

januari
2025



KENNISCENTRUM
HOOGBEGAAFDHEID

Differentiatie

Kennis
en praktische
handvatten
voor ouders,
onderwijsprofessionals
en hulpverleners



INHOUD



Leeswijzer	3
Voorwoord	 5
Noot van de redactie	 6
Differentiatie	 10
Meer lezen	 34
Colofon	 37



Leeswijzer

In de multimediale brochures van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid belichten we telkens een ander thema. Dit doen we met een groot artikel per brochure. Aanvullend op dit artikel zijn er in de brochure korte video's opgenomen waarin educatieve professionals en ouders vanuit een persoonlijk perspectief en vanuit hun persoonlijke beroepssituatie beschrijven hoe zij aankijken tegen het onderwerp.

Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid ziet deze bijdragen niet als het 'enig juiste perspectief'. De betrokkenen beschrijven de dingen vanuit hun eigen ervaring, waardoor er heel verschillende geluiden te horen zijn. Het mooie is dat al die geluiden naast elkaar kunnen en mogen bestaan. Het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid geeft daarmee geen waardeoordeel over de persoonlijke (professionele) verhalen van deze betrokkenen. Elk verhaal mag in redelijkheid gehoord worden.

Handzame tips

Er is nog veel meer te vinden in de brochures. In elke brochure vragen we bijvoorbeeld experts om met korte handzame tips te komen voor onderwijs en opvoeding van kinderen met kenmerken van hoogbegaafdheid. De tips zijn gebaseerd op de ervaringen van deze professionals. Natuurlijk is het met tips zo dat de context waarin je een tip toepast, bepaalt of je ermee uit de voeten kunt. Het kan dus zijn dat je als lezer ook tips aantreft die wellicht voor jou minder relevant zijn, maar voor iemand anders een sleutel voor succes kunnen zijn. Sommige tips vragen echt wel even een extra inspanning als je ze wilt toepassen, maar als je er dan eenmaal ervaring mee

opdoet, word je wel steeds handiger in het inzetten van zo'n aanpak.

Instructieve video's

In elke brochure bieden we ook enkele 'deepdives'. Dit zijn video's van ongeveer 7 minuten met achtergrondinformatie en/of handreikingen voor de onderwijspraktijk. In deze instructieve video's wordt meer uitgelegd over strategieën of begrippen, waardoor je meer inzicht kunt krijgen in hoe iets nu precies zit of hoe je iets concreet kunt opzetten voor je praktijk.

Uitleg-van-een-begrip-video's

Het laatste element dat je in elke brochure vindt, zijn 'uitleg-van-een-begrip-video's'. In deze korte kennisclipjes van 1 à 2 minuten leggen we complexere begrippen of vaktaal op een toegankelijke manier uit. Als je geen educatief specialist bent, maar bijvoorbeeld een zeer geïnteresseerde ouder of werkzaam bent in een veld buiten het onderwijs, is het hoofdartikel van de brochure daardoor soms net even wat gemakkelijker te volgen.

Video's bekijken in printversie

Als lezer kun je de brochure downloaden, printen en op een rustig moment lezen. De multimediale toepassingen zijn dan toegankelijk door de QR-codes te scannen met de camera op je telefoon. De video's staan ook in de Kennisbank op de website van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, waar informatie per thema geordend is. Maar je kunt natuurlijk ook de brochure meteen online lezen en doorklikken naar speciale onderdelen uit de brochure waarin je het meest geïnteresseerd bent.

Deel je verhaal

Met enige regelmaat is het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid op zoek naar belanghebbenden en experts die hun verhaal met ons willen delen over een nieuw thema. Daarvoor plaatsen we dan een oproep in onze nieuwsbrieven. Als je op een dag een oproep aantreft waarbij je van mening bent dat je zo'n bijdrage zou kunnen leveren, neem dan contact met ons op. Dan gaan we graag met jou kijken of jouw bijdrage op dat moment past binnen de context van zo'n nieuw thema.

Wil je op de hoogte blijven?

Abonneer je dan op onze nieuwsbrief op **[Kenniscentrumhb.nl/nieuwsbrief](https:// Kenniscentrumhb.nl/nieuwsbrief)**. In de nieuwsbrief staat nieuws van het kenniscentrum en vanuit het veld. Je ontvangt 6 tot 10 keer per jaar een nieuwsbrief. Zo ben je als eerste op de hoogte van bijvoorbeeld onze nieuwe kennisbrochures en webinars.

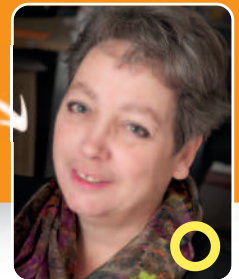


Scan me



Voorwoord

Dr. Eleonoor van Gerven



Aan het begin van mijn onderwijscarrière zat ik eens met een groep kleuters in de kring. Tijdens het aankleden na de gymles had zich onder enkele kleuters een spontane ontdekking voorgedaan, namelijk dat hun schoenen niet alleen verschilden van vorm en kleur, maar ook van maat.

Zij hadden onderling geprobeerd om elkaars schoenen aan te doen en kwamen zo tot de ontdekking dat het ene kind wel de geruilde schoenen paste, maar dat dit voor het andere kind niet het geval was. Ze ontdekten verschillen in lengte en breedte van de schoenen. Ze kwamen tot de ontdekking dat de vorm en de omvang van een voet samenhang met de vorm en omvang van een schoen. De mooiste ontdekking vonden ze dat twee kinderen die 'dezelfde schoenen hadden' toch niet helemaal dezelfde schoenen hadden, want dat het ene paar net wat groter was dan het andere paar.

Van het een kwam het ander en we brachten de dag door met ongeplande activiteiten: voeten meten, voeten op papier omtrekken, de voetomtrekken versieren, afdrukken van schoenzolen maken en 'nieuwe schoenen uitvinden'. In de huishoek werd druk geëxperimenteerd met de 'hakkenschoenen' en de 'vaderschoenen' zoals ze door mijn kleuters werden genoemd. De klas gonsde van de activiteit en mijn 36 kleuters waren allemaal op en top betrokken. Als leraar vond ik dat een verademing, want eerder die ochtend was mijn gymles met het zogenoemde klein materiaal nu niet direct

succesvol verlopen (de pittenzakken zaten tussen de tl-bakken van het lokaal). De volgende ochtend kwamen de kinderen binnen en het onderwerp schoenen en voeten bleek nog lang niet klaar te zijn voor hen. Eén leerling lanceerde een belangrijke vraag: hebben lange mensen grote voeten en korte mensen kleine voeten? Er zat niets anders op: iedereen moest ook opgemeten worden in de lengte en volgens de kinderen ook omgetrokken worden, zodat de omtrek van de leerling samen met de omtrek van de schoenen opgehangen kon worden.

De conclusie van de kinderen was dat lange mensen vaak grotere voeten hebben, maar dat er toch ook wel uitzonderingen op die regel waren. Toen ik hun vroeg wat dan het beste zou zijn als je schoenen ging kopen, waren ze het met elkaar eens: je moest schoenen die je mooi vond eerst passen voordat je ze kocht, want schoenen die niet lekker zitten, daar word je niet blij van.

Eigenlijk is het met onderwijs niet anders. Je moet eerst kijken of het onderwijs wel bij de leerling past voordat je het aanbiedt en verwacht dat de leerling er blij mee is.



Noot van de redactie

De auteurs van deze brochure, Manon Hulsbeek en Ellis Bronkhorst, openen hun tekst met de woorden dat zij zich richten op cognitief sterke leerlingen. Dat is een bewuste keuze die ze in overleg met het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid hebben gemaakt. We zijn ons terdege bewust van de consequenties van deze keuze. Aan de ene kant vergroten we daarmee de doelgroep, het gaat namelijk om meer leerlingen dan alleen leerlingen met kenmerken van begaafdheid. Aan de andere kant verkleinen we daarmee ook de doelgroep, want we richten ons dus op heel specifieke talenten, namelijk die in het cognitieve domein. Dit betekent niet dat we niet erkennen dat er ook heel andere domeinen zijn waarop begaafdheid zich kan uiten (Subotnik et al., 2011), maar wel dat we voor deze keer een wat meer ‘traditioneel schoolse’ focus hebben gekozen.

Ecologische invloeden

Differentiatie wordt in het hele onderwijs gezien als een basisbehoefte om tegemoet te kunnen komen aan de onderlinge verschillen tussen leerlingen (Bakx et al., 2021). Scholen zijn vrij om te kiezen hoe zij vorm willen en kunnen geven aan differentiatie. De spagaat is dat elke leraar zoveel mogelijk tegemoet wil komen aan wat elke leerling nodig heeft, maar dat er heel veel verschillende omstandigheden zijn die van invloed zijn op hoe er dan aan de leerling tegemoet gekomen kan worden. Kindfactoren, zoals cognitieve capaciteiten en persoonskenmerken, zijn slechts één factor die van invloed is (Tomlinson, 2009). Evenzeer zijn factoren als competenties van de leraren, beschikbare materialen op school,

beschikbare ondersteuning voor leraren, eisen van de inspectie, groepssamenstelling, algemene leerlingpopulatie en ook invloeden vanuit het gezin waarin een kind opgroeit van invloed op wat er nodig is (Ziegler & Stoeger, 2017). Dit noemen we ook wel ecologische invloeden (Bronfenbrenner, 1979). Als we met elkaar erkennen dat leerlingen van elkaar verschillen in wat ze nodig hebben, dan moeten we ook met elkaar erkennen dat ecologische invloeden per leerling én per school en soms ook per groep anders kunnen zijn. Dat heeft onmiddellijk gevolgen voor hoe differentiatie vormgegeven kan worden.



ER KAN WAAR HET LEERLINGEN
BETREFT MET KENMERKEN VAN
BEGAAFDHEID OOK GEDACHT
WORDEN AAN VERSCHILLENDE
VORMEN VAN EEN VERSNELD
LEERSTOF AANBOD.



Convergente en divergente differentiatie

In deze brochure onderscheiden de auteurs twee vormen van differentiatie: convergente en divergente differentiatie. Onderzoek toont aan dat juist cognitief sterke leerlingen het meest kunnen profiteren van divergente differentiatie (Bakx et al., 2021). Divergente differentiatie wordt door leraren in de praktijk vaak als moeilijker ervaren dan convergente differentiatie. De basis voor een gedifferentieerd curriculum voor cognitief sterke leerlingen wordt door de auteurs gezocht

in het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (Van den Akker, 2003). De eerste stap in dit model is gericht op het gezamenlijk ontwikkelen van een teamvisie op de redenen waarom het aanbod voor cognitief sterke leerlingen zou moeten verschillen en welke consequenties dat heeft voor het uiteindelijke aanbod. Juist in dat gesprek komen, als het goed is, mogelijkheden en kansen in beeld, maar wordt er ook heel eerlijk gesproken over waar mogelijke drempels liggen voor de uitvoering van mooie plannen.

