende houding, ondersteunt leerlingen in het waarderen van leerervaringen (Galbraith & Delisle, 2015). Feedback dient oprecht en specifiek te zijn en afgestemd op de leerling. Bij een perfectionistische leerling is het essentieel om fouten te normaliseren en terug te brengen tot een waardevol onderdeel van een leerproces; bij een zelfverzekerde leerling kun je juist aanmoedigen tot verdieping. Afstemming tussen collega's is eveneens belangrijk: wanneer er meerdere leraren betrokken zijn, is een heldere aanpak wenselijk.

23.4.4 Ouderbetrokkenheid via portfolio's

Ouders kunnen via het portfolio een rol spelen in de ontwikkeling van hun kind (Bakx & Van Balkom, 2018). Voorlichting over het doel van het portfolio en heldere afspraken over hun rol daarin zijn hierbij essentieel. Ouders kunnen in het primair onderwijs meekijken of deelnemen aan portfoliogesprekken. In het vo vindt dit vaak op afstand plaats, maar digitale portfolio's maken het mogelijk om tussentijds mee te kijken.

Het is van belang dat ouders zich ervan bewust zijn dat zij kunnen observeren en ondersteunen, maar dat zij het uitvoeren van een taak niet mogen overnemen van hun kind (Alkhawaldeh et al., 2023). Vragen voor reflectie kunnen bijdragen aan een constructieve manier van gesprekken voeren thuis: "Wat heb je geleerd?" "Waar ben je trots op?" Sommige portfolio's geven de mogelijkheid voor ouderreflectie, wat extra inzicht geeft in de ontwikkeling van de leerling.

Feit

Een empathische benadering van teleurstelling, samen met een stimulerende houding, ondersteunt leerlingen in het waarderen van leerervaringen (Galbraith & Delisle, 2015).

23.5 Portfolio's en zicht op groei

Een van de belangrijkste voordelen van een portfolio is dat het groei laat zien. (Hoog)begaafde leerlingen zijn doorgaans gewend aan succes en hebben als hun leerstofaanbod en de daarbij behorende begeleiding daar eerder niet op aangestuurd hebben minder ervaring met reflectie (Kieboom & Venderickx, 2017). Door terug te kijken op eerdere ervaringen, begrijpen ze hun eigen groei beter.

Leg een duidelijke relatie tussen de beginsituatie en doelstellingen van de leerlingen, zodat zij inzicht ontwikkelen in wat ze (gaan) leren (Johnsen, 2021). Laat leerlingen bijvoorbeeld aan het begin een zelfevaluatie of een korte opdracht uitvoeren, en blik hierop terug aan het einde van het traject. Een 'groeiverslag' waarin leerlingen uitleggen wat ze hebben geleerd, zorgt ervoor dat ontwikkeling zichtbaar wordt. Dit verbetert de metacognitieve vaardigheden en versterkt het zelfvertrouwen.

23.5.1 Portfolio's en self-efficacy

 **Self-efficacy**, oftewel het vertrouwen in eigen vaardigheden, speelt een cruciale rol in motivatie en leerresultaten. Portfolio's kunnen dit verbeteren, op voorwaarde dat leerlingen zelfstandigheid ervaren en hun successen kunnen terugzien (Cavilla, 2019). De mogelijkheid om eigen werk te kiezen en te presenteren biedt zelfstandigheid en stimuleert betrokkenheid.

 Vooral '**mastery experiences**', oftewel succeservaringen, bevorderen de self-efficacy (Forgeard & Benson, 2019). Een leerling die moeite had met een taak, maar deze uiteindelijk heeft afgerond, kan daar met trots op terugkijken. Dit ondersteunt leerlingen die niet goed presteren bij het herwinnen van vertrouwen. Feedback is hierin van groot belang: concentreer je op inzet en strategie, en niet enkel op talent of het eindresultaat. Dit bevordert een groeimindset en stimuleert het aangaan van nieuwe uitdagingen.

23.6 Verschillen tussen po en vo

In het po zijn de portfolio's vaak uitgebreider, met een focus op algemene ontwikkeling. Jonge leerlingen krijgen meer sturing en maken vaak gebruik van visuele hulpmiddelen (Porter, 2020). In het vo wordt vaker gefocust op specifieke projecten en zelfstandigheid. Leerlingen zorgen voor hun eigen portfolio en denken grondiger na over hun leerervaringen.

 De rol van ouders verandert eveneens: in het po zijn ze actief betrokken, terwijl in het vo de nadruk ligt op leerling en school. In het po is beoordeling doorgaans formatief, terwijl in het vo portfolio's ook **summatief** kunnen worden beoordeeld, zoals bij profielwerkstukken of **LOB** (Johnsen, 2021).

Voor een effectieve doorlopende leerlijn is het waardevol om po-portfolio's te koppelen aan het vervolg in het vo (Johnsen, 2021). Op deze manier kunnen leerlingen reflectievaardigheden ontwikkelen en kan er continuïteit in de begeleiding ontstaan.

23.7 Conclusie

Portfolio's vormen een goed alternatief voor het gebruik van standaardtoetsen. Het mooie aan het werken met portfolio's is dat het elementen van de ontwikkeling van leerlingen in beeld kan brengen die door het gebruik van gestandaardiseerde toetsen veelal gemist worden. Die toetsen richten zich veelal op de formele prestaties van de leerling, maar maken zelden inzichtelijk hoe het leerproces heeft plaatsgevonden en in hoeverre de leerling op eigen kracht vaardigheden heeft ontwikkeld. Portfolio's kunnen tevens beter inzichtelijk maken welke educatieve behoeften leerlingen hebben voor de volgende stappen in hun zone van naastgelegen ontwikkeling. Werken met portfolio's vraagt onderlinge afstemming binnen een team om een en ander goed van de grond te krijgen. Dat begint bij de vragen 'Wat willen we bereiken met het portfolio?' en 'Wat maakt dat we denken dat een portfolio een geschikt middel is om daarvoor binnen onze organisatie te gaan gebruiken?'

Het gebruik van portfolio's kan een goede ondersteuning zijn om leerlingen stap voor stap te leren hoe zij eigenaarschap van leerdoelen, leerproces en leerproducten op zich kunnen nemen. De begeleiding die dit vraagt, dient vooraf goed te worden doordacht, maar draagt voor leerlingen zeker bij aan de ontwikkeling van een gezond zelfinzicht in eigen kennis en vaardigheden. Dat inzicht is een randvoorwaarde voor latere successen in leren en werken.



Formulier persoonlijke leerdoelen en evaluatie (vo) – leerdoelencontract

(Hoog)begaafde leerlingen in het vo die werken aan een eigen project of verrijkingsopdracht kunnen baat hebben bij een expliciet leerdoelenformulier. Deze tool is een contractachtig document dat de leerling aan het begin invult (in overleg met de leraar/begeleider) en aan het eind weer oppakt om te evalueren. Het bestaat uit twee delen:

- **Deel A – Start document (begin traject)**
 - Mijn project/opdracht: (korte omschrijving van wat de leerling gaat doen)
 - Waarom kies ik dit? (motivatie van de leerling, zodat de eigen interesse duidelijk is)
 - Wat wil ik leren of bereiken? (3-5 concrete leerdoelen, bijvoorbeeld: “Ik wil leren een onderzoeksopzet te maken”, “Ik wil mijn presentatievaardigheden verbeteren”, “Ik wil meer weten over quantumcomputers”). Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen productgerichte doelen en procesgerichte doelen.
 - Plan van aanpak in het kort: hoe ga ik ongeveer te werk, welke stappen voorzie ik? (Dit mag in bulletpoints.)
 - Afspraken met begeleider: hoe vaak / wanneer check-ins, welke ondersteuning is afgesproken? Dit deel wordt door leerling en begeleider ondertekend als ‘startafspraken’ en opgenomen in het portfolio.
- **Deel B – Terugblik (eind traject)**
 - Voor elk geformuleerd doel uit deel A: in hoeverre behaald? (leerling vult in: behaald / gedeeltelijk behaald / niet behaald) en toelichting/bewijs: (bijv. “Ja, behaald – zie mijn verslag hoofdstuk 3 waar ik de hele onderzoeksopzet zelf heb gemaakt” of “Gedeeltelijk – presenteren ging beter dan vroeger, maar ik bleef het spannend vinden, zie feedback leraar X”)
 - Wat heb ik extra geleerd dat ik niet vooraf als doel had bedacht? (Soms ontdekt de leerling nieuwe leerwinst, deze vraag moedigt dat inzicht aan.)
 - Moeilijkste uitdaging: (leerling benoemt grootste obstakel en de aanpak daarbij)
 - Meest trots op: (hoogtepunt benoemen)
 - Vervolgstep: (bijv. “Ik wil me hierna verder verdiepen in ...”, of deze vaardigheid nog verder trainen door ...” of “Ik ga dit resultaat presenteren aan ...”)

