

De Gids 2.0

© 2023

Deze uitgave is – onder redactie van Eleonoor van Gerven – door 19 auteurs geschreven die elk het auteursrecht hebben over het door hen geschreven hoofdstuk. Het auteursrecht ligt derhalve bij: Annemieke Weterings-Helmons, Anouke Bakx, Claire E. Hughes, Debra Troxclair, Eleonoor van Gerven, Jeroen Lavrijsen, Karine Verschuere, Linda van den Bergh, Lisette Hornstra, Marianne den Otter, Marijke van Vijfeijken, Matthew J. Zakreski, Mia Frumau, Ophélie Allyssa Desmet, Sabine Sypré, Sofie Hendrix, Sven Mathijssen, Tracy Ford Inman en Wendy Behrens.

Voor correspondentie over (het auteursrecht van) deze uitgave kunt u zich richten tot de uitgever: Leuker.nu, Sabine Kokee, Hoofdstraat 119, 9944 AD Nieuwolda.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden veelevoudigd, 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 de uitgever. Voor zover het maken van reprografische veelevoudigingen 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 de auteur, 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 de auteur.

NUR 190, 770, 841, 846, 847, 848

ISBN 978-94-0372-474-4

Eerste druk 2023

Vanwege het grote aantal vrouwelijke leraren gebruiken we in de tekst veelal vrouwelijke voornaamwoorden om naar hen te verwijzen. Uiteraard richten we ons hiermee ook op de mannelijke leraar. Voor leerlingen in het algemeen gebruiken we in dit boek mannelijke voornaamwoorden, ook waar dit meisjes betreft.

Redactie: Marita Weener, www.redactiebureauamaritaweener.nl

Ontwerp en vormgeving: Sabrina Wakker, www.wakkerdesign.nl

Uitgever: Sabine Kokee, www.leuker.nu

Druk: Maak je eigen onderwijsboek, www.maakjeeigenonderwijsboek.nl

De Gids 2.0

Over begaafdheid in het po en vo

Eleenoor van Gerven (red.)