Visie op goed onderwijs

Differentiatie kan ook nog weer wat breder opgepakt worden dan in deze brochure nu heel specifiek wordt gedaan. Er kan waar het leerlingen betreft met kenmerken van begaafdheid ook gedacht worden aan verschillende vormen van een versneld leerstofaanbod of aan verschillende organisatievormen, bijvoorbeeld peergrouponderwijs. Maar ook hierbij geldt dat scholen wel de vrijheid moeten hebben om te beoordelen welke vorm dan aansluit op wat hun visie op goed onderwijs is en op wat er binnen hun organisatie mogelijk is.

Op dit punt wil ik nog even stilstaan bij het tot stand komen van die visie. Dat vergt namelijk goede gesprekken waarin de verschillende behoeften van alle partijen in alle rust worden besproken. Haast hebben lijkt in deze tijd bijna geboden, maar het is maar de vraag of leerlingen bij die haast wel gebaat zijn. Goed nadenken aan de 'voordeur' van dit proces, kan straks in de praktijk bij het uitvoeren van de visie in de dagelijkse onderwijspraktijk veel winst voor leraar én leerling opleveren. Eerder publiceerden we een

deepdive van Grethe van Geffen over een proces dat helpt om tot visieontwikkeling te komen. Daarin legt zij bondig uit welke stappen je kunt nemen in dat proces om echt tot onderbouwde keuzes te komen. Wie met zijn team in gesprek wil over het ontwikkelen van een teamvisie kan zeker in deze deepdive goede tools vinden om dit gesprek gedegen aan te pakken.

Vele perspectieven

In deze brochure hebben we net als anders van een grote diversiteit aan bronnen gebruikgemaakt. Sommige bronnen hebben een wetenschappelijke achtergrond, andere bronnen hebben een meer

praktijkgerichte achtergrond. De informatie uit deze brochure heeft daarmee wortels in de wetenschap en in de praktijk. Net als in de andere brochures van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid willen we vooraf een 'winstwaarschuwing' geven dat er vele perspectieven naast elkaar moeten kunnen bestaan. Scholen mogen zoals gezegd differentiëren in de wijze waarop ze hun onderwijs willen aanpassen aan cognitief sterke leerlingen. Daarbij moeten we leraren de ruimte laten om hun expertise in te zetten, te vergroten, te verstevigen en zo te variëren op wat de omstandigheden van hen vragen.



Verwijzingen

Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrel, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

Tomlinson, C. (2009). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Corwin Press.

Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.

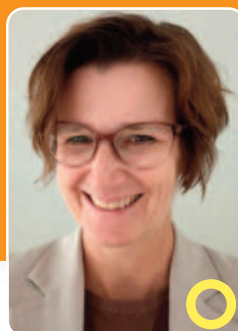
Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: a theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), pp. 183-193. doi:10.1177/0016986217705713

Differentiëren in de plusklas

Vanessa Roet is bovenschools specialist passend onderwijs bij Zaan Primair met een specialisatie in begaafdheid. Haar passie ligt in het ondersteunen en uitdagen van begaafde leerlingen, zodat zij hun volledige potentieel kunnen bereiken.



Differentiatie



Manon Hulsbeek Ellis Bronkhorst

In deze brochure richten we ons op cognitief sterke leerlingen. Dat is niet hetzelfde als leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid. Niet alle cognitief sterke leerlingen zullen namelijk ook tot de groep leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid behoren en niet alle leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben hun grootste ontwikkelingspotentieel in het cognitieve domein. Door ons voor nu te richten op cognitief sterke leerlingen scheppen we ruimte om interventies te beschrijven die ruimte bieden om het onderwijs aan een bredere groep leerlingen te optimaliseren, waardoor de inspanningen van leraren ook ten goede komen aan die bredere groep. Kortom, we richten ons op wat een leraar voor cognitief sterke leerlingen in zijn of haar klas kan doen vanuit het voorbereiden en uitvoeren van een passend gedifferentieerd curriculum.

Waarom differentiëren voor cognitief sterke leerlingen?

Scholen hebben de wettelijke plicht om het onderwijs zodanig in te richten dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen.¹ Het onderwijsaanbod dient daarom te worden afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen.

¹ Wet op het primair onderwijs, artikel 8: Uitgangspunten en doelstelling onderwijs, lid 1, en Wet op het voortgezet onderwijs, artikel 1.4: Karakter en doelen voortgezet onderwijs, lid 2.



Er was eens een jongen in groep 5 die goed kon rekenen. Hij scoorde hoog op zijn methodetoetsen en de halfjaarlijkse toetsen uit het volgsysteem. Op een dag zei de juf dat hij wel kon gaan werken met Rekentijgers. De jongen was blij, want hij had natuurlijk zijn gewone rekensommen altijd snel af en verveelde zich eigenlijk wel bij de rekenles.

“Hier is het boekje”, zei de juf. “Als je klaar bent, kunt je de opdracht zelf nakijken met het antwoordboekje.” De jongen ging snel aan het werk. Het kleurrijke boekje zag er namelijk mooi uit. Hij las de eerste opdracht door en schrok. Wat is hier de bedoeling van?, dacht hij. Denkt de juf echt dat ik dit kan? Ik weet niet hoe ik dit moet doen, dit is hartstikke moeilijk. Hij bladerde een beetje verder door het boekje. Jeetje, het is allemaal zo moeilijk, misschien kan ik wel helemaal niet zo goed rekenen, dacht hij. Aan het eind van de rekenles keek de juf even naar hem. “Heb je het al af?” vroeg ze. “Nog niet”, antwoordde de jongen. “Dan kun je er morgen mee verdergaan”, zei de juf. Oei, dacht de jongen. Morgen weer ... De volgende dag ging de jongen tijdens de rekenles weer aan het werk met Rekentijger. Hij vond het boekje al lang zo aantrekkelijk niet meer. Hoe moet dat nou?, dacht hij. De juf denkt dat ik het kan, dus ik kan maar beter geen vragen stellen of zeggen dat ik het niet snap. Ineens kreeg hij een idee: als ik nou gewoon zeg dat ik klaar ben, kan ik het antwoordboekje erbij pakken en het goede antwoord bekijken; misschien dat ik

het dan wel snap. Zo gezegd, zo gedaan. Hij pakte het antwoordboekje en zocht het goede antwoord op. Mmm ..., hoe komen ze daar nou bij?, dacht de jongen. Weet je wat, ik schrijf het gewoon over in mijn schrift. Aan het einde van de les vroeg de juf hoe het was gegaan. “Prima hoor, geen enkele fout, juf!” “Goed zo”, lachte de juf en ze stak haar duim op. “Morgen weer?” De jongen slikte en knikte. Op zijn rapporten stond steeds de opmerking: “Mitchel heeft fijn gewerkt aan Rekentijgers dit schooljaar.” Een jaar later zakten de scores op de methodetoetsen en de toetsen van het leerlingvolgsysteem wat. De juf begon te twifelen over het inzetten van Rekentijger. Was de jongen misschien toch niet zo slim? Twee jaar later maakte deze jongen de eindtoets en scoorde hij bij rekenen onder het gemiddelde. Zijn zelfvertrouwen had zo'n deuk opgelopen dat hij faalangstig was geworden en zichzelf had ingeprent dat hij niet goed kon rekenen. Dit beeld van zichzelf hield stand op het voortgezet onderwijs. Het was dat wiskunde verplicht was, maar anders had hij het uit zijn pakket gegooit.

Het Mickey Mouse Model / de differentiatiecirkels



Afbeelding 1

Het Mickey Mouse Model met de differentiatiecirkels is een hulpmiddel om zicht op je groep en grip op je lessen te krijgen.
Bron: Noëlle Pameijer, *Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces* (2017), en www.hgw-noelle-pameijer.nl.

Scholen hebben de vrijheid om zelf te bepalen hoe zij de kennis en vaardigheden van hun leerlingen willen laten ontwikkelen. In de meeste gevallen gebruiken scholen hier per vakgebied door educatieve uitgeverijen ontwikkelde methodes voor. Deze methodes bieden een vakinhoudelijke leerlijn aan, die de kern-doelen dekt. Ze zijn over het algemeen zodanig samengesteld dat de meeste leerlingen de methodedoelen kunnen bereiken. In de praktijk zijn echter niet alle leerlingen in staat om zich op dezelfde manier en binnen dezelfde tijd dit aanbod eigen te maken. Er zijn leerlingen die meer of minder uitleg of tijd nodig hebben, of andere doelen, materialen of instructie nodig hebben. Dat vraagt om aanpassingen in het lesgeven.

De aanpak waarin pedagogisch-didactische aanpassingen verzorgd worden om beter aan te sluiten op wat een leerling nodig heeft, noemen we differentiëren.² Daarbij onderscheiden we twee vormen van differentiëren: convergente en divergente differentiatie (Bakx et al., 2021).

Convergent differentiëren

Convergent differentiëren richt zich erop om alle leerlingen dezelfde (minimum)-doelen (het basisaanbod, zie afbeelding 1) te laten behalen. Dat wil zeggen dat er op een bepaalde hoogte een 'lat' wordt gelegd waar alle leerlingen aan zouden

² Er zijn vele definities en theoretische afbakeningen voor de term differentiëren. We gaan in deze publicatie uit van deze meer pragmatische definitie.

moeten voldoen. Het directe-instructie-model (DI-model), dat in Nederland sinds enkele jaren veelvuldig ingezet wordt, is zeer effectief voor het optimaliseren van de leerprocessen van kinderen die moeite hebben met het bereiken van die lat. Door dit instructiemodel te hanteren, worden de doelen niet naar beneden bijgesteld, maar wordt er extra inspanning geleverd om deze leerlingen (de subgroep die meer instructie, oefening en tijd nodig heeft, zie afbeelding 1) dezelfde doelen te laten halen.