Deel B wordt ingevuld aan het eind en besproken met de begeleider. Het vormt een samenvatting van het leerproces en wordt eveneens in het portfolio bewaard.

Deze tool functioneert als een gecentreerd reflectie- en planningsdocument. Het dwingt de leerling vanaf de start na te denken over eigen leerdoelen (dit vergroot de betrokkenheid en intrinsieke motivatie) en het dwingt aan het eind tot reflectie op elk doel (wat de loop van het project structureert richting het zichtbaar maken van groei). Ook voor de begeleidende leraar is dit handig: het maakt snel duidelijk waarom de leerling iets doet en of de verwachtingen gehaald zijn. In het kader van self-efficacy en een realistisch zelfbeeld is het leerdoelenformulier zeer waardevol: leerlingen zien zwart op wit wat ze zich hadden voorgenomen en wat ze daadwerkelijk bereikt hebben, inclusief het proces daartussen. Dit helpt succes te vieren en eventuele leemtes te identificeren zonder dat dit voelt als falen. Immers, gedeeltelijk behaalde doelen leveren ook leerervaringen op, waarop wordt gereflecteerd.

Verwijzingen

- Alkhawaldeh, M. A., Alwaely, S. A., Al Sabi, Y. N., Abueita, S. D., Alomari, N., Al Taqatqa, F. A. S., ... & Al-Shaar, A. S. (2023). Parents' role in gifted students' educational issues and development. *Information Sciences Letters*, 12(3), 1215-1221.
- Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023, January). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, 1073007.
- Bakx, A., & Van Balkom, J. (2018). Passend onderwijs ook voor het (hoog)begaafde kind. *Zorg Primair: Vakblad voor het Primair en Speciaal Onderwijs*, 5, 2.
- Breetvelt, I., & Meijer, J. (2016). *Bevordering van motivatie bij leerlingen in VWO-plus arrangementen of excellentieprogramma's in het VO*. Kohnstamm Instituut.
- Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151.
- Chen, W. R., & Chen, M. F. (2020). Practice and evaluation of enrichment programs for the gifted and talented learners. *Gifted Education International*, 36(2), 108-129.
- Forgeard, M. J., & Benson, L. (2019). Extracurricular involvement and psychological adjustment in the transition from adolescence to emerging adulthood: The role of mastery and creative self-efficacy. *Applied Developmental Science*, 23(1), 41-58.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Galbraith, J., & Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Free Spirit Publishing.
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., & Martin, A. (2016). How good is good enough? A community-based assessment of teacher competencies for gifted students. *Sage Open*, 6(4). 2158244016680687.
- Johnsen, S. K. (2021). Portfolio assessment of gifted students. In J. van Tassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 227-257). Routledge.
- Johnsen, S. K., & VanTassel-Baska, J. (Eds.). (2022). *Handbook on assessments for gifted learners: Identification, learning progress, and evaluation*. Taylor & Francis.
- Karnes, F. A., & Bean, S. M. (Eds.). (2021). *Methods and materials for teaching the gifted*. Routledge.
- Kieboom, T., & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent: de vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen*. Lannoo Meulenhoff-Belgium.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Porter, L. (2020). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Routledge.
- Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615.
- Spoon, R., Rubenstein, L. D., Shively, K., Stith, K., Ascolani, M., & Potts, M. L. (2020). Reconceptualizing professional learning within the gifted field: Exploring the instruct to innovate model. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 193-226.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Corwith, S., Calvert, E., & Worrell, F. C. (2023). Transforming gifted education in schools: Practical applications of a comprehensive framework for developing academic talent. *Education Sciences*, 13(7), 707.

Hoofdstuk 24



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



Samenvatting

Een effectieve gespreksvoering met leerlingen is van belang voor het welbevinden en de ontwikkeling van leerlingen. De grondhouding van jou als leraar is daarbij essentieel: alleen met pedagogische sensitiviteit, vanuit nieuwsgierigheid, met inachtneming van culturele aspecten en in contact van mens tot mens kan een open, authentiek gesprek ontstaan. Dan zullen leerlingen gesprekken als betekenisvol ervaren. Zij zullen zich gezien, gehoord en begrepen weten.

Het combineren van gesprekstechnieken, verschillende speelse en visuele tools en reflectievragen kan ondersteunend zijn bij de gesprekken. Het is noodzakelijk dat je je bewust bent en kennis hebt van het taalgebruik en -niveau van je leerling. Daarbij aansluiten vergroot het ervaren van (h)erkenning. Tevens zijn zelfregulatie en zelfreflectie factoren die bijdragen aan het welbevinden van leerlingen: ook deze aspecten dienen aan bod te komen, zowel in de voorbereiding, de gespreksvoering als in de reflectiemomenten.

Zelfreflectie van jou als leraar, voorafgaand aan en na afloop van leerlinggesprekken, draagt bij aan het versterken van deze gesprekken. Door systematisch met leerlingen in gesprek te gaan en dit goed vast te leggen groeit het gesprek uit tot een vast onderdeel van de begeleiding en groei van leerlingen.

In gesprek met de leerling: een praktische handleiding

Annelie Neuteboom

Leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben talenten, interesses en unieke behoeften die verder gaan dan alleen de leerstof in de klas. Een goed gesprek biedt inzicht in hun binnenwereld, die niet altijd zichtbaar is in het klaslokaal. Pedagogische sensitiviteit is daarbij noodzakelijk. Met leerlingen in gesprek gaan draagt bij aan het creëren van vertrouwen en veiligheid. Het is een krachtig middel om deze leerlingen écht te begrijpen en helpt om onderwijs en begeleiding af te stemmen (Den Otter, 2023).

Het doel van dit hoofdstuk is om leraren concrete, toepasbare technieken aan te reiken waarmee ze dit soort betekenisvolle gesprekken met leerlingen kunt voeren.¹ Gesprekken die niet alleen informeren, maar die ook richting geven aan het onderwijs én het welzijn en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid.

H9 Dit hoofdstuk besteedt aandacht aan de taal die de leerlingen tot hun beschikking hebben om hierover een echt gesprek aan te kunnen gaan. Daarbij komt het belang van een bewust cultureel sensitieve houding aan bod. Een andere culturele achtergrond, thuistaal en ervaringen kunnen van invloed zijn op gesprekken (zie ook *hoofdstukken 9 en 10* over cultureel sensitief onderwijs en taal).

H10  Tevens is er aandacht voor het belang van **zelfreflectie** en **zelfregulatie**: vaardigheden die (hoog)begaafde leerlingen helpen grip te krijgen op hun leerproces en emoties. Wanneer je als leraar zicht hebt op deze aspecten van je leerlingen kun je de leerlinggesprekken daar inhoudelijk op afstemmen. Je kunt dan je leerlingen helpen bij het ontwikkelen van vaardigheden op dit gebied. Daarnaast komen in dit hoofdstuk verwachtingen, zelfreflectie en het eigen referentiekader van de onderwijsprofessional aan bod.

