

BIJLAGE. Mogelijke maatregelen bij cognitief sterk functioneren

Cognitief sterke leerlingen behoren voor brede cognitieve vaardigheden of prestaties op schoolvorderingstoetsen tot de beste 10 % van een relevante vergelijkingsgroep¹. Omwille van hun leereigenschappen² hebben ze doorgaans nood aan bijkomende leerdoelen ten opzichte van het standaardcurriculum. Om hieraan tegemoet te komen kunnen er in de verschillende fasen van het zorgcontinuüm meerdere maatregelen genomen worden. Deze maatregelen beogen ook de leerbereidheid van leerlingen te verhogen. Dit omvat zowel de leermotivatie als de interesse in en de doelmatigheidsbeleving van leren (verwachtingen van leerlingen over hun eigen kunnen en het hieruit resulterende zelfbeeld)³. De leerkracht gelooft in zijn leerlingen opdat ze ook in zichzelf zouden kunnen geloven. Hij waardeert hen voor hun inzet en stimuleert hen om verder te groeien in hun cognitieve en schoolse vaardigheden. Bijvoorbeeld: bij de individuele bespreking van een toets prijst de leerkracht de leerling, onafhankelijk van het resultaat, voor de manier van oplossen zoals het gebruik van tussenstappen en hulpmiddelen⁴.

De leermotivatie van leerlingen is te stimuleren door⁵:

- ▶ eigen initiatief en verantwoordelijkheid te stimuleren (autonomie);
- ▶ vertrouwen te tonen in de capaciteiten en de groei van leerlingen (betrokkenheid);
- ▶ voor een goede match te zorgen tussen wat je leerlingen al weten en kunnen enerzijds en uitdaging anderzijds (competentie)⁶.

Hieronder geven we een overzicht van de meest aangewezen maatregelen bij cognitief sterk functioneren. Hoewel er nog bijkomend onderzoek naar de werkzame componenten nodig is, wijzen enkele meta-analyses alvast op positieve effecten van verrijken⁷, homogeen

¹ Zie Theoretisch deel, Categoriele classificatie.

² Bijvoorbeeld het maken van grote leerstappen.

³ Vanhoof, J., Van De Broek, M., Penninckx, M., Donche, V. & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren. Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven / Den Haag: Acco.

⁴ Zie ook Bijlage Mindset.

⁵ Zie Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelfdeterminatietheorie*. Leuven: Acco; Vansteenkiste, M. & Victoir, A. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop*, 22(1), 6-15.

⁶ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven, Acco Uitgeverij.

⁷ De werkelijke effectgrootte van verrijgingsprogramma's verschilt naargelang de focus op academische versus socio-emotionele uitkomsten. Verrijgingsprogramma's hebben vooral een gunstig effect op de socio-emotionele ontwikkeling van leerlingen uit de middenschool. Daarnaast zijn continue maatregelen doorheen het schooljaar effectief voor de academische prestaties van cognitief sterke leerlingen. Hoewel bepaalde kenmerken, zoals het leerjaar en de periode waarin het programma doorgaat, beide uitkomsten blijken te modereren, is verder onderzoek nodig om beter zicht te krijgen op welke kind- en omgevingskenmerken er precies voor zorgen dat

groeperen⁸ en versnellen⁹ op de academische prestaties en het socio-emotioneel functioneren van cognitief sterke leerlingen. Onderstaande maatregelen sluiten elkaar niet uit, maar vullen elkaar zelfs best aan. Zo heeft compacten op zich weinig meerwaarde zonder verrijken of eventueel versnellen. Het inzetten van een of meerdere maatregelen is steeds een weloverwogen beslissingsproces vanuit de onderwijsbehoeften van een specifieke (groep) cognitief sterke leerling(en). Ook al blijkt versnellen op groepsniveau een erg effectieve maatregel¹⁰, het is niet raadzaam om deze systematisch en/of als enige maatregel in te zetten voor alle cognitief sterke leerlingen. Gezien de heterogeniteit van de doelgroep houdt men bij de keuze van de leer- en ontwikkelingsdoelen steeds rekening met de mogelijkheden en beperkingen, de individuele interesses, de leefwereld en het onderwijsloopbaanperspectief van de leerling.