Annemieke Weterings-Helmons

Anouke Bakx

Claire E. Hughes

Debra Troxclair

Eleenoor van Gerven

Jeroen Lavrijsen

Karine Verschueren

Linda van den Bergh

Lisette Hornstra

Marianne den Otter

Marijke van Vijfeijken

Matthew J. Zakreski

Mia Frumau

Ophélie Allyssa Desmet

Sabine Sypré

Sofie Hendrix

Sven Mathijssen

Tracy Ford Inman

Wendy Behrens

leuker.nu

leren en uitgeven kan echt revolutionair

| | |
|---|-----------|
| Inleiding | 11 |
| 1 De lat hoger leggen | 19 |
| Eleonor van Gerven | |
| 1.1 Schuivende panelen | 21 |
| 1.1.1 Inclusie en kansengelijkheid | |
| 1.1.2 Supportstructuur | |
| 1.1.3 'Moderne' didactiek | |
| 1.1.4 Evidence-informed onderwijzen | |
| 1.1.5 Het denken over begaafdheid | |
| 1.1.6 Centrale thema's voor curriculumontwikkeling | |
| 1.2 Kwaliteitseisen voor het niveau van (na)scholing voor leraren (Hoe dan?!) 26 | |
| 1.2.1 Het niveau van de bekwaamheidseisen | |
| 1.2.2 De kwaliteit van de lerarenopleider | |
| 1.2.3 De professionele attitude van de educatief specialist | |
| 1.2.4 Het concept 'competenties' | |
| 1.2.5 Basisbekwaamheden die ten grondslag liggen aan curriculumontwikkeling | |
| 1.3 'Wat dan?!' | 32 |
| 1.3.1 'Wat dan?!' in vijf domeinen | |
| 1.3.2 'Wat dan?!' volgens belanghebbenden | |
| 1.4 Beperkingen en conclusies | 40 |
| 2 Inclusief onderwijs: het ontwikkelen van een begaafdheidsgerichte mindset in een drukke klas | 45 |
| Claire E. Hughes | |
| 2.1 Inclusie, crisis en coördinatie | 47 |
| 2.2 Een op begaafdheid gerichte mindset | 48 |
| 2.3 Vier strategieën om handen en voeten te geven aan de op begaafdheid gerichte mindset 48 | |
| 2.3.1 Universal Design for Learning (UDL) | |
| 2.3.2 Maslows piramide en Kaufmans zeilboot | |
| 2.3.3 Focus op Creativiteit | |
| 2.3.4 Een talentontwikkelingsgerichte benadering | |
| 2.4 Conclusie | 53 |
| 3 Cultureel responsief onderwijs | 57 |
| Wendy Behrens | |
| 3.1 Veranderende tijden | 59 |
| 3.2 Culturele responsiviteit | 60 |
| 3.3 Culturele competentie | 62 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.4 | Impliciete vooroordelen in het onderwijs aan begaafde leerlingen | 63 |
| 3.5 | Leerlingen bij het onderwijs of onderwijs bij de leerlingen? | 64 |
| 3.6 | Beleid op impliciete vooroordelen | 65 |
| 3.7 | Cultureel responsief onderwijs | 66 |
| 3.8 | De toekomst is nu | 67 |
| 4 | Kansen(on)gelijkheid en begaafdheid: een complex duo | 71 |
| | Linda van den Bergh en Marijke van Vijfeijken | |
| 4.1 | Paradigma's en definities | 72 |
| 4.1.1 | Het paradigma van het begaafde kind: ongelijke kansen op signalering | |
| 4.1.2 | Het paradigma van talentontwikkeling: ongelijke kansen op geschiktheid | |
| 4.1.3 | Het differentiatieparadigma: ongelijke kansen op geschiktheid | |
| 4.2 | Differentiatiedilemma's in de context van begaafdheid en kansengelijkheid | 76 |
| 4.3 | Conclusies en aanbevelingen | 78 |
| 5 | Pedagogische sensitiviteit | 83 |
| | Anouke Bakx | |
| 5.1 | Passend onderwijs | 84 |
| 5.1.1 | Pedagogische sensitiviteit | |
| 5.1.2 | Handelingsgericht werken | |
| 5.1.3 | Pedagogische sensitiviteit in de relatie leraar-leerling | |
| 5.2 | Onderzoek naar pedagogische sensitiviteit | 91 |
| 5.3 | Implicaties voor de praktijk voor het werken vanuit een pedagogisch sensitieve basishouding | 92 |
| 5.4 | Werken met kernkwaliteiten | 93 |
| 6 | Het belang van voicing | 99 |
| | Marianne den Otter | |
| 6.1 | Voicing definiëren | 100 |
| 6.2 | De relevantie van voicing voor begaafde leerlingen | 101 |
| 6.3 | Voicing en de pedagogisch sensitieve professional | 103 |
| 6.4 | Voicing en het belang van leren leren | 104 |
| 6.4.1 | Voicing en self-efficacy | |
| 6.4.2 | Voicing en leren leren | |
| 6.4.3 | Voicing en zelfregulatie | |
| 6.5 | Voicing en participeren | 107 |
| 6.6 | Voicing, de ecologie van de leerling en meerstemmigheid | 108 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6.7 | Het belang van voicing in passend onderwijs | 111 |
| 6.8 | Tot slot | 112 |
| 7 | Onderpresteren | 115 |
| | Ophélie Allyssa Desmet | |
| 7.1 | Wie zijn begaafde onderpresteeders? | 116 |
| 7.2 | Wat zijn de oorzaken van onderpresteren? | 117 |
| 7.3 | Individuele factoren | 117 |
| | 7.3.1 Academisch zelfbeeld | |
| | 7.3.2 Doelwaardering en doelgerichtheid | |
| | 7.3.3 Zelfregulatie en leervaardigheid | |
| | 7.3.4 Sociaal-emotionele problemen | |
| 7.4 | Gezinsfactoren | 119 |
| 7.5 | Factoren op schoolniveau | 120 |
| 7.6 | Onderpresteren en gender | 121 |
| 7.7 | Interventies | 122 |
| 7.8 | Conclusie | 124 |
| 8 | De zelfdeterminatietheorie en begaafdheid | 131 |
| | Sabine Sypré | |
| 8.1 | Het belang van motivatie | 133 |
| 8.2 | Psychologische basisbehoeften | 136 |
| 8.3 | Leerkrachtstijlen | 136 |
| 8.4 | Motiverend lesgeven aan begaafde leerlingen | 139 |
| 8.5 | Conclusie | 140 |
| 9 | Effecten van de plusklas op motivatie | 143 |
| | Lisette Hornstra | |
| 9.1 | Plusklassen | 144 |
| 9.2 | Wat is motivatie? | 145 |
| 9.3 | Effecten van de plusklas op motivatie | 146 |
| 9.4 | Effecten van de plusklas op de psychologische basisbehoeften | 147 |
| | 9.4.1 Autonomie | |
| | 9.4.2 Competentie | |
| | 9.4.3 Sociale relaties | |
| 9.5 | Adviezen bij het inrichten van een plusklas | 150 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 10 | Kindertekeningen en begaafdheid | 155 |
| | Sven Mathijssen | |
| 10.1 | Menstekeningen | 156 |
| 10.1.1 | Visies op gebruik van menstekeningen | |
| 10.1.2 | Begaafdheid en menstekeningen | |
| 10.2 | Diagnostiek en screening | 158 |
| 10.2.1 | Diagnostiek | |
| 10.2.2 | Screening | |
| 10.2.3 | Criteria van goede screeningsinstrumenten | |
| 10.3 | Menstekeningen als screeningsinstrument | 161 |
| 10.4 | Overzicht verrichte onderzoeken | 161 |
| 10.4.1 | Theoretische onderbouwing | |
| 10.4.2 | Eerste empirische verkenning | |
| 10.4.3 | Tweede empirische verkenning | |
| 10.4.4 | Derde onderzoek: empirische fundering | |
| 10.5 | Conclusie | 163 |
| 11 | Gedifferentieerd beoordelen van producten: werken met de DAP-rubrics | 171 |
| | Tracy Ford Inman | |
| 11.1 | Productdifferentiatie | 172 |
| 11.2 | Rubrics als beoordelingsinstrument | 174 |
| 11.3 | De componenten van de DAP-rubrics | 174 |
| 11.4 | De DAP-rubrics: een valide instrument | 178 |
| 11.5 | Component 1: Vaste onderdelen voor de beoordelingsstructuur | 179 |
| 11.5.1 | Presentatie | |
| 11.5.2 | Inhoud | |
| 11.5.3 | Creativiteit | |
| 11.5.4 | Reflectie | |
| 11.6 | Component 2: Een genuanceerde beoordelingsschaal | 184 |
| 11.7 | Component 3: Voor elk leerniveau een eigen rubric | 185 |
| 11.8 | Ten slotte | 186 |
| 12 | Emotionele en sociale behoeften van begaafde leerlingen | 189 |
| | Mia Frumau | |
| 12.1 | Emotionele en sociale ontwikkeling | 190 |
| 12.1.1 | Emotionele ontwikkeling | |
| 12.1.2 | Sociale ontwikkeling | |
| 12.2 | Hoog ontwikkelingspotentieel | 191 |
| 12.3 | De drie psychologische basisbehoeften | 192 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 12.4 | De basisbehoeften van begaafde leerlingen in een brede context | 194 |
| 12.4.1 | Behoeftte aan een positieve relatie bij de begaafde leerling | |
| 12.4.2 | Behoeftte aan competentie bij de begaafde leerling | |
| 12.4.3 | Behoeftte aan autonomie bij de begaafde leerling | |
| 12.5 | Ten slotte | 201 |
| 13 | Sociale relaties van cognitief begaafde kinderen en jongeren | 205 |
| | Sofie Hendrix, Jeroen Lavrijsen en Karine Verschueren | |
| 13.1 | Beeldvorming over de sociale ontwikkeling van begaafde kinderen in wetenschappelijk onderzoek | 206 |
| 13.2 | Vriendschappen | 208 |
| 13.3 | Peeracceptatie | 209 |
| 13.4 | Implicaties voor de praktijk | 211 |
| 13.5 | Conclusie | 213 |
| 14 | Vrienden worden met falen | 217 |
| | Matthew J. Zakreski | |
| 14.1 | Copingstrategieën | 219 |
| 14.1.1 | Vermijding | |
| 14.1.2 | Tegenwerking | |
| 14.1.3 | Perfectionisme | |
| 14.1.4 | Onderpresteren | |
| 14.2 | Praktijkvoorbeeld: Marco – een dubbel bijzondere leerling | 221 |
| 14.3 | Fouten maken als fundament om te leren | 223 |
| 14.4 | Conclusie | 227 |
| 15 | Dubbel bijzondere leerlingen | 231 |
| | Annemieke Weterings-Helmons | |
| 15.1 | Definities | 232 |
| 15.1.1 | Begaafdheid | |
| 15.1.2 | Leer- en/of ontwikkelingsstoornis | |
| 15.1.3 | Werkdefinitie dubbel bijzondere leerlingen | |
| 15.2 | Problematiek van dubbel bijzondere leerlingen | 235 |
| 15.2.1 | Het leven in twee werelden | |
| 15.2.2 | Risk and Resilience Disc | |
| 15.2.3 | De ecologie | |
| 15.2.4 | Paradoxale behoeften | |
| 15.2.5 | De eindigheid van de maakbaarheid | |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 15.3 | Misdidactiek en misdiagnoses | 238 |
| 15.3.1 | Wat is misdidactiek? | |
| 15.3.2 | Wat zijn de misdiagnoses en gemiste diagnoses? | |
| 15.4 | Verkennen van het probleem | 240 |
| 15.4.1 | Pre-diagnostische fase | |
| 15.4.2 | Schatgraven | |
| 15.4.3 | Systemisch exploreren: het stappenplan | |
| 15.5 | Begeleiden vereist maatwerk | 243 |
| 15.5.1 | Een groene leerling vraagt om groene begeleiding | |
| 15.5.2 | Kansen van StiCoRDi | |
| 15.5.3 | Systemisch interveniëren: het stappenplan | |
| 15.6 | Tot slot | 249 |
| 16 | Mogelijke barrières voor de identiteitsontwikkeling van dubbel bijzondere leerlingen | 255 |
| | Eleonoor van Gerven en Debra Troxclair | |
| 16.1 | Om wie gaat het? | 257 |
| 16.2 | De discussie is nog gaande | 257 |
| 16.3 | Identiteitsontwikkeling | 259 |
| 16.3.1 | Identiteitsontwikkeling en risico's voor dubbel bijzondere leerlingen | |
| 16.3.2 | Het ecologisch systeem en identiteitsontwikkeling | |
| 16.4 | Ten slotte | 264 |
| 17 | De ABC's van connectieve geletterdheid – een aanpak voor psycho-educatie van dubbel bijzondere leerlingen | 267 |
| | Debra Troxclair en Eleonoor van Gerven | |
| 17.1 | De relatie tussen A, B en C | 268 |
| 17.2 | Avatars en identiteitsontwikkeling | 268 |
| 17.3 | Bibliotherapie | 271 |
| 17.3.1 | Waarom zou je bibliotherapie gebruiken? | |
| 17.3.2 | De fasen van bibliotherapie | |
| 17.3.3 | Het inzetten van bibliotherapie | |
| 17.4 | Collaboratief verhalen ontwerpen | 274 |
| 17.4.1 | Een voorbeeld om collaboratief verhalen te ontwerpen | |
| 17.5 | Samenvatting | 277 |
| | Over de auteurs | 283 |

Inleiding

Eleonoor van Gerven

Onderwijs en onderzoek zijn altijd in beweging. De pendel tussen wetenschap en praktijk roept telkens nieuwe vragen op. Is de ene vraag beantwoord, dan komen nieuwe vragen bovendrijven. Dit betekent dat elk bestaand inzicht stapsgewijs aangevuld wordt met nieuwe kennis over wat werkt en over de omstandigheden waaronder iets kan werken. Het betekent ook dat je soms moet constateren dat door veranderingen in de samenleving wellicht toch inmiddels een iets andere aanpak nodig is dan voorheen het geval was. Voor het onderwijs leidt dit tot een behoefte aan accentverschuivingen in pedagogisch-didactische benaderingen, organisatievormen en mogelijk ook het curriculum (Van Gerven, 2021).

Sinds de eerste publicatie van *De Gids* in 2016 zijn er veel dingen veranderd in het onderwijs. Een ervan is dat begaafdheid een niet meer weg te denken thema is in het onderwijs. Er is geen basisschool of school voor voortgezet onderwijs meer die niet genoodzaakt is om het onderwerp te agenderen. Hoewel de Nederlandse overheid door het verstrekken van substantiële subsidies aan samenwerkingsverbanden daar zeer zeker aan heeft meegeholpen, is dit niet de enige reden voor deze groeiende aandacht. Wereldwijd neemt deze aandacht toe, waarbij er een steeds sterker accent ligt op een vanuit inclusie en diversiteit benaderde aanpak (WCGTC, 2021).

Voor Nederland betekent deze groeiende aandacht voor begaafdheid dat ook de druk toeneemt om de behoefte aan continue professionalisering in het onderwijs te voeden met nieuwe kennis en inzichten waar het begaafdheid betreft (Wiersma, 2022). Met *De Gids 2.0* willen wij als auteurs aan deze behoefte voldoen. *De Gids 2.0* is geschreven voor iedereen die werkzaam is in het funderend onderwijs of daaraan verbonden instellingen. Het boek gaat daarom over het onderwijs aan begaafde leerlingen.

Omdat we van mening zijn dat de inhoud van *De Gids* uit 2016 nog in hoge mate actueel is en er vooral behoefte is aan aanvulling op dat wat al bekend is, is gekozen om voor *De Gids 2.0* een heel nieuwe auteursgroep samen te stellen. Deze nieuwe versie van *De Gids* bevat daarom zeventien volledig nieuwe hoofdstukken. Niet een hoofdstuk is een bewerking van wat in de vorige versie van *De Gids* is gepubliceerd. Zo vormen deze zeventien nieuwe hoofdstukken een prachtige aanvulling op de kennis en inzichten die we eerder al hebben mogen publiceren.