24.1 Waarom leerlinggesprekken essentieel zijn

Autonomie, competentie en verbondenheid zijn belangrijke bouwstenen voor het welbevinden van leerlingen (Deci & Ryan, 2017). Gesprekken helpen jou om de bredere ontwikkeling van je leerlingen, zoals intrinsieke motivatie, welzijn en regulatievaardigheden, in kaart te brengen en te beïnvloeden. Regelmatige gespreksmomenten dragen bij aan een sterke relatie tussen leraar en leerling. Dit zorgt voor een veilig pedagogisch klimaat, essentieel voor leerprestaties (Hattie, 2009). Leerlingen zelf geven aan dat ze behoefte hebben aan een leraar die hen daadwerkelijk 'ziet' (Bakx et al., 2016). Een reflectieve houding van de leraar (Korthagen & Nuijten, 2023) versterkt dit proces.

 Alhoewel dit geldt voor de interactie met alle leerlingen, is dit nog sterker van toepassing op (hoog)begaafde leerlingen (Steenberghs et al., 2023). Frumau (2024) beschrijft dat begaafde leerlingen die dreigen uit te vallen of reeds zijn uitgevallen op school zich niet gezien, gehoord, begrepen voelen (zie ook de brochure *Als school niet past: schooluitval en thuiszitten*). Dit wordt genoemd door kinderen van alle leeftijden, zowel in het po als in het vo. Door hun diepere denken en voelen, hun grote

¹ Het hoofdstuk is geschreven met individuele leerlinggesprekken in gedachten: veel elementen zijn echter ook toepasbaar in klassikale gesprekken.

alertheid waarmee ze meer prikkels opvangen dan gemiddeld intelligente leerlingen, ervaren zij dieper en intenser. Die wijze van ervaren wordt niet altijd gezien of erkend. Een van de oorzaken daarvan is dat de manier waarop ze hun gedachten en gevoelens tot uiting brengen niet altijd uitnodigend is. Sommigen zullen zich terugtrekken en onzichtbaar zijn. Zij kunnen emotionele problemen ontwikkelen. Anderen zullen opstandig of negatief gedrag laten zien. Weer anderen zullen zich aanpassen aan wat ze hun klasgenoten zien doen. Ze ontkennen of drukken daarmee hun eigen behoeften weg. Ook normen rondom communicatie, hiërarchie of emoties kunnen meespelen. Cultuursensitieve gespreksvoering houdt rekening met verschillen in culturele normen, waarden en communicatiestijlen (Severiens & Wolff, 2021) (zie ook *hoofdstukken 9 en 10* over cultureel sensitief onderwijs en taal).

H9

H10

In gesprek gaan met je leerlingen zorgt ervoor dat je ze niet alleen het gevoel geeft gezien, gehoord en begrepen te zijn, maar dat je dat ook daadwerkelijk dóet.

24.2 Taal

Vanzelfsprekend is taal belangrijk in een gesprek. Van een groep 8-leerling verwacht je meer mogelijkheden tot verbale expressie dan van een kleuter, van een eindexamenleerling verwacht je meer diepgang en nuancering dan van een brugklasser. De taal die po-leerlingen tot hun beschikking hebben is meestal beperkter dan in het vo, zeker rondom complexe gedachten of gevoelens. Po-leerlingen uiten hun emoties en moeilijkheden vaker via gedrag, spel, of lichamelijke klachten als hoofd- of buikpijn (Donkers et al., 2023). In het po is het daarom helpend om ondersteunende tools, zoals tekeningen of handpoppen (zie *Tool 2 Werkvormen po*), in te zetten bij gesprekken.



In het vo is het gesprek vaak diepgaander en draait het meer om **identiteitsontwikkeling** en toekomstkeuzes (Kleinjan et al., 2020). Op deze leeftijd spelen ook **sociale maskers** een grotere rol (Avci et al., 2025). Pubers beschikken over meer taal om zich te kunnen uiten. Maar sociale acceptatie is belangrijk. Ze kunnen via taal hun kwaliteiten en eigenheid verbergen achter humor of stoerdoenerij. Het feit dat een leerling een grote woordenschat heeft of gemakkelijk praat, betekent niet dat het altijd gemakkelijk is om te praten over kwetsbare onderwerpen. NT2-leerlingen, leerlingen met een migratieachtergrond of uit een talig minder stimulerende omgeving kunnen een kleinere, minder genuanceerde woordenschat hebben. Ook zijn sommige begrippen of uitdrukkingen niet vanzelfsprekend.

H10

Wees je als leraar hiervan bewust en houd hier rekening mee (Speltincx et al., 2024) (zie *hoofdstuk 10: Als taal (of het ontbreken ervan) je in de weg zit*).

Als leraar moet je dus, in het po én het vo, nagaan of de leerling zijn binnenwereld tot uitdrukking kan en wil brengen. Het vereist dat je leerlingen helpt om de nuances en diepgang die zij ervaren uit te drukken. Alternatieve vormen van expressie zijn als ondersteuning, ook in het vo, zinvol om in te zetten (zie *Tool 3 Werkvormen vo*). Visuele ondersteuning, metaforen, beeldkaarten of apps kunnen helpen om een leerling zich uit te laten drukken.

24.3 Zelfregulatie en metacognitie



Zelfregulatie betekent het kunnen sturen van het eigen leerproces en de eigen gedachten en emoties.



Het gaat ook over afstemmen op de ander en op de omgeving. **Zelfreflectie** of **metacognitie** is de vaardigheid om na te denken over het eigen proces van denken en handelen. Steinweg et al. (2021) benoemen het belang van metacognitie en zelfregulatie bij het welbevinden van leerlingen in het po en vo.

Wanneer je een zinvol gesprek met een leerling wilt voeren, moet je een beeld hebben van de ontwikkeling van de leerling op deze terreinen. Dan kun je er in je gespreksvoering rekening mee houden en, waar mogelijk, deze aspecten helpen ontwikkelen. Veel van deze aspecten zijn te observeren tijdens



het onderwijsproces of buiten de lessen om. In **Tool 1 (Reflectievragen)** vind je voorbeelden van reflectievragen voor het po en vo. Ook kun je de leerling stimuleren om zelf actiepunten te formuleren en deze vast te leggen. Dat kan in het po bijvoorbeeld door een mindmap te maken. In het vo kan de leerling eventueel een app als **Daylio** gebruiken.

24.4 Structuur van het gesprek: van voorbereiding tot rapportage

Een effectief leerlinggesprek is opgebouwd uit verschillende fasen (Hattie, 2009). Deze paragraaf gaat in op de verschillende fasen en wat je rol als leraar is om een gesprek zinvol en vooral ook uitnodigend en prettig te laten zijn.

24.4.1 Fasen 1 en 2: Voorbereiding en Uitnodiging

Het is jouw verantwoordelijkheid als leraar om de omstandigheden zo te creëren, dat je leerling zich comfortabel voelt en zo open mogelijk kan zijn. Wanneer je een gesprek met een leerling goed voorbereidt, kun je tijdens het gesprek je aandacht bij de leerling houden. Het maakt het gesprek effectiever.

- **Formuleer een gespreksdoel**

Wat wil je weten of bereiken? Gaat het om het welbevinden, motivatie of iets anders? Houd rekening met de persoon die je voor je krijgt. Wat is nú van belang voor déze leerling in déze situatie?

- **Plan voldoende tijd in voor het gesprek**

Geef de leerling in de uitnodiging al aan hoeveel tijd jullie samen hebben.

- Kies een plek die rustig en vertrouwd is of die vertrouwen uitstraalt.

Zorg dat jullie niet gestoord zullen worden. Zorg ook dat er niemand naar binnen kan kijken.

- **Denk na over de setting**

Zitten jullie tegenover elkaar aan jouw bureau, met een notitieblok of laptop voor je neus? Of op een bank met je benen onder je getrokken en je schoenen uitgeschopt? Mag een leerling languit op de grond hangen? Mag jij dat? Maak daarin bewuste keuzes.