■ Compacten¹¹

Compacten houdt in dat de leerkracht bekijkt welke leerstof de leerling beheerst en deze nog slechts beperkt of niet meer aanbiedt. Dit voorkomt het onnodig inoefenen en herhalen van reeds gekende leerstof. Dankzij compacten komt er bovendien ruimte vrij om bijkomende leerstof¹² in de zone van naaste ontwikkeling¹³ aan te bieden en de leerling tot

verrijgingsprogramma's de academische en socio-emotionele ontwikkeling van cognitief sterke leerlingen positief beïnvloeden. Zie Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted child quarterly*, 60(2), 102-116.

⁸ Een meta-analyse van 13 meta-analyses over homogeen groeperen wees uit dat leerlingen ten minste in enige mate voordeel halen uit homogene groepering binnen de klas, vakgerelateerde groepering over jaren heen en specifieke groepering van cognitief sterke leerlingen, terwijl de voordelen van groepering tussen klassen verwaarloosbaar zijn. Over het algemeen bleken leerlingen met verschillende vaardigheidsniveaus in dezelfde mate voordelen te hebben van homogene groepering met flexibele samenstelling naargelang vakken of thema's. Zie Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.

⁹ Een meta-analyse van 6 meta-analyses over versnellen wees uit dat verschillende vormen van versnellen, zoals vakspecifieke versnelling, leerstof op eigen tempo doorlopen, vroegere overstap naar volgend onderwijsniveau, matig positieve effecten hebben op de academische prestaties van leerlingen. Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. Ook op vlak van socio-emotioneel functioneren pleit internationaal onderzoek doorgaans in het voordeel van versnellen, zie <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/differentieren/versnellen/sociaal-emotionele-gevolgen>, geraadpleegd op 8 november 2018.

¹⁰ Zie Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.

¹¹ Grotendeels gebaseerd op Ahlers, L. (2016). 10. Compacten van de leerstof. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

¹² Zie Verrijken.

¹³ Zie Bijlage Cognitieve ontwikkelingstheorieën – Socioculturele theorie van Vygotsky.

leren te brengen. Bij cognitief sterk functioneren is compacten een van de eerst mogelijke stappen in het aanpassen van de leerstof aan het denk- en leerniveau van leerlingen.

Compacten omvat volgende aspecten¹⁴:

- ▶ Leerdoelen
 - Vooraf toetsen op beheerste leerdoelen
 - Weglaten van oefenstof ten aanzien van beheerste doelen
 - Selecteren van leerdoelen¹⁵
- ▶ Aanbod
 - Afstemmen van leerstofaanbod op leerdoelen en (leer)eigenschappen¹⁶ van cognitief sterke leerlingen
- ▶ Didactiek
 - Weglaten van onnodige fasen van het lesgeven ten aanzien van leerdoelen en (leer)eigenschappen van cognitief sterke leerlingen¹⁷

Compacten kan op twee verschillende manieren gebeuren. Bij een convergente aanpak blijft de leerkracht binnen de methodegebonden leerdoelen. Dit houdt in dat een bepaalde methode¹⁸ de mogelijkheid biedt om te compacten, zodat alle leerlingen binnen de methode blijven en er toch ruimte vrijkomt voor verrijgingsstof¹⁹. Bij een divergente aanpak is het compacten afgestemd op de leerbehoeften van de individuele leerling. De leerling volgt zijn eigen leerpad en gaat buiten de klassikale leerdoelen²⁰.

¹⁴ Ahlers, L. (2016). 10. Compacten van de leerstof. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

¹⁵ Het selecteren van leerdoelen gebeurt idealiter in gesprek met de leerling zelf. Hiervoor kan de leerkracht of leerlingenbegeleider gebruikmaken van de hulpmiddelen 'Doelen en vaardigheden voor ontwikkeling'.

¹⁶ Bijvoorbeeld het maken van grote leerstappen.

¹⁷ Bijvoorbeeld niet-beheerste onderdelen aanbieden met verkorte instructie. Modellen, zoals het IGDI-plusmodel, ADI of EDI, bieden handvatten om deze aspecten vorm te geven. Voor meer informatie zie SDP Wiskunde, Bijlage: Instructie voor leerlingen met wiskunde problemen.

