

Nederlands voor hoogbegaafde leerlingen

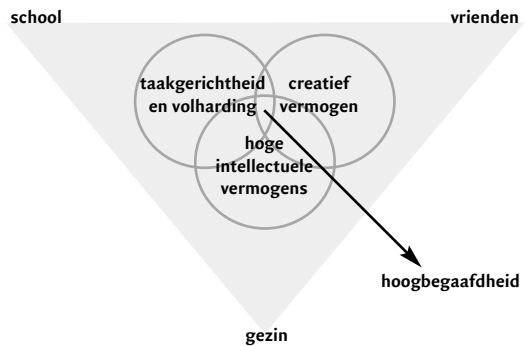
HELGE BONSET, DIRKJE EBBERS EN HELEEN WIENTJES

Sinds 2000 werkt de SLO aan het ontwikkelen van lesmateriaal en handreikingen voor docenten die Nederlands geven aan hoogbegaafde leerlingen, in wat nu nog de Basisvorming heet. Al langer, sinds 1998, verzorgt de Stichting Perdix cursussen voor docenten over het werken met hoogbegaafde leerlingen, in het bijzonder volgens de methode 'Compacten en Verrijken'. In het afgelopen jaar bundelden beide instellingen hun expertise en verscheen een gezamenlijke publicatie getiteld 'Nederlands verrijkt. Een handreiking en verrijkingstaken Nederlands voor hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming' (Bonset, Ebbers & Wientjes 2003).

In dit artikel gaan we allereerst in op de vraag wat hoogbegaafdheid is en wat nu eigenlijk 'hoogbegaafde' leerlingen zijn. Daarna beschrijven we welk soort lesmateriaal het meest geschikt is voor hoogbegaafde leerlingen en hoe daar het best mee gewerkt kan worden. Tenslotte gaan we in op de verrijkingstaken Nederlands en geven we enkele gebruikerservaringen daarmee weer.

In de onderzoeksliteratuur is de meest gebruikte omschrijving van hoogbegaafdheid

nog altijd het model van Renzulli (1979), aangevuld door Mönks en Ypenburg (1995) (zie figuur 1).



Figuur 1: Kenmerken van hoogbegaafdheid (Mönks & Ypenburg 1995)

In dit model wordt uitgegaan van een samengaan van drie persoonlijkheidskenmerken:

- hoge intellectuele vermogens: meestal wordt als norm genomen een IQ van 130 of hoger;
- taakgerichtheid en volharding: het gaat hier om zaken als ambitie, doorzettingsvermogen, vlijt en emotionele stabiliteit;
- creatief vermogen: divergent kunnen denken, originaliteit, fantasie, flexibiliteit.

De factoren school, vrienden en gezin geven het belang aan van positieve of negatieve invloed vanuit de omgeving van de leerling.

Hoogbegaafde leerlingen

In de door ons bestudeerde onderzoeksliteratuur wordt een aantal eigenschappen regelmatig toegeschreven aan hoogbegaafde leerlingen. We geven die eigenschappen weer in tabel 1 en gaan ervan uit dat ze redelijk voor zich spreken (zie voor een toelichting en verantwoording Bonset, Ebbers & Wientjes 2003, 10 e.v.).

1. Hoge intelligentie (IQ hoger dan 130).
2. Vroege ontwikkeling.
3. Uitblinken op meerdere gebieden.
4. Gemakkelijk leren.
5. Goed leggen van (causale) verbanden.
6. Makkelijk analyseren van problemen.
7. Voorkeur voor abstractie.
8. Hoge mate van zelfstandigheid.
9. Veel interesse/motivatie/energie.
10. Creatief/origineel.
11. Perfectionistisch.
12. Opvallend gevoel voor humor.
13. Hoge mate van concentratie.

Tabel 1: Eigenschappen van hoogbegaafde leerlingen

Dit overzicht wekt de indruk dat alle hoogbegaafde leerlingen goed en snel kunnen leren en dus weinig problemen zullen ondervinden in hun schoolcarrière. Maar dat geldt maar voor een deel voor de hoogbegaafde leerlingen, zo blijkt ook uit de literatuur.