- **Wat zijn jouw verwachtingen en waarden?**

Wees je hiervan bewust. Deze kleuren namelijk je interpretatie van wat de leerling zegt en doet. Bijvoorbeeld: is voor jou 'je uiterste best doen' een belangrijke waarde en benader je de leerling vanuit die waarde? Of: vind jij het belangrijk dat een leerling beleefd spreekt? Houd hierbij ook rekening met culturele aspecten zoals de betekenis van stilte, de openheid waarmee een leerling spreekt.

- **Denk na over je woordkeuze**

Sluit aan bij het taalgebruik van de leerling. Ga je complexe woorden en begrippen gebruiken? Wees je bewust van het generatieverschil, ook in woordgebruik. Kun jij straattaal of **Gen Z-woorden** gebruiken of is dat cringe (Gen Z voor 'ongemakkelijk')?

- **Bereid hulpmiddelen of werkvormen voor**

Deze kunnen het gesprek ondersteunen. Je hoeft ze niet te gebruiken, maar wanneer je ze achter de hand hebt, kun je een gesprek vlottrekken of verdiepen indien nodig. Visuele en non-verbale werkvormen kunnen extra zinvol zijn in gesprekken met onder anderen NT2-leerlingen.

- **Geef de leerling eveneens de kans om zich voor te breiden op een gesprek**

Bedenk dat als jijzelf wordt uitgenodigd voor een gesprek, je het ook prettig vindt als je weet wat er op de agenda staat en als je zelf ook agendapunten hebt mogen aandragen.



Voor suggesties zie **Tools 2 en 3: Werkvormen**.



Luisteren naar de leerling

Isabelle, groep 4, is thuis regelmatig boos. Op school gebeurt dit niet, maar het valt de leraar op dat ze vaak en lang naar de wc gaat. Isabelle vertelt dat ze last heeft van de drukte in de klas. De leraar herkent die drukte niet: deze groep 4 is niet drukker dan andere groepen 4.

Isabelle vertelt dat door het geroezemoes haar hoofd vaak zo vol zit dat ze niet meer kan nadenken. Ze tekent hoe het er in haar hoofd uit ziet: propvol, vol gedachten in allerlei kleuren.

Ze bedenkt met haar juf samen dat ze die ronddwarrelende gedachten in een ladekast kan stoppen, met een laasje voor elk soort gedachten: schoolwerk, vriendinnetjes, thuis, piekergedachten, leuke gebeurtenissen. Door het indelen van die ladekast, waarbij elke lade een eigen kleur krijgt, kan ze haar hoofd leger maken. Ze krijgt op school ruimte om dit te doen als dat nodig is. Ook haar ouders doen dit regelmatig met haar. De boze buien thuis verminderen en op school gaat Isabelle minder vaak naar de wc.

Reflectievragen

- **Terugblikken**
Hoe reageert de leraar op Isabelle's signalen (zoals vaak naar de wc gaan) en welke tips geeft de theorie hierover?
- **Bewustwording van essentiële aspecten**
Wat zegt Isabelle's ervaring (drukte in de klas) over hoe verschillend kinderen dezelfde situatie kunnen beleven, en hoe bewust ben jij je van zulke verschillen?
- **Alternatieven ontwikkelen**
Hoe zou deze leraar in de toekomst anders kunnen handelen om beter in te spelen op de behoeften van leerlingen die overprikkeld raken?
- **Uitproberen/in praktijk brengen**
Welke concrete stappen kan ik nemen om leerlingen meer ruimte te geven om hun gevoelens en behoeften te uiten, zowel in de klas als in contact met ouders?

24.4.2 Fase 3: Samen in gesprek

Leerlingen zijn het gewend om door hun leraren bevraagd te worden op hun prestaties en gedrag. De leraar bepaalt het doel, geeft leiding en stuurt het gesprek. Weet dat de leerling deze rol van jou waarschijnlijk verwacht. Soms voelt een leerling dat vooraf de uitkomst van het gesprek al vaststaat. Vaak wacht hij dan ongeduldig tot het voorbij is.

Wanneer je echt sámen in gesprek wilt, staat de uitkomst niet vooraf vast. Je kunt er als leraar door je voorbereiding, maar vooral door je grondhouding, voor zorgen dat leerlingen zich op hun gemak voelen zodat zij ruimte voelen om te vertellen wat er werkelijk speelt. De kern van een succesvol gesprek is: je praat met elkaar, van mens tot mens, ongeacht rol en positie.

- **Wees nieuwsgierig**
Wat beweegt de leerlingen? Waarom doen zij wat zij doen? Zonneveld (2025) stelt dat verwondering begint bij het stellen van de juiste vragen. Een open, nieuwsgierige houding nodigt leerlingen uit om verder te denken. Oftewel: wees een OEN (open, eerlijk en nieuwsgierig).

Ga ervanuit dat jij onwetend bent. Veronderstel niet dat je weet wat een leerling bedoelt, maar check jouw interpretatie: “Klopt het dat je bedoelt ...?” De leerling is de deskundige over zichzelf. Op die manier ontstaat begrip en vertrouwen.

- **Stimuleer zelfonderzoek**

Door samen met de leerling de gespreksvragen op te stellen creëer je eigenaarschap (Zonneveld, 2025). Bijvoorbeeld: “Welke vraag zou jij jezelf nu stellen als je ... wilt onderzoeken?” Leg dus jouw vooraf bedachte gespreksdoel op tafel, en bespreek dat met de leerling: zijn jullie het eens? Daarmee voelt een leerling zich door jou erkend.

- **Ga samen op onderzoek uit**

Gebruik LSD (luisteren, samenvatten en doorvragen). Laat OMA thuis (opvattingen, meningen en adviezen). Geef expliciet de ruimte aan het perspectief van de leerling en vermijd (ook culturele) stereotypen actief. Maar waak ervoor dat deze gesprekstechnieken geen trucjes worden. Zorg voor een sfeer waarin jullie samen een oprecht, authentiek gesprek kunnen voeren. Dat kan alleen wanneer je zelf vanuit een oprechte en authentieke grondhouding handelt. Jij bent de leraar, maar je bent ook een mens. Je hebt waarden, vooronderstellingen, valkuilen. Soms zoek je naar woorden, soms weet je niet wat de volgende stap is, soms maak je een verkeerde opmerking. Wees niet terughoudend om iets over jezelf te vertellen, wanneer dat past binnen het gesprek. Dat alles maakt dat een gesprek tweerichtingsverkeer wordt en dat de leerling het gesprek niet als een ondervraging of monoloog ervaart. Stel je dus op als gelijkwaardige gesprekspartner: jullie willen samen iets ontdekken, uitzoeken, veranderen.

- **Stel open vragen die uitnodigen tot verder nadenken**

Soms zijn open vragen nog te ingewikkeld. Je kunt zo'n vraag dan ook ombuigen tot een of-ofvraag: “Is het dit, of dat, of misschien nog iets heel anders?” Dat geeft de leerling zowel kaders en een houvast, als tegelijkertijd ruimte om een ‘iets anders’ toe te voegen. Je kunt ook een van de voorbereide werkvormen erbij pakken (zie [Tools 1 en 2 Werkvormen](#)).

- **Gebruik humor**

Hiermee breng je lucht in het gesprek en sluit je aan bij de leerling. Een gesprek hoeft niet altijd serieus te zijn om waarde te hebben.

- **Vraag naar en sluit aan bij de beleavingswereld van de leerling**

Houdt de leerling van K3 of van K-Pop? Luister eens samen naar die muziek en stel er vragen over. “Wat is je lievelingsnummer?” “Gaaf het je om de muziek, en wat is er dan zo goed aan?” “Of gaaf het je om de teksten, en welke spreekt je dan vooral aan?” Andere interesses waarop je kunt aansluiten zijn hobby's, sport, huisdieren, kledingstijl.

- **Laat gerust stiltes vallen**

Wees niet bang voor stiltes: die bieden jullie beiden de mogelijkheid om je gedachten te ordenen.