¹⁸ In Nederland zijn er daarvoor compactprogramma's ontwikkeld voor zowel het vakgebied rekenen als taal. Een algemene richtlijn betreft het schrappen van 50-75 % van de oefenstof, 75-100 % van de herhaling en verrijgingsstof die meer van hetzelfde biedt. Wat wel aanbieden: introductie van een nieuw thema of nieuwe leerstof, verkorte of geen instructie, ontdek- en onderzoeksactiviteiten, verrijgingsstof die wezenlijk moeilijker is (open opdrachten), belangrijke leerstappen in de leerlijn (cruciale leermomenten bij nieuwe leerstof), betekenisvolle taalactiviteiten (variatie in informatiebron) en taalactiviteiten die gericht zijn op metacognitieve vaardigheden (vaardigheden die een beroep doen op het reflecteren op je eigen denken). Zie Ahlers, L. (2016). 10. Compacten van de leerstof. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

¹⁹ Zie Verrijken.

²⁰ Voor het basisonderwijs zijn de klassikale leerdoelen gebaseerd op de leerplannen van elk onderwijsnet. Alle leerplannen van het GO! zijn te vinden op <http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/leerplannen>. Katholiek Onderwijs Vlaanderen hanteert het leerplan ZILL voor het basisonderwijs; de huidige en toekomstige leerplannen voor het secundair onderwijs zijn te raadplegen op <http://ond.vvkso-ict.com/lele/leerles.asp>. De leerplannen van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs en van het provinciaal secundair onderwijs zijn te

■ Verrijken

Binnen de groep cognitief sterke leerlingen zijn de interindividuele verschillen nog erg groot, onder meer op vlak van cognitieve vaardigheden, taakgericht gedrag, zelfstandig werken, leerstijlvoorkeuren²¹, interesses, motivatie. In gesprek met de leerling en door het opdoen van ervaring met een rijk, gevarieerd en uitdagend aanbod krijgt de leerkracht steeds beter zicht op de leerdoelen²² en onderwijs- en opvoedingsbehoeften van individuele leerlingen. Verrijking omvat dus het loslaten van een voorgestructureerd aanbod en vooraf gestructureerde doorgaande leerlijnen. Desalniettemin is het van belang om verrijkingstaken goed te plannen, monitoren, begeleiden en evalueren. Het structureel inplannen van verrijkingsonderwijs geeft immers een grotere kans op succes²³.

Het doel van verrijking is de leerling aanmoedigen om meer te willen leren, weten, ontdekken, bedenken, uitvinden. Verrijking kan zowel verdieping als verbreding omvatten. Verdieping is het verder uitdiepen van de leerstof die binnen het gemeenschappelijke curriculum valt. Verdiepingsstof zorgt ervoor dat cognitief sterke leerlingen een ander element van het vakgebied verkennen en onderzoeken dat ze nog niet ontwikkeld hebben. Zo hebben goede lezers geen nood aan extra leesopdrachten, maar aan opdrachten die hen verder doen nadenken over de tekst, zoals een vervolg schrijven op het verhaal of een kaart maken van de omgeving waarin het verhaal zich afspeelt. Leerlingen die de leerstof snel beheersen, kunnen ook uitgedaagd worden door verbanden te zoeken met de actualiteit of met eerder verworven kennis binnen of buiten het vakgebied. Leerlingen in de A-stroom van het secundair onderwijs kunnen bijvoorbeeld de opdracht krijgen om de visie op democratie in verschillende culturen binnen de klassieke oudheid te vergelijken. Verbreding omvat

vinden op <https://www.ovsg.be/leerplannen> en <http://www.pov.be/site/index.php/leerplannen>. Het ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs creëert ruimte voor verbreding en verdieping binnen het curriculum door het formuleren van uitbreidingsdoelen Nederlands en door de onderwijsverstrekkers de mogelijkheid te geven om differentiële doelen te formuleren voor de andere sleutelcompetenties.

²¹ Deze term verwijst naar de verschillende voorkeuren van leerlingen voor de manier waarop ze (het best) leren. Onderzoek wijst uit dat leerlingen niet beter presteren als het aanbod aansluit bij hun leerstijl (zie Opgenhaffen, T. (2013). VAK-leerstijlen: horen, zien, voelen en ... vergeten! Blogbericht geraadpleegd op 19 november 2018 via <https://lerenhoezo.wordpress.com/2013/12/23/vak-leerstijlen-horen-zien-voelen-en-vergeten/>). Toch kan zicht op de leerstijlvoorkeuren van hun leerlingen het inzicht in individuele verschillen en de focus op het leerproces bij leerkrachten vergroten. Het (h)erkennen van de eigen leerstijl bevordert daarnaast de zelfreflectie bij leerlingen (zie <https://docentonderzoekbrabant.files.wordpress.com/2015/04/differentiatie-op-basis-van-leerstijlen.pdf>). Om ervoor te zorgen dat elke leerling met elke vorm van leren in contact komt, is het dynamisch en gevarieerd gebruik van leerstijldenkaders aan te raden. Zie Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). Ieders leerkracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk. Leuven / Den Haag: Acco.

