

De basis van uitdaging: hetzelfde maar dan anders

Dr. Eleonoor van Gerven

Introductie

In dit artikel bespreken we hoe je in het dagelijks onderwijs in een reguliere groep aanpassingen kunt verzorgen voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Je wilt dat deze leerlingen uitgedaagd worden om hun leerpotentieel te verzilveren. Daarbij gaan we ervan uit dat je als leraar graag wilt dat zoveel mogelijk leerlingen profiteren van jouw inspanning. Jouw aanpak zal zich bevinden in het spanningsveld tussen wat maximaal wenselijk is en wat maximaal haalbaar is. Daarom geven we voorbeelden van wat de kleinste stap is die je morgen al kunt zetten in de praktijk. Zo kun je een eerste stap zetten op weg naar passender onderwijs. En voor wie al veel onderwijsveranderingen heeft meegemaakt: wees je ervan bewust dat veranderingen waarvan je wilt dat ze blijvend zijn, het beste bereikt worden door evolutie en niet door revolutie.

Leraren die handelen vanuit dit perspectief zullen wellicht wat moeten schaven aan de omschrijving van de doelgroep waarvoor zij aanpassingen gaan verzorgen. We gaan in dit hoofdstuk niet uit van een zogenoemd transactioneel model van begaafdheid, maar van een transformationeel model van begaafdheid. In een transactioneel model van begaafdheid wordt een formele identificatie van begaafdheid (bijvoorbeeld door het vaststellen van een $IQ > 130$) als randvoorwaarde gezien om te mogen meedoen aan een aangepast onderwijsprogramma (Desmet, 2025; Sternberg & Desmet, 2023). Er vindt dan als het ware een transactie plaats waarbij het label hoogbegaafdheid het entreekaartje vormt tot het speciale programma. In een transformationele visie op begaafdheid wordt uitgegaan van een situatie waarin een school investeert om alle leerlingen de kans te geven hun ontwikkelingspotentieel tot bloei te laten komen. Bij een transformatie gaat het om een fundamentele verandering die bereikt wordt doordat zowel de leerling als de leraar actief energie steken in het veranderingsproces. Een voorbeeld is dat alle leerlingen in een groep op hun eigen niveau complexe rekentaken krijgen aangeboden en de leraar daarbij passende ondersteuning biedt. In dat geval zijn ‘uitdagende activiteiten’ dus niet voorbehouden aan leerlingen die zich eerder ‘bewezen hebben’. Elke leerling wordt aangemoedigd om mee te doen met die activiteiten waarbij de leerling en/of de leraar denken dat dit de eerstvolgende stap is op weg naar de ontwikkeling van de leerling (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Vanuit een inclusieve gedachte kiezen we in dit artikel er dus heel bewust voor om te spreken over kinderen met kenmerken van begaafdheid (Van Gerven et al., 2025). Die kenmerken kunnen

in het leren van de leerling in een of meerdere vakgebieden zichtbaar worden. Zo scheppen we kansen om niet alleen voor de beste 2,5% van alle leerlingen aanpassingen te verzorgen, maar die aanpassingen ook geschikt te maken voor álle leerlingen die in dat specifieke vakgebied grotere leerstappen en verdere diepgang aankunnen. Daardoor zullen er leerlingen zijn die wellicht op meerdere vakgebieden aanpassingen aangeboden krijgen, maar er zullen ook leerlingen zijn waarvoor er maar op één vakgebied aanpassingen aangeboden worden.

De definitie van het begrip uitdaging omschrijven we zodanig dat deze op élke leerling van toepassing is. Zo wordt uitdaging teruggebracht tot een onderwijskundig meetbaar te maken begrip. Differentiatie is daarbij dan het toverwoord.

Uitdaging is een moeilijk te vangen begrip

Veel leraren die te maken krijgen met leerlingen met kenmerken van begaafdheid zijn geneigd om meteen op zoek te gaan naar leermiddelen die ze deze leerlingen kunnen aanbieden. Het woord 'uitdaging' wordt dan direct vertaald naar 'leermiddelen'. Maar niet elk materiaal dat je een leerling aanbiedt zal door de leerling ervaren worden als een uitdaging. Uitdaging is een persoons- en situatiegebonden begrip (Winstanley, 2010). Daar bedoelen we mee dat wat voor de ene leerling echt een uitdaging is, door een andere leerling alsnog als te gemakkelijk ervaren kan worden, of door weer een andere leerling als te moeilijk. Het ontwikkelingsproces kan bij leerlingen tot stilstand komen door een gebrek aan uitdaging, maar ook door een teveel aan uitdaging. Daarom moeten complexe taken altijd gepaard gaan met een begeleidingsintensiteit en begeleidingsvorm die enerzijds voldoende passende steun biedt en anderzijds ruimte laat voor het maken van fouten, zodat leerlingen eigen inzichten kunnen ontwikkelen in hoe het beter zou kunnen (Bakx et al., 2021).

Wat leerlingen als uitdagend ervaren, wordt dus bepaald door hun zone van naastgelegen ontwikkeling. Die zone van naastgelegen ontwikkeling is dat wat een leerling aankan met net zoveel hulp vanuit de omgeving dat de leerling wel kansen heeft om nog fouten te maken, maar evenzoveel kansen om succesvol te zijn (Vygotski, 1978). Dit vereist dat je als leraar niet alleen heel goed weet wat de beginsituatie van de leerling is, maar dat je ook precies weet op welke kennis en vaardigheden de taak een beroep doet en wat dit voor een individuele leerling aan ondersteuning vraagt.