- **Houd rekening met verbale sterkte**

Vaak zien we dit bij (hoog)begaafde leerlingen. Dit kan verhullen dat zij moeite hebben met zelfreflectie of met het reguleren van gevoelens. Ze kunnen soms heel goed verwoorden wat een leraar graag hoort, zonder dat dit hun werkelijke beleving weerspiegelt. Wanneer je van een kind of jongere hoort wat er werkelijk speelt en vraagt hoe het komt dat dat niet eerder naar boven is gekomen, is het antwoord vaak: “Omdat niemand écht doorvroeg. Omdat ik supergoed ben in sociaal-wenselijke antwoorden. Omdat de leraar/mijn ouders ook niet écht geïnteresseerd overkwam(en). Omdat jij ziet dat ik bij lastige vragen aan mijn nagels ga kluiven.”

- **Wees flexibel in het taalgebruik bij niet-Nederlandstalige leerlingen**

Accepteer (en gebruik!) een mix tussen thuistaal en schooltaal, realiseer je dat codeswitching door de leerling (door elkaar gebruiken van moedertaal en Nederlands) het gesprek inhoudelijk kan verdiepen.

- **Wees alert op non-verbale signalen**

Vraag door wanneer een antwoord te 'glad' klinkt. Een leerling die zegt: "Het gaat prima", maar ondertussen friemelt of wegstijgt, voelt mogelijk van binnen iets anders dan dat de woorden aangeven. Signalen waar je op kunt letten: een leerling oogt ongeïnteresseerd, zit met een capuchon over zijn hoofd getrokken, wiebelt op de stoel, slikt een paar keer, krijgt tranen in de ogen, valt stil. Observeer of een leerling naast je gaat zitten of juist tegenover je, zich van je afdraait of naar je toe. Soms kun je benoemen wat je ziet gebeuren. Een stilte daarna doet wonderen.

- **Let op het tempo**

Proef je ongeduld? Vraag of het te langzaam gaat. Merk je dat een leerling afdwaalt? Vraag of het te veel is, te snel gaat, te moeilijk is.

- **Wees flexibel**

Soms loopt een gesprek anders dan je vooraf had bedacht. Ga mee in gesprekswendingen, waar mogelijk. Vertrouw erop dat deze ergens toe leiden. Houd daarbij wel het doel en de tijd in je achterhoofd.

Feit
Cultuursensitieve gespreksvoering houdt rekening met verschillen in culturele normen, waarden en communicatiestijlen (Severiens & Wolff, 2021).

24.4.3 Fasen 4 en 5: Afronding en Rapportage

Vat aan het einde van de afspraak het gesprek samen, leg afspraken en belangrijke inzichten samen met de leerling kort vast. Check of de inhoud van het gesprek goed is weergegeven. Dat weergegeven kan in tekst, maar ook met smileys of een tekening. **Tool 4** is een observatielijst, die kan worden gebruikt om systematisch alle punten langs te lopen. Vraag aan het einde van het gesprek of de leerling zich gezien en gehoord voelt, en wanneer/waarmee dan vooral. Wat was het belangrijkste voor de leerling in dit gesprek? Bespreek vervolgacties en overleg over voortzetting van de gesprekken. Vraag feedback op jouw handelen; dat is zinvol voor je eigen reflectie achteraf. Leg uit waarom je die feedback vraagt. Maak afspraken met de leerling over rapportage in het leerlingdossier of aan derden (ouders, zorgteam, externen). Transparantie vergroot vertrouwen. Zo blijft het gesprek geen losstaand moment, maar wordt het onderdeel van een groeiproces.

24.5 Zelfreflectie van de leraar

Zelfreflectie is een essentieel onderdeel van professioneel handelen. Het is belangrijk dat je je bewust bent van je eigen normen, waarden, (culturele) (voor)oordelen en verwachtingen. Het risico bestaat dat je je verwachtingen en je interpretaties baseert op je eigen (culturele) normen. Cultureel bewustzijn is belangrijk: verdiep je actief in de achtergrond van de leerling, inclusief waarden, communicatievormen en opvoedingsopvattingen die kunnen verschillen van de jouwe (Van der Heijden et al., 2022). Dit draagt bij aan vertrouwen en begrip.

Stel jezelf daarom voorafgaand aan en na afloop van een gesprek vragen als:

- Welke aannames heb ik? Welke aannames had ik vooraf?
- Wat zegt mijn reactie over mijn aannames en verwachtingen?
- Wat verwacht ik van de leerling? Wat deed de leerling anders dan verwacht?
- Wat neem ik mee naar een volgend gesprek?
- Waar zit mijn oordeel? Waar heb ik dat laten meespelen?
- Waar heb ik iets laten liggen?
- Waarover ben ik tevreden?



Gebruik daarbij ook de feedback die je aan het einde van het gesprek hebt gevraagd van de leerling zelf. Het **reflectiemodel van Korthagen en Nuijten** (2023) kan je bij dit reflectiemoment helpen.

Feit

Het risico bestaat dat je je verwachtingen en je interpretaties baseert op je eigen (culturele) normen. Cultureel bewustzijn is belangrijk: verdiep je actief in de achtergrond van de leerling, inclusief waarden, communicatievormen en opvoedingsopvattingen die kunnen verschillen van de jouwe (Van der Heijden et al., 2022).

24.6 Conclusie

Dit hoofdstuk onderstreept het cruciale belang van betekenisvolle gesprekken tussen leraren en leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Door pedagogische sensitiviteit, een open en nieuwsgierige houding, en het inzetten van passende gesprekstechnieken kunnen leraren bijdragen aan het welzijn, de motivatie en de persoonlijke ontwikkeling van deze leerlingen. Essentieel daarbij is oog voor de individuele behoeften, taalontwikkeling en culturele achtergrond van de leerling. Het gesprek is geen eenmalig moment, maar een onderdeel van een continu groeiproces waarin wederzijds vertrouwen en zelfreflectie centraal staan. Door samen te werken, open te staan voor feedback en eigen aannames kritisch te onderzoeken, creëren leraren een veilige omgeving waarin elke leerling zich werkelijk gezien, gehoord en erkend voelt. Zo wordt de basis gelegd voor persoonlijke groei, welbevinden en optimale leerresultaten.

Verwijzingen

- Avci, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*, 10(2), 219-236.
- Bakx, A., Hornstra, L., Van Houtert, T., Van de Brand, M., & De Boer, E. (2016). Goed leraarschap vanuit het perspectief van begaafde basisschoolleerlingen. *Zorgbreed* 53, 14(1), 14-19.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Den Otter, M. (2023). Het belang van voicing. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het po en vo* (pp. 99-114). Leuker.nu
- Donkers, E., Mastwijk, H., Weghorst, M., & Zegers, M. (2023). *Naar school met aanhoudende lichamelijke klachten* [Praktijkverkenning]. Nederlands Jeugdinstituut.
- Frumau, F. (2024). *Als school niet past. Schooluitval en thuiszitten*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid. Opgehaald van <https://www.flipsnack.com/C5987AEEFB5/kchb-thema-08-schooluitval-en-thuiszitten/full-view.html>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Trimbos-instituut, Universiteit Utrecht, Stichting Alexander & UNICEF Nederland.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2023). *De kracht van reflectie: Een sleutel voor de ontwikkeling van leraren* (2e, geheel herziene druk). Boom.
- Severiens, S., & Wolff, R. (2021). *Diversiteit in de klas: Cultuursensitief lesgeven voor gelijke kansen*. Garant.
- Speltincx, G., Vanhoof, S., Beyram, N., Costa, V., & De Lobel, N. (2024). *Gelijke kansen in de klas. Houding, inhoud en didactiek*. Lannoo Campus.
- Steenberghs, N., Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2023). Teacher-student relationships and engagement of high-ability students: An exploration from the perspective of the academic risk hypothesis. *High Ability Studies*, 34(1), 1-25.
- Steinweg, M., De Lange, A., Van den Thillart, C., Looman, B., De Haan, A., Kleinjan, M., & De Haan, A. (2021). *Preventief werken aan sociaal emotionele ontwikkeling en welbevinden: Handreiking voor docenten in het PO en VO*. Trimbos-instituut.
- Van der Heijden, H., Bruin, K., Kampman, L., & Oosterhoff, S. (2022). *Culturele diversiteit in de klas* (7e druk). Boom uitgevers Amsterdam.
- Zonneveld, R. (2025). Verwondering begint bij vragen stellen. *HJK*, (8), 34-39.