Omdat hoogbegaafde leerlingen in het reguliere onderwijs vaak te weinig op hun eigen niveau worden aangesproken, lopen ze een groot risico om gedemotiveerd te raken, met als mogelijke gevolgen:

- verveling, die op zijn beurt weer leidt tot probleemgedrag: andere leerlingen van het werk afhouden of overdreven veel aandacht vragen;
- perfectionisme en faalangst: de leerling leert te weinig hoe het is om fouten te maken, waardoor hij te hoge eisen aan zichzelf stelt en bepaalde taken weigert, omdat hij bang is iets fout te doen, of hij voert de taak bewust op een te laag niveau uit;
- onderpresteren: als een leerling langdurig onder zijn niveau wordt aangesproken, kan dat tot gevolg hebben dat hij zijn motivatie om te leren verliest en zich niet langer inspannt bij het uitvoeren van taken. Dan ontstaat er een verschil tussen zijn schoolprestaties en de prestaties die op grond van zijn capaciteiten verwacht zouden mogen worden. Er wordt onderscheid gemaakt tussen relatief en absoluut onderpresteren (Van Gerven 2000). In het eerste geval werken de hoogbegaafde leerlingen alsof ze gemiddelde leerlingen zijn en vallen ze niet op binnen de groep. In het tweede geval functioneren ze niet alleen beneden hun eigen niveau maar ook beneden het niveau van de groep.

Als vooronderzoek, voorafgaand aan de materiaalontwikkeling, bezocht de SLO in 2000 en 2001 een tiental scholen die specifieke aandacht schenken aan hoogbegaafde leerlingen (Bonset & Bergsma 2001). Een paar kenmerken van hoogbegaafde leerlingen werden in de gehouden interviews door meerdere scholen genoemd:

- onderpresteren: zie hierboven - maar hiervoor werd ook nog een ander motief genoemd: de leerling wil geen buitenbeentje zijn en gaat opzettelijk presteren als de gemiddelde leerling;

- selectief gemotiveerd: als de leerling een onderwerp of opdracht interessant vindt, pluist hij dat diepgaand uit, met grote nieuwsgierigheid en creativiteit; vindt hij het niet interessant, dan zal hij er niet veel tijd en energie aan besteden;
- sociaal-emotionele problemen: hoogbegaafde leerlingen gaan sneller conflicten aan, leggen moeilijker contact en zijn vaker gepest (als nerds) op de basisschool;
- niet geleerd om te leren: hoogbegaafde leerlingen hebben vaak op de basisschool niet geleerd hoe ze moeten leren, waarschijnlijk omdat ze zich nooit hebben hoeven inspannen voor de lesstof. Ze werken dan chaotisch, zonder structuur, weten niet hoe ze moeten plannen en missen in het algemeen leer- en studievaardigheden.

In tegenstelling tot de andere kenmerken die scholen noemden, zijn we dit laatste kenmerk niet tegengekomen in de onderzoeksliteratuur. De in tabel 1 genoemde hoge mate van zelfstandigheid wijst zelfs in tegengestelde richting.

Op twee van deze scholen deed de SLO een uitgebreide case study naar de lessen Nederlands aan hoogbegaafde leerlingen. Daarbij interviewden we in totaal 26 van deze leerlingen, waarbij we onder andere vroegen wat ze van hun eigen hoogbegaafdheid vonden. De leerlingen stonden daar in het algemeen zeer terughoudend en relativerend tegenover, blijkens uitspraken als 'Niets speciaals, ik ben gewoon kind', 'Bij hoogbegaafden denk ik aan bijvoorbeeld mensen die al op hun vierde kunnen lezen' of 'Mensen hebben een beeld van hoogbegaafden dat ze geen vriendinnen hebben en dat ze bijvoorbeeld niet gericht een opdracht kunnen maken. Ik heb veel vriendinnen, en die zitten niet alleen in de plusklas.'

Hoogbegaafde leerlingen zien zichzelf niet graag als hoogbegaafd. De overheersende behoefte is om 'gewoon' te zijn en gevonden

te worden, en zeker niet gezien te worden als buitenbeentje, stud, nerd of leerbeer.

Het bovenstaande maakt wel duidelijk dat het niet zo makkelijk is vast te stellen welke leerlingen nu 'hoogbegaafd' zijn: prestaties vormen geen doorslaggevende indicatie en de wijze waarop de leerlingen zichzelf presenteren al helemaal niet. Hoe weten scholen eigenlijk welke van hun leerlingen de hoogbegaafden zijn?