De kern van leren is dat leerlingen iets gaan doen of kunnen wat zij eerder nog niet hebben gedaan of wat ze nog niet eerder konden (Maslow, 1954). Daarvoor zetten ze eerder opgebouwde

kennis en vaardigheden in, waardoor hun kans op succes toeneemt of die zelfs randvoorwaardelijk zijn voor het kunnen uitvoeren van een taak. Denk maar eens aan het leren delen en vermenigvuldigen (Van Groenesteijn et al., 2011). Omdat dat te kunnen leren, moeten leerlingen beschikken over passende rekentaal. Zo moeten ze constantiebegrip hebben ontwikkeld (vier blijft vier, of het nu om vier appels of vier peren of vier verschillende stukken fruit gaat). Ze moeten ook inzicht hebben in begrippen als evenveel of even groot (als je eerlijk verdeelt, krijg je allemaal evenveel stukjes taart en zijn alle stukjes even groot). Leerlingen moeten begrijpen dat de basis van vermenigvuldigen ligt in het herhaald optellen ($4 + 4 + 4 = 12$) en dat het er bij delen om gaat om vanuit het grote getal terug te gaan naar de gelijke verdeling van het hoogst mogelijke getal ten opzichte van het uitgangsgetal (16 gedeeld door $4 = 16-4-4-4=4$, met andere woorden, 4 past dus 4 keer in het getal 16). Als dit begrip is ontwikkeld kunnen ze bijvoorbeeld een recept aanpassen dat ze willen koken, uitzoeken wat dit dan betekent als je boodschappen gaat doen en hoeveel geld je dan nodig hebt om die boodschappen te kunnen doen. De leerling beschikt dan over het juiste rekenbegrip, kan de juiste strategie selecteren, kan deze op de juiste wijze uitvoeren binnen een rekenkundige context en kan deze uiteindelijk flexibel toepassen in een realistische situatie. Uitdaging begint bij het leren zetten van de juiste achtereenvolgende stappen en als die beheerst worden, zet uitdaging zich voort daar waar het flexibel toepassen van de aangeleerde begrippen, vaardigheden en strategieën voor het eerst gevraagd wordt (Marzano & Kendall, 2007). Taken die daarop een beroep doen, dragen daardoor bij aan positieve onderwijservaringen en ondersteunen de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en zelfinzicht bij de leerling. Leerlingen die een dergelijk aanbod krijgen, ontwikkelen een beter zicht op hun eigen talenten en ervaren een grotere noodzaak tot het inzetten van executieve vaardigheden.

Deze op uitdaging gerichte aanpak voorkomt dat kinderen gaan onderpresteren of onderleren (Van Gerven, 2013). Onderpresteren is minder presteren dan wat op grond van eerdere prestaties van leerlingen verwacht wordt zonder dat zij daarbij gehinderd worden door een leer- of ontwikkelingsstoornis (Reis & McCoach, 2000). Bij onderpresteren kijken we vooral naar de leerling als 'veranderfactor' en kijken we ook vooral vanuit een transactioneel model naar de leerling. Onderleren is dat leerlingen minder hun leerpotentieel kunnen benutten dan mogelijk is omdat de educatieve omgeving hen niet aanzet op het benutten van dat leerpotentieel. Bij onderleren kijken we vooral naar de educatieve context van de leerling als 'veranderfactor' en gaan we daarom veel meer uit van een transformationeel model van onderwijs.

Duivelse dilemma's

Voordat we de slag naar concreet handelen van de leraar in de praktijk gaan maken is het nodig dat we eerst enkele duivelse dilemma's tackelen. Dit doen we aan de hand van de vraag of leerlingen met kenmerken van begaafdheid echt heel andere behoeften hebben dan alle andere kinderen in je groep. Wie de literatuur erop naslaat, kan al snel constateren dat er steeds verwezen wordt naar vijf verschillende ontwikkelingsbehoeften die de onderleggers voor een aangepast curriculum vormen (Breedlove, 2022; Hébert, 2011; Kreger-Silverman, 2013; Wallace, 2006; Winner, 1996).