Met alleen convergent differentiëren hebben we echter nog geen aanpassingen gedaan voor wat de cognitief sterke leerlingen (te vergelijken met de subgroep die meer uitdaging nodig heeft, hierna aangeduid als de Subgroep Verrijking, zie afbeelding 1) nodig hebben. Uit onderzoek naar de effectiviteit van het DI-model bij jonge kinderen blijkt dat het model een nadelig effect kan hebben op de creativiteit en het explorerend vermogen van leerlingen (Bonawitz et al., 2011). Dat zijn echter juist eigenschappen die we vaak tegenkomen bij cognitief sterke leerlingen. Voor (hoog)begaafde en cognitief sterke leerlingen is het daarom van belang om divergent te differentiëren.

Divergent differentiëren

Bij divergente differentiatie werken niet alle leerlingen aan dezelfde doelen, maar worden extra en/of andersoortige doelen geformuleerd voor de groep leerlingen die meer aankan. Leraren bieden leerlingen bijvoorbeeld verschillende leerinhouden aan of laten leerlingen toewerken naar verschillende eindproducten op basis van wat ze weten over het ontwikke-

lingspotentieel van de leerlingen (onderwijsbehoeften). Door deze manier van differentiëren ontstaan er optimale ontwikkelingskansen voor alle leerlingen in de groep (Bakx et al., 2021). Cognitief sterke leerlingen blijken veelal in staat te zijn om in het domein van hun kracht grote leerstappen te zetten, waardoor zij doelen sneller kunnen behalen en ook sneller kunnen overstijgen. Zo worden deze leerlingen óók gestimuleerd en gemotiveerd zich te ontwikkelen. Voor hen kunnen dan andere (extra) doelen worden gesteld, andere opbrengsten worden gevraagd of beheersing van doelen op een hoger niveau worden nagestreefd.

Het is voor de leraar de uitdaging om alle leerlingen in de groep veilig en uitdagend onderwijs te bieden, door via goed klasmanagement naast het basisaanbod, ook een intensieve respectievelijk een verrijkte variant aan de twee onderscheiden subgroepen aan te bieden (zie afbeelding 1) (Kuipers, 2016).

Hoe bouw je een curriculum voor cognitief sterke leerlingen?

Als we in de praktijk kijken op welke manieren de Subgroep Verrijking (zie afbeelding 1) wordt bediend, zien we mooie aanzetten. Soms krijgen de leerlingen uit deze subgroep extra oefeningen of opdrachten, hoeven ze niet altijd mee te doen met de instructie, zijn er alternatieve activiteiten gepland en mogen ze af en toe een eigen project doen. Dit zijn echter vaak losse initiatieven. Door gebruik te maken van het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (Van den Akker et al., 2003) kan een wat meer samenhangend curriculum voor deze subgroep ontwikkeld worden. We kijken



Tips voor op **SCHOOL**: DIFFERENTIATIE IN HET VO

Over de auteur 

Mariëtte van Eekeren-Fransen



Tien tips om het differentiëren voor begaafde leerlingen in het vo aan te moedigen en te bevorderen.

1. Goed differentiëren voor begaafde leerlingen is voor een docent een leerproces. Je kunt beginnen met kleine stapjes om dit in je lessen in te zetten.

Bedenk bijvoorbeeld één uitdagende opdracht per trimester voor één begaafde (groep) leerling(en). Werk die opdracht goed uit (zie tips) en bespreek de opdracht voor met een andere docent voordat je hem door de leerling laat uitvoeren. Bespreek na het trimester met het groepje docenten na wat je ervan geleerd hebt, waar je tegenaan liep en vooral: wat er goed ging. Neem ook de leerlingervaring mee in je evaluatie. Volgend trimester bedenk je weer één opdracht en probeer je de tips te verwerken. Al doende en evaluerende gaat het steeds een stukje beter! Niemand verwacht dat je in elke les voor elke leerling op elk niveau een uitdagende opdracht hebt klaarstaan!

2. Geef als docent veel tijd aan het opbouwen en onderhouden van een vertrouwensband met de begaafde leerling.

Deci en Ryan's zelfdeterminatietheorie indachtig, is gevoel van verbinding – naast autonomie en competentie – zeer belangrijk voor intrinsieke motivatie. De begaafde leerling wil graag ook gezien en begrepen worden. Een band met de docent heeft topprioriteit.

3. Sluit aan bij de belevingswereld van de leerling/doelgroep en/of bij de actualiteit voor de doelgroep (kan specifiek voor de hoogbegaafde zijn!) en bied opdrachten aan buiten de comfortzone.

Verbinding met het onderwerp of de opdracht stimuleert het willen aangaan van een uitdagende opdracht.

4. Geef als docent in elke les zichtbaar voor leerlingen de leerdoel(en) aan. Wat moet de leerling geleerd hebben (kennen/kunnen/weten) als gevolg van die les?

Voor begaafde leerlingen formuleer je top-down doelen. Geef in elke les duidelijk aan waar de leerstof van die les bij hoort; zo bied je context (= hele taak eerst). Meer uitleg vind je bijvoorbeeld op de pagina's van [Praktijk De Blik](#).



als het ware vanuit een helikopter naar het geheel van de organisatie en uitvoering van het curriculum en pakken een vergrootglas om de verschillende onderdelen wat nader te bekijken.

Het spinnenweb heeft een kern en negen draden die verwijzen naar tien onderdelen die in het curriculum te onderscheiden zijn. Het voorbeeld van de jongen op pagina 11 laat zien waarom het belangrijk is vanuit samenhang naar het curriculum te kijken. Er is alleen gekeken wat er geleerd moest worden (Rekentijger), maar niet nagedacht over de doelen die de leerling zou moeten bereiken, hoe de leerling leert of wat de rol van de leerkracht was bij het werken aan Rekentijger.

Differentiatie voor cognitief sterke leerlingen veronderstelt dat leraren vanuit het spinnenweb alle kernvragen langs lopen zodat ze weten waarmee ze rekening moeten houden.

Visie

Het samenwerken aan een visie op waarom je wilt differentiëren ten behoeve van de cognitief sterke leerlingen en wat zij zouden moeten leren, zet iedereen in de school aan het nadenken over de aanvullende doelen die voor cognitief sterke leerlingen relevant zijn (Stambaugh, 2020). Gaat het om het voorkomen van verveling, gedragsproblemen en onderpresteren? Of vind je het belangrijk dat ze hulp leren vragen en dat ze tegen hun

Het curriculaire spinnenweb



Afbeelding 2

Bron: Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.
Deze figuur komt van de SLO-website:
<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/handreiking-schoolleiders/curriculaire-spinnenweb/>

5. Geef specifiek aan of er geleerd of gepresteerd moet worden.

Formuleer de leerdoelen zo smart (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdsgebonden) mogelijk.

Leren is meer gericht op een groeimindset – je ontwikkelen, fouten maken mag – en wordt bevorderd door een procesgerichte ondersteuning. Presteren is meer gericht op de bevestiging van een fixed mindset waarin leerlingen moeten laten zien wat ze kunnen en waarbij de resultaatgerichtheid centraal staat.

6. Leren verloopt voor elke leerling een beetje anders.

Zorg voor ondersteuning op zo'n manier dat de leerling vooruitkomt.

Bied bijvoorbeeld visuele ondersteuning bij de leerstof en laat leerlingen leerstof ook zelf visualiseren en bied leerstrategieën aan wanneer die ontbreken; licht dan ook het belang van die leerstrategieën toe.

7. Zorg dat de reguliere leerstof gecompact wordt aangeboden.

Haal voor de begaafde leerling(en) de essentiële leerdoelen uit de stof, bied de leerstof aan vanuit de context waarin de doelen worden aangeboden en bied opdrachten waarin de leerling laat zien de kennis en vaardigheden flexibel te kunnen toepassen.

8. Wees helder in wat je van de leerling verwacht.

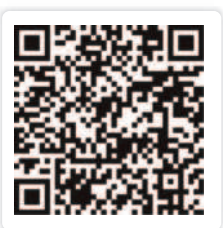
Stel duidelijke eisen waaraan gemaakt werk ten minste dient te voldoen.

9. Plan voldoende tijd in voor het geven van feedback, feedforward en feed-up.

Leer leerlingen zichzelf feedback geven, elkaar feedback geven en geef ook als docent feedback. Wees kritisch in jouw feedback en feedforward; richt die met name op het leerproces en koppel deze indien mogelijk aan de persoonlijke ontwikkeling. Laat de leerling zijn leerproces en -resultaten vergelijken met zijn eigen eerdere voortgang en resultaten.

10. Geef breineducatie aan je docententeam en zorg dat zij de transfer kunnen maken voor hun vak naar hun lesdoelen (en dit ook expliciteren richting leerlingen!)

Zo leren leerlingen hoe hun brein werkt in relatie tot processen die te maken hebben met leren en studeren. Het doel is dat zij ervaren dat zij zelf invloed hebben op het eigen studiesucces. Spelletjes, weetjes en voorbeelden van breineducatie vind je bijvoorbeeld op de Yurls-pagina *Plusklas Unique*.



grenzen aan gaan lopen? Of wil je hun motivatie behouden door hun inhoudelijke kennis te verdiepen en te vergroten? Wat vinden jullie dat zij hebben te leren? Een eenduidige **visie** op hoe je als school aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen tegemoet wilt komen is belangrijk. Duidelijke afspraken met betrekking tot doelen, aanpak en opbouw van het curriculum zorgen voor de samenhang in de school (Callahan & Hertberg-Davis, 2018). Leraren weten dan waar ze van uit kunnen gaan. Hoe beter de professionele samenwerking in de school is vormgegeven, hoe eenvoudiger differentiëren voor deze doelgroep voor een leraar wordt (Keuning et al., 2021).

Stel de doelen, bepaal inhouden en leeractiviteiten

Om beter aan te sluiten op wat de cognitief sterke leerlingen nodig hebben, is het belangrijk om hun **beginsituatie** voorafgaand aan een bepaalde lesperiode in beeld te brengen: wat hebben zij de voorgaande periode geleerd en wat valt er voor hen de komende periode te leren? Je zoekt dus naar wat hun zone van naastgelegen ontwikkeling is (Vygotski, 1978). Met de grote leerstappen die deze leerlingen kunnen maken is het goed dat zowel voor de leraar als voor de leerlingen inzichtelijk wordt in hoeverre doelen van het voorgaande blok zijn behaald, in hoeverre die doelen mogelijk zijn overstegen en wat vervolgens dan de nieuwe beginsituatie van deze leerlingen is geworden. Deze beginsituatie is namelijk het uitgangspunt voor de keuzes die hierna gemaakt worden.