Een groot aantal scholen laat een test afnemen, meestal door het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek van de Nijmeegse universiteit. De meting van het IQ speelt in dergelijke testen een belangrijke rol. Op basis daarvan valt natuurlijk met de meeste zekerheid vast te stellen of leerlingen onderpresteren, doordat hun actuele schoolprestaties kunnen worden afgezet tegen hun cognitieve potentie. Scholen die dit niet doen baseren zich op een of meer van de volgende zaken:

- testgegevens uit de basisonderwijsperiode die hoogbegaafdheid uitwijzen;
- hoge scores op de eindtoets basisonderwijs van het Cito (545-550);
- versnelling op de basisschool: een of meer klassen over hebben geslagen;
- prestaties die de leerlingen leveren in de eerste maanden van de eerste klas.

De hoogbegaafde leerlingen maken in de scholen deel uit van reguliere gymnasium- of vwo-klassen, of van speciale klassen; de vwo-plusklas is daarbij de meest voorkomende vorm en het tweetalig vwo is in opkomst.

Lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen

Om verantwoord materiaal te kunnen maken voor hoogbegaafde leerlingen zijn we in de onderzoeksliteratuur op zoek gegaan naar criteria voor zulk lesmateriaal. De meest genoemde criteria zijn weergegeven in tabel 2.

1. Heeft een hoge moeilijkheidsgraad.
2. Bestaat uit interessante en uitdagende opdrachten.
3. Bestaat uit open opdrachten.
4. Laat leerlingen echte problemen oplossen.
5. Laat leerlingen werken met abstracte begrippen en generalisaties.
6. Bevat voor leerlingen nieuwe leerstof.
7. Vraagt van de leerlingen een onderzoekende houding.
8. Laat leerlingen zoeken naar samenhang en verbanden.
9. Geeft leerlingen ruimte voor zelfstandigheid en ook samenwerking.
10. Laat leerlingen werken met een variatie aan informatiebronnen.
11. Stimuleert de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen.

Tabel 2: Criteria voor lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen

We lichten een paar van de belangrijkste criteria toe (zie verder Bonset, Ebbers & Wientjes 2003, 19 e.v.).

- Open opdrachten: taken voor hoogbegaafde leerlingen moeten vraagstukken of problemen aanbieden die op meerdere manieren op te lossen zijn. Ze moeten de leerlingen de mogelijkheid bieden tot onderzoek doen.
- Abstracte begrippen en generalisaties: hierop dienen de taken gericht te zijn. Concretisering, voorbeelden, enzovoort kunnen vaak zelfs worden weggelaten om de moeilijkheid van de leerstof te verhogen.
- Nieuwe leerstof: meer van hetzelfde aanbieden, zoals herhaling gericht op memoriseren en inoefenen, kan demotiverend werken voor hoogbegaafde leerlingen. Het is belang-

rijk dat meer wordt aangeboden dan alleen de basisleerstof.

- Samenhang en verbanden: hoogbegaafde leerlingen transfereren kennis uit het ene vakgebied gemakkelijk naar het andere en zijn ook gemotiveerd om grenzen te overschrijden. Vakoverstijgende taken zijn dus voor hen een goede zaak.
- Ruimte voor zelfstandigheid en samenwerking: hoogbegaafde leerlingen willen zelf vorm en richting geven aan het leerproces. Dat betekent dat zelfstandig werken en leren, en zo mogelijk zelfverantwoordelijk leren, bij hen gestimuleerd moet worden. Maar dit is niet hetzelfde als individueel werken. Ook als hoogbegaafde leerlingen hiervoor een voorkeur hebben, moeten ze de waarde ervaren van samenwerking met gelijkwaardige partners. Taken moeten dus variëren tussen individueel werken en samenwerken, en moeten in beide gevallen de leerlingen aanzetten tot zelfstandigheid.
- Metacognitieve vaardigheden: taken voor hoogbegaafde leerlingen moeten bij hen metacognitieve vaardigheden helpen ontwikkelen. Deze bestaan uit drie hoofdgroepen: oriëntatie (zoals leerdoelen stellen), planning en reflectie (zoals evaluatie en monitoring). Als het waar is dat veel hoogbegaafde leerlingen niet geleerd hebben om te leren, zoals sommige scholen melden, wordt dit criterium nog extra belangrijk.