De Gids 2.0 is een samenwerkingsproject geworden tussen Nederlandse, Vlaamse en Amerikaanse experts. Vanuit een inclusieve gedachte hebben we bovendien gekeken hoe we ook de samenwerking konden aangaan met auteurs die van oorsprong een ander specialisme hebben en die de uitdaging wilden aangaan om te beschrijven hoe hun manier van werken een positieve bijdrage zou kunnen leveren aan het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Als auteursteam zijn we er trots op een zo brede diversiteit aan onderwerpen en invalshoeken te kunnen presenteren.

Als onderzoekers en auteurs zijn wij ons bewust van de uniciteit van begaafde leerlingen. Voor elk van hen geldt dat zij een eigen profiel hebben waarin kenmerken van begaafdheid zichtbaar worden en dat deze kenmerken zich op een verschillende manier kunnen uiten. De interactie tussen leerling en het ecologisch systeem waarin de leerling opgroeit en onderwijs krijgt, draagt bij aan die verschillen tussen leerlingen. Daardoor bestaan er ook verschillende manieren om op een betekenisvolle wijze aan de educatieve behoeften van de leerlingen te voldoen.

Wij zijn ons ook bewust van de uniciteit van de competenties van leraren en de uniciteit van de condities waaronder zij hun werk verrichten. Er is niet een school hetzelfde. Voor elke school geldt dat het team eigen kernkwaliteiten heeft en deze inzet binnen een voor die school specifieke populatie. Vanuit een diversiteit in zowel visies op begaafdheid als definities van wat een team ziet als 'goed' onderwijs voor al haar leerlingen, maken schoolteams keuzes in hoe zij die betekenisvolle respons willen en kunnen vormgeven.

We zien het daarom als onmogelijk om een boek te schrijven waarin *de* gouden tip voor het onderwijs aan begaafde leerlingen wordt gegeven. Wat de gouden tip is, verschilt per leerling, per leraar, per ouder(paar), per school en per peergroep. Net als in de vorige versie van *De Gids* hebben de negentien auteurs van *De Gids 2.0*, elk met hun eigen opvatting over wat begaafdheid is, nagedacht over wat zij relevant vinden voor het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Opnieuw hebben we heel bewust gekozen om niet tot één gezamenlijke opvatting over begaafdheid te komen, maar juist heel diverse opvattingen 'een eigen podium' te bieden. Het mooie daaraan is dat de lezer daardoor zowel vanuit een heel breed perspectief concepten van begaafdheid krijgt aangeboden, alsook een breed beeld krijgt van hoe het onderwijs ruimte

kan bieden aan begaafde leerlingen. Dat biedt veel kansen voor differentiatie. Lezers hebben zo de gelegenheid om kennis te maken met visies die ze wellicht nog niet eerder op dezelfde manier hadden overwogen. Daardoor zou hun bestaande perspectief op begaafdheid kunnen veranderen. Evenzeer hebben lezers de gelegenheid tot het vieren van een feest van herkenning bij het lezen van hoofdstukken waarin een visie die overeenkomt met hun eigen opvattingen het uitgangspunt is. Een derde mogelijkheid is dat lezers ontdekken welke visies op begaafdheid mijlener van hun eigen perspectief op begaafdheid verwijderd zijn en wat dit kan betekenen voor het onderwijskundig handelen.

We beginnen *De Gids 2.0* met een hoofdstuk van Eleonoor van Gerven over *de positie van het onderwijs aan begaafde leerlingen* binnen de bredere ontwikkeling van het onderwijs in het algemeen. Die ontwikkelingen hebben gevolgen voor wat er nodig is om leraren toe te rusten op het onderwijs aan deze doelgroep en hoe dit dan gedaan zou kunnen worden. In het laatste deel van dit hoofdstuk is aandacht voor hoe belanghebbenden (leraren, ouders en specialisten begaafdheidsonderwijs) aankijken tegen wat goede voorbeelden zijn van competent gedrag van de specialist begaafdheidsonderwijs. Impliciet wordt daardoor ook duidelijk waar deze belanghebbenden graag het accent gelegd zouden willen hebben in het begaafdheidsonderwijs.

Hoofdstuk 2 richt zich op *onderwijs aan begaafde leerlingen vanuit een inclusieve gedachte*. Claire Hughes beschrijft hoe een op begaafdheid gerichte mindset van leraren bijdraagt aan passend onderwijs. Ze bespreekt verschillende strategieën om daar concreet vorm aan te geven. Zij benoemt hoe leraren een sleutelrol vervullen en hoe die rol verschuift van het identificeren naar die behoeften naar het tijdens de lessen tegemoetkomen aan wat er nodig is. Hughes pleit voor een dynamische groepssamenstelling waarin het mogelijk is bij elke leerling sterke punten te identificeren, daarop in te spelen en de onderlinge verschillen tussen leerlingen te erkennen. Daardoor kan didactiek die eerder vooral voorbehouden werd aan begaafde leerlingen onderdeel zijn van een aanbod voor alle leerlingen.

Wendy Behrens richt zich in het derde hoofdstuk op het geven van *cultureel responsief onderwijs* en wat dit betekent voor het onderwijs aan begaafde leerlingen. Het spreken van een andere taal is niet de enige drempel die bestaat waardoor sommige begaafde leerlingen niet herkend worden in het onderwijs. De kernboodschap van dit derde hoofdstuk is dat onderwijs de eigen culturele achtergrond van leerlingen en leraren moet representeren om educatieve behoeften van leerlingen te kunnen zien, te kunnen begrijpen en er betekenisvol op te kunnen reageren. Het cultureel gebonden kunnen observeren en interpreteren van gedrag is van wezenlijk belang om begaafde leerlingen uit alle sociaal-economische en culturele lagen van de bevolking te kunnen herkennen en aan te kunnen sluiten op wat er nodig is om hun ontwikkeling te bevorderen.

Hoofdstuk 4 richt zich op het thema *kansen(on)gelijkheid en begaafdheid* en is geschreven voor Linda van den Bergh en Marijke van Vijfeijken. Zij beschrijven hoe de verschillende paradigma's van begaafdheid en visies op kansen(on)gelijkheid verschillende consequenties hebben voor het handelen als onderwijsprofessional. Ze schetsen hoe dit van invloed is op het identificeren en begeleiden van begaafde leerlingen. Het onderwijs heeft de wettelijke taak om ervoor te zorgen dat iedere leerling een ononderbroken ontwikkelingsproces kan doorlopen, door het onderwijs af te stemmen op de voortgang in de ontwikkeling van de leerling. Dit vereist een hoge mate van

differentiatie en impliceert in de context van het Nederlandse onderwijs dat scholen ook keuzes moeten maken in wat en hoe zij willen prioriteren. Dit leidt ontegenzeggelijk tot ethische dilemma's, waarbij de meningen zeer verdeeld kunnen zijn over wat dan de beste oplossing zou zijn.

Hoofdstuk 5 zet het *pedagogisch sensitief handelen* van de leraar centraal. Anouke Bakx stelt dat pedagogische sensitiviteit de basishouding moet zijn in het werken met (begaafde) leerlingen als leraren willen aansluiten bij en afstemmen op de educatieve behoeften van individuele leerlingen. Er wordt ingegaan op de vraag wat pedagogische sensitiviteit nu eigenlijk is, waarom het belangrijk is voor begaafde leerlingen, wat hierover uit recent onderzoek naar voren komt en op welke manier pedagogische sensitiviteit ingezet kan worden in het onderwijs.

Hoofdstuk 6 gaat over het belang van *voicing*. Marianne den Otter beschrijft hoe praten mét en vooral ook luisteren náár de begaafde leerling van belang is als we de leerling zien als relevante educatieve partner. Voicing draagt bij aan het ontwikkelen van zelfkennis en aan de socialisatie van leerlingen doordat zij met behulp van deze strategie leren om zich in leer- en leefgemeenschappen te durven uiten. Jezelf op een passende manier in diverse contexten kunnen uiten draagt ook voor begaafde leerlingen bij aan het vergroten van de kans op het succesvol innemen van je plek in de samenleving.

In hoofdstuk 7 gaat Ophélie Desmet in op het thema *onderpresteren*. Wanneer begaafde leerlingen op leerjaarniveau presteren, worden ze doorgaans niet geacht het risico te lopen te falen of ondersteuning nodig te hebben. Toch is niet in alle gevallen hun daadwerkelijke prestatie afgestemd op hun potentiële prestatie. Dat kan een negatieve invloed hebben op hun zelfactualisatie. Dit heeft niet alleen gevolgen voor het individu, maar ook voor de familie en mogelijk de gemeenschap. De auteur gaat in op twee cruciale vragen: wie zijn begaafde onderpresteerders en hoe kunnen we hen helpen?