- *Leerlingen met kenmerken van begaafdheid hebben behoefte aan keuze in hun leerstofaanbod* (Heacox & Cash, 2020; Roberts & Inman, 2015). Die uitspraak is snel te beamen, maar als advocaat van de duivel kun je beargumenteren dat alle andere leerlingen in je groep die behoefte óók hebben. Onderwijs wordt voor álle kinderen leuker als ze invloed hebben op de leerdoelen die worden nagestreefd. In die zin vormen kinderen met kenmerken van begaafdheid dus eigenlijk geen uitzondering op de rest van je groep.
- *Leren gaat beter voor kinderen met kenmerken van begaafdheid als leerstof contextueel wordt aangeboden.* Daardoor zullen zij beter zien wat het nut en de functie is van leerstof. Zo wordt over het algemeen hun bereidwilligheid vergroot om zich vaardigheden eigen te maken. Maar ook hiervan kan weer gezegd worden dat dit voor álle leerlingen geldt. Goal valuation (de waardering van het leerdoel) is een van de kernfactoren, aldus Siegle en McCoach (2017), als het aankomt op motivatie. Maar goal valuation als concept hangt niet samen met intelligentie. Het kritisch durven bevragen van leerdoelen hangt eerder samen met vaardigheden voor de 21e eeuw, omdat dit een randvoorwaarde is om autonome keuzes te kunnen maken (Marzano & Hefflebower, 2012).
- *Autonomie in het leerproces is een vereiste voor goed onderwijs aan leerlingen met kenmerken van begaafdheid.* Maar ook hier ligt onvoldoende bewijs dat dit de enige kinderen zijn die kunnen profiteren van die aanpak. Juist in onderwijs dat zich richt op vaardigheden voor de 21e eeuw is autonomie voor alle leerlingen van even groot belang (Marzano & Hefflebower, 2012; Vermeulen & Vrieling, z.j.). Zelf mogen invullen hoe je iets wilt leren, in welke volgorde je iets wilt leren en met wie of wat je iets wilt leren kan leiden tot intensievere inspanningen. Daardoor worden alle leerlingen van wie we dit vragen beter toegerust op het inzetten van die vaardigheden om zich straks zelfstandig te kunnen redden in de wereld.
- *Van kinderen met kenmerken van begaafdheid wordt veelal gezegd dat zij 'nog moeten leren om te leren'.* In de praktijk kan het beslist zo lopen dat je als leraar te maken krijgt

met leerlingen met kenmerken van begaafdheid die nog niet doorhebben wat een leerproces van hen vraagt. In de meeste gevallen wordt dat gebrek aan inzicht echter niet veroorzaakt door de kenmerken van begaafdheid, want juist bij deze leerlingen blijkt dat hun executieve functies als zodanig veelal sterker zijn dan bij leerlingen met een minder hoge intelligentie (Kroesbergen et al., 2017). Het probleem wordt veroorzaakt door een mismatch tussen wat de leerling nodig heeft om tot leren te komen en dat wat het werkelijke leerstofaanbod is geweest. Als het leerstofaanbod geen beroep doet op de executieve vaardigheden, dan komt de transformatie van functie naar vaardigheid niet op gang. Voor leerlingen met een gemiddelde intelligentie doet een gemiddeld aanbod op natuurlijke wijze een beroep op dit transformatieproces. Dat betekent dus niet dat leerlingen met kenmerken van begaafdheid een andere behoefte hebben, maar wél dat diezelfde behoefte alleen vervuld kan worden als zij evenveel kansen krijgen als alle andere kinderen om in hun zone van naastgelegen ontwikkeling te werken.

- *Kinderen met kenmerken van begaafdheid hebben behoefte aan ontwikkelingsgelijken.* Net als bovenstaande uitspraken klopt ook deze uitspraak. Maar ... ook hiervan is niet bewezen dat dit alleen opgaat als de leerling kenmerken van begaafdheid laat zien. Elk mens heeft die behoefte (je vraagt als volwassene toch ook geen mensen op je verjaardagsfeestje als je niet iets met hen deelt qua ervaring en/of belangstelling). Wat we echter vaak vergeten is dat door de manier waarop een leerstofjaarklassensysteem is opgezet, we voor de meeste kinderen in een groep een natuurlijke selectie hebben gemaakt van een relatief grote groep ontwikkelingsgelijken. Maar als leerlingen zich qua intelligentie of kennis en vaardigheden aan de linker- of juist aan de rechterzijde van een normaalverdeling bevinden, is de kans erg klein dat zij in dit systeem spontaan meerdere ontwikkelingsgelijken in hun reguliere groep zullen vinden. Daarom vergt het actief scheppen van mogelijkheden om kinderen met kenmerken van begaafdheid met elkaar in contact te brengen een extra inspanning van de educatieve omgeving. De leerling heeft dus geen andere behoefte, maar in de reguliere context kan aan die behoefte minder goed voldaan worden.

Kortom: het gaat dus niet om totaal andere behoeften, maar om het gegeven dat we in de reguliere educatieve context 'vergeten' om vast te stellen of dat wat we aanbieden wel inspeelt op alle leerlingen of slechts op een deel van de leerlingen. Bij de afwegingen die we maken, moeten we in het huidige tijdsgewricht wel enkele kanttekeningen plaatsen. In de eerste plaats betekent uitdagen niet hetzelfde als alleen maar hoeven doen wat je leuk vindt of dat het op school altijd 'leuk moet zijn'. Soms moeten kinderen ook dingen leren die zij niet zo leuk vinden,

die hen wel uitdagen, maar waarbij ze moeten leren om zich te voegen naar wat nodig of ‘gezond’ is. In de tweede plaats behoren kinderen met kenmerken van begaafdheid wel tot op zekere hoogte tot een risicogroep, juist omdat in die reguliere context niet altijd direct voldaan kan worden aan behoeften waaraan we voor alle andere kinderen wel vrij snel kunnen voldoen. Leraren die zich daarvan bewust zijn, zullen eerder zoeken naar kansen om zo dicht mogelijk in de buurt te komen bij wat individuele leerlingen nodig hebben (Frumau & Frumau, 2025). In de derde plaats is leerlingen eigenaarschap geven over wat en hoe zij leren iets anders dan als leraar de verantwoordelijkheid loslaten die hoort bij je rol. ‘Ze’ zijn dus niet eens zo heel erg veel anders en ‘ze’ verschillen evenveel van elkaar als alle andere kinderen in je groep ook van elkaar verschillen. Leraren die dit intrinsiek begrijpen, zijn al halverwege in het beter kunnen afstemmen op wat er nodig is.