Met de visie en de beginsituatie in je achterhoofd kijk je vervolgens naar de leer-

stof van de komende lesperiode. Welke doelen, inhouden en leeractiviteiten komen aan de orde? Zijn ze allemaal passend voor je leerlingen? Om hierin keuzes te kunnen maken, is het belangrijk om te weten wat de zone van de naaste ontwikkeling van de leerlingen in je groep is. Als je de beginsituatie nog niet helemaal helder hebt, kun je eventueel aan het begin van een nieuw blok of nieuwe periode een voortoets afnemen. Soms is deze al opgenomen in de methode, maar een voortoets kun je ook zelf maken door gebruik te maken van de leerdoelen en de opdrachten die al in de methode zitten.



Het in kaart brengen van de beginsituatie geeft ook helderheid over welke leerlingen de toekomstige stof al beheersen, waarvoor je dan leerinhouden en leeractiviteiten kunt overslaan (compacten³) en voor wie je aanvullende verrijkingsstof kunt inzetten (Ahlers, 2016). Hoe groter de leerstappen zijn die leerlingen kunnen zetten, hoe meer er geschrapt kan worden op de hoeveelheid oefenstof waarmee de doelen ingeoefend worden. Sommige methodes of instrumenten hebben specifieke richtlijnen over wanneer en

³Weterings (2017) beschrijft met betrekking tot het rekenonderwijs dat wel de vakdidactiek 'overeind gehouden moet worden'. Daarmee verwijst zij naar de risico's die compacten met zich mee kan brengen als dit niet op een verantwoorde wijze wordt gedaan. Automatiseren bijvoorbeeld lijkt soms bij cognitief sterke leerlingen bereikt, echter, zij rekenen zo snel in hun hoofd dat het automatiseren als vaardigheid niet per se geleerd is.



Differentiatie in het vo

Vincent Grit is vader van drie hoogbegaafde kinderen en docent Engels in het voortgezet onderwijs. Voor hem is differentiëren geen optie maar een must, óók voor cognitief sterke leerlingen.



op welke wijze leerstof ingedikt kan worden. Maar je kunt ook zelf keuzes maken. Wees daarbij niet te bang om te schrappen: cognitief sterke leerlingen zullen door hun leereigenschappen een eventueel hiaat ook snel weer kunnen laten verdwijnen.

Door het compacten komt er tijd vrij, omdat een behoorlijk deel van de standaardoefenstof in de methoden wegge laten kan worden. Deze vrijgekomen tijd zal met **aanvullende leerinhouden** gevuld kunnen worden. Dat kan met de leerinhoud en opdrachten uit de methode, maar je kunt in plaats daarvan of aanvullend daarop ook gebruikmaken van losstaande verrijkingsmaterialen. Voor leerlingen die in een vakgebied een groot potentieel hebben, is het logisch om het vervangende aanbod binnen dit domein te zoeken. Daardoor krijgt de leerling de kans om zich juist in zo'n domein verder te verdiepen, kennis en vaardigheden uit te breiden. Dat betekent echter dat je als leraar een goede kennis moet hebben van de leerstof en leerinhouden die je gaat geven.

De uitbreiding van de leerinhouden moet gebaseerd worden op concrete doelen. Door met de leerling in gesprek te gaan over wat aansluit bij die sterke kant en bij de belangstelling van de leerling in dat vakgebied, neemt de kans toe dat de leerling ook echt gemotiveerd is om die taken op te pakken waarmee die doelen worden nagestreefd (Den Otter, 2023). De vraag is dus of je de reguliere leerdoelen op een hoger uitvoeringsniveau kunt brengen. Wil je dat de leerlingen een diepere of bredere inhoudelijke kennis opdoen? Wil je ook procesdoelen formuleren, zoals

bijvoorbeeld het samenwerken met ontwikkelingsgelijken of het reflecteren op het eigen leerproces of het stimuleren van eigen verantwoordelijkheid?

Je kunt zelf verrijksdoelen opstellen voor de leerlingen, maar je kunt dit ook in gesprek met hen doen. Het is daarbij van belang dat je naar een breed repertoire aan kennis en vaardigheden streeft, zodat de leerlingen ook echt in situaties terechtkomen waarin er wat te leren valt. Siegle en McCoach (2017) beschrijven in hun Achievement Orientation Model hoe belangrijk het is dat leerlingen de verrijksdoelen ook 'waarderen' (goal valuation). Die waardering zorgt ervoor dat de 'innerlijke motor van motivatie' gaat draaien. Leerlingen moeten niet alleen begrijpen wat ze moeten doen, maar ook waarom. Cognitief sterke leerlingen willen graag weten wat ze met hun nieuw te verwerven kennis en vaardigheden kunnen in de echte wereld. Door de doelen vooraf met hen te bespreken merk je sneller of ze gemotiveerd raken.

Als doelen en inhouden bepaald zijn, is het kiezen van leeractiviteiten een logische volgende stap. Bekijk de opdrachten (in de methode) die voor de komende periode aan de orde zijn. Welke opdrachten en activiteiten zijn open en complex en brengen nieuwe informatie zodat ook de cognitief sterke leerlingen nieuwsgierig raken? Welke opdrachten en activiteiten zijn een **verbreding van het repertoire** van de leerlingen? Als deze leeractiviteiten ontbreken, is het dan mogelijk om de aanwezige leeractiviteiten wat te verdiepen en uitdagender te maken, bijvoorbeeld door ze aan te passen richting de hogere-orde-niveaus analyseren, evalueren en

Differentiatie in de reguliere klas

Suzanne Winkelman is specialist begaafdheid. Ze geeft als leerkracht les in de bovenbouw en één dag per week aan de plusklassen.



creëren in de taxonomie van Bloom? Of door de volgorde van de activiteiten te veranderen (moeilijkste opdracht eerst)? Of door meer variatie aan te brengen in de werkvormen? Wat je ook aanpast, leg een link met de gestelde doelen. Vraag jezelf steeds af of de leerlingen de leerdoelen kunnen behalen met behulp van de geselecteerde of aangepaste leeractiviteiten. Leg daarnaast ook aan de leerlingen uit waarom je hogere eisen stelt. Ze willen immers alles goed begrijpen.

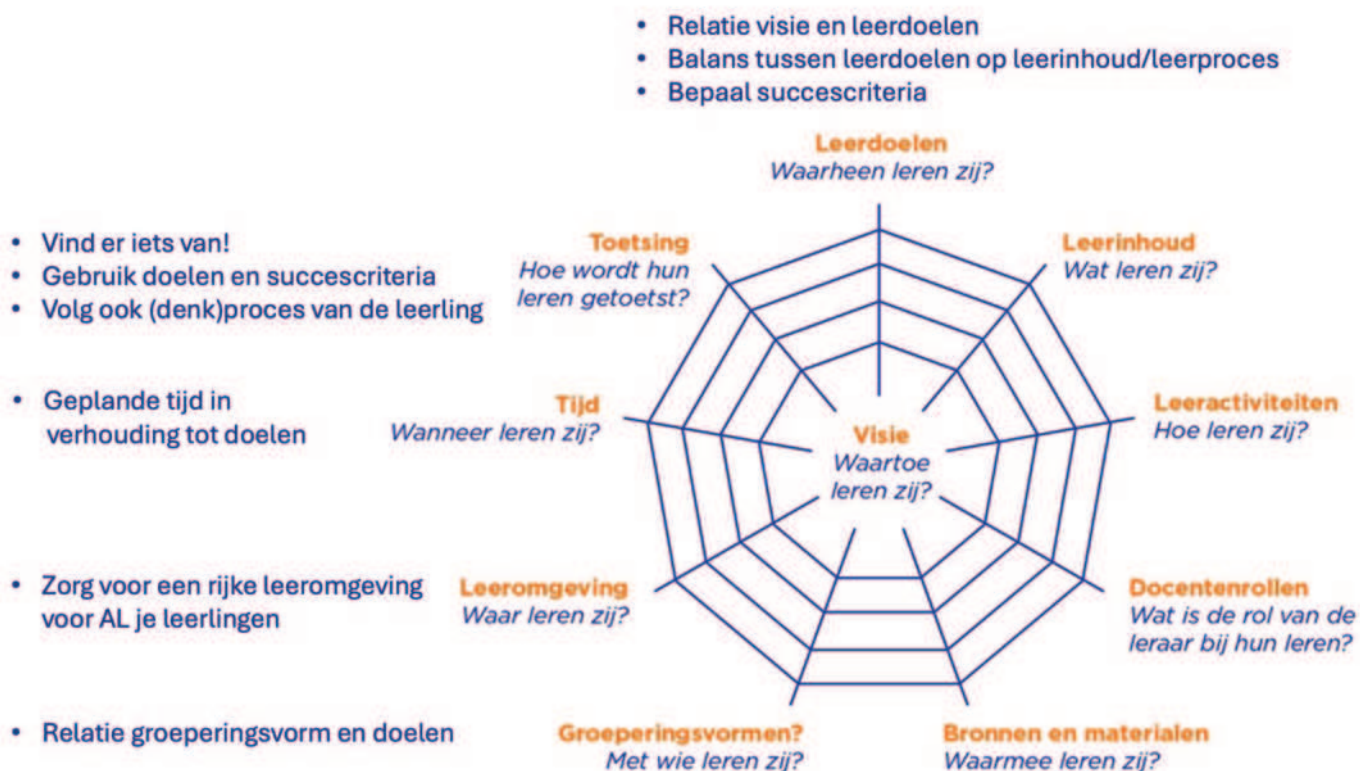
Leg vast hoe je gaat toetsen

Onder het toetsen verstaan we in dit geval dat de leerlingen ergens laten zien wat ze van de verrijkende leerstof en acti-

viteiten geleerd hebben. Dat kan op verschillende manieren. Dat kan gedurende het leerproces (formatief, met als doel om de voortgang te continueren en te monitoren) en aan het einde van een periode of een blok met behulp van een toets of een andere manier van presenteren van de opgedane kennis (summatief, met als doel om feedback te krijgen op het resultaat). In beide gevallen kunnen, naast het oordeel en aanwijzingen van de leraar, ook oordelen en aanwijzingen van medeleerlingen of vanuit zelfevaluatie een bron van informatie zijn.