In het achtste hoofdstuk sluit Sabine Sypré aan op het thema *onderpresteren*. Zij legt het accent op motivatie en zelfdeterminatie. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal waarom sommige begaafde leerlingen hun motivatie verliezen. Ze stelt dat er een dynamische relatie bestaat tussen verschillende motiverende en demotiverende leerkrachtstijlen en dat deze relatie van invloed is op het leren van begaafde leerlingen. Onderzoek van Sypré maakt inzichtelijk hoe leerkrachtstijlen zich verschillend kunnen uiten in de behoeften van hoogbegaafden ten opzichte van hun niet-begaafde klasgenoten. Sypré laat bovendien zien wat de overeenkomsten zijn tussen beide groepen wat betreft het bevorderen van de autonome motivatie. Beide groepen hebben dezelfde psychologische basisbehoeften, beide hebben baat bij een autonomie-ondersteunende en structurerende leerkrachtstijl, maar de manier waarop een leraar die stijl toepast, moet wel worden afgestemd op het cognitieve niveau van de leerling om optimale motivatie en ontwikkeling te bevorderen.

Hoofdstuk 9 gaat over *motivatie en plusklasonderwijs*. Lisette Hornstra beschrijft hoe plusklasonderwijs kan bijdragen aan de motivatie van begaafde leerlingen. Plusklassen hebben tot doel leerlingen een uitdagende leeromgeving te bieden die aansluit bij de behoeften van begaafde leerlingen. Onderzoeksresultaten laten zien dat plusklassen hier ook in slagen. Leerlingen ervaren in de plusklas namelijk veel autonomie, voelen zich competent, ervaren er positieve relaties met

leerkrachten en medeleerlingen. Dit draagt bij aan hun motivatie voor de plusklas. Er lijkt echter ook een keerzijde te zijn. De positieve effecten van de plusklassen lijken vaak niet door te werken naar de reguliere klas. Integendeel, er kan zelfs sprake zijn van een contrasteffect, waarbij leerlingen minder gemotiveerd raken in hun reguliere klas. Hornstra bepleit daarom de noodzaak om plusklassen zo in te richten dat er sprake is van transfer van de positieve effecten naar de reguliere klas.

In het tiende hoofdstuk geeft Sven Mathijssen achtergrondinformatie over de analyse van *menstekeningen* in het algemeen en de rol van screening binnen de diagnostiek, en rapporteert hij de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek dat antwoord geeft op de vraag of menstekeningen als screeningsinstrument kunnen dienen. Hoewel het onderzoek van Mathijssen al veel inzichten heeft opgeleverd, is de korte en ongenueanceerde conclusie dat het nog te vroeg is om te stellen dat de bevindingen ook direct aanleiding zijn om menstekeningen als screeningsinstrument te gebruiken. Het onderzoek maakt weliswaar zichtbaar dat er kwalitatieve verschillen kunnen bestaan tussen de tekeningen van 4- en 5-jarige begaafde leerlingen en hun leeftijdsgenoten, maar verklaart niet waarom die verschillen er zijn. Mathijssen benadrukt bovendien dat weten of een leerling mogelijk begaafd is, nog niet automatisch inzicht geeft in wat de leerling nodig heeft.

Hoofdstuk 11 richt zich op het *gedifferentieerd beoordelen* van het werk van leerlingen. Tracy Ford Inman beschrijft hoe productdifferentiatie leraren kan helpen om beter af te stemmen op de individuele zone van naastgelegen ontwikkeling van hun leerlingen. Door speciale rubrics in te zetten kunnen producten op het individuele niveau van de leerling beoordeeld worden. De rubrics die ze beschrijft, zijn geschikt om voor alle leerlingen in de school te gebruiken. Het gebruik is dus niet voorbehouden aan het werken met begaafde leerlingen. Inspanningen die een team moet leveren om met de rubrics te leren werken, zijn daarmee lonend voor de hele organisatie en bieden kansen voor differentiatie van *alle* leerlingen. De manier van werken die de auteur uiteenzet, maakt voor leerlingen inzichtelijk wat er van hen verwacht wordt, hoe ze aan die verwachting kunnen voldoen en hoe ze op een geïntegreerde manier naar hun eigen leerproces alsook naar hun eigen leerproduct en rendement kunnen kijken. Dit helpt leerlingen om zich te ontwikkelen tot evenwichtige leerders.

Hoofdstuk 12 gaat in op de *sociale en emotionele ontwikkeling* van begaafde leerlingen. Mia Frumau verkent de sociale en emotionele behoeften van leerlingen met kenmerken van begaafdheid vanuit het perspectief van de behoeften die alle mensen hebben. Dat schept een kader om in te gaan op wat dit dan betekent voor de specifieke behoeften van begaafde leerlingen. Het sneller en vaak kwalitatief anders verlopen van de emotionele en sociale ontwikkeling van begaafde leerlingen maakt dat hun behoeften vaak net een andere invulling vragen, aldus Frumau.

In hoofdstuk 13 gaan Sofie Hendrix, Jeroen Lavrijsen en Karine Verschueren in op de *relaties van begaafde leerlingen met leeftijdsgenoten*. Zij belichten eerst de aard van vriendschapsrelaties bij begaafde leerlingen, en gaan vervolgens in op de sociale aanvaarding van deze leerlingen. Onderzoek toont aan dat begaafden even vaak als vriend worden aangewezen als hun leeftijdsgenoten, of zelfs vaker. Ze ervaren ook vaak dezelfde of hogere niveaus van sociale aanvaarding. Er zijn echter wél aanwijzingen dat sommige begaafde leerlingen zichzelf als anders ervaren en ontevren-

den zijn over de kwaliteit van hun vriendschappen en relaties met leeftijdsgenoten. Deze aanwijzingen vormen een indicatie dat er belangrijke verschillen bestaan in hun sociale ervaringen en de auteurs geven aan dat er daarom meer onderzoek nodig is om deze verschillen verder te kunnen duiden.

In hoofdstuk 14 staat het thema *faalangst* centraal. Matt Zakreski verklaart waarom falen een belangrijke factor is bij het lesgeven aan begaafde leerlingen. Falen is onvermijdelijk en gaat vaak gepaard met aanzienlijk negatieve emotionele en gedragsmatige resultaten. Falen kan ook een effectieve leermeester zijn, aldus Zakreski. De aanwezigheid van faalervaringen kan leerlingen helpen nieuwe leerstrategieën te ontwikkelen en sterkere sociaal-emotionele vaardigheden op te bouwen. Door onderwijs te creëren dat begaafde leerlingen strategisch onderwijst, falen normaliseert door het in context te plaatsen, tijd biedt om de gevoelens rond falen te verwerken en leerlingen de vaardigheden geeft om die verwerking te doen terwijl ze veerkracht opbouwen, kunnen leraren de negatieve aspecten van falen minimaliseren terwijl ze de voordelen benadrukken.

Hoofdstuk 15 richt zich op *onderwijs aan dubbel bijzondere leerlingen*. Annemieke Weterings-Helmons gaat in op het herkennen en begeleiden van dubbel bijzondere leerlingen. Dit vraagt kennis en inzicht bij alle betrokken educatieve partners in de ecologie. De combinatie van begaafdheid met een leer- of ontwikkelingsstoornis levert aanvullende kenmerken en daaruit voortvloeiende, soms paradoxale onderwijsbehoeften op. Dit vraagt aanpassingen in de ecologie om te kunnen aansluiten bij wat dubbel bijzondere leerlingen nodig hebben. Als hun specifieke educatieve behoeften nog niet goed genoeg gezien en gewaardeerd worden kan dit leiden tot misdiagnoses, gemiste diagnoses en misdidactiek. Weterings-Helmons beschrijft een strategie om zicht op die behoeften te krijgen en om maatwerk te ontwikkelen om aan die behoeften te kunnen voldoen.

Hoofdstuk 16 beschrijft *mogelijke barrières voor de identiteitsontwikkeling van dubbel bijzondere leerlingen*. Eleonor van Gerven en Debbie Troxclair gaan in op de complexiteit die dubbel bijzondere leerlingen mogelijk kunnen ervaren in het proces van identiteitsontwikkeling doordat zij kenmerken van begaafdheid moeten zien te rijmen met kenmerken van een leer- of ontwikkelingsstoornis. De interactie tussen beide aspecten van hun 'zijn' kan leiden tot verwarring bij deze kinderen. De mate waarin dubbel bijzondere kinderen deze verwarring ervaren en dit hun functioneren belemmert, verschilt voor elk kind. Dit hangt namelijk niet alleen samen met specifieke kindkenmerken maar ook met de respons van de omgeving op hun educatieve behoeften. Het begeleiden van de verwarring die deze kinderen kunnen ervaren, vergt inzicht in hoe dubbel bijzonder zijn dan precies van invloed is op het emotionele welbevinden van deze kinderen.