Leren en emoties

Op dit punt is het belangrijk dat we nog even teruggaan naar het begrip leren als zodanig en de daarmee gepaard gaande emoties. Leren is per definitie niet gemakkelijk, want zoals eerder al gezegd: kinderen die leren gaan iets doen dat ze nog niet beheersen. Tijdens dit proces ervaren leerlingen verschillende emoties. Daarbij doorlopen ze vier stadia: van onbewust onbekwaam naar bewust onbekwaam, naar bewust bekwaam en ten slotte naar onbewuste bekwaamheid (Maslow, 1954). In elk stadium zullen die emoties weer anders zijn. Die emoties hebben niet alleen hun weerslag op het leerproces van de leerling, maar beïnvloeden ook je eigen houding als leraar.

In het stadium waarin leerlingen *onbewust onbekwaam* zijn, kunnen en weten ze dingen niet en hebben ze daar ook eigenlijk geen last van. Er is nog geen noodzaak om het al te weten of te kunnen. Zo zullen kinderen van vier jaar er geen last van hebben dat zij hun werkwoordspelling nog niet beheersen, omdat ze in het taal-/leesproces op dat moment nog maar net bezig zijn de eerste leesvoorwaarden te verwerven. Een rijke leeromgeving ontlokt aan kinderen echter de behoefte om dingen die ze nog niet kunnen ook te beheersen. Leerlingen die bijvoorbeeld nog niet kunnen lezen ervaren in een rijke leeromgeving vanzelf dat kunnen lezen een wereld van mogelijkheden voor hen opent. Want wie eenmaal kan lezen kan ‘de wereld veroveren’. Op het moment dat leerlingen dát doorhebben, zijn zij *bewust onbekwaam*. Die bewuste onbekwaamheid frustreert net voldoende om het ook te willen kunnen, maar nog niet zo ernstig dat ze niet aan het leerproces durven te beginnen. En dan zien we dat motivatie voorafgaat aan doorzetten (Gagné, 2010). De wil om te kunnen lezen is er. Nu volgt het oefenproces waarin een

veelheid van taken zich bij herhaling opvolgt om tot beheersing te komen (Marzano & Kendall, 2007). Dat is het wezenlijke leerproces. De leerling gaat zich ontwikkelen van bewuste onbekwaamheid naar *bewuste bekwaamheid*. Dat proces veronderstelt dat leerlingen leren doorzetten bij het zich eigen maken van de vaardigheid, ook als het allemaal even niet zo soepel verloopt. Emoties die hierbij een rol spelen, zijn bijvoorbeeld spanning: ‘durf ik het; lukt het me’; en frustratie: ‘het is lastig, ik maak foutjes’; gevoel van incompetentie: ‘ik doe mijn best maar snap niet wat er staat’. Passend bij die ervaringen zoeken leerlingen steun bij de leraar. De afstand tussen de verschillende leerstappen in dit proces verschilt per leerling. Als een vaardigheid eenmaal ‘overmeesterd’ is, dan is het zaak dat leerlingen die vaardigheid net zolang inoefenen tot ze het kunnen zonder erbij na te denken. De tijd die dit in beslag neemt, verschilt per leerling. Als dit laatste stadium is bereikt, dan is er sprake van *onbewuste bekwaamheid*.

Kinderen die dit proces niet doorlopen maar steeds meteen succesvol zijn, zullen het woord ‘leren’ gaan verbinden met ‘altijd succesvol zijn’, terwijl alle andere kinderen bij leren echt een andere associatie hebben. Zodra deze eerste categorie leerlingen in een situatie terechtkomt waarin ze juist met de overgang geconfronteerd worden tussen bewuste onbekwaamheid en bewuste bekwaamheid, zal de schrik hen om het hart slaan. Ze zijn niet gewend om iets niet te kunnen, om ondersteuning nodig te hebben om verder te komen, en kunnen daardoor onvoldoende doorzettingsvermogen leren ontwikkelen om ook op andere momenten stappen op weg naar het onbekende te kunnen zetten. Maar ook als leraar zul je ervan schrikken dat een leerling die altijd alles in een keer kan, plotseling laat zien minder of niet succesvol te zijn. Dat beeld spoort niet met je verwachting. In de praktijk zien we vaak dat als kinderen met kenmerken van begaafdheid dan hulp gaan vragen, fouten maken of zelfs niet aan een taak durven te beginnen, leraren geneigd zijn de leerling weer taken aan te bieden die binnen de comfortzone van de leerling liggen (dat wat de leerling kan zonder ondersteuning en waarin deze dus al onbewust bekwaam is). En zo zet je onbewust de deur naar onderpresteren en onderleren op een kier, terwijl dit eigenlijk niet je bedoeling is (Van Gerven, 2013).