Hoofdstuk 25



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



Samenvatting

Traditionele, statische tests zoals intelligentietests hebben beperkingen bij het identificeren van het leerpotentieel van (hoog)begaafde leerlingen. Statische tests meten voornamelijk eerder verworven kennis en geven geen volledig beeld van cognitieve vermogens of verborgen talenten, zeker bij leerlingen met een andere culturele achtergrond, een lagere sociaal-economische status of testangst. Dynamisch testen vormt daarop een alternatief: door tijdens het testproces doelgericht hulp of feedback te bieden, wordt zichtbaar hoe leerlingen leren en onder welke condities ze het best functioneren. Dit sluit aan bij Vygotsky's concept van de zone van naaste ontwikkeling (ZNO), die onderscheid maakt tussen wat een leerling zelfstandig en met hulp kan bereiken. Dynamisch testen richt zich op het in kaart brengen van deze ZNO in verschillende domeinen, om meer zicht te krijgen op instructiebehoeften en ontwikkelruimte.

Onderzoek toont aan dat dynamisch testen beter in staat is om het potentieel van diverse en (hoog)begaafde leerlingen te signaleren en minder gevoelig is voor storende factoren als testangst en zwakke executieve functies dan statische tests. Door de nadruk op leerproces en begeleiding levert dynamisch testen waardevolle inzichten op voor maatwerk in het onderwijs.

Dynamisch assessment

Bart Vogelaar

 (Hoog)begaafdheid wordt vaak gedefinieerd op basis van een IQ-score van 130 of hoger. Deze **statische benadering** doet echter geen recht aan de ontwikkelbaarheid van talent. In een dynamische visie staat niet het huidige prestatieniveau, maar het leerpotentieel centraal. Dit sluit aan bij Vygotsky's (1978) concept van de zone van naaste ontwikkeling: wat een leerling kan bereiken met passende ondersteuning. (Hoog)begaafdheid wordt daarmee gezien als een ontwikkelbare vorm van expertise, ingebed in context en interactie.

 Om adequaat op de educatieve behoeften van deze leerlingen in te spelen, is een betrouwbare identificatie essentieel. Hoewel traditionele intelligentietests vanwege hun **standaardisatie** veel worden gebruikt, geven ze volgens critici slechts een beperkt beeld van cognitieve vermogens (Lohman & Gambrell, 2012). Ze meten vooral eerder verworven kennis (Sternberg & Grigorenko, 2002), en zijn daardoor minder geschikt om potentieel te voorspellen of verborgen talent te signaleren. Dynamisch testen biedt een alternatief: door tijdens het testproces doelgericht hulp te bieden, ontstaat zicht op hoe leerlingen leren en in welke omstandigheden zij het beste functioneren. Dat levert waardevolle inzichten op voor het onderwijs – juist bij leerlingen bij wie potentieel niet vanzelf zichtbaar wordt. Het doel van dit hoofdstuk is om inzichtelijk te maken wat dynamisch testen precies inhoudt en hoe je de visie op leerpotentieel praktisch kunt toepassen in toetsen in de onderwijspraktijk van zowel het primair als het voortgezet onderwijs. Daarbij staat centraal hoe dynamisch testen kan bijdragen aan het in kaart brengen van het leerpotentieel en de instructiebehoefte van (hoog)begaafde leerlingen.

25.1 Statisch versus dynamisch testen

Het onderscheid tussen statisch en dynamisch testen is belangrijk omdat ze ieder een fundamenteel andere manier van toetsen hanteren – met een andere focus en dus ook een andere uitkomst.

 **Statische tests**, zoals een IQ-test, een Cito-toets of een kennistoets, meten prestaties op één moment, zonder hulp of feedback. Ze geven vooral inzicht in eerder verworven kennis of vaardigheden (Resing et al., 2020). Dat maakt ze geschikt om het huidige niveau van functioneren vast te stellen en eventuele hiaten in kennis of vaardigheden te signaleren. De interpretatie van testuitslagen gebeurt doorgaans door de prestaties van een leerling te vergelijken met een normgroep – vaak leeftijdsgenoten – of met een gemiddelde score. Op die manier wordt bepaald in hoeverre een leerling 'afwijkt' van wat gebruikelijk is voor de betreffende leeftijd of leerfase.

 Hoewel statische tests voordelen hebben qua standaardisatie en efficiëntie van afname, bieden dynamische tests rijkere informatie over leervermogen en ontwikkelmogelijkheden – vooral bij leerlingen die in traditionele tests minder tot hun recht komen. Zo is bekend dat sommige leerlingen **onderpresteren** op statische tests door factoren als testangst (Vogelaar et al., 2017a), zwakke executieve functies zoals planning of aandacht (Vogelaar et al., 2020) of een gebrek aan vertrouwdheid met de testsituatie. Ook leerlingen met een lagere sociaal-economische status of uit een andere culturele achtergrond kunnen benadeeld worden, doordat hun eerdere leerervaringen minder aansluiten bij wat in standaardtoetsen wordt gevraagd (Robinson-Zañartu & Carlson, 2013).

Dynamisch testen is juist ontwikkeld om het cognitieve vermogen van kinderen uit achtergestelde of meertalige achtergronden beter in beeld te brengen (Sternberg & Grigorenko, 2002). In het begin lag de focus van onderzoek dan ook vooral op deze doelgroepen. De laatste decennia groeit echter de aandacht voor het gebruik van dynamisch testen bij (hoog)begaafde leerlingen. Uit vroege studies van onder anderen Skuy et al. (1988) en Lidz en Macrine (2001) bleek dat dynamisch testen helpt om (hoog)begaafdheid te signaleren bij kinderen met een lage sociaal-economische status of andere culturele achtergrond – groepen waarbij statische tests vaak tekortschieten. Chaffey et al. (2015) vonden vergelijkbare resultaten bij Aboriginal-leerlingen in Australië.

Onderzoek van Kanevsky (1990, 1992, 1994, 1995, 2000, 2001; Kanevsky & Geake, 2004) liet zien dat (hoog)begaafde kinderen vaak beschikken over een bredere zone van naaste ontwikkeling, sneller leren, en goed in staat zijn tot zelfregulatie en transfer. Calero et al. (2011) bevestigden dat in Spaanse basisscholen: begaafde leerlingen boekten meer vooruitgang in dynamische tests dan hun leeftijdsgenoten.

Recente studies van Vogelaar en collega's (2016, 2017a, 2017b, 2019) toonden aan dat (hoog)begaafde leerlingen onderling sterk kunnen verschillen in leerprogressie en instructiebehoefte. Daarnaast lijken factoren zoals testangst en zwakke **executieve functies** minder invloed te hebben op prestaties bij dynamisch dan bij statisch testen.

Feit

Leerlingen met een lagere sociaal-economische status of uit een andere culturele achtergrond kunnen bij statisch toetsen benadeeld worden, doordat hun eerdere leerervaringen minder aansluiten bij wat in standaardtoetsen wordt gevraagd (Robinson-Zañartu & Carlson, 2013).

25.2 Zone van naaste ontwikkeling: van actuele prestaties naar potentieel

Het werk van Vygotsky (1978) heeft veel invloed gehad op het gedachtegoed ten aanzien van dynamisch testen. Hij stelde dat mensen vooral leren in interactie met anderen, onder begeleiding van iemand die hen op weg helpt. Daarbij leren ze geleidelijk steeds meer zelfstandig te functioneren, met behulp van zogenoemde **scaffolds**: tijdelijke, gerichte hulp of feedback. Cruciaal hierin is de rol van de 'expert' – bijvoorbeeld een leraar, pedagoog, psycholoog of remedial teacher – die met kennis van zaken het leerproces ondersteunt en stapsgewijs terugtreedt naarmate de leerling zelfstandiger wordt.