Door het formuleren van **succescriteria** bij de opgestelde verrijksdoelen kun

Het curriculaire spinnenweb



Afbeelding 3

Oorspronkelijke bron: Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hamer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.
 De basisfiguur van het spinnenweb komt van de SLO-website:
<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/handreiking-schoolleiders/curriculaire-spinnenweb/>
 De toevoegingen op de figuur zijn van de auteurs van dit artikel: Manon Hulsbeek en Ellis Bronkhorst.

je gericht feedback geven aan de leerlingen. Deze succescriteria kunnen ook goed in overleg met de leerlingen zelf opgesteld worden, door bijvoorbeeld samen een rubric te ontwerpen waaruit blijkt wanneer een activiteit is afgerond (Inman, 2023). In een rubric kun je onderscheid maken tussen vakinhoudelijke succescriteria (de leerling weet ..., de leerling kan ... en de leerling laat dit zien door ...) en criteria die meer gericht zijn op het eindproduct, waarin de opgedane kennis en ervaring verwerkt zijn. Deze vorm van differentiatie maakt dat een hele groep leerlingen met hetzelfde thema bezig is, maar dat binnen de rubric heel eenvoudig voor leerlingen verschillende doelen gesteld

- Beschouw de methode niet als gegeven
- Durf te variëren
- Ga in gesprek met de leerling over interesses en mate van diepgang
- Verbreed vaardighedenrepertoire
- Leg link met de gestelde doelen
- Varieer in leeractiviteiten en werkvormen
- Begeleid in zone van naaste ontwikkeling
- Zorg voor ruimte en veiligheid
- Ga met hen in gesprek, ook over vragen die zij zelf hebben
- Varieer en kies bewust
- Benut ook bronnen die voorhanden zijn

kunnen worden (doelen die de leerling beheerst, mogen overgeslagen worden) en voor de nog niet behaalde doelen kunnen verschillende productvormen gekozen worden die passen bij de belangstelling en kracht van de leerlingen. Uitdaging krijgt zo met relatief weinig moeite een passend karakter voor de Subgroep Verrijking (Tomlinson, 2009; Winstanley, 2010).

Ten slotte is het belangrijk dat er ergens ook wordt vastgelegd of de leerlingen de vooraf opgestelde doelen met betrekking tot het verrijkende onderwijsaanbod hebben behaald. Net als bij de jongen in het voorbeeld is de feedback 'goed gewerkt aan ...' een terugkoppeling waar de leerling en de ouders niet zoveel mee kunnen. Daarentegen is ingaan op wat moeilijk was en het leerproces dat doorlopen is om het doel geheel of gedeeltelijk te bereiken, eerlijker. Zeker gezien de inspanningen van de leerling.

Kies bronnen en materialen en bepaal de groeiperingsvorm

Als duidelijk is wat de doelen voor de komende periode zijn en wat de succescriteria zijn die bij die doelen horen, kan er nagedacht worden over de specifieke bronnen en materialen die ingezet kunnen worden. De methode kan de basis blijven vormen, maar om het voor cognitief sterke leerlingen interessanter te maken is het zaak om méér bronnen en materialen beschikbaar te hebben. Deze bronnen en materialen moeten moeilijker zijn en verder gaan dan de leerstof uit de methode. Door bewust gebruik te maken van **gevarieerde bronnen** zullen de leerlingen in staat gesteld worden om de leerstof-inhoud beter te begrijpen, te waarderen

en er kritisch over te zijn (Reis et al., 2021). Dit kunnen dus ook bronnen zijn die tegenstrijdige informatie over het te behandelen onderwerp bevatten. Daarbij hoeft het **echt niet altijd helemaal nieuw of anders** te zijn, kijk ook gewoon in je eigen boekenkast of die van je school.

Een diversiteit aan bronnen maakt het voor leerlingen interessanter (en moeilijker), maar dat geldt ook voor verschillende standpunten. Cognitief sterke leerlingen zijn eraan gewend dat ze het vaak bij het rechte eind hebben. Het is voor hen belangrijk om te leren naar elkaar te luisteren en na te denken over elkaars standpunten, vooral ook als deze anders zijn dan het eigen standpunt. Daarbij kunnen de emoties soms hoog oplopen en het is belangrijk dat ze leren dat dat niet nodig is. Dus het is ook belangrijk om deze leerlingen **samen te laten werken**. Voor cognitief sterke leerlingen is het fijn als ze kunnen werken met ontwikkelingsgelijken. Misschien had de jongen uit het voorbeeld, als hij had mogen samenwerken met een andere cognitief sterke leerling, zijn vragen wel aan de medeleerling durven stellen of hadden ze zich samen sterker gevoeld om een vraag te stellen.

Het hoeft bij samenwerken niet per se om ontwikkelingsgelijken te gaan. Het kan voor de cognitief sterke leerlingen ook fijn zijn om samen te werken met leerlingen die hetzelfde onderwerp interessant vinden. Afhankelijk van wat het doel is van de verrijkende leerstof kun je hier **bewuste keuzes in maken** of kun je leerlingen juist zelf de keuze laten maken of ze met iemand willen samenwerken en zo ja, met wie. Door de groepeeringsvormen af

te wisselen blijft de relatie tussen de cognitief sterke leerlingen en de rest van de groep in stand. Het is overigens niet verstandig om leerlingen met een heel groot cognitief verschil met elkaar te laten samenwerken. De zones van de naaste ontwikkeling liggen hiervoor te ver uit elkaar.

Tijd en leeromgeving

Een van de grootste belemmeringen die leraren ervaren bij het differentiëren is de factor tijd. In een gedifferentieerde klas is het nooit zo dat iedereen op hetzelfde moment een opdracht of taak afheeft of dat ze allemaal dezelfde tijd nodig hebben voor een opdracht. Overzicht over wie waarmee bezig is, is belangrijk. Duidelijke routines met betrekking tot zelfstandig werken (wat doe je als je eerder klaar bent), instructie en feedback, vragen stellen en een georganiseerd klaslokaal helpen leerlingen te begrijpen wat van hen verwacht wordt. Door deze routines consistent uit te voeren en van leerlingen te verwachten dat zij zich hieraan houden, zullen hun vaardigheden in het zelfstandig werken groeien en komt er vanzelf meer rust in de groep en daarmee ook tijd.

Het is belangrijk om af te spreken waar de leerlingen uit de subgroep die in aanmerking komt voor verrijking aan kunnen gaan werken als ze klaar zijn voordat de geplande tijd voorbij is. Dit kunnen losse korte opdrachten zijn, maar het kan ook een opdracht zijn waar over een langere periode aan gewerkt kan worden. Deze opdrachten dienen motiverend te werken, gebaseerd te zijn op diverse interesses van leerlingen en gevarieerd te zijn (van concreet tot abstract, gestructureerd tot open einde en van eenvoudig tot com-



Tips voor op **SCHOOL**: OPLOSSINGSGERICHTE VRAGEN

Over de auteur

Eleonor van Gerven



In dit blokje geven we je geen kant-en-klare tips, maar hebben we oplossingsgerichte vragen gemaakt die helpen om na te denken over wat jij nodig hebt om differentiatie in je groep te kunnen verzorgen.

- **Leren lukt het beste als je je veilig voelt.**
Hoe ziet het veilige leerklimaat in jouw groep en in jouw school eruit? Wat draagt volgens je leerlingen bij aan die veiligheid? Welke aspecten worden door de begaafde leerlingen in jouw groep genoemd als voorbeeld van veiligheid? Wat doe jij om de veiligheid te 'bewaken'?
- **De kwaliteit van lesgeven is van belang om een hoog leerrendement te kunnen bereiken met leerlingen.**
Hoe bereid jij het leerstofaanbod dat begaafde leerlingen krijgen voor? Wat betekent dit voor de instructie op de taak, de begeleiding tijdens het werken en de evaluatie van het leerproces? Denk eens aan een succesvolle les, wat gebeurde er waardoor die les zo succesvol kon worden? Wat was jouw rol als leraar daarin en welke rol namen jouw leerlingen in?
- **Differentiatie veronderstelt goed klassenmanagement.**
Wat zijn jouw sterke kanten in je klassenmanagement? Wat vind je lastig om te organiseren? Wie of wat in jouw school/organisatie kan je helpen om die lastige aspecten beter voor elkaar te krijgen? Denk nog eens aan die succesvolle les. Wat deed je daar dat je ook op andere momenten relatief eenvoudig zou kunnen doen? Als je jouw klassenmanagement zou willen optimaliseren, wat is dan de kleinste stap die je morgen al zou kunnen zetten?
- **Differentiëren gaat over afstemmen op wat de leerling nodig heeft en de leraar redelijkerwijs kan bieden.**
Hoe heb je in beeld gekregen wat de leerling nodig heeft? Welke rol speelt het evalueren van voorgaande leerprocessen daarin? Wie is (naast uiteraard je leerling) je gesprekspartner om die afstemmingen te bieden? Waarin wijkt de manier waarop je afstemming verzorgt voor begaafde leerlingen af van de manier waarop je dit voor alle andere leerlingen in je groep doet?
- **Niet alles wat een leerling nodig heeft, wordt door leerlingen ook als 'leuk' ervaren.**
Welke emoties ontlokken leerlingen bij jou als ze alleen taken willen doen die ze als 'leuk' ervaren? Wat doe je om die emoties een handige plaats te geven zodat je er op een gepast moment over kunt nadenken? Hoe reageer je op leerlingen die weigeren om taken te doen die de 'broodnodige educatieve vitaminen' bevatten

Vervolg tips: Oplossingsgerichte vragen

omdat ze die taken niet 'leuk' vinden? Welke rol spelen medeleerlingen en ouders in de taakbeleving van jouw leerlingen?

- **Lesgeven lukt beter als jij goed in je vel zit.**

Wanneer zit jij goed in je vel als je lesgeeft? Wat doe jij om te zorgen dat 'de lampjes in je ogen aangaan' als je lesgeeft? Hoe dragen leerlingen bij aan het plezier dat je in je werk ervaart? Wat kun je doen om dat zichtbaar te maken voor jezelf en voor de leerlingen? Wat maakt dat jij je veilig voelt om les te kunnen geven terwijl je leerlingen soms gedrag laten zien dat je 'moeilijk vindt om te verstaan'?

Differentiatie in de praktijk

Leonie Damkot-Pol is ECHA-specialist. Ze is bovenschools coördinator hoogbegaafdheid bij Stichting Archipel, plusleerkracht, en coördinator van een deeltijd-hoogbegaafdheidsvoorziening. Daarnaast is ze docent van de RITHA-opleiding aan de Radboud Universiteit in Nijmegen.



plex) (Tomlinson & Imbeau, 2010). Het zelfstandig werken kan verder gestimuleerd worden door deze opdrachten op te nemen in een weektaak.