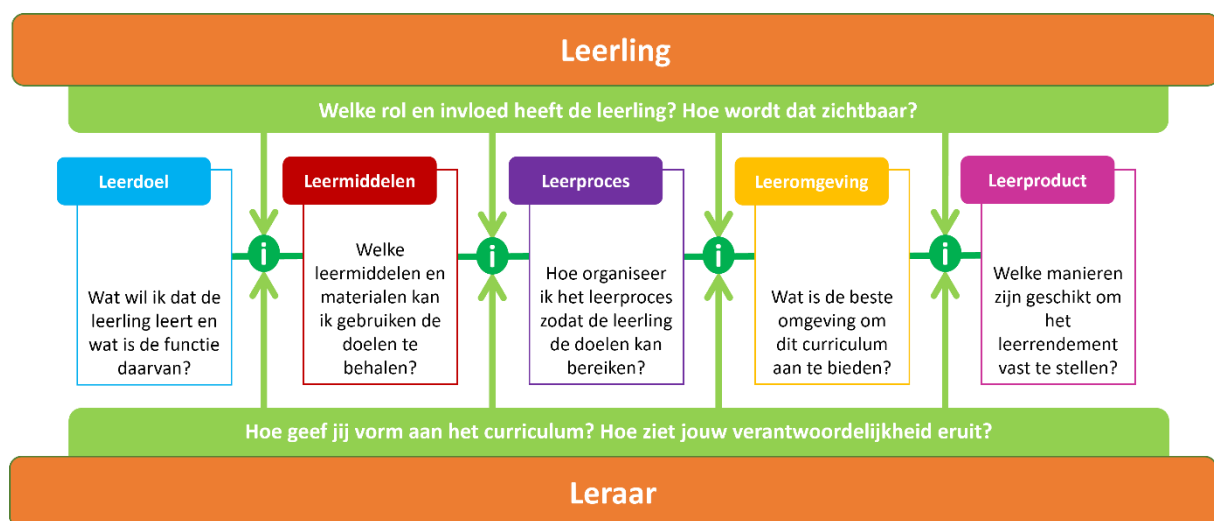
Differentiatie

Elke aanpassing in het onderwijsaanbod veronderstelt dat je als leraar kunt differentiëren (Roberts & Inman, 2015). Dat betekent dat je als leraar proactief aanpassingen verzorgt met betrekking tot de doelen van het onderwijs, de leermaterialen, het leerproces, de plaats waar de leerling het leerproces kan doormaken en de leerproducten waarmee de leerling kan bewijzen de leerdoelen gehaald te hebben (Tomlinson, 2009). Daardoor kun je tegemoetkomen aan de

verschillende behoeften van individuele leerlingen of van kleine groepjes leerlingen. Zo probeer je de leermogelijkheden voor alle leerlingen in je klas te vergroten. Differentiestrategieën die gericht zijn op leerlingen met kenmerken van begaafdheid hebben zowel positieve effecten voor die leerlingen als voor alle andere leerlingen in je groep (Bakx et al., 2021).

Er zijn twee vormen van differentiatie : convergente differentiatie en divergente differentiatie. Convergente differentiatie is een aanpak die het meest voorkomt. Daarbij streven leraren ernaar dat alle leerlingen minimumdoelen behalen. Voor kinderen die (veel) meer dan die minimumdoelen kunnen behalen betekent dit dat er nauwelijks aandacht is voor wat ze mogelijk allemaal nog meer zouden kunnen. Zij worden afgeremd in zowel hun leertempo als hun ontwikkelingspotentieel. Daardoor zullen hun uiteindelijke schoolprestaties, motivatie en schoolgerelateerde welbevinden afnemen.

Bij divergente differentiatie schept de leraar optimale leermogelijkheden voor alle leerlingen. Dan wordt leerstof op maat afgestemd op de individuele behoeften van elke leerling en zullen leertempo, leervoorkeuren, leerpotentieel en interesses van invloed zijn op wat de leraar de leerling aanbiedt. Het zal duidelijk zijn dat optimaal differentiëren veel vaardigheden veronderstelt met betrekking tot het klassenmanagement van een leraar.



Figuur 1. Broodje leren.

Figuur 1 geeft weer hoe je met behulp van een simpel model de eerste aanpassingen in je leerstofaanbod kunt maken. We noemen het een educatieve sandwich (Van Gerven, 2014). Deze sandwich bevat alle ingrediënten van uitdaging in een op maat afstembare verhouding, zodat voor elke leerling vrij eenvoudig een verantwoord pedagogisch-didactisch dieet is samen te stellen.