De SLO vroeg ook de tien bezochte scholen wat de meest opvallende kenmerken waren van het lesmateriaal dat zij gebruikten voor hoogbegaafde leerlingen. Uit hun antwoorden bleek een grote eenstemmigheid, en een grote overeenkomst met een aantal van de criteria uit de literatuur.

De verrijkingstaak

Een goede manier om lesmateriaal te ontwerpen dat voldoet aan bovenstaande criteria, is

dit de vorm te geven van een verrijkingstaak.

Essentieel voor een verrijkingstaak is dat deze behalve op het *wat* (de kennis die de leerling verwerft) ook mikt op het *hoe*, oftewel het uitbreiden van de metacognitie, het kennisgebied dat gaat over hoe mensen kennis verwerven. Een verrijkingstaak heeft een aantal verschillende doelstellingen, op verschillende niveaus en domeinen.

1 Vakinhoud: je leert, in het geval van het vak Nederlands, iets over het effect dat fictie op de lezer kan hebben, over een schrijver, over taalstructuur, over het effect van taal in bijvoorbeeld de reclame.

2 Vakgebonden kennis over methoden en technieken van onderzoek: bij het vak Nederlands gaat het er bijvoorbeeld om hoe je interviews of vragenlijsten zo inricht dat je betrouwbare conclusies trekt, hoe je een poëzieanalyse maakt, hoe je taalgebruik observeert, hoe je secundaire literatuur vindt en verwerkt, hoe je te werk gaat als je iets gaat uitzoeken over de ontwikkeling in het werk van Tim Krabbé, of als je het taalgebruik van de derde generatie medelanders onderzoekt of de werking van reclameboodschappen.

3 Kennis over meer algemene procedures en strategieën: je wordt je ervan bewust welke fases er zijn in een onderzoeksproces. Je leert hoe je een planning maakt en daarmee omgaat, hoe je een taakanalyse maakt, een verslag, een presentatie. Hierbij horen ook regulatievaardigheden: hoe kun je je voortgang in de gaten houden en bijsturen?

4 Algemene kennis over leerprocessen: de condities waaronder een mens leert, hoe en wanneer je leert van ervaringen, wanneer en hoe je advies en hulp inschakelt.

5 Persoonsgebonden kennis over jezelf als lerende: je leert waar je goed en minder goed in bent, wat je leerstijl is (Kaldewey 2001, 2003), hoe je jouw werk- en leerstrategie kunt afstemmen op de specifieke taak.

6 Kennis over samenwerkprocessen en je eigen rol daarin: leren dat samen werken en

denken bijdraagt aan de kwaliteit van het werken en denken; leren uit het (eventuele) isolement te treden en in contact de eigenheid te ervaren en te ontwikkelen.

De vakinhoud gaat over het cognitieve domein, het *wat* (punt 1). De punten onder 2 tot en met 5 betreffen het metacognitieve domein, het *hoe*. In punt 5 en 6 gaat het (ook) om het affectieve domein, het *wie*: kennis van de leerling over zichzelf als lerende en als samenwerkingspartner.

Verrijkingstaken helpen hoogbegaafde leerlingen om hun 'zone van de naastgelegen ontwikkeling' te bereiken (een begrip uit de Russische leerpsychologie van Vygotsky, zie Haenen 2001). Maar de taken alleen kunnen dat niet. Het is de opdracht van de docent om de leerlingen bij te staan om hun grenzen te verleggen. (Dit geldt overigens voor alle leerlingen, niet alleen de hoogbegaafden).

De docent moet optreden als leermeester van de gezelschap, de leerling. Als er niet iemand is die de lerende een perspectief op zijn zone van naaste ontwikkeling kan geven, een duwtje, aansporing, stimulans, voorbeeld of schop onder de kont - net wat op dat moment voor die leerling nodig is - dan valt te verwachten dat de leerling blijft binnen de zone die hij al kent en beheerst. Daarbinnen valt natuurlijk allerlei aardigs en bevredigends te doen, maar dat is niet waar de leerling uiteindelijk bij gebaat is. Steeds maar hoge cijfers halen betekent eigenlijk dat de leerling laat zien wat hij al kan, ook al doet hij het voor de eerste keer. Maar leren, ontwikkelen, kennis verwerven gaat over wat je nog niet kunt en gaat gepaard met proberen en falen, vallen en opstaan. Die situatie moet de leermeester voor de leerling creëren. Hij is degene die het vakgebied overziet en de leerling kent. Hij is degene die het grensgebied identificeert waar de leerling verkeert, en die hem begeleidt bij het verleggen van de grens. Het zal duidelijk zijn dat vanuit deze optiek de eigen vakdocent van de leerling de aangewezen

figuur is om het werken aan de verrijkingstaken te begeleiden.