Daarnaast is het goed om na te denken over hoeveel tijd de leerlingen kunnen besteden aan de verrijkende leerstof en wanneer je in die periode momenten voor instructie en feedback voor de leerlingen inroostert. Vraag jezelf dan ook telkens af **of de tijd voor de leerstof in verhouding staat tot de gestelde doelen**. Als je minimaal 1x per week met de leerlingen in gesprek bent over waar zij mee bezig zijn en waar ze naartoe werken, kom je erachter of de inschatting met betrekking tot de hoeveelheid tijd goed was en of er wellicht aanvullende tijd of leerstof gezocht moet worden.

Goed klassenmanagement betekent ook een georganiseerde en stimulerende leeromgeving (Kuipers, 2016). **Bekijk je klaslokaal door de ogen van de leerlingen:** Is het een uitdagende omgeving? Valt er wat te ontdekken? Is het duidelijk wat er geleerd wordt (thema's)? Zijn er interessante bronnen te vinden? Herkennen zij hun eigen invloed in de leeromgeving? Wordt creativiteit gestimuleerd? Kan er zowel samen als individueel gewerkt worden (hetzij in de klas of erbuiten)?

Rol van de leraar

In het voorbeeld van de jongen die goed kon rekenen ging het vooral over de inzet van het verrijkende materiaal en werd ervan uitgegaan dat hij vanzelf om hulp zou vragen als hij er niet uit zou komen. Maar cognitief sterke leerlingen hebben die neiging niet vanzelf, zoals we eerder al beschreven. Hun zelfbeeld is geba-

seerd op het feit dat zij altijd zoveel zelf konden. Als de leerstof moeilijker wordt, kunnen ze gaan twijfelen aan hun eigen kunnen. Siegle en McCoach (2017) stellen dat als cognitief sterke leerlingen te veel op zichzelf zijn aangewezen tijdens het leerproces, bij hen de indruk gaat ontstaan dat 'vragen stellen' niet de bedoeling is en dat er van hen verwacht wordt dat ze zich zonder hulp de leerstof eigen kunnen maken. Het gevolg kan zijn dat deze leerlingen relevante vragen niet stellen, daardoor vastlopen in een taak en relevante faalervaringen opdoen. Deze faalervaringen zullen leerlingen dan aan zichzelf wijten vanuit het idee dat 'als je echt slim bent, je geen hulp van anderen nodig hebt'.

Een tweede indruk die kan ontstaan is dat in de ogen van de leerlingen hun leraar alleen geïnteresseerd is in de andere leerlingen. Zo kunnen zij het idee krijgen dat hun leren en prestaties minder relevant zijn voor de leraar dan die van de andere leerlingen. Het idee 'dat zij er niet toe deden' is onder thuiszittende leerlingen met kenmerken van begaafdheid een van de grootste trauma's, hetgeen over de tijd leidt tot schooluitval (Frumau, 2024). Bespreek daarom met de leerlingen dat het juist de bedoeling is dat ze het moeilijk gaan vinden en dat het logisch is dat ze vragen hebben. Pas als de leerlingen ook deze vragen gaan stellen, weet je als leraar dat de leerlingen iets moeilijk vinden. Daarom ligt er een belangrijke rol voor de leraar om leerlingen op een goede manier te begeleiden tijdens het werken met uitdagende leerstof. Dat begint met het uitleggen waarom de leerling deze verrijkingsstof krijgt aangeboden. Het doel is bijvoorbeeld dat de



Tips voor op **SCHOOL**: DIFFERENTIATIE IN DE KLAS

Over de auteur

Kim Lijbers



Uitdaging bieden is belangrijk, maar hoe zorg je ervoor dat dit lukt in een klas met kinderen die werken op verschillende niveaus? Mogelijk helpen onderstaande tips daarbij.

1. **Gebruik (formatieve) toetsen om te bepalen waar een leerling staat.**

Het is mogelijk dat leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid (delen van) de leerstof van het leerjaar waarin ze zitten al beheersen. Om te bepalen welke leerstof een leerling al beheerst en om herhaling te voorkomen, kun je vooraf toetsen. Wanneer er sprake is van voldoende beheersing, kun je doortoetsen. Hierbij maakt een leerling toetsen met nieuwe leerstof, totdat blijkt dat bepaalde leerstof nog niet beheerst wordt.

2. **Compact de leerstof.**

Wanneer uit toetsen blijkt dat een leerling de lesstof beheerst, dan is het niet (altijd) nodig om deze lesstof aan te bieden. Door lesstof die wordt beheerst uit de lessen te schrappen, komt er ruimte vrij voor verrijking.

3. **Bied verrijking aan, zodat leerlingen uitgedaagd en gemotiveerd blijven.**

Je kunt zorgen voor verrijking door stof aan te bieden waarbij dieper op de lesstof wordt ingegaan (bijvoorbeeld met moeilijkere deelsommen). Ook kun je voor verdieping plusboeken gebruiken en leerstof aanbieden in een andere context (bijvoorbeeld spelling en taalgebruik toepassen in een brief aan de burgemeester). Behalve voor verdieping kun je ook zorgen voor verbreding, waarbij leerlingen bijvoorbeeld aan de slag gaan met een eigen leervraag of lesstof gekoppeld wordt aan een thema of actualiteit (bijvoorbeeld m.b.v. het TASC-model). Daarnaast kun je zorgen voor verbreding door bijvoorbeeld denksleutels, denkvierkanten en dilemma's in te zetten. Ook het stimuleren van hogere-orde-denkvaardigheden (analyseren, evalueren en creëren) is een vorm van verrijking.

4. **Bevorder de autonomie en het eigenaarschap van leerlingen.**

Voor motivatie van leerlingen is medezeggenschap, over de verrijkende taken die ze aangeboden krijgen, van belang. Leg de verrijking niet op, maar ga hierover in gesprek met de leerlingen.

leerling iets tegen gaat komen dat moeilijk is en dat hij daarmee leert omgaan. Uiteraard dient het gekozen materiaal wel passend te zijn bij de **zone van de naaste ontwikkeling** van de leerling. Je kunt vervolgens aangeven dat dit andersoortige opdrachten zijn en dat je wilt uitzoeken of je daarmee de leerling wel aan het leren zet. Vervolgens kun je bespreken hoe de begeleiding dan het beste vormgegeven kan worden: wil de leerling het eerst zelf proberen of is het fijner om er eerst samen naar te kijken? De invloed van de leerling hierbij is uitermate belangrijk. Door de leerling serieus te nemen voelt deze zich voldoende competent en kan de relatie veilig genoeg worden voor de leerling om ook daadwerkelijk vragen te durven stellen als dat nodig is. Als de leerling vervolgens een vraag heeft, hoef je echt niet direct het antwoord te geven.

“ WE MAKEN BIJ HET
MONITOREN ONDERSCHIED
TUSSEN HET GEVEN VAN
FEEDBACK, FEED-UP EN
FEEDFORWARD. ”

Een goede begeleiding bestaat uit het samen zoeken naar wat al wel duidelijk is en waar de vraag precies ligt en hoe de leerling het antwoord op die vraag zelf zou kunnen vinden. Bepaal vervolgens een moment waarop je met de leerling in gesprek gaat over het gemaakte werk, zowel de antwoorden en hoe de leerling daartoe is gekomen als hoe de leerling het bijbehorende leerproces heeft erva-

ren (in relatie tot het leerdoel). Goede begeleiding betekent ook het leerproces monitoren. We maken bij het monitoren onderscheid tussen het geven van feedback, feed-up en feedforward. Door van tevoren al te bespreken hoe het leerproces eruit kan gaan zien (feed-up) en door tijdens het werken aan de leeractiviteiten te monitoren, kun je leerlingen helpen bij het bepalen van wat volgende stappen kunnen zijn (feedforward). Maar ook na het afronden van de taak is het bespreken van het werk (feedback) van belang om de motivatie van de leerling op peil te houden.

Een andere manier om hiernaar te kijken is vanuit de drie specifieke basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Ryan & Deci, 2000; Stevens, 2004). Bakx et al. (2017) hebben onderzoek gedaan naar verschil in waardering van deze drie basisbehoeften tussen begaafde leerlingen en reguliere leerlingen. Uit dit onderzoek blijkt dat de relatie met de leraar voor beide groepen leerlingen het belangrijkste is: een aardige leraar met gevoel voor humor wordt gewaardeerd door beide groepen. Er zat wel verschil in de afstemming bij relatie: de begaafde leerlingen vonden het belangrijker dan de reguliere leerlingen dat de leraar hen begreep en naar hen luisterde.

De tweede, door beide groepen meest genoemde, basisbehoefte is het gevoel van competentie en dan specifiek de ondersteuning die een leraar geeft. Het gaat dan bijvoorbeeld om het krijgen van goede instructie en het krijgen van hulp als de leerling vastloopt. Veel leraren hebben het idee dat cognitief sterke leerlingen het allemaal wel redden en minder

5. Plan leerlinggesprekken in.

Om verrijking aan te laten sluiten bij de interesses van leerlingen, is het belangrijk om met een leerling hierover in gesprek te gaan. Wat wil een leerling graag leren en waarom? Op basis hiervan kunnen persoonlijke leerdoelen opgesteld worden.

6. Plan vaste momenten in met leerlingen.

Ook leerlingen met kenmerken van (hoog)begaafdheid hebben ondersteuning nodig om tot ontwikkeling te komen. Plan daarom vaste momenten in de week in om met deze leerlingen de lesstof voor te bespreken (pre-teaching) en de gemaakte taken en/of afspraken te evalueren. Door vaste momenten in te plannen zorg je ervoor dat deze leerlingen weten waar ze aan toe zijn en het biedt een stok achter de deur om daadwerkelijk tijd aan en met hen te besteden.

7. Wissel groepssamenstellingen af.

Wanneer leerlingen moeten samenwerken kan dit in verschillende samenstellingen, namelijk homogeen (leerlingen met gelijk niveau) of heterogeen (leerlingen met verschillende niveaus). Wissel deze samenstelling af, zodat leerlingen kunnen leren van elkaar.

8. Maak het jezelf niet te moeilijk.

Zorg ervoor dat je in de klas een kast/bak/lade hebt met verrijkingswerk. Wanneer je even geen tijd hebt om met een leerling in gesprek te gaan over een (nieuwe) verrijkingsopdracht, dan kan de leerling altijd een taak pakken uit deze kast/bak/lade. Denk hierbij bijvoorbeeld aan sudoku's, nonogrammen, raadsels, leeskrakers, vreemde talen enzovoort.