De onderste balk is een virtuele boterham en representeert de rol van de leraar. Daar rust alles op wat je doet. Stel jezelf de vraag hoe jij vorm geeft aan het curriculum van de leerling en hoe jouw rol eruitziet. De bovenste balk is de virtuele boterham die de rol van de leerling weergeeft. Welke invloed geef jij als leraar aan de leerling in het bepalen van de aanpak en hoe wordt dat zichtbaar? Tussen beide boterhammen bevindt zich het beleg. Het eerste ingrediënt is de vastgestelde beginsituatie van en de leerdoelen voor de leerling. Wat gaat de leerling leren en waarom gaat de leerling dat leren? Het tweede ingrediënt van het beleg betreft de leermiddelen die ingezet kunnen worden om de leerdoelen te oefenen. Het derde ingrediënt van het beleg heeft betrekking op het leerproces. Hoe kun je als leraar het leerproces zo organiseren dat de kans op het verwezenlijken van groei en leren zo groot mogelijk is? Ingrediënt vier gaat over de vraag waar in de klas / het lokaal / de school dan de beste plek gevonden kan worden om het aanbod te verwezenlijken. Dit vierde ingrediënt kan bijvoorbeeld betekenen dat je constateert dat dit het beste in een speciaal programma met ontwikkelingsgelijken kan, maar zou ook kunnen leiden tot de conclusie dat dit aanbod gewoon in de reguliere groep geboden kan worden. Het vijfde en laatste ingrediënt gaat over het leerproduct waarmee de leerling mag laten zien wat deze heeft geleerd, tot op welk niveau vaardigheden zijn ontwikkeld en wat daarmee dus ook de nieuwe beginsituatie vormt voor een volgend rondje educatief dieet. Wie het model goed bestudeert, ziet dat tussen de verschillende momenten in steeds twee 'prikkers' uitkomen in de cirkel met de 'i'. De 'i' staat voor interactie tussen de leraar en de leerling en de mate van invloed die beide partijen op het proces hebben. Die invloed kan per periode wisselen. Zo kun je bijvoorbeeld de ene keer de leerling meer keuze en verantwoordelijkheid toekennen als het aankomt op het stellen van doelen maar minder ruimte geven voor keuze voor de bewijslast, terwijl je een volgende keer de leerling juist minder ruimte geeft om een doel te bepalen, maar wel meer ruimte geeft om straks te laten zien wat het resultaat is van het leerproces.

Concrete aanpassingen in het curriculum

Onder het 'curriculum' verstaan we het totaalpakket van leerstofaanbod, instructie, begeleiding en beoordeling. Curriculum gaat dus niet alleen over de academische leerinhoud, maar ook over jouw rol als leraar. Wat zijn nu evidence-based strategieën die in de praktijk echt blijken te werken voor kinderen met kenmerken van begaafdheid? In de context van dit hoofdstuk halen we drie strategieën aan: compacten, verrijken en versnellen.

Compacten

Compacten is het zodanig aanpassen van de leerstof dat deze beter aansluit op de beginsituatie van de leerling, de omvang van de leerstappen die een leerling kan nemen en de wijze waarop een leerling kennis verwerft en vaardigheden ontwikkelt (Reis & Renzulli, 2005). Compacten is dus een middel, een didactische benadering, en geen doel op zich. De 'bijvangst' van compacten is dat er tijd vrij gaat komen. De hoeveelheid vrijgekomen tijd kan per leerling verschillen.

Bij *convergente differentiatie* ontstaat er daardoor als het ware een vierde niveaugroep omdat de compacting voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid verder gaat dan in de methodes aangeboden worden. Zo wordt al meer aan leerkenmerken tegemoetgekomen, maar is er geen sprake van een geïndividualiseerd aanbod. Alle leerlingen in deze vierde niveaugroep krijgen dan dezelfde taken en hoeveelheid oefenstof aangeboden. Daarmee onderscheidt hun aanbod zich van het aanbod aan de andere leerlingen, maar blijven ze samen wel een clustergroepje vormen. De hoeveelheid vrijgekomen tijd is dan voor al deze leerlingen gelijk.

Bij *divergente differentie* wordt het aanbod echt helemaal afgestemd op de individuele leerling. Dat betekent dat de hoeveelheid vrijgekomen tijd per leerling zal verschillen. Hoe meer leraren streven naar divergent differentiëren, hoe meer dit van hun organisatievermogen zal vergen.

Al in 1992 zetten Reis et al. de kaders voor compacten uit op basis van wat we nu divergent differentiëren noemen (Reis et al., 1992).

Hoe pak je dit aan?

- Stel vooraf de leerdoelen vast.
- Zoek manieren om vast te stellen in hoeverre beoogde doelen bereikt zijn.
- Spoor de leerlingen op die deze doelen al beheersen.
- Test leerlingen om hun beheersingsniveau te meten.
- Stel vast wat de leerling nog niet weet.
- Selecteer taken waarmee de leerling zich die nog niet beheerste doelen eigen kan maken.
- Houd de vakdidactiek die hoort bij het opbouwen van kennis en vaardigheden overeind.
- Verzorg individuele instructie afgestemd op wat de leerling nog te leren heeft.

- Houd een overzicht bij van de aanpassingen die gedaan zijn per vakgebied en per leerstofblok.