²² In gesprek met de leerling kan de leerkracht of leerlingbegeleider gebruik maken van de [hulpmiddelen 'Doelen en vaardigheden voor ontwikkeling'](#).

²³ Kuipers, J. (2016). 8. Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

daarentegen een uitbreiding van het gemeenschappelijke curriculum, bijvoorbeeld het leren van een vreemde taal²⁴ of een cursus programmeren, als die niet in het lespakket zit²⁵. De keuze voor verdiepen of verbreden wordt mee bepaald door de leerdoelen en interesses van de betrokken leerling²⁶. In wat volgt, gebruiken we dan ook de overkoepelende term 'verrijken'.

Door de grote verschillen tussen cognitief sterke leerlingen onderling is de vraag naar geschikt verrijkingsmateriaal niet eenduidig te beantwoorden. Wat geschikt is voor de ene cognitief sterke leerling, is niet altijd geschikt voor de andere. Bovendien is niet elk soort materiaal even geschikt op elk moment in het leerproces van individuele leerlingen. Verrijkingsmateriaal dient wel steeds aan een aantal criteria te voldoen²⁷:

- ▶ beroep doen op creativiteit
- ▶ open opdrachten
- ▶ hoog abstractieniveau
- ▶ hoge mate van complexiteit
- ▶ meerwaarde bieden ten opzichte van reguliere leerstof
- ▶ stimuleren van onderzoekende houding
- ▶ beroep doen op zelfstandigheid van de leerling
- ▶ uitlokken van een reflectieve houding
- ▶ beroep doen op metacognitieve vaardigheden
- ▶ uitlokken van interactie

Cognitief sterke leerlingen hebben behoefte aan leer- en evaluatieactiviteiten die een beroep doen op verschillende (denk)vaardigheden²⁸ en de ontwikkeling van executieve functies

²⁴ In het basisonderwijs zijn de mogelijkheden weliswaar beperkt tot een facultatief aanbod Frans, Engels of Duits vanaf het derde jaar gewoon lager onderwijs, op voorwaarde dat de leerlingen het Nederlands voldoende beheersen. Taalinitiatie in deze drie talen is mogelijk vanaf het eerste jaar gewoon kleuteronderwijs. Zie [omzendbrief onderwijsaanbod vreemde talen in het gewoon basisonderwijs](#).

²⁵ Zie <https://wij-leren.nl/verdieping-verrijking.php> en <https://wij-leren.nl/differentiatie-uitleg.php>.

²⁶ Verrijkingswerk in homogene groep helpt cognitief sterke leerlingen om doelen te stellen en zich te engageren om die doelen te bereiken. Zie Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted child quarterly*, 60(2), 102-116.

²⁷ Zie [SLO, criteria voor verrijkingsmateriaal](#). Enkele criteria werden onder [vakspecifiek verrijken](#) uitgebreider uitgelegd en concreter uitgewerkt aan de hand van voorbeelden voor het secundair onderwijs.

²⁸ Voor het uitwerken van dergelijke leer- en evaluatieactiviteiten kunnen leerkrachten gebruikmaken van bestaande taxonomieën (voor een overzicht, zie [Knevel, R. \(n.d.\) Taxonomieën zijn hot ...en handig. Toets!, 1, 1-10.](#)). De meest bekende is de taxonomie van Bloom (zie Informatiepunt onderwijs & talentontwikkeling: Blooms taxonomie, geraadpleegd op 3 april 2019 via <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/103-blooms-taxonomie>; Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218). De nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs zijn bijvoorbeeld gebaseerd op de herwerkte taxonomie van Bloom, zie Memorie van toelichting op <https://www.onderwijsdoelen.be/secundair-onderwijs> en [het VLOR-advies over het voorontwerp van decreet over de onderwijsdoelen](#) dat ook wijst op de beperkingen van een dergelijke operationalisatie van eindtermen.