9. Versnel wanneer dit passend is.

Wanneer blijkt dat de leerling alle leerstof van een leerjaar beheerst, kijk dan met het schoolteam of versnellen een optie is voor deze leerling.

10. Blijf oog houden voor de individuele leerling.

Elke leerling is anders en heeft iets anders nodig. Kijk daarom goed welke van de bovenstaande tips passend zijn voor de betreffende leerling.



ondersteuning nodig hebben, maar het lijkt erop dat deze leerlingen net zoveel structuur nodig hebben als andere leerlingen. Het is belangrijk om dit de basis te laten zijn van hoe je de cognitief sterke leerlingen begeleidt en ondersteunt.

Een hulpmiddel om je eigen differentiatievaardigheid verder tot ontwikkeling te brengen

In de praktijk kan differentiëren best lastig zijn. Het vraagt van jou als leraar een aantal belangrijke vaardigheden:

- Goed kunnen inschatten wat de beginsituatie van je groep is en waar aanpassingen nodig zijn.
- Goede pedagogisch-didactische vaardigheden – Hoe maak ik het uitdagend voor alle verschillende leerlingen? Wat hebben zij nodig voor een volgende stap in hun ontwikkeling?
- Klassenmanagementvaardigheden – Hoe zorg ik ervoor dat alle leerlingen betrokken zijn en zinvol bezig zijn?

Die vaardigheden ontwikkel je steeds verder naarmate je langer lesgeeft. Maar zelfs ervaren leraren vinden differentiëren lastig (Van de Grift et al., 2011). Dat komt omdat er geen pasklare oplossing is: elke groep is weer anders. Differentiëren noemen we daarom ook wel een hogere-orde-leraarvaardigheid. Het is daarom verstandig om als school aan de slag te gaan met het verbeteren van het differentiëren. Een hulpmiddel dat daarbij ingezet kan worden om leraren te helpen zichzelf verder te ontwikkelen en zich te verdiepen in het differentiëren is ADAPT. ADAPT is de afkorting van Assessing Differentiation in All Phases of Teaching. Het is een door de Universiteit Twente ontwikkeld instru-

ment waarmee in kaart gebracht kan worden in welke mate leraren in staat zijn hun onderwijs aan te passen aan verschillen tussen leerlingen. Het instrument is gemaakt op basis van bestaande differentiatievoorbeelden uit de praktijk. Het instrument bevat 23 indicatoren die gaan over vier fasen bij differentiatie in het algemeen: de periode- en blokvoorbereiding, de lesvoorbereiding, de lesuitvoering en de evaluatie. In elke fase zijn de volgende vijf principes leidend⁴:

- **Werk doelgericht**

Houd de doelen van de periode en de les voor ogen en zorg ervoor dat de leerlingen weten wat de doelen zijn, waarom ze die doelen moeten gaan behalen en wat succescriteria zijn om het doel te behalen.

- **Monitor voortdurend**

Verzamel in elke fase informatie over het begrip en de voortgang van de leerlingen. Dat kan op verschillende manieren (toetsgegevens, observaties, vragen stellen etc.). Vergeet niet ook na de les even stil te staan bij wat het resultaat van de les is geweest.

- **Daag uit**

Heb hoge verwachtingen. Dat is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Uit dit door passende instructie en verwerking aan te bieden in de zone van de naaste ontwikkeling van de leerlingen.

- **Stem instructie(s) en verwerking af**

Pas het tempo, de moeilijkheidsgraad, de hoeveelheid instructie en het abstractieniveau aan op basis van de verschillen die bij de leerlingen geconstateerd zijn.

⁴ Deze principes zijn eigenlijk een korte samenvatting van wat we eerder met de draden van het spinnenweb uitgebreid hebben beschreven.

- **Stimuleer zelfregulatie**

Leer de leerlingen zelf nadenken over wat ze nodig hebben om doelen te behalen. Geef ze verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Dat betekent loslaten en fouten laten maken waarvan ze kunnen leren. Het is een valkuil te denken dat de leerling volledig in het diepe gegooid moet worden zoals in het voorbeeld in de inleiding gebeurde. Het is van groot belang dat je de keuzes die

de leerlingen maken monitort en erbij helpt door ze ook bij te sturen waar nodig.

De kern van ADAPT is dus de **rubric** waarmee het differentiatiegedrag voorzien kan worden van een waardering, zodat je als leraar weet welke aspecten van het differentiëren je al beheerst en waar je nog kunt groeien. Het mooie van de manier waarop dit instrument naar dif-

Begaafd onderwijs

Minka Dumont ontwikkelde de visie *Begaafd Onderwijs*, die niet alleen gericht is op een specifieke groep, maar op alle leerlingen. Minka pleit voor onderwijs dat intens, creatief, diepgaand en nieuwsgierig is, waarin leerlingen eigenaar worden van hun ontwikkeling.



ferentieatie kijkt, is dat er ook indicatoren zijn die zich richten op de subgroep die in aanmerking komt voor meer uitdaging. Ter illustratie is hieronder de uitwerking van één van die indicatoren opgenomen. Het gaat om indicator 1.6: 'Aanvullende verrijksdoelen formuleren en passend aanbod samenstellen'. Naast een korte toelichting bij de indicator, staat er bij elke score een korte omschrijving van wat er op dat niveau in de klas te zien is inclusief een korte toelichting en een voorbeeld. De voorbeelden zijn afkomstig uit de praktijk en zijn dus ook praktisch uitvoerbaar.

Door regelmatig een indicator centraal te stellen in een teamvergadering en ermee

aan het werk te gaan in de praktijk, bijvoorbeeld door het uitvoeren van een zelf-evaluatie of door bij elkaar te kijken in de groep, ontstaat er meer bewustwording van waar het bij goede differentiatie om gaat en hoe leraren zich daarin kunnen ontwikkelen.

Tip!

ADAPT is gratis te downloaden op
Matchproject.nl/adapt



ADAPT: Assessing Differentiation in All Phases of Teaching

Aanvullende verrijksdoelen formuleren en passend aanbod samenstellen

Met deze indicator wordt in kaart gebracht in hoeverre een leerkracht aanvullende verrijksdoelen en aanpak (instructie en verwerking) bepaalt voor leerlingen die hoog scoren op doelen en/of onderdelen en die onvoldoende worden uitgedaagd binnen het reguliere uitdagende aanbod (zoals bijvoorbeeld de plusopgaven in de methode). Het gaat er hierbij om dat deze doelen en aanpak doelgericht zijn en niet activiteitgericht.

Een leerkracht krijgt een hoge score op deze indicator als het aanbod voor sterke leerlingen bij dit vak berekend is samengesteld. Hierbij staat centraal wat de leerlingen gaan leren: de leerkracht gaat uit van de doelen of domeinen waaraan de leerlingen gaan werken.

In de praktijk blijkt dat de verantwoordelijkheid voor instructie aan de verrijksleerkracht niet altijd bij de groepsleerkracht ligt. Het is voor een hoge score op deze indicator echter wel noodzakelijk dat de leerkracht zich inhoudelijk verdiept in het aanbod voor deze leerlingen.

1.6



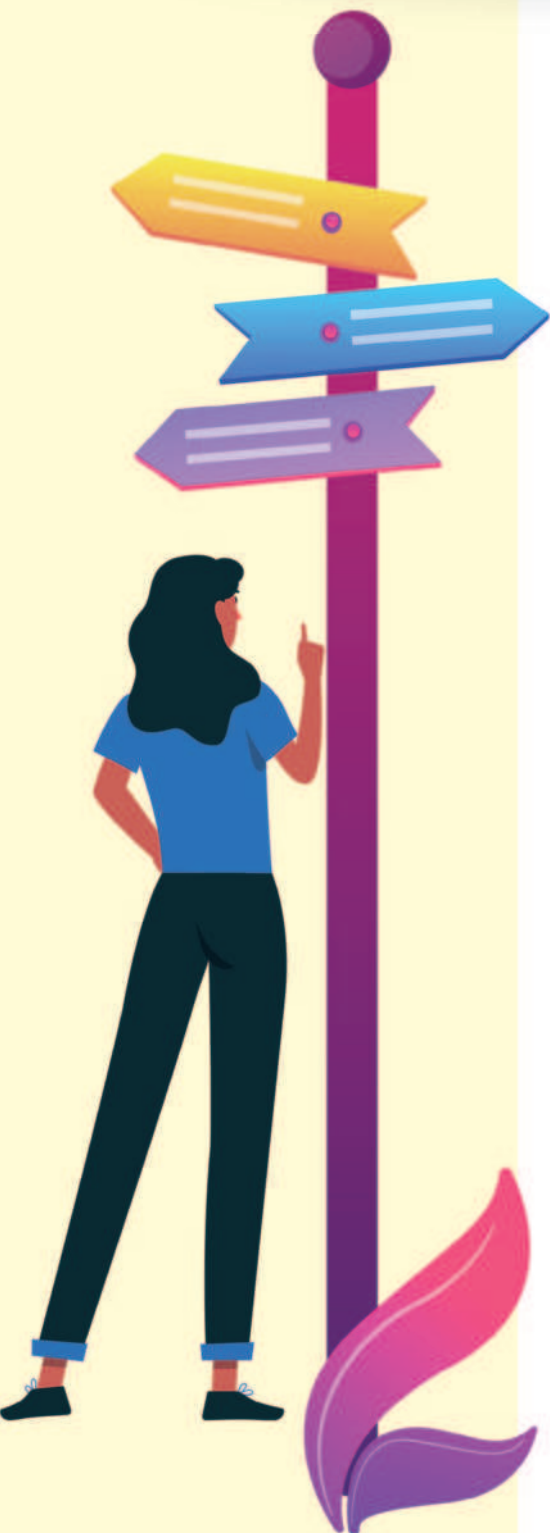
Score	Omschrijving	Toelichting	Voorbeeld
1	De leerkracht stelt <i>geen</i> uitdagend (verbredend of verdiepend) aanbod samen naast de eventuele verrijking binnen de methode, terwijl dit wel nodig is.	Standaard verrijksopdrachten in de methode zijn geen onderdeel van het aanvullende uitdagende aanbod.	De afspraak is dat leerlingen die klaar zijn met de basisinstructie en de verrijksverwerking aan hun weektaak werken. Hier staan geen specifieke uitdagende rekentaak op.
2	De leerkracht stelt <i>een uitdagend aanbod samen, of hier zijn schoolafspraken over gemaakt. De leerkracht heeft weinig tot geen zicht op de inhoud van dit uitdagende aanbod.</i>	Er is een algemeen aanbod voor de verrijksleerkracht. Dit aanbod is niet zozeer gekozen op basis van de leerlingen in de verrijksleerkracht.	- Alle sterke rekenaars werken met een aanvullende plusmethode en volgen het routeboekje dat bij de methode hoort. De remedial teacher geeft een keer per week instructie aan deze leerlingen en de leerkracht verdiept zich hier verder niet in. - Voor leerlingen die extra uitdaging nodig hebben legt de leerkracht kopieën uit een aanvullende plusmethode klaar. De leerkracht kopieert elke dag de volgende pagina's uit deze methode, zonder te kijken of dit past bij de leerlingen of het reguliere aanbod en een andere les uit deze plusmethode beter zou aansluiten.
3	De leerkracht stelt <i>een uitdagend aanbod samen, of hier zijn schoolafspraken over gemaakt. De leerkracht verdiept zich in dit aanbod.</i>	Als er gewerkt wordt met een bepaalde verrijksmethode, dan is het belangrijk dat de leerkracht kennis heeft van de inhoud en de doelen van dit verrijksaanbod.	- De schoolafpraak is dat leerlingen in de verrijksleerkracht met uitdagend plusmateriaal werken. De leerkracht verdiept zich in dit materiaal zodat zij deze leerlingen ook daadwerkelijk verder kan helpen. - Voor de sterke rekenaars heeft de school wiskundeboeken aangeschaft. De leerkracht maakt elke periode zelf ook uit elk hoofdstuk een aantal opgaven om zijn eigen kennis weer op te frissen en de leerlingen zo verder te kunnen helpen.
4	De leerkracht stelt <i>een berekend uitdagend aanbod samen voor individuele of groepjes leerlingen. De doelen of -domeinen zijn hierbij het uitgangspunt.</i>	Niet het aanbod staat centraal, maar de doelen of domeinen waar de leerlingen in de verrijksleerkracht aan gaan werken. Bij deze doelen wordt een aanbod gezocht. Ook hiervoor geldt: wanneer een ander dan de groepsleerkracht dit aanbod samenstelt, blijft het zaak dat de leerkracht zich hier inhoudelijk in verdiept.	- De leerkracht zet in het werkpakket in de adaptieve software extra uitdagende doelen klaar voor leerlingen op basis van een leerlinggesprek waarin ze met hen bespreken op welke vlakken zij zich verder willen ontwikkelen. - De leerkracht formuleert aanvullende doelen voor leerlingen die hoog scoren en zoekt daarbij passend materiaal in bijvoorbeeld een aanvullende plusmethode. - Voor de sterkere rekenaars zijn wiskundeboeken op school. De leerkracht selecteert voor dit blok een hoofdstuk over statistiek omdat de leerlingen in hun wereldoriëntatieproject een enquête leren maken en ze deze leerlingen wil uitdagen hun onderzoeksgegevens verder uit te werken.
n.t.b.	Er is onvoldoende informatie om te beoordelen of de leerkracht een uitdagend aanbod samenstelt.		
n.v.t.	Het is niet nodig om een uitdagend aanbod samen te stellen.		