Het gaat bij leren en werken met verrijkingstaken zodoende om meer dan de in woorden vervatte en op papier uit te reiken taak of opdracht. Dat is alleen het deel dat je de *taakomschrijving* zou kunnen noemen. De verrijkingstaak als geheel is een complexe context waarbinnen en waardoor de hoogbegaafde leerling in staat wordt gesteld de grenzen van zijn kennis en competentie te verleggen. In die context zijn docent, medeleerlingen en andere aspecten van de leeromgeving net zo belangrijk als de taakomschrijving, en bepaalt de interactie tussen alle elementen van de context het leerresultaat.

Verrijkingstaken voor het vak Nederlands

De door SLO en Perdix gebundelde 25 verrijkingstaken zijn dus - zie hierboven - strikt genomen alleen taakomschrijvingen. Ze hebben een verschillende ontstaansgeschiedenis. Acht SLO-taken zijn op verzoek van SLO ontworpen door docenten Nederlands als voorbeeldmateriaal. Deze zijn alle gebaseerd op lessen die de docenten al hadden uitgevoerd in hun praktijk. De negende is in eerste instantie ontworpen om zelfstandig leren te bevorderen in havo/vwo 3, en bewerkt voor hoogbegaafde leerlingen. Met deze taak moet nog ervaring worden opgedaan.

De zestien Perdix-taken zijn ontworpen door docenten Nederlands die deel hadden genomen aan scholing in 'Compacten en Verrijken' en vervolgens deel bleven uitmaken van een Perdix-netwerk. Ook deze taken zijn door de docenten in hun praktijk beproefd.

De taken bestaan uit een docentdeel en een leerlingdeel, waarmee de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. Ze zijn zo gemaakt dat docent en leerling direct overzicht krijgen over de hele taak: doelen, eindproduct en geschatte tijd in lessen.

Bij een aantal taken zijn vooraf criteria geformuleerd, zodat leerlingen weten waarop ze beoordeeld zullen gaan worden. Dit is niet altijd het geval, omdat het soms lastig is algemeen toepasbare beoordelingscriteria te formuleren als het gaat om de individuele 'zone van de naastgelegen ontwikkeling' van de individuele leerling. Vaak wordt opengelaten of er een beoordeling in formeel schoolse zin (een cijfer) zal zijn of een beoordeling anderszins; scholen gaan daar verschillend mee om.

Veel taken zijn beschreven voor kleine groepjes leerlingen, want het samenwerken van de leerlingen is een belangrijk element van de verrijkingstaak. De taken hebben een onderzoekskarakter dan wel ontwerp-karakter; dit wordt bij de taak aangegeven. Bij een ontwerp (bijvoorbeeld een verhaal omzetten in een hoorspel, fotoverhaal of toneelstuk) is het eindproduct gegeven, hoe het er uit zal gaan zien is onbekend, en de weg waarlangs moet uitgedacht worden. Bij een onderzoek (bijvoorbeeld naar de mate en de gevallen waarin er getutoeyerd wordt in gesprekjes bij de kassa) is het eindresultaat onbekend, en de weg ernaartoe moet deels geleerd, deels zelf uitgedacht worden.

Bij iedere taak staat voor welk leerjaar hij oorspronkelijk bestemd is, maar de meeste taken kunnen op veel verschillende niveaus uitgevoerd worden. Aanwijzingen en deelopdrachten die bij de taken geformuleerd zijn, kunnen door de docent uitgebreid dan wel weggelaten worden, afhankelijk van het niveau van de leerlingen, de doelen van de taak en de mate waarin de docent zelf wil sturen. Omdat de taken digitaal (op cd-rom) beschikbaar zijn gesteld, kan de docent eenvoudig zulke aanpassingen zelf aanbrengen.