In het laatste, zeventiende hoofdstuk beschrijven Debbie Troxclair en Eleonor van Gerven *de ABC's van connectieve geletterdheid* en hoe deze aanpak dubbel bijzondere leerlingen kan ondersteunen in hun psychosociale ontwikkeling. Connectieve geletterdheid combineert drie elementen: avatarontwerp (A), bibliotherapie (B) en collaboratief verhalen ontwerpen (C). Dit levert een samenhangende didactiek op om dubbel bijzondere leerlingen te helpen begrijpen hoe zij hun ontwikkelingspotentieel kunnen benutten in leren en leven. Connectieve geletterdheid is een vorm van psycho-educatie en biedt leraren de kans om tegemoet te komen aan de specifieke onder-

wijsbehoefte van individuele leerlingen zonder de ethische grenzen van hun rol als leraar te overschrijden. Het is een onderwijsaanpak die afgeleid is van het bestaande curriculum.

Alle hoofdstukken in *De Gids 2.0* zijn los van elkaar en in een willekeurige volgorde te lezen. Daar waar dit passend was, hebben auteurs van de verschillende hoofdstukken relaties gelegd en verwezen naar de bijdragen van hun medeauteurs. Zo is er net als in *De Gids* uit 2016 een heel rijk, zeer gedifferentieerd, actueel boek ontstaan dat lezers met recht de weg kan wijzen in de wereld van het funderend onderwijs aan begaafde leerlingen.

Literatuur

- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar: The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- WCGTC. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. World Council for Gifted and Talented Children.
- Wiersma, D. (2022). *Uitwerking plan van aanpak hoogbegaafdheid*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/12/23/uitwerking-plan-van-aanpak-hoogbegaafdheid>

Hoofdstuk

1

De lat hoger leggen

Eleonoor van Gerven

In december 2022 maakte minister Wiersma zijn plannen bekend om de kwaliteit van het onderwijs aan begaafde leerlingen te verbeteren (Wiersma, 2022). In die plannen wordt onder andere gesuggereerd dat er meer aandacht moet komen voor de professionalisering van leraren voor het onderwijs aan begaafde leerlingen. Dat is mooi, want dat kan de kwaliteit van ons onderwijs alleen maar ten goede komen. De volgende stap is dat er nagedacht moet worden over de vraag 'Hoe dan?!' Over het antwoord op die vraag zijn de meningen verdeeld. Ze variëren van verplichte modules in het pabo-curriculum tot (verplichte) scholing als leraren eenmaal voor de klas staan. Maar dan hebben we het nog niet eens gehad over wat die (na)scholing dan zou moeten behelzen. Want naast de vraag 'Hoe dan?!' is de vraag 'Wat dan?!' minstens zo relevant en ook daar lijken zo op het eerste gezicht de meningen over verdeeld.

In de periode tussen 2018 en 2020 vond onderzoek plaats naar de competenties waarover specialisten begaafdheidsonderwijs zouden moeten beschikken (Van Gerven, 2021). Dit onderzoek bestond uit drie delen. Het eerste deel van dit onderzoek richtte zich op de positie van het onderwijs aan kinderen met kenmerken van begaafdheid in de Nederlandse en Vlaamse context. Hoe verhoudt dit onderwijs zich tot de meer generieke ontwikkelingen in het onderwijs? Het tweede deel van het onderzoek richtte zich op de context van de in Nederland en Vlaanderen vigerende visie op wat bijdraagt aan de kwaliteit van de professionalisering van leraren. Ook dit deelonderzoek vond plaats in het licht van het onderwijs aan kinderen met kenmerken van begaafdheid. Wat is van belang als we toekomstige leraren beter willen voorbereiden en/of als we leraren verder willen professionaliseren op het onderwijs aan deze leerlingen? Deze eerste twee delen van het onderzoek geven antwoord op de vraag 'Hoe dan?!' Het derde deel van dit onderzoek richtte zich op de constructie van een competentiematrix die lerarenopleiders kunnen gebruiken voor de curriculumontwikkeling van cursussen en opleidingen over onderwijs aan kinderen met kenmerken van begaafdheid. Daarvoor zijn op basis van de eerste twee deelonderzoeken de assen van een competentiematrix ontwikkeld. Voor elke as zijn vijf domeinen van kennis en vaardigheden geformuleerd. Vervolgens is de inhoud voor de competentiematrix samengesteld op basis van een systematische studie van internationale literatuur waarin een combinatie van onderzoeksliteratuur en praktijkgerichte literatuur is geanalyseerd. Zo zijn er in totaal 25 competenties benoemd. Daarna is in dit derde deelonderzoek aan belanghebbenden (leraren, ouders, specialisten begaafdheidsonderwijs) gevraagd wat zij de best passende voorbeelden van kennis en vaardigheden vonden bij de competenties die in de matrix zijn opgenomen. Deze voorbeelden zijn ontleend aan de uitgevoerde systematische literatuurstudie. Door de responsen van de belanghebbenden werd indirect een beeld verkregen van wat zij van waarde vinden voor het onderwijs aan kinderen met kenmerken van begaafdheid. Dit deel van het onderzoek gaf daarmee antwoorden op de vraag 'Wat dan?!'

In dit hoofdstuk wordt op basis van de resultaten van dat onderzoek stilgestaan bij de bredere onderwijskundige context die ten grondslag ligt aan het beantwoorden van de vragen 'Wat dan?!' en 'Hoe dan?!' Het hoofdstuk is daarmee een zeer beperkte samenvatting van de oorspronkelijke onderzoeksbevindingen. In de bijlage van dit hoofdstuk is de competentiematrix voor specialisten begaafdheidsonderwijs opgenomen.

1.1 Schuivende panelen

In het huidige onderwijs zijn in vijf paradigma's ontwikkelingen herkenbaar die sterk van invloed zijn op het onderwijs aan begaafde leerlingen (Van Gerven, 2021). Een paradigma is een verzameling aan theorieën en perspectieven die in de werkelijkheid gebruikt kunnen worden om verschijnselen te verklaren en te begrijpen (Kuhn, 1962). Door gebruik te maken van die verklaringen en het ontstaan van begrip kan de kwaliteit van het handelen verbeterd worden. Als we dus snappen wat de kerndilemma's zijn die een rol spelen in het onderwijs kunnen we beter bedenken wat dan mogelijk oplossingen zijn die de kwaliteit van het onderwijs verbeteren. Nu staan paradigma's nooit alleen. Dat betekent dat het paradigma 'begaafdheid' in het onderwijs aan begaafde leerlingen altijd in samenhang bestaat met andere paradigma's die een rol spelen in het onderwijs. De interactie tussen de paradigma's bepaalt de kansen en drempels voor wat er in werkelijkheid mogelijk is.

Zo gezegd lijkt het alsof het onderwijs statisch is, alsof het, eenmaal vormgegeven, niet meer verandert. Maar niets is minder waar. Als onderwijs leerlingen moet voorbereiden op een toekomst, zal het onderwijs mee moeten veranderen binnen de sociaal-economische kaders van de samenleving. Met andere woorden: als de samenleving verandert, zal er altijd een verandering in het onderwijs op moeten volgen, omdat leerlingen anders niet meer op de toekomst voorbereid worden. Daardoor zullen paradigma's zich ontwikkelen en door die ontwikkeling ook steeds een beetje een andere invloed hebben op elkaar (Kuhn, 1962). In deze paragraaf gaan we daarmee in op de algemene context van 'Hoe dan?!' en 'Wat dan?!' voor de voortgaande professionalisering van leraren met betrekking tot onderwijs aan kinderen met kenmerken van begaafdheid.

1.1.1 Inclusie en kansengelijkheid

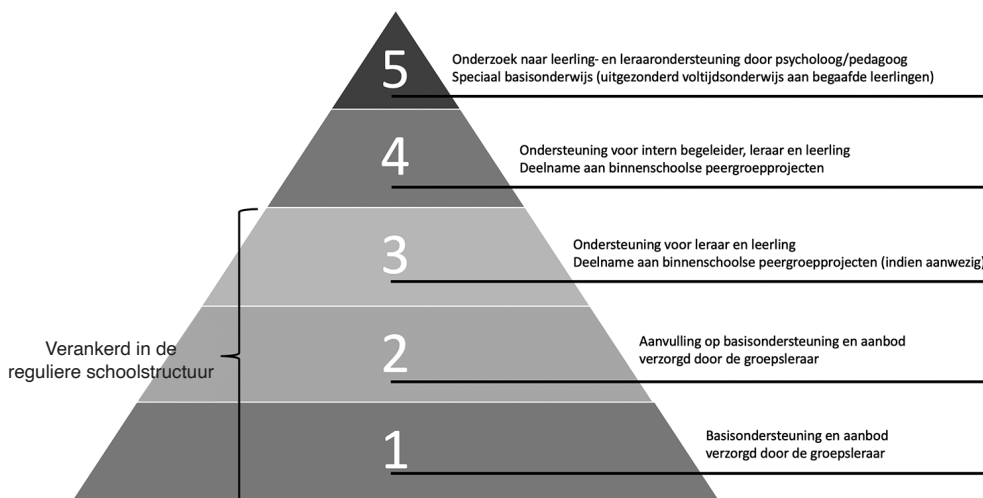
Een eerste ontwikkeling die hier besproken wordt, is dat het denken over inclusie en kansengelijkheid steeds belangrijker wordt (zie ook de hoofdstukken 2 en 4 in dit boek). In dit eerste paradigma gaat het erom dat we zorgen dat leren voor alle leerlingen mogelijk is en dat we handen en voeten geven aan artikel 8 van de Wet op het primair onderwijs, het bevorderen van een ononderbroken ontwikkeling. Onderwijs moet leerlingen opleiden om volwaardig aan de samenleving mee te kunnen doen (Armstrong et al., 2010). Het moeten actieve en effectieve teamspelers worden die door hun 'mens-zijn' een zinvolle bijdrage aan de samenleving geven en om dat te kunnen doen moeten ze over passende kennis en vaardigheden beschikken (Biesta, 2012). Kansengelijkheid zou opgevat kunnen worden als 'er samen voor zorgen dat alle leerlingen op school evenveel gelegenheid hebben om te leren'.