Afbeelding 4

Bron: Keuning, T., Van Geel, M. & Dobbelaer, M. (2022). *ADAPT: Krijg zicht op differentiatievaardigheden*. Pica.

Tip! Download de handleiding op <https://www.matchproject.nl/adapt-handleiding/>

Verwijzingen



Ahlers, L. (2016). Compacten van de leerstof. In E. van Gerven (Red.) *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 143-156). Leuker.nu.

Bakx, A., Van Gerven, E., & Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.

Bakx, A., Van Houtert, T., Van de Brand, M., & Hornstra, L. (2017). *A comparison of high-ability pupils' views vs. regular ability pupils' views of characteristics of good primary school teachers*. Retrieved on November, 8th, 2024: <https://www.point013.nl/wp-content/uploads/2018/01/2017-Bakx-et-al-High-ability-pupils-views.pdf>

Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N.D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.

Callahan, C.M., & Hertzberg-Davis, H.L.(Eds) (2018). *Fundamentals of gifted education. Considering multiple perspectives* (2e druk). Routledge.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

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

Frumau, F. (2024). *Uitval in het onderwijs van hoogbegaafde leerlingen*. In Als school niet past. Schooluitval en thuiszitten. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid.

Inman, T. (2023). Gedifferentieerd beoordelen van producten: werken met DAP-rubrics. In E. van Gerven (Red.), *De gids 2.0. Over begaafdheid in het PO en VO*. (pp. 171-188). Leuker.nu.

Keuning, T., Van Geel, M., & Smienk-Otten, C. (2021). *Differentiëren in 5, 4, 3... Stem je onderwijs af op verschillen tussen leerlingen*. PICA.

Kuipers, J. (2016). Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 113-126). Leuker.nu.

Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Acco.

Reis, S.M., Renzulli, S.J., Renzulli, J.S. (2021). Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>

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.

Stambaugh, T. (2020). Designing curriculum for gifted learners. In J.H. Robins & F.A. Karnes (Red.), *Methods & Materials for teaching the gifted* (pp.147-172). Prufrock Academic Press.

Stevens (Red.) (2004). *Zin in School*. CPS.

Tomlinson, C. (2009). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Corwin Press.

Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD, Alexandria VA.

Van de Grift, W.J.C.M., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basis-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88 (6), 416-432.

Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.

Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weterings-Helmons, A. (2017). Begaafde leerlingen met ernstige reken- & wiskundeproblemen en dyscalculie. In E. Van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafde leerlingen in het basisonderwijs* (pp. 255-278). Leuker.nu.

Winstanley, C. (2010). *The ingredients of challenge*. Trentham Books.

Deepdive-video's

Eleonoor van Gerven promoveerde als onderwijskundige op het thema competentie-ontwikkeling bij leraren over onderwijs aanbegaafde leerlingen.



Ze is directeur van *Slim! Educatief*, een particulier nascholingsinstituut, en programmamanager van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid en schreef vele boeken over begaafdheid.



De Taxonomie van Marzano & Kendall



Meer lezen?



Boeken en tijdschriften

Nederlandstalig

Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., Van Houtert, T. (2022). *Werken met begaafdheid in de klas. Pedagogische sensitiviteit als leidraad*. Van Gorcum.

Bakx, A., Van Gerven, E., Weterings-Helmons, A. (2021). *Hoe dan?! Pakkend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Pica.

Janson, D. (2019). Rijk onderwijs in de 21^e eeuw. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 157-170). Leuker.nu.

Kuipers, J. (2019). Passend klassenmanagement voor excellente en (hoog)begaafde leerlingen. In E. van Gerven (Red.), *De Gids. Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 113-126). Leuker.nu.

Meersman, A., & Stroobandt, K. (2017). *Kleuters die net iets meer kunnen*. Acco.

Verschueren, K., & Sypré, S. (2021). *Ontwikkelen van cognitief talent. Handboek voor onderwijsprofessionals*. Acco.

Engelstalig

Heacox, D., & Cash, R. (2020). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics*. Free Spirit Publishing.

Roberts, J., & Inman, T. (2015). *Strategies for differentiating instruction. Best practices for the classroom*. Prufrock Press.



Digitale bronnen

Nederlandstalig

Cognitief sterke leerlingen in een gewone klas.

<https://expertis.nl/wp-content/uploads/Cognitief-sterke-leerlingen-in-een-gewone-klas.pdf>

Compacten & Verrijken: De richtlijnen.

<https://www.specialisthoogbegaafdheid.nl/doelgericht-leren/compacten-en-verrijken/>

Compacten en verrijken: Een must voor (hoog)begaafde kinderen.

<https://wij-leren.nl/verrijken-compacten-hoogbegaafd-kind.php>

Compacten en verrijken: Richtlijnen wat betreft de onderwijsaanpassingen compacten en verrijken.

<https://www.incontexto.nl/wp-content/uploads/2019/05/Incontexto-compacten-en-verrijken-v3.pdf>

Engelstalig

Curriculum compacting: A Systematic Procedure for Modifying the Curriculum for Above Average Ability Students.

https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/curriculum_compacting/

Curriculum compacting: The Eight Steps to Curriculum Compacting.

https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/curriculum-compacting/cc_8steps/

Curriculum compacting: A Guide to Differentiating Curriculum and Instruction Through Enrichment and Acceleration.

https://www.researchgate.net/publication/354490735_Curriculum_Compacting_A_Guide_to_Differentiating_Curriculum_and_Instruction_Through_Enrichment_and_Acceleration

Kennisbank Hoogbegaafdheid

In de Kennisbank van het Kenniscentrum is informatie te vinden over verschillende thema's rondom hoogbegaafdheid.

Deze informatie wordt regelmatig aangevuld en geactualiseerd.

Scan me





COLOFON



Ministerie van Onderwijs,
Cultuur en Wetenschap

Deze brochure is een productie van het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.



Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Toernooiveld 100,
6525 EC Nijmegen

E-mail:
secretariaat@
nationaltalentcentre.nl

Website:
kenniscentrumhb.nl

Productieteam

Hoofdredactie

Eleonoor van Gerven, Kenniscentrum Hoogbegaafdheid

Redactie

Angela Jansen-Zandbergen, Anneke Dekkers en
Ragnild Zonneveld

Interviews

Martin van Rooij, Van Rooij Communicatie

Projectondersteuning en bureauredactie

Sabine Kokee, Leuker.nu

Eindredactie

Marita Weener, Redactie bureau Marita Weener

Videoredactie

Merlijn de Jager

Vormgeving

Sabrina Wakker, Wakker Design

Webredactie

Martijn de Graaff, Martijn de Graaff Communicatie

Beeld

Shutterstock, Dreamstime en Freepik

Aan dit nummer werkten mee:

- ◆ Ellis Bronkhorst
- ◆ Kim Lijbers
- ◆ Leonie Damkot-Pol
- ◆ Mariëtte van Eekeren-Fransen
- ◆ Manon Hulsbeek
- ◆ Minka Dumont
- ◆ Suzanne Winkelman
- ◆ Vanessa Roet
- ◆ Vincent Grit



Het NTCN (National Talent Centre of The Netherlands) is het Landelijk Expertisecentrum Begaafdheid, Creativiteit en Talentontwikkeling en geeft in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uitvoering aan het Landelijk Kenniscentrum (Hoog)begaafdheid.



Volg ons
op LinkedIn



Abonneer je op
onze nieuwsbrief