bevorderen²⁹, met ruimte voor eigen inbreng, aansluitend bij de eigen interesses en die hen uitdagen om zelf op zoek te gaan naar relevante informatie om een probleem of vraag op te lossen. Het voortdurend aanbieden van dergelijke activiteiten heeft een positieve invloed op de leermotivatie en competentiebeleving van leerlingen. Belangrijk is dat de leerkracht de verrijkingsstof actief en doelgericht aanbiedt. Hij formuleert aanvullende doelen en stelt bijkomende eisen voor het werken met de verrijkingsstof. Verrijkingsstof is niet vrijblijvend of minder belangrijk dan de basisleerstof. Het aanbieden van verrijkingsstof omvat dus ook de nodige uitleg, begeleiding, feedback en beoordeling en rapportering van zowel het product als het proces³⁰.

Alvorens een (vakspecifiek) verrijkingsaanbod te bepalen, is het zinvol om na te denken over een aantal inhoudelijke, praktische en organisatorische zaken. Een inventarisatie van eisen en voorwaarden, specifiek voor het secundair onderwijs, kan gebeuren met behulp van een vragenlijst met voorbereidende vragen³¹.

■ Peergroeponderwijs³²

Peergroeponderwijs is iedere vorm van onderwijs waarin meerdere cognitief sterke leerlingen voor een bepaalde periode bij elkaar zitten en verrijkende leerstof aangeboden krijgen. Dit kan variëren van een binnenschoolse verrijkingsgroep van een of twee uur per week, een buitenschoolse verrijkingsgroep van een halve tot hele dag per week tot voltijds verrijkingsonderwijs. Indien het aanbod in de klas nog onvoldoende tegemoetkomt aan de onderwijsbehoeften van de cognitief sterke leerling(en)³³, kan peergroeponderwijs een tijdelijke oplossing zijn om deze leerlingen een verrijkend aanbod te bieden. In het kader van onderwijs op maat voor alle leerlingen is het aangewezen dat de school tegelijkertijd een traject loopt met de pedagogische begeleidingsdienst en eventueel externe onderwijspartners³⁴ om het aanbod in de klas beter af te stemmen op de leerdoelen en

Zie ook Steenbergen – Penterman, N., Houkema, D., & Janssen, Y. (2017). In gesprek met de leerling werken aan verrijking, *LBBO Beter begeleiden*, 40-44, geraadpleegd op 9 juli 2018 via <https://talentstimuleren.nl/?file=7868&m=1521546694&action=file.download>; zie ook Zelf een verrijkingsopdracht maken met behulp van de taxonomie van Bloom.

²⁹ Zie Algemeen Diagnostisch Protocol, Bijlage Executieve functies en mogelijke interventies om de ontwikkeling van executieve functies te bevorderen.

³⁰ Zie <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/differentieren/verrijken/zinvol-verrijken>.

³¹ Zie bijvoorbeeld <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/havo-vwo/hulpmiddel/3628-plan-van-aanpak>.

³² Voor meer informatie over de doelstellingen, het aanbod, de benodigde leerkrachtvaardigheden en –competenties en de effecten van peergroeponderwijs, zie Verouden, J. (2016). 12. Peergroeponderwijs (pp. 171-184). In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

³³ De eerste resultaten van de Talentstudie wijzen uit dat het onderwijs soms onvoldoende is afgestemd op de onderwijsbehoeften van cognitief sterke leerlingen en dat ze nood hebben aan meer uitdaging. Met name de cognitief zeer sterke leerlingen (top 2,5 %) beoordelen de lessen als minder uitdagend, zijn minder autonoom gemotiveerd om voor school te werken en gaan minder op in hun schoolwerk.

³⁴ Zie bijvoorbeeld Project Talent. Organisaties op de kaart; Fase 2, Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.

leereigenschappen van cognitief sterke leerlingen. Dit kan door leerkrachten vaardiger te maken in compacten, verrijken, het aanbieden van leerstrategieën en relevante feedback, en het groeperen van leerlingen. Voor cognitief sterke leerlingen is het immers van belang om af en toe homogene groepen te vormen, waarbij ze van en met ontwikkelingsgelijken leren, elkaar motiveren en ervaren dat inzet loont³⁵.