Omdat alle leerlingen een eigen behoeftenprofiel om tot leren te komen hebben, zal er vanuit die visie op kansengelijkheid ten aanzien van leren altijd een constructie nodig zijn waarin we leerlingen verschillend gaan behandelen (Bakx et al., 2021). Die verschillen kunnen zich uiten in het stellen van verschillende doelen, het bieden van verschillende leerwegen en leermiddelen, het verzorgen van verschillende manieren om het leerrendement vast te stellen en het zoeken naar verschillende organisatievormen van het onderwijs waarin het beste aan de behoeften van de leerling tegemoetgekomen kan worden (Tomlinson, 2009; Tomlinson et al., 2003; Winstanley, 2010). Inclusie en kansengelijkheid betekent dus dat er net zozeer voor begaafde leerlingen kansen voor leren geschapen moeten worden als dat dit voor alle andere leerlingen op een school geldt. Daarbij bestaat er niet zoiets als 'gemakkelijk leren'. Leren betreft per definitie iets wat je

nog niet kunt, wat zich binnen je zone van naaste ontwikkeling afspeelt en waarbij je ondersteuning nodig hebt om je de daarvoor passende kennis en vaardigheden eigen te maken (Vygotski, 1978). Als het 'gemakkelijk' is, dan beschik je al over een te brede basiskennis en vaardigheid om nog van leren te kunnen spreken, dan gaat het slechts om het verrichten van een taak in je zone van actuele ontwikkeling. Gemakkelijk zegt dus vooral dat er van leren geen sprake is. Kansengelijkheid in een inclusieve context zegt dat leren een recht voor alle kinderen is, gemakkelijk zegt dan dat er niet aan dit recht tegemoetgekomen wordt. Kansengelijkheid en inclusie zeggen dus niet iets over de vorm en de onderwijsconstructie waarin het leerproces moet plaatsvinden. Om kansengelijkheid vanuit een inclusieve gedachte succesvol vorm te geven is een adequate supportstructuur nodig waarin niet alleen de leerling wordt ondersteund, maar er tevens ondersteuning is voor de leraar van wie verwacht wordt dat deze handen en voeten geeft aan het tegemoetkomen aan die gedifferentieerde behoeften (Bakx et al., 2021).

1.1.2 Supportstructuur

Binnen de supportstructuur van het onderwijs vindt het afstemmen op de educatieve behoeften van leerlingen plaats vanuit het handelingsgericht denken (Pameijer, 2017). De combinatie van afstemmen op individuele behoeften van leerlingen en een inclusieve gedachte betekent dat scholen keuzes maken hoe zij het beste kunnen differentiëren en tegelijkertijd een balans kunnen vinden tussen wat maximaal wenselijk is en wat maximaal haalbaar is (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Scholen moeten daarbij kiezen tussen convergent differentiëren (alle leerlingen moeten ten minste de minimumdoelen halen) en divergente differentiatie (het onderwijs zo opzetten dat er optimale leermogelijkheden zijn voor individuele leerlingen) (Bakx et al., 2021). Hoewel veel scholen divergent differentiëren als maximaal wenselijk zien, ervaren leraren in de praktijk door verschillende omstandigheden echter dat convergent differentiëren in hun omstandigheden het hoogst haalbare is.



Figuur 1.1. Ondersteuningsstructuur voor het funderend onderwijs (Van Gerven, 2014).

De supportstructuur die het kader vormt voor het handelen is vormgegeven in een piramide met vijf ondersteuningsniveaus en richt zich gelijktijdig op dat wat de leerling en dat wat de leraar nodig heeft om het leren optimaal te laten verlopen (Van Gerven, 2015). De brede basis is beschikbaar voor alle leerlingen en de smalle top met intensieve ondersteuning is alleen bedoeld voor de kleine groep die dit strikt nodig heeft (Armstrong et al., 2010). Hoe meer er dus aan de basis geboden kan worden, hoe minder er op de daarboven liggende niveaus een beroep gedaan hoeft te worden. Scholen kunnen zelf de bandbreedte vormgeven van elke laag in deze ondersteuningspiramide. Die bandbreedte wordt onder andere bepaald door de samenstelling van de leerlingpopulatie, de draagkracht binnen een team en de aanwezige competenties binnen een team (Van Gerven, 2021).

Op elk niveau van de piramide zijn andere competenties nodig om de vereiste support goed te kunnen bieden (zie figuur 1.1). De ervaren complexiteit van de ondersteuningsbehoefte in verhouding tot de competenties van de leraar die aan deze behoefte tegemoet moet komen bepaalt het ondersteuningsniveau waarop de hulpvraag beantwoord wordt (Peters & Oveross, 2020). Wat voor de ene school wellicht haalbaar is vanuit het eerste of het tweede niveau van basisondersteuning hoeft dat voor een andere school dus niet te zijn. In alle gevallen geldt wel dat, indien het beroep op de hogere lagen in de piramide groeit en de basis verengt, de stabiliteit van de piramide in gevaar komt. In dat geval zijn ondersteunende interventies, competentiebevordering en veranderingen in de organisatie onontkoombaar om aan de eisen van passend onderwijs te kunnen blijven voldoen.

In de beschreven supportstructuur is het voltijdsonderwijs aan begaafde leerlingen nadrukkelijk niet geplaatst in de vijfde laag, omdat die laag is voorbehouden aan de support voor leerlingen met leer- en ontwikkelingsstoornissen. Omdat begaafdheid geen leer- of ontwikkelingsstoornis is, hoort het voltijds onderwijs aan begaafde leerlingen niet op dat niveau thuis, tenzij er bij de betreffende leerling sprake is van een combinatie van kenmerken van begaafdheid en kenmerken van een leer- of ontwikkelingsstoornis (de zogenoemde dubbel bijzondere leerling). Voltijdsonderwijs aan begaafde leerlingen kan daarmee gezien worden als een onderwijsvorm voor leerlingen waarvan de educatieve behoeften gelijk zijn aan die van alle andere leerlingen maar waarbij het tegemoetkomen aan die behoeften een andere aanpak en andere accenten vergt. Binnen het voltijdsonderwijs aan begaafde leerlingen is een identieke supportstructuur nodig als voor de rest van het onderwijs, dus ook hier is een piramide op de structuur van toepassing: er is een basisaanbod dat voor alle leerlingen in de groep/school geldt en daarop moet gevarieerd kunnen worden al naar gelang de behoeften van de leerling.

1.1.3 'Moderne' didactiek

Het derde paradigma dat van invloed is, schetst een pedagogisch-didactisch kader. De ontwikkeling naar een sociaal-constructivistische aanpak vormt de onderlegger voor het huidige pedagogisch-didactisch handelen. De inmiddels haast verguisde term '21e-eeuwse vaardigheden' legt het accent op een onderwijsaanpak gericht op het stimuleren van het probleemoplossend en onderzoekend denken en het kritisch denkvermogen van leerlingen (Marzano & Heflebower, 2012). Het bevorderen van hogere-orde-denkvaardigheden en de communicatieve vaardigheden sluit aan op de sterke sociale component in deze didactiek. Deze aanpak zou leerlingen effectiever moeten voorbereiden op wat de samenleving straks van hen verwacht (Onderwijsraad,

2014). Het sociaal constructivisme maakt een verschuiving zichtbaar op zowel de rol en verantwoordelijkheden van de leraar als die van de leerling. Voor leerlingen komt er een grotere druk te liggen op het ontwikkelen van effectieve regulatievaardigheden, sociale vaardigheden en metacognitieve vaardigheden (Ylvisaker & Feeney, 2014). Voor de leraar betekent dit nog meer aansturen op gedifferentieerde responsen op de behoeften van leerlingen, want niet voor elke leerling is leren in dit moderne paradigma een natuurlijke match.

Nu is deze sociaal-constructivistische aanpak niet nieuw en benoemde leraarcompetenties zijn dat ook niet (Mol-Lous, 2011; Thijs et al., 2014). Maar in het verleden was deze aanpak meer gereserveerd voor met name de goed presterende begaafde leerlingen en in de huidige ontwikkeling streeft men ernaar dat deze aanpak voor alle leerlingen ingezet gaat worden (Unesco, 2015).