Verrijking: een vervangend aanbod

Een vervangend aanbod voor leerlingen met kenmerken van begaafdheid noemen we verrijking. Verrijkingsonderwijs kan dan weer verdeeld worden in verdiepende taken (sluiten een-op-een aan op het reguliere leerstofaanbod, vergen hogere-orde-denkvaardigheden en brengen meer diepgang aan in kennis en vaardigheden) en verbreding (dit betreffen taken die buiten het reguliere curriculum vallen, bijvoorbeeld het leren van een extra taal of vaardigheid). Om te zorgen dat dit aanbod aansluit bij zowel het tempo als de manier waarop deze leerlingen leren, zijn er criteria te formuleren waaraan het aanbod zou moeten voldoen (Heacox & Cash, 2020). Wat je in ieder geval wilt bereiken is dat het aanbod dat ontstaat door de combinatie van gecompecte leerstof en vervangende leerstof, de leerlingen aanspreekt op hun ontwikkelingspotentieel (Van Gerven, 2021). Dat is nodig om hun interesse voor het leren te behouden en om (leer)regulatievaardigheden te ontwikkelen. Dit betekent dat het uitgangspunt voor elke vervangende taak is dat deze moet aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling, betekenisvol moet zijn voor de leerling, aantrekkelijk moet zijn voor de leerling om stappen in het onbekende te gaan zetten en het werken ermee instructie vergt die afgestemd is op de in beeld gebrachte behoeften van de leerling. Een vervangend aanbod hangt dus niet samen met een sticker op de voorkant van het materiaal 'speciaal voor begaafde leerlingen', maar hangt samen met wat voor die individuele leerling aansluit bij de voornoemde criteria. Daarmee is dus niet vooraf te garanderen dat 'kant-en-klaar' verrijkingsmateriaal ook echt bij elke leerling met kenmerken van begaafdheid past. Een leerling die extreem goed is in taal en na compacting van het taalaanbod uitdaging wordt geboden in de vorm van vervangende rekentaken omdat dit materiaal nu eenmaal aanwezig is, zal daar niet in alle gevallen 'op aanslaan'.

Waar moet je rekening mee houden?

- Spreek de leerling aan op de zone van naastgelegen ontwikkeling.
- Zet in het domein waar de leerling krachtig is, in op meer 'open leertaken'.
- Doe daarbinnen een beroep op hogere-orde-denkvaardigheden.
- Selecteer opdrachten die veel van het probleemoplossend vermogen van de leerling vragen.
- Geef ruimte om ongebruikelijke oplossingen te verkennen.
- Ga ervan uit dat leren betekent dat een leerling van iets 'nog niet kunnen' op weg is om 'straks iets al te kunnen'.
- Bij al deze dingen hebben leerlingen met kenmerken van begaafdheid een leraar nodig die dit proces begeleidt, en zo zijn ze weer net zo gewoon als alle andere leerlingen!

Versnelling

Versnelling is een optionele strategie die ingezet wordt om tegemoet te komen aan de educatieve behoeften van leerlingen als dit in de reguliere groep onder reguliere omstandigheden niet meer haalbaar is. Internationaal worden onder versnelling verschillende interventiestrategieën verstaan (Behrens & Lupowski-Shoplik, 2020).

Daarbij valt te denken aan vervroegde instroom in het basisonderwijs of voortgezet onderwijs, in deeltijd meedoen aan projecten die eigenlijk voor hogere leerstofjaargroepen zijn bedoeld, deelnemen aan projecten in vervolgonderwijs terwijl de leerling op de andere dagen van de week in de reguliere setting geplaatst blijft, een groep overslaan of twee leerstofjaren in een aanbieden of voor een vak bijvoorbeeld eerder examen mogen doen.

Het onderwerp versnelling kan de gemoederen hoog doen oplopen. Betrokkenen maken zich veelal zorgen over het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen en kunnen het

idee hebben dat versnelling iets van kinderen vraagt waar ze op dat gebied nog niet aan toe zijn. Er is echter geen bewijs dat versnelling voor alle leerlingen met kenmerken van begaafdheid slecht zal uitpakken. Integendeel zelfs! Versnelling blijkt voor de meeste van deze leerlingen juist heel goed uit te pakken, mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan (Hoogeveen, 2017).

Als een versnelling heeft plaatsgevonden, dan wordt soms jaren nadien als het niet goed gaat met een leerling de versnelling nog aangewezen als de oorzaak van het probleem. Dat is vaak gebaseerd op vooroordelen (Hoogeveen, 2017, p. 190). Als het niet goed gaat met een leerling, dan heeft dat eerder te maken met een algeheel gebrek aan afstemming dan met het versnellen als zodanig.

Waar moet je rekening mee houden?

- (Hoog)begaafdheid als zodanig is geen reden om te veronderstellen dat versnellen direct noodzakelijk is.
- Er moet een pedagogisch-didactische reden zijn om versnelling als interventiestrategie in te zetten.
- Wat is er eerder gedaan om aan de educatieve behoeften van de leerling tegemoet te komen? Welke alternatieven zijn systematisch gedurende langere tijd ingezet en gemonitord op het resultaat van de interventies?
- Voelen alle educatieve partners zich eigenaar van de gekozen oplossing om aan te sluiten bij wat de leerling nodig heeft?
- Sluit de beginsituatie van de leerling aan op aanbod en begeleidingsmogelijkheden in een volgend leerstofjaar?
- Versnelling veronderstelt een verdere aanpassing van begeleiding en curriculum. Hoe ga je dit vormgeven?
- Wat zijn de risico's als de leerling niet zou versnellen en hoe denk je die op te kunnen vangen?