Hetzelfde geldt voor het tijdsbeslag: bij elke taak is aangegeven hoeveel tijd hij naar onze inschatting zal kosten. De docent kan aanpassingen aanbrengen die de taak reduceren dan wel uitbreiden, of besluiten de tijd ruimer of knapper te nemen dan door ons geschat.

De taken zijn bruikbaar in zowel reguliere vwo- of gymnasiumklassen met hoogbegaafde leerlingen, als speciale vwo-plusklassen. In het eerste geval is het belangrijk ervoor te zorgen dat de hoogbegaafde leerlingen niet te veel buiten de klas komen te staan. De docent moet hun minimaal hun eindproduct laten presenteren aan de medeleerlingen. Beter is nog ervoor te zorgen dat de hele klas af en toe aan hetzelfde thema of dezelfde activiteit werkt, waar de taak van de hoogbegaafde leerlingen dan een specifieke bijdrage aan levert.

In het tweede geval is het van belang dat niet voortdurend alle leerlingen van de plusklas dezelfde verrijkingstaak aan het maken zijn. Differentiatie in taken is dus geboden: verschillende (groepjes) leerlingen zijn aan verschillende taken bezig. Een andere mogelijkheid is dat gedifferentieerd wordt binnen de taak: het onderzoek naar tutoyeren bij de kassa van de supermarkt kan bijvoorbeeld als deelvragen hebben of het iets uitmaakt uit welk sociaal-economisch milieu de klanten komen, hoe oud ze zijn, in welke wijk de winkel staat, enzovoort. De verschillende gegevens van de verschillende onderzoeksgroepjes worden naast elkaar gelegd en in de conclusies met elkaar verbonden.

Op welke gebieden van het vak Nederlands liggen de 25 ontwikkelde verrijkingstaken? Twaalf ervan hebben betrekking op literatuur. Om een indruk te geven, noemen we de eerste drie:

- *bang zijn*: onderzoek naar het begrip angst in gedichten, romanfragment en krantenartikelen;
- *Robinson Crusoe*: het ontwerpen van een eiland naar aanleiding van een gelezen boek en dit aan de klas presenteren;
- *van verhaal tot...* (ontwerp): een verhaal omzetten in hoorspel, fotoverhaal of toneelstuk, en forumdiscussie over de genres.

Zeven taken hebben betrekking op taalbeschouwing. We noemen de laatste drie ervan:

- *Nederlands als tweede taal* (onderzoek en ontwerp): het maken van een boekje over het gebruik van lidwoorden in het Nederlands voor anderstalige leerlingen;
- *taalverloedering*: onderzoek naar taalverandering en taalvariatie, daarover een presentatie houden en een discussiestuk schrijven voor leerlingen en docenten;
- *cryptogrammen* (ontwerp): het maken van een handleiding cryptogrammen voor leeftijdgenoten.

Zes taken liggen op het gebied van taalbeheersing/taalvaardigheid. De eerste drie daarvan zijn:

- *een talig gezelschapsspel* (ontwerp): een talig gezelschapsspel maken, laten testen en er een artikel over schrijven in een spelletjesgids;
- *informatie, documentatie en presentatie* (ontwerp): informatie verzamelen en presenteren over een actueel regionaal probleem;
- *krantenkoppen*: onderzoek naar de aard en functie van krantenkoppen.

Ervaringen van gebruikers

De SLO-taken zijn intussen door verschillende docenten in de praktijk gebruikt. De reacties van zowel docenten als leerlingen zijn positief. Het blijkt prettig te zijn dat de docent - doordat de taken digitaal beschikbaar zijn - zelf de instructie kan aanpassen, ook al is dat vaak niet nodig. Vooral de ontwerptaken waarbij creatieve inbreng van de leerlingen wordt gevraagd (en die afwijken van de doorsnee schoolse taken) worden met enthousiasme ontvangen. Een voorbeeld daarvan is de taak 'Een talig gezelschapsspel' ontwerpen. De opdracht aan de leerlingen is om een gezelschapsspel te ontwerpen, te laten testen en (voor een fictieve spellengids) te beschrijven. Deze taak is door een docent gebruikt in een klas waar leerlingen die dat willen, werken

met 'Compacten en Verrijken'. Die leerlingen werken dan sneller dan de anderen het reguliere programma (in compacte vorm) door en werken in de gewonnen tijd aan verrijkingstaken. In deze klas zijn 13 van de 26 leerlingen uit eigen keuze aan deze verrijkingstaak gaan werken. De rest van de klas was betrokken doordat ze als testpanel fungeerden voor de spellen van de leerlingen die met de taak bezig waren. Vrijwel alle leerlingen hebben er veel extra tijd thuis en buiten school aan besteed.