Behalve om kennis en vaardigheden gaat het in dit paradigma ook om het ontwikkelen van een houding waarin leren wordt gezien als een doorlopend proces dat niet zomaar afgelopen is na het behalen van een diploma. Leren wordt daarmee gezien als een veranderingsproces dat zowel in een formele als een informele context kan plaatsvinden en waarbij de leerinhouden eveneens zowel in een formele als een informele structuur aangeboden kunnen worden. De attitude waarin leren omarmd wordt als een levenslang proces, krijgt daarbij ook zijn weerslag in de visie op het opleiden van leraren en hun voortgaande professionalisering na het behalen van hun acte van bekwaamheid.

1.1.4 Evidence-informed onderwijs

In het vierde paradigma, het evidence-informed onderwijs, komt een groeiend accent te liggen op het werken volgens aanpakken die zich in een brede context bewezen hebben onder grotere groepen leerlingen (Hattie, 2013; Robinson, 2015). Aanpakken op basis van eigen ervaring met een of enkele leerlingen ($n = 1$) moeten daarmee plaatsmaken voor aanpakken op basis van gedegen empirisch en generaliseerbaar bewijs waargenomen onder grotere groepen leerlingen ($n = \text{'veel'}$) (Onderwijsraad, 2006). Leraren moet daarom leren dat hoewel hun eigen waarneming passend kan zijn in een context van $n = 1$, die waarneming niet altijd opgaat voor een grotere groep leerlingen (Diery et al., 2020). Betrouwbaar onderzoek naar die grotere groep kan leiden tot betrouwbaardere waarnemingen die wél breder gegeneraliseerd mogen worden (Robinson, 2015). Deze ontwikkeling biedt veel kansen om afscheid te nemen van stereotiepe beelden van begaafde leerlingen en stereotiepe opvattingen over wat voor hen passend onderwijs zou zijn (Kaplan, 2009; Moon, 2009; Sisk, 2009). Voorwaarde is dan wel dat er een open blik gaat ontstaan ten aanzien van de doelgroep waarvoor de minister de kwaliteit van onderwijs wil gaan verbeteren. Daarmee komen we uit bij het vijfde en laatste paradigma dat dan een rol speelt.

1.1.5 Het denken over begaafdheid

Het vijfde paradigma is het denken over begaafdheid als zodanig. Wetenschappelijk inventariserend onderzoek uit 2014 (Dai & Chen, 2014) beschrijft hoe de verschillende visies op begaafdheid in drie stromingen verdeeld kunnen worden. Elke stroming vertegenwoordigt een eigen visie op wat begaafdheid is. Meningsverschillen tussen belanghebbenden (leraren, ouders, leerlingen, bestuurders, enzovoort) over 'wat goed is voor begaafde leerlingen' hangen nauw

samen met de visie waarbij de betreffende personen zich het meeste thuis voelen (Bakx et al., 2021; Van Gerven, 2017).

In deze verschillende visies is een ontwikkeling herkenbaar waarin het accent verschuift van het herkennen van en aansluiten op 'de begaafde leerling', via het herkennen van en aansluiten op 'individuele talenten en ontwikkelingspotentieel' naar het herkennen van en gedifferentieerd aansluiten op 'verschillende behoeften die van invloed zijn op het leerproces' (Matthews & Foster, 2009).

Elke visie op begaafdheid interacteert op een eigen manier met de vier generieke onderwijsparadigma's die in het voorgaande zijn besproken. Het is logisch dat die interactie dan ook tot verschillende uitkomsten leidt met betrekking tot de vraag wie er tot de doelgroep behoren voor de beschikbare interventiemogelijkheden. Want vastleggen van wat begaafdheid 'is', leidt eveneens tot vastleggen 'wie het zijn', wat 'ze' nodig hebben en 'wat dan zou moeten passen'. Echter, 'insluiten' betekent automatisch echter ook 'uitsluiten'. De grens voor 'wie erbij hoort' geeft direct ook de grens aan voor 'wie er *niet* bij hoort'. Wie erbij hoort, wordt in de praktijk bepaald door de combinatie van de definitie van begaafdheid en de waarneming ten behoeve van het selectieproces. Daardoor vallen er altijd leerlingen buiten de boot van wie de aanleg en het gedrag niet voldoen aan de beperking die de definitie met zich meebrengt. Dit betekent dat leerlingen die voor een deel wel aan een bepaald profiel voldoen en voor een deel daarbuiten vallen een grote kans lopen om uiteindelijk geen passend aanbod te krijgen en eigenlijk is dat juist wat je wilt voorkomen op grond van de vier generieke onderwijsparadigma's.

In derde en meest recente stroming in de theorie over begaafdheid wordt begaafdheid gezien als een multidimensionaal concept waarbij niet langer de begaafde leerling centraal staat, maar de vraag hoe het onderwijs tegemoet kan komen aan de educatieve behoeften van leerlingen die over kenmerken van begaafdheid beschikken (Dai & Chen, 2014). Om leraren beter toe te rusten voor het onderwijs aan deze groep leerlingen biedt deze gedifferentieerde kijk op begaafdheid en onderwijs de meeste kansen; de besproken paradigma's zijn als het ware op natuurlijke wijze in dit paradigma geïntegreerd. Per individuele casus bepalen kindkenmerken in interactie met omgevingskenmerken wat de beste afstemming is op de behoeften van de leerling. Dat sluit aan bij de bredere ontwikkeling vanuit passend onderwijs (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Door niet langer de begaafde leerling maar de afstemming op individueel waargenomen kenmerken centraal te stellen, is de kans om leerlingen uit te sluiten van een passend aanbod kleiner en dat is wat je eigenlijk wilt bereiken (Van Gerven, 2021).

1.1.6 Centrale thema's voor curriculumontwikkeling

Om leraren beter te kunnen toerusten op het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid kunnen vanuit het voorgaande vijf inhoudelijke thema's afgeleid worden die centraal moeten staan bij het ontwikkelen van cursuscurriculum (Van Gerven, 2021). Deze vijf inhoudelijke thema's vormen de horizontale as van de competentiematrix voor specialisten begaafdheids-onderwijs.

- *Een theoretische basis* waarin verschillende wetenschappelijke theorieën en opvattingen objectief aangeboden worden.

- *Het zien van educatieve behoeften* zonder dat dit leidt tot het 'labelen' van leerlingen en waardoor onderwijs voor een bredere groep leerlingen met kenmerken van begaafdheid passend wordt.
- *Het begrijpen van educatieve behoeften* die voorvloeien uit de interactie tussen kind- en omgevingsfactoren waardoor afstemmen beter kan lukken.
- *Het (betekenisvol) reageren op educatieve behoeften* waarbij een diversiteit van aanpakken en organisatievormen verkend worden en er keuzes zijn om samen te beoordelen wat passend kan zijn voor leerling én leraar.
- *Het inschatten wat het resultaat is van ingezette betekenisvolle responsen* zodat genuanceerd beoordeeld kan worden hoe de balans tussen maximaal wenselijk en maximaal haalbaar door individuele leraren en scholen gevonden kan worden.

1.2 Kwaliteitseisen voor het niveau van (na)scholing voor leraren (Hoe dan?!)

In deze paragraaf staan factoren centraal die van invloed zijn op de kwaliteit van het (na)scholingsaanbod voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Daarbij gaat het niet alleen om de manier waarop de bekwaamheidseisen zijn beschreven, maar ook om de vraag wie zijn gekwalificeerd om dit aanbod te verzorgen en welke professionele attitude bij leraren gestimuleerd moet worden. Deze drie aspecten vormen de kern van het niveau van het nascholingsaanbod en daarmee ook de kern van het antwoord op de vraag 'Hoe dan?!'

1.2.1 Het niveau van de bekwaamheidseisen

Voor het Nederlandse onderwijs gelden er bekwaamheidseisen waaraan leraren moeten voldoen om voor een groep te mogen staan (Onderwijscoöperatie, 2014). Deze bekwaamheidseisen zijn geformuleerd op niveau 6 van het Europees Kwalificatieraamwerk (European Qualification Framework, EQF), dit is het niveau van bachelor (European Commission Education and Training, 2013).

Wie de pabo met goed gevolg afrondt, toont aan startbekwaam te zijn als bachelor in education. Het EQF kent naast het niveau van bachelor ook de niveaus van associate degree (niveau 5), master degree (niveau 7) en het doctoraat (PhD, niveau 8). De eisen die worden gesteld aan deze niveaus rusten op wat we de Dublindescriptoren (Joint Quality Initiative, 2004) noemen. De Dublindescriptoren zijn daarmee geïntegreerd in het EQF. Deze Dublindescriptoren omschrijven vijf aspecten die voor de specifieke beroepscontext aantoonbaar verworven moeten zijn: kennis en inzicht (theoretisch niveau), het toepassen van kennis en inzicht, oordeelsvermogen, communicatievaardigheden en leer- en studievaardigheden. Nu zijn binnen het EQF de Dublindescriptoren heel algemeen geformuleerd, dat wil zeggen dat voor elke beroepsgroep de betreffende standaard uitgewerkt moet worden passend bij de inhoudelijke competenties van het betreffende vakgebied (Joint Quality Initiative, 2004). De invulling van de Dublindescriptoren is voor een lerarenopleiding dus anders dan voor een opleiding als IT-specialist, maar beide opleidingen kunnen wel qua werk- en denkniveau met elkaar vergeleken worden. De Dublindescriptoren zeggen daarom vooral iets over het niveau waarop iemand de voor zijn beroepsgroep geldende concrete competenties kan inzetten (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005).