Maatwerk leveren moet je (mogen) leren

Tot slot willen we in dit artikel een klein pleidooi houden voor de professionele ontwikkeling van de leraar. Een globale verkenning van de World Council for Gifted and Talented Children (2021) maakt duidelijk dat er wereldwijd in de initiële lerarenopleidingen nauwelijks aandacht besteed wordt aan hoogbegaafdheid en eventuele invloeden die kenmerken van begaafdheid hebben op het handelen van de leraar en de kwaliteit van het onderwijs. Dat leraren het dan in de praktijk moeilijk vinden om adequaat te leren afstemmen op de educatieve behoeften van individuele leerlingen met kenmerken van begaafdheid is hun daarom niet te verwijten. Het is niet realistisch om te verwachten dat zij na het behalen van hun diploma dan in een heel korte tijd kunnen groeien van heel beperkt kunnen differentiëren naar optimaal kunnen differentiëren. Optimaal differentiëren gaat over het leveren van maatwerk. Dat vraagt tijd en vooral veel oefening en draait echt niet alleen maar om het kunnen zien van kenmerken van begaafdheid (Van Gerven, 2021). Het gaat vooral om het stevig ontwikkelen van organisatievaardigheden, inzichten ontwikkelen in leerdoelen en leerlijnen en om het ontwikkelen van de juiste pedagogische en didactische antennes waardoor je begrijpt wat de leerling nodig heeft. Leraren moeten daarbij de kans krijgen om te experimenteren met aanpakken die bij hen en hun leerlingen passen. Het bevorderen door overheid en directie van een doorgaande professionele ontwikkeling vormt daarmee de echte basis voor beter onderwijs voor alle leerlingen (Van Gerven et al., 2025). Daarmee kan een inclusieve gedachte over onderwijs, waarbij er niet één leerling wordt buitengesloten van de kans op leren, handen en voeten krijgen zonder dat het verdere ongelijkheid tussen groepen leerlingen vergroot.

Referenties

- Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.
- Behrens, W., & Lupowski-Shoplik, A. (2020). Acceleration: It's about time! In J. Robins, J. Jolly, F. Karnes, & S. M. Bean (Red.), *Methods and materials for teaching the gifted* (pp. 231-258). Prufrock Academic Press.
- Breedlove, L. (2022). Characteristics of gifted learners. In J. Link-Roberts, I. T. Ford, & J. Robins (Red.), *Introduction to gifted education* (pp. 59-80). Prufrock Press.
- Desmet, O. (2025). (Hoog)begaafdheid in context: interactie, inclusie en transformatie. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo*. Landelijk Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, pp. 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.50196>
- Frumau, F., & Frumau, M. (2025). Moeilijk verstaanbaar gedrag. In E. van Gerven, R. Zonneveld, N. Oosterveen, A. Dekkers, & Y. den Boer (Red.), *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo* (pp. 186-193). Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Gagné, F. (2010). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Université du Québec à Montréal.
- Heacox, D., & Cash, R. (2020). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics*. Free Spirit Publishing.
- Hébert, T. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Prufrock Press.
- Hoogeveen, L. (2017). Leertijdgerichte interventies. In E. van Gerven (Red.), *De gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 185-198). Leuker.nu.
- Kreger-Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Kroesbergen, E., Verkaik, D., & Van Gerven, E. (2017). Executieve functies en begaafdheid. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (2e ed., pp. 223-240). Leuker.nu.
- Marzano, R., & Hefflebower, T. (2012). *Klaar voor de 21e eeuw*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Brothers.
- Reis, S., Burns, D., & Renzulli, J. (1992). *Curriculum compacting. The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Creative Learning Press.
- Reis, S., & McCoach, B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S., & Renzulli, J. (2005). *Curriculum compacting. An easy start to differentiating for high-potential students*. Prufrock Press.
- Roberts, J., & Inman, T. (2015). *Strategies for differentiating instruction. Best practices for the classroom*. Prufrock Press.
- Siegle, D., & McCoach, B. (2017). Underachievement and the gifted child. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association.
- Sternberg, R., & Desmet, O. (2023). *Giftedness in childhood*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. (2009). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Corwin Press.
- Van Gerven, E. (2013). *Knapzak praktijkgidsen: Begaafde onderpresteerders*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen. Uitdagend Onderwijs*. Leuker.nu.

- Van Gerven, E. (2021). *Raising the bar. The competencies of specialists in gifted education*. Leuker.nu.
- Van Gerven, E., Zonneveld, R., Oosterveen, N., Dekkers, A., & Den Boer, Y. (Red.). (2025). *Basisboek (Hoog)begaafdheid voor po en vo*. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.
- Van Groenesteijn, M., Borghouts, C., & Janssen, C. (2011). *Protocol Ernstige RekenWiskundeproblemen en dyscalculie. BAO SBO en SO*. Koninklijke Van Gorcum. Opgehaald van <https://erwd.nl/protocol>
- Vermeulen, M., & Vrieling, E. (z.j.). *21e-eeuwse vaardigheden: achtergronden en onderwijsimplicaties*. Welten-instituut, Open Universiteit.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wallace, B. (2006). The triaxial bond of emotion, language and cognition: TASC – Thinking Actively in a Social Context. In B. Wallace, & G. Eriksson (Red.), *Diversity in Gifted Education: International Perspectives on Global Issues*. Routledge.
- WCGTC. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. World Council for Gifted and Talented Children.
- Winner, E. (1996). *Gifted children*. Basic Books.
- Winstanley, C. (2010). *The ingredients of challenge*. Trentham Books.