Vygotsky introduceerde ook het begrip *zone van naaste ontwikkeling* (ZNO): het verschil tussen wat iemand zelfstandig al kan (de zone van actuele ontwikkeling) en wat hij of zij met hulp kan bereiken (de zone van potentiële ontwikkeling). Deze zone is *domeinspecifiek*: een leerling kan in het ene vakgebied of domein veel zelfstandiger en op een ander niveau functioneren dan in een ander domein, afhankelijk van voorkennis, ervaring en motivatie. Daarnaast bestaan er zowel *interindividuele verschillen* (tussen leerlingen) als *intra-individuele verschillen* (binnen een leerling) in hoe breed de zone is en welke mate van ondersteuning nodig is. Daarom is het belangrijk om, idealiter, de ZNO's in meerdere (leer)domeinen afzonderlijk in kaart te brengen.

Een dynamische test beoogt precies dát te doen: de ZNO van een leerling zichtbaar maken – bij voorkeur in verschillende domeinen. Het doel is om te achterhalen wat iemand kan leren met begeleiding, door tijdens het testen juist wél hulp of feedback te geven. Door tijdens de training aanwijzingen te geven of hulp te bieden (*scaffolding*), wordt duidelijk welke instructiebehoeften een leerling heeft

(Resing et al., 2020). Een veelgebruikte opzet hierbij is het *sandwichmodel* (pretest – training – post-test, zie ook **Tool 1**), dat perfect aansluit bij het ZNO-concept: het laat zien wat een leerling zelfstandig kan vóór en ná ondersteuning, en maakt daarmee de ontwikkelruimte en het effect van begeleiding inzichtelijk.

25.3 Zicht op instructiebehoefte en potentieel

Hoewel er veel variatie is in dynamische tests, hebben ze allemaal gemeen dat er instructie of feedback wordt gegeven tijdens het testproces. Die feedback kan op verschillende momenten en op verschillende manieren worden aangeboden – soms gestandaardiseerd, soms juist afgestemd op de leerling. Ook de inhoud van de tests verschilt: sommige zijn specifiek gericht op één vakgebied, zoals rekenen of spelling, maar veel tests richten zich op bredere cognitieve vaardigheden zoals redeneren en probleemoplossen. Vaak wordt daarbij gebruikgemaakt van **inductieve redeneertaken**, omdat die een belangrijke rol spelen in intelligentie, leren en probleemoplossend denken (Resing, 2021).

Een veelgebruikte manier om die hulp te bieden is de methode van *graduated prompting* van Campione en Brown (1987, zie ook **Tool 2**). Hierbij krijgt een leerling stapsgewijs hints wanneer hij of zij een fout maakt – van algemene (taakoverstijgende) metacognitieve hints tot (taak)specifieke hints en uiteindelijk *modeling*, stap voor stap de leerling door het oplossingsproces begeleiden. Uiteindelijk wordt de leerling gevraagd uit te leggen waarom een bepaald antwoord gekozen is (Resing, 2013). Zo wordt steeds uitgegaan van minimale hulp, zodat de leerling zoveel mogelijk zelf blijft doen.

Waar statische tests vooral kijken naar het product van het leren, het eindresultaat – zoals een IQ of Cito-score – richt dynamisch testen zich op het *proces* van leren. De centrale vraag is niet alleen wat een leerling al weet, maar vooral *hoe* de leerling leert, welke ondersteuning daarbij nodig is en onder welke omstandigheden ontwikkeling plaatsvindt (Resing & Vogelaar, 2021). Deze benadering sluit aan bij een ontwikkelingsgerichte visie, waarin het leerpotentieel centraal staat.

Dynamisch testen maakt gebruik van verschillende maten om dit potentieel zichtbaar te maken. Veelgebruikte uitkomstmaten zijn de hoeveelheid en de soort hulp die een leerling nodig heeft om tot een correcte oplossing te komen, de leerwinst die de leerling boekt van pretest (meting vooraf) naar post-test (meting achteraf), en in hoeverre de leerling het geleerde toepast in nieuwe of complexere situaties – ook wel transfer genoemd (Sternberg & Grigorenko, 2002; zie **Tool 3**). Daarnaast wordt ook de posttestscore zelf als maat gebruikt: niet als absolute prestatie, maar als indicatie van het niveau dat een leerling bereikt ná instructie, en dus als afspiegeling van het leerpotentieel (Resing, 2013).

Naast deze uitkomstmaten worden in dynamisch testen ook procesmaten ingezet. Deze zeggen iets over het *hoe* van het oplossingsproces, los van de uiteindelijke score. Denk bijvoorbeeld aan de tijd die een leerling nodig heeft om tot een antwoord te komen, het aantal en type oplossingsstappen die de leerling correct doorloopt of de kwaliteit van de gebruikte strategieën – zoals **heuristisch** of juist **analytisch** te werk gaan (Resing et al., 2009). Dergelijke gegevens geven inzicht in denk- en leerprocessen die bij een standaard goed-foutbeoordeling buiten beeld blijven, maar die essentieel zijn bij het vormgeven van didactische interventies.

25.4 Mogelijkheden en onmogelijkheden

Een groot voordeel van dynamisch testen is dat het inzicht geeft in zowel het leervermogen als het leerproces van een leerling. Doordat je tijdens het testen actief hulp en feedback biedt, zie je hoe een leerling leert, denkt en problemen aanpakt. Die procesinformatie is waardevol bij het bepalen van passende onderwijsinterventies (Jeltova et al., 2007). In tegenstelling tot statische tests, die vooral een momentopname geven, laat dynamisch testen zien hoeveel groei mogelijk is – en onder welke voor-

waarden. Hierdoor kan het ook verborgen potentieel blootleggen, bijvoorbeeld bij leerlingen met zwakkere executieve functies (Vogelaar et al., 2020) of testangst (Vogelaar et al., 2017a), of bij onderpresteerders uit minderheidsgroepen. Door observatie en scaffolding ontstaat een inclusiever en inzichtvoller beeld van hun (leer)mogelijkheden.

Tegelijkertijd kent dynamisch testen ook duidelijke uitdagingen. Het kost meer tijd en vraagt aanzienlijk meer expertise dan standaardtesten (Sternberg & Grigorenko, 2002). Het is belangrijk dat de testafnemer niet alleen observeert en registreert, maar ook goed kan inschatten welke vorm van hulp passend is, op welk moment, en hoe deze ondersteuning het leerproces beïnvloedt. Daarbij gaat de beoordeling verder dan alleen het aantal goede antwoorden: de testafnemer beoordeelt ook het proces, de wijze waarop de leerling tot het antwoord komt en de mate van benodigde ondersteuning (Resing et al., 2020).

Bovendien is de zone van naaste ontwikkeling (ZNO) *domeinspecifiek*, wat betekent dat er dus voor verschillende schoolvakken én voor vakoverstijgende vaardigheden – zoals redeneren, probleemoplossen, planning en cognitieve flexibiliteit – een dynamische test beschikbaar zou moeten zijn. In de praktijk is dat nauwelijks haalbaar: het is niet realistisch om voor elk vak, op elk niveau en in elk schooljaar een aparte dynamische test af te nemen voor iedere leerling.

Feit

Een groot voordeel van dynamisch testen is dat het inzicht geeft in zowel het leervermogen als het leerproces van een leerling. Doordat tijdens het testen actief hulp en feedback worden geboden, wordt zichtbaar hoe een leerling leert, denkt en problemen aanpakt. Die procesinformatie is waardevol bij het bepalen van passende onderwijsinterventies (Jeltova et al., 2007).