In elk geval is het belangrijk om duidelijke onderlinge afspraken te maken over het inpassen van het aanbod in de verrijkingsgroep in het aanbod in de klas. In welke mate compact de leerkracht de leerstof voor de betrokken leerling(en)? In welke mate sluit de aangeboden verrijking aan bij het profiel van de leerling(en)? Hoe vullen het binnen- en buitenschoolse aanbod elkaar aan? Hoe verloopt de evaluatie? Op welke manier bevorderen we de uitwisseling tussen de klasleerkracht en de leerkracht van de verrijkingsgroep³⁶? In het geval van een buitenschoolse verrijkingsgroep lijkt betrokkenheid van het CLB bij de beslissing tot doorverwijzing aangewezen om de voor- en nadelen af te wegen en om te evalueren of het om een kwaliteitsvol aanbod gaat dat beter dan de school aansluit bij de noden van een leerling.

Naast het mogelijk tijdelijk aanbieden van cognitieve uitdaging omvatten de doelstellingen van het peergroeponderwijs hoofdzakelijk de ontwikkeling van leerstrategieën, het vergroten van leerplezier, psycho-educatie of inzicht verkrijgen in jezelf, leren samenwerken, leren reflecteren en de ontwikkeling van een op groei gerichte mindset³⁷. Over het algemeen heeft peergroeponderwijs ook een ervaren en bewezen meerwaarde voor het contact met ontwikkelingsgelijken of leerlingen die op eenzelfde niveau denken, redeneren en mogelijk functioneren, die vergelijkbare humor en interesses hebben en met wie de cognitief sterke leerling zich kan identificeren³⁸. Deelname aan peergroeponderwijs bevordert welbevinden, motivatie en de ontwikkeling van sociale, emotionele en metacognitieve vaardigheden³⁹.

Het samenstellen van een verrijkingsgroep binnen of buiten de klas gebeurt best op basis van de mate waarin de doelstellingen tegemoetkomen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerlingen en niet zozeer op basis van hun cognitief functioneren. Een verrijkingsgroep is met andere woorden een dynamisch gegeven en kan ook voor onderpresteerders of leerlingen met gedrags- en/of leerproblemen een rijke ervaring

³⁵ Pameijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van de Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces. Vlaamse editie*. Leuven: Acco.

³⁶ Zie <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/peergroeponderwijs/organisatie>, geraadpleegd op 22 november 2018.

³⁷ Zie *Bijlage Mindset*.

³⁸ Zie <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/peergroeponderwijs/meerwaarde>, geraadpleegd op 22 november 2018.

³⁹ Zie Verouden, J. (2016). 12. Peergroeponderwijs (pp. 171-184). In E. Van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs*. Nieuwolda: Leuker.nu BV.

bieden⁴⁰. Om de motivatie en betrokkenheid te verhogen gebeurt het opstellen van persoonlijke leerdoelen best in overleg met de leerling(en) zelf, ouders en leerkracht(en)⁴¹.

■ Versnellen⁴²

Als er sprake is van een grote didactische voorsprong en bovengenoemde maatregelen onvoldoende tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van een leerling, is versnellen het overwegen waard.

Versnellen kan verschillende vormen aannemen:

- ▶ vervroegd instromen in een volgend onderwijsniveau, mits voldaan is aan de wettelijke toelatingsvoorwaarden⁴³
- ▶ overslaan van een leerjaar
- ▶ doorlopen van meerdere leerjaren in een schooljaar⁴⁴
- ▶ versnellen voor een bepaald vak⁴⁵

⁴⁰ Zie <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/peergroeponderwijs/organisatie>, geraadpleegd op 22 november 2018. Uit een meta-analyse van 13 meta-analyses blijkt eveneens de meerwaarde van flexibele, vakgerelateerde, homogene groepering binnen klassen of over graden heen voor leerlingen met verschillende vaardigheidsniveaus. Zie Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.

⁴¹ Hiervoor kunnen de tools op de [website 'Doelen en vaardigheden voor ontwikkeling'](#) gebruikt worden.

⁴² Deels gebaseerd op <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/differentieren/versnellen>.

⁴³ Het vervroegd behalen van het getuigschrift of diploma van een onderwijsniveau kan via de examens van de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap. Leerlingen die in het jaar van het examen minstens 9 jaar worden en geen getuigschrift basisonderwijs behaalden op school, kunnen deelnemen aan de examens van de Examencommissie basisonderwijs. Deze examens vinden elk jaar in juni plaats in verschillende examenscholen, zie [Examencommissie basisonderwijs](#). Leerlingen die een getuigschrift of diploma secundair onderwijs willen behalen, kunnen deelnemen aan de examens van de Examencommissie secundair onderwijs, zie [Examencommissie secundair onderwijs](#). Deze examens vinden drie keer per jaar plaats, zie <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/examencommissie-secundair-onderwijs>. Leerplichtige leerlingen die niet als regelmatige of vrije leerling (zie [Codex S.O., Art. 252](#) en [Omzendbrief SO 64](#)) zijn ingeschreven op een school, moeten een aanvraag voor huisonderwijs indienen, zie [voorwaarden voor huisonderwijs](#).