Educatief specialisten, zoals de specialisten educational needs, de lees- en rekenspecialisten en de begeleiders in onderwijs, hebben na het behalen van hun startbekwaamheid als leraar een

| | Bachelorniveau | Masterniveau |
|------------------------------------|---|--|
| Kennis en inzicht | “Heeft aantoonbare kennis van en inzicht in een vakgebied, waarbij wordt voortgebouwd op het niveau bereikt in het voortgezet onderwijs en dit wordt overtroffen; functioneert doorgaans op een niveau waarop met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, enige aspecten voorkomen waarvoor kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied vereist is.” | “Heeft aantoonbare kennis en inzicht gebaseerd op de kennis en het inzicht op het niveau van Bachelor en die deze overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis of een kans bieden om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën, vaak in onderzoeksverband.” |
| Toepassen kennis en inzicht | “Is in staat om zijn kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn werk of beroep laat zien, en beschikt verder over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en voor het oplossen van problemen op het vakgebied.” | “Is in staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan.” |
| Oordeelsvorming | “Is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.” | “Is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen.” |
| Communicatieve vaardigheden | “Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.” | “Is in staat om conclusies, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten of niet-specialisten.” |
| Leervaardigheden | “Bezit de leervaardigheden die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan.” | “Bezit de leervaardigheden die hem of haar in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter.” |

Tabel 1.1 Dublindescriptoren (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, pp. 67-68).

vervolgopleiding afgerond op niveau 7 van het EQF, zij zijn op het werk- en denkniveau van een masterstudie opgeleid. Let wel, niet al deze opleidingen zijn formele masteropleidingen, maar het aangeboden denk- en werkniveau binnen deze opleidingen moet in principe wél die toetsingslat kunnen halen. Om specialist begaafdheidsonderwijs te kunnen zijn betekent het voorgaande dat de betreffende persoon in de eerste plaats in het bezit moet zijn van een bevoegdheid als leraar in het onderwijs en dat nascholing tot specialist begaafdheidsonderwijs ten minste gericht is op het ontwikkelen van competenties op een denk- en werkniveau dat masterwaardig is. Voor de toetsing van de startbekwaamheid moeten de Dublindescriptoren de basis vormen van de getoetste competenties om dit vereiste denk- en werkniveau te kunnen aantonen. De concrete invulling van het curriculum in deze opleidingen vereist daarmee een diepgang ten opzichte van het aanbod op bachelorniveau (Van Gerven, 2021). De kwalificatie specialist begaafdheid verschilt van de kwalificatie specialist begaafdheidsonderwijs, omdat voor het eerste predicaat geen onderwijsbevoegdheid vereist is en voor het tweede wél. Overigens zijn geen van beide als zodanig beschermde titels, een mastertitel is daarentegen wel beschermd.

Het voorgaande betekent niet dat elke leraar die een begaafde leerling in de klas heeft ook opgeleid moet worden tot specialist begaafdheidsonderwijs (WCGTC, 2021). Afhankelijk van de rol en de plaats die de betreffende professional in de supportstructuur van het onderwijs inneemt, zullen er verschillen in de professionaliseringsbehoefte zijn. Passend bij de niveaus van de supportstructuur is een indeling op drie niveaus mogelijk: leraar met gespecialiseerde kennis over onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid (werkzaam binnen de eerste twee niveaus van de supportstructuur), leraarondersteuner met expertise op het gebied van onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid (werkzaam op het derde en vierde niveau van de supportstructuur) en de specialist begaafdheidsonderwijs (werkzaam op de niveaus drie, vier en vijf van de supportstructuur en/of als leraar/leraarondersteuner in het voltijdsonderwijs voor begaafde leerlingen) (WCGTC, 2021).

1.2.2 De kwaliteit van de lerarenopleider

Er is (inter)nationaal goed nagedacht over de kwaliteit en het opleidingsniveau van leraren. Vanuit de beroepsvereniging van lerarenopleiders (VELON) is er een groeiende ondersteuning voor het standpunt dat niet iedereen zomaar lerarenopleider zou moeten kunnen zijn. Daarom is er binnen deze vereniging veel aandacht voor de ontwikkeling van een register van gekwalificeerde lerarenopleiders. Binnen lerarenopleidingen wordt deze ontwikkeling breed gesteund. De kwaliteit van het onderwijs valt of staat met de kwaliteit van leraren en die valt of staat weer met de kwaliteit van hun opleiding. Lerarenopleiders professionaliseren zich intensief en de standaard voor professionele lerarenopleiders wordt steeds verder ontwikkeld (Velon, z.d.).

Als we met het voorgaande in gedachten naar het bevorderen van de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid kijken, dan wordt een punt van zorg zichtbaar. Historisch gezien is het onderwijs over leerlingen met kenmerken van begaafdheid namelijk grotendeels buiten het curriculum van de (Nederlandse) lerarenopleidingen terechtgekomen (Van Gerven, 2021). In de initiële lerarenopleidingen is voor dit onderwerp nauwelijks aandacht en de nascholing die wordt aangeboden door pabo's heeft een beperkte basis en expertise met betrekking tot begaafdheid (Mol-Lous, 2011). Dit geldt niet alleen voor Nederland, maar ook voor de ons omringende landen (WCGTC, 2021). Het gevolg is dat leraren die hun kennis en vaardig-

heden met betrekking tot onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid willen verdiepen dit moeten doen op basis van een nascholingsaanbod dat veelal in de particuliere markt van opleiders wordt aangeboden. In dit publieke domein is er slechts een heel beperkte groep aanbieders die een professionele achtergrond hebben als lerarenopleider. Er zijn wel heel veel aanbieders die een brede kennis hebben van begaafdheid als zodanig, maar dit geeft geen inzicht in hun expertise als lerarenopleider.

Goede lerarenopleiders zijn niet alleen inhoudelijk specialist is op een bepaald gebied, zoals in dit geval begaafdheid. Een goede lerarenopleider is ook méér dan een goede leraar in primair of secundair onderwijs (Lunenberg et al., 2014). Een goede lerarenopleider heeft zowel zicht op eerste-orde-didactiek (het leren van leerlingen) als op tweede-orde-didactiek (het leren van leraren) (Velon, z.d.). Competenties voor lerarenopleiders zoals VELON deze beschrijft, zijn gericht op vier domeinen: opleidingsdidactisch bekwaam, agogisch bekwaam, organisatorisch en beleidsmatig bekwaam, en ontwikkelingsbekwaam. Het professionele handelen van de lerarenopleider speelt zich af binnen de interactie van deze vier competentiedomeinen. Lunenberg et al. (2014, p. 6) schrijven hierover: “Teacher educators should be able to make this behaviour explicit. Implicit knowledge and ‘practical wisdom’ are in our view not a sufficient foundation of professional behaviour.”

Beter onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid hangt daarom niet alleen samen met wat we leraren op dit gebied willen leren, maar ook met hoe we dit willen doen en welke didactische principes er vervolgens voor het opleiden van leraren daarbij bewust worden gebruikt. Kwaliteitseisen gesteld aan de inhoud van opleidingen en cursussen gaan daarmee samen met kwaliteitseisen gesteld aan het aangeboden leerproces als zodanig.

1.2.3 De professionele attitude van de educatief specialist

Het competentieniveau van de educatief specialist begaafdheidsonderwijs overstijgt het bachelorniveau en sluit aan op het leer- en denkniveau op masterniveau. Dat betekent dat er een speciale attitude van deze educatief specialist wordt gevraagd die passend is bij dat masterniveau. Dit niveau wordt weerspiegeld door een combinatie van domeinspecifieke kennis en vaardigheden en het pedagogisch oordeelsvermogen om deze kennis en vaardigheden context-gebonden te interpreteren. Deze attitude ligt aan de basis van het vermogen van de educatief specialist om domeinspecifieke beroepsvaardigheden uit te oefenen.

De basis voor deze attitude ligt in het (h)erkennen van de noodzaak om een onderzoekende houding te ontwikkelen. Het doen van onderzoek in de eigen praktijk versterkt de professionaliteit van leraren (Geerdink, 2018) en wordt daarmee een onlosmakelijk aspect van de professionele identiteit van leraren (Holvoet et al., 2017). Iemand leert als er sprake is van een transformatie in het denken en handelen waardoor er nieuw professioneel gedrag kan ontstaan. Dit proces wordt gevoed als de lerenden een persoonlijke noodzaak en urgentie tot het leren ervaren (King & Lau-Smith, 2013; Korthagen, 2016; Loughran, 2002). Leraar zijn vergt het vermogen om continu het eigen handelen bewust te onderzoeken en aan te passen. Als leraren dit niet doen, dan blijft hun vermogen om betekenisvol in te spelen op de educatieve behoeften van hun leerling beperkt.