Een onvoorzien probleem was dat leerlingen allerlei soorten materiaal nodig hadden om de spellen echt te maken, zoals karton. Een groepje ging zelfs zo ver sponsors (via ouders) te zoeken voor hun materialen. Leerlingen stelden hoge eisen aan de uitvoering van het spel en wilden dan dus ook (goed) materiaal hebben.

De uitwerkingen varieerden: sommigen hebben iets gedaan met spreekwoorden en gezegden, anderen maakten er een avontuurspel van of een soort risk of ganzenbord.

Leerlingen vonden het een erg leuke taak om aan te werken. De docent was enthousiast over de producten die er uit zijn voortgekomen. Het geeft leerlingen de mogelijkheid creatief (en perfectionistisch) bezig te zijn en samen te werken.

Verder viel op dat de hoogbegaafde leerlingen bij elkaar gingen zitten, wat maakte dat ze hun neiging perfectionistisch te werken en hoge eisen te stellen, konden botvieren zonder anderen daarmee te hinderen.

Tot slot

Met ons werk voor hoogbegaafde leerlingen bij Nederlands hebben we naar onze mening een traditie in de vakdidactiek Nederlands zowel voortgezet als uitgebreid. Dit is de traditie van aandacht voor differentiatie en recht doen aan individuele verschillen in de lessen

Nederlands. In 1984 spraken Kreeft e.a. zich uit voor open onderwijsvormen als thematisch en projectmatig werken, en voor het aanbrengen in de lessen van differentiatie naar belangstelling (keuzemogelijkheden inbouwen voor leerlingen en/of open opdrachten geven) en differentiatie naar leerstijl (variatie aanbrengen in werkvormen en leerstof).

Onze verrijkingstaken zien we als een voortzetting van de toen door Kreeft e.a. uitgestippelde didactische lijn. De uitbreiding is gelegen in het feit dat de voornaamste begunstigde nu niet de 'zwakkere' leerling is, maar de 'sterkere', van wie in de jaren tachtig veelal werd aangenomen dat hij zichzelf wel redde.

Zonder aan de noodzaak van aandacht voor leerlingen met taalachterstanden en taalproblemen ook maar enigszins te willen afdoen, moet toch worden vastgesteld dat het vakdidactisch blikveld (ook het onze) zich daarmee heeft verruimd.

LITERATUUR

Bonset, H. (1987). *Onderwijs in heterogene groepen. Een casestudy naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie*. Purmerend: Muusses (diss. RUU).

Bonset, H. & Bergsma, S. (2002). *Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 33*. Enschede: SLO.

Bonset, H., Ebbers, D. & Wientjes, H. (2003). *Nederlands verrijkt. Een handreiking en verrijkingstaken Nederlands voor hoogbegaafde leerlingen in de basisvorming*. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 37. Enschede: SLO.

Gerven, E. van (2000). Niet met je kop boven het maaiveld II. *Talent*, 2, 7, 23-25.

Haenen, J. (2001). Outlining the teaching-learning processes: Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and instruction*, 11, 157-170.

Kaldeway, J. (2001). Studeren met stijl. *Leerstrategieën testen en verbeteren*. Baarn: HB-uitgevers.

Kaldeway, J. (2003). Doceren en studeren met stijl: benaderingen van leerstijlen. In Oost, H. & Wils, J. (red.), *Kennis ontwikkelen. 22^e Landelijke dag studievvaardigheden*. Utrecht: IVLOS.

Kreeft, H. e.a. (1984). Differentiatie in het moedertaalonderwijs 1, 2, 3. *Levende Talen*, 389, 83-88; 390, 155-161; 391, 236-238.

Mönks, F.J. & Ypenburg, I. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan de Rijn: Samson.

Renzulli, J.S. (ed.) (1979). *Sample instruments for the evaluation of programs for the gifted and talented*. Starrs CT (USA): Bureau of Educational Research.