25.5 Dynamische visie op toetsen: toepassing in de praktijk

Ook zonder volledig gestandaardiseerde en genormeerde dynamische toetsen kunnen scholen werken vanuit het idee dat potentieel ontwikkelbaar is, en dat inzicht in het leerproces minstens zo belangrijk is als het eindresultaat. Steeds vaker zien we voorbeelden van scholen die deze benadering toepassen. Zo maakt een middelbare school gebruik van een dynamisch screeningsinstrument in de vorm van een gecomputeriseerde serious game, waarmee leerlingen op een speelse maar onderbouwde manier worden uitgedaagd op het gebied van begrijpend lezen, rekenen en wiskunde, plannen en (inductief) redeneren (zie Vignet 2).

Ook op kleine schaal kunnen scholen dynamischer toetsen. **Tools 1 tot en met 3** van dit hoofdstuk geven handvatten hiertoe. De tools zijn in principe bruikbaar in zowel het primair als het voortgezet onderwijs. Cruciaal als je nadenkt over praktische toepassing van (dynamisch) testen is dat je goed zicht hebt op het specifieke (leer)domein en op de testopgaven. Alleen dan kun je effectieve hulp bieden, bijvoorbeeld via *graduated prompts* – stapsgewijze, hiërarchisch aangeboden hints die aansluiten bij de denkstappen van de leerling en zo het leerproces ondersteunen. De hints zijn idealiter aangepast aan de specifieke testopgaven, en gebaseerd op het onderliggende oplossingsproces van de taak/opgave (zie **Tool 4**).



Belangrijk uitgangspunt hierbij is dat je zonder een **gevalideerde test** uiteraard een dergelijk instrument primair voor kwalitatieve doeleinden inzet: om meer zicht te krijgen op het leerproces van een individuele leerling. Door leerlingen met zichzelf te vergelijken, kan inzicht ontstaan in hoe zij reageren op ondersteuning (*response to instruction*). Ook kun je zo de voortgang in leren en ontwikkeling systematisch monitoren in het reguliere én het verrijkingsonderwijs.

25.6 Conclusie

Dynamisch testen biedt waardevolle kansen om het leerpotentieel van (hoog)begaafde leerlingen beter zichtbaar te maken. In tegenstelling tot statische tests, die vooral meten wat een leerling al weet of kan, laat dynamisch testen juist zien wat een leerling nog kan leren met de juiste ondersteuning. Deze benadering sluit aan bij een inclusieve visie op onderwijs en bij het idee dat (hoog)begaafdheid zich ontwikkelt binnen een context – en dus niet statisch is. Vooral voor leerlingen met een andere moedertaal, culturele achtergrond of minder onderwijskansen blijkt dynamisch testen beter in staat verborgen potentieel te onthullen dan traditionele intelligentietests (Chaffey et al., 2015; Sternberg & Grigorenko, 2002).

Daarnaast biedt dynamisch testen waardevolle procesinformatie: hoe leert een leerling, hoeveel hulp is nodig en in hoeverre is er sprake van overdracht naar nieuwe taken? Deze inzichten kun je direct vertalen naar onderwijsaanpassingen, begeleiding of interventies, bijvoorbeeld binnen handelingsgericht werken of Passend Onderwijs.

Toch zijn er ook kanttekeningen: dynamisch testen kost meer tijd en vraagt specifieke expertise. Bovendien ontbreken er op dit moment grootschalig genormeerde instrumenten; de beschikbare tools zijn vaak (nog) vooral wetenschappelijk van aard. Daarom kun je dynamische tests het beste aanvullend inzetten – bij voorkeur door de prestaties van een leerling met zichzelf te vergelijken. Zo kun je het leerpotentieel op een meer rechtvaardige en genuanceerde manier vaststellen, en krijgen ook leerlingen die in traditionele tests onder de radar blijven de kans om hun capaciteiten te laten zien.

Verwijzingen

- Calero, M. D., Belen-Chacon, M., & Garcia-Martin, M. (2011). The impact of a dynamic assessment on the performance of high-ability students in a cognitive task. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 176-181. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.027>
- Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-115). Guilford Press.
- Chaffey, G. W., Bailey, S. B., & Vine, K. W. (2015). Identifying high academic potential in Australian Aboriginal children using dynamic testing. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(1), 25-36.
- Jeltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). Dynamic assessment as a process-oriented assessment in educational settings. *Advances in Speech-Language Pathology*, 9(4), 273-285. <https://doi.org/10.1080/14417040701435471>
- Kanevsky, L. (1990). Pursuing qualitative differences in the flexible use of problem-solving strategy by young children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(2), 115-140.
- Kanevsky, L. (1992). The learning game. In P. Klein, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 204-241). Ablex.
- Kanevsky, L. (1994). Exploring the implications of dynamic and static assessments for gifted education. *Exceptionality Education Canada*, 4(2), 77-98.
- Kanevsky, L. (1995). Learning potentials of gifted students. *Roeper Review*, 17(3), 157-163.
- Kanevsky, L. (2001). Dynamic assessment of gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 283-295). Pergamon.
- Kanevsky, L., & Geake, J. (2004). Inside the zone of proximal development: Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(2), 182-217.
- Lidz, C. S., & Macrine, S. L. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners: The contribution of dynamic assessment. *School Psychology International*, 22(1), 74-96.
- Lohman, D. F., & Gambrell, J. L. (2012). Using nonverbal tests to help identify academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/0734282911428194>
- Resing, W. C. M. (2000). Assessing the learning potential for inductive reasoning in young children. In C. S. Lidz, & J. G. Elliott (Eds.), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications* (pp. 229-262). Elsevier.
- Resing, W. C. M. (2013). Dynamic testing and individualized instruction: Helpful in cognitive education? *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1), 81-95.

- Resing, W. C. M. (2021). *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (2e editie). Pearson.
- Resing, W. C. M., De Jong, F. M., Bosma, T., & Tunteler, E. (2009). Learning during dynamic testing: Variability in strategy use by indigenous and ethnic minority children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8(1), 22-37. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.8.1.22>
- Resing, C. M., Elliott, J. G., & Vogelaar, B. (2020). Assessing potential for learning in school children. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Resing, W. C. M., & Vogelaar, B. (2021). Intellectueel functioneren als cognitief proces: enige nieuwe ontwikkelingen. In W. C. M. Resing (Red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik* (2e editie). Pearson.
- Robinson-Zañartu, C., & Carlson, J. (2013). Dynamic assessment. In K. F. Geisinger (Ed.), *APA Handbook of testing and assessment in psychology*, Vol. 3. (pp. 149-167). American Psychological Association.
- Skuy, M., Kaniel, S., & Tzuriel, D. (1988). Dynamic assessment of intellectually superior Israeli children in a low socio-economic status community. *Gifted Education International*, 5(2), 90-96.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing*. Cambridge University Press.
- Vogelaar, B., Bakker, M., Elliott, J. G., & Resing, W. C. M. (2017a). Dynamic testing and test anxiety amongst gifted and average-ability children. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 75-89.
- Vogelaar, B., Bakker, M., Hoogeveen, L., & Resing, W. C. (2017b). Dynamic testing of gifted and average ability children's analogy problem solving: Does executive functioning play a role? *Psychology in the Schools*, 54(8), 837-851.
- Vogelaar, B., & Resing, W. C. M. (2016). Gifted and average-ability children's progression in analogical reasoning in a dynamic testing setting. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(3), 349-367.
- Vogelaar, B., Resing, W. C. M., Stad, F. E., & Sweijen, S. W. (2019). Is planning related to dynamic testing outcomes? Investigating the potential for learning of gifted and average-ability children. *Acta Psychologica*, 196, 87-95.
- Vogelaar, B., Veerbeek, J., Splinter, S. E., & Resing, W. C. M. (2020). Computerized dynamic testing of children's potential for reasoning by analogy: The role of executive functioning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 632-644.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Vygotsky's "Mind in society: the development of higher psychological processes"* (pp. 17-119). Harvard University Press.

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.