⁴⁴ In het secundair onderwijs kan dit bijvoorbeeld het doorlopen van een hele graad in een schooljaar zijn.

⁴⁵ Naast het compacten en verrijken binnen (een) bepaald(e) vakgebied(den) is het mogelijk om meer individuele leertrajecten uit te werken. De wetgeving voorziet bijvoorbeeld dat schoolbesturen in het secundair onderwijs op grond van specifieke onderwijskundige argumenten kunnen beslissen om een leerling(engroep) onder bepaalde voorwaarden vrij te stellen van het volgen van bepaalde onderdelen van de vorming van een bepaald structuuronderdeel (zie [Onderwijskiezer Moeilijke woordenlijst](#)) gedurende een deel of het geheel van het schooljaar en om deze te vervangen door andere onderdelen die de finaliteit van het structuuronderdeel niet aantasten. Een voorwaarde is dat de toelatings- of begeleidende klassenraad (zie [Codex S.O. 136/6](#)) een gunstige beslissing neemt en dat de betrokken personen akkoord gaan, nadat het CLB op basis van handelingsgerichte diagnostiek heeft vastgesteld dat een leerling onderwijsbehoeften heeft omwille van cognitief sterk functioneren. De toelatingsklassenraad stelt vervolgens een individueel lesprogramma samen waaraan de leerling de vrijgekomen uren besteedt. Een beperking in het geval van cognitief sterk functioneren is dat individuele vrijstellingen voor het geheel van een vak enkel mogelijk zijn, indien de vrijgekomen uren

Tabellen 1 en 2 geven weer dat schoolse voorsprong relatief weinig voorkomt in het Vlaamse lager en secundair onderwijs⁴⁶, zeker in vergelijking met schoolse achterstand of vertraging⁴⁷. Nochtans toont wetenschappelijk onderzoek aan dat versnellen een effectieve onderwijsmaatregel is⁴⁸.

Tabel 1. *Aantal leerlingen in het gewoon lager onderwijs met een of meerdere leerjaren schoolse voorsprong op basis van hun geboortjaar volgens geslacht en nationaliteit.*

GEWOON LAGER ONDERWIJS						
Schooljaar 2017-2018	Jongens		Meisjes		Totaal	
Nationaliteit	Aantal leerlingen	Percentage	Aantal leerlingen	Percentage	Aantal leerlingen	Percentage
Belg	2171	1,08 %	1924	0,97 %	4095	1,03 %
Niet-Belg	121	0,60 %	125	0,62 %	246	0,61 %
Alle	2292	1,04 %	2049	0,94 %	4341	0,99 %

ingevuld worden door het vak Nederlands. Individuele vrijstellingen en vervangingen worden schriftelijk en gemotiveerd vastgelegd en doen geen afbreuk aan de studiebekrachtiging. Zie Codex S.O., Art. 136/6 en Onderwijskiezer Downloads Flexibele leertrajecten SO.

⁴⁶ Het gaat hier om het totale aantal leerlingen met een schoolse voorsprong in het 1ste tot en met 6de leerjaar. Voor meer gedetailleerde informatie, zie het statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs.

⁴⁷ In het schooljaar 2017-2018 had 12,06 % van de leerlingen in het Vlaamse gewoon lager onderwijs minstens een leerjaar schoolse achterstand. Dit is niet noodzakelijk een gevolg van zittenblijven, maar kan ook veroorzaakt worden door een verlate instap in het lager onderwijs. In het gewoon secundair onderwijs variëren de percentages zittenblijvers van gemiddeld ongeveer 2,5 % in de eerste graad tot bijna 8 % in het eerste leerjaar van de derde graad. Zie het statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs.

⁴⁸ Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.

Tabel 2. Aantal leerlingen in het gewoon secundair onderwijs met een of meerdere leerjaren schoolse voorsprong op basis van hun geboortjaar, ingedeeld volgens onderwijsvorm, geslacht en nationaliteit.

GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS							
Schooljaar 2017-2018		Jongens		Meisjes		Totaal	
Onderwijsvorm	Nationaliteit	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
1ste graad A-stroom	Belg	1075	1,93 %	969	1,74 %	2044	1,83 %
	niet-Belg	48	1,25 %	31	0,79 %	79	1,02 %
	alle	1123	1,89 %	1000	1,67 %	2123	1,78 %
1ste graad B-stroom	Belg	4	0,04 %	3	0,04 %	7	0,04 %
	niet-Belg	2	0,10 %	1	0,07 %	3	0,08 %
	alle	6	0,05 %	4	0,04 %	10	0,05 %
ASO	Belg	1597	3,30 %	1496	2,41 %	3093	2,80 %
	niet-Belg	35	1,58 %	44	1,44 %	79	1,49 %
	alle	1632	3,22 %	1540	2,36 %	3172	2,74 %
TSO	Belg	186	0,42 %	96	0,29 %	282	0,36 %
	niet-Belg	4	0,14 %	4	0,17 %	8	0,15 %
	alle	190	0,40 %	100	0,28 %	290	0,35 %
KSO	Belg	27	1,36 %	42	1,16 %	69	1,23 %
	niet-Belg	0	0,00 %	3	0,97 %	3	0,70 %
	alle	27	1,28 %	45	1,14 %	72	1,19 %
BSO	Belg	10	0,04 %	11	0,05 %	21	0,04 %
	niet-Belg	3	0,06 %	6	0,18 %	9	0,11 %
	alle	13	0,04 %	17	0,07 %	30	0,05 %

De beslissing tot versnellen is individueel en gebeurt best zeer weloverwogen. Vaak maken de betrokkenen in het beslissingsproces afwegingen rond sociaal-emotionele gevolgen en het al dan niet aansluiting vinden bij de nieuwe klasgroep. Uit internationaal onderzoek blijkt echter dat cognitief sterke leerlingen na een versnelling zeker niet minder en soms zelfs beter functioneren op sociaal-emotioneel gebied dan niet-versnelde cognitief sterke leerlingen. Versnelde leerlingen functioneren ook beter op cognitief gebied⁴⁹. Op het vlak van zelfconcept, contacten of andere activiteiten en de meeste gedragskenmerken waren er nauwelijks verschillen tussen versnelde en niet-versnelde cognitief sterke leerlingen. De gevonden verschillen op groepsniveau spraken steeds in het voordeel van versnelling⁵⁰.

Omdat versnellen een van de meest ingrijpende maatregelen is bij cognitief sterk functioneren, is het noodzakelijk dat alle betrokkenen de aanwijzingen voor of tegen versnelling bewust afwegen en achter de uiteindelijke beslissing staan. Bestaande versnellingswijzers kunnen dergelijke afwegingen en beslissingen ondersteunen⁵¹.

Versnelling alleen is doorgaans geen voldoende maatregel. Versnelde leerlingen blijven behoefte hebben aan aanpassingen in de reguliere leerstof. Ook na een versnelling zijn er met andere woorden maatregelen nodig als compacten, verrijken en groeperen om het aanbod af te stemmen op de leerdoelen en leereigenschappen van cognitief sterke leerlingen.

⁴⁹ Een meta-analyse van 6 meta-analyses over versnellen wees uit dat verschillende vormen van versnellen, zoals vakspecifieke versnelling, leerstof op eigen tempo doorlopen, vroegere overstap naar volgend onderwijsniveau, matig positieve effecten hebben op de academische prestaties van leerlingen. Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.

⁵⁰ Zie <https://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/differentieren/versnellen/sociaal-emotionele-gevolgen>, geraadpleegd op 8 november 2018.

⁵¹ Bijvoorbeeld de '[Versnellingswenselijkheidlijst](#)' die door project Talent werd aangepast aan de Vlaamse situatie. Dergelijke versnellingswijzers ondersteunen het beslissingsproces door aandacht te vestigen op verschillende aspecten die meespelen bij cognitief sterk functioneren, zodat de beslissing tot versnelling gefundeerd kan gebeuren. Hoewel de vermelde aspecten gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek, kan de effectiviteit van de versnellingswijzer op zich moeilijk onderzocht worden. Daarom raden we ook aan om de beslissing niet zozeer te baseren op de scores die het instrument genereert, dan wel op de kwalitatieve beoordelingen van de verschillende aspecten.